بنـــاء مقياس الـــذكاء الأخلاقي وفق مســـتويات الحكم الأخلاقي للطلبة الجامعيين

د. رجاء محمد ديب الجاجي[1،*]
أ.د. داود عبد الملك الحدابي[2]
أ.م.د. عبدالله عثمان الحمادي[3]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] جامعة العلوم والتكنولوجيا – اليمن
[2] الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا
[3] جامعة صنعاء – اليمن
[*] عنوان المراسلة: raja.74@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

بناء مقياس الذكاء الأخلاقي وفق مستويات الحكم الأخلاقي للطلبة الجامعيين

الملخص:

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس للذكاء الأخلاقي، وفق مستويات الحكم الأخلاقي للطلبة الجامعيين. وقد اقترحت الدراسة نموذجاً نظرياً لمفهوم الذكاء الأخلاقي. وفق مستويات الحكم الأخلاقي في ضوء فلسفة الغزالي للأخلاق. وقد تألف المقياس من سبعة مواقف، تقيس سبع فضائل، حددتها ميشيل بوربا، كمكونات للذكاء الأخلاقي، وهي: (التمثل العاطفي، والضمير، وضبط الذات، والاحترام، والرحمة، والتسامح، والعدل)، وفق مستويات الحكم الأخلاقي لكولبرج، وهي: (الطاعة، والخوف من العقاب، تحقيق المنفعة، الالتزام بمعايير السلوك العام، التمسك بالقانون والأصول الاجتماعية، تحقيق الصالح العام وحماية الحقوق، المبادئ الأخلاقية العالمية والإنسانية). وقد تم تقنين الأداة من خلال تطبيقها على عينة من الطلبة الجامعيين، بلغت (111) طالباً وطالبة، من طلبة المستوى الرابع، في قسم علوم الحياة، كلية التربية، جامعة صنعاء. وقد بلغ ثبات المقياس (0.78) بطريقة إعادة الاختبار، كما تم تحديد مستوى الحكم الأخلاقي لكل فضيلة من الفضائل. وقد بلغ مستوى الحكم الأخلاقي لمتغير الذكاء الأخلاقي لدى عينة التقنين مستوىً متوسطاً.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الأخلاقي، مستويات الحكم الأخلاقي، الطلبة الجامعيون.

Developing a Measurement Tool of Moral Intelligence for University Students

Abstract:

The study aims at developing a measurement tool of Moral Intelligence for university students based on Moral Judgment Levels. A Theoretical framework of Moral Intelligence based on Al-Ghazali philosophy of morals was developed. Then, a scale was designed and standardized. The study sample consist of 111 males and females biology student-teachers at the faculty of education, Sana'a University, Yemen. The level of moral intelligence achieved by the sample was average.

Keywords: Moral intelligence, Moral judgment levels, University students.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

المقدمة:

تُظهر مراجعة الأدب التربوي أن هناك عدم توازن في اهتمام النفسيين والتربويين بالسلوك الإنسانيَ، مما يتطلب الأمر إعادة النظر وتغيير الاتجاه للاهتمام بالجوانب الإيجابية للشخصية السوية (معمرية، 2010)، كما أن الكثير من الدراسات العربية ركزت على الجوانب غير السوية في الشخصية، بينما المعلومات المتاحة عن الشخصية السوية والصحة النفسية قليلة جداً، إلى حد لا يمكن تفسيره، وهذا يعد تقصيراً واضحاً من جانب الدراسات التربوية، (أمحمد، 2015)، وقد يكون ذلك انعكاساً لما تم تناوله في الدراسات الغربية.

ويؤكد ذلك النقاش الذي دار خلال زيارة تاريخية لثلاثة من الحائزين على جائزة نوبل للسلام، في جامعة كولومبيا في كندا، في ربيع العام 2004 (UBC, 2015)[1]، والذي تركز حول أهمية تحقيق التوازن بين تثقيف العقل، مع تثقيف القلب، للوصول إلى التعليم والتعلم الشامل ذي القيمة لحياتنا ومجتمعنا، وانطلقت هذه الدعوة للتوازن بين تعليم العقل وتعليم القلب (Balancing Educating the Mind with Educating the Heart)، نتيجة للصراعات التي نعيشها في أجزاء كبيرة من هذا العالم، حيث أضحت لغة العنف هي السائدة في كثير من مجتمعاتنا، مما سبب كثيرا من المعاناة والألم للشعوب والأفراد، واستدعى الحاجة إلى الشعور بأهمية دعم القيم والأخلاق الإنسانية في أنظمتنا التعليمية، وإعداد المناهج التي تستجيب للتنوع الثقافي والفكري والنفسي والروحي للمتعلمين، وخلص النقاش بين هؤلاء العلماء إلى أن تعليم العقل وحده في كثير من الأحيان يخلق المزيد من المشاكل، فالذكاء العقلي والمعرفة دون التوازن السليم مع الجانب الوجداني والعاطفي؛ يجلب التعاسة للبشرية، لذا كانت الحاجة إلى بذل جهد خاص في مؤسساتنا التعليمية، للحفاظ على القيم والأخلاق الإنسانية السامية، والسمات البشرية الفاضلة، فالعقل دون العاطفة ليس أكثر من مجرد إضافة مشكلة إلى المشكلات الإنسانية التي نحياها.

وليس للتعليم وحده أن يحل جميع معضلات التنمية، لكن نهجاً إنسانياً شاملاً يستطيع القيام بذلك، وينبغي له أن يسهم في تحقيق أنموذج إنمائي جديد، يسترشد النمو الاقتصادي برعاية البيئة، ويهتم بالسلام والعدالة الاجتماعية، فالمبادئ الأخلاقية التي يقوم عليها النهج الإنساني في التنمية تقف في وجه العنف، والتعصب، والتمييز، والاستعباد، وفيما يخص التعليم والتعلم، فإن النهج الإنساني يعني تجاوز المذهبين النفعي والاقتصادي الضيقين، إلى دمج أبعاد الوجود الإنساني المتعددة، مما يتطلب نهجاً منفتحاً، ومرناً في تعلم يستمر مدى الحياة، ويتيح المجال لحياة كريمة (اليونسكو، 2015).

إن ذكاءنا الأخلاقي هو قابليتنا لفهم الصواب من الخطأ، من خلال قناعات أخلاقية، تقودنا للتصرف السليم، عندها يكون هذا الذكاء بمثابة الرادع الذي نحتاجه لمواجهة الضغوط السلبية، وإن أفضل ما فيه أنه يمكن لنا أن نتعلمه ونكسبه لأطفالنا وطلابنا، من خلال تعزيز القابلية الأخلاقية في كل مرة نحقق فيها فضيلة من الفضائل المكونة لهذا الذكاء، مما سيسهم في توسيع قابلياته لدينا أكثر، وبذلك نكون قد ارتقينا خطوة أخرى في سلم نمونا الأخلاقي (بوربا، 2007).

فقد أشارت والن (2013) إلى أن تطور التعاطف والكفاءة الاجتماعية للفرد قد يكون أكثر أهمية من الذكاء العقلي فيما يخص نجاحه الأكاديمي، فمعرفتنا بذاتنا وبالآخرين، وقدرتنا على استخدام هذه المعرفة في حل المشكلات يعد حجر الزاوية في التعليم والنجاح الأكاديمي.

[1] University of British Columbia.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

حيث تشير الإحصائيات الرسمية – سواء الدولية منها والمحلية – باستمرار إلى ازدياد العنف والجرائم والفساد والقتل، مما يؤكد على تدني المستوى الأخلاقي للفرد والمجتمع على السواء، فعلى سبيل المثال لا الحصر، يشير تقرير منظمة الشفافية الدولية للعام 2015 (Transparency International, 2015) أن الفساد لا يزال متفشياً على الصعيد العالمي، حيث إن ثلثي الدول البالغ عددها (168) سجلت ما دون (50) نقطة على مقياس يتراوح من صفر (مستوى عال من الفساد) إلى (100) (مستوى نظيف من الفساد)، وقد حازت اليمن فيها الترتيب (154) من (168) دولة شملها التقرير، كما أشار التقرير إلى تراجع ترتيب ماليزيا عن السنوات السابقة بأربع رتب حيث حصلت على ترتيب 54.

وعلى الرغم من أن أسباب التدني الأخلاقي معقدة، إلا أن حقيقة واحدة لا يمكن نكرانها هي أن البيئة الأخلاقية التي ينشأ فيها شبابنا اليوم، هي بيئة مسممة للذكاء الأخلاقي إلى حد ما، وذلك لسببين (بوربا، 2007):

1. تفكك العوامل الاجتماعية المهمة، التي ترعى الشخصية الأخلاقية وبطء تأثيرها، كإشراف الكبار المباشر، ونماذج السلوك المتوفرة، والوازع الديني، ودور المدرسة، والقيم القومية الواضحة.
2. خضوع الشباب بشكل ثابت نسبياً لسيل من الرسائل الخارجية (قنوات فضائية، وإنترنت، ونماذج غير محمودة السيرة)، والتي تعمل جميعها ضد القيم التي نسعى لغرسها.

وكلا العاملين يسهمان بشكل كبير في التراجع الأخلاقي لأبنائنا وفقدان البراءة لديهم، مع أن النمو الأخلاقي يبدأ من عمر مبكر جداً، حيث أشارت الدراسات إلى أن الأطفال بعمر الستة أشهر يستجيبون لأحزان الآخرين ويظهرون تعاطفهم، ويستمر نموهم الأخلاقي حتى سن السادسة أو السابعة (ما يسمى بعمر المنطق)، وحتى ذلك الوقت يمكن تشذيب قدراتهم الأخلاقية، وتأخير الوالدين عن تحقيق ذلك لدى أبنائهم وبناتهم سيزيد من إمكانية تعلم أطفالهم العادات السلبية الهدامة، التي تعمل على تآكل نموهم الأخلاقي، وتجعل من الصعب عليهم التغيير، وبالتالي فإن الأسرة هي المدرسة الأولى للفضيلة (بوربا، 2007).

وتلي الأسرة المدرسة والأنظمة التعليمية، حيث أكدت منظمة ASCD[2] على ضرورة تدريس التربية الأخلاقية في المدارس، وأن يتم تضمينها في المناهج الدراسية، وتصمم بحيث تشجع المعلمين لخلق سياقات اجتماعية ثقافية؛ لدعم وتطوير أشخاص ناضجين أخلاقياً، بحيث يتضمن التركيز على التنشئة الاجتماعية للسلوك المناسب، من خلال التفكير النقدي واتخاذ القرار (Rodney & Charken, 2009).

مشكلة الدراسة:

يعد غرس القيم عملاً صعباً؛ كونه عملا لتعزيز الحضارة، فمقياس تقدم الأمم ليس ناتجها القومي، أو عبقريتها التكنولوجية، أو سطوتها العسكرية؛ بل هو شخصية شعبها، فأهم ما نود أن نراه لدى أبنائنا وطلابنا بشكل عملي هو أساس الشخصية المتوازنة، والمواطنة القوية، وهي تلك السمات التي تساعدهم أن يكونوا نزيهين طيبين، كإدراك الألم لدى من حولهم، وردع النفس عن القيام ببعض النوايا السيئة، والسيطرة على الدوافع، وتمييز الخيارات الأخلاقية، والوقوف بوجه الظلم، ومعاملة الآخرين بحب واحترام، وبالتالي نحتاج أن نطور إحساساً داخلياً لديهم بالخطأ والصواب؛ ليكون بمثابة الرادع الذي يحتاجه الفرد لمواجهة تلك الضغوط السلبية، والتي ستعطيه القوة على عمل الصواب مع التوجيه أو بدونه، فلن يكتفي في معرفة الصواب من الخطأ فحسب، بل ستكون لديه قناعته العميقة التي تساند خياراته بغض النظر عن الضغوط الخارجية (بوربا، 2007).

[2] The Association of Supervision and Curriculum Development

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

إن تربيـة الأبنـاء هي أصعب مهمة على وجه الأرض، فهم لا يزالون يرتكبون الأخطاء كما نفعل نحن، وحين نبنـي صلتنـا بهـم على الحب، سـوف تكون لدينا قنـاة التأثـير عليهم، ففي عـالم يحيطهم بأمثلـة رديئة، من المحتمل جداً أن يترك مثالنا الجيد لديهم أعمق وأبلغ الأثر (Coles, 1997).

إن تنشئة الأبناء هي أكثر من مجرد إصلاح ما لديهم من أخطاء، لأنها تهدف إلى تقوية قدراتهم وفضائلهم، ومساعدتهـم علـى ممارسـة هذه السمـات الإيجابية بصورة متفوقـة، ومن مصلحة المجتمـع أن يوجد ظروفاً يستطيـع فيهـا أفـراده إظهار قدراتهـم علـى أفضـل وجـه (Peterson & Seligman, 2004)، حيث يرى Coles (1997) أن أفضـل طريـق لحمايـة حيـاة أبنائنا الأخلاقيـة الآن وفي كل وقت هو تطويـر قابليتهم المذهلـة للذكاء الأخلاقي، فمساعدتنا لهم ليس فقط على التفكير بشكل أخلاقي، وإنما العمل أيضاً بطريقة أخلاقيـة، فالمقياس الصحيح للشخصية يستنـد إلى أعمالنا وليس على أفكارنا فقـط، لا سيما في هذا العالم القاسي والعنيف والذي لا يمكن التنبؤ به أحيانا، فنمونا الأخلاقي هو عملية مستمرة تغطي مساحة حياتنا، والمعرفة الأخلاقية والمعتقدات التي تغرس فينا ستصبح الأساس الذي سنستخدمه دائماً.

