القيم الخلقية بين الأنا والآخر
ومستوى الالتزام بها لدى طلبة جامعة بغداد

د.محمد إبراهيم العبيدي

أستاذ علم نفس الشخصية المشارك، كلية التربية ،جامعة إب

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى الالتزام الخلقي لدى طلبة جامعة بغداد ، ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية في الالتزام الخلقي بين الطلبة، وفقا لمتغيرات (الجنس،المرحلة الدراسية،منطقة السكن) ومعرفة القيم الخلقية الشائعة ؛ وفقا لمفهومي الأنا والآخر،ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية في هذه القيم بين تقييم الطلبة لأنفسهم وتقييمهم للآخرين .

اختيرت عينة عشوائية متعددة المراحل من طلبة جامعة بغداد،بلغت (400)طالباً وطالبة، مناصفة بين الذكور والإناث، مثلت نسبة (10.42 ٪) من المجتمع الأصلي للبحث، طبق عليهم مقياس القيم الخلقية(من إعداد الباحث) الذي تألف من (32) فقرة كل واحدة منها تمثل قيمة خلقية وقد تمتع هذا المقياس بجميع الشروط السيكومترية لإعداد المقاييس . وبعد استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة ، استخرجت النتائج الآتية :

1 – بلغت نسبة الطلبة الذين يمتازون بالتزام خلقي عال (26٪)،في حين بلغت نسبة الطلبة الذين يمتازون بالتزام خلقي متوسط (74٪)، ولم يحصل أي من الطلبة على التزام خلقي ضعيف .

2 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في الالتزام الخلقي بين الطلاب والطالبات ولصالح الطالبات .

3 – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)في الالتزام الخلقي بين الطلبة، وفقا للمرحلة الدراسية(أول،رابع) ووفقا لمنطقة السكن (ريف، مدينة).

4 – وجود (12)قيمة خلقية شائعة بين الطلبة حسب تقييمهم لأنفسهم(مجال الأنا)هي (الأمانة ،إفشاء السلام ،الاحتشام ،ستر الآخرين ،المسالمة ،القناعة ،حفظ السر ،التواضع ، الاحترام ،العفة الجنسية ،النزاهة ،المشاركة الوجدانية)

تشكل هذه القيم الشائعة نسبة (37.187٪) من عدد القيم الخلقية التي تضمنها المقياس وعددها(32) قيمة . أما في مجال (الآخر) أي تقييم الطالب أو الطالبة للآخرين في التزامهم الخلقي ، فلم تظهر أي قيمة شائعة .

5 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين (الأنا والآخر)أي بين تقييم الطلبة

لأنفسهم وتقييمهم للآخرين في الالتزام الخلقي ولصالح تقييم الطلبة لأنفسهم .

أهمية البحث

تعد القيم عموماً، والخلقية على وجه الخصوص، عنصراً أساسياً في تكوين المجتمع وبقائه، ذلك أنها تعد جوهر الحضارة، وخلاصة الشخصية الإنسانية، وقمة الارتقاء الذي بلغه الإنسان، وبما يميزه عن الفضائل الأخرى (النوري، 1981، ص152). ولذا حاول الفلاسفة[1] منذ أقدم العصور بدراسة هذه القيم دراسة مستفيضة في سياق تحديد الخير والشر، أي رصد ما هو مرغوب فيه من القيم وما ليس كذلك.

ولتحقيق ذلك فقد وضعت الحضارة الإنسانية أهم أهدافها المتمثل بتطبيع شخصية أعضائها تطبيعاً من شأنه أن يجعل القيم تسيطر على أذهانهم ومشاعرهم (النوري، 1981، ص153).

كون القيم العظيمة لا يمكن أن تكون من أفراد الأخلاق الفاسدة، وإن بلغوا من الرقي العلمي قمته ؛ لأنهم سيكونون عرضة للضياع والانحلال متى ما صادفتهم عقبة أو شدة (سميلز، 1924، ص36)، ذلك أن وحدة المجتمع وتماسكه تتأتى من وحدة قيمه، تصدعه واضطرابه وينشأ من اختلاف [1]وتناقض قيمه. (السيد وآخرون، 1970، ص121). ولعل تصريح بيان رئيس جمهورية فرنسا يوم تحطم خط "ماجينو" أمام ألمانيا النازية يؤيد هذه الحقيقة، إذ قال "إن الذي هزم فرنسا أنها تسلحت بالحديد والنار ولم تتسلح بالأخلاق الفاضلة" (النعمة، 1986، ص32).

وتأسيساً على ذلك، فإن الأخلاق تعد "مصلحة اجتماعية تتمثل في عادات الأفراد لتفسير العلاقات بينهم" (نصار، 1982، ص80) سيما وأن الإنسان كائن مدني بطبعه، أي إن إشباع حاجاته، وتحقيق رغباته وطموحاته يتحصل ضمن إطار الجماعة، وهذا يتطلب وضع قوانين وقواعد تنظم عملية الإشباع، وبالتالي علاقاته بالآخرين. وبعبارة أخرى إن على الإنسان عندما يتعامل مع الآخرين عليه أن يتصرف وفقاً لذلك. ومن ثم فإن الجماعة لا يمكن أن تدوم ما لم تتمسك بالقيم الأخلاقية ولابد لهذه القيم أن تتخلل جميع نشاطات هذه الجماعة. وما يجري على الجماعة يجري كذلك على المجتمع بمؤسساته المختلفة الاجتماعية والتربوية والعلمية والاقتصادية والسياسية.

هذا وإن البناء السليم للأخلاق يؤدي إلى شخص سوي، ومجتمع سليم، أما العكس فيؤدي إلى الأسوأ، وثم إلى الاضطراب الاجتماعي. إذ أن التدريب الاجتماعي الخاطئ، خاصة في المجتمعات التي تتناقض فيها القيم والأهداف التربوية العامة، وتطغى فيها الموجهات الفردية على الموجهات

الجماعية، والجزاءات الضعيفة سواء بالنسبة للامتثال أو للانحراف، يؤدي إلى خلق حالات من الانحرافات الفردية أو الاجتماعية (غباري، 1989، ص33).

وبذلك تكون حالات الانحراف، كالجنوح والجريمة، ناتجة عن ضعف السلطة الأخلاقية. وقد أكد هذه الحالة "بيترز" **Peterz,1957** في دراسته التي وجد فيها أن الجانح لا يوجد لديه القيم الاجتماعية التي يدافع عنها، إذ أن التهديد بالضياع لا يدفعه إلى بذل الجهد المطلوب ليصل إلى مستويات المجتمع (الشرقاوي، ب.ت، ص130)، كما أكد ذلك "بيلي" الذي رأى أن الشخص غير الجانح يحدث توازناً إيجابياً في سلوكه الاجتماعي بين القوى التعبيرية لدوافعه وبين قوى الضبط الاجتماعي التي تكبت هذه القوى، أما الشخص الجانح فغير قادر على إحداث مثل هذا التوازن نتيجة لضعف عوامل الضبط الذاتي والاجتماعي (الخارجي) لديه. (غباري، 1989، ص82).

وفي الفترة الراهنة أصبح هناك تزايد في الاهتمام بسلوك الأفراد، بسبب الأزمة الخلقية، التي يتسم بها العالم المعاصر، والتي يفقد فيها الكثير من أفراد المجتمع قدرتهم على التمييز بين الصواب والخطأ أو فهمهم لها (حجاج، 1985، ص145–146). ولعل ذلك راجع إلى التطور الاجتماعي والحضاري السريع الذي يشهده هذا العصر، والذي عادة ما يؤدي إلى خلق هوة بين ما هو مادي وبين ما هو روحي قيمي. ولأجل تجاوز مثل هذه الهوة، وتحقق هذا التطور أهدافه، لابد وأن يصحبه تطور قيمي وبالسرعة التي تتناسب مع التغيرات الاجتماعية التي تحدث عادةً في مثل هذه التطورات (كاظم، 1965، ص638).

وفضلاً عن أهمية الأخلاق السابقة على المستوى الاجتماعي، فإن أهميتها لا تقل شأناً عن المستوى الفردي، إذ إنها تتركز بصورة عامة بمحاولة السيطرة على الطبيعة الإنسانية وتوجهها، وهي تضع لذلك القوانين والنظريات والأهداف والمثل العليا (النجيحي، 1981، ص355)، ذلك أن الخلق يمثل المركز الأساس الذي يميز الشخصية الإنسانية، ويؤيد ذلك "مكدوكل" بقوله أن المرء الذي لم يتم تكوين خلقه لا يكون متكامل الشخصية؛ لأنه بذلك سيكون أسيراً للدوافع والنزعات الفطرية. (مكدوكل، 1961، ص132).

إن القيم تزود الفرد بالقدرة على تفسير السلوك الاجتماعي والشخصي للآخرين، فضلاً عن تفسير سلوكه الفردي وتقويمه. ذلك أنها تحدد إدراكه للأشياء. فقد وجد "بوستمان وزملاؤه" أن الأشخاص الذين تسود لديهم القيم الدينية يدركون الكلمات الدينية ويتعرفون عليها بسهولة أكثر من غيرها من

الكلمات (حمزة، 1982، ص183).

وعلى ما تقدم فإن القيم تأخذ دوراً كبيراً في تشكيل الكيان النفسي للفرد، عن طريق خمس وظائف رئيسة هي:

1- تزود الفرد بالإحساس بالغرض، مما يقوم به وتوجهه نحوه.
2- تهيئ الأساس للعمل الفردي والعمل الجماعي الموحد.
3- تتخذ كأساس للحكم على سلوك الآخرين.
4- تمكن الفرد من معرفة ما يتوقعه من الآخرين وماهية ردود أفعالهم.
5- توجد لديه إحساساً بالصواب والخطأ. (عيسى، 1984، ص51).

والجامعة يفترض تلعب دوراً كبيراً في تحقيق هذه الأهداف والوظائف، ذلك أنها تحاول إعداد طلبتها للدخول في معترك الحياة العملية، أي أنها تجعلهم في محك؛ لاختبار ما اكتسبوه من قيم في العمل أو عند تكوين أسرة وتربية الأبناء أو عند التعامل مع أفراد المجتمع عموماً، لأنه وكما هو معلوم فإن دائرة التفاعل الاجتماعي للأفراد تزداد لديهم في هذه المرحلة، فضلاً عن ازدياد مسؤولياتهم.

وهذا يعني أن الجامعة إنما تأسست لخدمة المجتمع، سواء بإثرائه بالمعرفة، أو بإمداده بالكوادر المهنية المختلفة، أو بالمساعدة في وضع الحلول لمشكلاته، فهي العضو الفعال الذي يسهم في سد حاجات المجتمع (فنشر، ب.ت، ص103).

