دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

| | |
|---|---|
| العنوان: | مستوى الحكم الاخلاقي لدى طلاب معهد علم النفس بجامعة وهران |
| المصدر: | المجلة التربوية |
| الناشر: | جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي |
| المؤلف الرئيسي: | بو حمامه، جيلالي |
| المجلد/العدد: | مج 6 , ع 21 |
| محكمة: | نعم |
| التاريخ الميلادي: | 1989 |
| الشهر: | صيف |
| الصفحات: | 107 - 133 |
| رقم MD: | 3768 |
| نوع المحتوى: | بحوث ومقالات |
| قواعد المعلومات: | EduSearch |
| مواضيع: | علم النفس المعرفي، الجزائر، طلاب الجامعات، الجامعات والكليات، جامعة وهران، الاخلاق، النمو الاخلاقي، النمو المعرفي، نظرية التحليل النفسي، نظرية التعلم الاجتماعي، نظرية النمو المعرفي، نظرية بياجيه، القيم الاخلاقية |
| رابط: | http://search.mandumah.com/Record/3768 |

© 2021 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

# مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلاب معهد علم النفس بجامعة وهـران

**الدكتور جيلالي بو حمامة**
جامعة وهران - الجزائر

## الملخـص

تهدف هٰذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط التفكير الأخلاقي لدى عينة من طلاب وطالبات معهد علم النفس بجامعة وهران (الجزائر)، وذلك عن طريق تطبيق اختبار تعريف القضايا الأخلاقية (Defining Issues Test - DIT-) لجيمس رست، العالم النفساني الأمريكي.

أما الخلفية النظرية لهٰذه الدراسة فتتمثل في تطبيق نظرية النمو المعرفي في دراسة الحكم الأخلاقي، كما صاغها بياجيه (Piaget 1932) في بداية الأمر، ثم طورها كولبرغ (Kohlberg 1958) بعد ذلك، وأخيرا أثراها رست (Rest, 1979).

تتكون عينة البحث من 100 طالب وطالبة (50 إناثا و50 ذكورا) يدرسون بمعهد علم النفس بجامعة وهران، وتتراوح سنهم ما بين 19-24 سنة، وبمعدل 21 سنة.

وانطلاقا من نتائج بعض الدراسات السابقة في مجال الحكم الأخلاقي تم وضع الفرضين التاليين لهٰذه الدراسة:

1 ـ الطلاب والطالبات بمعهد علم النفس، جامعة وهران، يستخدمون المرحلة 4 من مراحل النمو الأخلاقي أكثر من غيرها.

2 ـ ليست هناك فروق ذات دلالة بين الجنسين في أحكامهم الأخلاقية.

عولجت بيانات الدراسة إحصائيا باستعمال الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار ـ ت ـ للتأكد من دلالة الفروق في النتائج بين الجنسين.

أسفرت نتائج هٰذا البحث عن أن أفراد العينة يستعملون المرحلة 4 أكثر من غيرها، مما يثبت الفرض الأول في هٰذه الدراسة. أما بالنسبة للفرض الثاني فلم يتم إثباته؛ حيث وجدت فروق ذات دلالة في أنماط الحكم الأخلاقي بين الجنسين. وقد تم تفسير هٰذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة، حول موضوع النمو الأخلاقي.

## المقدمـــة

شهدت السنوات الأخيرة اهتماما متزايدا من قبل علماء النفس والتربية، لدراسة نمو الأخلاق عند الأطفال والمراهقين والراشدين. إن هٰذا الاهتمام المتزايد يعكس أهمية هٰذا الموضوع الحيوي الذي يلعب دورا كبيرا في حياة المجتمعات والأمم، ولعل هٰذا الدور المهم الذي تلعبه الأخلاق في حياة الأمم، هو الذي دفع الفلاسفة والمربين في كل عصر لدراسة هٰذا الموضوع دراسة مستفيضة. لكن طبيعة الدراسات القديمة للنمو الأخلاقي كانت فلسفية أكثر منها نفسية، ولذلك فإن البحوث التجريبية للنظريات الكثيرة للنمو الأخلاقي لم تحظ بأي اهتمام. وليس من التجني في شيء أن نقول: إن دراسات النمو الأخلاقي القائمة على طرق البحث العلمي لم تبدأ إلاّ في منتصف هذا القرن، ويرجع الفضل في ذلك لجان بياجيه Piaget الذي نشر كتابه «الحكم الأخلاقي للأطفال» سنة 1932، والذي كان المحفز الأساسي لدراسات وبحوث كثيرة لموضوع النمو الأخلاقي فيما بعد. لقد قام بياجيه بدراسات تجريبية في ميدان النمو الأخلاقي، مستخدما مبادىء نظرية النمو المعرفي، التي أصبحت الخلفية النظرية الأساسية، التي اعتمد عليها كثير من الباحثين في دراساتهم للنمو الأخلاقي. ولعل من أبرز الباحثين في موضوع النمو الأخلاقي من الوجهة المعرفية النمائية Cognitive developmental approach بعد جان بياجيه، نذكر لورانس كولبرغ Lawrence Kohlberg، وجيمس رست James Rest.

## هـدف البحـــث

يهدف البحث الحالي إلى تعرف مستوى النمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب وطالبات معهد علم النفس، جامعة وهران، والكشف عن الفروق الجنسية في نموهم الأخلاقي، كما يقيسه اختبار تحديد القضايا. Defining Issues Test (DIT) لجيمس رست.

## أهمية البحث وأسباب اختياره

يظل موضوع النمو الأخلاقي من الموضوعات الحيوية عبر العصور. ونظرا لأهمية هذا الموضوع، قام الباحث بهٰذه الدراسة، التي تبرز أهميتها خاصة إذا علمنا أن هناك نقصا واضحا في الدراسات في مجال النمو الأخلاقي في المجتمعات العربية الإسلامية بصفة عامة، وفي الجزائر بصفة خاصة. ولهٰذا السبب فقد اتجه القصد في هذا البحث إلى

سبر هٰذا الغور؛ لتوجيه أنظار العاملين في المجال التربوي على مختلف المستويات بقصد القيام ببحوث في هذا الجانب الحيوي، والاستفادة من الاتجاهات المعاصرة للنظريات التربوية.

## حـــدود البحـــث

تقتصر نتائج هذا البحث على طلاب وطالبات السنة الثانية بمعهد علم النفس، جامعة وهران، للعام الجامعي 1985 - 1986. وبما أن هٰذه الدراسة تمت في حدود مجتمع طلاب جامعة وهران، لذلك فقد تتأثر نتائجه بالظروف البيئية، والنظم التعليمية، ومن ثم، فإن الباحث لا يتسطيع الادعاء بأن نتائج هٰذه الدراسة يمكن تعميمها على مجتمعات أخرى.

## خلفيـــة نظرية

قبل أن أقدم عرضا وافيا لنظرية النمو المعرفي وطريقتها في دراسة النمو الأخلاقي، قد يكون من المفيد أن أشير في البداية إلى كل من نظرية التحليل النفسي، ونظرية التعلم الاجتماعي؛ لمعرفة وجهة نظر كل منهما في دراسة النمو الأخلاقي. أما نظرية النمو المعرفي التي تمثل الإطار المرجعي الذي اعتمدت عليه في هٰذه الدراسة، فسأتناولها بعد ذلك بشيء من التفصيل.

### أولا ـ نظرية التحليل النفسي

ترى نظرية التحليل النفسي كما جاء في كتاب فرويد Freud, 1930 أن الأخلاق هي الامتثال للمعايير الاجتماعية، وذلك من خلال عملية الامتصاص والإدماج لهٰذه المعايير في نفس الفرد، بحيث تصبح مبدءًا هادياً لسلوكه الاجتماعي. ففرويد يصور الطفل كمجموعة من الدوافع، يجب أن تخضع لسلطة الكبار وأهدافهم الاجتماعية، وعن طريق التنشئة الاجتماعية تتم عملية النمو الأخلاقي.

وتبعا لفرويد فإن عملية اكتساب الأخلاق تتم عندما ينمو الأنا الأعلى عند الطفل، حيث إن الأنا الأعلى هو الأداة التي تصدر الأوامر الخلقية المشتقة من معايير الراشدين، الذين يحيطون بالطفل، وبخاصة الأب والأم. ولذلك، فإن نظرية التحليل النفسي ترى أن الأنا الأعلى هو الحارس الأخلاقي الأول للشخص، وهو الأداة المسؤولة بالدرجة الأولى عن النمو الأخلاقي. ويعدّ الأنا الأعلى حسب التحليل الفرويدي مركز

المفاهيم والمعايير الأخلاقية في شخصية الطفل وشخصية الراشد فيما بعد. ويتكون الأنا الأعلى أساسا خلال عملية تقمص شخصية الوالدين من حيث هما القدوة والنموذج الذي يجب الاقتداء بهما، أي إنه عن طريق الوالدين يكتسب الطفل معايير النمو والسلوك الأخلاقي، وينتج عن انتهاك هٰذه المعايير الشعور بالذنب والقلق.

