

أنماط الأحكام الأخلاقية لدى طلاب جامعة الكويت وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى التعليمي (*)

د. جيلالي بوحمامه

قسم أصول التربية - كلية التربية

جامعة الكويت

الملخص

صممت هذه الدراسة لغرض الكشف عن أنماط الأحكام الأخلاقية وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى التعليمي لدى عينة تتكون من ٢٨٠ طالبا وطالبة من كلية التربية - جامعة الكويت (١٠٢ طالبا و١٧٨ طالبة).

وأُسفرت الدراسة عن أن: (١) أفراد عينة الدراسة يستخدمون المرحلة الرابعة من مراحل النمو الأخلاقي التي وضعها كولبرغ (1984) Kohlberg، أكثر من غيرها. (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الجنسين في أنماط أحكامهم الأخلاقية. (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين أنماط الأحكام الأخلاقية تبعا للمستوى التعليمي لأفراد عينة البحث.

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، قام الباحث بصياغة مجموعة من التوصيات للقيام بدراسات وبحوث تربوية علمية في هذا المجال في الدول العربية والإسلامية.

مقدمة

حظي موضوع النمو الأخلاقي باهتمام كبير من طرف الدارسين والباحثين في السنوات العشر الماضية. وزاد اهتمام علماء النفس والتربية لدراسة نمو الأخلاق عند الأطفال والمراهقين والراشدين نظرا لأهمية هذا الموضوع الحيوي الذي يحتل مكان الصدارة في حياة المجتمعات والأمم. ولعل الدور الذي تلعبه الأخلاق في حياة الأمم هو الذي دفع الفلاسفة والمربين في كل عصر لتناول هذا

(*) تم تمويل هذا البحث من إدارة الأبحاث بجامعة الكويت برقم TO04/01.

الموضوع تناولا مستفيضا. لكن طبيعة الدراسات القديمة للنمو الأخلاقي كانت فلسفية أكثر منها تربوية أو نفسية، ولذلك لم تحظ البحوث التجريبية لنظريات النمو الأخلاقي بأي اهتمام يذكر. أما دراسات النمو الأخلاقي المبنية على طرق البحث العلمي فلم تبدأ إلا في ثلاثينات القرن الماضي. ويرجع الفضل في ذلك إلى جان بياجيه (Piaget, 1932) الذي نشر كتابه "الحكم الأخلاقي للأطفال" سنة ١٩٣٢، وأصبح الدافع الأساسي لدراسات وبحوث كثيرة في موضوع النمو الأخلاقي فيما بعد. قام بياجيه بدراسات تجريبية في مجال النمو الأخلاقي مستخدما مبادئ نظرية النمو المعرفي التي أصبحت الخلفية النظرية الأساسية التي اعتمد عليها كثير من الباحثين في دراساتهم للنمو الأخلاقي. ولعل أبرز الباحثين في موضوع النمو الأخلاقي من الواجهة المعرفية النمائية بعد بياجيه العالم النفساني كولبرغ (Kohlberg, 1984) وجيمس رست (Rest, 1979).

ومع تزايد الاهتمام بموضوع النمو الأخلاقي في السنوات الأخيرة، حيث أصبح موضوعا بارزا تدور حوله الدراسات وتعدد من أجله الملتقيات والندوات التربوية، إلا أن المتابع للبحوث والدراسات التي أجريت في هذا المجال، يلاحظ قلة الاهتمام على مستوى العالم العربي والإسلامي بصفة عامة ودول الخليج العربي بصفة خاصة قياسا بالمجتمعات الغربية. ولهذا السبب اتجه القصد في هذه الدراسة للتصدي لمثل هذا الموضوع الحيوي في البيئة الكويتية من أجل توجيه أنظار العاملين في حقل التربية للاهتمام به والاستفادة من الاتجاهات المعاصرة للنظريات التربوية من خلال النتائج التي أسفرت عنها البحوث السابقة حول هذا الموضوع.

خلفية نظرية موجزة حول النمو الأخلاقي

أولاً - نظرية النمو الأخلاقي عند بياجيه:

يرى بياجيه أن جوهر الأخلاق يكمن في فهم واحترام الفرد للقوانين الاجتماعية، وفهمه للعدالة التي تقوم على المساواة والاحترام المتبادل بين الأفراد. بحث بياجيه التفكير الأخلاقي عند الأطفال في كتابه الكلاسيكي "الحكم الأخلاقي عند الطفل" في ثلاثة مجالات:

- ١ - مفهوم القواعد عند الأطفال.
 - ٢ - حكمهم الأخلاقي حول الخطأ والصواب.
 - ٣ - تقييمهم لمفهوم العدالة.
- وفي ضوء النتائج التي خلص إليها في دراسته للتفكير الأخلاقي عند الأطفال استطاع أن يصوغ نظريته للنمو الأخلاقي في مرحلتين أساسيتين تشكّلان السمات المميزة لتفكير الأطفال الذي استوحاه من بحوثه عن احترام القواعد، ومفهوم العدالة عند الأطفال. المرحلة الأولى يسميها بياجيه أخلاقية التحكم (Constraint Morality) أو الأخلاقية الخارجية المنشأ (Heteronomous Morality). أما المرحلة الثانية فيسميها الأخلاقية الذاتية المنشأ (Autonomous Morality) أو أخلاقية التعاون (Morality of cooperation).

١ - الأخلاقية الخارجية المنشأ: يميل الطفل في هذه المرحلة إلى طاعة أوامر الراشدين، والتقيّد بالقواعد دون مناقشتها، والشعور بواجب الإذعان لهذه القواعد الصادرة عن الكبار؛ لأنها في نظره مقدسة وثابتة لا تتغير. أما أحكامه فيما يخص الخطأ والصواب، فتتم على أساس النتائج المادية التي تنتج عن فعل سيئ. ومن مميزات هذه المرحلة أن الطفل يؤمن بالعدالة الملازمة للذات Immanent Justice، أي أن انتهاك الطفل للمعايير الاجتماعية تعقبها حوادث جسمية تصدر عن قوة طبيعية أو قوة إلهية. وفي هذه المرحلة يعتقد الطفل أن القواعد والقوانين مطلقة لا يمكن تغييرها؛ ويساند هذا الاتجاه نقصان معرفتيان أساسيان عند الطفل هما: التمرّكز حول الذات والخلط بين الذاتي والموضوعي. أما التمرّكز حول الذات، فيعني أن الطفل لا يهتم إلا بنفسه ولا يبالى باهتمامات أصدقاء اللعب، ولا يأخذ وجهات نظر الآخرين باهتمام، ولا يفهم العلاقة المتبادلة. أما الخلط بين الذاتي والموضوعي فيعني عدم قدرة الطفل على التمييز بين التجارب الذاتية والتجارب الموضوعية، ويتمثل ذلك في إدراك الطفل للأحلام على أنها حوادث خارجية، وليست ظواهر ذهنية.

وكنتيجة لهذه النقصين المعرفيين، فإن الطفل يفترض أن هناك وجهة

نظر واحدة حول ما هو خطأ أو صواب يشترك فيها جميع الناس، ومن ثم فإنه يرى أن القواعد الأخلاقية ثابتة لا تتغير.

٢ - الأخلاقية الذاتية المنشأ: في هذه المرحلة لا يعتقد الطفل أن القواعد مقدسة أو ثابتة لا تتغير، وإنما هي نتيجة لقرار اتفق عليه وقبله الجميع، وفي هذه المرحلة يتعرف الطفل على مختلف وجهات النظر حول الخطأ والصواب.

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

ثانياً - نظرية النمو الأخلاقي عند كولبرغ:

لعل أهم مساهمة في العصر الحديث في مجال النمو الأخلاقي بعد بياجيه، هي مساهمة العالم النفساني لورنس كولبرغ (Kohlberg, 1958) حيث يرى كولبرغ أن مفاهيم الأخلاق تنمو بطريقة تنسجم مع نظرية النمو المعرفي إذ يمر الإنسان بست مراحل أخلاقية هامة تتميز بأنها:

- ١ - تصاعدية نمائية: أي أن المرحلة اللاحقة هي أكثر سموا ونموا من المرحلة السابقة لها.
- ٢ - تعاقبية متتالية: بمعنى أنها ذات تسلسل تكويني نمائي، فلا يتم النمو في قفزات أو بشكل عشوائي.
- ٣ - ليست حتمية: بمعنى أنه ليس من الضروري أن يتبع النمو التكويني للقيم الخلقية سلمه التصاعدي. فهناك أفراد يقفون عند مرحلة من مراحل النمو الأخلاقي دون أن يتجاوزوها إلى غيرها، وذلك مدى الحياة.

