حين تصبح الأخلاق أغلى من الشهادات

مقال تحليلي في الفرق بين التعليم والتربية والقيم، وفي سوق يكافئ المؤهل ويحتاج إلى الإنسان

الدكتور سالم عبدالله النعيمي

ملخص المقال

يناقش هذا المقال سؤالاً يتكرر في البيوت والمدارس وقاعات المقابلات: لماذا تبدو الشهادة في نظر كثيرين أثمن من الخلق الذي يحملها؟ يبدأ بالتمييز بين ثلاثة مفاهيم كثيراً ما تُخلط، هي التعليم والتربية والقيم الإنسانية، ثم يفسّر بالاستناد إلى أدبيات الاقتصاد وعلم الاجتماع كيف يرجّح سوق العمل والنظرة العامة كفة المؤهل المكتوب على السلوك الذي يصعب قياسه. بعد ذلك يعرض ما تقوله الدراسات التجريبية عن العلاقة بين السلوك المهني والنتائج، مع بيان حدود كل دراسة، ويطرح موقفاً واضحاً: إعادة الاعتبار للتربية والقيم لا تعني الانتقاص من العلم، لكنها تعني ألا تُترك الأخلاق خارج ميزان القرار. ويُختم بتحديد ما يقع على الفرد وما يقع على المؤسسات والمجتمع. المقال عمل تحليلي يستند إلى مصادر منشورة، وليس دراسة ميدانية.

الكلمات المفتاحية: التعليم، التربية، القيم، الشهادات، سوق العمل، الثقة، الأخلاق المهنية، التربية الأخلاقية.

أولاً: مشهد من قاعة المقابلات

لنتخيل لجنة توظيف تفاضل بين مرشحين لمنصب مسؤول في جهة عامة. الأول يحمل درجة عليا من جامعة مرموقة وسجلاً أكاديمياً لامعاً. الثاني أقل منه شهادة بدرجة، لكن مرجعيه يصفانه بأنه يعترف بخطئه ويفي بوعده ولا يتملق رئيسه. تُغلق اللجنة الملف وتختار الأول. ولا يعود ذلك إلى أن أعضاءها يستخفون بالأمانة، فهم لو سُئلوا لأجمعوا على أهميتها. السبب أن الشهادة تُقرأ في ثوانٍ وتُوثَّق بختم، أما الأمانة فتحتاج إلى وقت وشهود وسياق، وقرار اليوم لا يحتمل الانتظار.

هذا مشهد افتراضي، لكنه يلخّص ما يحدث بصور مختلفة كل يوم. والمقال لا يتهم أحداً بسوء النية. ما يريد أن يوضحه أن ترتيب الأولويات في المجتمعات الحديثة يميل إلى ما يمكن عدّه وختمه وأرشفته، وأن ما لا يمكن عدّه يتراجع في القرار حتى حين يعترف الجميع بقيمته.

وموقف كاتب هذه السطور يمكن تلخيصه في ثلاث جمل. الأولى أن الشهادة دليل مفيد على معرفة اكتُسبت، ولا غنى عن المعرفة. الثانية أن الشهادة لا تدل على الطريقة التي ستُستعمل بها هذه المعرفة حين تتعارض مع

المصلحة. الثالثة أن المجتمع الذي يكافئ الدليل الأول ويهمل الثاني يدفع الثمن لاحقاً في صورة ثقة متآكلة ورقابة متضخمة وكفاءات تُستعمل في غير موضعها.

وهذه الأطروحة لا تعني أن الأخلاق وحدها تكفي، ولا أن حامل الشهادة أقل خلقاً من غيره. فالمقارنة التي نقترحها ليست بين متعلم وجاهل، وإنما بين منظومة تقيس ما يسهل قياسه وتنسى ما هو أهم منه في لحظات الاختبار الحقيقية.

ثانياً: ثلاثة مفاهيم لا مفهوماً واحداً

أول أسباب الخلل أننا نستعمل كلمات متقاربة للدلالة على أشياء مختلفة. فنقول «تعلّم» ونقصد «تربّى»، ونقول «مثقف» ونقصد «خلوق»، ثم نندهش حين لا يتلازم الأمران. ولذلك يحسن أن نفصل بين ثلاثة مفاهيم قبل أن نناقش أيها يعلو.

التعليم نقل المعارف والمهارات: القراءة والحساب والطب والهندسة والقانون. يُقاس عادة بالاختبارات والدرجات ويُوثَّق بالشهادات، ويمكن تعلّمه في أي عمر، ويقبل التدريس المباشر. وقد أكد عدد من الفلاسفة التربويين أن للتعليم وظائف تتجاوز التحصيل، فالتربوي الهولندي غيرت بيستا (2009) يميّز في التعليم الجيد بين وظيفة التأهيل، أي إكساب المعارف والمهارات، ووظيفة التنشئة الاجتماعية، أي إدخال المتعلم في تقاليد المجتمع وقيمه، ووظيفة تشكيل الذات، أي مساعدة المتعلم على أن يصير فاعلاً مستقلاً مسؤولاً. ويحذّر بيستا من أن هيمنة القياس في السياسات التعليمية تدفع إلى الاكتفاء بالوظيفة الأولى لأنها الأسهل قياساً، فتُنسى الأخرى.