إن ما يؤخذ على نظرية التحليل النفسي أنها ركزت اهتمامها على مظهر الشعور الذي ينعكس من خلال تلك المفاهيم السيكوديناميكية لنمو الشخصية كالأنا الأعلى والشعور بالذنب، ولم تعط أي دور للجانب المعرفي في النمو الأخلاقي، بالإضافة إلى عدم وجود مقاييس موضوعية يعتمد عليها علماء التحليل النفسي في دراستهم للنمو الأخلاقي. ونظرا لهٰذه العيوب يبدو أن نظرية التحليل النفسي لم توفق في جلب اهتمام الباحثين؛ لأن مفاهيم مثل الأنا الأعلى والشعور بالذنب يستحيل على الباحث أن يقيسها بموضوعية، وبالتالي فإنها ستؤدي إلى نتائج متضاربة، عندما يتم تعريف هٰذه المفاهيم بطرق مختلفة في دراسات مختلفة. أما النقد الأخير، الذي يمكن أن يوجه إلى هٰذه النظرية، فهو تركيزها على أخلاق الامتثال، بينما يرى كولبرغ (كما سنرى فيما بعد) أن الإنسان يمكن أن يتجاوز مرحلة أخلاق الامتثال في مرحلة متأخرة من حياته.

## ثانيا ـ نظرية التعلم الاجتماعي

ترى نظرية التعلم الاجتماعي أن النمو الأخلاقي عبارة عن عملية تراكم للمعلومات والمعايير الاجتماعية. ومن بين رواد هٰذه النظرية: بركوتز Berkowitz, 1964 وهوفمان Hoffman, 1970، وغيرهم. أما وجهة نظر علماء نظرية التعلم الاجتماعي، بخصوص النمو الأخلاقي، فهي أن: «اكتساب السلوك الأخلاقي والقيم الأخلاقية لا يختلف اختلافا جوهريا عن اكتساب أي نوع من أنواع السلوك؛ أي إنه لا يختلف من كونه تعلّما» (Maccoby, 1968 P. 241).

إن نظرية التعلم الاجتماعي تركز على أهمية تدخل الراشد الذي تعدّه المصدر الأساسي للتعلم الأخلاقي. وتعرف الأخلاق في هٰذه النظرية بأنها «تعلم سلوكيات خاصة تتم عن طريق الثواب والعقاب» (Hoffman, 1970 P. 262). ويركز علماء نظرية التعلم الاجتماعي على السلوك الذي يفسرونه، إما كمقاومة للمغريات، وإما كتعلم الامتثال لبعض المعايير، كنتيجة للثواب والعقاب، أما القيم الأخلاقية، حسب نظرية التعلم الاجتماعي، فهي مجموعة من القواعد والضوابط لتقويم السلوك.

يقوم منهج نظرية التعلم الاجتماعي لدراسة النمو الأخلاقي على الافتراضات التالية:

1 ـ أن النمو الأخلاقي ليس نتيجة أي تعديل في التركيب المعرفي، وإنما هو نمو في الامتثال للقواعد الاجتماعية.

2 ـ العوامل المحفزة للأخلاق لها جذور في الحاجات البيولوجية، التي يعبر عنها عن طريق البحث عن الثواب، وتجنب العقاب.

3 ـ الأخلاق نسبية، وتعتمد على المعايير التي تتعلق بالمواقف البيئية.

4 ـ المعايير الأخلاقية هي تمثُّل للمعايير الخارجية.

5 ـ أن التغييرات في قوة الثواب والعقاب تعكس تأثير البيئة وأثرها في الشخص (Kohlberg, 1976, P. 32).

إن أهم ما ساهمت به نظرية التعلم الاجتماعي في مجال النمو الأخلاقي هو تركيزها على السلوك، حيث إنها قامت بفحص العوامل البيئية الأساسية لمعرفة كيف تساهم هذه العوامل في النمو الأخلاقي (Rest, 1979).

إلا أن علماء هٰذه النظرية أهملوا دور الحكم الأخلاقي المعرفي في عملية النمو الأخلاقي، وعلى غرار نظرية التحليل النفسي فإن نظرية التعلم الاجتماعي ترى، هي الأخرى، أن الأخلاق عبارة عن امتثال لبعض المعايير الاجتماعية، أما تركيزها على السلوك، فيتولد عنه نظام الثواب والعقاب؛ لينتج السلوك الأخلاقي المرغوب فيه.

وباختصار، إن نظرية التحليل النفسي ترى أن اكتساب الأخلاق شيء يتكون من معايير ثقافية، يتمثلها الفرد عن طريق تقمص شخصية الوالدين، وينتج عن ذلك ما يسمى بالأنا الأعلى، الذي يعدّ المسؤول عن شعورنا بالذنب، عندما تنتهك هٰذه المعايير الثقافية. بينما ترى نظرية التعلم الاجتماعي أن اكتساب الأخلاق عملية طويلة لتعلم قواعد المجتمع من خلال الثواب والعقاب، وكذلك عن طريق تقليد الأشخاص الذين يلبون حاجاتنا البيولوجية. على الرغم من اختلاف النظريتين في تفسيرهما للطريقة، التي ينمو بها الشخص أخلاقيا، إلا أن كلا النظريتين تتفقان على أن الشخص ينمو أخلاقيا عندما يمتثل سلوكه لمعايير وقواعد المجتمع. ويبدو أن كلتا النظريتين تركزان على محددات أخلاقية خاصة، وتهملان الجانب المعرفي في عملية النمو الأخلاقي، وبذلك فلا مكان في نظرهما للقادة المجددين والمصلحين لتغيير عادات المجتمع الخاطئة، وإبدالها بعادات وأخلاق حسنة نبيلة.

## ثالثا ـ نظرية النمو المعرفي

تفترض نظرية النمو المعرفي أن المعايير والمبادىء الأخلاقية الأساسية عبارة عن تراكيب أو بناءات معرفية، تنتج عن تفاعل خبرات الفرد مع غيره، فهي بذلك تقف في جانب معاكس للنظريتين السابقتين، حيث ترى أن النمو الأخلاقي عملية ديناميكية تؤدي إلى حالة يجد الشخص فيها نفسه قادرا على أن يسلك تبعا للمبادىء الأخلاقية التي يفهمها ويتبناها؛ لأنه وصل إليها بنفسه. ويقصد بمصطلح النمو المعرفي مجموعة من الافتراضات التي تشترك فيها كل من نظريات جون ديوي Dewey, 1909، وماكدوكل McDougall, 1908، ومرقريت ميد Mead, 1934، وجان بياجيه Piaget, 1932، وكولبرغ Kohlberg, 1958.

أما الافتراضات التي يقوم عليها النمو الأخلاقي في نظرية النمو المعرفي، فيمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1 ـ النمو المعرفي هو تعديل في البناءات المعرفية (Cognitive structure).
2 ـ أن المعايير والمبادىء الأخلاقية الأساسية هي تراكيب أو بناءات تنتج عن تجارب التفاعل الأخلاقي.
3 ـ أن تأثيرات البيئة في النمو الأخلاقي تعكس نوع ودرجة الإثارة الاجتماعية والمعرفية خلال نمو الطفل.
4 ـ أن النمو الأساسي للأخلاق يتم بوساطة تحويل التراكيب المعرفية نتيجة لعدم التوازن؛ أي إن النمو عبر مراحل النمو الأخلاقي يعرف بأنه تحول في أنماط التفكير، وليس تراكماً في معرفة القيم الثقافية.
5 ـ نمو التركيب المعرفي هو نتاج التفاعل بين تركيب العضوية وتركيب البيئة، وليس نتيجة مباشرة للنضج أو التعلم الذي يشكل استجابات العضوية لتتفق مع تراكيب البيئة (Kohlberg, 1976).

أما جوهر نظرية النمو المعرفي، فهو افتراضها الذي يقوم على المراحل المعرفية، التي تتصف بالصفات العامة التالية:

1 ـ أن المراحل تتضمن اختلافات نوعية متميزة في طرق تفكير الأطفال.
2 ـ هذه الطرق المختلفة في التفكير تشكل تتابعا ثابتا في نمو الشخص، فبينما يمكن للعوامل الثقافية أن تسرع أو تبطىء أو توقف النمو، فإن ذلك لا يغير من تسلسلها.