أما المراحل الأخلاقية التي صاغها كولبرغ، فقد توصل إليها من خلال دراساته الامبيريقية التي شملت بحثاً موسعاً للحكم الأخلاقي لدى الأميركيين

من سن العاشرة إلى سن السادسة عشر، واقترح على أساسها نظاما للنمو الأخلاقي يتكون من ثلاثة مستويات، ويتضمن كل مستوى مرحلتين أخلاقيتين وذلك على النحو التالي:

المستوى الأول: مستوى ما قبل الأخلاق المتفق عليها (Pre - conventional Morality)

ويتكون هذا المستوى من مرحلتين:

المرحلة الأولى: مرحلة التوجه نحو العقاب والطاعة (Punishment and Obedience)

في هذه المرحلة يفترض الفرد أن هناك سلطة قوية تفرض عليه مجموعة ثابتة من القواعد التي يجب أن يخضع لها دون نقاش. كما أن النتائج المادية للسلوك هي التي تحدد حسنه أو قبحه بصرف النظر عن المعنى أو القيمة الإنسانية لهذه النتائج. وفي هذه المرحلة يتم تقييم القرارات الأخلاقية على أساس القوة، ومن ثم فإن سلوكنا يكون أساسه الرغبة في تجنب العقاب الجسدي الذي قد تنزله بنا قوة أكبر. ويسمى كولبرغ المرحلة الأولى " ما قبل الاتفاق" لأن الأطفال لا يتكلمون حتى الآن كأعضاء في المجتمع، بل لأنهم يرون الأخلاق كشيء خارجي عن أنفسهم، شيء مهم يقول الكبار أن عليهم الإذعان إليه، (Colby et al., 1987).

المرحلة الثانية: مرحلة الاتجاه المبني على المنفعة النسبية: التفرد والتبادل (Instrumental Exchange)

في هذه المرحلة يدرك الأفراد أنه لا توجد وجهة نظر واحدة صحيحة تأتبعهم من سلطة ما. وفي هذه المرحلة يتم تقييم القرارات الأخلاقية على أساس إشباع الرغبات الشخصية. إن العلاقات الإنسانية تقوم على مبدأ الأخذ والعطاء، وأن ما يسبب لذة لشخص ما يأتي في المقدمة بالنسبة له، بغض النظر عما يتعرض له الآخرون.

المستوى الثاني: مستوى الأخلاق المتفق عليها (Conventional Morality)

ويتضمن هذا المستوى مرحلتين أيضا:

المرحلة الثالثة: مرحلة المحافظة على العلاقات الشخصية

(Interpersonal Conformity)

تبنى القرارات الأخلاقية على أساس القيام بعمل ما يرضي الناس،
ويعجبهم، وينال رضاهم.

فالسلك الذي يرضي الآخرين أو يساعدهم ويحظى بموافقتهم هو
السلك الحسن.

المرحلة الرابعة: مرحلة الحفاظ على القانون والنظام (Law and Order)

في هذه المرحلة يكون الاتجاه نحو السلطة والقوانين الثابتة للمحافظة
على كيان المجتمع. ويتمثل السلوك الحسن في القيام بالواجب، وإظهار الاحترام
للسلطة، والحفاظ على القانون الوضعي الموجود لمجرد الحفاظ عليه ليس إلا.

المستوى الثالث: مستوى ما بعد الأخلاق المتفق عليها

(Postconventional Morality)

ويتكون كذلك من مرحلتين أخلاقيتين:

المرحلة الخامسة: مرحلة اتجاه العقد الاجتماعي الشرعي

(Prior Rights and Social Contract)

في هذه المرحلة يتخطى الفرد شكل القانون إلى جوهره. وأن أساس
القانون حماية المجتمع وإن عجز القانون عن ذلك فيجب أن نتحرر من حرفيته
وجموده أو نعمل على إبطاله وتعطيله. فالقانون قائم أساسا على العقد
الاجتماعي، وهو أعلى صورة لدستور الدولة.

المرحلة السادسة: مرحلة اتجاه المبادئ الأخلاقية العالمية

(Universal Ethical Principles)

يتخطى الفرد في هذه المرحلة مناقشة القوانين وصلاحياتها في مواقف معينة ليصل إلى المبادئ الأخلاقية العامة التي تحكم البشر ككل. فالصواب يعرف عن طريق ما يقرره الضمير طبقاً لمبادئ أخلاقية يختارها الشخص لنفسه وتحتكم إلى المبادئ المثلى للعدل والمساواة بغرض تحقيق التوازن بين الحقوق المتعارضة للأفراد.

ثالثاً - النمو الأخلاقي عند جيمس رست Rest

على الرغم من أن رست يوافق كثيراً كولبرغ في استخدامه للمفاهيم النظرية في مجال النمو الأخلاقي، إلا أنه يرى أن الأفراد لا يوجدون تماماً في مرحلة أو أخرى، ولكنهم يظهرون مجموعة من البناءات التنظيمية وذلك استناداً إلى صعوبة الأداء أو مميزات وشروط الاختبار وعوامل أخرى (Rest, 1979).

وأكد رست على أن نمط النمو الأخلاقي الذي اقترحه كولبرغ - الذي يتم خطوة إثر خطوة - لم تؤيده البحوث، وذلك على عكس نمط المراحل المركبة الذي يسمح للأفراد فيها بالتقلب بتغيير اتجاهاتهم داخل الإطار المعرفي. ولعل أهم مساهمة في مجال النمو الأخلاقي التي ارتبطت باسم رست هي توصله إلى طريقة موضوعية لقياس الحكم الأخلاقي التي تتمثل في اختبار تحديد القضايا (Defining Issues Test (DIT)) وهو الأداة التي نستخدمها في هذه الدراسة نظراً للنتائج الثابتة التي توصل إليها مع عينات مختلفة، وفي ظروف متباينة، بالإضافة إلى سهولة إجرائه وتقدير درجاته.

الدراسات السابقة

نظراً للاهتمام المتزايد الذي حظي به موضوع النمو الأخلاقي في البحوث التربوية والنفسية فقد أجريت دراسات عديدة، وسنكتفي بعرض عينة منها مع التركيز على الدراسات التي ترتبط بالدراسة الحالية.

أجرى بارك وجونسون (Park & Johnson, 1984) دراسة على ٤٨٠ طالبا كوريا أوضحت نتائجها أن المفحوصين ذوي المستوى التعليمي العالي أظهروا مستويات عالية في إصدارهم للأحكام الأخلاقية. كما أن الإناث تفوقن على الذكور في استخدامهن للمستويات الأخلاقية التي تعكس المبادئ الأخلاقية العليا (المرحلة السادسة) من مراحل كولبرغ.

أما الدراسة التي أجراها ما وتشان (Ma & Chan, 1987) على عينة من الطلبة الصينيين (٨٤ ذكورا و٨٤ إناثا) حول الأحكام الأخلاقية فقد أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق جنسية بين المجموعتين، أما بالنسبة للمستوى التعليمي فقد ظهرت فروق في الأحكام الأخلاقية التي أصدرها طلبة البكالوريوس وطلبة الماجستير لصالح الفئة الأخيرة.

وفي الدراسة التي قام بها وايت (White, 1988) لبحث أثر المستوى التعليمي على النمو الأخلاقي لعينة من الراشدين بلغ عددها (١٩٥) مفحوصا فقد كشفت نتائجها عن أن المستوى التعليمي عامل مؤثر على مراحل النمو الأخلاقي للمفحوصين، حيث وجدت فروق معنوية بين المستويات التعليمية لصالح المستويات العليا، بينما لم توجد فروق دالة إحصائية بين مراحل النمو الأخلاقي وفقا لجنس المفحوصين.

وفي دراسة أخرى قام بها زيدنر (Zeidner, 1988) على عينة تتكون من (٣٦٠) طالبا جامعيًا استخدم فيها اختبار تحديد القضايا لرست، وجد أن هناك ارتباطا بين مراحل النمو الأخلاقي والمستوى التعليمي للطلاب.

كما أجرى بولديزار وآخرون (Boldizar et al., 1989) دراسة طولية على عينة من ٥٢ طالبا و٥٠ طالبة حيث تم قياس نموهم الأخلاقي خلال عشر سنوات من الثانوية (١٩٧٣) إلى أن أصبحوا راشدين (١٩٨٣) وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود فروق بين الجنسين في مستويات نموهم الأخلاقي، كما أن مقارنات المستوى التعليمي لم تشر إلى وجود فروق بين أفراد هذه العينة في أحكامهم الأخلاقية.

أجرى مواموندا (Mwamwenda, 1991) دراسة على عينة تتكون من (١٠) طلبة للوقوف على مستوى نموهم الأخلاقي، فخلص إلى أن معظم الطلاب يستخدمون المرحلة الرابعة من مراحل النمو الأخلاقي لكولبرغ وأن عددا قليلا جدا منهم أصدر أحكاما تنتمي إلى المرحلة السادسة.

كما قام داکت وآخرون (Ducket et al., 1992) بدراسة على عينة من الطلبة الممرضين بغرض الكشف عن نموهم الأخلاقي وعلاقته بالمستوى التعليمي. بينت نتائج الدراسة أن الطلبة الممرضين يصدرن أحكاما متقدمة بتقدم مستواهم التعليمي.

وفي دراسة أجراها غلوفر (Glover, 1997) على عينة من المسيحيين (ن=٢١٠) بغرض الكشف عن العلاقة بين الحكم الأخلاقي ومتغيري الدين والمستوى التعليمي، توصل إلى وجود علاقة متواضعة بين الحكم الأخلاقي والمستوى التعليمي.

