المجلد 15 العدد 4 ديسمبر 2014

# القدرة على الحكم الخلقي وكفايات المواطنة لدى عينة من التلاميذ والطلبة الجامعيين بالمغرب

**د. أحمد بن حدو أغبال**
قسم علم الاجتماع
كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة المولى إسماعيل
a.aghbal@gmail.com

# القدرة على الحكم الخلقي وكفايات المواطنة لدى عينة من التلاميذ والطلبة الجامعيين بالمغرب

**د. أحمد بن حدو أغبال**
قسم علم الاجتماع
كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة المولى إسماعيل

## الملخص

هناك نوعان من المهارات والكفايات الضرورية لنمو الشخصية الديمقراطية وسير المؤسسات الديمقراطية. يتعلق الأمر بالقدرة على الحكم الأخلاقي، التي تدل على قدرة الفرد على الحكم والعمل وفقا للمبادئ الأخلاقية التي يتبناها، وكفايات المواطنة. يفترض الباحثون وجود علاقة بين هذه القدرات والكفايات وبين نوعية التعليم. تهدف الدراسة الحالية إلى بيان التأثير الذي تمارسه عوامل المحيط المدرسي أو الجامعي على النمو الخلقي وكفايات المواطنة لدى عينة من التلاميذ والطلبة الجامعيين. وضمت عينة الدراسة ١٠٤٠ فردا من الإناث والذكور الذين تراوحت أعمارهم بين ١٢ و٢٦ عاما. وقدمت لهم ثلاثة اختبارات لقياس متغيرات الدراسة: أولها اختبار الحكم الأخلاقي الذي وضعه جورج ليند لقياس القدرة على اتخاذ القرارات الأخلاقية، واختبار كفايات المواطنة للجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي، ومقياس تصورات المتعلمين للمحيط التعليمي الذي صاغة رامسدن.

ودلت النتائج على أن مستوى القدرة على الاستدلال الخلقي وكفايات المواطنة يميل إلى الانخفاض بشكل دال إحصائيا كلما انتقلنا عبر مراحل النظام التعليمي. وكشفت الدراسة أيضا على أن تصورات التلاميذ والطلبة الجامعيين لمحيطهم التعليمي تصبح أكثر سلبية كلما انتقلنا من التعليم الثانوي الإعدادي، إلى التعليم الثانوي التأهيلي، وصولا إلى التعليم الجامعي. وتشير بيانات الملاحظة إلى أن تأثيرات المحيط السلبي قد تفضي إلى التقهقر الأخلاقي في سلك التعليم الجامعي. كما أن نوعية التعليم، والمنهاج المطبق، ونمط التنشئة الاجتماعية تنطوي على العوامل التي توفر البيئة الملائمة لبروز وتفاقم ظاهرة الانقسام في السلوك الأخلاقي.

**الكلمات المفتاحية:** الحكم الخلقي، كفايات المواطنة، الانقسامية في السلوك الخلقي، البيئة التعليمية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٣/٢/١١م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٣/٩/٢٩م

# An Empirical Study on Moral Judgment Competence and Civic Competencies of High School and University Students in Morocco

**Dr. Ahmed H. Aghbal**
Faculty of Arts and Humanities
Moulay Ismaïl University

## Abstract

Two kinds of skills or competencies are particularly important for the development of democratic personality and the functioning of democratic institutions: moral judgment competence defined as the ability of the person to judge and act in accordance with his own moral principles, and civic competencies. These competencies are supposed to be linked to the quality of educational systems. The purpose of this study was to investigate the influence and effect of academic environment on the development of moral and civic competencies for school and university students. The sample of the study consisted of 1040 students of both genders aged 12 to 26. The participants completed three study instruments: Georg Lind's Moral judgment Test (MJT) that measures the participants' abilities to make moral decision, the International Association for the evaluation of Educational Achievement (IAE) civic knowledge test, and Ramsden's measure of ethos.

Results of the study indicate a statistically significant decrease in the level of moral reasoning and civic knowledge of students across the levels of educational system. In addition, the results revealed that the students' feelings and perceptions of their academic environment become more negative as we move from middle to secondary school to higher education. Observational evidence indicates that negative environmental impacts can lead to moral regression in higher education. Furthermore, the quality of education, the applied curriculum, and the type of socialization are susceptible to favour the appearance and exacerbation of moral segmentation.

**Keywords:** Moral judgment competence, civic competences, moral segmentation, school environment.

# القدرة على الحكم الخلقي وكفايات المواطنة لدى عينة من التلاميذ والطلبة الجامعيين بالمغرب

**د. أحمد بن حدو أغبال**
قسم علم الاجتماع
كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة المولى إسماعيل

## المقدمة:

لكل مرحلة تاريخية من مراحل تطور المجتمعات البشرية نموذجها الأمثل لما يتبغي أن يكون عليه المواطن على المستويات الأخلاقية والسياسية. ولقد أصبح هذا النموذج في الوقت الراهن هو النموذج الديمقراطي. يتجلى ذلك من خلال تزايد الشعور بالحاجة لدى معظم المواطنين في مختلف بلدان العالم إلى المشاركة في اتخاذ القرارات التي تؤثر في حياتهم اليومية. غير أن رياح الديمقراطية لم تصل إلى المنطقة العربية التي ظلت بمنأى عما يعرف بـ"الموجة الثالثة" إلا في وقت متأخر. وفي غمرة هذه التحولات أصبح النموذج الديمقراطي، الذي يتمحور حول قيم الكرامة الشخصية والمساواة بين المواطنين، هو (البرادايغم) الذي ينبغي استحضاره خلال عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية للأجيال الصاعدة.

وفي هذا السياق اكتست التربية على المواطنة أهمية متزايدة في جميع بلدان العالم، ولكن الحاجة إليها قد تكون أكثر إلحاحا في البلدان التي توجد في بداية مرحلة الانتقال الديمقراطي بسبب تسارع وتيرة دينامية التغير الاجتماعي فيها. ومع ذلك، لم تتبلور فكرة إحداث مادة التربية على المواطنة في المغرب إلا في بداية العشرية الأولى من القرن الواحد والعشرين. وقد جاء إدماجها في المنهاج الدراسي ضمن استراتيجية شمولية تستهدف ترسيخ "قيم العقيدة الإسلامية، وقيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، وقيم المواطنة، وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية" (الكتاب الأبيض، ٢٠٠٢، ص. ٨٨). وهكذا تم تكييف مادة التربية على المواطنة مع المرجعيات المتعلقة بالتربية على القيم وفقا لمقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين التي نصت على ضمان الشروط الضرورية لتمكين المتعلمين من "التشبع بالقيم الدينية، والخلقية، والوطنية، والإنسانية الأساسية، ليصبحوا مواطنين معتزين بهويتهم وبتراثهم، وواعين بتاريخهم، ومندمجين فاعلين في مجتمعهم" (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ١٩٩٩، ص. ٢٤).

غير أنه لم يتم إعداد المدرسين للتعامل مع المادة الجديدة في ضوء الغايات والأهداف

الخاصة بها، ولذلك أصبحت تدرس مثلما تدرس المواد التقليدية من خلال التركيز على الجوانب العاطفية-الوجدانية من شخصية الفرد والعناصر الرمزية من تاريخ المجتمع؛ وأصبح دور المدرس، في غالب الأحيان، يقتصر على الإرشاد الذي يكاد لا يتيح أية فرصة لعمليات التفاعل التي تنبني عليها العمليات المعرفية العليا كالتفكير النقدي، والقدرة على اتخاذ القرار والحكم التي تعتبر ضرورية لتنمية كفايات المواطنة. وأما وظيفة التربية على المواطنة فتكمن في إكساب الأفراد جملة من القدرات والمهارات المعرفية التي تؤهلهم للمشاركة الإيجابية البناءة في الحياة المدنية من منطلق تحليلي نقدي.

وتعتبر كفايات المواطنة من جملة الكفايات المعرفية-الاجتماعية التي تكتسي بالضرورة بعدا أخلاقيا، ويرتبط اكتسابها بتنمية القدرة على الحكم (Lipman, 1991). ولذلك تصنف ضمن مهارات التفكير النقدي التي أصبح المواطن في حاجة إليها من أجل تحديد قضايا الشأن العام، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها، واتخاذ موقف سليم منها. ومن هنا تتبين العلاقة، من الناحية المنطقية، بين كفايات المواطنة والقدرة على الاستدلال الخلقي.

ويميز الباحثون في المهارات المرتبطة بكفايات المواطنة بين نوعين أساسيين وهما: المهارات المتعلقة بالمعارف التصريحية والمهارات المتعلقة بالمعارف الإجرائية أو التنفيذية (Newman, 1989; Imman & Buck, 1995). يشير مفهوم المعارف التصريحية declarative knowledge إلى المعرفة بالوقائع والأشياء، ويدل على القدرة على فهم مضمون الصيغ التعبيرية وإدراك ما تشير إليه في الواقع، بينما يدل مفهوم المعارف الإجرائية procedural knowledge على المعارف التي تفضي إلى القيام ببعض الأفعال أو التي تمكن من نقل المعارف التصريحية إلى حيز التطبيق (Biggs & Moore, 1993 p. 8).

ويرى جورج لينذ أن القدرات الخلقية، كالقدرة على الحكم الخلقي والاستدلال الخلقي، ضرورية لبروز ونمو الشخصية الديمقراطية. بحيث يمكن القول بأن القدرات الديمقراطية وكفايات المواطنة لا تنفصل عن الكفايات الخلقية. ذلك لأن "الكفايات الديمقراطية الأساسية تتمثل في القدرة على الدخول في نقاش عقلاني وأخلاقي مع الآخرين، وخاصة مع من يخالفوننا الرأي" (Lind, 2008a, p. 321). وهذا يتطلب من المواطن الديمقراطي أن يمتلك القدرة على فض النزاعات بواسطة الحجاج والإقناع. ويتطلب هذا بدوره امتلاك القدرة على قبول حجج الغير من خلال فحصها في ضوء مبدأ أخلاقي. ومن هنا تأتي أهمية التربية على المواطنة في علاقتها بالتربية الخلقية في المجتمعات الحديثة.

وتأتي الدراسة الحالية كمحاولة لتسليط الضوء على العوامل التي تؤثر سلبا أو إيجابا

في النمو الخلقي وكفايات المواطنة لدى المتعلمين في المغرب، وبيان مدى أهمية الدور الذي تلعبه المؤسسات التعليمية في التنشئة السياسية للأجيال الجديدة. وتكمن أهمية هذا البحث أيضا في كونه أول محاولة لتطبيق اختبار الحكم الخلقي لجورج ليند في سياق المجتمع المغربي. هذا بالإضافة إلى أن الدراسات التي تناولت قضايا النمو الخلقي في سياق المجتمع المغربي نادرة جدا وتكاد تكون منعدمة إذا استثنينا بعض الدراسات المقارنة التي أجريت على عينات من أبناء الجالية المغربية المقيمة بالخارج (Bouhmama, 1989; De Mey, Baartman, Schulze, 1999).

وسوف نتناول في هذا البحث موضوع الحكم الخلقي إلى جانب كفايات المواطنة في ضوء نظرية لورانس كولبورغ Lawrence Kohlberg حول النمو الخلقي-المعرفي. وفيما يلي عرض موجز لنظرية كولبورغ يتضمن المفاهيم الإجرائية الأساسية المعتمدة في بناء اختبارات الحكم الخلقي من قبل ثلة من الباحثين من أمثال جورج ليند Georg Lind الذي قمنا بتعريب المقياس الذي بلوره بناء على تلك المفاهيم.

تركز اهتمام كولبورغ على دراسة العمليات المعرفية التي يوظفها الفرد لاتخاذ القرارات بخصوص الأفعال التي يعتزم القيام بها وفقا للمبادئ الأخلاقية التي اختار أن يتبناها. يمكن القول، في محاولة لتلخيص أفكاره وبيان طريقته في التعامل مع هذه المسألة، بأنه إنما كان يهدف إلى فهم الطريقة التي يستخدمها الفرد للاستدلال من أجل إيجاد حل للمعضلات الأخلاقية التي يواجهها. وتعتبر نظرية كولبورغ امتدادا لنظرية بياجي حول النمو الخلقي، ساهم في إغنائها من خلال تحديده لمراحل النمو الخلقي الست، واقتراحه طريقة جديدة لقياس القدرة على الحكم الخلقي تمثلت في تعريض الأفراد لمجموعة من المعضلات الأخلاقية الافتراضية.