مشكلة البحث:

بناءً على ما سبق ذكره من أهمية في هذا البحث، فإن مشكلته تتركز بصورة رئيسية من خلال ما للأخلاق من دور كبير في تنظيم واستقرار المجتمع أو اضطرابه وانحلاله إن لم يعر لهذا الدور أهمية، فضلاً عما تحققه للفرد من الاطمئنان والاستقرار النفسي، وعن طريق تشكيلها الكيان النفسي له وتوجيهها لسلوكه. وعلى ذلك فإن إهمال أو عدم الاهتمام بهذا الموضوع، بما يناسبه يؤدي إلى نتائج سيئة على المستوى الفردي والاجتماعي، ولعل ما بينته الدراسات السابقة في مجال القيم، والتي أجريت في العراق، من ضعف الاهتمام أو التأكيد على القيم الخلقية، سواء في الصحافة أو في الكتب المنهجية... كما في دراسات كل من (الهيتي 1977)، و(السلمان 1978)، و(الجبوري 1980)، و(النووي 1985)، و(البدراني 1989).

وفضلاً عن ذلك، فإن طغيان الروح المادية على العصر الحالي، وما نسمعه من تمايز في القيم يدفعنا إلى إجراء مثل هذا البحث، حيث وجد الباحث في دراسة سابقة (العبيدي، 1996) عن أثر الحصار الاقتصادي على العراق في تمايز القيم لدى طلبة الجامعة أن القيمة الدينية والخلقية تراجعت قياساً بالقيمة المادية نتيجة الحصار الاقتصادي، وتراجع القيم الأخلاقية في المجتمع العراقي بحد ذاته مشكلة تستوجب الاهتمام. كما إن عدم وجود دراسات عراقية – حسب علم الباحث – تبحث في جانب القيم الخلقية والالتزام الخلقي ومستواه يكون مبرراً لإجراء هذا البحث.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

1- مستوى الالتزام الخلقي لدى طلبة الجامعة.

2- دلالة الفروق الإحصائية في الالتزام الخلقي بين الطلبة وفقاً للمتغيرات الآتية:

الجنس (ذكور – إناث). المرحلة (أول – رابع). السكن (قرية – مدينة).

3- القيم الخلقية الشائعة لدى طلبة الجامعة وفقاً لمفهومي الأنا والآخر، أي تقييمهم:

أ- لأنفسهم.

ب- للطلبة الآخرين.

4- دلالة الفروق الإحصائية في القيم الخلقية بين تقييم الطلبة لأنفسهم وتقييمهم للآخرين فيها.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة بغداد بكلياتها وأقسامها الإنسانية والعلمية ويشمل الجنسين، للعام الدراسي 2001/2000م.

تحديد المصطلحات

1ـ القيم Valus

القيم في الاستخدام السيوسولوجي والانثربولوجي والنفسي، هي "شيء أو حالة تمثل غاية قد تتخذ صيغة المكافأة أو اللذة أو العقاب أو الألم أو غير ذلك من الأهداف، التي إما أن يسعى الأفراد إليها أو يحاولون اجتنابها" (النووي، 1990، ص249).

وهي عند (هنا، 1960) تمثل "تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني سواء كان التفضيل الناشئ عن هذه التقديرات المتفاوتة صريحاً أو ضمنياً، وأن من

الممكن أن نتصور هذه التقديرات على أساس أنها امتداد يبدأ بالتقبل ويمر بالتوقف وينتهي بالرفض"، (هنا، 1965، ص602).

أما (السيد وآخرون، 1970) فيعرفونها بأنها "عمليات انتقاء واختيار يقوم بها الإنسان في مجالات الحياة وفق اتجاهاته وميوله واهتماماته، وتقديره للأشياء التي تحظى منه بالاحترام والتقدير" (السيد وآخرون، 1970، ص121).

بينما يعرفها(حمزة، 1982) بأنها "مفهوم مجرد ضمني غالباً ما يعبر عن الفضل أو الامتياز أو درجة الفضل الذي يرتبط بالأشخاص أو الأشياء أو المعاني أو أوجه النشاط المختلفة" (حمزة، 1982، ص182).

فيما يعرفها (نيوكمب) بأنها "أهداف شاملة تنتظم حولها العديد من الاتجاهات نحو أشياء معينة تبدو سائدة على غيرها" (حسين، 1985، ص79).

ويعرفها (روكيتش، 1973) بأنها "اعتقاد ثابت بأن نموذجاً معيناً من السلوك أو غاية ما من الوجود تكون لها الأفضلية سواء من الناحية الشخصية أو الناحية الاجتماعية في مقابل نموذج آخر أو غاية أخرى" (عيسى، 1984، ص49).

2- الأخلاق

في اللغة، هي "جمع خلق، وهو العادة، والسجية، والطبع، والمروءة، والدين" (صليبا، 1971، ص49).

وفي الدين تعرف بأنها "نظام من العمل غايته تحقيق الحياة الخيرة، ونمط من السلوك مع النفس والغير، من حيث ما يجب أن يكون عليه هذا السلوك" (عبدالعال، 1985، ص13).

ومن وجهة نظر مثالية فإنها تعني "وضع مثل أعلى أو مثل أسمى، ينبغي أن يسير بمقتضاه السلوك الإنساني، بما هو كذلك، أو إقامة مبادئ عامة تستخدم أساساً للقواعد العملية، التي يتطلبها سلوكنا الشخصي، وتقتضيها سيرتنا العملية" (جواد، 1988، ص19).

ومن منظور وجودي فإن "لوسن" (1882–1954) **Lesienne** يعرفها بأنها "مجموع متفاوت النسق من التحديدات المثالية، والقواعد والغايات التي يجب على الأنا – منظوراً إليه من مصدر

مطلق، إن لم يكن شاملاً للمستقبل – أن يحققها بفعله في الوجود، حتى يزداد هذا الوجود قيمة" (بدوي، 1975، ص8).

ومن منظور نفسي فإن "كراهام" 1972 **Craham** يعرفها بأنها "المعاييرَ الذاتية التي تضبط سلوكه بوجود السلطة الخارجية وبغيابها" (عباس، 1988، ص25).

وبتعريف مشابه فإنها تعني "مجموعة القوانين التي ذوتت **Internalized** من قبل الفرد والتي تحدد أفعاله الاجتماعية" (توق، 1980، ص24).

3ـ القيم الخلقية Moral Values

أ- **التعريف النظري المعتمد** في البحث الحالي:

من خلال ما سبق من تعريفات للقيم والأخلاق، تم استنباط تعريف نظري للقيم الخلقية، نعتقد أنه يشمل أغلب الاتجاهات النظرية في التعاريف السابقة، وفضلاً عن اعتماده في الدراسة الحالية. إذ يعرّفها الباحث بأنها:

"مجموعة المبادئ أو المعايير التي تعارف عليها المجتمع، واعتمدها في تحديد بنائه الاجتماعي وفي تقييم سلوك الأفراد، باعتبارها مرغوب فيها، وهي تحدد سلوك الفرد باهتماماته واتجاهاته وميوله مع النفس أو مع الغير للاختيار والتفضيل وإصدار الأحكام، وذلك من خلال تحديد وتكوين مثله العليا".

ب- التعريف الإجرائي المعتمد في البحث الحالي، يعرفها الباحث:

هي "مجموعة القيم الخلقية المعبر عنها في فقرات مقياس القيم الخلقية – الذي أعده الباحث – ومتمثلة باستجابة الطلبة على هذه الفقرات، إذ تمثل الاستجابة في مجال (علي) تقيم الطالب لنفسه في الالتزام الخلقي، أما الاستجابة في مجال (على الآخرين) فتمثل تقييم الطالب للطلبة الآخرين في الالتزام الخلقي وفي كل قيمة على حدة".

4ـ الالتزام الخلقي Moral Obligation

أ – اصطلاحاً: الالتزام (في لسان العرب وأساس البلاغة) يعني: ارتبط، تعهد، تكفّل، لزم الشيء يلزمه.. والتزمه. (ابن منظور، ب.ت، ص541).

في (القاموس المحيط): التزم الشيء لزمه من غير أن يفارقه (وهبه، 1984، ص58).

ب – **تعريف (سارتر):** هو ارتباط بتعديل الحاضر لبناء المستقبل، لا يتحقق إلا بالحرية. (هداره، 1405هـ، ص2).

ج – **تعريف (جورارد ولندزمن، 1988):** هو من الفعاليات الإنسانية الواعية ذات المعنى التي عطي لوجوده قيمة وتوفر له طاقة على الالتزام بالفعاليات والمشاريع الأساسية، التي تتخطى سد حاجاته الأساسية، وهو إحدى خصائص الشخصية السليمة. (جورارد لندزمن، 1988، ص137–138).

د – التعريف النظري المعتمد في البحث الحالي، يعرفه الباحث:

هو نقطة ارتكاز القيم الخلفية في الشخصية ومحورها ومحركها وموجهها، وهو عبارة عن تعهد اعتباري وارتباط أخلاقي بين الفرد وخالقه (الله سبحانه وتعالى)، وبين الفرد ونفسه، وبينه وبين الآخرين، هذا التعهد والارتباط يتضمن الملازمة للقيم الخلقية والنية والإخلاص في تنفيذها وأن يكون على الدوام حاضرةً في سلوكه ومعياراً لتقويم هذا السلوك.

هـ – **التعريف الإجرائي** المعتمد في البحث الحالي، يعرفه الباحث: هو مدى التزام أفراد عينة البحث الحالي ومستواهم بمجموعة القيم الخلقية، المعبّر عنها بمقياس القيم الخلقية، من خلال مقارنة متوسط إجابات أفراد العينة مع معيار الالتزام الخلقي المعتمد في البحث الحالي.

5ـ الأنا Ego

حسب وجهة نظر التحليل النفسي تعني الأنا "الشخصية الخاصة لإنسان معين.. ويمثل الميول المكتسبة والتعلم الاجتماعي، ويرتبط بالواقع وينظم العلاقات مع الآخرين في المجتمع، ويكون واعياً على الأغلب، إلا أنه يكون أيضاً غير واعٍ (لا شعورياً).. ويقع الأنا بين (الهو) و(الأنا) الأعلى فيوافق بينهما، فهو الجسر بين (الهو) البيولوجي (والأنا) المثالي القائم مع الضمير الأخلاقي" (زيعور، 1977، ص213، 214).

وفي البحث الحالي يقصد بالأنا (الشخص كما هو يشعر وكما يتصرف ويظهر. أي أنه كل سلوك يصدر عنه ويعد أثراً من آثار قيمه الخلقية". ويقاس إجرائياً من خلال تقييم الطالب لنفسه في الالتزام الخلقي، ومن خلال استجاباته لمقياس القيم الخلقية في مجال (على)، فهو مجموع الدرجات الحاصلة من استجاباته تلك.

6. الآخر other

ويقصد به الطلبة من الذكور والإناث المنتمون إلى جامعة بغداد. ويقاس إجرائياً من خلال استجابة الطالب على مقياس القيم الخلقية وفي مجال (على الآخرين)، أي هو تقييم الطالب للطلبة الآخرين في التزامهم الخلقي، من خلال استجابته تلك، أي أنها تمثل وجهة نظره عن الالتزام الخلقي للطلبة الآخرين.