وفي دراسة أخرى قام بها ماكري وآخرون (McCarthy et al., 2002) بينت نتائجها أن عامل الخبرة الدراسية في النمو الأخلاقي أكثر تأثيرا من عامل السن في النمو الأخلاقي.

وفي الدراسة التي أجراها رايبكيل (Rykiel, 2000) وجد أن طلاب الجامعة في السنة الثانية أحرزوا درجات مرتفعة في مراحل النمو الأخلاقي عن أقرانهم في السنة الأولى.

أما الدراسة التي قام بها برويس ورفاقه (Bruess et al., 2002) على الطلبة الجامعيين لتحديد مستوياتهم الأخلاقية، فقد أسفرت نتائجها عن تقدم الطالبات على الطلبة في مراحل الأحكام الأخلاقية، كما أسفرت عن وجود فروق في أحكامهم الأخلاقية تبعا للمستوى التعليمي حيث تقدم طلاب سنة التخرج على طلاب السنة الأولى.

وفي دراسة أخرى أجراها بيريز دليغادو وأوليفر (Perez - Delgado & Oliver, 1995)، هدفت إلى اختبار فرضية تأثير المستوى التعليمي على النمو الأخلاقي لدى عينة قوامها ٢١٥ مفحوصا إسبانيا ينتمون إلى خمسة مستويات

تعليمية: ابتدائي، متوسط، ثانوي، بكالوريوس، ودراسات عليا، أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مختلف المجموعات بحيث كلما ارتفع مستوى التعليم كلما ارتفعت مراحل النمو الأخلاقي للمشاركين في الدراسة؛ كما يقيسها اختبار تحديد القضايا.

أما الدراسة التي قام بها (Ghusayni & El-Hassan, 2001)، فقد أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين الطلاب الجامعيين لصالح المستويات العليا، بينما لم تسفر عن وجود فروق بين أفراد العينة يمكن إرجاعها لاختلاف الجنس.

يتضح من مراجعة الدراسات السابقة استخدامها لعينات من الطلاب الجامعيين وأنها لم تسفر عن اتفاق واضح بخصوص أثر متغيري الجنس والمستوى التعليمي، حيث أفرزت نتائجاً بدت متناقضة في هذه الجوانب؛ وتجدر الإشارة إلى أن أغلب هذه الدراسات استخدمت اختبار تحديد القضايا وهو الاختبار الأكثر تداولاً في الدراسات التي تقيس النمو الأخلاقي. وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسات التي عرضناها، حاولت هذه الدراسة التصدي لمزيد من الاستقصاء للكشف عن طبيعة الأنماط الأخلاقية لعينة من طلاب جامعة الكويت وأثر متغيري الجنس والمستوى التعليمي فيها.

هدف الدراسة

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن أنماط الأحكام الأخلاقية السائدة لدى عينة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الكويت، وتحديد علاقة هذه الأنماط بمتغيري الجنس والمستوى التعليمي للطلاب الجامعي.

أهمية الدراسة

يمكن إيجاز أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

- ١ - ترجع أهمية هذه الدراسة إلى ندرة الدراسات العربية التي تصدت لبحث هذا الموضوع الهام الذي يظل من الموضوعات الحيوية عبر العصور.

٢ - أشارت العديد من الدراسات إلى العلاقة بين الأحكام الأخلاقية ومتغيري الجنس والمستوى التعليمي، ونظرا لأن معظم الدراسات اتفقت على تأثير هذين المتغيرين سalfي الذكر، فقد يكون من المفيد استقصاء ذلك في البيئة الكويتية، وفي المرحلة الجامعية خاصة مع ندرة الدراسات التي ربطت هذين المتغيرين بالأحكام الأخلاقية.

٣ - النتائج التي سوف تسفر عنها هذه الدراسة قد توجه أنظار العاملين في ميدان التربية بهذا المجال الحيوي والاستفادة من الاتجاهات المعاصرة للنظريات التربوية المرتبطة بالنمو الأخلاقي.

مشكلة الدراسة

تنامى الاهتمام بموضوع النمو الأخلاقي في كثير من دول العالم حيث استقطب كما هائلا من الأبحاث والدراسات العلمية التي نشرت خلال العقدين الماضيين بهدف الوقوف على أنماط الأحكام الأخلاقية للأفراد ومعرفة طبيعة تأثير بعض المتغيرات على مسار نموهم في هذا المجال.

واستنادا إلى الدراسات السابقة التي تناولت موضوع النمو الأخلاقي بشكل مستفيض لدى عينات من الطلبة في مجتمعات مختلفة، فإن الدراسة الراهنة محاولة لتقصي أنماط الأحكام الأخلاقية لدى عينة من طلبة جامعة الكويت للوقوف على طبيعة أحكامهم الأخلاقية والتعرف على علاقتها بمتغيري الجنس والمستوى التعليمي، وهما المتغيران الأكثر تداولاً في الأبحاث التربوية. وكمشكلة في هذا المجال صممت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

١ - ما أنماط الأحكام الأخلاقية السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت؟

٢ - هل تختلف أنماط الأحكام الأخلاقية باختلاف جنس الطالب؟

٣ - هل تختلف أنماط الأحكام الأخلاقية باختلاف المستوى التعليمي للطلاب؟

فروض الدراسة

- ١ - يستخدم طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الكويت المرحلة الرابعة (مرحلة الحفاظ على القانون والنظام) أكثر من غيرها من مراحل النمو الأخلاقي.
- ٢ - ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الجنسين في أنماط أحكامهم الأخلاقية.
- ٣ - ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين أنماط الأحكام الأخلاقية تعزى للمستوى التعليمي للطلاب.

تعريف المصطلحات

الأحكام الأخلاقية: هي تلك العمليات الإدراكية والانفعالية التي تحدد نمط السلوك.

ويقصد بالأحكام الأخلاقية في هذه الدراسة تلك الاستجابات التي يصدرها المفحوصون لمجموعة من القصص الاجتماعية الافتراضية والتي تكون في مجملها الاختبار المستخدم للكشف عن أنماط هذه الأحكام لأفراد العينة في الدراسة الحالية.

المرحلة الرابعة: هي مرحلة من مراحل النمو الأخلاقي التي صاغها كولبرغ (Kohlberg, 1969) في نظريته حول النمو الأخلاقي من الوجهة المعرفية النمائية وكما يقيسها اختبار تحديد القضايا ((DIT - Defining Issues Test)) لجيمس رست (Rest, 1990).

وتتميز المرحلة الرابعة بإصدار الأحكام الأخلاقية التي تعمل على حفظ النظام السائد في المجتمع واحترامه، أي أن الفرد في هذه المرحلة يصدر أحكاماً أخلاقية من منظور المجتمع الذي يحدد الخطأ والصواب وذلك للحفاظ على أي انهيار وانحلال في المجتمع.

المستوى التعليمي: ويقصد به السنة الدراسية التي يوجد بها الطالب.

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على طلاب وطالبات كلية التربية المنتظمين في جامعة الكويت في السنة الأولى والسنة الرابعة خلال العام الجامعي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ م.

منهج البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك بقصد الكشف عن أنماط الأحكام الأخلاقية لأفراد العينة ومدى تأثير كل من متغيري الجنس والمستوى التعليمي في هذه الأنماط، وتم انتقاء هذا المنهج لملاءمته لطبيعة بيانات الدراسة الميدانية الحالية.

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة المسجلين بكلية التربية في الفصل الثاني للعام الجامعي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ والبالغ عددهم ١٦٤٩ طالبا وطالبة وفقا للإحصائيات المتاحة من مكتب الإرشاد والتوجيه بكلية التربية.