لقـد ساعدنـا عمل بياجيه وكولبرج على فهـم مراحل الحكم الأخلاقي، وقدم لنا الـتراث الإسلامي موسوعة ثرية لتهذيب الأخلاق وتزكية النفس، لكننا في هذه الأوقات العصيبة نحتاج إلى الآليات والأدوات العملية التي تمكننا من حماية حياة أبنائنا الأخلاقية، وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية ببناء مقياس للذكاء الأخلاقـي، والـذي يأتي منسجماً مع التوجه العالمي نحـو تدريس التربية الأخلاقيـة في المدارس وتضمينها في المناهـج، لخلق سياقات اجتماعية، تدعم وتطـور أشخاصا ناضجين أخلاقياً، مما يؤكد الحاجة إلى تنمية الجوانب الإيجابية في شخصية طلابنا ووجدانهم، ليس فقط ليتمكنوا من مواجهة التحديات والمخاطر التي تحيط بهم، وإنما لإتاحة الفرصة لإبداعاتهم وإمكاناتهم، وتوظيف القوى والفضائل الإنسانية لديهم، وبما يمكنهـم من الإسهام في جـودة الحياة من خلال إيجاد معنى لحياتهم وحياة من حولهم، وعليه تسعى الدراسة الحالية نحو تحقيق الأهداف الآتية:

أهداف الدراسة:

1. تقديم تصور مقترح للعلاقة بين الذكاء الأخلاقي، ومستويات الحكم الأخلاقي، في ضوء فلسفة الغزالي للأخلاق.
2. بناء مقياس الذكاء الأخلاقي، وفق مستويات الحكم الأخلاقي وتقنينه.
3. التعرّف على مستويات الحكم الأخلاقي، لكل فضيلة من فضائل الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الجامعيين.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية:

1. فضائـل الذكاء الأخلاقي السبعـة: (التمثل العاطفي، والضمير، وضبط الـذات، والاحترام، والرحمة، والتسامح، والعدل).
2. مستويـات الحكـم الأخلاقي: (الطاعـة والخوف من العقاب، تحقيـق المنفعة، الالتـزام بمعايير السلوك العـام، التمسـك بالقانـون والأصـول الاجتماعيـة، تحقيـق الصالـح العـام وحمايـة الحقـوق، المبـادئ الأخلاقية العالمية والإنسانية).

- الحدود البشرية: طلبة المستوى الرابع في قسم علوم الحياة بكلية التربية – جامعة صنعاء – اليمن.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام 2016–2017.

مصطلحات الدراسة:

1. **الذكاء الأخلاقي** (Moral Intelligence):

تصف بوربا (2007، 18) – صاحبة نظرية الذكاء الأخلاقي – الذكاء الأخلاقي بأنه: "قابلية الفرد على فهم الصواب من الخطأ، من خلال توافر مجموعة من المعتقدات والقناعات الأخلاقية في بنائه المعرفي"، تمكنه من التصرف بطريقة صحيحة وتتضمن سمات جوهرية يعبر عنها بالفضائل.

ويعرّفه Karimi، Salehi وGholtash (2014، 183) بأنه "الالتفات إلى حياة الطبيعة والإنسان والرفاه الاقتصادي والاجتماعي، والحرية والتواصل الصادق وحقوق المواطنة".

ويرى Gardner (2003) أن الذكاء الأخلاقي هو: احترام الإنسان لذاته وللآخرين، وقدرته على إدراك الألم لدى الآخرين، وردع النفس عن القيام بالنوايا القاسية، كما يعتقد أن هذا الذكاء لا ينفصل عن الذكاء الاجتماعي، فهو يعني مدى امتلاك الفرد للقيم والميول والفضائل والضمير واحترام الآخرين، والعطف عليهم، والتسامح معهم والعدل، وإن هذه الخصائص جميعها تنبثق من العلاقات الاجتماعية للفرد مع الآخرين.

وتشير التعريفات السابقة إلى أن الذكاء الأخلاقي يتشكل كمجموعة من القناعات والمعتقدات في بنيتنا المعرفية، كما يعبر عن العلاقة مع الآخر، وبالتالي يبرز دور التربية، سواء كأسرة، أو مدرسة، أو جامعة، أو مجتمع في تنميته.

ومن خلال التعريفات السابقة وتحليلها يمكن تعريف الذكاء الأخلاقي بأنه: البنية المعرفية بما تحتويه من تصورات وقناعات، تمكننا من فهم الصواب من الخطأ، والالتزام بكل من فضيلة التمثل العاطفي والضمير وضبط الذات، والاحترام والرحمة والتسامح والعدل، نحو أنفسنا ونحو الآخرين.

أما تعريف الذكاء الأخلاقي إجرائياً: فيعبر عنه بالدرجة التي حصل عليها أفراد عينة التقنين، نتيجة إجابتهم عن مقياس الذكاء الأخلاقي الذي تم بناؤه في الدراسة الحالية.

2. **الحكم الأخلاقي:**

اعتمدت الدراسة الحالية في تعريفها للحكم الأخلاقي على تعريف كولبرج للحكم الأخلاقي، وهو: نمط التفكير الذي يتعلق بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين بالصواب أو الخطأ، أي أنه يسبق السلوك، فالحكم الأخلاقي يرتبط بسلسلة من المراحل شبيهة بالنمو المعرفي للفرد، وهذه المراحل تتصف بالتسلسل المنطقي، وأن جميع الأفراد بغض النظر عن ثقافتهم يمرون بتلك المراحل، فقد حدد كولبرج ثلاثة مستويات أساسية للحكم الأخلاقي، يحتوي كل منها على مرحلتين، تتضمن كل منها تغييراً نوعياً في البنية المعرفية، تؤدي إلى نمط من التفكير الأخلاقي أكثر نضجاً (مومني، 2015).

ويعبّر عن الحكم الأخلاقي إجرائياً: بالمستوى الذي تحدده استجابة الفرد، نتيجة اختياره إحدى البدائل الستة، المتضمنة في كل موقف من مواقف المقياس في الدراسة الحالية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

الاطار النظري:

سيتم الحديث في الخلفية النظرية عن نشأة التفكير الأخلاقي وتطوره، بالإضافة إلى المنظور الإسلامي وفلسفة الغزالي للأخلاق، بالاضافة إلى تناول نظرية بوربا في الذكاء الأخلاقي وفضائله، كما سيتم تناول الحكم الأخلاقي ومستوياته، وفقاً لنظرية كولبرج في التفكير الأخلاقي.

1. نشأة التفكير الأخلاقي وتطوره:

تشكل الأخلاق عاملاً حاسماً في تقدم الشعوب والأمم، وفي صلاحها ونهضتها، ومما يعطي أهمية للأخلاق في تنظيم الحياة وضبط المجتمع اهتمام الفلاسفة، والعلماء، والمفكرين بعلم الأخلاق، وتخصيصهم حيزاً من وقتهم وكتاباتهم فيه، بالإضافة للأديان البشرية والسماوية.

فقد سعى العلماء والمفكرون على مر التاريخ، نحو تنظيم ميدان التفكير الأخلاقي في نسق فكري ومنهجي، وساهموا في صياغة أساليبه وقيمه على هيئة قوانين ومبادئ محددة، تسهل على الإنسان تحديد مشكلاته وحلها، وبالتالي تنظم حياته ومجتمعه، وإلى حد ما اعتقد البعض أنه نجح في وضع منهج للتفكير الأخلاقي، يميز بين الخير والشر، وبين الحق والباطل، حيث ظهرت مذاهب السعادة عند اليونان، وأخلاق المنفعة، وأخلاق الواجب، وأخلاق العاطفة، وغيرها من المبادئ والاتجاهات الكثيرة، التي تحدد طبيعة علم التفكير الأخلاقي وماهيته، (أبو قاعود، 2008).

وأفاض كل من سقراط وأفلاطون وأرسطو كما أشارت إلى ذلك مشرف (2009) في موضوع الأخلاق، فقد نادى سقراط بالسعادة للغاية الإنسانية التي تتحقق بالسيطرة على دوافع الشهوة ونوازع الهوى، وترد الإنسان إلى الاعتدال، أما أفلاطون فقد جعل الفضيلة العليا هي فضيلة العدل التي تتمثل في التوافق والانسجام بين قوى النفس عن طريق العقل، فلا تبغي إحداهما على الأخرى، أما أرسطو فقد منح الأخلاق مغزى اجتماعياً، حيث السعادة تحصل استناداً للسيرة الحسنة، والعمل المنضبط، والأفعال الطيبة، التي هي غاية الاجتماع البشري.

أما بوذا فاتجه في فلسفته الأخلاقية إلى النفس كما أشار إلى ذلك أبو قاعود (2008) بأنها أساس صلاح الإنسان ومن ثم المجتمع، فعندما تتطهر النفس تصبح روحاً طاهرة نتيجة لقهر الشهوات والتغلب عليها.

وميز العالم فرويد (Freud) – رائد مدرسة التحليل النفسي – الشخصية كما عرضها العمري (2008) بثلاث مناطق دينامية هي: الهو Id، والأنا Ego، والأنا الأعلى Superego، والذي يمثل ثالثهما البعد الأخلاقي في الشخصية، ودوره الرئيس في ممارسة الرقابة على الدوافع اللاشعورية الكامنة في الهو، من خلال القيم العليا، وقواعد التفكير الأخلاقي والاجتماعي.

ويأتي أدلر (Alfred Adler) متجاوزاً لأستاذه فرويد، إذ أسس لعلم النفس الفردي، واهتم كثيراً بدراسة عقدة النقص وإرادة القوة، وركز على الدوافع الاجتماعية ودورها في النمو الأخلاقي للفرد، وضرورة معالجة الخلل في التفكير الأخلاقي، من خلال إعادة الفرد لبيئته الاجتماعية وقيمه التي ترسخت في شعور هذا الفرد، (أبو قاعود، 2008).

كما اختلف كارل يونج (Carl Yung) مع فرويد، من حيث أهمية مرحلة الطفولة في نمو التفكير الأخلاقي، فهي عند فرويد مهمة جداً، وعليها يعتمد تفكير الفرد وحياته فيما بعد، بينما يرى كارل يونج أن التفكير الأخلاقي لا يقتصر على مرحلة الطفولة، بل هو نتاج حياة الفرد بكاملها، فكل القيم والتقاليد التي ألفها المجتمع تأخذ مكانتها في اللاشعور، من أجل توازن الحياة النفسية، وإتاحة المجال للضمير (التفكير الأخلاقي)، ليصبح أداة الضبط لسلوك الفرد (الكحلوت، 2004).

وقد أفاض بياجيه (Piaget) في هذا الصدد بالعديد من الأسس النظرية لمفهوم التفكير الأخلاقي، حيث

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

حدد خصائص التفكير الأخلاقي وأبعاده، ورأى أن الأخلاقيات تُبنى أساساً من احترام الفرد لقواعد النظام الاجتماعي الذي يعيشه، بالإضافة إلى إحساسه بالعدالة والمساواة، وقد فصل بياجيه مستويات للتفكير الأخلاقي لـ: (فعلي) و(نظري)، فالفعلي هو ما يتكون لدى الفرد من خبرة أخلاقية، من خلال احتكاكه بالمشكلات من حوله، وقدرته على تطوير أحكام معيارية للحالات التي تصادفه، وترشده في تقييم سلوك الآخر، أما النظري فهو الحكم على أعمال الآخر وسلوكه الذي لا يعنينا مباشرة، فيعبر عنها بمبادئ عامة ومنفصلة عن أعماله العقلية (مشرف، 2009)، ويرى إدريس (2005) أن لا قيام لنظام سياسي، أو اقتصادي، أو اجتماعي، أو حتى أسري، إلا بقدر من الفضائل.

2. المنظور الإسلامي وفلسفة الغزالي للأخلاق:

وفيما يتعلق بالمنظور الإسلامي للأخلاق، فقد بُعث نبينا الكريم ليتمم مكارم الأخلاق، وقد أشار القرآن الكريم في سورة القلم عند مخاطبة الله عز وجل لنبيه الكريم: ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾ (القلم، 4)، فما كان لبشر من الأخلاق ما كان للنبي صلوات الله وسلامه عليه، فهو أحسن الناس خلقاً، وأكثرهم محبة، ورأفة، ورحمة. وتؤكد كتب السيرة النبوية على سمو الأخلاق الإسلامية في مستواها الأعلى، إذ إنها ليست لتجنب عقاب البشر، ولا للحصول على رضاهم، وإنما غايتها رضا الله تعالى والفوز بجنته، فالحرمة للإنسان والحيوان ابتغاءً لمرضاة الله تعالى، وهذا يشير إلى أن مصدر الأخلاق الإسلامية هي الوحي، لذا تعدّ قيماً ثابتة ومُثلاً عليا، تصلح لأي إنسان ولكل زمان، والسبيل إلى تحقيقها هو الشعور بمراقبة الله تعالى لنا، فبذلك ترتفع لأعلى مستوياتها (مبارك، 2012).

ويرى الغزالي أن الأخلاق من أهم فروع البحث والمعرفة، حيث تهدف إلى تكوين الشخصية السليمة، وهي المعيار لعلاج فساد النفس في الدين والدنيا، وقد تناول الغزالي أثر التعليم على التفكير الأخلاقي، فقد اعتقد بفكرة إمكانية اكتساب التفكير الأخلاقي بالتعلم، فحسن التفكير الأخلاقي من وجهة نظره؛ تعود إلى اعتدال قوة العقل، وكمال الحكمة واعتدال قوة الغضب والشهوة، وتحكم العقل والشرع فيها (مبارك، 2012).

وقد أشار الغزالي (1989) في نظرته للتفكير الأخلاقي، إلى دور التعزيز والدعم في مديح السلوك الجيد، واللوم في حالة التصرف الخاطئ، لا سيما للنشء الصغير، وتحدث الغزالي عن دور الأسرة والبيئة في التنشئة، بالإضافة إلى الوراثة و(أصل الجبلة)، ولا نغفل عن الطابع الفلسفي المنسجم مع روح الإسلام، التي أضفاها الغزالي على التفكير الأخلاقي، وفيما يلي وصفاً مختصراً لفلسفة الغزالي لقوى النفس وفضائلها:

حيث قسم الغزالي قوى النفس إلى ثلاث قوى، هي: (القوة العقلية)، و(القوة الغضبية)، و(القوة الشهوانية)، وحدد فضيلة خاصة بكل قوة، فالحكمة هي فضيلة القوة العقلية، والشجاعة فضيلة القوة الغضبية، والعفة فضيلة القوة الشهوانية، ثم توصل إلى أن هذه الفضائل الثلاثة (الحكمة، الشجاعة، العفة) عندما تعتدل وتكتمل تعطي فضيلة رابعة هي العدل، فبالعدل قامت السموات والأرض، وفيما يلي وصفا مختصراً لكل فضيلة على حدة (الغزالي، 1989):

أ. الحكمة: قال تعالى: ﴿ وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ﴾ (البقرة، 269)، فالحكمة منسوبة إلى القوة العقلية، التي تعني اندماج قوة العلوم النظرية، وقوة العقل العملي، فالعلوم النظرية هي العلوم اليقينية الصادقة أزلاً وأبداً، كالعلم بالله تعالى وصفاته، وملائكته، وكتبه، ورسله، فهي الحكمة الحقيقية، والقوة الثانية (العقل العملي) كونها تختص بالعلم بصواب الأفعال، وهي التي تدرك بها النفس الخيرات في الأعمال، وتقع فضيلة الحكمة بين رذيلتين هما: (الدهاء، والحمق)، أما الفضائل الفرعية التي تندرج تحت فضيلة الحكمة فهي: حسن التدبير، وجودة الذهن، وثقابة الرأي، وصواب الظن.