3 ـ أن جميع طرق التفكير المختلفة، والمتسلسلة، تشكل فيما بينها كُلاً منظما (Structure A whole).

4 ـ المراحل المعرفية هي تسلسلات هرمية (Piaget, 1932).

إن هٰذه المراحل تكون جوهر نظرية النمو المعرفي في دراستها للنمو الأخلاقي. وقد تم التأكد من كل خاصية من هٰذه الخصائص، وتبين صدق هٰذه المواصفات، وأقرها كثير من الباحثين في مجال النمو المعرفي (Kohlberg, 1975[a]; Turiel, 1969). ويعدّ بياجيه وكولبرغ من الباحثين البارزين في نظرية المراحل الأخلاقية، وقد ذهبا إلى أن هٰذه المراحل توجد عبر جميع الثقافات (Edwards, 1981, P 514).

وفيما يلي سنتعرض لنظرية بياجيه في النمو الأخلاقي، ونتبعها بأهم الفكر التي وردت في نظرية كولبرغ، التي تشكل الإطار النظري الذي يقوم عليه هٰذا البحث، وفي الأخير سنتعرض لأراء جيمس رست Rest في النمو الأخلاقي، التي سنستمد منها المنهجية والأداة التي سنستخدمها في هٰذه الدراسة

**1 ـ نظرية النمو الأخلاقي لبياجيه**

تبعا لبياجيه فإن جوهر الأخلاق يكمن في فهم واحترام الشخص للقوانين الاجتماعية، وفهمه للعدالة، التي تبنىٰ على المساواة والاحترام المتبادل بين الأشخاص.

قام بياجيه بدراسة التفكير الأخلاقي عند الأطفال في ثلاثة مجالات:

أ ـ مفهوم القواعد عند الأطفال.

ب ـ حكمهم الأخلاقي حول ما هو خطأ أو ما هو صواب.

جـ ـ تقييمهم لمفهوم العدالة.

وبناء على النتائج التي حصل عليها بياجيه في دراساته للتفكير الأخلاقي عند الأطفال استطاع أن يصوغ نظريته للنمو الأخلاقي في مرحلتين أساسيتين تشكلان السمات المميزة لتفكير الأطفال الذي استوحاه من بحوثه عن احترام القواعد، ومفهوم العدالة، عند الأطفال. المرحلة الأولى يسميها بياجيه أخلاقية التحكم (Constraint Morality)، أو الأخلاقية الخارجية المنشأ (Heteronomous Morality). أما المرحلة الثانية فيسميها الأخلاقية الذاتية المنشأ (Autonomous Morality)، أو أخلاقية التعاون (Morality of cooperation).

**أ ـ الأخلاقية الخارجية المنشأ**

يميل الطفل في هٰذه المرحلة إلى طاعة أوامر الراشدين، والتقيد بالقواعد دون مناقشتها، والشعور بواجب الإذعان لهٰذه القواعد الصادرة عن الكبار؛ لأنها تعد في نظره مقدسة وثابتة لا تتغير.

أما أحكامه فيما يخص الخطأ والصواب، فتتم على أساس النتائج المادية التي تنتج عن فعل سيّىء، ومن مميزات هٰذه المرحلة أن الطفل يؤمن بالعدالة الملازمة للذات Immanent Justice أي إن انتهاك الطفل للمعايير الاجتماعية يتبع بحوادث جسمية تصدر عن قوة طبيعية أو قوة إلاهية. وفي هٰذه المرحلة يعد الطفل القواعد والقوانين مطلقة، ولا يمكن تغييرها، ويساند هٰذا الاتجاه نقصان معرفين أساسيين عند الطفل، هما: التمركز حول الذات، والخلط بين الذاتي والموضوعي. أما التمركز حول الذات، فيعني أن الطفل لا يهتم إلا بنفسه، ولا يبالي باهتمامات أصدقاء اللعب، ولا يأخذ وجهات نظر الآخرين باهتمام، ولا يفهم العلاقة المتبادلة. أما الخلط بين الذاتي والموضوعي، فيعني عدم قدرة الطفل على التمييز بين التجارب الذاتية والتجارب الموضوعية، ويتمثل ذلك في إدراك الطفل للأحلام على أنها حوادث خارجية، وليست ظواهر ذهنية.

وكنتيجة لهٰذين النقصين المعرفيين، فإن الطفل يفترض أن هناك وجهة نظر واحدة حول ما هو خطأ وما هو صواب، يشترك فيها جميع الناس، ومن ثم، فإنه يرى أن القواعد الأخلاقية ثابتة لا تتغير.

**ب ـ الأخلاقية الذاتية المنشأ**

في هٰذه المرحلة لا يعتقد الطفل أن القواعد مقدسة أو ثابتة لا تتغير، وإنما هي نتيجة لقرار اتفق عليه وقبله الجميع، وفي هٰذه المرحلة يتعرف الطفل مختلف وجهات النظر حول الخطأ والصواب.

وتتميز هٰذه المرحلة بتركيزها على أهمية القصد والنيّة، واعتبار الظروف التي تؤثر في الأقوال والنوايا في إصدار الأحكام الأخلاقية. أما الانتقال إلى هٰذا المستوى فيفترض أن يتم عن طريق التفاعل المتبادل بين مجموعة أصدقاء اللعب، والاحترام المتبادل بينهم.

## تقويم عمل بياجيه

لقد أشار سميث (Smith, 1978) إلى أن مراحل النمو الأخلاقي لبياجيه عامة جدا؛ لأن حصر التفكير الأخلاقي في مرحلتين رئيستين، لا تغطيان إلا سنوات الطفولة فقط. أما هوفمان (Hoffman, 1970, P 280)، فيرى أن نظرية بياجيه ناقصة من الناحية التجريبية، وذلك لإهمالها عنصري العاطفة والدوافع في السلوك الأخلاقي.

وعلى الرغم من النقد الذي وجه لبياجيه. إلا أنه يعدّ رائد البحث في النمو الأخلاقي، والمحفز الرئيسي للبحوث الكثيرة، التي تولدت عن كتابة «الحكم الأخلاقي للأطفال». (Piaget 1932).

## 2 ـ نظرية النمو الأخلاقي لكولبرغ

لعل أهم مساهمة في العصر الحديث، في ميدان النمو الأخلاقي، بعد بياجيه هي مساهمة العالم النفساني الأمريكي لورنس كولبرغ Kohlberg. وعلى غرار بياجيه، يرى كولبرغ أن مفاهيم الأخلاق تنمو بطريقة تنسجم مع نظرية النمو المعرفي، التي تعرضنا إليها في بداية هٰذه الدراسة. وإذا كان الفضل يرجع لبياجيه، في صياغة نظرية النمو المعرفي وتطبيقها في ميدان النمو الأخلاقي، فإن كولبرغ يعدّ أول من ساهم في إثراء عمل بياجيه بصورة معتبرة. فمن خلال دراساته التي قام بها سنة 1958، التي شملت بحثا موسعا للحكم الأخلاقي للأمريكيين من سنة 10 إلى سن 16 سنة، توصل كولبرغ إلى صياغة نمط للحكم الأخلاقي، يتكون من ثلاثة مستويات أخلاقية، ويشمل كل مستوى مرحلتين.[1]

أما الأداة التي استعملها كولبرغ في بحثه، فهي الاختبار الذي صممه بنفسه، وسماه «مقابلة الحكم الأخلاقي» (Moral Judgement Interview)، وهو عبارة عن مجموعة من القصص تتضمن مشكلات أخلاقية فرضية، تقدم للمفحوص متبوعة بأسئلة حول قضايا أخلاقية مختلفة، تطرحها القصة.

إن المراحل الأخلاقية التي صاغها كولبرغ تعدّ مراحل معرفية بالدرجة الأولى، ولذلك فقد أكد كولبرغ (Kohlberg, 1971) أن هٰذه المراحل:

أ ـ يمكن تطبيقها على جميع الأفراد عبر العالم، بغض النظر عن الثقافة التي ينتمون إليها.
ب ـ أنها ثابتة الترتيب والتسلسل.

جـ ـ أن المراحل الأخلاقية العليا تضم بناءات المراحل الأخلاقية الدنيا، بينما تفوقها في القدرة على حل الصراعات الأخلاقية.

وبما أن مراحل النمو الأخلاقي التي وصفها كولبرغ بأنها مراحل معرفية بالدرجة الأولى فإن التقدم في التفكير عبر هٰذه المراحل يشترط فيه تقدم في التفكير المنطقي (Kohlberg, 1976, P 32).

