

القيم الأخلاقية ونمو الحكم الخُلقي لدى طلبة جامعة الملك سعود*

أحمد محمد الغرابية (**)

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين القيم الأخلاقية ونمو الحكم الخُلقي لدى طلبة جامعة الملك سعود. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استُخدم اختبار الحكم الخُلقي، واستبانة القيم؛ وللتأكد من ملاءمة الاختبارين لخصائص السمة المقيسة أُجري صدق المحكمين، وحساب معامل ثبات الاختبارين. تكونت عينة الدراسة من 184 طالباً وطالبة، ممن يدرسون في جامعة الملك سعود. وقد اختيرت العينة بالطريقة الطبقيّة العنقودية العشوائية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي للقيم الأخلاقية بلغ (10,18)، كما جاءت مرحلة الحكم الخُلقي الرابعة بأعلى تكرار. وتبين وجود فروق في القيم الأخلاقية لصالح الفئة العمرية الأكبر؛ وفروق في مراحل نمو الحكم الخُلقي (المرحلتين الثانية والثالثة) لصالح الذكور، وفروق في (المرحلتين الخامسة والسادسة) لصالح الإناث، وفروق في (المرحلتين الثانية والثالثة) لصالح الفئة العمرية (18-19)، وفي كل من المراحل (الرابعة والخامسة والسادسة) لصالح الفئة العمرية (21-22). كما تبين وجود فروق بين المرحلتين الخامسة والثانية للحكم الخُلقي لصالح المرحلة الخامسة، وفروق دالة إحصائياً بين المرحلتين السادسة والثانية لصالح المرحلة السادسة على القيم الأخلاقية.

المصطلحات الأساسية: القيم الأخلاقية، الحكم الخُلقي، النوع الاجتماعي، الفئة العمرية.

* يتقدم الباحث بالشكر لمركز البحوث، كلية التربية، جامعة الملك سعود على دعمه لهذا البحث.
(**) علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، gha2hmad@yahoo.com.

الخلافة النظرية:

لقد حظيت القيم باهتمام العلماء والمفكرين والتربويين في مختلف العصور، لما لها من أهمية في بناء المجتمعات وتطورها، وفي تجسيد روح التوازن والانسجام الاجتماعي، وفي تدعيم أو اصر العلاقات الاجتماعية والفكرية والثقافية لأي مجتمع من المجتمعات. كما أنها تقوم بدور في بناء الفرد وتنمية شخصيته وتطويرها؛ بحيث يكون قادراً على التكيف مع مختلف مكونات المجتمع الذي يعيش فيه، محققة بذلك الهدف الأسمى الذي يسعى إليه الإنسان وهو تجسيد روح الأخلاق (Bunch, 2005; Haydon, 2007). فالفلاسفة المسلمون استمدوا آراءهم وأفكارهم لفهم تطور الأخلاق من القرآن الكريم بصفته مصدر التشريع الأول ومن ثم السنة النبوية، التي جاءت مكملة للقرآن ومفسرة له، وذلك انطلاقاً من أن الإسلام دين شامل وكامل، وهكذا نجد أن مبادئ الإسلام لم تقتصر على الجانب الروحي فقط بل تعدت ذلك إلى الجانب المادي؛ لتغطي بذلك جميع جوانب الحياة الإنسانية، التي تعد دستوراً أخلاقياً ينظم حياة الفرد في مختلف الأزمنة (إمام عبد الفتاح، 1999؛ Youniss, Mclellan & Yates, 1999).

ويعد الإعداد القيمي والخلقي للشباب البداية لعلاج مشكلات المجتمع؛ فهو يساعد على حل مشكلات الصراع القيمي لدى هؤلاء الشباب. كما تعد القيم الموجه والمشكل الرئيس لسلوك الفرد، لذلك فإن فقدان القيم وضياع الإحساس بها أو عدم تعرفها، يجعل الفرد يندمج في أعمال عشوائية (Crockett, 1995). وتتغلغل القيم لدى الشباب على شكل اتجاهات وأحكام ودوافع ومعايير وتطلعات واهتمامات، وتظهر في أنواع السلوك المختلفة؛ لذا لم ينظر إليها على أنها طريقة أو أسلوب معين في الحياة، ولا على أساس أنها مجموعة من الأنظمة والقوانين والمبادئ التي نعلمها أبناءنا، بل على اعتبارها طرق بحث وتقييم في حياة الإنسان وقواعد سلوكه، وذلك على أساس من الفهم والإدراك الواعي، الهادف إلى توجيه السلوك الإنساني نحو القيم والمثل العليا التي يسعى لتحقيقها (Jarvihn & Laura, 1999; EAUDE, 2008).

يختلف التفكير الخلقي عن القيم الخلقية؛ فالتفكير الخلقي يتعلق بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين يتعلق بالصواب والخطأ، أما القيم الخلقية فتشير إلى ما يعتقده الفرد أنه صواب، أو خطأ، ويعتبر التفكير الخلقي أحد جوانب النمو الخلقي ويتعلق بالتقييم الخلقي للأشياء أو الأحداث، وهو يسبق كل فعل أو سلوك خلقي، وهو بهذا يختلف عن السلوك الخلقي؛ فالسلوك الخلقي سلوك معقد يتضمن عناصر

متعددة، تسهم في حدوثه عوامل عديدة، والتفكير الخلقي هو أحد هذه العناصر. إن الأخلاق تختلف عن القيم باعتبار أن لكل مجاله الخاص الذي يتميز به، ومنظوره الذي يشكل اتجاهه؛ حيث نجد أن الأخلاق تدور حول المبادئ العامة للعدل والخير والفضيلة، في حين نجد القيم تدور حول أبعاد خاصة - يتبناها الإنسان - تعمل على تنظيم معالم شخصيته (محمود زقزوق، 1993). إن مصطلح الأخلاق النفسي يشير إلى ثلاثة معان رئيسية، هي: مقاومة الإغراء أو الحد من السلوك الخاطئ، والمعايير الذاتية لدى الفرد، التي تعد ضابطاً لسلوكه، والسلوك الذي يقوم به الفرد معتمداً في الأساس على الأحكام والمبادئ التي يتقبلها عقلياً ومنطقياً (William, 2003). أما القيم فهي مجموعة من التنظيمات النفسية لأحكام فكرية وانفعالية يشترك فيها أشخاص؛ بحيث تعمل تلك التنظيمات في توجيه دوافع الأفراد ورغباتهم في الحياة الاجتماعية لخدمة أهداف محددة تسعى لتحقيقها تلك الفئة. فالقيم بمنزلة مبادئ وآراء يتبناها الإنسان وتنبع من نفسه؛ فهي ذات منطلق فردي نحو مبادئ الآخرين وآرائهم (Kaplan, 1999). إن القيم تتمثل في عدة صفات كانت تختار عن رغبة بحرية بين عدة بدائل، ويصاحبها ممارسة عملية لما تتضمنه (Beckett & Maynard, 2013; Lakeesha, Woods, Robert & Jagers, 2003).

تعد القيم الأخلاقية أضيق من المفهوم العام للقيم، كما أنها تشير إلى ضرب من ضروب السلوك، وليس من الضروري أن تشتمل على القيم التي تدور حول غاية من غايات الوجود، ويبدو أن هناك - فيما يرى "كالمرز" - نوعاً من الخلط بين القيم والأخلاق؛ فالقيم تتركز حول فئات عريضة من الموضوعات والأشياء. فهي مفهوم شامل يتضمن: كيف يدرك الأطفال الأشياء والموضوعات، ويعطونها أهمية في ضوء ما لديهم من خبرات؟ وكيف تعاملهم مع هذه الأشياء في ظل ظروف مختلفة؟ أما الأخلاق، فهي مفهوم محدد، يخبرنا بما يفعل الأفراد مع أشياء وموضوعات محددة في ظل ظروف خاصة أو نوعية (White, 1988).

وهناك عدد من النظريات التي تناولت موضوع القيم وفسرته كنظرية ريشر (Rescher)، وودروف (Woodruff)، ونيوكامب (Newcomb) وروكيش (Rokeach)، (انظر في عبد اللطيف خليفة، 1992) وهي على النحو الآتي:

نظرية ريشر Rescher: تناول ريتشر القيم في ضوء عدد من الأبعاد الأساسية، تساعدنا على المزيد من الفهم لموضوع القيم، وقد صنفها لعدة تصنيفات، أهمها - بحسب ريشر -:

- التصنيف على أساس عمومية القيمة: أي على أساس مدى وجودها وانتشارها في المجتمع؛ فهي عامة إذا كانت لها درجة عالية من الانتشار والشيوع بين أفراد المجتمع، وخاصة إذا ارتبطت بفئة معينة من أفرادها.
- التصنيف على أساس موضوع القيمة: كقيم الأشياء والقيم البيئية والقيم الفردية أو الشخصية والقيم الاجتماعية.
- التصنيف على أساس ما تحققه القيمة من فائدة: وتنقسم إلى قيم مادية وجسمية، وقيم اجتماعية، وقيم أخلاقية، وقيم جمالية، وقيم دينية، وقيم فكرية.
- تصنيف القيم على متصل الوسيلية - الغائية: فالقيم الوسيلية هي بمنزلة الأدوات أو الوسائل التي يستخدمها الفرد لتحقيق أهداف وغايات بعيدة، هي القيم الغائية.
- التصنيف على أساس توجه القيم: القيم المتجهة نحو الذات (مثل النجاح والراحة والخصوصية) والقيم المتجهة نحو الآخرين (كالنجاح والقيم الوطنية والعدالة الاجتماعية).
- نظرية ماسلو Maslow:** يشير ماسلو إلى وجود ارتباط أو علاقة واضحة بين قيم الفرد وبين دوافعه وحاجاته. فقد أوضح "ماسلو" أن هناك نوعاً من الارتقاء المتتالي للحاجات؛ حيث ترتقي حاجات الفرد في شكل نظامي متدرج ومتتال من الحاجات الأدنى إلى الحاجات الأعلى، وذلك طبقاً لدرجة أهميتها أو سيادتها، وفي ضوء هذا التدرج الهرمي للحاجات، لا يتحقق التقدم نحو حاجة تقع في مستوى أعلى على هذا المدرج الهرمي إلا بعد إشباع الحاجات التي تقع في المستوى الأدنى منها، فبمجرد إشباع الحاجات العضوية سرعان ما تبرز الحاجات الأعلى طالبة الإشباع هي الأخرى.
- نظرية وودروف Woodruff:** يرى وودروف أن القيم تتجه من الوسيلية إلى الغائية، ومن الخصوصية إلى العمومية، ومن العيانية إلى التجريد، ومن المباشرة إلى غير المباشرة. فالأهداف المباشرة تتعلق بالأشياء الواقعية (مثل الطعام والشراب)، أما الأهداف غير المباشرة فعلى الرغم من أنها ترتبط بالواقع فإنها تتضمن نوعاً من التهيؤ للمستقبل (مثل الوظيفة، والمسكن الجديد)، أما الأهداف الغائية فهي أبنية عقلية بحثة للنمط المثالي الناتج عن الخيال كالحرية، والجمال).
- نظرية نيوكمب Newcomb:** يرى نيوكمب أن القيم مفاهيم عامة مجردة، وأن

ظهورها وارتقاءها محصلة كثير من العمليات الخاصة بالاختيار والتعميم، التي يترتب عليها الاتساق والتنظيم الطويل لدى الفرد. فالقيم من منظور نيوكمب تتلخص في أن هناك موضوعات أو أنشطة تمثل أهمية بالنسبة إلى الفرد وتستثير بواعثه ودوافعه، من ثم تكون لديه اتجاهاً نفسياً نحوها، ثم تنظم هذه الاتجاهات فيما بينها بحيث تكون قيمة معينة لدى الفرد عن هذه الموضوعات أو الأشياء.