ب. الشجاعة: وهي فضيلة القوة الغضبية، لكونها قوية، ومع قوة الحمية منقادة للعقل المتأدب بالشرع في إقدامها وإحجامها، وهي وسط بين رذيلتين (التهور، والجبن)، والمحمود هو ما يوافق معيار العقل والشرع،

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

ويمكن إيجازها في قول الله تعالى: ﴿ أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ ﴾ (الفتح، 29)، فلا الشدة في كل مقام محمودة، ولا الرحمة كذلك، ومن الفضائل الفرعية التي تندرج تحت فضيلة الشجاعة هي: الكرم وكبر النفس، والاحتمال، والحلم، والثبات والنبل، والشهامة والوقار.

ج. العفة: وهي فضيلة القوة الشهوانية، وهي تقاد بالقوة العقلية وتأتمر بأمرها، ويكتنفها رذيلتان: (الشره، والخمود) فالشره إفراط في الشهوة، والخمود هو التلكؤ إلى ما يقتضي العقل نيله وتحصيله، والإفراط والتفريط في كل ذلك هو نقصان، والكمال في الاعتدال، ومعيار الاعتدال العقل، والشرع، والعلم بالغاية المطلوبة من خلق الشهوة والغضب، ومن أبرز الفضائل التي تنتمي للعفة: الحياء والخجل، والمسامحة، والسخاء، وحسن التقدير، والانبساط، والدماثة، والقناعة.

د. العدل: وهي الفضيلة الجامعة لجميع الفضائل، فالعدل قوام الدنيا والدين، وسبب صلاح العباد والبلاد، به قامت السماوات والأرض، وتآلفت به الضمائر والقلوب، والتأمت به الأمم والشعوب، وشمل به الناس التناصف والتعاطف، وضمهم به التواصل والتجانس، وارتفع به التقاطع والتخالف، فعندما تختفي أنوار العدل عن البشر يغشاهم الهرج والمرج، ويتفشى الظلم، حيث تجد القوي يفتك بالضعيف، والقادر يسلب حق العاجز، والغالب يريق دم المغلوب، والراعي يهضم حق المرعي، والكبير يقهر الضعيف، فلا يخرجهم من كل هذا إلا العدل، سعادتهم وقاعدة أمنهم واستقرارهم.

وعليه فالغزالي يرى أن السعادة التي ننشدها في الحياة لن نصل إليها إلا من خلال الفضائل النفسية، فالعقل كماله العلم، والشجاعة كمالها المجاهدة، والعفة كمالها الورع، والعدل كماله الإنصاف، وهذا يعني أن بلوغنا للحكمة يأتي من خلال التعلم، وبلوغ الشجاعة يحتاج إلى مجاهدة، وتمثلنا العفة يستقر من خلال تعودنا الورع، أما تحقيق العدل فيأتي من خلال تمثلنا لكافة الفضائل الثلاث السابقة، وبهذا يعم الإنصاف، وتتحقق السعادة.

إن استعراض هذا الملخص التاريخي عن نشأة علم الأخلاق وتطوره، يشير دون أدنى شك إلى أهمية غرس الأخلاق في المجتمعات والحضارات، فلا توجد حضارة ما تستطيع الإدعاء أنها صاحبة الامتياز، بعلوها الأخلاقي دوناً عن باقي الحضارات، فلم تختص الأخلاق بحقبة ما، وإنما كانت مصاحبة للإنسان منذ أن وجد في هذه الحياة، وما يثير التساؤل هنا: لماذا لم نعر الأخلاق والقيم اهتماماً كافياً في ميدان التربية والتعليم، فالأهداف الوجدانية هي أقل الأهداف تحققاً في مناهجنا وتقييمنا للتعلم، حسب نتائج العديد من الدراسات، فعلى سبيل المثال لا الحصر تشير دراسة الأشول (2006) إلى أن تحقق الأهداف الوجدانية في مناهج العلوم للمرحلة الثانوية لم يتجاوز (7 %) من مجموع الأهداف الكلي، ناهيك عن المراحل الدراسية الأخرى.

كما أن هناك قصوراً في تضميننا للبعد القيمي والأخلاقي في المناهج بشكل عام، حيث تعالت الأصوات بضرورة اضطلاع المؤسسات العلمية بدور أكبر في مجال التربية الأخلاقية، وإعطائها مساحة كبرى في مناهج التعليم، كرد فعل للفوضى القيمية التي يعاني منها الناشئة اليوم، على الرغم من أن الطالب العربي يتلقى في مراحل التعليم العام كماً هائلاً من المعاني الأخلاقية، لا ينافسه في ذلك أي نظام تربوي آخر، لكن لم تتمكن البيئة المدرسية من تحويل تربيتها الأخلاقية إلى واقع عملي (الغامدي، 2006).

3. الذكاء الأخلاقي وفضائله:

قامت ميشيل بوربا ببناء نظريتها في الذكاء الأخلاقي بعد عشرات المقابلات التي أجرتها مع الخبراء والتربويين، ومئات الطلاب في الولايات المتحدة وخارجها، واستطلعت بوربا عشرة آلاف معلم؛ لتصل إلى أكثر وأهم الفضائل التي تشكل الذكاء الأخلاقي، التي كانت أكثر تكراراً في حديثهم عنها كفضائل أساسية، ويجدون أن لها أهمية كبرى في بناء الشخصية الأخلاقية، وقد توصلت بوربا إلى أن أول ثلاث فضائل تمثل الأساس والقاعدة التي يبنى عليها الذكاء الأخلاقي هي: التمثل العاطفي، والضمير، وضبط الذات، حيث تمثل مناعة قوية من التأثير على الناشئة، وتمثل مقاومة لهم ضد الرذائل، تليها الفضائل الأربع الأخرى هي: الاحترام، والرحمة، والتسامح، والعدل (بوربا، 2007).

وتشكل الفضائل الجوهرية السبع خطة متكاملة لبناء الذكاء الأخلاقي لدى المجتمع، وهي أهم ما يحتاجه الفرد كي يقوم بما هو صواب، ويقاوم أي ضغوط قد تتحدى عاداته الشخصية والحياة الأخلاقية الجيدة (بشارة، 2013)، وفيما يلي عرض مختصر لكل منها:

أولاً/ التمثل العاطفي (Empathy):

هو الانفعال الأخلاقي الأساسي الذي يتيح للفرد فهم كيفية شعور الآخرين، لا سيما مشاعر الضيق والألم، كما أنه يدفعنا لفعل ما هو صحيح، ويمنعنا من التصرف السيئ، لكوننا ندرك أثر الألم العاطفي على الآخرين (بوربا، 2007، 30).

ومن أهم علامات التمثل العاطفي أن يتسم الفرد بالحساسية نحو حاجات الآخرين، وإبداء الكثير من المشاعر نحو الآخر، وهذا يشمل الوعي بلغة الجسد، وتعابير الوجه، وتحديد مشاعر الآخرين، وتحليلها، وإدراك أفكارهم وآرائهم (بوربا، 2007).

كما أظهرت دراسة عبد الهادي وأبو جدي (2011) دور التمثل العاطفي في خفض العدوان بين الأفراد، كما ارتبط إيجاباً مع الاعتذار، كما أشارت الدراسة إلى أن أهم مجالات التمثل العاطفي هي الاستجابة العاطفية للطرف الآخر، والأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر، والتنظيم الذاتي.

وفي دراسة أشار لها أبو حلاوة (1992) شملت مراجعة لـ (85) مقالاً وكتاباً وإصداراً علمياً، تناولت مفهوم التعاطف لدى الناس وعلاقته ببعض المتغيرات، حيث أظهرت النتائج أن الإناث في كل الأعمار لديهن مستويات مرتفعة من التعاطف أكثر من الذكور، كما أن الراشدين يظهرون تعاطفاً أكثر بكثير من الأطفال، كما تفيد النتائج أن التدريب على التعاطف يحسن ويعزز كلا من التفكير الناقد، والابتكاري، بالإضافة إلى أن الطلبة الذين تدربوا على التعاطف حصلوا على درجات مرتفعة على مقاييس الفهم القرائي العادي والمتقدم، وأن من أبرز استراتيجيات تنمية التعاطف هي التعلم التعاوني وتدريس الأقران.

ثانياً/ الضمير (Conscience):

الضمير هو "صوتنا الداخلي، الذي يساعدنا في تحديد الصواب من الخطأ، والتمسك بالفعل الأخلاقي، ويجعلنا نحس بالذنب حينما نتمادى، فهو ينمي الأمانة والمسؤولية والاستقامة" (بوربا، 2007، 72).

ويرى يحيي (2004) أن الضمير قوة روحية تحكم مواقف الإنسان وتفكيره، فتجعله يميز بين الصواب والخطأ، ولا يمكن لحكم الضمير أن يتغير من شخص لآخر، قال الله تعالى: ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا * فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا﴾ (الشمس، 7–8)، فتقوى النفس هي الضمير الذي يجنب الإنسان أفعال السوء ويدله على طريق الخير، وإن القوى السلبية التي تقف في وجه الضمير هي النفس والشيطان، فالنفس أمارة بالسوء، قال الله تعالى: ﴿ وَمَا أُبَرِّئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ ﴾ (يوسف، 53).

ويتسم الفرد ذو الضمير القوي بأنه يمكن الاعتماد عليه والوثوق به، فهو حتماً سيقول الحقيقة، فلا يسرق، ولا يكذب، ولا يغش، لأن ضميره واعٍ ومنضبط، فهو يطيع القواعد والنظام، كما يعترف بأخطائه ويصف أسبابها، ويدرك نتائج سلوكه غير المناسب، ويتحمل المسؤولية، فلا يعزو مشاكله إلى الآخرين (بوربا، 2007).

ثالثاً/ ضبط الذات (Self-Control):

هو آلية داخلية قوية في الشخص تقود سلوكه الأخلاقي، بحيث لا تكون خياراته أكثر أمنا فقط، بل أكثر حكمة، لديه القدرة على كبح جماح الاندفاع، والتفكير بالسلوك قبل فعله، وهذا يزود الفرد بقوة الإرادة لممارسة الصواب، والسيطرة على الفعل بما يعرف أنه الصح في قلبه وعقله، وتحريك الضمير للقيام بشيء من أجل شخص آخر، (بوربا، 2007، 108).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

إن معرفة الفرد للصواب من الخطأ فقط قد لا يكفي لأن يلتزم به، وبالتالي فإن اختبار عدم تنفيذ الفكرة الغريزية يتطلب مكوناً ثالثاً من الذكاء الأخلاقي وهو ضبط الذات، فهي الفضيلة التي يبدو أننا لم نلق لها بالاً في التدريس، (Coles, 1997).

فبينما نجد أن التعاطف يساعد على الشعور بالعاطفة إزاء الآخرين، في حين يساعد الضمير على معرفة الخطأ من الصواب، ويأتي ضبط الذات ليسهم في التعديل وتقييد الدوافع السلوكية، بحيث يقوم فعلاً بما يعرف أنه الصواب في قلبه وعقله، (بوربا، 2007).

وقد أظهرت دراسة الجار الله (2008) وجود ارتباط موجب بأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية بمستوى الرقابة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية، كما أظهرت دراسة التوايهة (2008) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ضبط الذات المنخفض والسلوك الطائش لدى عينة من المراهقين، كما أظهرت دراسة القرني (2016) أنه بالإمكان تنمية الرقابة الذاتية من خلال تدريب المراهقين على مهارات ضبط الذات والتحكم بها، وممارسة أنواع التدريب الإداري الخاصة بالالتزامات إزاء العهود والمواثيق.

ويتصف الفرد الذي يمتلك رقابة ذاتية قوية بأنه يدير ذاته دون مساعدة من أحد، فهو يفكر قبل أن يتصرف ويخطط لما يفعل، فلا يتهور، ولا يفقد السيطرة على أعصابه، ونادراً ما يغضب، ويبدأ العمل دون تذمر (بوربا، 2007).

رابعاً/ الاحترام (Respect):

وهو إبداء الاعتبار تجاه شخص أو شيء ما، فالاحترام هو الفضيلة التي تفرض القاعدة الذهبية (كما تدين تدان، أو أعط احتراماً تكسب احتراماً)، وتمتد الفضيلة الرابعة إلى أبعد من بيوتنا ومدارسنا، لأن تنشئة الاحترام هو أمر حيوي لتنمية المواطنة المتينة، والعلاقات الرصينة بين الأشخاص (بوربا، 2007، 153). ويتسم الشخص المحترم بتفهم اختلافات الآخرين عنه بمعتقداتهم وثقافاتهم، فهو يعامل بيئته بعناية واهتمام، ويحترم خصوصية الآخرين، ويقدر الكبار ويطيع المسؤولين، كما تتسم عباراته بالكياسة والأدب، وتعامله بالتهذيب (بوربا، 2007).

ويعد الاحترام قيمة إنسانية عامة أولتها البشرية عناية واهتماما، لكن الإسلام أعطاها مكانة كبيرة، جعلتها تمتد لتشمل كثيراً من العلاقات التي تربط المسلم بغيره، بل امتدت لتشمل المجتمع والعلاقات الاجتماعية، وإذا كان المسلم مأموراً باحترام المسلم، فإنه مأمور أيضاً باحترام غير المسلم، (البريك، 2011).

