The Islamic University–Gaza

Research and Postgraduate Affairs

Faculty of Education

Master Psychological and Community Health

الجامعـــــــة الإســـلاميـــــة– غـــزة

شـئون البحـث العلمـي والدراسـات العليـا

كليـــــــــة التربيـــــــــــــــــة

ماجســتير صــحة نفســية ومجتمعيـــــة

اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالتفكير الاستدلالي والحكم الأخلاقي لدى عينة من الأطفال في قطاع غزة

Post-traumatic Stress Disorder and its Relation to Reasoning and Moral Judgment among a Sample of Children in the Gaza Strip

إِعدَادُ البَاحِثَة

أفنان رمضان النخالة

إِشرَافُ الدكتور

عاطف عثمان الأغا

قُدمَ هَذا البحثُ اِستِكمَالاً لِمُتَطلباتِ الحُصولِ عَلى دَرَجَةِ الْمَاجِستِيرِ
فِي الصحة النفسية المجتمعية بِكُليةِ التربية فِي الْجَامِعَةِ الإِسلامِيةِ بِغَزة

يوليو/2017م– شوال /1438هـ

إقـــــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالتفكير الاستدلالي والحكم الأخلاقي لدى عينة من الأطفال في قطاع غزة

Post-traumatic Stress Disorder and its Relation to Reasoning and Moral Judgment among a Sample of Children in the Gaza Strip

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل الآخرين لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

I understand the nature of plagiarism, and I am aware of the University's policy on this.

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted by others elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name:	أفنان رمضان النخالة	اسم الطالب:
Signature:		التوقيع:
Date:	20 / /	التاريخ:

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية غزة
The Islamic University of Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي: 1150

الرقم: ج س غ/35/ Ref:

التاريخ: 2017/07/29م Date:

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحثة/ **افنان رمضان ديب النخاله** لنيل درجة الماجستير في **كلية *التربية*/ قسم الصحة النفسية المجتمعية** وموضوعها:

اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالتفكير الاستدلالي والحكم الاخلاقي لدى عينة من الأطفال في قطاع غزة

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم السبت 05 ذو القعدة 1438هـ، الموافق 2017/07/29م الساعة الحادية عشرة صباحاً، في قاعة الاجتماعات بمبنى اللحيدان، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

د. عاطف عثمان الأغا	مشرفاً و رئيساً	.....
أ.د. محمد وفائي/ علاوي الحلو	مناقشاً داخلياً	.....
د. تغريد محمد عبد الهادي	مناقشاً خارجياً	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحثة درجة الماجستير في **كلية *التربية*/قسم الصحة النفسية المجتمعية.**

واللجنة إذ تمنحها هذه الدرجة فإنها توصيها بتقوى الله ولزوم طاعته وأن تسخر علمها في خدمة دينها ووطنها.

والله ولي التوفيق،،،

نائب الرئيس لشئون البحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. عبدالرؤوف علي المناعمة

ملخص الرسالة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة وبين التفكير الاستدلالي والحكم الأخلاقي لدى عينة من الأطفال في قطاع غزة، وقد اتبعت الباحثة في دراستها (المنهج الوصفي التحليلي)، وقد تكونت عينة الدراسة من (205) طفلاً وطفلة من أطفال اضطراب ما بعد الصدمة ، تتراوح أعمارهم ما بين (8- 12) سنة موزعين إلى (117) من الذكور، (88) من الإناث، ولجمع البيانات استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات تمثلت في: استبانة جمع البيانات (إعداد الباحثة)، مقياس اضطراب ما بعد الصدمة إعداد (باينوس ونادر، 1978م Pynos &Nader)، ومقياس التفكير الاستدلالي اعداد (المولى وخفاجي، 2009م)، مقياس التفكير الأخلاقي إعداد (فوقية عبد الفتاح، 2001م).

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها:

- بلغ متوسط اعراض اضطراب ما بعد الصدمة (56.08) درجة وبانحراف معياري (10.30)، وبوزن نسبي (70.1%)، وهذا مؤشر على أن الأطفال يعانون من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة بدرجة مرتفعة.
- بلغ مستوى التفكير الاستدلالي لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة (9.16) درجة، وبانحراف معياري (2.89) درجة، بوزن نسبي بلغ (61.1%) درجة، وهذا مؤشر على ان مستوى التفكير الاستدلالي لدى الأطفال كان متوسطاً.
- بينما بلغ مستوى التفكير الأخلاقي لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة (7.70) درجة وبانحراف معياري (2.32)، وبوزن نسبي بلغ (51.3)%، وهذا يدل على أن مستوى التفكير الاخلاقي عند اطفال اضطراب ما بعد الصدمة كان متوسطاً.
- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وبين مهارات التفكير الاستدلالي التالية (الاستنتاج، الاستنباط، الاستقراء) عند اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة ($P>0.05$)، **وقد تم التوصل إلى أهم التوصيات الآتية:**
  - ضرورة وضع استراتيجية وطنية للنهوض بالواقع النفسي للأطفال الذين سبق تعرضهم للعديد من الأحداث الصادمة خلال الحروب الثلاثة الأخيرة على قطاع غزة.
  - وضع برامج إعلامية من خلال وسائل الإعلام المتنوعة، لتقديم برامج تسلط الضوء على الآليات الإرشادية والعلاجية التي يجب أن تقدم للأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة.

الكلمات المفتاحية: اضطراب ما بعد الصدمة، التفكير الاستدلالي، الحكم الأخلاقي

ABSTRACT

This study aimed at investigating the nature of the relationship between post-traumatic stress disorder (PTSD) and reasoning and moral judgment among a sample of children in the Gaza Strip. In her study, the researcher adopted the descriptive analytical approach. The study sample consisted of (205) male and female PTSD children whose age ranged from 8 to 12 years. The sample was divided into (117) males and (88) females. In order to collect the data, the researcher used the following tools: Questionnaire data collection(prepared by the researcher), PTSD scale (prepared by Panos and Nader, 1978), the scale of reasoning (prepared by Al-Mawla & Khafaji, 2009), moral thinking scale (prepared by Fawqia Abdel Fattah, 2001).

The study concluded with a number of results, the most important of which were as follows:

- The mean of PTSD symptoms was (56.08), with a standard deviation of (10.30) and a percentage weight of (70.1%). This indicates that children suffer from PTSD symptoms to a high degree.
- The mean of reasoning among children with PTSD was (9.16), with a standard deviation of (2.89) and a percentage weight of (61.1%). This indicates that the level of reasoning among children with PTSD was moderate.
- The level of moral thinking among children with PTSD was (7.70), with a standard deviation of (2.32) and a percentage weight of (51.3%). This indicates that the level of moral thinking among children with PTSD was moderate.
- There was no statistically significant correlation at ($\leq$ 0.05) between PTSD symptoms and the following reasoning skills (conclusion, deduction and induction) among PTSD children in the Gaza Strip.

The study suggested a number of recommendations, the most important of which were as follows:

- There is a need for developing a national strategy to enhance the psychological status of children who have been subjected to many of the traumatic events during the last three wars on the Gaza Strip
- Media programs should be published through various information media to present programs that highlight the guidance and therapeutic mechanisms that must be provided to children who have experienced traumatic experiences.

Keywords: Post-traumatic Stress Disorder (PTSD) – reasoning – moral judgment.

بسم الله الرحمن الرحيم

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَلَنَبْلُوَنَّكُم بِشَيْءٍ مِّنَ ٱلْخَوْفِ وَٱلْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ ٱلْأَمْوَٰلِ وَٱلْأَنفُسِ وَٱلثَّمَرَٰتِ ۗ وَبَشِّرِ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴿١٥٥﴾ ﴾

[البقرة: ١٥٥]

إهداء

إلى الحالم على هذه الأرض لا تتوقف وحدودك السماء...

* * *

إلى أبي الذي لم يقص أجنحتي.
دمت سمائي التي احلق بها دون خوف...

* * *

إلى أمي يا كل من في الكون غيرك لا أرى يا نور دربي حين لا ألقاه
كل الذي قد زاد ابنتك رفعة ما كان لولا أكفك أماه...

* * *

شكر وتقدير

كيف يمكن للشاعر العربي أن يبتدئ رائعته بدون التعريج على ديار خلانه، وكيف لطالب العلم أن يبتدئ انجازه بدون التعريج على مقام علمائه، لا بد لي أن أبدا بمن كان ملهماً ومعلماً وأستاذاً له فضل علي فصبر وأشرف على رسالتي أستاذي الفاضل/

الدكتور عاطف عثمان الأغا

كلمات الشكر لا تكفي بأن أوفيك حسن معاملتك وعطائك اللا محدود.

كما واتقدم بالشكر والامتنان إلى عضوي لجنة المناقشة

الدكتور/تغريد محمد عبد الهادي مناقشاً خارجياً

و الأستاذ الدكتور/محمد وفائي علاوي الحلو مناقشاً داخليًا

على تكرمهما وتلطفهما بقبول مناقشة هذه الاطروحة، كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور سمير رمضان قوته، والدكتور مروان دياب لما كان لهم من فضل كبير في اتمام رسالتي.

أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية قسم علم نفس بالجامعة الاسلامية كل باسمه ولقبه لكم خالص الامتنان، انتم منهل العلم الذي ننهل منه ونقول هل من مزيد، جامعتي التي افتخر كونها منحتني هذه الدرجة وحبتني سأكون دوما طالبتك المخلصة لك.

أخوتي محمد ورضوان لا استطيع ان أفي حقكم شكراً انتم السند والوتد دمتم مداد الحب والعطاء الذي انهل منه ولا اتوقف..

أخي الصغير أحمد صديقي وطبيب حلمي الذي أثمر شكرا جزيلا لك، وأسأل الله أن يجمعنا واياك قريباً.

شيختي الغالية التي زرعت في قلوبنا كل طيب، علمتني بأن الدين والحياة لا يتجزئان، أرتنا حلوها وأبعدت مرها كل الشكر للدكتورة اروى الريس.

واختم شكري وعرفاني بحديث رسول الله صلى الله عليه وسلم: "المرء على دين خليله فلينظر احدكم من يخالل" لذا انتقيت أن اشكر كل صديقاتي التي كن دوماً معي.

الباحثة افنان رمضان النخالة

فهرس المحتويات

إقـــرار ..... ب
ملخص الرسالة ..... ت
إهداء..... ح
فهرس المحتويات .....د
قائمة الجداول..... ز
قائمة الملاحق ..... ص
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة 2
مقدمة:.....2
مشكلة الدراسة:.....4
فرضيات الدراسة:.....5
أهداف الدراسة:.....5
أهمية الدراسة:.....6
حدود الدراسة:.....7
الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة..... 10
المبحث الأول: (اضطراب ما بعد الصدمة) 10
تقديم:.....10
اضطراب ما بعد الصدمة: Post-Traumatic Stress Disorder.....10
النظريات المفسرة لاضطراب ما بعد الصدمة:.....13
تعقيب عام على تفسير النظريات المفسرة لاضطراب ما بعد الصدمة:.....17
المحكات التشخيصية لاضطراب ما بعد الصدمة بحسب الدليل التشخيصي الامريكي
الخامس:.....18
ردود الأفعال الناتجة عن اضراب ما بعد الصدمة: 20
صدمات الطفولة:.....21
أسباب الصدمة النفسية عند الأطفال:.....22
سمات اضطراب ما بعد الصدمة عند الأطفال:.....23
اضطراب ما بعد الصدمة في سن المدرسة: (6_12) سنة:.....25

تأثير اضطراب ما بعد الصدمة على المعتقدات الأساسية لدى الطفل:..... 25
الآثار المعرفية والانفعالية لاضطراب ما بعد الصدمة:..... 26
المبحث الثاني: التفكير الاستدلالي 27
تقديم:..... 27
تعريف التفكير:..... 27
عمليات التفكير:..... 28
أهمية التفكير الاستدلالي:..... 30
مميزات التفكير الاستدلالي:..... 30
مراحل التفكير الاستدلالي:..... 31
عوائق التفكير الاستدلالي السليم:..... 31
أنماط التفكير الاستدلالي:..... 32
أساليب التفكير الاستدلالي وأنواعه:..... 32
خصائص التفكير الاستقرائي:..... 35
نظرية بياجيه في التفكير الاستدلالي:..... 36
التفكير الاستدلالي من منظور اسلامي:..... 36
الاستدلال لدى الطفل:..... 38
المبحث الثالث: الحكم الأخلاقي 39
تقديم:..... 39
تعريف التفكير الأخلاقي:..... 41
النظريات المفسرة للحكم الخلقي:..... 42
أشكال التفكير الخلقي عند بياجيه:..... 44
الحكم الخلقي من منظور اسلامي:..... 50
أقسام الأخلاق في الإسلام:..... 52
التنشئة الاجتماعية والحكم الخلقي:..... 53
أساليب تنمية الحكم الخلقي لدى كولبيرج:..... 57
الفصل الثالث: (الدراسات السابقة)..... 59
تمهيد:..... 59
أولاً: الدراسات التي تناولت اضطراب ما بعد الصدمة:..... 59

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالتفكير الاستدلالي:..... 64
ثالثاً: الدراسات المتعلقة بالحكم الخلقي:..... 68
التعقيب على الدراسات السابقة: 73
الفصل الرابع: الطريقة والإجراءات..... 76
تمهيد:..... 76
منهج الدراسة:..... 76
مجتمع الدراسة:..... 76
عينة الدراسة:..... 76
أدوات الدراسة:..... 78
الأساليب الإحصائية:..... 89
إجراءات الدراسة:..... 89
الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيراتها 92
تقديم:..... 92
أولاً: تساؤلات الدراسة: 92
ثانياً: فرضيات الدراسة:..... 100
نتائج الدراسة:..... 148
الخاتمة: 149
مقترحات الدراسة: 149
التوصيات: 150
المصادر والمراجع..... 152
الملاحق 163

قائمة الجداول

جدول (4.1) يوضح الخصائص الديمغرافية والتعليمية والاقتصادية لأفراد العينة (ن=205) 77

جدول (4.2) يوضح مدى معاناة أفراد العينة للاستشهاد، الهدم، المشاهدة 78

جدول (4.3) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس كرب ما بعد الخبرة الصادمة والدرجة الكلية للمقياس 80

جدول (4.4) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس اضطراب ما بعد الصدمة مع الدرجة الكلية للمقياس 81

جدول (4.5) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس التفكير الأخلاقي مع الدرجة الكلية للمقياس 84

جدول (4.6) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التفكير الاستدلالي والدرجة الكلية للمقياس 86

جدول (4.7) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس التفكير الاستدلالي مع الدرجة الكلية للمقياس 87

جدول (4.8) معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (التفكير الاستدلالي) وأبعاده (ن=30) 88

جدول (5.1) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة 92

جدول (5.2) يبين مستوى المعاناة من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال في العينة..... 94

جدول (5.3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمقياس التفكير الاستدلالي وأبعاده لدى الأطفال اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة (ن= 205) 96

جدول (5.4) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمقياس التفكير الأخلاقي لدى الأطفال اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة (ن= 205)..... 98

جدول (5.5) مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين درجات مهارات التفكير الاستدلالي والتفكير الاخلاقي وبين درجات أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة..... 100

جدول (5.6) ملخص نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لمعرفة أثر اضطراب ما بعد الصدمة على مهارات التفكير الاستدلالي ومهارة التفكير الأخلاقي عند اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة..... 104

جدول (5.7) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لنوع الجنس..... 107

جدول (5.8) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات اضطراب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للترتيب الميلادي..... 108

جدول (5.9) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى الاقتصادي (ن=205)..... 109

جدول (5.10) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التعليمي للوالدين (ن=205)..... 111
جدول (5.11) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التحصيلي (ن=205) 112
جدول (5.12) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى في أطفال اضطراب ما بعد الصدمة قطاع غزة تعزى لحالة الفقدان 113
جدول (5.13) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الاستشهاد..... 115
جدول (5.14) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة هدم المنزل..... 116
جدول (5.15) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمشاهدة أو سماع أحداث عن الحرب 117
جدول (5.16) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمكان السكن (ن=205) 119
جدول (5.17) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في درجات اضطراب ما بعد الصدمة بالنسبة لمكان السكن للأطفال المكروبين في قطاع غزة (ن =205)..... 120
جدول (5.18) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لنوع الجنس..... 122
جدول (5.19) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للترتيب الميلادي..... 124
جدول (5.20) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في مهارات التفكير الاستدلالي بالنسبة للترتيب الميلادي للأطفال المكروبين في قطاع غزة (ن =205)..... 125
جدول (5.21) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى الاقتصادي (ن=205) 126
جدول (5.22) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التعليمي للوالدين (ن=205) 127
جدول (5.23) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في مهارات التفكير الاستدلالي بالنسبة للمؤهل العلمي للوالدين للأطفال المكروبين في قطاع غزة (ن =205)..... 128
جدول (5.24) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات مهارات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التحصيلي (ن=205)..... 129
جدول (5.25) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في مهارات التفكير الاستدلالي بالنسبة للمستوى التحصيلي للأطفال المكروبين في قطاع غزة (ن =205) 130

جدول (5.26) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الفقدان 131
جدول (5.27) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمكان السكن (ن=205) 132
جدول (5.28) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في درجات التفكير الاستدلالي بالنسبة لمكان السكن للأطفال المكروبين في قطاع غزة (ن =205)..... 133
جدول (5.29) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات مهارات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الاستشهاد..... 134
جدول (5.30) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات مهارات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة هدم المنزل..... 135
جدول (5.31) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات مهارات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمشاهدة أو سماع أحداث عن الحرب 136
جدول (5.32) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لنوع الجنس..... 137
جدول (5.33) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للترتيب الميلادي..... 138
جدول (5.34) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى الاقتصادي..... 139
جدول (5.35) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التعليمي للوالدين (ن=205) 140
جدول (5.36) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات مهارات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التحصيلي (ن=205)..... 141
جدول (5.37) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الفقدان 142
جدول (5.38) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات مهارات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمكان السكن (ن=205)..... 143
جدول (5.39) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الاستشهاد 144
جدول (5.40) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة هدم المنازل..... 145
جدول (5.41) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمشاهدة أو سماع أحداث عن الحرب 146

قائمة الملاحق

ملحق رقم (1): استمارة جمع البيانات 164
ملحق رقم (2): مقياس اضطراب ما بعد الصدمة 165
ملحق رقم (3): مقياس التفكير الأخلاقي..... 169
ملحق رقم (4): تسهيل مهمة باحثة..... 185

الفصـل الأول

الإطـار العـام للدراسة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

مقدمة:

إن مرحلة الطفولة هي المرحلة الأولى في حياة الانسان، وهي من أهم مراحل النمو التي يمر بها الانسان لأنها تعتبر حجر الأساس في بناء وتكوين وتنشئة الشخصية، كما أن هذه المرحلة من المراحل الأساسية والمهمة جداً في حياة الفرد، كما أنها مرحلة نمو القدرات وتفتح المواهب حيث أن للطفل فيها قابلية مرتفعة لكل أنواع التوجيه والتشكيل، فإذا عاش الطفل في هذه المرحلة دون أي مشاكل او اضطرابات فإنها تمر بسلام، ويصل إلى بر الأمان، أما إذا لم يجتازها بسلام فقد يكون عرضةً لتطور اضطرابات نفسية تؤثر على كافة جوانب شخصيته سلباً.

إن شخصية الانسان وصحته النفسية تتأثر بالكثير من الظروف الصعبة، التي يتعرض لها، ولا سيما الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وشتى ظروف الضغوط التي تصاحب تلك المواقف ولعل أصعبها وأبرزها بل أخطرها ما ينجم عن تعرض الانسان لمشاهد ومعايشة العدوان والحرب، وتبرز هذه المواقف على كافة فئات الشعب الفلسطيني وبالأخص قطاع غزة التي تعرضت للكثير من الاحداث الصادمة والضاغطة.

كما أن تلك الاحداث تتفاوت بين فئات المجتمع الفلسطيني بناءًا على العمر والمستوى الثقافي والاجتماعي والنضج المعرفي، بناءًا على ذلك فإن أكثر فئات المجتمع تأثراً بالأحداث الصادمة فئة الأطفال نتيجةً لنقص الوعي المعرفي لدى الطفل حول الأحداث الصادمة ومجرياتها.

وترى تير (Terr,1993a) أن الصدمة عند الأطفال تحدث في نوعين، النوع الأول ينجم عن حدث صادم واحد، بحيث أن الذكريات المؤلمة المرتبطة به تستمر لسنوات طويلة في هذه الحالة يتذكر الطفل تفاصيل الحدث، وهذا يصف بشكل يفوق الراشد، أما النوع الآخر فالطفل يتعرض فيه لأحداث صادمة تدوم وتتكرر، فالحدث الأول يؤدي إلى صدمة فجائية، بينما الأحداث التالية تدفع بالشخص إلى استبصار المخاطر التي تُهدده محاولاً ابعاده عن وعيه، لتعطيل مفعولها.

حيث إن العديد من نظريات الصدمة تفترض أن الأحداث الصدمية تتسبب في تغيرات في افكار الضحية ومعتقداته، وأن هذه التغيرات تلعب دوراً مهماً في الاستجابة الانفعالية للصدمة (محمد، 2011م).

ومن المعروف أن الأطفال بصورة عامة ذوي قدرات محددة، ولم يبلغوا النضج المعرفي والديني أو الثقافي المطلوب، لذلك لا يستوعبون الأحداث الصادمة ولا يستطيعون هضمها، وبالتالي يعانون من أعراض عديدة وشديدة، وتتضمن تصورات الأطفال بأنهم محبوبون من

ذويهم ومحيطهم وأنهم موضع حماية من الجميع، وأن العالم يسوده الخير والحب، لكن أحداث الحرب والنزاع المسلح تهز هذه الافتراضات البسيطة، وتجعل آثار عميقة فتظهر أعراض ما بعد الصدمة على الأطفال وتؤثر عليهم في كافة جوانب الشخصية (العزمية والمحتسب، 2014م).

وقد تنعكس آثار اضطراب ما بعد الصدمة على المهارات العقلية المعرفية لدى الطفل، ولا سيما مهارة التفكير الاستدلالي.

تُعد مهارة التفكير الاستدلالي من أهم المهارات التي ينبغي أن يتعلمها الطفل، حيث تساعده تلك المهارات على اكتساب المفاهيم والنقد البناء للمعلومات التي بين يديه، كما تُساعده على امتلاك المهارة الذاتية في التصحيح والتعديل لأي مفاهيم خاطئة قد يتعرض لها، فالتفكير لا ينطلق من فراغ وإنما يُبنى على معلومات ومعارف وخبرات سابقة بالإضافة إلى الوقائع الجدية والمقدمات (أبو العلا، 2016م).

ويُعد التفكير الاستدلالي نمطاً من أنماط التفكير ويُمثل أساساً هاماً للتطور المعرفي والارتقاء الفكري لما له من أهمية في اكتساب المعرفة وحل المشكلات، فهو يرتبط ببعض المتغيرات النفسية والعقلية والتربوية، وتُعد مرحلة الطفولة أولى مراحل تعليم الطفل وتُشكل أساساً لجميع مراحل حياتهم حيث يكون الطفل فيها سريع التعلم وسهل التطبع بما يريده منه الآخرين، فإذا أجادوا في تنمية مهرات التفكير الاستدلالي لديهم، وهم لا يزالون في سنوات الحياة الاولى، فإنهم سوف لن يتخلوا عنها في سنوات الدراسة والعمل اللاحقة (المولى وخفاجي، 2009م).

يُعد نمو التفكير الأخلاقي منظومة فكرية تختلف فيها كل مرحلة عن سابقتها من حيث البُنى الفكرية التي تنتظم فيها، والتي تُعد نتاج عوامل التنشئة الاجتماعية والاضافية وتأثير النمو العقلي والمعرفي، حيث يقوم الفرد أثناء نموه بتعديل بنيته المعرفية الاخلاقية القائمة بإحلال بُنى معرفية جديدة نتيجةً لما يتعرض له من خبرات، حيث تنتقل الأحكام الاخلاقية تدريجياً من الاهتمامات الشخصية الأنانية إلى الاهتمامات والمسؤوليات الاجتماعية (عبد الفتاح،2001م).

والتفكير الأخلاقي هو نمط التفكير الذي يتعلق بالتعليم الأخلاقي للأشياء والاحداث وهو يسبق كل فعل او سلوك أخلاقي (الجعفر، 2008م).

ويُعتبر التعبير الارتقائي لنمو الجانب الخُلقي هو نتاج عملية التعلم الخُلقي حيث يتشرب الطفل المعايير الخُلقية التي تستخدمها الجماعة فيستخدمها لتصبح مكوناً رئيسياً من بناءه النفسي يتفاعل مع المكونات الأخرى لشخصيته، وينعكس النظام الخُلقي على سلوكه (سالم وعبد المقصود، 1992م).

وتتأثر شخصية الطفل بكل من العوامل النفسية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تُحيط به، ولا سيما تأثر نمو الطفل بالأحداث الصادمة التي تترك آثاراً على جوانب النمو لدى الطفل منها (النمو العقلي والذي يتمثل بالمهارات المعرفية العقلية)، والنمو الخُلقي (الذي يتمثل بالحُكم الأخلاقي). ومن هُنا ارتأت الباحثة إلى أهمية دراسة مدى ارتباط اضطراب ما بعد الصدمة بكل من التفكير الاستدلالي والحكم الأخلاقي والتي تبرز مشكلة الدراسة التي تتجسد في التساؤلات الآتية:

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما علاقة اضطراب ما بعد الصدمة بالتفكير الاستدلالي والحكم الأخلاقي لدى عينة من الاطفال في قطاع غزة؟

ويتفرع من هذا التساؤل عدة تساؤلات فرعية وهي كالتالي:

1. ما مستوى أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة؟
2. ما مستوى التفكير الاستدلالي عند أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة؟
3. ما مستوى التفكير الاخلاقي عند أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة؟
4. هل يوجد تأثير ذو دلالة احصائية لأعراض اضطراب ما بعد الصدمة على مهارات التفكير الاستدلالي ومهارة التفكير الأخلاقي على أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تُعزى للمتغيرات الديموغرافية التالية (نوع الجنس، الترتيب الميلادي، المستوى الاقتصادي، المستوى التعليمي للوالدين، مكان السكن، الاستشهاد، الهدم، المشاهدة).
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الاستدلالي لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تُعزى للمتغيرات الديموغرافية التالية (نوع الجنس، الترتيب الميلادي، المستوى الاقتصادي، المستوى التعليمي للوالدين، مكان السكن، الاستشهاد، الهدم، المشاهدة)؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الأخلاقي لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة تُعزى للمتغيرات الديموغرافية التالية (نوع الجنس، الترتيب الميلادي، المستوى الاقتصادي، المستوى التعليمي للوالدين، مكان السكن، الاستشهاد، الهدم، المشاهدة)؟

فرضيات الدراسة:

1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha<0.05$) بين درجات مهارات التفكير الاستدلالي والتفكير الاخلاقي وبين درجات أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة.
2. لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لأعراض اضطراب ما بعد الصدمة، على مهارات التفكير الاستدلالي ثم مهارة التفكير الاخلاقي على أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات اضطراب ما بعد الخبرات الصادمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمتغيرات الديمغرافية التالية (نوع الجنس، الترتيب الميلادي، المستوى الاقتصادي، المستوى التعليمي للوالدين، مكان السكن، الاستشهاد، الهدم، المشاهدة).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الاستدلالي لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمتغيرات الديمغرافية التالية (نوع الجنس، الفئات العمرية، الترتيب الميلادي، المستوى الاقتصادي، المستوى التعليمي للوالدين، مكان السكن، الاستشهاد، الهدم، المشاهدة).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الأخلاقي لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمتغيرات الديمغرافية التالية (نوع الجنس، الفئات العمرية، الترتيب الميلادي، المستوى الاقتصادي، المستوى التعليمي للوالدين، مكان السكن، الاستشهاد، الهدم، المشاهدة).

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن وجود تأثير ذو دلالة احصائية لأعراض اضطراب ما بعد الصدمة على مهارات التفكير الاستدلالي ومهارة التفكير الأخلاقي على أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة.
2. التعرف على وجود توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تُعزى للمتغيرات الديموغرافية التالية (نوع الجنس، الترتيب الميلادي، المستوى الاقتصادي، المستوى التعليمي للوالدين، مكان السكن، الاستشهاد، الهدم، المشاهدة).
3. التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تُعزى للمتغيرات الديموغرافية التالية (نوع

الجنس، الترتيب الميلادي، المستوى الاقتصادي، المستوى التعليمي للوالدين، مكان السكن، الاستشهاد، الهدم، المشاهدة)

4. التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الاستدلالي لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمتغيرات الديمغرافية التالية (نوع الجنس، الفئات العمرية، الترتيب الميلادي، المستوى الاقتصادي، المستوى التعليمي للوالدين، مكان السكن، الاستشهاد، الهدم، المشاهدة).
5. التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الأخلاقي لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة تُعزى للمتغيرات الديموغرافية التالية (نوع الجنس، الترتيب الميلادي، المستوى الاقتصادي، المستوى التعليمي للوالدين، مكان السكن، الاستشهاد، الهدم، المشاهدة).

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية في التالي:

- **الأهمية النظرية:**

1. تنبُع أهمية هذه الدراسة كونُها الدراسة الأولى على حد علم الباحثة، التي تدرس اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالتفكير الاستدلالي والحكم الاخلاقي لدى عينة من الأطفال المصدومين في قطاع غزة.
2. سد الفجوة العلمية في الأبحاث العربية، نظراً لعدم وجود الأبحاث العربية التي تناولت هذا الموضوع على حد علم الباحثة.
3. ستكون هذه الدراسة لبنة بناء تُسهم في تشجيع الباحثين على مزيد من الدراسات التي تتناول تأثير الصدمة على الجوانب المعرفية للطفل.
4. تنبُع أهمية هذه الدراسة كونها مصدراً مهماً للتأصيل الاسلامي في دراسة متغيرات الدراسة (اضطراب ما بعد الصدمة، التفكير الاستدلالي، الحكم الاخلاقي).
5. تُساهم هذه الدراسة في الكشف عن تأثير اضطراب ما بعد الصدمة على المهارات المعرفية للطفل.

- **الأهمية التطبيقية:**

1. قد تُفيد هذه الدراسة الأخصائيين النفسيين في وضع برامج إرشادية فعالة لمساعدة أطفال اضطراب ما بعد الصدمة.
2. قد تُفيد نتائج هذه الدراسة المؤسسات الأهلية والحكومية المعنية التي تهتم بتقديم خدمات للأطفال ذوي اضطراب ما بعد الصدمة.

3. قد تُسهم هذه الدراسة الطلاب المُقبلين على الأبحاث العلمية، من خلال الاستفادة من نتائج وتوصيات ومقترحات هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

1. **الحد الزماني:** تم إجراء هذه الدراسة في العام (2016م_2017).
2. **الحد المكاني:** تم تطبيق ادوات الدراسة في مستشفى الطب النفسي، العيادات النفسية الحكومية، الجمعيات الشريكة مع عيادة كاريتاس في المحافظات التالية: (الجنوب، الوُسطى، الشرق، الغرب، الشمال).
3. **الحد البشري:** (205) من أطفال اضطراب ما بعد الصدمة.
4. **الحد الموضوعي:** استخراج العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة والتفكير الاستدلالي والحكم الأخلاقي.

مصطلحات الدراسة:

1. **اضطراب ما بعد الصدمة:** هو اضطراب يحدث عندما يتعرض شخص ما لحدث مؤلم جداً (صدمة تتخطى حدود التجربة الإنسانية المألوفة) كعيش الحروب ورؤية أعمال العنف، أو حوادث القتل أو التعرض للتعذيب والاعتداء الجسدي الخطير والاغتصاب، أو عيش كارثة طبيعية في منطقة تعرضت لزلازل أو براكين، أو الفيضانات، أو الاعتداء الخطير على أحد أفراد العائلة، بحيث قد تظهر لاحقاً عدة عوارض نفسية وجسدية مثل: التجنب، والتبلد، والأفكار والصور الدخيلة، واضطراب النوم، والتعرق، والإجفال، والخوف، والاحتراز، وضعف الذاكرة والتركيز (حسن، 2013م).

- **وتعرف الباحثة اضطراب ما بعد الصدمة إجرائياً بأنه عبارة عن:** الاضطراب الذي تم تشخيصه بشكل مهني من مستشفى الطب النفسي، وعيادات الحكومة النفسية، وعيادة كاريتاس بناءًا على معايير الدليل الأمريكي التشخيصي الرابع.

2. التفكير الاستدلالي:

هو عبارة عن عملية عقلية يقوم من خلالها الفرد بوضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة يتم من خلالها الوصول إلى الاستنتاج أو اتخاذ قرار أو حل لمشكلة، كما أنه عملية يتم من خلالها الوصول لنتيجة جديدة من خلال نتائج سابقة قديمة (النجدي وآخرون، 2002م).

- **وتعرف التفكير الاستدلالي الباحثة إجرائيا:** بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطفل من مقياس التفكير الاستدلالي المستخدم في الدراسة الحالية.(مقياس المولى وخفاجي، 2009م).

3. الحكم الأخلاقي:

هو عبارة عن عملية عقلية تحليلية يقوم من خلالها الفرد باستخراج الأحكام الخلقية التي تحويها القضايا والمفاهيم، والعمل على تقييمها والتوازن بينها كما يُلازمها احساس الفرد بما هو صواب او خطأ طبقاً لقواعد معينة وانعكاس لهذا الإحساس برأي أو قرار (الفرماوي وطه، 2009م).

- **وتعرف الباحثة الحكم الاخلاقي إجرائياً:** بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطفل في مقياس التفكير الأخلاقي المصور المستخدم في الدراسة الحالية (مقياس فوقية عبد الفتاح، 2001م).

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة

المبحث الأول: (اضطراب ما بعد الصدمة)

تقديم:

تتناول الباحثة في هذا المبحث العديد من الموضوعات المتعلقة باضطراب ما بعد الصدمة، حيث تم التطرق بشيء من التحليل والتوضيح لبعض المفاهيم الأساسية التي ركزت على موضوع اضطراب ما بعد الصدمة من خلال عرض تعريفات للصدمة النفسية، تعريفات لاضطراب ما بعد الصدمة، النظريات التي تفسر اضطراب ما بعد الصدمة، المحكات التشخيصية لاضطراب ما بعد الصدمة، ردود الفعل الناتجة عن اضطراب ما بعد الصدمة، ومن ثم انتقلت الباحثة للحديث عن اضطراب ما بعد الصدمة عند الأطفال من خلال التطرق للحديث عن صدمات الطفولة، أسباب الصدمة النفسية عند الاطفال، أسباب اضطراب ما بعد الصدمة عند الأطفال الفلسطينيين، سمات اضطراب ما بعد الصدمة عند الأطفال اضطراب ما بعد الصدمة في سن المدرسة، تأثير اضطراب ما بعد الصدمة على المعتقدات الأساسية لدى الطفل، الآثار المعرفية والانفعالية لاضطراب ما بعد الصدمة.

في ظل الأوضاع الصعبة التي يعشيها أبناء شعبنا الفلسطيني من حروب متتالية ودمار شامل يجعل لدينا عدداً كبيراً من الناس مُعرضين للمعاناة النفسية والخبرات الصادمة، ولا تكون هذه المعاناة واحدة على الجميع، فلا تُؤثر الصدمة النفسية على جميع الناس بطريقة واحدة، إذ يعتمد ذلك على شدة ومدة ومقدار تعرض الفرد للأحداث الصادمة، كذلك ما يتعلق بإدراك وفهم وتقييم الأفراد وتفسيرهم للحدث، العمر، النُضج، الشخصية، الخبرات السابقة، الدعم الاجتماعي، ومدى الالتزام الديني (ثابت، 2006).

اضطراب ما بعد الصدمة: Post-Traumatic Stress Disorder

ويتضح من خلال العنوان بأن الاضطراب يعني الاختلال وعدم التوازن، والاضطراب يأتي كخلل في أداء وظائف متنوعة للشخص، والاضطراب الذي يتلو الصدمة نفسها، ومن المنطق أن تبدأ الباحثة بعرض الصدمة النفسية التي عنها يتولد اضطراب ما بعد الصدمة.

الصدمة النفسية: Psychological Trauma

تعريف الصدمة النفسية لغة:

صدم: الصدم: ضرب الشيء الصلب بشيء مثله، وصدمه صدما: ضربه بجسده، وصادمه فتصادما واصطدما، وصدمه يصدمه صدما، وصدمهم أمر أصابهم. والتصادم: التزاحم. والرجلان يعدوان فيتصادمان أي يصدم هذا ذاك وذاك هذا، والجيشان يتصادمان (ابن منظور، 2003م).

التعريف الاصطلاحي:

يستخدم مصطلح الصدمة النفسية ليشير الى حدث أو مجموعة من الاحداث التي يتعرض لها الفرد خلال حياته، نتيجة ظروف خارجة عن ارادة وسيطرة الفرد، كالحروب والكوارث الطبيعية والاصابات الجسدية الخطيرة وحوادث الطرق والحرمان العاطفي والفقر والتعرض للاغتصاب أو الخطف والانفصال المفاجئ عن الوالدين (Thabet, 1996a).

وتُعرفها الرابطة الأمريكية للطب النفسي بأنها التعرض لحدث صدمي ضاغط مفرط الشدة متضمناً خبرة شخصية مباشرة لهذا الحدث الذي ينطوي على موت فعلي أو تهديد بالموت أو إصابة شديدة أو غير ذلك من التهديد للسلامة الجسمية، أو مشاهدة حدث يتضمن موتًا أو إصابة أو تهديداً بسلامة الجسم لشخص آخر، أو الاصابة مما قد وقع لعضو من أعضاء الأسرة، أو لبعض الأصدقاء (American Psychiatric Associate, 1994a) .

وقد عرف علوان (2001م) الصدمة النفسية للأطفال على أنها عبارة عن ردود فعل تجاه أحداث يشاهدها أو يواجهها تضمن الموت أو إلحاق الأذى الجسدي بالشخص العزيز عليه أو لغيره من الناس، ويذكر علوان أن خبرات الصدمة النفسية لا تؤثر على جميع الناس بنفس الطريقة إذا يعتمد التأثير على عدة عوامل.

فيما يرى (Qouta,2000a) أنها: استجابة الكائن الحي عقب تعرضه لحاث يشعر فيه بالعجز وعدم القدرة على التحكم، وتتميز الخبرات الصادمة بالسياق الفلسطيني بأنها مباشرة وغير مباشرة، كما أنها مستمرة.

وقد عرفتها (Punamaki): أنها حدث عنيف يؤدي الى سوء التكيف، وتجنب العواطف والأحاسيس الجسمانية، كما تؤدي الى ضعف القوة الادراكية وضعف القدرة على التمييز. (Isa and Pfefer,2014a)

مما سبق نستنتج أن الصدمة النفسية هي عبارة عن حدث مفاجئ وغير متوقع وعنيف يؤدي الى مجموعة من الأعراض المؤلمة والقاسية لا يستطيع الفرد التوافق معها مما يتسبب بإحداث تغييرات في وظائف الحياة الطبيعية للفرد.

وترى الباحثة بأن الشعب الفلسطيني عامةً وقطاع غزة تحديداً له خُصوصية في موضوع الصدمة النفسية، فقد عاش ظروفا صعبة وعانى الكثير الكثير وخاصة خلال الثلاث حروب الأخيرة، التي لم يسلم منها الكبير ولا الصغير لا الحجر ولا الشجر، دمار هائل وأحداث مفجعة خلفت العديد من الآثار السلبية والأعراض المرضية، وهذا كله أثر على شتى مجالات الحياة، وهذه الأعراض تتطور الى ما يعرف باضطراب ما بعد الصدمة.

اضطراب ما بعد الصدمة:

إن هذا النوع من الاضطراب يظهر كرد فعل طويل المدى وذلك نتيجة التعرض للأحداث المهددة للحياة ويمكن تشخيصه لدى الطفل اذا ما استمرت مظاهر الاضطرابات الرئيسة المُتمثلة في إعادة تمثل الخبرة المؤلمة، والتجنب والخدر الشديد، والاستثارة الدائمة، وفي العادة يُؤثر هذا الاضطراب (PTSD) على سلامة وحياة الطفل وبناؤه النفسي والاجتماعي والاكاديمي في حين قد لا يظهر على الطفل المصاب بعض تلك الأعراض كما وليس بالضرورة ظهور تلك الأعراض بتاتاً (Tolfeer, D, 1996a).

ويعرف الدليل التشخيصي البريطاني العاشر (ICD10) لمنظمة الصحة العالمية (WHO) اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) بأنه استجابة متأخرة لحادثة أو موقف ضاغط جداص، قد تكون ذات طبيعة تهديدية أو كارثية، تسبب كرباً نفسياً لكل من يتعرض لها تقريبا من قبيل كارثة من صنع انسان، أو معكرة أو حادثة خطيرة، أو مشاهدة موت آخر، أو أخرى في حادثة عنف، أو أن يكون أفراد ضحية تعذيب أو ارهاب، أو اغتصاب، أو جريمة أخرى (صالح، 2002م)

في حين عرفه يونس (2005م) هو اضطراب ينتج عن تعرض الفرد الى صدمة نفسية وهو رد فعل شديد ومتأخر للضغط عادة، وقد يكون من الشدة بحيث يصبح مرهقًا، ويتميز باستمراريته، وإعادة خبرة الحدث الصدمي والتجنب المتواصل للمثيرات المرتبطة بالصدمة (من أفكار أو مشاعر أو أماكن أو أشخاص) والتراخي في القدرة على الاستجابة (صعوبة التذكر، الهجر، الانعزال، وقصور في المشاعر الوجدانية) والمعاناة من أعراض الاستثارة الدائمة (كصعوبات في النوم، أو التركيز، أو ازدياد التوتر أو التيقظ)، وقد يؤثر هذا الاضطراب في سلامة الأفراد وبشكل جدي في النواحي الاجتماعية والأكاديمية والمهنية.

وتعرف الجمعية الأمريكية للطب النفسية اضطراب ما بعد الصدمة بأنه: الأعراض التي تتبع التعرض لضغط صدمي شديد يشمل الخبرة المباشرة للشخص الذي يتعرض للحدث الذي يتضمن تهديد حقيقي أو متخيل أو جرح خطير أو تهديد بالموت أو الحاق الجرح أو الايذاء لفرد من أفراد الأسرة أو أي قريب عزيز (DSM,1994 a) .

وعرفه الألمعي (2012م): أنه اضطراب نفسي ينشأ بسبب صدمة مادية أو نفسية أو كليهما، مصادر تلك الصدمة قد تكون التعرض أو مشاهدة أحداث قاسية تهدد الحياة أو السلامة البدنية أو التوافق النفسي، ومثال ذلك مشاهدة المريض لموت أحد ما أو تهديد لحياة المريض أو شخص آخر حوله أو التعرض لأذى

بدني أو اعتداء جنسي أو تهديد نفسي بحيث تتجاوز تلك الأحداث قدرة الدفاعات النفسية للمريض على التحمل (جودة، 2016م).

ويعرفها زقوت (2008م) أنه نوع من الاضطرابات المتعلقة بالتعرض للصدمات النفسية الشديدة والكوارث الاستثنائية، ويحمل هذا الضغط صفة التهديد الاستثنائي البالغ، والذي ينتظر منه أن يسبب ضيقاً عاماً لأي شخص يتعرض له من الشعور بالخوف والرعب والعجز، ويتميز هذا الاضطراب بحدوث نوبات متكررة من اجترار الصدمة من خلال ذكريات اقتحامية تحدث على الجانب الانفعالي والانفصال عن الآخرين وعدم الاستجابة للعالم المحيط، أي أن الشخص يشعر بانفصاله عن الواقع، وتبلد المشاعر والعجز والضعف.

وعليه فإن اضطراب ما بعد الصدمة عبارة عن رد فعل أو استجابة متأخرة ناتجة عن تعرض الشخص لحدث أو خبرة صادمة تُمثل تهديداً لسلامته الجسدية والنفسية وتكون هذه الخبرة خارج نطاق الخبرة الانسانية العادية ويصاحبها إعادة معايشة للحدث الصادم وتجنب لكل ما له علاقة بالحدث الصادم.

النظريات المفسرة لاضطراب ما بعد الصدمة:

تتعدد الآراء النظرية المفسرة لاضطراب ما بعد الصدمة منها النظرية التحليلية والنظرية المعرفية والنظرية البيولوجية وفيما يلي سيتم عرض تلك النظريات.

1 .النظرية البيولوجية:

تُحاول النماذج البيولوجية تفسير الصدمة النفسية على مستويات مختلفة، فقد تمت دراسة التأثيرات الفسيولوجية حيث يتعرض الفرد لحدث صادم، ثم يُفسر ذلك بأن الصدمة قد تؤدي الى تغييرات في نشاط الناقلات العصبية التي تؤدي بدورها الى مجموعة من النتائج مثل: أعراض الفقدان الحاد للذاكرة، الاستجابة الانفعالية ذات الشدة والثورات الانفعالية والغضب والعنف، وأن مثل هذه الثورات ترتبط بالنشاط الزائد لإفراز الغدة الأدرينالية والمثيرات المرتبطة بالصدمة.

كما درست كيمياء المخ الحيوية، والنقص في مستوى الجهاز العصبي المركزي من الأدرينالين وما يترتب على ذلك من اختلالات في الوظائف ومنها: فقدان الشعور باللذة، الاحساس بالخدر والانسحاب من الأنشطة الاجتماعية.

وكذلك دراسة التغيرات التي تحدث في الجهاز العصبي المركزي أو التعرض المفاجئ أو المستمر أو الشديد للأحداث الصادمة التي تقود الى العديد من النتائج السلبية، وقد تحدث تدميرا أو تغييرا في المسار العصبي كذلك دراسات تناولت أثر الصدمة على المخ، وما يترتب عليها من تغييرات في وظيفة السيروتيين التي قد ترتبط بفقدان الشعور باللذة أو الانحباس في الخبرة الصادمة والذكريات المؤلمة التي ارتبطت وتفاعلت معها(غانم، 2006م).

ويرى يعقوب (1999م). التعرض المتكرر للصدمة أو تذكرها فيما بعد الى حالة من التبلد (التخدير العاطفي) للصدمة، وبناء على ذلك يقوم المخ بإفراز مواد مخدرة تشبه من حيث مفعولها الأفيونات

ثانياً: نظرية التحليل النفسي:

تُعرف مدرسة التحليل النفسي الصدمة النفسية(Truama) على أنها حدث في حياة الشخص الذي يجد الشخص فيه نفسه عند الاستجابة الملائمة حياله وبما يثيره في التنظيم النفسي من اضطرابات وآثار دائمة مولدة للمرض (حسين، 2004م).

لقد قدم التحليل النفسي تاريخاً تفسيرياً عن عُصاب المعارك الحربية لدى الجنود، وكان لفرويد القرن الماضي كتاباته في هذا الشأن (مقدمة في سيكولوجية أعصبة الحرب)، ودراسات حول (العُصاب الصدمي) لدى الأشخاص الباقين على قيد الحياة بعد خبراتهم في معسكرات التدريب النازي، ويفترض هذا النموذج أن الشدة والصدمة قد أعادت تنشيط صراع نفسي قديم غير محلول، وانبعاث أو تجدد الرضا الطفولي ينتج عنه نكوص واستخدام لآليات الدفاعية مثل الكبت والانكار والالغاء وينبعث الصراع من جديد حين يحدث الموقف الصادم، وتحاول الأنا أن تسيطر على الموقف لتخفيف القلق.

وقد أرجع فرويد سبب هذا الاضطراب الى انبعاث المشكلات التي كان يعاني منها المصدوم في الطفولة، واستخدامه لإنزيمات الدفاع للسيطرة على القلق، وإن أي مكاسب أو محفزات خارجية من بيئة الفرد كالتعاطف والمحفزات المالية هي التي تعزز هذه الاضطرابات أو تديمه، وبلك يكون فرويد قد أغفل البيئة الخارجية للمصابين وركز على شخصيته قبل الاصابة بالصدمة (أبو نجيلة، 2001م).

ثالثاً: النظرية السلوكية:

ترتبط النظرية السلوكية بنظريات التعلم التي تؤكد على أهمية الاستجابة المتعلمة عند الفرد نتيجةً لمثير معين يتسبب في خلق الاستجابة، كما ويساعدنا النموذج السلوكي على فهم الخبرة الصادمة من خلال نظرية التشريط فالصدمات والنكبات والحروب وأعمال العنف تعتبر بمثابة منبهات مطلقة وغير مشروطة تؤدي الى استجابة الخوف وردود فعل فيزيولوجية مطلقة ويجري التعميم في استجابة الخوف ازاء الموقف والمنبهات التي تركز على الصدمة أو تتشابه مع أدواتها، ويتحدث عن الإنذار المكتسب، أي أن تعميم الخوف الخطر، يمكن أن يُنظر اليه على أنه استجابة تم اكتسابها عن طريق التشريط (أسعد، 1994م).

ويذكر صالح (2002م) أن العلماء السلوكيين يرون بأن العوامل البيئية والتعلم بنوعيه الاشتراط الكلاسيكي، والاشتراط الاجرائي يساهمان في تحديد السلوك، بنوعيه السوي وغير السوي

واللذان يخضعان لقانون واحد هو التعلم وبناءاً على هذا يكون هذا الحدث الصدمي بمثابة منبه مشروط فيظهر الخوف والقلق مقرونا بالاستجابة اللاشرطية أو الطبيعية ويصبح المنبه غير الطبيعي منبها مشروطا تظهر الاستجابة العاطفية المشروطة المتمثلة بالخوف والقلق التي يشعر المريض بسببها بعدم الراحة وتؤدي بها الى أن يسلك سلوكا تجنبيا سلبيا.

ولقد أشار (Scolt & Strading:1992a) الى أن أي مثير اذا كان حاداً شديداً يمكن تعميم استجابته على مثيرات أخرى متشابهة معه في حدته وشدته وقوته وخصائصه، ولكنها مختلفة معه في مصدرها فمثلاً قد يتذكر فرد صوت طلقات نارية قوية أو صوت انفجار قنابل يدوية قد تعرض له سابقاً، وذلك عندما يسمع صوتاً قوياً مدوياً وعالياً صادراً عن أي مصدر جديد مدني غير عسكري، وغير حربي، ليُعمم المثير السابق على المثير الحالي، ثم يُعمم الاستجابة السابقة لتكون استجابة مشابهة.

رابعاً: النظرية المعرفية:

من الواضح أن العمليات المعرفية هي أساس فهم الخبرات الصادمة في رأي النظرية المعرفية، وادراك الفرد للأحداث، والمواقف، والأشخاص يعتمد بشك جوهري على ما يشكله الفرد من سير وخطط معرفية، يدرك من خلالها الأشياء والمواقف والأشخاص، وهذه الخطط والصيغ تتكون في مرحلة الطفولة من خلال علاقة الفرد بأسرته، فإن كانت هذه العلاقة تتسم بالاهتمام والحب والتقبل والتقدير فإن الطفل يحكم على نفسه وعلى الأسرة والمجتمع حكماً ايجابياً مُريحاً وآمناً، ويُدرك ذاته وأسرته والمجتمع في الحب والاحترام والتقدير فإذا تعرض لخبرة صادمة أو تجربة ضاغطة من الممكن أن يتجاوزها من خلال النظرية التفاؤلية للأشياء وبمساعدة أسرته المحبة له للأشياء وبمساعدة أسرته المحبة له ومجتمعه العطوف الداعم والمساند، وإن كانت الخبرات الطفولية التي عاشها الطفل تتسم بالإهمال والرفض وعدم التقدير فإن الطفل بالضرورة سيشعر بعدم الأمان وعدم الرضا، وسيجعله هذا الشعور السلبي يُعطي حُكماً سلبياً على المجتمع ككل (ذاته، أسرته، مدرسته، الوسط الاجتماعي) وإذا كانت الذات والأسرة والمجتمع جميعها لا تمنحه الأمن والأمان والطمأنينة فسيبالغ في توقع الخطر والشر في المستقبل وستزداد حياته تعقيداً، ومن المُحتمل أن يصاب باضطرابات نفسية ناتجة عن الخبرات الصادمة (العتيبي، 2004م).

وأشارت أبو شريفة (2011م) إلى النموذج المعرفي يشير إلى إدراك معنى الحدث عند الفرد وكيف تظهر لديه المعاناة، ويبدو أن هذا الأمر يتوقف إلى نظرة الفرد الى العالم، فالصدمة تؤدي الى زعزعة البيانات الشخصية، فنظرة الشخص إلى الواقع وتكيفه معه، يرميان الى تحقيق

الأهداف التالية، الحفاظ على التوازن الدائم بين كفتي اللذة والألم، الحفاظ على اعتبار الذات بشكل مقبول، الرغبة في الاتصال والكلام مع الآخرين.

