الفصل الثامن

قياس الأحكام الخلقية

رؤوف الغصيني* وكرمة الحسن**

ملخص: تعرض هذه المقالة مراحل إعداد صيغة عربية لاختبار "تحديد أهمية القضايا" The Defining Issues Test: DIT الذي وضعه جيمس رست لقياس الأحكام الخلقية. لقد اثبت اختبار رست فعاليته الميدانية وثباته وصدقيته على مدى ثلاثين عاماً، مما دفعنا إلى وضع صيغة عربية له تتسم بالصفات العلمية المطلوبة وتمكن الباحثين العرب من اعتماده. وخضعت النسخة المعربة إلى التحكيم، وبعد إجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين جرت تجربة النسخة المعربة وأحصي معامل ارتباط الاجابات بين النسختين فظهر عالياً (٠.٧٣ – ٠.٨٦)، مما يؤكد صلاحية النسخة العربية للاستعمال في قياس التفكير الخلقي. واعتمدنا الصيغة العربية في دراسة للمرحلة ما قبل الجامعية، ثم قارنا نتائجها بنتائج دراسة كنا قد أجريناها للمرحلة الجامعية معتمدين على النسخة الانكليزية. وجاءت النتائج منسجمة مع الدراسات العالمية في تأكيد الطبيعة التطورية للتفكير الخلقي، إذ ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية على أساس العمر/ المستوى الدراسي بينما لم تظهر فروق مماثلة على أساس متغيرات أخرى كالجندر. وتخلص المقالة إلى الدعوة لاستعمال النص العربي للاختبار كأداة لقياس تأثير برامج التربية الخلقية على نمو التفكير الخلقي.

مقدمة

نقدم في هذه المقالة صيغة عربية لاختبار " تحديد أهمية القضايا" *(The Defining Issues Test: DIT)*، وهو اختبار معروف لقياس الأحكام الخلقية

* دكتوراه في التربية، جامعة ستانفورد، مدير مركز الموارد التربوية، انترناشونال كولدج، استاذ مشارك في دائرة التربية، الجامعة الاميركية في بيروت.

** دكتوراه في علم النفس التربوي، معهد التربية، جامعة لندن، مديرة مركز الاختبار والقياس، استاذة مشاركة في دائرة التربية ، الجامعة الاميركية في بيروت.

وضعه عالم النفس الاميركي جيمس رست (James Rest). ينبثق الاختبار من القاعدة النظرية لتطور التفكير الخلقي التي بدأها جان بياجيه وطورها لورنس كولبرغ، والمتمثلة بمراحل معرفية ينمو التفكير الخلقي من خلالها. فكل مرحلة هي بمثابة إطار ذهني معرفي يزن الكائن الشؤون الخلقية من خلاله. وإذ تبدأ هذه المراحل لدى الطفل بحافز "الطاعة خوفا من العقاب"، تبلغ لدى بعض الراشدين مرحلة التفكير المستقل الذي تصدر عنه الأحكام الخلقية وفق مبادئ وقيم مطلقة فتتجاوز أحيانا ما تنص عليه القوانين والشرائع إلى أحكام نابعة من الضمير المجرد.

حين بدأ كولبرغ أبحاثه الميدانية، ابتدع صيغة المسألة الشائكة أو المعضلة الخلقية *(moral dilemma)* موضوعا لمقابلات كان يجريها مع أناس من أعمار مختلفة ليحدد على أساس أجوبتهم بشأنها مرحلة تفكيرهم الخلقي (Colby & Kohlberg, 1987). غير أن هذه الطريقة (التي تسمح بأجوبة حرة غير محددة) نتجت عنها مشكلات منهجية أهمها صعوبة اتفاق الباحثين على تفسير موحد للأجوبة وتحديد واحد لمرحلة التفكير الخلقي. وهذا ما دفع جيمس رست، وكان أحد العاملين مع كولبرغ في جامعة هارفرد، إلى وضع اختباره الخاص (D I T) بصيغة "اختيار من أجوبة متعددة" عن مجموعة بنود وضعت لكل معضلة من ست معضلات يتكون منها الاختبار. ويعبر كل بند عن مرحلة من مراحل التفكير الخلقي بحيث تمثلت في بنود الاختبار المراحل كلها. وقد أعطيت لكل جواب قيمة رقمية بحيث يمكن احتساب مجموع رقمي لكل شخص أجاب عن بنود الاختبار. وقيمة هذا المجموع الرقمي تدل على مدى تقدم الشخص على "سلم " المراحل الخلقية.

لقد اثبت اختبار رست فعاليته الميدانية وصدقيته العلمية على مدى ثلاثين عاما، مما دفعنا إلى الاستمرار في محاولات بدأناها منذ سنوات لإنتاج صيغة عربية له تتسم بالصفات العلمية المطلوبة وتمكن الباحثين العرب من اعتماده. وسنعرض تجربتنا في هذه المقالة بادئين بشرح مراحل النمو الخلقي التي بني عليها اختبار رست، ثم نحدد أوصاف الاختبار وخصائصه السيكومترية والدراسات العالمية التي اعتمدته، وبعد ذلك نقدم المنهجية التي اتبعناها في

وضع صيغته العربية ونتائج الدراسات التي أجريناها عليه في لبنان. وقد ألحقنا بالمقالة النص العربي الكامل الذي وضعناه للاختبار.

أولاً: مراحل النمو الخلقي

المعروف أن بياجيه أجرى بموازاة أبحاثه عن النمو المعرفي أبحاثاً حول التفكير الخلقي نشرت في كتابه "الحكم الخلقي عند الطفل" (Piaget, 1965). وقد توصل بياجيه إلى تحديد مرحلتين رئيسيتين يمر بهما نمو التفكير الخلقي: المرحلة الأولى تتمثل "بخلقية المؤثرات الخارجية" *(heteronomous morality)* التي يعتمد فيها الطفل على ما يحدده محيطه الاجتماعي (البيت، المدرسة، البيئة المحلية، المجتمع) حول ما هو خطأ وما هو صواب، ما هو مقبول وما هو غير مقبول، فيكون قوام هذه المرحلة طاعة الطفل للأهل والمدرسات والتزامه بتوقعاتهم ومطالبهم وتوجهاتهم. أما المرحلة الثانية فتجسد "خلقية الاعتماد على الذات" *(autonomous morality)* بحيث تتكون لدى الفتى الناشئ خلقيته "المستقلة" القائمة على القناعات الخلقية التي باتت جزءا من شخصيته وصارت تحكم تفكيره وسلوكه.

حين بدأ كولبرغ أبحاثه انطلق من مرحلتي بياجيه لنمو التفكير الخلقي فوضعهما في إطار أوسع مكون من ست مراحل (Kohlberg, 1981, 1984a, 1984b). واعتمد كولبرغ على نظرية بياجيه في النمو المعرفي فاعتبر أن كل مرحلة من مراحل النمو الخلقي تعبر عن مفاهيم معرفية *(cognitive constructs)* يبنيها الطفل الناشئ كوسيلة لفهم محيطه والتعاطي معه. أجرى كولبرغ استطلاعات ميدانية مكثفة محاولا تحديد هذه المفاهيم، وذلك بأن توجه إلى المستجوبين من أعمار مختلفة بمعضلات خلقية سائلا عن حلهم المفضل لها وعن الأسباب التي تدفعهم إلى اعتماد ذلك الحل. واشهر هذه المعضلات *(Heinz Dilemma)* التي أطلقنا عليها في الصيغة العربية اسم "هاني و الدواء". وهي تتلخص بحيرة "هاني" بين أن يسرق دواء باهظ الثمن تحتاج إليه زوجته المريضة بالسرطان أو أن يدعها

تموت لأنه لا يملك ثمن الدواء. وكما هو متوقع، تنوعت إجابات الذين استجوبهم كولبرغ حول هذه المعضلة، فمنهم من قال أن على هاني أن يسرق الدواء إذا كان يحب زوجته حقيقة، أو انه يحق له سرقة الدواء بعد أن اظهر الصيدلي الذي يملكه جشعا وسوء معاملة، بينما قال آخرون أن السرقة لا تجوز مهما كان السبب لان احترام الملكية الفردية واجب، والسرقة يعاقب عليها القانون وقد تودي بهاني إلى السجن. من أجوبة كهذه رسم كولبرغ معالم مراحل ست للنمو الخلقي تتدرج من مرحلة بدائية تتمثل بضرورة الطاعة خوفا من العقاب وتنتهي بمرحلة شبه مثالية تتمثل باعتماد المبادئ الأخلاقية المطلقة في إصدار الأحكام. وتمثل كل مرحلة نمط تفكير معينا يعتمد للنظر في المسائل الأخلاقية، وتشكل أنماط التفكير هذه سياقا ثابتا تتلاحق فيه بانتظام المراحل الست الواحدة بعد الأخرى. ثم أن هذه المراحل تنتظم في تراتبية تراكمية (من البسيط إلى المركب) بحيث أن كل مرحلة تحتوي أنماط التفكير الخاصة بالمرحلة أو المراحل التي سبقتها[1]. ولفهم طبيعة كل مرحلة، يقترح رست النظر إليها كوسائل ذهنية لتنظيم التعاون بين الأفراد ، كما سيظهر في العرض التالي للمراحل الست .

١. المرحلة الأولى: خلقية الطاعة والخضوع للأوامر والالتزام بالتعليمات

إن الطفل في المرحلة الأولى يسعى إلى التعاون أو التكيف الاجتماعي بالخضوع لقوة الكبار وإطاعتهم. فالكبار الأقوياء يطرحون مطالبهم على الصغير الضعيف الذي سرعان ما يدرك أن سبيله الوحيد هو الطاعة لان العصيان سيؤدي إلى العقاب. فالسلوك الصالح هو أن يقوم بما يطلب منه، وباللغة الدارجة:" الولد العاقل يسمع الكلمة." وعليه ، فالصغير في هذه المرحلة لا يعتدي على أخيه الأصغر، أو لا يحاول كسر تحفة زجاجية، أو لا يكذب على أمه، خوفاً من عقاب قد يلحق به من أهله أو مدرسته. ففي " معضلة هاني" التي سبق ذكرها،يصبح القول بأن "على هاني ألا يحاول سرقة الدواء لأنه قد يقع في

[1] يعطي رست تشبيها من مستويات التفكير الرياضي، فيقول إن عملية الجمع تأتي قبل عملية القسمة لأن الثانية اكثر تعقيدا وتستدعي القدرة على الجمع، ولذلك فان عملية القسمة "تحتوي" عملية الجمع، وهكذا مراحل النمو الخلقي: فان كل مرحلة تحتوي أنماط التفكير في المراحل التي سبقتها.