لقد كرس الإسلام قيم الاحترام للإنسان كإنسان، قال الله تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ﴾ (الإسراء، 70)، بغض النظر عن دينه، أو صفته، أو عرقه، قال الله تعالى: ﴿لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ﴾ (الممتحنة، 8). فالإنسان مسؤول أمام الله تعالى يوم القيامة عن أفعاله، طالما أن الأمر موكول لرب الخلق سبحانه وليس للبشر، وفي سنن أبو داود عن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم أنه قال: "ألا من ظلم معاهداً، أو انتقصه، أو كلفه فوق طاقته، أو أخذ منه شيئاً بغير طيب نفس، فأنا حجيجه يوم القيامة". وعن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم أنه قال: (من آذى ذمياً فقد آذاني) (الصباغ، 2012).

إن أهم ما تجدر الإشارة إليه في تناولنا لفضيلة الاحترام، هو ما له علاقة باحترام المتعلم للمعلم، وتقديره، إلا أن ما يمارس من عنف في المؤسسات التربوية والتعليمية، لم ينل الاهتمام الكافي من الدراسة، فقد أسهب الباحثون في نطاق مظاهر العنف التي يمارسها المربي، أو المعلم على الطلبة، في حين أغفل جانب العنف الذي يمارس على المعلمين والإداريين، وقلة الاحترام التي يعاني منها المعلمون، فقد أكدت الدراسات أن الاعتداء على المعلمين والإداريين في المدارس يمثل إهانة كبرى لهم، وتحد من كرامتهم وهيبتهم أمام الطلبة والزملاء (الصرايرة، 2009). كما كشفت ذات الدارسة أن الطلبة يمارسون جميع أشكال العنف ضد المعلمين، ابتداءً من العنف اللفظي، يليه الاعتداء على الممتلكات، ويليه العنف الجسدي، كما أشارت الدارسة إلى أن سلوك العنف تجاه المعلم يزداد بتزايد مستوى صف الطالب، كما أنه ينتشر في المدارس الكبيرة والمتوسطة أكثر من

انتشاره بين طلبة المدارس الصغيرة.

وقد أصدرت منظمة اليونسكو مجموعة من القيم المشتركة بين الإنسانية كلها، وأطلقت عليها اسم القيم النشيطة، وأوصت أن تتضمنها كل مناهج التعليم في العالم، وجاءت قيمة الاحترام أول هذه القيم (البريك، 2011).

خامساً/ الحنان – الرحمة (Kindness):

تعرّف الرحمة بأنها حالة وجدانية من الرقة، تقتضي التفضل والإحسان وإيصال الخير والمنافع والمصالح إلى الآخرين (وردات، 2016)، وتعني هذه الفضيلة الاهتمام بمشاعر الآخرين ومآسيهم، ومساعدتهم في محنهم، وتقوم على نوايا فعل الخير بدلاً من الأذى، والذين يتسمون بالرحمة واللطف يتميزون بأنهم موجهون ببوصلة أخلاقية داخلية، تخبرهم أن معاملة الآخرين بشكل عطوف هو الشيء الصحيح الواجب عمله، وأن دافعهم لذلك ليس كونهم يريدون مقابلاً، بل هم كذلك ببساطة، لأنهم معنيون بمشاعر الآخرين وحياتهم، فالرحمة والحنان مقابل اللؤم والقسوة والعنف، فقد لا تؤول القسوة إلى كدمات؛ إلا أنها قد تترك جروحاً عاطفية دائمة، وتمزق نسيج النمو الأخلاقي، إن مقدار المضايقة لدى طلاب المدارس من زملائهم قد ازدادت بشكل كبير، وقضايا التنمر تحتل نسباً عالية في المشكلات المدرسية، (بوربا، 2007).

ويتسم الفرد الرحيم بمساعدته للآخرين، فالرفق من أجمل سماته، فهو يعامل الإنسان، والحيوان، والبيئة، برفق وعطف، فلا يسمح أن يكون طرفاً في إهانة أحد أو السخرية منه، كما يتعاطف مع المحتاجين ويسعد بخدمة الآخرين، (بوربا، 2007).

سادساً/ التسامح (Tolerance):

وهو تقدير الخصائص لدى الآخرين، والانفتاح على الآراء والمعتقدات، واحترام الآخرين بغض النظر عن الفروقات، سواء أكانت عرقية أم اجتماعية، أم مظهرية، أم حضارية، كما أنه محاولة إيجاد الخير لدى الآخرين، فكل الأشخاص يستحقون المعاملة بحب، وعدل، واحترام، حتى وإن صادف أننا لا نتفق مع بعض معتقداتهم أو سلوكهم ، وبالتالي تسهم هذه الفضيلة في تلاشي الكراهية والعنف والحقد (بوربا، 2007).

وتعرّف منظمة اليونسكو التسامح بأنه القبول والتقدير والتنوع الثري لثقافات عالمنا، ولأشكال التعبير، وللصفات الإنسانية لدينا، ويتعزز هذا التسامح بالمعرفة، والانفتاح، والاتصال، وحرية الفكر، والضمير، والمعتقد، وأنه الوئام في سياق الاختلاف، والتسامح هو الفضيلة التي تيسر قيام السلام محل ثقافة الحرب (المزين، 2009).

ويتسم الشخص المتسامح بعقلية منفتحة لاختلافات الآخرين، سواء بمعتقداتهم أو ثقافاتهم، كما يقف مع المظلوم ولا يسمح بالظلم، ويحجم عن السخرية، وتصنيف الآخرين، ويركز على الإيجابيات، (بوربا، 2007).

وقد كشفت دراسة Lawler et al (2005) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التسامح واستقرار الحالة الصحية، وحالة القلب والأوعية الدموية، بالإضافة إلى وجود علاقة بين التسامح ومؤشرات الرفاه النفسي، مثل: نوعية ساعات النوم وعددها، والراحة النفسية، وارتفاع الروحانية، كما أظهرت الدراسة أن الكفاءة الشخصية والثقة بالنفس عوامل مؤثرة في الحد من سلبية الآثار الناجمة عن الأذى، وترفع معدلات السماحة في سلوك الأفراد.

وقد أكدت دراسة الحربي (2014) أن التسامح يعزز جودة الحياة والرضا عنها، ويدعم أسباب الاستمتاع بها، كما أظهرت نتائج الدراسة أن التسامح ذات أهمية كبرى لعلاقات اجتماعية مُرضية وهادفة.

بينما أظهرت نتائج دراسة المزين (2009) أن دور الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة لا يرقى إلى الدور المطلوب في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة، حيث يتراوح ما بين ضعيف إلى متوسط.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

ولعل من أعظم صور التسامح في حياة نبينا محمد عليه الصلاة والسلام حينما نطق بـ "اذهبوا فأنتم الطلقاء" لمن أخرجوه من أرضه، وقتلوا أصحابه، وخذلوه في دينه، وذلك في فتح مكة في جيش لم ترَ العرب مثله، حينما عاد فاتحاً قوياً، بالإضافة إلى موقفه من أهل الطائف، وعدم دعائه عليهم بعد رحلته لهم، راجياً من الله أن يخرج من أصلابهم من يعبد الله تعالى، فبالصبر والصفح عن المسيء يأتي التسامح، قال الله تعالى: ﴿ وَإِن تَعْفُوا وَتَصْفَحُوا وَتَغْفِرُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ (التغابن، 14) (وزارة التربية والتعليم، 2006).

سابعاً/ العدل (Fairness):

ويعني الاتصاف بالقسط والإنصاف، وإعطاء كل ذي حق حقه، والتعامل مع الآخرين بنزاهة قويمة، دونما تحيز في المواقف المختلفة، بحيث يصبح الفرد أكثر التزاماً بالقواعد والقوانين، وتصبح لديه الشجاعة للدفاع عن المظلومين، واعتبار الأفراد متساوين (بوربا، 2007).

ويعد العدل إحدى القواعد التي يقوم نظام الكون بها، وتسعد البشرية بالمحافظة عليها، ولما كان صلاح الكون مرتبطاً بوجود العدل؛ طلب الله تعالى منا تحقيقه في الأفعال والأقوال قال تعالى: ﴿أَن تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا ﴾ (النساء، 58)، وكذلك قال: ﴿وَإِذَا قُلْتُمْ فَاعْدِلُوا وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَىٰ ﴾ (الأنعام، 152)، وقد كان لاقتران الرسالة المحمدية بالعدل أعظم الأثر في شبه الجزيرة العربية، فدخل الناس في دين الله أفواجاً، وساد حينذاك تطبيق ما أمر به القرآن من حسن الخلق، والتسامح والسلام، فكان النظام الاجتماعي حينذاك يعمه الأمن والعدل، وذلك لأن النبي صلى الله عليه وسلم قد أقام السلام الاجتماعي دون تمييز بين الناس (يحيي، 2015).

ويتسم الشخص العادل باهتمامه بحقوق الآخرين لضمان معاملتهم بصورة متساوية وعادلة، كما ينتظر دوره بصبر، ولا يلوم الآخرين، فهو يتصرف حسب النظام والقواعد ولا يغيرها لصالحه، ويحل مشكلاته بصورة سليمة وعادلة (بوربا، 2007).

كما أن العدل من القيم الإنسانية الأساسية التي جاء بها الإسلام، وشدد في الالتزام بها، وجعلها من مقومات الحياة الفردية، والأسرية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، حتى أن القرآن الكريم جعل إقامة القسط أي العدل بين الناس هو هدف الرسالات السماوية جميعاً قال الله تعالى: ﴿ لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ ﴾ (الحديد، 25)، فالعدل ميزان الله على الأرض، به يؤخذ للضعيف حقه، وينصف المظلوم ممن ظلمه، ويمكن لصاحب الحق الوصول إلى حقه، (حميش، 2016).

4. خطوات بناء فضائل الذكاء الأخلاقي:

هناك العديد من الخطوات والآليات لتنمية فضائل الذكاء الأخلاقي، ولا شك أن هناك بعض الممارسات التربوية أكثر تأثيراً من غيرها، وفيما يلي عرضاً مختصراً لأهمها (بوربا، 2007):

أ. وضع إطار للنمو الأخلاقي: وأهم ما في الأمر هو أن يتمثل الوالدان أو المعلمون الممارسات الأخلاقية؛ ليقوموا بدور مهم في حياة المتعلمين الأخلاقية، فممارسات الأبوين أو المعلمين تعد أفضل بصورة واضحة من ممارسات أخرى في توجيه المتعلم نحو النمو الأخلاقي، ومن أهم هذه الممارسات تطوير علاقة احترام متبادلة، وتقاسم المعتقدات الأخلاقية معهم، وتوقع السلوكيات الأخلاقية والمطالبة بها، بالإضافة إلى استخدام المنطق والتفسير الأخلاقي.

ب. تعليم الفضائل لتقوية الأخلاق وتوجيه السلوك: إن فهم المتعلمين وإيمانهم بالفضائل هو ما يساعدهم على تبني قانون السلوكات الأخلاقية، والأهم هو أن الفضائل تساعدهم على إرشاد ضميرهم ويعطيهم معرفة متماسكة بالطريقة الصحيحة والمناسبة للتصرف، لذا إن لم تكن تعليماتنا حول الفضائل واضحة بما يكفي، وإن لم نعلمهم تلك الفضائل بشكل كاف، فإن شبابنا سيتركون ضعفاء إزاء الإغراء اللاأخلاقي من الداخل والخارج، وقد يقوموا باختيارات سيئة، وبالتالي عندما نعلمهم فضائل الذكاء الأخلاقي، ليس فقط ليميز بين الخطأ والصواب، وإنما ليختار بشكل واعٍ العمل الصواب.

ج. استخدام الضبط الأخلاقي لمساعدة المتعلمين على اكتساب القدرة على تمييز الخطأ من الصواب؛ إن الكيفية التي نقوم فيها برد فعل إزاء السلوكات اللاأخلاقية لدى أبنائنا يمكن أن تكون عاملاً حاسماً في تعلمهم الصواب من الخطأ، وبالتالي فإن استخدام أفضل أنواع الضبط لمساعدتهم على تعلم يميز الخطأ من الصواب، وتطوير منطق أخلاقي متماسك، يجعلهم قادرين على القيام باختيارات أخلاقية مناسبة وتطوير ضمائر قوية، حيث إن من أهم قواعد الضبط الأخلاقي الاستجابة بهدوء، وتقييم قصد النوايا، ومراجعة سبب خطأ السلوك، وتأمل آثار السلوك، وتصحيح الخطأ عن طريق تشجيع المخطئ على معرفة خطئه وتجنبه مستقبلاً.

ولعل أبرز ما يمكن استنتاجه من استعراض هذه الفضائل بأبعادها المختلفة وخطوات بنائها ما يلي:

- انخفاض الأخلاق وتدني مستوى التمثل لا يقتصر على منطقة أو شعب أو بلد دون الآخر، فهي قضية عالمية تستدعي الوقوف لها والتصدي للتخفيف من آثارها.
- يمكن قياس وتنمية أي فضيلة من الفضائل من خلال آليات واستراتيجات مدروسة وفاعلة.
- أول خطوة في مسيرة النمو الأخلاقي هو تمثل الأبوين والمعلمين للفضائل قولاً وفعلاً.
- للأسرة والمدرسة والإعلام في أي مجتمع دور كبير في مدى تمثل أفراده بالفضائل الأخلاقية.
- هناك العديد من الفضائل والأخلاق الفرعية يمكن تضمينها وإلحاقها بالفضائل السبع الرئيسة.
- ليس هناك جهة واحدة مسؤولة عن تنمية الفضائل، فالجميع ينبغي أن يضطلع بدوره، ويقوم بواجبه في سبيل تعزيز الفضائل لدى الناشئة.
- ربط الأخلاق بالإيمان، وتعزيز مفهوم الهوية الإسلامية لدى الناشئة، والتأكيد على الغاية من الوجود، يسهم في إدراك المغزى من الأخلاق وضرورة تمثلها لدى الأفراد.
- اهتمت جميع الأديان والشعوب والحضارات بتنمية الأخلاق وحثت عليها، وكان المعيار في نهضتها وانتشارها مدى تمسكها بأخلاقها، وتمثل أفرادها لمنظومة القيم والأخلاق.
- الحاجة الماسة إلى ضوابط وقوانين تحد من تردي القيم والأخلاق، وعدم التسامح مع منتهكيها.
- إعادة النظر في قضية التعامل مع الشباب بمفردات المراهقة، فهو حديث قد أضحى لإيجاد العذر للطيش، والتسامح مع الفوضى والعنف، والتساهل مع اللامسؤولية.