إن في الإسلام تفسيراً للصدمة النفسية واضطراباتها (وفقاً لتسميات علم النفس الإكلينيكي والصحة النفسية) المصائب والابتلاءات والكروب والهموم الناتجة عنها (وفقاً للتسمية الإسلامية)، لا يوجد لهذا التفسير الإسلامي نظير في أي من الفلسفات العالمية حتى إن توحدت جميعها ، فالإيمان بالقضاء والقدر (خيره وشره)، والموت والابتلاءات والمصائب هي إيمان حق يجب التسليم به وتقبله، من قوله تعالى في سورة البقرة: ﴿وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ * الَّذِينَ إِذَا أَصَابَتْهُمْ مُصِيبَةٌ قَالُوا إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ* أُولَئِكَ عَلَيْهِمْ صَلَوَاتٌ مِنْ رَبِّهِمْ وَرَحْمَةٌ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُهْتَدُونَ﴾ [البقرة: 55 – 157).

ونلاحظ أن هاتان الآيتان اشتملت على توطين النفوس على المصائب قبل وقوعها، لتخف وتسهل إذا وقعت، وبيان ما تقابل به إذا وقعت، وهو الصبر، وبيان ما يعين على الصبر، وما للصابر من أجر، ويعلم حال غير الصابر بضد حال الصابر وأن هذا الابتلاء والامتحان سنة الله التي خلت، ولن تجد لسنة الله تبديلا (الشريف، 2016م).

وأشار مرسي (1999م) أن علم النفس الحديث اتفق مع دعوة الإسلام في إرشاد أهل المصائب والأزمات أو الصدمات إلى تقبل المصيبة وتشجيعهم على تحملها والصبر عليها، ليخففوا من اضطرابات ما بعد الصدمة، ويحموا أنفسهم من الأمراض والانحرافات، ولكن لماذا نقبلُ المصيبة أو الأزمة أو الصدمة؟ ويجيب علم النفس الحديث: لأنها من لوازم الوجود وعلينا تقبلها، أما الإسلام فيجيب: لأنها ابتلاء من الله في الدنيا، ومن صبر فله الثواب في الدنيا والآخرة، وسوف يجعل الله له من بعد العسر يسراً، أي من بعد المصيبة فرحاً فالمصائب تصيب المسلم فيعلم أنها بإذن من الله فيرضى، ويقبل بها، ويصبر عليها، ويحتسب الأجر والمثوبة من عند الله، وهذه العمليات النفسية (الرضا، القبول، الاحتساب) تجعل وقع المصيبة عليه خفيفاً، وتحميه من اضطرابات ما بعد الصدمة وتدفعه إلى مواجهة الحياة بأساليب توافقية إيجابية.

ومن علماء السلف ابن القيم الجوزية الذي تناول مقاومة المصائب في عدد من كتبه ومنها كتاب (إغاثة اللهفان من مصايد الشيطان) وكتاب عدِةُ الصابرينَ وذخيرُة الشَاكرين، حيث يقول في الصحيحين من حديث أنس بن مالك رضي الله عنه أن امرأة أتت رسول الله صلى الله عليه وسلم وهي تبكي صبياً لها، فقال لها (اتقي الله واصبري). فقالت وما تُبالي بمصيبتي، فلما ذهب قيل لها أن رسول الله صلى الله عليه وسلم فأخذها مثل الموت، فأتت بابهٌ فلم تجد على بابه بوابين، فقالت يا رسول الله لم أعرفك، فقال: "إنما الصبرٌ عند أول صدمة" وفي لفظ: (عند

الصدمة الأولى)، وقوله عند الصدمة الأولى مماثل لقوله صلى الله عليه وسلم: (ليس الشديد بالصرعة إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب)، فإن مفاجأة المصيبة لها لوعة تُزعزع القلب وتزعجه بصدمتها، وصبر الصدمة الأولى يكسر حدتها ويُضعف قوتها فيهون عليه استدامة الصبرِ (موسى، 2015م).

تعقيب عام على تفسير النظريات المفسرة لاضطراب ما بعد الصدمة:

ومن خلال ما سبق تستنتج الباحثة أن النظريات المفسرة لاضطراب ما بعد الصدمة اختلفت في تفسيرها للحدث حيث أن النظرية التحليلية فسرت الصدمة على انها انبعاث للمشكلات التي يعاني منها المصدوم خلال فترة الطفولة، واستخدامه لأنزيمات الدفاع للسيطرة على القلق، كما ركزت التحليلية على دور البيئة الخارجية في تعزيز اضطراب ما بعد الصدمة حيث تعتبر أن أي مكاسب أو محفزات خارجية من بيئة الفرد كالتعاطف والمحفزات الخارجية هي التي تدعم الصدمة أو الاضطراب.

بينما ركزت النظرية البيولوجية في تفسيرها للصدمة على أنها قد تؤدي إلى حدوث تغييرات في نشاط الناقلات العصبية، والتي تؤدي بدورها إلى مجموعة من النتائج مثل أعراض فقدان الذاكرة الحاد، والاستجابة الانفعالية ذات الشدة والثورات الانفعالية والغضب، التي يعاني منها المصدوم خلال فترة الطفولة، ومن هنا اختلفت كل من النظرية المعرفية والسلوكية في نظرتهم للصدمة عن التحليلية حيث ركزت كلا منهم على الجانب الداخلي للصدمة النفسية عند الفرد فرأت المعرفية أن الإنسان عندما يتعرض لحدث فإنه يدخل في مرحلة جديدة وتكون لديه قبل التعرض لحدث بنى معرفية وشبكة ذاكرة وهذه الأمور والبنى المعرفية القديمة متأثرة بالثقافة، أما السلوكية اعتبرت الصدمة النفسية أنها بمثابة استجابة متعلمة عند الفرد، فعندما يتعرض لمثير معين ومؤشر خطر وضرر يجعله يستجيب له استجابات انفعالية وسلوكية في صورة أعراض تدل على معاناته في هذا المثير، وبالتالي قد يعمم هذا الفرد المثير على مثيرات أخرى متشابهة.

المحكات التشخيصية لاضطراب ما بعد الصدمة بحسب الدليل التشخيصي الامريكي الخامس:

طورت الجمعية الأمريكية للطب النفسي، وعدلت من تصنيف أعراض (PTSD) ابتداءاً من الطبعة الأولى عام 1951)) (DSM–1) مروراً بالطبعة الثانية عام (DSM–II–1968) والطبعة الثالثة (DSM–III) والمراجعة الثالثة المعدلة (DSM–III–R,78) والمراجعة الرابعة (DSM–IV–R) ووردت هذه الأعراض في التصنيف الدولي العاشر للأمراض (ICD–IO,90) وقد اعتمدت الباحثة التصنيف الأخير (الخامس) للجمعية الأمريكية للطب النفسي.

وبحسب الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DMS–V) أن اضطراب ما بعد الصدمة يتم تشخيصه وفقاً للمحكات التالية:

ملاحظة: تطبق المعايير التالية للبالغين والمراهقين والأطفال الأكبر من سن 6 سنوات كالتالي:

A– التعرض للموت الفعلي أو التهديد بالموت أو لإصابة خطيرة، أو العنف الجنسي عبر واحد أو أكثر من الطرق التالية:

1–التعرض مباشرة للحدث الصادم.

2– المشاهدة الشخصية، للحدث عند حدوثه للآخرين.

3–المعرفة بوقوع الحدث الصادم لأحد أفراد الأسرة أو لأحد الأصدقاء المقربين.

4 – التعرض المتكرر أو التعرض الشديد للتفاصيل المكروهة للحدث الصادم.

ملاحظة: لا يتم تطبيق المعيار A4 إذا كان التعرض من خلال وسائل الإعلام الالكترونية، والتلفزيون والأفلام، أو الصور إذا كان هذا التعرض ذا صلةٍ بالعمل.

B– (وجود واحد أو أكثر) من الأعراض المقتحمة التالية المرتبطة بالحدث الصادم)، والتي بدأت بعد الحدث الصادم:

1– الذكريات المؤلمة المتطفلة المتكررة وغير الطوعية عن الحدث الصادم.

ملاحظة : في الأطفال الأكبر من سن 6 سنوات، قد يتم التعبير عن طريق اللعب المتكرر حول مواضيع أو جوانب الحدث الصادم.

2 – أحلام مؤلمة متكررة حيث يرتبط محتوى الحلم أو الوجدان في الحلم بالحدث الصادم.

ملاحظة : عند الأطفال، قد يكون هنالك أحلام مخيفة دون محتوى يمكن التعرف عليه .

3–ردود فعل تفارقية) على سبيل المثال flashbacks ومضات الذاكرة) ، حيث يشعر الفرد أو يتصرف كما لو كان الحدث الصادم يتكرر.

ملاحظة: في الأطفال قد يحدث إعادة تمثيل محدد للصدمة خلال اللعب.

4 – الإحباط النفسي الشديد أو لفترات طويلة عند التعرض لمنبهات داخلية أو خارجية والتي ترمز أو تشبه جانباً من الحدث الصادم.

5–ردود الفعل الفيزيولوجية عند التعرض لمنبهات داخلية أو خارجية والتي ترمز أو تشبه جانباً من الحدث الصادم.

C – تجنب ثابت للمحفزات المرتبطة بالحدث الصادم، وتبدأ بعد وقوع الحدث الصادم، كما يتضح من واحد مما يلي أو كليهما:

1–تجنب أو جهود لتجنب الذكريات المؤلمة، والأفكار، أو المشاعر أو ما يرتبط بشكل وثيق مع الحدث الصادم.

2–تجنب أو جهود لتجنب عوامل التذكير الخارجية، والتي تثير الذكريات المؤلمة والأفكار، أو المشاعر عن الحدث أو المرتبطة بشكلٍ وثيق مع الحدث الصادم.

D– التعديلات السلبية في المدركات والمزاج المرتبطين بالحدث الصادم، والتي بدأت أو تفاقمت بعد وقوع الحدث الصادم، كما يتضح من اثنين أو أكثر مما يلي:

1– عدم القدرة على تذكر جانب هام من جوانب الحدث الصادم.

2– المعتقدات سلبية ثابتة ومبالغ بها أو توقعات سلبية ثابتة ومبالغ بها حول الذات، والآخر، أو العالم.

3– المدركات الثابتة، والمشوهة عن سبب أو عواقب الحدث الصادم والذي يؤدي بالفرد إلى إلقاء اللوم على نفسه/نفسها أو غيرها.

4– الحالة العاطفية السلبية المستمرة، على سبيل المثال: الخوف، والرعب، والغضب.

5– تضائل بشكل ملحوظ للاهتمام أو للمشاركة في الأنشطة الهامة.

6– مشاعر بالنفور والانفصال عن الآخرين.

7– عدم القدرة المستمرة على اختبار المشاعر الإيجابية، مثل عدم القدرة على تجربة السعادة والرضا، أو مشاعر المحبة.

E –تغييرات ملحوظة في الاستثارة وردود الفعل المرتبطة بالحدث الصادم، والتي تبدأ أو تتفاقم بعد وقوع الحدث الصادم، كما يتضح من اثنين أو أكثر مما يلي:

1. سلوك متوتر ونوبات الغضب والتي عادةً ما يعرب عنها بالاعتداء اللفظي أو الجسدي تجاه الناس أو الأشياء.
2. التهور أو سلوك تدميري للذات.
3. التيقظ المبالغ فيه.
4. استجابة عند الجفل مبالغ فيها.

5. مشاكل في التركيز.

6. اضطراب النوم

F- مدة الاضطراب معايير(E,D,C,B) أكثر من شهر واحد.

G- يسبب الاضطراب إحباطا سريرياً هاماً أو ضعفاً في الأداء في المجالات الاجتماعية والمهنية أو غيرها من مجالات الأداء الهامة الأخرى.

H- لا يعزى الاضطراب إلى التأثيرات الفيزيولوجية لمادة مثل) الأدوية، والكحول (أو حالة طبية أخرى) (الحمادي، 2015م).

من خلال العرض السابق ترى الباحثة أن اضطراب ما بعد الصدمة يتمثل وجوده بظهور أعراض واستجابات غير تكيفيه لدى الأفراد بحيث تنعكس تلك الأعراض على الشخص بطريقة سلبية، تؤثر على أفكاره ومشاعره ونشاطاته وسلوكياته وعلاقاته الاجتماعية مع الآخرين.

ردود الأفعال الناتجة عن اضراب ما بعد الصدمة:

1. ردود أفعال قصيرة الأمد:

يرى (النابلسي، 1995م) ان أثناء الصدمة النفسية، وبعدها مباشرة، ينتاب الشخص إحساس بأن ما حدث ليس حقيقيًا (الإنكار) فهو إما أن يشعر وكأنه تجمد أو مشحون بالمشاعر والانفعالات، ويكون في حالة من الترقب ويخشى من إمكانية وقوع ما هو أسوأ، وبرغم حالة التيه واليقظة القصوى التي تنتاب الفرد فانه قد يُدرك الأمور بطريقة مغايرة، أو يُفسر أحداثاً أو حقائق بطريقة مغلوطة، واذا راقبنا سلوك الفرد سنجد أنه يستمر في حياته الروتينية، ولكن بتقييد نفسه بأنشطة أبسط مما اعتاد فعلها سابقا.

2. ردود أفعال متوسطة الأمد:

يرى (عيوش، 2001م) أنه خلال بضعة أيام من الصدمة التي تعرض لها الفرد تحدث ردود الفعل العادية اللاحقة والتي اجملها في النقاط التالية:

- رؤية الكوابيس وأحلام مزعجة ومُخيفة حول الخبر الصادمة.
- اضطراب في النوم (صعوبة الاسترخاء، أو صعوبة الاستقرار في النوم أو الاستقرار فيه، صعوبة التركيز والانتباه).
- عصبية المزاج وسلوك عدواني، والانطواء والحزن والخوف الشديد.
- بداية ظهور الأعراض النفس-جسدية.

3. ردود أفعال طويلة الأمد:

يعتمد ظهور هذه الأعراض على عدة عوامل منها شدة الحدث الصادم، وإذا أُصيب شخص عزيز بهذا الحد، ومدة التعرض للحدث الصادم وإذا سبق له التعرض لصدمات سابقة، ومن أهم ردود الفعل الطويلة الأمد الإصابة بالإكتئاب، أوالقلق والذي سوف يؤدي بدوره الى ظهور اضطراب ما بعد الصدمة (الشريف، 2016م).

ومن خلال العرض السابق ترى الباحثة مدى تفاوت استجابات الفرد للأحداث الصادمة، فمثلًا لو تعرض شخصان لحدث صادم، لكن تأثير هذا الحدث يختلف من شخص لآخر، فربما يستطيع شخص تجاوز هذا الحدث، وممارسة نشاطات حياته اليومية بشكل اعتيادي، ولكن الشخص الآخر فإن هذا الحدث سيؤثر سلباً على حياته ومن ثم ممكن أن يُطور أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، وذلك يعود لاختلاف البناء النفسي لكل من الشخصين واختلاف شدة الحدث الصادم ومدة التعرض له إضافة إلى ظروف التنشئة الاجتماعية.

صدمات الطفولة:

تعددت الخبرات الصادمة التي يمر بها الإنسان في مرحلة الطفولة، ومما لاشك فيه أن هذه الخبرات الصادمة لها آثار سلبية تمس النمو النفسي للفرد، وتُؤثر على صحته النفسية على المدى القريب أو البعيد، وتزيد من احتمال الإصابة ببعض الاضطرابات في المستقبل، بل يعتبرها البعض عاملاً مسبباً لكثير من الاضطرابات النفسية في مرحلة الطفولة أو مرحلة المراهقة مثل الاكتئاب، القلق، المخاوف المرضية، الانتحار، إدمان الكحول والمخدرات، اضطراب ما بعد الصدمة، اضطراب السلوك السيئ، النشاط الحركي الزائد، واضطرابات سلوكية وانفعالية أخرى (Terr,1991a).

ويرى (Fredeick,1982a) أن الأطفال الذين تعرضوا لأحداث صادمة حوالي 75% من العينة التي أجريت عليها الدراسة لديهم اعراض اضطراب ما بعد الصدمة، وذلك بعد سنتين من تعرضهم للحدث الصادم.

وفي دراسة أخرى وجد هناك ارتفاعاً في درجة القلق والاضطرابات النفسية الناتجة عن مواقف صادمة لدى الأطفال الذين تعرضوا للخبرات الصادمة الناتجة عن الإعصار (Lonigan.1991a)

وفي دراسة أجراها (Frazer,1974) على الأطفال بعد تعرضهم للعُنف وتجارب مؤلمة خلال الأحداث التي حدثت في بلفاست عام (1968) أن المشاكل والاضطرابات النفسية بين الأطفال قد زادت بشكل واضح، حيث أظهر الأطفال نوبات هستيرية: البكاء المتواصل، التبول اللاإرادي، الأرق، الكوابيس، والعصبية الزائدة (شعث، 2005)

ويرى (Baker.1990a) أن الاطفال الفلسطينيين في الضفة الغربية يعانون من المخاوف، اكتئاب، اضطرابات النوم، أمراض جسمية نتيجة الاحداث التي تعرضوا لها في بيتهم.

أسباب الصدمة النفسية عند الأطفال:

يُشير (يعقوب، 1999م) إلى أن بعض الأطفال يمرون بخبرات مؤلمة مختلفة وهذه الخبرات قد تؤدي بهم إلى الاصابة باضطراب ما بعد الصدمة، نذكر من هذه الخبرات ما يلي:

- أن يسمع الطفل بأن أحداً من الأشخاص الأعزاء يتعرض للتعذيب والخطف والاعتداء
- الانفصال عن الأبوين بسبب أعمال الحرب والعنف ولأسباب أخرى.
- التهجير وتدمير المنازل والانفجارات.
- الإصابة الجسدية والإعاقة (للطفل).
- الحرمان الشديد من الحاجات الأساسية بسبب الحرب مثلا.
- معسكرات الاعتقال.
- تهديد الطفل بالقتل أو خطف واعتقال وضرب.
- التعرض لهجوم قناصة.
- التعرض لمواد خطيرة أو لمرض خبيث وما يترتب على ذلك من تدخلات جراحية وعلاجية معقدة.
- الإعتداء الجنسي على الطفل قبل الخامسة عشرة من عمره.
- التعرض للغرق والحروق.
- حادثة اعتداء أو اغتصاب لأحد أفراد الأسرة وأمام الطفل.

أما أسباب الصدمة النفسية عند الأطفال الفلسطينيين بشكل خاص فهي كثيرة نذكر منها:

1. **هدم المنازل:** إن مشاهدة الطفل لبيته وهو ينسف، أو يقفل، أو لا يستطيع الوصول إليه، يكون له بالغ الأثر عليه، فتنتابه أحاسيس شتى بالغضب، الحزن، والخوف من المستقبل، ففي دراسة (Thabet et al, 1997) تبين أن 2.9% من الأطفال شاهدوا بيوتهم وهي تنسف بينما 15.4% من الأطفال شاهدوا بيوت الآخرين وهي تُهدم.
2. **المُداهمات الليلية:** حيث أن الأطفال تعرضوا للمداهمات الليلية المتكررة وذلك خلال الانتفاضة الأولى، وبعض المداهمات التي يقوم بها جيش الاحتلال.
3. **القصف المتكرر والانفجارات والقذائف:** حيث أدت إلى ظهور أعراض الصدمة النفسية عند الأطفال وذلك بالخوف من الأصوات المرتفعة ومشاهدة الطائرات والدبابات.

4. **استنشاق الغاز وغاز الفسفور الأبيض:** إن هذا النوع من الصدمات يجعل الطفل في لحظة من اللحظات غير قادر على التقاط أنفاسه، فيكون لديه إحساس بأنه يموت ، وهنا يُصاب بحالة من الهلع الشديد ، ويبدأ في البحث عن مخرج لكي يلتقط أنفاسه (ثابت، 1998) .
5. **استشهاد أحد الوالدين أو الأخوة أو الأقارب :** فقدان شخص عزيز يؤثر سلباً على الطفل، حيث عن مشاهدة هذه الأحداث أو السماع بها تؤدي بالطفل إلى الصدمات النفسية، وكذلك مشاهدة أعمال العنف ، من ضرب أو اهانة أحد الوالدين أو الأقارب (عودة، 2010م).

وترى الباحثة أن الاطفال الفلسطينيين هم الأكثر عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية وخاصة اضطراب ما بعد الصدمة، نظراً لما يعانيه أطفال القطاع خاصة من انتهاكات جمة لحقوق الانسان وما يتعرضون له من أعمال القتل والتهجير والقصف.

سمات اضطراب ما بعد الصدمة عند الأطفال:

حسب ما نشرته الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM III) في عام 1987 فإن أهم سمات هذا الاضطراب عند الأطفال هي كالتالي: -

1. أن يتعرض الطفل لتجربة تكون خارجة عن المدى الطبيعي لتجارب الطفل.
2. إعادة التذكر المتكرر والدائم للصدمة التي مر بها وبطرق شتى منها الإقحام المفاجئ لصور معينة من الحدث لخيال الطفل أو الأصوات المتعلقة بالحدث، أو الكوابيس والأحلام المزعجة المتعلقة بالحدث أو أحلام لها محتوى مشابه، أو أن تكون بعض جوانب الصدمة واضحة من خلال لعب الطفل .
3. انحسار الاهتمام بالأشياء والبيئة المحيطة، من خلال انحسار الاهتمام بالأنشطة التي قد تجلب له المتعة، والابتعاد العاطفي عن الأصدقاء والوالدين وضعف قدراته على التحمل.
4. تطوير أعراض جديدة متعلقة بالحدث الصادم على المستوى الحركي، فيها الازدياد المفاجئ في الانتباه والتيقظ وتشمل العصبية الزائدة والاستثارة الزائدة والشديدة، وسلوكيات التجنب، والقلق الشديد من كل المنبهات التي تذكر بالحدث الصادم، واضطرابات في النوم وصعوبة في التركيز (DSM III,1987a) .

وقد قام (Dyregrov ,2003a) بإضافة بعض الأعراض الخاصة باستجابة الأطفال للأحداث الصادمة ومنها زيادة سلوك التعلق بالوالدين والأخوة أو ظهور أعراض قلق الانفصال وفقدان للمهارات المكتسبة حديثاً من خلال عملية التطور وخصوصاً عند الأطفال الأصغر سناً والخوف الدائم من تكرار الحدث الصادم وأخيراً الشعور بالذنب من الحدث الذي تعرضوا له وهذا يظهر بشكل أوضح عند الأطفال الأكبر سناً .

وقد لخص (ثابت، 1998م) الأعراض التي يمكن أن تظهر عند الأطفال:

- التبول والتبرز اللاإرادي في الليل والنهار.
- مص الأصبع .
- الخوف من الظلام.
- فقدان الشهية .
- الصداع المُستمر.
- الشكوى من مشاكل في النظر والسمع .
- اللوازم الحركية المتكررة .
- اضطرابات في الكلام والتأتأة .

وقد حاولت (Terr) أن تدرس الفروقات بين الأطفال والراشدين فيما يتعلق باضطراب ما بعد الصدمة، وقد توصلت إلى النتائج التالية :-

- أن الأطفال لا يعانون من مشاكل فقدان الذاكرة والنسيان بسبب الصدمة.
- الأطفال لا يعانون من التبلد العاطفي الذي نلاحظه عند الراشدين.
- الأطفال لا يعانون من الومضات الداخلية، أي أنهم لا يتوقفون فجأة في مسيرة تفكيرهم وسلوكهم ليعيشوا لحظات مؤلمة ومفاجئة تردهم إلى الصدمة.
- أداء الأطفال الدراسي يتأثر بالصدمة بينما يضطرب مجال العمل والإنتاج عند الراشدين.
- الأطفال يعيشون الصدمة من خلال اللعب المتكرر وهذه صفة خاصة بهم.
- رجاء الأطفال بالمستقبل يصبح محدوداً وقصير المدى (يعقوب، 1999م).

وترى الباحثة أن اضطراب ما بعد الصدمة يُؤثر بشكل سلبي على كافة مناحي الحياة لدى الأطفال، سلوكياً معرفياً نفسياً واجتماعياً، ويتمثل ذلك بمجموعة من الأعراض المرضية التي تؤثر على ممارسة نشاطاتهم المختلفة بشكل طبيعي مما يظهر على سلوكياتهم بشكل بارز.

اضطراب ما بعد الصدمة في سن المدرسة: (6_12) سنة:

على المستوى المعرفي فإننا نجد الأطفال في هذه المرحلة يواجهون صعوبات في التركيز وبالتالي فإن تحصيلهم يتأثر بشكل كبير، وتعزو (Macksoud) السبب في ذلك إلى الذكريات المتعلقة بالتجربة الصادمة والمزاج المكتئب الذي يعيشه الطفل يؤثران على العمليات العقلية لديه، وبالتالي فإن اضطرابات التعلم قد تظهر بوضوح في هذه المرحلة، أما على المستوى السلوكي فنجد الأطفال في هذه المرحلة يكونون في الغالب سلبيين وغير تلقائيين وممن الممكن أن يصبحوا أكثر قسوة وعنف من السابق، وقد يترك ذلك أثرا واضحاً على علاقاتهم بأقرانهم وأصدقائهم مما قد يدفعهم بالنهاية إلى نوع من العزلة الاجتماعية. وأخيراً فإن أطفال هذه المرحلة العمرية يكونون عرضة بشكل جزئي إلى تطوير أعراض نفس –جسدية، كالصداع وآلام المعدة وغيرها (صايمة، 2005م) .

وترى الباحثة أن الاطفال هم الشريحة الأكثر عرضة للإصابة باضطرابات ما بعد الصدمة وذلك يعود إلى ضعف الخبرة في الحياة تجعلهم أقل قدرة للتعامل مع الأحداث الصادمة، وضعف الوعي لما يدور حولهم من أحداث ومجرات الحياة.

تأثير اضطراب ما بعد الصدمة على المعتقدات الأساسية لدى الطفل:

من خلال تعامل الطفل مع أسرته ومع عالمه الصغير تتكون لديه صورة بسيطة عن نفسه وعن الحياة تسمى افتراضات أساسية تتلخص في: أنه شيء محبوب على المحيطين به، وأنهم يقومون بحمايته ورعايته ولا يعرضونه للخطر، وهم قادرون على ذلك، وأن هناك منطقا يحكم العالم وهو أن الخير دائما ينتصر، لأن الله يحب الأخيار ويحميهم ويساعدهم.

وعند تعرض الطفل للحدث الصادم فان هذه الافتراضات أو القناعات الأساسية تتزلزل، وتتهدم في لحظة الاعتداء على الطفل أو ذويه، حيث يرى كل شيء يتغير أمام عينيه، فتهتز كل ثوابته، ويتعرض للتناثر والتشتت، وتتعرض صورته عن نفسه وعن العالم للتشوه، وبما أن تكوينه المعرفي والوجداني لم ينضج بعد، لذلك تكون الآثار عميقة ومؤثرة بشكل أكثر من الكبار.

وقد يقول قائل: إن الطفل لديه القدرة على التأقلم مع الأحداث ربما تفوق قدرة الكبار، وذلك بسبب عدم وجود تصورات جاهزة كثيرة عن العالم لديه، وبالتالي فهو أكثر تقبلا للتصورات والأنماط الواقعة فعلا دون مقارنتها بنمط قياس.

وهذا القول صحيح من ناحية، ولكنه من ناحية أخرى يعني أن التأقلم حين يحدث في هذه الظروف فانه يؤدي إلى تثبيت أفكار واتجاهات العدوان والانتقام وعدم الثقة في أي شيء (عودة، 2010م).

الآثار المعرفية والانفعالية لاضطراب ما بعد الصدمة:

لا يقتصر تأثير اضطراب ما بعد الصدمة الذي يُصيب الفرد في مرحلة الطفولة على تلك المرحلة بل قد يمتد إلى المراحل العمرية اللاحقة إذا لم يُعالج، ومما يدعم ذلك وجود بعض الدراسات التي أظهرت استمرار أعراض ضغوط ما بعد الصدمة الذي يتصل بمرحلة الطفولة حتى مرحلة الرشد. لقد أخذت ماوبري "Mawbray"، كما ورد في آرمز وورثوهولادي " Armsworth & Holladay" في الاعتبار مرحلة النمو المعرفي للطفل كسمة جوهرية في فهمها لكيفية فهم الطفل للخبرات الصادمة. فهي تؤمن بمفهوم بياجيه في التمركز حول الذات، بحيث يكون ذات الطفل هي المنطلق في مفهومه للعالم من حوله وهذا ينطبق على الأحداث الصادمة بحيث يبدأ الطفل بلوم ذاته على الحدث الذي تعرض له (شاهين وآخرون، 2007م).

وأشار العزمية وآخرون (2014م) بأن مرور الطفل بالمواقف الضاغطة كثيراً ما يؤدي إلى إحداث تغييرات في مشاعر الطفل وانفعالاته، فيصبح أكثر حدة بعد ما كان هادئاً وأكثر عصبية بعد ما كان طبيعياً ولا يستجيب لمن حوله، فهذه طبيعة المواقف الضاغطة، وبالتالي فالتوتر المتراكم داخل الطفل مع عدم وجود إمكانية لإفراغ هذا التوتر يؤدي إلى شحن الطفل انفعالياً مما يؤثر على مزاجه، فيكون عرضة للإستثارة السريعة لأي سبب والرد السريع بانفعال أكبر من حجم الإستثارة فيلجأ إلى التكسير، والاعتداء على الأطفال الأصغر منه سناً، وعلى الممتلكات.

المبحث الثاني: التفكير الاستدلالي

تقديم:

تتناول الباحثة في هذا المبحث العديد من العناصر المتعلقة بالتفكير الاستدلالي، حيث تم التطرق بشيء من التفصيل والتوضيح للمفاهيم الأساسية التي ركزت على موضوع التفكير الاستدلالي التي ركزت على موضوع التفكير الاستدلالي من خلال عرض ، تعريف التفكير لغةً، تعريف التفكير اصطلاحاً، عمليات التفكير، تعريف الاستدلال لغةً، تعريف الاستدلال اصطلاحاً، التعريف الاصطلاحي للتفكير الاستدلالي، أهمية التفكير الاستدلالي، مميزات التفكير الاستدلالي، مراحل التفكير الاستدلالي، عوائق التفكيرالاستدلالي السليم، انماط التفكير الاستدلالي، أساليب التفكير وانواعه، أنماط الاستدلال، أشكال مهارات التفكير الاستدلالي، نظرية بياجيه في التفكير الاستدلالي، التفكير الاستدلالي من منظور اسلامي، نمو القدرة على الاستدلال خصائص الاستدلال لدى الطفل.

تعريف التفكير:

لغةً: من الفكر: جمع أفكار وتعني تردد الخاطر بالتأمل والتدبر بطلب المعاني، أو ما يخطر بالقلب من المعاني.

والفعل منها فَكَرَ = فكْراً أو فَكْراً (بكسر الفاء أو فتحها)

وفكر في الأمر أي أعمل الخاطر فيه وتأمله (المنجد الأبجدي، 1964م).

تعريف التفكير اصطلاحاً:

- يعرفه (حبيب، 1996م): بأنه عملية عقلية تتطلب الوصول من المقدمات إلى النتائج من خلال المحاولات التي يقوم بها الفرد عندما يحاول حل مشكلات في بيئته، أو يحاول التكيف معها.
- ويعرفه (الفرماوي، 2009م): بأنه عملية عقلية من الفرد إدراك العلاقات بين عناصر المشكلة أو الموقف بحيث يتم التوصل إلى الكشف عن العلاقة بين كلاً من المقدمة والنتيجة أو السبب والمسبب أو إدراك العلاقة بين الجزء والكل.
- **وترى الباحثة** أن التفكير عبارة عن عملية عقلية يقوم بها الفرد عند الحكم على واقع شيء معين أو عند حل مشكلة معينة ويوظف فيها الفرد خبراته ومعلوماته السابقة وقدراته العقلية لأجل التوصل إلى حلول ممكنة للمشكلات أو يحاول التأقلم معها.

عمليات التفكير:

لقد أجمع العلماء على أن التفكير عملية عقلية مركبة ومعقدة، تتكون من جملة من العمليات العقلية التي يتم فيها تفعيل العقل وإعمال الفكر فيها ولعل أبرز هذه العمليات:

1) **التصنيف:** وهو تلك العملية التي يتم فيها تجميع ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة على أساس ما يُميزها من خصائص مشتركة ضمن فئات معينة من هذه الأشياء و الأحداث.
2) **التنظيم:** وهو العملية التي يتم فيها ترتيب وتنسيق الفئات أو الأشياء أو الظواهر في نظام معين وفقاً لما يوجد بين هذه الفئات من علاقات متبادلة.
3) **التجريد:** وهو العملية التي يتم فيها تجردي الأشياء عن ذواتها، لأجل تحقيق عملية التفكير، وليتم ذلك لا بد من التفكير فيها بطريقة مجردة عن ذواتها، وهذه يعني استبعاد كل العلاقات والأشياء التي لا تشترك في شيء عام مع الموضوع الحالي.
4) **التحليل:** وهو العملية العقلية التي يتم فيها تفصيل ظاهرة كلية إلى عناصرها المكونة لها أو إلى مكوناتها الجزئية.
5) **الاستدلال:** يقوم الاستدلال العقلي على استنتاج صحة حُكم معين من صحة أحكام أخرى ويؤدي الاستدلال الصحيح إلى تحقيق الثقة في ضرورة وحتمية النتائج التي يتم التوصل إليها.

- **ويعرف الاستدلال:** بأنه ذلك النمط من التفكير الذي يتطلب أكبر مقدار من المعلومات بهدف الوصول إلى حلول تقاربية سواء أكانت هذه الحلول استنتاجية او انتقائية.(أبو حطب، 1992)
- **الاستدلال اصطلاحاً:** هو إحدى عمليات التفكير التي تشمل التخريج أو استخلاص النتائج مثل حل المشكلات بواسطة استخدام القواعد والقوانين والمبادئ العامة ومن ثم تطبيقها على القضايا والوقائع (رزوق، 1992م)

وترى الباحثة أن الاستدلال يدخل ضمن عمليات التفكير وهو يعبر عن قدرة عقلية عُليا يتم من خلالها التوصل إلى معلومات مجهولة من معلومات معلومة، والتوصل من الحقائق والمقدمات إلى نتائج معينة.

- **التعريف الاصطلاحي للتفكير الاستدلالي:** يُعرفه (النجدي وآخرون، 2002م): بأنه عبارة عن عملية عقلية يقوم من خلالها الفرد بوضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة يتم من خلالها الوصول إلى الاستنتاج أو اتخاذ قرار أو حل لمشكلة، كما أنه عملية يتم من خلالها الوصول لنتيجة جديدة من خلال نتائج سابقة قديمة.

- ويُعرفه حسن (2001م): بأنه عبارة عن عملية عقلية أساسها عمليتي الاستقراء و الاستنباط ويُقصد بالاستقراء العملية التي يقوم الفرد من خلال باستنتاج الكل من الجزء أما الاستنباط فهو عملية تتطلب استخلاص الفرد لنتيجة من حقائق لُوحظت أو افترضت.
- ويرى العفون والصاحب (2012م): أن التفكير الاستدلالي عبارة عن عملية عقلية منطقية يقوم من خلالها الفرد بإدراك العلاقات بهدف الربط بين الأسباب والنتائج أو محاولة استنباط الجزء من الكل.
- كما أشار أبو حطب (1974م): هو عبارة عن عملية عقلية تتطلب من أفرد استخدام عدد من المهارات والمعلومات بهدف الوصول إلى حلول تقاربية سواء أكانت هذه الحلول انتاجية أو انتقائية.
- وأشار علي (2003م) إلى أن التفكير الاستدلالي عملية عقلية من ضمن أنماط التفكير تتطلب قدرة الفرد على إدراك العلاقات بين الأجزاء أو الوصول إلى الكل وهذا ما يعرف بعملية الاستقراء، واستخدام هذا الكل في ملاحظة الأجزاء وهذا ما يعرف بعملية الاستنباط.
- وأشار أبو جادو (2000م) إلى أن التفكير الاستدلالي نمط من انماط التفكير الذي يتضمن وضع الفرد لمجموعة من الحقائق والمعلومات بطريقة منظمة ليتم معالجتها بهدف الوصول إلى استنتاج أو حل مشكلة أو اتخاذ قرار.
- وأشار العتيبي (2001م) إلى أن التفكير الاستدلالي عملية عقلية منظمة تعتمد على استخدام الفرد لمجموعة من المهارات تتمثل في القدرة على التحليل المنطقي، وإدراك العلاقات للربط بين الأسباب والنتائج والاستنتاج والتوصل إلى حلول لما يواجه من مشكلات وتقييم الآراء واستنباط النتائج.

ومن خلال التعريفات السابقة تخلص الباحثة إلى ما يلي:

- التفكير الاستدلالي أحد انماط التفكير لدى الانسان.
- التفكير الاستدلالي عملية منظمة تتطلب مجموعة من المهارات (الاستنتاج، الاستقراء، الاستنباط).
- التفكير الاستدلالي يستخدمه الفرد بهدف الوصول إلى حقائق معلومة من أخرى مجهولة.
- التفكير الاستدلالي عملية عقلية تتضمن وضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة بهدف اتخاذ قرار أو حل مشكلة.
- التفكير الاستدلالي عملية منطقية تتضمن القدرة على تحليل المنطق وربط الأسباب بمسبباتها.

أهمية التفكير الاستدلالي:

لما كان التفكير الاستدلالي أحد أنماط التفكير كونه عملية عقلية منظمة تعتمد على الأساليب المنطقية في بحث وتفسير الظواهر المختلفة التي تتضمنها المشكلات التي قد تواجه الطلبة أثناء دراستهم وفي حياتهم المستقبلية فإن مدى إكسابهم لهذا النوع من التفكير وتنميته لديهم، كونه هدفاً يجب أن يهتم به وأن ينظر اليه بعين الاعتبار، لأن التفكير الاستدلالي له الدور الفعال في حياة الأفراد. (حومة، 2003م).

إن التفكير الاستدلالي من أهم مهارات وأنماط عمليات التفكير التي تساعد المتعلم على الوصول إلى نتائج جديدة من نتائج أخرى متاحة، والتعرف على المعلومات الصحيحة الناتجة عن الانفجار المعرفي والتدفق الهائل للمعلومات بحيث يستطيع المتعلم توظيف ما توصل له من نتائج ومعلومات لتحقيق أهدافه وأهداف مجتمعه لذلك أصبحت تنمية هذه المهارة لدى الطلاب أحد أهم الأهداف التربوية التي تسعى لتحقيقها المؤسسات التعليمية.(مدحت، 2006م).

لا شك أن مهارة التفكير الاستدلالي تطور قدرات الفرد من حيث اتخاذ القرارات بشكل أفضل، كما تطور قدرة تفكير الفرد بشكل فعال في حل المشكلات يواجهها في حياته اليومية.

والاستدلال كمنهج بحث يُعد نمطاً من أنماط التفكير الذي يُثري العلم وينميه وذلك عن طريق اكتشاف حقائق جديدة من أخرى متاحة.(عبد الوهاب، 2010م).

وذكرت (سليمان، 2011م) إلى أن أهمية مهارات التفكير الاستدلالي تتمثل فيما يلي:

- تساعد مهارات التفكير الاستدلالي على حل المشكلات التي تواجهه من خلال الربط بين الخبرات السابقة والمعلومات المتاحة.
- إن مهارة التفكير الاستدلالي عملية منطقية تحليلية تساعد الفرد على التنبؤ والتوقع.
- إن مهارة التفكير الاستدلالي عملية عقلية معرفية تساعد الفرد على الادراك والفهم والتنبؤ وتنظيم الأفكار وتصنيفها للوصول إلى حقائق ونتائج وتطبيقها في المواقف الجديدة.

مميزات التفكير الاستدلالي:

ويرى مطير (2015م) أن مميزات التفكير الاستدلالي تتمثل فيما يلي:

- عملية عقلية منظمة يتم من خلالها الانتقال من المعلوم إلى المجهول.
- يساعد الأفراد في الوصول إلى النتائج من خلال المقدمات وذلك وفق القواعد المنطقية دون الحاجة إلى التجريب.
- أنه عملية منطقية يتم من خلالها الوصول إلى النتائج من خلال المقدمات وذلك وفق القواعد المنطقية دون الحاجة إلى التجريب.
- عملية دقيقة تساهم في تحديد المصطلحات والألفاظ التي تتضمنها المقدمات الصغرى والكبرى.

وترى الباحثة أن التفكير الاستدلالي عملية عقلية تتميز بأنها منظمة تُمكن الفرد من إدراك المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها وفقاً لعملية تدريجية منطقية تنتقل من المعلوم إلى المجهول.

مراحل التفكير الاستدلالي:

بما أن كل عملية عقلية تمر بمراحل فإن التفكير الاستدلالي يسير بأسلوب منهجي منظم ينتقل فيه الفرد خطوة خطوة نحو الحل، حيث يمر بالخطوات التالية:

- شعور الإنسان بسوء التكيف وصعوبته ينتج عنه الشعور بضرورة التصرف.
- تحليل المشكلة إلى عناصرها وتقدير قيمة كل عنصر وجمع البيانات الخاصة بالمشكلة وكل عناصرها.
- وضع الفروض أو اقتراح الحلول والفروض المحتملة من خلال فحصها للتعرف على قيمتها العملية والفكرية.
- العمل على مناقشة الحلول والفروض المُحتملة من خلال فحصها للتعرف على قيمتها العملية والفكرية.
- التحقق من صواب الحل النهائي من خلال جمع الملاحظات مع التنبؤ بما يمكن أن يحدث عند إقرار الحل النهائي. (الهاشمي، 1992م).

عوائق التفكير الاستدلالي السليم:

كل إنسان يريد أن يكون لديه استدلالاً سليماً، ولكن بعض الناس يصلون إلى اتخاذ قرارات موضوعية حياتية، بينما آخرون لا يستطيعون اتخاذ قرارات صائبة رغم أنهم لا يعلمون أنهم قد سلكوا سبيلاً خاطئاً أو استخدموا وسائل عقيمة في تفكيرهم الاستدلالي.

أهم العوامل التي تساعد على خطأ الاستدلال وفساد أو قصور أحكامه أو قراراته ومنها:

- عدم الفهم الواضح والدقيق لأبعاد المشكلة وعناصرها حيث تكون المشكلة في جانب والمواجهة الفكرية في جانب آخر.
- عدم كتابة المعلومات لدى الإنسان وذلك لقلة التدريب على التفكير الاستدلالي أو انه أعلى من مستواه الفكري أو العلمي أو المهني.
- العجلة السريعة من قبل الإنسان في تبني الحلول الباردة للذهن والتسرع في إصدار الأحكام دون تفكير عميق وواسع وناقد.
- عدم الحياد النفسي من قبل الفرد في مواجهة الموقف أو المشكلة لإصدار أحكام مسبقة قبل فهم الموقف وأبعاده. (الهاشمي، 1992م)

وأضافت (سليمان، 2011م) على عوائق التفكير الاستدلالي ما يلي:

- التعليل السحري وهو إقامة علاقات غيبية بين الأشياء وعدم ربط الظواهر الطبيعية إلى ظواهر من نفس العالم الطبيعي وهو شائع لدى الاطفال والانسان البدائي.
- التسرع في الحكم والتعميم.
- عدم مراعاة شروط الاستدلال حيث أن المشكلة التي لم تحدد عناصرها لا يمكن أن تُحل.

أنماط التفكير الاستدلالي:

يرى طافش (2013م) أن عملية الاستدلال تحدث على ثلاث صور:

- **الاستدلال التعميمي:** وهو عملية صياغة المعلومات الكثيرة التي جرى تجميعها لتبدو في صورة مفيدة، تمتد إلى حالات مشابهة، يسهل تذكرها وتوظيفها، ويُعد هذا النمط من الاستدلال الأكثر تداولاً بين الباحثين.
- **الاستدلال التوضيحي:** وهو عملية تعتمد على الاستدلال التعميمي، وهو يُفيد في توضيح وتفسير مدلولات المعلومات التي تم جمعها يهدف فهم مجريات الأمور والأحداث.
- **الاستدلال التنبؤي:** وهو عملية مبنية على الاستدلال التعميمي يقوم على عملية التنبؤ بمعظم الأنشطة التي يقوم بها الناس في المجتمع بناءًا على استدلالات تنبؤية تستند على استدلالات تعميمية.
- **وترى الباحثة** أن الاستدلال يحدث في 3 صور مترابطة ببعضها البعض بدءاً بالاستدلال التعميمي الذي يركز على التنبؤ بما هو قادم.

أساليب التفكير الاستدلالي وأنواعه:

قسم علماء الاستدلال إلى نوعين (مباشر، غير مباشر)، ويسمى الاستدلال المباشر: (الاستنباط المباشر): وهو عملية عقلية يتم من خلالها الانتقال من مقدمة إلى نتيجة بدون وساطة أي من دون الاعتماد على أي تصور في قضية أخرى، مثال ذلك: كل الطلبة حاضرون. (مقدمة)
إذاً لا أحد من الطلبة غير حاضر. (نتيجة).

وأما الاستدلال الغير مباشر فهو انتقل من أكثر من مقدمة إلى نتيجة بوساطة أي الاعتماد على تصورات موجودة في القضية أو البرهنة على قضية بواسطة مقدمتين أو أكثر. (العفون والصاحب، 2012م)

إن عملية التفكير الاستدلالي عملية عقلية منطقية يستخدمها الفرد لحل المشكلات من خلال الوصول إلى نتيجة من خلال الاعتماد على مقدمات معلومة، كما أنه يُعتبر صورة من صور التعلم تتضمن ما يلي:

- البحث عن معلومات جديدة من الخبرات السابقة.
- إدراك العلاقات بين المفاهيم المختلفة.
- الملائمة الفرضية بين الوسائل والغايات.
- الفهم والاستبصار.
- القدرة على الاستدلال. (المولى والخفاجي، 2009م).

أشكال مهارات التفكير الاستدلالي:

تتعدد أنماط وأشكال التفكير الاستدلالي وستعرض الباحثة بعضها كما يلي:

- تصنيف مهارات التفكير الاستدلالي من حيث الشكل (الاستدلال العددي):

ويظهر في فهم المسائل الحسابية، وسلاسل الأعداد والحكم العددي.

- **الاستدلال اللفظي:** ويظهر في فهم الألفاظ والتشابه والتضاد اللفظي (سليمان سناء، 2011)
- **الاستدلال المكاني:** ويظهر في الأشكال والنماذج وأوضاع الحروف.

- تصنيف مهارات التفكير الاستدلالي حسب طبيعة الموقف والمهمة:

تقسم إلى الاستدلال الاستنتاجي، الاستدلال الاستقرائي، الاستدلال الاستنباطي.

وستتناول الباحثة هذه المهارات الثلاث بالتفصيل:

- **الاستدلال الاستنتاجي:**

وهو عملية عقلية يتم من خلالها استنتاج واستخلاص نتائج جديدة من عناصر معروفة وقديمة وهذا يستلزم القيام بالعمليات المتضمنة في عملية الاستنتاج والمتمثلة بأن يقوم الفرد بإدراك العلاقة بين الأسباب والنتائج. (محمد، 2008م).

كما يعرف (المولى والخفاجي، 2009م) بأنه مهارة من مهارات التفكير يقوم من خلالها الفرد باستخلاص نتائج جديدة مترتبة على مقدمات وبيانات تم ملاحظتها.

وأشار (العتيبي، 2001م) إلى أن الاستنتاج هو مهارة عقلية يقوم من خلالها الفرد باستخلاص معلومات جديدة من مقدمات لوحظت، كما يرى بأن هذه المهارة تتضمن قدرة الفرد على التنبؤ بالنتائج والربط بين السبب والنتيجة والاستخلاص من الملاحظات الموجودة وتفسير المعلومات التي تم التوصل إليها.

ويتفق (عريفج وسليمان، 2010م) مع ما سبق ذكرهم في تعريف مهارة التفكير الاستنتاجي حيث يرى بأنه عملية عقلية في قدرة الفرد على التوصل إلى نتائج معينة تعتمد على حقائق ومعلومات قديمة.

ويرى (أبو العلا، 2016م) أن التفكير الاستنتاجي يهدف إلى استخلاص نتائج أو تفسير معروفة أو موقف من خلال الفروض والمقدمات الموضوعية، وهذا يعود بالنفع على المتعلم من خلال دعم تركيزه على تعميمات العلم ومبادئه الأساسية كما يمنحه فرصة هذه التعميمات في مواقف جديدة تمكنه من حل المشكلات واتخاذ قرارات صائبة.

كما أكد (مطير، 2015م) على أن التفكير الاستنتاجي يهدف إلى قدرة الفرد على التوصل إلى استنتاج واستخلاص أو تفسير معرفة من مُسلمات موجودة ومقدمات موضوعية بهدف حل مشكلة.

وترى الباحثة من خلال العرض السابق أن مهارة التفكير الاستنتاجي نمط من أنماط التفكير الاستدلالي والتي تتمثل في قدرة الفرد على استخلاص نتائج جديدة من مقدمات موضوعية بهدف حل مشكلات واتخاذ القرارات.

2. مهارة التفكير الاستقرائي:

يرى (العفون والصاحب، 2012م) أن التفكير الاستقرائي نوع من الاستدلال يسير فيه التفكير من الجزء إلى الكل ومن الخاص إلى العام ويُستخدم هذا المنهج من التحقق من صور المعرفة الجزئية من خلال الملاحظة، والتجربة الحسية.

كما ترى(سليمان، 2011م) بأن الاستقراء نشاط عقلي من مهارات التفكير الاستدلالي يتميز بقدرة الفرد على استخلاص واستنتاج القاعدة العامة من جزئياتها لذا سمي بالاستقراء لأنه يقوم على دراسة الجزئيات والحلات الخاصة تمهيداً للوصول لمعرفة القاعدة العامة.

ويرى(الهادي، 2003م) أن التفكير الاستقرائي يعد من ركائز عملية الاستدلال العقلي حيث تهدف من خلال اتباع هذا التفكير إلى التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات تتراوح حدود الأدلة المتوفرة أو المعلومات التي تحصل عليها عن طريق مجموعة المشاهدات.

وأشار(جروان، 1999م) أن الاستدلال الاستقرائي عملية عقلية يتم من خلالها معرفة الجزء من الكل، واستخلاص قاعدة غير معروفة اخرى معروفة.

كما قسم الاستدلال الاستقرائي إلى نوعين:

1. **الاستقراء التام:** وفيه يتم التوصل إلى نتيجة بعد دراسة جميع حالات أو مفردات الموضوع أو الظاهرة المعينة.
2. **الاستقراء الناقص:** يتم فيه التوصل إلى النتيجة بعد دراسة عينة من الحالات او المفردات المتعلقة بموضوع او ظاهرة.

خصائص التفكير الاستقرائي:

- يمنح الفرد الفرصة فيه للملاحظة والتجريب.
- يمنح الفرد الفرصة للتحقيق والتطبيق.
- يساعد في البحث عن الأسباب (عرفة، 2006م)

وترى الباحثة أن التفكير الاستقرائي يلعب دوراً مهماً في حياة الفرد حيث يمنحه الفرصة إلى ايجاد الأدلة الواضحة القائمة على المعلومات أو الفروض الموضوعة للوصول إلى استنتاجات جديدة وفيه يتم الاستدلال من الخاص إلى العام.

3. الاستدلال الاستنباطي:

الاستنباط في اللغة: الاستخراج، ويُقال استنبط مالاً وعلماً أي استخرجه، واستنبط الماء الذي يأتي من قعر البئر او ما تحفز. (ابن منظور، 2003م)

وقد عرف (المفتي، 1995م) أن مهارة التفكير الاستنباطي نمطٌ من أنماط التفكير الاستدلالي وهو عملية عقلية يتم من خلالها التوصل إلى حالة خاصة من القوانين العامة.

ويرى (عُبيد وعفانة، 2003م) أن التفكير الاستنباطي هو عملية عقلية معرفية من خلالها يستخلص الفرد حالات خاصة من حالات عامة مسلم بها.

كما يرى (الهادي وأبو حشيش وبسندي، 2003م) أن التفكير الاستنباطي عملية استدلالية منطقية تستهدف التوصل لإستنتاج أو معرفة شديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات موضوعة من معلومات متوفرة.

وترى الباحثة أن التفكير الاستنباطي يُعد نمط من أنماط التفكير الاستدلالي حيث تم فيه الاستدلال من العام إلى الخاص.

وترى الباحثة من خلال العرض السابق بأن التفكير الاستدلالي عملية عقلية عُليا تتمثل في القدرة على الاستقراءوالاستنباط والاستنتاج بحيث يُعرف الاستقراء على أنه الاستدلال من الخاص إلى العام، ويُعرف الاستنباط بأنه الاستدلال من العام إلى الخاص ويعرف الاستنتاج بانه الاستدلال من مقدمات ومسببات وصولاً إلى حقائق دون تحديد العام والخاص.

نظرية بياجيه في التفكير الاستدلالي:

''إن البيانات المُستقاة من نظرية بياجيه والتي تتعلق بأنماط التفكير الاستدلالي لدى الطفل تبدأ من الولادة وتمتد إلى العقد الثالث من الحياة.

وقد أدت هذه البيانات إلى تكوين نموذج للبناء العقلي يتضمن أربع مستويات منفردة للتفكير الاستدلالي، وذكر بياجيه أنه أثناء حدوث النمو العقلي لدى الفرد فإن التراكيب المنطقية الرياضية تظهر قبل اللغة ولكن اللغة مبينة أساساً على جوهر الاستدلال، ويرى بياجيه أن دراسة نمو التفكير الاستدلالي للفرد تعكس مرحلة النمو العقلي له، أي أن التفكير الاستدلالي، والنمو العقلي، سوف يعكسان معنى التراكيب المنطقية للفرد. (النجدي وآخرون،2007م).