الإطار النظري:

القيم عامة، والخلقية على وجه الخصوص، ومستوى الالتزام بها، من أكثر المواضيع التي شغلت اهتمام الفلاسفة وعلماء النفس وعلماء الاجتماع وغيرهم على مدى التاريخ، وبخصوص النظريات التي تفسر القيم بصورة عامة والقيم الخلقية بخاصة يستعرض لنا (رزفبر، 2001) عدداً من الأنظمة الفلسفية لهذه القيم يبدأها بالنظام الفاضل عند الفيلسوف (تيتاوس وأرسطو وأسبينوزا وأفلاطون)، حيث تبدو (الفضيلة هي قيم القيم)، ثم مرحلة النظام الاقتصادي للقيم عند (بنتتام وآخرين) حيث تبدو (قيمة القيمة هي المنفعة)، ثم مرحلة المذهب الذرائعي عند (وليم جيمس) وآخرين حيث (تبنى المعرفة على أساس القيم الخلقية) ثم مرحلة الاتجاه الشخصاني عند (شلز)، حيث يتكلم عن (الخاصية الوظيفية للأنساق القيمية). ثم المذهب الوجودي للقيم ، الذي يؤكد على (أن الفرد يبدأ بتكوين نسقه القيمي، من أولوية القيم الجمالية إلى أولوية القيم الدينية والخلقية باحثاً عن معنى لوجوده)، ثم النظام الأنطولوجي للقيم عند (لافيل ولوسين ودوبرل) حيث يؤكدوا على (نظرية المشاركة في القيم) – (أنا والله) (الزمان والسرمد) (الفاعل والطبيعة)، ثم جاء النظام التواصلي للقيم عند (جوناس) الذي أكدّ على مبدأ (التنبؤ وتحمل المسؤولية) والاعتراف بأن يكون الإنسان إنساناً بقيمة الوجود الذي يمثله الكائنُ البشري ويحققه. (ززفبر، 2001، ص75–94).

وفي الفلسفة الإسلامية والفكر الإسلامي الذي يقوم على (القرآن الكريم والسنة النبوية المشرفة) فتبدو القيم الخلقية ومدى أو مستوى الالتزام بها هي الركن الأساسي في هذا الفكر، لأن الغاية الأساسية من التكليف الإلهي من الله سبحانه وتعالى للبشر (هو عبادة الله سبحانه وتعالى وخلافته في الأرض)، ولذلك نجد جميع آيات القرآن الكريم (بالمعنى الظاهر أو الباطن) تؤكد على هذا، ولهذا يكتفي الباحث بالاستشهاد بآية قرآنية للتأكيد على أهمية القيم الخلقية وكيفية اكتسابها ومدى الالتزام بها، إذ جاء في آخر آية من سورة الكهف قوله تعالى ﴿ قُلْ إِنَّمَآ أَنَا۠ بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يُوحَىٰٓ إِلَيَّ أَنَّمَآ

إِلَٰهُكُمْ إِلَٰهٌ وَاحِدٌ ۖ فَمَن كَانَ يَرْجُوا لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا ﴾ (سورة الكهف، الآية 110).

أما التفسير النفسي للقيم والقيم الخلقية، تبدو أنها تنظيمات معقدة أو مفاهيم مجردة، أو اعتقادات أو مبادئ...إلخ، وكل هذه الأفكار توحي بأن القيمة هي من تكوينات الشخصية الداخلية التي تكونت لدى الفرد عبر سلسلة من مواقف التفاعل مع المتغيرات البيئية الاجتماعية وتشربت في كل عوامل الشخصية بدرجات معينة لكل من هذه العوامل ولتكامل الشخصية بشكل عام.

وتنتظم القيم في الشخصية على شكل (أنساق قيمية) والنسق القيمي عبارة عن مجموعة مترابطة من القيم التي يقبلها الشخص وينتظم من خلالها سلوكه سواء بصورة صريحة أو غير صريحة (**English,1958, P577**)، ويقوم نسق القيم على أساس أن القيم تنتظم في شكل أبنية متدرجة رئيسة **Hierarchical structures** وأبنية متدرجة فرعية (عبدالله، 1989، ص91).

ويرى روكيش أن هناك نسقين أساسين للقيم هما: (نسق القيم الوسيلية ونسق القيم الغائية، كل منهما يتم ترتيب قيمه بصورة مستقلة، وهذان النسقان مترابطان وظيفياً ومعرفياً) (**Rokeach,1968,P161**).

ويتفق (سبيرنجر) **Spranger** مع (إنكلش) و(روكيتش) في هذا التصور، وبناءً عليه يصنف هذه القيم إلى أنماط هي نمط القيم (الدينية والاجتماعية والاقتصادية والمعرفية والسياسية والجمالية) (أبو جادو، 1998، ص237)، ويبدو هذا تصوراً للقيم من حيث الشكل، أما من حيث المضمون فيرى البعض أن أساس القيم وطرق اكتسابها وتشكيلها يدور حول صوت الضمير الذي هو الشعور بالإثم، حيث يسمعه بعضنا همساً والآخرون نداءً وأمراً.

وفي هذا يرى (رولومي) **R.May** ضرورة العزل بين الشعور بالإثم العصابي، الذي يكون إحساساً متخيلاً بالإثم، إثماً لم يقترفه الفرد والشعور بالإثم الحقيقي (جورارد ولندرمن، 1988، ص410). والشعور بالإثم الحقيقي هذا هو محتوى القيم الخلقية التي اكتسبها وتشربها الفرد من الآخرين وهي ا لمحرك الرئيسي لالتزامه الخلقي، ولذلك يعدها (ستاكز) **Stagner** "من أنواع الدوافع والحاجات التي تعمل كمحركات تدفع الفرد إلى تبني السلوك الذي يتفق مع قيمه فقط" (**Stagner,1961,P317**).

أما (مكدوكل) فيرى "أن مراعاة الذات هي التي تعطي عواطفنا الخلقية تأثيرها في تحديد نوع السلوك" (مكدوكل، 1961، ص84)، بينما يرى (ماسلو) "أن القيم هي التمثيل المعرفي للحاجات، وهي تخدم أغراضاً مختلفة طبقاً للكيفية التي يحدد بها الناس حاجاتهم في فترة ما" (عيسى، 1982، ص50)، وهو يرى أن من سمات الأشخاص المحققين لذواتهم هو أن يكون لديهم شعور خلقي قوي للتمييز بين الخير والشر" (جورارد ولندرمن، 1988، ص19).

أما منظرو التحليل النفسي، فيتفقون في أغلبهم على أن القيم الخلقية تتمثل في مكون (الأنا الأعلى) حيث يتم اكتسابه بالطفولة من خلال التوحد مع الوالدين والآخرين، (أبوجادو، 1998، ص24). وفي نظرية فرويد بالذات فإن أفضل صورة للقيم الخلقية والالتزام الخلقي تبدو في شخصية متبادلة الوظيفة داخلياً بين قوى ثلاث هي (أنا دنيا مرن وأنا قوي وأنا عليا معتدل)، وخارجياً من خلال التوحد الإيجابي بالآخر والتأثير الإيجابي بالمحيط. و"بهذا المعنى تستطيع الشخصية إشباع الحاجات ومع ذلك تبقى متحررة من الشعور بالإثم أو اللوم الاجتماعي"، (جورارد ولندرمن، 1988، ص47).

أما (لكي) **Lecky** فإنه يقدم نظرة مشابهة لـ(مكدوجل) في تفسير القيم الخلقية، حيث يرى "أن واجب المرء نحو تربية خلقه، هو أهم الواجبات كلها الملقاة على عاتقه في الحياة، ولكي يقوم بتأدية هذا الواجب على خير وجه كان من الضروري أن يشمل كل نزعاته بنظرة هادئة خاصة، وعليه أن يدرك تمام الإدراك، أن قدرته عليها تتسم بالقدرة غير المحدودة" (مكدوكل، 1961، ص63).

أما وجهة النظر المعرفية فتنظر إلى اكتساب القيم على أنها عملية إصدار أحكام ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنمو التفكير عند الطفل، وأن الخلق ينشأ من محاولة الفرد تحقيق التوازن في علاقاته الاجتماعية وقدراته العقلية، (أبوجادو، 1998، ص24).

وأخيراً من وجهة النظر السلوكية، فتعدو القيم الخلقية نوعاً من التعزيزات الذاتية من أجل السيطرة على الذات والقدرة على منع التصرفات غير المرغوبة، (جورارد ولندزمن، 1988، ص43).

الدراسات السابقة:

تمكن الباحث من الحصول على (17) دراسة في مجال القيم الخلقية والالتزام الخلقي، سيتم عرضها بحسب المحاور الأساسية فيها، والمتمثلة بالأهداف، ثم العينة فالأدوات، ثم النتائج. ففيما يخص الأهداف، فقد تباينت هذه الدراسات في أهدافها، حيث هدفت دراسة (كاظم، 1965) تعيين

القيم السائدة لطلبة المراحل النهائية في الجامعة والمعاهد العليا وتطورها خلال خمس سنوات من (1957 – 1992)، فيما هدفت دراسة (بكر، 1975) إلى التعرف على قيم طلبة الجامعة والثانوية (من الذكور والإناث) وترتيبها لديهم مجتمعة وفرادى، وكذلك التعرف على القيم الشائعة لديهم، بحسب متغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

وهدفت دراسة (عبدالسلام، 1979) إلى التعرف على دلالة الفروق الإحصائية بين الطلبة الذين يتمتعون بقدر أكبر من القيم النظرية والاقتصادية والجمالية والسياسية والاجتماعية والدينية، وكل على انفراد وبنظرائهم الذين يتمتعون بقدر قليل منها في درجة الطمأنينة النفسية.

وهدفت دراسة (عبدالرحمن، 1979) إلى التعرف على دلالة العلاقة بين القيم والميول المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة (نوسي وهيرمان، 1982) **Nucci & Herman** إلى تكوين نظرة شاملة حول تكوين مفاهيم الأطفال المضطربين سلوكياً في الأخلاق والتقاليد والأمور الشخصية من خلال مقارنتهم بنظرائهم الأسوياء.

أما دراسة كل من (الهيتي، 1977) و(سلمان، 1978) و(البدراني، 1989) و(الدليمي، 1989)، فقد هدفت إلى التعرف على القيم وترتيب القيم لدى عينات الدراسة في كل منهما، ثم التعرف على القيم المرغوبة وغير المرغوبة. في حين هدفت دراسة (عباس، 1988) إلى تحديد مرحلة التفكير الأخلاقي لدى الأحداث العدوانيين وغير العدوانيين من جهة، والمراهقين العراقيين من جهة أخرى، وكذلك الكشف عن الفرق الإحصائي بين مستوى التفكير الأخلاقي للأحداث العدوانيين وغير العدوانيين.

في حين هدفت دراسات كل من (الجبوري، 1980) و(النووي، 1985) و(العجيلي، 1985) و(عزيز، 1993) إلى التعرف على القيم وترتيبها ومقارنتها في المحتوى المستنبطة منه هذه القيم بين ثقافتين أو أكثر.