لقد اختارت بوربا سبع فضائل رئيسة تمثل بنية الذكاء الأخلاقي، وقسمتها إلى ثلاثة مستويات، وضمنت المستوى الأول ثلاث فضائل رئيسة هي: التمثل العاطفي، والضمير، والرقابة الذاتية، وهي الفضائل المرتبطة بالفرد مع نفسه وذاته، تلاها المستوى الثاني والذي شمل الاحترام والتسامح والرحمة، وهي الفضائل التي تركز على التعامل مع الآخر، ثم فضيلة العدل التي تعد أعظمها وأكملها، ويعد هذا التقسيم مقبولاً، فلو أننا تمكنا من أن نضع أنفسنا مكان الآخر ونفهم مشاعره وأحاسيسه (التمثل العاطفي)، ونما بداخلنا قوة نميز من خلالها الخير والشر، ونستشعر مراقبة الله لنا (الضمير)، واستطعنا إدارة ذاتنا، وضبط سلوكنا وردة فعلنا، والتحكم بتصرفاتنا (الرقابة الذاتية)، فإننا سنكون في هذه الحالة مهيئين للمستوى الثاني الذي يركز على تعاملنا مع الآخر، فيصبح من السهل علينا أن نحترم الآخر، ونتسامح معه ونرحمه، فالاحترام حق للجميع، والتسامح لمن أخطأ، والرحمة للضعيف، فلو تحققت هذه المعاني في سلوكنا وسادت معاملاتنا وأصبحت متأصلة فينا، لانتشر العدل في الأرض، وتحققت غاية وجودنا في إعمار الأرض، ورضينا عن جودة الحياة التي نعيش، ورضي الله عنا.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

5. مستويات الحكم الأخلاقي لدى كولبرج:

اعتمدت نظرية كولبرج (Kohlberg) في نمو الحكم الأخلاقي على الأساس الذي وضعه بياجيه بصبغة خاصة، إلا أنه أضاف لها وطورها، بأن حدد محكمات للسلوك الأخلاقي، وهي (Krebs & Denton, 2005):

أ. يكون الفعل الأخلاقي مسبوقاً بحكم قيمي.
ب. الأحكام الأخلاقية لها أولوية على أحكام قيمية أخرى.
ج. عادة ما تبرر الأحكام الأخلاقية على أسباب لا تقتصر على نواتج الفعل في موقف معين.
د. الأحكام الأخلاقية تعدّ موضوعية من وجهة نظر المقيم.

وقد اعتمد كولبرج في قياسه لنمو الحكم الأخلاقي على الطريقة الإكلينيكية، بهدف تحديد مستوى نضج الحكم الأخلاقي على المستوى السطحي والعميق، حيث اعتمد على قصص تقدم أزمات افتراضية تستحث الفرد لتقديم قرارات أخلاقية.

كما أجرى كولبرج وتلامذته أبحاثاً ودراسات عديدة في الولايات المتحدة الأمريكية، بالإضافة إلى تسع دول أخرى، ليصل إلى نتيجة تفيد أن الحكم الأخلاقي يتجه من الارتباط بالمنفعة إلى المعيارية، وصولا إلى التوجه الأخلاقي المرتبط بالعدل والكمال، (مشرف، 2009).

6. مستويات كولبرج في تطور الحكم الخلقي للأفراد:

استفاض كولبرج في دراساته إلى أن حدد ثلاثة مستويات أساسية لنمو الحكم الأخلاقي، يحتوي كل منها على مرحلتين تتضمن كل منها تغيراً نوعياً في البنية المعرفية، تؤدي إلى نمط في التفكير الأخلاقي أكثر نضجاً، وفيما يلي مختصر لكل مرحلة من مراحله بعد تلخيصه لصعوبة تفصيل كل مرحلة على حدة، (Krebs & Denton, 2005؛ الشوارب والخوالدة، 2007؛ مقدادي، 2015):

المستوى الأول: أخلاقية ما قبل العرف، وتنقسم إلى مرحلتين:

- مرحلة (1) أخلاقية الطاعة والخوف من العقاب: وهي مرحلة الالتزام بالأعراف والقوانين، دون الحاجة للتبرير لمجرد أنها صادرة من سلطة عليا، فالخوف من العقاب هو منشأ الالتزام، حيث يعد أدنى مستوى من مستويات التفكير الأخلاقي.
- مرحلة (2) أخلاقية الفردية والغائية النفعية وتبادل المصالح: وهي مرحلة الالتزام بالأعراف والقوانين مع تبرير يرضي الفرد بأنها مفيدة له أو للمجتمع، دون تفكير متعمق، فالفرد يدرك القيم الأخلاقية كالعدل والمساواة وغيرها على أساس نفعي فقط.

المستوى الثاني: أخلاقية العرف، وتنقسم إلى مرحلتين:

- مرحلة (3) أخلاقية التوقعات المتبادلة والعلاقات والمسايرة: وهي مرحلة الالتزام التام بالأعراف والقوانين، والقناعة بها والدفاع عنها والإيمان بضرورتها للفرد والمجتمع، وذلك مساعدة للناس ونيل استحسانهم.
- مرحلة (4) أخلاقية النظام الاجتماعي والضمير: وهو الحكم الذي يفي فيه الفرد بالتزاماته وواجباته ويحترم سلطة القانون، ويحافظ على النظام الاجتماعي كغاية في ذاته، بصرف النظر عن سلامته وصحته.

المستوى الثالث: أخلاقيات ما بعد العرف والقانون، وتنقسم إلى مرحلتين:

- مرحلة (5) أخلاقية النقد الاجتماعي والحقوق الفردية: وهنا تبدأ مرحلة التفكير الناقد، والحكم على الأعراف والقوانين في ضوء منظومة قيمية أخلاقية إنسانية، وقبول بعضها ورفض بعضها، مع الالتزام بالأعراف والقوانين، حفاظاً على السياق والأمن الاجتماعي، وحماية لحقوق الإنسان.

- مرحلة (6) أخلاقية المبادئ العالمية والإنسانية: وهنا يصبح التفكير تقييمي نقدي في ضوء المنظومة القيمية، وعدم الالتزام بالقوانين المعارضة، حيث يصبح الحكم في هذه المرحلة المتقدمة متسقاً مع مجموعة من المبادئ التي اختارها الفرد بنفسه، لاعتقاده في مناسبتها للبشرية جمعاء، وتعد هذه المرحلة أرقى أنواع التفكير الأخلاقي.

إن تناول نظرية كولبرج في الدراسة الحالية يعد من الأهمية بمكان، نظراً لتفرد كولبرج في قياس مستوى الحكم الأخلاقي، وهو ما يعد انتقالاً نوعياً من التنظير إلى التطبيق، ولهذا استفادت الدراسة الحالية من هذه المستويات الستة في بنائها لمقياس الذكاء الأخلاقي.

الدراسات السابقة:

تم تناول الدراسات والبحوث الوصفية التي تناولت الذكاء الأخلاقي والحكم الأخلاقي لدى البالغين (المرحلة الثانوية والجامعية):

حيث تناولت دراسة Borba (2001) موضوع الكشف عن العلاقة بين الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى المراهقين، حيث تكونت عينة الدراسة من (2000) طالب وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في ولاية نيويورك، وقامت الباحثة ببناء مقياس للذكاء الأخلاقي، وتألف المقياس من سبعة مجالات، إلا أن الباحثة جعلت المقياس عاملاً واحداً، بوصف أن هذه الفضائل هي مكونات أساسية وليست منفصلة، حيث كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات.

بينما سعت دراسة الشمري (2007) إلى الكشف عن الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من ثمان كليات بجامعة بغداد، (أربع منها تخصصات علمية، والأربع الأخرى أدبية)، طبق الباحث عليهم مقياساً للذكاء الأخلاقي من إعداده في ضوء نظرية بوربا، حيث توصلت الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بذكاء أخلاقي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الأخلاقي والثقة الاجتماعية المتبادلة، كما لم تظهر الدراسة أثراً لمتغيري الجنس (ذكور وإناث) أو التخصص (علمي وأدبي).

كما هدفت دراسة مشرف (2009) إلى التعرّف على التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية، وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، حيث بلغ حجم العينة (600) طالب وطالبة، من طلبة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية بغزة، واستخدمت الباحثة مقياس التفكير الأخلاقي من إعداد فوقية عبد الفتاح (2001)، وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الإسلامية يقع في المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي الست لكولبرج، وهي تقابل مرحلة التمسك الصارم بالقوانين والنظام الاجتماعي، وتشير هذه المرحلة إلى مستوى متوسط من التفكير الأخلاقي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مستوى التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية، كما كشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة في مستوى التفكير الأخلاقي، بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة بين الكليات العلمية والأدبية ولصالح الكليات الأدبية، في حين لا توجد فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي أو المنطقة السكنية، أو مستوى تعليم الأب والأم، أو متغير حجم الأسرة أو متغير المستوى الاقتصادي.

وأيضاً هدفت دراسة محمد (2014) إلى التعرّف على مكونات الذكاء الأخلاقي، وعلاقته بتقدير الذات وبعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة في أسوان، حيث طبق الباحث أداة مؤلفة من (90) عبارة موزعة على سبعة أبعاد (سبع فضائل) وبتدرج ثلاثي (تنطبق تماماً، إلى حد ما، نادراً) وذلك على عينة مؤلفة من (302) طالب وطالبة من كلية التربية بالفرق الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين درجات طلاب عينة الدراسة في أبعاد الذكاء الأخلاقي وأبعاد تقدير الذات، كما أظهرت الدراسة وجود ارتباط بين التحصيل الدراسي وكل من الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

وقد ركزت دراسة الطراونة (2014) على العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والسعادة النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة، وتكونت عينة الدراسة من (236) طالباً وطالبة من كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ذكائهم الأخلاقي بلغ درجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس السعادة النفسية، كما فسرت أبعاد الذكاء الأخلاقي (الاحترام، والتسامح، والرقابة الذاتية، والعدل) نسبة من السعادة النفسية لدى عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة مقدادي (2015) إلى التعرّف على علاقة التفكير الخُلقي بكل من الوجود النفسي الممتلئ، والسلوك الاجتماعي الإيجابي، لدى عينة من طلاب وطالبات البكالوريوس، في كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية، حيث بلغت عينة الدراسة (237) طالباً وطالبة، منهم (98) طالباً، و(139) طالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس التفكير الخُلقي، ومقياس الوجود النفسي الممتلئ، ومقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي، بعد التأكد من صدق وثبات تلك المقاييس، حيث أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الخُلقي، ومستوى الوجود النفسي الممتلئ، ومقياس السلوك الاجتماعي الايجابي، لدى الطلبة الذكور والإناث كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين مستوى التفكير الخلقي والوجود النفسي الممتلئ.

التعليق على الدراسات السابقة:

لقد اهتمت هذه الدراسات بدراسة متغير الذكاء الأخلاقي، والحكم الأخلاقي، وعلاقتهما بالعديد من المتغيرات الأخرى، لا سيما في التعليم الجامعي، ومن أبرز ما تمت ملاحظته ما يلي:

- معظم الدراسات السابقة استخدمت فضائل بوربا السبع في بناء مقياس الذكاء الأخلاقي، كما ركزت كل من دراسة مشرف (2009)، مقدادي (2015) على قياس التفكير الأخلاقي لكولبرج وفقاً لمستوياته الستة، بينما التزمت الدراسة الحالية بالفضائل السبع وفقاً لتصنيف بوربا، مع تحديد مستوى الحكم الأخلاقي لكل فضيلة وفقاً لمستويات كولبرج.
- لوحظ أن معظم الدراسات استخدمت الاستبانة لقياس الذكاء الأخلاقي، ملتزمين بذلك بطريقة بوربا في تقييم الذكاء الأخلاقي، كما لوحظ أن الإجابة على الاستبانة تحددت بمقياس ثنائي (تعبر، أو لا تعبر)، وبعضهم التزم بمقياس خماسي بناء على مقياس بوربا للذكاء الأخلاقي (دائما، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، بينما تميزت الدراسة الحالية ببناء مقياس مواقف والإجابة عليه تكون اختيار من متعدد لسبعة بدائل تمثل مستويات التفكير الأخلاقي لكولبرج، بحيث تدل الإجابة على مستوى تمثل الفضيلة، وتحدد بذات الوقت مستوى التفكير الأخلاقي لكل فضيلة من الفضائل السبع، أي بمعنى أننا لن نكتفي بقياس الذكاء الأخلاقي، وإنما تحديد مدى تمثل الذكاء الأخلاقي وفقاً لمستويات الحكم الأخلاقي لكولبرج.
- تنوع مكان تنفيذ الدراسات السابقة في هذا المحور، ما بين جامعات أردنية، وعراقية، ومصرية، وفلسطينية، وسعودية، وأمريكية، بينما اختصت الدراسة الحالية بتطبيقها في جامعة صنعاء اليمنية.
- أظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية موجبة بين الذكاء الأخلاقي وكل من تقدير الذات، والثقة الاجتماعية المتبادلة، والوجود النفسي الممتلئ، والتحصيل، كما فسرت بعض أبعاد الذكاء الأخلاقي مثل (الاحترام والتسامح والرقابة الذاتية والعدل) نسبة من السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

تبنت الدراسة المنهج الوصفي كونه الأنسب لتحقيق أهدافها.

أداة الدراسة :

مقياس الذكاء الأخلاقي: لغرض تحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس الذكاء الأخلاقي، وفق مستويات الحكم الأخلاقي على هيئة مواقف، بحيث اشتمل المقياس في صورته النهائية على سبعة مواقف، وتكون كل موقف من سبعة بدائل تحدد مستويات الحكم الأخلاقي، وسيتم عرض خطوات بناء المقياس وتقنينه عند الاجابة على هدف الدراسة الثاني.