أما الشرط الثاني، الذي يقترحه كولبرغ للنمو الأخلاقي، فهو القدرة على تقمص الأدوار؛ أي القدرة على فهم وجهة نظر الآخرين، وفهم مشاعرهم وأفكارهم، ولقد صمم كولبرغ اختباره الذي يتألف من عدة مشكلات أخلاقية، لوضع المفحوص في موقف يأخذ فيه دور الآخرين. وهكذا، فإن الشخص حسب كولبرغ ينمو تبعا لثلاثة مستويات متوازنة:

1 ـ النمو العقلي.

2 ـ نمو القدرة على تقمص الأدوار.

3 ـ النمو الأخلاقي.

وبالإضافة إلى هٰذه المستويات يرى كولبرغ أن هناك عاملا أساسيا في النمو الأخلاقي، وهو، كما يسميه كولبرغ، الصراع المعرفي، حيث إن الانتقال من مرحلة إلى أخرى يتطلب وجود صراع أخلاقي، الذي يكون سببا في تنظيم البناءات المعرفية الحالية للشخص.

ويعتقد كولبرغ أن مراحل النمو الأخلاقي تتم في تسلسل ثابت لا يتغير، بصرف النظر عن ثقافة المجتمع؛ لأنها مراحل شاملة وعالمية للنمو الأخلاقي. ولدعم اعتقاده، فقد قدم كولبرغ دلائل مقنعة لمراحل النمو الأخلاقي، التي وصفها في نظريته بأنها تتم في تسلسل ثابت في جميع الثقافات. قام كولبرغ بجمع بيانات كثيرة من بلدان مختلفة، كالمكسيك، وتايوان، وبريطانيا، وكندا، وتركيا، والولايات المتحدة. وقد دلت النتائج التي حصل عليها في كل المجتمعات التي درسها على أن مبادىء نظرية النمو المعرفي تم تأكيدها. وبالإضافة إلى هٰذه البحوث التي قام بها كولبرغ، فقد أكدت بحوث أخرى أن الأسس النفسية للمراحل الأخلاقية أظهرت تشابها عبر كل الثقافات التي تمت دراستها (Kuhn et al, 1977; Turiel, 1966; Reimer, 1977).

### 3 ـ مساهمة رست Rest في نظرية النمو الأخلاقي

على الرغم من أن Rest لا يختلف كثيرا عن كولبرغ في استعماله للمفاهيم

النظرية في مجال النمو الأخلاقي، إلا أنه يعد أول باحث يقدم اعتراضات مهمة على عمل كولبرغ. يعتقد رست Rest أن هناك تعقيدات كثيرة في النمو الأخلاقي، التي لا تستيطيع نظرية المراحل أن تفسرها. ويشير كذلك إلى أن كولبرغ ما زال مستمرا في إدخال تعديلات مهمة على طريقة تصحيحه لمراحل النمو الأخلاقي، ولذلك فإن التأكد بصفة نهائية من طبيعة نظرية المراحل لا يكون كاملا على الإطلاق.

إن كولبرغ يدعي أن الأفراد يستعملون أكبر نسبة من استجاباتهم في مرحلة واحدة بصفة ثابتة، بينما الاستجابات الباقية تكون في المرحلتين المجاورتين. أما رست، فيتخذ نظرة أكثر تعقيدا من نظرية المراحل البسيطة لكولبرغ. فهو يجزم أن الأفراد لا يوجدون تماما في مرحلة أو أخرى، ولكن يظهرون مجموعة من البناءات التنظيمية، وذلك استنادا إلى صعوبة الأداء أو مميزات وشروط الاختبار، وطريقة مقاييس التصحيح، وعوامل أخرى. (Rest et al, 1978, 264).

أما نظرية المراحل لكولبرغ فتفترض أن النمو يحدث خطوة إثر خطوة ودائما في الاتجاه التصاعدي نفسه. وبناء على أدلة تجريبية كثيرة، فإن رست عارض كثيرا من أفكار كولبرغ (Rest, 1979, pp 48-75). أما الأدلة التي اعتمد عليها رست فتشمل كثيرا من الدراسات التي بينت أن الأفراد يتذبذبون بين مراحل كثيرة، أي إن استجاباتهم لمراحل النمو الأخلاقي تختلف باختلاف أنواع أدوات الاختبار المستعملة، والتعليمات والإجراءات، وطرق تصحيح الاختبار. وفي ضوء هذه الملاحظات. اقترح رست Rest, 1979 تعديلات مهمة في كثير من مفاهيم نظرية الحكم الأخلاقي لكولبرغ. وفيما يلي بيان لأهم هذه التعديلات:

أ ـ إن مفهوم وجود الأفراد، في مرحلة واحدة من مراحل النمو الأخلاقي، مفهوم غير صائب؛ لأن السؤال الذي يجب طرحه عند تقويم النمو الأخلاقي للأفراد يجب أن يكون: «إلى أي مدى، وتحت أي ظروف، يظهر الأفراد مستويات عديدة من مراحل النمو الأخلاقي؟» بدلا من «ما المرحلة التي يكون عليها الأفراد؟».

ب ـ إن مفهوم سير النمو الأخلاقي، خطوة إثر خطوة، عبر المراحل، واجه اعتراضات شديدة؛ لأنه من الصعب أن ننظر إلى الفرد على أساس أن لديه نسقا تفكيريا واحدا؛ لأنه يستخدم العديد منها حسب ما تمليه عليه الظروف، وبسبب عوامل الأداء والمستويات المختلفة للنمو المعرفي. ولذلك فعوضا عن أن ينتقل الفرد خطوة واحدة، فإنه يتقدم في الوقت نفسه عبر مستويات عديدة من مراحل النمو

الأخلاقي. فمثلا ينتقل إلى مستوى المرحلة الثالثة المتقدمة، ثم إلى المستويات المتوسطة للمرحلة الرابعة، وأخيرا إلى المستويات الأولى للمرحلة الخامسة. (Rest, 1979, P 63-64).

لقد أكد رست Rest أن نمط النمو، الذي اقترحه كولبرغ، والذي يتم خطوة إثر خطوة، لم تؤيّده البحوث، وذلك على عكس نمط المراحل المركبة (Complex stages). فدراسة فلافل ووولويل Flavell & Wohlwill, 1969 مثلا، تدعم نمط النمو الأخلاقي الذي افترضه رست Rest أي نمط المراحل المركبة، الذي يسمح للأفراد بالتذبذبات (Fluctuations) داخل الإطار المعرفي.

ويعرف رست المراحل الست للنمو الأخلاقي باستخدام ثلاثة معالم:

أ ـ كيف تحدد قواعد التعامل في كل مرحلة من مراحل النمو الأخلاقي؟.

ب ـ كيف يتم التوازن في المراحل الاخلاقية؟

جـ ـ ما المفاهيم الأساسية المميزة لتحديد الحقوق والمسؤوليات في كل مرحلة من مراحل النمو الأخلاقي؟

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تعريفات رست Rest للمراحل الأخلاقية قد انبثقت عن الدراسات التجريبية العديدة التي قام بها منذ سنة 1971 مستخدما اختبار تحديد القضايا Defining Issues Test (DIT)، كأداة لجمع البيانات[1]. ويلاحظ أن بعض الصيغ والكلمات التي استخدمها رست، عند وصفة للمراحل، متشابهة تماما مع تلك التي استعملها كولبرغ. ومن جهة أخرى هناك بعض المفاهيم الأخرى التي يختلف فيها رست عن كولبرغ، مثل مفهوم وجود التذبذبات في تفكير الأفراد حول القضايا الأخلاقية.

وختاما لما عرضناه حول أهم النظريات المعرفية التطورية في دراسة الحكم الأخلاقي نستطيع أن نقول: إن كولبرغ قد توصل إلى تصنيف لمراحل لم ترد عند بياجيه، وبذلك يكون قد قدم تعديلات مهمة في مجال النمو الأخلاقي لاستكمال مسيرة بياجيه. أما رست Rest، فقد قدم منظورا جديدا لمراحل النمو الأخلاقي. فهو يرى أن الأفراد يظهرون تذبذبات بين المراحل الست، ويعدّ تصنيف الأفراد داخل مراحل معينة من بين مراحل ستة تبسيطا أكثر مما يجب.

ولعل أهم مساهمة في مجال النمو الأخلاقي التي ارتبطت باسم رست هي توصله إلى طريقة موضوعية لقياس الحكم الأخلاقي، التي تتمثل في اختبار تحديد القضايا

(DIT). وقد استخدم الباحث في الدراسة الحالية هذا المقياس الموضوعي نظرا للنتائج القوية والثابتة، التي توصل إليها مع عينات مختلفة، وفي ظروف متباينة، بالإضافة إلى سهولة إجرائه وتقدير درجاته.