عينة الدراسة

بلغ حجم العينة ٢٨٠ طالبا وطالبة (١٠٢ طالبا و١٧٨ طالبة) ينتمون إلى السنة الأولى (٦٠ طالبا و٩٧ طالبة) والسنة الرابعة (٤٢ طالبا و٨١ طالبة) بكلية التربية جامعة الكويت، وتمثل العينة نسبة ٢٥,١٤٪ من المجتمع الأصلي، واختيرت بطريقة قصدية. كما تراوحت أعمارهم ما بين ١٩ - ٢٥ سنة.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة بحسب الجنس والمستوى التعليمي

النسبة المئوية	العدد	العينة	
٣٦,٤٢%	١٠٢	الذكور	الجنس
٦٣,٥٧%	١٧٨	الإناث	
٥٦,٠٧%	١٥٧	السنة الأولى جامعي	المستوى التعليمي
٤٣,٩٢%	١٢٣	السنة الرابعة جامعي	

أداة البحث

استخدم الباحث في هذه الدراسة اختبار تحديد القضايا لجيمس رست (Rest, 1990) كأداة لجمع بيانات الدراسة. واختبار تحديد القضايا هو اختبار موضوعي صممه جيمس رست، ويعتبر من أكثر الاختبارات استخداماً في البحوث لقياس الحكم الأخلاقي ويمكن إجراؤه على مجموعة كبيرة من الأفراد في نفس الوقت. وينصب هدف هذا الاختبار على معرفة آراء الأفراد في بعض القضايا الاجتماعية التي يعرضها عليهم الاختبار. يتكون الاختبار من ٦ قصص افتراضية تعالج مشكلات أخلاقية مختلفة، وتتكون كل قصة من اثني عشر فقرة يطلب من المفحوص تقدير أهمية المراحل الأخلاقية التالية: ٢، ٣، ٤، ٥، ٥ ب، ٦، ودرجة P - score وتشير هذه الأخيرة إلى الأهمية النسبية التي تمثل المراحل ٥ أ، ٥ ب والمرحلة ٦. وبالإضافة إلى المؤشر (P) الذي يتم حسابه بجمع درجات الفرد في المراحل ٥ أ و ٥ ب والمرحلة ٦، وهناك مؤشر - Anti (Anti - Establishment) A الذي يدل على مدى رفض الفرد للمؤسسات القائمة. أما المؤشر M (Meaningless) فيشير إلى درجة ميل الفرد إلى إعطاء أهمية للقضايا التي لا علاقة لها بالمشكلة، وقد تعتمد رست Rest تضمين عبارات جوفاء صعبة الفهم وعديمة المعنى في بعض البنود الدالة على هذا المؤشر حيث

تتضمن عبارات جوفاء تبدو صعبة الفهم ولا معنى لها وذلك لاستبعاد الاستجابات التي تفوق ثمان درجات أو أكثر على هذا المؤشر، مما يبين أن المفحوص لم يكن جدياً في الإجابة عن بنود الاستبيان. واعتمد الباحث على المؤشر (P) - الذي يعتبر المؤشر الأكثر استخداماً في البحوث -، وهو يشير إلى الأهمية النسبية التي يعطيها المفحوصون للاعتبارات الأخلاقية للمرحلتين الخامسة والسادسة في نظام كولبرغ. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الباحث استخدم المؤشر (P) الأكثر تداولاً في الدراسات الامبيريقية كمؤشر أساسي لقياس درجات النمو الأخلاقي لعينة الدراسة.

إجراءات الدراسة

قام الباحث بترجمة ٣ قصص من اختبار تحديد القضايا ثم عرضها على زميلين من العاملين في الكلية ممن لهم خبرة في اللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة اللغة والترجمة وإبداء أي ملاحظات حول تعريبها. وتم التوصل إلى الوضع النهائي للصورة المعربة بعد أخذ ملاحظاتهم بعين الاعتبار من حيث ملائمة الترجمة والصياغة اللغوية السليمة.

بعد ترجمة النسخة القصيرة من اختبار تحديد القضايا التي تتكون من ٣ قصص افتراضية (انظر الملحق رقم ١)، قام الباحث بتوزيع الاختبار على أفراد العينة للإجابة عنه. استمرت عملية توزيع الاختبار وجمعه أسبوعين. وبعد ذلك قام الباحث بتصحيحها طبقاً للتعليمات الواردة في كراسة التصحيح المرفقة مع الاختبار، ومن ثم تم تعريبها وتحليلها إحصائياً.

صدق الاختبار: أثبتت الدراسات المستفيضة التي قام بها جيمس رست وغيره من الباحثين صدق اختبار تحديد القضايا الذي استخدم كأداة لجمع البيانات في تلك الدراسات، وقد أكدت البيانات المجمعة تمتع الاختبار بمقدار كبير من الصدق (Bouhmama, 1984a; Rest, 1979).

ثبات الاختبار: اعتمد الباحث في التأكد من ثبات الاختبار على الطريقة الشائعة في الاختبارات الموضوعية لقياس الثبات وتعرف بثبات المحكمين؛ حيث استعان الباحث بزميل لديه خبرة بطريقة تصحيح اختبار تحديد القضايا، فقام بتصحيح ١٥ استمارة اختيرت بطريقة عشوائية من بين الاستمارات المجمعة لدى الباحث، وتمت مقارنتها بتصحيح الباحث لنفس تلك الاستمارات الخمسة عشر. ولحساب درجة الارتباط بين المصححين استخدم الباحث معامل ارتباط سبيرمان الذي بلغ $r = 0.96$.

الأساليب الإحصائية

ولتحليل بيانات الدراسة، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- ١ - المتوسط الحسابي.
- ٢ - الانحراف المعياري.
- ٣ - اختبار - ت - للدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما أنماط الأحكام الأخلاقية السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت؟

لتحليل النتائج الخاصة بهذا الاستفسار استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مرحلة من مراحل النمو الأخلاقي للمفحوصين. ويعرض الجدول رقم (٢) توزيع درجات مراحل النمو الأخلاقي لعينة الدراسة (ن = ٢٨٠).

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مراحل النمو الأخلاقي

كما يقيسها اختبار تحديد القضايا الأخلاقية (ن = ٢٨٠)

المرحلة الأخلاقية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢	٥,٩٥	٣,٥٨
٣	١٩,٣٢	١٢,١١
٤	٣٨,٥٣	١٥,٣٧
٥ أ	١٧,٤٣	١١,٢٣
٥ ب	٦,٣٨	٤,٥٩
٦	٣,١٥	٢,٥٩
A	٤,٦٢	٣,٤٢
M	٣,٣٩	٢,١٤
P - score	٢٦,٩٦	١٢,٣٧

بلغت درجة المؤشر (P) لمجموع أفراد العينة ٢٦,٩٦، وتعتبر هذه الدرجة أقل بكثير من درجات (P) المسجلة في الأبحاث المختلفة في الولايات المتحدة وغيرها من مناطق العالم التي أجريت بها دراسات على الطلبة كما أشار إلى ذلك رست (Rest, 1979)، حيث تراوحت درجات المؤشر (P) فيها بين ٣٠ - ٣٩. ويبدو من النتائج المعروضة في الجدول أعلاه أن هناك اتجاها واضحا لدى أفراد العينة في استخدام المستوى الثاني للمراحل الأخلاقية كما صاغها كولبرغ وهو مستوى الأخلاق المتفق عليها (المرحلة الثالثة: ١٩,٣٢، المرحلة الرابعة: ٣٨,٥٣) مقارنة ببقية المراحل الأخرى. ومن النتائج المبينة في الجدول رقم (٢) يظهر أن عينة الدراسة تستخدم المرحلة الرابعة (٣٨,٥٣) في أغلب أحكامهم الأخلاقية وهي المرحلة التي تتميز بالحفاظ على القانون والنظام السائد في المجتمع. وهذه النتيجة تجيب عن السؤال الأول لهذه الدراسة.

وإذا كانت درجة المؤشر (P) في الدراسة الحالية تبدو منخفضة نوعا ما مقارنة بالنتائج حسب المعايير المتوقعة لنتائج طلاب الجامعات كما بينتها

كثير من الدراسات الأجنبية (Gielen et al., 1994; Rest, 1979; Zeidner, 1988; Zeidner & Neno, 1989)، فهي من جهة ثانية تبدو منسجمة ومتوافقة إلى حد ما مع الدراسة التي أجراها (بو حمامة، ١٩٨٩) على عينة من الطلبة الجامعيين في مجتمع عربي حيث بلغت درجة المؤشر $P = ٢٥,٥٢$ ؛ وكذلك مع الدراسة التي قام بها (White, 1973) على عينة من الطلبة الجامعيين الأمريكيين حيث بلغت درجة المؤشر $P = ٢٤,٥$.

إن الدرجة المنخفضة لمؤشر P في الدراسة الحالية يمكن عزوها إلى غياب تعرّض المشاركين إلى مستويات أعلى من مستوياتهم الأخلاقية الراهنة كما هو مفترض من منظور نظرية النمو المعرفي للنمو الأخلاقي؛ أي أنهم لم يتعرضوا في السابق لمشكلات تتطلب تفكيراً أعلى من مستواهم الحالي فتكون بمثابة حافز لهم لتنشيط تفكيرهم والارتقاء به نحو المستويات العليا لمراحل النمو الأخلاقي.