نظرية روكيش Rokeach: القيمة - من منظور روكيش - تعني السلوك أو غاية من غايات الوجود المفضلة. فعندما تقول إن لدى الشخص قيمة معينة تقصد بذلك أن معتقداته تتركز حول أحد أشكال السلوك المرغوب فيه أو حول غاية من غايات الوجود. فالقيم تنتظم في فئتين رئيسيتين، هما: القيم الغائية (غايات في ذاتها)، والقيم الوسيالية (أشكال وضروب السلوك وضروبه الموصلة إلى هذه الغايات).

وتحتوي القيم الغائية لدى روكيش على فئتين فرعيتين، هما: قيم خاصة بالشخص، وتدور حول الذات Self-centered (كقيمة تقدير الذات)، وقيم خاصة بالعلاقات بين الأشخاص أو المجتمع Society-centered (كقيمة السلام العالمي) كما تشتمل القيم الوسيالية أيضاً على فئتين القيم الأخلاقية Moral Values (كالأمانة) وقيم الاقتدار أو الكفاءة Competence Values (كالمنطقية).

كما تنوعت النظريات التي تناولت نمو الحكم الخُلقي، ومن أهم النظريات التي فسرتها لدى الأفراد:

نظرية التحليل النفسي Psychoanalytic theory: يرى فرويد (Frued) أن الشخصية تتكون من ثلاثة جوانب متصارعة، هي: الهو، والأنا، والأنا الأعلى، وتتكون الأنا الأعلى من شقين، هما: الضمير، ويتكون من جميع التصرفات والأفعال التي عوقب عليها الفرد من قبل والديه، والأنا المثالي، ويتكون من الأفعال التي يُعززها الأفراد، وتؤدي دوراً مهماً في تكوين القيم والمبادئ لديهم؛ بحيث يكونون على درجة عالية من الوعي والمعرفة، تسمح لهم بإدراك بعض الجوانب المتعلقة بالسلوك الخُلقي، ومن هنا فإننا نجد أن الصراع المستمر بين هذه القوى يؤدي إلى خلق حالة من التوازن في شخصية الفرد، كما يقوم بدور تعليم الأفراد المعايير الخُلقية (معاوية أبو غزال، 2006)

النظريات المعرفية Cognitive theories: ينتج النمو الخُلقي لدى الأطفال بسبب محاولتهم إيجاد حالة من التوازن في علاقتهم الاجتماعية من خلال عمليتين،

هما: التمثل، وتعني دمج خبرات الفرد الخارجية مع البنى المعرفية للفرد، والمواءمة، وتعني قيام الفرد بتغيير بناءه المعرفية لتتلاءم مع البيئة الخارجية، لذا فإن نمو الأحكام الخلقية لدى بياجيه (Piaget) ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتطور البنى المعرفية ونموها لدى الفرد. إن النمو الخلقي بحسب بياجيه يمر بمرحلتين تعكسان تطور الفرد في مستوى أحكامه الخلقية، هما: مرحلة الأخلاق الواقعية (4 - 8) سنوات Moral Realism: وهي تتميز بمحاكمة الطفل للموقف الخلقي؛ إذ إن أطفال هذه المرحلة ينظرون للأحكام الخلقية التي تناسب جميع الأفراد وتقوم على الطاعة العمياء. ومرحلة الأخلاق الذاتية التبادلية (8 - 12) سنة Selfmoral: وهي مرحلة تتميز بمحاكمة الطفل للموقف الخلقي من حيث القصد والنية من ورائه؛ إذ إن الطفل في هذه المرحلة لا ينظر إلى القوانين بشكل مطلق بل إنها قابلة للتغيير، وذلك بحسب ما تتفق عليه الجماعة، كما ينظر الطفل إلى هذه القوانين أيضاً على أساس أنها أداة لتنظيم العمل الجماعي (بي جي واردزورت، 1990؛ محيي الدين توك، وعبد الرحمن عدس، ويوسف قطامي، 2003).

نظرية الحكم الخلقي Moral Judgment: اعتمدت استراتيجية كولبرج (Kohlberg) في النمو الخلقي على ما أسماه "تكاملاً أساسياً للسلوكيات والنمو الخلقي"، وهي الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية. يتمثل الجانب المعرفي في إصدار الحكم، ويتمثل الجانب السلوكي في وضع هذا الحكم موضع التنفيذ، ويتمثل الجانب الوجداني في الشعور بالرضا أو الذنب لإصدار هذا الحكم وتنفيذه. ويؤكد كولبرج أن نمو الأحكام الخلقية لدى الأفراد يسير وفق تسلسل هرمي عبر ثلاثة مستويات، يتضمن كل منها مرحلتين أخلاقيتين، تبدأ من مرحلة التوجه نحو الطاعة وتجنب العقاب، وتنتهي بمرحلة التوجه نحو المبدأ الخلقي العالمي (عفاف عويس، 2003؛ محيي الدين توك، وعدس وزملاؤه، 2003) وهذه المراحل هي:

أولاً - مستوى ما قبل التقليد Pre-Conventional Level: من الولادة - 9 سنوات: يتضمن هذا المستوى مرحلتين أخلاقيتين، هما: مرحلة التوجه نحو الطاعة وتجنب العقاب: ويتأثر الحكم الخلقي للطفل في هذه المرحلة بالنتائج المادية المترتبة على السلوك؛ تُعتبر الأفعال التي تعززها أفعالاً حسنة لا أفعالاً سيئة، ويحترم الطفل الأمر الخلقي تجنباً وخوفاً من العقاب، وإذعاناً للسلطة التي تدعم هذا الأمر. ومرحلة التوجه النسبي الذرائعي: ويعتبر الطفل في هذه المرحلة الأفعال الجيدة هي الأفعال التي تشبع حاجاته وحاجات الآخرين، وتكون محاكمته للفعل

الخُلقي بناءً على المنفعة الشخصية وليس على القيمة الإنسانية ذاتها، ويطيع أوامر والديه أو من يمثل السلطة للحصول على الثواب والمكافأة، كما يدرك الطفل هنا أن إقامة أية علاقات اجتماعية متوازنة يجب أن تكون قائمة على مبدأ إطاعة القواعد والأنظمة مع الأخذ بعين الاعتبار عدم تعارضها مع مصالحه الذاتية.

ثانياً - المستوى التقليدي Conventional Level؛ من 9 - 15 سنة: ويتضمن هذا المستوى مرحلتين أخلاقيتين، هما: مرحلة توافق العلاقات الشخصية المتبادلة (أو الصبي الطيب أو البنت الطيبة)؛ وينزع الطفل في هذه المرحلة إلى القيام بالأفعال التي يعتقد أنها تسعد الآخرين وتنال رضاهم، ولا تتأثر أحكامه الخُلقية بالنتائج المادية المترتبة على الفعل، بل بنية الفاعل، وينزع طفل هذه المرحلة إلى إقامة علاقات طيبة مع الآخرين، كما يدرك الفرد في هذه المرحلة أن العدالة لا يمكن تحقيقها إلا بتأدية كل فرد لدوره في إطار الجماعة التي ينتمي إليها. ومرحلة التوجه نحو النظام والقانون؛ ويعتبر الطفل في هذه المرحلة أن السلوك الصحيح هو الالتزام والقيام بالواجب، لذا فهو ينزع إلى الحفاظ على القوانين والأنظمة ويطيعها طاعة عمياء دون التفكير فيما تنطوي عليه، ويكون التزامه بها ذاتياً داخلياً. ويدرك الفرد في هذه المرحلة أن كل شخص في المجتمع له دوره المحدد، وإن القيام به بشكل صحيح يساعد على خلق نظام اجتماعي متوازن ومستمر، ويدرك أن القوانين التي تُسير المجتمع ما هي إلا وسيلة لمعرفة توقعات الأفراد، وأنها ليست مقتصرة على فئة معينة من فئات المجتمع، بل هي قوانين لجميع أطياف المجتمع بلا استثناء.

ثالثاً - مستوى ما بعد التقليد Post-Conventional Morality؛ من 15 سنة فما فوق: ويتضمن هذا المستوى مرحلتين أخلاقيتين، هما: مرحلة التوجه نحو العقد الاجتماعي والقانوني؛ ويدرك الفرد في هذه المرحلة أن القانون عقد اجتماعي اتفق عليه من قبل المجتمع تلبيةً لظروف ومتطلبات اجتماعية معينة، وأنه قابل للتغيير والتبديل في ضوء أي تغيير يطرأ على هذه الظروف، وينزع الفرد في هذه المرحلة إلى تأكيد روح القانون وليس نصه الحرفي، كما يتحدد السلوك الخُلقي في هذه المرحلة بالحقوق والمعايير العامة التي وافق عليها أفراد المجتمع جميعهم. ومرحلة التوجه نحو المبدأ الخُلقي العالمي: تعتبر هذه المرحلة من أعلى مراحل النمو الخُلقي عند الفرد، ويعتمد الحكم الخُلقي لدى الأفراد في هذه المرحلة على المبادئ والمعايير الداخلية للفرد، ويتحدد الصواب أو الخطأ فيها لديه بناءً على ما يمليه عليه

ضميره وليس على أساس الثواب أو العقاب أو على أساس العلاقات الاجتماعية أو الأنظمة والقوانين، كما أن الحكم الخُلقي في هذه المرحلة يحتكم إلى المنطق والثبات على المبدأ، وتتسم هذه المرحلة أيضاً بالشمولية والثبات والعالمية.

وانطلاقاً من هذه النظرية بدأ العالم رست (Rest) دراسته للنمو الخُلقي عند الأفراد، وذلك عن طريق استخدام القصة نفسها التي استخدمها كولبرج في قياسه للنمو الخُلقي عند الأفراد، ولكنه يختلف عنه في عملية التقييم؛ فهو لا يعطي الأفراد قصصاً ويطلب منهم أن يقيموها بل وضع عليها مجموعة من الأسئلة وطلب من الأفراد أن يجيبوا عنها، ومن هنا قام "رست" بإدخال مجموعة من المفاهيم والتراكيب الجديدة في دراسته للنمو الخُلقي، وذلك في خضم عرضه للمراحل؛ إذ اعتمدت هذه المراحل على تطور إدراك الفرد لآراء الآخرين، وذلك عن طريق إيجاد حالة التوازن بين مصالح الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه؛ لذا فإن رست لا يعتبر أي سلوك سلوكاً أخلاقياً إلا إذا كان يتضمن مجموعة من الجوانب مثل الجانب المرئي للسلوك بالإضافة إلى النوايا الداخلية لهذا السلوك، ويكون السلوك خلقياً - من وجهة نظره - عندما يتضمن في طياته موازنة بين مصالح الفرد والمجتمع، وعندما يعتمد أيضاً على مصادر الضبط الذاتية الصادرة عن الفرد نفسه والخارجية الصادرة عن المجتمع ككل (Berk, 1991).

مما سبق يتضح أن القيم ونمو الأحكام الأخلاقية وإن كانا يختلفان في مظهرهما الخارجي فإنهما نتائج لعملية واحدة. كما اتضح أن لكل من القيم والأحكام الأخلاقية أبعاداً أو مكونات معرفية وانفعالية، ونزوعية؛ حيث نجد أن هذه المكونات قد اكتسبت عن طريق المحددات البيئية التي يعيش فيها الفرد وتناقلتها الأجيال من جيل إلى آخر. كما نلاحظ أنه وإن كانت تلك المكونات تمثل دوراً أساسياً في قيم الأفراد وأحكامها الأخلاقية فإننا نجد بعضها قد يطغى على بعضها الآخر.

