أثر انموذج فراير في تنمية التفكير الاخلاقي عند طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة والنصوص

م.د. حسين حميد عباس الشكري

الملخص :

يهدف البحث الى معرفة أثر انموذج فراير في تنمية التفكير الاخلاقي عند طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة والنصوص ولتحقيق غرض البحث اتبع الباحث المنهج التجريبي وتألفت العينة من (٦٢) طالبا من طلاب متوسطة الجواهري للبنين ، درّس الباحث نفسه عينة البحث لمدة كورس كامل ، وتبنى مقياسا للتفكير الاخلاقي مؤلف من (١٠) فقرات وتحقق من صدقه وثباته وطُبق على عينة البحث وتوصل الى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة . اوصى الباحث باعتماد انموذج فراير في تنمية التفكير الاخلاقي لأنه مرتكز على تعلم المفهوم الذي يكون نتيجة التفاعل المعقد بين العمليات المعرفية الأولية والذي يتوافق مع النظرة الحديثة للتعلم باعتماد المتعلم محور العملية التربوية ، واقترح الباحث في تطبيق انموذج فراير على مواد دراسية اخرى ومعرفة اثره على متغيرات اخرى كالسعة العقلية والمرونة المعرفية في مادة اللغة العربية ومواد دراسية اخرى .

الكلمات المفتاحية: (انموذج فراير، التفكير الأخلاقي).

The effect of Frayer's model on the development of moral thinking among second grade students in the subject of reading and texts

Researcher / M.D. Hussein Hamid Abbas Shukri

Abstract:

The research aims to know the effect of Fryer's model on the development of moral thinking among the students of the second intermediate grade in the subject of reading and texts. To achieve the purpose of the research, the researcher followed the experimental approach. The sample consisted of (62) students from Al-Jawahiry Intermediate School for Boys. A measure of ethical thinking consisting of (10) items, and its validity and stability were verified. It was applied to the research sample, and it reached the superiority of the students of the experimental group over the students of the control group. The researcher recommended the adoption of Fryer's model in the development of moral thinking because it is based on learning the concept, which is the result of the complex interaction between the primary cognitive processes, which is compatible with the modern view To learn by adopting the learner as the axis of the educational process, the researcher suggested applying the Fryer model to other academic subjects and knowing its impact on other variables such as mental capacity and cognitive flexibility in the subject of the Arabic language and other subjects.

Keywords: (Freyer's model, moral thinking).

الفصل الاول
التعريف بالبحث

أولا :مشكلة البحث

إنَّ المتتبع لواقع تدريس مادة المطالعة في مؤسساتنا التعليمية يجد أن هناك ضعفاً واضحاً لدى الطلاب فيها فما زال المفهوم الاعتيادي للقراءة راسخاً في أذهانهم فالقراءة لديهم لا تتعدى تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة، وسرد الكلمات وتكوين الجمل من دون التعرض إلى فهم لهذه الرموز وتحليلها ونقدها والإفادة منها في حل مشكلاتهم الحياتية (عبد الحميد، ٢٠٠٦ :٥٢) فقلة العناية بدرس المطالعة واضحة وجلية، وإن تحسّن في افضل حالاته فلا يتجاوز القراءة السطحية والمستوى الحرفي بأية حال من الاحوال، فهم يستعملون الطرائق التقليدية في ذلك، المبتعدة عن الحوار والنقاش والتحليل والاستنتاج وإبداء الآراء ومبادلتها ونقدها (عطية، ٢٠٠٩: ٢٥) وان مدرسي اللغة العربية أغلبهم يركزون في تدريسهم على التلقين بعيداً عن الجوانب المعرفية والمهارية فالمدرس يأمر طلابه بإخراج كتاب المطالعة والنصوص لتبدأ القراءة المتتالية الرتيبة للطلاب بحسب ترتيب جلوسهم حتى ينتهي الدرس، ويتخلل ذلك ايضاح لبعض المفردات الغامضة والمدرس متابع لهذه العملية(الجبوري، ٢٠١٣: ٢٥٣) إذ إن من هؤلاء المدرسين من يجد في درس المطالعة فرصة للراحة والتخفيف من عناء العمل ، وإن بعضهم يجعل حصة المطالعة الحصة الأخيرة من اليوم الدراسي ، إذ يقل فيه نشاط الطلبة ، وتضعف قابليتهم للدرس والمشاركة فيه ، وقد يبلغ الجور على هذا الدرس الحيوي بان يعار إلى مدرسين آخرين في موادٍ علميةٍ أُخر لغرض إكمال المنهج (عاشور ومحمد ، ٢٠٠٩،ص ١٧٧)

وذلك ناتج من ظن بعض المدرسين بان درس المطالعة هو من اسهل الدروس؛ وبذلك لم يعطَ العناية التي يستحقها كباقي فروع اللغة العربية الأُخر (الهاشمي، ٢٠٠٢ :٨٥) مما أثر ذلك سلباً في الكثير من الجوانب التربوية التي تضمنها درس المطالعة ومنها جانب التفكير الاخلاقي هذا الجانب الذي يرتكز اساسا على مدى الفائدة الاخلاقية من درس المطالعة وهو تماما ما يهدف اليه درس المطالعة والنصوص من ترسيخ للقيم والمبادئ الاخلاقية والتربوية عند طلاب الصف الثاني المتوسط ، ويعدُّ نمو التفكير الأخلاقي أحد أهم مظاهر النمو المعرفي والاجتماعي، ولا شك في أن التغير هذا الجانب من المشكلات الاجتماعية، ومؤشر لأزمة أخلاقية، ولعل الأهمية القصوى لنمو التفكير الأخلاقي تأتي من كون المبادئ الأخلاقية عنصر أساس من تكوين المجتمع وبقائه (العمري، ٢٠٠٨ : ٥٧) ويعدُّ التأخر في النمو الأخلاقي مسؤولاً إلى حد كبير عمَّا يظهر اليوم من مشكلات نفسية وتربوية واجتماعية، ولا نكون مبالغين إذا قلنا أن كثيراً من مشكلات مجتمعنا الراهنة هي مشكلات أخلاقية في صميمها، فمظاهر الإهمال والتسيب والفساد وانحراف

الشباب وشيوع مظاهر التطرف والتعصب، والعنف إنما هي جميعاً تعبر عن أزمة أخلاقية وعن قصور في نمو التفكير الأخلاقي (محمد، ١٩٩١ : ١٢٤) . وقد ذكرت الادبيات ان من الاسباب الرئيسة لهذا الضعف هو عدم استعمال طرائق التدريس الحديثة التي تسهم في اثارة النشاط التفاعل داخل الصف كي نصل الى الغايات المنشودة من التعلم وقد استهدف الباحث هذا السبب وعالجه في استعمال انموذج فراير كاستراتيجية حديثة وتتلاءم مع متطلبات الدرس علها تسهم في علاج هذا الضعف وصاغه بالتساؤل الاتي:

ما اثر انموذج فراير في التفكير الاخلاقي عند طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة والنصوص ؟

ثانيا :اهمية البحث

تعد القراءة الوسيلة الرئيسة للحصول على المعرفة بشتى انواعها، وعن طريقها يتم مواكبة التطور في مجالات المعرفة المختلفة، وبذلك يزداد فكر الفرد اتساعاً وتتسع دائرة معارفه . فالقراءة وسيلة اعداد الفرد علمياً وادبياً وهي وسيلة الانسجام الانساني والاجتماعي ؛ حيث تساعد الفرد على الاستقلال الذاتي والتكيف مع الآخرين (جاب الله، واخرون، ٢٠١١: ٤٣)، وتمكن المتعلم من التحصيل العلمي الذي يساعده على السير بنجاح في حياته المدرسية ومن طريقها حل المشكلات العلمية التي تواجهه وكذلك المشكلات اليومية وتحقيق عملية تعلم ناجحة لبقية المواد الدراسية والتكون العلمي الذي يؤهله للنجاح في الحياة العلمية ومواجهتها، فهي تعمل على زيادة خبرات المتعلم وتوسع قدراته على الفهم والنقد والتفاعل وصقل الذوق (الجبوري، ٢٠١٥ :٢٠١)

والعلاقة واضحة جلية بين القراءة والمطالعة فالمطالعة تعني التعمق في المقروء والسبر في غور معناها و فهم المكتوب وإدراكه والاحاطة التامة بأساليب الكتابة فهي تصقل الموهبة، و توقظ الاستعداد الفطري بما لها من قدرة على اثارة الذهن وهز المشاعر وهي تشحذ الفكر وتجلي العقل وتحيي القلب (النجار واسراء، ٢٠١٢ : ١٣٥ -١٣٦) وهي وسيلة مهمة من وسائل النمو الفكري و الوجداني وبمقدار ما يطالع الفرد يسمو تفكيره وتنطلق مواهبه وتتسع مداركه وملكاته، وهي وسيلة للمتعة والراحة النفسية فينتقل القارئ من محيطه المحدود الذي يعيش فيه الى مساحات عالمية واوسع وهو في بعض الاحيان قد يتقمص شخصية بطل الرواية (توما، ٢٠١١ : ٢٦٦) .