وقد أشار(أبو شامة،2015م) إلى اختلاف نمط الاستدلال باختلاف المراحل العمرية للفرد حيث تبدأ مهارات التفكير الاستدلالي من مرحلة العمليات الشكلية والتي تبدأ من سن (سنتين_7 سنوات) ومن ثم يليها مرحلة العمليات الحسية أو العملية التي تبدأ من سن (7سنوات إلى 12سنة) وفيها يستطيع الطفل أن يُمارس الاستدلال الحسي أما آخر مرحلة من مراحل التفكير الاستدلالي تبدأ من سن (12) سنة وفيها يستطيع الطفل ممارسة التفكير الاستدلالي متخذاً طريقه إلى العمق.

وقد ميز بياجيه (3) أنواع من الاستدلال في مرحلة الطفولة المبكرة الأول منها الاستدلال المُعتمد على تجارب سابقة وتطبيقها على مواقف جديدة أما النوع الثاني الاستدلال القائم على رغبات الطفل فيكون مشوشاً أما النوع الثالث فهو التحولي إذ أن الطفل الصغير يقع أحياناً بين الاستقراء والاستنتاج فهو لا يذهب من العام إلى الخاص ولا من الخاص إلى العام بل يمر من الخاص إلى الخاص دون أن يمر بالعام من خلال الربط بين تصنيفين أو حالتين.

التفكير الاستدلالي من منظور اسلامي:

لقد ورد في القرآن الكريم عدة مسالك لتوجيه التفكير الاستدلالي المقصود، فالحروف المتقطعة في اوائل بعض السور، والأقسام العظيمة في أوائل بعض السور، كل هذه المواضع للفت الانتباه إلى الشيء المألوف والمتكرر، لأن تكرار الشيء على نسق واحد قد يكون غطاءاً يحجب تركيز الانتباه إليه، وهنا دعا القرآن الكريم إلى التأمل والتفكر حتى في الامور الاعتيادية والمألوفة حتى يستطيع العقل البشري أن يتمرس التفكير والانتباه المقصود إلى كل ما يحيط حولنا، فمثلاً قوله تعالى: ﴿ **أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ (١٧) وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ (١٨) وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ (١٩) وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ (٢٠)** ﴾ [الغاشية: 17–20)، فإن ألف الناس لهذه المشاهد أنساهم التفكير في عظمتها، وما فيها من اتقان وإبداع دال على عظمة الله عز وجل ووجوب عبوديته وتوحيده.(الهيشان، وملكاوي، 2002م)

نمو القدرة على الاستدلال:

كان العلماء يعتقدون في الماضي أن الاستدلال ملكة لا تظهر لدى الأفراد إلا في مرحلة المراهقة وعلى نحو فجائي، فالطفل عاجز على الاستدلال لكن تغيير هذه النظرة لأننا لا نستطيع أن نفكر أن الطفل يفكر ويقدر ويبتكر ويجد في بعض الأحيان حلولاً، إن الاستدلال لدى الطفل يعتمد على المحسوسات حيث أن الطفل يدرك من العلاقات ما يعينه على التصرف وحل مشكلاته الصغيرة، فالفرق بين استدلاله واستدلال الراشد فرق في الدرجة وليس النوع.

وتبدأ مظاهر الاستدلال عند الأطفال في سن الرابعة أو ما دون ذلك فالأسئلة اللانهائية التي يسألها الطفل حول أسباب الأشياء والأحداث تدل على شعوره بالمشكلات ورغبته في حلها. (منقحة مزيدة، 1976م).

ويرى الشربيني وصادق (2002م) أن التفكير الاستدلالي ينمو مع العمر في المراحل الأولى، ويكون ناقصاً لدى أطفال الروضة وما قبلها، ويحتاج إلى تهذيب وتحسين من خلال تقديم مناشط للأطفال قبل عمر سبع سنوات. وذلك حتى يتمكن الأطفال بعد هذا العمر من ممارسة عملية بحث ذهنية منظمة للوصول على حقيقة مجهولة، بمساعدة حقائق ومعلومات معروفة.

وإن كان التفكير الاستدلالي يقوم على اشتقاق نتيجة أو قضية تُعتبر مقدمة، أي يكون السير من قضايا عامة أو تعميمات إلى وقائع أو نتائج.

أما التفكير الاستقرائي (Inductive thinking) يتضمن ملاحظة الوقائع الجزئية والانتقال منها إلى مبادئ أو قوانين أي أن الاستقراء يبدأ من التجريد إلى النظريات إلى أن يصل إلى التجريد، وهو عكس الاستنباط الذي يبدأ من التجريد إلى الخبرة الحسية المباشرة.

ولذلك فإن الطفل يمكن أن يمارس استدلالاً استقرائياً، حيث يبدأ بملاحظة أمثلة فيصل إلى قاعدة، وهو يسير من المحسوس إلى المجرد، ومن الجزء إلى الكل.

ولقد أجرى بيرث (Burt) اختبارات عقلية لقياس قدرة الأطفال على الاستدلال في الأعمار المختلفة وتوصل إلى نتائج من أهمها أن الطفل يستطيع ابتداءاً من سن السابعة أن يفكر تفكيراً منطقياً لذلك أكد هذا العالم على ضرورة تدريب الأطفال في هذا السن على الاستدلال العلمي والمناقشة المنطقية بشرط أن تكون المُقدمات التي يستخلص منها النتائج قليلة بسيطة محسوسة وأن تكون المعاني والمفهومات العلمية التي تعرض عليه مما يتسنى له فهمها بشكل واضح.

كما أكد بيرت (Burt) على أن قدرة الطفل على الاستدلال من سن الثامنة تتوقف على زيادة قدرة الطفل على غدراك العلاقات بين الأشياء وزيادة خبرته واكتسابه لبعض عادات التفكير. (مزيدة منقحة، 1970م).

الاستدلال لدى الطفل:

لقد أشار العفون والصاحب (2012م) أن القدرة على التفكير الاستدلالي تُعد خاصية تُميز الطفولة المتوسطة والمتأخرة، وإن هذه الفترة النمائية من العمر تُمثل تلاميذ المرحلة الابتدائية التي تُعد قاعدةً أساسية لكل مراحل التعليم اللاحق فضلاً عن أُسس الشخصية تتشكل وتأخذ طابعها العام في هذه المرحلة من الجوانب النفسية والعقلية والتربوية، وعلى هذا الأساس فإن الاهتمام بقياس القدرة على التفكير الاستدلالي في هذه المرحلة يُساعد في الكشف عن مسارها التطوري لدى التلاميذ، مما يساعد التربويين على العمل على تنميته وتحسينه يراعي المسار التطوري لها.

خصائص الاستدلال للطفل:

بالرغم من أن استدلال الطفل تعوزه الدقة والضبط لأسباب كثيرة منها قلة خبراته، وضعف محصوله اللغوي، الأمر الذي يجعله عاجزاً عن التعبير عن أفكاره وعجزه عن إدراك العلاقات المجردة، تسرعه في التعميم، تقديره للأمور من ناحية ذاتية غير موضوعية، حكمه على الأشخاص والأشياء والسلوك بطريقة نفعية إلى تقدم الطفل في السن وتطور مستوى ذكاؤه واكتساب عادات صحيحة للتفكير كفيلة بأن تجعل استدلاله أكثر وضوحاً وتنظيماً وتجريداً. (مزيدة ومنقحة، 1970م).

المبحث الثالث: الحُكم الأخلاقي

تقديم:

تتناول الباحثة في هذا المبحث العديد من العناصر المتعلقة بالحكم الاخلاق، حيث تم التطرق بشيء من التوضيح والتفصيل إلى يأتي: التعريف اللغوي للأخلاق، التعريف الاصطلاحي للأخلاق، التعريف الاصطلاحي للحكم الخلقي، تعريف التفكير الأخلاقي، النظريات المفسرة للحكم الخلقي وهي(النظرية التحليلية، النظرية السلوكية، النظريات المعرفية (بياجيه، كولبيرج)، أشكال التفكير الخلقي لدى بياجيه، الحُكم الخلقي من منظور إسلامي، أقسام الاخلق في الإسلام، التنشئة الاجتماعية والحُكم الخلقي، علاقة النمو الخلقي بالنمو المعرفي، بداية تشكيل النمو الخلقي لدى الطفل، العوامل المؤثرة في النمو الخلقي، العوامل الثقافية المؤثرة في النمو الخُلقي لدى الطفل، الأسس المهمة لتنمية الحكم الخلقي لدى الاطفال، أساليب تنمية الحُكم الخُلقي لدى كولبيرج.

أولاً: تعريف الأخلاق

لغةً: الخُلق لغةً بسكون اللام وضمها يعني المروءة، العادة، السجية، أو الطبع. (المنجد، 1992م).

ومعنى الخُلق في القاموس المحيط أنه السجية والطبع والمروءة وجمعها أخلاق (الفيروز أبادي، 1952م)

التعريف الاصطلاحي للأخلاق:

لقد تنوعت التعريفات التي تناولت مفهوم الأخلاق وستتناول الباحثة بعضاً منها:

- عرف (الغزالي،1987م) الأخلاق على أنها: "عبارة عن هيئة في النفس راسخة عنها تصدر الأفعال بسهولة ويُسر من غير حاجة إلى فكر وروية، فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمودة عقلاً وشرعاً، سميت تلك الهيئة خُلقاً حسناً، وإن كان الصادر عنها الأفعال القبيحة سميت الهيئة التي هي المصدر خلقاً سيئاً".
- وترى(ليلى، 2000م) أن الأخلاق هي عبارة عن مجموعة من القواعد السلوكية التي توجه السلوك الإنساني والتي تمكن الإنسان من الاختيار الخلقي في المواقف الأخلاقية المختلفة داخل منظومة علاقاته الاجتماعية بما يعكسه فكره وسلوكه.
- فيما يرى (الألبهي،1957م) بأن الخلق هو مجموعة المثل العُليا والعواطف والاتجاهات والعادات التي تتشكل لدى الانسان بصورة تميل إلى الاستقرار والثبات يمكن التنبؤ من خلالها بالسلوك المقبل.

- وأشار (الجعفر، 2008م) بأن الأخلاق مُركب اجتماعي مُكتسب يعتمد على عميلتين رئيسيتين: العملية الأولى وهي التي تعتمد مقدرة الفرد على اكتساب المعلومات، وتنمية وتطوير القدرات اللازمة لإصدار القرارات الأخلاقية السوية في ضوء علاقاته الاجتماعية.
- هي عملية تحويل القرارات الأخلاقية السوية التي اكتسبها الفرد إلى فعل وذلك عن طريق إثارة الحافز المناسب.

وترى الباحثة أن مفهوم الأخلاق مُتعدد الأبعاد والمفاهيم، وبشكل عام فالأخلاق تشمل الحسن والسيئ (الخير والشر)، والإنسان الخلوق هو الانسان الخير في أقواله وأفعاله ظاهراً وباطناً، لنفسه ولغيره، لمجتمعه وجماعته على حد سواء، وبذلك فالأخلاق تكون كل ما يتصف به الانسان من أوصاف حسنة أو سيئة (محمودة أو مذمومة)، وبذلك فإن الاخلاق بشكل عام تعني امتلاك الفرد لمنظومة متكاملة من القيم الأخلاقية، بغض النظر عن كونها سلبية أو ايجابية، وهذا ما ينعكس على مدى قدرة الفرد على إصدار الحكم الخلقي المناسب فيما يواجهه من تفاعلات في بيئته ومن هنا ستتطرق الباحثة لتعريفات الحُكم الخلقي:

- **التعريف الاصطلاحي للحكم الخلقي:**

هو عبارة عن حُكم يقوم الفرد بإصداره اتجاه العمل أو الفعل، وذلك بعد القيام بعملية استدلال منطقي يطلق عليها الاستدلال(التعقل الأخلاقي) الذي يتبع من عدة مستويات مختلفة للحكم الأخلاقي تتمثل في الانصياع لمعايير المجتمع أو طاعة القانون أو على أساس المبادئ الأخلاقية العامة.(كامل، 2000م)

وأشار الفرماوي وطه (2008م) إلى أن الحُكم الخلقي هو عبارة عن عملية عقلية تحليلية يقوم من خلالها الفرد باستخراج الأحكام الخلقية التي تحويها القضايا والمفاهيم والعمل على تقييمها والتوازن بينها كما يُلازمها إحساس الفرد بما هو صواب أو خطأ طبقاً لقواعد معينة وانعكاس لهذا الاحساس برأي او قرار.

فيما يرى الطواب (1991م) بأنه عبارة عن عملية عقلية تتطلب من الفرد تقييم للحالة أو الحدث السلوكي وفقاً لمعايير محددة سواء أكانت اخلاقية أو دينية.

وقد عرفه مشرف (2009م) بأنها العملية التي يصدر من خلالها الفرد حكماً معينا بالصواب أو الخطأ، التي يستمد معاييرها من أخلاق المجتمع وتشريعاته.

ويتفق جبس مع مشرف في تعريف للحكم الخلقي حيث اعتبره بأنه وصف وتقييم وتبرير ما يتعلق بالعمل الصحيح والسلوك المقبول اجتماعياً (Gibbs,1977a).

كما عرفه كولبرج بأنه عملية اتخاذ قرار يتعلق بالسلوك القائم بين الأشخاص في موقف يشتمل على صراع أساسي بين القيم .(Dortzbach,1975).

وأشار الغامدي (1998م) بأن الحُكم الخلقي هو عبارة عن العملية التي يقوم الفرد من خلالها بإصدار قرار متعلق بالصواب أو الخطأ والضمير الذي تدخل في تفكير الفرد وأحاسيسه عندما يواجه مشكلة.

ومن خلال ما سبق تخلص الباحثة إلى ما يلي:

- الحُكم الخلقي عملية عقلية تحليلية.
- هذه العلمية تتطلب من الفرد إصدار قرارات تتعلق بالصواب أو الخطأ.
- تنطلق هذه القرارات من المنظومة الأخلاقية التي يمتلكها الفرد.
- تتأثر عملية الحكم الخلقي بعوامل داخلية (شخصية خاصة بالفرد)، وعوامل خارجية (خاصة بالبيئة المحيطة).
- تتم هذه العلمية في حال مواجهة الفرد لمواقف تتطلب منه اصدار حُكم خُلقي.

وتعرفه الباحثة بأنه حسم العقل في ضوء منظومة خلقية يسير بها الانسان لفهم المعاني وبناءً على منظومة المُثل يصدر حكماً متسقاً معها.

وانطلاقاً من أن العمليات العقلية تسير بصورة تسلسلية بدءاً من العلميات البسيطة إلى الأكثر تعقيداً، والتفكير يخضع إلى توسطية العمليات العقلية بينما الحكم الخلقي في مرتبة اعلى من التفكير، فلكي يحكم الفرد بقرار عقلي لا بد له أن يمر أولاً بالتفكير فمن ضعف تفكيره لا يستطيع أن يحكم بعقله في ضوء منظومة القيم والأخلاق ونستدل من ذلك على أن بدء الحكم الخلقي تفكيراً عقلياً سليماً فلا حُكم للعقل بدون التفكير.

تعريف التفكير الأخلاقي:

يعرفه العمري (2008م) بأن التفكير الخلقي هو عبارة عن عملية عقلية تتضمن القرارات الأخلاقية التي يتبناها وكل ما يرتبط بها من تبريرات عقلية تعكس ما هو مقبول أو مرفوض لدى الفرد من خلال تفاعله مع الأحداث التي تُواجهه أو الأفراد الذين يتعامل معهم.

وأشار حافظ (1997م) إلى أن التفكير الخلقي عبارة عن عملية عقلية تعزى إلى محددات معرفية متفاعلة مع دوافع موقفية، شخصية، ينتج عنها قراراً خُلقياً يصدر عن الفرد في ضوء التفاعلات الاجتماعية المتنوعة.

وترى ليلى (2000م) بأنها عبارة عن مجموعة من السلوكيات التي يُجريها الفرد في معاملاته مع أحداث الحياة المختلفة أو مع الأفراد الذين يتعامل معهم، فيكتسب الفرد نمطاً سلوكياً مميزاً من خلال معاملاته مع المحيطين به ومن خلال التنشئة والتربية داخل الأسرة، ويتخذ هذا الأسلوب أو النمط خلال مراحل حياته المختلفة.

ويشير العمري (2008م) بأن التفكير الخلقي يدل على طبيعة القرارات الأخلاقية التي يتبناها الفرد وما يتعلق بهذه القرارات من تبريرات عقلية لما هو صحيح أو خاطئ أو ما هو مرفوض أو مقبول.

- **من خلال التعريفات السابقة تخلص الباحثة إلى ما يلي:**

1. أن التفكير الخلقي عبارة عن مجموعة من السلوكيات الصادرة من الفرد .
2. هذه السلوكيات يظهرها الفرد في تعاملاته مع الآخرين.
3. يكتسب الفرد هذه السلوكيات من البيئة المحيطة به .
4. تنقسم هذه السلوكيات إلى نوعين: منها الإيجابي والآخر سلبي.
5. ترتبط تلك السلوكيات بالقرارات الأخلاقية للفرد.

النظريات المفسرة للحكم الخلقي:

لما كان النمو الخلقي يعتبر من أهم مظاهر النمو الانساني، فقد كان الاهتمام به كبيراً جداً، إلا أن العلماء لم يتناولوه ضمن بوتقة واحدة، بل تناولوه حسب المدرسة الفكرية التي ينتمي إليها، الأمر الذي أدى إلى اختلف في طبيعة الافتراضات التي انطلق منها هؤلاء العلماء فظهر عدد من نظريات الحكم الخلقي تذكر الباحثة منها ما يلي:

أولا: نظرية فرويد في الحُكم الخلقي:

يُولي فرويد أهمية كبيرة لمرحلة الطفولة وما لها من أثر كبير في تشكيل شخصية الفرد وخاصة فيما يتعلق بالجانب الخلقي، حيث يعتبر السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل هي السنوات التي يكتسب خلالها الفرد قيمه الاخلاقية حيث يتوحد الطفل مع والده، الذي هو من جنسه ويتقمص أوامره ونواهيه التي تُعتبر أوامر ونواهي المجتمع بشكل عام، ليكون ما أسماه فرويد بالأنا الأعلى الذي يُعتبر الضمير جزءاً منه (توق وعدس، 2012م).

كما أشار أبو رياش وعبد الحق (2007م) إلى أن فرويد ينظر إلى القضية الأخلاقية من منظور أخلاقي أو لا أخلاقي بالنسبة للفرد، حيث أن الطفل الذي يكتسب معايير والديه التي هي أساساً معايير المجتمع يُعتبر أخلاقياً والطفل الذي لا يتمكن من اكتساب هذه المعايير يُعتبر لا أخلاقياً.

ويرجع فرويد عملية التحكم الخلقي في السلوك إلى الأنا الأعلى الذي يُعد سبباً في مقاومة الإغراء والإحساس بالذنب والتي تنظمها عنصران هما: الضمير والأنا المثالية والتي تتكون من مجموعة من القيم المدركة والطموحات، وتدفع الشخص للمكافحة من أجل الخير، كما تلعب الأنا دوراً في نمو السلوك الخلقي فهي تُعتبر بمثابة مركز التنظيم والتحكم وكبت السلوك إحدى وظائفها (طه والحاروني، 2000م).

ويركز علماء التحليل النفسي على دراسة جانب الخبرات اللاشعورية وما يرتبط به من انفعالات في شخصية الانسان، واعتمدت نظريات التحليل النفسي المختلفة على نظرية فرويد التي قدمت مجموعة من المسلمات من أهمها افتراضية تركيب الشخصية. (الغامدي، 2002م).

ثانياً: النظرية السلوكية:

يرى (الغامدي، 1997م) أن رواد المدرسة السلوكية ركزوا على السلوك الظاهر في دراستهم للنمو بشكل عام ولم يُعطوا أي اهتمام للعمليات العقلية أو النفسية ومن هذه النظرة جاء اختلافهم في تفسير السلوك الخلقي كنتيجة للحكم الخلقي كما يراها التحليليون ولا كنتيجة للعمليات العقلية كما يراها المعرفيون، بل هو استجابة للمثيرات الخارجية، فالسلوك الاجتماعي يحدث من خلال التعلم، ولا يوجد ما يُميز التعلم الخلقي وغيره من صور وأشكال التعلم الأخرى.

ثالثاً: النظريات المعرفية:

إن أهم ما قدم الاتجاه المعرفي في نمو التفكير الأخلاقي ما قدمه كولبيرج الذي اعتمد على اسهامات بياجيه في نظرية التفكير الأخلاقي بالنمو المعرفي ثم نظرية التفكير الأخلاقي، ولذلك يربط المعرفيون من أمثال بياجيه وكولبيرج نمو التفكير الأخلاقي بالنمو المعرفي حيث يُعد النمو المعرفي شرطاً أساسياً وضرورياً، لكنه غير كاف لإحداث نمو التفكير الاخلاقي.(العمري، 2008م).

1. نظرية بياجيه:

منذ بداية بياجيه الاهتمام بدراسة المفاهيم عند الأطفال، ركز بشكل كبير على ما يُسمى بالتعقل الخلقي وهو عبارة عن إصدار الحُكم الخلقي على سلوك ما من خلال التفاعلات مع الآخرين، مع إعطاء مجموعة من الأُسس العقلية والمنطقية والأخلاقية التي تُبرر إصدار هذا الحكم، بغض النظر عن مدى امكانية تنفيذه في الواقع أوتحويله إلى سلوك خُلقي.(العواملة، 2003م)

كان بياجيه يركز على ملاحظة سلوكيات الأطفال في مواقف طبيعية، في المنزل أو العمل، وكان يُعطي الأطفال مشكلات بسيطة لكي يحلوها وفقاً لدرجة نموهم، وقد اختار بياجيه المنهج الاكلينيكي في دراسة للأطفال، لاعتقاده بأنه السبيل لفهم الأبنية العقلية للطفل، ولقد اعتبر بياجيه أن التغيرات التي تحدث في تفكير الطفل ليست تغيرات كمية فحسب، وإنما هي تغيرات كيفية. (الشيخ، 1982م)

اعتبر بياجيه أن الأخلاق سمة في الشخصية قابلة للتطور والنمو عبر مراحل معينة خلال حياة الإنسان، حيث إن هذه السمة الأخلاقية ترتقي وتتجه من الأخلاقية خارجية المصدر إلى الأخلاقية داخلية المصدر، أي أنها تنتقل من الانصياع لقواعد من خارج الذات إلى الالتزام بقواعد ذاتية نابعة من اقتناع الفرد بها.(العواملة، 2003م)

يرى بياجيه أن التفكير الأخلاقي يمر في مراحل نمو مختلفة أثناء تفاعل الإنسان مع بيئته الاجتماعية والأخلاقية، كما يعتبر بياجيه أن مدى قدرة الطفل على وضع نفسه في مكان شخص آخر، وإدراكه لوجهات نظر بديلة، يعتبر شرطاً ضرورياً وأساساً معرفيا لتقدمه في التفكير الأخلاقي، أي أن قدرة الطفل على أخذ دور الشخص الآخر يُعتبر شرطاً ضرورياً لنمو التفكير الأخلاقي.(محمد، 1991م)

يرى بياجيه أن النمو الخلقي يسير في خط موازي للنمو المعرفي، وهذا ما يؤكد على مدى الارتباط الوثيق جداً بين النمو المعرفي والنمو الخلقي.

ويمكن التمييز بين ثلاثة مستويات للنمو الخلقي عند الأطفال:

1. **مرحلة ما قبل الأخلاق:** تبدأ هذه المرحلة منذ الميلاد وحتى عمر سنتين، في هذه المرحلة لا يمتلك الطفل القدرة على إصدار الاحكام الخلقية أو القيام بأي سلوك أخلاقي خلال تفاعلاته فهو متمركز حول ذاته فقط.
2. **مرحلة العلاقات الخلقية القائمة على أساس الاحترام المتبادل:** تبدأ هذه المرحلة من سن (8) سنوات حتى سن (11) سنة وهنا تبدأ طاعة السلطة حيث يمكن للطفل في هذه المرحلة تطوير قدراته المعرفية الجديدة على أساس الاحترام المتبادل ولكن رغم ذلك يبقى الطفل واقعي وحقيقي وفوري ومادي.
3. **مرحلة الأخلاق النسيبة:** ليس من الضروري أن يصل جميع الأفراد لهذه المرحلة فهي تبدأ منذ بداية المراهقة حيث ينتقل الفرد خلالها من التركيز على الواقع والمادة إلى التركيز على التطبيق الواقعي والمثل الخلقية. (العتوم وآخرون، 2005م).

أشكال التفكير الخلقي عند بياجيه:

أوضح بياجيه أن ثمة تغيرات جوهرية تحدث في فهم الطفل لقواعد كلما تقدم في العمر، ومن أهم هذه التغيرات من وجهة نظره هو ما يحدث أثناء الانتقال للمرحلة الأخيرة، حيث يتغير فهم الطفل للقواعد من تصوره لها على أنها مقدسة ومفروضة عليه من الخارج إلى ادراكه لها على أنها نتاج لاتفاق متبادل. (قناوي وعبد المعطي، 2001م)

ومن هنا ميز بياجيه بين نوعين رئيسيين من الاخلاقية هما:

1. الأخلاقية خارجية المنشأ:

هذا النوع من الأخلاقية يميز تفكير الطفل حتى حوالي سن السابعة أو الثامنة وهو الذي يعني الخضوع لتوجيهات الآخرين أو القواعد التي يضعونها، أي أن القواعد مصدرها خارج عن الفرد وتفرض عليه من البيئة وخاصة من عالم الراشدين الذين يفرضون القاعدة الأخلاقية بطريقة تسلطية على الطفل وهذا يمزيها بالاحترام من جانب واحد فقط.(الشيخ، 1982م).

2. الأخلاقية داخلية المنشأ:

تبدأ هذه المرحلة في الظهور ما بين سن الثامنة والحادية عشرة، فهي مرحلة انتقال من النوع الأول من الاخلاقية إلى النوع الثاني ويحدث ذلك عن طريق تبادل التعاون والشعور بالمسئولية إزاء الأطفال الآخرين.

إن معايير الطفل الأخلاقية في هذه المرحلة معايير أخلاقية داخلية نابعة من اقتناع ذاتي، دون فرض خارجي لها، حيث أن الطفل في هذه المرحلة يعمل طبقاً لنمط أخلاقي تعاوني أو تبادلي، وهذا يعني أنه ينظر للقواعد باعتبارها محددة بإتفاق متبادل وتعتمد على الظروف الاجتماعية. (مشرف، 2009م).

كما أضاف (عريفج، 2007م) مجموعة من الخطوات التي تعمل على تنمية السلوك الخلقي للطفل منها:

1. العمل على تعزيز الطفل في حال قيامه بسلوكيات مقبولة.
2. تجنب استخدام العقاب كوسيلة لدفع الطفل باتجاه السلوك المرغوب.
3. عدم التذبذب في الأقوال والأفعال أمام الطفل حتي لا يقع الطفل بالتناقض نفسه.
4. ضرورة عرض نماذج ايجابية مباشرة كمصدر يعتدي به الطفل ويكتسب منه الاخلاق.

وترى الباحثة أن للوالدين والبيئة المحيطة للطفل دور كبير في المساهمة في تنمية السلوك والحُكم الخلقي للطفل من خلال اتباع أساليب تنشئة اجتماعية سليمة تعزز السلوكيات الايجابية لدى الطفل وتُنمي لديه القدرة على اكتساب أنماط أخلاقية ايجابية في المستقبل.

2. نظرية كولبيرج:

تُعتبر نظرية لورنس كولبرج (Lawrence Kholberg) الحُكم الخلقي على أنه القدرة على اصدار القرارات والأحكام الأخلاقية التي ترتكز على مبادئ داخلية لدى الفرد والتصرف فيما يتوافق مع هذه الأحكام، كما طور كولبيرج تصور بياجيه عن النمو الخلقي واستطاع أن يقدم تصوره في ست مراحل للنمو الخلقي، مرتبةً في ثلاثة مستويات وفي كل مستوى مرحلتين، وقد اعتمد كولبيرج في فهم استجابات الأفراد للمشكلات الخلقية على تحليل البُنى العقلية وأنماط التفكير الكامنة وراءه (Petra,2008,a).

ويرى كوهلبرج في نمو الحُكم الخلقي بأنه الأساس في التحول الاجتماعي الذي ينشأ من التنظيم الذاتي للبناء المعرفي الذي يرتبط بالتركيز حول الذات وفي رأيه أن الحُكم الأخلاقي يبدأ في أدناه متمركزاً حول الذات، وينتهي في أعلاه بالتخلص التام من التمركز حول الذات في العلاقات الاجتماعية (بدير، 2010م).

وقد صنف كولبريج النمو الخلقي بحسب الاستجابات المختلفة التي قدمها أفراد العينة إلى المراحل التالية:

- **المستوى الأول : الأخلاقيات قبل التقليدية:** Preconrentional Morality

(من سن سنة إلى 7سنوات). **وتنقسم إلى مرحلتين:**

1. **المرحلة الأولى:** الطاعة والتوجيه في العقاب، ويتميز تفكير الطفل الأخلاقي هنا بأن الفعل الصحيح هو إطاعة أوامر طلبات السلطة الممثلة بالوالدين والمعلمين وغيرهم، والفعل الخاطئ هو ما يعاقب عليه القانون.
2. **المرحلة الثانية:** الغرض وتبادل المنفعة لأن الفعل الصحيح هنا هو ذلك الذي يجلب المنفعة للطفل ويلبي رغباته وحاجاته (غباري وأبو شعيرة، 2010م).

- **المستوى الثاني: الأخلاقيات التقليدية:** Good Interpersonal Relationships

(من سن 8 سنوات إلى 11سنة تقريباً)

يعتمد الأفراد في قراراتهم الأخلاقية على القواعد والقوانين المتعارف عليها في المجتمع وتنقسم إلى مرحلتين:

3. **المرحلة الثالثة:** سواء كان السلوك صحيحاً أم خاطئاً فإن الأمر مرهون بموافقة أو عدم موافقة الجماعة فالفرد يتصرف وفقاً لمعايير الجماعة التي ينتمي إليها. وتعتمد القرارات هنا على نية الشخص الذي يرتكب الخطأ وليس نتائج سلوكه. والأخلاق هنا تعتمد على أن يكون الفرد جيداً نحو الآخرين، وكذلك يكون الآخرين جيدين نحوه.
4. **المرحلة الرابعة:** يعتمد التفكير الأخلاقي في هذه المرحلة على تجنب الشعور بالذنب واحترام القانون والنظام، لا تعتمد القرارات الأخلاقية على سلطة اناس معينين كالوالدين، وإنما على المعايير الاجتماعية العامة والالتزام بالواجب، وحل أي مشكلة أخلاقية لدى الفرد يجب أن يكون في الإطار القانوني لتجنب المسائلة القانونية (الريماوي وآخرون، 2006م).

- **المستوى الثالث: الأخلاقيات بعد التقليدية:** Post conventionl Morality

(من سن 11 إلى 18سنة)

يرى (الغامدي، 2001م) أن القليل من الأفراد يمكنهم أن يحققوا هذا المستوى الأخلاقي، وذلك لأن هذا المستوى على وجه خاص يلزمه درجة عالية من النمو المعرفي والنفس اجتماعي، ويتطلب أيضاً درجةً كبيرةً من تحرر الفرد من تمركزه حول ذاته وما يترتب على ذلك من منافع، وهذا بدوره يؤدي غلى ظهور فهم جديد للقواعد الاخلاقية يكون أساسه الموازنة ما بين الحقوق الفردية والحقوق الاجتماعية.

وقد قسمت هذا المستوى إلى مرحلتين:

5. **المرحلة الخامسة:** التوجه نحو العقد الاجتماعي والميثاق الاجتماعي والحقوق الفردية، في هذه المرحلة يبدأ الناس بالتساؤل، ما هي مقومات المجتمع الجيد؟، فهم يفكرون بالمجتمع بطريقة بحتة، يجردون أنفسهم من مجتمعهم الحالي آخذين بعين الاعتبار الحقوق والقيم التي يجيب أن يحتويها المجتمع، ثم يقومون بتقييم مجتمعهم بناءاً على الاعتبارات السابقة، وأنهم يعتقدون جوهرياً بانه يمكن اعتبار المجتمع الجيد على أنه ميثاق اجتماعي، والذي من خلاله يشارك كل فرد في العمل من أجل المصلحة العامة، ويوضح أفراد هذه المرحلة بأنهم ليسوا مع مخالفة القوانين، فالقوانين مواثيق اجتماعية تتفق على أن تلتزم بها حتى يتم تغييرها بطرق ديموقراطية (غباري وأبو شقيرة، 2009م).

6. **المرحلة السادسة: التوجه المبدئي الأخلاقي العالمي:** إن قليل من الأفراد فقط يمكنهم تحقيق هذه المرحلة، مما دفع كولبيرج إلى اعتبارها مرحلة افتراضية ترتبط بحسب مبادئ عدد من النماذج النادرة، إذ ترتبط أحكام الفرد الأخلاقية فيها بمبادئ أخلاقية مجردة ذاتية الاختيار، ترتبط بالفهم المنطق والعالمية والضمير مما يعني النظر للعدالة والمساواة والتبادلية وحقوق الأفراد بوصفها مبادئ انسانية عامة تعنى باحترام حقوق الانسان والانسانية من دون اعتبار لأية مؤثرات أخرى (الغامدي،2004م).

ويرى بهجت (2001م) أن هذه المرحلة يتم صناعة القرارات في ضوء ضمير الفرد التي تأخذ في اعتبارها الهدف العام بعيد المدى الذي يركز على الحب والكرامة واحترام حياة الانسان أكثر من التركيز على الهدف قصير المدى الذي يستخدم القواعد الشكلية، والتقاليد في صنع القرار.

ويرى العتوم وآخرون (2005م) أن الأفراد يتحملون في هذه المرحلة المسؤولية الشخصية نحو أفعالهم (سواء أحصلوا على موافقة المجتمع أم لم يحصلوا) وانتهاكهم لقوانين المجتمع.

ويعتمد التفكير الأخلاقي في هذه المرحلة على المبادئ الأخلاقية الإنسانية العامة، وتتضمن المفاهيم المجردة للعدالة (الكرامة والانسانية والمساواة)، مبادئ العدالة التي تتطلب من أن نتعامل مع مطالب الآخرين دون انحياز (أي بطريقة حيادية) فنحترم فيها كرامة كل شخص كفرد.

- **وفيما يلي ستعرض الباحثة ملخص المراحل الاخلاقية التي حددها كولبريج كما يراها (عبد المعطي وقناوي، 2001م)**

المستوى والمرحلة	الصواب	أسباب القيام بالفعل الصواب	المنظور الاجتماعي للمرحلة
المستوى التقليدي المرحلة الأولى توجيه الطاعة وتجنب العقاب	تجنب الخروج على القواعد حتى يتفادى العقاب، من أجل الطاعة وتجنب الضرر الجسمي، والمادي للأشياء	تجنب العقاب والقوى العليا للسلطة	وجهة نظر تتركز حول الذات.. لا يهتم باهتمامات الآخرين أو الاعتراف بأنها تختلف عن تلك التي يتمتع بها القائم بالفعل. لا يرتبط بين وجهتي نظر ينظر إلى الأفعال من الناحية المادية وليس على أساس اهتمامات الآخرين النفسية. تعارض من منظورات السلطة مع المنظور الشخصي
المرحلة الثانية توجيه النسبية الوسيلية الساذجة	يتبع القواعد فقط في حالة ما إذا كانت للصالح المباشر لشخص ما والفعل لتلبية الاهتمامات والاحتياجات الشخصية، وجعل الآخرين يفعلون بالمثل والصواب أيضاً: ما هو عدل، وما هو التبادل المتساوي أو تعامل أو تعامل او اتفاق	تلبية الاحتياجات أو الاهتمامات الشخصية في عالم يجب على المرء فيه أن يعترف بأن الآخرين أيضاً اهتماماتهم.	منظور فردي ملموس إدراك أن لكل شخص اهتمامه الخاص الذي يسعى لتحقيقه، وان هذه الاهتمامات تتصارع. وبذلك يكون الصواب نسبياً(بالمعنى الفردي الملموس).
المستوى التقليدي مرحلة توجه المسايرة	التزام بما يتوقعه الآخرون القريبين منك أو ما يتوقعه الناس عادةً في دورك كإبن أو أخ أو صديق ..الخ، (كن طيباً يعد هاما، ويعني: وجود دوافع طيبة، وإظهار الاهتمام بالآخرين، ونعى أيضاً بالإبقاء على علاقات متبادلة مقل القة والإخلاص والاحترام والامتنان.	الحاجة لتكون شخصاً طيباً في نظر نفسك وفي نظر الآخرين واهتمامك بالآخرين. الاعتقاد في الالتزام بالقواعد والسلطة التي تعزز السلوك النمطي السوي.	رؤية الشخص للعلاقات مع الآخرين، إدراك الأحاسيس المشتركة، والاتفاق والتوقعات التي تحتل مركز الاولوية على المصلحة الشخصية. يربط بين وجهات النظر من خلال (القاعدة الذهنية) الملموسة، واضعاً نفسك مكان غيرك. لا ينظر إلى النظام العام للرؤية
المرحلة الرابعة توجه	تأدية الواجبات الفعلية التي وافقت، والقوانين يجب احترامها فيما بعد	جعل المؤسسة مستمرة ككل لتجنب الانهيار في النظام	اختلاف وجهات النظر المجتمعية عن الدوافع فيما بين

المستوى والمرحلة	الصواب	أسباب القيام بالفعل الصواب	المنظور الاجتماعي للمرحلة
المحافظة على القانون والنظام الاجتماعي	عدا الحالات القصوى التي تتعارض فيها مع واجبات اجتماعية أخرى ثابتة.. الصواب أيضاً ينسب إلى المجتمع والجماعة أو المواقف.	إذا فعلها كل واحد أو الالتزام بأوامر الضمير للوفاء بالتزامات الفرد الشخصية المحددة.	الأشخاص اتباع وجهة نظر النظام الذي يحدد الادوار والقواعد. يهتم بالعلاقات الفردية على أساس الموضع في النظام.
المستوى التقليدي المرحلة الخامسة التعاقد الاجتماعي والقانوني	إدراك أن الناس لهم تشكيلة من القيم والآراء، وان معظم القيم والقواعد ترتبط بمجموعتك. وهذه القواعد النسبية يجب عادةً أن تحترم في وجود عدم التحيز لأنها هي العقود الاجتماعية، وبعض القيم غير النسبية مثل: الحياة والحرية التي يجب احترامها في كل مجتمع بصرف النظر عن رأي الغالبية.	احساس بالالتزام نحو القانون بسبب العقود الاجتماعية التي بقوم بها الفرد من اجل الالتزام بالقانون من أجل الرفاهية الجميع ولحماية حقوقهم احساس بالتزام تعاقدي مقبول بحرية ويشمل الأسرة، والصداقة، والثقة، والتزامات العمل الاهتمام بان القوانين والواجبات تقوم على حسابات سليمة (الخير الاكبر هو ما يعود بالفائدة على أكبر عدد ممكن).	المنظور الاجتماعي سابق لرؤية المجتمع. رؤية فرد غافل مدرك للقيم والحقوق قبل الارتباطات الاجتماعية والعقود. رؤية فرد غافل مدرك للقيم والحقوق قبل الارتباطات الاجتماعية العقود تطابق بين المنظورات بآليات رسمية هي الاتفاق والتعاقد وإنكار الذات، والعملية الأساسية. يهتم بوجهات النظر الاخلاقية والقانوينية، ويعترف بانها أحياناً تتصارع وتجد صعوبة في التنسيق بينها.
المرحلة السادسة التسمك بمبدأ أخلاقي عام	اتباع المبادئ الاخلاقية المختارة ذاتياً، القوانين الخاصة بالاتفاقيات الاجتماعية تعتبر عادة سارية لأنها تستند إلى فعل هذه المبادئ وعندما تخالف القوانين هذه المبادئ وعندما تخالف القوانين هذه المبادئ فإن الفرد يعمل وفقاً لمبدأ(ان المبادئ هي المبادئ العالمية للعدالة، وتكافؤ الحقوق الإنسانية واحترام الإنسان كفرد.	الاعتماد كشخص عاقل في صلاحية المبادئ الاخلاقية العالمية. وإحساس بالالتزام الذاتي نحوها.	رؤية لوجهة نظر أخلاقية يمكن أن تشتق منها الترتيبات الاجتماعية. الرؤية هي الخاصة باي فرد عاقل يعترف بطبيعة الاخلاق، او حقيقة ان الأشخاص هم غايات في حد ذاتهم ويجب معاملتهم على هذا الأساس.

الحُكم الخلقي من منظور اسلامي:

إن الحُكم الخلقي في الاسلام مستندٌ إلى الشرع الإسلامي، الذي شرعه الخلق العليم الخبير–جل في علاه–وبلغه رسوله الصادق الأمين محمد صلى الله عليه وسلم، وتمثل غاياته اجتهاد الصحابة والعلماء أو تولى القياس عليه المجتهدون والداعون والموثوقون، وعليه فكل خلق إنما يُحاكم انطلاقاً من هذه المصادر، أي أن الشرع الاسلامي بمضمونه الشمولي، هو الذي يحدد الحُكم الخلقي الاسلامي، وإذا إتبعنا آيات القرآن الكريم التي تُشكل أحكاماً خُلقية واجبة الالتزام، نجد مئات الآيات التي منها ما يأتي بالأحكام الايجابية البناءة كالحق والعدل والصدق والعطف والرحمة ...الخ، ومنا ما يأتي عن الاخلاق السلبية: كالكذب والشر والعدوان والظلم.

ويرى (الأسمر، 2008م)أن الإسلام جاء بتحديد واضح للأخلاق يتناول تصنيفها على أساس ما هو مقبول منها، وما مرفوض، وتتضمن الشرع الاسلامي بمصدره الكتاب والسنة، لاستقصاء كل خُلق مقبول ليتمسك به المسلمون، وكل خلق مرفوض لينأى الناس عنه ولا يقاربوه، ولذلك غدا الحكم الأخلاقي في الاسلام منوطاً بالشرع الاسلامي، فالحسن هو ما حسنه الشرع، والقبيح هو ما قبحه الشرع.

- **وأشار (الصنيع، 2001م) إلى تصور اسلامي للنمو الخلقي استمده من الشواهد والأدلة الموجودة في المنهج التربوي والنفسي الإسلامي/ ويشمل هذا التصور:**

1. **المرحلة الظاهرية الانقيادية:** تبدأ هذه المرحلة لدى الطفل ما قبل المدرسة وتمتد هذه المرحلة الابتدائية من سن (6سنوات إلى سن 10سنوات)، في هذه المرحلة يتجه الطفل إلى السلوك الشكلي الذي لا عمق فيه، حيث يكون سلوكه متأثراً بجلب المنفعة، وبمثابة هيئات شكلية، كما أن الأخلاق في هذه المرحلة تتكون لدى الطفل بناءاً على ما يتلقاه من ثواب أو عقاب أو تلقين من قبل أفراد الأسرة، كما أن الطفل لا يلتزم بالأخلاق التزاماً تاماً، ولكنه يغفل عنها، ويتراخى وينسى وخاصةً عند غياب سلطة ورقابة الوالدين.
2. **المرحلة الاقناعية القيادية:** تبدأ هذه المرحلة من (سن 11 سنة إلى 15سنة)مع مراعاة عامل الفروق الفردية، ويبدأ الطفل في هذه المرحلة بالوعي والإدراك الحقيقي للمعاني الاخلاقية والضوابط والأخلاق والتعليلات النفسية والالتزام الخلقي والضبط وهنا يتم تثبيت الاخلاق عن طريق الحوار والمناقشة العقلية، وفي هذه المرحلة يقع التكليف الشرعي على الفتى ويصبح مخاطباً بالأوامر والنواهي الشرعية، ومحاسباً عليها وفق النظام الاسلامي الأخلاقي والسلوكي.

ويرى الغزالي أن الحكم الخلقي في الإسلام هو : تقدر العمل الخلقي تبعاً لخيره وشره على أساس ما ألفته ضمائرنا الدينية والعقلية من مبادئ الدين والاخلاق وقواعد المصادر العامة)، كما يرى أن المعيار الخلقي لا بد أن يكون شاملاً لكل جوانب الفعل التي قد تبدأ من الخاطر في الباطن إلى النتيجة في الخارج، ويقسم الغزالي السلوك الإنساني الواحد لعدة مراحل كل منها بخيره وشره، واهتم الغزالي بوجه خاص بالمراحل الباطنية التي تكون بداية الفعل وقد اطلق عليها اسم الخاطر.(التلوع، 1995م)

ويتميز النظام الإسلامي في الأخلاق بطابعين، أما الأول فهو طابع إلاهي، أي أن مرده لله سبحانه وتعالى، وأما الثاني فهو طابع إنساني، أي أن للإنسان مجهوداً ودخلاً في تحديد هذا النظام من الناحية العلمية. فهذا النظام من الأخلاق هو نظام من العمل من أجل الحياة الخيرة، أي أنه طراز السلوك وطريقة التعامل مع النفس والله والمجتمع.

وهو نظام يتكامل فيه الجانب النظري مع الجانب العملي منه، وهو ليس جزءاً من نظام الإسلام العام، بل هو جوهر الإسلام ولبه وروحه السارية في جميع نواحيه، اذ النظام الإسلامي على وجه العموم مبني على فلسفته الخلقية في الأساس، بل إن الأخلاق هي جوهر الرسالات السماوية على الاطلاق فالرسول صلى الله عليه وسلم يقول: "إنما بُعثت لأتمم مكارم الأخلاق" (عزام، 1986م)

والأخلاق في الإسلام تستطيع أن تغير الإنسان وأفعاله تغييراً جذرياً، وتجعل الأخلاق الصالحة من الإنسان فيصلاً بين الحق والباطل، فيتقدم على الفعل الصالح، لأنه يرجو منه الخير في الدنيا والآخرة، وينصرف عن الفعل الشرير، وبذلك فإن الأخلاق تصبح ميزاناً يزن به تلك الأفعال بخيرها وشرها، ومن الطبيعي أن معرفة الأخلاق وموازينها لا يكفي إن لم تنعكس على أفعال الإنسان، إذ أن المعرفة وحدها غير مجدية ما لم يصاحبها تطبيق لها لتعكس آثارها وتظهر معانيها على الفرد والمجتمع (الشمري، 2008م)

وقد وصف الله سبحانه وتعالى المؤمنين بقوله تعالى: ﴿وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلامًا﴾ [الفرقان: 63]، إن المؤمنين أهل علم وتواضع وتسامح وحياء، تعرفهم بطول الصمت، وخفض الصوت، والبعد عن الهرج والصخب، وتعرفهم بالتأني والإتقان والإحسان، فيما يعد إليهم من أعمال، وتعرفهم بالدماثة ولين الطبع والصدق والاعتدال في كل شيء (مرسي، 1983م)

ومن خلال العرض السابق للنظريات التي فسرت الحكم الخلقي ترى الباحثة أن النظريات التي فسرت الحكم الخلقي تباينت عن بعضها البعض حيث أن النظرية التحليلية رأت أن بدايات تشكل الحكم الخلقي لدى الطفل منذ الخمس سنوات الأولى، كما ركزت على توحد الطفل مع والديه

حيث أن عملية التوحد تلزم الطفل باتباع الأوامر والنواهي الصادرة من المتوحد معه، كما ركزت على دور الخبرات اللاشعورية بينما السلوكية رأت أن الحُكم الخلقي لدى الطفل هو عبارة عن سلوك ظاهر يعد بمثابة استجابة لمثيرات خارجية محيطة بالطفل، وركزت على دور البيئة في تشكيل الأخلاق لدى الطفل، في حين النظرية المعرفية ركزت على ربط التفكير الأخلاقي عند الطفل بالنمو المعرفي واهتمت بالعمليات العقلية كمصدر أساسي لتشكيل الحُكم الخلقي عند الطفل، ومن هنا اختلفت المعرفية مع السلوكية التي أهملت دور العمليات العقلية في تشكيل الحُكم الخلقي واعتبرت أن النمو الخلقي غير ناتج عن الحس الخلقي، الذي ركزت عليه التحليلية.

في حين أن الرؤية المتكاملة للحكم الخلقي نابعة من المنظور الإسلامي حيث أنها رؤية شاملة بمضمونها تستند لمعايير الشريعة الإسلامية، فتنظر إلى أن السلوكيات التي توافق الشرع تعد إيجابية وما هو معارض للشرع سلوكيات سلبية، كما أن القرآن والسنة النبوية يعتبران منبعاً للأخلاق الفاضلة.

أقسام الأخلاق في الإسلام:

تنقسم الأخلاق في الإسلام إلى قسمين رئيسيين هما: الأخلاق المحمودة والمذمومة:

1. **الأخلاق المحمودة:** وهي الأخلاق التي حث الإسلام على التحلي بها، وجعلها معياراً للسلوك السوي، وعمل على غرسها في نفوس الناشئة منذ طفولتهم المبكرة، وهناك جملة من الأخلاق المحمودة التي حث الإسلام عليها، وتتمثل في: الإخلاص، والإحسان، والاستقامة، والتقوى، والحياء، والشجاعة، والأمانة، والرحمة، والرفق، والصدق، والصبر، والتواضع، والكرم، والعدل، والشجاعة، والإصلاح، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.
2. **الأخلاق المذمومة:** وهي الأخلاق التي أمر الإسلام بتجنبها لأنها تلحق أفدح الأذى بالفرد والمجتمع، وهناك جملة من الأخلاق المذمومة التي يجب الابتعاد عنها وهي: الفحش، والخيانة، والعنف، والغيبة، والنفاق، والكذب، والكبر، والبخل، والإسراف، والجبن، والتجسس، والظن، والحسد، والكبرياء.

ويتوسط الخلق المحمود خلقين ذميمين، كالجود يتوسط البخل والتبذير، والتواضع يتوسط التفاخر والكبر، والنفس متى انحرفت عن التوسط انحرفت إلى أحد الخلقين الذميمين، فغذا انحرفت عن التواضع وقعت إما في الكبر أو في الذل والمهانة. (مراد، 2005م)

وترى الباحثة أن الأخلاق في الإسلام تنقسم لقسمين منها الأخلاق الحميدة التي أمر الإسلام بالتحلي بها وتعتبر منبعاً لنمو الحكم الخلقي السوي الذي ينعكس ايجابياً على الفرد ومن حوله، والأخلاق الذميمة التي أمر الإسلام بتجنبها والتي قد تشكل حكم خلقي غير سوي ينعكس سلباً

على الفرد والآخرين، كما أن المصدر الأساسي للحكم الخلقي في الاسلام يستند على مصادر التشريع الاسلامي متمثلة بالقرآن الكريم والهدي النبوي الشريف.

التنشئة الاجتماعية والحكم الخلقي:

يرى (أبو جادو، 2010م) أن التنشئة الاجتماعية عبارة عن عملية تعلم اجتماعي من خلالها يتعلم الفرد أدواره الاجتماعية عن طريق تفاعله الاجتماعي مع الآخرين، كما يكتسب الاتجاهات النفسية ومن ثم يتعلم كيف يسلك بطريقة اجتماعية توافق عليها الجماعة ويرتضيها المجتمع.

علاقة النمو الخلقي بالنمو المعرفي للطفل:

إن تنوع النمو الخلقي وتشبعه لدى الطفل يرتبط بمدى تزايد حصيلة الطفل المعرفية، بمعنى أن ما يهم الطفل التركيز على مقدار الضرر الواقع ولا يهمه الدافع المؤدي لإيقاع مثل ذلك الضرر (السلوك محكوم بنتائجه).

إن الطفل الصغير لا يهمه حسن النية أو سوؤها عندما يحصل خطأ أخلاقي الذي يسرق دواء من الصيدلة لإنقاذ زوجته من الموت مع عجزه عن شرائه تختلف في نظر الطفل، فهو ينظر اليه كعمل غير أخلاقي وهو عمل سيئ ولا يهمه موت المرأة في حين أن الطفل الاكبر سناً في حوالي 11سنة، وعدما يصبح تفكيره منطقيا سيجد مبرراً لعمل هذا الروح، يأخذ بعين الاعتبار الدوافع وراء السرقة، كل ذلك بفعل نموه العقلي(المعرفي) الذي قاد إلى رقي نموه الخلقي المعرفي (شعبان وتيم، 1999م).

بداية تشكيل النمو الخلقي لدى الطفل:

إن تعلم القيم الاجتماعية المرتضاة، واكتساب قواعد الخلق، إنما هي جزء من عملية يطلق عليها في التحليل النفسي الاعلى او الذات العليا. ففي ضوء المعايير الخلقية التي يتعلمها الطفل من أبويه ويمكنها من نفسه معلموه يصبح بمقدوره التمييز بين المقبول من الأعمال والسلوك والمرذول من التصرفات أو السجايا. فأول أوامر ونواه يتلقاها في البيت وفي المدرسة تستقر في نفسه وتنقش في ذاكرته وتظهر في مسلكه، إذا كانت تلك الأوامر والنواهي بالقدر المعقول وإذا كانت متسمة بالحزم والاستقامة والانصاف، ومن هنا ينهى المربون عن التذبذب في الأوامر والنواهي أو الاكثار منها دون الضرورة (الجسماني، 2002م).