يمر النمو الخلقي، في نظر كولبورغ، بثلاثة أطوار، ينقسم كل واحد منها إلى مرحلتين، تفضي بالفرد في النهاية إلى تحقيق نوع من الاستقلال الأخلاقي. وخلال هذه السيرورة النمائية المتصاعدة، ينمو البعد المعرفي للحكم الخلقي بالموازاة مع بعده العاطفي-الوجداني. ويمثل مبدأ التوازي (المعرفي/العاطفي) حجر الزاوية في نظرية كولبورغ كما هو الحال في نظرية بياجي. ونظرا لأهمية مفهوم النمو الخلقي المتصاعد في نظرية كولبورغ، فسوف نتوقف عند مراحل النمو الخلقي لنستعرضها بسرعة كما وصفها هو بنفسه:

أ- طور ما قبل العرف والقانون: يصبح الطفل في هذه المرحلة قادرا على التمييز بين الخير والشر، وبين الصحيح والخاطئ، "ولكنه يؤوّل آداب السلوك استنادا إلى ما قد يترتب على

الفعل من نتائج مادية أو هيدونية (شهوانية) أو في ضوء السلطة المادية لأولئك الذين يسنون القواعد وآداب السلوك".(Kohlberg, 1981, p.17) وينقسم هذا الطور إلى مرحلتين:

١- أخلاقيات الطاعة والعقاب: وهي مرحلة تتميز بسيادة نوع من أخلاقيات التبعية لسلطة **خارجية** heteronomous authority، يخضع فيها الطفل لقواعد السلوك التي وضعتها سلطة معترف بها من أجل تفادي العقوبات أو الحصول على المكافآت. إن النتائج المادية للفعل، في هذه المرحلة، هي التي تحدد ما إذا كان الفعل جيدا أو قبيحا بغض النظر عن الدلالات الإنسانية لتلك النتائج.

٢- الأخلاقيات النسبية الأداتية: يعتبر الفعل في هذه المرحلة جيدا إذا كان يمكّن من إشباع حاجة شخصية في المقام الأول أو من تحقيق حاجة الغير بشكل عرضي في بعض الأحيان. وبذلك يكون الفرد قد بدأ ينفتح قليلا على الآخرين، إلا أن انفتاحه غالبا ما يأخذ شكل مقايضة. "إن العناصر المتعلقة بالإنصاف، والتبادلية، والتوزيع العادل حاضرة فيه، ولكنها تؤوّل دائما تأويلا ذا دلالة مادية أو برغماتية". (Kohlberg, 1981, p.17). تعني التبادلية reciprocity في هذه الحالة مبدأ "العين بالعين"، وهي أبعد ما تكون عن مبدأ العدالة والإنصاف وقيم النزاهة والإخلاص والولاء والاستقامة، بحيث يمكن القول بأن الفعل الذي يجري وفقا لذلك المبدأ هو فعل جيد بالنسبة للطفل بوصفه فردا لا بوصفه مواطنا.

ب- طور العرف والقانون: يعمل الفرد كل ما بوسعه في هذه المرحلة للتصرف وفقا للقواعد الاجتماعية المعمول بها في مجتمعه، ويبذل جهودا حثيثة للاستجابة لتوقعات أسرته، ومجموعة العمل التي ينتمي إليها، والبلد الذي ترعرع فيه، ويعمل جاهدا لإظهار مشاعر الولاء إزاءهم بغض النظر عن النتائج المباشرة المترتبة عن أفعاله. "لا يتعلق الأمر فقط بموقف الامتثال إزاء التوقعات الشخصية أو النظام الاجتماعي، ولكن بموقف الولاء إزاء النظام القائم، وبالمشاركة بشكل فعال في الحفاظ على هذا النظام ودعمه وتبريره، والتماهي مع الشعب أو الجماعة التي ينتمي إليها". (Kohlberg, 1981, p.18) وينقسم هذا الطور إلى مرحلتين:

٣- الأخلاقيات المتجهة نحو التوافق والانسجام البيشخصي: يعتبر السلوك في هذه المرحلة أخلاقيا إذا جاء متوافقا مع توقعات االأسرة، والأصدقاء، والزملاء في العمل، الخ؛ ويصبح الرهان هو كسب عطف الآخرين وتقديرهم. ولا يتحقق ذلك إلا إذا كان الفرد وديعا طيب العشرة. عبر كولبورغ عن هذه الفكرة بقوله: "يحظى الفرد بالقبول عندما يكون لطيفا"(Kohlberg,

1981, p.18)؛ هذه هي القاعدة الأخلاقية التي تميز أخلاقيات هذه المرحلة، وهي تدل على بداية تشكل الوعي الاجتماعي الذي يتنامى بقدر ما تتراجع نزعة التمركز حول الذات.

٤- الأخلاقيات المتجهة نحو القانون والنظام: في هذه المرحلة يصبح المجتمع الكلي في مركز اهتمامات الفرد، حيث يتم التأكيد على ضرورة احترام القانون والسلطة العمومية، والحفاظ على النظام بما فيه مصلحة الجميع. "يكمن السلوك الجيد في القيام بالواجب، وإظهار الاحترام للسلطة، والحفاظ على النظام القائم باعتباره قيمة مطلوبة في حد ذاتها" (Kohlberg, 1981, p.18).

ج- طور ما بعد العرف والقانون: إنه طور الاستقلال الذاتي والمبادئ الأخلاقية الكونية. "يُبذل مجهود واضح لتحديد القيم والمبادئ التي تكون لها صلاحية وتطبيق خارج دائرة سلطة الجماعة أو الشعب الذي يمتلك هذه المبادئ وفي منأى عن تماهي الفرد بتلك الجماعة". (Kohlberg, 1981, p.18) لقد أصبح كل شيء في هذه المرحلة يتوقف على الضمير الأخلاقي الداخلي الذي يقيم مسافة بينه وبين السلطة والشروط المحدِّدة للجماعة التي يحصل معها التماهي. وينقسم هذا الطور بدوره إلى مرحلتين:

٥- الأخلاقيات المتجهة نحو التعاقد الاجتماعي: يتحدد السلوك الأخلاقي في هذه المرحلة بمدى احترام الحقوق الفردية التي تم الإجماع حولها على إثر نقاشات عمومية بين مختلف فعاليات المجتمع المدني والسياسي. وفي هذه المرحلة "يكون الفرد على وعي تام بالطبيعة النسبية للقيم والآراء الشخصية وبالإجراءات القانونية التي تمكن من بلوغ الإجماع". (Kohlberg, 1981, p.18) ومع أن التركيز ينصب على الجانب القانوني للأمور، إلا أن روح القانون تحظى بالأولوية على النص. ولذلك يصبح بالإمكان تغيير القانون لاعتبارات تتعلق بتحقيق منفعة اجتماعية. وهكذا تصبح الموافقة الحرة، والقدرة على التعاقد، والوفاء بالعهود، من جملة العناصر الأساسية للالتزام الخلقي.

٦- الأخلاقيات المتجهة نحو المبادئ الأخلاقية الكونية: يتصرف الشخص في هذه المرحلة وفقا للمبادئ الأخلاقية الكونية التي اختارها بمحض إرادته واستبطنها. وهنا يصبح الضمير الفردي، في مقابل الضمير الجمعي، هو الذي يحدد الحسن والقبيح، والخير والشر، في ضوء مبادئ العدالة والتبادلية والمساواة في الحقوق المتعالية على نظام الوقائع الاجتماعية- الثقافية.

وتعتبر قدرة الفرد على الحكم الخلقي، في إطار نظرية كولبورغ، إحدى المكونات الأساسية للفعل الأخلاقي. يعرفها كولبورغ بأنها "القدرة على اتخاذ القرارات، وصياغة الأحكام

الخلقية، والتصرف وفقا لتلك الأحكام" (Lind, 2008b, p.185).

انطلق جورج ليند Georg Lind من نظرية كولبورغ ومن طريقته في قياس قدرة الأفراد على الاستدلال الخلقي لبناء مقياسه الذي يعرف باسم "اختبار الحكم الخلقي" (Moral Judgment Test MJT)؛ وصاغه في ضوء مجموعة من المصادرات التي استمدها من النظرية المعرفية عند بياجي وامتداداتها عند كولبورج، ووضع له معايير وتقنيات خاصة للتحقق من ثباته وصدقه، نوردها فيما يلي:

١- تقول المصادرة الأولى بعدم الانفصال بين البعد المعرفي والبعد العاطفي-الوجداني في النمو الخلقي. ومعنى ذلك أن البعد العاطفي للسلوك الأخلاقي الذي يشمل القيم والمبادئ الأخلاقية، لا يمكن قياسه بمعزل عن البنية المعرفية التي تحدده. وكذلك لا يمكن تحديد مستوى القدرة على الحكم دون استحضار المبادئ والقيم الأخلاقية التي يتبناها الفرد. وبالتالي، فإن أية أداة وضعت لقياس القدرة على الحكم الخلقي لابد أن تأخذ بعين الاعتبار مختلف أبعاد الفعل الأخلاقي وتفاعلاتها المتبادلة.

٢- وأما المصادرة الثانية فهي التسليم بوجود مبادئ أخلاقية داخلية أو مستبطنة. ويلزم عند ذلك تقدير درجة نمو القدرة على الحكم الخلقي في ضوء المبادئ الأخلاقية التي يؤمن بها الفرد والتي لابد من أخذها بعين الاعتبار. فلابد، إذن، من استحضار هذه المبادئ خلال عملية تقدير القدرات الأخلاقية للأفراد حتى لا يتم تقديرها استنادا إلى مبادئ غريبة عليهم أو مبادئ لا يعترفون بها.

٣- مصادرة التوازي: على الرغم من أن الأبعاد المعرفية والعاطفية-الوجدانية للحكم الخلقي متلازمة ومترابطة فيما بينها بشكل بنيوي، فإنه من الممكن التعامل معها كما لو كانت منفصلة خلال عملية التقدير بمنح كل واحد منها نقطة خاصة به. وتستخدم مصادرة التوازي كمعيار للتأكد من صدق المقياس وصلاحيته: فإذا ثبت وجود علاقة موجبة بين درجات البعد العاطفي ودرجات البعد المعرفي دل ذلك على صلاحية المقياس وقدرته على قياس ما وضع من أجل قياسه.

٤- وتقول المصادرة الرابعة بأن مراحل النمو الخلقي تظهر في شكل بنية شبه بسيطة quasi-simplex-structure. ومعنى ذلك أن مراحل النمو الخلقي تأتي مرتبه حسب مضامينها الدلالية، بمعنى أن قيمة معامل الارتباط بين درجات تفضيل المراحل المتقاربة من حيث دلالاتها تكون أكبر من قيمة معامل الارتباط بين درجات تفضيل المراحل البعيدة عنها والتي تختلف عنها في دلالتها.

وانطلاقا من هذه المبادئ، بلور جورج ليند أداة لاختبار الحكم الخلقي تقيس، في نفس الوقت، الجوانب العاطفية-الوجدانية والقدرة على الاستدلال الخلقي لدى الأفراد الذين يواجهون وضعيات معقدة. وتعتبر هذه القدرات من جملة القدرات الديمقراطية التي يتم اكتسابها وتنميتها عن طريق التربية والتعليم في بيئة تعليمية مواتية.

## مشكلة الدراسة:

يتمثل السؤال المطروح في إطار هذه الدراسة فيما إذا كانت البيئة التعليمية للمؤسسات التعليمية في بلادنا ملائمة للنمو الخلقي وتطور القدرات الديمقراطية وكفايات المواطنة لدى المتعلمين. وبعبارة واحدة، هل يساعد المناخ السائد في المؤسسات التعليمية على بروز وتنامي "الشخصية الديمقراطية"؟ وما هي العوامل التي تؤثر سلبا أو إيجابا في نمو القدرة على الحكم الخلقي وكفايات المواطنة في سياق المجتمع المغربي ؟

لقد انصب اهتمام الباحثين على دراسة العوامل التي تؤثر في النمو الخلقي. وذهب أصحاب النظرية المعرفية من أمثال كولبورغ ومن ساروا على نهجه إلى أن العوامل المرتبطة بالمحيط الداخلي للمؤسسات التعليمية هي من أكثر العوامل تأثيرا في النمو المعرفي والخلقي. فإذا كان محيط التعلم سليما خاليا من أسباب التوتر والصراع، أتيحت الفرصة لنمو القدرة على الحكم الخلقي والقدرات المعرفية بشكل متواتر. ولكن ذلك ليس كافيا، إذ يجب دعم عملية النمو الخلقي بواسطة برامج وطرق بيداغوجية مناسبة.