التربية بناء الشخصية وتشكيل السلوك بالعادة والقدوة والممارسة. وأقدم ما وصل إلينا في هذا المعنى كلام أرسطو في «الأخلاق النيقوماخية» الذي يرى أن الفضائل الخلقية تُكتسب بالتعويد قبل أن تُفهم بالعقل، فنصير عادلين بفعل العدل وشجعاناً بفعل الشجاعة. وفي التراث الإسلامي نجد المعنى نفسه عند الغزالي في «إحياء علوم الدين» الذي جعل رياضة النفس وتهذيب الأخلاق صناعة تحتاج إلى مجاهدة وتكرار، وعند ابن مسكويه في «تهذيب الأخلاق» الذي رأى الخُلق حالاً للنفس تدعو صاحبها إلى أفعاله من غير روية، وهو ما يعني أن التربية الناجحة تصنع سلوكاً يصدر عن صاحبه تلقائياً. وقد كتب ابن سحنون القيرواني في «آداب المعلمين» عن ضرورة أن يراعي المعلم أدب الصبيان وسلوكهم، لا حفظهم وحده، وهذا يدل على أن الفصل بين العلم والأدب كان حاضراً في وعي التربويين المسلمين منذ القرون الأولى.

القيم الإنسانية مبادئ تحكم الضمير والعلاقة بالآخرين: الصدق والعدل والرحمة والأمانة واحترام الكرامة. وهي ليست مهارة تُتقن ولا عادة تُكتسب فقط، بل هي المرجعية التي نحكم بها على المهارات والعادات. فالمهارة قد تُستعمل في الخير أو الشر، والقيمة هي التي تحدد الوجهة. وتتفق على هذا المعنى مصادر متباعدة المشارب: فكانط في «تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق» (1785) يقرر أن الإنسان غاية في ذاته لا وسيلة، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948) ينص في مادته الأولى على أن البشر يولدون أحراراً متساوين في الكرامة والحقوق، وقد وهبوا عقلاً وضميراً وعليهم أن يعامل بعضهم بعضاً بروح الإخاء، وتنص مادته السادسة والعشرون على أن التعليم يجب

أن يستهدف التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان. أي أن النص الدولي نفسه لا يقبل تعريف التعليم بأنه نقل معلومات فحسب.

والجدول التالي يوجز الفروق التي سنعتمد عليها في بقية المقال.

وجه المقارنة	التعليم	التربية	القيم
ما يُنقل	معارف ومهارات	عادات وسلوك	مبادئ ومعايير للحكم
الوسيلة الغالبة	التدريس والتدريب	القدوة والتكرار والمعايشة	الإيمان والتأمل والمحاسبة
وسيلة التحقق	اختبار وشهادة	ملاحظة طويلة في مواقف مختلفة	اختبار الموقف حين تتعارض المصلحة مع المبدأ
الجهة الأولى المسؤولة	المدرسة والجامعة	الأسرة ثم المدرسة والمجتمع	الأسرة والدين والثقافة والضمير الفردي
سهولة القياس	عالية	متوسطة إلى منخفضة	منخفضة

حين تختلط هذه الأبواب تظهر ثلاثة اختلالات متكررة. الأول أن البيت يفترض أن المدرسة تتكفل بالتربية، بينما المدرسة تفترض أن البيت قام بها، فيقع الطفل بين افتراضين. الثاني أن المجتمع يحكم على المدرسة والجامعة بنتائج الاختبارات وحدها لأنها المخرجات الظاهرة، فتسير المؤسسة وراء ما تُحاسَب عليه. والثالث أن الفرد نفسه قد يظن أن حصوله على الشهادة قد أنهى مهمته في بناء نفسه، فيقف عند التعليم ويحسب أنه اكتمل.

ولا بد هنا من تحفظ مهم: التمييز بين المفاهيم الثلاثة تمييز تحليلي، وليس فصلاً في الواقع. فالمعلم الذي يشرح مسألة رياضية ويعامل تلاميذه باحترام يمارس التعليم والتربية في آن واحد، والمؤسسة التي تعلن قيمها وتكافئ من يخالفها تربّي أفرادها على عكس ما تقول. المهم أن نعرف في كل موقف أي هذه الأبواب نغلق وأيها نفتح.

جذور الفكرة في تراثنا وفي الفكر التربوي

ليس الفصل بين العلم والأدب فكرة وافدة. فكلمة «الأدب» في استعمال القدماء كانت تجمع حسن السلوك ورقة الطبع إلى سعة الاطلاع، ولهذا نجد في «إحياء علوم الدين» للغزالي، داخل كتاب العلم، أبواباً في آداب المتعلم والمعلم ومسؤوليتهما، وتحذيراً صريحاً من طلب العلم للمباهاة والمنافسة والوجاهة. فالغزالي يرى أن العلم الذي لا يهذّب صاحبه قد يصير حجة عليه. هذه ملاحظة قديمة في جوهرها لما يقوله علماء الاجتماع اليوم عن تحول الشهادة إلى مكانة.

وفي الفكر التربوي الحديث يرى جون ديوي (1916) في «الديمقراطية والتربية» أن المدرسة تعدّ الطفل لحياة مشتركة، وأن القيم الاجتماعية لا تُدرَّس بمعزل عن الحياة اليومية للمدرسة بل تُعاش فيها، فتكون المدرسة مجتمعاً صغيراً تتدرب فيه الأجيال على التعاون والمسؤولية. وهذا قريب من المنهج الخفي الذي ذكرناه. أما تقرير جاك ديلور لليونسكو (1996) «التعلم: ذلك الكنز المكنون» فقد جعل التعليم قائماً على أربع ركائز هي: التعلم للمعرفة،

والتعلم للعمل، والتعلم للعيش معاً، والتعلم لتكون. وركيزتا العيش معاً والكينونة تتصلان مباشرة بالتربية والقيم. ومرور ما يقارب ثلاثة عقود على هذا التقرير دون أن تصير الركيزتان الأخيرتان معياراً فعلياً في تقييم الأنظمة التعليمية يعبّر عن المشكلة التي نناقشها.