قبضة رجال الأمن ويزج به في السجن" معبراً عن تفكير بمستوى المرحلة الأولى، ويتمثل بالخوف من العقاب .

٢. المرحلة الثانية: خلقية النفعية الذاتية وتبادل المنافع

إن نمط التفكير الذي يحكم التعامل مع الآخرين في هذه المرحلة هو تأمين المصالح الفردية. هذا النمط يتمثل بالتعبير الشعبي: " حك لي ظهري، فاحك لك ظهرك." السؤال الذي يتبادر إلى ذهن الولد في هذه المرحلة هو: " لماذا علي أن اخضع لمشيئة الآخرين إذا كان ذلك يتعارض مع مصلحتي؟" فالتعاون هنا يتجسد بتبادل المنافع حيث يسعى كل فريق إلى تأمين حصته من "الصفقة". فحين تعد الأم ولدها بالحلوى إذا هو اعتنى بأخته الصغيرة، فهي تتعامل معه على مستوى المرحلة الثانية، وكذلك حين يتوقع أحدهم أن يلقى مكافأة لعمل قام به تجاه آخر، فهو يفكر على المستوى نفسه.

٣. المرحلة الثالثة : خلقية التوافق بين الأشخاص

يدرك الناشئ في هذه المرحلة أن التعامل بين الناس لا يقتصر على مبادلات فردية مؤقتة، بل يتعدى ذلك إلى إقامة علاقات ثابتة ودائمة تتصف بالوفاء والولاء والرعاية المتبادلة. فسبيل التعامل هو الحفاظ على علاقات طيبة مع الآخرين من خلال الكياسة وحب المساعدة واحترام المشاعر والنظرة إلى الأمور من الموقع الذي فيه الآخر. في "معضلة هاني" مثلا، يتمثل التفكير على مستوى المرحلة الثالثة باعتبار محبة هاني لزوجته الدافع الأساسي للقرار الذي سيتخذه بشأن سرقة الدواء. ومن الأمثلة الأخرى على هذا المستوى، التفكير بمستقبل موظف مخالف قبل اتخاذ قرار بصرفه من الخدمة،وإسقاط الادعاء الشخصي عن شخص سرق سيارتك إشفاقا عليه وعلى عائلته من السجن والتشرد، وتسهيل أمور شخص لأنه قريب صديق لك.

٤. المرحلة الرابعة: خلقية القانون والنظام

هذه المرحلة لا تقتصر على تامين التعاون بين الأصدقاء أو الأقرباء أو الشركاء كما هي حال المرحلة الثالثة، بل تتجاوز ذلك إلى بناء صيغة تعاون

تشمل المجتمع بأكمله بقطع النظر عن صلات قرابة أو صداقة قد تربط بعض أفراده. وصيغة التعاون هذه يجسدها القانون والنظام كأساس لتنظيم مجتمعي بحيث تكون حقوق الناس وواجباتهم محددة وواضحة ومعمولا بها. فالقانون يسري على الجميع أيا كان موقعهم في المجتمع. ويشمل هذا المفهوم القوانين العامة وكذلك الأنظمة التي تحكم عمل المؤسسات التجارية والتربوية والصحية والاجتماعية وغيرها. على مستوى هذه المرحلة، يأتي الالتزام بالقانون والنظام على رأس الاعتبارات الواجب مراعاتها في إطلاق الأحكام الخلقية. ففي "معضلة هاني" يجب الالتزام بالقانون الذي يمنع السرقة مهما كان ثمن موقف كهذا. كذلك لا يمكن، مثلا، المصادقة على معاملة رسمية مخالفة للقانون إكراما لشخص تربطنا به علاقة وثيقة.

٥. المرحلة الخامسة: خلقية التوافق المجتمعي

إن هذه المرحلة تقر بأهمية التنظيم الاجتماعي القائم على قوانين تسري على الجميع كما تنص المرحلة الرابعة، غير أنها تقول أيضا إن المجتمعات يمكن أن تحكمها قوانين متنوعة، بل متعارضة أحياناً، وعليه فالقوانين ليست مقدسة بالمطلق، بل إن بعضها قد يكون جائراً ويستدعي النضال لتغييره، كقوانين التمييز العنصري التي سادت وتسود بعض المجتمعات. فالقوانين مصدرها الإرادة (الشعبية) التوافقية، ويجري وضعها وفق أصول متفق عليها. والقوانين يجب ألا تتعارض مع حقوق الناس الأساسية. من هنا، فان كانت قيمة الحياة الإنسانية تأتي قبل قيمة الملكية أو قيمة الالتزام بالقانون، فالتفكير الأخلاقي على مستوى هذه المرحلة سيجيز الحصول على الدواء لإنقاذ زوجة هاني (في "معضلة هاني") ولو تم ذلك بأسلوب مخالف لقانون معمول به في مجتمع ما. والامتناع عن دفع الضرائب لحكومة دولة محتلة، حتى إن بدا مخالفا للقوانين السائدة، قد يكون له تبريره الأخلاقي على مستوى هذه المرحلة، لان شرعية القوانين ليست مطلقة.

٦. المرحلة السادسة: خلقية المبادئ الأخلاقية المجردة

إن المقياس المطلق للأخلاق في هذه المرحلة ليس التوافق المجتمعي بل هو المبادئ الأخلاقية الكلية التي وضعها كبار الفلاسفة والتي تتجاوز حدود التنظيم الاجتماعي. هذه المبادئ الفلسفية هي التي يهتدى بها لرسم قوانين المجتمعات وتنظيمها وتقييمها. فالمرحلة السادسة تمثل رؤى المجتمع المثالي حيث تسود العدالة بتأمين القدر الأكبر من الخير لكل إنسان وإقامة توازن بين فوائد الحياة المشتركة ومتطلباتها .

غير انه لا بد من الإشارة إلى أن المرحلة السادسة ظل يعتريها بعض الأشكال عند كولبرغ حتى انه، كما يروي رست، توفي قبل أن يتوصل إلى تعريف نهائي لها. وكان يقول إنها نادرة الحدوث ولم يشملها "دليل تحديد المراحل" الذي يعتمد في أبحاثه (Rest and Narvaez, 1994). لكن رست في اختباره اعتبرها امتدادا للمرحلة الخامسة ووضع أجوبة المرحلتين في تصنيف واحد سماه التفكير المبدئي (*principled thinking*).

ثانياً: اختبار تحديد أهمية القضايا (D I T)

اعتمد رست المراحل الست لنمو التفكير الخلقي أساساً للاختبار الذي وضعه باسم (*The Defining Issues Test (DIT)*). يتكون الاختبار من ست معضلات أخلاقية أرفقت بكل منها لائحة من ١٢ عبارة أو سؤالا تمثل المراحل الست (راجع الملحق). وعلى المجيب أن يعطي تقديره لأهمية كل منها بالنسبة للمعضلة وذلك بأن يضع إشارة تجاه واحد من الخيارات التالية: أهمية كبيرة جداً، أهمية كبيرة، بعض الأهمية،أهمية قليلة، لا أهمية. ثم يطلب إلى المجيب بعد ذلك أن يضع ترتيبا للأسئلة الأربعة الأكثر أهمية من بين الأسئلة الإثني عشر. ووفقا للأجوبة المعطاة يجري احتساب النقاط التي تعطى لكل مرحلة بطريقة حسابية بسيطة (Rest, 1979; 1986a) . كذلك تحتسب على حدة النقاط التي

تمثل المرحلتين الخامسة والسادسة (أي المستوى الأخلاقي المبدئي) لينتج عنها مؤشر P (P index) وهو الأكثر اعتمادا في الأبحاث التي تستعمل الاختبار. ومؤشر P كناية عن رقم يتراوح بين صفر و٩٥. وكلما ارتفع الرقم كلما دل ذلك على ارتقاء في نمط التفكير لدى إصدار الأحكام الخلقية.

كذلك أضيف في مراحل لاحقة احتساب مؤشرين هما ال 'U' وال 'D'، وقد أظهرا فائدة عملية في المساعدة على تقدير التفكير الخلقي بدقة أكبر. مؤشر ال 'U' (Utilizer Score) يمثل الدرجة التي يستعمل بها مبدأ العدالة عند إصدار أحكام خلقية (Thoma & Rest, 1986)، و هذا يعني أن بعض الأشخاص يستعملون معايير أخرى للحكم على ما هو خاطىء أو صحيح أخلاقياً. يحسب مؤشر'U' بالأخذ بالاعتبار أولاً الخيارات التي ينتقيها المجيب على الأسئلة، و ثانياً البنود التي يعتبرها أكثر أهمية. أظهرت الدراسات أثر مؤشر 'U' العملي إذ إن استعماله بالإضافة إلى 'P' يزيد من القدرة على التنبؤ بسلوك الفرد. أما مؤشر 'D' (Davison, 1979) فهو جمع موزون تجريبي *(empirically weighted sum)* مبني على إعطاء قيمة لكل بند بحسب دراسات تجريبية أجريت، ومن ثم يجري احتساب علامة الاختبار بإجراء عملية ضرب بين الوزن الذي أعطي لكل بند تم اختياره وقيمة ذلك البند ومن ثم جمعها لكل البنود. و قد أثبتت الدراسات أن مؤشر 'D' يعطي أفضل مقياس لنمو التفكير الخلقي و هو يأخذ في الاعتبار المعلومات من كل المراحل ولذلك فهو أكثر حساسية للتغييرات الطولية *(longitudinal)* من مؤشر 'P' وخاصة عندما يكون التغيير في المراحل الأولى. (إلا أن مؤشر 'P' هو الأكثر شيوعاً لأنه الأقدم والأسهل استعمالاً).