ان المطالعة تأخذ بالمتعلم الى اعماق الفكر الانساني وترسخ في داخله العبر والدروس الاخلاقية التي ينتفع بها في حياته فالتفكير الاخلاقي جاء ليوضح هذه المعاني التي تدور في ذهن المتعلم وكيفية تطورها وتعمقها في ذهنه وهي مهارات تنبع من الفكر الانساني وظيفتها التركيز على القيم والمبادئ الانسانية الجليلة للمتعلمين .

هنا ياتي الحديث عن اهمية التفكير الاخلاقي واهمية الاستراتيجية انموذج فراير واهمية المرحلة المتوسطة لقد نصت الرسالات السماوية على حث الناس في التزام الأخلاق، والإسلام العظيم يعدُّ الأخلاق عنواناً له، وبين الرسول محمد (صلى الله عليه وآله) الغاية الأولى من بعثته بقوله (إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق) ووصفه البارئ عزّ وجلّ بأعظم درجات الخُلق بقوله تعالى {وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ}، ويؤكد الإسلام على أن الدين المعاملة أي معاملة الناس

بخلق حسن ويتضح ذلك من خلال قول رسول الله (صلى الله عليه وآله): (المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده) .ويقول مارتن لوثر Marte Louther الناشط السياسي الأمريكي (ليست سعادة البلاد بوفرة إيرادها ولا بقوة حصونها ولا بمجال بنائها وإنما بعدد المهذبين من أبنائها، وبعدد الرجال ذوي التربية والأخلاق فيها) كما يتفق معه الفيلسوف كانت Kant إذ يقول (أن النقص الحاصل من إهمال التهذيب أشد وطأة وأضرَّ بالإنسان من نقص التعليم (قرعوش،٢٠٠١ : ٢٥).ويأتي اهتمام الباحثين بدراسة الأخلاق عامة، والنمو الأخلاقي خاصة، من كون الأخلاق عنصراً أساسياً من عناصر وجود المجتمع وبقائه ومقوماً جوهرياً من مقومات كيانه وشخصيته، فلا يستطيع أي مجتمع أن يبقى أو يستمر دون أن تحكمه مجموعة من القوانين والقواعد والضوابط التي تنظم علاقات الأفراد بعضهم ببعض، لذلك يمكننا اعتبار النمو الأخلاقي من أهم ميادين البحث التي حظيت من قبل الباحثين بالدراسة والاستقصاء على مدار العصور والأحقاب (داودي، ٢٠٠٦ : ١٢) . ويتضمن التطور الأخلاقي تلك التغيرات التي تتناول التفكير والسلوكيات والمشاعر المتعلقة بالمبادئ والقيم التي توجه وتضبط ما يجب على الأفراد فعله (Sant rock, 2003 : 124) .كما ويستند التطور الأخلاقي إلى فهم كيفية تطوير الأطفال للقيم الأخلاقية ودراسة العمليات التي يتمُّ من خلالها تذويت القوانين والمعايير السلوكية المقبولة في المجتمع، ويتضمن هذا التطور بعدين أساسيين هما: البعد الشخصي (personal) (قيم الفرد الأساسية وإحساسه بذاته)، وبعد بين شخصي (Intropersonal) (ما الذي يجب على الأفراد فعله عندما يتفاعلون مع غيرهم) (nucci, 2001 : 93) .

ترى فراير (frayer) أن تعليم المفاهيم ينتج من التفاعل المعقد بين العمليات المعرفية الأولية . لذلك عندما يتعلم المتعلم المفهوم ويكتسبه يجب أن يساعده المعلم أو يقدم له تعريف المفهوم ثم تزويده بالأمثلة المنتمية والأمثلة غير المنتمية للمفهوم ، وتؤكد فراير أن أنموذجها التعليمي يجعل التلميذ نشطاً (frayer ، 1970 : 14) . فقد اقترحت فراير أداة وظيفتها معرفة مستوى التمكن من الفهم وهذه الأداة تكشف المعرفية العملية في تعلم المفاهيم ويمكن من خلالها قياس اكتساب المفهوم(زاير وسماء،٢٠١٣ : ٢٧٤). ومما تقدم نلاحظ أن التدريس بحسب أنموذج فراير (frayer model) يركز على جميع مكونات وخصائص المفهوم ويمكن أن يجعل المعلم والمتعلم في تفاعل نشط اثناء مناقشة الدرس فضلاً عن مراعاته لمستوى المتعلمين والخبرة السابقة عندهم من طريق المعرفة الأساسية بتحديد المفهوم واقتصاديته بالوقت إذ لا يستغرق وقتاً طويلاً ، وإن القوانين والمفاهيم تعطى مباشرة للتلاميذ (المشهداني ، ٢٠١١ : ٢٦٣).

تكمن أهمية البحث في اختيار انموذج حديث وهو أنموذج فراير الذي يساعد طلاب الصف الثاني المتوسط على تنمية التفكير الاخلاقي من طريق موضوعات المطالعة والنصوص المتضمنة في كتاب اللغة العربية .

ثالثا : هدف البحث

يرمي هذا البحث التعرّف **على (أثر انموذج فراير في تنمية التفكير الاخلاقي عند طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة والنصوص)**

لتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية:-

(ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس التفكير الاخلاقي في مادة المطالعة والنصوص) .

رابعا : حدود البحث : يتحدد هذا البحث الحالي بـ :

١. بشرية : طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسط والثانوية النهارية.
٢. مكانية : مدارس قضاء الهاشمية في محافظة بابل .
٣. زمانية : الكورس الدراسي الثاني من العام (٢٠٢٢ / ٢٠٢٣ م)
٤. علمية : موضوعات من المطالعة والنصوص في منهج الصف الثاني المتوسط المقرر في العراق ط٦ ، ٢٠٢١ م.

خامساً: تحديد المصطلحات

١. **أنموذج فراير عرفه اصطلاحا (Frayer،1969). بأنه** (مجموعة إجراءات تعليمية – تعلمية يمارسها المعلم في الموقف التعليمي والتي تتضمن تحليل المفهوم وتعليم المفهوم وقياس اكتساب المفهوم) (Frayer،22 : 1969).

التعريف النظري : وهو خطوات تتضمن ثلاث مراحل متسلسلة ، مرحلة تحليل المفهوم ، ومرحلة تعلم المفهوم ، ومرحلة قياس اكتساب المفهوم . ويتم من خلال إجراءات تعليمية تطبق في الموقف التعليمي .

إما التعريف الإجرائي فيضعه الباحث على النحو الاتي . مجموعة خطوات وضعها الباحث على وفق خطوات الأنموذج لتدريس مادة المطالعة والنصوص في الموقف التعليمي بهدف تنمية التفكير الاخلاقي ، مستندة إلى ثلاث خطوات متتالية يقوم عليها أنموذج فراير وهي تحليل المفهوم وتعليم المفهوم وقياس اكتساب المفهوم والتي ستطبق على (عينة البحث) .

٢. **التفكير الأخلاقي / عرفه كولبرج (1980) Kohlberg بأنه :-** العملية التي يصل المتعلم من خلالها إلى احكامه وقراراته الأخلاقية ، ويتصرف مع الآخرين بناء على هذه الأحكام والقرارات.(Kohlberg, 1980 : 36)

ويعرفه الخوالدة (٢٠١٥) بأنه :- نمط تفكير يتعلق بطريقة توصل المتعلم إلى التقويم الأخلاقي للأشياء، ومن خلالها يمكن المفاضلة بين قيمتين أو أكثر. (الخوالدة، ٢٠١٥ : ٦)

التعريف النظري: تبنى الباحث تعريف كولبرج (العملية التي يصل المتعلم من خلالها إلى احكامه وقراراته الأخلاقية، ويتصرف مع الآخرين بناء على هذه الأحكام والقرارات)

التعريف الإجرائي :- إذ يعرف الباحث التفكير الأخلاقي إجرائياً بأنّه:

مجموعة الاحكام والقرارات التي يطلقها طلاب الصف الثاني المتوسط من قياسها عن طريق إجابة أفراد عينة البحث على المقياس المتبنى من قبل الباحث لقياس التفكير الأخلاقي.

٣. **الصف الثاني المتوسط** :جاء تعريف الصف الثاني المتوسط في نظام المدارس الثانوية في العراق بأنه:

" الصف الثاني من صفوف الدراسة المتوسطة التي تلي الدراسة الابتدائية، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، تعتبر فترة مراهقة تنشط فيها المعارف والمهارات العقلية والوجدانية وهي بداية نضج للشباب (وزارة التربية،١٩٧٧ المعدل برقم ٢٣ لسنة ١٩٩٠: ٤).