ويضيف روبرت ستيرنبرغ (1998) في نظريته عن الحكمة إضافة مفيدة: الحكمة عنده ليست ذكاءً أعلى، بل هي توظيف المعرفة، وخاصة المعرفة الضمنية المكتسبة بالتجربة، لتحقيق الخير العام عبر موازنة مصالح الذات والآخرين والمجتمع. فالحكمة بهذا المعنى جسر بين التعليم والقيم، وهي ما نفتقده حين نجد شخصاً واسع المعرفة قاصر النظر في عواقب فعله على غيره.

ثالثاً: لماذا تغلب الشهادة؟

الشهادة ليست ظاهرة اعتباطية، ولها منطق يفسر قوتها. وفهم هذا المنطق شرط لأي اقتراح إصلاحي جاد، لأن من يتجاهله يتحول إلى واعظ لا يغيّر شيئاً.

الشهادة مؤشر يسهل التحقق منه

يقدّم الاقتصادي مايكل سبنس (1973) في نموذجه عن الإشارات في سوق العمل تفسيراً بسيطاً: صاحب العمل لا يعرف إنتاجية المتقدم قبل أن يوظفه، فيبحث عن إشارة يمكن ملاحظتها وتكلفتها على غير الكفء أعلى منها على الكفء. والشهادة تؤدي هذا الدور، لأنها تدل ولو جزئياً على القدرة والمثابرة. وهذا يفسر أن الشهادة قد تطلب حتى حين لا تضيف شيئاً مباشراً إلى مهارات العمل. أما جاري بيكر (1964) فينظر إلى التعليم بوصفه رأسمال بشري يستثمر فيه الفرد فيزداد دخله، وهو إطار يفسر لماذا تنفق الأسر والدول على التعليم، لكنه يقيس العائد بالمهارات القابلة للتسعير، وهذا ما يجعل الخلق خارج الحساب.

الشهادة بين القيمة المعرفية والمكانة الاجتماعية

أما عالم الاجتماع راندال كولينز (1979) فيذهب في «مجتمع الشهادات» إلى أن الشهادات تتضخم لأنها صارت وسيلة لتوزيع المكانة بين الفئات، وأن المؤهلات الدراسية يتسع الطلب عليها بسبب المنافسة على الوظائف، لا لأن الأعمال أصبحت أكثر تعقيداً بالضرورة. ويضيف بيير بورديو (1986) أن المؤهل الدراسي شكل من أشكال «الرأسمال الثقافي» الذي يتحول إلى مكانة اجتماعية وفرص اقتصادية. وإذا صحت هذه القراءات، فالشهادة تؤدي وظيفتين في وقت واحد، فهي دليل معرفة وهي أيضاً بطاقة دخول إلى مكانة، وقد يقوى الثاني على الأول.

الأخلاق صعبة الإثبات

الصفة الخلقية لا تظهر في وثيقة، ولا تُختبر في ساعة امتحان. هي تُكتشف في المواقف التي تتعارض فيها المصلحة مع المبدأ، وهذه المواقف نادرة ولا يمكن استدعاؤها في مقابلة. وإذا اجتمع هذا مع ضغط الوقت وتكلفة الخطأ

في التوظيف، فمن الطبيعي أن تتجه اللجان إلى ما تستطيع الدفاع عنه أمام رؤسائها: ملف موثق وشهادة معتمدة. ومن يختار مرشحاً صاحب خلق ظاهر دون مؤهل مطلوب قد يُساءل، ومن يختار صاحب مؤهل فشل لاحقاً لا يُساءل في الغالب لأنه اتبع الإجراء.

الشهادة تحمي من المحاباة

وهنا نقطة تُغفلها الخطابات الوعظية: للشهادة وظيفة عادلة. فإذا ألغينا المعيار المكتوب وتركنا الحكم للانطباع عن «الأخلاق»، فتحنا الباب للمحسوبية، إذ يستطيع أي مدير أن يصف قريبه بالأمانة وخصمه بسوء الخلق. والشهادة، رغم عيوبها، تضع حداً أدنى يمكن لغير ذي الجاه أن يبلغه بجهده. لذلك لا يصح أن يكون الإصلاح بتقليل وزن الشهادات، بل بإضافة معايير موثوقة للسلوك إلى جانبها، وبقواعد تمنع تحويل الحكم الخلقي إلى سلاح في يد من يملك القرار.

المنهج الخفي: ما تعلّمه الأنظمة بصمت

قدّم المفكرون الذين درسوا التعليم فكرة قريبة: حين تصير الدرجة هي الهدف بدل المعرفة، يتعلم الطالب كيف يحصل على الدرجة لا كيف يفهم. وقد وصف فيليب جاكسون (1968) في «الحياة في الفصول» ما سماه «المنهج الخفي»، أي ما يتعلمه التلاميذ من نظام الفصل نفسه: الانتظار، وإرضاء المعلم، وقراءة ما يُكافأ، قبل أن يتعلموا ما يُكتب على السبورة. فإذا كان النظام يكافئ النتيجة ولا يسأل عن الطريق، تعلّم الطالب أن الطريق لا يهم. ثم ننتظر منه عند التخرج أن يكون أميناً.

حين تصير الدرجة هي الغاية

تقدم نظرية تقرير المصير لإدوارد ديسي وريتشارد رايان (2000) إطاراً نفسياً لفهم هذا الانزلاق. فهما يميزان بين دافعية ذاتية تنبع من اهتمام الإنسان بالفعل نفسه وقناعته به، ودافعية موجَّهة بمكافآت وضغوط خارجية، ويريان أن اختلاف مصدر الدافع يؤثر في جودة الانخراط والمثابرة والرفاه. وإذا طبقنا ذلك على موضوعنا بحذر، فالطالب الذي يتعلم لأن الدرجة تُطلب منه يختلف في علاقته بالمعرفة عمن يتعلم لأنه يريد أن يفهم، والموظف الذي يلتزم بالقواعد خوفاً من الجزاء يختلف عمن يلتزم لأنه يؤمن بها. والفرق يظهر حيث لا يوجد مراقب. وهذا استنتاج تطبيقي من إطار نظري، وليس نتيجة دراسة مباشرة عن الأخلاق والشهادات.

