ملاحظات تعقيبية على نظرية أولبرج في مراحل النمو الأخلاقي

الدكتور/ عبد العزيز عبد الرحمن كمال
قسم الصحة النفسية - كلية التربية
جامعة قطر

مقـدمـــة :

يعتبر النمو الخلقي من أهم جوانب النمو في الشخصية الانسانية ، ولن نكون مبالغين اذا قلنا ان اساس كثير من مشكلاتنا الراهنة هي مشكلات اخلاقية بدرجة إولى ، وما يدور حولنا من مظاهر التسيب وانحرافات الشباب والفساد والاستغلال وغيرها انماهي تعبير عن أزمة خلقية .

وقد نال موضوع النمو الاخلاقي قدراً كبيراً من الاهتمام والبحث في مجال الدراسات النفسية والتربوية وخاصة في المجتمعات الغربية . ويوجد في الوقت الحاضر برنامجان رئيسان لتعليم القيم اكتسبا قبولاً وانتشاراً واسعاً في التطبيق هما : برنامج النمو المعرفي أو برنامج كولبرج Kohlberg ، ومنهج تفسير القيم الذي يرجع في الأصل إلى

Raths, Harmin, Simon and Kischenbaum (Rest, 1976)

وسنركز اهتمامنا في هذا البحث على نظرية « لورنس كولبرج » الخاصة بالنمو الأخلاقي ، والتي لاقت قدراً كبيراً من اهتمام علماء النفس والتربية والفلسفة ، فكانت مادة خصبة للبحث ، وادت إلى العديد من الدراسات التربوية (انظر الشيخ ، ١٩٨٢ ، مون ١٩٨٤ ، توق ، ١٩٨٥) ، كما تناولتها الصحف واسعة الانتشار والدوريات العلمية بالوصف والعرض والاشادة بصاحبها كخبير في مجال التربية الاخلاقية ، ولن نكون مبالغين اذا قلنا ان اسم « كولبرج » يتكرر أكثر من أسم أي صاحب نظرية أخرى في مجال النمو الأخلاقي ما عدا بياجيه . لذا قد آن الأوان لالقاء نظرة تقويمية على هذه النظرية ، وسيكون هدف هذه الدراسة عرض وتقويم « نظرية كولبرج » من وجهة نظر هؤلاء العلماء الذين ايدوها والذين عارضوها .

نظـــرة عامـــة :

تمتد جذور « نظرية كولبرج » في النمو الاخلاقي تاريخياً لتصل إلى النظريات التي وضعها كل من « بولدين » Baldwin عام ١٩٠٦ ، و « جورج هربرت ميد » Mead عام ١٩٣٤ . بينما اساسها النظري مستمده على نحو مباشر من نظرية « جان بياجيه » Piaget للنمو المعرفي عام ١٩٣٢ . حيث ان النمو المعرفي Cognitve Development عند « بياجيه » يتمثل في عمليات متتالية بنفس التعاقب الثابت من المراحل ، وان اتمام كل مرحلة يعتمد على المراحل السابقة لها ، ويعتقد « بياجيه » ان التفكير ينمو لدى الفرد في عمليات تحويلية لبنى Structures المعرفة استجابة لضغوط داخلية وخارجية . وحيث ان نمو التفكير الاخلاقي يفترض فيه انه يعكس النمو المعرفي ، فان ترتيب مراحل النمو الأخلاقي يمكن فهمه وتفسيره عن طريق فهم مراحل النمو المعرفي .

تمر عملية نمو التفكير الأخلاقي Moral reasoning عند « كولبرج » كما هي الحال عند بياجيه بمراحل متسلسله ثابتة ومتعاقبة ، الا أن « كولبرج » حددّ ست مراحل مختلفة تتسم كل واحدة منها بنوع مميز من التفكير الأخلاقي ، وتصبح أكثر تقدما أو نضجاً مع استمرار النمو بطريقة تدريجية خلال هذه المراحل ، ويستمر الفرد ـ على المستوى المثالي ـ Ideally في النمو حتى يصبح قادراً على التفكير واصدار الاكام في أعلى المستوى ، أي في المرحلة السادسة .

ويرى « كولبرج » ان هناك توازن بين مرحلة التفكير المنطقي عند الفرد والمرحلة الاخلاقية . فالفرد الذي يصل بمرحلته في التفكير المنطقي إلى مستوى العمليات المحسوسة فقط Concrete Operational ، يتوقف عند المستوى الاخلاقي قبل التقليدي Preconventional ، بينما الفرد الذي تبلغ مرحلته في التفكير المنطقي مستوى العمليات الشكلية أو الصورية الدنيا Formal Operational «Low» لا يتعدى المستوى الأخلاقي التقليدي Conventional ورغم ان نمو التفكير المنطقي شرط ضروري للنمو الأخلاقي ، ألا انه ليس كافياً في حد ذاته (Kohlberg, 1976, p.32) ،

واعتبر كل من « كولبرج » و « بياجيه » ان كل مرحلة تختلف نوعياً عن المرحلة التي تسبقها ، وذلك ان كل مرحلة تعتبر تفاضلا وتكاملا لمجموعة من المحتويات الدالية أو الوظيفية Functional التي تشتمل عليها المرحلة السابقة .