وعلى الرغم من أهمية القيم الأخلاقية للتنبؤ بنمو الحكم الخُلقي، فإن الأدب التربوي في هذا المجال قليل على المستوى العالمي، ونادر على المستويين العربي والمحلي، كما لم يحظ الشباب باهتمام يمثل هذا النوع من الدراسات. ومن الدراسات اللافتة للنظر في هذا المجال دراسة سكولفيلد ولين (Scholefield & Lynne, 2001) التي بحثت في القيم الثقافية والاجتماعية والأخلاقية لطلاب المدارس اليهودية والكاثولوكية. تكونت عينة الدراسة من (100) طالب من المرحلة الثانوية. أشارت النتائج إلى علاقة ضعيفة بين القيم الثقافية والاجتماعية والأخلاقية.

ولبحث العلاقة التنبئية بين القيم الثقافية والتفكير الأخلاقي لدى المراهقين الأمريكيين من أصل إفريقي تكونت عينة دراسة لأكيشا، وآخرين (Lakeesha et al., 2003) من (50) طالباً وطالبة، راوحت أعمارهم بين (13 و14) عاماً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن القيم الثقافية للمجتمع تؤثر بشكل إيجابي على تنمية التفكير الأخلاقي لدى المراهقين.

وجاءت دراسة أندرسون وباترسون (Anderson & Patterson, 2008) لبحث أثر التوجهات القيمية الاجتماعية على الأحكام العادلة، مشيرة نتائجها إلى أن التوجهات القيمية الاجتماعية تؤثر بشكل دال على تشكيل الأحكام العادلة.

وهناك ثلاث دراسات أجراها "جان، وجاري، وفيلب، ومارجان، وماركو" (Jan, Gari, Philipp, Marjaana & Markku, 2009) هدفت إلى بحث أثر القيم على قواعد الالتزام الأخلاقي. تكونت عينة الدراسة الأولى من (50 مشاركاً)، والثانية من (42 مشاركاً) والثالثة من (734 مشاركاً)، أشارت نتائج الدراسة الأولى إلى أن الأفراد من ذوي القيم المرتفعة يؤيدون إصلاح القوانين. وأشارت نتائج الدراستين الثانية والثالثة إلى أن المشاركين الذين اعتبروا القيم غير مهمة أظهروا اهتماماً بقواعد الالتزام الأخلاقي (العالمية، وسلوك الإيثار).

وبالنظر إلى الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع القيم الأخلاقية وعلاقتها بنمو الحكم الخُلقي، نلاحظ وجود علاقة بين القيم الاجتماعية والثقافية والحكم الخُلقي؛ إذ إن الأحكام الخلقية تتأثر بازدياد مع ارتفاع مستوى القيم، كما تبين أن اعتبار القيم غير مهمة قد لا يتعارض مع الالتزام بقواعد الأخلاق العالمية وسلوك الإيثار (Anderson, Patterson, 2008; Jan et al., 2009; Lakeesha et al., 2003; Scholefield & Lynne 2001).

أما فيما يتعلق بالدراسات التي ركزت على أثر النوع الاجتماعي والمرحلة العمرية في مستوى القيم الاجتماعية، فقد أجرى هانتلي وديفيز (Huntly & Davis, 1985) دراسة هدفت إلى الوقوف على طبيعة المتغيرات القيمية لدى عينة من الطلبة الجامعيين بعد مرور (25) سنة على تخرجهم. تكونت عينة الدراسة من (432) طالباً جامعياً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تغيراً في البناء القيمي يحدث بزيادة العمر. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة محمد البطش وعبد الرحمن هاني (1990) التي سعت إلى تعرف البناء القيمي لدى طلبة الجامعة الأردنية

في ضوء متغيري العمر والجنس لعينة تكونت من (2000) طالب وطالبة. بينت النتائج عدم وجود أثر يعزى للجنس، وأن هناك أثراً في البناء القيمي ذا دلالة يعزى للمستوى التعليمي الأعلى.

وفي دراسة دنتسي وباجبان (Dentitci& Pagnin. 1992) التي هدفت إلى قياس نمو الحكم الأخلاقي والقيم الاجتماعية لدى المراهقين الموهوبين. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من طلاب المدارس الثانوية، قسموا بحسب العمر الزمني إلى ما يأتي: المراهقون من (13-17) سنة، والراشدون من (18-29) سنة. خلصت نتائج تحليل التباين إلى أن مستوى نمو الحكم الخلقي والقيم الاجتماعية أعلى لدى الراشدين.

ولتعرف الفروق في نسق القيم لدى الطالبات القطريات بالجامعة وعلاقتها بالمستوى الدراسي أجرت حصة فخرو (1995) دراستها على عينة تكونت من (632) طالبة. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النسق القيمي، تعزى للمستوى الدراسي الأعلى.

أما دراسة معين الخلف (1996) فقد هدفت إلى معرفة القيم التربوية الواجب توافرها لدى طلبة كلية التربية الرياضية. تألفت عينة الدراسة من (398) طالباً وطالبة. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الذكور والإناث للقيم التربوية، لصالح الذكور، كما سجل طلبة السنة الثانية أعلى متوسطات حسابية في بعد القيم الاجتماعية، في حين سجل طلبة السنة الثالثة أعلى متوسط حسابي في بعد القيم الجمالية، وسجل طلبة السنة الرابعة أعلى متوسط في بعد قيم العبادات. وجاءت هذه النتائج مختلفة عن دراسة مماثلة أجراها المعتصم بالله الجوارنة (2000) هدفت إلى تحديد القيم التربوية التي يمارسها طلبة كلية الشريعة في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. تكونت عينة الدراسة من (235) طالباً وطالبة. بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيم التربوية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيم التربوية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

ولمعرفة أثر الجنس في القيم الاجتماعية أجرى سهيل الهندي (2001) دراسة تكونت عينتها من (720) طالباً وطالبة من الصف الثاني عشر بمدارس مدينة غزة.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى القيم الاجتماعية. كما توصلت نجلاء عبد الحكيم (2001) إلى النتيجة ذاتها في دراستها التي هدفت إلى تعرف مدى فاعلية برنامج قصصي في تنمية القيم الاجتماعية. تكونت العينة من (90) طفلاً وطفلة، أعمارهم بين (4-5) سنوات. كما توصلت إلى أن للبرنامج القصصي أثراً إيجابياً في تنمية القيم الاجتماعية.

وبحثت دراسة حسين زادة وكاريمي (Hosseinzadeh & Karimi, 2012) العلاقة بين القيم وتحديد الهوية لدى طلاب المدارس الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (320) طالباً وطالبة بواقع (218) طالباً و(102) طالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن القيم الاقتصادية وقيمة الاعتراف منخفضة تماماً، أما القيم السياسية والقيم النظرية فقد كانت مرتفعة تماماً، كما لم تظهر النتائج فرقاً بين الذكور والإناث.

بالنظر إلى الدراسات التي تناولت القيم وعلاقتها بالنوع الاجتماعي والعمر، يلاحظ أن متوسطات القيم تزداد مع التقدم في العمر (حصة فخرو، 1995؛ محمد البطش وعبدالرحمن هاني، 1990؛ Dentitci & Pagnin, 1992; Huntly & Davis, 1985؛ وتحديداً القيم الدينية (حصة فخرو، 1995)؛ أما دراسة المعتصم بالله الجوارنة (2000) فقد أشارت إلى عدم وجود أثر يعزى للعمر. كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة تضارباً في نتائجها المرتبطة بالجنس؛ فإحداها أشارت إلى ارتفاع في متوسطات استجابات الذكور للقيم (معين الخلف، 1996)، والأخرى أشارت إلى ارتفاع في متوسطات استجابات الإناث للقيم (المعتصم بالله الجوارنة، 2000)، في حين أشارت بعضها إلى عدم وجود أثر يعزى للجنس (محمد البطش وعبد الرحمن هاني، 1990؛ نجلاء عبد الحكيم، 2001؛ سهيل الهندي، 2001؛ Hosseinzadeh & Karimi, 2012).

وللبحث في العلاقة بين الحكم الخُلقي وعلاقته بالعمر والنوع الاجتماعي، أجرى وايت (White, 1988) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الجنس والمستوى الدراسي على مستويات النمو الخُلقي للبالغين. تكونت عينة الدراسة من (195) فرداً من الأمريكيين، راوحت أعمارهم بين (19 و82) عاماً، واستخدم الباحث مقياس كولبرج للنمو الخُلقي. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للاختلاف في الجنس أو المستوى الدراسي في مستويات النمو الخُلقي ضمن الفترات العمرية لأفراد عينة الدراسة.

وفي دراسة أجرتها هاورد وماري (Howard & Mary, 1994) هدفت إلى تقييم مستويات النمو الأخلاقي عند المراهقين الموهوبين. تكونت عينة الدراسة من (99) بالغاً؛ بواقع (49) ذكراً و(50) أنثى؛ بمتوسط أعمار (16,71) سنة. أشارت النتائج إلى أن الطلاب الموهوبين من كلا الجنسين حصلوا على نتائج فوق المستوى الطبيعي لعمرهم في النمو الخلقي.

وللتحقق من أثر الجنس والأدوار الجنسية ونمط المشكلة الخلقية على النضوج الخلقي لدى طلاب الجامعات وتوجهاتهم الخلقية قام وورك، وكريبس (Work & Kreps, 1996) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر الجنس والفروق الفردية في الحكم الخلقي. تكونت عينة الدراسة من (185) طالباً وطالبة؛ بواقع (95) طالبة و(90) طالباً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكور أكثر توافقاً في التوجه الخلقي مقارنة بالإناث.

وللكشف عن مستوى نمو الحكم الخلقي في ضوء متغير الجنس قامت جارفن ولورا (Jarvihn & Laura, 1999) بدراسة على عينة تكونت من (1230) فرداً من الذكور والإناث من فنلندا وأستونيا. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البلدين في مستوى النمو الخلقي، فكان هناك تشابه بين مراحل النمو الخلقي؛ فالمجموعة الأولى كان أفرادها في المرحلة الثالثة، أما المجموعة الثانية فكان أفرادها في المرحلة الرابعة، كما أظهرت النتائج أن الإناث تفوقن على الذكور في مستوى نمو الحكم الخلقي في البلدين.

وهدف دراسة محظوظ القزاز، وتنهيد البيرقدار (1999) إلى الكشف عن مستوى النمو الخلقي لدى طلبة إعداد المعلمين في محافظة نينوى وعلاقته بالجنس والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (231) طالباً وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية طلبة المعاهد هم في المستوى الثاني (المرحلتان الثالثة والرابعة) من مستويات مراحل النمو الخلقي عند كولبرج، ولم يجد الباحثان فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستويات النمو الخلقي تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، وهذه الأخيرة جاءت متفقة في النتيجة مع نتائج دراسة مها ماهر (2001) التي هدفت لقياس مستوى الأحكام الأخلاقية وعلاقتها بالعمر والجنس على عينة تكونت من (200) طالب وطالبة، بواقع (110) طلاب و(90) طالبة ممن راوحت أعمارهم بين (13 و 22) عاماً؛ إذ أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس والمستوى الدراسي لطلبة مرحلة البكالوريوس.

وهدفَت دراسة قام بها عبد الناصر الجراح (2003) إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي فيما وراء المعرفة الأخلاقية على تطوير المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الأخلاقي لدى فئة من طلبة جامعة اليرموك، وقد تكونت عينة الدراسة من 85 طالباً وطالبة من مستوى البكالوريوس، وزعوا على ثلاث مجموعات متكافئة، هي: المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة المناقشة والحوار)، والمجموعة التجريبية الثانية (مجموعة التعلم الذاتي)، والمجموعة الضابطة. وبتطبيق البرنامج التدريبي واستخدام مقياس المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الأخلاقي اللذين أعدهما سوانسون وهيل (1993)، بعد تطويرهما للبيئة الأردنية، أظهرت نتائج الدراسة تكافؤ المجموعات الثلاث على مستوى الاختبار القبلي في المعرفة فوق الأخلاقية، في حين كشف تحليل التباين الرباعي المصاحب وجود أثر في البرنامج التدريبي في تطوير المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الأخلاقي لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، تلاها مجموعة التعلم الذاتي، فالمجموعة الضابطة. لكن النتائج لم تكشف عن وجود فروق في أثر البرنامج التدريبي على المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الأخلاقي، تعود إلى متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي للطلبة.