وهناك قرينة اجتماعية على أن الورقة قد تُطلب لذاتها: وجود سوق للشهادات المزورة والجامعات الوهمية في بلدان عديدة. فلو كان الهدف هو المعرفة لما كان لشراء الورقة معنى، ولا يشتريها إلا من يرى أن قيمتها في الاعتراف الاجتماعي الذي تجلبه. ولا نملك هنا أرقاماً موثقة لهذه الظاهرة في بلداننا فلا نذكر منها شيئاً، لكن وجودها بحد ذاته يكفي دليلاً على أن بعض الناس يفصلون الشهادة عن مضمونها.

وهكذا نصل إلى ما يمكن تسميته مفارقة الميزان: نقول إن الأخلاق أهم، ونوزع المكافآت على غيرها. والمجتمع الذي يريد خلقاً يحتاج إلى أن يغيّر ما يكافئ، لا ما يقول.

رابعاً: ماذا تقول الأدلة؟

قبل أن نمضي في الحجة نحتاج إلى أن نسأل: هل يوجد ما يدعم القول بأن السلوك الأخلاقي والمهني يؤثر في النتائج بما يستحق أن يوزن إلى جانب الشهادة؟ نعرض فيما يلي أبرز ما وجدناه من دراسات منشورة، ونحرص عند كل واحدة على بيان ما تثبته وما لا تثبته.

الطب: السلوك في الجامعة ينذر بما بعد التخرج

أجرى ماكسين باباداكيس وزملاؤه (2005) دراسة حالات وشواهد نشرتها مجلة «نيو إنغلاند الطبية»، قارنوا فيها 235 طبيباً من خريجي ثلاث كليات طب عوقبوا تأديبياً من أحد المجالس الطبية الأمريكية بين عامي 1990 و2003 بمجموعة ضابطة من 469 زميلاً. وجدوا أن العقوبة التأديبية ارتبطت بوضوح بسلوك غير مهني مسجل أثناء الدراسة، بنسبة أرجحية بلغت 3.0 وفاصل ثقة بين 1.9 و4.8، وقدّروا أن نحو 26 في المائة من حالات العقوبة في المجتمع يمكن ربطها بهذه المؤشرات. وكان أشد أنواع السلوك ارتباطاً بالعقوبة ما يتصل بالتهاون الشديد في المسؤولية وضعف القدرة على تحسين الذات.

وللأمانة العلمية ينبغي أن نذكر أن الدراسة وجدت أيضاً ارتباطاً بين العقوبة وضعف درجات اختبار القبول الطبي وضعف الدرجات في السنتين الأوليين، فلا يصح أن تُقرأ على أنها تقلل من شأن التحصيل. وهي دراسة رجعية تقارن حالات قائمة بشواهد، ومعدل العقوبة التأديبية بين الأطباء الأمريكيين منخفض أصلاً، ولذلك لا يصح أن نستنتج منها أن كل طالب سجّل عليه سلوك غير لائق سيُعاقب مستقبلاً. وقد أكدت الباحثة الرئيسة هذا الحذر في تصريحاتها. الخلاصة التي تسمح بها الدراسة أن السلوك المهني في سنوات التكوين مؤشر خطر يستحق أن يؤخذ بجدية، وأنه يضاف إلى الدرجات ولا يحل محلها.

التواصل مع المرضى: مهارة قريبة من الخلق

وفي دراسة كندية نشرتها مجلة «جاما» تتبع روبين تامبلين وزملاؤها (2007) 3,424 طبيباً أدوا امتحان المهارات السريرية الوطني بين عامي 1993 و1996 ورُصدت الشكاوى المقدمة ضدهم إلى الجهات التنظيمية حتى عام 2005. بلغ مجموع الشكاوى 1,116 شكوى، بقي منها 696 شكوى بعد التحقيق، وكانت الدرجات المنخفضة في مهارة التواصل مع المريض مرتبطة بارتفاع معدل الشكاوى التي بقيت بعد التحقيق، وخصوصاً الشكاوى المتصلة بالتواصل وجودة الرعاية.

هنا أيضاً تحفظ لازم: التواصل مع المريض ليس مرادفاً للأخلاق. هو مهارة قريبة منها، تتصل بالاحترام والإنصات والصدق في الشرح، لكنه يظل أداء مُقاساً في امتحان، وقد يتقنه من لا يملك قيماً راسخة. ما تقوله الدراسة بدقة أن جانباً من «ما يتعلق بالإنسان» في الممارسة المهنية يمكن قياسه والتنبؤ به، وأن إهماله يكلّف المرضى والمؤسسات.

أصحاب العمل يقولون ما يحتاجونه

راجعت وندي كننغهام وباولا فيلاسينيور (2014) في ورقة عمل للبنك الدولي 28 دراسة (وتقول النسخة المحكّمة المنشورة عام 2016 في «مجلة البنك الدولي للبحوث» إنها 27 دراسة، ولذلك نعتمد الأرقام النسبية بوصفها تقريبية) مسحية عن المهارات التي يطلبها أصحاب العمل في بلدان مختلفة. وانتهتا إلى اتساق ملحوظ بين البلدان والقطاعات، إذ أعطى أصحاب العمل أولوية للمهارات الاجتماعية الوجدانية والمعرفية العليا على المهارات المعرفية الأساسية والفنية. فمن بين المهارات الخمس الأولى التي ذكرها أصحاب العمل كانت نحو 51 في المائة اجتماعية وجدانية، ونحو 29 في المائة معرفية عليا، ونحو 16 في المائة فنية، ونحو 4 في المائة معرفية أساسية. ومن المفيد أن نلاحظ أن المهارات الفنية ظلت هي الفجوة الأشد إلحاحاً إذا نُظر إلى كل مهارة وحدها.