ثالثاً: الخصائص السيكومترية لاختبار D I T

التفكير الخلقي هو مفهوم سيكولوجي لا يمكن إثباته بنتيجة واحدة أو من خلال دراسة واحدة. انه يستوجب إجراء عمليات بحثية متعاقبة لدراسة مدى

صلاحية أو صدق نتائج الاختبار في قياس هذا المفهوم المعقد . ولقد أظهرت الدراسات التي أجريت على اختبار رست حصوله على درجة عالية من الثبات والصدق والصلاحية.

١. ثبات الاختبار

أظهرت أبحاث الثبات على اختبار D I T أن معامل إعادة الاختبار *(test-retest)* بعد شهرين أو ثلاثة هو بحدود ٠،٧٠ و٠،٨٠ أما معامل الثبات الداخلي *(internal consistency)* فهو يتراوح بين ٠،٧٧ و ٠،٧٩ لمعامل P.

٢. صلاحية الاختبار

جرت دراسة صدق اختبار D I T و صلاحيته *(validity)* لقياس التفكير الخلقي بإجراء أبحاث مختلفة كالآتي:

–مقارنة مجموعات يفترض أن تختلف بحسب مستوى التفكير الخلقي *(contrasting groups)* كالحائزين على شهادة الدكتوراه في الفلسفة الخلقية أو العلوم السياسية وطلاب المرحلة المتوسطة. ولقد أظهرت الدراسات الفروقات الواضحة في التفكير الخلقي بين هاتين المجموعتين (٦٥ ٪ مقابل ٢٠٪ لمؤشر P).

– إجراء دراسات طولية *(longitudinal studies)*، وهذه مهمة في المفاهيم التطورية *(developmental)*. ولقد أظهرت هذه الدراسات أن حوالي ٦٦٪ من الأفراد يتقدمون في مراحل التفكير الخلقي على مدى السنين في حين أن نسبة ٧٪ فقط لا تتطور بل ينخفض لديها هذا التفكير.

– مقارنة مجموعات حسب مستوى التحصيل الدراسي. لقد تبين أن العامل الأقوى في النمو الخلقي هو المستوى الدراسي: فطالما بقي المجيبون في المدرسة أو الجامعة، اتجهت نتائجهم إلى الارتفاع. أما حين يتركون الدراسة النظامية فان علاماتهم تستقر عند الحد الذي تكون قد بلغته. فكما يظهر الجدول رقم ١، هناك ارتفاع كبير وواضح في معدل مؤشرP من مرحلة دراسية إلى أخرى عند الذكور والإناث على السواء.

الجدول رقم (١)

معدل مؤشر P حسب المستوى الدراسي والجندر

	ذكور	إناث
المرحلة الاعدادية	١٩,١	١٩,٨
المرحلة الثانوية	٢٨,٧	٣٠,٤
المرحلة الجامعية الأولى	٤٤,١	٤٥,٩
المرحلة الجامعية العليا	٦١,٠	٦٣,٠

عدد الأفراد = ٢،٦٨٨ (Rest & Narvaez, 1994)

– إحصاء عوامل الارتباط المتقاربة / المتشعبة *(convergent/divergent)*. الهدف هنا هو إظهار أن المتغيرات المتقاربة نظريا مع التفكير الخلقي ترتبط معه إحصائيا بدرجة أعلى من المتغيرات المتباعدة عنه. فمثلا معامل ارتباط رست مع اختبار كولبرغ يتراوح بين ٠،٦٠ و ٠،٧٠ في حين يتراوح بين ٠،٢٠ و٠،٥٠ مع اختبارات الذكاء، بينما لا يوجد أي ارتباط له مع اختبارات الشخصية والمواقف. أما مع المتغيرات الديموغرافية / الاجتماعية كالجندر والمستوى الاجتماعي / الاقتصادي فلا يوجد أي ارتباط. لذلك فان نمط عوامل الاختبار مع عدد كبير من المتغيرات يتوافق مع نمط التشابه/التباعد النظري المنبثق من نظرية التفكير الخلقي.

رابعاً: اعتماد اختبار DIT عالمياً

لقد اقتفى كولبرغ اثر بياجيه بالقول إن المفاهيم الأساسية التي بنيت عليها مراحل النمو الخلقي لا تتصل بثقافة معينة أو مجتمع معين بل تهم المجتمعات كلها. فكما أن مفاهيم الكثافة والسببية و الإتجاهية *(directionality)* التي ابتدعها بياجيه ذات صفة شمولية تتعدى ثقافة معينة ، كذلك فان الناس عامة يعيشون في جماعات ويبحثون عن وسائل للتعاون والتعامل . ولذلك، تهمهم جميعا اعتبارات مثل القوة أو تبادل المنافع أو العلاقات الحميمة أو

الأنظمة والقوانين. فمع الإقرار بان العادات والتقاليد وطبيعة العلاقات ومحتوى الأنظمة تختلف بين مجتمع و آخر ، إلا أن المجتمعات كلها لديها هذه المفاهيم التي تمثل أسس تنظيمها . لذلك ، اعتبر كولبرغ أن مراحل النمو الخلقي التي حددها تشمل أشكال التنظيم الاجتماعي – الأخلاقي أينما وجدت في العالم و لا تنحصر في نطاق ثقافي و اجتماعي معين.

إن دراسات تطور التفكير الخلقي التي اعتمدت اختبار D I T في اكثر من أربعين بلدا أظهرت اتجاهات متشابهة إلى حد ما (Rest, 1986 b). فبالنسبة لعامل العمر/المستوى الدراسي، أظهرت نتائج هذه الدراسات تقارباً نسبياً مع النتائج التي ظهرت في الولايات المتحدة؛ فهنالك ارتباط بين مستوى التفكير الخلقي و التقدم في العمر/الدراسة و لكن بنسبة أقل من الولايات المتحدة، فهذا العامل يفسر نحو ٣٨ ٪ من التفاوت في التفكير الخلقي في المجتمعات الغربية، في حين أنه يفسر حوالي ١٢ ٪ فقط في المجتمعات الشرقية (Hau, 1983). كما أن معدلات نمو التفكير الخلقي في هذه المجتمعات هي أبطأ من تلك الموجودة في المجتمعات الغربية؛ ففي المرحلة المتوسطة (الإعدادية) هي تعادلها أو حتى تتفوق عليها، أما في مرحلة الدراسة الجامعية وما بعد فهي أقل. وكذلك ظهرت بعض الفروقات في التفكير المبدئي *(principled reasoning)* لدى إجراء المقارنة بين الثقافتين الغربية و غير الغربية، ولكنه يبدو غير واضح ما إذا كانت هذه الفروقات ناجمة عن البيئة أو عن عدم التمكن من اللغة التي يجرى بها الاختبار (Rest, 1986b)، إذ إن معظم الدراسات استعملت النسخة الإنكليزية من اختبار رست أو نسخة مترجمة عنه. أما بالنسبة لعامل الجندر فلقد أظهرت الدراسات عدم وجود فروقات بين الثقافات المختلفة بين الذكور والإناث. اما بالنسبة لأثر الانتماء الديني، فهنالك ترابط قوي بين المعتقدات الدينية ومؤشر 'P' في كل الدراسات التي أجريت. كذلك أظهر استعراض حوالي ٥٠ دراسة أجريت في بلدان مختلفة (Rest, 1986b) أن اختبار رست يترابط ترابطاً وثيقاً مع مجموعة واسعة من مقاييس السلوك كالسلوك التعاوني، والغش والجنوح، والمواقف السياسية كالليبرالية / المحافظة، والموقف من السلطة، والموت، وعقوبة الإعدام الخ.

هذه النتائج تدفعنا إلى أن نستخلص أن نمو التفكير الخلقي هو عنصر كلي شامل (universal) يستعمل في اتخاذ القرارات الاجتماعية من قبل أفراد ينتمون إلى خلفيات بيئية مختلفة. كذلك فان النتائج الدالة التي أعطتها هذه الدراسات تظهر أن اختبار رست هو مقياس مفيد في أبحاث التفكير الخلقي، ويمكن بالتالي، اعتماده أداة لتقييم مداخلات التربية الخلقية من حيث تأثيرها على نمو التفكير الخلقي لدى الناشئة.

خامساً: اعتماد اختبار D I T في لبنان

لقد بدأ اهتمامنا باختبار D I T منذ منتصف الثمانينات، بعد أن أظهرت الأبحاث في الولايات المتحدة وخارجها ثباته وصدقه وصلاحيته. وقد أجرينا دراسات تجريبية متعددة على النسخة الأصلية (الإنكليزية) كان محورها طلبة الجامعة الأميركية في بيروت، وجلهم يتقن اللغة الإنكليزية إلى درجة تمكنهم من التعاطي مع هذا الاختبار دون عوائق لغوية. وإذ جاءت نتائج هذه الدراسات منسجمة إلى مدى ملحوظ مع نتائج الدراسات الأخرى في الولايات المتحدة وغيرها من البلدان، تكونت لدينا قناعة بضرورة تعريب هذا الاختبار ليمكن استعماله على نطاق واسع في أرجاء الوطن العربي. وقمنا بمحاولات عديدة على مدى فترة طويلة من الزمن لوضع الاختبار في صيغة عربية مناسبة، وقد اشترك في هذه المحاولات عدد من الأساتذة وطلاب الدراسات العليا في الجامعة الأميركية. وبعد أن أنجزت الترجمة العربية جرى تكييفها بإدخال بعض التعديلات على القصص (المعضلات الأخلاقية) من ناحية الأسماء أو المواقع أو الحوادث لجعلها تتلاءم ومفاهيم الطلبة العرب (راجع الملحق). وخضعت النسخة المعربة إلى التحكيم من قبل ثلاثة محكمين متمكنين من اللغتين العربية والإنكليزية وملمين بنظرية التفكير الخلقي . ولقد قوم المحكمون النسخة العربية من الناحية اللغوية ومدى انسجامها مع النسخة الأجنبية و ملاءمتها لمفاهيم المجتمع اللبناني والعربي. بعد إجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين جرت

تجربة النسخة المعربة على عينة من ٢٥ طالباً جامعياً طلب منهم الإجابة على النسختين في وقت واحد. ولقد أحصي معامل ارتباط الإجابات بين النسختين وكان الارتباط عالياً (٠,٧٣ – ٠،٨٦) لجميع المراحل كما يظهر في الجدول رقم ٢، مما يؤكد صلاحية النسخة العربية للاستعمال في قياس التفكير الخلقي حسب مفهوم رست. كذلك أجرينا مقابلات فردية مع الطلاب بعد إجابتهم على النسخة العربية للتأكد من وضوح التعابير ومن عدم وجود صعوبات ذات شأن عند الإجابة على الأسئلة الواردة في الاختبار.