الفصل الثاني

خلفية نظرية Theoretical Background

إنموذج فراير (Fryer Model)

تُعّد فراير (D .Fryer) الحاصلة على دكتوراه في علم النفس التربوي من جامعة وسكنس مادسن (Wisconsin–Madison) من علماء النفس المعرفيين في الولايات المتحدة الأمريكية ، طورت فراير مجموعة غنية من المصادر المطبوعة و(الفيديوية) حول التعليم الجامعي وهي لديها تعليم تكنولوجي تم استهلاله منذ عام ١٩٩٥. (www . Fryer . com)

أهتمت مع نخبة من العلماء بتعلم وتعليم المفاهيم ، حيث اقترحت أنموذجاً لاكتساب وقياس المفاهيم . وتم إجراؤه بجامعة وسكنس مادسن في أمريكا ، مع فريق من الباحثين في قسم علم النفس يتكون من فراير وكلوزماير وآخرين . ان انموذج فراير يُعد أستراتيجية توجيهية للمعلمين لمساعدة المتعلمين كي يتعلموا المفاهيم الجديدة . (www . Fryer–Model . com)

أنموذج فراير يتضمن المراحل الآتية :

أ . تحليل المفهوم .

ب. تعليم المفهوم .

ج . قياس اكتساب المفهوم .

وفيما يأتي وصفاً تفصيلي لكل مرحلة من هذه المراحل :

أ . تحليل المفهوم :

ترى فراير أن تحليل المفهوم يتكون من العناصر الآتية :

١. عنوان أو أسم المفهوم : هو كلمة متفق عليها لفظاً .

٢. تعريف المفهوم : هو جملة أو عبارة تحدد المميزات التوضيحية للمفهوم ، فهو تجريد للخواص المشتركة بين مجموعة من الأشياء .

٣. أمثلة المفهوم : حالات المفهوم والخواص التعريفية له ، وتسمى في بعض الاحيان الأمثلة الموجبة .

٤. لا أمثلة المفهوم : حالات المفهوم والخواص التعريفية له من دون بعضها الاخر ، وتسمى في بعض الاحيان الأمثلة السالبة .

٥. الصفات التعريفية (المميزة) : وهي خاصية كل مثال من أمثلة المفهوم ، فهي تميز مثال المفهوم عن أمثلة المفاهيم الأخرى ، ولذلك فهي تسمى في بعض الأحيان الصفات المميزة أو المحددة للمفهوم .

٦. الصفات المتغيرة : هي الخواص التي تختلف من مثال لآخر من أمثلة المفهوم مثل لون الشكل ، الحجم ، والإستعمال .

٧. المفهوم الرئيس : وهو المفهوم الذي يحتوي على كل أمثلة أو حالات المفهوم فمثلاً ((المرايا)) هو مفهوم رئيس لأنواع المرايا المختلفة ((المستوية ، المحدبة ، المقعرة)) .

٨. المفهوم الفرعي : هو مثال أو حالة فرعية للمفهوم الرئيس تختلف فيما بينها في الصفات المتغيرة . (Fryer, 1969 : P.29)

ب. تعليم المفهوم :

أقترحت فراير العمليات الآتية لتعليم المفهوم :

١ . تقديم المفهوم .

٢ . تعريف المفهوم .

٣ . التعرَّف على الصفات المميزة للمفهوم .

٤ . التعرَّف على الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة .

٥ . التعرَّف على الصفات المتغيرة للمفهوم .

٦ . تقديم المفهوم الرئيس .

٧ . تقديم المفاهيم الفرعية .

وترى فراير أن الأنموذج يبقي المتعلم نشطاً ومثال ذلك عندما يتعرف المتعلم على الصفة التي تميز المفهوم ، ويقارن أمثلة المفهوم مع لا أمثلته تمنحه القدرة على التمييز (شوق ، ١٩٨٩: ١٨).

وحتى يتمكن المتعلم من المفهوم ويكتسبه يجب أن يساعده المعلم على القيام بالعمليات السبع السابقة ، أو بمعنى آخر يجب على المعلم أن يقدم مكونات المفهوم الى المتعلم عند تعلمه لهذا المفهوم حتى يكتسبه. (Fryer, 1970 : P.14)

ج . **قياس اكتساب المفهوم :**

اقترحت فراير أداة وظيفتها معرفة مستوى التمكن من الفهم وهذه الأداة تكشف المعرفية العملية في تعلم المفاهيم ويمكن من خلالها قياس اكتساب المفهوم وهي عبارة عن اختبار من اختيار من متعدد يحتوي على مجموعة متنوعة من الفقرات التي من شانها ان تقيس مستوى المتعلم في اكتساب الفهوم (Fryer, 1970 : P.17)

- العوامل المؤثرة في عمليتي التعلم والتعليم من وجهة نظر فراير :

أشارت فراير الى أن هناك عوامل داخلية وخارجية تؤثر في عمليتي التعلم والتعليم ، وفيما يأتي توضيح ذلك :

١. العوامل الداخلية :

وهي العوامل الخاصة بالمتعلم نفسه مثل الأستعداد والدوافع والقدرة على الإدراك والتمييز والتصنيف ... وغيرها .

٢. العوامل الخارجية : وتتمثل في :

أ . مدى ملاءمة المادة الدراسية لنضج المتعلم العقلي .

ب . كمية التعلم ونوعيته .

ج . القوى الخارجية التي تؤثر في فاعلية التعلم وتمثل البيئة الأسرية والمجتمع .

د . خصائص المعلم مثل شخصيته وأسلوبه وكفايته .

هـ . خصائص المتعلم وتتمثل في الفروق الفردية بين المتعلمين .

و . البناية المدرسية ، وما يتوافر فيها من وسائل تعليمية .

(Fryer, 1970 : P.14)

- **الخطوات الإجرائية لتطبيق أنموذج فراير حسب ما يراه(Good,1975) :**

يعرض المعلم في بداية الدرس أسم المفهوم ثم تعريفه ثم يطلب المعلم من المتعلمين تحديد الصفات المميزة للمفهوم من خلال تعريفه ، ومن ثم يقدم المعلم مجموعة من الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة ، ثم توضيح المثال الخاص بالمفهوم والمثال غير الخاص به من قبل المتعلمين ، ثم يطلب المعلم من المتعلمين تحديد الصفات المتغيرة للمفهوم ، ثم تقدم لهم عدد من التدريبات التي يتطلب حلها كأن يقدم

المعلم مجموعة أمثلة منتمية وغير منتمية ، ويطلب منهم تصنيفها مع توضيح السبب ، ومن ثم يتم تقديم المفهوم الرئيس مع المفاهيم الفرعية ، وتقديم التعزيز المناسب بعد إعطاء الإجابة الصحيحة من قبل المتعلمين وأخيراً قياس اكتساب المفهوم من خلال اختبار تحريري ، ويكون الاختبار اختيارا من متعدد أو تكميل إجابة قصيرة . (Good , 1975 : P.250)

٢. التفكير الاخلاقي

يعد مفهوم التفكير الاخلاقي مفهوماً معيارياً، اي نحدد من خلاله ما يجب ان نفكر فيه وما يجب ان نفعله، كما انه يرتبط بحقل البحث العلمي بمعنى ان له مفاهيم متعددة بحسب الموضوعات المطروحة، اجتماعية، اقتصادية، ادارية، سياسية، وغيرها آخذين بنظر الاعتبار ان لعلم التفكير الاخلاقي استقلاليته وليس بالضرورة ان يحذو حذو علم النفس والاجتماع والانثروبولوجيا، لان علم النفس مثلاً يفسر السلوك بينما الحكم عليه بالتبرير او الادانة فيقع ضمن اختصاص التفكير الاخلاقي. (ليلى، ٢٠٠٠ : ٣١)

ويعرف ابو قاعود (٢٠٠٨) التفكير الاخلاقي بأنّه "مجموعة من السلوكيات التي يظهرها الفرد في تعامله مع الاحداث التي تواجهه او الافراد الذين يتعامل معهم في الحياة، ويكتسب نمطهم من خلال التربية والبيئة التي عاش خلالها الفرد خلال مراحل عمره المختلفة".(ابو قاعود، ٢٠٠٨ : ٧)

وتعد الاخلاق الركيزة الاساسية التي يستند عليها التفكير الاخلاقي إذ تشكل مجموعة القواعد والاوامر التي يتصف بها السلوك الايجابي، وفي ذلك يساعدنا التفكير الاخلاقي في ان نميز بين ما هو خير او شر وما هو مقبول او مرفوض . (الخوالدة، ٢٠١٥ : ٩)

مفاهيم مرتبطة بالتفكير الاخلاقي

- **القيمة الاخلاقية :**وتشير القيمة الأخلاقية الى كل ما يعتقد به المتعلم بأنّه صواب وما يعتقد بأنّه خطأ. **النمو الاخلاقي :** وهو تلك الحركة المتقدمة التي تسير نحو الحكم والتفكير الاخلاقي على مفاهيم العدالة.
- **الحكم الاخلاقي :** وفيه يكون المتعلم قادراً على ادراك الصواب والخطأ والعدل والظلم ويعبر عنه اما برأي أو قرار.
- **السلوك الاخلاقي :** يحتوي السلوك الاخلاقي على مبادئ وعناصر متعددة تؤدي بالطلبة الى تقويم تصرفات الآخرين على انّها صحيحة او خاطئة، ومن ثم يحكموا تصرفاتهم تبعاً الى تلك المبادئ.
- **النضج الاخلاقي :** ويشير الى اكتمال استيعاب المتعلم لقيم وعادات وتقاليد الجماعة ويتخذ منها اطاراً مرجعياً . (العمري، ٢٠٠٨ : ٧٥)

٣. النظريات التي فسرت التفكير الأخلاقي و منها النظريات المعرفية:

هنالك العديد من النظريات المعرفية التي تناولت التفكير الأخلاقي وسوف يتبنى الباحث نظرية لورانس كولبرج (Kohlberg) كإطار نظري مرجعي لبحثهِ لكونها من أنسب النظريات التي فسرت التفكير الأخلاقي حسب رأي الباحث .