أما دراسة (الزبيدي، 1990) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب الضبط الوالدية والنمو الخلقي لدى أبناء الشهداء وأقرانهم الآخرين، فيما هدفت دراسة (العكيدي، 1990) إلى التعرف على مستوى الحكم الخلقي للمراهق العراقي والتعرف على دلالة الفروق الإحصائية

للحكم الخلقي بين المراهقين تبعاً لمتغيرات الاستمرار بالدراسة والمستوى الدراسي والسكن، في حين هدفت دراسة (العبيدي، 1996) إلى معرفة أثر الحصار الاقتصادي على العراق في تمايز القيم بين طلبة الجامعة من خلال المقارنة في ترتيب القيم، قبل الحصار وبعد الحصار ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية في ترتيب هذه القيم وفقاً لمتغيرات (الجنس والتخصص ومستوى الحالة الاقتصادية).

أما من حيث العينة، فقد شمل قسم من هذه الدراسات عينات من الطلبة وأخرى من المعلمين، في حين شمل القسم الآخر عينات من المطبوعات.. فقد شملت دراسة (كاظم، 1965) عينة من (40) طالباً وطالبة من السنتين الأخيرتين في الجامعة والمعاهد العليا. في حين شملت دراسة (بكر 1975) عينة من طلبة الصفوف الرابعة في كليتي الآداب والعلوم، يبلغ عددها (111) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف السادسة الثانوية بلغت (117) طالباً وطالبة. أما دراسة (عبدالرحمن، 1979) فقد شملت عينة من (1050) طالباً وطالبة، ومن الفرعين العلمي والأدبي من الصفوف السادسة الثانوية، اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية، وشملت دراسة (عبدالسلام، 1979) (162) طالباً من طلاب السنة الرابعة بكلية التربية بجامعة الأزهر. فيما شملت دراسة (عباس، 1988) عينة من (80) طالباً تم اختيارهم بصورة مقيدة من (350) طالباً سبق وأن اختيروا من ترشيحات (70) طالباً لتقدير السلوك العدواني لديهم.

وقسمت هذه العينة إلى مجموعتين، وتكون كل منها من (40) طالباً تمثل الأولى الطلبة ذوي السلوك العدواني، والثانية الطلبة من ذوي السلوك غير العدواني. بينما شملت دراسة (العكيدي، 1990) عينة من (320) طالباً من طلبة المدارس الثانوية بواقع (80) طالباً من كل محافظات (بغداد، نينوى، بصرة) موزعين بصورة متساوية على الصف الثاني المتوسط، والثالث المتوسط، والرابع العام، وتاركي الدراسة.

وشملت دراسة (الزبيدي، 1990) عينة من (50) تلميذاً من أبناء الشهداء و(50) آخرين من نظرائهم من غير أبناء الشهداء، وكذلك شملت عينة من (20) من لديهم أبناء يتصفون بمواصفات أفراد العينة، أما دراسة (نيوسي وهيومات 1982) فقد شملت عينة من (20 تلميذاً) في الصف الرابع الابتدائي من المضطربين سلوكياً، و(22) تلميذاً نظراؤهم من الأسوياء، في حين شملت دراسة (السلمان، 1978) عينة من مغلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية عددها (100) لغرض تحديد عينة البحث من أنشطة التوعية الوطنية والقومية. أما دراسات كل من (الجبوري، 1980)

و(العجيلي، 1985) و(الدليمي، 1989) و(البدراني، 1989) عينات من الكتب المنهجية للمراحل المتوسطة والثانوية والإعدادية، بينما شملت دراسات كل من (الهيتي، 1977) و(النووي، 1985) و(عزيز، 1993) عينات من مطبوعات الصحافة، كالكتب والمنشورات والقصص. أما دراسة (العبيدي، 1996) فقد تكونت عينتها من (360) طالباً وطالبة بواقع (170) طالباً و(190) طالبة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية المتعددة المراحل (العنقودية) من كلية التربية والآداب والعلوم في جامعة بغداد وللمستويين (الأول والرابع).

ومن حيث المنهج، فقد استخدمت دراسة (عبدالرحمن، 1979) العلاقات الارتباطية بين متغيري البحث الأساسيين الميول المهنية والقيم، واستخدم الاختبار أداة للبحث، إذ استخدم اختبار الميول المهنية لـ(كودر **Kuder**) بعد استخراج صدقه وثباته، كما استخدم اختبار القيم لألبورت وفرنون المعدل، والذي يقيس ستة أنماط من القيم هي النظرية والاقتصادية والجمالية والسياسية والاجتماعية والدينية، واستخراج صدقه بعدة أنواع هي الصدق الظاهري والذاتي والبنائي. كما استخرج الثبات بطريقتين: التجزئة النصفية، وتراوحت معاملات الثبات بعد التصميم لمجالات المقياس الستة بين (0.79–0.90) وبطريقة إعادة الاختبار، بفاصل زمني بين التطبيقين أمده ثلاثة أسابيع، تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (0.72–0.85) للعينة ككل.

كما استخدمت دراسة (عبدالسلام، 1979) اختبار (البورت(و(فرنون المعدل)، فضلاً عن اختبار (ماسلو) للطمأنينة الانفعالية أداتين للبحث. أما دراسة (عباس، 1988) فقد استخدمت قائمة المحاججة الأخلاقية (**ERI**) لجيمس يود وروجر بيج **Fode & Page 1980**، والتي تعتمد على الاختبار المتعدد وعلى تفريغ الأسئلة، واستخرج الباحث الصدق الظاهري للقائمة، والقوة التمييزية للفقرات، ثم علاقة الفقرة بالدرجة الكلية.

كما استخرج الباحث الثبات بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني ثلاثة أسابيع وعلى عينة من (40) طالب، إذ بلغ معامل الثبات (0.39). كما أعد الباحث مقياس للسلوك العدواني أداة ثانية للبحث، أما (العكيدي، 1990)، فقد استخدم اختبار تحديد القضايا المطور أداة للبحث، و يتكون الاختبار من ثلاث قصص قصيرة، استخرج الباحث الصدق الظاهري له، ثم استخرج الثبات بطريقة إعادة الاختبار على عينة من (36) مراهقاً، وبفترة زمنية فاصلة أمدها أسبوعان، وقد بلغ معامل الثبات (0.59)، في حين استخدمت دراسة (الزبيدي، 1990)، ودراسة (نيوسي

وهيومان، 1982) المنهج التجريبي، فقد أجرت الزبيدي دراسة مكافئة بين التلاميذ من أبناء الشهداء ونظرائهم من غير أبناء الشهداء، واستخدم الباحث أداتين، الأولى أعدها بنفسه لقياس أساليب الضبط الوالدية، والثانية تمثلت باختبار الأحكام الأخلاقية المعدل لجونسن **Johnson 1962** والمطور عن اختبار بياجيه، والذي يعتمد على القصص والأمثلة المثارة عليها، واستخرج الباحث صدقه الظاهري، وثباته بطريقتين، إعادة الاختبار والتجزئة النصفية. في حين قارنت دراسة (نيوسي وهيومان) بين استجابات التلاميذ المضطربين سلوكياً والأسوياء على مجموعة من الصور الكارتونية المعبرة عن أحداث فيها خرق أو تجاوز للقوانين والعادات والتقاليد والتوقعات الاجتماعية السائدة، إذ تكون الاستجابة على مقياس متدرج من (الأكثر خطأ، ثم الأقل خطأ، ثم الغير خاطئ).

أما دراسات كل من (بكر، 1975) و(الهيتي، 1977)، و(النووي، 1985) و(البدراني، 1989) و(عزيز، 1993)، فقد استخدمت تحليل المحتوى بالاعتماد على تصنيف وايت المطور. في حين استخدمت دراسات كل من (السلمان، 1978) و(الجبوري، 1980) و(العجيلي، 1985) و(الدليمي، 1989)، كذلك تحليل المحتوى ولكن باستخدام تصنيفات معدة من الباحثين أنفسهم. أما دراسة (كاظم، 1965) فقد استخدمت تحليل المحتوى أيضاً، ولكن بالاعتماد على سير الحياة، وليس على المطبوعات، كما في الدراسات السابقة، وباشتقاق قائمة من تصنيف (واين) كذلك أداة للتحليل.

أما دراسة (العبيدي، 1996) فقد استخدمت اختبار (البورت) و(فرنون) المعدل للقيم بعد أن تم إيجاد صدقه وثباته.

أما فيما يتعلق بالنتائج، فقد توصلت الدراسات إلى نتائج متعددة، نذكر منها ما نرى أن له علاقة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع البحث الحالي، فقد كان من نتائج دراسة (عبدالرحمن، 1979) أن هناك علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين القيم الاجتماعية والميول نحو الخدمة الاجتماعية، وأن هنالك علاقة موجبة ودالة إحصائياً كذلك بين القيم النظرية وكل من الميول العلمية والحسابية. في حين كان من نتائج دراسة (عبدالسلام، 1979) أنه لا توجد علاقة بين درجة امتلاك الفرد لقيم معينة وبين حظه من الطمأنينة الانفعالية.

بينما كان من نتائج دراسة (بكر، 1975) أن طلبة الجامعة وطلبة الثانوية يشتركون في (17) قيمة

مثلت الثلث الأعلى من القيم، منها الصدق، والتقدير، والصداقة، والعطف، والعدالة، والصبر، وأن الذكور يتفوقون على الإناث في مجموعة القيم الاجتماعية، بينما الإناث يتفوقن على الذكور في مجموعة القيم الترويحية. في حين كان من نتائج دراسة (كاظم، 1965) أن (63) قيمة تعد هي السائدة، وأن الذكور يتفوقون على الإناث في مجموعة القيم الجسمانية والعملية، وأن الإناث يتفوقن على الذكور في مجموعة القيم المتنوعة كالحرص والنظافة والسعادة.

وكان من نتائج دراسة (عباس، 1988) أن الأحداث غير العدوانيين في مستوى التفكير الأخلاقي. ومن نتائج دراسة (العكيدي، 1990) أن المراهقين العراقيين كانوا في مستوى العرف الاجتماعي، وأنه لا يوجد لمتغير السكن أثر في الحكم الخلقي للمراهقين. في حين كان من نتائج دراسة (الزبيدي، 1990) أن التلاميذ من غير أبناء الشهداء يتفوقون على أقرانهم من أبناء الشهداء في الحكم الخلقي. أما دراسة (نيوسي وهيرمان، 1982) فقد كان من نتائجها أن المضطربين سلوكياً يميزون بين الأعمال التي تقع ضمن الإطار الأخلاقي والتقليدي، والشخصي، كما أنهم كالأسوياء يصدرون أحكاماً جدية على الأشياء الأخلاقية.

أما فيما يتعلق بترتيب القيم الخلقية، فقد تباينت في الدراسات، إذ احتلت المرتبة الأولى في دراسة (الدليمي، 1989)، والمرتبة الثانية في دراسة (العجيلي، 1985)، والمرتبة الثالثة في دراسة (السلمان، 1978) والمرتبة الرابعة في دراسة (الجبوري، 1980) و(العبيدي، 1996)، والمرتبة السادسة في دراسة (النوري، 1985)، والمرتبة الأخيرة في دراستي كل من (الهيتي، 1977)، و(البدراني، 1989)، كما اختلف ترتيب القيم الخلقية من حيث المرغوبية والشيوع.