ويرى (إسماعيل،1989م) أن بوادر نمو الضمير عند السنة الثانية من عمر الطفل، عندما يبدأ يكتسب تحريم أفعال معينة، ولا يقتصر الطفل تدريجاً ومع تقدم السن لا تقتصر الضمير على تلك الاوامر والنواهي البسيطة بل يتسع ليشمل معايير أكثر تعميماً، أو بعبارة أخرى ليشمل تصورات عاما (يجب) وما (لا يجب)، فلا يكتفي الطفل بالعزوف عن ضرب اخيه الأصغر،

مثلاً، ولكن يتجاوز ذلك بأن يسلك بطريقة عطوفة (حانية) بشكل عام. بل أكثر من ذلك، قد يتعلم الطفل أيضاً أن يكون (ميناً) (مطيعاً)، (لا يكذب) ولا (يسرق)، يحترم حقوق الآخرين وصالحهم) .

وينبغي الإشارة أن التزام الطفل بالمعايير الخلقية إنما يعتمد على عوامل عديدة أهمها:

قوة التوحد مع قدوة لها نفس المعايير وملتزمة بها، ومقدار احتمال الشعور بالذنب عند مخالفة هذه المعايير.

العوامل المؤثرة في النمو الخلقي:

هناك عدة عوامل تؤثر في الحُكم الخلقي سواء أكانت عوامل ديموغرافية أو عوامل نفسية أو اجتماعية نذكر منها:

1. **الأسرة:** إن الأسرة هي المؤسسة الأولى والرئيسية في صقل شخصية الطفل وإكسابه الخلق وذلك من خلال التنشئة الاجتماعية، وتعتبر الأسرة نظاماً اجتماعياً لديها قوانين السلوك ويتوجب على أعضائها الالتزام بها، والكثير من هذه القوانين متشابهة مع تلك الموجودة في المجتمع بصورة عامة.

   على سبيل المثال: فإن تحريم الكذب والسرقة والعدوان والسلوك المخل بالنظام يحدث في الأسرة والمجتمع على حد سواء، فالسلوك السيئ لا يشجع من خلال فرض العقوبات وعدم تقبل السلوك ومراقبته.
2. **المدرسة:** يؤكد بياجيه على أهمية دور البيئة المدرسية في نمو الفرد بشكل عام ونمو تفكيره الأخلاقي بشكل خاص، ولما كانت مراحل كولبيرج الستة ترتبط ببعضها البعض بصورة هرمية، ولا يتخطى الفرد أياً منها دون المرور بها، والمدرسة هي التي تعمل على توفير الجو المناسب وتوفير الامكانات المتاحة والمؤثرة في النمو الأخلاقي، وليس الاهتمام بدفع الطفل فقط إلى المراحل التالية (الوحيدي، 2011م)

وتعد تربية الطفل أخلاقياً من مسئولية المدرسة، حيث تعمل بيئة المدرسة على إكساب الطفل السلوك الأخلاقي ليس من خلال الدروس والقواعد فحسب، بل يمكن تنمية التفكير الأخلاقي لدى الطفل داخل الفصل وإخرجه، من خلال معاملة الطفل لزملائه ومعلميه، ومن خلال ممارسة الأنشطة التربوية حتى تصبح لديه بصيرة أخلاقية، تمكنه من التمييز بين سلوك الخير والشر (عبد الفتاح، 2001م)

3. **الذكاء:** يلعب الذكاء دوراً هاماً في النمو الأخلاقي، فقد لوحظ أن الأطفال مرتفعي الذكاء حققوا مستويات مرتفعة من النمو الأخلاقي، والذكاء له دور هام ولكنه ليس سبباً كافياً في التقدم الأخلاقي، إلا أن علاقة الذكاء بالتفكير الأخلاقي ليست إيجابية، وهذا مما يتضح بالنسبة للجانحين، ويرى كولبرج أن جميع الأطفال المتقدمين في النمو الأخلاقي أذكياء،

ولكن ليس كل الأطفال الأذكياء متقدمين في النمو الأخلاقي، مما يدل على أن الذكاء يعتبر شرطاً ضرورياً للنمو الأخلاقي، ولكنه ليس شرطاً كافياً (مشرف، 2009م)

4. **الجنس:** كشفت الدراسات عن نتائج متناقضة فيما يتعلق بالفروض ما بين الجنسين في معدل النمو الأخلاقي أو سرعته، وأشارت بعض الدراسات إلى أن الذكور كانوا أسبق من الإناث في النمو الأخلاقي، بينما أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في النمو الأخلاقي أو في سرعته، ولعل الفروق بين الجنسين في التفكير الأخلاقي ترجع إلى البيئة وإلى التنميط الثقافي، إلى اختلاف نظرة المجتمع لكل من الذكور والاناث (العيسوي، 1987م)

وترى الباحثة أن هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في نمو الحكم الخلقي عند الشخص ومنها عوامل خارجية : كالأسرة حيث أنها تعتبر الحاضنة الأساسية والأولية للطفل ومنها يكتسب الطفل سلوكياته الأخلاقية بكون أفرادها مصدر قدوة للطفل، بما يصدر عنهم من سلوكيات، بالإضافة إلى المدرسة والتي تلعب دوراً أساسياً من خلال تأثر الطفل بالمدرسين والأصدقاء وما يحتويه المنهاج المدرسي من قيم خلقية يتم غرسها في نفس الطفل.

ولقد أورد (شعبان وتيم،1999م) العوامل الثقافية المؤثرة في النمو الخلقي لدى الطفل:

1. **التوحد:** وفيها يبني الطفل نمطاً كلياً للسمات والدوافع والاتجاهات والقيم والتي توجد لدى الشخص المتوحد معه، وهو في الغالب أحد الوالدين، عن ميزات السلوك الذي يتمثله الطفل عن طريق التوحد ثابت نسبياً.
2. **التقليد:** يبدأ الطفل بتقليد والديه في الأسرة ثم ينتقل إلى المدرسة فيقلد معلميه ثم إلى الأندية فيقلد رؤساءها وبعدها يقلد رفاقه المتميزين عليه وهكذا يتأثر في نموه الخلقي بمن يقوم بتقليده.
3. **الثواب والعقاب:** يبدأ بالأسرة ثم ينتقل إلى المجتمع الكبير، إن الثواب والعقاب يعملان على تقويم الخلق وتعديل السجايا للطفل، وهو عبارة عن إثابة الطفل على الخلق الحسن ومعاقبته على السلوك الخاطئ.
4. **الملاحظة:** بإمكان الطفل مساعدة أنماط سلوكية يقوم بها الكبار المحيطون به، وبدون حاجة لعملية التدعيم ايجاباً وسلباً فالطفل قد يكتسب عن طريق التعلم مخاوف والديه من العواطف أو الحيوانات او أنه يتعلم العدوان عن طريق والديه والتلفزيون او على العكس من ذلك.

ومن خلال ما سبق تخلص الباحثة إلى ما يلي:

- الأسرة هي العامل الأساسي في تطور النمو الخلقي لدى الطفل فمن خلال والديه يكتسب الانماط السلوكية الايجابية ويتعلم ويتأثر بأنماطهم واتجاهاتهم سواء أكانت سلبية أم ايجابية
- المدرسة والمعلمين لها دور كبير في اكتساب الطفل الأحكام الخلقية المناسبة فيكون المعلم قدوة ونموذج يحتذي به الاطفال ويقلدونه في سلوكياته.
- انماط التعزيز المتمثلة بالثواب والعقاب لها دور كبير باكتساب الأحكام الخلقية والقواعد الاخلاقية بشكل عام فما يعزز عليه الطفل يكرره وما يعاقب عليه الطفل يتركه.
- في بيئتنا الفلسطينية المسلمة يكتسب الأطفال الحكم الخلقي من خلال الاقتداء بنهج الرسول صلى الله عليه وسلم وما تعلمه الاطفال في التربية الاسلامية والمساجد من أخلاق رسول الله صلى الله عليه وسلم فقد كان قرآناً يمشي على الأرض.

الأُسس المهمة لتنمية الحكم الخلقي لدى الأطفال:

تقوم فكرة تنشئة الأطفال من الناحية الخلقية أساساً على مهمة تعليم الأطفال أن يسلكوا ويتصرفوا بطرق ووسائل مقبولة من المجتمع الذي يعيشون فيه، وتتم عملية التعليم عادةً بشكل تدريجي من خلال التركيز على مجموعة من الأسس منها:

1. لا بد للطفل الذي نعلمه الأخلاق من الإلمام بما تتوقعه من المجموعة الإنسانية التي يعيش معها، وتكون هذه التوقعات على شكل تنظيمات أو عادات تبين للطفل ما هو مقبول وما هو غير مقبول.
2. لا بد من مساعدة الطفل على تكوين ضمير ذاتي يعمل كضابط داخلي يتحكم في سلوكه.
3. لا بد من تطوير شعور الندم والخجل لدى الطفل عند قيامه بسلوكيات وأفعال غير خلقية وغير مقبولة.
4. لا بد من توفير فرص للطفل الذي نقوم بتدريبه على الأحكام الخلقية للتفاعل مع أفراد المجتمع ليكتسب منهم (العتوم وآخرون،2005م).

أساليب تنمية الحكم الخلقي لدى كولبيرج:

- **المواقف الواقعية:** وتتمثل في المشكلات اليومية التي يتعرض إليها الأطفال ويتطلب منهم حلاً مناسباً، مما يستثير مجموعة من التساؤلات خلال المناقشات.
- **لعب الدور:** يقوم هنا الأطفال بتقليد بعض الأدوار لتحديد بعض المواقف ومناقشتها، ويتم ذلك من خلال تمثيل إحدى المشكلات، ويتبنى الأطفال أدوار الأفراد الآخرين، ومن ثم يتفهم من يقوم بلعب الدور أفكار ومشاعر وسلوكيات الآخرين.
- **أسلوب الاستماع إلى القصص:** ويتخلص هذا الأسلوب في تقديم مجموعة من القصص التربوية الملائمة الاجتماعية والأخلاقية الملائمة للعمر الذي تقدم له، بهدف تنمية قيم الأفراد واتجاهاتهم الاجتماعية والأخلاقية.
- **اعطاء المثل والقدوة (النموذج):** إن للقدوة أثر بالغ في النمو الخلقي، ولا يمكن للمعلم ان يكون مؤثراً في طلابه إلا إذا كانت أفعاله وممارساته تصدق ما يقوله (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ (2) كَبُرَ مَقْتًا عِندَ اللَّهِ أَن تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ (3) (سورة الصف، الآية 3)، وقد وضح القرآن الكريم أثر النماذج الخلقية في تنمية الأخلاق لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا ﴿٢١﴾ (سورة الأحزاب ،آية 21)، وبذلك تكون البيئة التي يعيش فيها الطفل لها أثر كبير في التحول إلى الأفضل من الناحية الأخلاقية، ولقد أشار كولبيرج إلى أهمية البيئة المدرسية والقُدوة العملية المتمثلة في المعلم الذي يمد تلاميذه بالقدوة الحسنة، حتى يقلده طلابه ويحتذون به وبأخلاقه وأنماط سلوكه الحسنة والايجابية (طه والحاروني، 2000م).

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

الفصل الثالث: (الدراسات السابقة)

تمهيد:

تتناول الباحثة في هذا الفصل مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بدراسة موضوع اضطراب ما بعد الصدمة، بالإضافة إلى الدراسات التي اهتمت بموضوع التفكير الاستدلالي والحكم الأخلاقي، وقد تم تصنيف هذه الدراسات إلى:

أولاً: الدراسات التي تناولت اضطراب ما بعد الصدمة:

1. دراسة بركة (2017م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الخصائص المميزة لأحلام الأطفال ذوي اضطراب ما بعد الصدمة من خلال الكشف عن أبرز أنواع الأحلام بمحتواها الظاهر والكامن، وأبرز شخصيات وأماكن أحلام الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (12) طفلاً وطفلة، موزعين إلى (6) أطفال اضطراب ما بعد الصدمة، و(6) من الأطفال العاديين، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الاكلينيكي بالطريقة الكيفية، وقد استخدمت الباحثة: أسئلة المتابعة الموجهة (اعداد الباحثة)، مقياس ردود الفعل النفسية لدى الأطفال الناتج عن مواقف صادمة المعرب، وسجل حصر الأحلام (إعداد الباحثة)، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها : وجود ملامح مختلفة لأحلام الأطفال ذوي اضطراب ما بعد الصدمة عن أحلام الأطفال العاديين تتمثل في أن أكثر محتوى أحلام الأطفال المصدومين تكراراً تنتمي إلى الأحلام المقلقة التي تتضمن أحداثاً مأساوية مزعجة أما أحلام الأطفال العاديين فتنتمي معظمها إلى الأحلام السارة التي تتضمن أحداثاً إيجابياً ،و كذلك تركزت أحداث أحلام الأطفال المصدومين في الأماكن التي سبق التعرض فيها للأحداث الصادمة خلال العدوان الأخير على قطاع غزة أما أماكن أحلام الأطفال العاديين كانت مفتوحة، خارجية، تشبع لديهم العديد من الرغبات، تجلت أبرز الشخصيات المتواجدة في أحلام الأطفال المصدومين بشخصيات غريبة غير مألوفة في حين أن شخصيات أحلام الأطفال العاديين فكانت شخصيات مألوفة معروف أغلب أحلام الأطفال المصدومين قصيرة من حيث المحتوى الظاهر بينما أحلام الأطفال العاديين فكانت طويلة.

2. دراسة الحداد (2017):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الملامح الشخصية المميزة لأطفال اضطراب ما بعد الخبرة الصادمة، ومقارنتها بالأطفال العاديين والتعرف على أبرز الحاجات النفسية الظاهرة والكامنة لدى أفراد العينة، وقد تكونت عينة الدراسة من (14) طفل وطفلة موزعين إلى مجموعتين: الاطفال المصابين باضطراب ما بعد الصدمة وهم(4)أطفال، و(10) من الأطفال العاديين، وقد اتعبت

الباحثة المنهج الوصفي الاكلينيكي (دراسة الحالة)، وقد استخدمت الباحثة مجموعة من الادوات وهي المقابلة الموجهة(اعداد الباحثة)، ودراسة الحالة (اعداد الباحثة)، مقياس ردود الفعل النفسية لدى الأطفال الناتج عن مواقف صادمة المعرب(ترجمة وتقنين ثابت 2016)، اختبار تفهم الموضوع (C.A.T) (اعداد آرنست كريس)، واختبار تفهم الموضوع للراشدين(T.A.T)(اعداد هنري موراي)، واختبار رسم الشجرة(اعداد كوخ)، وقد توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج أهمها: لا توجد ملامح شخصية تميز أطفال اضطراب ما بعد الخبرة الصادمة عن غيرهم من الأطفال العاديين بينما أظهرت النتائج وجود ملامح مشتركة بين أطفال اضطراب ما بعد الخبرة الصادمة والأطفال العاديين مثل: أبرز الحيل الدفاعية المستخدمة كالكبت، التبرير، الاسقاط، وابرز الحاجات النفسية الظاهرة كانت: الاستقلال، الحاجة لتجنب الأذى والمذلة، الطمأنينة مقابل تفريغ التوتر.

3. دراسة عوض (2016م)

هدفت الدراسة إلى تشخيص آثار ما بعد الصدمة لدى الأطفال في قطاع غزة، والكشف عن اختلاف أعراض اضطراب ما بعد الصدمة تبعاً لاختلاف الجنس "ذكور وإناث" كذلك إعداد برنامج إرشادي انتقائي لخفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال والكشف عن مدى استمرارية تأثير البرنامج بعد التطبيق البعدي والتتبعي، وتكونت العينة من (18) طفلاً من الذكور موزعين كالآتي: العينة التجريبية (9) أطفال، والعينة الضابطة (9) أطفال، أما أدوات الدراسة فمن أهمها مقياس اضطراب ما بعد الصدمة ودليل تقدير العوامل والظروف المؤدية لنشأة اضطراب ما بعد الصدمة ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والبرنامج الانتقائي وجميعها من إعداد الباحث، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وجود اضطرابات يعاني منها الطفل الفلسطيني بعد التعرض للخبرات الصادمة بنسبة (53.63%)،وكان ترتيب الأبعاد حسب الحدة كالتي: "المشاركة الاجتماعية، الأعراض الجسمية وردود الفعل العاطفية والانفعالية وتجنب الأحداث وفرط الحركة والمهارات الحياتية، إعادة الأحداث الصادمة وتأثيرها، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وذلك لصالح القياس البعدي.

4. دراسة البحيصي وآخرون (2014م)

هدفت الدراسة إلى معرفة أنواع الأحداث الصادمة الناتجة عن الحرب على قطاع غزة، وعلاقتها ب اضطراب ما بعد الصدمة والقلق، كما هدفت إلى معرفة استراتيجيات التأقلم المستخدمة من قبل الأطفال للتغلب على الصدمات النفسية وآثارها، تكونت عينة الدراسة من (358) من الأطفال، وقد استخدم الباحثون استبيان المعلومات الاجتماعية الديمغرافية، مقياس الخبرات

الصادمة عن الحرب على غزة، مقياس التأقلم للمراهقين كأدوات للدراسة، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجموع أعراض القلق وجميع أنواع القلق الأخرى لصالح البنات وفقاً لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة، وأظهرت الدراسة أيضاً أن(11.8%) ليس لديهم كرب ما بعد الحرب، وكان (24.2)من الأقل من المراهقين لديهم اثنين من الأعراض، وكان لدى (34.1%) كرب جزئي ما بعد الصدمة في حين (29.8%)يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة، وأظهرت النتائج أيضاً أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب ما بعد الصدمة لصالح الفتيات، كما أظهرت الدراسة أيضاً أن هنالك علاقة سلبية ما بين أعراض اضطراب ما بعد الصدمة مع محاولة الأطفال لاستخدام حل المشاكل الأسرية كطريقة للتأقلم وكان هنالك علاقة ايجابية بين أعراض القلق والتعبير عن المشاعر، وطلب الدعم الاجتماعي والعمل بجد ونشاط والأنشطة المختلفة المطلوبة منهم وارتباط القلق سلبياً مع السعي للدعم الديني.

5. ثابت وآخرون (2013م)

هدفت الدراسة إلى التحقق مما إذا كانت العلاقة بين التعرض للصدمة وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال والبالغين الفلسطينيين الذين يعيشون في مناطق الصراع والحرب خاضعة للإشراف أو تمت بواسطة استراتيجيات مواجهة معينة، وتكونت عينة الدراسة من (242) طفل، حيث تم استخدام الأدوات التالية وهي قائمة فحص الحدث الصادم، ومقياس أثر الحدث والتوجه لدى الشخص البالغ لمواجهة التجارب الصادمة، وأظهرت الدراسة مجموعة من النتائج تشير إلى أن هؤلاء الأطفال تعرضوا إلى أحداث صادمة بمتوسط (13.7%)، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة بين التعرض إلى الحدث الصادم وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة.

6. دراسة وداع وسكر (Wadaa and Sukar 2013)

هدفت الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات التكيف المستخدمة مع اضطراب ما بعد الصدمة، والتعرف على مدى تلقي الأطفال الرعاية الصحية لهذا الاضطراب قبل مشاركتهم في هذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من(60) طفل تتراوح أعمارهم ما بين (10_15)عام (27 ذكور، 33 إناث)، وتكونت أدواتها من الدليل التشخيصي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية (UCLA PTSDDSM-IV) لتحديد وجود الاضطراب، ومقياس كارفر (carver,1997) لتحديد استراتيجيات التكيف المستخدمة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود نسبة انتشار مرتفعة من اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المشاركين وأن الوسائل التي استخدمها الأطفال المشاركون للتعامل مع الاضطراب كانت وسائل تكيف سلبية، إضافة إلى أن الأطفال يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة بطريقة مماثلة لمعاناة الكبار منها.

7. دراسة ثابت وآخرون (2013م)

هدفت الدراسة إلى التحقق من الاعتلال المشترك لدى الأطفال عند درجات الخطر العالية، والتي تؤدي إلى زيادة اضطراب ما بعد الصدمة بسبب التعرض لصدمة الحرب، وتكونت عينة الدراسة من (410) طفل، وتم استخدام الأدوات التالية: قائمة الأحداث الصادمة في غزة DSM,ULCA PTSD المقابلة العيادية الهيكلية لتشخيص DSM_ وأظهرت الدراسة النتائج التالية: ان الأطفال الفلسطينيين يعانون من تجارب صادمة عديدة بنسبة (95)%، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في درجات اضطراب ما بعد الصدمة.

8. دراسة فرينه (2011م)

هدفت الدراسة إلى فحص القيمة التشخيصية لاختبار رسم الشخص للتمييز بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة مقارنة بالأطفال الأسوياء، وقد تكونت عينة الدراسة من (40) طفل متوسط أعمارهم ما بين(5–10) سنة، حيث اعتمدت الدراسة على منهج دراسة الحالة مستخدمة مجموعة من الأدوات: استمارة البيانات الأولية، **اختبار** المصفوفات المتتابعة الملون "لرافن"، واختبار رسم الشخص الذي تم تطبيقه على الأطفال الذين يعانون اضطراب ما بعد الصدمة والأطفال الأسوياء، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصلت عليها مجموعة الأطفال الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة على أقرانهم في مجموعة الأطفال الأسوياء، كما لا توجد فروق بين المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصلت عليها مجموعة الأطفال الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة تعزى لعامل الجنس على مقياس رسم الشخص.

9. دراسة تريكي وآخرون (Trickey et al. 2011a)

هدفت الدراسة إلى تقدير حجم الأثر ل(25) عامل خطورة لاضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من الأطفال والمراهقين الذين تراوحت أعمارهم بين (6_ 8)عام من خلال تحليل (46) دراسة حجم العينة الكلي (32238)، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر متوسط إلى كبير للعديد من العوامل المرتبطة بالمعايشة الذاتية للحدث وبمتغيرات ما بعد الصدمة (كالدعم الاجتماعي المنخفض، الشعور بالخوف بعد الصدمة، وجود تهديد ملموس في حياة الفرد، الانسحاب الاجتماعي، وجود مشكلات نفسية مترافقة، أداء أسري وظيفي متدني، التشتت)، وجود أثر متوسط إلى طفيف لبعض العوامل المرتبطة بمتغيرات ما قبل الصدمة وبالمقاييس الموضوعية لشدة الحدث المحتملة، أيضا تشير النتائج إلى أن العوامل الذاتية وعوامل ما بعد الحدث تلعب الدور الأكبر في تحديد إمكانية حدوث الاضطراب لدى الطفل بعد تعرضه لحدث صادم وتأتي هذه النتيجة متفقة مع النموذج المعرفي لاضطرب اضطراب ما بعد الصدمة.

10. دراسة عودة (2010م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين درجة التعرض للخبرة الصادمة وبين أساليب التكيف مع الضغوط ومستوى المساندة الاجتماعية، ومستوى الصلابة النفسية لدى أطفال المناطق الحدودية في قطاع غزة، والتعرف على بعض المتغيرات الديموغرافية التالية (النوع، مكان الإقامة، المستوى التعليمي للوالدين) وقد اشتملت الدراسة على عينة مكونة من (600) طفل وطفلة من أطفال المناطق الحدودية في قطاع غزة. ولقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين درجة التعرض للخبرات الصادمة وكل من استخدام أساليب التكيف مع الضغوط والمساندة الاجتماعية والصلابة النفسية، كما تبين وجود فروق في الخبرة الصادمة وأساليب التكيف مع الضغوط والصلابة النفسية تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين ومتغير النوع.

11. دراسة ثابت وآخرون (Thabet et al.2009)

هدفت الدراسة إلى استيضاح العلاقة بين دعم الوالدين الايجابي الملموس وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال المعرضين لصدمة الحرب، وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية تألفت من(412) طفلاً من قطاع غزة تتراوح أعمارهم بين(12–16) عام، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس غزة للأحداث الصادمة (GTEC)، والمقابلة السريرية المركبة لاضطراب ما بعد الصدمة بحسب الدليل التشخيصي الرابع، ومقياس دعم الوالدين الملموس (PPSS)، وأظهرت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة دالة إحصائية بين عدد مرات التعرض للأحداث وبين شدة أعراض الاضطراب أو تشخيصه، وتعرض الأطفال الفلسطينيين لأشكال مختلفة من أحداث الحرب الصادمة، إضافة إلى أن دعم الوالدين لعب دور عامل الحماية في العلاقة المذكورة سابقاً.

12. دراسة قوته والسراج (2004م)

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى انتشار اضطراب ما بعد الصدمة، والمعاناة النفسية الأخرى بين الأطفال الفلسطينيين في قطاع غزة الذين يعيشون في ظروف صعبة من انتفاضة الأقصى وتكونت العينة من (944) طفلاً من جميع محافظات قطاع غزة، واستخدم الباحثان الادوات التالية: مقياس استبيان الصدمة، ومقياس اضطراب ماب عد الصدمة، ومؤشرات اضطراب ما بعد الصدمة عند الاطفال، وقائمة اعراض اضطراب ما بعد الصدمة عند الاطفال، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن (37.7%) من الأطفال بدأوا بتطوير أعراض حادة لاضطراب ما بعد الصدمة، بينما عانى (49.2%) منهم من مستوى متوسط من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، كما توصلت الدراسة أيضاً أن أكثر أنواع التعرض للصدمة شيوعاً لدى الاطفال كان عند اولئك الذين شاهدوا الجنازات وعملية دفن الشهداء (94.6%)، والذين شاهدوا إطلاق النار (82.3%)، والذين رأوا شخصاً مصاباً أو ميتاً من غير أقاربهم (66.9%)، والذين رأوا أحد أفراد العائلة مصاباً أو مقتولاً (61.2%).

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالتفكير الاستدلالي:

1. دراسة السيد وآخرون (2016م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات التفكير الاستدلالي ومدى توافرها لدى الطلاب دارسي علم النفس بالصف الثاني الثانوي العام، تم اختيار(40)مجموعة من طلاب الصف الثانوي العام بمدرسة منقباد بإدارة أسيوط التعليمية، تم إعداد قائمة بمهارات التفكير الاستدلالي المناسبة لطلاب الثاني الثانوي العام، وإعداد اختبار لمهارات التفكير الاستدلالي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في تحديد المشكلة وجمع المادة العلمية الخاصة بالتفكير الاستدلالي، والمنهج شبه التجريبي، حيث تم اختيار التصميم ذو المجموعتين المتكافئتين(التجريبية والضابطة)، وقد توصلت الدراسة إلى أن مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلاب متدنية حيث بلغت متوسط درجات الطلاب 21.9، وهذا يدل على تدني درجات الطلاب في مهارات التفكير الاستدلالي. ولذلك تم التوصية بضرورة الانتباه بتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلاب.

2. دراسة أبو العلا (2016م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية(فكر، زاوج، شارك) في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الاستدلالي بالتربية الاسلامية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة، وقد تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً من طلاب الصف التاسع في مدرسة عبدالله الكرمي بنين، موزعين على شعبتين دراسيتين تم اختيارهم قصدياً، شعبة ضابطة وعددها (40) طالباً، وشعبة تجريبية وعددها (40) طالباً، وللوصول لأهداف الدراسة والاجابة على أسئلتها والتحقق من فروضها فقد أعد الباحث أداتين هما(اختبار تنمية المفاهيم، واختبار مهارات التفكير الاستدلالي)، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في تطبيق أداوت الدراسة.

وقد أسفرت النتائج إلى ما يلي: وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم لصالح المجموعة التجريبية، كما تم التوصل لوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية.

3. دراسة أبو ندى (2016م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر توظيف استراتيجيتي خرائط المفاهيم ودورة التعلم في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في مادة التربية الاسلامية لدى طلاب الصف العاشر، وقد تكونت عينة الدراسة من(120) طالباً من طلاب مدرسة جبل المكبر الثانوية، حيث وُزعت العينة على ثلاث مجموعات، مجموعة تجريبية (1) وعددها(40) طالباً درست باستراتيجية خرائط المفاهيم،

مجموعة تجريبية (2) عددها(42) طالباً درست باستراتيجية دورة التعلم، ومجموعة ضابطة وعددها (38) طالباً درست بالطريقة التقليدية، وقد استخدم الباحث اختبار مهارات التفكير الاستدلالي، حيث قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (40) طالباً، وذلك لحساب معامل الصعوبة والتمييز، كما قام الباحث بإعداد دليل المعلم وفق خطوات استراتيجية، خرائط المفاهيم، ودروة التعلم، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي في تطبيق أدوات الدراسة.

وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية الأولى (خرائط المفاهيم)، لصالح المجموعة التجريبية الأولى، كذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط المجموعة الضابطة، والتجريبية الثانية(دورة التعلم) لصالح التجريبية الثانية.

4. دراسة زيدان (2015م):

هدفت الدراسة إلى فحص مستوى التفكير الاستدلالي وعلاقته بالدافعية نحو التعلم لدى طلبة الصف الخامس في محافظة طولكرم تبعاً للمتغيرات(الجنس، مكان السكن)، وقد تكونت عينة الدراسة من (253) طالباً وطالبة منهم(126) طالباً،(127) طالبةً، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أداتين، الأولى اختبار التفكير الاستدلالي الذي تكون من(15) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، استبانة الدافعية نحو التعلم، وقد بينت نتائج الدراسة ان مستوى التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف الخامس كان(57.4%) في حين بلغت نسبة الدافعية نحو التعلم(78.6%)، وبينت الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف الخامس، تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات التفكير الاستدلالي تبعاً لمنطقة السكن لصالح سكان المدينة.

5. دراسة مطير (2015م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية التعليم المدمج في تنمية التفكير الاستدلالي بمادة التربية الاسلامية لدى طلبة الصف الحادي عشر، وتكونت عينة الدراسة من(67) طالباً من طلاب الصف الحادي عشر من مدرسة عدنان العلمي الثانوية للبنين، وقد استخدم الباحث اختبار لقياس مهارات التفكير الاستدلالي، وقد ابتع الباحث المنهج التجريبي القائم على مجموعتين، تكونت المجموعة التجريبية من صفين من صفوف المدرسة درست بطريقة التلعيم المدمج، والمجموعة الأخرى درست بالطريقة التقليدية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف الحادي عشر في الاختبار البعدي بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فعالية التلعيم المدمج في تنمية التفكير الاستدلالي لدى أفراد العينة.

6. دراسة وشاح (2014م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تطوير وحدة الانسان في ضوء بعد لتعميق المعرفة ل(Marzano) في التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمدينة غزة، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة واحدة (32) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي، وقد قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي لمهارات التفكير الاستدلالي، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل وحدة الانسان المراد تطويرها، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الطالبات القبلية والبعدية في اختبار التفكير الاستدلالي ولقد كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي.

7. دراسة حلس (2010م)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إثراء محتوى منهاج الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الحادي عشر علمي، وقد تكونت عينة الدراسة من(59) طالبة من مدرسة دلال المغربي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الاولى المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (30) طالبة، والآخر المجموعة الضابطة وعدد طالباتها(29) طالبة، وتم تنفيذ الدراسة خلال الفصل الأول من العام(2010م)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعداد المادة الإثرائية، واختبار مهارات التفكير الاستدلالي، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي للتوصل إلى نتائج الدراسة، وقد توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كما تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطالبات منخفضات التحصيل في المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

8. دراسة العتيبي (2009م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الاستدلالي والتفكير الابتكاري وحل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى عينة من طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، وقد تكونت عينة الدراسة من(853)طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، وقد تم استخدام مقاييس التفكير الاستدلالي، التفكير الابتكاري، وحل المشكلات في العلوم(جميعها من اعداد الباحثة)، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج اهمها: تقل القدرة على التفكير الاستدلالي والتفكير الابتكاري وحل المشكلات عن الحد الأدنى للأداء المقبول وهو(75%) من الدرجة الكلية لكل مقياس او على مستوى المجالات الفرعية للمقاييس الثلاثة، عدم وجود علاقة ارتباطية بين كل

من رُتب الصف السادس الابتدائي على القدرة على التفكير الاستدلالي والابتكاري وحل المشكلات في العلوم ورتب مستوى تحصيلهن الدراسي في مادة العلوم.

9. دراسة سليمان (2011م):

هدفت الدراسة التعرف على قدرة طالبات الصف الأول الاعدادي على التفكير الاستدلالي وعلاقته بتحصيلهن الدراسي في مادة العلوم، وقد تكونت عينة الدراسة من(68) طالبة من طالبات الصف الاول الاعدادي، وقد استخدمت الباحثة مقياس التفكير الاستدلالي (اعداد الباحثة)، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: لا تزيد القدرة العامة للتفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول المتوسط عن الحد الأدنى للأفراد المقبول(75%) من الدرجة الكلية لمقياس التفكير الاستدلالي، كما أظهرت النتائج القدرة العامة في كل مجال من مجالي التفكير الاستدلالي تزيد عن الحد الأدنى لأفراد المقبول وهو(75%) من درجة كل مجال فرعي لمقياس التفكير الاستدلالي، كما أشارت النتائج لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي.

10. دراسة المولى وخفاجي (2009م):

يهدف البحث إلى معرفة أثر استخدام حل المشكلات في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم العامة، وقد تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذة من طالبات الصف الخامس بمدرسة الزبير بن عوام، وقد استخدمت الباحثتين اختبار التفكير الاستدلالي (اعداد الفريري والمعلم)، وقد طُبق مقياس التفكير الاستدلالي قبلياً وبعدياً على مجموعتي البحث والاختبار التحصيلي بعدياً بعد تدريس المادة المقررة من الجزء الاول من مادة العلوم، وقد ابتعت الباحثتان التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين، مجموعة تجريبية درست وفق مدخل حل المشكلات العلمية، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في التفكير الاستدلالي(القبلي والبعدي) لدى تلميذات المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فاعلية طريقة التدريس(مدخل حل المشكلات) التي استخدمت في تدريس المجموعة التجريبية.

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بالحكم الخلقي:

1. دراسة متولي وعبد اللطيف (2015م):

هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني ودرجة الحكم الأخلاقي لدى عينة من طلاب الجامعة الفائقين دراسياً والعاديين، وقد تكونت عينة الدراسة(هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني ودرجة الحكم الأخلاقي لدى عينة من طلاب الجامعة الفائقين دراسياً والعاديين، وقد تكونت عينة الدراسة(399) طالباً، (155) طالباً بالكليات النظرية، وتمثلت أدوات البحث في مقياس مواقف الحكم الخلقي، مقياس الذكاء الوجداني(اعداد الباحثين)، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني(أبعاد ودرجة كلية)، والحكم الخلقي لدى عينة البحث، كذلك تم التوصل لوجود فروق دالة احصائياً بين الفائقين والعاديين في الذكاء الوجداني والحكم الخلقي(لصالح الفائقين دراسياً)، كذلك وجدت فروق دالة احصائياً بين طلاب الكليات الإنسانية وطلاب الكليات العلمية في الذكاء الوجداني والحكم الخلقي لصالح(الكليات الإنسانية).

2. دراسة عابد (2014م):

هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين الحكم الخلقي وأزمة الهوية لدى الاحداث الجانحين في قطاع غزة وتعزى للمتغيرات(المستوى التعليمي، نوع المخالفة القانونية، الوضع الاقتصادي)، وقد قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها(46) حدث جانح في مؤسسة الربيع، وقد استخدم الباحث مقياس التفكير الأخلاقي(فوقية عبد الفتاح 2001م)، مقياس هوية الأنا(مارشيه) تعريب (الغامدي 2002م)، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات هوية الأنا وبين الدرجة الكلية للتفكير الأخلاقي وأساليب التفكير الأخلاقي الستة، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الأخلاقي تعزى(للمستوى الاقتصادي للجانحين، المستوى التعليمي للأطفال، نوع المخالفة القانونية).

3. دراسة مصطفى ومقالده (2014م):

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الحكم الأخلاقي ومستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك، وقد تكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة من جامعة اليرموك للعام الدراسي (2013م) ولتحقق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الحكم الأخلاقي للراشدين (إعداد/فوقية عبد الفتاح 2001م)، كما تم تطوير مقياس التفاؤل والتشاؤم (اعداد الباحثين). وقد اتبع الباحثين المنهج الوصفي الارتباطي، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الحكم الأخلاقي جاء بدرجة متوسطة لدى طلبة جامعة اليرموك في المرحلة الرابعة (التمسك الصارم بالقوانين والأنظمة) من مراحل

الحكم الأخلاقي الستة عند كولبرج ، وأظهرت نتائج الدراسة مستوى مرتفعاً من التفاؤل لدى طلبة جامعة اليرموك، كما أشارت النتائج وجود ارتباط ايجابي دال احصائياً بين الحكم الأخلاقي والتفاؤل والتشاؤم على الدرجة الكلية للمقياس، كما أشارت النتائج وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الحكم الاخلاقي يعزى لمتغير الجنس (لصالح الإناث).

4. دراسة سكيك (2012م):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاحساس بهوية الانا ومستوى التفكير الخلقي لدى المراهقين الأيتام في المدارس الحكومية والخاصة بمحافظات غزة، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بينهما والفرق في كل منهما والتي تُعزى لمتغيرات(الجنس، فئة اليُتم، العمر، المرحلة التعليمية، الوضع الاقتصادي)، وقد تكونت عينة الدراسة من(466) من المراهقين الأيتام في المدارس الحكومية والخاصة في محافظات غزة، وقد استخدمت الباحثة استبانة هوية الانا(من اعداد الباحثة)، مقياس التفكير الخلقي(اعداد فوقية عبد الفتاح 2001م)، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في دراستها، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى المراهقين الأيتام في المدارس الحكومية والخاصة بمحافظات غزة تُعزى لمتغير مستوى التفكير الخلقي بين مرتفعي ومنخفضي هوية الأنا في الأبعاد(قيمة الحياة، القيام بدور اجتماعي، الاستقلالية، التفرد)، كما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات مستويات التفكير الخلقي لدى المراهقين الأيتام تعزى لمتغيرات(الجنس، نوع اليُتم، العمر، المرحلة التعليمية، حجم الأسرة، الوضع الاقتصادي).

5. دراسة قسيس (2010م):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الحكم الأخلاقي لدى عينة من طلبة المدارس في مدينة حيفا، كما هدفت للكشف عن الفروق في مستوى الحكم الاخلاقي في ضوء (متغيرات الجنس، المستوى الاقتصادي الاجتماعي)، تكونت عينة الدراسة من(387) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، ولتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، واستخدم الباحث مقياس تحديد القضايا الذي طوره (rest) لقياس مستوى النمو الأخلاقي، أظهرت النتائج أن طلبة المرحلة الثانوية جاءوا ضمن المرحلة الرابعة من الحكم الاخلاقي، كم تم التوصل لعدم وجود فروق في الحكم الأخلاقي تُعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى الاقتصادي الاجتماعي).

6. دراسة (Malti et all,2010a):

هدفت الدراسة إلى التحقق من الفهم التفسيري والأحكام الخلقية والمساهمات الانفعالية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى الأطفال، وقد تكونت عينة الدراسة من (312) طفل تتراوح أعمارهم (5_9) سنة، تم استخدام مقياس الأحكام الخلقية، المساهمات العاطفية (باستخدام اثنان من المخالفات القانونية الاخلاقية)، كما تم استخدام تقدير المدرس للسلوك العدواني والاجتماعي والايجابي لتقييم السلوك الاجتماعي، وقد أظهرت النتائج أن السلوك العدواني علاقته طردياً وايجابية مع الفهم التفسيري وعلاقته عكسية مع الاحكام الخلقية، السلوك الايجابي الاجتماعي علاقته ايجابية طردية مع المساهمة مع الخوف، كما بينت النتائج أن الأحكام الاخلاقية والمساهمات الانفعالية مترابطين ومعتمدين على العمر والفهم التفسيري غير مرتبط بالأحكام الخلقية والمساهمات الانفعالية .

7. دراسة الجعفر (2008م):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين توعية البرامج الفضائية المفضلة التي يشاهدها الأطفال وبين التفكير الخلقي لهؤلاء الأطفال، كما تهدف الدراسة للتعرف على العلاقة بين عدد ساعات مشاهدة هذه البرامج الفضائية وبين نمط التفكير الخلقي لهؤلاء الأطفال.

وقد تكونت عينة الدراسة من (250) طفلاً وطفلة ممن تتراوح أعمارهم بين (6_ 12) سنة بدولة الكويت بأربعة مدارس من محافظة الجهراء، وقد استخدم الباحث استبانة قنوات البرامج الفضائية التي يشاهدها الأطفال من (إعداد / الباحث)، اختبار التفكير الخلقي، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي باستخدام تحليل التباين احادي الاتجاه، وقد توصلت نتائج الدراسة عن اختلاف التفكير الخلقي باختلاف نوع البرامج الفضائية التي يشاهدها الأطفال وعدد ساعات مشاهدة هذه البرامج حيث تم الوصول لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذين يشاهدون البرامج الفكاهية والطفال الذين يشاهدون البرامج التربوية لصالح الأطفال الذين يشاهدون البرامج التربوية، كما توصلت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذين يشاهدون البرامج الفكاهية وبين الأطفال الذين يشاهدون البرامج العلمية لصالح الأطفال الذين يشاهدون البرامج العلمية.

8. دراسة فروماي وطه (2008م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر نوع القصة وأسلوب روايتها في تنمية الحكم الخلقي لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال، وقد تكونت عينة الدراسة من (244) طفلا بالصف الثاني من مرحلة رياض الأطفال موزعة على ستة فصول في ثلاث روضات بواقع فصلين من كل روضة، بالإضافة الى المجموعة الضابطة والتي تم اختبارها من الروضات الثلاث، ثم اختيار (12) طفلا من كل روضة فيصبح عدد الضابطة (36) طفلا، و(3) مجموعات تجريبية بواقع (15) طفل من كل روضة، تم استخدام اختبار الحكم الخلقي للأطفال (اعداد /شحاته محروس طه)

وتم اختبار (9) قصص من قصص الأطفال موزعة ما بين قصص الخيال والقصص التاريخية والقصص الدينية، وقد اتبع الباحثان المنهج التجريبي ذي المعالجات المتعددة، وقد اشتمل البحث على ستة معالجات ليتم تطبيقها على ست مجموعات من الأطفال، وذلك لإمكانية التعرف على الفروق بين المجموعات، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعات التجريبية ويعني ذلك ان المجموعات تفوقت في الحكم الخلقي، كما أظهرت وجود فروق بين مجموعات البحث التجريبية في درجة الحكم الخلقي حسب نوع القصة (ديني – خيالي – تاريخي) وكانت الفروق لصالح القصص الدينية، كما توصلت لوجود فروق ذات دلالة احصائية في نمو الحكم بين المجموعات التجريبية حسب أسلوب رواية القصة (أسلوب اللفظي، العرائس) لصالح استخدام العرائس.

9. دراسة قاسم (1994م):

هدفت الدراسة إلى تقصي طبيعة العلاقة بين نمو السلوك العدواني لدى الأطفال ونمو الأحكام الخلقية لديهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (173) تلميذ وتلميذة من مدارس القومية التجريبية للتعليم الأساسي بمصر، وقد استخدم الباحث مقياس عين شمس لأشكال السلوك العدواني، مقياس دراسة نمو ادراك القواعد الخلقية لدى الأطفال (اعداد نجوى العدوي 1982م)، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي للوصول إلى نتائج الدراسة، وقد أظهرت النتائج عدم ارتباط السلوك العدواني في أغلب الأحيان بنمو الحكم الخلقي لدى الطفل (يرتبط أشكال السلوك العدواني المادي اللفظي /السلبي) ارتباطاً ايجابياً بسوء التصرف وأن يرتبط السلوك السوي ارتباطاً سلبياً به.

10. دراسة سالم وعبد المقصود (1992م)

هدفت الدراسة على التعرف على العلاقة بين الحكم الخلقي ومركز التحكم لدى عينة من تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية "دراسة نمائية"، وقد تكونت عينة الدراسة من (295) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي – الأول متوسط والثالث متوسط من مدارس مدينة تبوك، وقد استخدم الباحث اختبار مركز التحكم (اعداد الباحثين)، مقياس الحكم الخلقي (اعداد الباحثين) وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (الخامس الابتدائي – الأول متوسط – الثالث متوسط) في كل من أبعاد الحكم الخلقي والمجموع الكلي لدرجة وذلك لصالح تلاميذ الصفوف العليا .

11. دراسة كمال الدين (1991م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الخلقي للطفل المتخلف عقلياً بالكشف عن الارتباطات بين كل من مفاهيم الحكم الخلقي الثلاثة (سوء التصرف – السرقة – الكذب) من

جانب متغيرات الذكاء لدى الأطفال المتخلفين عقلياً من الجانب الآخر، وتكونت عينة الدراسة من (20) طفل وطفلة متخلفين عقلياً من الجانب الآخر (11) من الذكور، و(9) من الإناث، وقد استخدمت الباحثة مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، استبانات الحكم الخلقي (ثلاث مجموعات من القصص سوء التصرف – الكذب – السرقة)، وقد أظهرت النتائج أن 90% من أفراد العينة اتسمت اجاباتهم بسوء التصرف والتمركز حول الذات ، بينما أظهر جميع أفراد العينة سمات التمركز حول الذات فيما يتعلق بمفهومي السرقة والكذب، وأظهرت النتائج أن هناك ارتباطات مرتفعة الدلالة بين نتائج مفهوم الحكم الخلقي والعمر العقلي كذلك لم ترتبط مفاهيم الحكم الخلقي بشكل دال مع نسبة الذكاء لدى الاطفال.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الباحثة لعدد من الدراسات التي تناولت موضوع اضطراب ما بعد الصدمة، وكذلك الدراسات التي تناولت موضوع التفكير الاستدلالي وموضوع الحكم الأخلاقي، تخلص الباحثة إلى جملة من الملحوظات منها ان جميع الدراسات اتفقت على وجود ارتباط بين اضطراب ما بعد الصدمة والمهارات المعرفية (التفكير الاستدلالي)، وكافة مجالات النمو لدى الأطفال، ولا سيما (النمو الخلقي) فمنها من تناولت الكشف عن الخصائص المميزة لأطفال اضطراب ما بعد الصدمة، والكشف عن الخصائص المشتركة في سمات الشخصية بالنسبة للسن والجنس، ومنها من درس تأثير اضطراب ما بعد الصدمة على الأطفال مثل دراسة ثابت وآخرون (2013م)، وفي دراسة زيدان (2015م) التي تناولت فحص مستوى التفكير الاستدلالي وعلاقته بالدافعية نحو التعلم لدى الأطفال تبعاً لمتغيرات الجنس، فقد توصلت نتائج الدراسة لوجود فروق في مستوى التفكير الاستدلالي حسب متغير الجنس لصالح الإناث، ومنها من درس العلاقة بين التفكير الاستدلالي والتفكير الابتكاري وحل المشكلات، وقد اختلفت الدراسات من حيث نوع العينة المستهدفة وعدد أفرادها، فمنها من اقتصر على فئة (6_18) عام مثل دراسة (تريكي وآخرون) (2011م)، ومنها من درس ما بين (6_12) مثل دراسة الجعفر(2008م)، ومنها ما درس الفئة بين (5_9) سنوات مثل دراسة (Malti et all,2010a)، أما الدراسة الحالية فقد تناولت من (8_12) سنة، كما وتفاوتت أحجام العينات المختارة للدراسات السابقة، فهناك عينات صغيرة مثل دراسة بركة (2017م)، وهناك عينات كبيرة جداً مثل سالم وعبد المقصود (1992م)، ودراسة مصطفى ومقالده (2014م).

أما الدراسة الحالية فكان حجم العينة (205) من الأطفال ذوي اضطراب ما بعد الصدمة تم اختيارهم بطريقة قصدية.

أما من حيث أدوات الدراسة فيمكن تقسيم الادوات المستخدمة في الدراسات السابقة إلى ثلاث أنواع (الاختبارات والمقاييس وهي الأكثر استخداماً وقد تعددت أشكالها)، والمقابلة الاكلينيكية، والبرامج شبه التجريبية.

أما عن الدراسة الحالية فقد استخدمت مقياس الحالة الاجتماعية والاقتصادية والنفسية(اعداد الباحثة)، مقياس اضطراب ما بعد الصدمة (ترجمة وتقنين ثابت 2016م)، مقياس التفكير الأخلاقي المصور للأطفال (اعداد فوقية عبد الفتاح 2002م)، مقياس التفكير الاستدلالي.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة بعدة أمور منها:

1. توسيع إدراك الباحثة حول مدى ارتباط اضطراب ما بعد الصدمة والمهارات المعرفية ومجالات النمو من خلال الإطلاع على عدد من الدراسات.
2. التعرف على تأثير اضطراب ما بعد الصدمة ومدى ارتباطها بالمعتقدات الأساسية للطفل.
3. الاطلاع على تصنيفات مهارات التفكير وأهميتها وطرق قياسها وتنميتها.
4. معرفة النظريات المفسرة للنمو الخلقي عند الطفل.
5. التعرف على العلاقة بين النمو السوي للطفل وتطور مهارات التفكير الاستدلالي والحكم الاخلاقي.
6. بيان الآثار السلبية لاضطراب ما بعد الصدمة على الأطفال من كافة الجوانب، ولا سيما الجانب المعرفي والأخلاقي.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة تخلص الباحثة إلى:

مدى أهمية موضوع اضطراب ما بعد الصدمة لما له من آثار سلبية على مختلف جوانب الشخصية لدى الأطفال، وعلى جميع جوانب حياتهم العامة والخاصة، وعلى الرغم من مما توصلت له الباحثة من دراسات عربية اهتمت بموضوع الصدمة اتضح من خلالها مدى ارتباط الصدمة بالصحة النفسية، كما وأثبتت الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع الصدمة على أن اضطراب ما بعد الصدمة يعتبر من أهم العوامل التي تؤثر سلباً على المهارات المعرفية للأطفال ومجالات النمو المختلفة.

إلا أن الباحثة ترى أن موضوع اضطراب ما بعد الصدمة وتأثيره على التفكير الاستدلالي والحكم الأخلاقي لم يحظ باهتمام كاف من الدراسات التربوية والنفسية، ولم يكن هناك أي اهتمام من قبل الدراسات العربية بموضوع اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالتفكير الاستدلالي والحكم الأخلاقي، بالرغم من ما نتج عن الدراسات التي تناولت موضوع اضطراب ما بعد الصدمة.

كما وتستخلص الباحثة من الدراسات السابقة، أن أغلب الدراسات التي درست موضوع التفكير الاستدلالي، والحكم الأخلاقي، تمركزت أغلبها على فئة المراهقين والراشدين وخاصة الدراسات التي تمت على البيئة الفلسطينية، ومن هذا المنطلق تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات الأخرى كونها الأولى _على حد علم الباحثة_ التي ركزت على دراسة العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة والتفكير الاستدلالي والحكم الأخلاقي.

الفصل الرابع

الطريقة والاجراءات

الفصل الرابع: الطريقة والإجراءات

تمهيد:

تعرض الباحثة في هذا الفصل الخطوات والإجراءات المتبعة في الجانب الميداني في هذه الدراسة من حيث منهجية البحث، ومجتمع الدراسة الأصلي، والعينة التي طبقت عليها الدراسة، والأدوات التي استخدمتها الباحثة بدراستها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات لاختبار صدق وثبات الأدوات والتوصل إلى النتائج النهائية للدراسة، وضمن الخطوات الاستدلالية التي زودنا بها من برنامج الدراسات العليا وحسب آليات وخطوات البحث العلمي الصحيح والمتفق عليه، للوصول إلي نتائج دقيقة يمكن لنا أن نقدمها إلي الآخرين مبسطة وذات بناء علمي.

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول الإجابة على السؤال الأساسي في العلم وماهية وطبيعة الظاهرة موضوع البحث. ويشمل ذلك تحليل الظاهرة، وبيئتها، وبيان العلاقة بين مكوناتها، ومعنى ذلك أن الوصف يتم أساساً بالوحدات أو الشروط أو العلاقات أو الفئات أو التصنيفات أو الأنساق التي توجد بالفعل، وقد يشمل ذلك الآراء حولها والاتجاهات إزائها، وكذلك العمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها والمتجهات التي بزغ علها، ومعنى ذلك أن المنهج الوصفي يمتد إلى تناول كيف تعمل الظاهرة. (أبو حطب وصادق، 1991م).

مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي من جميع أطفال الذين ظهرت عليهم أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، وقد بلغت نسبتهم (9.8%) حسب احصائية برنامج غزة للصحة النفسية.(2016م)

عينة الدراسة:

تتألف عينة الدراسة من نوعين وهما الأولي هي العينة الاستطلاعية، والنوع الثاني وهي العينة الكلية، سوف نشرح كل نوع على حده من خلال التالي:

1. العينة الاستطلاعية:

بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية من 30 طفل من اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في محافظة غزة، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وهي معاملات الصدق والثبات لأدوات الدراسة.

2. العينة الفعلية:

تكونت عينة الدراسة الفعلية من (205) من أطفال اضطراب ما بعد الصدمة المتواجدين في مستشفى الطب النفسي، والعيادات الحكومية (غرب غزة، شمال، جنوب، وسطى)، عيادة كاريتاس، وهي نسبة ممثلة لمجتمع الدراسة، وقد تم اختيارهم بالطريقة القصدية.