عينة التقنين:

اقتصرت عينة التقنين على طلبة المستوى الرابع، في قسم علوم الحياة في كلية التربية، بجامعة صنعاء، وقد بلغ حجم العينة 136 طالباً وطالبة، وبعد تطبيق المقياس واستبعاد الاستجابات غير المكتملة، بلغ حجم عينة التقنين 111 طالباً وطالبة.

إجراءات الدراسة :

تم بناء أداة الدراسة وعرضها على المحكمين والتعديل في ضوء آرائهم، ثم تم تطبيق الأداة على عينة التقنين لقياس ثباتها، وتحديد مستوى الحكم الأخلاقي، لكل فضيلة من فضائل الذكاء الأخلاقي،وذلك في يوم 18 مايو 2017 .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم التوصل لها وفقاً لأهداف الدراسة، وذلك بعد تطبيق أداة الدراسة على عينة التقنين، كما سيتم مناقشة النتائج، وما انتهت إليه الدراسة من استنتاجات وتوصيات ومقترحات على النحو الآتي:

أولاً: فيما يتعلق بالهدف الأول الذي ينص على: "تقديم تصور مقترح للعلاقة بين الذكاء الأخلاقي ومستويات الحكم الأخلاقي في ضوء فلسفة الغزالي للأخلاق".

لتحقيق هذا الهدف وتقديم أنموذج نظري للدراسة الحالية يوضح العلاقة بين الذكاء الأخلاقي، ومستويات الحكم الأخلاقي في ضوء فلسفة الغزالي للأخلاق؛ تم العمل على مرحلتين:

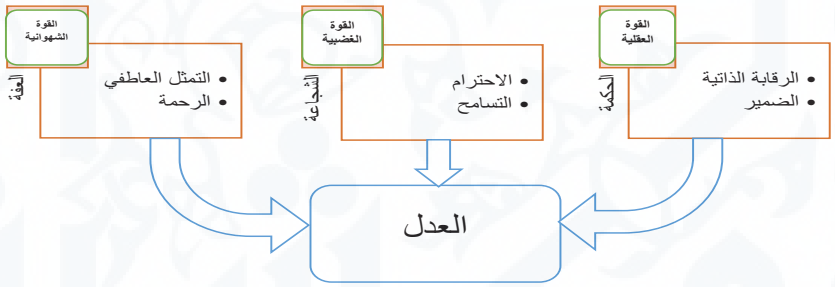
المرحلة الأولى: مقاربة بين فلسفة الغزالي للأخلاق ونظرية بوربا في الذكاء الأخلاقي: (التأطير النظري والفلسفي للذكاء الأخلاقي).

إن استعراضنا لما سبق من حديث حول الأخلاق والذكاء الأخلاقي، وسرد الفضائل وأساليب تزكية النفس ما هو إلا تأطير نظري وفلسفي للأخلاق تبناه الغزالي، وإجراءات عملية تطبيقية تصدت لها بوربا، وقد حاولت الدارسة الحالية دراسة هذين التوجهين والمواءمة بينهما، للخروج بأنموذج مقترح للذكاء الأخلاقي، ضمن فلسفة واضحة ومرجعية نظرية سليمة، حيث لم يظهر لدى بوربا تأصيل نظري لما سمته بالذكاء الأخلاقي، ولم يتضح الأساس الذي استندت إليه في نظريتها، سوى أنها وجدت أنها الفضائل الأكثر تكراراً في تقدير الأفراد لها، حيث ظهر أن هناك تقسيماً آخر لـ Lennick وJordan (2011) الذين حددوا أربعة مبادئ ينمو في ضوئها الذكاء الأخلاقي، هي: النزاهة (Integrity)، والمسؤولية (Responsibility)، والمغفرة (Forgiveness)، والشفقة (Compassion)، وعليه يمكن القول إن الأمر لا يقتصر على الفضائل السبع لبوربا في تحديدنا لمفهوم الذكاء الأخلاقي، وهذا ما دفعنا في الدراسة الحالية لدراسة إمكانية المقاربة بين فلسفة الغزالي للأخلاق، ونظرية بوربا للذكاء الأخلاقي، من خلال التحليل الآتي:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

- إن التفكير قبل العمل، والتخطيط قبل الفعل، وإدارة الذات، والتحكم بالأفعال، وعدم التهور، وتحمل المسؤولية، والتزام النظام والقواعد، وإدراك عواقب الأمور، جميعها علامات ومظاهر لفضيلتي الرقابة الذاتية، والضمير، المذكورة لدى بوربا، وتعد هذه العلامات مرتبطة إلى حد كبير بالقوة العقلية التي تحدث عنها الغزالي وفضيلتها الحكمة، والتي تختص بالعلم والمعرفة، كجهد عقلي يُكتسب بالتعلم، والتي أشار الغزالي لفروعها بسمات هي: جودة الذهن، وصواب الظن، وسلامة الرأي، ويصعب أن تتحقق هذه السمات دون رقابة ذاتية، وضمير، وكأن القوة العقلية وفضيلتها الحكمة تُبنى من خلال رقابة الذات والضمير.
- إن تفهم الاختلافات في المعتقدات والثقافات والتعامل بعقلية متفتحة مع الآخرين، وأن يسود النبل والاحترام علاقاتنا بالآخر، بالإضافة إلى الوقوف ضد الظلم والإحجام عن السخرية وتصنيف الآخرين وقولبتهم في أطر ضيقة سمات تندرج تحت فضيلتي الاحترام، والتسامح لدى بوربا، وبذات الوقت صفات وفضائل فرعية لفضيلة الشجاعة من منظور الغزالي، والتي شملها بالكرم والحلم والنبل والشهامة والوقار.
- إن الحساسية تجاه مشاعر الآخرين، وتفهم حاجاتهم، والرفق، والرأفة بالإنسان والحيوان، على السواء، والسعي لخدمة الآخرين، والتعاطف مع احتياجاتهم، خصائص تندرج تحت فضيلتي التمثل العاطفي، والرحمة لدى بوربا، كما تنسجم هذه الخصائص مع الفضائل الفرعية لفضيلة العفة من منظور الغزالي، والتي تشير إلى الحياء، والمسامحة، والسخاء، وحسن التقدير، والرفق، والدماثة، والرحمة.
- بهذا تكون فضائل بوربا الست (الرقابة الذاتية، والضمير، والاحترام، والتسامح، والتمثل العاطفي، والرحمة) قد تموضعت داخل قوى النفس وفضائلها لدى الغزالي (الحكمة، والشجاعة، والعفة) ليتكامل الطرفان ويتفقان في الفضيلة المتممة لهذا كله، ألا وهي العدل.

وفيما يلي أنموذج مقترح يوائم بين فلسفة الغزالي للأخلاق، وتقسيم بوربا للذكاء الأخلاقي، من وجهة نظر الدراسة الحالية:



شكل (1): مقترح للمقاربة بين قوى النفس وفضائلها للغزالي، وبين فضائل بوربا للذكاء الأخلاقي

وبناءً على تلك الفضائل السبع لبوربا في ضوء فلسفة الغزالي للأخلاق؛ تم بناء مقياس الذكاء الأخلاقي على هيئة مواقف حياتية، بحيث يتكون المقياس من سبعة (مواقف) فضائل كما حددتها بوربا، وهي التمثل العاطفي، والضمير، وضبط الذات، والاحترام، والرحمة، والتسامح، والعدل.

المرحلة الثانية: الذكاء الأخلاقي المبني على الحكم الأخلاقي:

لقد صادفت Borba (2016) أثناء تحضيرها لرسالتها الدكتوراه في علم النفس أبحاث أستاذ جامعة هارفرد لورانس كولبرج في التنمية الأخلاقية، الذي أكد فيها على اكتساب الأخلاق، خلال مراحل يمكن تسريعها من خلال طرح المعضلات الأخلاقية للأطفال للوصول للمنطق الأخلاقي، وقد درست بوربا أفكار كولبرج، وبدأت

باستخدامها مع تلاميذها في سن السابعة، وبعد العديد من الدروس لاحظت أن عدداً قليلاً من الأطفال ظهر لديهم فهم أفضل للسلوك الجيد والسيء، وأصبحت إجاباتهم أكثر أخلاقية، لدرجة أشعرها بفرحة عظيمة، كونها اعتقدت أن محاضراتها ونقاشاتها للأطفال أحرزت تقدماً كبيراً في نموهم الأخلاقي، إلا أنه سرعان ما تبددت فرحتها، حين أبلغها مدير المدرسة أن تلميذين من تلامذتها قاما برمي حجارة على منزل الجيران وكسرا النافذة، وكان ذلك محيراً لها، لا سيما وأن هذين الطفلين هما نفس التلميذين اللذين أبهراها بإجابتهما الصحيحة، ومناقشاتهما الأخلاقية، فكيف يتصرفون بصورة غير أخلاقية إذا كانا يتحدثان بأخلاقية؟!، وعليه وصلت بوربا بعد ثلاثة عقود من الخبرة في مجال التدريس إلى أن الأفعال تتحدث بقوة أكبر بكثير من الكلمات، عندما يصبح الحديث عن بناء التنمية الأخلاقية، ومنها اتجهت إلى أن السلوك الأخلاقي هو الضمان لتحول الكلمات إلى أفعال، وبالتالي حددت بوربا سبع فضائل، مكونة لما يسمى بالذكاء الأخلاقي، الذي يدل على قدرة الفرد على الالتزام بما يؤمن به، فمن خلاله نصف السلوك والتصرفات التي تصدر عن الفرد، وعليه فإن مفهوم الذكاء الأخلاقي مرتبط بمفهوم السلوك الأخلاقي، الذي يشير إلى ذلك النشاط الإنساني، الذي يمارسه الفرد مراعياً القواعد الأخلاقية المتعارف عليها في مجتمعه، كما يرتبط مفهوم الذكاء الأخلاقي بنمو الحكم الأخلاقي، الذي يشير إلى التغيرات الكمية والنوعية للسلوك الأخلاقي، فمع نمو الفرد تنمو القواعد الأخلاقية لديه في الكم والنوع.

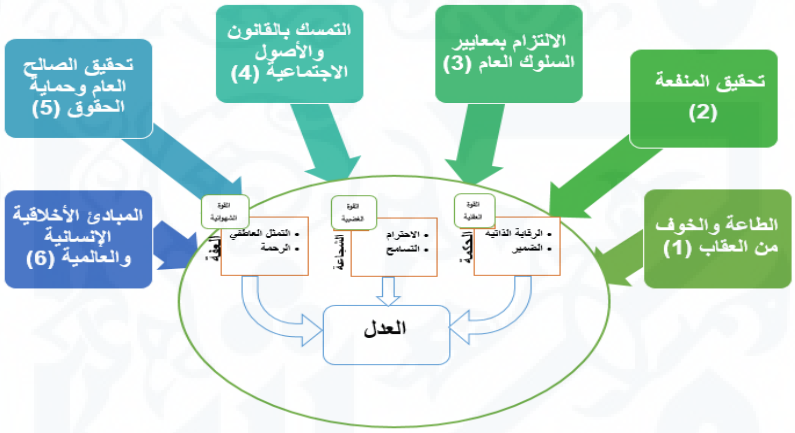
وفيما ترى بوربا أن الذكاء الأخلاقي قدرة تتضمن سبعة مكونات (فضائل) تشكل الأساس الأخلاقي للفرد، وتعمل على حماية منظومته القيمية، وتشكل شخصيته وتحصنه من الرذائل؛ يرى كل من بياجيه وكولبرج أن الحكم الأخلاقي ينبثق ويتطور عند الأفراد من تطور النمو المعرفي لديهم، الذي هو نتاج تفاعلهم مع البيئة، فالحكم الأخلاقي يشير إلى نمط التفكير الذي يتعلق بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين بالصواب أو الخطأ، أي أنه يسبق السلوك، فالحكم الأخلاقي يرتبط بسلسلة من المراحل شبيهة بالنمو المعرفي للفرد، وهذه المراحل تتصف بالتسلسل المنطقي، وأن جميع الأفراد بغض النظر عن ثقافتهم يمرون بتلك المراحل، فقد حدد كولبرج ثلاثة مستويات أساسية للحكم الأخلاقي، يحتوي كل منها على مرحلتين، تتضمن كل منهما تغييراً نوعياً في البنية المعرفية، تؤدي إلى نمط من التفكير الأخلاقي أكثر نضجاً (مومني، 2015).

وتجمع نظريات بياجيه وكولبرج على أن الحكم الخلقي يعد مؤشراً مقبولاً على التفكير الخلقي، غير أن العلاقة بين الحكم الخلقي والسلوك الخلقي ليست محددة بدقة، بمعنى أن الحكم الخلقي ليس كافياً للسلوك، فهناك عوامل أخرى تلعب دورها مثل العاطفة، والناحية الانفعالية، وقوة ضبط الذات، كما أن السلوك الأخلاقي قد لا يكون نابعاً من مستوى متقدم من التفكير الأخلاقي، وبذات الوقت فإن فهمنا المتقدم للحكم الأخلاقي ليس شرطاً لسلوكنا الأخلاقي المتقدم، (مقدادي، 2015)، فالقاعدة التي تؤكد على أن السلوك فرع عن التصور تشير إلى أن استقامة التصور تعزز استقامة في السلوك، سواء كان السلوك عقليا ونفسيا، أم كان سلوكاً لفظياً لسانياً، أم كان سلوكاً عملياً، فالمسألة مترابطة إلى حد كبير، حتى لو لم تصل إلى مستوى الشرطية، فالشخصية الإنسانية منظومة متكاملة من القيم، فمن ضيع صواب التصور، ضيع صواب الحكم على الشيء، ومن ضيع صواب الحكم، ضيع صواب القول، ومن يضيع صواب القول، يضيع صواب العمل، لأن القول، والعمل، والهواجس النفسية، والخواطر الذهنية، كلها أنماط من السلوك، تنبثق من مشكاة واحدة هي التصور، ففساد التصور يؤدي إلى انحراف في المشاعر الداخلية، واعوجاج في المنطق، وفساد في الأفعال (الحسامي، 2014).