ويختلف كل من نظامي « بياجيه » و « كولبرج » في نقاط محددة ، وتكمن الاختلافات الأولية في عدد مراحل التفكير الأخلاقي والنقطة التي ينتهى عندها النمو ، فنجد ان نظام « كولبرج » أكثر تمايزاً لانه يقوم على ست مراحل متميزة بدلا من مرحلتين عامتين ، ولكى ندرك ما نعنيه بالمراحل لابد أولا من ايضاح المستويات الأخلاقية الثلاثة الآتية ، والتي ينقسم كل منها إلى مرحلتين :

(١) المستوى قبل التقليدي : Preconventional Level

يتجاوب الطفل عند بلوغه هذا المستوى مع القواعد الثقافية ، ويميز ما كان منها للخير أو الشر ، والصحيح أو الخطأ ، ولكنه يفسر هذه التصنيفات اما بناء على النتائج المادية أو المتعة التي يؤدى إليها الفعل Physical Hedonistic في اطار عقاب ومكافآة وتبادل منافع ، أو قد يفسرها بناء على القوة الجسمانية لأولئك الذين يصدرون هذه القواعد والتصنيفات . فالطفل لا يحترم القوانين المفروضة من مصادر السلطة ، لكنه يتبعها تحسبا لما ترتبط به من عقاب أو أذى حسي ، وينقسم هذا المستوى إلى المرحلتين الآتيتين :

المرحلة الأولى : مرحلة التوجه نحو العقاب والطاعة :

The Punishment and Obedience Orientation

تحدد النتائج أو العواقب العضوية كون الفعل خيراً أو شراً بغض النظر عن المعنى الانساني المتضمن فيها أو في قيمتها ، ويعتبر تجنب العقاب وعدم مخالفة السلطة قيمة في حد ذاتها وليس على اساس احترام أي أمر اخلاقي ضمني تسانده عقوبة أو سلطة .

المرحلة الثانية : مرحلة التوجه الوسيلي الاجرائي :

Instrumental, Relativist Orientation

والفعل الصحيح هو ما يؤدى (عن طريق اتخاذ الوسائل والاسباب) إلى أشباع حاجات الفرد الشخصية ، وقد يشبع أحيانا حاجات الآخرين ، وبذلك تعامل العلاقات الانسانية في ضوء القواعد المعمول بها في السوق التجاري : حيث تتوافر مبادىء الامانة وتبادل المنفعة والمشاركة ، ولكنها تخضع دائماً لمقتضيات المادية الواقعية ، ذلك ان التبادلية (تبادل المنفعة) تعمل في اطار مبدأ « أفدنى أفدك » ، وبذلك فالقضية هنا ليس ولاء أو عرفانا بالجميل أو تلمس وتحرى العدالة ، بل قضية مصلحة شخصية .

(٢) المستوى الثاني : المستوى التقليدي : Conventional Level

وفي هذا المستوى ينظر إلى توقعات وآمال عائلة الفرد أو جماعته أو أمته باعتبارها ذات قيمة في حد ذاتها تتطلب الحفاظ عليها والتمسك بها ، بغض النظر عن النتائج المنظورة أو المباشرة ، والموقف هنا ليس موقف امتثال ومسايرة للتوقعات الشخصية واذعان للنظام الاجتماعي فقط ، بل موقف يتطلب الولاء والعمل للحفاظ على النظام وتأييده وتبريره وارتباط كامل مع من يشاركونه فيه ، وينقسم هذا المستوى إلى المراحل الآتية :

المرحلة الثالثة : مرحلة التوجه من خلال الانسجام مع الاخرين أو مرحلة ما يسمى بالولد الطيب والبنت اللطيفة :

Inrerpersonal Concordance or «Good boy/Nice girl» Orientation

فالسلوك السليم هو الذي يسعد أو يساعد الآخرين ويحظى باستحسانهم ، ويوجد هنا تعاظم في درجة الامتثال للصور النمطية لما يعتبر سلوك الاغلبية أو السلوك « الطبيعي المألوف » ، ويتم الحكم على السلوك باستمرار النية فعند قولنا مثلا « انه يعنى خيراً » يكون هذا الحكم له أهميته وأولويته على ما عداه من آراء وبذلك يحظى الشخص بالتأييد لا لشيء ألا لكونه « لطيفا » .

المرحلة الرابعة : مرحلة التوجه إلى القانون والنظام :

Law and Order Orientation

في هذه المرحلة عادة ما يكون التوجه نحو السلطة والقواعد الثابتة الراسخة والحفاظ على النظام الاجتماعي ، وعليه فان السلوك السليم هنا يتمثل في اداء الفرد لواجبه وأظهار الاحترام للسلطة ومراعاة النظام الاجتماعي والحفاظ عليه لذاته .