الجدول رقم (٢)
معامل الترابط بين النسختين العربية و الإنكليزية لاختبار D I T

مرحلة النمو الخلقي	معامل الترابط*
٢	٠,٧٣
٣	٠,٧٩
٤	٠,٨٦
٥ أ×	٠,٨٦
٥ ب×	٠,٧٦
٦	٠,٨٣
P	٠,٨٦

* ذو دلالة احصائية على مستوى ٠,٠١

كانت النتائج المشجعة للترابط بين الصيغتين الإنكليزية و العربية حافزاً لنا لاعتماد الصيغة العربية في محاولة قياس التفكير الخلقي لدى الطلبة الذين

× قسمت المرحلة الخامسة للنمو الخلقي إلى جزئين: (١) ٥أ – يمثل الاعتبارات المتمحورة حول تنظيم المجتمع بالعودة إلى الأساليب المبنية على الإجماع في الرأي وحماية الحد الأدنى من الحقوق؛ (٢) ٥ب – يمثل الاعتبارات التي تتمحور حول تنظيم العلاقات الاجتماعية بالرجوع إلى مثل عليا يميل إليها المرء شعورياً مع أنها قد تفتقر إلى مسوغات منطقية.

لا يتقنون الإنكليزية، فأجرينا دراسة للمرحلة ما قبل الجامعية، ثم قارنّا نتائجها بنتائج دراسة كنا قد أجريناها للمرحلة الجامعية معتمدين على النسخة الإنكليزية. وسنعرض فيما يلي نتائج كل من الدراستين:

١. دراسة الطلاب الثانويين

شملت هذه الدراسة التي قامت بها كرمه الحسن عينة من ٢١٠ طلاب من المرحلتين الإعدادية والثانوية من عشر مدارس خاصة و رسمية في بيروت ومن الفئة العمرية ١٣–١٨ سنة. اجري اختبار D I T لكل مجموعة حسب الإرشادات المرفقة بدليل إجراء الاختبار (Rest, 1986a). وتم إجراء الدراسات الإحصائية التحليلية المطلوبة، فأظهرت النتائج توافقاً مع نظرية التفكير الخلقي التطوري ومع نتائج الأبحاث التي أجريت في الولايات المتحدة وغيرها من البلدان. ولقد تمت دراسة تحليل النتائج بحسب العوامل التالية: العمر / المستوى الدراسي،الجنس (الجندر)، نوع المدرسة (خاص / رسمي)، كما جرت المقارنة مع نتائج العينات في الولايات المتحدة الأميركية بالنسبة لفروقات السن / المستوى الدراسي. قسمت العينة إلى مجموعتين، الأولى تمثل المرحلة الإعدادية (١٣–١٥ سنة) و الثانية تمثل المرحلة الثانوية (١٦–١٨سنة). ولقد ظهرت فروقات واضحة بين هاتين الفئتين، إذ إن نتائج طلاب الصفوف الإعدادية للمرحلتين الثانية والثالثة من التفكير الخلقي كانت أعلى من نتائج طلاب المرحلة الثانوية، في حين كانت نتائج الصفوف الثانوية في المراحل العليا (الخامسة والسادسة) افضل من نتائج طلاب الصفوف الإعدادية. وظهر نمط النتائج نفسه مع عوامل P و D و U (الجدول رقم ٣). أما بالنسبة للجندر فلم يكن هنالك فروقات ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث مع ظهور بعض التقدم للذكور في المراحل الدنيا من التفكير الخلقي (٤،٣،٢) وبعض التقدم للإناث في المراحل العليا (٦،٥). كذلك ظهر اثر العمر / المستوى الدراسي حين قورنت نتائج هذه العينة المدرسية بنتائج عينة الطلاب الجامعيين اللبنانيين. إذ إن مؤشر P تراوح بين ٢٧،٥ ٪ لتلامذة المدارس و٣٢ –٣٣ ٪ للتلامذة الجامعيين و٣٦٪ لطلاب الدراسات العليا.كما أن مؤشر U (وهو يمثل مدى استعمال مبدأ العدالة في تقرير الخطأ والصواب) قد تراوح بين ٠،١٤ لتلامذة المدارس و٠،١٩ للطلاب

الجامعيين و٠,٢٢ لطلاب الدراسات العليا. بالنسبة لنوع المدرسة (رسمي أو خاص)، فلقد ظهرت إحصائية داله فقط في المرحلة الثانية حيث تقدم تلامذة المدارس الرسمية وفي مؤشر D حيث تقدم تلامذة المدارس الخاصة.وإذ ينتمي تلامذة المدارس الخاصة، إجمالاً، إلى فئة اجتماعية أعلى بالمقارنة مع تلامذة المدارس الرسمية من حيث مستوى ثقافة الأهل، فقد يكون عامل المستوى الثقافي أدى إلى هذا التقدم في مؤشر D الذي يعطي أفضل مقياس لنمو التفكير الخلقي.

الجدول رقم (٣)

معدلات التفكير الخلقي عند طلاب المدارس في لبنان

مرحلة النمو الخلقي		المعدل	الانحراف المعماري
٢	إعدادي	٥٠,٢	١,٦
	ثانوي	٤,٣	١,٣
٣	إعدادي	١٥,١٠	٠,١
	ثانوي	١٣,٥	٢,٤
٤	إعدادي	١٩,١	١,٦
	ثانوي	١٩,٥	٠,٥
٥ أ	إعدادي	٩,٢٠	١,٦
	ثانوي	١١,٦	٢,١
٥ ب	إعدادي	٢,٩	٠,٤٢
	ثانوي	٢,٩	٠,٣
٦	إعدادي	٢,٥٠	١,٦
	ثانوي	٢,٩	٠,٥
P	إعدادي	٢٤,٣٠	٦,٠١
	ثانوي	٢٨,٩	٢,٩
D	إعدادي	١٣,٧٠	٤,٨
	ثانوي	١٨,٣	١,٦
U	إعدادي	٠,١٠	٠,٠٤
	ثانوي	٠,٢	٠,٢

* ذو دلالة احصائية على مستوى ٠,٠١

عند مقارنة نتائج الطلاب اللبنانيين مع نتائج الطلاب الأميركيين من الفئة العمرية / الدراسية نفسها نجد فروقات ذات دلالة إحصائية (الجدول رقم ٤). فالتفكير الخلقي لدى طلاب المرحلة الإعدادية اللبنانيين المتمثل بمؤشر P (٢٤ ٪) يفوق ذلك عند الطلاب الأميركيين (٢٢٪)، في حين يتقدم الطلاب الثانويون الأمريكيون (٣٢ ٪) على أترابهم اللبنانيين (٢٩ ٪). واستمر التقدم في المرحلة الإعدادية حتى عندما قورنت النتائج بدراسات أخرى من دول عدة (Rest, 1986b). أما نتائج المرحلة الثانوية في لبنان فلقد كانت اقل بقليل من المعدلات العالمية.

الجدول رقم (٤)

مقارنة الطلاب اللبنانيين و الأميركيين في مستوى التفكير الخلقي

مرحلة النمو الخلقي		العينة اللبنانية	العينة الأميركية
	إعدادي	٥,٢*	٦,٣
	ثانوي	٤,٣*	٥,٢
٣	إعدادي	١٥,١	١٥,٠
	ثانوي	١٣,٥*	١١,٨
٤	إعدادي	١٩,١	٢٠,٢
	ثانوي	١٩,٥	١٩,٢
٥ أ	إعدادي	٩,٢*	٨,٠
	ثانوي	١١,٦*	١٣,١
٥ ب	إعدادي	٢,٩*	٢,٦
	ثانوي	٢,٩	٣,١
٦	إعدادي	٢,٥*	١,٤
	ثانوي	٢,٩	١,٩
P	إعدادي	٢٤,٣*	٢٠,٠
	ثانوي	٢٨,٩*	٣١,٨
D	إعدادي	١٣,٧*	١٠,٣
	ثانوي	١٨,٣*	١٩,٥

* ذو دلالة احصائية على مستوى ٠,٠١

٢. دراسة الطلاب الجامعيين

أجرينا هذه الدراسة على عينة مكونة من ٦٥ طالباً و طالبة في الجامعة الأميركية في بيروت من مختلف الصفوف والمستويات (دراسة جامعية أولى ودراسات عليا)، وأجاب هؤلاء الطلبة على النسخة الإنكليزية من الاختبار. ولقد أظهرت الإحصاءات التحليلية تشابها مع نتائج النسخة العربية، إذ لم تظهر فروقات في الإجابة بين الذكور والإناث ولا فروقات بحسب الاختصاص أو بحسب الانتماء الديني. الفروقات الوحيدة التي ظهرت كانت بحسب العمر / المستوى الدراسي. فعوامل الـ P (التفكير المبدئي) و الـ D و الـ U كانت أعلى لدى طلاب الدراسات العليا منها لدى الطلاب الذين لم يكملوا دراستهم الجامعية بعد. كل هذه النتائج تتطابق مع نظرية التفكير الخلقي ومع نتائج الأبحاث العالمية حول هذا الموضوع (الجدول رقم ٥).

الجدول رقم (٥)
مقارنة عوامل التفكير الخلقي
لدى الطلاب اللبنانيين بحسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	P	D	U
إعدادي / ثانوي	٢٨	١٦,٧	٠,١٤
جامعي	٣٢	١٧,٤	٠,١٩
دراسا عليا	٣٦	٢١,٥	٠,٢٢

عند مقارنة نتائج هذه الدراسة مع نتائج العينة الأميركية التي قنن عليها الاختبار نجد فروقات شاسعة في مستوى التفكير الخلقي. فلقد تراوح مؤشر P بين ٣٢ و٣٦٪ للعينة الجامعية اللبنانية في حين انه تجاوز الـ٤٠ ٪ للعينة الأميركية. أما عند مقارنة المعدل مع نتائج الدراسات العالمية وخاصة خارج العالم الغربي فنجد انه يدخل ضمن المعدلات التي تم التوصل إليها (٢٨-٤٤٪)

(Rest, 1986 b). ومع أن النتائج غير متوافرة لمقارنة مؤشري D وU، فالمرجح أن تظهر فيهما الفروقات نفسها. ولعل مرد هذه الفروقات إلى الطبيعة المحافظة نسبياً التي تتسم بها المجتمعات غير الغربية من حيث الالتزام بالقيم والتقاليد العائلية والاجتماعية والدينية السائدة وعدم توافر "التساؤل المبدئي" حولها كما يجري في بلدان الغرب بصورة مستمرة، لا سيما في الأوساط الجامعية. ولنتذكر أن "التفكير المبدئي" هو ما يدل عليه عامل P. والأبحاث المستقبلية يمكن أن تتناول دراسة العوامل المؤثرة في نمو التفكير الخلقي في لبنان والبلدان العربية الأخرى ومحاولة تحديد نسبة تأثير كل منها.