وعليه فقد رأى الباحثون في الدراسة الحالية، لا سيما بعد مراجعتهم للأدب النظري، في مجال التفكير الأخلاقي والذكاء الأخلاقي، ضرورة الربط بين هذين المفهومين، وذلك لدراسة ما وراء السلوك الأخلاقي، فلا نكتفي بمعرفة مدى توفر الفضيلة المكونة للذكاء الأخلاقي فقط، بل نذهب لأبعد من ذلك، وهي التعرّف على نمط التفكير، والطريقة التي وصل بها الفرد إلى حكمه على الصح أوالخطأ في بنيته المعرفية، والذي كان دافعاً لأن يتحول إلى سلوك راسخ، يتمثل بالالتزام بالفضيلة قناعة وقولاً وعملاً.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

وفيما يلي تصور للأنموذج النظري للدراسة الحالية، مشتملاً على نتائج المرحلتين في تحقيق الهدف الأول للدارسة:



شكل (2): الأنموذج النظري للدراسة الحالية، الذي يحدد العلاقة بين الذكاء الأخلاقي، ومستويات الحكم الأخلاقي، في ضوء فلسفة الغزالي للأخلاق

حيث رأى الباحثون في الدارسة الحالية أنه من الجيد تحديد مدى توافر فضائل الذكاء الأخلاقي لدى عينة التقنين، إلى جانب تحديد مستوى توفر الفضائل من منظور الحكم الأخلاقي، فليس كافياً أن نصدر قراراً بأن شخصاً ما لديه فضيلة التسامح على سبيل المثال، بل ينبغي معرفة مستوى حكمه الأخلاقي، الذي حدا به إلى سلوك التسامح، وبناء على هذا الأنموذج تم بناء مقياس الذكاء الأخلاقي، وبهذا يكون للمقياس الذي تم بناؤه في الدراسة الحالية قيمة مضافة، من حيث قدرته على تحديد مستوى كل فضيلة على حدة، ومكانتها من مستويات كولبرج الستة للحكم الأخلاقي.

ثانياً: فيما يتعلق بالهدف الثاني الذي ينص على: "بناء مقياس الذكاء الأخلاقي، وفق مستويات الحكم الأخلاقي وتقنينه".

لتحقيق هذا الهدف ولبناء مقياس الذكاء الأخلاقي، وفق مستويات الحكم الأخلاقي وتقنينه، تم القيام بالخطوات الآتية:

أ. تحديد الهدف من المقياس:

تم إعداد مقياس الذكاء الأخلاقي لتحقيق الأهداف الآتية:

- بناء مقياس مواقف للذكاء الأخلاقي، حيث إن ما تم الاطلاع عليه من أدوات في مجال الذكاء الأخلاقي يمثل استعراضاً لرأي الفرد في مدى امتلاكه للفضيلة من عدمه، وذلك في العديد من الدراسات (Borba، 2001؛ قاسم، 2010؛ محمد، 2014؛ عصفور، 2014)، وليس قياساً حقيقياً للذكاء الأخلاقي مستنداً للحكم الأخلاقي، من خلال مواقف حياتية يتعرض الفرد لما يشابهها في الحياة العامة.
- تقنين مقياس الذكاء الأخلاقي، وذلك من خلال تطبيقه على عينة من الطلبة الجامعيين لقياس صدقه وثباته.

ب. تحديد محاور المقياس وأبعاده:

تم بناء المقياس على هيئة مواقف تقيس مستوى الذكاء الأخلاقي للطلبة، معتمدة على الفضائل السبع لبوربا (2007)، حيث يشكل التمثل العاطفي، والضمير، وضبط الذات، والاحترام، والرحمة، والتسامح، والعدل، المحاور السبعة للمقياس، وتم الالتزام بمستويات الحكم الأخلاقي لكولبرج (Krebs & Denton، 2005)، حيث شكلت هذه المستويات أبعاد المقياس، فقد تضمنت كل فضيلة سبعة أبعاد، إحداها تقيس اللافضيلة، وبقية البدائل تقيس مستوى الحكم الأخلاقي لكل فضيلة من الفضائل السبع .

ج. كتابة مواقف المقياس ومراجعتها:

أُختيرت مواقف الفضائل من خلال الاطلاع على مفهوم الفضيلة في الأدب النظري، وخصائصها ومظاهر تمثلها، وقد تم التركيز على اختيار مواقف حياتية تتناسب والمرحلة العمرية لعينة التقنين، وروعي في صياغة المواقف ما يلي:

- **تعريف كل فضيلة من الفضائل بأسلوب مبسط.**
- **اختيار المواقف المناسبة مع واقع الطلبة التي قد تصادفهم في حياتهم اليومية.**
- **تحديد البدائل وفقاً لمستويات الحكم الأخلاقي، حيث يشكل كل بديل أحد المستويات الستة.**
- **وضوح الألفاظ المستخدمة ودقتها وخلوها من التعقيد.**
- **سلامة الصياغة من الناحية اللغوية.**
- **عدم الإشارة لمسمى المقياس في ورقة الطالب، كي لا تعد إشارة مسبقة لما يتم قياسه، فتتأثر بذلك إجابته.**
- **وجود ورقة مستقلة للإجابة عن المقياس.**

د. كتابة تعليمات المقياس:

تمت كتابة تعليمات المقياس على النحو الآتي:

- **التوضيح بأن الإجابة تعتمد على طريقة التفكير بالمواقف، وأن اختيار إحدى البدائل يمثل سلوكاً في حال كانت هذه المواقف حقيقية على أرض الواقع.**
- **التأكيد على ضرورة اختيار إجابة واحدة فقط لكل موقف.**
- **أهمية كتابة اسم الطالب وبياناته على ورقة الإجابة.**
- **التأكد من الإجابة عن جميع المواقف.**

هـ. مكونات مقياس الذكاء الأخلاقي:

يتكون الذكاء الأخلاقي من سبعة محاور تشكل فضائله السبع ، وهي التمثل العاطفي، والضمير، وضبط الذات، والاحترام، والرحمة، والتسامح، والعدل، وقد تم القيام ببناء سبعة مواقف، لكل فضيلة موقف، وذلك بعد تعريف كل فضيلة، والاطلاع على أهم خصائصها وسماتها، كما تم بناء المواقف من الحياة العامة ذات الطابع الاجتماعي.

و. وضع نظام تقدير الدرجات:

على اعتبار أن كل موقف يتضمن سبعة أبعاد، يمثل كل منها مستوىً من مستويات الحكم الأخلاقي، تم اعتماد أن إجابة الطالب عن إحداها يمثل مستوى حكمه الأخلاقي لكل فضيلة، وبالتالي اعتمدت على التقدير الآتي للدرجات في تصحيحها للمقياس:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

1. مستوى اللافضيلة (0 درجة).
2. مستوى الطاعة والخوف من العقاب (1 درجة).
3. مستوى تحقيق المنفعة (2 درجتان).
4. مستوى الالتزام بمعايير السلوك العام (3 درجات).
5. مستوى التمسك بالقانون والأصول الاجتماعية (4 درجات).
6. مستوى تحقيق الصالح العام وحماية الحقوق (5 درجات).
7. مستوى المبادئ الأخلاقية العالمية والإنسانية (6 درجات).

ز. صدق المقياس:

- الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، في كليات التربية في كل من اليمن، وماليزيا، ومصر، والأردن، والسعودية، وفلسطين، والجزائر، وقد طور المقياس في ضوء عملية التحكيم بالاستفادة من ملاحظات المحكمين في الأمور الآتية:

1. **إعادة النظر في بعض المواقف، بحيث تتناسب وطبيعة الثقافة في المجتمع اليمني، وذلك في الموقف الثاني المتعلق بفضيلة الضمير، حيث قد يعد التستر على المجرم عند احتمائه بالقبيلة أمراً مقبولاً مجتمعياً ويجب حمايته، وبالتالي تم تعديل الموقف كاملاً.**
2. **إعادة صياغة بعض المواقف، بحيث تصبح أقل حدة مما هي عليه، لا سيما فيما يتعلق بالموقف السادس الخاص بفضيلة التسامح.**
3. **البدء بمقدمة استهلالية للموقف، وعدم الدخول مباشرة بأحداث الموقف، وذلك في الموقف الأول (التمثل العاطفي)، والثاني (الضمير)، والثالث (ضبط الذات)، والرابع (الاحترام)، والسادس (التسامح).**
4. **إعادة الإخراج لأعمدة الإجابة، بحيث يركز المستجيب على الموقف والبدائل التابعة له.**
5. **عدم تحديد البدائل في صفحة الإجابة بأرقام وإنما بأحرف.**
6. **إعادة صياغة بعض الجمل، بحيث تصبح أكثر فهماً ودلالة.**

وبذلك توفر للمقياس الصدق الظاهري، من خلال تعديلات المقياس في ضوء آراء السادة المحكمين.

ح. ثبات المقياس:

- ثبات المقياس باستخدام كرنباخ - ألفا:

لحساب ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة التقنين والتي بلغت (111) طالباً وطالبة، حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ لكل فضيلة من الفضائل، وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول (1):

جدول (1): نتائج حساب ثبات المقياس لكل فضيلة من فضائل الذكاء الأخلاقي وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس

محاور الذكاء الأخلاقي	عدد المواقف	معامل الثبات
فضيلة التمثل العاطفي	موقف (1)	0.643
فضيلة الضمير	موقف (2)	0.610
فضيلة ضبط الذات	موقف (3)	0.674
فضيلة الاحترام	موقف (4)	0.648
فضيلة الرحمة	موقف (5)	0.668

جدول (1): يتبع

محاور الذكاء الأخلاقي	عدد المواقف	معامل الثبات
فضيلة التسامح	موقف (6)	0.633
فضيلة العدل	موقف (7)	0.616
الإجمالي	7	0.663

يظهر جدول (1) أن ثبات المقياس بلغ (0.660) وهي قيمة تكاد تكون مقبولة لقياس الارتباط بين محاور الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية للمقياس.

- ثبات المقياس بطريقة الإعادة (Test-retest Method):

لحساب الثبات بطريقة الإعادة تم تطبيق المقياس مرتين بفاصل زمني شهر ونصف على العينة نفسها التي حسب فيها ثبات مقياس الذكاء الأخلاقي، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين فبلغ (0.78) عند مستوى دلالة (0.000)، مما يدل على ثبات جيد للمقياس، وبهذا يكون المقياس في صورته النهائية مؤلفاً من سبعة مواقف، لكل موقف استجابات سبع، حيث يمثل الصفر أقل قيمة، وست درجات تمثل أعلى قيمة، بحيث تكون الدرجة العظمى للمقياس ككل (42) درجة.

ثالثاً: فيما يتعلق بالهدف الثالث، الذي ينص على: " التعرّف على مستويات الحكم الأخلاقي، لكل فضيلة من فضائل الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الجامعيين".

لتحقيق هذا الهدف تم الرجوع إلى نظام تقدير الدرجات المقترح في الدراسة الحالية، وذلك كما في الجدول الآتي:

جدول (2): نظام تقدير الدرجات لتحديد مستوى الحكم الأخلاقي لكل فضيلة من فضائل الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية له

مدى الدرجات	النسب المئوية	مستوى الحكم الأخلاقي
(0.9 – 0)	(0 % – 13 %)	اللافضيلة
(1.9 – 1)	(14 % – 27 %)	مستوى (1) الطاعة والخوف من العقاب
(2.9 – 2)	(28 % – 41 %)	مستوى (2) تحقيق المنفعة
(3.9 – 3)	(42 % – 56 %)	مستوى (3) الالتزام بمعايير السلوك العام
(4.9 – 4)	(57 % – 70 %)	مستوى (4) التمسك بالقانون والأصول الاجتماعية
(5.9 – 5)	(71 % – 84 %)	مستوى (5) تحقيق الصالح العام وحماية الحقوق
(7 – 6)	(85 % – 100 %)	مستوى (6) المبادئ الأخلاقية العالمية والإنسانية

كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدي لمقياس الذكاء الأخلاقي، بالإضافة إلى تحديد النسب المئوية لكل فضيلة من فضائل الذكاء الأخلاقي، والدرجة الكلية له، وذلك لتحديد مستوى الحكم الأخلاقي لدى عينة التقنين، والجدول (3) يوضح نتائج التحليل:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

جدول (3): المتوسطات والنسب المئوية لفضائل الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية له

فضائل الذكاء الأخلاقي	المتوسطات	الانحراف المعياري	النسب المئوية	مستوى الحكم الأخلاقي
التمثل العاطفي	5.48	1.43	0.78	(5) تحقيق الصالح العام وحماية الحقوق
الضمير	4.14	2.17	0.59	(4) التمسك بالقانون والأصول الاجتماعية
ضبط الذات	5.30	1.51	0.76	(5) تحقيق الصالح العام وحماية الحقوق
الاحترام	4.69	1.68	0.67	(4) التمسك بالقانون والأصول الاجتماعية
الرحمة	4.19	2.16	0.60	(4) التمسك بالقانون والأصول الاجتماعية
التسامح	5.14	1.60	0.73	(5) تحقيق الصالح العام وحماية الحقوق
العدل	3.68	2.17	0.53	(3) الالتزام بمعايير السلوك العام
الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي	4.66	0.91	0.67	(4) التمسك بالقانون والأصول الاجتماعية

يظهر جدول (3) متوسطات درجات فضائل الذكاء الأخلاقي، والدرجة الكلية له، وانحرافاتها المعيارية، ونسبها المئوية، وكذلك مستوى الحكم الأخلاقي لكل فضيلة من الفضائل والدرجة الكلية للمقياس.

ويتضح من جدول (3) أن مستوى الحكم الأخلاقي للفضائل السبع تراوحت بين المستويات الثالث، والرابع، والخامس، حيث حازت كل من فضيلة الضمير، والاحترام، والرحمة، على المستوى الرابع، والذي يقابل (التمسك بالقانون، والأصول الإجتماعية)، والذي يعد ضمن أخلاقيات العرف والقانون، وفقاً لتفسير كولبرج (Krebs & Denton, 2005)، حيث بلغت متوسطات كل منهم (4.14)، و(4.69)، و(4.19)، على التوالي. بينما حازت كل من فضيلة التمثل العاطفي، وضبط الذات، والتسامح، على المستوى الخامس من مستويات الحكم الأخلاقي، والذي يقابل (تحقيق الصالح العام، وحماية الحقوق)، والذي ينتمي لأخلاقيات ما بعد العرف والقانون، وفقاً لتفسير كولبرج (Krebs & Denton, 2005)، حيث بلغت متوسطات كل منهم (5.48)، و(5.30)، و(5.14)، على التوالي، بينما بلغ متوسط فضيلة العدل (3.79)، والتي تعني المستوى الثالث، وهو مستوى الالتزام بمعايير السلوك العام، وبالتالي تعد فضيلة العدل أقل متوسطاً بين بقية الفضائل، وقد يعزى هذا إلى أن قيم العدل لا زالت دون المستوى المطلوب لدى عينة التقنين، حيث تعد هذه الفضيلة من أعلى الفضائل قيمة وأكثرها أهمية.