وعلى العموم فقد تناولت الدراسات عدداً من هذه القيم نذكر منها، الشرف، والمبدئية، والشجاعة، والحرص، والسيطرة، وحب الناس، والكرم، والعطاء، واحترام الذات، والنقاء، والطهر، والعفة، والصبر، والعطف، والكتمان، والتقدير، والطاعة، والاتساع، والعدل، والحق، والأخلاق، والدين، والتعاون، والخير، والصدق، والتضحية، والإيثار، والتواضع، والالتزام، والأمانة، وحب الأسرة.

منهجية البحث وإجراءاته

تم اعتماد المنهج الوصفي نوعي البحث (المسحي والمقارن)؛ لأنه من أكثر مناهج البحث في العلوم

التربوية والنفسية انسجاماً مع أهداف البحث الحالي وإجراءاته.

وقد تم ذلك وفقاً للإجراءات الآتية :

أولاً: وصف مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة كليتي (التربية – ابن رشد والصيدلة) في جامعة بغداد، حيث تم اختيار (التربية – ابن رشد) عشوائياً من بين الكليات الإنسانية و(الصيدلة) من بين الكليات العلمية، كممثلين لمجتمع جامعة بغداد، وبلغ عددهم (3840) طالباً وطالبة. والجدول الآتي يوضح ذلك*:

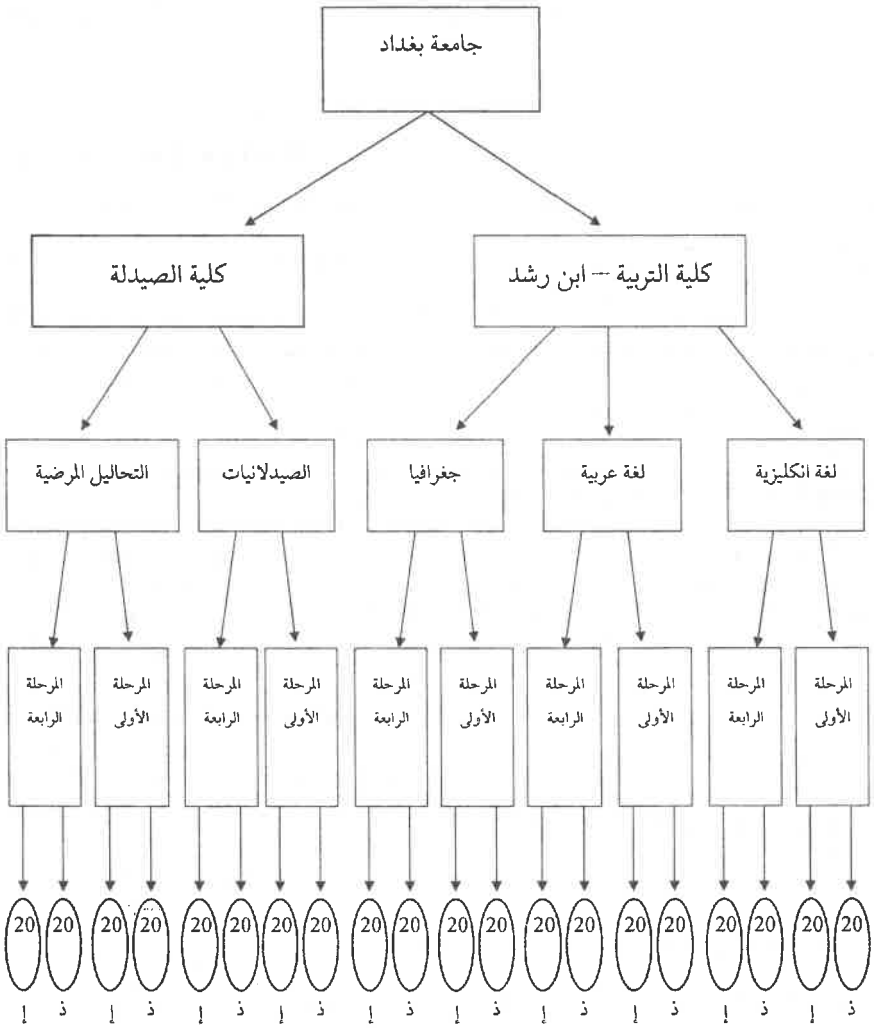
المرحلة – الجنس / الكليات	الذكور			الإناث			المجموع الكلي
	الأول	الرابع	المجموع	الأول	الرابع	المجموع	
ابن رشد	560	420	980	670	510	1180	2160
الصيدلة	362	380	742	506	432	938	1680
المجموع	922	800	1722	1176	942	2118	3840

ثانياً: وصف عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية المتعددة المراحل (العنقودية)، حيث تم اختيار كلية التربية – ابن رشد، بطريقة عشوائية من بين الكليات الإنسانية، وتم اختيار كلية الصيدلة بطريقة عشوائية أيضاً من بين الكليات العلمية.

وفي المرحلة الثانية من الاختيار العشوائي تم اختيار ثلاثة أقسام من كلية التربية – ابن رشد، هي اللغة الإنكليزية واللغة العربية والجغرافيا وقسمان من كلية الصيدلة هما الصيدلانيات والتحليلات المرضية.

وفي المرحلة الثالثة من الاختيار العشوائي، تم اختيار المرحلة الأولى والرابعة من هذه الأقسام، وفي المرحلة الأخيرة من الاختيار العشوائي تم اختيار (20) عشرين طالباً و(20) طالبة من كل مرحلة من هذه الأقسام. وبذلك تألفت العينة من (400) طالب وطالبة منهم (200) ذكور ومائتان من إناث، وهي تمثل نسبة اختيار 10.42٪ من مجتمع البحث. وكما هو موضح في الشكل أدناه.


جامعة بغداد
كلية التربية – ابن رشد
كلية الصيدلة
لغة انكليزية
لغة عربية
جغرافيا
الصيدلانيات
التحاليل المرضية
المرحلة الأولى
المرحلة الرابعة
20
ذ
إ

ذ – ذكور / إ – إناث

ثالثاً: أداة البحث:

تحقيقاً لأهداف البحث ولعدم وجود أداة مناسبة لطبيعة هذا البحث، فقد تم بناء مقياس للقيم الخلقية، من خلال اتباع الخطوات الآتية:

1- جمع الفقرات:

أ- تم إعداد قائمة بالقيم الخلقية: وذلك عن طريق توجيه سؤال مفتوح لعينة استطلاعية تكونت من (90) طالباً وطالبة من كلية التربية – ابن رشد في أقسامها المختلفة، وتضمن هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية، تتركز جميعها حول خصائص الشخصية وطباعها المتعلقة بالجانب الخلقي بطابعها الإيجابي والسلبي، كما هي عند الطالب، وكما يطمح لها، وكما هي عند زملائه.

كما تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، ومن خلال ذلك تمكن الباحث من جمع (51) قيمة خلقية، وتم عرضها على عدد من المحكمين المختصين في العلوم التربوية والنفسية[3] لغرض التعرف على مدى صلاحيتها أو عدم صلاحيتها والتعديلات المقترحة.

وبعد جمع آراء المحكمين، تم تحديد (32) قيمة خلقية، بعد دمج المتكرر منها، وحذف غير الصالح منها، لتكون الأساس في إعداد فقرات المقياس.

ب- **صياغة فقرات المقياس:** استناداً على القيم الخلقية الـ(32) السابقة تم صياغة فقرات المقياس، وذلك باستحداث تكنيك في القياس يلائم أهداف البحث، إذ تقيس فيه نفس الفقرة الالتزام الخلقي للطالب وذلك عن استجابته في مجال (علي)، والقيم الخلقية لدى الطلبة الآخرين وذلك عن استجابته في مجال (على الآخرين).

2- **الصدق الظاهري:** بعد صياغة الفقرات، تم عرضها على عدد من المحكمين المختصين في العلوم التربوية والنفسية[4]– مع القيم الخلقية الممثلة لها – لغرض التعرف على مدى صلاحيتها من عدمه أو تعديلها. وبعد إجراء مناقشات متعددة مع بعض تدريسيي العلوم التربوية والنفسية في عدد من الجامعات[5] تم الأخذ بآراء المحكمين في تعديل بعض الفقرات. وبذلك فقد تم الاتفاق على أسلوب القياس وعلى الصياغة النهائية للفقرات.

3- **تعليمات المقياس:** تم وضع التعليمات الخاصة بالمقياس، وبما يحقق الفهم اللازم لأفراد العينة في كيفية الإجابة عن فقراته.

4- **وضوح التعليمات:** طبق الباحث المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من كلية التربية – ابن رشد، لغرض التعرف على وضوح التعليمات والفقرات. وقد أشار الطلبة إلى تحقق هذا الغرض، إذ لم يجدوا أية صعوبة في فهم الفقرات أو في الإجابة.

5- **التصحيح:** وضع أمام كل فقرة مقياس خماسي متدرج، تنطبق (بصورة كبيرة جداً)، (فكبيرة)، (فمتوسطة)، (فقليلة)، (فنادرة). وقد أعطيت الدرجات وفقاً لهذا التدرج من (5 – 1) على التوالي. وفي هذا المقياس فإن كل فقرة تتطلب نوعين من الإجابة، الأولى في مجال (عليّ)، والثانية في مجال (على الآخرين). أي أن كل فقرة بذلك تأخذ درجتين، كل منها تنحصر بين (1 – 5). وبذلك تكون أعلى درجة ممكن أن يحصل عليها المستجيب في أي من هذين المجالين (160) وأقل درجة (32)، إذ أن عدد الفقرات يساوي (32) فقرة.

6- الثبات: تم استخراجه بطريقتين:

أ- **إعادة الاختبار:** إذ تم تطبيق المقياس على (25) طالباً وطالبة من قسم اللغة الانكليزية في كلية التربية – ابن رشد، بواقع (7) طالبات، و(18) طالباً، على مرتين، وبفاصل زمني أمده (18) يوماً. وقد بلغ معامل الثبات (الاستقرار) لدرجة التزام الطالب في القيم الخلقية (في مجال عليّ) (0.887)، ولدرجة التزام الطلبة الآخرين (في مجال على الآخرين) (0.752) وباستخدام معادلة ارتباط بيرسون. وهي معاملات ثبات جيدة وعالية، ودالة إحصائياً بدرجة حرية (24) وبمستوى دلالة (0.01) بلغت القيمة الجدولية (0.487) (فيركسون، 1991، ص629)، كما أنها مقاربة لمعاملات الثبات المستخرجة بنفس الطريقة لمقياس البورت – وفرنون المعدل للقيم والتي تراوحت بين (0.72 – 0.85) للمجالات الستة المتضمنة فيه (عبدالرحمن، 1979، ص99). وتعد أفضل من معامل الثبات المستخرج لقائمة المحاججة الأخلاقية (**ERI**) وبنفس الطريقة أيضاً، والذي بلغ (0.39) (عباس، 1988، ص113)، كما تعد أفضل من معامل الثبات المستخرج لاختبار تحديد القضايا المطور والذي بلغ (0.59) (العكيدي، 1990، ص77).