(٣) المستوى الثالث : المستوى بعد التقليدي أو الاستقلالي أو مستوى المبادىء :

Post-Conventional, Autonomous, or Principled Level

يتضمن هذا المستوى جهداً واضحاً لتحديد القيم الاخلاقية والمبادىء الشرعية التي يمكن تطبيقها عمليا بغض النظر عن سلطة الجماعات والافراد المتمسكين بهذه المبادىء ، وبصرف النظر عن اندماج الافراد وارتباطهم بهذه الجماعات ، ويتكون هذا المستوى من مرحلتين هما :

المرحلة الخامسة : مرحلة التوجه إلى شرعية العقد الاجتماعي :

The Social-Contract, Legalistic Orientation

بالاضافة إلى ما تتضمنه الافعال الصحيحة من نفعية ، فانه يمكن تحديدها على أساس الحقوق الشخصية العامة ، وبناء على المستويات القياسية التي بحثها المجتمع كله وتفحصها ثم وافق عليها ، وثمة وعى كامل بنسبية القيم والآراء الشخصية ، كما ان هناك تأكيدا مماثلا على القواعد الاجرائية التي يجب مراعاتها بغية التوصل إلى اتفاق بالاجماع ، وبغض النظر عن الشيء المتفق عليه دستوريا أو ديمقراطياً ، فان الحق (الرأى السليم) أمر يتوقف على (القيم) و (الآراء) الشخصية والتأكيد على « وجهة النظر المشروعة » ، وذلك مع ضمان امكانية تغيير القانون في ضوء ما يستجد من اعتبارات رشيدة يدعو إليها صالح المجتمع .

المرحلة السادسة : مرحلة التوجه إلى المبدأ الاخلاقي العام :

The Universal Ethical Principle Orientation

يتم تعريف الحق على أنه قرار نابع من الضمير في ضوء المبادىء الاخلاقية المختارة ذاتياً والتي تحتكم إلى الشمولية المنطقية والعمومية والاتساق ، وهذه المبادىء ذات طبيعة مجردة واخلاقية

(القاعدة الذهبية ، الامر القطعي) ، وهي ليست قواعد اخلاقية محسوسة مثل الوصايا العشر ، بل هي في صميمها مبادىء عامة في العدل والتبادلية والمساواة في حقوق الانسان ، واحترام كرامته واحترامه كأنسان له فرديته . (توريل ، ص ٧٣٣ ، ٧٣٤) Turiel عام ١٩٧٣ .

وقد قام « كولبرج » بتطوير مقياس لتحديد المرحلة الاخلاقية للافراد هو « مقياس عن طريق المقابلة الشخصية للحكم على المراحل الاخلاقية » «Moral Judgment Scale or Interview»* .

ويتضمن المقياس عدة مواقف ـ مشكلات اخلاقية افتراضية تطرح على المفحوص ويطلب منه الادلاء برأيه فيما تتضمنه هذه المشكلات من قضايا اخلاقية متنوعة ويحاول الباحث استنباط الفكر الذي ادى إلى رأى المفحوص . وما يهتم به « كولبرج » بالدرجة الاولى هو الطريقة التي يبرر بها الفرد حلا معينا وليس الحل في حد ذاته . وكمثال للمواقف التي يذكرها « كولبرج » المثال التالي : « كانت في اوروبا امرأة تقترب من حافة الموت نتيجة لاصابتها بنوع معين من السرطان وقد اعتقد الأطباء ان هناك دواء واحد ربما ينقذ حياتها ، وهذا الدواء نوع من الراديوم اكتشفه حديثا صيدلي في المدينة ، وكان اعداد هذا الدواء يتكلف الكثير ، ولكن الصيدلي كان يبيعه بعشرة اضعاف تكلفته ، فقد كان اعداد جرعة صغيرة من الدواء يكلف الصيدلي حوالي (٢٠٠) دولار بينما كان يبيعها بمبلغ (٢٠٠٠) دولار . ذهب زوج هذه السيدة ويدعى هاينز Heinz إلى جميع معارفه لكى يجمع ثمن الدواء ، ولكن لم يستطع ان يجمع سوى (١٠٠٠) دولار أي نصف المبلغ المطلوب . فذهب « هاينز إلى الصيدلي واخبره بأن زوجته تموت وطلب منه اما ان يبيعه الدواء بثمن أقل أو ان يسمح له بأن يدفع فيما بعد ولكن رفض الصيدلي قائلاً : لقد اكتشفت الدواء وسوف أحقق منه ثروة كبيرة لذلك أصيب « هاينز » باليأس ، وبدأ يفكر في اقتحام الصيدلة وسرقة الدواء لزوجته : هل من حق الزوج القيام بمثل

---

* نقل هذا المقياس إلى العربية « ابراهيم قشقوش » .

هذا العمل ؟ (كولبرج ١٩٦٩ ، ص ٣٧٩) .