- **نظرية لورانس كولبرج**

تعد نظرية (كولبرج) في التطور الاخلاقي من اشهر النظريات التي درست الاخلاق واحدثها على الاطلاق، والتي عملت على توجيه الابحاث التجريبية في هذا المجال، وقد انصب اهتمامه في دراسة التفكير الاخلاقي على المقابلات الاكلينيكية التي كان يجريها مع المتعلمين باستمرار في سنوات العمر المختلفة، وقد حدد التفكير الأخلاقي بناء على ثلاثة توجهات: التفكير الأخلاقي المرتبط بالمنفعة ثم المعيارية ثم التوجه الأخلاقي. (Walker, 1989 :157)

وقد تأثر (كولبرج) في نظريته بآراء عدد من العلماء والفلاسفة لاسيما (جون ديوي) و(كانت) حيث اعتقد ان دراسة الأخلاق غير ممكنة من دون التعامل مع الفلسفة او بشكل اكثر تحديداً ما الذي يمكن ان تعنيه الأخلاق، الا انّه تأثر بصورة اساسية بنظرية (بياجيه) في ثلاثة جوانب وهي : الصياغات النظرية، منهجية البحث، ومفهوم مراحل التطور، واعتمد أيضا على بياجيه في صياغته لمراحل التطور الاخلاقي في نظريته. (Turiel, 1978 :75-80)

وطور (كولبرج) تصورات بياجيه عن نوعي الاخلاق، خارجية المنشأ، وداخلية المنشأ، من خلال تقديمه للمراحل الست في نمو التفكير الاخلاقي، وعمد الى توضيح أثر القوى الاجتماعية والخبرات الشخصية في نمو الاخلاق وتطورها، وعد مفهوم اخلاقيات العدالة هو المفهوم الاساسي لتطور التفكير الاخلاقي، وهو ما أشار اليه (بياجيه) في تفسيراته للمواقف الأخلاقية. (محمد ومحمد، ١٩٨٣: ٧٩) وإنّ أفكار الناس حول القضايا الأخلاقية وفقاً (لكولبرج) لاتتحدد مسبقاً عن طريق الوراثة أو الاشياء التي تعلموها عن الاخلاق، وانما يرى انّ الناس يفكرون في القضايا الأخلاقية تبعاً لارتقائهم نحو مستويات اعلى في التفكير الاخلاقي. (Kohlberg, 1980: 306)

ويشير كولبرج وكرامر (kohlberg & Kramer, 1980) الى ان التفكير الأخلاقي هو عملية متصلة يعيشها المتعلم، وتهدف الى تحقيق نوع من المواءمة بين خبرة المتعلم الذاتية ونظرة أخلاقية معينة، في نظام اجتماعي معين تَبنّى هذه النظرة الأخلاقية، واتخاذها معياراً يسلكه الافراد في حياتهم، اذ يرى (كولبرج) ان التفكير الأخلاقي للمتعلم يتم في إطار نمو عمليات التفكير التي يمر بها اثناء تفاعله مع بيئته الاجتماعية. (kohlberg & Kramer, 1980 :120)

- **مراحل كولبرج الاخلاقية**

اوضح (كولبرج) ان فهم المراحل الاخلاقية يحتاج الى تحديد موقعها في تسلسل تطور الشخصية، ويرى ان جميع الطلبة يمرون بالمراحل الاخلاقية خطوة خطوة اثناء تقدمهم من القاع (المرحلة الاولى) حتى القمة (المرحلة السادسة)، الا ان هناك مراحل اخرى يتوجب عليهم المرور بها، ولعل ابسطها مرحلة التفكير المنطقي او الذكاء، التي درسها بياجيه سنة (١٩٦٧) كما يعتقد كولبرج إن التصرف بطريقة أخلاقية عالية يتطلب درجة عالية من التفكير الأخلاقي. (Hoffman, 1978: 28)

كما يقول (كولبرج) بان الطلبة يتقدمون خلال سلسلة ثابتة من مراحل التطور الاخلاقي، ارفعها مرحلة الاحساس بالعدل والاهتمام بالتبادلية بين الافراد، فتظهر في كل مرحلة استجابة لقضايا اخلاقية معينة، وان كل مرحلة جديدة هي بمثابة اعادة ترتيب وتنظيم جديد لمرحلة سابقة.(Kohlberg & Candee,1984: 57)

وفي ضوء هذا الفهم لمراحل التطور الاخلاقي نعرض تصور كولبرج لمراحل تطور التفكير الاخلاقي والتي تنقسم على ثلاثة مستويات رئيسة منظمة في ست مراحل في كل مستوى مرحلتين وهي:

- **مستويات مراحل تطور التفكير الاخلاقي لكولبرج**

أولا- المستوى الاخلاقي ماقبل التقليدي: في هذا المستوى يبدو إن المتعلم يتأثر بالقواعد والتسميات التي تتبناها الثقافة للخير والشر والصواب والخطأ، ويقوم بتفسير تلك القواعد نظراً لما يترتب عليها من نتائج مادية، كالثواب والعقاب، او بناء على القوة التي يتمتع بها الشخص الذي يصدر هذه القواعد والتسميات، كالأب والام او المعلم او اي من الراشدين الآخرين. (نشواتي، ٢٠٠٣ : ١٩)

ويتضمن هذا المستوى مرحلتين هما:

١- **مرحلة التوجه نحو الطاعة وتجنب العقاب** من(٢-٧) سنوات **:** وتتميز هذه المرحلة بنوع من الانانية العمياء التي تقيّم الخير والشر تبعاً للعقوبة المرتبطة بسلوك معين، ويتمثل مفهوم الصح والخطأ عند الفرد بمدى تناغمه مع الأوامر والرغبات التابعة لسلطة الابوين او الآخرين. (مجيد، ٢٠٠٩ : ٢٩٢)

٢- **مرحلة التوجه الاخلاقي النسبي والمنفعة المتبادلة من(٨-١١سنة) :** وفي هذه المرحلة يعد المتعلم السلوك الاخلاقي الصحيح هو الذي يعود بالمنفعة المباشرة عليه أو على غيره ممن يعنيه كالأسرة وافرادها.

ثانيا- المستوى الاخلاقي التقليدي: في هذا المستوى يحترم المتعلم ما يتوقعه منه الآخرون، بغض النظر عن النتائج المترتبة عليه سواء كانت مادية مباشرة ام مؤجلة، حيث يتصرف بطريقة تتلاءم مع هذه التوقعات، من خلال دعم القوانين والمحافظة عليها، وذلك من خلال تقمص سلوكيات الافراد والجماعات التي تطبق هذه القوانين.(نشواتي، ٢٠٠٣: ١٩١) ويتضمن هذا المستوى مرحلتين هما :

١- **التوجه نحو المسايرة والعلاقات الجيدة بين الأشخاص من(١٢-١٦سنة) :** وفي هذه المرحلة في العادة يوشك الفرد على الدخول في المراهقة، وهنا يرى الأفراد الاخلاق اكثر من كونها مجرد تعامل بسيط ، اذ يعتقدون ان الفرد ينبغي عليه ان يتصرف وفق توقعات الاسرة والمجتمع ولابد ان يتمثل السلوك الصحيح، فالسلوك الصحيح يعني الدوافع الصحيحة والمشاعر المتبادلة بين الناس كالحب والعطف والثقة والاحترام والاهتمام وغيرها.(الريماوي، ٢٠٠٣: ١١٠)

مرحلة القانون والتوجه نحو النظام من(١٧-٢٠سنة): يركز النمو الاخلاقي في هذه المرحلة على الالتزام بالقواعد المعمول بها، والحفاظ على كيفية حدوث التفاعلات الاجتماعية، اذ يحاول الفرد الإيفاء بواجباته. (Blasi,1989:77)

ثالثا- المستوى ما بعد التقليدي: ويضم المرحلتين الاخيرتين من التطور الاخلاقي، وفيها يبذل الفرد جهداً كبيراً من اجل تحديد المبادئ الاخلاقية التي يمكن تطبيقها بصرف النظر عن سلطة الآخرين الذين يتمسكون بهذه المبادئ، وبعيداً عن انتمائه اليهم ، اي إن بإمكانه النظر الى ما وراء المعايير الموجودة في مجتمعه، فيسأل : ماهي المبادئ التي يمكن ان يبتني على اساسها مجتمع فاضل. (Nussi, 2001 : 80)