والملاحظ أن التصور المؤسساتي للتعلم، والذي لا زال يتحكم في صياغة البرامج والمناهج الدراسية في نظامنا التعلمي، هو التصور الكمي. والمقصود بالتصور الكمي للتعلم، حسب بغس وكولس (Biggs & Collis, 1982) هو استقبال المعلومات الجديدة وحفظها واستظهارها بغير فهم، وإعادة إنتاجها خلال عملية التقويم. تتلاشى المعلومات بعد إجراء التقويم تدريجيا، ولا يكون لها أي تأثير إيجابي واضح في سلوك المتعلمين. ويتجلى ذلك بوضوح أكبر في طريقة تلقين القيم الخلقية وقيم المواطنة. فالتربية الخلقية السائدة ليست شيئا أكثر من عملية شحن الأذهان بلائحة من القيم الفاضلة والمثل العليا التي يجب أن توجه سلوك المواطن الصالح في تعامله مع غيره من المواطنين ومع مؤسسات الدولة. وعندما تزور المؤسسات التعليمية ترى لافتات جدارية تروج لهذه القيم، وما أن تلج قاعة من قاعات الدرس حتى تفاجأ في الكثير من الأحيان برؤية صور خليعة على الجدران وعبارات تفصح عن مختلف أنواع المكبوتات. هذا بالإضافة إلى سيادة مناخ سلبي وشديد التوتر في معظم المؤسسات

التعليمية، وهي ظاهرة تنم عن ضعف القدرة على تدبير العلاقات بين مختلف الفاعلين التربويين وعدم القدرة على حل النزاعات التي تنشب بينهم بالطرق السلمية. تتلخص المشكلة، إذن، في وجود فجوة واسعة وعميقة بين ما ينبغي أن يكون وما هو كائن بالفعل.

والسؤال المطروح هو: كيف يمكن أجرأة القيم الخلقية وقيم المواطنة والديمقراطية وترجمتها إلى سلوك في الحياة اليومية؟ وبعبارة أخرى، كيف يمكن ردم الهوة بين المثل العليا والممارسة العملية؟ يجيب أصحاب النظرية المعرفية، بأنه لا يكفي أن يتشبع المواطن بالقيم الخلقية والمفاهيم الديمقراطية، لأن هذه القيم كثيرا ما تظل في ذهنه عبارة عن كيانات مجردة بعيدة عن الواقع؛ وليس باستطاعتها أن تتحول إلى قوة دافعة للسلوك في غياب القدرة على الاستدلال الخلقي التي تشمل القدرة على الحكم استنادا إلى حجج معقولة بالموازاة مع القدرة على تقييم الحجج المضادة، وهذا يتطلب توفر الفرد على قدرات معرفية متطورة. ولكن تنمية هذه القدرات لا تتحقق إلا من خلال نوع من التربية والتعليم يقوم على أساس التصور الكيفي للتعلم الذي يركز في المقام الأول على تنمية شخصية المتعلم في اتجاه تشكيل نظرة متميزة إلى العالم على أساس القيم التي يختارها بنفسه. ويكمن الهدف الأساسي في إطار التصور النوعي للتعلم في تنمية القدرة على معالجة القضايا الأخلاقية المعقدة وحل النزاعات بالطرق السلمية من خلال الحوار الذي يراعي فيه الأفراد الحجج المضادة لآرائهم بقدر ما يراعون الحجج المؤيدة لها من أجل تجنب التعصب وحوار الطرشان.

وإذا كان من الممكن التسليم مع بعض الفلاسفة بأن بعض المثل العليا كالحرية والعدالة والمساواة فطرية في الإنسان، وهو ما عبر عنه جون جاك روسو بقوله في مستهل كتابه المشهور "إميل" بقوله: "ليس فيما يخرج من يد الخالق إلا الخير، ويفسد كل شيء بين أيدي البشر" (Rousseau, 1762, p.8)، فإنه لا بد من الاعتراف أيضا مع لورانس كولبورغ بأن القدرات الأخلاقية كالقدرة على الحكم الخلقي ليست فطرية، وإنما هي نتاج عملية التعلم في ظل ظروف معينة. ومما يلزم عن ذلك منطقيا، أن أصل المشكلات الأخلاقية جميعها يكمن في عدم توفر الظروف المواتية لتنمية القدرات الأخلاقية بواسطة التربية والتعليم. ومن هنا جاءت الدراسة الحالية كمحاولة للكشف عن عوامل البيئة التعليمية التي تؤثر سلبا أو إيجابا في النمو الخلقي وفي نمو الشخصية الديمقراطية بصفة عامة.

## أسئلة الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة المناخ التنظيمي السائد في المؤسسات

التعليمية بالمغرب وأثره في نمو القدرة على الحكم الخلاقي وكفايات المواطنة لدى المتعلمين، وذلك في محاولة للإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما هو مستوى نمو القدرة على الحكم الخلقي لدى تلاميذ التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي والطلبة الجامعيين في المغرب؟

٢. ما هو مستوى نمو مهارات المواطنة الإجرائية منها والتصريحية لدى الفئات المستهدفة في هذا البحث؟

٣. هل توجد علاقة بين تصورات التلاميذ والطلبة للبيئة التعليمة السائدة في المؤسسات التي ينتمون إليها وبين مستوى النمو الخلقي وكفايات المواطنة عندهم؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى نمو القدرة على الحكم الخلقي وكفايات المواطنة بين المجموعات التي تنتمي إلى مختلف الأسلاك التعليمية؟

٥. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الديمغرافية ومستوى نمو القدرة على الحكم الخلقي وكفايات المواطنة؟

## منهجية البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة على الأسئلة المطروحة في ضوء معطيات بحث ميداني أجري على عينة من التلاميذ والطلبة موزعين على ما لا يقل عن أربعة عشر مؤسسة تعليمة وجامعية بمدينة مكناس. وكان الغرض من هذا البحث هو تقييم وقياس القدرة على الحكم الخلقي وكفايات المواطنة لدى أفراد العينة. وقد تم تصميم عينة البحث لتشمل مختلف الأسلاك التعليمية بدءا بالتعليم الثانوي الإعدادي وصولا إلى مراحل التعليم الجامعي المتقدمة. وكانت الغاية من هذا التصميم هو معرفة ما إذا كانت الكفايات موضوع الدراسة تنمو باضطراد عبر مختلف الأسلاك التعليمة أم أنها تعاني من التعثر والتقهقر لسبب من الأسباب.

ويعد هذا البحث أول دراسة استخدمت اختبار الحكم الخلقي لجورج ليند في المغرب، ولذلك يمكن اعتباره محاولة أولية لاستجلاء أبعاد المشكلة المطروحة على طريقة البحوث الاستكشافية. ويعتمد البحث في إطار هذه المقاربة على منهج وصفي-تحليلي يقوم على تجميع أكبر قدر ممكن من البيانات حول المتغيرات المرتبطة بالنمو الخلقي لدى المتعلمين في مختلف الأسلاك التعليمية ومتغيرات بيئتهم المدرسية والأسرية من أجل تحليلها وبيان علاقاتها في محاولة للتعرف على دينامية النمو الخلقي لدى المتعلمين في سياقها "الطبيعي" وعلى العوامل التي تؤثر فيها سلبا أو إيجابا.

## عينة البحث:

شملت عينة البحث عددا من الطلبة الجامعيين وتلامذة التعليم الثانوي الإعدادي والتّأهيلي بمدينة مكناس. يتوزع التلاميذ على ست مؤسسات إعدادية وسبع مؤسسات ثانوية تقع داخل مدينة مكناس وفي الضواحي القريبة منها. وبلغ العدد الإجمالي لأفراد العينة ١٠٤٠. يبين الجدول رقم (١) كيفية توزيع أفراد العينة على مختلف الأسلاك التعليمية.

**الجدول رقم (١)**
**توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي**

| | | الإعدادي | الثانوي | الجامعي | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| الذكور | العدد | ١٦٣ | ٢٥٦ | ١٢٢ | ٥٤١ |
| | ٪ | ١٥,٦٧ | ٢٤,٦٢ | ١١,٧٤ | ٥٢,٠٢ |
| الإناث | العدد | ١٥٩ | ٢٤٧ | ٩٣ | ٤٩٩ |
| | ٪ | ١٥,٢٩ | ٢٣,٧٥ | ٨,٩٤ | ٤٧,٩٨ |
| المجموع | العدد | ٣٢٢ | ٥٠٣ | ٢١٥ | ١٠٤٠ |
| | ٪ | ٣٠,٩٦ | ٤٨,٣٧ | ٢٠,٦٧ | ١٠٠ |

ويبين الجدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة حسب الجنس والعمر

**الجدول رقم (٢)**
**توزيع أفراد العينة حسب الجنس والعمر**

| | | فئات العمر | | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ١٢-١٥ | ١٦-٢٠ | ٢١-٢٥ | ٢٦-٣٠ | |
| الذكور | العدد | ١٥٢ | ٢٨٢ | ٩٤ | ١٣ | ٥٤١ |
| | ٪ | ١٤,٦٢ | ٢٧,١١ | ٩,٠٤ | ١,٢٥ | ٥٢,٠٢ |
| الإناث | العدد | ١٦٢ | ٢٦٧ | ٦٦ | ٤ | ٤٩٩ |
| | ٪ | ١٥,٥٨ | ٢٥,٦٧ | ٦,٣٥ | (٠,٣٨ | ٤٧,٩٨ |
| المجموع | العدد | ٣١٤ | ٥٤٩ | ١٦٠ | ١٧ | ١٠٤٠ |
| | ٪ | ٣٠,١٩ | ٥٢,٧٩ | ١٥,٣٨ | ١,٦٤ | ١٠٠ |

تراوحت أعمار المستجوبين بين ١٢ و٣٠ عاما، وبلغت نسبة الذين تقع أعمارهم بين ١٢ و٢٥ عاما ٩٨,٣٧٪. وبلغ متوسط العمر لدى أفراد العينة ١٧,٣٣، يمثل الذكور منهم ٥٢٪.

## أدوات الدراسة

### اختبار الحكم الخلقي :

استعملت الصورة العربية لاختبار الحكم الخلقي الذي ترجمه الباحث من النسخة

الإنجليزية التي أعدها جورج ليند. وأما اختبار الحكم الخلقي فهو عبارة عن تجربة يراد منها قياس ردود فعل الفرد على المستوى المعرفي والعاطفي-الوجداني إزاء بعض المعضلات الأخلاقية العويصة. ويرى جورج ليند أن هذه الأداة "يجب أن تكون قادرة على قياس قدرة الفرد على الحكم بخصوص الحجج المؤيدة والحجج المعارضة المقدمة للفرد في شأن مسألة أخلاقية مثيرة للجدل، وذلك استنادا إلى المبادئ الأخلاقية التي يعتنقها، وفي استقلال عن رأيه [الشخصي] في المسألة المطروحة للنقاش. ويجب، بالإضافة إلى ذلك، أن تكون قادرة على قياس اتجاهات الأفراد المشاركين في التجربة إزاء مراحل الاستدلال الخلقي الست كما حددها كولبورغ" (Lind, 2008, p.194). يواجه الأفراد في تجربة جورج ليند معضلتين أخلاقيتين: معضلة الموت الرحيم (معضلة الطبيب)، ومعضلة السرقة من أجل قضية يعتقد أنها عادلة (معضلة العامل)، وهي عبارة عن وضعيات افتراضية صيغت كل واحدة منهما في شكل قصة قصيرة مقتضبة على النحو التالي:

**الحكاية الأولى:**

"على إثر تسريح (= طرد) عدد من العمال بطريقة تبدو غير مبررة، راودت الشكوك أذهان بعض العمال حول إدارة المصنع ظنا منهم أنها تتجسس على المستخدمين بواسطة جهاز للتنصت، وتستخدم المعلومات التي تحصل عليها بهذه الطريقة ضدهم. وأعلنت إدارة المصنع رسميا رفضها القاطع لهذه التهمة. وصرحت نقابة العمال أنها ستتخذ الإجراءات اللازمة ضد الشركة في حال تمكنها من العثور على الدليل الذي يثبت التهمة الموجهة إليها. وبعد ذلك اقتحم عاملان من عمال المصنع مكاتب إدارة المصنع عنوة، وأخذا شريط التسجيل الذي يثبت دعوى التجسس".

**الحكاية الثانية:**

"أصيبت امراة بمرض السرطان، ولم يعد لها أمل في أن تنقذ. كانت تعاني من آلام شديدة، وبلغت من الضعف والوهن درجة يمكن معها لمادة المورفين، المسكنة للآلام والأوجاع، أن تتسبب في موتها إذا تناولت منها كمية تفوق المقدار المعتاد الذي يتناوله المرضى للتخفيف من آلامهم. وخلال فترة من التحسن المؤقت، توسلت إلى طبيبها راجية منه أن يمنحها ما يكفي من مادة المورفين لوضع حد لحياتها. وقالت إنها لن تستطيع تحمل الألم مدة أطول، وأنها ستموت على أية حال بعد أسابيع قليلة. واستجاب الطبيب لرغبتها".