جمع وتسجيل بيانات « لمقياس الحكم الاخلاقي » :

يحاول القائم بالمقابلة التعمق في الآراء التي أدلى بها المفحوص واستنباط بعض البيانات دون اقحام أو اقتراح أي تفكير يخالف ما يدلى به الفرد ، ونظرا لتنوع اسئلة الاستبار Probing تبعا لما يدلي به المفحوص من حكم ، فان كل شخص يتلقى مجموعة مختلفة من الاسئلة ، اضف إلى ذلك أن معالجة المشكلات الستة جميعاً تستغرق وقتا طويلا (حوالى ساعتين) ، لذا لا يلجأ جميع الباحثين إلى تطبيقها بعددها الحالي ، ومن هنا نرى ان تطبيق مقياس الحكم الاخلاقي عملية غير مقننة تحتاج إلى وقت طويل وتتنوع فيها الاسئلة تبعا لاجابات المفحوص ، كما انها تتنوع أيضا من دراسة لأخرى ، ونجد من هذا كله ان تعميم نتائج هذه البحوث قد أصبح محل شك وجدل (كيرتينز ص ٤٥٥) . (Kurtines & Grief. 1974)

يعتمد تفريغ نتائج مقياس الحكم الاخلاقي على نوع الأسباب التي يقدمها المفحوص تبريرا لقراره من اعتماده على محتوى القرار ذاته ، وطريقة « كولبرج » لجمع البيانات طريقة « مفتوحة النهاية » Open ended ، وطريقة تصنيف اجابات المفحوص معقدة جدا فقد يختار المفحوص عند مواجهة قصص كولبرج ذات الاوجه المتعددة مناقشة أى عددا من الجوانب المطروحة ، فمثلا في قصة « هاينز » التي مر ذكرها في اعلاه قد يتناول المفحوص الحديث عن حقوق الملكية للصيدلي ، العلاقة بين الزوج والزوجة أو قضية القانون والعقاب ، ان « كولبرج » لم يقم بصياغة مشكلاته وفي ذهنه تصنيف معين لتسجيل النتائج ، وفي واحد من اكثر النماذج شيوعا واستخداما لنظام « كولبرج » لتسجيل النتائج يتم تصنيف الاستجابة بناء على شبكة ثنائية البعد تتألف من (٢٥) جانب وست مراحل (يبلغ مجموع العناصر المسجلة ١٥٠) . ومن الواضح ان النظام الذي يتطلب تصنيف الاستجابة إلى واحدة من ١٥٠ فئة هو نظام معقد ، وثمة مشكلة أخرى تتمثل في أن المعلومات المستمدة من تفكير المفحوص غالبا لا تكون قاطعة أو كاملة بحيث تمكن المسجل من التحديد الواضح للفئة التي تنتمى إليها

الاستجابة ، عندما لا يقدم المفحوص تلميحا كافياً يبرر تطبيق البنود التي يشتمل عليها دليل التسجيل أو عندما لا يبدو ان الاستجابة تنتمى تماما إلى أي فئة تسجيلية لن يكون امام المسجل الا التخمين « رست Rest ١٩٧٦ (ب) ص ١٩٩ ، ٢٠٠ » . وهذا يعنى ان تقدير الدرجات اقرب إلى الذاتية منه إلى الموضوعية .

وقد ترتب على تباين وتعقيد نماذج تسجيل الدرجات المعمول بها في مقياس الحكم الاخلاقي نتيجتان هامتان في تقويم البحث الذي يعتمد على هذا المقياس كواحد من أدواته . وتؤدى النتيجة الاولى إلى انحياز لتقدير الدرجات ناشيء من طبيعة اصدار الاحكام واجراءات التدوين ، اما النتيجة الثانية المنبثقة من الاجراءات السابقة فقد تسبب بعض الارتباك في تفسير النتائج ، ونظرا لاختلاف كل من عملية تطبيق المقياس وتقدير الدرجات وتباينها من بحث لآخر يكون من الصعب التوصل بدقة إلى مغزى النتائج التي سجلتها الدراسات السابقة عن مدى الاختلافات الفعلية بين الناس (كيرتنز ، ص ٤٥٦) .

وهناك دراسات عبر ثقافية كثيرة اجريت على النمو الاخلاقي مستخدمة نظرية وطريقة « كولبرج » ، ومن أهم مراجعات هذه الدراسات : دراسة «Carolyn Edwards» ١٩٨٠ ، ودراسة «John Snary» ١٩٨٣ ، حيث استعرض الاخير أكثر من ٤٣ دراسة من ٢٦ دولة ، وقد توصلت مراجعة هذه الدراسات إلى عدة نتائج أهمها :

(١) ثبات Universality المراحل الأولى (١ ـ ٣) على المستوى العالمي في نظرية « كولبرج » في كل الثقافات ، ولكن ليس بالنسبة لبقية المراحل (٤ ، ٥ ، ٦) ، وهذا يلقى الشك على مزاعم « كولبرج » في عالمية مراحل النمو الأخلاقي . هذا بالاضافة إلى ان نادرا ما يوصل فرد إلى المرحلة السادسة ، ويرى « كولبرج » ان هناك ثلاثة افراد فقط هم الذين وصلوا إلى هذه المرحلة وهؤلاء هم « كولبرج » نفسه وأحد طلابه و « مارتن لوثر كنج » (Kohlberg, 1971) .