الخصائص الديمغرافية والسكانية للعينة:

للتعرف على الخصائص الديمغرافية والسكانية والأسرية والتعليمية والمهنية للأطفال في العينة، سوف يتم عرض النتائج المتعلقة بالخصائص الديمغرافية والسكانية من خلال التالي:

جدول (4.1) يوضح الخصائص الديمغرافية والتعليمية والاقتصادية لأفراد العينة (ن=205)

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة %	المتغير	التصنيف	العدد	النسبة %
نوع الجنس	ذكر	117	57.1	المعدل التراكمي	مقبول	6	2.9
	أنثى	88	42.9		ضعيف	27	13.2
	المجموع	205	100.0		جيد	600	29.3
المستوى الاقتصادي	ضعيف	127	62.0		جيد جداً	47	22.9
	متوسط	78	38.0		ممتاز	65	31.7
	المجموع	205	100.0		المجموع	205	100.0
الترتيب الميلادي	الأصغر	44	21.5	المستوى التعليمي للوالدين	ابتدائي	45	22.0
	الأوسط	114	55.6		اعدادي	65	31.7
	الأكبر	47	22.9		ثانوي	58	28.3
	المجموع	205	100.0		جامعي	37	18.0
وفاة أحد أفراد الأسرة	الأب	17	8.3		المجموع	205	100.0
	الأم	7	3.4	مكان السكن	غرب	7	3.4
	الأخوة	23	11.2		شرق	47	22.9
	الأخوات	7	3.4		شمال	30	14.6
	لا يوجد	148	72.2		جنوب	98	47.8
	أكثر من فرد بالعائلة	3	1.5		الوسط	23	11.2
	المجموع	205	100.0		المجموع	205	100.0

تبين من خلال الجدول السابق ما يلي:

أظهرت النتائج بأن 57.1% من الأطفال في العينة ذكور، بينما 42.9% من أفراد العينة إناث، بالنسبة للوضع الاقتصادي لأسر الأطفال، فقد لوحظ بأن 62% من أسر أفراد العينة

مستواهم الاقتصادي ضعيف، بينما 38% من أسر أفراد العينة مستواهم الاقتصادي متوسط، أما بالنسبة للترتيب الميلادي، فقط ظهر بأن 21.5% من الأطفال ترتيبهم الميلادي بين أخواتهم كانوا الأصغر، و55.6% ترتيبهم الميلادي الأوسط، و22.9% ترتيبهم الميلادي الأكبر، بالنسبة للمعدل التراكمي، فقد لوحظ بأن 2.9% من أفراد العينة معدلهم التراكمي في الدراسة مقبول، و13.2% ضعيف، و29.3% جيد، و22.9% جيد جداً، و31.7% ممتاز.
بالنسبة للمؤهل العلمي للوالدين، فقد ظهر بأن 22% من والدي الأطفال حاصلين على الشهادة الابتدائية، و31.7% حاصلين على الشهادة الإعدادية، و28.3% حاصلين على شهادة الثانوية العامة، و18% حاصلين على الشهادة الجامعية، بالنسبة لمكان السكن ،فقد لوحظ بأن 3.4% من أفراد العينة يسكنون غرب محافظة غزة، و22.9% شرق محافظة غزة، و14.6% الشمال، و47.8% المحافظات الجنوبية (خان يونس ،رفح) و 11.2% يسكنون في محافظة الوسطى.
بالنسبة لمدى وفاة أحد الأقارب، فقد ظهر بأن 8.3% من الأطفال فقدوا أباءهم، و3.4% فقدوا أمهاتهم، و11.2% فقد أحد أخوتهم، و3.4% فقدوا خواتهم، و1.5% فقد فقدوا أكثر من فرد في أسرهم، في حين 72.2% لم يفقدوا أي أحد.

جدول (4.2) يوضح مدى معاناة أفراد العينة للاستشهاد، الهدم، المشاهدة

متغيرات الصدمة	نعم		لا	
	N	%	N	%
استشهاد أحد أفراد العائلة	75	36.6	130	63.4
هدم منزل	119	58.0	86	42.0
مشاهدة أو سماع أحداث عن الحرب	120	58.5	85	41.5
غير ذلك	2	1.0	203	99.0

تبين من خلال الجدول السابق بأن 36.6% من أفراد العين استشهد أحد أفراد أسرهم، و58% هدم منازلهم، و58.5% من الأطفال شاهدوا أو سمعوا أحداث عن الحرب.

أدوات الدراسة:

في ضوء فروض البحث والمتغيرات التي تضمنتها، كان علينا أن نختار الأدوات الملائمة لجمع المادة، وذلك أن الوسائل المستخدمة في جمع المادة هي التي تستخدم بالفعل في اختيار فروض الدراسة. فالهدف من أية دراسة لا يتحقق إلا من خلال الوسائل التي تستخدم في هذه الدراسة، والتي تمكننا من اختبار فروضها، وطالما أن طبيعة الفروض والعينة والمتغيرات

المتضمنة فيها هي التي تتحكم في اختيار الأدوات المناسبة، فكان يجب أن نختار الأدوات والمقاييس المناسبة للبيئة الفلسطينية، ولهذا السبب **فلقد وقع اختيارنا على المقاييس التالية:**

1- استبانة جمع البيانات (إعداد الباحثة)

2- مقياس اضطراب ما بعد الصدمة (إعداد بايونس ونادر، 1987).

3- مقياس التفكير الاستدلالي (إعداد المولى والخفاجي، 2009)

4- مقياس التفكير الأخلاقي للأطفال المصور (إعداد فوقيه عبد الفتاح، 2001)

أولاً: استبانة جمع البيانات

وصف المقياس:

اشتملت الاستبانة علي عدد من البيانات الديموغرافية، والاجتماعية والاقتصادية، تمثلت في الاسم، العمر ونوع المؤسسة، نوع الجنس، مكان السكن، الترتيب الميلادي، المستوى التحصيلي، المستوى التعليمي للوالدين، حالة الوفاة، المستوى الاقتصادي، نوع الصدمة، هذه الاستمارة احتوت علي احد عشر سؤالا يتم الإجابة على ثلاث أسئلة كتابة، وثمانية أسئلة بوضع إشارة صح في الخانة المناسبة. من خلال الاستمارة يتم التعرف علي البيانات الأساسية المطلوبة والتي نحتاجها بهذه الدراسة كما ذكرت سابقا بالترتيب (ملحق رقم 1).

ثانياً: مقياس اضطراب ما بعد الصدمة للأطفال Child post-traumatic stress reactions Index وهو من إعداد (Pynoos & Nader, 1987):

وصف المقياس:

يتكون هذا المقياس من ***20*** بندا تقيس ردود الأطفال علي الخبرات الصادمة، وذلك طبقا للتشخيص الأمريكي الثالث المعدل ***(DSM-III-R)*** لاضطراب ما بعد الصدمة ووفقا لمجموعات الأعراض الثلاث وهي إعادة تمثل الخبرة، البنود من 1-7 ، التجنب والخدر، البنود من 13-17 ، والاستثارة الدائمة وضعف التركيز، البنود من 8-12، وتم إضافة ثلاث بنود لها علاقة بأعراض اضطراب ما بعد الصدمة عند الأطفال وهي البنود 18،19،20. هذا المقياس مناسب للأطفال من سن ***6-16*** سنة، حيث بلغت نسبة الثبات للمقياس 0.87 ، وقد تم ترجمة المقياس وتقنينه لكي يلائم المجتمع الفلسطيني والثقافة العربية، تم التحقق من مصداقية وصلاحية هذا المقياس، أيضا تم عرض المقياس علي مجموعة من الخبراء في الصحة النفسية والبالغ عددهم سبعة محكمين للتأكد من صدق المحتوي وذلك طبقا للتشخيص الأمريكي الثالث المعدل ل اضطراب ما بعد الصدمة ***(DSM-III-R)*** وقد تم تعديل بعض فقرات المقياس وذلك طبقا لتوصيات المحكمين، وهي البنود 12، 15، 20، وذلك لتكون أكثر سهولة على الفهم.

ملحق رقم (2)

تصحيح المقياس:

تتراوح درجات هذا المقياس من 0 درجة وحتى 80 درجة، وتقع الإجابة على المقياس في خمسة، ويمكن تصنيف الردود النفسية ل اضطراب ما بعد الصدمة من حيث الحدة إلى شديدة جداً، شديدة، متوسطة، بسيطة، لا يوجد اضطراب والإجابة على بنود المقياس تكون (لا، قليلا، بعض الأحيان، كثيراً، معظم الأحيان) وبذلك يمكن احتساب الدرجات الخاصة بالمقياس وتتراوح من 0-4 درجات، وبذلك تكون ردود الفعل النفسية الشديدة جداً من 60 درجة فما فوق، ردود الفعل الشديدة من 40-59 درجة، المتوسطة من 25-39 درجة، البسيطة من 12-24 درجة و من 0-11 درجة لا يوجد اضطراب، وتم احتساب نقطة القطع لانتشار اضطراب ما بعد الصدمة من 40 درجة فما فوق (ردود فعل شديدة وشديدة جداً) .

(Goenjian et al, 1995)

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس، قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات والصدق للمقياس، وستقوم الباحثة بعرض النتائج بالتفصيل من خلال التالي:

أولاً" معاملات الصدق لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة:

للتحقق من معاملات الصدق للمقياس قامت الباحثة بحساب الصدق من خلال صدق الاتساق الداخلي، وسوف نعرضها بالتفصيل من خلال التالي:

1.1 صدق الاتساق الداخلي Internal consistency:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، والنتائج موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (4.3) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس كرب ما بعد الخبرة الصادمة والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد مقياس كرب ما بعد الخبرة الصادمة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استعادة الخبرة الصادمة	0.87	0.001**
تجنب الخبرة الصادمة	0.88	0.001**
الاستثارة	0.88	0.001**

**** دالة عند < 0.01**

يتضح من خلال الجدول السابق بأن معاملات الارتباط لأبعاد مقياس اضطراب ما بعد الصدمة الثلاثة حققت معاملات ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى

دلالة أقل من 0.01، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.87– 0.88)، كما قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة، والجدول التالي يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، مع بيان مستوى الدلالة في الجدول:

جدول (4.4) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس اضطراب ما بعد الصدمة مع الدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.64	**0.001**	11	0.80	**0.001**
2	0.52	**0.001**	12	0.57	**0.001**
3	0.61	**0.001**	13	0.66	**0.001**
4	0.58	**0.001**	14	0.50	**0.001**
5	0.71	**0.001**	15	0.69	**0.001**
6	0.38	*0.04	16	0.55	**0.001**
7	0.74	**0.001**	17	0.82	**0.001**
8	0.67	**0.001**	18	0.64	**0.001**
9	0.60	**0.001**	19	0.80	**0.001**
10	0.71	**0.001**	20	0.77	**0.001**

** دالة عند < 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط لفقرات المقياس تراوحت بين (0.38 – 0.80)، وبهذا نجزم أن جميع فقرات مقياس اضطراب ما بعد الصدمة حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة أقل من 0.01 وعدد الفقرات 20 فقرة، وحيث أن نتائج الاتساق الداخلي أشارت بوضوح إلي أن كافة الفقرات ملائمة وتقيس ما صممت من لقياسه، فقد تم اعتماد كافة الفقرات وأخذ المقياس كما صمم وقنن.

ثانياً: معاملات الثبات: Reliability

للتحقق من معاملات الثبات للمقياس قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، وسوف نعرضها بالتفصيل من خلال التالي:

أ) طريقة ألفا كرونباخ:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (30) طفل، وبعد تطبيق المقياس تم حساب معامل الفا كرونباخ لقياس الثبات، فقد بلغ معامل الفا كرونباخ للمقياس الكلي 0.88،

وهذا دليل كافي على أن المقياس بفقراته يتمتع بمعامل ثبات عالي. وبناء على هذه النتيجة فأن المقياس بفقراته يصلح للإجابة على تساؤلات وفرضيات الدراسة وهو مناسب لتطبيقه على أفراد عينة الدراسة. وهذا يدلل علي درجة مرتفعة من الثبات ويعطينا دلالة إحصائية ومؤشر واضح لثبات المقياس.

ب) طريقة التجزئة النصفية:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (30) طفل، وبعد تطبيق المقياس تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس الكلي، حيث أن طريقة التجزئة النصفية تقوم على قسمة بنود المقياس إلى نصفين، حيث تم حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصف الأول ومجموع فقرات النصف الثاني للمقياس الكلي، فقد بلغ معامل الارتباط 0.62، وبعد استخدام معادلة سبيرمان بروان المعدلة للمقياس الكلي 0.76 ، وهذا دليل كافي على أن المقياس وفقراته يتمتع بمعامل ثبات عالي.

ثانياً: مقياس التفكير الخلقي المصور للأطفال، إعداد د. فوقيه عبد الفتاح 2001:

تم إعداد المقياس من قبل الدكتورة فوقية عبد الفتاح، وهو مشتق عن اختبار الأحكام الأخلاقية Moral Judgment Test إعداد بياجيه، وتطوير رونالد وجونسون (1962) وقد خضع المقياس في صورته الأصلية لدراسات قام بها كولبرج (1964 ، 1966، 1967، 1978) وقنن المقياس طلعت منصور وحليم بشاى على البيئة العربية (1982) على عينة (240) من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي وبلغ معامل بالثبات بالتجزئة النصفية بين 0.64 – 0.90.

يتألف المقياس الحالي من خمس قصص مصورة مشتقة من المقياس الأصلي " الأحكام الأخلاقية" وتشمل مجالات الأحكام الأخلاقية الخمس كما حددها بياجيه، ويصلح للأطفال من سن 4–12 عاماً، ويلي كل قصة مصورة ثلاثة أسئلة تتصل بمختلف الجوانب التي تشتمل عليها القصة، ويتم الإجابة عليها بطريقة انتقالية بوضع (✓) أمام الاستجابة التي تتفق والتفكير الأخلاقي للطفل.

ويتم حساب الدرجة بإعطاء درجة واحدة للاستجابة الناضجة لما تضمنته القصة من مثيرات ومواقف تمثل التفكير الأخلاقي في مقابل (صفر) للاستجابة غير الناضجة وبذلك تكون الدرجة القصوى للمقياس (15). وقد تم تقنين المقياس على عينة بلغت (200) طفل بواقع 50 طفل من كل فئة عمرية (4–5 ، 6–7 ، 8–10 ، 11–12) عاماً في دراسة قامت بها الباحثة فوقية عبد الفتاح (1999) لدراسة التفكير الأخلاقي كما يظهر في أداء عينة من الأطفال والراشدين في ضوء نظريتي بياجيه وكولبرج، وقد وصل معامل الثبات باستخدام إعادة تطبيق الاختبار 0.67 و صدق عاملي 0.77. تم تقنين المقياس على عينة بلغت (60) طفلاً من الجنسين بمستوى ثانية روضة بمدرسة الحسينية بالجيزة وقد تم تطبيق الاختبار بصورة فردية بالعام الدراسي 2000. تم حساب الثبات بطريقة التجزئة بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة بيرسون وبلغ معامل الثبات 0.63. ملحق رقم (3)

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس، قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات والصدق للمقياس، وستقوم الباحثة بعرض النتائج بالتفصيل من خلال التالي:

أولاً" معاملات الصدق لمقياس التفكير الأخلاقي:

للتحقق من معاملات الصدق للمقياس قامت الباحثة بحساب الصدق من خلال صدق الاتساق الداخلي، وسوف نعرضها بالتفصيل من خلال التالي:

1.1 صدق الاتساق الداخلي Internal consistency:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط فقرات بالدرجة الكلية للمقياس، والنتائج موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (4.5) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس التفكير الأخلاقي مع الدرجة الكلية للمقياس

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.230*	.050	6	.613**	.000	11	.511**	.000
2	.452**	.000	7	.592**	.000	12	.690**	.000
3	.281*	.016	8	.654**	.000	13	.457**	.000
4	0.33**	.002	9	.472**	.000	14	.493**	.000
5	.346**	.003	10	.285*	.014	15	.419**	.000

**** دالة عند < 0.01　　* دالة عند 0.05　　// غير دالة**

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط لفقرات المقياس تراوحت بين (0.23 – 0.69)، وبهذا نجزم أن جميع فقرات مقياس التفكير الأخلاقي حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة أقل من 0.01 وعدد الفقرات 15 فقرة، وحيث أن نتائج الاتساق الداخلي أشارت بوضوح إلي أن كافة الفقرات ملائمة وتقيس ما صممت من لقياسه، فقد تم اعتماد كافة الفقرات وأخذ المقياس كما صمم وقنن.

ثانياً: معاملات الثبات: Reliability

للتحقق من معاملات الثبات للمقياس قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، وسوف نعرضها بالتفصيل من خلال التالي:

أ) طريقة ألفا كرونباخ:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (30) طفل، وبعد تطبيق المقياس تم حساب معامل الفا كرونباخ لقياس الثبات، فقد بلغ معامل الفا كرونباخ للمقياس الكلي 0.74، وهذا دليل كافي على أن المقياس بفقراته يتمتع بمعامل ثبات عالي. وبناء على هذه النتيجة فأن المقياس بفقراته يصلح للإجابة على تساؤلات وفرضيات الدراسة وهو مناسب لتطبيقه على أفراد عينة الدراسة. وهذا يدلل علي درجة مرتفعة من الثبات ويعطينا دلالة إحصائية ومؤشر واضح لثبات المقياس.

ب) طريقة التجزئة النصفية:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (30) طفل، وبعد تطبيق المقياس تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس الكلي، حيث أن طريقة التجزئة النصفية تقوم على قسمة بنود المقياس إلى نصفين، حيث تم حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصف الأول ومجموع فقرات النصف الثاني للمقياس الكلي، فقد بلغ معامل الارتباط 0.54، وبعد استخدام معادلة سبيرمان بروان المعدلة للمقياس الكلي 0.70 ، وهذا دليل كافي على أن المقياس وفقراته يتمتع بمعامل ثبات عالي.

ثالثاً: مقياس التفكير الاستدلالي:

وصف المقياس:

بغرض التعرف على مهارات التفكير الاستدلالي عند أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة ، قام الباحثة باستخدام مقياس التفكير الاستدلالي الذي أعده المولى والخفاجي والمكون من 15 فقرة وله ثلاث مهارات فرعية وهي (الاستقراء، الاستنباط، والاستنتاج)، حيث أن فقرات المقياس هي عبارة عن اختبار من متعدد يجيب عليها الطفل حسب ما تنطبق عليه، حيث قامت الباحثتان بحساب معاملات الصدق والثبات، فقد تمتع المقياس بمعاملات صدق وثبات مرتفعة.

تصحيح المقياس:

تتراوح درجات هذا المقياس من 0 درجة وحتى 15 درجة، وتقع الإجابة على المقياس في اختبار من متعدد، حيث أن الاجابة الصحيحة تأخذ درجة واحدة، أما الاجابة الخاطئة لا تأخذ ولا درجة (صفر)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مهارة التفكير الاستدلالي عند الأطفال، اما الدرجة المنخفضة فتدل على انخفاض مهارة التفكير الاستدلالي عند الأطفال.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس، قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات والصدق للمقياس، وستقوم الباحثة بعرض النتائج بالتفصيل من خلال التالي:

أولاً" معاملات الصدق لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة:

للتحقق من معاملات الصدق للمقياس قامت الباحثة بحساب الصدق من خلال صدق الاتساق الداخلي، وسوف نعرضها بالتفصيل من خلال التالي:

1.1 صدق الاتساق الداخلي Internal consistency:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، والنتائج موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (4.6) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التفكير الاستدلالي والدرجة الكلية للمقياس

	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاستنتاج	.829**	.000
الاستنباط	.874**	.000
الاستقراء	.490**	.000

**** دالة عند < 0.01**

يتضح من خلال الجدول السابق بأن معاملات الارتباط لأبعاد مقياس اضطراب ما بعد الصدمة الثلاثة حققت معاملات ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى

دلالة أقل من 0.01، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.49– 0.87)، كما قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الاستدلالي، والجدول التالي يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، مع بيان مستوى الدلالة في الجدول:

جدول (4.7) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس التفكير الاستدلالي مع الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاستنتاج		
1	.530**	.000
6	.230*	.050
9	.500**	.000
11	.551**	.000
12	.715**	.000
14	.570**	.000
15	.450**	.000
الاستنباط		
2	.576**	.000
4	.625**	.000
7	.799**	.000
8	.492**	.000
10	.519**	.000
13	.385**	.001
الاستقراء		
3	.828**	.000
5	.586**	.000

**** دالة عند < 0.01**

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط لفقرات المقياس تراوحت بين (0.23 – 0.82)، وبهذا نجزم أن جميع فقرات مقياس الاضطرابات النفسية حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة أقل من 0.01 وعدد الفقرات 15 فقرة، وحيث أن نتائج الاتساق الداخلي أشارت بوضوح إلى أن كافة الفقرات ملائمة وتقيس ما صممت من لقياسه، فقد تم اعتماد كافة الفقرات وأخذ المقياس كما صمم وقنن.

ثانياً: معاملات الثبات: Reliability

للتحقق من معاملات الثبات للمقياس قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، وسوف نعرضها بالتفصيل من خلال التالي:

معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ:

بعد تطبيق المقياس تم احتساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات، حيث وجد أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بلغت 0.72 للمقياس الكلي، وهذا دليل على أن مقياس التفكير الاستدلالي يتمتع بمعامل ثبات مرتفع، وبما أن المقياس لديه ثلاث أبعاد، فقد تراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (0.62 – 0.69)، وهذا دليل كافي على أن أبعاد المقياس تتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

بعد تطبيق المقياس تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم قسمة بنود المقياس إلى نصفين وكذلك بنود كل بعد إلى قسمين، وتم حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصف الأول ومجموع فقرات النصف الثاني للمقياس وكذلك لكل بعد على حده، فقد تراوحت معاملات الثبات بعد تطبيق معادلة سبيرمان – براون المعدلة للمقياس الكلي (0.68)، وهذا دليل على المقياس يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة، في حين تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الثلاثة (0.60– 0.70)، مما سبق يتبين أن المقياس بفقراته يتمتع بمعامل ثبات مرتفع، كما في الجدول التالي، مما يشير إلى صلاحية المقياس لقياس الأبعاد المذكورة أعلاه، وبذلك اعتمدت الباحثة هذا المقياس كأداة لجمع البيانات وللإجابة على فروض وتساؤلات الدراسة.

جدول (4.8) معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (التفكير الاستدلالي) وأبعاده (ن=30)

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			معامل الارتباط	سبيرمان براون
الاستنتاج	7	.690	0.50	0.67
الاستنباط	6	.740	0.54	0.70
الاستقراء	2	.620	0.43	0.60
المقياس الكلي	15	0.72	0.51	0.68

الأساليب الإحصائية:

قامت الباحثة بتفريغ وتحليل المقاييس من خلال برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (**SPSS 22.0**)، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- **إحصاءات وصفية منها:** النسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي.

2- **المتوسط الحسابي النسبي (الوزن النسبي):** ويفيد في معرفة مقدار النسبة المئوية لكل مجال من المجالات.

3- **معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):** لمعرفة ثبات فقرات مقاييس الدراسة.

4- **معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split- half methods):** يتم استخدامه للتأكد من أن مقاييس الدراسة لديها درجات ثبات مناسبة.

5- **معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient):** للتحقق من صدق الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ولقياس درجة الارتباط. يستخدم هذا الاختبار لدراسة العلاقة بين المتغيرات.

6- **اختبار (ت) لعينتين مستلقتين:** لكشف دلالة الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.

7- **تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA):** لبيان دلالة الفروق ببن متوسطات ثلاث عينات فأكثر.

8- **اختبار شيفيه:** لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها بين فئات كل متغير من متغيرات العوامل الديمغرافية وتأثيرها على مقايس الدراسة

9- **تحليل الانحدار الخطي البسيط بالطريقة التراجعية Simple Linear Regression** للتعرف على أثر المتغيرات المستقلة على المتغير التابع في الدراسة.

إجراءات الدراسة:

الجانب النظري:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة في بعض الكتب والدارسات والأبحاث التربوية والدوريات، ويتمثل الجانب النظري في الخطوات التالية:

1. كتابة الإطار النظري الخاص بمتغيرات الدراسة اضطراب ما بعد الصدمة والتفكير الاستدلالي والحكم الأخلاقي.
2. عرض الددراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة البحث.

الجانب الإجرائي:

ويتمثل في بناء أدوات الدراسة وتطبيق هذه الأدوات للوصول إلى النتائج، وتم ذلك وفق الخطوات التالية:

1. الوصول لعينة الدراسة وهم أطفال اضطراب ما بعد الصدمة من خلال الأطفال المتواجدين في مستشفى الطب النفسي والعيادات الحكومية في كافة مناطق قطاع غزة.
2. إعداد أدوات الدراسة(مقياس غزة للحالة الاجتماعية الاقتصادية اعداد/ الباحثة، مقياس اضطراب ما بعد الصدمة اعداد /باينوس ونادر 1987 ، مقياس التفكير الاستدلالي اعداد/ المولى والخفاجي 2009، مقياس التفكير الأخلاقي إعداد/ فوقية عبد الفتاح 2001)
3. اختيار عينة استطلاعية من اطفال اضطراب ما بعد الصدمة مكونة من (30) طفل وتطبيق اختارين الصدق والثبات عليهما.
4. تطبيق أدوات الدراسة على العينة.
5. إجراء المعالجة الإحصائية وتحليل النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وتقديم المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيراتها

تقديم:

فيما يلي عرض للنتائج التي تم الحصول عليها باستخدام أدوات الدراسة والمعالجات الإحصائية وفقا لأسئلة الدراسة وفرضياتها، وسيتم عرض النتائج الخاصة بتساؤلات الدراسة ثم عرض النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة من خلال التالي:

أولاً: تساؤلات الدراسة:

التساؤل الأول: ما مستوى أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة؟

للتعرف على مستوى معاناة الأطفال من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وأبعاده، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمقياس أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وأبعاده، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (5.1) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة

أبعاد مقياس اضطراب ما بعد الصدمة	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %
استعادة الخبرة الصادمة	8	32	24.00	4.62	75.0
تجنب الخبرة الصادمة	5	20	13.12	3.30	65.6
الاستثارة	6	24	17.19	3.79	71.6
اضطراب ما بعد الصدمة	20	80	56.08	10.30	70.1

يتم حساب الوزن النسبي بقسمة الوسط الحسابي لكل بعد على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في 100.

تبين من خلال الجدول السابق بأن متوسط درجات أعراض اضطراب ما بعد الصدمة بلغ 56.08 درجة وبانحراف معياري 10.30 درجة، وبوزن نسبى (70.1%)، وهذا يدل على أن الأطفال يعانون من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة بدرجة مرتفعة، أما بالنسبة لأبعاد مقياس اضطراب ما بعد الصدمة، فقد بلغ المتوسط لبعد استعادة الخبرة الصادمة 24.0 درجة وبانحراف معياري 4.6 درجة وبوزن نسبي 75%، أما بعد تجنب الخبرة الصادمة بلغ المتوسط الحسابي له 13.1 درجة وبانحراف معياري 3.3 درجة وبوزن نسبي 65.6%، في حين بلغ متوسط درجات بعد الاستثارة 17.19 درجة وبانحراف معياري 3.7 درجة وبوزن نسبي 71.6%.

من خلال الجدول السابق (9) يتبين أن الأطفال لديهم مستوى مرتفع من اضطراب ما بعد الصدمة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء ما تعرض له هؤلاء الأطفال من صدمات نفسية متكررة ومتزايدة، فقد عاصروا هؤلاء الأطفال العديد من الحروب التي واجهها أبناء المجتمع في قطاع غزة وما تم استخدامه من وسائل الدمار في تلك الحروب، ومعايشة هؤلاء الأطفال لتلك الحروب زاد من تطور اضطراب ما بعد الصدمة، فهم من أصبحت لديهم خبرة صادمة واسعة جراء تلك الحروب التي لم تتوانى في استخدام أقوى الأسلحة التي أخذت آثارها أشكالاً عديدة وصوراً متنوعة فقد شاهد هؤلاء الأطفال القتل لأفراد عائلاتهم أو جيرانهم أو أحد المقربين فتولد لديهم الخبرات الصادمة التي تتطور إلى اضطراب ما بعد الصدمة.

وقد أظهرت النتائج أن استعادة الخبرة الصادمة قد احتلت المرتبة الأولى في أبعاد قياس اضطراب ما بعد الصدمة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء أن استعادة الخبرات الصادمة تأخذ صوراً تشمل الشعور المفاجئ والمصحوب بالخوف والتوتر وربما الفزع كما لو أن الحدث سوف يُعاد مرة أخرى، وكذلك عند مرور الطفل بمكان حدوث الحدث الصادم أو أي شيء يذكره بالحدث سواء بالشم أو السمع .

هذه الصور المتلاحقة والخبرات التي كونها الطفل عن الحدث الصادم لا يستطيع منعها أو حتى التخلص منها، "فعادة " ما نجده يستذكر عن طريق لعبه بألعاب شبيهه بما حدث أثناء الصدمة وهو ما يسمى باللعب الصدمي (عودة، 2010م).

وأما احتلال بعد الاستشارة المرتبة الثانية يُعزى أن تلك الخبرات الصادمة تحدث تغيرات نفسية وبيولوجية لدى الطفل تؤدي إلى زيادة التنبيه في الإحساس لدى الطفل فتراه يصحو مفزوعاً من النوم، كثير العرق أو صعوبة في النوم، ونتيجة لهذه التنبيهات الزائدة لدى الطفل يظهر لديه تصرفات عدوانية سواء موجهة نحو ذاته أو نحو الآخرين ويكون التصرف بشكل هستيري.

وأما عن بلوغ بُعد تجنب المواجهة البعد الأخير فتعزو الباحثة ذلك بأن الأماكن التي شاهد فيها ذلك الطفل المواقف الصادمة هي نفسها التي يقطن بها، فتعرض منزله هو على سبيل المثال للهدم أو قد قتل أحد الأفراد في الشارع الذي يمر به يومياً، أي أن مكان الخبرة الصادمة أصبح لديه موطن يحاول تجنبه ولكنه لا يستطيع ومن هنا يصاب الطفل بتبلد الإحساس والهدوء الزائد، ويفقد قدراته على العطاء الوجداني إلا إذا تدخلت الأسرة وحاولت تقديم المساندة الاجتماعية له وتعزيز الصلابة عنده ويحاول الحد من تلك الخبرات ومواجهتها.

وقد أظهرت نتائج جدول (1.5) أن الأطفال محل الدراسة قد توزعوا على مستويات اضطراب ما بعد الصدمة حيث بينت النتائج أن 37.1 % منهم يعاني من درجة شديدة جداً من اضطراب ما بعد الصدمة، وتفسر الباحثة ذلك في ضوء هول الحدث الصادم الذي تعرض له هذا الطفل،

وأن الطفل أثناء تعرضه للصدمة حاول أن يفر إلى الملاذ الآمن له سواء الأم أو الأب أو الأسرة بشكل عام فإنه يجد أن غطاء الأمان مفقود وبالتالي يفقد الحماية والأمان، وبما أن بيت الأسرة قد انهار نفسياً وجدارياً فإن الطفل موضع الدراسة قد تطور لديه اضطراب ما بعد الصدمة بصورة شديدة، وأن ضعف إمكانيات المعالجين النفسيين وسوء الطرق المستخدمة في العلاج تجعل آلية التخلص من هذا الاضطراب صعبة المنال مع هذه الدرجة من اضطراب ما بعد الصدمة وأما أن 55 %من أطفال العينة قد أظهروا مستوى شديد لاضطراب ما بعد الصدمة فإنه يعزى لنفس الأسباب التي أوردناها في المستوى الشديد جداً إلا أن هنا قد يكون التدخلات النفسية من المؤسسات قد أظهرت تحسن في حالاتهم إلى جانب تشارك الأسرة والمجتمع المحيط مع تلك المؤسسات للوصول مهم إلى هذه النتيجة.

وقد اتفقت نتيجة مقياس اضطراب ما بعد الصدمة ككل مع دراسة كل من (عودة، 2010، وداع وسكر، 2013) اللاتي أظهرت ارتفاع في مستوى اضطراب ما بعد الصدمة، وقد اختلفت مع دراسة كل من (قوته والسراج، 2004، وعوض، 2015) اللاتي أظهرت مستوى متوسط اضطراب ما بعد الصدمة، أما دراسة (ثابت، 2013، والبحيصي وآخرون، 2014) فقد أظهرت مستوى ضعيف في اضطراب ما بعد الصدمة، والنتائج موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.2) يبين مستوى المعاناة من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال في العينة

مستوى أعراض اضطراب ما بعد الصدمة	N	%
متوسطة	15	7.3
شديدة	114	55.6
شديدة جدا	76	37.1
المجموع	205	100.0

وتفسر الباحثة النتيجة السابقة في درجة حدة الاضطراب ،فقد ظهر مستوى أعراض اضطراب ما بعد الصدمة بدرجة متوسطة بنسبة (7.3%)، وشديدة بنسبة 55.6 % وشديدة جدا بنسبة 37.1، وتفسر الباحثة ذلك بأن الأطفال العينة لم يتلقوا علاجاً فقد تم تشخيصهم من قبل مستشفى الطب النفسي بغزة، مع العلم أنه لم تبدأ الجلسات للمجموعات العلاجية، كذلك فان افراد العينة كانوا موزعين على المناطق الحدودية والتي كانت الأكثر تعرضا للأحداث في الحرب الأخيرة، وتحديداً بالمجازر التي طالت المنطقة الجنوبية والشرقية من القطاع (الشجاعية، خزاعة والزنة)، كما وأن عملية التأقلم مع اضطراب ما بعد الصدمة لم تنجح نظرا لرداءة الوضع الاقتصادي، وعدم وجود بيئة داعمة صحياً ونفسياً واجتماعياً، وهذه متطلبات اساسية لحدوث

عملية التشافي من الاضطراب، هذا لو كان هناك علاجا ولكن لم تتلقى العينة الجلسات العلاجية اللازمة.

وترى الباحثة بأنه كان من الممكن أن تتحسن هذه الحالات من البداية فيما لو كان هناك متابعة، لكن هذا الذي حدث بسبب عدم المعرفة أحياناً، وتتالي الأحداث على القطاع. كما وترى الباحثة أن أغلب برامج الدعم النفسي والاجتماعي التي نفذت في قطاع غزة تعتمد على الجانب الوقائي والنمائي والتفريغ أكثر من العلاج.

التساؤل الثاني: ما مستوى التفكير الاستدلالي عند أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة؟

للتعرف على مستوى التفكير الاستدلالي عند أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمقياس التفكير الاستدلالي وأبعاده، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (5.3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمقياس التفكير الاستدلالي وأبعاده لدى الأطفال اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة (ن= 205)

مقياس التفكير الاستدلالي	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
الاستنتاج	7	4.52	1.647	64.6	1
الاستنباط	6	3.41	1.427	56.9	3
الاستقراء	2	1.23	.610	61.3	2
الدرجة الكلية للتفكير الاستدلالي	15	9.16	2.897	61.1	

يتم حساب الوزن النسبي بقسمة الوسط الحسابي لكل بعد على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في 100

أظهرت النتائج إلى أن متوسط الدرجة الكلية لمقياس التفكير الاستدلالي لدى الأطفال اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة بلغ 9.16 درجة وبانحراف معياري 2.89 درجة وبوزن نسبي بلغ 61.1%، وهذا يدل على أن مستوى مهارات التفكير الاستدلالي عند الأطفال اطفال اضطراب ما بعد الصدمة كان متوسط، وبما أن المقياس لديه ثلاث أبعاد فقد أحتلت مهارة الاستنتاج المرتبة الأولى وبوزن نسبي64.6%، ويليها في المرتبة الثانية مهارة الاستقراء بوزن نسبي 61.3%، وثم جاءت في المرتبة الثالثة والأخيرة مهارة الاستنباط بوزن نسبي 56.9%، ومن خلال عرض النتائج نلاحظ بأن الأطفال اطفال اضطراب ما بعد الصدمة لديهم مستويات متوسطة في مهارات التفكير الاستدلالي بشكل عام، في حين ظهر بأن مهارة الاستنتاج كان أعلى من مهارة الاستقراء ومن ثم الاستنباط عند أطفال اضطراب ما بعد الصدمة، ولهذا يجب العمل على تعزيز مهارات التفكير الاستدلالي بشكل عام ومن ثم العمل على تعزيز مهارة الاستنباط عند أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة.

وتفسر الباحثة من خلال الجدول السابق نلاحظ وجود مستوى متوسط للتفكير الاستدلالي عند أطفال اضطراب ما بعد الصدمة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء أن التفكير الاستدلالي هي مهارات تساعد المتعلم على الوصول إلى نتائج جديدة من نتائج أخرى متاحة، بحيث يستطيع المتعلم أو الفرد توظيف ما توصل له من نتائج لتحقيق أهدافه (مدحت، 2006) وأن

مهارات التفكير الاستدلالي تساعد في تطوير قدرات الفرد حيث اتخاذ القرارات المناسبة، وقدرته على مواجهة مشكلات الحياة اليومية، هذه الحقائق الواردة فيما سبق لم تكن متاحة للطفل المكروب بشكلها الواسع، فقدرات الطفل العقلية لم تصل إلى الحد المطلوب للتفكير الاستدلالي إلا ما يمكن تدريب الطفل عليه، وأن المؤسسات التعليمية والمناهج الدراسية لم تتطرق إلى تعزيز مفهوم التفكير الاستدلالي بصورة كبيرة وإنما تكون حسب احتياج المرحلة التعليمية وهي قليلة جداً تكاد أن تذكر إلا في المواد العلمية كالعلوم والرياضيات ، أما باقي المناهج فلا تكون ظاهرة بالصورة المطلوبة، وأن المؤسسات والجمعيات التربوية الخاصة ليس لديها القدرات الكبيرة في تطوير التفكير الاستدلالي للأطفال، فالخطط والبرامج التربوية لتلك المؤسسات تكون لمتابعة الأطفال في مناهجهم الدراسية والوصول بهم إلى الدرجات المتقدمة في الامتحانات النهائية فقط دون أن تدخل خط اللعب الهادف لدعم التفكير الاستدلالي وعدم الحصول على الألعاب والمنشطات التي تنمي هذا التفكير، وبذلك تكون قد قصرت في هذا الجانب إلى ذلك فإن الأسرة الفلسطينية لا تساعد المؤسسات في تنمية التفكير الاستدلالي من خلال الألعاب أو النشاطات الأخرى، وإنما يكون هدف الأسرة فقط هو حصول طفلها على معدلات مقبولة أو ممتازة في الامتحانات المدرسية، وبذلك يكون قد تكامل دور الأسرة والمدرسة والمؤسسات المجتمعية في عدم تعزيز مفاهيم التفكير الاستدلالي وتنميته إلا من بعض المواد الدراسية أو الألعاب الالكترونية الحديثة التي يتعامل معها الطفل من خلال الأجهزة الخلوية والأجهزة اللوحية الحديثة التي تساعد نوعاً ما في تنمية هذا النوع من التفكير، هذا أعتقد أنه تفسير من خلال البيئة المحيطة بالطفل، أما عن الطفل فإن الطفل موضع الدراسة قد تعرض لاضطراب ما بعد الصدمة وهو مازال يعاني منه وتحاول المؤسسات علاجه، وبذلك يكون تفكير الطفل هو تجنب تلك الأحداث الصادمة أو التفكير المستمر بتلك الأحداث مما يؤثر على طريقة تفكيره فلا يصل إلى الدرجة العالية من التفكير الاستدلالي.

وقد ظهر الاستنتاج في المرتبة الأولى كونه أسهل وأقل مهارات التفكير الاستدلالي، حيث يتم فيه الاستدلال بشكل عام دور تحديد للجزئيات والعموميات، وقد ظهر الاستقراء في المرتبة الثانية كونه أعلى مرتبة من الاستنتاج ويتم فيه الاستدلال من العام إلى الخاص وهو أسهل على الطفل من الاستنباط الذي يحتاج إلى قدرات عقلية وتوظيف للخبرات السابقة في مواجهة مشكلات الحياة اليومية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (أبو الجديان، 1999، العيتيبي، 2009، سليمان، 2001، زيدان، 2015) وقد اختلفت مع دراسة (السيد وآخرون، 2016) التي أظهرت تدني في مستوى التفكير الإستدلالي لدى عينة دراساتهم.

التساؤل الثالث: ما مستوى التفكير الأخلاقي عند أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة؟

للتعرف على مستوى التفكير الأخلاقي عند أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة، قامت الباحثة بحساب المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي لمقياس التفكير الأخلاقي، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (5.4) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمقياس التفكير الأخلاقي لدى الأطفال اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة (ن= 205)

مقياس التفكير الاستدلالي	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %
الدرجة الكلية للتفكير الأخلاقي	15	7.70	2.32	51.3

يتم حساب الوزن النسبي بقسمة الوسط الحسابي لكل بعد على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في 100.

أظهرت النتائج إلى أن متوسط الدرجة الكلية لمقياس التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة بلغ 7.70 درجة وبانحراف معياري 2.32 درجة وبوزن نسبي بلغ 51.3%، وهذا يدل على أن مستوى التفكير الأخلاقي عند الأطفال اطفال اضطراب ما بعد الصدمة كان متوسطاً.

من خلال الجدول السابق يتبين أن مستوى التفكير الأخلاقي أطفال اضطراب ما بعد الصدمة كان متوسطاً، وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء المعايير الخلقية التي يتعلمها الطفل من والديه بحيث يصبح بمقدوره التمييز بين المقبول من الأعمال والسلوك والمرذول من التصرفات أو السجايا، فأول أوامر أو نواهي يتلقاها الطفل في البيئة والمدرس تستقر في نفسه وتنقش في ذاكرته وتظهر في مسلكه (الجسماني، 2002).

وتلعب الأسرة دوراً مهماً في صقل شخصية الطفل واكسابه الخلق وذلك من خلال التنشئة الاجتماعية، وتعتبر الأسرة نظاماً اجتماعياً لديها قوانين للسلوك ويتوجب على أعضائها الالتزام بها وبالتالي يتولد للطفل تنمية تفكيره الخلقي.

ويذكر (عبد الفتاح، 2001) أن تربية الطفل أخلاقياً من مسئولية المدرسة حيث تعمل بيئة المدرسة على إكساب الطفل السلوك الأخلاقي ليس من الدروس والقواعد والمعارف، بل يمكن تنمية التفكير الأخلاقي لدى الطفل داخل الفصل وخارجه، وذلك من خلال معاملة الطفل لزملائه ومعلميه، ومن خلال ممارسة الأنشطة التربوية حتى تصبح لديه بصيرة أخلاقية تمكنه من التمييز بين سلوك الخير والشر.

ويمكن أن تفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء أن الأطفال يتعلمون التفكير والحكم الأخلاقي من خلال التقليد حيث يبدأ الطفل بتقليد والديه ثم مدرسيه فالأندية والرفاق المتميزون، هذا ما يزيد في تنمية الحكم الخلقي عند الطفل إلى جانب الثواب والعقاب فغالباً ما يمارس أولياء الأمور مبدأ الثواب والعقاب مع الأطفال بحيث يقومون سلوكه السلبي إلى إيجابي وتعزيز الإيجابي مما ينمي الحكم الخلقي عنده وأن المشكلات والمواقف اليومية التي يواجهها الطفل في حياته تساعده في تنمية التفكير الأخلاقي عنده حيث تتطلب منه حلاً مناسباً من الطفل يكون بعيداً عن السلوكيات السلبية التي قد توقعه بمشكلات أكبر وأكثر .

وبما أن المجتمع بقطاع غزة يتميز بتمسكه بالوازع الديني والأخلاقي فإنه يدفع بذلك التميز غلى الأطفال بحيث يساعدهم في امتلاك وتنمية هذا الحكم الأخلاقي حيث يكون المجتمع هو القدوة لذلك الطفل بحيث تكون القدوة لها الأثر الأكبر في التحول عند الطفل إلى الأفضل من الناحية الأخلاقية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (مصطفى ومقالدة ، 2014) التي أظهرت درجة متوسطة لمستوى التفكير الأخلاقي، في حين لم تختلف مع دراسات سابقة أخرى وذلك حسب علم الباحثة.

ثانياً: فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α<0.05) بين درجات مهارات التفكير الاستدلالي والتفكير الاخلاقي وبين درجات أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم إيجاد معاملات الارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) للتعرف على طبيعة العلاقة بين درجات مهارات التفكير الاستدلالي والتفكير الاخلاقي وبين درجات أعراض اضطراب ما بعد الصدمة أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.5) مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين درجات مهارات التفكير الاستدلالي والتفكير الاخلاقي وبين درجات أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة

المقياس	الأبعاد	مقياس أعراض كرب ما بعد الخبرة الصادمة PTSD			
		استعادة الحدث	تجنب الحدث	استثارة الحدث	اضطراب ما بعد الصدمة
مقياس التفكير الاستدلالي	الاستنتاج	//.033	//-.114	-.202**	//-.106
	الاستنباط	//.003	//-.135	-.207**	//-.118
	الاستقراء	//.095	//-.091	//-.119	//-.036
	الدرجة الكلية للتفكير الاستدلالي	//.041	-.150*	-.242**	//-.126
مقياس التفكير الأخلاقي	التفكير الاخلاقي	-.189**	//-.112	-.230**	-.219**

** دالة إحصائيا عند 0.01 * دالة إحصائيا عند 0.05 \\ غير دالة إحصائيا

تبين من خلال الجدول السابق ما يلي:

عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أعراض كرب ما بعد الخبرة الصادمة وبين مهارات التفكير الاستدلالي التالية (الاستنتاج، الاستنباط، الاستقراء) عند الأطفال اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة (P>0.05) حيث لوحظ وجود علاقة عكسية ولكن غير دالة إحصائيا بين أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وبين مهارات التفكير الاستدلالي عند أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة، وهذا الذي دفع الباحثة لأن تفسر النتيجة بعدم وجود علاقة ارتباطية على المستوى الاحصائي كما هو ظاهر في الجدول. في حين لوحظ وجود علاقة عكسية بين بعد استثارة الحدث وبين مهارات التفكير الاستدلالي الكلية وبين مهارة

الاستنتاج ومهارة الاستنباط عند أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة، وهذا يدل على أنه كلما زادت درجات استثارة الحدث أطفال اضطراب ما بعد الصدمة كلما انخفضت مهارة التفكير الاستدلالي بشكل عام. وكذلك انخفضت مهارة الاستنتاج ومهارة الاستنباط عند أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة والعكس صحيح،، في حين لوحظ عدم وجود علاقة ارتباطية بين بُعد استثارة الحدث ومهارة الاستقراء عند أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة.

من خلال الجداول السابقة جدول (13)، وجدول (14) تبين ما يلي:

1. عدم وجود علاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة والتفكير الاستدلالي لدى الأطفال اطفال اضطراب ما بعد الصدمة بقطاع غزة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة في ضوء ما تعرض له الأطفال بقطاع غزة من خبرات صادمة كالقصف المتكرر على المنازل والمدارس والجماعات والأفراد، وما تعرض له من مشاهدة قتل وإصابة وإبادة لعائلات بأكمله وهذه الخبرات تطورت إلى اضطراب ما بعد الصدمة، هذا الاضطراب يتم معالجته من قبل المختصين بمجال الصحة النفسية وأولياء الأمور والمدرسة والمجتمع أكمله وهذه المعالجة تتطلب وقتاً ما، وهذا الاضطراب يعتبر أمراً طارئاً على حالة الفرد، وهذا لا يؤثر بصورة مباشرة على التفكير الاستدلالي عند الطفل، فالتفكير الاستدلالي عملية عقلية منطقية يثوم من خلالها الفرد بادراك العلاقات بهدف الربط بني الأسباب والنتائج أو محاولة استنباط الجزء من الكل، هذا بمعنى يكون أن للطفل القدرة على الاستفادة من قدراته الفكرية في الحد من اضطراب ما بعد الصدمة، وهذا في اعتقادي ما جعل هذا الاضطراب متوسط كما ظهر معنا في التساؤل الأول، وأن هذا التفكير يساعد الطفل في التأقلم مع الحدث الطارئ الذي أصيب به لذلك لم يتأثر مستوى التفكير الاستدلالي بهذا الحدث الصادم، وكذلك أن هذا التفكير رغم وجوده بصورة متوسطة لدى هؤلاء الأطفال إلا أنه لم يساعد في الحد من قوة تأثير الحدث الصادم وتطوره لاضطراب ما بعد الصدمة.

- وترى الباحثة أن التفكير الاستدلالي يتميز بتمكن الفرد من ادراك المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة وهذا ما لم يتناسب مع الحدث الصادم الذي تعرض له الطفل الذي لم يستطع الحد من اضطراب ما بعد الصدمة، ويذكر العلماء أن التفكير الاستدلالي يلعب دوراً مهماً في حياة الفرد حيث يمنحه الفرصة في إيجاد الأدلة الواضحة القائمة على المعلومات أو الفروض للوصول إلى حلول مناسبة، إلا أن هذا التفكير لم يساعد الطفل في الحد من اضطراب ما بعد الصدمة، وأن ما تعرض له الطفل من اضطراب ما بعد الصدمة ومدى المساندة الاجتماعية التي تعرض لها هذا الطفل جعلت هذا الاضطراب ليس لديه تأثير على

التفكير الاستدلالي، وهذه النتيجة لم تتفق أو تختلف مع دراسات سابقة في تناول التفكير الاستدلالي واضطراب ما بعد الصدمة إلا أن هناك بعض الدراسات التي تناولت التفكير اللاعقلاني واضطراب ما بعد الصدمة، وهذا ما تناولته دراسة (عواجه، 2017) وذلك حسب علم الباحثة.

2. وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين بُعد تجنب الحدث وبين مهارات التفكير الاستدلالي لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة P– ,0.15– = (0.05>) وهذا يدل على أنه كلما زاد درجات تجنب الحدث لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة كلما انخفضت مهارة التفكير الاستدلالي بشكل عام عند أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة والعكس صحيح، وهذا شيء منطقي لأن الانسان بشكل عام يفكر بعمق عندما يتجنب الحدث الصادم، فيركز في درجة تعمقه للتجنب وتكون حالته النفسية سيئة فتؤثر على قدراته المعرفية بشكل عام وقدراته العقلية فتنخفض القدرة لديه على الاستدلال وكثير من الدراسات أكدت هذا الكلام، في حين لم تلاحظ وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بُعد تجنب الحدث وبين مهارة الاستنتاج ومهارة الاستنباط ومهارة الاستقراء عند الأطفال اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة.

3. لم توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بُعد استعادة الحدث وبين مهارات التفكير الاستدلالي عند أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة، وهذا، كما لوحظ عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعد استعادة الحدث وبين مهارة الاستنتاج ومهارة الاستنباط ومهارة الاستقراء عند أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة.

- وتفسر الباحثة عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجات التفكير الاستدلالي بشكل عام ودرجات أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لأن الطاغي على الدرجات الفرعية لمقياس التفكير الاستدلالي هو الاستنتاج والاستنباط وقد ظهر في النتائج السابقة عدم وجود علاقة لهم على المستوى الفرعي، اذ أن الدرجة الكلية على المقياس ليس لها دلالة احصائية.

4. وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين أعراض كرب ما بعد الخبرة الصادمة وبين مهارات التفكير الأخلاقي عند أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة (P<0.05)، وهذا يدل على أنه كلما زاد معاناة الأطفال من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة عند اطفال اضطراب ما بعد الصدمة كلما انخفضت مهارة التفكير الأخلاقي والعكس صحيح.

- لأن البيئة للأطفال كانت بيئة صادمة وأحداث اضطراب ما بعد الصدمة لازالت ظاهرة عند الأطفال، وهذا شيء طبيعي لأن هذا المناخ النفسي الذي يعيشه الأطفال في أحداث مكروبة قد جعلت من تلك البيئة النفسية تجميداً لأن تظهر منظومة التفكير الأخلاقي ومهاراته.

5. لذا جاءت النتائج تؤكد على انخفاض مهارات التفكير الأخلاقي في زيادة استثارة الحدث الصادم وهذا يعد منطقياً يقبله العقل بل ويُقبل على مستوى السلوك الطبيعي للتفكير الأخلاقي.
6. كما لوحظ وجود علاقة عكسية بين بعد استعادة الحدث وبعد استثارة الحدث وبين مهارة التفكير الأخلاقي عند اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة، وهذا يدل على أنه كلما زاد درجات استعادة واستثارة الحدث للأطفال المكروبين كلما انخفضت مهارة التفكير الأخلاقي عند أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة والعكس صحيح، في حين لم تلاحظ أي علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بُعد تجنب الحدث وبين مهارة التفكير الأخلاقي عند اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة.

الفرضية الثانية:

لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لأعراض اضطراب ما بعد الصدمة على مهارات التفكير الاستدلالي ثم مهارة التفكير الاخلاقي على اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة.