ليس بوسع الفرد الذي يواجه مثل هذه المعضلات أن يتخذ قرارا بشأنها دون أن يخل بقاعدة أخلاقية أساسية. كل معضلة في تجربة ليند تكون مرفوقة بست حجج مؤيدة

لقرار معين وست حجج معارضة له؛ وتمثل كل حجة من الحجج الست المؤيدة وكل حجة من الحجج الست المعارضة مرحلة معينة من مراحل نمو القدرة على الحكم الخلقي، بحيث يكون العدد الإجمالي للحجج التي تمثل كل مرحلة من مراحل النمو هو أربع. وبهذا يكون العدد الإجمالي للحجج التي يتألف منها اختبار الحكم الخلقي هو ٤ x ٦ = ٢٤. يطلب من الفرد في البداية أن يعبر عن رأيه في سلوك الطبيب الذي ساعد المريضة التي تعاني من مرض السرطان على وضع حد لحياتها استجابة لطلبها، وأن يعبر أيضا عن رأيه في سلوك العامل الذي سرق الوثائق التي تثبت تورط الشركة في عملية التجسس المحظورة قانونيا والتي أفضت إلى طرد البعض من زملائه في العمل حسب اعتقاد العمال. تتراوح درجات السلم الذي يقيس اتجاه الفرد نحو سلوك الفرد المتورط في المعضلة بين ٣- (غير متفق إطلاقا) و٣+ (متفق كليا). وأما السلم الذي يقيس مدى تأييد الفرد للحجج المعروضة عليه فإن درجاته تتراوح بين ٤- (يعارض بشدة) و٤+ (يؤيد بشدة). وأما الهدف من وراء هذا الاختبار فهو معرفة ما إذا كان الفرد يراعي في تقديره للحجة خصائصها الجوهرية أم أنه يقوم بتقديرها استنادا إلى رأيه الشخصي في المعضلة التي يواجهها.

وفيما يلي أمثلة من الحجج المؤيدة والحجج المعارضة لسلوك الأفراد المتورطين في تلك المعضلات الأخلاقية:

١. نموذج من الحجج التي تؤيد سلوك العاملين: "يجوز لهما التصرف على ذلك النحو، لأن معظم العمال سيؤيدون تصرفهما وأن كثيرين منهم سَيَسُرُّهُمْ ذلك".

٢. نموذج من الحجج المعارضة لسلوك العاملين: "لا يجوز التصرف على ذلك النحو، لآنه كان بإمكان العاملين أن يتصرفا وفقا للطرق المشروعة المتاحة لهما بدلا من أن يقوما بخرق القانون بشكل خطير".

٣. نموذج من الحجج التي تؤيد سلوك الطبيب: "يجوز للطبيب ان يتصرف على ذلك النحو، لأن المرأة كانت ستموت على أية حال، وأن إمدادها بالجرعة الزائدة من مادة المورفين لا يكلف الطبيب جهدا كبيرا".

٤. نموذج من الحجج المعارضة لتصرف الطبيب: "لا يجوز للطبيب أن يتصرف على ذلك النحو، لأن صيانة الحياة واجب على كل فرد باعتبارها أسمى الواجبات الأخلاقية، ولأنه ليس لدينا معيار واضح للتمييز بين الموت الرحيم وجريمة القتل العمد".

تمنح للفرد في اختبار الحكم الخلقي علامتان: تشير العلامة الأولى إلى مستوى نمو الجانب العاطفي-الوجداني للحكم الخلقي، وتدل العلامة الثانية على مستوى نمو البعد المعرفي،

وهي مؤشر C-score أو القيمة التقديرية لقدرة الفرد على الحكم الخلقي. يعرف جورج لينـد القدرة على الحكم الخلقي بأنها "قدرة الفرد الثابتة على قبول أو رفض الحجج المقدمة إليه بخصوص مسألة أخلاقية بالنظر إلى طبيعتها الأخلاقية حتى ولو تعارضت مع رأيه الشخصي في تلك المسألة" (Lind, 2008, p.199). يدل C-score، بالتالي، على مدى قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته عندما يواجه وضعية أخلاقية معقدة، من جهة، وعلى مدى قدرته على قبول الحجج التي تتعارض مع رأيه الشخصي، من جهة أخرى. وهكذا، فإذا كان الفرد قد اتخذ قراره الأخلاقي في ضوء المبادئ الأخلاقية التي يتبناها، فإن قيمة C-score ستكون مرتفعة، مما يدل على امتلاكه للقدرة الأخلاقية. وعندما ترفض الحجج بسبب عدم انسجامها مع الرأي الشخصي، يتعذر القول بوجود تلك القدرة.

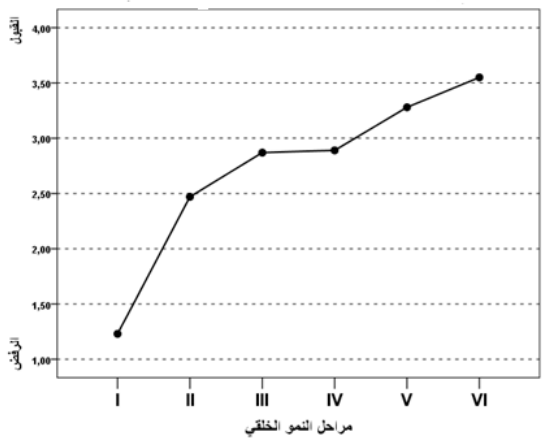
تتراوح قيم C-score بين ٠ و١٠٠. وتعتبر القدرة الأخلاقية ضعيفة جدا إذا كانت قيمة C-score أقل من ١٠؛ وتكون متوسطة إذا تراوحت بين ١٠ و١٩؛ وتعتبر مرتفعة عندما تتراوح بين ٢٠ و٣٠، ومرتفعة جدا إذا بلغت ٤٠ نقطة فما فوق. وإذا تم حساب C-score استنادا إلى البنود الخاصة بمعضلة واحدة والبالغ عددها ١٢، فإن متوسط قيم C-score الخاص بمعضلة واحدة سيكون أكثر ارتفاعا من متوسط C-score الإجمالي، لأن الاشتغال على معضلة واحدة يعني عدم الأخذ بعين الاعتبار التباينات المرتبطة بالسياق (Lind, 2008, p.199). ويدل الفرق بين قيمة C-score الخاصة بمعضلة الطبيب والقيمة الخاصة بمعضلة العامل على ما يسمى بـ "الانقسامية الأخلاقية" moral segmentation.

**صدق وثبات اختبار الحكم الخلقي:**

وقد تم التأكد من صدق المقياس وثباته استنادا إلى المعايير التي وضعها صاحب المقياس. وكانت النتائج إيجابية، فحصها جورج لينـد الذي قام بإعادة تحليل المعطيات، وخلص إلى أن الصورة العربية للمقياس كانت سليمة وموثوقة، بحيث يمكن استعمال نتائجها في المقارنات الدوليّة.

ولقد سبقت الإشارة إلى أن صدق هذه الأداة يقوم على مدى انسجام معطيات البحث مع توقعات النظرية ومصادراتها الأساسية. تؤيد البيانات التي جمعت بواسطة الصورة العربية لاختبار الحكم الخلقي في الدراسة الحالية فرضية التوازي بين البعد المعرفي والبعد العاطفي-الوجداني في السلوك الأخلاقي؛ وفرضية التسلسل المتراتب والثابت لمراحل النمو الخلقي الست كما حددها كولبورغ؛ وكذا فرضية البنية شبه البسيطة quasi-simplex-structure.

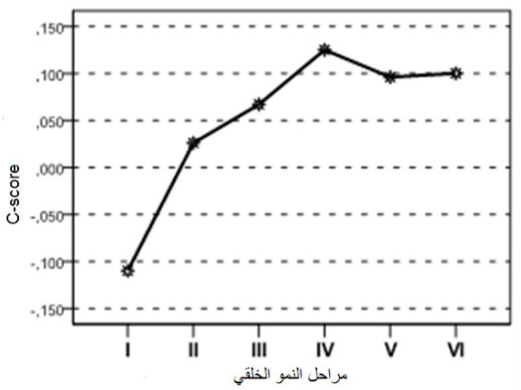
يبين الشكل رقم (١) كيفية تسلسل مراحل النمو في ضوء معطيات البحث الحالي:




**الشكل رقم (١)**
**الأفضلية المعطاة لمراحل النمو الخلقي كما تصورها كولبورغ**

يدل الشكل رقم (١) على وجود علاقة ارتباط بين البعد العاطفي الوجداني للنمو الخلقي والأهمية المعطاة لمراحل النمو الخلقي، مما يدل على أن الأفراد يميلون على العموم إلى تفضيل مراحل النمو العليا على المراحل الدنيا. تؤكد هذه النتيجة فرضية التسلسل الصاعد لمراحل النمو الخلقي حسب طبيعتها النوعية أو البنية التراتبية لمستويات التفضيل بينها. ويدل تأكيد هذه الفرضية على صدق وثبات مقياس الحكم الخلقي في صورته العربية.

وتشير البيانات المعبر عنها في الشكل رقم (٢) إلى وجود ارتباط بين البعد المعرفي، الذي تعبر عنه قيم C-score، والبعد العاطفي للنمو الخلقي الذي تمثله مراحل النمو.

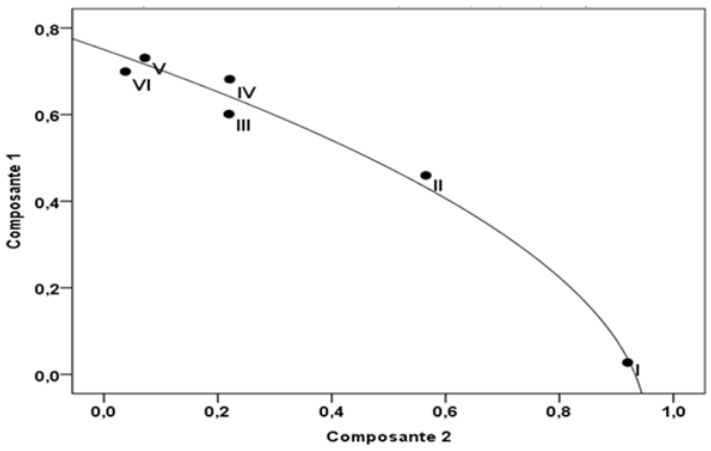



**الشكل رقم (٢)**
**النمو المتوازي للأبعاد المعرفية والعاطفية-الوجدانية للنمو الخلقي**

يدل الشكل رقم (٢) على أنه كلما ارتفع مستوى القدرة على الحكم الخلقي (C-score)، ازداد نزوع الأفراد نحو تفضيل أخلاقيات المراحل العليا على أخلاقيات المراحل الدنيا، وذلك وفقا لتوقعات نظرية كولبورغ. وهذا دليل آخر على صدق وثبات الصورة العربية لمقياس الحكم الخلقي. يمكن العثور على الترابط بين البعد المعرفي والبعد العاطفي-الوجداني للسلوك الأخلاقي في جميع السياقات الثقافية، بما في ذلك السياقات التي يكون فيها مؤشر القدرة على الاستدلال الخلقي منخفضا نسبيا. لقد تبين من خلال الدراسات التي استخدمت اختبار الحكم الخلقي لقياس القدرة على الاستدلال الخلقي أن المنحنى الذي يعبر عن العلاقة بين الجوانب المعرفية والعاطفية للنمو الخلقي يتخذ عادة شكلا تصاعديا مع وجود اختلاف في متوسطات قيم مؤشر C-score؛ ويعزى هذا التباين إلى الاختلافات الثقافية، وخاصة ما تعلق منها بطبيعة الأنظمة التعليمية ومدى جودتها. يتبين من خلال مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات التي استخدمت نفس المقياس في بلدان أخرى وجود فروق جوهرية بينها في متوسط قيم مؤشر الاستدلال الخلقي (C-score). بلغ متوسط قيم هذا المؤشر، حسب الدراسة الحالية، ١٠,٣٨ لدى عينة من طلبة كلية العلوم (جامعة المولى إسماعيل بمكناس) البالغ عددها ٢١٥ فردا؛ وبلغ متوسط قيم (C-score) في الولايات المتحدة الأمريكية ١٦,٨ لدى عينة من الطلبة ضمت ٤٢٦ فردا (Colesante & Biggs, 2001, p.19)؛ وبلغ متوسط هذا المؤشر في المكسيك ١٥,٨٨ في دراسة شملت ٥٦ طالبا وطالبة (Moreno, 2005, p.3)؛ وارتفع ليصل إلى ٣٧,٨ في ألمانيا لدى عينة ضمت ٧٢ فردا من طلبة قسم علم النفس (Sghillinger-Agati & Lind, 2003, p.3)؛ وبلغت قيمته ٢٠ في البرازيل لدى عينة من طلبة قسم علم النفس بلغ حجمها ٢٣٣ فردا. وارتفع متوسط قيم مؤشر القدرة على الحكم الخلقي (C-score) في الجامعات البرازيلية المرموقة ليصل إلى ٢٢,٨، وانخفض في الجامعات غير المحظوظة إلى ١٣,٤. وبلغ المتوسط العام لدرجات القدرة على الحكم الخلقي في البرازيل ١٨,٧ لدى عينة من الطلبة ضمت ٦١٨ فردا (Sghillinger-Agati & Lind, 2003, p.3) . وعلى الرغم من التفاوت الملاحظ في قيم مؤشر الحكم الخلقي، إلا أن بنية الترابطات بين مكونات السلوك الأخلاقي (المعرفية والعاطفية-الوجدانية) تظل ثابتة مهما اختلفت ظروف السياق الاجتماعي-الثقافي.