أما متوسط الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي، فقد بلغت (4.66)، وبانحراف معياري (0.91)، وبنسبة مئوية (0.67)، والذي يقابل المستوى الرابع من الحكم الأخلاقي (التمسك بالقانون، والأصول الاجتماعية)، وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع دراسة مشرف (2009)، حيث بلغ مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة البكالوريوس، في الجامعة الإسلامية بغزة في المرحلة الرابعة، والتي تقابل التمسك الصارم بالقوانين والنظم الاجتماعية، والذي فسرته الدراسة بأنه مستوى متوسط من التفكير الأخلاقي، كما تنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسة مقدادي (2015)، الذي أظهرت أن مستوى التفكير الخلقي لطلبة البكالوريوس، في كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية كان متوسطاً، ويقابل المرحلة الثانية، وفقاً لتفسير كولبرج، التي تعني مرحلة أخلاقيات العرف والقانون، مما يعني أن مستوى الحكم الأخلاقي لعينة التقنين يتوافق مع مستوى الحكم الأخلاقي لطلبة الجامعات في بعض البلاد العربية، مثل الجامعة الإسلامية بغزة، وجامعة الباحة بالسعودية، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الطراونة (2014)، والتي أظهرت أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة بلغ درجة متوسطة.

وتتميز الدراسة الحالية بقدرتها على قياس مستوى الحكم الأخلاقي لكل فضيلة من فضائل الذكاء الأخلاقي، والدرجة الكلية له، وبالتالي يمكن القول إن الذكاء الأخلاقي متوفر لدى عينة التقنين بمستوى (3) لفضيلة العدل، والتي تعني الالتزام بمعايير السلوك العام، أي أن تمسكهم بالعدل يأتي نتيجة لالتزامهم

بمعايير السلوك العام، بينما بلغ الذكاء الأخلاقي مستوى (4)، وذلك لكل من فضيلة الضمير، والاحترام، والرحمة، والدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي، والذي يقابل مستوى التمسك بالقانون، والأصول الإجتماعية، أي أن الذكاء الأخلاقي لديهم يعني التزامهم بفضائله، في إطار التمسك بسلطة القانون، والمحافظة على النظام الاجتماعي، بصرف النظر عن سلامته وصحته، أما كل من فضيلة التمثل العاطفي، وضبط الذات، والتسامح، فقد حازت على المستوى الخامس، والذي يقابل (تحقيق الصالح العام، وحماية الحقوق)، مما يعني أن التزامهم بهذه الفضائل يأتي في إطار تشكل منظومة قيمية أخلاقية، مع الالتزام بالقوانين وحماية الحقوق، حيث يمكننا القول إن هذه النتيجة التي تمثل مستوى متوسطا في الذكاء الأخلاقي، وفق منظور الحكم الأخلاقي، قد تعزى للتنشئة الاجتماعية التي يتعلمها الطلبة في محطيهم الاجتماعي والأكاديمي.

الاستنتاجات:

1. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى عينة التقنين بلغ مستوى متوسطا، وفقاً لمستويات الحكم الأخلاقي.
2. تنمية فضائل الذكاء الأخلاقي يتطلب تنمية مستويات الحكم الأخلاقي أولاً.
3. تتفاوت فضائل الذكاء الأخلاقي في مدى صعوبة تنميتها، وبالتالي يصعب النظر لها كمكون واحد، ويأتي هذا الاستنتاج مخالفاً لما توصلت له بوربا (2007) في مقياسها، حيث نظرت للفضائل كمكون واحد.
4. استخدام مقياس الذكاء الأخلاقي وفق مستويات الحكم الأخلاقي قد لا يقود إلى نتائج مشابهة لدراسات استخدمت المقياس في صورة استبانة، حيث يعد مقياس الدراسة الحالية أكثر تعقيداً وأبلغ دقة.

التوصيات:

1. ترجمة مقياس الذكاء الأخلاقي للغة الإنجليزية، وإرساله إلى صاحبة نظرية الذكاء الأخلاقي ميشيل بوربا، وذلك لمقارنته مع مقياس الذكاء الأخلاقي الذي أعدته، وإمكانية تطويره ليصبح محكاً لمقاييس الذكاء الأخلاقي المختلفة.
2. تطبيق المقياس على عينات مختلفة من الطلبة الجامعيين، وتحديد صدقه وثباته على عينات كبيرة.
3. تحديد متغيرات أكاديمية وشخصية واجتماعية، وقياس علاقتها بالذكاء الأخلاقي.
4. إعداد برامج إرشادية لتنمية الذكاء الأخلاقي، واستخدام مقياس الدراسة الحالية لتحديد مدى التطور في الذكاء الأخلاقي.

المقترحات:

1. دراسة مقارنة بين مقياس الذكاء الأخلاقي على هيئة مواقف، ومقاييس الذكاء الأخلاقي الأخرى على هيئة استبيانات.
2. دراسة مقارنة لمستوى الذكاء الأخلاقي، لكل من المتعلمين ومعلميهم، ومدى الارتباط بينهما.
3. دراسة مفهوم الذكاء الأخلاقي، لدى أساتذة الجامعة، ومدى إمكانية تنمية هذا المفهوم لدى طلابهم.
4. دراسة مدى إمكانية تقسيم فضائل الذكاء الأخلاقي، وكيفية تنميتها منفصلة.
5. دراسة الارتباطات بين نتائج دراسات استخدمت مقياس الذكاء الأخلاقي على هيئة استبانات، وبين نتائج دراسته وفقاً لمستويات الحكم الأخلاقي.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

المراجع:

القرآن الكريم.

أبو حلاوة، محمد سعيد (1992). ***تنمية التعاطف لدى الأطفال والشباب.*** **استرجع بتاريخ 20-11-2015 من موقع المربي** http://www.almurabbi.com.

أبو قاعود، عبد الناصر زكي (2008). ***تجربة التعذيب لدى الأسرى الفلسطينين وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي*** **(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة.**

إدريس، جعفر شيخ (2005). **الأخلاق والنظم.** ***مجلة البيان*** (215). **استرجع بتاريخ 29-12-2015 من** www.jaafaridris.com.

الأشول، ألطاف أحمد (2006). ***تقويم منهج الفيزياء المطور للصف الثالث الثانوي العلمي في الجمهورية اليمنية*** **(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية - جامعة صنعاء.**

أمحمد، مسعودي (2015). **بحوث جودة الحياة في العالم العربي.** ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة وهران،*** (20)، 203-220.

البريك، سعد (2011). ***قيمة الاحترام في الإسلام.*** **استرجع بتاريخ 5-6-2011 من:** http://www.saadalbreik.com.

بشارة، موفق (2013). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية بوربا في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى أطفال قرى SOS في الأردن.** ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9*** (4)، 403-417.

بوربا، ميشيل (2007). **بناء الذكاء الأخلاقي، المعايير والفضائل السبع التي تعلم الأطفال أن يكونوا أخلاقيين، ترجمة سعد الحسني، العين: دار الكتاب الجامعي.**

التوايهة، مريم (2008). ***مستوى ضبط الذات وعلاقته بالسلوك الطائش لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي والمهني في مديرية تربية الرصيفة*** **(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية علم الاجتماع في جامعة مؤتة.**

الجار الله، مي (2008). ***العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ومستوى الرقابة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية الحكومية بالرياض*** **(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.**

الحربي، فهد حجاج (2014). ***التسامح والرضا عن الحياة لدى معلمي التعليم العام بمحافظة النبهانية*** **(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية جامعة أم القرى.**

الحسامي، عبد الحميد سيف (2014) ***بناء التصور في القرآن الكريم.*** **استرجع بتاريخ 23-6-2016 من:** http://www.terbyatona.net.

حميش، عبد الحق (2016). ***قيمة العدل في المجتمع الإسلامي.*** **استرجع بتاريخ 7-2-2016 من:** http://www.elkhabar.com.

الشمري، عمار (2007). ***الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة*** **(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد.**

الشوارب، أسيل أكرم، والخوالدة، محمود عبدالله (2007). ***النمو الخلقي والاجتماعي.*** **عمّان: دار الحامد.**

الصباغ، محمد (2012). **احترام المسلم واجب.** **استرجع بتاريخ 21-3-2016 من:** http://www.alukah.net.

الصرايرة، خالد (2009). **أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين.** ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5*** (2)، 137-157.

الطراونة، أحمد (2014). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، (158).

عبد الهادي، سامر، وأبو جدي، أمجد (2011). القدرة التنبؤية للتمثل العاطفي في سلوك حل النزاع لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 3* (1)، 1048-1061.

عصفور، إيمان حسنين (2014). برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني لتنمية الذكاء الأخلاقي ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة المعلمة شعبة الفلسفة والاجتماع. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (54)، 15-68.

العمري، علي بن سعيد (2008). *نمو فاعليات الأنا وقدرتها التنبؤية لنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور والإناث من سن المراهقة وحتى الرشد بمدينة أبها بمنطقة عسير* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية جامعة أم القرى.

الغامدي، حمدان (2006). أخلاقيات مهنة المعلم المسلم وأثرها في التربية الخلقية للفرد والمجتمع. *ورقة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لإعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة*. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية في جامعة الملك سعود، 20-21 فبراير.

الغزالي، أبو حامد (1989). *ميزان العمل*، تقديم أحمد شمس الدين. القاهرة: دار الكتب العلمية.

قاسم، سالي صلاح (2010). فاعلية برنامج إرشادي متكامل لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية بالاسماعيلية*، (17)، 274-249.

القرني، نورة مسفر (2016). *الرقابة الذاتية وعلاقتها بالقيم الاجتماعية لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية والمتوسطة بجدة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات العليا التربوية في جامعة الملك عبد العزيز.

الكحلوت، عماد حنون (2004). *دراسة لبعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية وعلاقتها بمستوى النضج الأخلاقي لدى المراهقين في محافظة غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية في جامعة الأزهر، غزة.

مبارك، زكي (2012). *الأخلاق عند الغزالي*. القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

محمد، مسعد عبد العظيم (2014). دراسة لمكونات الذكاء الأخلاقي وعلاقتها بتقدير الذات وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسوان، (28)، 381-430.

المزين، محمد حسن (2009). *دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية في جامعة الأزهر بغزة.

مشرف، ميسون (2009). *التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة.

معمرية، بشير (2010). علم النفس الإيجابي – اتجاه جديد لدراسة القوى والفضائل الإنسانية. *مجلة دراسات نفسية – شبكة العلوم النفسية العربية، 20* (2)، 97-158.

مقدادي، يوسف موسى (2015). التفكير الخلقي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11* (3)، 269-284.

مومني، عبد اللطيف عبد الكريم (2015) مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغيري الجنس وفرع التعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الأغوار الشمالية في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11* (1)، 7-30.

والن، ليزا (2013). رؤية علم الأعصاب لتدريس القصص: تيسير التطور الاجتماعي والوجداني. ترجمة تراجي فتحي. *مجلة علم النفس – الدماغ والسلوك*، (171)، 49-61.

وردات، محمد عليان (2016). الرحمة في ضوء القرآن الكريم. *ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي عن الرحمة في الإسلام*. قسم الدراسات الإسلامية في كلية التربية، جامعة الملك سعود.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

وزارة التربية والتعليم (2006). *الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف والإساءة*. الأردن: إدارة التعليم العام وشؤون الطلبة.

يحيى، هارون (2004). *أهمية الضمير في القرآن الكريم*، ترجمة أحمد بنا، ومصطفى الستيتي. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

يحيى، هارون (2015). *العدل والتسامح في القرآن*. استرجع بتاريخ 14-11-2015 من: http://www.maktabah.com.

اليونسكو (2015). *إعادة التفكير في التربية والتعلم نحو صالح مشترك عالمي*. فرنسا: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

Borba, M. (2001). Building Moral Intelligence, The Seven Essential Virtues that Teach Kids to Do the Right Thing. New Jersey: John Wiley & Sons.

Borba, M. (2016). Why actions speak louder than words when it comes to building moral development. Retrieved from http://www.micheleborba.com.

Coles, R. (1997). The Moral Intelligence of Children, How to raise a moral child. New York: Random House, Inc.

Gardner, H. (2003). Multiple intelligences after twenty years. Illinois: American Educational Research Association.

Karimi, M., Salehi, M., & Gholtash, A. (2014). The Relationship between Professional Ethics and Moral Intelligence with Organizational Behavior Citizenship in Female High School Teachers. Reef Resources Assessment and Management Technical Paper, 40(4), 181-191.

Krebs, D. L., & Denton, D. L., & Denton, K. (2005). Toward a more pragmatic approach to morality: a critical evaluation of Kohlberg's model. Psychological review, 112(3), 629-649.

Lawler, K. A., Younger, J. W., Piferi, R. L., Jobe, R. L., Edmondson, K. A., & Jones, W. H. (2005). The unique effects of forgiveness on health: An exploration of pathways. Journal of behavioral medicine, 28(2), 157-167.

Lennick, D., & Kiel, F. (2011). Moral intelligence 2.0: Enhancing business performance and leadership success in turbulent times. Boston: Pearson Prentice Hall.

Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. Oxford: Oxford University Press.

Rodney, H., & Charken, R. H. (2009). Moral Intelligence in the Schools. In annual meeting of the Michigan Academy of Sciences, Arts and Letters, Wayne State University, Detroit, MI (p. 6).

Transparency International. (2015). Corruption Perceptions. The global coalition against corroption. Retrieved from www.transparency.org/opi

UBC. (2015). Teaching and Learning for the Heart and Mind. Vancouver, Canada: Centre for Teaching, Learning and Technology.