إن أنماط مراحل النمو الأخلاقي التي أسفرت عنها هذه النتيجة تشير إلى ميل واضح للتفكير وإصدار الأحكام الأخلاقية في المستوى المتفق عليه اجتماعياً، حيث ساد استخدام المرحلة الرابعة من مراحل النمو الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة وهي نتيجة تؤيد الدراسات عبر ثقافية التي أجريت على الطلبة المسلمين والتي أسفرت عن نتائج مشابهة من حيث الاستخدام السائد للمرحلة الرابعة (بوحمامة، ١٩٨٩) (Ismail, 1976; Maqsdud, 1977). ولعل القيم الدينية للمشاركين في هذه الدراسة ساهمت في ظهور هذه النتيجة، حيث إن طريقة الحياة، التي يخضع لها المفحوصون تستند في الغالب إلى القوانين والواجبات والحقوق المنصوص عليها في القرآن الكريم. ويمكن تبرير هذا التفسير بالرجوع إلى كثير من استجابات المفحوصين لبعض عبارات الاختبار. ففي القصة "مشكلة الطبيب" نجد أن كل المفحوصين اختاروا العبارة رقم ٩ على أنها تمثل أهم عبارة في إصدار حكم أخلاقي، ومحتوى هذه العبارة هو كما يلي: "إرجاع الحكم إلى الله وحده، بخصوص إنهاء حياة أي شخص كان". وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه العبارة تمثل المرحلة الرابعة من مراحل النمو

الأخلاقي في اختبار تحديد القضايا لجيمس رست؛ أي أن المفحوص الذي يختار هذه العبارة على اعتبار أنها أهم العبارات الاثنتي عشرة التي يطلب منه تقدير أهميتها في إصدار حكم أخلاقي، سوف يحصل على أعلى درجة تعطى لهذه العبارة، التي تمثل المرحلة الرابعة. فمن المحتمل إذن أن يكون التقدير العالي لهذه العبارة من طرف أغلب أفراد العينة قد ساهم في رفع درجات المرحلة الرابعة لهم، ويعني ذلك أن للمعتقدات الدينية للمفحوصين تأثيرا في اختيار مراحل النمو الأخلاقي كما صاغها كولبرغ (Kohlberg, 1969) وكما يقيسها اختبار تحديد القضايا لرست (Rest, 1990).

السؤال الثاني: هل تختلف أنماط الأحكام الأخلاقية باختلاف جنس الطالب؟

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار - ت -
لدرجات مراحل النمو الأخلاقي وفقا لمتغير الجنس

الجنس	ذكور		إناث		قيمة - ت -
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
٢	٥,٠٣	٣,١٤	٥,٨٣	٣,٤٩	٠,٢٦
٣	١٨,٤٥	١٣,١٩	١٩,٠٣	١٤,٣١	١,١٦
٤	٣٧,٨٢	١٥,١٢	٣٨,٥٩	١٥,٤٥	١,٢٩
٥ أ	١٦,٩٠	١٢,٠٢	١٧,٨٧	١٠,٥٩	٠,٩٦
٥ ب	٥,٩٨	٤,١٣	٦,١٨	٤,٨٠	٠,٣٧
٦	٣,٠٤	٢,٤١	٣,١٢	٢,٥١	٠,٢٠
A	٤,٣٠	٢,٩٥	٤,٤٣	٣,٢٥	٠,٢٠
M	٣,٠٣	٢,٣٥	٣,٢٣	٢,١٨	٠,١٧
P - Score	٢٥,٩٧	١٣,١٨	٢٦,٨٢	١٣,٤٢	٠,٦٧

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكور والإناث بالنسبة للمؤشر P باعتباره يمثل المعيار والمؤشر الأكثر تداولاً في الدراسات المتعلقة بالنمو الأخلاقي. وقد كشف التحليل الإحصائي عن عدم وجود فروق بين الجنسين بين أعضاء العينة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور ٢٥,٩٧ والانحراف المعياري ١٣,١٨ بينما كان بلغ المتوسط الحسابي عند الإناث ٢٦,٨٢ والانحراف المعياري ١٣,٤٢ (اختبار - ت - = ٠,٦٧، عند مستوى الدلالة ٠,٠٥) كما هو مبين في الجدول رقم (٣) وتعتبر هذه النتيجة منسجمة مع كثير من الدراسات السابقة التي قام بها كل من Chou, 1998; Gielen et al., 1994; Krebs et al., 1991; Ma and Leug, 1992; Maqsud, 1998.

في حين أسفرت دراسات أخرى سابقة عن وجود فروق بين الجنسين في النمو الأخلاقي (Holstein, 1976; Kahn, 1982; Park and Johnson, 1984)، كما وجدت دراسات حديثة أخرى فروقا جوهرياً بين الجنسين في مجال النمو الأخلاقي (مثل Whipple & King, 1992; Reugger & Peterson et al., 1991; Swodrs, 1992). ولعل أحد افتراضات نظرية النمو الأخلاقي من منظور نمائي معرفي ترى أنه ليس هناك فروقاً بين الجنسين في بناء الحكم الأخلاقي (Kohlberg, 1976)، إلا أن بعض الباحثين، على سبيل المثال جيلينغ (Gilligan, 1977, 1982)، يزعمون أن هناك فروقا بين الجنسين في النمو الأخلاقي. كما أن نتائج الدراسة الراهنة المتعلقة بالفروق بين الجنسين يمكن أن تدخل في نطاق نتائج كل من Walker (1984, 1991) وThoma (1986) اللذين توصلا إلى وجود فروق تتعلق باختلاف الجنس، بالرغم من صغر حجمها وعدم معنويتها، تميل أن تكون لصالح الإناث. كما أن هناك دراسات عبر ثقافية مشابهة تميل إلى وجود فروق بين الجنسين غير دالة أو فروق طفيفة تكون دائماً لصالح الإناث (Gielen et al., 1994; Gielen, 1982 Moan, 1986). كما أسفرت مجموعة من الدراسات التي استخدمت اختبار تحديد القضايا على نتائج لم يتم الحسم فيها بالنسبة لتغيير الجنس (Archer and Walterman, 1988; Rest &

Thoma, 1985; Walker, 1984 ويمكن الجزم من خلال أدبيات البحث المتاحة في ميدان النمو الأخلاقي حول متغير الجنس أن هناك صعوبة في إثبات إمبريقي لنتائج منسجمة ومتوائمة بخصوص أثر هذا المتغير في النمو الأخلاقي؛ (Rest .et al., 1999, Walker, 1986).

السؤال الثالث: هل تختلف أنماط الأحكام الأخلاقية باختلاف المستوى التعليمي للطلاب؟

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار - ت -
لدرجات مراحل النمو الأخلاقي وفقا لمتغير المستوى التعليمي

القيمة - ت -	السنة الرابعة		السنة الأولى		المستوى التعليمي
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المراحل الأخلاقية
٢,٠٧	٢,٥٣	٥,٥٣	٤,٦٣	٦,٣٧	٢
٨,٢٠	٩,٩٨	٢٠,٤١	١٤,٢٢	١٨,٢٣	٣
٤,٦٠	١٦,٩١	٤١,٥٨	١٣,٨٣	٣٥,٤٨	٤
١,٣١	٨,٢٩	١٩,٥٥	١٤,١٧	١٥,٣١	٥ أ
٣,٠٤	٤,٧٧	٦,٧٨	٤,٤١	٥,٩٨	٥ ب
٣,٠٠	٢,٦٥	٣,٤٥	٢,٥٣	٢,٨٥	٦
٠,٨٠	٤,٦٢	٥,٥٨	٢,٢٢	٣,٦٦	A
١,٠٨	٢,٢٥	٣,٦٦	٢,٠٣	٣,١٢	M
٢,٠٤	١٥,٣٧	٢٩,٢٨	٩,٣٧	٢٤,٤٣	P - Score

هذا السؤال يدور حول إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الأحكام الأخلاقية بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة. وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لطلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة بالنسبة للمؤشر P باعتباره يمثل المعيار والمؤشر الأكثر تداولاً في الدراسات المتعلقة بالنمو الأخلاقي. وقد كشف التحليل الإحصائي عن وجود فروق دالة بين أعضاء العينة في أحكامهم الأخلاقية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لطلاب السنة الأولى ٢٤,٤٣ والانحراف المعياري ٩,٢٧؛ بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب السنة الرابعة ٢٩,٢٨ والانحراف المعياري ١٥,٣٧ (ت = ٠,٢٠٤ عند مستوى الدلالة ٠,٠٥)؛ أي أن هناك أثراً للمستوى التعليمي في إصدار الأحكام الأخلاقية. وتتأغم هذه النتيجة مع كثير من الدراسات السابقة التي أشرنا إلى بعضها في الإطار النظري لهذا البحث (Bakken and Ellsworth, 1990; Hau et al., 1989; Park and Johnson, 1984; Shaver, 1985; White, 1988).

كما تتسجم هذه الدراسات مع الافتراض القائل أن من بين الارتباطات المتنوعة لخلفيات الأحكام الأخلاقية المبنية على المبادئ التي تم بحثها في دراسات مختلفة تعتبر سنوات الدراسة النظامية مؤشراً قوياً لنمو الأحكام الأخلاقية (Rest and Thoma, 1985). إلا أن دراسات أخرى لم تجد فروقا معتبرة متعلقة بآثر المستوى التعليمي على النمو الأخلاقي (Betramini et al., 1984; Bouhmama, 1988; Hawkins and Cocanougher, 1972).

ومن خلال هذه النتائج المتضاربة حول أثر المستوى التعليمي في النمو الأخلاقي، فإنه يصعب إصدار حكم واضح مع أو ضد مزاعم كل من (Rest, 1979) و (Rest and Thoma, 1985) التي مؤداها أن مستوى التعليم النظامي يعمل على نمو الأحكام الأخلاقية. ولعل هذه النقطة تحتاج إلى بحوث إضافية أخرى لإزالة هذا التضارب وتوضيح أثر متغير المستوى التعليمي في مجال النمو الأخلاقي.