ويتضمن هذا المستوى مرحلتين هما :

١- **مرحلة التعاقد الاجتماعي والتوجه القانوني من(٢١-٤٠سنة):** وهنا ترتبط الاحكام الاخلاقية للفرد بمدركاته المتصورة لنسبية القيم الاجتماعية والحاجات الفردية، وهذا يرتبط بادراك القانون كعقد اجتماعي، وما يتضمنه هذا العقد من القواعد المتفق عليها، إذ يتحدد الفعل الصائب في هذه المرحلة وفقاً للحقوق العامة للأفراد (حميدة، ١٩٩٠: ٢٩)

٢- **مرحلة اخلاقيات المبادئ العامة والضمير من (٤٠ سنة فأكثر):** يرى (كولبرج) انه من النادر ان يصل الافراد الى هذه المرحلة، إذ ترتبط فيها احكام الفرد الاخلاقية بمبادئ أخلاقية يختارها الفرد بذاته، وهذه المبادئ تعتمد على العدالة والمساواة وحقوق الاخرين، ويشير الى ان الافعال سواء كانت صحيحة أم خاطئة في هذه المرحلة تستند الى الضمير الذي يتفق مع المبادئ الاخلاقية التي اختارها الناس لأنفسهم، وهذه المبادئ تتسم بالعمومية والشمولية، والمنطقية والاتساق (Nussi, 2001 : 88)

٤. مناقشة النظريات التي فسرت التفكير الاخلاقي

يرى الباحث إن تعدد النظريات واختلاف وجهات النظر التي طرحها العلماء في تفسير التفكير الأخلاقي للإنسان وسلوكه ونمو شخصيته يعني أنه مجال واسع جداً ومتعدد الاتجاهات، إذ إنّ اختلاف وجهات النظر في ذلك يعود الى تعقد الانسان ذاته وصعوبة الاحاطة بكل ما يتعلق به، حيث تناولت كثيراً من النظريات النفسية الجانب الاخلاقي في الشخصية الانسانية ومنه مفهوم التفكير الاخلاقي، بوصفه جزءاً مهماً في البناء النفسي للفرد، كما يمثل اساساً للتعامل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ومن اهم النظريات التي تناولت هذا المفهوم هي:

نظرية **(التحليل النفسي)** التي نظرت الى النمو الخلقي على انه استيعاب للقواعد الأخلاقية . أما **(النظريات السلوكية)** ففكرتها الأساسية تشير الى أن اكتساب العمليات العقلية ومنها الصفات الشخصية والسلوك الإجتماعي تتم عن طريق الإقتران والتعزيز والنمذجة ، أما السلوك الأخلاقي بصفة عامة فيمكن تعديله للحصول على انسان اجتماعي مقبول أخلاقياً .

أما **(نظرية التعلم الاجتماعي)** فقد رأت بان تطور التفكير الاخلاقي عند الأفراد بطريقة النمذجة يكون مشابهاً للطريقة التي يتعلمون بها افعال الآخرين عند تقليدهم، كما إن مبادئ التعلم العامة (التعزيز، العقاب، الإطفاء، التعميم، والتمييز) كلها تؤدي دوراً رئيساً في التفكير الأخلاقي، والسلوك يتاثر به و يتعداه الى النماذج المقدمة في وسائل الإتصال كالأفلام التلفزيونية والتي لها الأثر القوي في تطور التفكير الأخلاقي عند الأفراد.

في حين **(نظرية كولبرج)** وهي النظرية المتبناة من قبل الباحث فقد طورت من نظرية بياجيه عندما اقترح كولبرج ست مراحل للتطور الاخلاقي تنتظم في ثلاثة مستويات اخلاقية (مستوى ما قبل التقليدي، والمستوى التقليدي، والمستوى ما بعد التقليدي)، واتفق كولبرج مع بياجيه في ان التطور المعرفي هو اساس للتطور الاخلاقي، ورأى بان التفكير الاخلاقي عملية متصلة هدفها تحقيق التوازن والمواءمة بين خبرات الفرد الذاتية وقيم المجتمع الأخلاقية وجعل منها معياراً للحكم الأخلاقي، كما أشار كولبرج في نظريته الى اخلاقيات العدالة والمساواة كجانب مهم في التطور الاخلاقي.

الفصل الثالث

منهج البحث (Research Method)

يرمي هذا البحث التعرّف على أثر انموذج فراير في تنمية التفكير الاخلاقي عند طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة والنصوص ، لذا اتبع الباحث المنهج التجريبي لمعرّفة اثر انموذج فراير ويتضمن المنهج التجريبي الإجراءات الآتية:

أولا : التصميم التجريبي (Experimental Design)

التصميم التجريبي هو خارطة عمل لتنفيذ التجربة، وخطوة اولى في عمل الباحث تحدد مجريات العمل (عبد الرحمن، وعدنان، ٢٠٠٧: ٤٨٧)، ولكل عمل خارطته الخاصة التي تحددها طبيعة المشكلة لذلك تنوعت التصاميم التجريبية بحسب تنوع الغرض منها ولا يوجد تصميم تجريبي يصل حد الكمال لان المشكلات التي يعالجه التجريب ترتبط بالإنسان وهو في تغير دائم (فان دالين، ١٩٨٥، ٣٨١)؛ وعليه اعتمدت الباحث على أحد التصاميم شبه التجريبية ، وهو تصميم المجموعة الضابطة اللاعشوائية الاختيار ذات الاختبار البعدي ، الشكل الاتي يوضح التصميم المعتمد في هذه البحث:

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	انموذج فراير	التفكير الاخلاقي	التفكير الاخلاقي
الضابطة	—		

شكل التصميم التجريبي المعتمد في هذا البحث

يقصد بـ:

- **المجموعة التجريبية:** المجموعة التي يتعرض طلابها للمتغير المستقل (انموذج فراير).
- **المجموعة الضابطة:** المجموعة التي لا يتعرض طلابها للمتغير المستقل.
- **المتغير التابع:** التفكير الاخلاقي ، وهما الذي يقع عليه أثر المتغير المستقل، ويقاس بوساطة مقياس التفكير الاخلاقي الذي تبناه الباحث لأغراض هذا البحث .

ثانياً : مجتمع البحث وعينته (population Research & It's sample)

مجتمع البحث

المجتمع: هو مجموعة الأفراد الذين يشتركون بخصائص معينة يمكن ملاحظتها، والتي تعدُّ المحكَ الوحيد للمجتمع، ويطلق على خصائص المجتمع التي يمكن ملاحظتها "معالم المجتمع". (أبو حويج وآخرون، ٢٠٠٢: ٤٤) ويتكون مجتمع هذا البحث من طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الثانوية والمتوسطة النهارية التابعة لمديرية تربية بابل / قسم تربية الهاشمية للعام الدراسي ٢٠٢٢- ٢٠٢٣م.

عينة البحث

بلغ عدد طلاب المجموعتين (٦٦) طالب، وبعد استبعاد الطلاب المخفقين البالغ عددهم (٤) طلاب أصبح عددهم النهائي (٦٢) طالب بواقع (٣٠) طالب للمجموعة التجريبية ، و(٣٢) طالب للمجموعة الضابطة ، بعد أن استُبعدت بيانات الطلاب المخفقين من المجموعتين ، وحصل الاستبعاد لأن الطلاب المخفقين لديهن خبرة وهذه الخبرة قد تؤثر في دقة النتائج ، وقد أبقي عليهم في المجموعتين حفاظاً على النظام المدرسي ولكي لا يُحرموا من الفائدة .

ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث(Equivalent of The Research Group)

حرص الباحث قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ طلاب مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي أشارت المصادر والدراسات السابقة الى أنها قد تؤثر في سلامة التجربة وهي : العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور ، التحصيل الدراسي للآباء ، التحصيل الدراسي للأمهات.على الرغم من ان طلاب العينة من منطقة سكنية واحدة ، ومن الجنس نفسه ، وقد حصل الباحث على معلومات خاصة ببعض المتغيرات (التحصيل الدراسي للآباء والأمهات والعمر الزمني للطلاب) من مصدرين : بطاقة الطلاب المدرسية بمساعدة إدارة المدرسة ، ومن الطلاب أنفسهم بوساطة استمارة معلومات وزعت عليهم .