## الدراسات السابقـة

يحتل موضوع النمو الأخلاقي مكانا بارزا في البحوث التربوية، ولأهمية هذا الموضوع أجريت دراسات عديدة تؤكد مدى الاهتمام المتزايد الذي ناله هذا المجال في البحث العلمي. وسنتعرض فيما يلي إلى عينة صغيرة من هذه الدراسات، خاصة تلك التي لها صلة بأهداف الدراسة الحالية.

أجرى محمد إسماعيل Ismail, 1976 دراسة تجريبية حول موضوع الحكم الأخلاقي لدى عينة قوامها 80 طالبا من جامعة أوكلاهوما بالولايات المتحدة الأمريكية، 40 طالبا من المملكة السعودية و40 طالبا أمريكيا، بقصد المقارنة بين الحكم الأخلاقي لكل من الطلبة السعوديين والطلبة الأمريكيين. أما الأداة التي استخدمها إسماعيل لقياس الحكم الأخلاقي عند عينة الدراسة، فهي اختبار تحديد القضايا (DIT) لجيمس رست Rest. وقد بينت النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة أن استعمال الطلاب السعوديين للمرحلة الرابعة كان بارزا عند أفراد العينة، بينما ساد استعمال المرحلة الخامسة عند العينة الأمريكية. وقد عزا الباحث استعمال المرحلة الرابعة من النمو الأخلاقي عند الطلبة السعوديين إلى تأثير الثقافة العربية الإسلامية في نمط تفكيرهم حول المسائل الأخلاقية، وخلص إلى أن الاختلاف في أنماط التفكير الأخلاقي عند العينتين قد يرجع إلى اختلاف أنماط الأخلاق المختلفة بين الثقافتين السعودية والأمريكية.

أما محمد مقصود Maqsud, 1977 فقد أجرى دراستين لاختبار شمولية مراحل بياجيه وكولبرغ للنمو الأخلاقي في الثقافتين النيجيرية والباكستانية. ففي الدراسة الأولى أجرى مقابلات شخصية لأفراد العينة، التي تتكون من 120 مراهق من نيجيريا، منهم 60 ذكراً و60 أنثى. أما الأداة التي استعملها لجمع البيانات، فهي مجموعة قصص افتراضية لبياجيه. أما في الدراسة الثانية، التي أجراها على 90 مراهقا من الباكستان ونيجيريا، فقد استخدم قصة واحدة من قصص كولبرغ الافتراضية لجمع البيانات. كشفت نتائج هذه الدراسة عن استعمال المفحوصين للمرحلة الرابعة من مراحل النمو الأخلاقي أكثر من غيرها. وقد أرجع مقصود هذه النتيجة إلى القيم الدينية للمفحوصين، أي إن النيجيريين والباكستانيين يمتثلون للمعايير الاجتماعية بانضباط.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن منهج حياة المسلمين يتحدد كثيرا عن طريق القوانين والحقوق والواجبات التي ذكرها القرآن. ولذلك كثيرا ما كان المفحوصون يستشهدون في إجاباتهم بآيات قرآنية، وأحاديث نبوية. ومن النتائج الأخرى التي أسفرت عنها دراسة مقصود، وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في النمو الأخلاقي، حيث إن المراهقات أبدين طاعة أكثر من المراهقين في استجاباتهن للقضايا الأخلاقية، وقد أرجع مقصود هٰذه الفروق إلى الأدوار التي يقوم بها الأولاد والبنات في مثل هٰذه المجتمعات. ويمكن أن نستخلص من هٰذه الدراسة أن للقيم الدينية للمسلمين أثرا كبيرا في استعمال بعض مراحل النمو الأخلاقي لكولبرغ دون غيرها من المراحل.

وفي دراسة أخرى، قام بوحمامة Bouhmama, 1984[a] بمقارنة مستوى النمو الأخلاقي لدى عينة قوامها 40 مفحوصا من ثقافتين مختلفتين، 20 مفحوصا من الجزائر و20 مفحوصا من بريطانيا. وقد استخدم الباحث مقابلة الحكم الأخلاقي لكولبرغ، لقياس أداء المفحوصين. أسفرت نتائج هٰذه الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في معدل نتائج النضج الأخلاقي بين المجموعتين. وقد كشفت مقارنة مراحل النمو الأخلاقي عند العينتين أن المفحوصين البريطانيين استخدموا المرحلة الثانية أكثر من المرحلة الثالثة، بينما العكس يصدق عند عينة المفحوصين الجزائريين. وقد عزا الباحث استعمال المفحوصين الجزائريين للمرحلة الثالثة أكثر من غيرها، لتأثير القيم الإسلامية الواضحة في استجاباتهم، وهٰذه النتيجة توافق ما توصل إليه مقصود Maqsud, 1977 في الدراسة السابقة التي استعرضها الباحث في الدراسة الحالية.

وفي دراسة أخرى أجراها بوحمامة Bouhamama, 1984 b على عينة تتكون من 90 طالبا مسلما يدرسون ببريطانيا، للكشف عن مستوى نموهم الأخلاقي، كما يقيسه اختبار تحديد القضايا (DIT) لجيمس رست، دلت النتائج أن المرحلة الرابعة من مراحل النمو الأخلاقي كانت أكثر استخداما من طرف المفحوصين عن غيرها من المراحل الأخرى. وقد فسر الباحث نتائج هٰذه الدراسة بالعوامل الثقافية التي كانت واضحة التأثير في طرق استجابات المفحوصين للقضايا الأخلاقية المطروحة عليهم.

وأخيرا في دراسة أخرى قام بها بارك وجونسن Park & Johnson, 1984 لفحص مراحل النمو الأخلاقي، كما يقيسها اختبار تحديد القضايا (DIT) لجيمس رست، وذلك لمعرفة تأثير الثقافة الكورية في تسلسل المراحل الأخلاقية لدى الطلبة الكوريين. وقد أسفرت نتائج هٰذه الدراسة على أن الإناث تفوقن على الذكور في درجة - P - (وهي

القيمة النسبية التي يعطيها المفحوص للأحكام الأخلاقية المبنية على المبادىء)، بينما تفوق الذكور على الإناث في المرحلة الرابعة. ويلاحظ من هٰذه الدراسة أن الإناث اللواتي تفوقن على الذكور في درجة -P- يقطنّ بالمدينة، بينما يقطن الذكور بالقرية.

من الاستعراض السابق لبعض البحوث، التي تناولت موضوع النمو الأخلاقي يتضح أن النمو الأخلاقي يتأثر كثيرا بالبيئة التي ينتمي إليها المفحوص، كما يتضح أن هناك فروقا بين الجنسين في نمو التفكير الأخلاقي. وتجدر الإشارة هنا إلى أن أغلب هٰذه الدراسات استخدمت اختبار تحديد القضايا Defining Issues Test (DIT) كأداة لقياس مستوى النمو الأخلاقي.

## فـروض البحـث

انطلاقا من نتائج بعض الدراسات التي استعرضها الباحث في هٰذه الدراسة تم وضع الفرضين التاليين:

1 ـ الطلاب والطالبات بمعهد علم النفس، جامعة وهران يستخدمون المرحلة الرابعة أكثر من غيرها من مراحل النمو الأخلاقي.

2 ـ ليست هناك فروق ذات دلالة بين الطلاب والطالبات في حكمهم الأخلاقي.

## منهـج الدراسـة

### أداة البحث

لتحقيق هدف هٰذه الدراسة استخدم الباحث اختبار تحديد القضايا Defining Issues Test (DIT) لجيمس رست.

وفيما يلي تعريف سريع بالاختبار:

### اختبار تحديد القضايا

هو مقياس موضوعي صممه العالم النفساني جيمس رست؛ لقياس الحكم الأخلاقي. يتكون من 6 قصص افتراضية، تعالج مشكلات أخلاقية مختلفة. تتكون كل قصة من اثنتي عشرة فقرة، يطلب من المفحوص أن يقدر أهمية كل فقرة في اتخاذ حكم أخلاقي. وتمثل الفقرات التي يطلب من المفحوص تقديرها المراحل الأخلاقية التالية: A, 4, 3,2، 5 أ، 5 ب، 6، و P. وتشير درجة - P - (P-Score) إلى الأهمية النسبية التي يعطيها المفحوص للفقرات التي تمثل المرحلة 5، والمرحلة 6. أما درجة - P% - فهي ترجمة لدرجة - P - بالنسب.

## صدق وثبات أداة الدراسة

أثبتت دراسات كثيرة أجريت في بيئات عديدة صدق مقياس اختبار تحديد القضايا. وبالنسبة لأفراد مجتمع الدراسة الحالية، فإن القضايا المطروحة عليهم مناسبة، وذات دلالة للكشف عن نمط تفكيرهم الأخلاقي.