وخلاصة القول أن النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة تدعم تلك الدراسات عبر ثقافية التي بينت بجلاء أنماط نمو أخلاقي متشابهة في الثقافات العربية والإسلامية: مثل دراسات (Bouhmama, 1984a, 1984b; 1989; Ismail, 1976; Maqsd, 1977). وتشير هذه النتائج بوضوح إلى أن النمو

الأخلاقي يركز في معظم عملياته على الخلفية الثقافية للأفراد. وهذا الاتجاه يدعم أهمية الدين في النمو الأخلاقي التي توصلت إليه بعض الدراسات الغربية الحديثة (Carroll et al., 1979; Fowler, 1980., Thomas, 1997) وهذا يدعو إلى الاعتقاد بضرورة إعادة توجيه مسار نظريات النمو الأخلاقي التي تركز على الجوانب المعرفية وتهمل الجوانب الثقافية والدينية على وجه الخصوص، حيث أن الدين يعتبر عنصرا هاما في التأثير على تشكيل الأحكام الأخلاقية للأفراد فيعمل على توجيه اختياراتهم وأحكامهم فيما يتعلق بالقضايا التي تدور حول الخطأ والصواب أو الحلال والحرام، كما هو واضح من إجابات المشاركين في الدراسة الحالية.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية والأدبيات ذات الصلة التي عرضنا عينة منها، يمكن صياغة التوصيات التالية:

- ١ - إجراء مزيد من الدراسات على المجتمعات العربية الإسلامية للكشف عن طبيعة أنماط المراحل الأخلاقية لدى فئات مختلفة من أفراد المجتمع (تلاميذ - طلاب - أعضاء هيئة التدريس..)
- ٢ - القيام بدراسات أخرى لتوضيح النتائج التي يشوبها التضارب من حيث تأثير الجنس والمستوى التعليمي في مستوى الأحكام الأخلاقية كما يقيسها اختبار تحديد القضايا.
- ٣ - إجراء دراسة مماثلة على عينات أخرى من الطلبة المسلمين في مستوى الدراسات العليا.
- ٤ - قياس أثر متغيرات أخرى مثل الحالة الاقتصادية والاجتماعية والتخصص الأكاديمي ودرجة تدين المفحوصين في إصدار الأحكام الأخلاقية.
- ٥ - العمل على تصميم أداة لقياس النمو الأخلاقي من منظور عربي إسلامي.

Patterns of moral reasoning and their relationship with sex and educational level of a sample of Kuwait University students.

Dr. Djilali Bouhamama

College of Education, Kuwait University

Abstract

The present study is designed to explore the patterns of moral judgments and their relationship with sex and educational levels of 280 students from College of Education, Kuwait University; (102 males and 178 females).

Findings revealed that: 1 - College students from Kuwait University use predominantly stage 4 more than any other stage of moral development. 2 - There are no statistical significant differences between the patterns of moral judgments of students according to sex. 3 - There are statistical significant differences between the patterns of moral judgments according to educational levels of the students.

More research is needed to explore this area of moral development which has remained unexplored in many Arab and Muslim countries.

المراجع

- ١ - بو حمامة، جيلالي (١٩٨٩). الأحكام الأخلاقية لدى طلبة الجامعة الجزائريين. *المجلة التربوية*، ١٦ (٢١)، ١٠٧-١٣٤.
- 2 - Archer, S.L., & Waterman, A.S. (1988). Psychological individualism: Gender differences or gender neutrality?. **Human Development**, 31, 65 - 81.
- 3 - Bakken, L., & Ellsworth, R. (1990). Moral Development in adulthood: its relation to age, sex, and education. **Educational Research Quarterly**, 14 (2), 2 - 9.
- 4 - Betramini, R.F.; Peterson, R.A.; & Kormetsky, G. (1984). Concerns of college students regarding business ethics. **Journal of Education for Business**, 3, 195 - 200.
- 5 - Boldizar, J.P.; Wilson, K.L. & Deemer, D.K. (1989). Gender, life experience, and moral judgment development: A process - oriented approach. **Journal of Personality and Social Psychology**, 57 (2), 229 - 238.
- 6 - Bouhmama, D. (1984a). "A study of the relationship between moral judgment and religious attitude of Muslim students in the United Kingdom". Unpublished Ph.D dissertation. Exeter, U.K.
- 7 - Bouhmama, D. (1984b). Assessment of Kohlberg's stages of moral development in two cultures. **Journal of Moral Education**, 13 (2), 124 - 132.
- 8 - Brabeck, M. (1983). Moral judgment: Theory and research of differences between males and females. **Developmental Review**, 3, 247 - 291.
- 9 - Bruess, B.; Brain, J.; & Peterson, F.C. (2002). The debate continues: Are gender differences in moral reasoning as defined by Kohlberg? **College Student Affairs Journal**, 21 (2), 38 - 52.
- 10 - Carroll, J.; Johnson, D.W.; and Marty M.E. (1979). **Religion in America**. New York: Harper & Row Publishers.
- 11 - Chou, K.L.; (1998). Effects of age, gender, and participation in volunteer

- or altruistic behavior of Chinese adolescents. **Journal of Genetic Psychology**, 159, 195 - 201.
- 12 - Colby, A.; Kohlberg, L., Speicher, B.; & Hewer, A., Gibb, S. & Power, C. (1987). **The measurement of moral judgment** (Vols, 1& 2). NewYork: Cambridge University Press.
- 13 - Duckett, L. Rowan - Boyer, M., Ryden, M.B. (1992). Challenging misperception about nurses' moral reasoning. **NurseringResearch**, 41(6), 324 - 331.
- 14 - Fowler, J. (1980). **Moral Development, Moral Education, and Kohlberg: Moral stages and the development of Faith**. Birmingham, Alabama: Religious education Press.
- 15 - Ghusayni, R.; & El-Hassan, K. (2001) "Measurement of moral judgment". In R. Ghusayni, (ed.), **Values and education**. Beirut: the Lebanese Association for educational studies, 229 - 264.
- 16 - Gielen, U.W.; Markoulis, D. C. & Avellani, J. (1994). Development of moral reasoning and perception of parental behavior in Greek students. In A. Laura & U. P. Gielen (Eds), **Advancing psychology and its applications: International perspective**. Mila, Italy: Franco Angeli, 107 - 124.
- 17 - Gilligan, C. (1977). In a different voice: women's conception of the self and morality. **Harvard Educational Review**, 47, 481 - 517.
- 18 - Gilligan, C. (1982). **In a different voice: Psychological theory and women's development**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 19 - Glover, R.J. (1997). Relationships in moral reasoning and religion among members of conservative, moderate, and liberal religious groups. **The Journal of social Psychology**, 137 (2), 247 - 252.
- 20 - Haan, N.; Langer, J.; & Kohlberg, L. (1976). Family patterns of moral reasoning. **Child Development**, 47, 1204 - 1206.
- 21 - Hau, K. T.; & Lew, W. J. F. (1989). Moral development of Chinese students in Hong Kong. **International Journal of Psychology**, 24, 561 - 569.
- 22 - Hawkins, D. I.; & Cocanougher, A.B. (1972). Student evaluations of the ethics of marketing practices: The role of marketing. **Education Journal of Marketing**, 36, 61 - 64.

- 23 - Holstein, C. B. (1976). Irreversible, stepwise sequence in the development Of moral judgment: A longitudinal study of males and females. **Child Development**, 47, 51 - 61.
- 24 - Ismail, M.A. (1976). "A cross - cultural study of moral judgment: the relationship between American and Saudi Arabian University students on the Defining Issues Test. Unpublished Ph.D dissertation, Oklahoma University.
- 25 - Kahn, J.V.(1982). Moral reasoning in Irish children and adolescents as measured by the Defining Issues Test. **The Irish Journal of Psychology**, 2, 96 - 108.
- 26 - Kohlberg, L. (1958). The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. Unpublished Ph.D dissertation, University of Chicago.
- 27 - Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental Approach to socialization. In D.A. Goslin (ed.) **Handbook of socialization theory and research**. Chicago: Rand McNally, 347 - 480.
- 28 - Kohlberg, L.; (1976). Moral stages and moralization:the cognitive developmental approach. In T.Lickona (Ed). **Moral development and Behavior**, New York: Holt, Rinehart, and Winston, 31 - 53.
- 29 - Kohlberg, L.; & Kramer, P. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. **Human Development**, 12, 93 - 120.
- 30 - Kohlberg, L. (1984). **Essays on moral development: The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages**. (Vol.2). San Francisco: Harper & Row.
- 31 - Krebs, D. L., Denton, K. L., Vermeulen S. C. & Carpendale, J. I. (1991). Structured flexibility of moral judgment. **Journal of Personality and Social Psychology**, 61 (6), 1012 - 1023.
- 32 - Ma, H. K.; & Chan, W.S. (1987). The moral judgment of Chinese students. **Journal of Social Psychology**, 127(5),491 - 197.
- 33 - Ma, H.K., & Leung, M. C. (1992). Altruism orientation In children: Construction and validation of the child Altruism inventory. **International Journal of Psychology**, 26, 745 - 759.