ملاحظة: (احصائياً يمكن اعتبار أعراض الكرب متغيراً مستقلاً ومهارات التفكير الاستدلالي والتفكير الأخلاقي متغيرا تابعاً)

ولاختبار صحة هذه الفرضية ،تم إجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط للتعرف على أثر المتغيرات التي يمكنها التنبؤ بدلالة إحصائية للمتغيرات التابعة التالية (التفكير الاستدلالي والتفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة، والنتائج موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.6) ملخص نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لمعرفة أثر اضطراب ما بعد الصدمة على مهارات التفكير الاستدلالي ومهارة التفكير الأخلاقي عند اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	المعاملات الغير معيارية		المعاملات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
		B	الخطأ المعياري	Beta		
مهارات التفكير الاستدلالي	الثابت	11.122	1.131		9.838	**0.000
	اضطراب ما بعد الخبرة الصادمة	-0.036	0.020	-0.126	-1.812	//0.071
	قيمة ف (1، 203)	//3.28				
	معامل الارتباط المعدل R^2	0.01				
مهارة التفكير الأخلاقي	الثابت	10.467	.881		11.886	**.000
	اضطراب ما بعد الخبرة الصادمة	-.049	.015	-.219	-3.191	**.002
	قيمة ف (1، 203)	**10.31				
	معامل الارتباط المعدل R^2	0.043				

** P-value<0.01 * P-value<0.05 // P-value>0.05

بالنسبة لاضطراب ما بعد الصدمة على مهارات التفكير الاستدلالي: تبين من خلال النتائج في الجدول السابق عدم وجود تأثير جوهري ذو دلالة إحصائية للدرجة الكلية لاضطراب ما بعد الصدمة على مهارات التفكير الاستدلالي عند أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة.

وتلك النتيجة تفسرها الباحثة بنفس تفسير وتعليل ان تلك المهارات المرتبطة بالاستدلال لم تظهر عند هذه الفئة لصغر حجم عمرها الزمني.

بالنسبة لاضطراب ما بعد الصدمة على مهارات التفكير الأخلاقي:

تبين من خلال النتائج في الجدول السابق وجود تأثير جوهري ذو دلالة إحصائية لاضطراب ما بعد الصدمة على مهارة التفكير الأخلاقي لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة ($F=10.31, P-value<0.01$)، فقد لوحظ أنه من أفضل المتغيرات للتنبؤ بدرجة التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة ، وقد فسر هذا المتغير نسبة 4.3% من التباين الكلي في التفكير الأخلاقي، أما النسبة المتبقية ترجع إلى عوامل أخرى فقد بلغ معامل التحديد للنموذج 0.043، ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق تبين أن معاملات نموذج الانحدار دالة إحصائية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار الخطي التي تعين على التنبؤ بدرجات (التفكير الأخلاقي) بمعلومية درجات كرب ما بعد الخبرة الصادمة في الصورة التالية :

التفكير الأخلاقي= 10.46 - 0.049 (اضطراب ما بعد الخبرة الصادمة)

من المعادلة السابقة تبين أنه كلما زادت معاناة الأطفال من اضطراب ما بعد الخبرة الصادمة بدرجة واحدة كلما أدى ذلك إلى انخفاض مهارة التفكير الأخلاقي ب 0.049 درجة والعكس صحيح. وهذه النتيجة تتناسق مع النتائج السابقة بحيث أن انخفاض مهارات التفكير كان السبب الأساسي في ارتفاع ضغوط المتغير المستقل وهو اضطراب ما بعد الصدمة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أنه من خلال تعامل الطفل مع أسرته ومع علمه الصغير تتكون لديه صورة بسيطة عن نفسه وعن الحياة تُسمى افتراضيات أساسية تتلخص في أنه شيء محبوب من المحيطين به، وأنهم يقومون بحمايته ورعايته ولا يعرضونه للخطر، وهم قادرون على ذلك وأن هناك منطقاً يحكم العالم وهو أن الخير دائماً ينتصر ولأن الله يحب الأخيار ويحميهم ويساعدهم. وعند تعرض الطفل للحدث الصادم فإن هذه الافتراضات والقناعات الأساسية تتزلزل وتنهدم في لحظة الاعتداء عليه أو على ذويه، حيث يرى كل شيء يتغير أمام عينيه، فتهتز كل ثوابته ويتعرض للتناثر والتشتت، وتتعرض صورته عن نفسه وعن العالم للتشوه، وبما أن تكوينه المعرفي والوجداني لم ينضج بعد لذلك تكون الآثار عميقة ومؤثرة بشكل أكبر من الكبار (عودة، 2010) وهذا الحدث الصادم يؤدي إلى تشتيت الأفكار والاتجاه نحو العدوان والانتقام وعدم الثقة في أي شيء مما يؤدي إلى تقليل مستوى الأفكار الأخلاقية لدى هذا الطفل.

وترى الباحثة كذلك أن زيادة مستوى اضطراب ما بعد الصدمة يؤثر بشكل عكسي على التفكير الأخلاقي لدى الطفل من خلال أن هذا الحدث الصادم يجعل الطفل في حالة من الذهول شبه الدائمة بحيث يجعله أكثر عدواناً أو انطواءاً، وأنه يصبح كثير العصبية ويجد عنده صعوبة في التعامل مع أقرانه مما يقلل أساليب التفكير الأخلاقي وذلك نتيجة للتشوش الذي يتكرر معه نتيجة هذا الحدث الصادم، وأن هؤلاء الأطفال يميلون إلى عدم الاستقرار وكثرة الحركة وهذا الميلان يتجه بالطفل نحو العدوان، وننوهه بأن هذا العدوان يكون بالانفعال والألفاظ أو التعبير عن هذا العدوان بطريقة غير مباشرة عن طريق تكسير الأشياء وإتلاف ممتلكات الآخرين والسرقة والكذب ومحاولة اسقاط أخطاؤه على الآخرين، بحيث يكون هو الصادق الأمين، وأن من أعراض الخبرات الصادمة زيادة التنبيه للمؤثرات الخارجية التي يكون تكرارها واستمرارها يجعل الطفل يتجه نحو العدوان والذي يمكن أن يتمثل في المخاطرة والاندفاعية والسلوك المنحرف المؤذي سواء اتجاه نفسه أو اتجاه الآخرين أو بطرق غير مباشرة مثل التكسير ومطاردة الحيوانات وما إلى ذلك من اتجاهات عدوانية.

ومن خلال ما سبق نرى أن زيادة تأثير الحدث الصادم لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة يعطي نتيجة عكسية للتفكير الأخلاقي لديه، وذلك من خلال شدة هذا الحدث والآثار المترتبة على هذا الحدث، وأن الأطفال الذين قل لديهم مستوى اضطراب ما بعد الصدمة من خلال التدخل العلاجي والمساندة الاجتماعية فإن التفكير والحكم الأخلاقي يزداد بحيث أنه يتقيد بتقاليد المجتمع ومما تعلمه من والديه سابقاً من أخلاق، لذلك فإن الطفل المكروب يحتاج إلى مساندة اجتماعية تقوي الصلابة النفسية عنده حتى يستطيع التغلب على هذا الاضطراب ويزداد عنده مستوى التفكير الأخلاقي من خلال المراجعة الأدبية للدراسات السابقة التي تناولت اضطراب ما بعد الصدمة والتفكير الأخلاقي فإن الباحثة لم تجد أحداً من الباحثين قد تطرق لهذان المتغيران مستقلان مما جعل هذه الدراسة هي الأولى من نوعها في تناول العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة والتفكير الأخلاقي حسب علم الباحثة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمتغيرات الديمغرافية التالية (نوع الجنس، الترتيب الميلادي، المستوى الاقتصادي، المستوى التعليمي للوالدين، مكان السكن، الاستشهاد، الهدم، المشاهدة).

ينبثق من هذه الفرضية عدة فرضيات يجب اختبار صحتها حسب كل متغير على حده وسوف نعرضها بالتفصيل من خلال التالي:

3.1 : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات اضطراب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لنوع الجنس.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة الفروقات في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لنوع الجنس (ذكور، إناث)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.7) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لنوع الجنس

المقياس	ذكر (ن= 117)		إناث (ن= 88)		قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
استعادة الحدث	23.5	5.0	24.7	3.9	-1.86	//0.06	غير دالة
تجنب الحدث	13.0	3.4	13.3	3.2	-0.52	//0.60	غير دالة
استثارة الحدث	17.2	3.7	17.2	3.9	0.09	//0.93	غير دالة
كرب ما بعد الخبرة الصدمة	55.3	10.6	57.1	9.9	-1.26	//0.21	غير دالة

دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value>0.05) في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لنوع الجنس (ذكور، إناث)، وهذا يدل على أن الأطفال الذكور والأطفال الإناث يعانون بدرجات متساوية من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وأبعادها (استعادة الحدث، تجنب الحدث، استثارة الحدث) في قطاع غزة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة في ضوء أن كلا الجنسين قد تعرضوا لنفس الحدث الصادم وبنفس الدرجة والقوة والوقت، وحيث أن آلة القمع الصهيونية لم تفرق بين طفل وشاب صغير وكبير، رجل وامرأة، بنت أو ولد بل كانت تصب حممها البركانية فوق المنازل دون التمييز لم بداخلها ذكوراً أو إناثاً، وذلك تبعاً للاعتقاد الصهيوني القائل أن كل فلسطيني مصدر لتهديد أمن الكيان

الصهيوني فلابد من التخلص منه بأي صورة كانت، وتفسر الباحثة كذلك هذه النتيجة إلى الحصار المفروض على قطاعنا الحبيب والمؤامرات التي تُحاك ضده من العدو والصديق والأخ جعل سُبل التغلب على تلك الاضطرابات ضعيفاً لكلا الجنسين وكذلك للمجتمع ككل.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (ثابت وآخرون، 2013، وفرينة، 2011، وعودة، 2010) وقد اختلفت مع دراسة (البحيصي وآخرون، 2014) التي كانت لصالح الإناث.

3.2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات اضطراب ما بعد الخبرات الصادمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تُعزى للترتيب الميلادي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One -Way ANOVA) لدراسة الفروقات في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للترتيب الميلادي (الأصغر، الأوسط، الأكبر)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.8) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات اضطراب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للترتيب الميلادي

اضطراب ما بعد الخبرة الصادمة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
استعادة الحدث	بين المجموعات	34.70	2.00	17.35	0.81	//0.44
	داخل المجموعات	4310.30	202.00	21.34		
	المجموع	4345.00	204.00			
تجنب الحدث	بين المجموعات	32.96	2.00	16.48	1.52	//0.22
	داخل المجموعات	2185.00	202.00	10.82		
	المجموع	2217.95	204.00			
استثارة الحدث	بين المجموعات	56.17	2.00	28.09	1.98	//0.14
	داخل المجموعات	2870.78	202.00	14.21		
	المجموع	2926.96	204.00			
اضطراب ما بعد الصدمة	بين المجموعات	304.09	2.00	152.05	1.44	//0.24
	داخل المجموعات	21343.50	202.00	105.66		
	المجموع	21647.59	204.00			

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

تبين من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value >0.05) في أعراض كرب ما بعد الخبرة الصادمة والأبعاد التالية (استعادة الحدث، تجنب

الحدث، استثارة الحدث) لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للترتيب الميلادي (الأصغر، الأوسط، الأكبر)، وهذا يعني أن متغير الترتيب الميلادي ليس له أثر على المعاناة من أعراض كرب ما بعد الخبرة الصادمة لدى الأطفال في قطاع غزة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة في ضوء ما تعرضت له الأسرة بأكملها من عدوان صهيوني على قطاع غزة ، فآلة السطو الإسرائيلية لم تفرق بين أفراد الأسرة سواء الآباء أو الأبناء وكذلك لم تفرق بين الأبناء أنفسهم الأول أو الثاني أو الأخير، فجميعهم تعرضوا لهدم المنازل والتشريد في الشوارع واللجوء إلى مراكز الإيواء، وكذلك ما خلفته تلك الحرب من دمار مادي ومعنوي على هؤلاء الأطفال دون تمييز بينهم، فزيادة وتيرة الانقسام الداخلي والاضطرابات السياسية قد أثرت على وضع الأسرة بمكوناتها من أبناء وكذلك المجتمع ككل. وعلى حسب علم الباحثة لم يتطرق أحد من الباحثين السابقين في دراستهم متغير الترتيب الميلادي واضطراب ما بعد الصدمة. وهذه النتيجة لم تتفق مع أي من الدراسات السابقة أو تختلف معها وذلك لعدم تناول هذا المتغير مع اضطراب ما بعد الصدمة حسب علم الباحثة.

3.3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات اضطراب ما بعد الخبرات الصادمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى المستوى الاقتصادي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة الفروقات في درجات اضطراب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى الاقتصادي (ضعيف، متوسط)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.9) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى الاقتصادي (ن=205)

المقياس	ضعيف (ن= 127)		متوسط (ن= 78)		قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
استعادة الحدث	24.25	4.73	23.58	4.42	1.02	//0.31	غير دالة
تجنب الحدث	13.47	3.30	12.55	3.24	1.96	*0.05	لصالح المستوى الضعيف
استثارة الحدث	17.45	3.91	16.76	3.56	1.27	//0.20	غير دالة
كرب ما بعد الخبرة الصدمة	56.91	10.67	54.73	9.59	1.48	//0.14	غير دالة

دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value>0.05) في درجات اضطراب ما بعد الخبرات الصادمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تُعزى للمستوى الاقتصادي (ضعيف، متوسط)، وهذا يدل على أن الأطفال الذين مستوى أسرهم الاقتصادي ضعيف والأطفال الذين مستوى أسرهم متوسط يعانون بدرجات متساوية من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وأبعادها (استعادة الحدث، استثارة الحدث) في قطاع غزة. (ونظراً لعدم وجود مستوى اقتصادي مرتفع فاضطرت الباحثة مع الاحصائي وبالتشاور مع المشرف حذف هذا المستوى لأنه لم يسجل به أحد).

إن الملاحظ لمجريات الحروب الإسرائيلية على قطاع غزة وسوء الأوضاع السياسية والاقتصادية لا يفرق بين ذو الحظ الوافر اقتصادياً والعدم مالياً، فكانت آلة الحرب الإسرائيلية لا تفرق بين غني وفقير في الاستهداف، وأن ما شاهده وسمعه وعايشه الطفل الذي ينحدر من أسرة فقيرة هو نفس الأحداث والمواقف والمشاهد التي عايشها الطفل من الأسرة المتوسط دخلها فالحدث الصادم كان بدرجة واحدة وقوة واحدة على كل من الأسر الفقيرة والأسر المتوسطة. وهذه النتيجة لم تتفق مع أي من الدراسات السابقة أو تختلف معها وذلك لعدم تناول هذا المتغير مع اضطراب ما بعد الصدمة حسب علم الباحثة.

لوحظ وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value<0.05) في بعد تجنب الحدث لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى الاقتصادي (ضعيف، متوسط)، والفروق كانت لصالح ذوي المستوى الاقتصادي الضعيف.

وتفسر الباحثة ذلك كون المستوى الاقتصادي الضعيف لأسرة الطفل المصدوم لا يمنح أي فرصة للتفريغ عن الطفل من خلال اللعب أو التنزه.

3.4- لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التعليمي للوالدين.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One -Way ANOVA) لدراسة الفروقات في درجات اضطراب ما بعد الخبرات الصادمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التعليمي للوالدين (ابتدائي، اعدادي، ثانوي، جامعي)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.10) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التعليمي للوالدين (ن=205)

اضطراب ما بعد الخبرة الصادمة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
استعادة الحدث	بين المجموعات	19.89	3.00	6.63	0.31	//0.82
	داخل المجموعات	4325.11	201.00	21.52		
	المجموع	4345.00	204.00			
تجنب الحدث	بين المجموعات	45.85	3.00	15.28	1.41	//0.24
	داخل المجموعات	2172.10	201.00	10.81		
	المجموع	2217.95	204.00			
استثارة الحدث	بين المجموعات	90.18	3.00	30.06	2.13	//0.10
	داخل المجموعات	2836.77	201.00	14.11		
	المجموع	2926.96	204.00			
اضطراب ما بعد الصدمة	بين المجموعات	356.40	3.00	118.80	1.12	//0.34
	داخل المجموعات	21291.19	201.00	105.93		
	المجموع	21647.59	204.00			

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

تبين من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value>0.05) في أعراض كرب ما بعد الخبرة الصادمة والأبعاد التالية (استعادة الحدث، تجنب الحدث، استثارة الحدث) لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التعليمي للوالدين (ابتدائي، اعدادي، ثانوي، جامعي)، وهذا يعني أن المؤهل التعليمي للوالدين ليس له أثر على المعاناة من أعراض اضطراب ما بعد الخبرة الصادمة لدى الأطفال في قطاع غزة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى هول ما تعرض له الطفل في غزة خلال فترات العدوان الإسرائيلي التي لم تترك عالماً أو جاهلاً إلا وقد تأثر بهذا العدوان، فلم تكن الثقافة والعوامل العلمية بدرجاتها تقف جداراً حامياً لما تعرض له الطفل من خبرات صادمة تطورت إلى اضطراب ما بعد الصدمة، وأن ثقافة الوالدين ومستوياتهم التعليمية لم تقلل من درجة اضطراب ما بعد الصدمة، فالخبرات الصادمة التي مازالت في مخيلة هذا الطفل من قتل وتمزيق للشهداء والبتر وحرق الأطفال الرضع وهدم المنازل على أصحابها وإبادة عائلات بأكملها لم تجعل المستوى التعليمي للوالدين دور في الحد من تلك الخبرات لذلك تطورت إلى اضطراب ما بعد الصدمة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عودة ، 2010) ولم تختلف مع أي من الدراسات السابقة لعدم تناول هذا المتغير في دراستهم حسب علم الباحثة.

3.5- لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في درجات اضطراب ما بعد الخبرات الصادمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التحصيلي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One -Way ANOVA) لدراسة الفروقات في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التحصيلي للأطفال (ضعيف، جيد، جيد جداً، ممتاز)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.11) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التحصيلي (ن=205)

اضطراب ما بعد الخبرة الصادمة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
استعادة الحدث	بين المجموعات	35.5	3	11.84	.552	//.647
	داخل المجموعات	4309.5	201	21.44		
	المجموع	4345.0	204			
تجنب الحدث	بين المجموعات	79.8	3	26.59	2.499	//.061
	داخل المجموعات	2138.2	201	10.64		
	المجموع	2218.0	204			
استثارة الحدث	بين المجموعات	75.3	3	25.09	1.769	//.154
	داخل المجموعات	2851.7	201	14.19		
	المجموع	2927.0	204			
اضطراب ما بعد الصدمة	بين المجموعات	508.5	3	169.50	1.612	//.188
	داخل المجموعات	21139.1	201	105.17		
	المجموع	21647.6	204			

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

تبين من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value>0.05) في أعراض كرب ما بعد الخبرة الصادمة والأبعاد التالية (استعادة الحدث، تجنب الحدث، استثارة الحدث) لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التحصيلي للأطفال (ضعيف، جيد، جيد جداً، ممتاز)، وهذا يعني أن المستوى

التحصيلي ليس له أثر على المعاناة من أعراض كرب ما بعد الخبرة الصادمة لدى الأطفال في قطاع غزة.

وترجع الباحثة هذه النتيجة في ضوء أن معظم ما تعرض له الطفل وأسرته وشعبه كاملاً لم يكن لمستواه التحصيلي حاجزاً للتخفيف من حدة هذه الأحداث الصادمة فتطورت إلى اضطراب ما بعد الصدمة ، فجميع الأطفال يحاول تجنب الحدث الصادم سواء أكانت ذو مستوى تحصيلي مرتفع أو منخفض ، وكذلك يتأثر بأي مثير يذكره بالحدث الصادم ، ولكن ما أرغب توضيحه هنا أن اضطراب ما بعد الصدمة أثر على تحصيل الأطفال ، فالكثير منهم انخفض مستوى تحصيله الدراسي ولكن مع برامج التدخل المستمر حاول بعضهم الوصول إلى مستوى تحصيلي مقبول وهذا من عظم آثار اضطراب ما بعد الصدمة .

وهذه النتيجة لم تتفق مع أي من الدراسات السابقة أو تختلف معها وذلك لعدم تناول هذا المتغير مع اضطراب ما بعد الصدمة حسب علم الباحثة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات اضطراب ما بعد الخبرات الصادمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الفقدان.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة الفروقات في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الفقدان (فقدوا، لم يفقدوا)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.12) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى في أطفال اضطراب ما بعد الصدمة قطاع غزة تعزى لحالة الفقدان

المقياس	فقدوا (ن= 57)		لم يفقدوا (ن=148)		قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
استعادة الحدث	25.98	4.58	23.23	4.41	3.96	**0.00	لصالح الفقدان
تجنب الحدث	14.12	3.13	12.74	3.29	2.74	**0.01	لصالح الفقدان
استثارة الحدث	17.44	4.01	17.09	3.71	0.59	//0.55	غير دالة
كرب ما بعد الخبرة الصدمة	59.58	10.58	54.74	9.90	3.08	**0.00	لصالح الفقدان

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value<0.05) في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الفقدان (فقدوا، لم يفقدوا)، والفروق كانت لصالح الأطفال الذين فقدوا أحد أفراد أسرهم، وهذا يدل على أن الأطفال الذين فقدوا أحد أفراد أسرهم يعانون من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة أكثر من الأطفال الذين لم يفقدوا أي أحد من أفراد أسرهم.

تفسر الباحثة أن هذه النتيجة منطقية حيث أن الأطفال الذين فقدوا أحد أفراد أسرته فقد تعايشوا مع الحدث مباشرة ، فلم يسمع أو يشاهد بشكل غير مباشر ، فقد سمع وشاهد ولامس حالة القتل لأحد أفراد أسرته وأن فقدان أحد أفراد الأسرة ترك فراغاً عاطفياً ومادياً لهذا الطفل فكان تعرضه للصدمة قوية وحادة ، تطورت فيما بعد إلى اضطراب ما بعد الصدمة ، أما من شاهد أو سمع دون التعرض للفقدان فكانت شدة تأثره بالصدمة أقل من الذي فقد أحد أفراد أسرته ، فالطفل الذي عايش الحدث الصادم وفقد أحد أفراد أسرته فإنه يستعيد الشريط السابق بصورة دائمة على عكس الطفل الذي لم يفقد أحد أفراد أسرته فإنه يستعيد الشريط السابق بصورة دائمة على عكس الطفل الذي لم يفقد أحداً فإن تأثير الحدث سينتهي ربما بانتهاء الحدث.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (قوته والسراج ، 2004) والتي أظهرت وجود فروق لصالح من فقد أحد الأفراد في حين لم تختلف مع الدراسات السابقة الأخرى لعدم تناولها هذا المتغير حسب علم الباحثة.

لوحظ وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value<0.05) في درجات بُعد استعادة الحدث وبعد تجنب الحدث لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الفقدان (فقدوا، لم يفقدوا)، والفروق كانت لصالح الأطفال الذين فقدوا أحد أفراد أسرهم..

لوحظ عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value>0.05) في درجات بُعد استثارة الحدث لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الفقدان (فقدوا، لم يفقدوا).

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الاستشهاد.**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة الفروقات في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الاستشهاد (نعم، لا)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.13) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الاستشهاد

المقياس	نعم (ن= 75)		لا (ن= 130)		قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
استعادة الحدث	25.3	4.5	23.2	4.5	3.124	.002**	لصالح نعم
تجنب الحدث	13.5	3.3	12.9	3.3	1.138	.257//	غير دالة
استثارة الحدث	18.0	3.7	16.7	3.8	2.445	.015**	لصالح نعم
كرب ما بعد الخبرة الصدمة	58.6	10.3	54.7	10.0	2.654	.009**	لصالح نعم

دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 // غير دالة إحصائياً

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية ($p-value<0.05$) في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة والأبعاد التالية (استعادة الحدث، استثارة الحدث) لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تُعزى لحالة الاستشهاد (نعم، لا)، والفروق كانت لصالح الأطفال استشهد أحد أفراد عائلتهم، وهذا يدل على أن الأطفال الذين استشهد أحد أفراد أسرهم يعانون من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وبعد استعادة الحدث واستثارة الحدث أكثر من الأطفال الذين لم يستشهد أحد من أفراد أسرهم.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الفقد يكون إما بالأسر أو الإصابة أو الاستشهاد وأن من أصعب ما يؤثر في الطفل هو حالة الاستشهاد، فقد يكون استشهاد أحد أفراد الأسرة ليس له عودة للحياة مرة أخرى بذلك يكون التأثير عظيم، فالمصاب يكون أمام الطفل والأسير سوف يأتي يوماً ما ويرى الحرية ويرى أطفاله ويرونه، أما الاستشهاد فله وقع على نفس الطفل كبير فرؤية الطفل لأحد أفراد أسرته وهو مسجى بدمائه أمام الطفل وقد تمزق جسده أو تقطع إلى أجزاء لهو من الصعوبة على استيعابه من قبل البالغين فما بال الأطفال الصغار ، لذلك كان لمن استشهد له أحد أفراد أسرته قد تطور لديه اضطراب ما بعد الصدمة أكثر من الأطفال الذين لم يستشهد لهم أحد أفراد أسرتهم .

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (قوتة والسراج ، 2004) والتي أظهرت وجود فروق لصالح من استشهد أحد الأفراد في حين لم تختلف مع الدراسات السابقة الأخرى لعدم تناولها هذا المتغير حسب علم الباحثة.

لوحظ عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p–value>0.05) في درجات بعد استثارة الحدث لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الاستشهاد (نعم، لا).

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة هدم المنازل.**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة الفروقات في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة هدم المنزل (نعم، لا)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.14) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة هدم المنزل

المقياس	نعم (ن= 119)		لا (ن= 89)		قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
استعادة الحدث	24.71	4.40	23.00	4.74	2.66	0.01**	لصالح نعم
تجنب الحدث	13.39	3.22	12.74	3.38	1.40	0.16//	غير دالة
استثارة الحدث	17.71	3.68	16.45	3.84	2.38	0.02*	لصالح نعم
كرب ما بعد الخبرة الصدمة	57.65	9.92	53.92	10.48	2.59	0.01**	لصالح نعم

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 // غير دالة إحصائياً

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p–value<0.05) في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة والابعاد التالية (استعادة الحدث، استثارة الحدث) لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الهدم (نعم، لا)، والفروق كانت لصالح الأطفال الذين هدم منازلهم، وهذا يدل على أن الأطفال الذين تم هدم منزلهم يعانون من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وبعد استعادة الحدث واستثارة الحدث أكثر من الأطفال الذين لم يهدم منزلهم.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء الأطفال الذين تعرضوا لهدم منازلهم قد فقدوا الملاذ الآمن لهم ، فلم يعد لديهم مكان للحماية فيه ، فهم مشردون في الملاجئ وبيوت الإيجار التي لن تغني

لهم عن بيوتهم ، فالهدم هو فقد للذكريات الجميلة والبيئة الحاضنة والتاريخ والمستقبل لهذا الطفل ، وأن رؤيته للآلية التي عدم بها منزله زاد من تعرضه للحدث الصادم مما أظهر لديه تطور اضطراب ما بعد الصدمة فإنه والأسرة بكاملها قد تعرضت للهدم وفقدت المأوى فهي تعاني من اضطرابات نفسية عالية إلا أن بعضهم لا يُظهرها ، ولكن الأطفال يعانون بشكل أكبر وأقوى من أسرهم فهم الحلقة الأضعف بالأسرة ومناعتهم النفسية أقل من غيرهم لذلك تطور لديهم اضطراب ما بعد الصدمة. ووقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (قوته والسراج، 2004) والتي أظهرت وجود فروق لصالح من هدم منزله في حين لم تختلف مع الدراسات السابقة الأخرى لعدم تناولها هذا المتغير حسب علم الباحثة.

لوحظ وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value>0.05) في درجات بعد استثارة الحدث لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة هدم المنازل (نعم، لا).

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمشاهدة أو سماع أحداث عن الحرب.**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة الفروقات في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمشاهدة أو سماع أحداث عن الحرب (نعم، لا)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.15) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمشاهدة أو سماع أحداث عن الحرب

المقياس	نعم (ن= 120)		لا (ن= 85)		قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
استعادة الحدث	23.6	4.6	24.6	4.6	-1.461	//.146	غير دالة
تجنب الحدث	13.0	3.3	13.3	3.3	-.628	//.531	غير دالة
استثارة الحدث	17.0	3.7	17.5	3.9	-.982	//.327	غير دالة
كرب ما بعد الخبرة الصدمة	55.3	10.2	57.2	10.3	-1.309	//.192	غير دالة

دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value<0.05) في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة والابعاد التالية (استعادة الحدث، تجنب الحدث، استثارة الحدث) لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى

لمشاهدة أو سماع أحداث عن الحرب (نعم، لا)، وهذا يدل على أن الأطفال الذين شاهدوا أو سمعوا أحداث عن الحرب والأطفال الذين لم يشاهدوا أو يسمعوا يعانون من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وبعد استعادة الحدث وتجنب الحدث واستثارة الحدث بدرجات متساوية.

وتفسر الباحثة من الجدول السابق يتضح أن الأطفال الذين تعرضوا لمشاهدة أو سماع الحدث الصادم تطور لديهم اضطراب ما بعد الصدمة مثل الأطفال الذين لم يشاهدوا أو سمعوا أحداث صادمة ، وهذا يُعزى لأن الأحداث الصعبة والقصف المتكرر كان على جميع الأفراد بشكل متساوي وكانت هذه الأحداث ذات مدى واسع على الجميع ولم يفرق بين أحد فلذلك لم تظهر فروق بين الذين شاهدوا او سمعوا أحداث الحرب. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (قوته والسراج، 2004) والتي أظهرت وجود فروق لصالح من سمع أو شاهد الحرب في حين لم تتفق مع الدراسات السابقة الأخرى لعدم تناولها هذا المتغير حسب علم الباحثة.

- **لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمكان السكن.**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One –Way ANOVA) لدراسة الفروقات في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمكان السكن (غزة، الشمال، الوسطى، الجنوب)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.16) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمكان السكن (ن=205)

كرب ما بعد الخبرة الصادمة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
استعادة الحدث	بين المجموعات	426.1	3	142.03	7.28	0.00**
	داخل المجموعات	3918.9	201	19.50		
	المجموع	4345.0	204			
تجنب الحدث	بين المجموعات	38.9	3	12.96	1.20	0.31//
	داخل المجموعات	2179.1	201	10.84		
	المجموع	2218.0	204			
استثارة الحدث	بين المجموعات	112.5	3	37.51	2.68	0.05*
	داخل المجموعات	2814.4	201	14.00		
	المجموع	2927.0	204			
اضطراب ما بعد الصدمة	بين المجموعات	1189.0	3	396.32	3.89	0.01**
	داخل المجموعات	20458.6	201	101.78		
	المجموع	21647.6	204			

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

تبين من خلال الجدول السابق وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p–value<0.05) في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمكان السكن (غزة، الشمال، الوسطى، الجنوب)، ولمعرفة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتجانس التباين، فقد لوحظ بأن الأطفال الذين يسكنون في محافظة الوسطى يعانون من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة أكثر من الأطفال الذين يسكنون في المحافظات الجنوبية (خان يونس ورفح)، وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية، في حين لم تلاحظ أي فروق بين المناطق الأخرى.

وتفسر الباحثة ذلك نظراً لان المنطقة الوُسطى أكثر ضيقاً وازدحاماً من المنطقة الجنوبية وكذلك نظراً لضيق العيش ونقص الخدمات وتوفر الدعم المادي والمعنوي في هذه المنطقة،، كذلك بأن المنطقة الوُسطى لم تكن معتادة على هذا النوع من الهجوم العسكري(المجازر) من قبل، بينما المنطقة الجنوبية كانت أكثر تعرضا على مر الحروب السابقة، فاعتاد أهلها على هذا النوع من الهجوم، في حين ان أهل المنطقة الوسطى ظهرت لديها أعراض الكرب أكثر لاجتماع نقص الدعم المادي والمعنوي وعدم التعود.

هذا من جانب ومن جانب آخر أن بعض الأطفال بالمحافظة الوسطى لم يتم التدخل النفسي العاجل لهم مما زاد لديهم اضطراب ما بعد الصدمة، وأن بعض الأطفال في تلك المناطق ليس لديهم الوعي الكامل للعلاج النفسي والتدخلات العلاجية وذلك حسب علم الباحثة.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (عودة، 2010) التي أظهرت تطور اضطراب ما بعد الصدمة لدى سكان محافظتي خان يونس والشمال، ولم تتفق مع أي من الدراسات السابقة الأخرى حسب علم الباحث، وتبين من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value>0.05) في بعد تجنب الحدث لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمكان السكن (غزة، الشمال، الوسطى، الجنوب)، وهذا يعني أن مكان السكن ليس له أثر على بعد تجنب الحدث لدى الأطفال في قطاع غزة .

وتفسر الباحثة ذلك نظراً لان قطاع غزة كله مربع واحد، فما يحصل في جنوبه أو شماله، شرقه أو غربه، في خلال دقائق ينتقل إلى جميع المحافظات بل وجميع شرائح الأفراد بغض النظر عن مستوياتهم ومناطق سكنهم، لأن وسائل الاعلام والتواصل الاجتماعي والمواقع الإلكترونية الاخبارية تجعل الحدث معاشاً لحظةً بلحظة، كما وأن الحرب الأخيرة على قطاع غزة تميزت بأنها الأشرس والأعنف لم يميز بها الاحتلال شمالا وشرقا وغربا وجنوبا، وبالرغم من أن بعض المناطق كانت تشهد عدوانا أكثر من غيرها إلا أن العدوان والقصف كان لا يمز قلب المدينة ولا شمالها وجنوبها فلم يكن هناك مكان غير مستهدف وآمن،، كان كل منطقة عرضة للعدوان في أي لحظة... لذلك لم تظهر فروق في تجنب الحدث يُعزى لمناطق السكن.

جدول (5.17) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في درجات اضطراب ما بعد الصدمة بالنسبة لمكان السكن للأطفال المكروبين في قطاع غزة (ن =205)

البعد	مكان السكن	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المقارنات البعدية			
					1	2	3	4
استعادة	غزة	54	25.4	5.4	1	.734	**.004	.834

البعد	مكان السكن	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المقارنات البعدية			
					1	2	3	4
الحدث	الشمال	30	24.2	4.7		1	.374	.377
	الجنوب	98	22.6	3.9			1	.004**
	الوسط	23	26.4	3.3				1
استثارة الحدث	غزة	54	17.3	4.2	1	.027*	.818	.566
	الشمال	30	15.4	5.0		1	.009**	.020*
	الجنوب	98	17.5	2.9			1	.653
	الوسط	23	17.9	4.0				1
اضطراب ما بعد الصدمة	غزة	54	58.1	11.7	1	.529	.169	.701
	الشمال	30	54.7	12.7		1	.998	.157
	الجنوب	98	54.2	8.4			1	.038*
	الوسط	23	61.1	8.9				1

* دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائيا

التفكير الاستدلالي:

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمتغيرات الديمغرافية التالية (نوع الجنس، الفئات العمرية، الترتيب الميلادي، المستوى الاقتصادي، المستوى التعليمي للوالدين، مكان السكن، الاستشهاد، الهدم، المشاهدة).

ينبثق من هذه الفرضية عدة فرضيات يجب الاجابة عليها حسب كل متغير على حده وسوف نعرضها بالتفصيل من خلال التالي:

4-1 : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لنوع الجنس.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة الفروقات في درجات مهارات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لنوع الجنس (ذكور، إناث)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.18) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لنوع الجنس

المقياس	ذكر (ن= 117)		إناث (ن= 88)		قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الاستنتاج	4.5	1.6	4.5	1.7	0.15	//0.88	غير دالة
الاستنباط	3.3	1.4	3.5	1.4	-1.15	//0.25	غير دالة
الاستقراء	1.3	0.6	1.2	0.6	0.89	//0.37	غير دالة
الدرجة الكلية للتفكير الاستدلالي	9.1	2.9	9.2	3.0	-0.30	//0.77	غير دالة

دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value>0.05) في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لنوع الجنس (ذكور، إناث)، وهذا يدل على أن الأطفال الذكور والأطفال الإناث لديهم مهارات تفكير استدلالي بدرجة متساوية وكذلك بالنسبة للمهارات التالية (مهارة الاستنتاج، مهارة الاستنباط، مهارة الاستقراء) في قطاع غزة.

وتفسر الباحثة من خلا ل الجدول السابق نلاحظ وجود مستوى متوسط للتفكير الاستدلالي عند اطفال اضطراب ما بعد الصدمة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء أن التفكير الاستدلالي

هي مهارات تساعد المتعلم على الوصول إلى نتائج جديدة من نتائج أخرى متاحة ، بحيث يستطيع المتعلم أو الفرد توظيف ما توص لهمن نتائج لتحقيق أهدافه

(مدحت، 2006) وأن مهارات التفكير الاستدلالي تساعد في تطوير قدرات الفرد حيث اتخاذ القرارات المناسبة، وقدرته على مواجهة مشكلات الحياة اليومية، هذه الحقائق الواردة فيما سبق لم تكن متاحة للطفل المكروب بشكلها الواسع، فقدرات الطفل العقلية لم تصل إلى الحد المطلوب للتفكير الاستدلالي إلا ما يمكن تدريب الطفل عليه، وان المؤسسات التعليمية والمناهج الدراسية لم تتطرق إلى تعزيز مفهم التفكير الاستدلالي بصورة كبيرة وإنما تكون حسب احتياج المرحلة التعليمية وهي قيلة جداً تكاد أن تذكر إلا في المواد العلمية كالعلوم والرياضيات، أما باقي المناهج فلا تكون ظاهرة بالصورة المطلوبة، وأن المؤسسات والجمعيات التربوية الخاصة ليس لديها القدرات الكبيرة في تطوير التفكير الاستدلالي للأطفال، فالخطط والبرامج التربوية لتلك المؤسسات تكون لمتابعة الأطفال في مناهجهم الدراسية والوصول بهم إلى الدرجات المتقدمة في الامتحانات النهائية فقط دون أنتدخل خط اللعب الهادف لدعم التفكير الاستدلالي وعدم الحصول على الألعاب والمنشطات التي تنمي هذا التفكير، وبذلك تكون قد قصرت في هذا الجانب ن إلى ذلك فإن الأسرة الفلسطينية لا تساعد المؤسسات في تنمية التفكير الاستدلالي من خلال الألعاب أو النشاطات الأخرى، وإنما يكون هدف الأسرة فقط هو حصول طفلها على معدلات مقبولة أو ممتازة في الامتحانات المدرسية، وبذلك يكون قد تكامل دور الأسرة والمدرسة والمؤسسات المجتمعية في عدم تعزيز مفاهيم التفكير الاستدلالي وتنميته إلا من بعض المواد الدراسية أو الألعاب الالكترونية الحديثة التي يتعامل معها الطفل من خلال الأجهزة الخلوية والأجهزة اللوحية الحديثة التي تساعد نوعاً ما في تنمية هذا النوع من التفكير، هذا أعتقد أنه تفسير من خلال البيئة المحيطة بالطفل، أما عن الطفل فإن الطفل موضع الدراسة قد تعرض لاضطراب ما بعد الصدمة وهو مازال يعاني منه وتحاول المؤسسات علاجه، وبذلك يكون تفكير الطفل هو تجنب تلك الأحداث الصادمة أو التفكير المستمر بتلك الأحداث مما يؤثر على طريقة تفكيره فلا يصل إلى الدرجة العالية من التفكير الاستدلالي.

وقد ظهر الاستنتاج في المرتبة الأولى كونه أسهل وأقل مهارات التفكير الاستدلالي، حيث يتم فيه الاستدلال بشكل عام دون تحديد للجزئيات والعموميات، وقد ظهر الاستقراء في المرتبة الثانية كونه أعلى مرتبة من الاستنتاج ويتم فيه الاستدلال من العام إلى الخاص وهو أسهل على الطفل من الاستنباط الذي يحتاج إلى قدرات عقلية وتوظيف للخبرات السابقة في مواجهة مشكلات الحياة اليومية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (أبو الجديان، 1999، العيتيبي، 2009، سليمان، 2011، زيدان، 2015) وقد اختلفت مع دراسة (السيد وآخرون، 2016) التي أظهرت تدني في مستوى التفكير الإستدلالي لدى عينة دراساتهم.

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للترتيب الميلادي.**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One –Way ANOVA) لدراسة الفروقات في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للترتيب الميلادي (الأصغر، الأوسط، الأكبر)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.19) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للترتيب الميلادي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مهارة الاستنتاج	بين المجموعات	11.69	2.00	5.84	2.11	//0.12
	داخل المجموعات	559.56	202.00	2.77		
	المجموع	571.25	204.00			
مهارة الاستنباط	بين المجموعات	17.91	2.00	8.96	4.45	**0.01
	داخل المجموعات	406.87	202.00	2.01		
	المجموع	424.78	204.00			
مهارة الاستقراء	بين المجموعات	1.77	2.00	0.88	2.37	//0.10
	داخل المجموعات	75.35	202.00	0.37		
	المجموع	77.12	204.00			
الدرجة الكلية لمهارات التفكير الاستدلالي	بين المجموعات	75.67	2.00	37.83	4.55	**0.01
	داخل المجموعات	1679.97	202.00	8.32		
	المجموع	1755.64	204.00			

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

تبين من خلال الجدول السابق وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p–value<0.05) في درجات مهارات التفكير الاستدلالي ومهارة الاستنباط لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للترتيب الميلادي (الأصغر، الأوسط، الأكبر)، ولمعرفة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتجانس التباين، فقد لوحظ بأن الأطفال الذين ترتيبهم الميلادي الأكبر لديهم مهارات تفكير استدلالي ومهارة الاستنباط أكثر من الأطفال الذين ترتيبهم الميلادي

الأصغر، وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية، في حين لم تلاحظ أي فروق بين المجموعات الأخرى. في حين لم تلاحظ أي فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين مهارة الاستنتاج ومهارة الاستقراء بالنسبة للترتيب الميلادي للأطفال المكروبين في قطاع غزة، وهذا يدل على أن الترتيب الميلادي لم يكن متغير مؤثر على مهارة الاستنتاج ومهارة الاستقراء عند اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة، ومما سبق يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول (5.20) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في مهارات التفكير الاستدلالي بالنسبة للترتيب الميلادي لأطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة (ن =205)

البعد	الترتيب الميلادي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المقارنات البعدية		
					1	2	3
الاستنباط	الأصغر	44	2.86	1.549	1	//0.07	*0.02
	الأوسط	114	3.46	1.409		1	//0.56
	الأكبر	47	3.72	1.314			1
الدرجة الكلية للتفكير الاستدلالي	الأصغر	44	8.02	2.881	1	//0.06	*0.02
	الأوسط	114	9.25	3.021		1	//0.56
	الأكبر	47	9.79	2.519			1

* دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائيا

يظهر من خلال الجدول السابق أنه توجد فروق في التفكير الاستدلالي تبعاً للترتيب الميلادي لصالح الطفل الأول، وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء أن المولود الأول للأسرة يتمتع بوافر الاهتمام من قبل الأم والأب، وهذا الاهتمام سواء بتوفير الألعاب المناسبة له وكثرة الحديث مع هذا الطفل واهتمام الأسرة به لأن يكون الوحيد للأب والأم في ذلك الوقت قد ينمي لديه التفكير الاستدلالي وكذلك مهارة الاستنباط، ومن ثم عندما يكون لديه أخوة أصغر منه فإن والديه يحاولان أن يوجها الطفل الأول إلى مساعدة إخوته والحفاظ عليهم مما يجعله يتحمل المسئولية باكراً، وهذا حسب اعتقاد الباحثة يعزز لديه مهارات التفكير الاستدلالي وخاصة مهارة الاستنباط. وحسب علم الباحثة لم يتطرق أحد من الباحثين في الدراسات السابقة إلى دراسة متغير الترتيب الميلادي مع التفكير الإستدلالي.

3.4 : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى المستوى الاقتصادي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة الفروقات في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى الاقتصادي (ضعيف، متوسط)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.21) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى الاقتصادي (ن=205)

المقياس	ضعيف (ن= 127)		متوسط (ن= 78)		قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الاستنتاج	4.30	1.70	4.82	1.59	-2.19	0.03*	لصالح المستوى المتوسط
الاستنباط	3.28	1.41	3.56	1.49	-1.35	0.18//	غير دالة
الاستقراء	1.17	0.64	1.29	0.56	-1.38	0.17//	غير دالة
الدرجة الكلية للتفكير الاستدلالي	8.76	2.97	9.68	2.80	-2.21	0.03*	لصالح المستوى المتوسط

دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 // غير دالة إحصائياً

تبين من خلال الجدول السابق ما يلي:

أظهرت النتائج من الجدول السابق وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value<0.05) في الدرجة الكلية لمهارات التفكير الاستدلالي ومهارة الاستنتاج لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى الاقتصادي (ضعيف، متوسط)، والفروق كانت لصالح ذوي المستوى الاقتصادي المتوسط.

يظهر الجدول السابق وجود فروق في التفكير الاستدلالي تبعاً للمستوى الاقتصادي لصالح الأطفال متوسطي المستوى الاقتصادي، وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء أن هؤلاء الأطفال يتم توفير أساليب تعامل معهم من قبل الوالدين بما يحقق لهم مستوى من التفكير الاستدلالي ومهارة التفكير الاستنتاجي، وأن لديهم ألعاب تنموية مناسبة لوضعهم وقدراتهم وأعمارهم مما ينمي ذلك التفكير، وعلى عكس الأطفال من ذوي المستوى الضعيف الذين يصب اهتمام والديهم بالعمل والحصول على لقمة العيش دون ترك مساحة للحديث مع أطفالهم، وفي بعض الأحيان يطلب أولياء الأمور الفقراء من أبنائهم العمل والحصول على المال وهذا يترك القدرات العقلية

لدى هؤلاء الأطفال مغلقة أو متجهه نحو جلب المال وهذا لا ينمي التفكير الاستدلالي أو حتى مهارة الاستنتاج لديهم، وتفسر أيضاً بأن معظم أبناء قطاع غزة من الدرجة المتوسطة بالدخل لذلك تجدهم لديهم مستوى تفكير استدلالي أفضل من غيرهم. وحسب علم الباحثة لم يتطرق أحد من الباحثين في الدراسات السابقة إلى دراسة متغير المستوى الاقتصادي مع التفكير الإستدلالي. أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value>0.05) في درجات مهارة الاستنباط ومهارة الاستقراء لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى الاقتصادي (ضعيف، متوسط)، وهذا يدل على أن الأطفال الذين مستوى أسرهم الاقتصادي ضعيف والأطفال الذين مستوى أسرهم متوسط لديهم مهارة استنباط ومهارة استقراء بدرجات متساوية.

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التعليمي للوالدين.**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One -Way ANOVA) لدراسة الفروقات في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التعليمي للوالدين (ابتدائي، اعدادي، ثانوي، جامعي)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.22) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التعليمي للوالدين (ن=205)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مهارة الاستنتاج	بين المجموعات	12.16	3.00	4.05	1.46	//0.23
	داخل المجموعات	559.09	201.00	2.78		
	المجموع	571.25	204.00			
مهارة الاستنباط	بين المجموعات	18.24	3.00	6.08	3.01	*0.03
	داخل المجموعات	406.54	201.00	2.02		
	المجموع	424.78	204.00			
مهارة الاستقراء	بين المجموعات	2.00	3.00	0.67	1.79	//0.15
	داخل المجموعات	75.12	201.00	0.37		
	المجموع	77.12	204.00			
الدرجة الكلية لمهارات التفكير الاستدلالي	بين المجموعات	78.04	3.00	26.01	3.12	*0.03
	داخل المجموعات	1677.59	201.00	8.35		
	المجموع	1755.64	204.00			

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

تبين من خلال الجدول السابق وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value<0.05) في درجات مهارات التفكير الاستدلالي ومهارة الاستنباط لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تُعزى للمستوى التعليمي للوالدين (ابتدائي، اعدادي، ثانوي، جامعي)، ولمعرفة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتجانس التباين، فقد لوحظ بأن الأطفال الذين والديهم حاصلين على شهادة الثانوية العامة لديهم مهارات تفكير استدلالي ومهارة الاستنباط أكثر من الأطفال الذين والديهم حاصلين على الشهادة الابتدائية والشهادة الاعدادية والشهادة الجامعية، وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية، في حين لم تلاحظ أي فروق بين المؤهلات الأخرى. في حين لم تلاحظ أي فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين مهارة الاستنتاج ومهارة الاستقراء بالنسبة للمؤهل العلمي لوالدي اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة، وهذا يدل على أن المؤهل العلمي للوالدين لم يكن متغيراً مؤثراً على مهارة الاستنتاج ومهارة الاستقراء عند اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة، ومما سبق يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول (5.23) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في مهارات التفكير الاستدلالي بالنسبة للمؤهل العلمي للوالدين لأطفال الضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة (ن =205)

البعد	المؤهل العلمي للوالدين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المقارنات البعدية			
					1	2	3	4
الاستنباط	ابتدائي	45	3.16	1.41	1	.743//	.013**	.915//
	اعدادي	65	3.25	1.46		1	.017**	.846//
	ثانوي	58	3.86	1.39			1	.026*
	جامعي	37	3.19	1.41				1
الدرجة الكلية للتفكير الاستدلالي	ابتدائي	45	8.64	2.70	1	.803//	.013**	.928//
	اعدادي	65	8.78	3.05		1	.013**	.891//
	ثانوي	58	10.09	2.84			1	.024*
	جامعي	37	8.70	2.90				1

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائيا

- يظهر الجدول السابق وجود فروق في التفكير الاستدلالي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين لصالح الوالدين ذوي الثانوية العامة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن العائلة التي تقف عند الثانوية العامة تجد في نفسها نقص من عدم إكمال دراستها وذلك لأسباب خارجة عن إرادتهم، وبذلك يكونوا يوجهون أطفالهم إلى التدريب والتعليم وتنمية عقولهم وقدراتهم المعرفية تعويضاً عن النقص الذي ألم بهم ، وتفسر أيضاً أن حاصلي الثانوية العامة يجتهدون في دفع أبنائهم نحو الإبداع والتميز العلمي والعقلي والمعرفي ويعتبرها تحفيزاً لإثراء أبنائهم في التفكير الاستدلالي ومهارة الاستنباط لديهم، وحسب علم الباحثة لم يتطرق أحد من الباحثين في الدراسات السابقة إلى دراسة متغير المستوى التعليمي للوالدين مع التفكير الإستدلالي.

- **لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في درجات مهارات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التحصيلي.**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One –Way ANOVA) لدراسة الفروقات في درجات مهارات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التحصيلي للأطفال (ضعيف، جيد، جيد جداً، ممتاز)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.24) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات مهارات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التحصيلي (ن=205)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مهارة الاستنتاج	بين المجموعات	37.5	3	12.50	4.708	.003**
	داخل المجموعات	533.7	201	2.66		
	المجموع	571.2	204			
مهارة الاستنباط	بين المجموعات	28.2	3	9.39	4.757	.003**
	داخل المجموعات	396.6	201	1.97		
	المجموع	424.8	204			
مهارة الاستقراء	بين المجموعات	3.8	3	1.26	3.450	.018**
	داخل المجموعات	73.3	201	0.36		
	المجموع	77.1	204			
الدرجة الكلية لمهارات التفكير الاستدلالي	بين المجموعات	173.2	3	57.72	7.332	.000**
	داخل المجموعات	1582.5	201	7.87		
	المجموع	1755.6	204			

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

تبين من خلال الجدول السابق وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p–value<0.05) في درجات مهارات التفكير الاستدلالي والأبعاد التالية (مهارة الاستنتاج، مهارة الاستنباط، مهارة الاستقراء) لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التحصيلي للأطفال (ضعيف، جيد، جيد جداً، ممتاز)، ولمعرفة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتجانس التباين، فقد لوحظ بأن الأطفال الذين مستواهم التحصيلي ضعيف لديهم مهارات تفكير استدلالي ومهارة الاستنتاج، مهارة الاستنباط، مهارة الاستقراء) أقل من اطفال اضطراب ما بعد الصدمة الذين مستواهم التحصيلي جيد وجيد جداً وممتاز، وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية،

في حين لم تلاحظ أي فروق بين المستويات الأخرى، ومما سبق يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول (5.25) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في مهارات التفكير الاستدلالي بالنسبة للمستوى التحصيلي لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة (ن =205)

البعد	المستوى التحصيلي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المقارنات البعدية			
					1	2	3	4
الاستنتاج	ضعيف	33	3.58	1.786	1	.010**	.000**	.002**
	جيد	60	4.50	1.621		1	.216//	.545//
	جيد جداً	47	4.89	1.478			1	.488//
	ممتاز	65	4.68	1.659				1
الاستنباط	ضعيف	33	2.55	1.348	1	.001**	.001**	.001**
	جيد	60	3.57	1.370		1	.977//	.863//
	جيد جداً	47	3.57	1.281			1	.849//
	ممتاز	65	3.52	1.542				1
الاستقراء	ضعيف	33	.94	.609	1	.048*	.002**	.010**
	جيد	60	1.20	.546		1	.171//	.478//
	جيد جداً	47	1.36	.568			1	.464//
	ممتاز	65	1.28	.673				1
الدرجة الكلية للتفكير الاستدلالي	ضعيف	33	7.06	2.703	1	.000**	.000**	.000**
	جيد	60	9.27	2.648		1	.304//	.676//
	جيد جداً	47	9.83	2.615			1	.512//
	ممتاز	65	9.48	3.113				1

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائيا

يظهر الجدول السابق وجود فروق في التفكير الاستدلالي تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي للأطفال وكانت لصالح ذوي المستوى التحصيلي الضعيف أقل في مستوى التفكير الاستدلالي، وتفسر الباحثة ذلك أن الطفل ضعيف التحصيل يمكن أن يكون لديه صعوبات في التعلم أو ضعف في القدرات الفهمية وليست العقلية بشكل عام، وأن هؤلاء الأطفال لم يجدوا الدعم التربوي اللازم للوصول بهم إلى بر الأمان المعرفي والعلمي، فهم يحتاجون إلى تكاثف جهود الأسرة والمدرسة والمؤسسات المجتمعية لتنمية قدراتهم، وغالباً ما يتم استبعاد الطفل متدني التحصيل من البرامج والنشاطات التي تقيمها المدرسة أو المؤسسة، ومن هنا يهمل ذلك الطفل نفسه رغم أنه يمكن أن يكون لديه قدرات عقلية ومعرفية قوية ولكنها تحتاج إلى مساعدة الآخرين لاكتشافها وتنميتها، وإنني أرى من وجهة نظري الخاصة أن معظم القيادات العسكرية هم من طبقة متدني

التحصيل في المدارس، وحسب علم الباحثة لم يتطرق أحد من الباحثين في الدراسات السابقة إلى دراسة متغير المستوى التحصيلي مع التفكير الإستدلالي.