سادساً: توجهات مستقبلية

إن الدرجة العالية للترابط بين اختبار D I T الموضوع أصلاً باللغة الإنكليزية والصيغة العربية التي وضعناها له (والواردة كملحق لهذه المقالة) والنتائج التي ظهرت من استعمال الصيغة العربية والتي تنسجم مع نتائج الأبحاث العالمية، تعزز ثقتنا بهذه الصيغة وتدعونا إلى وضعها بتصرف الباحثين العرب كأداة لقياس الحكم أو التفكير الخلقي ونموّه وتقييم الوسائل المؤدية إلى تنشيطه. وعملنا حتى الآن تركز على إنتاج هذه الأداة العربية وضمان ثباتها وصدقيتها وصلاحها. وهذه الخطوة، على أهميتها التأسيسية، يجب أن تتبعها خطوات بحثية أخرى تجعل من الممكن تقنين الاختبار في كل بلد عربي وعلى مدى الوطن العربي بأكمله، ومن ثم مقارنة النتائج على الصعيد العالمي وتبيان الفروق وأوجه الشبه وتحليلها وتقصي أسبابها. هذا على الصعيد المنهجي *(methodological)*، أما على الصعيد التربوي، فهذه الصيغة العربية لـل D I T توفر وسيلة لتقييم المقاربات المتنوعة التي تعتمد في التربية الخلقية، وذلك بإعطاء الاختبار للطلبة قبل تعرضهم لمقاربة (أو منهج) ما في التربية الخلقية، ثم إعطائهم الاختبار مرة ثانية بعد ذلك لقياس مدى التغيير الذي طرأ على درجة تفكيرهم الخلقي نتيجة لتلك المقاربة أو ذلك المنهج. وإذا اعتبرنا تنمية التفكير

الخلقي هدفاً من أهداف التربية الخلقية فإن اختبار ال D I T يكون أداة أساسية لدراسة مدى فعالية مناهجنا التربوية وأنشطتنا المدرسية والثقافية والاجتماعية والكشفية ومثيلاتها في تنمية هذا التفكير. إن أبحاثاً في هذه المجالات ستكون ذات فائدة كبرى في صياغة برامج تربوية جديدة تسهم في التربية الخلقية. لقد أجريت دراسات عديدة في الغرب حول مقاربات تربوية متنوعة ودورها في التربية الخلقية، حتى إن كولبرغ نفسه، إلى جانب أعماله النظرية، كان حريصاً على استكشاف طرق تربوية لتنمية التفكير الخلقي. ومن الطرق التي أثبتت فعاليتها، مناقشة المعضلات الأخلاقية على مستوى مرحلة النمو الخلقي السائدة لدى التلامذة ثم على مستوى المرحلة التي تليها صعوداً. ثم ازداد كولبرغ قناعة بأن التفكير الخلقي ينمو ويترعرع في نطاق الحياة المدرسية الشاملة بدلاً من الفصول الدراسية، فدعا إلى ما سماه نهج المجتمع العادل *(The Just Community Approach)* في المدرسة حيث كان للطلبة دور أساسي في إدارة شؤونهم ووضع قوانين المدرسة والعمل بها ومعالجة المسائل الناتجة عنها في اجتماعات طالبية عامة.

إلى ذلك، فإن الأبحاث التي أجريت حول المقاربات التربوية الفاعلة في التربية الخلقية تجمع على ضرورة دمج البعدين المعرفي *(cognitive)* والانفعالي *(affective)*، وذلك باعتماد التجارب الشخصية والجماعية (العلاقات المدرسية، الخدمة الاجتماعية) محوراً للتأمل والتفكير والتحليل والمناقشة والمناظرة وتمثل الأدوار والتبصر بعواقب الأمور (Rest & Narvaez, 1994). ولقد شهد العقد الأخير اهتماماً ملحوظاً بوضع برامج تربية أخلاقية للمساعدة على نمو التفكير الخلقي وتطوره. وأظهرت الأبحاث أن بعض هذه البرامج ذو فعالية في المساعدة على تطور هذا التفكير، خصوصاً إذا كانت مدة هذه البرامج أكثر من بضعة أسابيع وإذا كانت تشمل المشاركة في مناقشة مسائل أخلاقية مثيرة للجدل. وبدا أن هذه المشاركة النشطة (الفعالة) في حل المسائل مدعمة بحوارات متفاعلة *(interactive)* مع الأقران *(peers)* تساعد على تسريع نمو التفكير الخلقي. وهنالك أيضاً البرامج التي تساعد على النمو النفسي أو السيكولوجي وذلك من جراء المشاركة في

النشاطات التي تعزز تفحص الذات *(self-reflection)* وعلاقة الذات مع الآخرين، كالتدريب على الاتصال والتعاطف *(empathy)*، والمشاركة في العمل الخدماتي التطوعي.

إن البرامج والمقاربات والأساليب المتعلقة بالتربية والتي أثبتت الأبحاث العالمية فاعليتها يمكن أن تكون مادة لتجارب وأبحاث نجريها في مدارسنا العربية ونكيفها وفقاً لحاجات ناشئتنا. فالتربية الخلقية السائدة في مدارسنا تكتنفها اللفظية والتلقين والتوجيه المباشر، وما زالت تفتقر إلى منهج وأساليب تربوية (كالتي ورد ذكرها) يجري التثبت من فعاليتها عن طريق الأبحاث. إننا نرى المجال فسيحاً للقيام بأبحاث نظرية لوضع أدوات مناسبة للقياس والتقييم كاختبار ال D I T ، وأبحاث تطبيقية تتمثل بإجراء تجارب تربوية ثم تقييمها باعتماد هذه الأدوات.

خاتمة

الواضح أن اختبار ال D I T الذي هو موضوع هذه المقالة يركز على التفكير الخلقي، أي على الإطار الذهني الذي يعتمده المرء في تفسير مسألة خلقية وتحليلها والسعي إلى حل لها. ولكن يبقى السؤال ماثلاً عن علاقة الحكم أو التفكير الخلقي بالسلوك والممارسة: فهل إن من يخشى العقاب يلتزم بالأوامر حكماً؟ وهل إن من يعلي الصداقة على استعداد دائم للتضحية من أجل أصدقائه؟ وهل إن المؤمن بسيادة القانون يعمل بموجبه دوماً؟ وهل إن من يدعو إلى مقاومة قانون جائر مستعد لدخول السجن ثمناً لموقفه؟ لقد شغلت أسئلة كهذه جيمس رست واضع اختبار ال D I T وباحثين آخرين اعتمدوا نهجه (Rest, 1979; Thoma, 1994). وإذ يضيق المجال هنا عن تناول مسألة العلاقة بين الحكم (أو التفكير) الخلقي والسلوك الخلقي، نشير فقط إلى أن الأبحاث حول هذا الموضوع خلصت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاثنين،غير أن هذه

العلاقة ليست حاسمة إلى الحد الذي يسمح بتوقع السلوك الخلقي من خلال قياس الحكم الخلقي فقط (Rest & Narvaez, 1994). وهذا يدعو إلى اعتبار التفكير الخلقي عنصراً واحداً من جملة عناصر تعتبر مكونة للسلوك الخلقي (Rest, 1984; Rest & Narvaez, 1994)،نوجزها بما يلي: (١) الحساسية الخلقية *(moral sensitivity)*، أي الإدراك بأن العمل أو الأعمال التي نقوم بها ذات تأثير، و لو غير مباشر، على الآخرين: فإيقاف سيارة على الرّصيف قد لا يعني لسائقها أنه يسبّب مضايقة أو إزعاجاً للمشاة، والتدخين في مكان مغلق قد لا يثير انتباه المدخّن بأنه يسبّب أذى لمن هم حوله، وذلك لانعدام الحساسية الخلقية في كلتا الحالتين (Bebeau & Brabeck, 1989; Bebeau, 1994)؛ (٢) الحافزية الخلقية *(moral motivation)*، وهي تتمثل بوضع الاعتبار الخلقي في نهج المرء وعمله فوق اعتبارات أخرى كحب السلطة أو المال. فتاجر المخدرات قد يدرك البعد اللاأخلاقي لعمله ولكنه يثابر عليه طمعاً بالمال الوفير لضعف في حافزيته الخلقية؛ (٣) الشخصية الخلقية *(moral character)*، أي أن يتحلى المرء بقوة الإيمان والثبات في المواقف والإقدام. إذ قد يتمتع المرء بمستوى عالٍ من التفكير الخلقي والحساسية والحافزية تجاه أمرٍ ما، و لكنه قد لا يقدم على السلوك المتوقع لافتقار شخصيته إلى الشجاعة المعنوية المطلوبة.

خلاصة القول إن التفكير الخلقي، على أهميته' إن هو إلا واحد من العناصر المكونة للفعل الخلقي، و لضمان هذا الفعل لا بد من توجيه الاهتمام إلى كل من هذه العناصر. و لئن كان هدف التربية الخلقية، في نهاية المطاف، تمكين الناشئة من ممارسة السلوك الخلقي، فلا بد لهذه التربية من أن تبنى على هذه العناصر مجتمعة. وكما جرى التركيز في هذه المقالة على عنصر التفكير الخلقي ومراحل نموه وقياسه، كذلك يجدر توجه الأبحاث نحو العناصر الأخرى ووسائل قياسها وتنميتها، وصولاً إلى وضع أسس تربية أخلاقية متكاملة وفعالة.