(٢) يفتقر مقياس الحكم الأخلاقي إلى التقنين في كيفية التطبيق والتصحيح . وذلك لان عدد

المشكلات التي استخدمت في هذه الدراسات يختلف من دراسة إلى أخرى ، هذا بالاضافة إلى ان محتوى المقياس في تغيير مستمر من قبل « كولبرج » واصحابه . وهذا يؤدى إلى صعوبة اجراء مقارنة بين هذه الدراسات ، لان كل دراسة استخدمت نموذجا مختلفا عن الآخر . وتقترح (Anne Colby, 1978) ان العامل الاهم في عدم امكانية اجراء المقارنة في هذه الدراسات راجع إلى تغير نظام تصحيح الدرجات من قبل « كولبرج » وزملائه عدة مرات خلال هذه السنوات ، فمثلا عام ١٩٥٨ كان يستخدم طريقة Sentence and Story Scoring Meteod ، وفي عام ١٩٦٢ كان يستخدم طريقة Rating Guide ، وفي عام ١٩٧٢ كان يستخدم طريقة Structual Issue Scoring Guide ، واخيراً في عام ١٩٧٨ كان يستخدم طريقة Standard Form Scoring Manual ، ان عدم التساوى أو التوازن بين نظم التصحيح هذه قد ترتب عليه انخفاض معامل الارتباط (٠,٣٩) بين الطريقة المستخدمة عام ١٩٥٨ والمستخدمة عام ١٩٧٨ (Rest, 1979) ، هذا بالاضافة إلى ان كل هذه النظم المختلفة للتصحيح كانت مختلفة في المراحل أيضا ، حيث ان طريقة ١٩٥٨ كانت مقسمة إلى ستة مراحل وتضمنت ما بين خمسة إلى ثلاثة عشر نقطة للتصحيح ، بينما الطريقة المستخدمة عام ١٩٧٨ كانت مقسمة إلى خمسة مراحل تضمنت تسع نقاط للتصحيح .

بعد كل هذه التناقضات ، هل بالامكان التأكد من ان كل نظام أو دراسة تقيس نفس الشيء ، وعلى أي أساس يمكن مقارنة الدراسات التي اجريت في عام ١٩٥٨ ، ١٩٦٢ ، ١٩٧٨ ، هذا بالاضافة إلى ان معظم الطرق المستخدمة في المقياس لم يكن معامل الثبات فيها عاليا .

بيد أن هناك انتقادات أخرى مهمة جديرة بالاشارة ، منها على سبيل المثال : قول « كولبرج » (١٩٧١) : ان كل فرد في كل ثقافة أو ثقافة فرعية يمر بنفس المراحل في نفس التتابع ، وان من الصعب على الفرد ان يعود لمرحلة سابقة في حين ان من السهل عليه التقدم إلى مرحلة واحدة تليها . وقد توصل « كولبرج » إلى هذه النتيجة من دراسة اجراها عام

١٩٦٩ استخدم فيها الطريقة المستعرضة Cross-Sectional وعرض رسم بياني للدراسة (بدون اعطاء أي احصائيات أخرى) وكانت العينة فيها مكونة من امريكيين ، اتراك ، مكسيكيين ، وتايوانين ، وتتراوح أعمارهم ما بين ١٠ ، ١٣ ، ١٦ سنة ، وعلى الرغم من ان الرسم البياني يبدو وكأنه يؤيد الفكرة السابقة ـ أي تتابع المراحل ـ شك بعض الباحثين امثال Kurties and Grief, 1974, Simpson, 1974 في هذه النتائج لان الرسم البياني لم يوثق بدرجة كافية ، مثل عدم وجود معلومات عن حجم وصفات العينة وطريقة اجراء الاختبار وتصحيحه ، هذا بالاضافة إلى ان الطريقة المستعرضة لا تؤدى إلى نتيجة حاسمة لصالح تعاقب أو تتابع المراحل . أما (Edwards, 1980) ، فقد وجدت بعد مراجعتها لعدة دراسات طولية أن بعض المفحوصين يرتدون إلى المراحل السابقة ، وهذا يدل على ان التغيير لا يكون دائما إلى الامام .

ويمكن أيضا أن يؤثر كل من سن وجنس القائم بالمقابلة على استجابة المفحوص كما هي الحالة في معظم الاختبارات « ماسلنج » Masling ، ١٩٦٩ ، فمثلا قد تختلف استجابة الأطفال تبعاً لسن وجنس الباحث .

وثمة جوانب أخر للمقياس تؤثر في دقة نتائج البحث :

أولا : ان الشخصيات الرئيسية في المشكلات المطروحة من الرجال ، ومما لاشك فيه ان اختلاف دور كل من الذكور والاناث قد يؤثر على حكم الفرد « ماجوان » Magowan ، ١٩٧٠ .

ثانيا : مقياس الحكم الأخلاقي عرضة للتأثر بالمشكلات الشائعة في المقاييس الاسقاطية ، فهناك دراسات كثيرة اثبتت إلى حد ما تأثر درجات الاختبارات الاسقاطية بمعامل الذكاء والطبقة الاجتماعية وسهولة التعبير اللفظي .

العلاقة بين الحكم الأخلاقي والفعل الأخلاقي :

اجرى « كولبرج » وزملاؤه ، عدة دراسات تناولت العلاقة بين مرحلة الفكر الاخلاقي

للفرد وما يقوم به من أفعال ، وسنقصر الحديث هنا على دراستين فقط ، تناولت الدراسة الأولى منهما سلوك العينة في اطار تجارب « ميلجرام » Milgram « الاذعان للسلطة » Obedience to authority ، بينما تناولت الدراسة الثانية قضية الغش في الامتحانات .