ولقياس ثبات الاختبار قام محكم آخر بتصحيح عينة من أوراق الاختبار (ن = 35) اختيرت بطريقة عشوائية، ثم قورن تصحيح هٰذه العينة بالتصحيح الذي قام به الباحث للعينة نفسها، وتم التوصل إلى معامل ارتباط بين التصحيحين يقدر بـ 0.92. وإذا كانت طريقة إعادة تصحيح الاختبار من طرف محكم آخر لا تناسب تعريف الثبات، فإن استعمالها أصبح متداولا في كثير من البحوث، الأمر الذي جعل الباحث يختار هٰذه الطريقة بدل إعادة تطبيق الاختبار على المفحوصين أنفسهم لاعتبارات مادية وزمنية.

## عينـــة الدراســـة

أجريت هٰذه الدراسة على عينة من طلاب وطالبات معهد علم النفس، جامعة وهران في العام الجامعي 1986-1987. وقد بلغ حجم العينة 100 طالب وطالبة ينتمون إلى الصف الثاني من قسم علم النفس، اختيروا بطريقة عشوائية، وبنسب متساوية 50% إناثا و 50% ذكوراً.

## إجراء التطبيق

لجمع بيانات هٰذه الدراسة استخدم الباحث النسخة العربية لاختبار تحديد القضايا، التي قام الدكتور محمد رفقي محمد فتحي[1] بترجمتها من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وقد تم تطبيق الاختبار في مدرج جامعي يسع عدد أفراد العينة لمراعاة تثبيت ظروف تطبيق الاختبار من حيث تقنين الإجراءات. وقد تبين أن الزمن الذي استغرقته استجابات الطلبة على فقرات الاختبار قدر بـ 30 دقيقة في المتوسط. وبعد جمع استمارات الاختبار قام الباحث بتصحيحها حسب الخطواب التي حددها جيمس رست في كراسة التعليمات.

## الخطة الإحصائيـــة

ولتحليل النتائج تم استعمال الوسائل الإحصائية التالية:

1 ـ المتوسط الحسابي.
2 ـ الانحراف المعياري.
3 ـ اختبار ـ ت ـ للدلالة الإحصائية.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

اعتمد الباحث في تحليل نتائج الدراسة الحالية على استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مرحلة من مراحل النمو الأخلاقية لعينة الدراسة. الجدول رقم (1) يوضح النتائج التي أسفرت عنها التحليلات الإحصائية.

**الجدول رقم (١)**
**يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمراحل النمو الأخلاقي لعينة الدراسة (ن = ١٠٠)**

| مراحل النمو الأخلاقي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| ٢ | ٠٥,٣٢ | ٠٦,٨٥ |
| ٣ | ٣٥,٠٢ | ١٨,٨٦ |
| ٤ | ٤٠,٨٨ | ١٩,٥٣ |
| A | ١٠,٣٢ | ١٠,١٢ |
| ٥أ | ١٣,٢٤ | ٩,٣٦ |
| ٥ب | ٣,٠٨ | ٤,٨٠ |
| ٦ | ٨,٣٤ | ٥,١٤ |
| P | ٢٥,٥٢ | ١٠,٧٦ |

من التفصيلات المبينة في الجدول أعلاه يبدو أن المفحوصين يستعملون المرحلة الرابعة في أغلب أحكامهم الأخلاقية، وهي المرحلة التي تتميز بالحفاظ على القانون والنظام السائد في المجتمع. وهذه النتيجة تحقق فرض البحث القائل: إنّ الطلاب والطالبات بمعهد علم النفس، جامعة وهران، يستخدمون المرحلة الرابعة أكثر من

غيرها من مراحل الحكم الأخلاقي، كما يقيسها اختبار تحديد القضايا الأخلاقية لجيمس رست. ولعل القيم الدينية للمفحوصين قد ساهمت في ظهور هٰذه النتيجة، حيث إن طريقة الحياة، التي يخضع لها المفحوصون، تستند في الغالب إلى القوانين والواجبات والحقوق التي نص عليها القرآن. ويمكن تأكيد هٰذا التأويل بالرجوع إلى بعض استجابات المفحوصين لبعض عبارات الاختبار. ففي القصة «مشكلة الطبيب» نجد أن كل المفحوصين اختاروا العبارة رقم 9 علي أنها تمثل أهم عبارة في إصدار حكم أخلاقي، ومضمون العبارة كالتالي: «إرجاع الأمر إلى الله وحده، في إنهاء حياة أي شخص». وتجدر الإشارة هنا إلى أن هٰذه العبارة تمثل المرحلة الرابعة من مراحل النمو الأخلاقي في اختبار تحديد القضايا الأخلاقية لجيمس رست؛ أي إن المفحوص الذي يختار هٰذه العبارة على أنها أهم العبارات الاثنتي عشرة، التي يطلب منه تقدير أهميتها في إصدار حكم أخلاقي، يحصل على أعلى درجة تعطىٰ لهٰذه العبارة، التي تمثل المرحلة الرابعة. فمن المحتمل جدا أن التقدير العالي لهٰذه العبارة من طرف أغلب أفراد العينة قد ساهم في رفع درجات المرحلة الرابعة للمفحوصين، ويعني ذلك أن للمعتقدات الدينية للمفحوصين تأثيرا في اختيار مراحل النمو الأخلاقي التي صاغها كولبرغ Kohlberg. وتتفق نتيجة هٰذه الدراسة مع نتيجة إسماعيل Ismail, 1976، حيث كانت المرحلة الرابعة للنمو الأخلاقي بارزة الاستعمال عند العينة السعودية، التي درسها إسماعيل. وفي دراسة أخرى أجراها مقصود Maqsud, 1977، على مجموعة من المفحوصين النيجيريين والباكستانيين المسلمين، وجد أن الغالبية الساحقة من المفحوصين يفضلون المرحلة الرابعة من النمو الأخلاقي لكولبرغ. تؤكد نتائج هٰذه الدراسة أن للقيم الدينية والمعتقدات الإسلامية أثرا كبيرا في اختيار وتحديد مراحل الحكم الأخلاقي، التي صاغها كولبرغ. وبفحص الجدول رقم (1) يتضح كذلك أن أغلب أفراد العينة تستعمل تفكير المرحلة الثالثة في الحكم الأخلاقي إلى جانب المرحلة الرابعة. ولعل هٰذه النتيجة تؤكد نظرة جيمس رست للمراحل الأخلاقية التي تمت الإشارة إليها في سياق هٰذه الدراسة، وهي أنه لا يمكن وصف الأشخاص بأنهم يقعون في مرحلة معينة من مراحل الحكم الأخلاقي، كما يعتقد ذلك كولبرغ، بل يجب وصفهم بأنهم يستخدمون كل المراحل بنسب متفاوتة. فكلما تقدموا في نموهم الأخلاقي زاد استعمالهم للمراحل العليا من النمو الأخلاقي، وقلّ استخدامهم للمراحل الدنيا. ويبدو من خلال نتائج هٰذه الدراسة أن العينة تستخدم أخلاق المستوى الثاني من مستويات كولبرغ الثلاثة، وهو مستوى الأخلاق المتواضع عليها اجتماعيا، والذي يتضمن المرحلتين الثالثة والرابعة.

أما المرحلة الثالثة، فتتميز باتجاه أخلاق الولد المهذب والبنت المهذبة، وهو اتجاه يهدف إلى إرضاء الآخرين، والسلوك حسب توقعاتهم لنيل استحسانهم وموافقتهم؛ بينما تتميز المرحلة الرابعة بالحفاظ على القوانين والنظام السائد في المجتمع بغض النظر عن صلاحية هٰذه القوانين.