رابعاً: ضبط المتغيرات غير التجريبية (Control of non-Experimental Variables)

ان عملية عزل المتغيرات في الظواهر التي تدرس في العلوم التربوية والنفسية صعبة لان هذه الظواهر غير مادية ومعقدة ، وتتداخل فيما بعضها البعض (الرشيدي، ٢٠٠٠: ١٠٧)

لذا عمل الباحث على ضبط العوامل والمتغيرات التي تؤثر في سلامة البحث التجريبي وفي نتائجه، وهنا تأتي عدد من المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها: (**الفروق في اختيار العينة ، ظروف التجربة ، والحوادث المصاحبة ، الإندثار التجريبي ، العمليات المتعلقة بالنضج ، الانحدار الاحصائي ، أداة القياس)**

خامساً : أثر الإجراءات التجريبية : في هذه المرحلة عمد الباحث على ضبط عدد من المتغيرات التي يرى ان من شأنها ان تؤثر على سلامة النتائج ودقتها وهي (**المادة ، سرية البحث القائم بالتدريس ، بناية المدرسة توزيع الحصص ، مدة التجربة)**

خامساً : مستلزمات التجربة(Experiment Kits)

مستلزمات البحث : لغرض تطبيق البحث هيَّأ الباحث بعض المستلزمات منها :

أ- **تحديد المادة العلمية(المحتوى)**:تم تحديد المادة العلمية التي سوف تُدرس والتي تمثلت بموضوعات المطالعة والنصوص من (كتاب اللغة العربية للصف الثاني المتوسط، ط٦ ،٢٠٢١)

ب- **صياغة الأهداف السلوكية** : إن تحديد الأهداف (التعليمية) السلوكية أمر في غاية الأهمية في عملية التدريس وذلك لأنها تعد الأساس في كل خطوة من خطوات عملية التدريس (عطية ، ٢٠٠٨ :٨٣) .هي وصف لما ينتظر من الطالب أن يقوم به كنتيجة للأنشطة التعليمية التي يمارسها في الدرس. (الخزاعلة وآخرون ، ٢٠١١ : ٤٠).

وبعد تحليل محتوى المادة الدراسية صاغ الباحث مجموعة من الأهداف السلوكية وفقاً لتصنيف بلوم في المجال المعرفي في ضوء مستويات (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل والتركيب، والتقويم)، وعرض هذه الأهداف على مجموعة من الخبراء و المحكمين والمختصين في مجال التربية وطرائق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم ومدرسي

المادة ، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم بمدى ملاءمتها لمستوى الهدف الذي تقيسه، وتغطيتها لمحتوى المادة، وبلغ عددها بصورتها الأولية (١١٠) هدفاً سلوكياً وتم تعديل بعض الاهداف وحذف(٤) اهداف في ضوء آراء الخبراء والمحكمين وقد عُدت بعض الأهداف صالحة إذا حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فأعلى من أراء المحكمين والمختصين(دروزة،١٩٩٧ :٢٤). وتم حساب قيمة (مربع كآي) لكل هدف من الاهداف السلوكية ومقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) بدرجة حرية (١) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وأظهرت النتائج دلالة بعض الاهداف وعدم دلالة بعضها الاخر .

إعداد الخطط التدريسية : Preparing daily instructional plans

يعد التخطيط مجموعة من الإجراءات التي يتخذها المدرس لضمان نجاح العملية التعليمية – التعلمية وتحقيق أهدافها، والتخطيط إجرائيا يتضمن سلسلة من العمليات المحددة بالعناصر التعليمية (الأهداف، ومحتوى المادة، وطريقة التدريس، وأساليب القياس والتقويم) ، والتخطيط يعني استعداد المدرس لموقف سيواجهه ، مما يتطلب منه رؤية بعيدة النظر عن طريق إلمامه بالموضوع الدراسي المراد تدريسه (العفون وفاطمة ،٢٠١١ :٢٣٧) ، وفي الوقت نفسه فأن التخطيط المنطقي المتسلسل للموضوع يعرض الطالب إلى مواقف متسلسلة بعيدة عن العشوائية والتخبط . (الجابر ، ٢٠٠٥ : ٢٩٨)

كما يعرف (زيتون، ٢٠٠٨) التخطيط للتدريس في العلوم بأنه : "مجموعة الإجراءات والتدابير التي يتخذها مدرس العلوم لضمان نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها " . (زيتون ، ٢٠٠٨ : ٢٩٨)

اعد الباحث (١٢) خطة لكل مجموعة بواقع درس واحد اسبوعيا نفذها على وفق انموذج بلان للمجموعة التجريبية وبالطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة وعرض منها انموذجا على الخبراء والمحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس وطرائق التدريس لمعرفة مدى صلاحيتها للمحتوى التعليمي و ملائمتها للمرحلة الدراسية، وتم إجراء بعض التعديلات عليها في ضوء آراء المحكمين والمتخصصين لتصبح الخطط التدريسية بصورتها النهائية .

سادسا : اعداد أداة البحث

من متطلبات البحث الحالي إعداد أداة لقياس المتغير التابع، وهو مقياس التفكير الاخلاقي ، وذلك للتعرف على مدى تحقيق أهداف البحث وفرضياته، وفي ما يأتي توضيح لما قام به الباحث :

مقياس التفكير الاخلاقي

لما كان مقياس. التفكير الاخلاقي احد المتغيرات التابعة للبحث .الحالي تحتم على الباحث اعداد او تبني مقياس يقيس هذا المتغير لدى طلاب عينة البحث ، فمن خلال. اطلاع الباحث. على العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت. هذا المتغير، فقد تبنى الباحث مقياس التفكير الاخلاقي وهو مقياس (المسعودي ، ٢٠٢١ :١٧٧ -١٨١) والمتضمن (١٠) فقرات (مواقف او ازمات خلقية) وعلى الطالب ان يختار الموقف الاكثر مناسبة لتفكيره وقد

اشتقت هذه المواقف من مقياس (كولبراج) حيث تتلاءم مع المرحلة العمرية للعينة موضوع البحث (الثاني المتوسط) ويتم عرض الاستجابات على العينة ويطلب منهم اعادة ترتيب الاجابة الاكثر انسجاما مع المرحلة المحددة الموقف (١،٢) يقابل المرحلة الاولى (الطاعة الخوف من العقاب) الموقف (٣،٤) يقابل المرحلة الثانية (المنفعة النسبية والمقايضة) والموقف (٥،٦،٧) يقابل المرحلة الثالثة (الالتزام بالمسايرة) الموقف (٨،٩،١٠) يقابل المرحلة الرابعة (المحافظة على القانون والنظام)وبأربع بدائل (أ ، ب ،ج ، د) في حين اخذ البدائل الدرجات التالية بالترتيب (٤، ٣،٢،١) لتكون الدرجة الكلية للمقياس (١٠٠) درجة وقد اجرى. الخبراء والمحكمين على فقراته بعض التعديلات بحيث يتناسب مع متطلبات البحث الحالي الخاص بطلاب الصف الثاني المتوسط ، وسيعرض الباحث الخطوات التي أُجريت حتى وصل المقياس الى صورته النهائية كما موضح ادناه :-

الصدق الظاهري Face Validity :

يشير مصطلح الصدق. الظاهري إلى الدرجة التي يقيس. بها الاختبار ما يفترض. قياسه وهو اجراء أولي لاختبار المقياس (الضامن، ٢٠٠٩: ١١٣). حيث تكون الأداة صادقة إذا كان مظهرها يشير إلى ذلك من حيث الشكل ومن حيث ارتباط فقراتها بالسلوك. المقاس، وإذا كانت محتويات الأداة وفقراتها مماثله للسمة التي تقيسها فإنها تكون صادقة، وهذا النوع من الصدق هو ليس صدقاً حقيقياً إلا أنه. ينال ثقة المستجيبين. وتعاونهم مع الباحث (عباس واخرون، ٢٠٠٩: ٢٦٢).ولغرض التحقق من مدى صلاحية فقرات مقياس التفكير الاخلاقي تم. عرضه بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين. والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والقياس النفسي والبالغ عددهم (١٠) محكماً للحكم على مدى صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس ومدى ملائمة بدائل الإجابة وإجراء التعديلات التي يرونها. مناسبة، وقد اعتمد الباحث على قيمة (سمير نوف) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) بوصفها المعيار المستخدم في الحكم على مدى موافقة المحكمين على صلاحية الفقرات. في قياس ما وضعت من أجل قياسه، فضلاً عن اعتماد نسبة اتفاق (80%) فأكثر لقبول الفقرة أو رفضها وفي ضوء النتائج تم قبول جميع فقرات المقياس مع مراعاة إجراء بعض التعديلات على صياغة عدد من فقراته .

سابعاً : تطبيق التجربة

اتبع الباحث في أثناء تطبيق التجربة الإجراءات الآتية :-

١. تنفيذ التجربة : عند استكمال الباحث متطلبات إجراء التجربة وتحقيق التكافؤ وتحديد المادة العلمية بدأ بتطبيق التجربة على طلاب مجموعتي البحث ٢٠٢٣/٢/٧ ، بتدريس حصتين أسبوعياً لمجموعتي البحث بواقع حصة واحدة لكل مجموعة واستمر تدريس مجموعتي البحث في الكورس الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ ، إذ انتهت التجربة بتاريخ ٤/ ٢٠٢٣/٥ .

٢. درّس الباحث نفسه مجموعتي البحث على وفق الخطط التدريسية التي أعداها معتمدين على انموذج فراير في تدريس طلاب المجموعة التجريبية على وفق الخطوات الاجرائية الآتية .

٣. الخطـوات الإجـرائية لتـطبيق أنمـوذج فرايــر .