ويبين الشكل رقم (٣) نتائج التحليل العاملي المطبق على مراحل النمو الخلقي وفقا لطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد varimax rotation. تدل النتائج المعبر عنها في الشكل رقم (٣) على أن الاختبار قد استوفى شرط البنية شبه البسيطة للترابط بين

الأفضليات المعطاة لمراحل النمو الخلقي.




**الشكل رقم (٣)**
**البنية شبه البسيطة لنظام الأفضليات المعطاة لمراحل النمو الخلقي**

يتبين من الشكل رقم (٣) أن درجة الارتباط بين المرحلة الأولى والمرحلة الثانية من مراحل النمو الخلقي تفوق درجة ارتباط كل واحدة منهما بالمرحلة الثالثة؛ كما أن درجة الارتباط بين المرحلة الثالثة والمرحلة الرابعة تفوق درجة ارتباط كل منهما بالمراحل العليا. تؤكد بنية هذه الترابطات صحة الفرضية التي تقول بأن التسلسل الصاعد لمراحل النمو الخلقي كما حددها كولبورغ هي ظاهرة كونية. ولما جاءت معطيات الدراسة الحالية منسجمة مع توقعات النظرية فيما يتعلق بالبنية شبه البسيطة للترابط بين الأفضليات المعطاة لمراحل النمو الخلقي، أمكن الجزم بصدق وثبات مقياس الحكم الخلقي في صورته العربية.

**مقياس كفايات المواطنة:**

وكذلك استعملت الصيغة المختصرة لاختبار الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي IAE الذي وضع لقياس كفايات المواطنة (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001). تتكون الصيغة المختصرة لهذا المقياس من ١٦ بندا صيغت في شكل أسئلة أو قضايا مرفقة بأربعة أجوبة يتعين على المستجوب أن يختار من بينها الجواب الصحيح الوحيد الممكن. بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لهذا المقياس ٠,٦٧.

وقد تم التمييز في مقياس كفايات المواطنة بين البنود التي تمثل المهارات التصريحية ذات الصلة بالمضامين المعرفية المتعلقة بفكرة المواطنة، والبنود التي تمثل المهارات الإجرائية

كالقدرة على تأويل الوقائع والتمييز بين الأشياء. وهذا مثال من البنود التي تقيس مدى إلمام الفرد بالمضامين المعرفية التي تؤهله لأن يكون مواطنا فعالا:

١. من بين العبارات التالية، ما هي العبارة التي تعبر تعبيرا دقيقا عن القانون؟

- تمنع القوانين المواطن من القيام ببعض الأفعال وتلزمه بالقيام ببعض الأفعال.
- الشرطة هي التي تضع القوانين.
- لا تكون القوانين صالحة إلا إذا قبلها جميع المواطنين من خلال التصويت عليها.
- تمنع القوانين نقد الحكومة.

ويمثل المثال الثاني البنود التي تقيس المهارات الإجرائية.

٢. فيما يلي ثلاث عبارات تعبر عن الرأي وواحدة تعبر عن الواقع. ما هي العبارة التي تعبر عن الواقع؟

- إن الناس ذوي الدخل المنخفض لا يجب أن يؤدوا الضرائب.
- يؤدي الأغنياء في كثير من البلدان ضرائب أكبر من الضرائب التي يؤديها الفقراء.
- من العدالة أن يؤدي بعض المواطنين ضرائب أكبر من الضرائب التي يؤديها غيرهم.
- إن الهبات التي تقدم في إطار الخير والإحسان هي خير وسيلة لتقليص الفوارق بين الأغنياء والفقراء.

**استبانة المناخ المدرسي:**

ولقياس المناخ المدرسي، تم استخدام أداة أعدها الباحث رامسدن Paul Ramsden من أجل الكشف عن بعض الجوانب المتعلقة بالثقافة المدرسية (Ramsden, 1989)؛ يتعلق الأمر بمقياس روح المنظمة ethos التي تتجلى من خلال تصورات التلاميذ لبعض جوانب المنظمة المدرسية. يتكون هذا المقياس من ١٨ بندا تتراوح فيه درجات التقييم لكل بند بين صفر (غير متفق إطلاقا) وأربعة (متفق اتفاقا كليا). وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لهذا المقياس ٠,٨٦.

**المعالجة الإحصائية للبيانات:**

ولتحليل البيانات تم استخدام برنامج حزمة أدوات التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS، حيث استخدمت مختلف تقنيات التحليل الإحصائي كتحليل التباين، والتحليل العاملي وما إلى ذلك من التقنيات التي تتناسب مع طبيعة البيانات في أفق الإجابة على أسئلة البحث.

## نتائج الدراسة:

لقد حظيت مسألة العلاقة بين النمو الخلقي وعوامل السياق الاجتماعي باهتمام كبير في أعمال كل من بياجي وكولبورغ. يرى هذا الأخير أن عملية النمو هي نتاج التفاعل بين الفرد ومحيطه الاجتماعي، يقول: "إن البنية الذهنية الأساسية تأتي نتيجة لأنماط التفاعل بين الفرد والمحيط، وهي بالتالي ليست انعكاسا مباشرا للأجهزة العصبية الفطرية ولا انعكاسا لبنية المحيط الخارجي". (Kohlberg, 1981, p. 56) ومعنى ذلك أن البنيات المعرفية للإنسان ليست فطرية، ولكنها تتشكل من خلال عملية تعلم بعيدة المدى. ولذلك يفترض أن يؤثر المناخ السائد في المؤسسات التعليمية بشكل أو بآخر في النمو الخلقي للأفراد الذين يقضون جزءا مهما من حياتهم فيها. وبالتالي، فإنه من المتوقع أن تكون هناك علاقة بين نوعية التعليم ومستوى القدرة على الاستدلال الخلقي؛ ويتوقع أيضا أن يكون مستوى هذه القدرة منخفضا في البيئة الفقيرة ثقافيا. غير أنه ليس من المستبعد أن تتراجع القدرة على الاستدلال الخلقي في ظروف معينة؛ وهذا ما يسمى بالتقهقر الخلقي moral regression. وسوف نحاول التحقق من وجود هذه الظاهرة من خلال استعراض نتائج البحث المتعلقة بالعلاقة بين القدرة على الحكم الخلقي وعوامل البيئة التعليمية.

### ١. تأثير البيئة التعليمية على النمو الخلقي

يبين الجدول رقم٣ كيفية توزيع الأفراد على مختلف الأسلاك التعليمية حسب مستوى نمو القدرة على الحكم الخلقي عندهم.

**الجدول رقم (٣)**
**مؤشر القدرة على الاستدلال الخلقي في مختلف الأسلاك التعليمية (٪)**

| قيم C-score | الإعدادي | الثانوي | الجامعي |
|---|---|---|---|
| منخفضة جدا (٠-٩) | ٤٣,٢ | ٥٢,٤ | ٥٩,١ |
| منخفضة (١٠-١٩) | ٣٢,٣ | ٣٠,٧ | ٢٧,٩ |
| متوسطة (٢٠-٢٩) | ١٥,٢ | ٩,٦ | ٨,٨ |
| مرتفعة (٣٠-٣٩) | ٥,٣ | ٦,٤ | ٣,٣ |
| + ٤٠ مرتفعة جدا | ٤ | ١ | ٠,٩ |
| المجموع | ١٠٠ | ١٠٠ | ١٠٠ |

بلغت نسبة الذين يقعون في أدنى مرتبة من مراتب السلم ٤٣,٢ ٪في السلك الثانوي الإعدادي مقابل ٥٢,٤٪ في السلك الثانوي التأهيلي، وارتفعت هذه النسبة لتصل إلى ٥٩٪ في السلك الجامعي. وبلغت نسبة الطلبة الجامعيين الذين سجلوا درجات منخفضة أو

منخفضة جدا ٨٧٪، وانخفضت إلى ٨٣٪ لدى تلاميذ التعليم الثانوي التأهيلي ثم إلى ٧٥٪ لدى تلاميذ التعليم الثانوي الإعدادي. يبدو أن القدرة على الاستدلال الخلقي تميل إلى الانخفاض بشكل ملحوظ كلما انتقلنا من سلك تعليمي إلى آخر. وتدل نتائج تحليل التباين الأحادي على أن الفروق بين مختلف الأسلاك التعليمية في القدرة على الحكم الخلقي دالة إحصائيا كما هو مبين في الجدول رقم (٤):

**الجدول رقم (٤)**
**نتائج تحليل التباين بين الأسلاك التعليمية في متوسطات القدرة على الحكم الخلقي**

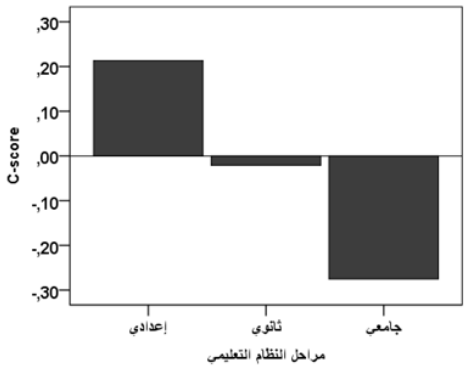
| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٢٣١٤,٧٧٧ | ٢ | ١١٥٧,٣٨٩ | ١٤,٨٠٠ | ٠,٠٠٠ |
| داخل المجموعات | ٨٢٢٦٧,٣٢٨ | ١٠٥٢ | ٧٨,٢٠١ | | |
| المجموع | ٨٤٥٨٢,١٠٦ | ١٠٥٤ | | | |

ويبين الجدول رقم (٥) نتائج الاختبارات البعدية Test post hoc التي تمكن من المقارنة الدقيقة بين المجموعات التي تنتمي إلى مختلف المراحل التعليمية:

**الجدول رقم (٥)**
**الفروق بين مختلف الأسلاك التعليمية في القدرة على الاستدلال الخلقي**

| (i) | (j) | الفرق بين المتوسطات (i – j) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| الإعدادي | الثانوي | ٢,٠٣٨٠٧ | ٠,٠٠١ |
| | الجامعي | ٣,٨١٠٦٧ | ٠,٠٠٠ |
| الثانوي | الإعدادي | -٢,٠٣٨٠٧ | ٠,٠٠١ |
| | الجامعي | ١,٧٧٢٥٩ | ٠,٠١١ |
| الجامعي | الإعدادي | -٣,٨١٠٦٧ | ٠,٠٠٠ |
| | الثانوي | -١,٧٧٢٥٩ | ٠,٠١١ |

يتبين من الجدول رقم (٥) أن القدرة على الحكم الخلقي تميل إلى التراجع بشكل جوهري كلما انتقلنا صعودا من سلك تعليمي إلى آخر، كما يتجلى ذلك بوضوح من خلال الشكل رقم (٤):




**الشكل رقم (٤)**
**مستوى القدرة على الحكم الخلقي في مختلف الأسلاك التعليمية**

وعندما نفحص المعطيات المتعلقة بتصورات التلاميذ والطلبة لمحيطهم المدرسي أو الجامعي، نحصل على نتيجة مماثلة للنتيجة التي توصلنا إليها بخصوص تراجع القدرة على الحكم الخلقي، بلغ متوسط القيم المسجلة على مقياس المناخ التنظيمي ٤٦.٧٨ لدى تلاميذ التعليم الثانوي الإعدادي، مقابل ٤٢.٧١ لدى تلاميذ التعليم الثانوي التأهيلي، وانخفض ليصل إلى أدنى مستوى له عند الطلبة الجامعيين (٣٢.٥٣). يظهر الجدول رقم٥ توزيع الأفراد على مراتب السلم الذي يقيس المناخ التنظيمي بالنسب المائوية:

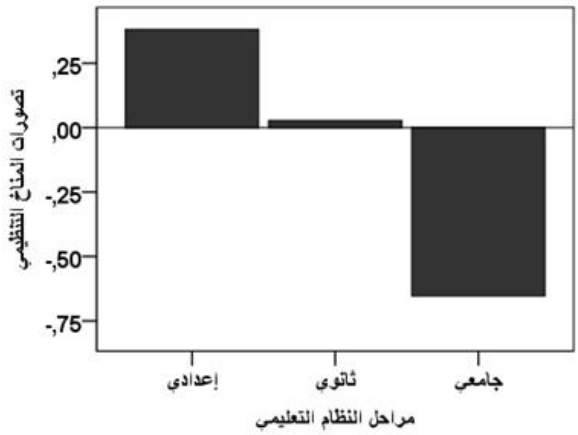
**الجدول رقم (٦)**
**توزيع العينة على مراتب السلم الذي يقيس تصورات الأفراد للمناخ التنظيمي في مختلف الأسلاك التعليمية(٪)**

| | الإعدادي | الثانوي | الجامعي |
|---|---|---|---|
| سلبي جدا | ٩,٩ | ١٧,٣ | ٤٣,٨ |
| سلبي | ١٥,٧ | ١٩,٧ | ٢١,٤ |
| محايد | ١٨,٦ | ٢٠,٧ | ١٩,٩ |
| إيجابي | ٢٤,٠ | ٢٢,٧ | ٨,٥ |
| إيجابي جدا | ٣١,٧ | ١٩,٧ | ٦,٥ |
| المجموع | ١٠٠ | ١٠٠ | ١٠٠ |

يتضح من الجدول رقم (٦) أن نسبة التصورات السلبية لدى الطلبة الجامعيين تزيد أربعة أضعاف ونصف تقريبا عما نجده عند تلاميذ التعليم الثانوي الإعدادي، وعلى الجانب الآخر من السلم نلاحظ أن نسبة التصورات الإيجابية لدى تلاميذ التعليم الثانوي الإعدادي تزيد

خمسة أضعاف عما نجده لدى الطلبة الجامعيين.

يظهر الشكل التوضيحي رقم (٥) أحوال المناخ في مختلف الأسلاك التعليمية بشكل ملموس، وقد استخدمت الدرجات المعيارية Z في بنائه.




**الشكل رقم (٥)**
**تصورات المناخ التنظيمي في مختلف الأسلاك التعليمية**

وتشير نتائج تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين مختلف الفئات فيما يتعلق بتصورات المناخ التنظيمي، يظهر الجدول رقم (٧) نتائج هذا التحليل:

**الجدول رقم (٧)**
**نتائج تحليل التباين بين الأسلاك التعليمية في متوسطات الدرجات المسجلة على مقياس تصورات المناخ التنظيمي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٢٧٩٤٥,٤٣٩ | ٢ | ١٣٩٧٢,٧١٩ | ٨١,٦٩٣ | ٠,٠٠٠ |
| داخل المجموعات | ١٨١٨١٥,٠٩٣ | ١٠٦٣ | ١٧١,٠٤٠ | | |
| المجموع | ٢٠٩٧٦٠,٥٣٢ | ١٠٦٥ | | | |

ويبين الجدول رقم (٨) مواطن الفروق بينها.

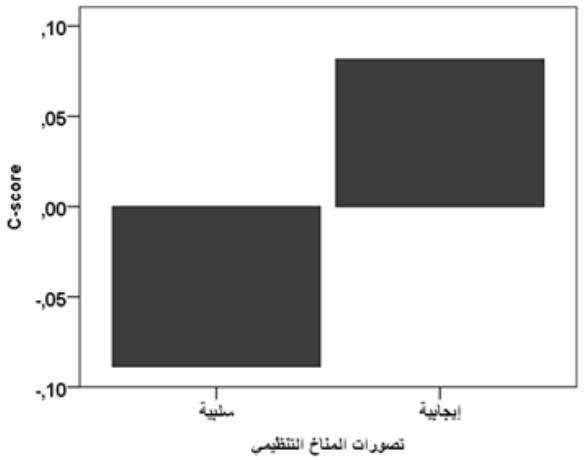
**الجدول رقم (٨)**
**الفروق بين مختلف الأسلاك التعليمية فيما يتعلق بنوعية المناخ التنظيمي**

| (i) (j) | الفرق بين المتوسطات (i – j) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| الإعدادي<br>الثانوي | ٠,٤٦٦٤٤ | ٠,٠٠٠ |
| الجامعي | ١,٣٦٥٢٥ | ٠,٠٠٠ |
| الثانوي<br>الإعدادي | -٠,٤٦٦٤٤ | ٠,٠٠٠ |
| الجامعي | ٠,٨٩٨٨٢ | ٠,٠٠٠ |

**تابع الجدول رقم (٨)**

| (i) | (j) | الفرق بين المتوسطات (i – j) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| الجامعي | الإعدادي | -١,٣٦٥٢٥ | ٠,٠٠٠ |
| | الثانوي | -٠,٨٩٨٨٢ | ٠,٠٠٠ |

يتبين من خلال قراءة الجدول رقم (٨) أن البيئة الجامعية هي أكثر البيئات التعليمية سلبية على الإطلاق، ولعل تفاقم النظرة السلبية إلى المحيط التعليمي هي أحد العوامل التي تقف خلف ظاهرة التقهقر الخلقي التي تتجلى من خلال انخفاض مستوى القدرة على الحكم الخلقي كلما انتقلنا من المراحل الدنيا إلى المراحل العليا في النظام التعليمي، وقد كشف تحليل التباين الأحادي عن وجود فروق جوهرية بين ذوي الاتجاهات الإيجابية وذوي الاتجاهات السلبية في متوسطات القدرة على الحكم الخلقي (F = ٨.٩٤، p = ٠.٠٠٣)، يبين الشكل رقم (٦) الفرق الواضح بين الفئتين في القدرة على الحكم الخلقي:




**الشكل رقم (٦)**
**العلاقة بين القدرة على الحكم الخلقي وطبيعة البيئة التعليمية**

ولكن، ما ذا لو كان مستوى القدرة على الحكم الخلقي يتحدد قبل كل شيء من خلال التفاعل بين تصورات البيئة التعليمية والمستوى الدراسي؟ يتعلق الأمر، على وجه التحديد، بمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطات القدرة على الاستدلال لدى المجموعات الثلاث ناجمة عن اختلاف نظرة الأفراد إلى بيئتهم التعليمية، وللإجابة على هذا السؤال استخدمنا طريقة تحليل التباين في الاتجاهين التي تمكن من تقدير التأثير الناجم عن التفاعل بين المتغيرات المستقلة وحصلنا على النتائج المتضمنة في الجدول رقم (٩):

**الجدول رقم (٩)**
**نتائج تحليل التباين العاملي للعلاقة بين القدرة على الحكم الخلقي كمتغير تابع وطبيعة البيئة التعليمية والمستوى التعليمي كمتغيرات مستقلة**

| | F | مستوى الدلالة | مربع إيتا |
|---|---|---|---|
| النموذج المصحح Corrected model | ٨,٤٩١ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٤١ |
| الحد الثابت Intercept | ٢,٧٣٢ | ٠,٠٩٩ | ٠,٠٠٣ |
| التصورات حول البيئة التعليمية | ٠,٩٣٥ | ٠,٣٣٤ | ٠,٠٠١ |
| المستوى التعليمي | ١٠,٩٠٧ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٢٢ |
| التفاعل بين التصورات والمستوى التعليمي | ٤,٥٩٨ | ٠,٠١٠ | ٠,٠٠٩ |

وتجدر الإشارة إلى أن شرط تجانس التباين كان مستوفى، كما دلت على ذلك نتائج اختبار ليفن (Levene p = ٠.٢٩). ولما كان التأثير الناجم عن التفاعل بين المتغيرات المستقلة دالا إحصائيا، فإنه يمكن تجاهل التأثيرات الأساسية للمتغيرات المستقلة عندما تعمل بعزل عن بعضها البعض، والمهم في الأمر الآن أن نعرف مواقع التباينات المرتبطة بالتفاعل بين المتغيرات المستقلة، ولتحقيق هذا الغرض قمنا بتصنيف الفئات وفقا لمبدأ التفاعل بين طبيعة البيئة التعليمية (إيجابية/سلبية) والمستوى الدراسي (إعدادي/ثانوي/جامعي)، وحصلنا على الفئات التالية:

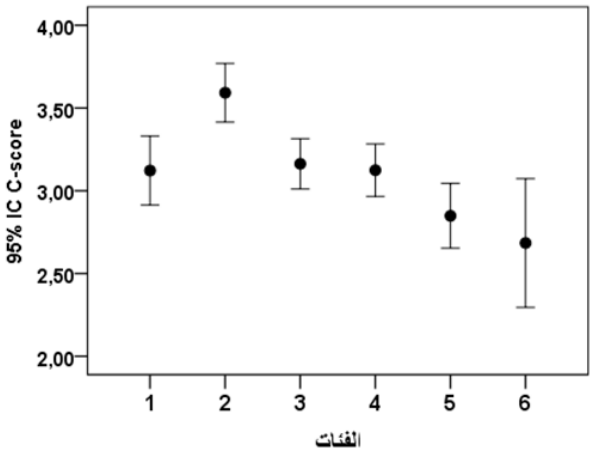
١- الفئة ذات التصورات السلبية في التعليم الإعدادي.
٢- الفئة ذات التصورات الإيجابية في التعليم الإعدادي.
٣- الفئة ذات التصورات السلبية في التعليم الثانوي.
٤- الفئة ذات التصورات الإيجابية في التعليم الثانوي.
٥- الفئة ذات التصورات السلبية في التعليم الجامعي.
٦- الفئة ذات التصورات الإيجابية في التعليم الجامعي.

واستخدمنا هذه الفئات كمتغيرات مستقلة في تحليل التباين العاملي الأحادي، وأدرجنا القدرة على الحكم الأخلاقي في هذه العملية كمتغير تابع، ودلت النتائج على أن الفروق بين الفئات فيما يتعلق بمتوسط القدرة على الحكم الخلقي كانت دالة على العموم (F = ٨.٤٩، p = ٠.٠٤١). ولذلك كان من الممكن اللجوء إلى الاختبارات البعدية Post hoc tests، ولتحديد مواطن الفروق الناجمة عن التفاعل بين تصورات الأفراد لبيئتهم التعليمية والمستوى التعليمي استخدمنا طريقة أقل فرق معنوي (Least Significant Difference LSD).

وأظهرت نتائج هذه الاختبارات تفوق الفئة الثانية (ذات التصورات الإيجابية في التعليم الثانوي الإعدادي) على جميع الفئات، وكانت الفروق دالة في جميع الحالات عند مستوى

٠،٠٠١. والملاحظ أيضا أن الفئة الأولى (ذات التصورات السلبية في التعليم الثانوي الإعدادي) قد تفوقت على الفئة السادسة (ذات التصورات الإيجابية في التعليم الجامعي)، وكان الفرق دالا عند مستوى ٠،٠٤٥، وكشف التحليل أيضا عن تفوق سلك التعليم الثانوي التاهيلي بفئتيه على فئتي التعليم الجامعي؛ حيث تبين أن متوسط القدرة على الاستدلال الخلقي لدى الفئة الثالثة (ذات التصورات السلبية في التعليم الثانوي التأهيلي) يفوق متوسط كل من الفئة الخامسة (ذات التصورات السلبية في التعليم الجامعي) والفئة السادسة (ذات الاتجاهات الإيجابية في التعليم الجامعي)، وتعتبر الفروق في كلتا الحالتين دالة عند مستوى ٠،٠١١ و٠،٠١٥ على التوالي، وكذلك الحال بالنسبة للفئة الرابعة (ذات التصورات الإيجابية في التعليم الثانوي التاهيلي)، فقد تفوقت بدورها على الفئة الخامسة والفئة السادسة، وكان الفرق في كلتا الحالتين دالا عند مستوى ٠،٠٢٦ و٠،٠٢٥ على التوالي.