والمحاذير هنا واضحة وقد ذكرتها الباحثتان نفسهما: هذه تفضيلات معلنة وليست سلوكاً فعلياً في التوظيف، وأجوبة نوعية، والعينة غير ممثلة للعالم، ولم تدخل في تحليل الترتيب إلا سبع عشرة دراسة. ثم إن «المهارات الاجتماعية الوجدانية» تشمل المثابرة والتعاون والانضباط وليست هي القيم الأخلاقية بعينها. فالدليل هنا أن أصحاب العمل أنفسهم لا يقولون إن الشهادة تكفي، لا أنهم يطلبون الأمانة تحديداً.

سوق العمل يكافئ المهارات الاجتماعية

وأظهر ديفيد ديمينغ (2017) في دراسة في «المجلة الفصلية للاقتصاد» أن الوظائف التي تتطلب مهارات اجتماعية كثيفة نمت في سوق العمل الأمريكي منذ ثمانينيات القرن الماضي، وأن عائد هذه المهارات ارتفع، وفسّر ذلك بأن التنسيق بين الناس والعمل ضمن فريق مهمتان يصعب أن تنجزهما الآلة. أما جيمس هيكمان وتيم كاوتز (2012) في «أدلة صلبة عن المهارات الناعمة» فيجادلان بأن اختبارات التحصيل وحدها تفوّت سمات شخصية مثل المثابرة والانضباط تتنبأ بنتائج الحياة، وأن هذه السمات قابلة للتشكيل بالبرامج التربوية.

وفي المقابل، فإن «المهارات الناعمة» ليست «الأخلاق». فقد يكون الشخص ذا مهارة اجتماعية عالية يوظفها في التلاعب بالناس، وهنا يتضح الفرق بين المهارة والقيمة الذي بدأنا به المقال. لذلك نستعمل هذه الدراسات للدلالة على أن سوق العمل لا يعتمد على الشهادة وحدها فعلاً، وأن ما يتجاوز الشهادة له وزن حقيقي، ولا نستعملها لإثبات أن الخلق بحد ذاته يرفع الدخل.

النزاهة في الاختيار الوظيفي

أما في علم نفس الاختيار الوظيفي، فقد لخّص فرانك شميدت وجون هنتر (1998) نتائج عقود من الدراسات التحليلية الجمعية، ووجدا أن اختبارات النزاهة حين تضاف إلى اختبار القدرة العقلية العامة تعطي أعلى صلاحية تنبؤية بالأداء الوظيفي بين التركيبات التي فحصاها، إذ بلغ متوسط الصلاحية 0.65. غير أن بول سيكيت وزملاءه (2022) أعادوا النظر في هذه التقديرات في مجلة علم النفس التطبيقي، ووجدوا أن طرق تصحيح تقييد المدى المستعملة في الدراسات السابقة بالغت في تقدير الصلاحية، وأن المتوسطات انخفضت بما يتراوح بين 0.10 و0.20، مع بقاء معظم الإجراءات التي احتلت مراتب عالية في مراتبها. فنحن نستشهد بالنتيجة اتجاهاً لا رقماً: كل ما يمكن قوله إن قياس النزاهة أضاف إلى القدرة العقلية، وإن حجم الإضافة أقل مما قدّرته الدراسة

الأصلية. وللأمانة أيضاً، فإن اختبار النزاهة أداة مكتوبة قد يُجاب عنها بما يُرضي القائم عليها، فلا يغني عن التحقق من السلوك الفعلي.

المهارات الاجتماعية والوجدانية على الصعيد الدولي

وتقدم منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في مسحها الدولي للمهارات الاجتماعية والوجدانية (2024) أكبر جهد مقارن في هذا الميدان بين طلبة في العاشرة والخامسة عشرة من العمر، وقد شمل في جولته الثانية عام 2023 مواقع متعددة منها دبي في دولة الإمارات. وتشمل المهارات المقيسة المثابرة والمسؤولية وضبط النفس والتعاطف والثقة والفضول والتسامح وغيرها. ووجد التقرير أن هذه المهارات ترتبط بنتائج حياتية أفضل، منها النجاح الدراسي والرضا عن الحياة والسلوكيات الصحية، وأنها موزعة بصورة غير متكافئة بين الطلبة بحسب العمر والجنس والخلفية الاجتماعية والاقتصادية. وفي موقعين قورنت بياناتهما بين 2019 و2023 هما هلسنكي وبوغوتا انخفضت مستويات معظم المهارات. وهذه المهارات، كما ينبه التقرير نفسه، تنمو في سياقات اجتماعية متعددة وليس في المدرسة وحدها، وتختلف قيمتها وطرق التعبير عنها بين الثقافات. وهي ليست قيماً أخلاقية بالضرورة، فالتعاطف والثقة منها يقتربان من الخلق، أما المثابرة فتصلح لخير أو لشر. لكن أهميتها أن بعض الأنظمة التعليمية بدأت بالفعل بقياس ما كان يُعتقد أنه عصيّ على القياس.