وصمم « ستانلي ميلجرام » التجربة الأولى ، حيث جعل المفحوص ومعه شخص آخر يمثلان موقفا تعليميا ، يقوم فيه المفحوص بدور المدرس ، والشخص الآخر بدور التلميذ ، ويطلب من المدرس اعطاء صدمة كهربائية وهمية ـ دون ان يعلم بذلك ـ إلى الشخص الآخر (التلميذ) كلما ارتكب خطأ ما في اجابته ، وعلى التلميذ ان يتظاهر بالالم والضيق عند تلقى الصدمة . وبهذا جعل الباحث كل الظروف توحى للمفحوص بان الصدمة الكهربائية حقيقية ، وتتصاعد قوة الصدمة كلما تكرر خطأ الطالب ، وبالرغم من بلوغ قوة الصدمة مستوى خطيراً جداً ، الا أن النسبة العظمى من المفحوصين (أكثر من ٦٥٪) استمروا في اعطاء الصدمة ، اذا ما طلب الباحث منهم ذلك ، بينما رفضت نسبة ضئيلة نسبيا ان تستمر في اطاعة الباحث عند حد معين من قوة الصدمة .

ووجد « كولبرج » ـ بعد استبثاره لمجموعة من مفحوصي تجربة ميلجرام ـ ان نسبة ٧٥٪ من الافراد الذين رفضوا الاذعان لطلب الباحث بالاستمرار في اعطاء الصدمة الكهربائية رغم خطورتها ، انهم ينتمون إلى المستوى الأخلاقي السادس ، بينما ينتمى ١٣٪ فقط إلى المراحل الأخلاقية السابقة (كولبرج «أ» ، ١٩٧١ ، ص ٨٧) . وبالرغم من ان هذه النتيجة تعد مؤشرا لصدق هذا الاختبار غير انه لم يعطينا « كولبرج » أي معلومات أخرى غير هذا الاحصاء ، كما ان هذه النتيجة بذاتها غير قاطعة ، لان الباحث لم يذكر شيئا عن سلوك عينة المرحلة الخامسة ، ألم يكن سلوك افراد المرحلة الخامسة أكثر اخلاقا من سلوك الافراد في المراحل الادنى ، أي المرحلة الرابعة والثالثة مثلاً ؟

وتناولت الدراسة الثانية لـ« كولبرج » (الغش في الامتحانات) ، وهي دراسة غير منشورة أشار إليها بصورة موجزة (كولبرج «ب» ، ١٩٧١ ، ص ٢٢٩) ، تم تطبيق نموذج

مختصر من مقياس الحكم الأخلاقي على ٣٥ طالبا جامعيا ، وبعد دراسة استجاباتهم تم تصنيفهم إلى « تقليديين » Conventional (المرحلتين : الثالثة والرابعة) وفئة « المبادىء » Principle (المرحلتين الخامسة والسادسة) ، وضعت العينة كلها في موقف تجريبي لاختبار استعدادهم للغش ، ووجد « كولبرج » ان نصف العينة التقليدية Conventioanl قد غشوا ، بينما غش فرد واحد فقط من عينة المبادىء Principle ، وتؤيد هذه النتائج ما جاء في تجربة سابقة مماثلة تم تطبيقها على أطفال المدارس الابتدائية ، وكانت مثار جدل وتساؤل ، حيث أن نسبة الافراد الذين يصلون إلى مستوى « المبادىء » قبل نهاية مرحلة التعليم الثانوي قليلة جدا (آرون ص ٢٠٨) ، بالاضافة إلى هذا ، لم يذكر « كولبرج » أي تفاصيل عن التجربة سواء فيما يختص بحجم العينة ونسبة توزيعها وطبيعة الموقف التجريبي .

لابد وان يكون هناك ارتباط دال بين مستوى الفكر الأخلاقي للفرد في اطار ادارة كولبرج ، وافعاله / سلوكه الأخلاقي ، ولا يتوفر حتى الآن دليل مؤكد نقيم على اساسه هذا الادعاء ، بل ان كثيرا من منتقدي نظرية « كولبرج » يؤكدون ان المرحلة الأخلاقية للفرد قد لا تمثل أكثر من سهولة التعبير اللفظي السطحي أو قدرة الفرد على التفكير المجرد « سمبسون » Simpson ١٩٧٤ ، وبذلك يكون السبيل الوحيد للقطع برأى في هذه القضية هو اجراء دراسات ارتباطية بين مستوى الحكم الأخلاقي والسلوك الفعلي ، وذلك في مواقف يتوفر فيها اتفاق واضح حول طبيعة وماهية الأفعال الأخلاقية .