وبالرجوع إلى جدول رقم 1 نجد أن درجة - P - للعينة ككل هي 25.52 وتشير درجة P، التي تعدّ المؤشر للمستوى الأخلاقي الأكثر استخداما في البحوث، إلى الأهمية النسبية التي يعطيها المفحوصون للاعتبارات الأخلاقية، التي تمثل المرحلتين الخامسة والسادسة. وبمقارنة درجة - P - في هٰذه الدراسة (25.52) بدراسات أخرى يتضح أن هٰذه الدرجة منخفضة عن أغلب الدراسات التي أجريت في ثقافات أخرى، فمثلا في الدراسة التي قام بها بارك وجونسون Park & Johnson, 1984 وجد أن درجة - P - تساوي 30.20 وفي دراسة رست Rest, 1977 وجد أن درجة - P - تساوي 32.40، ولعل السبب في انخفاض درجة - P - في هٰذه الدراسة يرجع إلى أن الطلبة الجزائريين لا يتعرضون لمناقشة قضايا ومشكلات أخلاقية تحفزهم على التفكير في إيجاد حلول لها، والعمل على حل الصراعات والتناقضات التي يلاحظونها في تفكيرهم للتقدم عبر المراحل الأخلاقية. هذا التفسير يتماشى مع معالم نظرية النمو المعرفي في الأخلاق، حيث إنّ الانتقال من مرحلة أخلاقية إلى أخرى يتطلب توفير جو يحفز على التفكير في مشكلات أخلاقية قد تفوق تفكير الشخص الحالي لإشعاره بعدم اتساق تفكيره حول المشكلة المطروحة أمامه فيعمل على إيجاد حل يعيد الاتساق والتوازن في تركيبه المعرفي. ومجمل القول، أن التحليل الإحصائي للبيانات المتعلقة بالمراحل الأخلاقية لعينة البحث، يبين أن المفحوصين يستخدمون المرحلة الرابعة في تفكيرهم الأخلاقي أكثر من غيرها، وهذه النتيجة تثبت الفرض الأول في هٰذه الدراسة.

ولاختبار الفرض الثاني في هٰذه الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكور والإناث، كل على حدة، لجميع مراحل النمو الأخلاقي. الجدول 2 يلخص النتائج الإحصائية للجنسين.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمراحل النمو الأخلاقي حسب الجنسين

| المرحلة | الذكـــور | | الإنـــاث | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| ٢ | ٠٨,٥٣ | ٠٦,٢٤ | ٠٦,٣٢ | ٠٥,٨٩ |
| ٣ | ٣٣,٨٢ | ١٢,٨١ | ٢٩,٥٤ | ١٧,٤٢ |
| ٤ | ٣١ | ١٠,٥٥ | ٢٧,١٨ | ١٥,٩٩ |
| A | ٠٨ | ٠٧,٣٠ | ٠٣,٤٦ | ٠٤,١٦ |
| ٥أ | ٠٩ | ٠٨,٣٦ | ١٧,١٢ | ٠٩,٨٣ |
| ٥ب | ٠٢,٨٤ | ٠٣,٨٥ | ٠٨,٣٣ | ٠٨,١٠ |
| ٦ | ٠٧,٣٣ | ٠٩,٨٥ | ١١,١٢ | ١٢,٥٤ |
| P | ١٥,٢٧ | ١٢,٣٤ | ٢٤,٨٣ | ١٣,٦٦ |

وبالتأمل في الجدول رقم 2 نجد أن الذكور تفوقوا على الإناث في المراحل: الثانية والثالثة، والرابعة، والمرحلة - A -. بينما تفوقت الإناث على الذكور في المراحل: 5أ ، 5ب، و 6، كما أن درجة - P - عند الإناث أعلى من درجة الذكور.

توضح هٰذه النتائج أن هناك فروقا بين الجنسين في أنماط أحكامهم الأخلاقية للقضايا الأخلاقية. فالذكور يميلون إلى استعمال التفكير الأخلاقي الذي يميز مستوى الأخلاق المتواضع عليها اجتماعيا حسب نظرية كولبرغ، بينما الإناث يملن إلى استعمال مستوى الأخلاق ما بعد المتواضع عليها اجتماعيا، أو الأخلاق المبنية على المبادىء الشخصية، وللتأكد من هٰذه الفروق نستخدم اختبار ـ ت ـ لجميع مراحل النمو الأخلاقي للذكور والإناث.

ولحساب قيمة ـ ت ـ في حالة تساوي عدد المفحوصين في المجموعتين (50 ذكورا و 50 إناثا) نستعمل القانون التالي:

$$ت = \frac{م^1 - م^2}{\sqrt{\frac{ع^2 1 + ع^2 2}{ن_1 - 1}}}$$

حيث م = متوسط قيم العينة الأولى (الذكور)

$م^2$ = متوسط قيم العينة الثانية (الإناث).

$ع^1$ = الانحراف المعياري للعينة الأولى (الذكور).

$ع^2$ = الانحراف المعياري للعينة الثانية (الإناث).

ن = عدد أفراد العينة الكلي (100).

الجداول التالية توضح نتائج دلالة الفروق بين الذكور والإناث في جميع مراحل النمو الأخلاقي كما يقيسها اختبار تحديد القضايا.

**الجدول رقم (٣)**

**دلالة الفروق بين الجنسين في المرحلة ٢**

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اختبار - ت - |
|---|---|---|---|---|
| الذكور | ٥٠ | ٠٨,٥٣ | ٠٦,٢٤ | ٠٢,٥٦ |
| الإنـــاث | ٥٠ | ٠٦,٣٢ | ٠٥,٨٩ | |

يتبين من الجدول رقم (3) أن أداء الإناث أقل من مستوى أداء الذكور في المرحلة 2 من مراحل النمو الأخلاقي، كما يتضح من الجدول أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0,05 أي عند درجة ثقة 95%.

**الجدول رقم (٤)**

**دلالة الفروق بين الجنسين في المرحلة ٣**

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اختبار - ت - |
|---|---|---|---|---|
| الذكور | ٥٠ | ٣٣,٨٢ | ١٢,٨١ | ١,٩٧ |
| الإنـــاث | ٥٠ | ٢٩,٥٤ | ١٧,٤٢ | |

نجد في الجدول رقم (4) أن مستوى أداء المفحوصين الذكور أعلى من مستوى أداء الإناث في المرحلة الثالثة، ويتضح أن الفرق بين المجموعتين له دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05.

## الجدول رقم (٥)
## دلالة الفروق بين الجنسين في المرحلة ٤

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اختبارات ـ ت ـ |
|---|---|---|---|---|
| الذكـــور | ٥٠ | ٣١ | ١٠,٥٥ | ١,٩٨ |
| الإنـــاث | ٥٠ | ٢٧,١٨ | ١٥,٩٩ | |

ويتضح من الجدول رقم (5) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء المفحوصين الإناث، وأداء الذكور في المرحلة الرابعة، لصالح الذكور، وهي دالة عند مستوى الثقة 95%.

## الجدول رقم (٦)
## دلالة الفروق بين الجنسين في المرحلة ـ A ـ

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اختبارات ـ ت ـ |
|---|---|---|---|---|
| الذكور | ٥٠ | ٠٨ | ٠٧,٣٠ | ٠٦,٣٩ |
| الإنـاث | ٥٠ | ٠٣,٤٦ | ٠٤,١٦ | |

الجدول رقم (6) يوضح أن مستوى أداء الذكور أعلى من مستوى أداء الإناث في المرحلة - A- ويتضح منه أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث عند مستوى المعنوية 0.05 أي عند درجة ثقة 95%.

## الجدول رقم (٧)
## دلالة الفروق بين الجنسين في المرحلة 5أ

| المجمـوعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اختبار ـ ت ـ |
|---|---|---|---|---|
| الذكـور | ٥٠ | ٠٩ | ٠٨,٣٦ | ٠٦,٢٩ |
| الإنـاث | ٥٠ | ١٧,١٢ | ٠٩,٨٣ | |

يتضح من الجدول رقم (7) أن الإناث تفوقن على الذكور في استخدام المرحلة 5أ من مراحل النمو الأخلاقي بفارق قدره 8.12، وهو فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95%؛ أي إن الإناث أكثر استخداما للمرحلة 5أ من الذكور.

## الجدول رقم (٨)
## دلالة الفروق بين الجنسين في المرحلة 5 ب

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اختبارات ـ ت ـ |
|---|---|---|---|---|
| الذكور | ٥٠ | ٠٢,٨٤ | ٠٣,٨٥ | ٠٦,١ |
| الإناث | ٥٠ | ٠٨,٣٣ | ٠٨,١٠ | |

أما الجدول رقم (8) فيتضح منه أيضا أن الإناث تفوقن كذلك على الذكور في استخدام المرحلة 5ب بفارق قدره 05.49، وهو فرق له دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95%.

## الجدول رقم (٩)
## دلالة الفروق بين الجنسين في المرحلة ٦

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اختبار ـ ت ـ |
|---|---|---|---|---|
| الذكور | ٥٠ | ٠٧,٣٣ | ٠٩,٨٥ | ٠٢,٣٦ |
| الإناث | ٥٠ | ١١,١٢ | ١٢,٥٤ | |

أما بالنسبة للفرق بين الجنسين في استخدام المرحلة 6، فيتضح من الجدول رقم 9 أن الإناث يستعملن المرحلة 6 أكثر من الذكور. ولقد بلغ الفرق بين متوسط الإناث ومتوسط الذكور 03.79 لصالح الإناث، وهو فرق له دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95%.