المراجـع

Bebeau, M. (1994). Influencing the moral dimensions of dental practice. In J. Rest & D. Narvaez (Eds.), Moral development in the professions: Psychology and applied ethics. (pp. 121-146). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bebeau, M., & Brabeck, M. (1989). Ethical sensitivity and moral reasoning among men and women in the professions. In M. Brabeck (Ed.), Who cares? 144-163. New York: Praeger.

Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). The measurement of moral judgement (Vols. 1-2). New York: Cambridge University Press.

Davison, M.L. (1979). The internal structure and the psychometric properties of the Defining Issues Test. In J. Rest, Development in Judging Moral Issues (pp. 223-245.) Minneapolis, University of Minnesota Press.

Hau, K.T. (1983). A cross-cultural study of a moral judgement test (the D I T). Master's thesis: Chinese University : Hong Kong.

Kohlberg, L. (1981). The philosophy of moral development (Vol. 1). San Francisco: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1984a). Essays on moral development: The nature and validity of moral stages (Vol. 2). San Francisco: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1984b). The psychology of moral development (Vol. 2). San Francisco: Harper & Row.

Piaget, J. (1965). The moral judgement of the child. New York: The Free Press.

Rest, J. (1979). Development in judging moral issues. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Rest, J. R. (1984). The major components of morality. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), Morality, moral behavior, and moral development (pp. 24-40). New York: Wiley.

Rest, J. R. (1986a). Manual for the Defining Issues Test. Minneapolis: Center for the Study of Ethical Development, University of Minnesota.

Rest, J. (1986b). Moral development: Advances in research and theory. New York: Praeger.

Rest, J. & Narvaez, D. (1994). (Eds.). Moral development in the professions: Psychology and applied ethics. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rest, J., Thoma, S. J., & Edwards, L. (1997). Designing and validating a measure of moral judgement: Stage preference and stage consistency approaches. Journal of Educational Psychology, 89, 5-28.

Thoma, S. (1994). Moral judgements and moral action. In J. Rest & D. Narvaez (Eds.), Moral development in the professions: Psychology and applied ethics. (pp.199-211). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

ملحق

اختبار في تحديد اهمية القضايا

جامعة مينيسوتا

تأليف (جيمس ريست)

DIT

جميع الحقوق محفوظة، ١٩٧٩

نظرات الناس إلى المشكلات الاجتماعية

إن الغاية من هذا الاختبار هي المساعدة على فهم نظرة الناس حيال المشكلات الاجتماعية، إذ انهم يختلفون عادة حول مسائل الصواب و الخطأ. ليس ثمة موقف نهائي لمثل هذه المشكلات، مشابه لما نراه مثلا في علم الرياضيات حيث لكل مسألة جواب صحيح. ما نريده منك هو أن تبدي رأيك حول مجموعة من المشكلات التي نقدمها لك هنا في قالب قصصي.

المطلوب منك قراءة القصة أولاً ومن ثم تدوين إجاباتك على أسئلة عنها من خلال وضع علامات على ورقة مستقلة. سنقدم مزيدا من التفاصيل لاحقاً، إلا أنه من الأهمية بمكان أن تجيب على جميع الأسئلة باستخدام قلم رصاص من عيار "٢"، وذلك بأن تملأ دائرة الجواب الذي تختاره لتصبح سوداء تماما، وإذا اضطررت الى المحو،فيجب أن يكون المحو كاملا.

قد يكون رقم القيد في أعلى صفحة الإجابة مملوءاً عند استلامك أوراق الاختبار. إذا لم يكن كذلك سنعطيك تعليمات حول كيفية ملئه.

سيطلب منك في هذا الاستبيان قراءة عدد من القصص القصيرة، ومن ثم الإجابة على أسئلة حول كل منها على صفحة الإجابة. ولتوضيح كيف نأمل أن تفعل ذلك الرجاء أن تتابع القصة التالية كنموذج:

سمير والسيارة

منذ فترة وسمير يفكر بشراء سيارة. إنه رجل متأهل ولديه طفلان وهو من ذوي الدخل المتوسط، فإذا قام بشراء سيارة ستكون الوحيدة له و لأسرته. سيستعمل سمير السيارة للانتقال من المنزل الى العمل ذهابا وإيابا، كما سيستخدمها للتنقل في المدينة عموماً، و قد يستخدمها من حين لآخر لرحلات خارج المدينة أثناء الإجازات. عندما اخذ سمير يفكرّ في أية سيارة سيشتري أدرك أن هناك أمورا كثيرة عليه مراعاتها. فهل الأفضل مثلا شراء سيارة كبيرة مستعملة، أم شراء سيارة صغيرة جديدة بالقيمة نفسها تقريبا؟ وقد أثار هذا الموضوع أسئلة أخرى في ذهن سمير.

من الملاحظ أن هذه المشكلة ليست في الحقيقة مشكلة اجتماعية، لكنها ستفي بالغرض كنموذج لتوضيح التعليمات عن كيفية الجواب على هذا الاختبار.

أولاً، بعد قراءة كل قصة بمفردها سيطلب منك تدوين اقتراحك عما تعتقد انه من الواجب فعلُه، فإذا كنت تفضّل إجراء معيناً على آخر (حتى لو كنت غير متأكد منه تماما) فالرجاء ان تذكر ذلك، وإذا كنت لا تفضل أيا من هذه الاجراءات فالرجاء ان تضع علامة في دائرة "لا أستطيع القرار".

ثانياً، اقرأ كلا من البنود المرقّمة من (١) الى (١٢)، وفكّر بالمسألة المطروحة في كل بند. فإذا كانت المسألة مهمة و تدفع لاتخاذ قرار لسبب أو آخر، ضع العلامة في دائرة "أهمية كبيرة جداً"، وإذا كانت هذه المسألة غير مهمة أو غير مفهومة، ضع العلامة في دائرة "لا أهمية"، و إذا كانت ذات صلة، ضع العلامة في أي من دائرة "أهمية كبيرة" أو "بعض الأهمية" أو "أهمية قليلة" وفقا لدرجة أهمية المسألة في رأيك. يمكنك وضع عدة بنود في المستوى نفسه من الأهمية، فليس هناك عدد محدد من البنود التي يتوجّب وضعها في مستوى معين.

ثالثاً، بعد وضع علامات الإجابة في الجانب الأيسر من كل بند من البنود ، و هذه عددها ١٢ بندا، الرجاء اختيار ذلك البند الذي تعتبره على أكبر جانب من الأهمية من بين كافة البنود المذكورة في ذلك الجزء، وعليك الاختيار حتى لو انك لم تعتبر أن أيا منها له "أهمية كبيرة جداً"، فمن البنود الإثني عشر المطروحة، الرجاء أن تختار البند الذي تعتبره في المرتبة الأولى من حيث الأهمية (بالنسبة للبنود الأخرى)، ثم البند الذي يقع في المرتبة الثانية (و تضع علامة تشير إلى ذلك) ثم الثالثة وأخيرا الرابعة.

عينة من البنود والإجابة عليها

"سمير والسيارة": ○ عليه شراء سيارة جديدة ○ لا أستطيع القرار ○ عليه شراء سيارة مستعملة

الأهمية:	لا أهمية	أهمية قليلة	بعض الأهمية	أهمية كبيرة	أهمية كبيرة جداً
١. إذا ما كان موقع وكالة السيارات على مقربة من منزل سمير.	●	○	○	○	○
٢. إذا ما كانت السيارة المستعملة أكثر توفيرا في المدى الطويل.	○	○	○	○	●
٣. إذا ما كان لون السيارة أخضر، اذ انه لون سمير المفضّل.	○	○	●	○	○
٤. إذا ما كانت سعة محرّك السيارة لا تقل عن حوالي ٣٠٠٠ سم مكعّب.	●	○	○	○	○
٥. إذا ما كانت سيارة كبيرة واسعة المقصورة أفضل من سيارة صغيرة.	○	○	○	○	●
٦. إذا ما كان الملفافان الأماميان تفاضليين.	●	○	○	○	○

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
أهم البنود أعلاه	○	○	○	○	●	○	○	○	○	○	○	○
البند الثاني في الأهمية	○	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
البند الثالث في الأهمية	○	○	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○
البند الرابع في الأهمية	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

يلاحظ من أجوبة هذا النموذج أن البند الأول كان خارج نطاق الاهتمام بينما اعتبر البند الثاني جوهرياً لاتخاذ القرار، وكان البند الثالث متوسط الأهمية. وبما أن البند الرابع غير واضح للشخص الذي أجاب على السؤال، أي إذا سعة ٣٠٠٠ سم مكعب مسألة مهمة، أجاب بوضع علامته في الدائرة "لا أهمية". أما البند الخامس فكان أيضا ذا أهمية كبيرة جداً مثل البند الثاني، فيما اعتبر البند السادس غير مفهوم وبالتالي وضعت علامة الجواب عليه بالدائرة "لا أهمية".

ثم في الانتقال الى المصفوفة الثانية، يلاحظ أن البند الذي وضع في المرتبة الأولى من الأهمية، هو من البنود التي تقع علامات الإجابة عليه في المصفوفة الاولى في أقصى اليسار و هو البند رقم (٥). و لكن نلاحظ ان البند رقم (٢) اعتبر أيضاً في أقصى اليسار في المصفوفة الاولى. لهذا كان الاختيار بين البند الثاني والبند الخامس يتطلب إعادة قراءة هذين البندين، ثم اختيار واحد منهما كأهم بند في المصفوفة الثانية و ثم اختيار الثاني في الأهمية :..الخ.

فيما يلي نقدّم القصة الأولى. الرجاء اقرأ هذه القصة أولاً ثم سجّل إجاباتك. ثم بعد ملء البنود الأربعة التي تعتبرها الأكثر أهمية في هذه القصة اقرأ القصة التالية. مرة أخرى نرجو منك ملء الدوائر بشكل كامل لتصبح سوداء تماما، وتذكر أن تمحو أية تصليحات بشكل كامل أيضاً.