ويجب التأكيد في النهاية على وجود فروق دالة إحصائيا في القدرة على الحكم الخلقي بين ذوي الاتجاهات السلبية وذوي الاتجاهات الإيجابية في سلك التعليم الثانوي الإعدادي لصالح الفئة الثانية، وتختفي هذه الفروق في مرحلتي التعليم الثانوي التأهيلي والجامعي، يقدم الشكل التوضيحي رقم (٧) صورة ملموسة للعلاقة بين هذة المتغيرات في مختلف الأسلاك التعليمية:




**الشكل رقم (٧)**
**متوسط القدرة على الحكم الخلقي لدى الفئات المصنفة حسب المستوى الدراسي وطبيعة النظرة إلى المحيط التعليمي**

وخلاصة القول، إن تأثير عوامل المناخ التنظيمي في القدرة على الحكم الخلقي يتحدد بانتماء الأفراد إلى هذه المرحلة أو تلك من مراحل النظام التعليمي: في مرحلة التعليم

الثانوي الإعدادي يكون للعوامل الإيجابية المرتبطة بالمناخ المدرسي تأثير مهم على نمو القدرة على الحكم الخلقي؛ ثم يضعف تأثيرها تدريجيا بعد ذلك إلى أن يختفي نهائيا في المرحلة الجامعية، وبالموازاة مع تراجع القوة التأثيرية الإيجابية للمناخ المدرسي تتراجع القدرة على الحكم الخلقي إلى أن تصل إلى حدودها الدنيا في السلك الجامعي. فما الذي يفسر تراجع هذه القدرة إذن؟

من المحتمل أن تكون الصراعات الأيديولوجية العقائدية والسياسية التي تبرز على الساحة بقوة في المراحل المتقدمة من النظام التعليمي هي التي حالت دون تنامي القدرة على الاستدلال الخلقي والحكم الخلقي. ففي المرحلة الجامعية تأخذ عناصر المناخ التنظيمي أبعادا أيديولوجية وسياسية ونقابية، مما يؤدي إلى تعميق الفجوات بين مختلف الفاعلين التربويين، واختلال نظم التواصل، وينعكس ذلك سلبا في كثير من الأحيان على العملية البيداغوجية، وتصبح أكثر صعوبة عندما تتخذ مشكلاتها طابعا نقابيا وسياسيا، فيتعذر حلها بالطرق البيداغوجية والتفاوض وفقا لمنطق الإقناع والاقتناع، وينشب الصراع بين مختلف أطرافها، ويخرج إلى العلن في شكل لافتات يندد فيها كل طرف منهما بالطرف الآخر متهما إياه بالحط من قيمته والمس بكرامته؛ مما يدل على وجود اختلالات عميقة في عملية التواصل البيداغوجي.

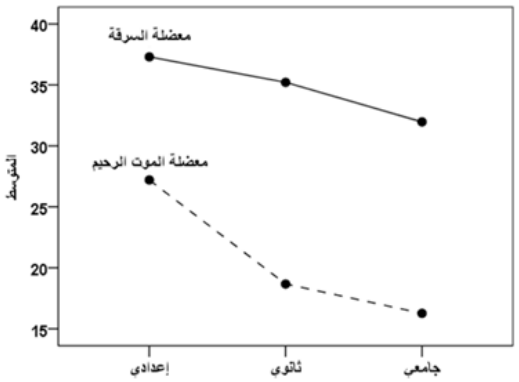
قام نيل فرغسون Neil Ferguson وإد كيرنس Ed Cairns بدراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعات أيرلندا الشمالية والمملكة المتحدة جرى فيها اختبار الفرضية الرئيسة للدراسة، وهي الفرضية التي تقول بوجود علاقة بين العنف السياسي والنمو الخلقي (Ferguson& Cairns, 2007). وكان الهدف من هذه الدراسة هو تقدير مدى تأثير الصراعات الإتنو-عقائدية والسياسية على نمو القدرة على الحكم الخلقي، واستخدما لقياس هذه القدرة صيغة مكيفة لاختبار الحكم الخلقي لجورج ليند. وخلص الباحثان إلى نتيجة مفادها أن العيش في ظل مناخ شديد التوتر، حيث يتمترس الأفراد خلف قناعاتهم العقائدية وولاءاتهم 'القبلية' يؤثر بشكل سلبي على قدرتهم على التعامل مع الوضعيات المعقدة، ويحد من قدرتهم على حل النزاعات التي تنشأ عن اختلاف توجهاتهم الأخلاقية والسياسية.

نجد مثل هذه الوضعية في الجامعة التي أجري فيها البحث الحالي. لابد أن تكون هناك علاقة بين تدني القدرة على الحكم الخلقي والصراعات العقائدية والسياسية التي تزخر بها هذه الجامعة ومثيلاتها في العديد من مناطق المغرب، عندما نقارن بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة النهائية من التعليم الجامعي نلاحظ وجود فرق مهم في متوسط القدرة على الحكم الخلقي بين الفئتين، حيث بلغ ١١،٦٠ لدى الفئة الأولى، وانخفض إلى ٨،٢٧ لدى الفئة

الثانية، قد يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية-السياسية للشباب في محيط جامعي شديد التوتر.

**٢. ظاهرة الانقسامية في السلوك الأخلاقي**

كشفت الدراسات والبحوث الميدانية التي استخدمت اختبار الحكم الخلقي لجورج ليند في السنوات الأخيرة، وخاصة في بلدان أمريكا اللاتينية، عن وجود ظاهرة تخرج عن نطاق توقعات نظرية كولبورغ؛ يتعلق الأمر بظاهرة الانقسامية في السلوك الأخلاقي، تتمثل هذه الظاهرة في تعامل الفرد مع المعضلات الأخلاقية بطرق مختلفة (Lind, 2000). وتتجلى من خلال الفرق الملاحظ بين متوسط C-score الخاص بمعضلة السرقة والمتوسط الخاص بمعضلة الموت الرحيم، حيث تكون قيمة المتوسط في الحالة الأولى أكبر بكثير من قيمة المتوسط في الحالة الثانية، وتشير نتائج الدراسة الحالية إلى تفاقم ظاهرة الانقسامية في السلوك الأخلاقي في سياق المجتمع المغربي الذي يتميز بسيادة القيم الدينية، كما هو مبين في الشكل التوضيحي رقم (٨).




**الشكل رقم (٨)**
**الانقسامية في السلوك الخلقي**

ويزداد الفرق في القدرة على التعامل مع المعضلتين كلما انتقلنا من المرحلة الثانوية الإعدادية إلى المراحل الموالية؛ بلغ الفرق لدى تلاميذ التعليم الثانوي الإعدادي ١٠،٠٢ نقطة، وارتفع إلى ١٦،٥٤ نقطة في سلك التعليم الثانوي التأهيلي و١٥،٧٨ نقطة في سلك التعليم الجامعي، وبلغ الفرق لدى طلبة قسم علم النفس في البرازيل ١٠ نقاط، وانخفض في ألمانيا لدى الطلبة الذين يتابعون دراستهم بنفس التخصص إلى ٦ نقاط، وارتفع مقدار الفرق في بعض الأوساط الجامعية غير المحظوظة بالبرازيل إلى ١٣ نقطة ونصف (Schillinger-Agati M, & Lind, G,, 2003, p, 3).

يفسر جورج ليند ظاهرة الانقسامية في السلوك الأخلاقي بقوله: "يلغي الأفراد ذوو التوجهات الدينية قدرتهم على الحكم المستقل عندما يطلب منهم التفكير في معضلة اتخذت الكنيسة منها موقفا حازما، تشير ظاهرة الانقسامية في السلوك الخلقي، على ما يبدو، إلى أن القواعد المستبطنة (الأنا الأعلى)، لا الضغوط الخارجية، هي التي تحد من قدرة الفرد على استخدام الحكم الخلقي المستقل" (Lind, 2000, p, 3). ينطبق هذا التفسير على الوضعية الملاحظة في المؤسسات التعليمية بالمغرب، ذلك لأن المنهاج الرسمي المطبق في هذه المؤسسات لا يشجع كثيرا على التفكير النقدي والتفكير المستقل؛ يتم انتقاء القضايا الأخلاقية المطروحة فيه بعناية، وتناقش من منظور ديني ضيق في أغلب الأحيان، ولا تتاح فيه الفرصة لمناقشة القضايا الأخلاقية المعقدة كالموت الرحيم، وحرية الضمير، مثلا، إلا بشكل استثنائي، ومع مرور الوقت يسيطر المنطق الأحادي الجانب والمتمركز حول الذات على العقول، ويصبح من الصعب التعامل مع الوضعيات الأخلاقية المعقدة، وتتراخى القدرة على تفهم حجج الغير وتقديرها حق قدرها، وخاصة عندما يدور النقاش حول القضايا الأخلاقية التي تثير الحساسيات الدينية والسياسية.

### ٣. كفايات المواطنة

تهدف التربية على المواطنة في المجتمعات الحديثة إلى تشجيع المواطنين على الانخراط في الحياة العمومية، وتسعى الأنظمة التعليمية في هذه المجتمعات إلى تمكين الأفراد من المعارف والقدرات التي تؤهلهم لأن يصبحوا مواطنين نشيطين ومسؤولين، قادرين على ممارسة حريتهم وهم على وعي تام بحقوق الآخرين، وعلى حل النزاعات بالطرق السلمية؛ يتعلق الأمر ببساطة باكتساب القدرة على 'العيش معا'، سنحاول، من خلال نتائج هذه الدراسة تشكيل ولو فكرة بسيطة عن طبيعة التنشئة السياسية في المؤسسات التعليمية بالمغرب، وتقدير مدى فعاليتها، يبين الجدول رقم (١٠) عوائد هذه التنشئة

**الجدول رقم (١٠)**
**مهارات المواطنة وقدراتها الإجرائية والتصريحية (نسب الأجوبة الصحيحة)**

| | الإعدادي | الثانوي | الجامعي |
|---|---|---|---|
| ٢. التعريف الصحيح للقانون | ٣٤ | ٤٢,٥ | ٢٣,٨ |
| ٣. المعرفة بالحقوق السياسية | ٦٤,٥ | ٧٩,٧ | ٥٦,٢ |
| ٥. القدرة على التعرف على سلوك الميز ضد النساء في العمل | ٣٦,٨ | ٤٧,٥ | ٥١,٤ |
| ٧. القدرة على فهم وتبرير وجود تنظيمات عديدة في المجتمع | ٥٣,٦ | ٧٩,٥ | ٧١,٩ |
| ١١. القدرة على فهم مايبرر التعددية الحزبية | ٥٧,٣ | ٦٩ | ٦١,٩ |
| ١٢. من الذي يجب أن يتولى تدبير شؤون البلد؟ | ٣٢,٣ | ٤٠,٨ | ٢٥,٧ |

**تابع الجدول رقم (١٠)**

| | الإعدادي | الثانوي | الجامعي |
|---|---|---|---|
| ١٦. ماهي مهمة الأمم المتحدة؟ | | ٧٣ | ٦٧ |
| ١٧. ما الذي يجعل الناس ينظرون إلى نظام سياسي على أنه غير ديمقراطي؟ | ٢٧,٤ | ٥٠,١ | ٤٧,١ |
| ١٨. الوعي بمخاطر احتكار الصحافة | ٢٩,٦ | ٤٥,٩ | ٥٣,٣ |
| ٢٣. القدرة على التعرف على الحزب الذ ي وزع منشورا انتخابيا. | | ٧١ | ٧٠,٢ |
| ٢٤. القدرة على إدراك التوجه السياسي للحزب الذي وزع المنشور الانتخابي | | ٧٥,٧ | ٧٧,٩ |
| ٢٥. القدرة على التعرف على الحزب الذي وزع المنشور الانتخابي | | ٥٨,٨ | ٦١,١ |
| ٢٦. لماذا حصل عامل على أجر يفوق الأجر الذي حصل عليه زميله؟ | | ٤٤,٥ | ٤٧,٦ |
| ٣١. القدرة على التمييز بين الرأي والواقع | | ٥٤,٥ | ٥٥,٨ |
| ٣٦. القدرة على تأويل صورة كاريكاتورية حول كتب التاريخ | | ٦٦,٢ | ٧٦,٩ |
| ٣٨. القدرة على التمييز بين الواقع والرأي | | ٢٣,٩ | ٢٨,١ |