- 34 - Maqsd, M. (1977). Moral reasoning of Nigerian and Pakistani Muslim adolescents. **Journal of Moral Education**, 7 (1), 40 - 49.
- 35 - Maqsd, M. (1998). Moral Orientation of Botswana high school pupils in South Africa. **The Journal of Social Psychology**, 138, 255 - 257.
- 36 - McCarthy, M.A., Philips, B. A; Mills, G., & Horn, M. E. (2002). Moral reasoning: does the college experience make a difference? **College student Affairs Journal**, 12(2), 3 - 8.
- 37 - Moan, Y.I. (1986). A review of cross - cultural studies on moral judgment using the Defining Issues Test. **Behavior Science Research**, 20, 147 - 177.
- 38 - Mwamwenda, T. (1991). Graduate students' moral reasoning. **Psychological Reports**, 68(3), 1368 - 1370.
- 39 - Park, J.Y.; & Johnson, R. C. (1984). Moral development in rural and urban Korea. **Journal of Cross - Cultural Psychology**, 15, 1, 35 - 46.
- 40 - Perez - Delgado, E., and Oliver, J.C. (1995). The influence of age and formal education on moral reasoning in a sample from Spain. **Journal of Moral Education**, 24 (1), 65 - 72.
- 41 - Peterson, R.A., Beltramini, R.F., & Kozmetsky, G. (1991). Concern of College students regarding business ethics: A replication. **Journal of Business ethics**, 10, 733 - 738.
- 42 - Piaget, J. (1932). **The moral judgment of the child**. New York: Free Press.
- 43 - Rest, J.R. (1976). New approaches in the assessment of moral judgment. In T. Lickona (Ed), **Moral development and behavior**. New York Holt, Rinehart & Winston.
- 44 - Rest, J.R. (1977). The stage concept in moral research. Unpublished manuscript, University of Minnesota Press.
- 45 - Rest, J.R. (1979). **Development in judging moral issues**. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- 46 - Rest, J.R. (1990). Guide for the Defining Issues Test. Minnesota: Center for the studies of ethical development, University of Minnesota.
- 47 - Rest, J.R.; & Thoma, S.J. (1985). Relation of moral judgment development to formal education. **Developmental Psychology**, 21, 709 - 714.

- 48 - Rest, J.; Narvaez, D.; Bebeau, M.J.; & Thoma, S.J. (1999). **Postconventional Moral thinking**. New Jersey: Erlbaum.
- 49 - Ruegger, D., & King, E.W. (1992). A study of the effect of age and gender upon student business ethics. **Journal of Business ethics**, 43, 7, 687 - 702.
- 50 - Rykiel, J.D. (2000). Does the community college experience affect critical thinking and moral reasoning? **Michigan Community College Journal: research and practice**, 6(2), 47 - 60.
- 51 - Shaver, D.G. (1985). A longitudinal study of moral reasoning at a conservative, religious, liberal arts college. **Journal of College Student Personnel**, 26 (5), 400 - 404.
- 52 - Thoma, S.J. (1986). Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues. **Developmental Review**, 6, 165 - 180.
- 53 - Thomas, R. (1997). **Moral Development theories - Secular and Religious**. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- 54 - Walker, L.J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. **Child Development**, 55, 677 - 691.
- 55 - Walker, L.J. (1986). Sex differences in the development of moral reasoning: A rejoinder to Baumrid. **Child Development**, 57, 522 - 526.
- 56 - Walker, L.J. (1991). Sex differences in moral reasoning. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (eds), **Handbook of Moral Behavior and Development Research**, (Vol.2). Erlbaum, Hillsdale, NT.
- 57 - Whipple, L.P.; & Swords, D.F. (1992). Business ethics judgments: A cross-cultural analysis. **Journal of Business Ethics**, 11, 671 - 678.
- 58 - White, C.B. (1973). Moral judgment in college students: the development of an objective measure and its relationship to life experience dimensions. Unpublished Ph.D dissertation, University of Georgia.
- 59 - White, C.B. (1988). Age, education and sex effects on adult moral reasoning. **International journal of Aging and Human Development**, 37(4), 271 - 282.
- 60 - Zeidner, M. (1988). Moral judgment patterns on university Candidates. **Journal of cross - cultural Psychology**, 19(1), 114 - 124.

- 61 - Zeidner, M.; & Nevo, B. (1987). The cross - cultural generalizability of moral reasoning research: Some Israeli data. **Journal of International Psychology**, 22, 315 - 330.

الملحق (١)

جامعة الكويت - كلية التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

استبيان لاستطلاع الآراء حول بعض المشكلات الاجتماعية

البيانات الشخصية:

العمر	الجنس	الحالة الاجتماعية	التخصص
	ذكر	أنثى	

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على طريقة تفكير الناس حول بعض المشاكل الاجتماعية، وغالباً ما تتعدد آراء الأفراد في الإجابة على أسئلة تتعلق بالصواب والخطأ، لذا لن تكون هناك إجابات صحيحة وما سواها خاطئة كما هي الحال مثلاً في المسائل الرياضية، بل نريدك أن تعبر عن رأيك بشأن عدة مشاكل قصصية.

سيتم إدخال الإجابات ومراجعتها باستخدام الكمبيوتر لإيجاد المعدل العام لمجموعة الأوراق ككل، فلن يطلع أحد على إجاباتك الفردية.

في هذا الاستبيان ستسأل عن رأيك بشأن قصص عديدة. ونورد القصة التالية مثلاً لتوضيح طريقة الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بها.

المثال التوضيحي:

يفكر أحمد في شراء سيارة وهو رجل متزوج ولديه طفلان ومن ذوي الدخل المتوسط أما السيارة التي سيشتريها ستصبح سيارة للأسرة وتستخدم غالباً للذهاب للعمل وللتجول داخل المدينة وأحياناً أثناء العطلات.

وعندما حاول أحمد أن يتخذ قراراً حول نوع السيارة التي سوف يشتريها أدرك أن هناك أسئلة كثيرة يجب أخذها بعين الاعتبار. فإذا كنت في مكان أحمد فما أهمية كل من الأسئلة

التي واجهت أحمد حول اتخاذ قرار لشراء السيارة؟

نموذج الإجابة:

(تعليمات الجزء الأول)

فيما يلي قائمة لبعض تلك الأسئلة:

ضع علامة (✓) أمام القضايا التالية في الفراغ الذي يعكس أهميتها في رأيك.

مثال: إذا كنت تعتبر أن موضوع القضية رقم (١) لا تشكل أهمية

بالنسبة لقرار شراء السيارة فضع علامة (✓) في الفراغ (ليس هاما)

درجة الأهمية					
هام للغاية	هام	متوسط الأهمية	قليل الأهمية	غير مهم	
				(✓)	١ - ما إذا كان صاحب شركة السيارات يسكن في نفس المنطقة مع أحمد؟ (ملاحظة: لاحظ أن المجيب في هذا المثال لا يرى أن هذه المسألة هامة في اتخاذ قرار شراء السيارة)
					٢ - ما إذا كانت السيارة المستعملة أفضل من الناحية الاقتصادية من السيارة الجديدة على المدى الطويل؟ (ملاحظة: لاحظ أن وضع العلامة في أقصى اليمين من الفراغات يدل على أهمية هذه المسألة في اتخاذ قرار شراء السيارة)
		(✓)			٣ - ما إذا كان لون السيارة أخضر وهو اللون المفضل لأحمد؟
				(✓)	٤ - ما إذا كان انزياح الإنتش التكميبي ٢٠٠ على الأقل؟ (ملاحظة: في حالة عدم فهمك لمعنى انزياح الإنتش التكميبي ضع علامة (✓) في الفراغ "غير مهم")
	(✓)				٥ - ما إذا كانت السيارة الكبيرة أفضل من السيارة الصغيرة.
	(✓)				٦ - ما إذا كانت تروس السيارة الأمامية تفاضلية أم لا؟ (ملاحظة: في حالة كون العبارة تبدو مبهمه أو غامضة ضع علامة (✓) في الفراغ "غير مهم")

(نموذج الإجابة)

من بين القائمة السابقة، اختر القضية الأكثر أهمية في رأيك ثم ضع رقمها في النموذج المرفق أدناه ثم حدد الثانية والثالثة والرابعة من حيث الأهمية.

(ملاحظة: ستكون الاختيارات وفقا للأسئلة التي أجبت عليها في السابق، وفي المثال كانت القضيتان رقم ٢ و ٥ تحملان إجابة متشابهة من حيث الأهمية، وفي هذه الحالة حدد أيهما أكثر أهمية من الأخرى.

وفي المثال السابق ستكون الإجابة كما هو مبين في الجدول التالي:

الأكثر أهمية	الثانية في الأهمية	الثالثة في الأهمية	الرابعة في الأهمية
٥	٢	٣	١

القصة الأولى:

(دكتور في مازق)

كانت هناك سيدة مريضة بالسرطان ولا أمل بشفائها من الناحية الطبية، ولم يبق لها أن تعيش طبقا لطبيعة هذا المرض سوى ستة أشهر تقريبا، وكانت تتألم بشدة، ولشدة ضعفها فإن جرعة زائدة من مسكن الألم كالمورفين قادرة على الإسراع في موتها. كان الألم يدفعها للجنون وغالبا ما تكون متهيجة وفي فترات هدوئها كانت تطلب من الدكتور أن يحقنها بالمورفين الكافي لكي تموت لأنها لم تحتمل شدة الألم لفترة طويلة ولأنها في كل الأحوال ستموت خلال أشهر قليلة.