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الفقدان.**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لدراسة الفروقات في درجات مهارات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الفقدان (فقدوا، لم يفقدوا)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.26) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الفقدان

المقياس	فقدوا (ن= 57)		لم يفقدوا (ن=148)		قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الاستنتاج	4.58	1.71	4.47	1.66	0.43	//0.67	غير دالة
الاستنباط	3.53	1.57	3.34	1.39	0.84	//0.40	غير دالة
الاستقراء	1.32	0.63	1.18	0.61	1.39	//0.16	غير دالة
الدرجة الكلية للتفكير الاستدلالي	9.42	3.02	8.99	2.90	0.95	//0.34	غير دالة

دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

أظهرت النتائج من الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value>0.05) في الدرجة الكلية لمهارات التفكير الاستدلالي ومهارة الاستنتاج ومهارة الاستنباط ومهارة الاستقراء لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الفقدان (فقدوا، لم يفقدوا)، وهذا يدل على أن الأطفال الذين فقدوا أحد أفراد أسرهم والأطفال الذين لم يفقدوا أي أحد من أفراد أسرهم لديهم مهارات تفكير استدلالي ومهارة الاستنتاج ومهارة استنباط ومهارة استقراء بدرجات متساوية.

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمكان السكن.**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One –Way ANOVA) لدراسة الفروقات في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمكان السكن (الشمال، غزة، الوسطى، الجنوب)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.27) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمكان السكن (ن=205)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مهارة الاستنتاج	بين المجموعات	34.6	3	11.52	4.32	**0.01
	داخل المجموعات	536.7	201	2.67		
	المجموع	571.2	204			
مهارة الاستنباط	بين المجموعات	7.8	3	2.62	1.26	//0.29
	داخل المجموعات	416.9	201	2.07		
	المجموع	424.8	204			
مهارة الاستقراء	بين المجموعات	1.4	3	0.48	1.27	//0.29
	داخل المجموعات	75.7	201	0.38		
	المجموع	77.1	204			
الدرجة الكلية لمهارات التفكير الاستدلالي	بين المجموعات	93.4	3	31.12	3.76	**0.01
	داخل المجموعات	1662.3	201	8.27		
	المجموع	1755.6	204			

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

تبين من خلال الجدول السابق وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p–value<0.05) في درجات التفكير الاستدلالي ومهارة الاستنتاج لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمكان السكن (الشمال، غزة، الوسطى، الجنوب)، ولمعرفة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتجانس التباين، فقد لوحظ بأن الأطفال الذين يسكنون في محافظة غزة عندهم مهارات تفكير استدلالي ومهارة الاستنتاج أكثر من الأطفال الذين يسكنون في الجنوب (خان يونس ورفح)، وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية، في حين لم تلاحظ أي فروق بين المناطق الأخرى.

تبين من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value>0.05) في مهارة الاستنباط ومهارة الاستقراء لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمكان السكن (غزة، الشمال، الوسطى، الجنوب)، وهذا يعني أن مكان السكن ليس له أثر على مهارة الاستنباط ومهارة الاستقراء لدى الأطفال في قطاع غزة .

تعزو الباحثة هذه النتيجة في ضوء أن محافظة غزة تتميز عن باقي المحافظات الأخرى أنها وفيرة المؤسسات التربوية والتعليمية حيث تتمركز بها تلك المؤسسات وتوجه لسكان هذه المحافظة العديد من البرامج والنشاطات التي تعمل على تنمية التفكير الاستدلالي ، إلى جانب ذلك أن محافظة غزة تتوفر فيها عدد كبير من أماكن الترفيه والألعاب للأطفال مما يعزز لديهم التفكير الاستدلالي ومهارة الاستنتاج إلى جانب توفر الأندية والجمعيات المختلفة التي تعني بالجانب العقلي المعرفي والتي تعمل على تطويره فضلاً عن توافر الخدمات اللوجستية في محافظة غزة مما يكسبها طابعاً مميزاً في النواحي العقلية والمعرفية ، هذه الامكانيات التي تتمتع بها محافظة غزة تظهر أن التفكير الاستدلالي ومهارة الاستنتاج أكبر عند هؤلاء الأطفال .

وقد تناول (زيدان ، 2015) متغير مكان السكن وذلك في تصنيفه قرية أو مدينة وكان لصالح المدينة وهذا يمكن أن نذكره تجاوزاً إتفاقاً مع هذه الدراسة على اعتبار محافظة غزة مدينة وليست قرية

جدول (5.28) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في درجات التفكير الاستدلالي بالنسبة لمكان السكن للأطفال المكروبين في قطاع غزة (ن =205)

البعد	مكان السكن	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المقارنات البعدية			
					1	2	3	4
الاستنتاج	غزة	54	5.0	1.5	1	.990	*.022	.350
	الشمال	30	5.0	1.7		1	.116	.490
	الجنوب	98	4.1	1.6			1	.990
	الوسط	23	4.3	1.8				1
الدرجة الكلية للتفكير الاستدلالي	غزة	54	9.9	2.8	1	.990	*.043	.297
	الشمال	30	9.9	3.2		1	.184	.448
	الجنوب	98	8.5	2.7			1	.980
	الوسط	23	8.6	3.5				1

* دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الاستشهاد.**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة الفروقات في درجات مهارات التفكير الاستدلالي لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الاستشهاد (نعم، لا)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.29) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات مهارات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الاستشهاد

المقياس	نعم (ن= 75)		لا (ن= 130)		قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الاستنتاج	4.3	1.8	4.6	1.6	-1.068	//.287	غير دالة
الاستنباط	3.5	1.5	3.3	1.4	.575	//.566	غير دالة
الاستقراء	1.3	0.6	1.2	0.6	.833	//.406	غير دالة
الدرجة الكلية للتفكير الاستدلالي	9.1	2.9	9.1	2.9	-.150	//.881	غير دالة

دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

أظهرت النتائج من الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value>0.05) في الدرجة الكلية لمهارات التفكير الاستدلالي ومهارة الاستنتاج ومهارة الاستنباط ومهارة الاستقراء لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الاستشهاد (نعم، لا) وهذا يدل على أن الأطفال الذين استشهد أحد أفراد أسرهم والأطفال الذين لم يستشهد أحد من أفراد أسرهم لديهم مهارات تفكير استدلالي ومهارة الاستنتاج والاستنباط والاستقراء بدرجات متساوية.

تفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء أن الأطفال جميعهم تعرضوا لرؤية حالة استشهاد وأن منهم من عايش هذه الحالة، إلا أن ما تلقاه هؤلاء الأطفال من مساندة اجتماعية وأساليب تكيف مع الضغوط ساعد على تخطي هذه الحالة ولو بشكل بسيط، فهذه المساندة عملت على التوازن في العمليات المعرفية والعقلية عند هؤلاء الأطفال، بمعنى أن كثرة الصدمات التي تعرض لها لطفل قابله مساندة اجتماعية كبيرة بحيث لا يؤثر هذه الصدمات على طريقة التفكير هذا الطفل، لذلك لم يكن هناك فروق في التفكير الاستدلالي تبعاً لحالة الاستشهاد، وحسب علم الباحثة لم يتطرق أحد من الباحثين في الدراسات السابقة إلى دراسة متغير حالة الاستشهاد مع التفكير الإستدلالي.

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مهارات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة هدم المنازل.**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة الفروقات في درجات مهارات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة هدم المنزل (نعم، لا)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.30) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات مهارات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة هدم المنزل

المقياس	نعم (ن= 119)		لا (ن= 89)		قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الاستنتاج	4.36	1.76	4.69	1.54	−1.37	//0.17	غير دالة
الاستنباط	3.50	1.47	3.24	1.41	1.23	//0.22	غير دالة
الاستقراء	1.19	0.59	1.26	0.65	−0.72	//0.47	غير دالة
الدرجة الكلية للتفكير الاستدلالي	9.05	3.07	9.19	2.74	−0.33	//0.74	غير دالة

دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p−value<0.05) في الدرجة الكلية لمهارات التفكير الاستدلالي ومهارة الاستنتاج ومهارة الاستنباط ومهارة الاستقراء لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الهدم (نعم، لا). وتفسر الباحثة ذلك نظراً لأن الحرب كانت تحمل صورة تأثيرية واحدة، فكانت الظروف قاسية على الجميع، فمن هدم منزله او لم يُهدم لم تظهر لذلك فروقا واضحة على درجات التفكير الاستدلالي.

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مهارات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمشاهدة أو سماع أحداث عن الحرب.**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة الفروقات في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمشاهدة أو سماع أحداث عن الحرب (نعم، لا)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.31) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات مهارات التفكير الاستدلالي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمشاهدة أو سماع أحداث عن الحرب

المقياس	نعم (ن= 120)		لا (ن= 85)		قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الاستنتاج	4.4	1.7	4.6	1.6	-.737	//.462	غير دالة
الاستنباط	3.4	1.4	3.4	1.5	-.179	//.858	غير دالة
الاستقراء	1.2	0.6	1.2	0.6	.612	//.541	غير دالة
الدرجة الكلية للتفكير الاستدلالي	9.0	3.1	9.2	2.8	-.380	//.704	غير دالة

دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value<0.05) في الدرجة الكلية لمهارات التفكير الاستدلالي ومهارة الاستنتاج ومهارة الاستنباط ومهارة الاستقراء لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمشاهدة أو سماع أحداث عن الحرب (نعم، لا)، وهذا يدل على أن الأطفال الذين شاهدوا أو سمعوا أحداث عن الحرب والأطفال الذين لم يشاهدوا أو يسمعوا لديهم مهارات تفكير استدلالي بشكل متساوي.

تفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء أن ظروف الحرب الإسرائيلية كانت قاسية على جميع أفراد المجتمع سواء من سمع أو شاهد الحرب ، فكانت هذه القسوة متساوية على جميع أفراد المجتمع، وفي ظل هذه الظروف القاسية قام المجتمع بكل شرائحه الأسرة والمدرسة والمسجد بعمل دوره في تخفيف حدة هذه الظروف ، فكل الأطفال تعرضوا لهذه الظروف، وكذلك تعرضوا إلى المساندة الاجتماعية من قبل المجتمع ككل مما ساعد على الحفاظ على مستوى التفكير الاستدلالي للأطفال والمحافظة على مهارات التفكير الاستنتاجية والاستقرائية والاستنباطية، وحسب علم الباحثة لم يتطرق أحد من الباحثين في الدراسات السابقة إلى دراسة متغير حالة المشاهدة والسماع عن الحرب مع التفكير الإستدلالي.

التفكير الأخلاقي

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمتغيرات الديمغرافية التالية (نوع الجنس، الفئات العمرية، الترتيب الميلادي، المستوى الاقتصادي، المستوى التعليمي للوالدين، مكان السكن، الاستشهاد، الهدم، المشاهدة).

ينبثق من هذه الفرضية عدة فرضيات يجب الاجابة عليها حسب كل متغير على حده وسوف نعرضها بالتفصيل من خلال التالي:

3-1: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لنوع الجنس.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة الفروقات في درجات مهارات التفكير الأخلاقي لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لنوع الجنس (ذكور، إناث)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.32) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لنوع الجنس

	المستوى الاقتصادي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التفكير الاخلاقي	ذكور	117	4.5	1.6	0.15	//0.88
	إناث	88	4.5	1.7		

دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value>0.05) في درجات التفكير الاخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لنوع الجنس (ذكور، إناث)، وهذا يدل على أن الأطفال الذكور والأطفال الإناث لديهم تفكير لأخلاقي بدرجة متساوية.

تفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء ثقافة المجتمع بقطاع غزة حيث أن أولياء الأمور لا يفرقون في التعامل بين الذكر والإناث، فلكل منهما قيمته ومكانته في المجتمع، وهذا يدلنا على البيئة الثقافية للأسرة والتنميط (الأفضل النمط) الثقافي، وأن للمدرسة دور في تنمية التفكير الأخلاقي دون التمييز بين الذكور والإناث، فعلى سبيل المثال إن تحريم الكذب والسرقة والعدوان والسلوك المخل بالنظام يتم تعليمه للطفل والطفلة على حد سواء داخل الأسرة والمدرسة والمسجد والمجتمع ككل، فالصدق لا يعني للذكور بمعنى يختلف عن معناه لدى للإناث.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (سكيك، 2012، قسيس، 2010) اللاتان أظهرتا عدم وجود فروق في النوع، وقد إختلفت هذه النتيجة مع دراسة (مصطفى ومقالدة، 2014) التي أظهرت فروقاً لصالح الإناث.

3.2: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للترتيب الميلادي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One –Way ANOVA) لدراسة الفروقات في درجات كرب ما بعد الخبرات الصادمة لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للترتيب الميلادي ((الأصغر، الأوسط، الأكبر))، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.33) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للترتيب الميلادي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التفكير الاخلاقي	بين المجموعات	13.89	2.00	6.95	1.29	//0.28
	داخل المجموعات	1086.96	202.00	5.38		
	المجموع	1100.85	204.00			

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

تبين من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value>0.05) في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للترتيب الميلادي (الأصغر، الأوسط، الأكبر)، وهذا يعني أن متغير الترتيب الميلادي ليس له أثر على مهارات التفكير الأخلاقي لدى الأطفال في قطاع غزة .

ترى الباحثة هذه النتيجة منطقية حيث أن الأسرة تقوم بتعليم الأطفال جميعاً مبادئ الأخلاق، فلا يمكن للأسرة تعليم الطفل الأول الصدق والأوسط أو الأخير عكس ذلك، حيث تعتبر المبادئ الأخلاقية هي حاجات أساسية للأسرة يتم توريثها للطفل، وأن الوازع الديني الذي يتمتع به المجتمع جعل عملية التقليد والملاحظة لمبادئ الأخلاق الفكرية تنمي التفكير الخلقي عند الأطفال جميعاً دون تمييز بين الصغير والكبير، وبين الأبناء الأول والأوسط والأخير في الأسرة فالكل في منظومة أخلاقية واحدة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (سكيك، 2012) ولم تختلف مع دراسات سابقة أخرى لعدم تناولها لهذا المتغير حسب علم الباحثة.

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى الاقتصادي.**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لدراسة الفروقات في درجات مهارات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى الاقتصادي (ذكور، إناث) والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.34) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى الاقتصادي

	المستوى الاقتصادي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التفكير الاخلاقي	ذكور	117	4.5	1.6	0.15	//0.88
	إناث	88	4.5	1.7		

دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value>0.05) في درجات التفكير الاخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى الاقتصادي (ضعيف، متوسط)، وهذا يدل على أن الأطفال الذين مستوى أسرهم الاقتصادي ضعيف والأطفال الذين مستوى أسرهم الاقتصادي متوسط لديهم مهارات تفكير أخلاقي بشكل متساوي.

تعزو الباحثة هذه النتيجة بأن القيم والأخلاق منظومة ومبادئ ذات مصدر معروف يتم اكتسابها من المجتمع وليس من المستوى الاقتصادي، فمن يملك مستوى اقتصادي عالي لا يعني انه يمتلك منظومة قيم أفضل من ذو المستوى الضعيف ، وهذا مصداقاً لقوله تعالى: ﴿إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ [الحجرات: 13]

فمعيار التفاضل بين الناس عند الله هو التقوى وحسن الخلق وليس امتلاك الأموال، وأن الأسرة تعلم أبناءها مبادئ الأخلاق الحميدة دون أن تمتلك المال فهذا التعلم لا يحتاج إلى اقتصاد فاخر، وأن المدرسة التي تقوم بهذا الدور لا تبحث في المستويات الاقتصادية للطلبة ليتم تعلمهم مبادئ التفكير الأخلاقي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عابد، 2014، سكيك، 2012، قسيس، 2010) في حين لم تختلف مع الدراسات السابقة الأخرى لعد تناولها لهذا المتغير حسب علم الباحثة.

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمؤهل العلمي للوالدين.**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One –Way ANOVA) لدراسة الفروقات في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التعليمي للوالدين (ابتدائي، اعدادي، ثانوي، جامعي)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.35) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التعليمي للوالدين (ن=205)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التفكير الأخلاقي	بين المجموعات	37.22	3.00	12.41	2.34	//0.07
	داخل المجموعات	1063.63	201.00	5.29		
	المجموع	1100.85	204.00			

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

تبين من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p–value >0.05) في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التعليمي للوالدين (ابتدائي، اعدادي، ثانوي، جامعي)، وهذا يعني أن متغير تعزى للمستوى التعليمي للوالدين ليس له أثر على مهارات التفكير الأخلاقي لدى الأطفال في قطاع غزة.

تفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء أن المبادئ الأساسية للحكم الأخلاقي يتم تعليمها للأطفال من الوالدين في البداية، حيث يسعى الوالدين لبناء الحكم الأخلاقي عند أطفالهم دون الرجوع إلى المناهج الدراسية، فالأسرة ذات المستوى التعليمي المتدني تعلم أطفالها على الصدق والأمانة وحسن الخلق ومعالة الناس بالصورة الحسنة دون أن يكون لديهم القدرة على القراءة والكتابة، هذا الشيء مجبول عليه الإنسان في التربية، وكذلك الأسرة ذات التعليم المتوسط والعالي تحذو نفس حذو الأسرة المتدنية التعليم في إكساب أطفالهم الحكم الأخلاقي، حيث أن الحكم الأخلاقي هو منظومة مجتمعية عامة يكتسبها جميع أفراد المجتمع، وذلك من خلال إشباع القيم والدين والعادات والتقاليد الحسنة.

من خلال النظر في الدراسات السابقة تبين انه لم يتم دراسة هذا المتغير من قبل الباحثين السابقين حسب علم الباحثة.

- **لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في درجات مهارات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التحصيلي.**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One –Way ANOVA) لدراسة الفروقات في درجات مهارات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التحصيلي للأطفال (ضعيف، جيد، جيد جداً، ممتاز)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.36) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات مهارات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التحصيلي (ن=205)

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التفكير الأخلاقي	بين المجموعات	1.9	3	0.62	.114	//.952
	داخل المجموعات	1099.0	201	5.47		
	المجموع	1100.8	204			

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

تبين من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p–value>0.05) في درجات مهارات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى للمستوى التحصيلي للأطفال (ضعيف، جيد، جيد جداً، ممتاز)، وهذا يعني أن المستوى التحصيلي للأطفال ليس له أثر على مهارات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة في ضوء أن المستوى التحصيلي للطفل هو نتاج جهد وعوامل مذاكرة وتوافر محفزات ومشجعات وامتلاك دافعية على المثابرة والحصول على النتائج المرغوب بها، أما الحكم الأخلاقي فهو مكتسب من التنشئة الاجتماعية ودور كل من الأسرة والمدرسة والمسجد في تنمية هذا التفكير، ولعل على سبيل المثال صعوبات التعلم تكون عائقاً أما الحصول على مستوى تحصيلي للطفل عالي ولكنها لا تقوى على حد اكتساب الطفل لمكارم الأخلاق والتفكير الأخلاقي الحسن، فالحكم الأخلاقي يتم اكتسابه من خلال التقليد والملاحظة والثواب والعقاب وغيرها من المهارات التي تساعد على الحكم الأخلاقي، أما التحصيل فهو يحتاج إلى معلم وكتاب ومتابعة ومثابرة أكثر من التفكير الأخلاقي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (سكيك، 2012، عابد، 2014) اللاتان أظهرتا عدم وجود فروق في المستوى التحصيلي للطفل، وقد إختلفت هذه النتيجة مع دراسة (متولي وعبد اللطيف، 2015) التي أظهرت فروقاً لصالح المستوى العالي في التحصيل الدراسي.

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الفقدان.**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لدراسة الفروقات في درجات مهارات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الفقدان (فقدوا، لم يفقدوا)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.37) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الفقدان

	حالة الفقدان	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التفكير الاخلاقي	فقدا	57	7.7	2.7	-.003	//.998
	لم يفقدوا	148	7.7	2.2		

دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value>0.05) في درجات التفكير الاخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الفقدان (فقدوا، لم يفقدوا)، وهذا يدل على أن الأطفال الذين فقدوا والأطفال الذين لم يفقدوا أي أحد من أفراد أسرهم لديهم مهارات تفكير أخلاقي بشكل متساوي.

تفسر الباحثة هذه النتيجة كون أن حالة الفقدان أو السماع عن حالة فقدان عند الطفل هو حدث صادم ومؤلم حيث لا يفرق هذا الحدث بين الذكور والإناث والتعليم والجهل وكذلك الأخلاق وعدم الأخلاق، فالطفل الذي اكتسب مهارات الأخلاق لا يمكن أن يكون لحالة الفقدان تأثير على هذا الحكم الأخلاقي، وأن حدث الفقدان غير مرتبط بالعقل، فالطفل اكتسب مهارات ادراكية ومعرفية وخلقية أخلاقية تكونت من عدة عوامل متعددة مثل الآباء والمدرسة والمسجد والحي الذي يسكن به الطفل. ويمكن القول أن تعاليم الدين الإسلامي تحثنا على الصبر في المواقف الصعبة، خاصة عند مصيبة الموت، وهذا التحلي بالصبر يعتبر إحدى مفاهيم الفكر الأخلاقي التي يكتسبها الطفل من المجتمع المحيط به.

ومن خلال نظر الباحثة في الدراسات السابقة تبين انه لم يتم دراسة هذا المتغير من قبل الباحثين السابقين حسب علم الباحثة. وبذلك تكون هذه الدراسة هي الاولى من نوعها التي تناولت هذا المتغير مع التفكير الاخلاقي.

- **لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في درجات مهارات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمكان السكن.**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One –Way ANOVA) لدراسة الفروقات في درجات مهارات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمكان السكن (الشمال، غزة، الوسطى، الجنوب)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.38) نتائج تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات مهارات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمكان السكن (ن=205)

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التفكير الأخلاقي	بين المجموعات	15.8	3	5.28	0.98	//0.40
	داخل المجموعات	1085.0	201	5.40		
	المجموع	1100.8	204			

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

تبين من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p–value>0.05) في درجات مهارات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمكان السكن (الشمال، غزة، الوسطى، الجنوب)، وهذا يعني أن مكان السكن للأطفال ليس له أثر على مهارات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة .

تفسر الباحثة أن مناطق محافظات قطاع غزة ذات لحمة واحدة ويوجد بينها ترابط اجتماعي كبير وذلك لصغر حجم قطاع غزة ككل، فالعادات والتقاليد الاجتماعية واحدة عند جميع أفراد المجتمع بقطاع غزة، إلى جانب ذلك أن الوازع الديني الذي يتمسك به سكان قطاع غزة له تأثير كبير على تنمية مفهوم التفكير الأخلاقي لدى الفرد، وأن تعليم الحكم الأخلاقي يكون مسئولية البيت والمدرسة والمسجد والمجتمع ككل فهو لا ينحصر بمحافظة دون الأخرى، فمصدر القيم والمبادئ الأخلاقية أشمل وأعم من أماكن السكن فهي مفاهيم اجتماعية موروثة داخل كل فرد في المجتمع حيث يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق".

ومن خلال نظر الباحثة في الدراسات السابقة تبين انه لم يتم دراسة هذا المتغير من قبل الباحثين السابقين. وبذلك تكون هذه الدراسة هي الاولى من نوعها التي تناولت هذا المتغير مع التفكير حسب علم الباحثة.

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الاستشهاد.**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لدراسة الفروقات في درجات مهارات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الاستشهاد (نعم، لا)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.39) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الاستشهاد

	حالة الاستشهاد	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التفكير الاخلاقي	نعم	75	7.6	2.5	-.479	//.633
	لا	130	7.8	2.3		

دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value>0.05) في درجات التفكير الاخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الاستشهاد (نعم، لا)، وهذا يدل على أن الأطفال الذين استشهد أحد أفراد أسرهم والأطفال الذين لم يستشهد أحد من أفراد أسرهم لديهم مهارات تفكير أخلاقي بشكل متساوي.

تعزو الباحثة هذه النتيجة في ضوء التنشئة الاجتماعية التي يتم اكسابها للأطفال بقطاع غزة، فهذه التنشئة التي تقوم بها الأسرة والمدرسة تسعى تعزيز مكارم الأخلاق، وأن الطفل عن طريق التنشئة الاجتماعية يتم اكسابه اتجاهات نفسية ومن ثم يتعلم كيف يسلك بطريقة اجتماعية توافقية يرتضيها المجتمع، وهذه التنشئة تكون قد اكتسبه الطفل من الأسرة قبل الحدث الصادم والاستشهاد، فمن تعرض للاستشهاد أو لم يتعرض فإن لديه مفاهيم ادراكية ومعرفية من الأخلاق لا تتغير بحدوث الصدمة فلم نسمع أن طفل تعرض للاستشهاد قد تنازل عن مفاهيمه الأخلاقية وأصبح فاسداً ويجاهر بالأخلاق المذمومة بل يزداد أخلاقاً حميدة كغيره الذي لا يصاب بحالة الاستشهاد، وهذا يعود لدور الأسرة والمدرسة والمجتمع قاطبة كما أسلفنا سابقاً.

ومن خلال نظر الباحثة في الدراسات السابقة تبين انه لم يتم دراسة هذا المتغير من قبل الباحثين السابقين وبذلك تكون هذه الدراسة هي الاولى من نوعها التي تناولت هذا المتغير مع التفكير حسب علم الباحثة.

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة هدم المنازل.**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لدراسة الفروقات في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة هدم المنزل (نعم، لا)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.40) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة هدم المنازل

	حالة الهدم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التفكير الاخلاقي	نعم	119	7.78	2.44	0.57	//0.57
	لا	86	7.59	2.17		

// غير دالة إحصائياً

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value<0.05) في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لحالة الهدم (نعم، لا). وهذا يدل على أن حالة الهدم لم يكن لها أثر على مهارات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة.

ترى الباحثة هذه النتيجة منطقية حيث أن الأطفال الذين هدمت منازلهم قد تشاركوا مع الأطفال الآخرين في الحدث الصادم، فمن لم يهدم منزله قد شاهد أو سمع هدم منزل قريب منه أثناء الحروب على قطاع غزة، وسواء هدم منزله أو لم يهدم فالطفل متمسك بالمفاهيم الادراكية والمعرفية عن الأخلاق، وتعزو الباحثة ذلك لما تم اكسابه للطفل من خلال الأسرة والمدرسة والمؤسسات المجتمعية المختلفة التي تعمل على تنمية الحكم الأخلاقي لجميع أفراد المجتمع بكل أوقاته وأماكن تواجده وبالأوقات التي تعصف به من وقت لآخر، فهدم المنازل لن يكون الأول أو الأخير للأزمات التي يتعرض لها الفرد بقطاع غزة، أما الحفاظ على الحكم الأخلاقي فإنه من الأساسيات التي يتطلبها العيش والحياة على هذه الأرض.

ومن خلال نظر الباحثة في الدراسات السابقة تبين انه لم يتم دراسة هذا المتغير من قبل الباحثين السابقين. وبذلك تكون هذه الدراسة هي الاولى من نوعها التي تناولت هذا المتغير مع التفكير حسب علم الباحثة.

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمشاهدة أو سماع أحداث عن الحرب.**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لدراسة الفروقات في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمشاهدة أو سماع أحداث عن الحرب (نعم، لا)، والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (5.41) نتائج اختبار ت لكشف الفروق في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمشاهدة أو سماع أحداث عن الحرب

	حالة السماع والمشاهدة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التفكير الاخلاقي	نعم	120	7.5	2.1	-1.487	//.139
	لا	85	8.0	2.5		

\\ غير دالة إحصائياً

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (p-value<0.05) في درجات التفكير الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة في قطاع غزة تعزى لمشاهدة أو سماع أحداث عن الحرب (نعم، لا)، وهذا يدل على أن الأطفال الذين شاهدوا أو سمعوا أحداث عن الحرب والأطفال الذين لم يشاهدوا أو يسمعوا لديهم مهارات تفكير أخلاقي بدرجات متساوية.

تعزو الباحثة هذه النتيجة في ضوء أن مشاهدة أو سماع أحداث عن الحرب لم تقتصر على الكبير أو الصغير أو الذكر دون الأنثى أو الطفل أو البالغ، فالكل تعرض لهذه الأحداث الصادمة ولكن هذا التعرض لم يحدث تغيير في المفاهيم الأخلاقية عند الطفل فقد اكتسب الطفل طريقة ادراك معينة للمفاهيم والأحكام الخلقية التي لا تتأثر بمشاهد أو سماع أحداث عن الحرب، وهذا ما أكدته النتائج السابقة في المتغيرة الديمغرافية السابقة كهدم المنازل وحالة الاستشهاد مما تعلمها الطفل من والديه من مكارم الأخلاق كالصدق والأمانة وحسن الخلق وغيرها من الأخلاق لا يمكن أن يزعزعها أي حدث صادم، فالحدث الصادم يكون حدثاً طارئاً بحيث يمكن له أن يستمر لفترة قصيرة وتعود الأمور إلى طبيعتها إلا في بعض الحالات التي لم تجد العلاج المناسب فهذا الحدث الطارئ لا يؤثر على المبادئ الأساسية التي اكتسبها الفرد لتيسير أمور حياته المجتمعية والدينية.

ومن خلال وجهة نظر الباحثة في الدراسات السابقة تبين انه لم يتم دراسة هذا المتغير من قبل الباحثين السابقين. وبذلك تكون هذه الدراسة هي الاولى من نوعها التي تناولت هذا المتغير مع التفكير حسب علم الباحثة.

إن شدة ما تعرض له الطفل الفلسطيني بقطاع غزة أدى إلى تعرضه للصدمات النفسية فبعض هؤلاء الأطفال قد تعايش مع تلك الصدمات وتم شفاؤه وذلك بتوافر عدة عوامل داخلية وخارجية عند هذا الطفل، إلا أن بعض هؤلاء الأطفال قد ظهرت عليهم آثار بعيدة المدى من الصدمات النفسية التي تطورت فيما بعد إلى اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) حيث أن اضطراب ما بعد الصدمة هو عبارة عن ردة فعل أو استجابة متأخرة ناتجة عن تعرض الشخص لحدث صادم يمثل تهديداً لسلامته الجسدية والنفسية وتكون هذه الخبرة خارج نطاق المعرفة والخبرة العادية للطفل ويصاحبها إعادة المعايشة للحدث الصادم وتجنب كل ما له علاقة بهذا الحدث، ويتم تطوير هذا الاضطراب من خلال تكرار الأحداث الصادمة أو قوة تأثيرها على الفرد بحيث لا يستطيع التغلب عليها، وهذا ما يتفق وطبيعة الحياة بقطاع غزة فالحروب المتكررة والقتل مستمر وهدم المنازل وقصف المدارس متواصل ما إن يهدأ حتى يبدأ بالتهديد والتحضير له من جديد.

خضع متغير اضطراب ما بعد الصدمة لعدد هائل من الأبحاث والدراسات وخاصة بقطاع غزة لأنه الاضطراب الأكثر شيوعاً عند الأطفال، وهذه الدراسات حاولت التعرف على مدى انتشار هذا الاضطراب من خلال دراسته مع بعض المتغيرات الأخرى النفسية والمعرفية والاجتماعية والديمغرافية وتوصلوا من خلال دراساتهم لبعض النتائج التي هدفوا إليها، ونحن هنا في هذه الدراسة كنا قد سلطنا الضوء على هذا الاضطراب (PTSD) من خلال ربطه ببعض المتغيرات الفكرية والاجتماعية مثل التفكير الاستدلالي ومتغير الحكم الأخلاقي لدى اطفال اضطراب ما بعد الصدمة بقطاع غزة.

نتائج الدراسة:

توصلت الباحثة للعديد من النتائج والتي كانت أهمها:

1) بلغ الوزن النسبي لاضطراب ما بعد الصدمة (70.1%) في حين بلغ الوزن النسبي للتفكير الاستدلالي (61.1%) أما التفكير الأخلاقي فقد بلغ الوزن النسبي له (51.3%).
2) أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة اضطراب ما بعد الصدمة والدرجة الكلية للتفكير الاستدلالي، في حين وجدت علاقة ذا دلالة إحصائية بين درجة اضطراب ما بعد الصدمة والدرجة الكلية للحكم الأخلاقي وكانت هذه العلاقة عكسية.
3) بينت الدراسة أنه لا توجد فروق في درجة اضطراب ما بعد الصدمة وتعزى لكل من الجنس والترتيب الميلادي والمستوى الاقتصادي ومستوى تعليم والديه ومستوى تحصيل الطفل، في حين وجدت فروقاً في كل من حالة الفقدان، حالة الاستشهاد، حالة هدم المنازل، المشاهدة أو السماع عن الحرب، منطقة السكن).
4) أظهرت الدراسة أنه توجد فروقاً في درجة التفكير الاستدلالي وكل من (الترتيب الميلادي، المستوى الاقتصادي، مستوى تعليم الوالدين، المستوى التحصيلي للطفل، مكان السكن)، في حين لم توجد فروق في درجة التفكير الاستدلالي وكل من (الجنس، حالة الفقدان، حالة الاستشهاد، حالة هدم المنازل، المشاهدة أو السماع عن الحرب) .
5) دلت نتائج الدراسة على انه لا يوجد فروقات في درجة التفكير الأخلاقي وكل التغيرات الديمغرافية التي تناولتها الدراسة.

وقد جاءت هذه النتيجة منسجمة مع توقعات الباحثة إذ أنه من المتوقع عدم وجود علاقة بين التفكير الاستدلالي واضطراب ما بعد الصدمة، وأن النتائج كانت منطقية في علاقة اضطراب ما بعد الصدمة والتفكير الأخلاقي للأطفال المكروبين.

الخاتمة:

ترى الباحثة بعد هذه التجربة البحثية، أنه أصبح من الممكن التحدث عن نقاط هامة لها دور مهم وبالغ الأهمية للمختصين النفسيين:

أهم المعيقات:

عند الحديث عن المعيقات ستتناول الباحثة أهم المعيقات التي تتعلق بالمجال النظري للدراسة، تتمثل في صعوبة الحصول على مراجع عربية ودراسات متعلقة بالتفكير الاستدلالي لدى فئة الأطفال وتحديداً من 8 الى 12سنة، كذلك ما يتعلق بوجود دراسات عربية تناولت موضوع الحكم الأخلاقي لدى الأطفال، فأغلب دراسات التفكير الاستدلالي كانت على فئة الراشدين وطلاب المدارس الثانوية وطلاب الجامعات وفئات أخرى، وندرة وجود دراسات اتبعت المنهج الوصفي على المتغير، مما أثر أيضاً على تفسير الباحثة للنتائج وخاصة انه يتم ربطها بالاطار النظري، كذلك صعوبة الحصول على المقاييس الخاصة بمتغيرات التفكير الاستدلالي والحكم الأخلاقي على فئة الأطفال، أما ما يتعلق بالجانب التطبيقي للدراسة فالبداية واجهت الباحثة بالتطبيق صعوبة الحصول على عينة أطفال اضطراب ما بعد الصدمة، إضافة إلى صعوبة في الإجراء، حيث قامت الباحثة بالتطبيق على كافة المناطق الحدودية، فكان من الصعب تطبيق الاستبانة على الأطفال.

مقترحات الدراسة:

تضع الباحثة بين يدي الباحثين مجموعة من المقترحات الدراسية، علها تنفع المهتمين المختصين في المجال:

1) إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تمثل مختلف محافظات فلسطين ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.
2) إجراء الدراسة الحالية على فئة عمرية مختلفة من الأشخاص ذوي اضطراب ما بعد الصدمة.
3) إجراء دراسات لتحديد مستوى التفكير الاستدلالي والحكم الخلقي التي تميز بين الفئات الاكلينيكية المختلفة (أطفال، مراهقين، بالغين، أسوياء).24
4) إجراء دراسة مشابهة تتناول متغيرات لم تتناولها الدارسة الحالية مثال(التفكير الابتكاري، حل المشكلات، سنوات الاضطراب، الحرمان الوالدي) ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.
5) إجراء دراسة تتضمن برنامج علاجي قائم على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لمعالجة المصابين باضطراب ما بعد الصدمة.
6) إجراء دراسة تتضمن برنامج علاجي قائم على تنمية الحكم الاخلاقي لدى أطفال اضطراب ما بعد الصدمة.

التوصيات:

تقوم الباحثة بسرد جملة من التوصيات التي من الممكن ان تساعد المختصين بعلاج الأطفال الذين يعانون من اضطرابات ما بعد الصدمة، ولعلها تساعد الوالدين والمربين في تربية وتنشئة الاطفال وكل من يختص في هذا المجال:

1) ضرورة وضع استراتيجية وطنية للنهوض بالواقع النفسي للأطفال الذين سبق تعرضهم للعديد من الأحداث الصادمة خلال الحروب الثلاثة الأخيرة على قطاع غزة.
2) وضع برامج إعلامية من خلال وسائل الإعلام المتنوعة، لتقديم برامج تسلط الضوء على الآليات الإرشادية والعلاجية التي يجب أن تقدم للأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة.
3) عقد دورات تدريبية للأخصائيين لتدريبهم على كيفية التعامل مع أطفال اضطراب ما بعد الصدمة، من خلال التركيز على برامج الدعم النفسي والاجتماعي وكيف يمكن توفير ظروف التأقلم اللازمة للتعامل مع صدمات الحروب.
4) ضرورة تفعيل دور الآباء والامهات والمربين من أجل ما مواجهة ومعرفة ما يعانيه أطفالهم من تبعات وآثار نفسية وسلوكية سلبية وذلك من خلال اعدادا برامج توجيهية ارشادية لتوعيه الآباء حول كيفية التعامل مع ابنائهم بعد التعرض للصدمات.
5) عقد لقاءات توعية وتثقيفية للآباء والمربين حول كيفية دعم القيم الدينية والأخلاق الفاضلة في نفوس أبنائنا وتعزيز دور المدرسة في الحث على بناء منظومة القيم لدى الطفل على الاخلاق الحسنة.
6) تفعيل دور المؤسسات ومراكز تنمية الذكاء لدى الأطفال مما يسهم في تنمية مستويات التفكير وخاصة التفكير الاستدلالي.
7) تدريب المرشدين التربويين والمدرسين العاملين في المدراس على كيفية استخدام برامج لتنمية مستويات التفكير وتشجيع المواهب الفكرية.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

*القرآن الكريم: تنزيل العزيز الحكيم.

أولاً: المراجع العربية:

اسماعيل، محمد. (1989م). *الطفل من الحمل إلى الرشد*. ط 1.الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

أسعد، ميخائيل. (1994م). *علم الاضطرابات السلوكية*. ط 1. بيروت: دار الجيل.

الأسمر، أحمد. (1994م). *فلسفة التربية في الاسلام "انتماء وارتقاء"*. ط 1. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

الأسمر، أحمد. (2008م). *مكارم الاخلاق في الاسلام نظرياً وتطبيقياً*. ط 1، إربد: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

بهجت، رفعت. (2001م). *تدريس العلوم الطبيعية "رؤية معاصرة"*. ط 2. القاهرة: عالم الكتب.

بدير، كرمان. (2010م). *الأسس النفسية لنمو الطفل*. ط 2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

البحيصي، عمر، وثابت، عبد العزيز، وفوستانس، بانس.(2014م). الصدمات النفسية الناجمة عن الحرب على غزة ولعلاقتها بالقلق و اضطراب ما بعد الصدمة وطرق التأقلم لدى الأطفال الفلسطينيين. *المجلة العربية للطب النفسي، 25*(1)، 71-82.

بركة، كفاية. (2017م). *أحلام الأطفال ذوي اضطراب ما بعد الصدمة "دراسة اكلينيكية"*(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة.

توق، محي الدين و عدس، عبد الرحمن. (1984م). *أساسيات علم النفس التربوي*. ط 1. عمان: الجامعة الأردنية.

ثابت، عبد العزيز. (1998م). *الخبرات الصادمة وتأثيراتها النفسية والاجتماعية على الأطفال الفلسطينيين*. بحث منشور لبرنامج غزة للصحة النفسية، غزة، فلسطين.

ثابت، عبد العزيز وأبو طواحينه، والسراج، إياد. (2013م). استراتيجيات المواجهة لدى الأطفال والبالغين المتعرضين لنزاع وصارع الحروب، *المجلة العربية للعلوم النفسية*.

ثابت، عبد العزيز وعبد الله، تيسير وفوستانس، بانس. (2013م). اضطراب ما بعد الصدمة واضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال الفلسطينيين المتأثرين بالحرب على غزة، *المجلة العربية للعلوم النفسية*.

جروان، فتحي. (1999م). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. ط 1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو جادو، صالح. (2000م). *علم النفس التربوي*. ط 1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الجسماني، عبد العلي. (2002م). *سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقهما الأساسية*. ط 1. الدار العربية للعلوم. بيروت.

الجعفر، علي. (2008م). البرامج الفضائية المفضلة لدى عينة من الاطفال بدولة الكويت وعلاقتها بالتفكير الخُلقي. *المجلة التربوية. الكويت، 22*(88)، 79-99.

أبو جادو، صالح. (2010م). *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*. ط 7. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جودة، منيرة. (2016م). *الخبرات الصادمة لدى أمهات الأيتام وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى الأم والطفل في قطاع غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة.

أبو حطب، فؤاد. (1974م). *القدرات العقلية*. ط 1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. (1991م). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو حطب، فؤاد. (1992م). *القدرات العقلية*. ط 2. بيروت: دار الكُتب الجامعية.

حبيب، مجدي. (1996م). *التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات*. ط 1. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حافظ، حافظ عبد الستار.(1997م). دراسة تجريبية لأثر كل من مقدار المعلومات نوع الأسلوب المعرفي والمستوى التعليمي في التفكير الخُلقي والحكم الخُلقي والاتساق بينهما. *مجلة كلية التربية، 21*(3)، 9-39.

حسن، محمود. (2001م). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة كلية التربية، 17*(2)، 246-261.

حومة، صباح. (2003م). *أثر استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في تنمية المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها ومهارات التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر.

حسين، عايدة. (2004م). *الخبرات الصادمة والمساندة الأسرية وعلاقتها بالصحة النفسية للطفل* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة.

حسن،مرسيلينا. (2013م) . *الدعم النفسي ضرورة مجتمعية*. نسخة الكترونية (كتاب الكتروني نحو مرسة عربية للعلوم النفسية). إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية (38)،1-237.

الحمادي، أنور. (2015م). *خُلاصة الدليل التشخيصي والاحصائي الخاص للاضطرابات العقلية DSM5*. ط 1. بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون.

الحداد، حنين. (2017م). *البروفيل النفسي لاضطراب ما بعد الخبرة الصادمة "دراسة اكلينيكية"* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة.

رزوق، أسعد. (1992م). *موسوعة علم النفس*. ط 4. دمشق: الدار العربية للدراسات والنشر.

الريماوي، محمد وآخرون. (2006م). *علم النفس العام*. ط 2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو رياش، حسين وعبد الحق، زهرية. (2007م). *علم النفس التربوي "للطالب الجامعي والمعلم الممارس"*. ط 1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

زقوت، سمير. (2008م). التأثيرات النفسية للحصار إلى آثار الصدمات. *مجلة أمواج (57)* نشرة دورة تصدر عن برنامج غزة للصحة النفسية، غزة، فلسطين.

زيدان، عنيف. (2015م). *التفكير الاستدلالي وعلاقته نحو تعلم العلوم لدى طلبة الصف الخامس في محافظة طولكرم* (رسالة ماجستير منشورة). طولكرم، فلسطين.

سالم، محمود وعبد المقصود، هانم. (1992م). دراسة نمائية لكل من الحكم الخلقي ومركز التحكم لدى عينة من تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *دراسات تربوية، 7*(45)، 241-292.

سليمان، سميحة. (2011م). القدرة على التفكير الاستدلالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لطالبات الصف الاول الاعدادي بمحافظة الطائف. *مجلة التربية العلمية*، 4(2)، 251-274.

سليمان، سناء. (2011م). *التفكير أساسياته وانواعه وتعليمه وتنمية مهاراته*. ط 1. القاهرة: عالم الكُتب.

سكيك، سُهى. (2012م). *هوية الأنا وعلاقتها بالتفكير الخُلقي لدى المراهقين الأيتام* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة.

الشيخ، سليمان. (1982م). البحوث النفسية في التفكير الخُلقي. *مجلة كلية التربية، 1*(1)، 131-159.

الشربيني، زكريا وصادق، يسرية. (2002م). *اطفال عند القمة "الموهبة والتفوق العقلي والابداع"*. ط 1. القاهرة: دار الفكر العربي.

شاهين، محمد أحمد و حمدي، محمد، تريه. (2007م). العلاقة بيت التفكير اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من طلبة الجامعة في فلسطين فاعلية برنامج ارشادي

عقلاني انفعالي في خفضها. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، (14)، 11-62.

أبو شريفة، ميساء. (2011م). *اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالتوجه نحو الدعاء لدى عينة من زوجات الشهداء في قطاع غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة.

أبو شامة، محمد. (2012م). فعالية التدريس باستخدام استراتيجية التعليم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الاستدلالي الحسي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم، *15*(13)، 174-197.

الشريف، رولا. (2016م). *فعالية برنامج ارشادي لتدعيم المناعة النفسية وخفض اضطرابات ما بعد الصدمة لدى مراهقي الأسر المتضررة في العُدوان الأخير على غزة(2014م)* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة.

الصنيع، صالح. (2001م). الإرشاد الأخلاقي "منظور إسلامي". *مجلة الإرشاد النفسي*. جامعة عين شمس، (13)، 32.

صالح، مهدي. (2002م). أثر أسلوب العلاج العقلاني الانفعالي والنمذجة في خفض اضطرابات ما بعد الصدمة. *مجلة ديالى*(30).

صايمة، ضياء. (2005م). *مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح في التفريغ الانفعالي للتخفيف من آثار الخبرات الصادمة لدى طلبة المرحلة الأساسية العُليا* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

طه، شحاته والحاروني، مصطفى. (2000م). مدى فاعلية برنامج مقترح لتنمية الحكم الخلقي لدى عينة من المحرومين من الرعاية الأسرية. *مجلة كلية التربية*(95)، 175-241.

طافش، محمود. (2013م). *تعليم التفكير مفهومه أساليبه ومهاراته*. عمان: جُهينة للنشر والتوزيع.

عزام، محفوظ . (1986م). *الأخلاق في الإسلام بين النظرية والتطبيق*. ط 1. القاهرة: دار الهداية.

العيسوي، عبد الرحمن. (1987م). *الاختبارات والمقاييس النفسية والعقلية*. مصر : منشأة المعارف.

عبد الفتاح، فوقية. (2001م). *مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين كُراسة التعليمات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

علوان، نعمات. (2001م). *الأطفال والصدمة النفسية مشكلات وحلول، ورقة مقدمة إلى اليوم الدراسي بعنوان واقع الطفل الفلسطيني في ظل انتفاضة الأقصى*. جامعة القدس المفتوحة- منطقة خانيونس التعليمية، فلسطين.

عيوش، دياب. (2001م). *الاضطرابات النفسية والعقلية في ظل انتفاضة الأقصى*، ورقة عمل مقدمة ليوم دراسي، خانيونس، مطبعة حمزة.

العتيبي، غازي. (2001م). *اضطرابات ضغوط ما بعد الصدمة أثره على دافع الانجاز والتوجه المستقبلي لدى عينة من الشباب الكُويتي* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الزقازيق، مصر.

العتيبي، خالد. (2001م). *فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سُعود، المملكة العربية السعودية.

عبُيد، وليم وعفانة، عزو. (2003م). *التربية العلمية وتدريس العلوم*. ط 1. عمان: الاهلية للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر وغزال، معاوية. (2005م). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*. ط 1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عرفة، صلاح الدين. (2006م). تفكير بلا حُدود "رؤية تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه". القاهرة: عالم الكُتب.

عريفج، سامي. (2007م). *سيكولوجية النمو دراسة لأطفال ما قبل المدرسة*. ط 3. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

العمري، علي بن سعيد. (2008م). *نمو فاعلية الانا وقدرتها بنمو التفكير الاخلاقي لدى عينة من الذكور والإناث من سن المراهقة وحتى الرُشد بمدينة أبها بمنطقة عسير*(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

العتيبي، مها. (2009م). *القدرة على التفكير الاستدلالي والتفكير الابتكاري وحل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى عينة من طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة*(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

عريفج، سليمان. (2010م). *أساسيات التدريس*. ط 1. عمان: دار المناهج.

عبد الوهاب، عبير. (2010م). أثر استخدام استراتيجيتي لما وراء المعرفة في تحصيل مادة علم النفس والتفكير الاستدلالي لدى طلاب الثانوية الأزهرية. *مجلة التربية، 144*(2)،)، 83- 37.

العزمية، علال والمحتسب، عيسى. (2016م). مؤشرات الاضطراب النفسي لدى الاطفال والراشدين في مناطق التماس من جنوب قطاع غزة. *مجلة جامعة الأقصى*. سلسلة العلوم الانسانية، 18(2)، 250-286.

عوض، يحيى. (2016م). *برنامج إرشادي انتقائي لخفض اعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الاطفال* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس، القاهرة.

أبو العُلا، بلال. (2016م). *أثر استراتيجية(فكر، زاوج، شارك) في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الاستدلالي بمادة التربية الاسلامية لدى طلاب الصف التاسع* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية. غزة.

غازادة، محمد. (1987م). *خُلق المسلم*. ط 1. القاهرة: دار الريان للتراث.

الغامدي، حميد بن غارس. (1997م). *دراسة مقارنة لنمو الأحكام الخلقية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينات من الجانحين وغير الجانحين بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القُرى، مكة المكرمة.

الغامدي، حميد بن غارس. (1998م). *نمو الأحكام الأخلاقية لدى الجانحين وغير الجانحين وعلاقتها ببعض المتغيرات "دراسة مقارنة"*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أُم القُرى، مكة المكرمة.

الغامدي، منى. (2001م). *حفظ القرآن الكريم ونمو الحُكم الخلقي لدى عينة من طالبات الصف الثالث للمرحلة المتوسطة العامة وتحفيظ القرآن الكريم بمحافظة جدة "دراسة تحليلية مقارنة"*(رسالة ماجستير غير منشورة)، مكة المكرمة.

الغامدي، حسين. (2002م). تشكيل هوية الأنا لدى عينة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب "اكاديمية نايف للعلوم الأمنية"*، *15*(30).

الغامدي، حميد بن غارس. (2004م). *النمو الاخلاقي لدى الجانحين وغير الجانحين بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أُم القُرى، مكة الكرمة.

غانم، محمد. (2006م). *الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية*. د. ط. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

غباري، ثائر وأبو شعيرة، خالد. (2010م). *سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة*. عمان: مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع.

الفيروز، أبادي. (1995م). *القاموس المحيط* . القاهرة: مطبعة مصطفى أبادي.

فرماوي، محمد، وطه، شحادة. (2008م). أثر نوع القصة وأسلوب روايتها في تنمية الحكم الخلقي لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*. جامعة المنوفية، *23*(1)، 154-183.

الفرماوي، حمدي.(2009م). نظرية الركائز الاربعة للبناء النفسي" فهم سلوك الإنسان في ظلال القرآن". ط 1. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

فرينة، أسامة. (2011م). *القيمة التشخيصية لاختبار رسم الشخص في تمييز اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من الاطفال*(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة.

قاسم، نادر.(1994م). العلاقة بين السلوك العدواني والحكم الخلقي لدى الاطفال. *مجلة كلية التربية، 2*(18)، 9-129.

قناوي، هدى وعبد المعطي، حسن. (2001م). *علم نفس النمو الأسس والنظريات*. ط 1، القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.