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن الأسئلة ٢، ١٢، ١٧ و٣٨ هي التي حصلت على أقل نسبة من الأجوبة الصحيحة، لقد وجد الطلبة الجامعيون بالخصوص صعوبة بالغة في فهم معنى القانون، والتمييز بين الواقع والرأي، والتعرف على بعض أنواع الميز في الميادين الاجتماعية والاقتصادية، وفي فهم طبيعة الحكم في الأنظمة الديمقراطية، يعتقد معظم الطلبة المبحوثين (٦٤,٣٪) أن التقنقراطيين ورجال الدين هم الذين يجب أن تسند إليهم مقاليد الحكم في الأنظمة الديمقراطية؛ هذا مع العلم أن ٢٨٪ منهم فقط هم الذين استطاعوا التمييز بين الواقع والرأي، إن الواقع في نظر بعضهم هو أن "الأفراد من ذوي الدخل المنخفض لا يجب ان يؤدوا الضرائب"، بلغت نسبة الذين اختاروا هذا الجواب ٣١٪، ويتمثل الواقع لدى النسبة المتبقية منهم في أن "أعمال الخير والإحسان هي خير وسيلة لتقليص الفوارق بين الأغنياء والفقراء"، ومما له دلالة عميقة في هذا المجال هي الأجوبة التي اختارها الطلبة الجامعيون للسؤال المتعلق بتعريف القانون، حيث اختار ما نسبته ٧٣.٣٣٪ منهم الجواب التالي:"لا يعتبر القانون صالحا إلا إذا صوتت عليه الأغلبية الساحقة من المواطنين"، إذا نظرنا إلى هذا السلوك من منظور سيكولوجي، أمكن القول بأنه من المحتمل أن يكون اختيار الطلبة لمثل هذه الأجوبة قد تحكمت فيه خطاطات ذهنية تشكلت من عناصر الثقافة التقليدية، وتمحورت حول المثل العليا للعدالة بالمعنى الديني للعبارة، ويدل اختيار الطلبة لهذا النوع من الأجوبة على ذهنية أصبحت فيها المثل العليا المستبطنة عرضة للتنافر المعرفي cognitive dissonance، يتجلى هذا التنافر في سوء تأويل الوقائع والمعلومات، والتغاضي عما يدلي به الغير من حجج مهما كانت معقولة عندما تتعارض مع الآراء الشخصية، وقد سبقت الإشارة إلى أن قيمة مؤشر القدرة على الحكم الخلقي تنخفض

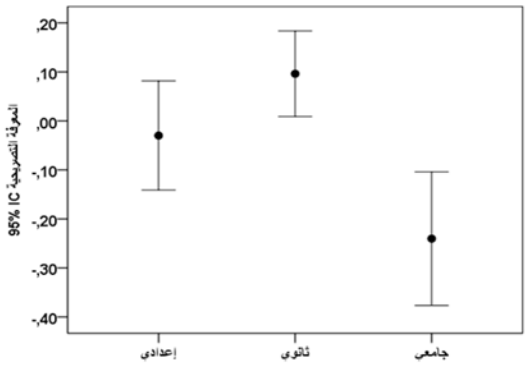
عندما يكتفي الفرد باللجوء مباشرة إلى الحجج التي توافق رأيه الشخصي، ويحيد بعنايته عن فحص الحجج المعارضة مهما كانت وجاهتها.

وفيما يتعلق بالمعرفة التصريحية، كشف تحليل التباين الأحادي عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاث، يظهر الجدول رقم (١١) نتائج هذا التحليل:

**الجدول رقم (١١)**
**نتائج تحليل التباين بين الأسلاك التعليمية في متوسطات المهارات التصريحية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ١٧,٨٢١ | ٢ | ٨,٩١١ | ٩,٢٧٦ | ٠,٠٠٠ |
| داخل المجموعات | ١٠٠٢,٨٨٨ | ١٠٤٤ | ٠,٩٦١ | | |
| المجموع | ١٠٢٠,٧٠٩ | ١٠٤٦ | | | |

وتشير نتائج الاختبارات البعدية للفروق بين المتوسطات إلى تفوق كل من تلاميذ السلك الثانوي الإعدادي وتلاميذ السلك الثانوي التأهيلي على الطلبة الجامعيين في هذا المجال، وفي المقابل، لا يوجد فرق يذكر بين مختلف المجموعات فيما يتعلق بالقدرات الإجرائية، يبين الرسم رقم ٩ نتائج تحليل التباين بين المجموعات الثلاث بشكل ملموس فيما يتعلق بالمهارات التصريحية:




**الشكل رقم (٩)**
**درجة التمكن من المعارف التصريحية المتعلقة بالمواطنة في مختلف الأسلاك التعليمية**

ولا بد من الإشارة في النهاية إلى وجود علاقة ارتباط معنوية بين القدرات الإجرائية والتصريحية وبين بعض المتغيرات الديمغرافية، يبين الجدول رقم (١٢) نتائج تحليل العلاقات بين هذه المتغيرات باستخدام معامل ارتباط بيرسون:

**الجدول رقم (١٢)**
**العلاقة بين كفاية الحكم الخلقي وكفايات المواطنة وبعض المتغيرات الديمغرافية (معامل ارتباط بيرسون)**

| | القدرات التصريحية | القدرات الإجرائية | C-score |
|---|---|---|---|
| العمر | -٠,١٠** | -٠,٠٢٤ | -٠,١٧٥** |
| المستوى الدراسي للأم | ٠,١٦٧** | ٠,١٤٥** | ٠,٠٠٥ |
| المستوى الدراسي للأب | ٠,١٣٧** | ٠,١٠٦** | ٠,٠٤٦ |
| عدد أفراد الأسرة | -٠,٠٨١* | -٠,٠٢١ | -٠,٠٨٣* |
| المستوى الاجتماعي-الاقتصادي | ٠,١٥٥** | ٠,٠٩٧** | ٠,٠٦٠ |

* p = ٠,٠٥ ، ** p. = ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (١٢) وجود علاقة ارتباط عكسية بين القدرة على الاستدلال الخلقي والقدرات التصريحية، من جهة، وبين عامل السن وحجم الأسرة من جهة أخرى، وترتبط القدرات التصريحية والإجرائية بشكل موجب بالمستوى الدراسي لكل من الأم والأب وبالمستوى الاجتماعي-الاقتصادي.

**الخلاصة:**

إن النمو الخلقي حسب نظرية كولبوغ هو جزء من عملية النمو المعرفي بوصفه آلية من آليات التكيف مع البيئة الاجتماعية، ويلعب نظام التربية والتعليم في نظره دورا مهما في النمو الخلقي بأبعادة المعرفية والعاطفية-الوجدانية، ويرى جورج ليند أن النمو الخلقي يتأثر بنوعية البيئة الاجتماعية الداخلية للمؤسسات الاجتماعية وبطبيعة المنهاج الدراسي؛ ويعتقد أن المحيط المدرسي الذي يوفر للمتعلمين فرص الأخذ بزمام المبادرة، والاضطلاع بالأدوار، وتحمل المسؤولية، ويشجع على التفكير المستقل، هو المحيط الذي يساعد أكثر على النمو المعرفي والقدرة على الاستدلال الخلقي، وفي حال عدم توفر هذه الشروط ينخفض مستوى القدرة على الاستدلال الخلقي والحكم الخلقي، وتتعثر عملية النمو لتفسح المجال لبروز عملية معاكسة، تجلت بوضوح مثير للقلق لدى الطلبة الجامعيين الذين شملتهم الدراسة الحالية.

وإلى جانب ظاهرة التقهقر الأخلاقي، كشفت الدراسة الحالية أيضا، عن الميل المتزايد إلى تفاقم ظاهرة الانقسامية في السلوك الأخلاقي من مرحلة دراسية إلى أخرى؛ وبدا كما لو كانت هذه الظاهرة مرتبطة بضعف القدرة على إيجاد حل مناسب لمشكلة التوافق المعرفي،

وكذلك الحال بالنسبة لقدرات المواطنة، فقد ظلت مستقرة عند مستوى منخفض مقارنة بنتائج الدراسات المقارنة التي أنجزتها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي، بل إنها تراجعت في بعض جوانبها لدى الطلبة الجامعيين، تؤشر هذه النتائج على فشل المؤسسة التعليمية في أداء وظيفتها المتمثلة في التنشئة السياسية للأجيال الجديدة، وعلى عدم ملاءمة ظروفها لبروز ونمو ما يسمى بالشخصية الديمقراطية.

أكد كولبورغ أن ليس للوالدين أي تأثير يذكر في النمو الخلقي لأبنائهم، وتوصلت الدراسة الحالية إلى عدم وجود علاقة بين العوامل المرتبطة بالأسرة كالمستوى الاجتماعي-الاقتصادي والمستوى الدراسي للأبوين وبين القدرة على الاستدلال الخلقي، وكشفت هذه الدراسة، في المقابل، عن وجود علاقة معنوية موجبة بين المستوى الدراسي للأبوين وقدرات المواطنة، التصريحية منها والإجرائية، وتبين أيضا، أن مستوى النضج الأخلاقي لا يتوافق بالضرورة مع المراحل العمرية للفرد؛ فقد تظل مستقرة عند مستوى معين، وقد تتقهقر، والواقع، أن القدرة على الاستدلال الخلقي في سياق المجتمع المغربي تميل إلى التراجع بشكل ملحوظ، حسب نتائج الدراسة الحالية، كلما تقدم الفرد في العمر؛ وهي نتيجة تحتاج إلى مزيد من الدراسة للتأكد منها.

وسيكون من المفيد جدا القيام بدراسات في المستقبل تدرج في خطتها متغيرات أخرى من أجل الإحاطة بأسباب التقهقر الأخلاقي والانقسامية في السلوك الأخلاقي، في أفق وضع البرامج المواتية لبروز ونمو الشخصية الديمقراطية المنسجمة مع ذاتها ومع الواقع.

## المراجع:

اللجنة الخاصة باللتربية والتكوين (٢٠٠٠)، **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، المملكة المغربية، المكتبة الوطنية للتربية والتكوين.

وزارة التربية الوطنية (٢٠٠٢)، **الكتاب الأبيض: الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، (الجزء الثاني)**، المملكة المغربية: مطبعة وزارة التربية الوطنية.

Biggs, J. & Collis, K. (1982). Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy, Sydney: Academic Press.

Biggs, J., & Moore, P, (1993), *The process of learning* (3rd ed), New York: Prentice Hall,

Bouhmama, D. (1984). *A study of the relationship between moral judgment and religious attitude of Muslim students in the United Kingdom,* Ph, D, Thesis, University of Exeter, England.

Colesante, R. & Biggs, D. (2001). *Controversy about the measurement of moral development: Stage preference or moral consistency?* Paper presented at the association for moral education conference held in Vaancouver, BC, October 25-27, 2001.

De Mey, L. Baartman, H. & Schulze, H-J. (1999). Ethnic variation and the development of moral judgment of youth in Dutch society, *Youth & Society, 31*(1), 54-75.

Ferguson, N. & Cairns, E. (2007). *The impact of political conflict on moral maturity: A cross-national perspective,* Paper presented at the annual meeting of the international society of political psychology, Portland, Oregon, July 4-7, 2007.

Inman, S. & Buck, M. (1995). *Adding value: Schools' responsibility for pupils personal development,* Staffordshire: Trentham Books Ltd.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: The philosophy of moral development*. *Moral stages and the idea of justice,* San Francisco: Harper & Row Publishers.

Lind, G. (2000). *Off Limits: A cross-cultural study on possible causes of segmentation of moral judgment competence,* Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, New Orleans, LA April 24-28, 2000.

Lind G. (2008a). Teaching Students to Speak Up and to Listen to Others: Cultivating moral democratic competencies. In D.E. Lund D. E. & P.R. Carr P. R. (Eds). *Doing democracy and social justice in education: Political literacy for all students*. (319 – 335), New York: Peter Lang Publishing.

Lind, G. (2008b). The meaning and measurement of moral judgment competence: A dual aspect theory, In Fasko, D. & Willis,W. (eds,), *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education,* (185 – 220), Cresskill NJ: Hampton Press.

Lipman, M. (1991). *Thinking in education,* New York: Cambridge University Press.

Moreno, C. (2005). *Moral education in higher education and the transformation of a concern: A historical account,* Paper prepared for the 31st annual meeting of the Association for Moral Education, Cambridge, Mass, November 3-5, 2005.

Newman, F. (1989). *The prospect of classroom thoughtfulness in high school social studies,* In Collins, C, & Mangieri. J,W. (eds,), Teaching thinking: An agenda for the 21st Century, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Ramsden, P. Martin, E, & Bowden, J. (1989). School environment and sixth form pupils approaches to learning, *British Journal of Educational Psychology, 59*(2), 129-142.

Rousseau, J-J. (1762). *Emile ou de l'éducation, Edition électronique,* Retrieved from http://classiques,uqac,ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile,html

Schillinger-Agati, M. & Lind, G. (2003). *Moral Judgment competence in Brazilian and German university students,* Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association,New Orleans, LA, April 21-25, 2003.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., and Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen,* The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA): Amsterdam.

Willis, W. (2008). *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education,* Creskill: Hampton Press.