وأجرى "كيم، وبارك، وهان، وصن" (Kim, Park, Han, & Son, 2004) دراسة هدفت لفحص مدى تطور الحكم الخُلقي لدى الجنسين. تكونت عينة الدراسة من (37) طالباً وطالبة من طلبة كلية التمريض في كوريا. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الدراسة الأربع في التطور الخُلقي، وأظهرت النتائج أن التطور الخُلقي في المرحلة (5A) حقق العلاقة الأعلى خلال السنوات الأربع من الدراسة الجامعية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في نمو الحكم الخُلقي، أما دراسة تيسير الصقر (2005) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى النمو الخُلقي والكفاءة الذاتية المدركة والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، وقد تكونت عينة الدراسة من (654) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك في مستوى البكالوريوس للعام الدراسي 2004/2005 وقد استخدم الباحث لأغراض هذه الدراسة مقياس النمو الخُلقي لمرست والمعرب للبيئة الأردنية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو الخُلقي يعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما دلت

نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو الخلقي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائية لمتغير التخصص لصالح ذوي التخصص الإنساني.

بالنظر للدراسات السابقة التي تناولت الحكم الخلقي وعلاقته بالعمر والنوع الاجتماعي؛ يلاحظ - فيما يتعلق بعلاقة المرحلة العمرية في نمو الحكم الخلقي - إشارة إلى أثر ذي دلالة للمرحلة العمرية الأكبر (Sharma, 1996)، وبعضها الآخر أشار إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمو الحكم الخلقي يعزى للعمر (تيسير الصقر، 2005؛ عبد الناصر الجراح، 2003؛ محظوظ القزان، وتنهيد البيرقدار، 1999؛ مها ماهر، 2001؛ White, 1988؛ Kim, et al., 2004)، كما يلاحظ تفوق الذكور على الإناث في نمو الحكم الخلقي (Work & Kreps, 1996)، وتفوق الإناث على الذكور في نمو الحكم الخلقي (Jarvihn & Laura, 1999)، في حين أشارت العديد من الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في نمو الحكم الخلقي (تيسير الصقر، 2005؛ عبد الناصر الجراح، 2003؛ محظوظ القزان، وتنهيد البيرقدار، 1999؛ المعتصم بالله الجوارنة، 2000؛ مها ماهر، 2001؛ Howard؛ Kim, et al., 2004, White, 1988؛ Mary, 1994؛ & Mary)، وهناك إشارة إلى أن غالبية الطلبة يقعون في المستوى الثاني (المرحلتان الثالثة والرابعة) من مستويات الحكم الخلقي عند كولبرج (محظوظ القزان، وتنهيد البيرقدار، 1999؛ Jarvihn & Laura، وآخرين) يقعون في المرحلة الخامسة من مراحل نمو الحكم الخلقي (Kim, et al., 2004).

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يتبين أن الدراسة الحالية هي من الدراسات المحلية القليلة التي بحثت في موضوع القيم الأخلاقية وعلاقتها بنمو الحكم الخلقي (في حدود علم الباحث)، لذا قد تسد نقصاً حاصلاً في هذا المجال؛ مما يشير إلى ضرورة إجراء المزيد من الدراسات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد مرحلة الشباب فترة نمو حرجة، وخاصة أنها تتوافق مع دخول المراهق الجامعة؛ فهي غنية في التجارب الداعمة للاستكشاف التأملي في أوساط الشباب، ومع ذلك فإنه من غير الواضح أن عملية الاستكشاف التأملي للشباب تنمي القيم الأخلاقية والسلوك الأخلاقي. إن شعور الباحث باضطراب المجتمع العربي

والإسلامي ومروره بمرحلة حرجة، الذي رافقه اضطراب وتغير واهتزاز في القيم والمعايير الأخلاقية، دفع الباحث للوقوف على هذه المنظومة من القيم التي لها علاقة ومساس بالبنى العقلية والوجدانية والسلوكية عند الشباب، النابعة من تصوراتهم الفكرية لمفاهيم الإنسان والحياة والكون، وما تحمل هذه التصورات من معان ودلالات للإنسان للإسهام في الكشف عن طبيعة القيم الأخلاقية، التي يعتقد بها الطلبة في الجامعات السعودية.

ونظراً لكون معظم اهتمامات الباحثين انصبّت على دراسة القيم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية؛ فقد جاءت هذه الدراسة لتسد نقصاً واضحاً في البحوث السابقة من خلال معالجتها لموضوع ذي أهمية بارزة، وتشكل ركناً أساسياً في بناء المجتمعات، والحفاظ على استقرارها. إن استقصاء واقع القيم يتطلب البدء بفهم عوامل عدة يمكن أن تسهم بشكل بارز في اضطراب القيم أو استقرارها كدراسة العلاقة بين القيم الأخلاقية ونمو الحكم الخُلقي. ونظراً للدور المهم والكبير للقيم في حياة الفرد، وفي تقدمه وتطوره ونضوجه الأخلاقي الذي يسهم في خلق حالة من التوازن والانسجام بين مختلف فئات المجتمع وأركانه، تبرز أهمية هذه الدراسة بأنها ستحاول دراسة القيم الأخلاقية وعلاقتها بنمو الحكم الخُلقي لدى الشباب من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: "ما مستوى القيم الأخلاقية لدى أفراد عينة الدراسة؟".

السؤال الثاني: "ما مرحلة نمو الحكم الخُلقي السائدة لدى أفراد عينة الدراسة؟".

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس القيم الأخلاقية تعزى لمتغيرات: الفئة العمرية، والنوع الاجتماعي، والتفاعل بينهما؟".

السؤال الرابع: "هل تختلف مرحلة الحكم الخُلقي لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري الدراسة المستقلين (الفئة العمرية، والنوع الاجتماعي)؟".

السؤال الخامس: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القيم الأخلاقية تعزى لمراحل نمو الحكم الخُلقي؟".

أهمية الدراسة:

إن معرفتنا بنسق قيم الأفراد، وكيف تتطور، والأبعاد التي تنتظم من خلالها تمكننا من توجيه طموحات طلابنا، وتنمية قيمهم نحو المزيد من الفاعلية والإيجابية. كما تسهم القيم في تهيئة البيئة التربوية المناسبة التي تحقق المزيد من فهم الطلاب واستيعابهم، والتفاعل الإيجابي بين المعلم وطلابه. لقد انبثقت أهمية هذه الدراسة من أهمية القيم الأخلاقية باعتبارها عاملاً مؤثراً على الشباب ونمو الحكم الأخلاقي لديهم. كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من الفئة العمرية المستهدفة؛ إذ إنها فترة تحديات وتحولات يواجهها المراهقون، ومن أن الشباب يواجهون ضغوطات إضافية تمليها عليهم خاصة المرحلة العمرية الحساسة، التي تمثل فترة استكشاف والتزام؛ إذ تمثل القيم الإطار المرجعي الذي يحكم حياة الشباب المسلم، كما تشتق التربية أهدافها من تلك القيم؛ لما لها من أهمية كبيرة بالنسبة إلى المجتمع، فالقيم لها أثر عظيم في توحيد الشباب، كما تحدد أهدافهم ومثلهم العليا ومبادئهم الثابتة المستقرة لممارسة حياة اجتماعية سليمة، وتساعدتهم على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه، كما تساعد على إظهار شخصيتهم المتميزة؛ حيث تزودهم بقدر مشترك من الثقافة والتفكير، وتوجه سلوكهم نحو هدف مشترك.

وهذا يعني أننا لا نستطيع أن نستغني في حياتنا عن الاهتمام بالقيم لما لها من دور وأهمية في تقوية إرادة الإنسان على فعل الخير، والتمسك بالسلوك القويم؛ فالاهتمام بدراسة القيم وتعرف أساليب اكتسابها وطرقه في إطار منظومة التربية والتعليم الواسعة التي تشتمل على البيت والمدرسة ودور العبادة - أمر ضروري من أجل الوصول بشخصية الفرد إلى النمو الأخلاقي المناسب، والقيم أحد المحددات المهمة للسلوك الاجتماعي، وهي ليست مجرد سلوك بل هي رابطة بين البناء الاجتماعي والشخصية الإنسانية. لذلك جاءت هذه الدراسة للبحث في موضوع القيم الأخلاقية وعلاقتها بنمو الحكم الخلقى لدى مراحل عمرية متعاقبة من حياة الشباب، تمثلت بطلبة المرحلة الجامعية ممن هم في المرحلة العمرية (18-19، 21-22) ومن كلا الجنسين.

التعريفات الإجرائية:

القيم الأخلاقية: هي الأحكام التي يصدرها الفرد بالترتيب أو عدم التفضيل للموضوعات المختلفة، وذلك في ضوء تقييمه أو تقديره لهذه الموضوعات، وتتم

هذه العملية من خلال التفاعل بين الفرد بمعارفه وخبراته وبين الإطار الديني والحضاري الذي يعيش فيه (عبد اللطيف خليفة، 1992). ويقصد به في هذه الدراسة الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس القيم الأخلاقية المستخدم في هذه الدراسة.

الحكم الخُلقي: هو ما يعتقد الفرد بصدقه في التمييز بين ما هو صواب أو خطأ معتمداً في ذلك على المعايير التي اكتسبها من المجتمع، والتي تعتبر بمنزلة الإطار العام الذي يحتكم إليه فيما يصدر عنه (سيد طهطاوي، 1996). ويقصد به في هذه الدراسة الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس تحديد القضايا لرست (D.I.T) المستخدم في هذه الدراسة، والذي يتحدد بموجبه مستوى نمو الحكم الخُلقي.

محددات الدراسة: تقتصر هذه الدراسة على طلبة المستويات العمرية الآتية: (18-19، 21-22)، وتتحدد بالخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة المستخدمة فيها، وهي: مقياس القيم الأخلاقية، ومقياس نمو الحكم الخُلقي، كما تتحدد بالفترة الزمنية التي أجريت فيها.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية: المتغيرات المستقلة: القيم الأخلاقية، الفئة العمرية، والنوع الاجتماعي. المتغير التابع: نمو الحكم الخُلقي.

الطريقة والإجراءات:

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 182 طالباً وطالبة من مرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود؛ بواقع (92) من الذكور، و(90) من الإناث، اختيروا باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية – العنقودية Sampling stratified cluster من أربع كليات مقسمة بالتساوي بين الكليات العلمية والكليات الإنسانية. وقد اختيرت اثنتان من الكليات الإنسانية، واثنان من الكليات العلمية بالطريقة العشوائية من بين كليات الجامعة (طبقات)، وبعد ذلك اختيرت (4) شعب دراسية من كل كلية بالطريقة العنقودية. وتجدر الإشارة إلى أنه استخدم المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة الحالية، وجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب الفئة العمرية والنوع الاجتماعي.

جدول (1)
توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب الفئة العمرية والنوع الاجتماعي

الجنس	العمر		الإحصائي
	22-21	19-18	
ذكر	العدد	41	92
	النسبة المئوية من الكلي	%22,5	%50,5
أنثى	العدد	46	90
	النسبة المئوية من الكلي	%25,3	%49,3
الكلي	العدد	88	182
	النسبة المئوية من الكلي	%48,8	%100

مقاييس الدراسة:

أولاً - مقياس القيم الأخلاقية: هو مقياس وضعه في الأصل برنس (Prince). وأسماه The Differential Values Inventory، ونقله جابر عبد الحميد جابر إلى العربية. يتكون المقياس من (15) زوجاً من العبارات، وعلى المفحوص أن يختار واحدة يرى من الواجب عملها، أو الشعور بها، أو من غير الواجب عملها أو الشعور بها (جابر جابر، 1977).