ما الذي نستخلصه؟

تتقاطع هذه الدراسات عند نقطة واحدة وتختلف في كل ما عداها. النقطة المشتركة أن الدرجات والمؤهلات لا تستنفد ما يتنبأ بسلوك المهني ونتائجه. أما الاختلاف فهو في السمات المقيسة والسياقات والمنهجية، ولذلك لا يصح أن نجمعها في رقم واحد ولا أن نزعم أنها تثبت أن الأخلاق «أغلى» من الشهادة بمقياس مالي. ما تثبته أن إهمال البعد السلوكي عند التقييم قرار له كلفة، وأن هذه الكلفة موثقة في ميادين متعددة.

خامساً: الثقة، وما تفعله القدوة

ما الذي نثق به حين نثق؟

نموذج مايير وديفيس وسكورمان (1995) من أشهر ما كُتب عن الثقة في المنظمات. يعرّفون الثقة بأنها استعداد طرف لأن يكون عرضة للضرر من فعل طرف آخر، على أساس توقع أن الآخر سيؤدي ما يهمه حتى لو لم يكن قادراً على مراقبته. ويحددون ثلاثة عوامل ترفع جدارة الطرف بالثقة: القدرة، والإحسان، والنزاهة. ما يهمنا في هذا التقسيم أن الشهادة تدل في الغالب على العامل الأول، أي القدرة، أما العاملان الآخران فيتصلان بالخلق: هل يهتم هذا الشخص بمصلحتي ولو لم يُجبَر على ذلك؟ وهل يلتزم بمبادئ أقبلها؟

وهذا يفسر لماذا يبدو الطبيب الماهر غير الأمين مخيفاً، والمحاسب البارع الذي يتلاعب بالأرقام أخطر من محاسب متوسط الكفاءة. فالقدرة تزيد أثر النية، سواء كانت حسنة أم سيئة. وكل ما نمنحه لصاحب الكفاءة من صلاحيات يعظّم أثر قيمه، فتصبح القيم ضمان السلامة الأول.

القيادة الأخلاقية

درس مايكل براون وليندا تريفينو وديفيد هاريسون (2005) ما سمّوه القيادة الأخلاقية، وعرّفوها بأنها إظهار السلوك المناسب معيارياً عبر الأفعال الشخصية والعلاقات، وتشجيع الأتباع على مثل ذلك السلوك. وربطوها بنظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا (1977) التي ترى أن الناس يتعلمون السلوك بملاحظة نماذج يحترمونها ويرون نتائج أفعالها. وأظهرت دراستهم أن القيادة الأخلاقية ارتبطت بعدد من مؤشرات الثقة والرضا واستعداد العاملين للإبلاغ عن المشكلات. ومعنى ذلك أن القدوة ليست زينة خطابية، بل هي الآلية التي تنتقل بها القيم داخل المؤسسات. والمدير الذي يطلب النزاهة ويكافئ المخالف يعلّم موظفيه عكس ما يقول.

حين تتحدث الوقائع

تُذكر في هذا السياق حالة شركة فولكسفاغن التي كثيراً ما ناقشتها الأدبيات والصحافة. ففي 18 سبتمبر 2015 أصدرت وكالة حماية البيئة الأمريكية إخطار مخالفة للشركة، ثم أقرت الشركة بأنها زوّدت سيارات الديزل بأجهزة تتحايل على اختبارات الانبعاثات. والعاملون في مثل هذه المشاريع مهنيون مؤهلون، ولا يدل هذا على أن مؤهلاتهم هي سبب الانحراف. يدل على أن المؤهل لم يكن حاجزاً، وأن النصوص المعلنة لا تغني عن ثقافة تكافئ الصدق حين يكلف.

يصف باندورا (1999) في بحثه عن «الانفصال الأخلاقي» كيف يعطّل الناس رقابتهم الذاتية بوسائل نفسية مألوفة: تسمية الفعل المسيء باسم مخفف، وتحميل المسؤولية لمن فوقهم أو للمجموعة، وتصغير ضرر الضحية. ولا يتطلب أي من هذه الوسائل جهلاً أو قلة تعليم، بل تعمل بنجاح لدى المتعلمين بقدر ما تعمل لدى غيرهم، لأن المعرفة قد تُوظَّف في صياغة مبررات للسلوك غير الأخلاقي. من هنا تأتي ضرورة التربية الأخلاقية قبل الحاجة إليها: لا يكفي أن يعرف الإنسان الصواب، بل يجب أن يكون قد تدرب على أن يتصرف به حين يجد ثمنه مرتفعاً.

وفي القرآن الكريم نص يربط القول بالفعل ربطاً صريحاً: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ * كَبُرَ مَقْتًا عِندَ اللَّهِ أَن تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ (الصف: 2–3). وهو يصلح عنواناً لمشكلة المؤسسات التي تعلن القيم وتكافئ غيرها. كما يقرر القرآن أن العدل لا يسقط بالعداوة: ﴿وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ﴾ (المائدة: 8)، وفي الحديث المتفق عليه: «إن من خياركم أحسنكم أخلاقاً» (البخاري ومسلم). وفي هذه النصوص ما يبيّن أن الخلق في الثقافة التي نعيش فيها معيار للخيرية لا وصف إضافي.

سادساً: أين تُصنع الأخلاق؟

البيت أولاً

قدّمت ديانا باومريند (1966) تصنيفاً مشهوراً لأنماط الرقابة الوالدية، ووصفت النمط الذي سمّته «الحازم المتفهم» بأنه يجمع بين وضع حدود واضحة وتفسيرها للطفل مع دفء وانفتاح على الحوار. وكان هذا النمط في دراساتها الأولى مرتبطاً بنتائج أفضل في الكفاءة الاجتماعية والاستقلال مقارنةً بالنمط المتسلط والنمط المتساهل. ولا نملك أن نأخذ هذه النتيجة قاعدة لكل أسرة في كل ثقافة، لكنها تعطي إشارة مفيدة: التربية الخلقية ليست أمراً ونهياً فقط، ولا تساهلاً مفتوحاً، بل علاقة فيها حدود وتعليل ودفء.

وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعي أن الطفل يأخذ من سلوك والديه أكثر مما يأخذ من أقوالهما. فالأب الذي يوصي ابنه بالصدق ثم يطلب منه أن يخبر المتصل أنه غير موجود يعلّمه درساً مختلفاً عمّا قال. وتشير دراسات التربية الأخلاقية في تراث لورنس كولبرغ (1984) إلى أن الأحكام الأخلاقية تنمو عبر مراحل ترتبط بالنضج العقلي وبفرص مناقشة المعضلات الحقيقية. وقد انتقدت كارول غيليغان (1982) في «بصوت مختلف» تصور كولبرغ لأنه يقدّم أخلاق العدالة المجردة ويقلل من أخلاق الرعاية والعلاقة، وهذا النقد يذكّرنا بأن النماذج التي نعتمد عليها اجتهادات قابلة للمراجعة. ويضيف جيمس ريست (1986) أن السلوك الأخلاقي يتطلب أربعة مكونات: الحساسية الأخلاقية أي ملاحظة أن في الموقف بعداً أخلاقياً، والحكم الأخلاقي، والدافعية أي ترجيح القيمة الأخلاقية على غيرها، والمثابرة على التنفيذ. وقد يفشل الإنسان في أي واحد منها وإن نجح في غيره، وهذا ما يفسر أن يعرف الصواب ولا يفعله.

المدرسة والمنهج الخفي

للمدرسة دور مضاعف لأنها تعلّم وتربّي حتى حين لا تقصد. وقد رأينا مع جاكسون (1968) أن ما يتعلمه الطالب من نظام الفصل لا يقل أثراً عما يتعلمه من الكتاب. فإذا رأى الطالب أن الغش يمر وأن الواسطة تنفع وأن الأمانة تُهمل، فهذا هو المنهج الفعلي الذي سيحمله معه، مهما كانت لوحة القيم المعلقة على الجدار.

وفي الميدان التجريبي ما يطمئن إلى أن التدخل المدرسي ممكن ومجد. فقد حلل جوزيف دورلاك وزملاؤه (2011) 213 برنامجاً مدرسياً شاملاً للتعلم الاجتماعي والوجداني شمل 270,034 طالباً، ووجدوا تحسناً في المهارات الاجتماعية والوجدانية والاتجاهات والسلوك، وتحسناً في التحصيل الدراسي بنحو إحدى عشرة نقطة مئوية في الرتبة. وهذا يعني أن العناية بالجانب الوجداني لا تأتي على حساب التحصيل بل ترتبط به. وبرغم ذلك، فبرامج التعلم الاجتماعي والوجداني ليست تربية أخلاقية كاملة، فهي تعلّم مهارات مثل إدارة الانفعال والتعاطف وحل الخلاف، وتبقى القيم ومرجعيتها مسؤولية أوسع.

الجامعة: ماذا تعلّم فعلاً؟

تقول الجامعة في وثائقها إنها تعدّ الباحثين والمهنيين الأمناء، لكن الدرس الأعمق يأتي من ممارساتها اليومية. كيف تتعامل مع الانتحال في الأبحاث؟ هل يُعاقب الطالب الضعيف ويُتساهل مع القوي؟ هل يُشرح للطلبة مبدأ الأمانة العلمية أم يُكتفى بالتحذير منه؟ حين يعمل المشرف على بحث طالبه فإنه يعلّمه المنهج، ويعلّمه كذلك بنزاهته في نسب الفضل لأهله وصراحته في إبداء الملاحظات وعدم استغلال جهد الطالب، كيف تُمارس الأمانة العلمية. وهذه علاقة تشبه التلمذة المهنية أكثر مما تشبه الإلقاء، وبهذا المعنى فإن الإشراف الأكاديمي من أفضل أماكن التربية الأخلاقية في المرحلة العليا، إذا أُحسن، ومن أسوئها إذا أُسيء. ومن المهم أن تجعل الجامعات هذه العلاقة موضع عناية وتدريب ومساءلة، لا أن تتركها لحسن حظ الطالب في اختيار مشرفه.

تجربة الإمارات في التربية الأخلاقية

أطلقت دولة الإمارات عام 2016 برنامج التربية الأخلاقية بتوجيه من الشيخ محمد بن زايد آل نهيان، وبدأ تطبيقه في المدارس الحكومية والخاصة مع العام الدراسي 2017–2018. ويقوم المنهج على أربعة محاور هي: الشخصية والأخلاق، والفرد والمجتمع، والدراسات المدنية، والدراسات الثقافية، ويعتمد على النقاش التفاعلي والأنشطة العملية، وله مواد ودلائل للمعلمين. وقد وُصف في بدايته بأنه لا يقوم على الامتحانات التقليدية، ثم أُدخل مقياس وطني موحد لتقييمه عُرف بـ«ميسا» جُرّب في مدارس عدة عام 2019، وهذا يعني أن قياس أثر التربية الأخلاقية بدأ يدخل الميدان فعلاً. وهذه خطوة تعترف رسمياً بأن المدرسة مسؤولة عن الخلق إلى جانب المعرفة. ولا يخلو التطبيق من تحديات: فقد نقلت صحيفة «ذا ناشيونال» عام 2019 عن تقرير حكومي شمل 617 مدرسة أن ربع المدارس تقريباً لم يبلغ المعايير المطلوبة في التربية الأخلاقية، وأن المعلمين وجدوا صعوبة في إشراك الطلبة وتخطيط الحصص، ثم أطلقت وزارة التربية والتعليم برنامجاً لتدريب 1,500 معلم. وهذا الاعتراف الصريح بالقصور دليل صحي على جدية المحاولة، ويؤكد أن المنهج المكتوب لا يكفي ما لم يُعدّ المعلمون ليكونوا قدوة قبل أن يكونوا مدرّسين.