قوتة، سمير والسراج، إياد. (2004م). *انتشار اضطراب ما بعد الصدمة بين الاطفال الفلسطينيين في قطاع غزة*(بحث منشور). برنامج غزة للصحة النفسية.

قسيس، حسام. (2010م). *الحكم الأخلاقي لدى طلبة المدارس في مدينة حيفا في ضوء بعض المتغيرات*. جامعة اليرموك، إربد.

كمال الدين، هالة. (1991م). الحكم الخلقي لدى الطفل المتخلف عقلياً. *مجلة دراسات نفسية*، *1*(4)، 553-570.

كامل، مصطفى. (2000م). مستوى الحكم الخلقي لدى طلاب الجامعة من الجنسين "دراسة عبر حضارية مقارنة على عينات مصرية وسعودية". *مجلة علم النفس، 14*(56)، 131- 106.

كمال، مدحت. (2006م). *فعالية نموذج آدى وشاير في تعجيل النمو المعرفي وتنمية الاستدلال العلمي والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الحلقة الاعدادية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس، القاهرة.

الألبهي، فؤاد. (1975م). *الاسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة*. ط 4. القاهرة: دار الفكر العربي.

ليلى، وليم. (2000م). *مقدمة في علم الأخلاق*. الاسكندرية: دار المعارف.

منقحة، مزيدة. (1970م). *أصول علم النفس*. ط 8. مصر: المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر.

مرسي، سيد. (1983م). *النفس المطمئنة "سلسلة دراسات نفسية إسلامية"*. ط 1. القاهرة: دار التوفيق النموذجية.

محمود، الطواب. (1991م). البعد الوجداني في الحكم الخلقي دراسة نمائية لطلاب الثانوية والجامعة، المؤتمر العلمي السادس. رابطة التربية الحديثة وكلية التربية. *جامعة عين شمس*، (2)، 852-853.

محمد، عادل. (1991م). *اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

المنجد في اللغة والإعلام. (1992م). ط 3. بيروت: دار الشروق.

المُفتي، محمد. (1995م). *قراءات في تدريس الرياضيات*. ط 1. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

مرسي، إبراهيم. (1999م). التأصيل الإسلامي للإرشاد والعلاج النفسي لاضطرابات ما بعد الصدمة. *المجلة التربوية، 50*(13)، 118.

مراد، مصطفى. (2005م). *خُلق المؤمن*. ط 1. القاهرة: دار الفجر للتراث.

مستورة، محمد. (2008م). *فعالية استخدام المدخل المنظومي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل المنظومي والتفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثالث الاعدادي*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة المينا، مصر.

مشرف، ميسون. (2009م). *التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلة الجامعة الإسلامية*(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

المولى، مآرب والخفاجي، وصف. (2009م). أثر استخدام حل المشكلات في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتنمية التفكير الاستدلالي لديهن. *مجلة أبحاث التربية، 8*(9)، 3-31.

محمد، صفا. (2011م). *مدى فاعلية برنامج علاجي نفسي جماعي لإعادة الإعمال التصويري مقترح لخفض حدة الأفكار السالبة لدى عينة من ذوي اضطراب الضغط اللاحق للصدمة "دراسة تدخُلية"*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإسكندرية، مصر.

مصطفى، منار ومقالده، تامر. (2014م). الحكم الخلقي وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الاردنية في العوم التربوية، 10*(4)، 431-444.

مطير، رائد. (2015م). *فاعلية توظيف التعليم المدمج في تنمية التفكير الاستدلالي بمبحث التربية الاسلامية لطلاب الصف الحادي عشر*(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

موسى، صابرين. (2015م). *الخبرات الصادمة عبر الأجيال الفلسطينية وعلاقتها بالتوافق النفسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

موقع الجمعية العراقية للصحة النفسية للأطفال، تاريخ الإطلاع 2017/3/20م، الموقع :http //www.rcpsycho.ac.uk

النابلسي، محمد. (1995م). *نحو سيكولوجية عربية*. ط 1. بيروت: دار الطليعة.

أبو نجيلة، سفيان. (2001م): *مقالات في الشخصية والصحة النفسية*، مركز البحوث الانسانية والتنمية الاجتماعية. غزة، مطبعة منصور.

النجدي، وآخرون. (2002م). *تدريس العلوم في العالم المعاصر في تدريس العلوم*. ط 2. القاهرة: دار الفكر العربي.

الانصاري، ابن منظور. (2003م). *لسان العرب*. ط 1. بيروت: دار المكتبة العربية.

النجدي، احمد وآخرون. (2007م). *اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية*. القاهرة: دارا الفكر العربي.

أبو ندى، أحمد. (2016م). *أثر توظيف استراتيجيتي خرائط المفاهيم ودورة التعلم في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الاستدلالي في مادة التربية الاسلامية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي*(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

الهاشمي، عبد الحميد. (1992م). *أصول علم النفس العام*. جدة: دار الشروق.

الهيشان، محمود و محمد، ملكاوي. (2002م). منهج القرآن الكريم في تنمية التفكير الاستدلالي. مجلة أبحاث اليرموك، *سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 18*(2)، 191-208.

الوحيدي، لُبنى. (2011م). *الحكم الخلقي وعلاقته بأبعاد الهوية لدى عينة من المراهقين والمبصرين والمكفوفين في محافظات غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة.

وشاح، سمر. (2014م). *تطوير وحدة من كتاب العلوم الفلسطيني للصف الرابع الأساسي في ضوء تعميق المعرفة لمارزانو وقياس أثرها على التفكير الاستدلالي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة.

يعقوب، غسان. (1999م). *سيكولوجية الحرب والكوارث ودور العلاج النفسي "اضطراب ما بعد الصدمة"*. ط 1. لبنان: دار الفارابي.

يونس، محمد. (2005م). مدى فاعلية أسلوب الاسترخاء العضلي في خفض مستوى اضطراب ما بعد الصدمة النفسية لدى عينة من الطلبة المصابين في الجامعة الأردنية. *مجلة العلوم الانسانية، 32*(3).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders(3rd Ed.)*.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic & Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV),* (4th Ed.), Washington, D.C.

Baker , A. M (1990). The Psychological impact to the Intifada on Palestine Children in the occupied West Bank Gaza", *American Journal of psychiatry*, 60 496-505.

Drotzbach , J . R (1975). *Moral and Perceived Locus of control Across sectional Developmental study adults*, Aged 25-74. Unpublished Doctoral Dissertation of Oregon.

Dyreggrov , A. (2003). *Psychological Debriefing : A leaders for Guide small Crisis Intervention*. Cheverean Publishing Croporation .

Gibs , J. (1997). Kohlberge stage of Moral judgment a constructive critique. Harvard educational review , *47*, 44-49.

Isa , khaleel & Pefefer, Lauuriane . (2014) The Plight of Imagination Imageless Palestine, *Journal of Palestine Refugee studies*, *4/5*, (2/1).

Lonigan, G. J. et al (1991). Children's reaction to natured disaster , symptom and degree of exposure . *Advance in Behavior in Research and Therapy, 13* , 135 – 154.

Malti, T. Gasser, L, Helfenfinger, E.(2010). children's interpretive understanding, moral judjments and emotion: Relations to social behavior, *28*, 275-292.

Petra, G. , Bolean, C. , Chendran , I. , Bus (2008). An Investigation of Antisocial Attitudes, Family Back ground and Moral Reasoning Inviolent offenders and Police students, *Journal of Romanian Association for cognitive science, 12*(2), 143-159.

Pynoos, R.S., Nader, K., Frederick, C., Gonda, L .(1987). Grief reactions in school age children following a s nipper attack at school. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences, 24*, 53-36.

Qouta, S. (2000). *Trauma, Violence and mental health*, ph.D., Amistrem University.

Quata , Samer. (2000). *Trauma violence and Mental health*, Gaza, Afak library.

Scolt, J & Standing S.G (1992). Counseling For Post-Traumatic Stress Disorder. London: Sage Publication (32).

Terr, L. (1993). Childhood Traumas, *American Journal of psychiatry,* 184,10-20.

Terr, Lenore (1991) : Childhood Traumas, *American Journal of Psychiatry 148*(1), January , 10-19.

Thabet, A .(1996). *Notes in General psychiatry*, 1sted. Gaza, 73-78.

Thabt, A . A. , Shivram, I . R , Winter , E. A , &Vostahis , P . (2009). parenting support and PTSD in children of a war zone . *International journal of social psychiatry*, 55 , 226.

Tolferee, D .(1996) . *Restoring play Fullness Different Approches to Assiting childhood when ara psychological save the Children Divisions of Harper Collins puplisher*, Inc: New Yourk.

Trickey , D. , Siddaway , A . P., Meiser – Stedman , R. , serpell, L., & field, A . P. (2011) . Ameta – analysis of risk factors for post-traumatic stress disorder in children and adolescents. *clinical psychology Review*, 32, 122-138.

Wadaa, N. N. and Sukar, H. K. (2013). Children of Iraqi families: "Coping strategies using with post-traumatic stress disorder (PTSD)". *Dar Almandumah*, *96*, 697-719.

الملاحق

ملحق رقم (1): استمارة جمع البيانات

الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة الدراسات العليا وشؤون البحث العلمي

كلية التربية – قسم علم النفس

تطبيق أدوات الدراسة

أيها التلميذ: أمامك مجموعة من العبارات تدور حول بعض السلوكيات ونتمنى عليك فهمها و التعبير عنها أمام الخيارات المرفقة، فاختر خياراً واحداً لكل فقرة، مع العلم أنها تقيس لأجل العلم و أغراض البحث العلمي .....

ولك تمنياتنا بالنجاح والتوفيق.

الاسم:_____

العمر : _____

اسم المؤسسة :_____

الجنس: ذكر - أنثى

المنطقة السكنية: غرب – شرق – شمال - جنوب

الترتيب الولادي: الأصغر – الأوسط - الأكبر

المستوى التحصيلي: مقبول - ضعيف – جيد – جيد جداً – ممتاز

المستوى التعليمي للوالدين: ابتدائي – اعدادي – ثانوي – جامعي

حالة وفاة: الأب – الأم – الأخوة – الأخوات – لا يوجد

المستوى الاقتصادي: ضعيف – متوسط – عالي

نوع الصدمة: استشهاد أحد أفراد العائلة – هدم منزل – مشاهدة او سماع أحداث عن الحرب – غير ذلك

ملحق رقم (2) مقياس اضطراب ما بعد الصدمة

م. إ . م. ص

يشعر ويفكر بعض الأطفال في أشياء أزعجتهم ومتعلقة بتجارب حصلت لهم أو شاهدوها مباشرة. أختر اسواً حدث مما ذكر في (ج) من هذه الاستمارة للحدث المختار. أرجو أختيار أنسب خانة لوصف احساسك الحالي أو خلال الشهر الماضي.

رقم الحدث	أبدا 0	قليلا أقل من 15%	أحياناً 15 من 30%	كثيراً 30 من 50%	معظم الوقت أكثر من 50%
أ) هل (الحدث/الشيء الذي مررت به) يزعج أو يقلق معظم الأطفال في سنك؟					
ب) هل تشعر بالخوف، أو الأرتباك عندما تفكر بما حدث؟					
ج) هل تسترجع ما حدث بتفكيرك، أي هل تتصور أو تسمع في عقلك ما حدث					
د) هل تتبادر الأفكار عن الحادث الى ذهنك بالرغم من أنك لا تريد أن تفكر بها ؟					
هـ) هل تحلم أحلاماً جيدة أو سيئة بالنسبة للحدث أو أي حلم سيء آخر ؟					
و) هل تعتقد أن الحدث سيحصل لك مرة ثانية؟					
ز) هل أنت لا تزال تشعر بمتعة بالنسبة للأشياء التي كنت تحبها قبل الحادث مثل اللعب مع الأصدقاء، أو الرياضة، أو النشاطات المدرسية؟					
ح) هل تشعر بالوحدة أكثر وكأنك لوحدك ولا أحد يفهم ما مررت به ؟					
ط) هل تشعر بالخوف، أو القلق أو الحزن لدرجة أنك لا ترغب أن تعلم كيف تشعر ؟					
ي) هل مر عليك الشعور بالخوف أو الانزعاج أو الحزن لدرجة أنك لم تستطع أن تتكلم أو تبكي؟					
ك) هل تشعر بالخوف المفاجئ (تنقز) أو العصبية (على أعصابك) بعد الحادث أكثر مما كنت من قبل؟					
ل) هل تنام بسهولة ؟					
م) هل تشعر بالذنب بسبب أنك لم تقم بعمل تمنيت لو قمت به؟ أو عملت شيئاً وأن تندم على عمله؟ مثلا: كان بمقدورك أن توقف شيئاً قبل أن يحصل، أو مساعدة أحدا ما، أو أن ما أصابك أقل سوءا مما أصاب غيرك ؟					

رقم الحدث	أبدا 0	قليلا أقل من 15%	أحياناً 15 من 30%	كثيراً 30 من 50%	معظم الوقت أكثر من 50%
ن) هل التفكير أو الشعور بما حدث يجعلك لا تستطيع أن تتذكر بعض الأشياء التي تعلمتها من قبل مثل ما تعلمته في المدرسة أو البيت ؟					
س) هل من السهل عليك أن تنتبه وتركز أن مثل ما كنت قبل الحادث؟					
ع) هل ترغب أن تتجنب الأشياء التي تذكرك بما حدث؟ (مررت به)					
ف) عندما يذكرك شيئاً بما حدث، أو يجبرك بالتفكير به، هل تشعر بالانزعاج والعصبية ؟					
ص)منذ الحدث هل عدت إلى القيام بأشياء قد توقفت عنها من قبل؟ مثل أن تحتاج إلى شخص قربك، أو النوم مع شخص، أو وضع الأصبع في الفم، عض الأظافر أو تبلل الفرشة					
ق) هل تشكو من ألم في الرأس أو المعدة، أو أي ألم أخر بعد الحادث ولم تكن تشكو منه من قبل الحادث ؟					
ر) هل تجد صعوبة في التحكم بتصرفك أو تقوم بعمل أشياء لم تعملها من قبل مثل الشجار مع أخرين، عدم الطاعة، التهور، تجازف بطرف أخرى مثل التسلق على أشياء، شتم أخرين، عدم الأنتباه أو الأكتراث عندما تعبر الشاعر أو تلعب ؟					

م . ت . إ

1. السماء تمطر إذا كانت مليئة بالغيوم، واليوم السماء تمطر.. إذن:

(أ) السماء مليئة بالغيوم (ب) السماء مليئة بالغبار (ج) السماء صافية.

2. من لا يعبر الشارع من أماكن العبور يعرض نفسه للخطر، وخالد يصل بيته دائماً بسلام.. إذن خالد:

(أ)يعبر الشارع من أماكن العبور (ب) لا يعبر الشارع من أماكن العبور (ج) لا يحترم الاشارة الضوئية.

3. لو تغذيت بشكل جيد لن أصاب بأي مرض، وبما أنني مصاب بفقر الدم فلا بد أنني:

(أ) لم أتغذى جيداً (ب) تغذيت جيداً (ج) تغذيت سريعاً.

4. إن الأطفال الذين يلقحون ضد مرض شلل الأطفال لن يصابوا به، فاطمة مصابة بمرض شلل الأطفال.. إذن:

(أ) فاطمة غير ملقحة ضد مرض الشلل (ب) فاطمة مصابة بالحصبة (ج) فاطمة ملقحة ضد مرض الشلل.

5. البرتقال والليمون من الحمضيات الغنية بفيتامين(C)، لذا فإن الحمضيات تحتوي على فيتامين:

(أ) (C) (ب) (B) (ج) (D) .

6. كل الحيوانات تموت وكل النباتات تموت.. إذن:

(أ) بعض الحيوانات تموت (ب) بعض النباتات تموت (ج) كل الكائنات الحية تموت.

7. كل إنسان يتألم وسمير إنسان ..إذن سمير :

(أ) لا يتألم (ب) قد يتألم (ج) غير سعيد.

8. إن التلاميذ المتفوقين لا يغيبون عن المدرسة، وخالد يغيب كثيراً عن المدرسة، إذن خالد سوف يكون:

(أ) متفوقاً (ب) مجتهداً (ج) ضعيفاً في دراسته.

9. المياه المالحة غير صالحة للشرب. مياه البحر مالحة، إذن فإن:

(أ) مياه البحار صالحة للشرب (ب) المياه المالحة صالحة للشرب (ج) مياه البحار غير صالحة للشرب.

10. كل رسوم محمد رسوم حيوانات ورسوم عباس نباتات، وهذا رسم حصان، إذن هذا الرسم يعود إلى:

(أ) عباس (ب) محمد (ج) عباس ومحمد.

11. **جميع السوائل لها شكل ثابت، والماء من السوائل إذن شكل الماء:**

(أ) يتغير من إناء إلى آخر (ب) لا يتغير من إناء إلى آخر (ج) يتغير لونه.

12. **إذا استيقظ التلميذ مبكراً فإنه لا يتأخر من الدوام وخالد تلميذ استيقظ مبكراً.. فإن خالد:**

(أ) لم يذهب إلى الدوام (ب) سيصل في الوقت المحدد إلى الدوام (ج) سيتأخر عن الدوام.

13. **كل الأسماك تعيش في الماء، ومعظم الأسماك تبيض.. إذن:**

(أ) كل الحيوانات التي تعيش في الماء تسمى أسماك (ب) كل الحيوانات التي تعيش في الماء تبيض

(ج) بعض الحيوانات التي تعيش في الماء تبيض.

14. **كل الأمراض تؤدي إلى ضعف الجسم والإسهال مرض، إذن الإسهال:**

(أ) يؤدي إلى ضعف الجسم (ب) لا يصيب الإنسان (ج) لا يؤدي إلى ضعف الجسم.

15. **يجلس وليد إلى يسار محمد ويجلس خالد إلى يسار وليد، فإن الذي يجلس في الوسط هو:**

(أ) محمد (ب)خالد (ج) وليد.

ملحق رقم (3) : مقياس التفكير الأخلاقي

مقياس التفكير الأخلاقى المصور للأطفال

إعداد

د . فوقية عبد الفتاح

١ - الاسم : _____ ٢ - المدرسة : _____

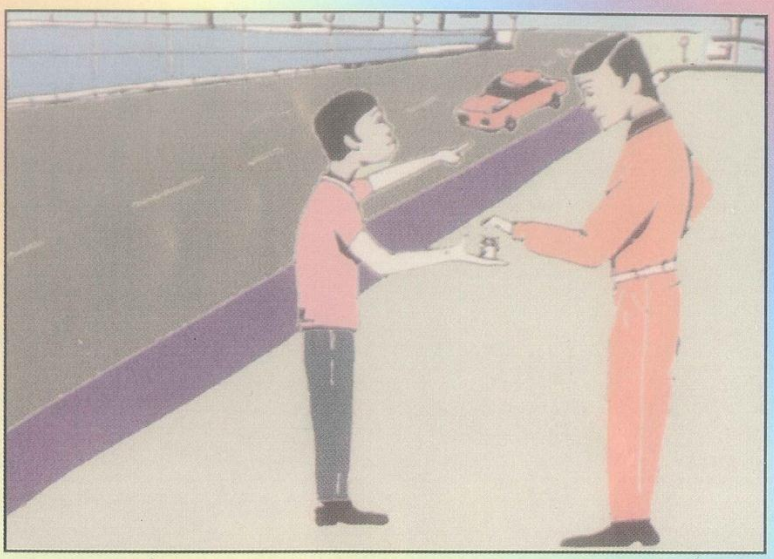
٣ - الفرقة الدراسية : _____ ٤ - السن : _____

٥ - النوع (بنين / بنات)

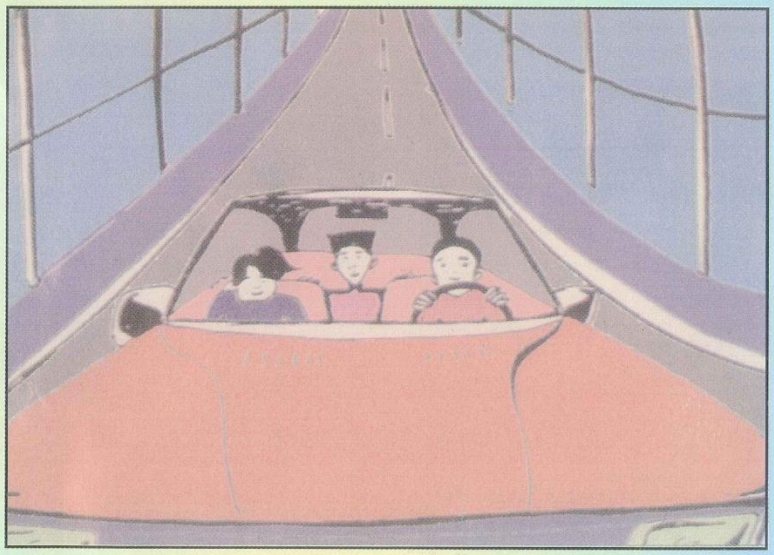
سنقدم لك فى هذا المقياس خمس قصص مصورة يلى كل قصة مجموعة من الأسئلة تتصل بمختلف الجوانب التى تشتمل عليها القصة .

والمطلوب منك الاجابة على هذه الأسئلة بوضع علامة (✓) أمام عبارة واحدة من بين اختيارين (أ ، ب) . للتعرف على أرائك فيما ينبغى عمله فى هذه المواقف

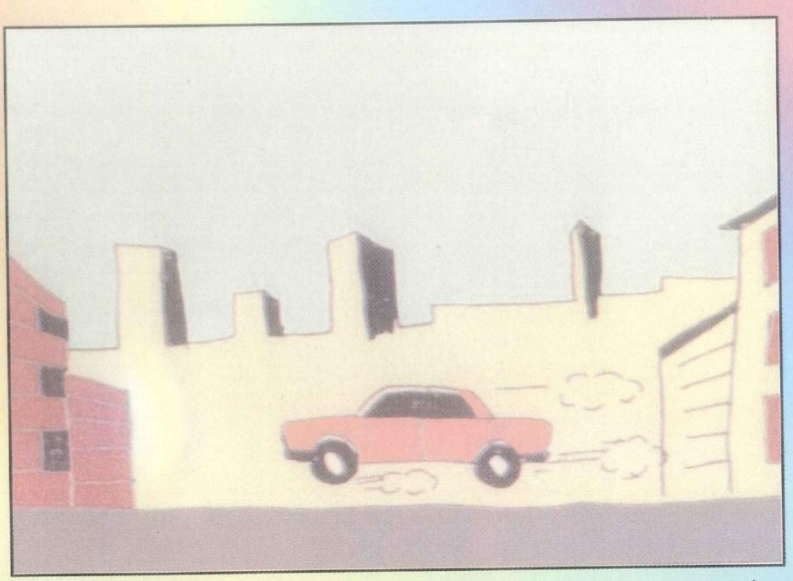
الناشر
مكتبة الانجلو المصرية
١٦٥ ش محمد فريد - القاهرة



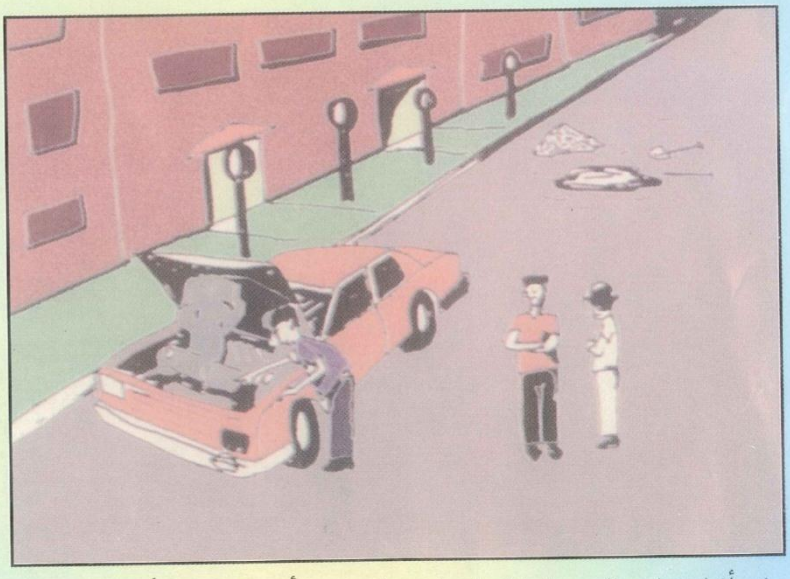
طلب أحمد من والده السماح له بمفتاح السيارة للنزهة هو وبعض أصدقائه، وافق والده، ولكن حذره من السرعة.



فرح أحمد واصدقاؤه وانطلقوا بالسيارة



إلا أنه لم يسمع نصيحة والده وانطلق مسرعاً.



وفى أثناء قيادته السريعة، إذا بالسيارة تنزلق به فى أحد الحفر مما أدى إلى احتراق محرك السيارة.

ضع علامة (✓) أمام العبارة التى تتفق مع رأيك .

١ - لماذا يجب أن يعاقب أحمد؟

أ - لأنه لم يطيع والده . ( )

ب - لأن إصلاح السيارة سيتكلف أموال كثيرة . ( )

٢ - ما نوع العقاب الذى قد يعاقب به الأب ابنه أحمد؟

أ - هل ترى أنه يجب أن يضربه . ( )

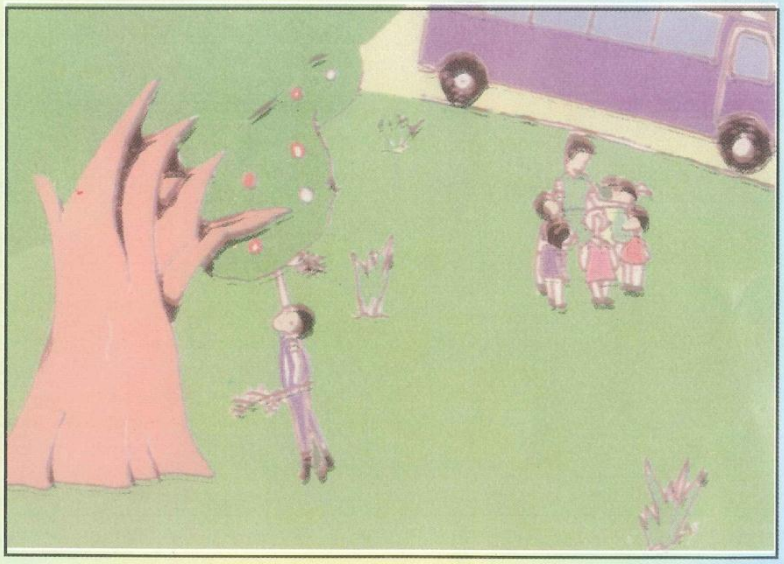
ب - يحرمه من المصروف حتى يعوض جزء من ثمن إصلاح السيارة . ( )

٣ - هل ينبغى عقاب أحمد فقط أم هو وأصدقائه؟

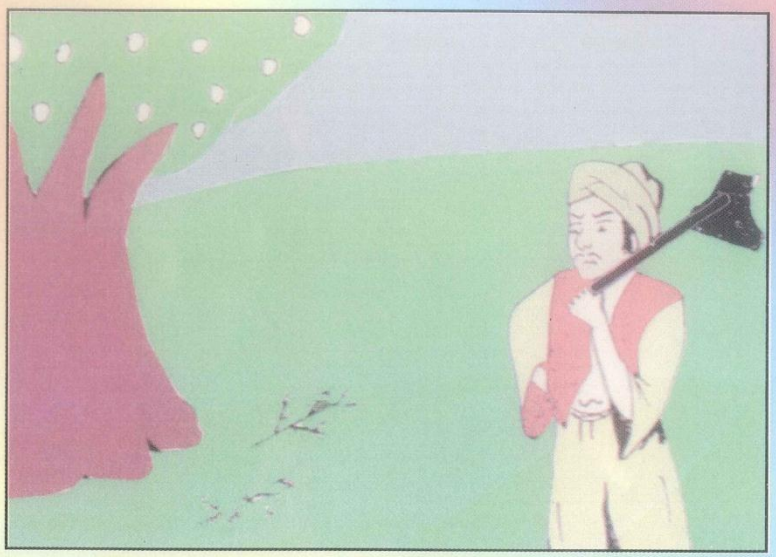
أ - أصحاب أحمد لابد أن يعاقبوا معه . ( )

ب - أحمد لابد أن يعاقب بمفرده . ( )

خرج مجموعة من التلاميذ إلى رحلة لإحدى الحدائق



تسلل أحد التلاميذ دون أن يراه أحد إلى إحدى الأشجار وقطع بعض الأغصان. لم يعرف أحد من الذى فعل ذلك.



رأى البستانى الأغصان المقطوعة فغضب كثيراً

أشتكى البستانى لمشرف الرحلة. قرر المشرف أن يدفع كل تلميذ غرامة لتعويض الخسارة التى لحقت بالبستان طالما أنهم لم يعرفوا من الذى فعل ذلك.

ضع علامة (✓) أمام العبارة التى تتفق مع رأيك .

١ - لماذا لم يعترف التلميذ بأنه قطع الأغصان؟

أ - خاف من العقاب . ( )

ب - شعر بالخجل من مخالفة النظام بالرحلة . ( )

٢ - هل يجب أن يشترك جميع تلاميذ الرحلة فى دفع التعويض للبستانى؟

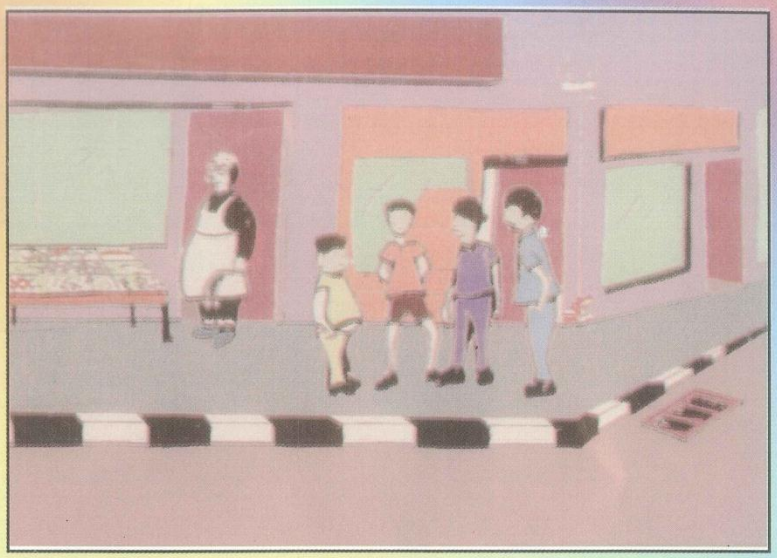
أ - نعم يجب أن يشترك جميع التلاميذ فى دفع التعويض . ( )

ب - يجب أن يدفع التلميذ المذنب بمفرده التعويض للبستانى . ( )

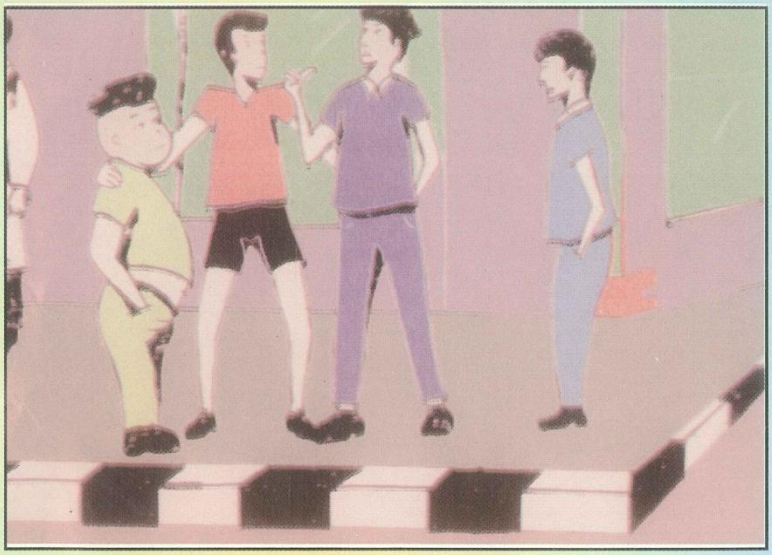
٣ - ما العقاب العادل لهذا التلميذ؟

أ - الضرب حتى لا يفعل ذلك مرة أخرى . ( )

ب - تعويض البستانى عما لحق بالبستان من ضرر . ( )



وقف أربعة من الأولاد أمام إحدى محلات الحلوى، قال أحدهم : هيا ندخل إلى هذا المحل ونستولى على بعض الحلوى.



وافق ولدان أما الولد الرابع فرفض قالوا له : إذا لم تدخل معنا سنجعل الأولاد يضحكون عليك لأنك جبان.

خاف الولد الرابع ودخل معهم وأخذوا بعض الحلوى.

رآهم صاحب المحل وأمسك بهم جميعاً ما عدا الولد الرابع الذى رفض الاشتراك معهم فى البداية.

ضع علامة (✓) أمام العبارة التى تتفق مع رأيك .

١ - لماذا رفض الولد الرابع الدخول معهم؟

أ - خوف العقاب . ( )

ب - لأنه لا يحب أن يكون سارقاً . ( )

٢ - هل ترى أن من الضرورة القبض على الولد الرابع؟

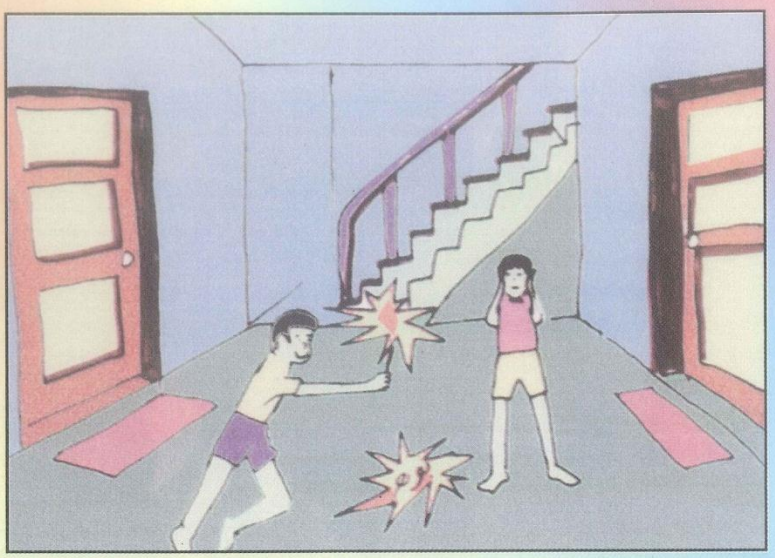
أ - ليس ضروريا لأنه لم يرغب فى السرقة من البداية . ( )

ب - لابد أن يعاقب مثلهم . ( )

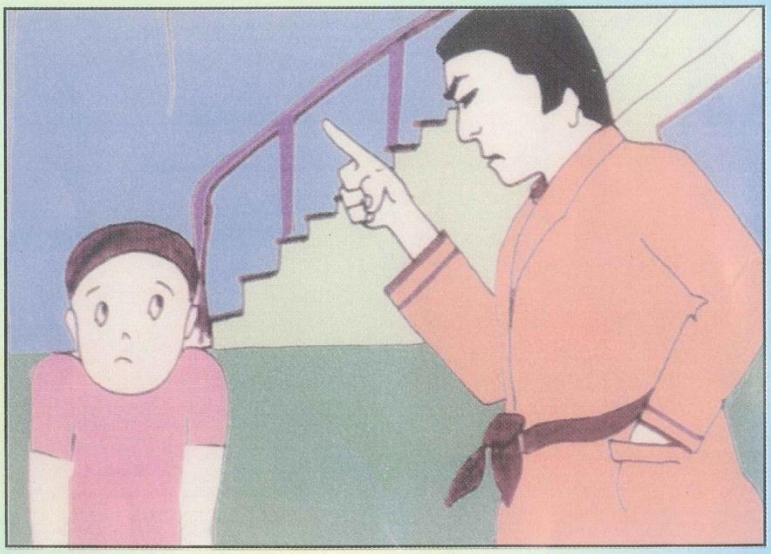
٣ - من وجهة نظرك لماذا لم يلحق صاحب المحل بالولد الرابع؟

أ - لأنه أجبر على الاشتراك معهم فى السرقة . ( )

ب - الصدفة هى التى جعلت صاحب المحل يتركه ويمسك بالأطفال الآخرين . ( )

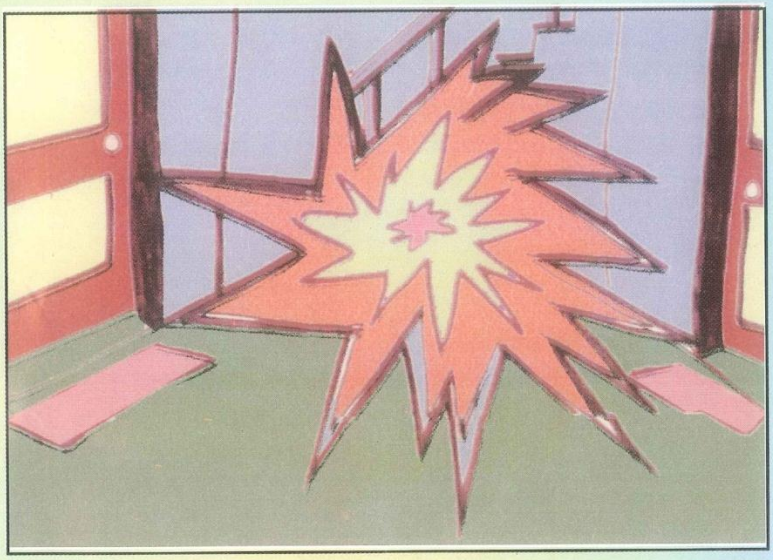


كان ولدان يعيشان مع والديهما فى شقتين متجاورتين فى إحدى العمـارات، واستطاعـا الحصول على مفرقعات نارية، وأثناء لعبهما فى الليل أدى إلى إزعاج والديهما وفزعهما أثناء النوم.



قام الأب بأخذ ابنه وشرح له كم هو متعب وأنه فى حاجة إلى الراحة والنوم.

بينما قام الأب الثانى بضرب ابنه بالعصا عقاباً عما صدر منه.



وفى اليوم التالى قام أحد الطفلين باللعب بالمفرقعات النارية مما أحدث ازعاجاً.

ضع علامة (✓) أمام العبارة التى تتفق مع رأيك .

١ - من تظن من الطفلين قد فعل هذا فى المرة الثانية؟

أ - ابن الأب الأول . ( )

ب - ابن الأب الثانى . ( )

٢ - إذا لم يعترف الطفلان من فعل هذا . هل يعاقب الطفلان؟

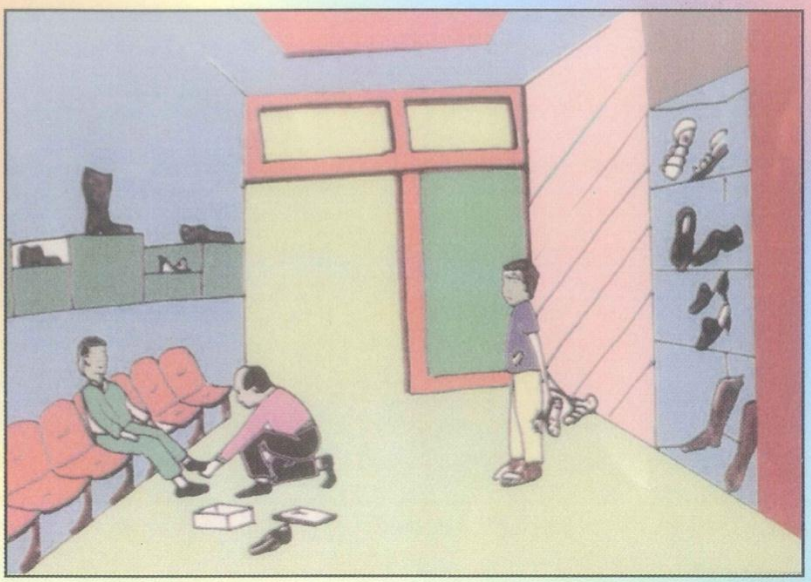
أ - نعم . ( )

ب - لا . ( )

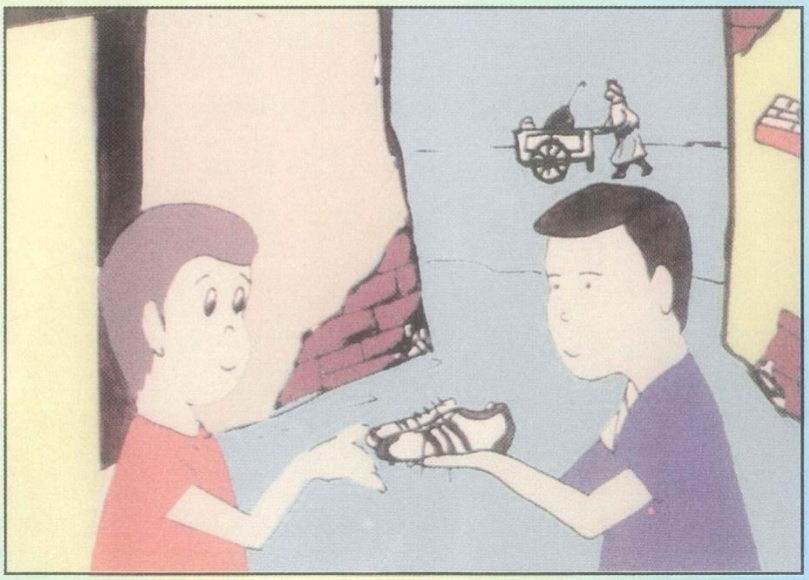
٣ - هل الضرب هو العقاب المناسب؟

أ - نعم . ( )

ب - لا . ( )

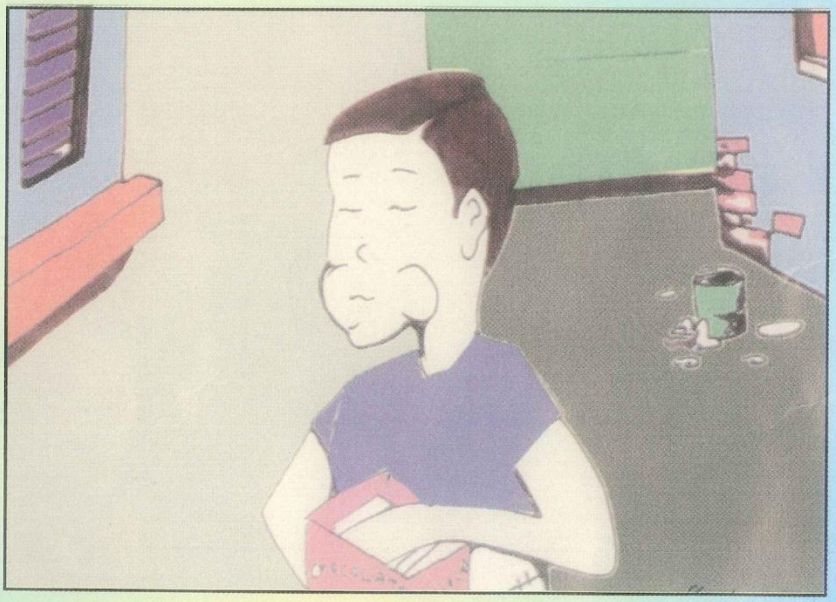


هذه قصة ولد من بيئة فقيرة، عندما علم أن صديقه لاعب الكرة الممتاز فى حاجة شديدة إلى حذاء للعب، وإنه لا يستطيع شرائه لارتفاع ثمنه، تسلل إلى إحدى محلات بيع الأحذية واستولى عليه.



قام بتقديم الحذاء لصديقه لاعب الكرة.

وفى أحد الأيام أثناء سيره فى الطريق تسلل إلى إحدى محلات الحلوى واستولى على علبة شيكولاتة تساوى ثمن الحذاء.



ولم يخبر أحداً واختفى فى مكان بعيد وأكل الشيكولاتة بمفرده.

ضع علامة (✓) أمام العبارة التى تتفق مع رأيك .

١ - أى من هاتين المرتين السرقة فيها أسوأ من الأخرى؟

أ - سرقة الحذاء . ( )

ب - سرقة الشيكولاتة . ( )

٢ - ما العقاب المناسب لهذا الولد على السرقة؟

أ - العمل لتعويض ثمن ما سرق . ( )

ب - العقاب بالضرب . ( )

٣ - هل يعاقب هذا الولد وصديقه؟

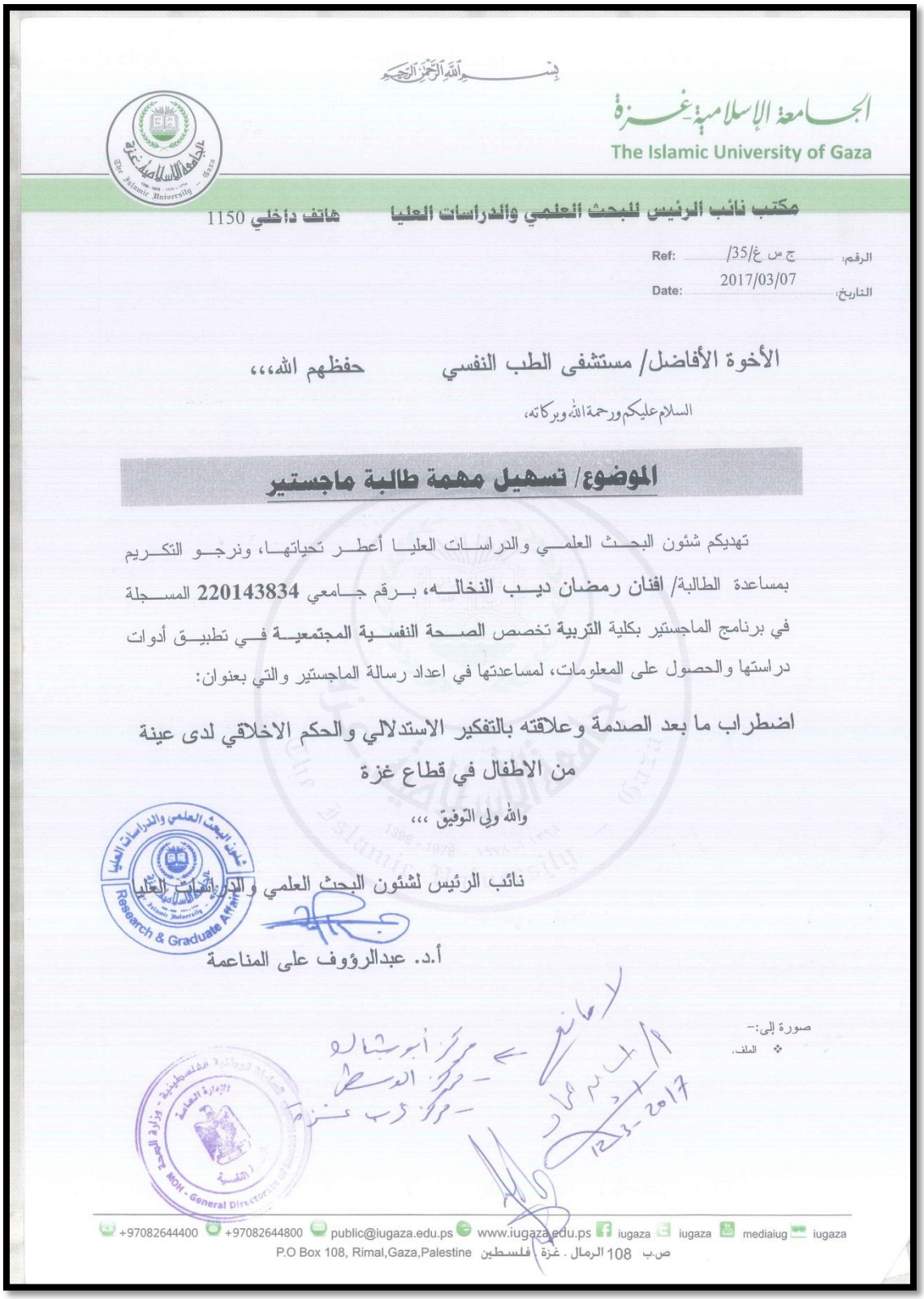
أ - نعم . ( )

ب - لا . ( )

المنار ديزاينز
ت : ٥٨٦٥٧٣٥

مطبعة العمرانية للأوفست
الجيزة ت : ٧٧٩٧٥٥٠

ملحق رقم (4): تسهيل مهمة باحثة



بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية غزة
The Islamic University of Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي 1150

الرقم: ج س غ/35/ Ref:
التاريخ: 2017/03/07 Date:

الأخوة الأفاضل/ مستشفى الطب النفسي حفظهم الله،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم شئون البحث العلمي والدراسات العليا أعطر تحياتها، ونرجو التكريم بمساعدة الطالبة/ **افنان رمضان ديب النخاله**، برقم جامعي **220143834** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **الصحة النفسية المجتمعية** في تطبيق أدوات دراستها والحصول على المعلومات، لمساعدتها في اعداد رسالة الماجستير والتي بعنوان:

اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالتفكير الاستدلالي والحكم الاخلاقي لدى عينة من الاطفال في قطاع غزة

والله ولي التوفيق ،،،

نائب الرئيس لشئون البحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. عبدالرؤوف على المناعمة

صورة إلى:-
- الملف.

+97082644400 +97082644800 public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps iugaza iugaza mediaiug iugaza
P.O Box 108, Rimal,Gaza,Palestine ص.ب 108 الرمال . غزة . فلسطين

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية غزة
The Islamic University of Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي 1150

الرقم: ج س غ/35/ Ref:
التاريخ: 2017/03/07 Date:

الأخوة الأفاضل/ عيادة كاريتاس حفظهم الله،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم شئون البحث العلمي والدراسات العليا أعطر تحياتها، ونرجو التكريم بمساعدة الطالبة/ **افنان رمضان ديب النخاله**، برقم جامعي **220143834** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص الصحة النفسية المجتمعية في تطبيق أدوات دراستها والحصول على المعلومات، لمساعدتها في اعداد رسالة الماجستير والتي بعنوان:

اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالتفكير الاستدلالي والحكم الاخلاقي لدى عينة من الاطفال في قطاع غزة

والله ولي التوفيق ،،،

نائب الرئيس لشئون البحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. عبدالرؤوف على المناعمة

صورة إلى:-
- الملف.

+97082644400 +97082644800 public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps iugaza iugaza mediaiug iugaza
P.O Box 108, Rimal,Gaza,Palestine ص.ب 108 الرمال . غزة . فلسطين

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية غزة
The Islamic University of Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي 1150

الرقم: ج س غ/35/ Ref:
التاريخ: 2017/03/07 Date:

الأخوة الأفاضل/ عيادة الصحة النفسية-غرب غزة حفظهم الله،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم شئون البحث العلمي والدراسات العليا أعطر تحياتها، ونرجو التكريم بمساعدة الطالبة/ **افنان رمضان ديب النخاله**، برقم جامعي **220143834** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **الصحة النفسية المجتمعية** في تطبيق أدوات دراستها والحصول على المعلومات، لمساعدتها في اعداد رسالة الماجستير والتي بعنوان:

اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالتفكير الاستدلالي والحكم الاخلاقي لدى عينة من الاطفال في قطاع غزة

والله ولي التوفيق ،،،

نائب الرئيس لشئون البحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. عبدالرؤوف على المناعمة

الإدارة العامة للصحة النفسية
دائرة خدمات الصحة النفسية

صورة إلى:-
❖ الملف.

+97082644400 +97082644800 public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps iugaza iugaza mediaiug iugaza
P.O Box 108, Rimal,Gaza,Palestine ص.ب 108 الرمال . غزة . فلسطين

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة الصحة
الإدارة العامة للصحة النفسية

Palestinian National Authority
Ministry of Health
Mental Health General Administration

التاريخ 13/12/2017م

نموذج اقرار لإجراء دراسة(الدراسات العليا)

أنا الباحث/ة - أحنان رمضان رب النجارة رقم هوية 401438234

وعنوان الدراسة- اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالتكيف الاجتماعي والسلوك الاخلاقي لدى عينة من الاطفال في قطاع غزة

حيث انوي إجراء هذه الدراسة في مرافق الادارة العامة للصحة النفسية عليه فأنا ألتزم بالشروط التالية:

-الحصول على موافقة تسهيل مهمة باحث من الادارة العامة لتنمية القوى البشرية.

-بعد إتمام مناقشة البحث تسليم نسخة ورقية واخرى الكترونية لقسم البحث العلمي .

-تسليم قائمة بأسماء الباحثين المشاركين ومساعديهم من جامعي البيانات وغيره لقسم البحث العلمي.

-الالتزام بالأسس العلمية والمنهجية في جميع مراحل البحث.

-الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي وأهمها:

- المحافظة على الجوانب المتعلقة بالسرية والخصوصية .
- احترام حق المبحوثين بالموافقة او رفض المشاركة بالدراسة .

-يتم تنفيذ أدوات القياس للمرضى من أقسام الدخول في وقت متفق عليه ومعلوم لقسم البحث العلمي.

-يقوم الباحث بإدراج نموذج الموافقة المقدم من قسم البحث العلمي ضمن مرفقات الدراسة(Annex).

اسم الباحث أحنان رمضان النجارة

التوقيع

أ.أسامة جبر عماد

رئيس قسم البحث العلمي

13-12-17