صدق المقياس: لتحقيق أغراض الدراسة الحالية، قام الباحث بإجراء صدق المحكمين للتحقق من الصدق المنطقي لمحتوى المقياس؛ حيث عرض المقياس بصورته الأولية على خمسة عشر محكماً، جميعهم من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وقد طلب منهم تحكيم المقياس من حيث الصياغة اللغوية لفقراته ومدى وضوحها، ومدى ملاءمتها وانتمائها لقياس الهدف الذي وضعت من أجله. ومن ثم أخذ بما أشار إليه المحكمون، وقد أشار المحكمون بنسبة 80% إلى أن المقياس مناسب لأغراض الدراسة.

ولاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (67) طالباً وطالبة، وقد استخرجت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات مع الدرجة الكلية على الأداة ككل، وراوحت بين (0,37-0,53)، وجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)
معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية

معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة
,39	9	,41	1
,45	10	,44	2
,47	11	,37	3
,40	12	,46	4
,45	13	,46	5
,53	14	,41	6
,38	15	,49	7
,38	16	,38	8

كما استخرج معامل الصدق التلازمي بين مقياس برنس (Prince) ومقياس القيم الأخلاقية (مجدي إسماعيل، 2004) بوساطة معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على المقياسين، وكانت قيمة معامل الارتباط (0,77) وتعتبر مؤشراً كافياً للدلالة على تحقق الصدق التلازمي لمقياس القيم الأخلاقية.

ثبات المقياس: تمّ التأكد من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية، تكونت من (67) طالباً وطالبة، وحسب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا؛ إذ بلغت قيمته (0,85). كما حسب معامل ثبات الاستقرار للمقياس باستخراج معامل ارتباط (بيرسون) بتطبيقه وإعادة تطبيقه بفصل زمني، قدره أسبوعان؛ فبلغت قيمته (0,82). كما اعتبرت قيم الثبات مناسبة لأغراض الدراسة.

تصحيح المقياس: يصحح المقياس وتحتسب كل عبارة تمثل قيم التشدد في الخلق والدين بدرجة واحدة؛ فإذا اختار الشخص العبارات الدالة على القيم جميعها، وهي (1أ، 2ب، 3ب، 4ب، 5ب، 6ب، 7أ، 8أ، 9ب، 10أ، 11أ، 12ب، 13أ، 14أ، 15أ، 16أ) حصل على النهاية العظمى (16)، وإذا اختار جميع العبارات غير ذلك حصل على الدرجة (صفر)، وعلى الرغم من أن هذه الدرجات ممكنة فإن الفرد عادة يختار عدداً من هذه العبارات وعدداً من تلك، وقد صنفت المتوسطات الحسابية وفق معيار

درجة التقدير على النحو الآتي: (4,99 فأقل: ضعيف)، ومن (5-9,99: متوسط)، ومن (10-16: مرتفع) (جابر جابر، 1977).

ثانياً - مقياس نمو الحكم الخُلقي: لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الصورة المعربة من مقياس نمو الحكم الخُلقي، وهو مقياس طوره رست عام (1974) ليناسب الأفراد الذين تزيد أعمارهم على ثلاث عشرة سنة. يتكون المقياس في صورته الأصلية من ست قصص، وبصورته المختصرة من ثلاث قصص، وتعرض كل قصة من هذه القصص مشكلة أخلاقية يتصور المفحوص أنه نفسه في هذا الموقف الخُلقي، ثم يطلب منه اتخاذ قرار أخلاقي لحل المشكلة، ويتبع كل موقف من هذه المواقف اثنا عشر سؤالاً، تتعلق بأبعاد المشكلة المختلفة، ويطلب من المفحوص أن يقدر أهمية كل سؤال فيما يتعلق باتخاذ القرار (رؤوف الغصيني، وكرمة الحسن، 2001)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الصورة المعربة من مقياس نمو الحكم الخُلقي، الذي عربه رافع نصير (1981).

صدق المقياس: أجرى حاتم الصمادي (2006) صدق المحكمين بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء ذوي الاختصاص؛ إذ أشاروا إلى أن المقياس مناسب لأغراض التطبيق على البيئة الأردنية. ولتحقيق أغراض الدراسة الحالية، والتأكد من ملاءمته للبيئة السعودية قام الباحث بإجراء صدق المحكمين للتحقق من الصدق المنطقي لمحتوى المقياس في هذه الدراسة، بعرض المقياس بصورته الأولية على خمسة عشر محكماً، جميعهم أعضاء في هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود، وطلب إليهم تحكيم المقياس من حيث الصياغة اللغوية لفقراته ومدى وضوحها، ومدى ملاءمتها وانتمائها لقياس الهدف الذي وضعت من أجله، كما طلب من المحكمين اقتراح تعديلات أو أية ملاحظات أخرى يرون ضرورة إجرائها على فقرات المقياس، وقد أخذ بما أشار إليه المحكمون. كما أشار المحكمون إلى أن المقياس مناسب بنسبة (0,87) لأغراض الدراسة.

وقامت العديد من الدراسات بحساب معامل صدق المقياس بإيجاد معامل الارتباط بين مقياس (D.I.T) ومقياس كولبرج لنمو الحكم الخُلقي؛ كدراسة رست (Rest, 1986)؛ إذ بلغ معامل الارتباط (0,62)، ودراسة شارما (Sharma, 1996)؛ حيث بلغ معامل الارتباط (0,78). وفي الدراسة الحالية استخرجت مؤشرات الصدق التلازمي عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية بين مقياس (D.I.T) ومقياس التفكير الأخلاقي للراشدين (فوقية عبدالفتاح، 2001)، وكانت قيمة

معامل الارتباط (0,75)، وهي تعتبر مؤشراً كافياً للدلالة على تحقق الصدق التلازمي لمقياس نمو الحكم الخُلقي المستخدم في الدراسة الحالية.

ثبات المقياس: توصل رست (Rest, 1986) إلى معاملات ثبات الدرجة (p-Score) عن طريق إعادة المقياس على ثلاث عينات وخلال فترات منفصلة؛ حيث استخرجت معامل ثبات العلامة الكلية (p-Score) للعينات الثلاث من خلال إجابة الأفراد عن ستة مواقف أخلاقية، وكذلك من خلال إجاباتهم عن ثلاثة مواقف أخلاقية من بين المواقف الستة، وقد بلغت معاملات الثبات المحسوبة من العينات الثلاث على النحو الآتي: المجموعة الأولى (0,76)، المجموعة الثانية (0,77)، المجموعة الثالثة (0,65).

كما استخرج كل من (شهناز الحمود، 1995؛ جهاد دويدار، 1995؛ حاتم الصمادي، 2006) معامل ثبات المقياس باستخراج معامل كرونباخ ألفا ومعامل ارتباط بيرسون على النحو المبين في جدول (3)، وفي هذه الدراسة تحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للأبعاد والأداة ككل من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، بلغت (67) طالباً وطالبة، كما حسب معامل ثبات الاستقرار للمقياس باستخراج معامل ارتباط (بيرسون) بتطبيقه على عينة تكونت من (67) طالباً وطالبة. وطبق المقياس وأعيد تطبيقه بفواصل زمني قدره أسبوعان، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس الكلي وللأبعاد على نحو ما هو مبين في جدول (3).

جدول (3)

معامل الثبات الكلي لاختبار نمو الحكم الخُلقي وأبعاده

الأبعاد		(شهناز الحمود، 1995؛ وجهاد دويدار، 1995)		حاتم الصمادي، 2006		الدراسة الحالية	
معامل كرونباخ ألفا	معامل ارتباط بيرسون	معامل كرونباخ ألفا	معامل ارتباط بيرسون	معامل كرونباخ ألفا	معامل ارتباط بيرسون	معامل كرونباخ ألفا	معامل ارتباط بيرسون
0,81	0,74	0,81	0,74	0,81	0,74	0,79	0,72
0,80	0,77	0,80	0,77	0,80	0,77	0,77	0,73
0,80	0,87	0,80	0,87	0,80	0,87	0,80	0,83
0,86	0,82	0,79	0,81	0,82	0,81	0,82	0,81

تصحيح المقياس: يوجد مفتاح خاص لتصحيح مقياس النمو الخُلقي (D.I.T)، وهو جدول أعمدته تمثل رموز اثني عشر سؤالاً، وسطوره تمثل أسماء القصص

الثلاث، أما المربعات فهي رموز المراحل والأنماط الخلقية، وهي تنتج عن تقاطع القصة مع رقم السؤال. كما يوجد أيضاً نموذج خاص لتفريغ المعلومات، وهو يتكون من جدول، تمثل أعمدته رموزاً للمراحل الثانية والثالثة والرابعة والخامسة والسادسة، والنمطين (A) و (M)؛ حيث يمثل النمط (A) معارضة الفرد للأحكام الخلقية التقليدية، أما النمط (M) فيشير إلى الآراء الاعتباطية للفرد، التي تدل على أنه لم يفهم الفقرات أو الأسئلة عن القصة، ومن ثم فهي لا تمثل أية مرحلة أخلاقية، ويعطي المقياس عدة درجات؛ الدرجة الأولى هي درجة نمو الحكم الخلقى الكلية للفرد التي يرمز لها بالرمز (p- Score)، وتشير إلى نسبة تشبع الفرد بالمبادئ الخلقية، والأهمية التي يعطيها الفرد في تفكيره للمستوى الثالث (المستوى المبدئي) الذي يتضمن المرحلتين الخامسة والسادسة في النمو الخلقى، وتشير الدرجة الثانية إلى المرحلة الخلقية التي يكون ضمنها الفرد. وكذلك نحصل على درجة لكل مرحلة أخلاقية تضمن المقياس وعلامتين للنمطين (A) و (M) (رؤوف الغصيني، وكرمة الحسن، 2001).

إجراءات الدراسة: أُعدت أدوات الدراسة بصورتها النهائية بعد التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما، وهما مقياس القيم الأخلاقية ومقياس نمو الحكم الخلقى، وحصل على العدد الكلي للطلبة، والمسجلين حتى نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2012-2013، بحسب إحصائيات عمادة القبول والتسجيل في الجامعة؛ وحدد مجتمع الدراسة الكلي، بالإضافة إلى اختيار عينة الدراسة، بالطريقة الطبقيّة العنقودية العشوائية؛ وحددت الشعب الدراسية التي يدرس فيها الطلاب من الكليات المختارة كعينة للدراسة. قام الباحث بتوزيع أدوات الدراسة على أفراد العينة، ووضحت الإرشادات الضرورية واللازمة للإجابة عن فقرات الأدوات؛ قام الباحث بتوضيح طريقة الإجابة عن أدوات الدراسة لأفراد العينة، وأكد لهم أن إجابتهم عن هاتين الأدوات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وستعامل بكل سرية، وأعطيت عينة الدراسة الوقت الكافي للإجابة، وتوبعت استفساراتهم والإجابة عنها.

المعالجة الإحصائية: استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والتكرارات والنسب المئوية، وحل التباين الأحادي والثنائي، والمقارنات البعدية بطريقة شيفيه، ووفق اختبار كاي تربيع.

النتائج ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال البحثي الأول: "ما مستوى القيم الأخلاقية لدى أفراد عينة الدراسة؟"، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القيم

الأخلاقية لدى أفراد عينة الدراسة، وتبين أن مستوى القيم الأخلاقية مرتفع؛ بمتوسط حسابي (10,18) وبانحراف معياري (1,88).