هـانـــي والـدواء

كانت امرأة تحتضر لإصابتها بنوع معين من داء السرطان. ورأى بعض الأطباء أن هناك دواء واحدا قد ينقذ حياتها وهو نوع من الراديوم، وقد اكتشفه مؤخرا صيدلي أو (منتج أدوية) من نفس البلدة. كان تحضير الدواء مكلفاً لكن الصيدلي كان يطالب بعشرة أمثال تكلفة تحضيره، فتكلفته كانت بحدود المئتي دولار و لكنه كان يطالب بألفي دولار ثمناً له. ذهب هاني زوج المريضة الى كل مَن يعرفهم كي يستدين ثمن الدواء ولكنه لم يستطع جمع سوى ألف دولار، وهو نصف الثمن المطلوب. قال هاني للصيدلي إن زوجته تحتضر، وطلب منه تخفيض السعر، أو تأجيل دفع الثمن لوقت لاحق. فأجاب الصيدلي: "لا، أنا اكتشفت الدواء وأنوي اكتساب المال منه". فاستولى اليأس على هاني وبدأ يفكر بالسطو على مخزن الصيدلي ليسرق الدواء من أجل زوجته. هل توافق ان يسرق هاني الدواء؟

هاني والدواء ○ عليه أن يسرق ○ لا أستطيع القرار ○ عليه أن لا يسرق

الأهمية:	لا أهمية	أهمية قليلة	بعض الأهمية	أهمية كبيرة	أهمية كبيرة جداً
١. إذا ما كان التمسّك بقوانين المجتمع سيستمر.	○	○	○	○	○
٢. أليس من الطبيعي لزوج محب يعتني بزوجته الى هذا الحد أن يسرق إذا تطلب الأمر ذلك؟	○	○	○	○	○
٣. هل هاني مستعد للمجازفة بإطلاق النار عليه كلص أو الدخول إلى السجن لمجرد احتمال بأن سرقة الدواء قد يفيد؟	○	○	○	○	○
٤. إذا ما كان هاني مصارعا محترفا أو لديه نفوذ كبير بين المصارعين المحترفين.	○	○	○	○	○
٥. إذا ما كان هاني يسرق لفائدة شخصية أو فقط لأجل مساعدة غيره	○	○	○	○	○
٦. إذا ما كان علينا احترام حق ملكية الصيدلي لاختراعه.	○	○	○	○	○
٧. إذا ما كان جوهر الحياة أوسع من أن يقتصر على تأجيل الموت، سواء على المستوى الإجتماعي أو المستوى الفردي.	○	○	○	○	○

٨. أي قيم ستصبح القاعدة التي على أساسها ينبغي على الناس التعامل مع بعضهم البعض؟ ○ ○ ○ ○ ○

٩. إذا ما سيسمح للصيدلي أن يختبئ وراء قانون لا قيمة له وعلى أي حال لا يحمي سوى الغني. ○ ○ ○ ○ ○

١٠. إذا ما كان القانون في هذه الحال يقف حائلاً أمام أبسط حقوق المواطن الطبية. ○ ○ ○ ○ ○

١١. إذا ما كان الصيدلي يستحق السلب لكونه شديد الطمع والقسوة. ○ ○ ○ ○ ○

١٢. هل ينتج عن السرقة في هذه الحال ازدياد في إجمالي الخير للمجتمع ككل أم لا؟ ○ ○ ○ ○ ○

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
أهم البنود أعلاه	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
البند الثاني في الأهمية	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
البند الثالث في الأهمية	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
البند الرابع في الأهمية	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

السجيـن الفـار

كان هناك رجل صدر بحقه حكم بالسجن لمدة عشر سنوات، إلا أنه بعد مرور سنة فرّ من السجن و استقرّ في منطقة جديدة من البلاد حيث انتحل لنفسه أسم "رامز". بقي هذا الرجل يعمل بمشقّة لمدة ثماني سنوات كي يجمع تدريجيا مبلغا من المال يكفي لشراء متجر خاص به. ومع الوقت أصبح تاجرا ناجحاً، يعامل زبائنه بإنصاف، ويكرم عامليه بأعلى الرواتب، وينفق معظم أرباحه في أعمال الخير. في يوم من الأيام تعرّفت عليه جارة قديمة تدعى السيدة لولو و اكتشفت انه الرجل الذي فرّ من السجن منذ ثماني سنوات و ما زالت الشرطة تبحث عنه. هل على السيدة لولو أن تبلّغ الشرطة عن هوية هذا الرجل الحقيقية ليعاد الى السجن؟

السجيـن الفـار: ○ عليها أن تبلّغ عنه ○ لا أستطيع القرار ○ عليها ألا تبلّغ عنه

الأهمية:	لا أهمية	أهمية قليلة	بعض الأهمية	أهمية كبيرة	أهمية كبيرة جداً
١. ألم يكن السيد رامز رجلا صالحا لمدة طويلة بحيث برهن أنه ليس رجلا شريراً؟	○	○	○	○	○
٢. ألا يؤدي فرار المرء من العقاب لاقترافه جناية الى التشجيع على الجناية؟	○	○	○	○	○
٣. ألم يكن أفضل لنا لو تخلصنا من السجون و من قمع الأنظمة القضائية ؟	○	○	○	○	○
٤. هل أدى السيد رامز فعلا ما استحق عليه تجاه المجتمع؟	○	○	○	○	○
٥. هل سيكون المجتمع مقصّرا فيما يجدر أن يتوقعه السيد رامز من استحقاق؟	○	○	○	○	○
٦. ما فائدة السجون بمعزل عن المجتمع، لا سيما عند المحسنين؟	○	○	○	○	○
٧. كيف يمكن أن يكون المرء قاسيا ومتحجر القلب الى هذا الحد ليعيد السيد رامز إلى السجن؟	○	○	○	○	○
٨. هل يكون إعفاء السيد رامز منصفاً بحق نزلاء السجون الذين يمضون مدة عقوبتهم بالكامل ؟	○	○	○	○	○
٩. هل كانت السيدة لولو صديقة حميمة للسيد رامز؟	○	○	○	○	○
١٠. أليس من واجب المواطن أن يبلّغ عن مجرم فار بصرف النظر عن الظروف؟	○	○	○	○	○
١١. كيف يمكن خدمة إرادة الشعب والمصلحة العامة على أكمل وجه؟	○	○	○	○	○
١٢. هل إعادة السيد رامز إلى السجن ستفيده بأي شكل من الأشكال، أو تشكل حماية لأحد؟	○	○	○	○	○

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
أهم البنود أعلاه	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
البند الثاني في الأهمية	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
البند الثالث في الأهمية	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
البند الرابع في الأهمية	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

الصحيفـة

فريد طالب في صفه النهائي في مدرسة ثانوية. شاء أن يصدر صحيفة طلابية على آلة ناسخة لكي يعبر عن كثير من آرائه. أراد أن يرفع الصوت عالياً ضد اللجوء إلى السلاح في معالجة النزاعات الدولية، كما أراد أن يتكلم ضد بعض قوانين المدرسة مثل منع الشبان من إطالة شعورهم.

عندما بدأ فريد الإعداد لصحيفته طلب إذناً من مدير المدرسة. قال له المدير أن لا بأس في ذلك إذا قدم له فريد جميع مقالاته للموافقة عليها قبل النشر. وافق فريد على ذلك وقدم

عددا من مقالاته للموافقة. وافق المدير عليها كلها وأصدر فريد عددين من الصحيفة خلال الأسبوعين التاليين.

إلا أن المدير لم يتوقع أن تنال صحيفة فريد الاهتمام الكبير الذي حازت عليه فور صدورها، فقد كان لها تأثير قوي على الطلبة بحيث بدأوا ينظمون احتجاجات على قانون إطالة الشعر وغيره من قوانين المدرسة. كما اعترض بعض الأهالي على آراء فريد واتصلوا بالمدير غاضبين قائلين أن الصحيفة غير وطنية ويجب منع صدورها. وعلى أثر احتدام الضجة أمر المدير فريد بالتوقف عن إصدار الجريدة مبررا ذلك بأن أنشطة فريد تخل بسير عمل المدرسة. هل كان على مدير المدرسة إيقاف الصحيفة؟

الصحيفـــة : ○ عليه إيقافها ○ لا أستطيع القرار ○ عليه ألا يوقفها

الأهمية:	لا أهمية	أهمية قليلة	بعض الأهمية	أهمية كبيرة	أهمية كبيرة جداً
١. هل مسؤولية مدير المدرسة هي بالدرجة الاولى تجاه الطلبة ام تجاه الأهل؟	○	○	○	○	○
٢. هل قطع المدير على نفسه عهدا بالسماح لنشر الصحيفة لمدة طويلة، أم نه أعطى وعداً بأن يوافق عليها عددا فعددا؟	○	○	○	○	○
٣. هل سيصعّد الطلبة احتجاجهم إذا أوقف المدير الصحيفة؟	○	○	○	○	○
٤. عندما تكون مصلحة المدرسة في خطر هل يحق لمديرها إلقاء اوامر على الطلبة؟	○	○	○	○	○
٥. هل لمدير المدرسة حرية الرأي ليقول "لا" في هذا الحال؟	○	○	○	○	○
٦. هل إيقاف المدير للصحيفة يعني إعاقة التباحث على نحو كامل في قضايا مهمة؟	○	○	○	○	○
٧. إذا ما كان أمر المدير سيفقد ثقة فريد به.	○	○	○	○	○
٨. إذا ما كان فريد فعلا مخلصا لمدرسته ووطنيا تجاه بلده.	○	○	○	○	○
٩. كيف سيؤثر إيقاف الصحيفة على تعليم الطلبة لجهة التفكير النقدي والحكم على الأمور؟	○	○	○	○	○
١٠. إذا ما كان فريد مخالفا لحقوق الغير بطريقة أو أخرى لنشره آراءه الخاصة.	○	○	○	○	○
١١. إذا ما كان على المدير الخضوع لبعض الأهالي الغاضبين بينما هو الأدرى بما يجري في المدرسة.	○	○	○	○	○
١٢. إذا ما كان فريد يستغل الصحيفة لافتعال الحقد والاستياء.	○	○	○	○	○

	١٢	١١	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١
أهم البنود أعلاه	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
البند الثاني في الأهمية	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
البند الثالث في الأهمية	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
البند الرابع في الأهمية	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