ب- تحليل التباين:

يقيس هذا الأسلوب معامل الاتساق داخل فقرات المقياس، ويعد من أكثر أنواع الثبات شيوعاً (دوارن، 1985، ص132). وقد تم استخراج هذا المعامل لدرجة التزام الطالب بالقيم الخلقية وفي مجال (عليّ) فقط، إذ لا يمكن استخدام الطرق المعتمدة على التجانس لدرجة التزام الطلبة الآخرين

في مجال (على الآخرين) لعدم توفر شروط التجانس في الاستجابة ؛ لأن التقييم هنا يكون لمجموعة من الطلبة في موقف واحد، فالاستجابات في مثل هذه الحالات لا يمكن أن تكون متجانسة، لاختلاف إدراكات المستجيبين في تقييم الآخرين، كما إن التقييم يكون على كل قيمة خلقية على حدة وليس على جميع المقياس (أي جميع القيم)، تم استخراج باستخدام معادلة كرونباخ الفا، إذ تم اختيار (70) استمارة بصورة عشوائية من التطبيق النهائي لتشكل عينة الثبات، وكما في الجدول أدناه.

جدول (3) يبين أعداد عينة الثبات حسب متغيري الجنس والعينة

الكلية/الجنس	ذكور	إناث	المجموع
التربية – ابن رشد	20	20	40
الصيدلة	15	15	30
المجموع	35	35	70

وبعد استخراج مجموع تباينات الفقرات الذي بلغ (28.591) والتباين الكلي للمقياس الذي بلغ (171.962) – من هذه العينة – استخرج معامل الاتساق، إذ بلغ (0.842) وهو معامل ثبات عالٍ إلى حد ما، كما يشير إلى ذلك (دوارن) إذ اعتبر المعاملات بين (0.80 – 0.90) عالية إلى حد ما وكافية للقياس على الأفراد (دوارن، 1985، ص133). كما إن هذا المعامل يعد دالاً من الناحية الإحصائية بمستوى دلالة (0.01) وبدرجة حرية (99)، إذ تبلغ القيمة الجدولية (0.254)، (فيركسون، 1991، ص629).

7- الدرجات المحكية للمقياس:

يعد هذا المقياس محكي المرجع، ذلك أن القيم الخلقية – وكما هو مبين في التعريف الإجرائي – هي أساس الحكم على سلوك الأفراد. وفي مثل هذه الاختبارات لا يمكن استخدام المعايير التي تعتمد على التوزيع الاعتدالي، خاصة إذا كان توزيع درجات أفراد العينة غير اعتدالي، ذلك أن استخدامها في هذه الأنواع من الاختبارات يعد أمراً مضللاً ولا يعطي الصورة الواضحة لفئات المقياس (لنكوست، 1972، ص240)،

وفي البحث الحالي ظهر أن توزيع درجات أفراد العينة غير اعتدالي، إذ بلغت القيمة الزائية المحسوبة

لمعامل الالتواء (-11.297) وهي أصغر من الجدولية (-2.58) بمستوى دلالة (0.01) وهذا يدل على أن التوزيع ملتو التواء سالباً (عودة، 1988، ص80).

ولأجل ذلك فقد استحدث الباحث أسلوباً جديداً في عمل محكات المقاييس النفسية والتربوية لا تعتمد على أساس التوزيع الاعتدالي لاستجابات أفراد العينة، وإنما تعتمد على أساس خواص هذا التوزيع. وذلك عن طريق التعامل مع درجات المقياس المراد استخراج محكاته، ومن دون الرجوع إلى درجات أفراد العينة عليه. ولاستخراج هذه المحكات اتبع الباحث الخطوة الآتية:

1- تقسيم درجات المقياس الحالي البالغة (129) درجة تبدأ من الدرجة (32) وتنتهي بالدرجة (160) إلى ثلاثة مستويات، وهي:

أ- المستوى الضعيف: ويشكل نسبة 16٪ من عدد الدرجات الكلي وتبدأ من الدرجة (32).

ب- المستوى المتوسط: يشكل نسبة 68٪ من عدد الدرجات الكلي، ويبدأ من نهاية درجات المستوى الضعيف.

ج- المستوى العالي: يشكل نسبة 16٪ أيضاً من عدد الدرجات الكلي تبدأ من نهاية درجات المستوى الوسط.

هذا وأنه من الممكن تقسيم فئات المقياس إلى خمسة مستويات في المقاييس الأخرى، هي: 2.5٪ للعالي جداً، والضعيف جداً أيضاً، و13.5٪ للعالي وللضعيف، و68٪ للوسط. وذلك حسب متطلبات البحث ونوع المتغير المقاس. هذا وأن جميع النسب السابقة قد أخذت من خواص التوزيع القياسي (فيركسون، 1991، ص131).

2- تحديد عدد الدرجات الممثلة لكل مستوى من عدد الدرجات الكلي للمقياس، وباستخدام طريقة النسبة والتناسب، فتكون بذلك الدرجات الممثلة لكل مستوى من المستويات الثلاثة السابقة كما يأتي:

أ- درجات المستوى الضعيف: باستخدام النسبة والتناسب، يكون عدد درجاته (21) درجة من الدرجات الـ(129)، وبذلك يتحدد هذا المستوى بين الدرجة (32-52). وهذا يعني أن الطلبة الذين تكون درجاتهم ضمن هذا المستوى يكون التزامهم الخلقي على مستوى ضعيف.

(74٪) تقريباً من أفراد العينة، وانحصرت درجاتهم بين الدرجتين المحكيتين (52، 140). وبذلك لم يحصل أياً من الطلبة على درجة (52) فما دون، أي أنه لم يكن أي من الطلبة ذوي التزام خلقي ضعيف.

إن هذه النسب تشير ظاهرياً إلى أن مستوى الطلبة في الالتزام الخلقي جيد، خاصة وأن المتوسط الحسابي لأفراد العينة البالغة (130.91) هو أكبر من المتوسط النظري للمقياس البالغ (96) وبفرق دال إحصائياً بمستوى دلالة (0.01)، إذ بلغت القيمة الزائية المحسوبة (Z) (2.599) وهي أكبر من الجدولية (2.58) (فيركسون، 1991، ص204)، إلا أنه في حقيقة الأمر أن نسبة (26٪) على التزام خلقي عالي تعد في مثل مجتمعاتنا الإسلامية العربية، فضلاً عن المجتمعات المدنية الأخرى نسبة متدنية. ولعل من أسباب هذه الحالة الظروف الاقتصادية الصعبة التي يمر بها أغلب أفراد المجتمع – بسبب الحصار الظالم الذي فرض على قطرنا العزيز – وتأثيره على المستوى المعاش لهم، وعلى إشباع حاجاتهم الأساسية.. وهذا ما يسهم في تعميق النظرة المادية للحياة، والمتمثلة بالابتعاد عن روح الجماعة، وعن العلاقات الإنسانية، والاستعاضة عنها بالعلاقات المادية لتحقيق المنفعة الشخصية على حساب المنفعة العامة. وفي مثل هذه الحالات التي تسود فيها المادة على الروح غالباً ما يتحلل الفرد من التزاماته الخلقية. ذلك لأنه حينما يرى أفراد المجتمع، يتعاملون فيما بينهم ومعه بهذه الطريقة فإنه سيتخذ نفس الأسلوب، إما تأثراً بهم، أو لأنه لا يجد أو لا يرى غير هذا الطريق في تحقيق حاجاته.. ولعل المؤسسات الاجتماعية المختلفة بدءاً بالأسر والمدارس ووسائل الإعلام وغيرها تتحمل عبء هذه المسؤولية، إذ أنها لم تركز على هذا الجانب التركيز الذي يؤهل جميع أفراد المجتمع للسمو إلى مستوى خلقي عال – وهذا قد تبين في عرض الدراسات السابقة – وقد يكون السبب في عدم قيام هذه المؤسسات بالدور الأمثل أو المطلوب في تهذيب الأخلاق هو انشغالها بواقع الحياة المادية، أو بإشباع الحاجات أو بالسعي لإشباعها عن هذا الموضوع، ربما بسبب اعتباره فطرة إنسانية، أو لاعتباره تحصيل حاصل فاهتم بالظروف والتخفيف من وطأتها على حسابه..

2- النتائج المتعلقة بالهدف الثاني: دلالة الفروق الإحصائية في الالتزام الخلقي..

أ – وفقاً للجنس (ذكور – إناث):

ظهر أن هنالك فرقاً ذا دلالة إحصائية في الالتزام الخلقي بين الذكور والإناث، وبمستوى دلالة

(0.01)، وبدرجة حرية (321)، ولصالح الإناث. إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (3.648) وهي أكبر رمن القيمة الجدولية البالغة (2.576)، (فيركسون، 1991، ص627)، وكما مبين في الجدول أدناه.

جدول (4) يبين قيم ت المحسوبة وفقاً لمتغيرات البحث الأساسية

المتغيرات/ الوسائل الإحصائية	ن	س	ع	د س	د س2	قيمة ت
ذكور	186	128.129	15.974	23832	3100778	3.648
إناث	137	133.971	12.52	18354	280218	
أول	87	132.966	14.242	11568	155550	1.437
رابع	70	129.786	12.884	9085	110557	
قرية	70	128.914	11.105	9024	1171832	1.604
مدينة	249	131.249	13.906	32681	4337305	

ولعل السبب في كون الإناث أكثر التزاماً خلقياً من الذكور، هو أن التقاليد والعادات الاجتماعية تعطي للذكور مجالاً أوسع في التعامل والحركة، وتتجاوز عن الأخطاء الخلقية للذكور بدون عذر، خاصة وإذا ما قورنت بالجزاءات الاجتماعية الملقاة على كل من الذكور والإناث. وهذا ما يلقي بالمسؤولية مضاعفة على الإناث، مما يجعلهن أكثر حذراً، ويتحسبن كثيراً عند محاولة التجاوز عن القيم الخلقية المتعارف عليها.

ب– وفقاً للمرحلة (أول – رابع):

من الجدول (4)، يظهر أنه لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية في الالتزام الخلقي بين طلبة المرحلة الأولى وطلبة المرحلة الرابعة. إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (1.437) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (1.96) بدرجة حرية (155) وبمستوى دلالة (0.05)، (فيركسون، 1991، ص627).

وقد يعود سبب ذلك إلى ضعف تركيز المناهج – وفي المراحل الأربع – على التربية الخلقية. إذ أن هذه التربية غالباً ما تقتصر على الجهد الشخصي لبعض الإداريين أو التدريسيين في الجامعة،

وغالباً ما يكون هذا الجهد – المنفرد – غير كاف للوصول إلى الهدف المرجو.. وهذا ما يقود إلى القول بأن تأثير الجامعة في الطلبة من هذا الجانب ضعيفاً، إن لم يكن مفقوداً. وقد يرجع سبب ذلك إلى ظهور متغيرات جديدة في الحياة الجامعية للطلبة، منها اتساع دائرة العلاقات الاجتماعية سواء مع الزملاء ومن كلا الجنسين أو مع التدريسيين، ومنها أيضاً التحرر من السلطة الأبوية، والاستقلالية في التصرف، وضعف الرقابة الاجتماعية وضعف المتابعة.. كل ذلك وغيره قد يجعل من دور الجامعة ضعيفاً في مجال المساهمة في الالتزام الخلقي للطلبة على صورتها الحالية.