يمكن تفسير هذه النتيجة باعتبار أن القيم تمثل بدورها جانباً ارتقائياً تزداد أهميته وظهوره في المرحلة الجامعية نظراً لارتباطه بعوامل نوعية، كقيمة الإنجاز والتفوق، وأداء ما يكلف الفرد القيام به من واجبات، وتقدير الآخرين، والمحافظة على الممتلكات العامة؛ فقيمة الإنجاز - مثلاً - تمثل أهمية كبيرة في البناء القيمي للأفراد. وقد يرجع ذلك إلى الضغوط التي يمارسها الآخرون في البيئة المحيطة (كأفراد الأسرة) نحو الأبناء، والدافع نحو التحصيل، وخفض القلق وحل الصراعات وتحقيق الذات، والحصول على التقدير والمكانة في إطار المجتمع الذي ينتمي إليه. كما أن المعايير الثقافية والدينية، والقيم بعمومها، والتوقعات، متأثرة بالدين الإسلامي، وما يتبع ذلك من تعزيز شامل للقيم والحرية الفردية والمسؤولية، والمصلحة الذاتية، والحماية الذاتية والمنطق. كما أن المدرسة والنظام التعليمي والبناء الأسري - بشكل عام - تسهم في التنشئة الدينية وتوجيهها نحو القيم، وتعمل على تدعيم قيم الإسلام.

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني: "ما مرحلة نمو الحكم الخُلقي السائدة لدى أفراد عينة الدراسة؟"، استخرجت التكرارات والنسب المئوية لمرحلة نمو الحكم الخُلقي لدى أفراد عينة الدراسة، وجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

التكرارات والنسب المئوية لمرحلة نمو الحكم الخُلقي لدى أفراد عينة الدراسة

الرتبة	المرحلة	التكرار	النسبة
1	الرابعة	54	29,7
2	الثالثة	51	28,0
3	الخامسة	38	20,9
4	الثانية	21	11,5
5	السادسة	18	9,9
المجموع		182	100,0

يتبين من جدول (4) أن المرحلة الرابعة حصلت على أعلى تكرار، بلغ (54)

وبنسبة مئوية قدرها (29,7)، تلتها المرحلة الثالثة بتكرار بلغ (51) وبنسبة مئوية قدرها (28,0)، تلتها المرحلة الخامسة بتكرار بلغ (38) وبنسبة مئوية قدرها (20,9)، في حين جاءت المرحلة السادسة بأدنى تكرار بلغ (18) وبنسبة مئوية قدرها (9,9).

يمكن تفسير أعلى تكرار للمرحلة الرابعة، بأن الأسس والقواعد الدينية تعتبر جزءاً لا يتجزأ من نظام جامعة الملك سعود ورؤيتها؛ فالجامعة تسعى دائماً لتعزيز القواعد الدينية وترسيخها لدى طلابها من خلال المحاضرات والندوات والمؤتمرات والأنشطة اللامنهجية؛ لذا تعتبر الأسس الدينية ركناً أساسياً في دعم البناء القيمي لطلبة جامعة الملك سعود. ويتأثر احترام القوانين لطلبة الجامعة تأثراً كبيراً بالقرآن الكريم والسنة النبوية؛ فالقيم الخلقية والروحية التي تأتي من المصادر السماوية تعتبر جزءاً من حياتهم كما كانت جزءاً أساسياً في ثقافتهم. فهي عدتهم الفكرية التي نحكم بها على أفعالهم في مواجهة المواقف المختلفة، وهي لا تفصل بيننا وبين واقعنا؛ فالسلوك الخلقي ليس مجرداً وإنما يترجم عن نفسه في علاقات الإنسان بغيره وبيئته. وفي نظرتة إلى نفسه وإلى الظروف المختلفة التي تحقق له النمو أو تعوقه.

للإجابة عن السؤال البحثي الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على درجات مقياس القيم الأخلاقية يعزى لمتغيرات: الفئة العمرية والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما؟" استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس القيم الأخلاقية بحسب متغيري الفئة العمرية والنوع الاجتماعي، وجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس القيم الأخلاقية بحسب متغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية

النوع الاجتماعي	الفئة العمرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	19-18	9,38	1,969	45
	22-21	10,73	1,789	45
	المجموع	10,06	1,991	90

تابع / جدول (5)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس القيم الأخلاقية بحسب متغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية

النوع الاجتماعي	الفئة العمرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
أنثى	19-18	10,20	1,520	41
	22-21	10,39	1,950	51
	المجموع	10,30	1,765	92
المجموع	19-18	9,77	1,806	86
	22-21	10,55	1,874	96
	المجموع	10,18	1,879	182

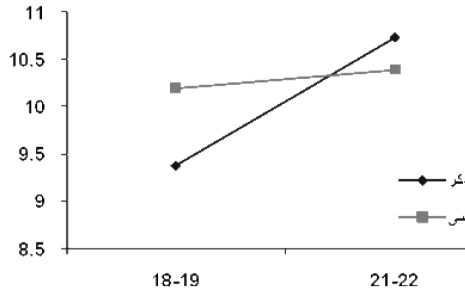
يبين جدول (5) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس القيم الأخلاقية بسبب اختلاف فئات متغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الثنائي جدول (6).

جدول (6)
تحليل التباين الثنائي لأثر النوع الاجتماعي والفئة العمرية على أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس القيم الأخلاقية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	2,564	1	2,564	,768	,382
العمر	27,255	1	27,255	8,168	,005
النوع الاجتماعي × العمر	15,176	1	15,176	4,548	,034
الخطأ	593,974	178	3,337		
الكلي	639,016	181			

يتبين من جدول (6): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر النوع الاجتماعي؛ حيث بلغت قيمة ف 0,77، وهي غير دالة إحصائياً، كما يتبين وجود

فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الفئة العمرية؛ حيث بلغت قيمة F 8,186، وبدلالة إحصائية بلغت 0,005 وجاءت الفروق لصالح الفئة العمرية الأكبر (21-22)؛ كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05=\alpha$) تعزى لأثر التفاعل بين النوع الاجتماعي والعمر، ولبيان الفروق بين المتوسطات الحسابية مثلت بيانياً على نحو ما هو مبين في شكل (1).



شكل (1): التفاعل بين النوع الاجتماعي والعمر

يتبين من شكل (1) التفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي والعمر، وكانت الفروق لصالح الإناث في فئة العمر (18-19) ولصالح الذكور في فئة العمر (21-22).

يمكن تفسير نتيجة الفروق في القيم الأخلاقية لصالح المرحلة العمرية الأكبر (21-22) بأنه كلما زاد العمر لدى طلبة جامعة الملك سعود نظروا إلى مجالات القيم بصورة عقلانية وطموحة، وبصورة أكثر استقلالية. وهذا يكشف أثر المكون المعرفي الذي يتطور بتقدم العمر وأهميته في تشكيل القيم؛ فالمهارات والخبرات المكتسبة أسهمت في الارتقاء بمستويات القيم، إضافة إلى أنه مع نمو الفرد تصبح القيم أكثر تعقيداً وتركيباً؛ فتزداد درجة تداخلها وتفاعلها في المواقف الاجتماعية التي يواجهها، فتدريجياً ومن خلال تراكم الخبرات وعمليات النضج يمكن للفرد الربط بين قيمه ووضعها في إطار عام أو نسق منظم، تمثل كل قيمة فيه وزناً نسبياً معيناً بحسب أهميتها بالنسبة إليه. ويدعم هذا الرأي ما توصل إليه "روكيش" في دراسته للأنماط القيمية وارتقائها، التي أظهرت أن معاملات الارتباط بين القيم تتجه نحو الارتفاع مع تقدم العمر. فالقيم على وجه العموم تمثل أهمية كبيرة للمراحل العمرية المتأخرة عنه - كالرشد - في المراحل العمرية المبكرة. كذلك كلما تقدم عمر الفرد تزايدت لديه أهمية النظر إلى قيمة الإنجاز ليس على أنها تحقق السعادة الشخصية له فقط، ولكن على أنها وسيلة لتقدم المجتمع أيضاً؛ فهي لم تعد قيمة وسيلة بالنسبة إلى الفرد ولكنها قيمة غائية يسعى إليها (Meijer, 1995).

تتفق النتيجة السابقة "أن متوسطات القيم تزداد مع التقدم في العمر" مع نتيجة دراسة كل من: (Dentitci & Pagnin. 1992; Huntly & Davis, 1985؛ حصة فخرو، 1995؛ محمد البطش وعبد الرحمن هاني، 1990)، وتختلف مع دراسة المعتصم بالله الجوارنة (2000)، التي أشارت إلى عدم وجود أثر يعزى للعمر.

للإجابة عن السؤال البحثي الرابع: "هل تختلف مرحلة الحكم الخُلقي لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري الدراسة المستقلين (الفئة العمرية، النوع الاجتماعي)؟"، استخرجت التكرارات والنسب المئوية لمراحل نمو الحكم الخُلقي بحسب متغيري الفئة العمري والنوع الاجتماعي، ولبيان الفروق الإحصائية بين هذه التكرارات استخدم اختبار كاي²، وجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7)
التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي² لمراحل نمو الحكم الخُلقي
بحسب متغير النوع الاجتماعي

المجموع	الجنس					
	أنثى	ذكر				
21	5	16	التكرار	الثانية	المرحلة	
11,5	5,4	17,8	النسبة المئوية			
51	21	30	التكرار	الثالثة		
28,0	22,8	33,3	النسبة المئوية			
54	27	27	التكرار	الرابعة		
29,7	29,3	30,0	النسبة المئوية			
38	26	12	التكرار	الخامسة		
20,9	28,3	13,3	النسبة المئوية			
18	13	5	التكرار	السادسة		
9,9	14,1	5,6	النسبة المئوية			
182	92	90	التكرار	المجموع		
100,0	100,0	100,0	النسبة المئوية			

قيمة كاي² = 16,04 درجات الحرية = 4 الدلالة الإحصائية = 0,03 .

يتبين من جدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) في مراحل نمو الحكم الخلفي تعزى للنوع الاجتماعي؛ إذ إن هناك فروقاً في المرحلتين الثانية والثالثة في الحكم الخلفي لصالح الذكور، وفروقاً في المرحلتين الخامسة والسادسة في الحكم الخلفي لصالح الإناث، ويتبين أن الجنسين (الذكور والإناث) تساوا في المرحلة الرابعة؛ حيث بلغت قيمة كاي $16,04^2$ بدلالة إحصائية (0,003).

بالنظر إلى نتائج السؤال السابق؛ يمكن عزو نتيجة الفروق لصالح الذكور في المرحلتين الثانية والثالثة في الحكم الخلفي، إلى دور الذكور في جامعة الملك سعود وما تمليه عليهم الثقافة من حرية في التفاعل وبناء العلاقات؛ مما يجعلهم أكثر نشاطاً وتفاعلاً في البيئة الاجتماعية؛ لذا نجدهم يسعون إلى بناء العلاقات الاجتماعية في مختلف النواحي أكثر من الإناث. وكذلك إيماناً منهم بأن مصالحهم الشخصية لا يمكن لها أن تتحقق إلا بوجود منظومة اجتماعية تقدم لهم الدعم والمساندة في أفكارهم وآرائهم وطموحاتهم، وعدم وجود هذه المنظومة سينجم عنه حالة من الإرباك وعدم الاستقرار في حياتهم، لذا هم يدركون أن التعامل بين الناس لا يقتصر على مبادلات فردية مؤقتة، بل يتعدى ذلك إلى إقامة علاقات ثابتة ودائمة تتصف بالوفاء والولاء والرعاية المتبادلة. فمسبيل التعامل هو الحفاظ على علاقات طيبة مع الآخرين من خلال الكياسة وحب المساعدة واحترام المشاعر والنظرة إلى الأمور من الموقع الذي فيه الآخر.