معضلة طبيب

كانت امرأة تحتضر لإصابتها بنوع من داء السرطان لا شفاء منه، ولم يتبق من عمرها سوى ستة أشهر. و كانت هذه المرأة تتعذّب كثيرا تحت وطأة الألم، و نظرا لشدة ضعفها فإن أي جرعة قوية من مسكّن مثل المورفين كانت قادرة بأن تودي بحياتها مبكرا. لقد بلغت درجة الهذيان من شدة الألم وكادت تجن، و في فترات تراجع الألم كانت تطلب من الطبيب إعطاءها جرعة من المورفين تكفي لقتلها. قالت أنها لا تستطيع تحمّل الألم، وسوف تموت بعد بضعة أشهر على أي حال. هل على الطبيب إعطاؤها جرعة كبيرة من المورفين تؤدي إلى موتها؟

معضلة طبيب: ○ عليه إعطاء السيدة جرعة مميتة ○ لا أستطيع القرار ○ عليه ألا يعطيها جرعة مميتة

الأهمية:	لا أهمية	أهمية قليلة	بعض الأهمية	أهمية كبيرة	أهمية كبيرة جداً
١. إذا ما كان أهل المرأة موافقين على إعطائها جرعة مميتة أم لا.	○	○	○	○	○
٢. هل يخضع الطبيب للقانون مثله مثل غيره إذا ما اعتبر إعطاؤها جرعة مميتة بمثابة عملية قتل؟	○	○	○	○	○
٣. أليس من الأفضل للناس لو لم يكن هناك مجتمع يتحكم بحياتهم وحتى بموتهم؟	○	○	○	○	○
٤. إذا ما كان باستطاعة الطبيب إظهار الأمر كأنه حادث قضاء وقدر.	○	○	○	○	○
٥. هل يحق للسلطات فرض إبقاء المرء قيد الحياة وهو لا يريد الحياة؟	○	○	○	○	○
٦. ما قيمة الموت من دون وجهة نظر المجتمع أولا حيال قيم الفرد؟	○	○	○	○	○
٧. إذا ما كان الطبيب يشفق على المرأة المعذبة، أم انه أكثر اهتماما برأي المجتمع	○	○	○	○	○

٨. هل المساهمة في إنهاء حياة إنسان تصرف مسؤول في أي حال من الأحوال؟
٩. إذا ما كانت الأعمار ونهايتها بيد الله وحده.
١٠. إذا ما كان للطبيب قيمه الخاصة التي يتصرف على أساسها.
١١. هل يستطيع المجتمع تحمّل عواقب إعطاء كل شخص الحريّة بإنهاء حياته متى يشاء؟
١٢. هل يستطيع المجتمع إباحة الانتحار أو القتل الرحيم وفي الوقت نفسه الحفاظ على حماية حياة الذين يريدون البقاء؟

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
أهم البنود أعلاه	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
البند الثاني في الأهمية	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
البند الثالث في الأهمية	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
البند الرابع في الأهمية	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

السيـد جميـل

كان السيد جميل يملك محطة للوقود و لتصليح السيارات، يتولى إدارتها بنفسه. رغب في توظيف ميكانيكي آخر ليساعده في عمله لكنّ إيجاد ميكانيكيين جيدين أمر ليس بالهيّن، فالشخص الوحيد الذي بدا له ميكانيكيا جيدا كان السيد صومي وهو سريلانكي. بالنسبة للسيد جميل، فانه هو شخصياً لا يحمل أي مشاعر ضد السريلانكيين إلا أنه كان يخشى فقدان زبائنه وانتقالهم الى التعامل مع غيره إذا ما شاهدوا السيد صومي يعمل في المحطة.

عندما سأل السيد صومي السيد جميل إذا كان بإمكانه العمل معه، أجاب السيد جميل أنه قد عيّن شخصا آخر، هذا بالرغم من انه لم يكن في الواقع قد عيّن أحداً لأنه لم يجد ميكانيكيا جيدا بديلاً عن السيد صومي. في رأيك، هل كان على السيد جميل أن يعيّن السيد صومي؟

السيد جميل : ○ كان عليه أن يعيّن السيد صومي ○ لا أستطيع القرار ○ كان عليه ألا يعيّنه

الأهمية:	لا أهمية	أهمية قليلة	بعض الأهمية	أهمية كبيرة	أهمية كبيرة جداً
١. هل يعود حق اتخاذ القرارات بشأن العمل لصاحب العمل أم لا؟	○	○	○	○	○
٢. إذا ما كان هناك قانون يمنع التمييز العنصري في التوظيف.	○	○	○	○	○
٣. إذا ما كان السيد جميل نفسه متعصباً ضد السريلانكيين،أم أن لا دافع شخصي لرفضه.	○	○	○	○	○
٤. إذا ما كان تعيين ميكانيكي ماهر أم مراعاة شعور الزبائن هو الأمر الأهم لمصلحة العمل.	○	○	○	○	○
٥. ما هي الفوارق الفردية التي يجب أن تدخل في تحديد كيفية تلبية قوانين المجتمع؟	○	○	○	○	○
٦. إذا ما كان ينبغي التخلي كليا عن النظام الرأسمالي التنافسي والجشع .	○	○	○	○	○
٧. هل غالبية الناس في مجتمع السيد جميل يشعرون كما يشعر زبائنه أم أن الأغلبية ضد الإجحاف؟	○	○	○	○	○
٨. إذا ما كان تعيين رجال أكفاء من أمثال السيد صومي يعود بالفائدة للمجتمع وإلا ذهبت مهاراتهم هدرا.	○	○	○	○	○
٩. هل رفض إعطاء الوظيفة للسيد صومي ينسجم والمبادىء الأخلاقية التي يؤمن بها السيد جميل؟	○	○	○	○	○
١٠. هل من المعقول أن يكون السيد جميل قاسيا لدرجة رفض تعيين السيد صومي وهو يعلم مدى حاجته للوظيفة؟	○	○	○	○	○
١١. إذا ما كانت تنطبق في هذه الحال الوصية الدينية التي تأمر بمحبة الإنسان لأخيه الإنسان.	○	○	○	○	○
١٢. إذا كان المرء محتاجا، أليس المطلوب مساعدته بصرف النظر عن المردود؟	○	○	○	○	○

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
أهم البنود أعلاه	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
البند الثاني في الأهمية	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
البند الثالث في الأهمية	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
البند الرابع في الأهمية	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

اعتصـــام طلابـــي

قررت إدارة إحدى الجامعات إلغاء إحدى كلياتها بسبب كلفتها الباهظة و نظراً للأعباء المالية التي ترتبها على ميزانية الجامعة. أثار هذا القرار طلبة الكلية مع أن إدارة الجامعة أكدت لهم ان قرار الإلغاء لن يتناولهم و ان الكلية ستستمر في عملها حتى يتخرج جميع الطلبة المسجلين فيها حاليا. اتصل طلبة الكلية بزملائهم في الكليات الأخرى، فأكد هؤلاء تضامنهم معهم. و اتصلوا بأساتذة الجامعة الذين عقدوا جمعية عمومية و أصدروا توصية بالإبقاء على الكلية. لكن إدارة الجامعة خالفتهم الرأي وأصرّت على قرارها إلغاء الكلية. شعر الطلبة أن إدارة الجامعة لم تعلق أية أهمية على موقف الأساتذة، فقاموا بمسيرة نحو مبنى الإدارة طالبين ممن فيه مغادرة المكان، ثم استولوا على المبنى لإجبار الإدارة على عدم إلغاء الكلية. هل كان الطلبة على حق باقتحامهم مبنى الإدارة؟

اعتصام طلابي : ○ ليقتحموا المبنى ○ لا أستطيع القرار ○ يجب ألا يقتحموا المبنى

الأهمية:	لا أهمية أهمية قليلة	بعض أهمية الأهمية	أهمية كبيرة	أهمية كبيرة جداً
١. هل ان ما فعله الطلبة هو فعلا لأجل مساعدة الآخرين أم كان فقط للتسلية؟	○	○	○	○
٢. هل يحق للطلاب الاستيلاء على أملاك الغير؟	○	○	○	○
٣. هل يدركون أنهم عرضة للاعتقال أو التغريم أو حتى الطرد من الجامعة؟	○	○	○	○
٤. هل اقتحام المبنى يعود بفوائد أكبر لعدد أكبر من الناس في المدى الطويل؟	○	○	○	○
٥. إذا ما كان تصرّف الإدارة ضمن حدود صلاحياتها حين تجاهلت تصويت الأساتذة.	○	○	○	○
٦. هل سيثير الاقتحام غضب الرأي العام ويسيء إلى سمعة الطلبة؟	○	○	○	○
٧. هل اقتحام المبنى ينسجم ومبادئ العدالة؟	○	○	○	○
٨. هل السماح باقتحام طلابي واحد يفتح الباب أمام إقتحامات أخرى عديدة؟	○	○	○	○
٩. هل أتت الإدارة بهذا الإشكال على نفسها بسبب تعنتها وعدم تعاونها؟	○	○	○	○
١٠. إذا ما كانت إدارة الجامعة يجب أن تكون في يد بعض الإداريين أم في أيدي عامة الشعب.	○	○	○	○

١١. هل اتبع الطلاب مبادىء شعروا أنها فوق القانون؟ ○ ○ ○ ○ ○
١٢. إذا ما كان على طلاب الجامعات احترام قراراتها أم لا. ○ ○ ○ ○ ○

	١٢	١١	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١
أهم البنود أعلاه	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
البند الثاني في الأهمية	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
البند الثالث في الأهمية	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
البند الرابع في الأهمية	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

يرجى التأكد من أن كافة علامات الإجابة داكنة والدوائر مملوءة وجميع أعمال المحو نظيفة.

شكرا.

صفحـة الإجـابـة

رقم القيد ( ) ( ) ( ) ( )

إختبار في تحديد أهمية القضايا (٠)(١)(٢)(٣)(٤)(٥)(٦)(٧)(٨)(٩)

صادر عن جامعة (مينيسوتا) الأميركية (٠)(١)(٢)(٣)(٤)(٥)(٦)(٧)(٨)(٩)
تأليف (جيمس ريست) (٠)(١)(٢)(٣)(٤)(٥)(٦)(٧)(٨)(٩)
جميع الحقوق محفوظة، ١٩٧٩ (٠)(١)(٢)(٣)(٤)(٥)(٦)(٧)(٨)(٩)

(٠)(١)(٢)(٣)(٤)(٥)(٦)(٧)(٨)(٩)