فماذا يجب على الدكتور فعله في هذا الموقف؟ (اختر إجابة واحدة)

لا يجب عليه حقنها بالجرعة الزائدة	لا أستطيع القرار	يجب عليه حقنها بالجرعة الزائدة
--------------------------------------	------------------	-----------------------------------

درجة الأهمية					
هام للغاية	هام	متوسط الأهمية	قليل الأهمية	غير مهم	
					١ - ما إذا كانت أسرة المرأة موافقة على فكرة حقنها بالجرعة القاتلة أم لا؟
					٢ - ما إذا كان الدكتور سيحاكم قانونيا كغيره بتهمة قتل المرأة عمدا أم لا؟
					٣ - ما إذا كانت الحياة ستصبح أفضل بلا مجتمع ينظم حياة أفرادهم وموتهم.
					٤ - ما إذا كان الدكتور يستطيع جعل الأمر يبدو كحادث أم لا؟
					٥ - هل تملك الدولة حق إجبار الأفراد على الاستمرار في الحياة إذا كانوا لا يرغبون بالحياة؟
					٦ - ما إذا كانت قيمة الشخص أقل أهمية من الموت من منظور المجتمع؟
					٧ - ما إذا كان الدكتور يتعاطف مع المرأة المتألمة أو أنه يهتم أكثر بما قد يراه المجتمع؟
					٨ - ما إذا كانت المساعدة في إنهاء حياة الآخرين يعد تصرفا مسؤولا ويعكس التعاون؟
					٩ - ما إذا الأمر يرجع إلى الله وحده في تقرير متى تنتهي حياة أي فرد.
					١٠ - ما هي القيم التي وضعها الدكتور لنفسه في (قانونه) الشخصي للسلوك؟
					١١ - هل يستطيع المجتمع أن يترك للأفراد حق إنهاء حياتهم متى أرادوا ذلك؟
					١٢ - هل يستطيع المجتمع السماح بالانتحار أو القتل رافة بالمريض، مع حماية حياة الأفراد الراغبين في الحياة؟

من بين قائمة القضايا السابقة، اختر أهم أربع قضايا من وجهة نظرك ثم رتبها حسب أهميتها.

الأكثر أهمية	الثانية في الأهمية	الثالثة في الأهمية	الرابعة في الأهمية
٥	٢	٣	١

القصة الثانية:

خالد والدواء

حدث ذات مرة أن أشرفت امرأة على الموت نتيجة لإصابتها بنوع من معين من السرطان. وكان هناك دواء واحد اعتقد الأطباء أنه ربما ينقذ حياتها، وهذا الدواء نوع من الراديوم اكتشفه أحد الصيادلة في المدينة. وقد كلفه تحضير هذا لدواء كثيرا، لكن الصيدلي كان يطلب عشرة أمثال تكلفته، فهو يدفع ١٠٠ دينارا ثمنا لتحضيره ويطلب ١٠٠٠ دينارا ثمنا لبيع جرعة من الدواء.

أخذ خالد وهو زوج المرأة المريضة يقترض المال من معارفه واستطاع جمع حوالي ٥٠٠ دينارا وهو نصف ثمن الدواء، ثم ذهب إلى الصيدلي وأخبره بأن زوجته تحتضر وطلب مكنه أن يبيعه الدواء بسعر أقل أو أن يسمح له بأن يدفع بقية المبلغ فيما بعد. لكن الصيدلي رفض قائلا: أنا اكتشفت الدواء وسأستخدمه في الحصول على المال. يئس خالد وبدأ يفكر في السطو على الصيدلية لسرقة الدواء لزوجته.

هل يجب على خالد سرقة الدواء؟ (اختر إجابة واحدة مما يلي)

يجب سرقة الدواء	لست أدري	لا يجب سرقة الدواء
-----------------	----------	--------------------

درجة الأهمية					
هام للغاية	هام	متوسط الأهمية	قليل الأهمية	غير مهم	
					١ - ما إذا كان علينا أن نؤيد قوانين المجتمع؟
					٢ - أليس من الطبيعي بالنسبة لزوج يحب زوجته أن يهتم بسرقة دواء من أجل إنقاذها؟
					٣ - هل يخاطر خالد بأن يطلقوا عليه الرصاص أثناء السرقة أو أن يسجن لمجرد احتمال أن سرقة الدواء ستفزع؟
					٤ - ما إذا كان خالد مصارعا محترفا أو أنه له صلة بالمصارعين المحترفين؟
					٥ - ما إذا كان خالد يسرق لنفسه أو أنه يسرق من أجل مساعدة شخص آخر؟
					٦ - ما إذا كانت حقوق الاختراع للصيديلي يجب أن تحترم أم لا؟
					٧ - إذا ما كان جوهر الحياة من الأهمية بمكان أكثر من الاهتمام بتأجيل الموت عن الأفراد والمجتمعات؟
					٨ - ما هي القيم التي يجب أن تشكل أساسا يحكم تصرفات الناس تجاه الآخرين؟
					٩ - ما إذا كان يسمح للصيديلي أن يستتر وراء قانون لا قيمة له يحمي الأغنياء فقط؟
					١٠ - ما إذا كان القانون في هذه الحالة سيقف في طريق أبسط المتطلبات الأساسية لأي فرد في المجتمع؟
					١١ - ما إذا كان الصيديلي يستحق أن يسرق على أساس أنه جشع وقاس؟
					١٢ - هل السرقة في هذه الحالة ستجلب المنفعة العامة للمجتمع ككل أم لا؟

من بين قائمة القضايا السابقة، اختر أهم أربع قضايا من وجهة نظرك
ثم رتبها حسب أهميتها.

الأكثر أهمية	الثانية في الأهمية	الثالثة في الأهمية	الرابعة في الأهمية
٥	٢	٣	١

القصة الثالثة:

السجين الهارب

حكم على رجل بالسجن لمدة عشرة أعوام، ولكنه بعد عام واحد هرب من السجن وانتقل إلى منطقة أخرى من البلاد واتخذ له اسم (فهد). عمل فهد جاهدا لمدة ثمانية أعوام، ادخر خلالها المال الكافي ليؤسس تجارته الخاصة به، وكان عادلا مع زبائنه ويصرف رواتب عالية للعاملين لديه، ويتبرع بمعظم أرباحه للمؤسسات الخيرية. في أحد الأيام تعرفت عليه جارتة القديمة السيدة أم سعد وتأكدت بأنه الرجل الذي هرب من السجن قبل ثماني سنوات والذي كانت الشرطة تبحث عنه.

هل يجب على السيدة أم سعد إبلاغ الشرطة عن السيد فهد ليعيدوه إلى السجن؟

(اختر إجابة واحدة)

يجب الإبلاغ عنه	لا أستطيع القرار	لا يجب الإبلاغ عنه
-----------------	------------------	--------------------

درجة الأهمية					
هام للغاية	هام	متوسط الأهمية	قليل الأهمية	غير مهم	
					١ - ألم يصبح السيد فهد شخصا طيبا خلال هذه المدة بما يكفي ليثبت أنه ليس سيئا؟
					٢ - ألا يكون الإفلات من العقوبة على جريمة ارتكبتها شخص ما دافعا لزيادة الجرائم؟
					٣ - ألا نكون في حالة أفضل بلا سجون وبلا سيطرة القوانين والأنظمة؟
					٤ - هل سدد السيد فهد فعلا دينه للمجتمع؟
					٥ - ألم يخفق المجتمع في تحقيق ما يجب تماما أن يتوقعه فهد؟
					٦ - ما الفوائد التي تجنيها السجون بصرف النظر عن المجتمع خاصة بالنسبة لرجل محسن ومتصدق؟
					٧ - كيف يكون الفرد قاسي القلب حتى يعيد السيد فهد إلى السجن؟
					٨ - هل يكون من العدل أن يبقى السيد فهد طليقا بالنسبة لباقي السجناء الذين يؤدون أحكامهم كاملة؟
					٩ - هل كانت السيدة أم سعد جارة جيدة للسيد فهد؟
					١٠ - أليس الإبلاغ عن مجرم هارب واجب وطني بغض النظر عن أي ظروف أخرى؟
					١١ - كيف يمكن القيام بخدمة إرادة الشعب ومصالحه العامة بطريقة أفضل؟
					١٢ - ما الفائدة المتوقعة من راء إعادة السيد فهد أو غيره إلى السجن؟

من بين قائمة القضايا السابقة، اختر أهم أربع قضايا من وجهة نظرك
ثم رتبها حسب أهميتها.

الأكثر أهمية	الثانية في الأهمية	الثالثة في الأهمية	الرابعة في الأهمية
٥	٢	٣	١