أما ما يتعلق بتساوي الجنسين في المرحلة الرابعة، فقد يعود إلى الخصائص التي تتميز بها هذه المرحلة، وقدسية الالتزام بالأعراف والقوانين السائدة في الجامعة والمطبقة على الذكور والإناث. فالفرد الذي يكسر القيود يقابل بالاستهجان والنقد من قبل الآخرين سواء زملائهم في الدراسة أو أساتذتهم ممن يدرسونهم؛ فرغبة الأفراد من كلا الجنسين في الانتماء والشعور بالالتزام والاستقرار الاجتماعي يجعل من الالتزام بالقوانين والأعراف مطلباً أساسياً لقبولهم في وسطهم الاجتماعي داخل الجامعة. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن هذه المرحلة لا تقتصر على تأمين التعاون بين الأصدقاء أو الأقرباء أو الشركاء كما هي حال المرحلة الثالثة، بل تتجاوز ذلك إلى بناء صيغة تعاون تشمل المجتمع بأكمله (ذكوراً وإناثاً) بقطع النظر عن صلات قرابة أو صداقة قد تربط بعض أفرادها. وصيغة التعاون هذه يجسدها القانون والنظام كأسس لتنظيم مجتمعي؛ بحيث تكون حقوق الناس وواجباتهم محددة وواضحة ومعمولاً بها. فالقانون يسري على الجميع أياً

كان موقعهم في وسطهم الاجتماعي. وعلى مستوى هذه المرحلة يأتي الالتزام بالقانون والنظام على رأس الاعتبارات الواجب مراعاتها في إطلاق الأحكام الخلقية.

أما ما يتعلق بنتيجة الفروق لصالح الإناث في المرحلتين الخامسة والسادسة، فيمكن عزوها إلى كون الأُنثى أكثر احتراماً للأنظمة والقوانين السائدة في المجتمع الجامعي وأكثر تقيداً بها من الرجل؛ وذلك نتيجة التنشئة الاجتماعية السائدة التي تفرض على الأُنثى الالتزام بهذه القيم دون النظر إلى صحتها أو خطئها. وكذلك كون المرأة تسعى إلى تحقيق المثل العليا بسبب نظرتها العاطفية للأمور؛ فنجد أن أحكامها الخُلقية تمتاز فيها لغة العقل ولغة العاطفة.

تتفق نتائج السؤال السابق "تفوق الإناث على الذكور في نمو الحكم الخُلقي" مع نتيجة دراسة (Jarvihn & Laura, 1999)، كما تتفق مع أن غالبية الطلبة يقعون في المستوى الثاني (المرحلتين الثالثة والرابعة) من مستويات الحكم الخُلقي عند كولبرج (محظوظ القزان، وتنهيد البيرقدار، 1999؛ Jarvihn & Laura, 1999). وآخرين يقعون في المرحلة الخامسة من مراحل نمو الحكم الخُلقي (Kim, Park, 2004). وتختلف مع نتائج دراسة (Work & Kreps, 1996) التي أشارت إلى تفوق الذكور على الإناث في نمو الحكم الخُلقي. ونتائج دراسة كل من: (تيسير الصقر، 2005؛ عبد الناصر الجراح، 2003؛ محظوظ القزان، وتنهيد البيرقدار، 1999؛ المعتصم بالله الجوارنة، 2000؛ مها ماهر، 2001؛ Howard & Mary, 1994؛ Kim, et al., 2004؛ White, 1988؛) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في نمو الحكم الخُلقي. وبوجه عام فالذكور أكثر توجهاً نحو القيم المادية، والإنجاز، وأكثر بحثاً عن المتعة، في حين أن النساء أكثر توجهاً نحو القيم الدينية، والسعادة الشخصية، وتقدير الذات، والتناسق الداخلي أو الحياة الخالية من الصراع. ويرجع اهتمام الإناث بالقيم الأخلاقية أكثر من الذكور إلى عدد من العوامل، أهمها: أن الإناث أكثر شعوراً بالذنب عند ارتكاب الخطأ من الذكور، ويكون سلوكهن بشكل أخلاقي بدرجة أكبر من الذكور، حتى في غياب الأوامر أو الضوابط. والإناث أكثر اهتماماً بالقيم الدينية، كما أنهن أقل تسلطية من الذكور؛ وظروف البيئة والتنشئة الاجتماعية التي تعلي من شأن هذه القيم بالنسبة إلى الفتيات، تزيد من أهميتها لديهن (Talbot, 1998).

جدول (8)
التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي² لمراحل نمو الحُكم الخُلقي
بحسب متغير الفئة العمرية

المجموع	العمر				
	22-21	19-18			
21	5	16	التكرار	الثانية	المرحلة
11,5	5,2	18,6	النسبة المئوية		
51	13	38	التكرار	الثالثة	
28,0	13,5	44,2	النسبة المئوية		
54	29	25	التكرار	الرابعة	
29,7	30,2	29,1	النسبة المئوية		
38	32	6	التكرار	الخامسة	
20,9	33,3	7,0	النسبة المئوية		
18	17	1	التكرار	السادسة	
9,9	17,7	1,2	النسبة المئوية		
182	96	86	التكرار	المجموع	
100,0	100,0	100,0	النسبة المئوية		

قيمة كاي² = 49,93 درجات الحرية = 4 الدلالة الإحصائية = 0,000 .

يتبين من جدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) تعزى للفئة العمرية لمراحل نمو الحُكم الخُلقي؛ حيث بلغت قيمة كاي² 49,926 وبدلالة إحصائية (0,000). وتبين أن أعلى تكرار كان على المرحلتين الثانية والثالثة لصالح الفئة العمرية (18-19)، وعلى كل من المراحل الرابعة والخامسة والسادسة لصالح الفئة العمرية (21-22).

ويمكن تفسير الفروق بين المراحل: الرابعة والخامسة والسادسة لصالح الفئة العمرية (21-22) بنضوج البناء المعرفي مع التقدم في العمر خلال الحياة الجامعية، كما أن الأسس والقواعد الدينية تصبح جزءاً لا يتجزأ من حياة طلبة الجامعة، وتعتبر ركناً أساسياً في ثقافتهم. لذا فإن احترام القوانين لطلبة الجامعة متأثر تأثراً

كبيراً بالقرآن الكريم والسنة النبوية التي تمثل دستوراً أساسياً يحكم قوانين الجامعة وسياساتها التعليمية - التعلمية. فالقيم الخلقية والروحية التي تأتينا من المصادر السماوية تعتبر جزءاً أساسياً من حياة الطلبة وثقافتهم؛ فهي عدتنا الفكرية التي نحكم بها على أفعالنا في مواجهة المواقف المختلفة، وهي لا تفصل بين الطلبة وواقعهم، فالسلوك الخلقي ليس مجرداً وإنما يترجم إلى علاقات الإنسان بغيره وبيئته، وفي نظرته إلى نفسه وإلى الظروف المختلفة التي تحقق له النمو أو تعوقه؛ وهذا قد يمثل سلاحاً ذا حدين؛ احترام القوانين في بعض جوانبها، أو إخضاعها للتفكير الناقد الذي لا يجيز أي شيء؛ فقد ينظر للقوانين على أنها ليست مقدسة، بل إن بعضها قد يكون جائراً ويستدعي النضال لتغييره، وتحديد القوانين التي تتعارض مع حقوق الناس الأساسية. فالقوانين يجب ألا تتعارض مع هذه الحقوق، وهذا في حد ذاته يمثل رؤى المجتمع المثالي؛ حيث تسود العدالة بتأمين القدر الأكبر من الخير لكل إنسان، وإقامة توازن بين متطلبات الحياة وفوائدها.

أما ما يتعلق بالفروق في الحكم الخلقي على المرحلتين الثانية والثالثة لصالح الفئة العمرية (18-19) فقد تفسر هذه النتيجة بأن نمط تفكير هؤلاء الطلاب في المرحلة العمرية التي تمثل بداية الحياة الجامعية والانفتاح الحقيقي على المجتمع الخارجي، يحكمه التعامل مع الآخرين، الذي يتمثل بتأمين المصالح الفردية، والتعاون على أساس تبادل المنافع الشخصية، التي قد تكون بدورها طريقاً لتحقيق الذات وتشكيل الهوية التي تعصف بهذه المراحل العمرية الحساسة. إضافة لكون هذه المرحلة العمرية تتمثل بها رؤية شخصية تجاه معظم القضايا أو المواقف، نتيجة تفاعل الطلاب المستمر مع المحيط الذي يوجدون فيه؛ مما يدفعهم إلى تفعيل مصالحهم الشخصية على المصلحة العامة.

كما أن طلاب السنة الأولى وهم من يمثلون هذه المرحلة العمرية يسعون إلى بناء علاقات اجتماعية مع مختلف أطياف البيئة الجامعية الجديدة؛ بحيث يشعرون بالاستقرار بعيداً عن الإحساس بالاغتراب وسط محيطهم، كما يعزو الباحث ذلك إلى استمرار تأثير المنظومة الاجتماعية في طروحاتهم وآرائهم وفي التزامهم بالأنظمة والقوانين ومراعاتها في تعاملاتهم الجديدة، وهذا كله يختلط مع أحلام تلك الفئة في بناء عالم نموذجي تتساوى فيه الأطياف وتحترم جميع القوانين والأنظمة؛ بحيث يتحقق لهم عالمهم.

تتفق نتيجة السؤال السابق "إن لنمو الحكم الخلقي أثراً ذا دلالة للمرحلة العمرية الأكبر" مع نتائج دراسة: (Sharma, 1996)، وتختلف مع نتائج دراسة كل من: (تيسير الصقر، 2005؛ عبد الناصر الجراح، 2003؛ محظوظ القزاز، وتنهيد البيرقدار،

1999؛ مها ماهر، 2001؛ White, 1988؛ Kim, et al., 2004)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمو الحكم الخلفي يعزى للعمر.

للإجابة عن السؤال البحثي الخامس: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية $(\alpha = 0,05)$ في القيم الأخلاقية تعزى لمراحل نمو الحكم الخلفي لدى أفراد عينة الدراسة؟"، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقيم الأخلاقية بحسب متغير مراحل نمو الحكم الخلفي، وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقيم الأخلاقية
بحسب متغير مراحل نمو الحكم الخلفي

المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثانية	21	9,52	1,470
الثالثة	51	9,82	1,884
الرابعة	54	10,22	1,819
الخامسة	38	10,53	2,165
السادسة	18	11,11	1,410
المجموع	182	10,18	1,879

يبين جدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقيم الأخلاقية بسبب اختلاف فئات متغير مراحل نمو الحكم الخلفي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الأحادي بحسب جدول (10).

جدول (10)

تحليل التباين الأحادي لأثر مراحل نمو الحكم الخلفي على القيم الأخلاقية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	35,782	4	8,945	2,625	036.
داخل المجموعات	603,235	177	3,408		
الكلية	639,016	181			

يتبين من جدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) تعزى لمراحل نمو الحكم الخُلقي، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية استخدمت المقارنات البعدية بطريقة شففيه، على نحو ما هو مبين في جدول (11).

جدول (11)
المقارنات البعدية بطريقة شففيه لأثر مراحل نمو الحكم الخُلقي

السادسة	الخامسة	الرابعة	الثالثة	الثانية	المتوسط الحسابي	
					9,52	الثانية
				,30	9,82	الثالثة
			,40	,70	10,22	الرابعة
		,30	,70	*1,00	10,53	الخامسة
	,58	,89	*1,29	*1,59	11,11	السادسة

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$).

يتبين من جدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين المرحلتين الخامسة والثانية، وجاءت الفروق لصالح المرحلة الخامسة؛ حيث بلغت الفروق بين المتوسط الحسابي والقيم الأخلاقية (1,00)، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين المرحلتين السادسة والثانية لصالح المرحلة السادسة على القيم الأخلاقية، وبلغ متوسط الفروق (1,59)، وبين المرحلتين السادسة والثالثة، وجاءت الفروق لصالح المرحلة السادسة بفرق حسابي للقيم الأخلاقية، متوسطه (1,29).