يعرض المدرس في بداية الدرس اسم المفهوم ثم تعريفه ثم يطلب من الطلاب تحديد الصفات المميزة للمفهوم من خلال تعريفه ، ومن ثم يقدم مجموعة من الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة ، ثم يوضح الطلاب المثال الخاص بالمفهوم والمثال غير الخاص به ، ثم يطلب المدرس منهم تحديد الصفات المتغيرة للمفهوم ، ثم يقدم لهم عدد من التدريبات التي يتطلب حلها كأن يقدم مجموعة من الأمثلة منتمية وغير منتمية ، ويطلب منهم تصنيفها مع توضيح السبب ، ومن ثم يتم تقديم المفهوم الرئيس مع المفاهيم الفرعية ، وتقديم التعزيز المناسب بعد أن يعطي الطلاب الإجابة الصحيحة وأخيراً قياس اكتساب المفهوم من خلال اختبار تحريري ، ويكون الاختبار اختياراً من متعدد أو تكميل (إجابة قصيرة) (Good,1975:25).

٤. تطبيق مقياس التفكير الاخلاقي : أخبر الباحث الطلاب عينة البحث بموعد الاختبار قبل أسبوع من موعد إجرائه وذلك لكي تتكافا مجموعتا البحث للتهيؤ له . وتم اجراء الاختبار على مجموعتي البحث يوم الاثنين ٢/٥/ ٢٠٢٣ ، في وقت واحد في متوسطة الجواهري للبنين وذلك في الساعة (٨,٤٥) .

٥. تصحيح الاختبار : اعتمد الباحث في تصحيح اجابات الطلاب في مقياس التفكير الاخلاقي المكون من (١٠ فقرات) وتحديد الدرجة على وفق الدرجات الموزعة لكل بديل منها (أ ،٤درجات) (ب، ٣درجات) (ج، درجتان) (د، درجة واحدة). والدرجة الكلية (١٠٠ درجة) واقل درجة (١٠ درجات)

الوسائل الإحصائية

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :**الاختبار التائي (T- test) ذو النهايتين لعينتين مستقلتين معادلة (سميرا نوف)** معادلة مربع كاي (كا^{٢}) (داود وحسين،١٩٩٠: ١٥٤-١٧٠)

الفصل الرابع

نتائج البحث والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

عرض النتائج وتفسيرها، وعلى النحو الآتي:

نصّت فرضية البحث على أنَّه :(ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس التفكير الاخلاقي في المطالعة والنصوص) . وللتحقق من

صحة الفرضية أُستعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق فكانت النتائج على ما هي عليه في الجدول الاتي :

جدول

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين طلاب مجموعتي البحث في درجات مقياس التفكير الاخلاقي

المجموعة	عدد العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمتا (ت)		مستوى الدلالة عند (٠,٠١)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٦٠	٧٤,٢	٦,٦٣	٨,٢٠	٢,٠٠	دالة لصالح التجريبية
الضابطة	٣٢		٤٨,٨٧	٨,٠٣			

يلحظ في جدول النتائج أنَّ القيمة التائية المستخرجة هي (٨,٢٠) ، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٦٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٦٠) وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعتي البحث في مقياس التفكير الاخلاقي ولصالح المجموعة التجريبية ، أي إن انموذج فراير أثَّرَ تأثيراً ايجابياً في التفكير الاخلاقي عند طلاب المجموعة التجريبية في مادة المطالعة والنصوص ؛ وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الأولى وتُقبل البديلة.

من العرض السابق لنتائج البحث على وفق الفرضية، يظهر لنا تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مقياس التفكير الاخلاقي ، وهو مؤشر جيد يدلُّ بوضوح على فاعلية المتغير المستقل (انموذج فراير)، وأثره في رفع مستوى التفكير الاخلاقي ، وهو ما يتفق مع التفسير المنطقي لنتائج البحث ، ويعزو الباحث هذا التفوق الى واحد او اكثر من الاسباب التالية.

١. طبيعة عرض المادة التعليمية بحسب أنموذج (فراير) بصورة متدرجة ومترابطة من العام الى الخاص أسهم في تنمية قدرة الطلاب على تنظيم المفاهيم وأكتسابها بشكل أفضل من الطريقة الأعتيادية في التدريس والذي زاد من مستوى التفكير الاخلاقي.
٢. ان محور العملية التعليمية هم الطلاب مما حتّم عليهم الأنتباه والمتابعة وأستنتاج الأسباب ؛ فضلاً عن التفكير لأيجاد حلول لما يُعرض عليهم ، من مواقف تتطلب اجوبة منطقية تُعرض من قبل مدرس المادة ساعد في تحفيز التفكير الاخلاقي .
٣. أن التدريس بحسب أنموذج (فراير) يجعل الطالب يربط بين المفهوم الرئيس والمفهوم والفرعي ، مما يجعل الطالب

يمر بإعادة تعليم مستمر ومتجدد ويكون التعلم ذا معنى .

٤. أن أسلوب المناقشة المتبع في تحديد التعاريف لكل مفهوم من المفاهيم الرئيسة والفرعية أسهم الى حد كبير في تمييز معناها ، وتحديد خصائصها ، إذ أن التعلم يكون أكثر بقاء بعد الخطأ من التعلم من دون خطأ ، وأن أعطاء الفرصة للطلاب في الحوار والمناقشة العلمية الهادفة يزيد من وعيهن بالنتائج التي تحققت ، كما أنه يجعل الطلاب قادرين على التعبير ويقلل من الخجل والخوف ويكسر الروتين المعتاد لديهن .

٥. التجديد والتطور بالأساليب التي تحفز الطلاب في اثارة المعلومات والخبرات في اثناء استعمال انموذج فراير دعّم عمليات التذكر ومعالجة المعلومات، وسهل عملية الفهم والاستيعاب ونقل الطلاب من الروتين والملل في عملية التعليم والتعلم؛ الى الدافعية ؛ وجعلهم يخوضون التعليم بتجربة مختلفة عززت شعورهم بضرورة إثبات الذات، ودفعتهم إلى التفكير الاخلاقي . (قطامي، ٢٠١٣، ٣٤٥)

٦. وفَّر انموذج فراير فرصة للطلاب بربط المعلومات الواردة في موضوعات المطالعة والنصوص مع المعلومات المكتسبة في بنائهم المعرفي بصورة إرادية غير قسرية؛ اذ مكنهم من إحداث تعديل وتغيير في بنياتهم المعرفية واسهم في الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى.

٧. إن أستعمال أنموذج فراير وفر جواً من المتعة داخل الدرس وأصبح الدرس مشوقاً مما أدى الى خلق بيئة تعليمية مليئة بالمثيرات أسهمت في زيادة مستوى التفكير الاخلاقي .

الاستنتاجات : في ضوء نتائج البحث استنتجت الباحث ما يأتي:

١. إن أنموذج فراير عرض مادة المطالعة والنصوص على شكل خطوات إجرائية منظمة وبحسب الصعوبة والسهولة الامر الذي وفر تفاعلاً بين المدرس والطالب وساعد في اكتساب المفاهيم والمعلومات بشكل صحيح وربطها مع المفاهيم السابقة الموجودة عند الطالب .

٢. إن اعتماد أنموذج فراير ساعد في رفع مستوى التفكير الاخلاقي عند الطلاب من طريق استيعاب المفاهيم الاخلاقية المتضمنة في مادة المطالعة والنصوص .

٣. إمكانية أعتماد أنموذج فراير في مدارسنا الحالية في ضوء الإمكانيات المتوافرة لديها .

٤. إن تدريس مادة المطالعة والنصوص بانموذج فراير ساعد على رفع مستوى التفكير الاخلاقي طلاب الصف الثاني المتوسط بشكل واضح .

٥. يكون طلاب الصف الثاني متوسط متفاعلين اكثرمع المادة الدراسيه عندما تكون طريقه التدريس المتبعه ديمقراطيه وتعطي المجال لهم لابداء ارائهم بكامل الحريه هذا ما وفره انموذج فراير

٦. ان الاسهامات الجادة من مشاركة الطلاب في التدريس اكدت عليها الفلسفة التربوية الحديثة ؛ وهذا ما اعتمده انموذج فراير في تدريس مادة المطالعة والنصوص .

التوصيات : في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي :-

١. حث المدرسين والمدرسات على ضرورة الاهتمام في التفكير الاخلاقي لدى الطلبة ، لما له أهمية في اظهار القدرات الذهنية وتنميتها .
٢. الافادة من نتائج البحث الحالي في التركيز على المفاهيم الاخلاقية المتضمنة في مادة المطالعة والنصوص وتعزيزها باستعمال انموذج فراير .
٣. عمل دورات تدريبية مستمرة لمدرسي ومدرسات مادة المطالعة والنصوص ، في اعتماد النماذج الحديثة في التدريس وبضمنها أنموذج فراير .
٤. ضرورة إقامة دورات تدريبية في المديريات العامة للتربية للمدرسين تقوم على توظيف الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في تدريس مادة المطالعة والنصوص ومن ضمنها انموذج فراير التي اثبتت فاعليتها.
٥. ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بإعداد دليل للمدرس يتضمن طرائق تدريس حديثة ومختلفة يوضح لهم كيفية استعمال الطرائق الحديثة ومدى تأثيرها في رفع مستوى التفكير الاخلاقي في مادة المطالعة والنصوص ولكافة المواد الدراسية.
٦. ضرورة تعريض الطلاب لمواقف تعليمية يؤدى ذلك الى زيادة وعيهم لاستعمال استراتيجيات حديثة توظف ما لديهم من قدرات عقلية.