المقابلة كوسيلة لتقييم مستوى الحكم الأخلاقي (المزايا والعيوب الممكنة) :

يوفر مقياس الحكم الأخلاقي للمدرسين اطارا لفهم التغير والنمو في القدرة على الحكم الأخلاقي واتخاذ القرارات لدى طلابهم ، ويعنى هذا ان أسلوب المقابلة مفيد كوسيلة تقويمية ، غير ان التطبيق الخاطىء لأية نظرية سيكولوجية أو بناء سيكولوجي ليس بالشيء الجديد على مجال التعليم . ومن الأمثلة التقليدية على سوء استعمال بناء نظري هو استخدام درجات الذكاء أساساً لتحديد مستوى الطالب وتوزيعه على الصفوف المختلفة في البيئة التعليمية . (كيرب ، ١٩٧٤) .

وقد يؤدى سوء الاستخدام أيضاً عندما يعتبر المدرسون فئات التصنيف للمستويات المرحلية الافتراضية في مجال الحكم الأخلاقي على أنها مؤشر لطبائع وخصائص ثابتة للطالب . والتركيز بدرجة أكبر على الخصائص الظاهرة التى تم تصنيفها في فئات واغفالهم للتفكير الأخلاقي الفعلي الذي يمارسه الطالب . وينطبق هذا الاتجاه بوجه خاص على المدرسين الذين لم يستوعبوا بشكل كامل نظرية النمو الأخلاقي .

وبناء على هذا الاتجاه ، يصنف المدرس طلابه في المراحل الخلقية المختلفة ، وتكمن خطورة هذا الاتجاه ، ان هذا التصنيف الذي اعتمد على خبرة المدرس السابقة لسلوك الطالب قد يوجه معاملة المدرس للطالب معاملة فارقة متميزة تؤدى إلى التنبؤ بمسارات سلوكية معينة من الطالب ـ سلبية أو ايجابية ـ وفقا للمرحلة الخلقية التي صنفه فيها المدرس . كما قد يفشل المدرس في ادراك التقدم أو النمو الذي يطرأ على مستوى التفكير الأخلاقي للطلاب ، وأيضاً قد يعامل المدرس الطلاب في المراحل الخلقية الدنيا بقدر من السلبية بالرغم من ارتفاع مستوى التفكير الخلقي عندهم ، وذلك بسبب ما دمغوا به من عجز عن النمو والتطور (Bolt and Sullivan 1977, P. 199) .

بالاضافة إلى ما سبق فان المقابلة كأداة لقياس مستوى الحكم الأخلاقي تقيس فقط النمو في جانب معين ولا تغطى جميع جوانب المجال الأخلاقي . ان تحديد مرحلة الحكم الأخلاقي لشخص ما لا تحدد تماماً أو مباشرة بما يقوم به من أفعال ، بل انها لا تكشف شيئا عن درجة نمو الفضائل أو العادات ، ولا يؤدى أسلوب المقابلة إلى استنباط جميع الملامح والابعاد المتعلقة بالتفكير الأخلاقي ، فهي لا تشير مثلا إلى مدى استطاعة الفرد التنبؤ بنتائج الخيارات الأخلاقية ، وبعبارة أخرى ، ان الافراد الذين يبلغون مراحل عالية ليسوا بالضرورة أكثر خلقاً ممن يحتلون مراحل أدنى ، وانما هم متقدمون فقط في المبادىء والمبررات التي يقيمون عليها أحكامهم . هناك ثمة خطر حقيقي آخر ينشأ عن تطبيق نظام « كولبرج » للنمو الأخلاقي في تصنيف أخلاق الفرد بصورة شاملة ، ويبدو ان « كولبرج » نفسه وقع فريسة لأهواء هذه النزعة وذلك في أكثر من مرة ، حيث نقلت جريدة « نيويورك تايمز » عنه قوله في ٣٠ ابريل

١٩٧٥ ، ان « ريتشارد نيكسون » لم يتبن أية فكرة تتعدى المرحلة الرابعة ، وانه يتحدث ويفكر دائما بمستوى المرحلة الثانية Back-Scratching ، فاذا رأينا أن « كولبرج » نفسه ينزلق إلى استخدام هذا التعبير ، فهل نتوقع من المدرسين ومديرى المدارس ممن لم يستوعبوا تماما النظرية ألا يفعلوا ذلك (آرون ص ٢١٣ ، ٢١٤) .

وفي الختام ، لا يمكن توجيه اللوم لصاحب النظرية على ما يصادفها من سوء استخدام أو تطبيق فاسد ، ولا يمكن في الوقت ذاته اعفاءه من مسئوليته عن الاهتمام بتبسيط وتوضيح القضايا التي غفل عنها ، وذلك بغية الوصول إلى بناء أفضل لنظريته ، ويشترك معه في هذه المسئولية القائمون بتطوير برامج نظرية والمطبقون لها في البرامج التعليمية ، فمن واجبهم تقويم مثل هذه النظريات دوما وبشكل دقيق .

المراجـــــع

أولا ـ المراجـــع العـربيـــة :

١ ـ الشيخ ، سليمان الخضري ، « البحوث النفسية في التفكير الخلقي ، حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد الأول ، ١٩٨٢ ، ص ١٣١ ـ ١٥٩ .