ج– وفقاً للسكن (قرية – مدينة):

من الجدول (4) يظهر كذلك أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الالتزام الخلقي بين الطلبة الذين يسكنون القرية والذين يسكنون المدينة. إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (1.064) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (1.96) بدرجة حرية (317) وبمستوى دلالة (0.05)، (فيركسون، 1991، ص627).

ولعل سبب ذلك يرجع إلى أن الحياة سواء في القرية أم في المدينة قد تأثرت بشكل أو بآخر بالاتجاهات المادية السائدة في هذا العصر. فضلاً عن أن المؤثرات الاجتماعية التي يتعرض لها أبناء الطبقتين تعد ذاتها سبباً في تقليص أو زوال الفوارق الاجتماعية بينها، إذ أن أبناء القرية والمدينة يتعرضون لتأثيرات متساوية – من الناحية النظرية – لأهم مؤسستين اجتماعيتين مؤثرتين في السلوك، هما التربية (وتتركز بصورة رئيسية بالمدارس ومؤسسات التعليم الأخرى)، ووسائل الإعلام كالإذاعة والتلفزيون – فضلاً عن تأثير المحيطين بنفس المؤسسات – وبدرجات متفاوتة – ما يجعل الأنماط السلوكية لأبناء المجتمع عموماً، ومنهم أبناء القرية والمدينة، تتقارب في الكثير من الجوانب.

3- النتائج المتعلقة بالهدف الثالث: القيم الخلقية الشائعة..

من الجدول (5) يتبين أن الأوزان المئوية للقيم الخلقية لدى الطلبة تراوحت بين (64.458٪ – 91.022٪) بالنسبة لتقييم الطلبة لأنفسهم، وبين (47.43٪ – 72.817٪) بالنسبة لتقييم الطلبة للآخرين. ومثل هذه الأوزان حسب معيار الشيوع المستخدم في الدراسات السابقة تعد شائعة – ماعدا قيمتي الأمانة والطاعة، لأنها حصلتا على نسبتي (47.43٪ و 49.288٪)

على التوالي إذ أنه في تلك الدراسات تعد القيم شائعة، إذا ما حصلت على تكرارات أكثر من الوسط، كما في دراسات كل من (النووي، 1985، ص113)، و(البدراني، 1989، ص83)، و(الدليمي، 1989، ص136)، و(عزيز، 1993، ص113). إلا أن استخدام هذا المعيار في هذه الدراسة لا يعد مجدياً، ذلك أن هذه الدراسات استخدمت لغرض الحكم على شيوعها في محتوى التحليل (كالكتب المنهجية أو الصحافة..) في حين أن الشيوع في هذه الدراسة يعني أن القيمة الشائعة هي التي يجب أن تعبر عن التزام خلقي عالي بها.

لذا فقد استحدث الباحث محك جديد للشيوع يعتمد على خواص التوزيع الطبيعي – وهو يتلائم مع المحكات المستخدمة في المقياس – إذ اعتبرت نسبة (84٪) فما فوق الحد الفاصل للشيوع، لأن هذه النسبة تعادل الـ(16٪) العليا في التوزيع الطبيعي. وبذلك تكون (12) قيمة خلقية فقط هي الشائعة بين الطلبة – حسب تقييمهم لأنفسهم في مجال (علي) – وهذه القيم هي على التوالي (الأمانة، إفشاء السلام، الاحتشام، ستر الآخرين، المسالمة، القناعة، حفظ السر، التواضع، الاحترام، العفة الجنسية، النزاهة، المشاركة الوجدانية)، وتبلغ نسبة هذه القيم إلى عدد القيم الخلقية الكلي البالغ (32) قيمة (37.187٪). أما ما يخص مجال (على الآخرين) – أي تقييم الطالب للآخرين في التزامهم الخلقي – فلم تظهر أية قيمة شائعة، إذ لم تصل أي منها إلى نسبة (84٪).

ولعل السبب في قلة نسبة القيم الخلقية الشائعة حسب تقييم الطلبة لأنفسهم، وانعدامها حسب تقييمهم للآخرين يرجع إلى نفس الأسباب التي ذكرت في تفسير أسباب انخفاض مستوى الالتزام الخلقي في الهدف الأول.

جدول (5) يبين التكرارات والأوزان المئوية والرتب للقيم الخلقية في كل من مجال (علي)

ومجال (على الآخرين) مع قيم مربع كاي المحسوبة للفرق بينها

ت/ك	تكرارات (علي)					الوزن المئوي ٪	الرتبة	تكرارات (على الآخرين)					الوزن المئوي ٪	الرتبة	قيمة مربع كاي المحسوبة
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسط	قليلة	نادرة			كبيرة جدا	كبيرة	متوسط	قليلة	نادرة			
1	81	170	65	7	-	80.123	19	23	32	124	10	43	53.251	28	201.242
2	98	122	76	21	6	77.647	24	23	61	147	73	19	59.752	14	124.952
3	152	92	50	23	6	82.353	15	31	57	136	74	25	59.69	15	166.449
4	210	95	8	6	4	91.022	1	44	76	117	63	23	63.406	7	173.742
5	53	102	107	42	19	67.926	31	19	37	82	92	93	47.43	32	117.308
6	128	136	50	5	4	83.467	13	29	78	116	71	29	60.433	12.5	180.643
7	120	118	66	12	7	80.557	18	39	82	110	66	26	61.6	11	107.068
8	39	94	115	50	25	64.458	32	19	33	82	85	104	52.446	29	99.176
9	170	99	40	7	7	85.882	12	43	74	121	66	19	63.468	5.5	173.309
10	177	109	26	6	5	87.678	9	58	73	114	56	22	65.51	3	173.722
11	201	79	35	6	2	89.164	2	73	108	103	31	8	72.83	1	118.292
12	103	133	60	19	8	78.824	22	26	58	116	82	41	56.656	24	154.75
13	121	101	75	16	10	78.889	21	31	55	102	72	63	54.985	25	145.087
14	100	101	79	28	15	75.046	26	37	67	113	78	28	60.433	12.5	67.052
15	95	102	77	33	16	74.056	28	33	60	122	70	38	58.762	20	73.35
16	68	119	90	25	21	71.641	30	24	49	109	88	53	53.994	27	94.067
17	186	94	31	7	5	87.802	8	43	70	129	60	21	63.344	8	204.605
18	150	100	42	18	13	82.043	16.5	91	90	94	33	15	67.368	2	39.407
19	95	96	89	29	14	74.179	27	28	41	82	99	73	50.836	30	137.155
20	121	102	78	13	9	79.381	20	29	61	129	64	40	58.452	21	132.696
21	87	98	77	33	28	78.514	23	19	53	121	87	43	54.923	26	94.281
22	198	86	21	10	8	88.235	7	43	68	94	70	48	59.257	18	221.703

ت/ك	تكرارات (علي)					الوزن المئوي ٪	الرتبة	تكرارات (على الآخرين)					الوزن المئوي ٪	الرتبة	قيمة مربع كاي المحسوبة
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسط	قليلة	نادرة			كبيرة جداً	كبيرة	متوسط	قليلة	نادرة			
23	220	42	29	17	15	86.935	10	73	68	88	53	41	64.892	4	128.163
24	86	102	82	39	14	72.817	29	32	56	127	86	22	59.381	17	67.243
25	126	134	49	8	6	82.663	14	31	58	129	75	30	59.071	19	193.606
26	196	87	27	7	6	88.483	6	49	79	98	69	28	63.219	9	193.728
27	106	109	61	25	22	75.604	25	31	61	108	82	41	57.585	22	83.247
28	152	90	52	20	9	82.043	16.5	42	67	119	66	29	49.288	31	127.123
29	157	122	34	6	4	86.13	11	40	54	118	82	29	59.628	16	226.756
30	201	82	25	8	7	88.607	5	43	62	129	67	22	62.291	10	229.495
31	201	87	21	8	6	89.04	4	48	63	102	60	58	56.842	23	225.529
32	205	81	21	11	5	89.102	3	55	63	106	81	18	63.468	5.5	206

4- النتائج المتعلقة بالهدف الرابع : الفروق بين تقييم الطلبة لأنفسهم وتقييمهم للآخرين..

ويظهر من الجدول (5) أيضاً، أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تقييم الطلبة لأنفسهم وبين تقييمهم للآخرين وفي كل قيمة من القيم الخلقية. إذ أن القيم المحسوبة لمربع كاي ولجميع القيم تجاوزت القيمة الجدولية البالغة (18.46) بدرجة حرية (4) وبمستوى دلالة (0.01) (فيركسون، 1991، ص628).

ولعل ظهور هذه الفروق الكبيرة بين تقييم الطالب لنفسه وتقييمه للآخرين يرجع إلى أن الخطأ الخلقي أو الانحراف عن القيم، وعلى ما هو معهود في النفس الإنسانية وخاصة غير المستقرة، يضخم ويشاع بسبب قبحه وعدم المرغوبية في إتيانه، ويكون ذلك إما للتحذير منه أو للاستشهاد به أو للتشهير بمن يرتكبه. فضلاً عن أن نقل هذه الأخطاء أو الانحرافات الخلقية، يتم في أكثر من طريق، وبكثرة عدد الناقلين ولطول السلسلة التي يمر بها تختلف الصورة، فتكون بذلك نفس الحادثة على أنها حوادث متعددة واقعة فعلاً، فتشيع هذه الأخطاء بصورة غير طبيعية وبشكل أكبر مما هي عليه فعلاً في حين أن التعامل مع الالتزام الخلقي لا يأخذ نفس المنحى، إما لاعتباره واجباً اجتماعياً يشترك به عامة الناس، ولا فضل أو امتياز بإتيانه أو بالالتزام به سوى القبول

الاجتماعي، ومن ثم لا يشكل موضوعاً للحديث باعتباره أمراً مألوفاً، كما قد يرجع السبب إلى قلة المتميز من الأفعال الخلقية من التي تستثير الحديث في المجالس، أو ربما لفقدان الذوق أو التحسس بها بسبب الاتجاهات المادية الغالبة في العالم المعاصر. بالإضافة إلى أن الحسد والغيرة والنفاق الاجتماعي قد يجعل من العين ترصد الأخطاء أكثر من ترصدها للحسن أو الصحيح. هذا فضلاً عن الانحراف الاجتماعي أو عدم الالتزام الخلقي يؤثر بصورة مباشرة وغير مباشرة في حياة الناس، وخاصة في البيئة التي يحدث فيها، مما يجعل هؤلاء الناس لأجل الحفاظ على أنفسهم وأسرهم يتأهبون لإزالته أو القضاء عليه، إن كان ذلك ممكنا، أما إن لم يكن ذلك بالمستطاع فسيبقى اللسان المنفذ الوحيد لتخفيف المعاناة من خطر مثل هذه الحالات.. وهذا كله يجعل الحديث عن عدم الالتزام الخلقي عند الآخرين يأخذ الهالة والحجم الأكبر مما هو عليه فعلاً.