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما نصت عليه كلتا المرحلتين الخامسة: مرحلة التوجه نحو العقد الاجتماعي والقانوني، والسادسة: مرحلة التوجه نحو المبدأ الخُلقي العالمي. ولكون القيمة تتكون من ثلاثة عناصر، هي: المكون العقلي والمكون الوجداني، والمكون السلوكي، ونمو الحكم الخُلقي يؤثر بمجموعة كبيرة من العوامل العقلية والانفعالية – نجد أن عادات الطلبة والدين تؤدي دوراً بارزاً ومنظماً في بناء منظومة بين تطور نمو الحكم الخُلقي عند المرحلتين الخامسة والسادسة والقيم الأخلاقية، وتبرر الانسجام الواضح ما بين المراحل المتقدمة في نمو الحكم الخُلقي والقيم الأخلاقية، كما أن المؤسسات والمنظمات الدينية التي توفر برامج خاصة

للطلبة الجامعيين غالباً ما تلبي حاجاتهم الاجتماعية والروحية، وتساعد في تطوير قدراتهم التنظيمية، وفي تعديل سلوكهم بطريقة أكثر إيجابية وإنتاجية، وتوفر إرشادات أخلاقية واضحة خلال هذه الفترة من حياتهم؛ حيث تكون القرارات غير واضحة. ويعد الدين صاحب الأثر الأكبر في بناء القيم والعادات والتقاليد والهوية الفردية والجماعية، والمفتاح الرئيس في التأثير على السلوكيات المتعلقة بصحة طلبة الجامعة القيمية والأخلاقية؛ لأنه متجذر في أنظمة ومعتقدات الشباب والمجتمع. كما أنه مصدر للقيم (Wallace & William, 1997).

تتفق نتيجة السؤال السابق "وجود علاقة بين القيم ونمو الحكم الخلفي" مع نتائج دراسة كل من:

(Anderson & Patterson, 8; Lakeesha et al., 2003; Scholefield & Lynne, 2001) 200 التي أشارت إلى أن الأحكام الخلفية في ازدياد مع ارتفاع مستوع القيم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، فإن الباحث يقدم بعض التوصيات التي قد يستفاد منها في وضع البرامج والخطط التربوية؛ مما قد يساعد في الارتقاء بمستوى الطلبة وأساليب تفكيرهم وأحكامهم الخلفية إلى المستويات العليا، وتتلخص أهم هذه التوصيات في الآتي:

- 1 - البحث عن أسباب تفوق المرحلة الرابعة على مراحل نمو الحكم الخلفي من خلال دراسة متغير الحكم الخلفي مع متغيرات أخرى.
- 2 - البحث عن أسباب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القيم الأخلاقية تعزى لأثر النوع الاجتماعي.
- 3 - البحث عن أسباب تفوق الإناث على الذكور في المرحلتين الخامسة والسادسة.

4 - إدخال البرامج التدريبية لتدريس القيم الأخلاقية وقياس مدى فاعليتها في رفع مستوى الحكم الخلفي.

5 - قيام الجامعة بطرح مسابقات في القيم الأخلاقية والأحكام الخلفية.

6 - تطوير مقياس في الأحكام الخلفية ينسجم مع البيئة العربية.

المراجع:

- إمام عبد الفتاح (1999). *فلسفة الأخلاق*، القاهرة: دار الثقافة.
- بي جي واردزورت (1990). *نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي*. (ترجمة: سعد الأسدي، وصالح حميد، وفاضل الأثيرجاوي)، (مكان ودار النشر غير متوفرين).
- تيسير الصقر (2005). *مستوى الحكم الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- جابر جابر (1977). *مقياس القيم الفارق*. القاهرة: دار النهضة العربية.
- جهد دويدار (1995). *مستوى الأحكام الأخلاقية لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية واختلافها تبعاً لموقع الضبط والأسلوب المعرفي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- حاتم الصمادي (2006). *أساليب التفكير والحكم الخُلقي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن: إربد.
- حصة فخرو (1995). *الفروق في نسق القيم لدى الطالبات القطريات بالجامعة وعلاقتها بالتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، حولية كلية التربية*. 12 (12): 549-592.
- رافع نصير (1981). *النمو الأخلاقي وعلاقته بالذكاء والمستوى الثقافي للأسرة عند طلاب المرحلة الثانوية في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن: إربد.
- رؤوف الغصيني، وكرمة الحسن (2001). *قياس الأحكام الخلقية، في رؤوف الغصيني (محرراً)، القيم والتعلم، الكتاب السنوي الثالث*. لبنان: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.
- سهيل الهندي (2001). *دور المعلم في تنمية القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة غزة من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- سيد طهطاوي (1996). *القيم التربوية في القصص القرآني*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- شهناز الحمود (1995). *مستوى النضج الأخلاقي عند الأحداث الجانحين وغير الجانحين في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد: الأردن.
- عبد اللطيف خليفة (1992). *ارتقاء القيم دراسة نفسية، سلسلة عالم المعرفة: الكويت*.
- عبد الناصر الجراح (2003). *أثر برنامج تدريبي في ما وراء المعرفة الأخلاقية على تطوير المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الأخلاقي لدى فئة من طلبة جامعة اليرموك*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- عفاف عويس (2003). *النمو النفسي للطفل*. عمان: دار الفكر.
- فوقية عبدالفتاح (2001). *مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين*. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- مجدى إسماعيل (2004). *فاعلية وحدة دراسية مقترحة في التربية الأخلاقية لتنمية بعض القيم الاجتماعية والأخلاقية والعلمية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة التربية العلمية*، 2 (7): 71-120.
- محظوظ القزاز، وتنهيد البيرقدار (1999). *دراسة مستوى الحكم الخُلقي وعلاقتها بالجنس والمستوى الدراسي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين في محافظة نينوى*. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4 (2): 57-69.

محمد البطش، وعبد الرحمن هاني (1990). البناء القيمي لدى طلبة الجامعة الأردنية. مجلة دراسات، 17 (3): 136-157.

محمود زقزوق (1993). مقدمة في علم الأخلاق. (ط4). القاهرة: دار الفكر العربي.
محبي الدين توق، وعبد الرحمن عدس، ويوسف قطامي (2003). أسس علم النفس التربوي. (ط3)، عمان: دار الفكر.

معاوية أبو غزال (2006). نظريات التطور الإنساني وتطبيقاته التربوية. عمان: دار المسيرة.
المعتصم بالله الجوارنة (2000). القيم التربوية الممارسة لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
معين الخلف (1996). القيم التربوية الواجب توافرها لدى طلبة كليات التربية الرياضية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
مها ماهر (2001). مستوى الأحكام الأخلاقية وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والمعرفية والديموقراطية لدى الطلبة والطالبات من مراحل تعليمية مختلفة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

نجلاء عبد الحكيم (2001). أثر القصة في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طفل الروضة من خلال برنامج قصصي مقترح. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية القاهرة.

Anderson, W.D., & Patterson, M.L. (2008). Effects of social value orientations on fairness judgments, *Journal of Social Psychology*, 148, 223-245.

Beckett, C. & Maynard, A. (2013). *Values and ethics in social work*. 2nd Ed. London: SAGE.

Berk, L. (1991). *Child development. Second Edition*. Boston: Allyn and Bacon.

Bunch, W H. (2005). Changing moral judgment in divinity students, *Journal of Moral Education*. 34, 363- 370.

Crockett, L.J. (1995). *Developmental Paths in Adolescence: Commentary*. In Crockett & A.C. Crouter (Eds.), *Pathways through adolescence: Individual development in relation to social contexts*. Mahwah, Nj: Erlbaum.

Dentitci, O. & Pagnin, A. (1992). Moral reasoning in gifted, adolescents: Cognitive and social. *European A. Journal for High Ability*, 3, 105-114.

Eaude, Tony. (2008). *Children's Spiritual, Moral, Social and cultural development*. SAGE Publications Ltd: London.

Haydon, G. (2007). *Values for educational leadership*. SAGE Publications Ltd: Thousand Oaks, California.

Hosseinzadeh D & Karimi, F. (2012). The relation between value system and moral growth with finding identification in high school students. *World Applied Sciences Journal*, 17, 390-399.

Howard, H & Mary, F. (1994). *An Assessment of moral development gifted adolescents*. Roeper EBSCO host.Htm.

Huntly, C.W. & Davis. F. (1985). Undergraduate study of value xcore as predictore of

- Occupation 25 years later. *Journal of Personality & Social Psychology*, 45, 1145-1155.
- Jan, L., Gari., W., Philipp, W., Marjaana, L., & Markku, V. (2009). The moderating effect of conformism values on the relations between other personal values. *Journal of Abnormal Psychology*, 118, 418-23
- Jarvihn, L & Laura, A. (1999). Moral real stoning among estonian finish students: iinsight of sex differences. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 30, 82-103.
- Kaplan, H.B. (1999). *Toward an understanding resilience: A critical review of definition and models*. In M.D. Glantz & J.L.Johnson (Ed.) *Resilience and development: Positive life adaptation* (pp.17-83). New York, Ny: Klerwer Academic/Plenum.
- Kim, Y., Park, W., Son, Y., & Han, S. (2004) A longitudinal study on the development of moral judgment in Korean nursing students, *Nursing Ethics*, 11, 254-265.
- Lakeesha, N., Woods, H., Robert J., & Jagers, D. (2003). Are cultural values predictors of moral reasoning in African American adolescents?. *Journal of Black Psychology*, 29, 102-118.
- Meijer, W. (1995). The plural self: A Hermeneutical view on identity and plurality, *British Journal of Religious Education*, 17, 92-99.
- Rest, J. (1974). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Scholefield, L. & Lynne, A. (2001). The Spiritual, Moral, socialand cultural values of students in a Jewish and a Catholic secondary school, *International Journal of Children's Spirituality*. 6, 41-53.
- Sharma, V. (1996). Altruistic behaviour as a function of moral judgement and age of children, *Indian Journal of Psychometry*. 27, 37-40.
- Talbot, M. (1998) Why do young people reject moral absolutism? Does it matter? *Resource*, 20, 17-20.
- Wallace, J. & William, D. (1997). *Religion and adolescent health compromising behavior*. In J. Schulenderg, J.L. Maggs, & K. Hurrelmann (Eds.) *Health risks and developmental transitions during adolescence*. Cambridge University press, 444-468.
- White, C. (1988). Education and sex effects on adult moral reasoning, *International Journal of Aging and Human Development*, 27, 271- 281.
- William.I. (2003). Individual variations in responses to a hypothetical moral dilemma.- higher test, *Journal of Moral Education*, 31, 247-270.
- Work, G. & Kreps, D.(1996). Gender and dilemma differences in life moral judgment, *Development Psychology*, 12, 32-220.
- Younis, J., Mclellan, J. & Yates, M. (1999). Religion, Community service, and identity in American youth, *Journal of Adolescence*, 22,243-253.

قدم في: مايو 2013

أجيز في: سبتمبر 2013

Moral Values and the Development of Moral Judgment among King Saud University Students

*Ahmad M. Alghyaibeh**

The present study aims to examine the relationship between moral values and moral judgment development among King Saud University students. For this purpose, a Moral Judgment Test and a Values Questionnaire were used. The validity and stability of both tests were ascertained. The sample was stratified random cluster; it consisted of 184 male and female students enrolled in King Saud University. The results revealed that the average moral values was estimated at (10.18). Results also showed that moral judgment repeatedly ranked fourth yielding the highest frequency. Moral values differed in favor of the older age group; differences in the development of morals according to various growth stages were also spotted (in stages II and III) in favor of males, and stages V and VI in favor of females. Stages II and III differed in favor of age (18-19) group, and in stages IV, V and VI the difference was in favor of the (21-22) age group. Differences between moral judgment in stage V and II were in favor of stage V. Difference between stage VI and II was significant in favor of the stage VI in moral values.

Keywords: Moral values, Moral judgment, Age group, Gender.

* Dept. of Psychology, Faculty of Education, King Saud University, KSA.