٢ ـ توق ، محى الدين ، وسعادت ارناؤوط ، « العلاقة بين النمو المعـرفي والاحكام الأخلاقية لدى عينة من الأطفال الاردنيين ، المجلة العـربية للعلوم الانسـانية ، الكويت ، العدد الثامن عشر ، المجلد الخامس ، ١٩٨٥ ، ص ١٢٤ ـ ١٤٥ .

٣ ـ قشقوش ، ابراهيم ، (تـرجمة) ، اختبـار النضج الاخـلاقي ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٤ .

ثانيـا . المـراجـــع الاجنبيـــة :

REFRENCES

Aron, Israela, E. Moral Philosophy and Moral Education: A Critique of Kohlberg's Theory. **School Review,** V olume 85 (2), PP. 197-217, February, 1977.

Blatt, Mushe, M. and Kohlberg, L. The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgement. **Journal of Moral Education,** 1975. 4 (2), PP. 129-161.

Bolt , Daniel , J. and Sullivan , Edmund , V . Kohlberg's Cognitive Developmental Theory in Educational Settings: Some Possible Abuses, **Journal of Moral Education,** Vol. 6 (3), PP. 198-205, May, 1977.

Colby, A. Evolution of a Moral Developmental Theory. New Directions for Child Development, 1978 (2) PP. 89-104.

Edwards, C. P. The Comparative Study of Moral Judgement and Reasoning. In R. L. Monroe, R. Munroe, and B.B. Wniting (Eds.) **Handbook of Cross-Cultural Human Development.** New York : Garland Publishing Company, 1980.

Kirp , David L . Student Classification Public Policy and the Coutts . Harvard Educational Review. (44), PP. 7-52, February, 1974.

Kohlberg, L. Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education. In Moral Education, edited by G. M. Beck, Toronto: University of Toronto Press, 1971 (a).

Kohlberg, L. From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away With it in the Study of Moral Development. In Cognitive Development and Epistemology, edited by T. Mischel, New York : Academic Press, 1971 (b).

Kohlberg, L. Moral Development and Behavior. Editor Kilona, Thomas, Holt, Rinehatt and Winston, 1976.

Kohlberg, L. Stage and Sequence: Thr Cognitivre Developmental Approach to Socialization. In Handbook of Socialization Theory and Research, edited by D. A. Goslin, New York, Rand McNally and Company, 1969.

Kohlberg, L. and Kramer, R. Continuities and discontinuities in Childhood and Adult Moral Development. **Human Development,** 1969 (12), PP. 93-120.

Kurtines, W. and Grief, E. G. The Development of Moral Thought: Review and Evaluation of Kohlberg's Approach. **Psychological Bulletin** 81, 1974, PP. 453-470.

Lockwood, Alan, L. The Effects of Values Clarification and Moral Development

Curricula on School-Age Subjects: A Critical Review of Recent Research. Review of Educational Research, Vol. 48 (3), Summer 1978, PP. 325-364 .

Magwan, S.A. and Lee, T. Some Sources of Error in the Use of the Projective Method for the Measurement of Moral Judgment, **British Journal of Psychology,** 1970, (61), PP. 535-543.

Masling, J. The Influence of Situational and Interpersonal Variables in Projective Testing. **Psychololgical Bulletin,** 1969 (57). PP. 68-85.

Moon, Y. L. Cross-Cultural Studies on Moral Judgement Development. Un-Published manuscript, University of Minnesota, 1984.

Morelli, Elizabeth, A. The Sixth Stage of Moral Development. **Journal of Moral Education,** Vol. 7(2), January 1978, PP. 97-108.

Peters, Richard. The Place of Kohlberg's Theory in Moral Education. Journal of Moral Education, Vol. 7(3), May 1978, PP. 147-157.

Rest, J. R. Development in Judging Moral Issues. Minneapolis, Minnesota, Univeristy of Minnesota Press, 1979.

Rest, James, R. developmental Psychology as a Guide to Value Education : A Review of «Kohlbergian» Programs. **Review of Educational Research,** May, 1974, PP. 241-259.

Rest, James, R. The Research Base of the Cognitive Developmental Approach to Moral Education, in T. Hennesy (Ed.), Moral and Ethical Issues in Education, New York Fordham Press, 1976 (a), PP. 102-149.

Rest, James, R. New Approaches in the Assessment of Moral Judgment. In Lockons, T. (Ed.), Moral Development and Behavior. New York, Holt, 1976 (b), PP. 199- 218.

Rest, James, R. Recent Research on an Objective Test of Moral Judgment: How the Important Issues of a Moral Dilemma are Defined, in Depalma, David, J., (Ed.), Moral Develompent Current and Research. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, New Jersey, 1975.

Rest, James, R. The Cognitive Developmental Approach to Morality; The State of the Art. Counseling and Values. 18(2), Winter 1974, PP. 64-78.

Simpson, Elizabeth, L. Moral Development Research, A Case Study of Scientifie Cultural Bias, Human Devrlopment, 17, PP. 81-106, 1974.

Snarey, J. R. The Cross-Cultural Universality of Social-Moral Development: A Critical Review of Kohlbergian Research; Unpublished Manuscript, Harvard University, 1983.

Turiel, Elliot. Second Handbook of Research on Teaching, (Editor) Travers, Robert M. W., Rand McNally and Company, 1973, PP. 733-743.