التوصيات والمقترحات

أ - التوصيات:

اعتماداً على نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:

1- ربط القيم الخلقية بمنبعها الأساس والمتمثل بالدين الإسلامي الحنيف لتحقيق الصلة الروحية بهذه القيم وبالالتزام بها.

2- تخصيص برامج تربوية ونفسية واجتماعية، ولجميع الاختصاصات في الجامعة، وتحدد ضمن الخطة السنوية لكل مرحلة، على أن تتضمن هذه البرامج أهدافاً للتربية الخلقية..

3- تشكيل لجنة من الطلبة تعمل تحت إشراف التدريسيين، وفي كل قسم علمي، تكون مهمتها ملاحظة وتشخيص السلوك غير السوي ومتابعته، بغية الحد منه والقضاء عليه ما أمكن، فضلاً عن إرصاد السلوك القويم بغية تعزيزه ونشره بين صفوف الطلبة.

4- جعل يوم في الجامعة يتم فيه الإعلان عن أسماء الطلبة المتميزين خلقياً، وتكريمهم ضمن احتفالية تخصص لهذا الغرض، كأن تكون ضمن الاحتفالية بيوم انتخاب الطالب القدوة، وتخصص في الاحتفالية فعاليات تربوية، كأن تكون ندوة علمية عن الأخلاق، أو بإلقاء محاضرات، فضلاً عن إلقاء كلمة تكريمية وتقويمية من السيد رئيس الجامعة أو من ينوب عنه.

5- تنظيم دورات لتدريسي الجامعة لغرض تدريبهم على كيفية نقل وإكساب القيم الخلقية للطلبة.

6- تنظيم دورات للأسر في محيط الجامعة، فضلاً عن تحقيق صلة مستمرة بين الأسرة والجامعة بغية التعرف على سلوك الطلبة اليومي، لغرض تحقيق نظرة متكاملة عنه وفي أكثر من مجال حياتي، ولغرض توحيد الجهود في تعزيز السلوك القويم ومعالجة السلوك غير السوي.

7- تعميق الصلة مع المؤسسات الاجتماعية والتربوية وخاصة مع وسائل الإعلام بغية تحقيق التكامل في التربية الخلقية.

ب- المقترحات:

إغناءً لموضوع البحث الحالي، يقترح الباحث إجراء دراسة:

1- للقيم الخلقية على مستوى القطر ووفقاً للفئات العمرية المختلفة، وللمستويات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية المتباينة مع تحديد أسباب الالتزام الخلقي وانحرافاته.

2- الكشف عن العلاقة بين الالتزام الخلقي والالتزام الديني.

3- للكشف عن العلاقة بين القيم الخلقية والتحصيل الدراسي.

4- مقارنة للقيم الخلقية بين الطلبة وأسرهم.

5- تحليلية لمحتوى الإعلام بغية التعرف على القيم الخلقية التي تبثها ومدى التأكيد عليها.

المصادر:

1- ابن منظور، (ب.ت): **لسان العرب**، ج12، دار صادر، بيروت، لبنان.

2- أبو النيل، محمود السيد (1987)، **الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

3- أبوجادو، صالح محمد علي (1998): **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، ط، دار النهضة، بيروت، لبنان.

4- البدراني، يونس رحيم عبدالله (1989)، **القيم السائدة في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية في الجمهورية العراقية للسنة الدراسية 1988–1989**، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة)، العراق.

5- بدوي، عبدالرحمن (1975)، **الأخلاق النظرية**، ط1، وكالة المطبوعات، الكويت.

6- بكر، محمد الياس (1975)، **دراسة مقارنة في القيم بين طلبة الجامعة والثانوية**، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة)، العراق.

7- توق، محي الدين (1980)، "المستوى الاجتماعي والاقتصادي والترتيب الولادي وتأثيرها على النمو الخلقي عند عينة من الأطفال الأردنيين: دراسة تجريبية"، **مجلة العلوم الاجتماعية**، السنة الثانية/ع3، جامعة الكويت، ص24 – 55، الكويت.

8- جابر، جابر عبدالحميد، وأحمد خيري كاظم (1973)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار النهضة العربية، مصر.

9- الجبوري، خليل إبراهيم (1980)، **دراسة مقارنة في كتب المطالعة للمرحلة المتوسطة بين العراق وسوريا**، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

10- جواد، حسن فاضل (1988)، **فلسفة الأخلاق من منظور فكري عربي معاصر**، كلية الآداب، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

11- جورارد، سدني ولندزمن، تيد (1988): **الشخصية السليمة** (ترجمة: حمددلي الكربولي وموفق الحمداني، مطبعة التعليم العالي، بغداد، العراق.

12- حجاج، عبدالفتاح (1985)، "التربية الخلقية/نظرة تحليلية"، **مجلة بحوث ودراسات**، 123، مركز البحوث التربوية، جامعة مصر.

13- حسين، محمود عطا الله محمود (1985)، "العلاقة بين بعض القيم والتصلب في السلوك الاجتماعي"، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، م5، ع20، جامعة الكويت، ص92–109.

14- حمزة، مختار (1982)، **أسس علم النفس الاجتماعي**، ط2، دار البيان العربي، جدة، السعودية.

15- الدليمي، نوال إبراهيم محمد (1989)، **القيم السائدة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية**، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

16- دوران، رودني (1985)، **أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم**، ترجمة محمد سعيد جبار بني وآخرون، دار الأمل، اربد، الأردن.

17- رزفير، جان بول (2001)، **فلسفة القيم** (ترجمة: عادل العوا)، ط1، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، لبنان.

18- الزبيدي، بشار خليل اسماعيل (1990)، **أساليب ضبط الوالدين وعلاقتها بالنمو الخلقي لأبناء الشهداء وأقرانهم الآخرين**، كلية الآداب، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

19- زيعور، علي (1972)، **مذاهب علم النفس**، ط2، دار الأندلس، بيروت، لبنان.

-20 السلمان، عبدالعالي محمد (1988)، **القيم السائدة في بعض أنشطة التوعية الوطنية والقومية في المدارس الابتدائية**، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

-21 سميلز، صمول (1924)، **الأخلاق**، ترجمة محمد الصادق حسين، مطبعة الاعتماد، مصر.

-22 السيد، محمد توفيق وآخرون (1970)، **بحوث في علم النفس**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

-23 الشرقاوي، أنور محمد (1977)، **انحرافات الأحداث**، دار الثقافة، القاهرة، مصر.

-24 صليبا، جميل (1971)، **المعجم الفلسفي**، جـ1، ط1، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان.

-25 الطويل، توفيق (1960)، **الفلسفة الخلقية، نشأتها وتطورها**، ط1، دار المعارف، القاهرة، مصر.

-26 عباس، مضر طه (1988)، **النمو الأخلاقي للأحداث الأسوياء والعدوانيين**، كلية الآداب، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

-27 عبدالرحمن، أنور حسين (1979)، **علاقة الميول المهنية بالقيم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة بغداد**، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

-28 عبدالسلام فاروق (1979)، "القيم وعلاقتها بالأمن النفسي"، **مجلة كلية التربية**، ع4، السنة الرابعة، كلية التربية، مركز البحوث والدراسات النفسية، شركة مكة المكرمة، مكة المكرمة، السعودية.

-29 عبدالعال، حمدي (1985)، **الأخلاق ومعيارها بين الوضعية والدين**، ط3، دار القلم، الكويت.

-30 عبدالله، معتز سيد (1989)، **الاتجاهات التعصبية**، سلسلة عالم المعرفة – 137 – المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

-31 العبيدي، محمد إبراهيم (1996)، أثر الحصار الاقتصادي على تمايز القيم لدى طلبة الجامعة، **(مجلة الأستاذ**، العدد الثامن)، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.

-32 العجيلي، شذى عبدالباقي محمد (1985)، **دراسة مقارنة للقيم في كتب المطالعة للمرحلة الثانوية في الوطن العربي**، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة دكتوراه غير منشورة، العراق.

-33 عزيز، عمر إبراهيم (1993)، **القيم السائدة في القصص الشعبية العربية والكردية للأطفال في الكتب المطبوعة في العراق/دراسة مقارنة**، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

-34 العكيدي، سمير يونس محمود (1990)، **الحكم الخلقي للمراهق العراقي**، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

-35 عودة، أحمد سليمان، وخليل يوسف الخليلي (1988)، **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية**، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.

-36 عيسى، محمد رفقي (1988)، "توضيح القيم.. أم.. تصحيح القيم؟ نحو استراتيجية جديدة في الإرشاد النفسي"، **المجلة التربوية**، م1، ع3، كلية التربية، جامعة الكويت.

-37 غباري، محمد سلامة محمد (1989)، **الانحراف الاجتماعي ورعاية المنحرفين ودور الخدمة الاجتماعية معهم**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

-38 فتشر، جايمس (ب.ت)، **الجامعات في العالم المعاصر**، ترجمة موفق الحمداني، جامعة بغداد، العراق.

-39 فيركسون، جورج آي (1991)، **التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس**، ترجمة هناء محسن العكيلي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجامعة المستنصرية، دار الحكمة، بغداد، بغداد.

40- كاظم، محمد إبراهيم (1965)، "تطورات في قيم الطلبة/دراسة تتبعية لقيم الطالب في خمس سنوات، **قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية**، إعداد وتنسيق كامل لويس ملكية، ط1، الدار القومية، مصر.

41- لنكوست، أي. أف (1972)، **الإحصاء التربوي والنفسي**، ترجمة دحام الكيال وسليم اسماعيل الغرابي، ط1، مطبعة دار السلام، بغداد، العراق.

42- مكدوكل، وليم (1961)، **الأخلاق والسلوك في الحياة**، ترجمة: جبران سليم إبراهيم، مكتبة مصر، القاهرة، مصر.

43- منسي، محمود عبدالحليم (1989)، **الإحصاء والقياس في التربية وعلم النفس**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

44- النجيحي، محمد لبيب (1981)، **مقدمة في فلسفة التربية**، ط3، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

45- نصار، محمد عبدالستار (1982)، "الوظيفة الاجتماعية للأخلاق كما يصورها القرآن الكريم"، **مجلة التربية**، ع5، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر.

46- النعمة، إبراهيم (1986)، **أخلاقنا أو الدمار**، ط3، مطبعة الزهراء، الموصل، العراق.

47- النوري، خولة (1985)، **القيم في قصص الأطفال في بعض الأقطار العربية/دراسة مقارنة**، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة دكتوراه غير منشورة، العراق.

48- النوري، قيس (1981)، **الحضارة والشخصية**، دار الكتب، جامعة الموصل، العراق.

49- النوري، قيس (1990)، **الانثربولوجيا النفسية**، دار الحكمة، الموصل، العراق.

50- هداره، محمد مصطفى، (1405هـ): **الالتزام في الأدب الإسلامي** (ندوة الأدب الإسلامي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)، السعودية.

51- هنا، عطية محمود (1965)، "دراسات حضارية مقارنة في القيم"، **قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية**، ط1، إعداد وتنسيق كامل لويس ملكية، الدار الوطنية، مصر.

52- الهيتي، خلف نصار محيسن (1977)، **القيم السائدة في صحافة الأطفال العراقية**، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.