المقترحات

استكمالا لهذه الدراسة اقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات والبحوث العلمية الآتية :

١. إجراء دراسات للتعرف على أثر استعمال أنموذج فراير في مادة المطالعة والنصوص في متغيرات أخرى مثل (الجنس ، الاتجاهات ، انتقال أثر التعلم ، تقدير الذات ، أتخاذ القرار ، التفكير الناقد ، الميول العلمية) .
٢. إجراء دراسة للتعرف على أثر استعمال أنموذج فراير في في مراحل دراسية أخرى وفي مواد دراسية مختلفة .
٣. إجراء مقارنة أثر استعمال أنموذج فراير التعليمي مع نماذج تعليمية أخرى في رفع مستوى التفكير الاخلاقي نحو مادة المطالعة والنصوص.
٤. اجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي للموازنة وفق متغير الجنس بين مدارس البنين والبنات.
٥. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلاب المرحلة الاعدادية.

المصادر:

١. أبو حويج ، مروان سليم و سمير عبد الله أبو مغلي . المدخل إلى علم النفس التربوي . ط١ ، دار اليازوري العلمية ، الأردن – عمان ، ٢٠٠٤.

٢. توما، جان عبد الله (٢٠١١) التعلم و التعليم (مدارس و طرائق) ط١، المؤسسة الحديثة للكتب، بيروت– لبنان.

٣. جاب الله، علي سعد، وآخرون(٢٠١١) تعليم القراءة والكتابة – اسسه وإجراءاته التربوية، دار المسيرة ، عمان– الأردن.

٤. الجبوري ، عمران جاسم وحمزة هاشم السلطاني . المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية . ط١، دار الرضوان للنشر والتوزيع ، الأردن – عمان ، ٢٠١٣.

٥. الخزاعلة ، زكي بن عبد العزيز ومحمد سلمان (٢٠١٢) استراتيجيات التدريس، ط١، دار الخوارزمي للنشر والتوزيع، الدمام– المملكة العربية السعودية.

٦. الخوالدة، عزالدين ابراهيم (٢٠١٥): مستويات التفكير الاخلاقي وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الاردنية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة البلقاء التطبيقية – كلية الدراسات العليا، السلط ، الاردن .

٧. داود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠): مناهج البحث التربوي، دار الحكمة ، بغداد.

٨. دروزة ، أفنان نظير (١٩٩٥): علم التصميم والنظرية والقياس والتقويم ، مجلة التقييم والقياس النفسي والتربوي ، العدد (٤).

٩. الريماوي، محمد عودة (٢٠٠٣) : في علم نفس الطفل، ط٢، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان .

١٠. زاير، سعد علي وسماء تركي داخل (٢٠١٣): اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، دار المرتضى للنشر والتوزيع ، بغداد .

١١. زيتون، كمال حميد (٢٠٠٨) تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية تأصيل فكري وبحث امبريقي، ط١، دار عالم الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة– مصر.

١٢. الضامن، منذر عبد الحميد (٢٠٠٧) أساسيات البحث العلمي، ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

١٣. عاشور ، راتب قاسم ومحمد فخري مقدادي . المهارات القرائية والكتابية ، طرائق تدريسها واستراتيجياتها . ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن – عمان ، ٢٠٠٩ .

١٤. عباس ، محمد خليل وآخرون (٢٠٠٩): مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط٢، دار المسير ، عمان.

١٥. عبد الحميد، هبة محمد(٢٠٠٦) أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدارس الابتدائية والاعدادية، ط١، دار المسيرة، عمان– الأردن.

١٦. عبد الرحمن ، أنور حسين وعدنان حقي زنكنة (٢٠٠٧): الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية ، دار عكلة شركة الوفاق ، بغداد.

١٧. عطية، محسن علي (٢٠٠٦) الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

١٨. العفون ، ناديه حسين ، و فاطمه عبد الأمير الفتلاوي. (٢٠١١) مناهج وطرائق تدريس العلوم ، العراق، مكتبة التربية الأساسية .

١٩. العمري، علي بن سعيد (٢٠٠٨): نمو فاعليات الأنا وقدرتها التنبؤية بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور والإناث من سن المراهقة وحتى الرشد بمدينة أبها بمنطقة عسير، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة ام القرى، السعودية .

٢٠. فاندالين ، ديبولدب .(١٩٨٥) مناهج البحث في التربية وعلم النفس . ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون ، الطبعة الثالثة، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

٢١. فلوجر، جون كارل (١٩٦٦): الانسان والأخلاق والمجتمع، ترجمة عثمان نوير، دار الفكر العربي، مصر.

٢٢. قرعوش، كايد (٢٠٠١) : الأخلاق في الإسلام، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان – الأردن .

٢٣. قطامي ، يوسف . (٢٠١٣) استراتيجيات التعليم والتعليم المعرفية ، ط١ ،دار الميسرة للنشر والتوزيع عمان .

٢٤. ليلى، وليم (٢٠٠٠) : مقدمة في علم الأخلاق، ترجمة علي عبد المعطي محمد، دار المعارف بالإسكندرية، مصر .

٢٥. مجيد، سوسن شاكر (٢٠٠٩): علم نفس النمو للطفل، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٢٦. محمد ، داود ماهر وآخرون(١٩٩١): أساسيات في طرائق التدريس العامة، مطابع جامعة الموصل.
٢٧. محمد، رفقي، ومحمد، فتحي (١٩٨٣) : النمو الاخلاقي، النظرية، البحث، والتطبيق، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت .
٢٨. المسعودي ، محمد عويد جاسم . (٢٠٢١) فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات تدريس القيم في تحصيل مادة التاريخ وتنمية التفكير الاخلاقي لدى طلاب الصف الرابع الادبي ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة بابل ، كلية التربية .
٢٩. المشهداني ، عباس ناجي (٢٠١١): طرائق ونماذج تعليمية في تدريس الرياضيات ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان.
٣٠. نشواتي عبد الحميد (٢٠٠٣): علم النفس التربوي، ط٦، دار الفرقان، عمان، الأردن.
٣١. الهاشمي ، عبد الرحمن ، ومحسن علي عطية .(٢٠٠٩) تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية . ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، الأردن – عمان .
٣٢. الوحيدي، لبنى برجس (٢٠١٢): الحكم الخلقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا لدى عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية – جامعة غزة، فلسطين.
٣٣. وزارة التربية ،جمهورية العراق . منهج الدراسة الثانوية ،شركة الفنون للطباعة،١٩٩٠م .

المصادر الأجنبية:

1. - Nucci, L.P. (2001) : Education in the Moral domain, New York : Compridge University press .

2. Blasi, A. (1989): The integration of morality in personality. In I. E. Bilbao (Ed.), Perspectivas acerca de cambio moral posibles intervenciones educativas, San Sebastian, Spain: Services Editorial Universidad Del Pais Vasco.

3. Charles , Peters (1973) : A Comparison Between The Frayer Model Of Concept Attainment And The Text Book Approach To Concept Attainment , Dissertation Abstracts international , Vol . 349 . No . 9 March.
4. Good,W.(1975):Facilitating Student Learning An Introduction to education al psychology , New York , Harper and row Publishers .
5. Greif, E. B. (1981): Father, children and Moral Development, In Lamp (M. E.) The role of the father in child development Wiley. New York.
6. Hoffman, M. (1978): Toward A theory of Empathic Arousal and Development. In (ed) M, Lewis & L. Resenblum, Development of Affect, New York, plehum press.
7. Kohlberg, & Krammer, R (1980): Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. Human Development .
8. Kohlberg, L. & Candee, D. (1984): The relationship of moral judgment to moral action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (eds.). Morality, moral behavior, and moral development, New York: Wiley.
9. Kohlberg, L. (1980): Stages of moral development as abasis for moral education. In Brenda Munsey (ed). Moral development, Moral Education, and Education, Religions Education press: Birmingham Alabama .
10. Kohlberg, L. (1980): Stages of moral development as abasis for moral education. In Brenda Munsey (ed). Moral development, Moral Education, and Education, Religions Education press: Birmingham Alabama .
11. Nussi, L. (2001): Education in the moral domain. Cambridge, England: Cambridge University Press.
12. Santrock (2003) : Psychology, 7th eds, Mc Grow -Hill, Bostion .
13. Turiel, E., Edwards, C. P., & Kohlberg, L. (1978): Moral development in Turkish children, adolescents, and young adults. Journal of Cross-Cultural Psychology.
14. Walker ,L, j, (1989): Alongitudinal Study Of Moral Reasoning : Child Development prees.
15. WWW . Fryer- Model . Com
16. WWW . Fryer . Com