## الجدول رقم (١٠)
## دلالة الفروق بين الجنسين في المرحلة ـ أ ـ

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اختبارات ـ ت ـ |
|---|---|---|---|---|
| الذكور | ٥٠ | ١٥,٢٧ | ١٢,٣٤ | ٥,٦٢ |
| الإناث | ٥٠ | ٢٤,٨٣ | ١٣,٦٦ | |

تبين النتائج في الجدول رقم (10) أن مستوى أداء الذكور بالنسبة لدرجة - P - أقل من مستوى أداء الإناث، ويتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين عند مستوى المعنوية 5.05.

من تفصيلات النتائج المتعلقة بالفروق الجنسية لدى المفحوصين في هذه الدراسة يتضح أن الذكور تفوقوا في استعمالهم لمراحل النمو الأخلاقي، التي تميز مستوى الأخلاق المتواضع عليها اجتماعيا؛ (أي المراحل: 2, 3, 4)، بينما تفوقت الإناث في استعمالهن للمراحل الأخلاقية التي تميز مستوى الأخلاق ما بعد المتواضع عليها اجتماعيا (أي المراحل 5أ، 5ب، 6).

أما بالنسبة للدرجة - P - وهي المؤشر للنمو الأخلاقي الأكثر تداولا في البحوث، فقد وجدت فروق بين الجنسين، لها دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05. إن درجة - P - العالية للإناث التي أسفرت عنها نتائج هٰذه الدراسة تؤكد نتائج رست وآخرين Rest et al (1974) ومقصود Maqsud, (1977) حيث كشفت نتائج هٰذه الدراسات عن وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن معظم الدراسات التي استخدمت اختبار تحديد القضايا لم تظهر فروقا بين الجنسين في النمو الأخلاقي. فمن بين 22 دراسة راجعها رست Rest (1976) وجد أن دراستين فقط أسفرتا عن وجود فروق معنوية في درجة - P - بين الذكور والإناث ولصالح الإناث. ولعل الفروق الجنسية التي كشفت عنها الدراسة الحالية ترجع إلى تأثير عوامل أخرى كمعامل الذكاء (I.Q) والحالة الاقتصادية والاجتماعية SES للمفحوصين، التي لم يستطع الباحث التأكد منها لأسباب عملية. ويرى الباحث أن هٰذا التفسير يتماشى والخلاصة التي توصل إليها رست (Rest, 1979, P 120) بعد مراجعته لعدد كبير من البحوث حول هٰذا الموضوع، التي تؤكد أنه حيثما وجدت فروق بين الجنسين في النمو الأخلاقي، فإنه يجب التأكد من تأثير عوامل أخرى مثل معامل الذكاء، والمستوى الثقافي والحالة الاجتماعية والاقتصادية للمفحوصين.

## الخلاصـــة

تسعى هٰذه الدراسة إلى تعرّف أنماط الحكم الأخلاقي عند طلاب وطالبات معهد علم النفس وعلوم التربية، بجامعة وهران، وقد كشفت الدراسة عن عدد من النتائج يمكن إجمالها فيما يلي:

1 ـ أوضحت هٰذه الدراسة أن النمط السائد الذي تستعمله عينة الدراسة الكلية في إصدار الأحكام الأخلاقية هو تفكير المرحلة الرابعة (أخلاق القانون والنظام)، من مراحل النمو الأخلاقي لكولبرغ.

2 ـ بالنسبة لدرجة - P - فقد بلغت 25.52 وهي درجة منخفضة إذا ما قورنت بدرجات - P - في دراسات أخرى مماثلة لهٰذه الدراسة.

3 ـ دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في النمو الأخلاقي، وقد أرجع الباحث هٰذه النتائج إلى تأثير بعض العوامل الأخرى، التي لم يتمكن التأكد منها لدى عينة البحث (الحالة الاجتماعية والاقتصادية، ومستوى الذكاء).

وفي ضوء هٰذه النتائج يوصي الباحث بإجراء دراسة للتحقق من أثر بعض المتغيرات (كالحالة الاجتماعية والاقتصادية، ومعامل الذكاء) التي قد تساعد في الكشف عن طبيعة الفروق المعنوية بين الجنسين.

وأخيرا يعدّ الباحث أن هٰذه الدراسة محاولة تهدف إلى استثارة البحث في موضوع النمو الأخلاقي؛ لكونه موضوعاً حيويًّا يحتاج دراسات عديدة.

## الهـوامش

1 ـ محمد رفقي محمد فتحي: اختبار تحديد القضايا (DIT) (الصورة العربية) دار القلم، الكويت، 1983 الطبعة الأولى.

# المـراجـع


1. Berkowitz, L. (1964) **The development of motives and values in the child.** New York: Basic Books.
2. Bouhmama, d. (1984a) "Assessment of Kohlberg's stages of moral development in two cultures." **Journal of Moral Education,** 13, 2, pp 124-132.
3. Bouhmama, D. (1984b) "A study of the relationship between moral judgement and religious attitude of Muslim students in the United Kingdom." Unpublished doctoral dissertation, University of Exeter.
4. Dewey, J. (1909) **Ethical principles underlying education,** Boston, Houghton-Miffin Company.
5. Edwards, C.P. (1981) The comparative study of the development of moral judgement and reasoning. In R.H. Munroe; R.L. Munroe and B.B. Whiting (Eds) **Handbook of cross-cultural human development.** Garland Publishing Inc. pp 501 - 528.
6. Flavell, J.H., & Wohlwill, J. (1969) "Formal and functional aspects of cognitive development." In D. Elkind & J. Flavell (Eds) **Studies in cognitive development.** New York: Oxford, pp 67-120.
7. Freud, S. (1930). **Civilization and Discontents.** Garden City; New York: Double-Day.
8. Hoffman, M. (1970) "Moral development". In P. Mussen (Ed) **Carmichael's Manual of Child psychology.** Vol II, New York: Wiley, pp 261-359.
9. Ismail, M.A. (1976) 'A cross-cultural study of moral judgement: the relationship between American and Saudi Arabian University students on the Defining Issues Test.' Unpublished doctoral dissertation Oklahoma University.
10. Kohlberg, L. (1958) 'The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen.' Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
11. Kohlberg, L. (1971) From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In T. Mischel (Ed) **Cognitive development and Epistemology.** New York / Academic press, pp. 151-235.
12. Kohlberg, L. (1975a) 'The cognitive developmental approach to moral education' **Phi Delta Kappan,** 61, pp 670-677.

13. Kohlberg, L. (1975b) 'Counselling and counseller education: A developmental approach.' **Counsellor Education and supervision,** 14, pp 250-256.

14. Kohlberg, L. (1976) 'Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach., In T. Lickona (Ed). **Moral development and Behaviour: theory, research and social issues.** Holt, Rinehart and Winston.

15. Kuhn, D., Langer, J., Kohlberg, L., & Haan, N. (1977) 'The development of moral operations in logical and moral judgement' **Genetic Psychology Monograph,** 95, pp 97-188.

16. Maccoby, E. (1968) 'The development of moral values and behaviour' In J.A. Clausen (Ed). **Socialization and Society.** Boston: Little Brown, pp 227-269.

17. Maqsud, M. (1977) 'Moral reasoning of Nigerian and Pakistani Muslim adolescents' Journal of Moral Education, 7, 1, pp 40-49.

18. McDougall, W. (1908) **An introduction to social psychology.** London Methuen.

19. Mead, G.H. (1934) **Mind, self and Society.** Chicago, University of Chicago Press.

20. Park, J.Y., & Johnson, R.C. (1984) 'Moral development in rural and urban Korea' **Journal of Cross-cultural Psychology,** 15, 1, pp 35-46.

21. Piaget, J. (1932) **The Moral Judgement of the child.** Routledge & Kegan Paul

22. Reimer, J. (1977). 'A study in the moral development of Kibbutz adolescents' Unpublished doctoral dissertation. Harvard University.

23. Rest, J.R. (1977) The stage concept in moral research. Unpublished manuscript, University of Minnesota Press.

24. Rest, J.R. (1979) **Development in judging moral issues.** University of Minnesota Press.

25. Rest, J.R., Davison, M.L. & Robbins, S. (1978) 'Age trends in judging moral issues: A review of cross-cultural, longitudinal and sequential studies of the Defining Issues Test. **Child development.** pp 263-279.

26. Smith, M. (1978) 'Moral reasoning: Its relation to logical thinking and role taking' **Journal of Moral Education,** 8, 1, pp 41-49.

27. Turiel, E. (1966) 'An experimental test of the sequentiality of develop-