المجلس والأسرة الممتدة

ولا يكتمل الحديث عن التربية في بيئتنا دون الإشارة إلى المجلس والأسرة الممتدة، حيث يتعلم الصغير من الكبار بالمشاهدة: كيف يُستقبل الضيف، وكيف يُحترم كبير السن، وكيف يُصلَح بين المتخاصمين، وكيف يُحفظ السر. هذا تعليم لا يُمتحن فيه أحد، لكنه يبقى. وإذا ضعف حضور الكبار في حياة الصغار بسبب المدرسة الطويلة والشاشة المنفردة، فقد ننقل المعلومات بكفاءة أكبر ونخسر قناة قديمة لنقل الخلق. وهذه ملاحظة تحليلية لا تدعمها هنا أرقام، ولذلك نكتفي بتسجيلها اتجاهاً يستحق البحث الميداني.

سابعاً: حين تتسع القدرة: الذكاء الاصطناعي والفضاء الرقمي

كلما اتسعت قدرة الإنسان زادت حاجته إلى ضابط داخلي. وقد دخلنا مرحلة صارت فيها أدوات الذكاء الاصطناعي تنتج نصوصاً وشيفرات وتحليلات بمستوى يشبه عمل المتخصصين، بتكلفة ووقت أقل بكثير. وليس في هذا المقال مجال لتقييم هذه الأدوات، لكن لها ثلاث دلالات على موضوعنا.

الأولى أن الإشارات التقليدية للكفاءة قد تضعف. فإذا صار من السهل إنتاج تقرير متقن، فإن التقرير نفسه يدل أقل مما كان على قدرة كاتبه، وقد يتجه أصحاب القرار إلى ما لا تنتجه الآلة بسهولة: الحكم الصائب والمسؤولية والثقة. وهذا استنتاج تحليلي نطرحه فرضية للنقاش لا حقيقة مثبتة، فلا نملك بعد أدلة كافية عن أثر هذه الأدوات في معايير التوظيف.

الثانية أن الخطأ الأخلاقي يصير أوسع انتشاراً. فمن يملك أداة تضاعف قدرته على الإنتاج يضاعف معها أثر نواياه. وقد جاءت توصية اليونسكو بشأن أخلاقيات الذكاء الاصطناعي (2021)، التي اعتمدتها الدول الأعضاء في نوفمبر 2021، لتؤكد أن تطوير هذه التقنيات واستعمالها ينبغي أن يقوما على حقوق الإنسان وكرامته والرقابة البشرية والمساءلة. وهذه مبادئ لا تحققها اللوائح وحدها، فلا بد أن يحملها المهندس والمدير والمستخدم في ضميره.

الثالثة أن الفضاء الرقمي يخفف الضوابط الاجتماعية التي ألفناها. وصف جون سولر (2004) ما سماه «أثر التحرر عبر الإنترنت»، أي أن الناس يتصرفون على الشبكة بطريقة مختلفة عمّا يفعلونه وجهاً لوجه، لأسباب منها الإخفاء وغياب الأثر الفوري وانخفاض الشعور بالسلطة الاجتماعية. وقد يظهر ذلك في صورة صراحة نافعة وقد يظهر في صورة قسوة وإساءة. والتربية الأخلاقية في هذه البيئة تعني أن يتصرف الشاب بالنزاهة نفسها حين لا يعرف أحد هويته، وهو اختبار ما كان يتاح للأجيال السابقة بهذا الاتساع.

والخلاصة أن التعليم في زمن الآلة سيعلّم أبناءنا كيف يستعملون أدوات قوية، أما التربية فهي التي ستقرر لأي غاية. فمن أهمل الثانية بحجة ضغط الأولى فقد سلّم أداة بالغة القوة لمن لم يتدرب على حسن استعمالها.

ثامناً: دفاعاً عن العلم

قد يقرأ بعضهم ما سبق على أنه هجوم على الشهادات. وهذا فهم خاطئ لا بد من تصحيحه صراحة. فالجراح الذي يحمل قلباً رحيماً ويداً مرتجفة لا ينفع مرضاه، والمهندس الأمين الذي يخطئ الحساب يهدم البناء فوق ساكنيه. إن الأمانة بلا كفاءة لا تُسمّى فضيلة مهنية في أي ميدان يتعلق بأرواح الناس وأموالهم، لأن من قبل منصباً دون أن يُحسنه خان من وثقوا به وإن حسنت نيته. وقد جعل الإسلام الإتقان نفسه خلقاً مطلوباً، وكل من تصدى لعمل يحتاج إلى علم فعليه أن يتعلمه.

فالحجة ليست أن نختار بين الشهادة والخلق، فهذا خيار زائف. الحجة أن لكل منهما موضعه من القرار. الشهادة تجيب عن سؤال «هل يستطيع؟» والخلق يجيب عن سؤال «هل يؤتمن على ما يستطيع؟» ومن يكتفي بالسؤال الأول يوظف الخطر ذا الكفاءة، ومن يكتفي بالثاني يوظف الطيبة العاجزة. المعيار السليم أن يشترط الحد الأدنى من الكفاءة المطلوبة ثم يميز بين المرشحين المؤهلين بما بقي، وأهم ما بقي هو الخلق.

وفي هذا المعنى يمكن فهم عنوان المقال: «أغلى» لا تعني أن الشهادة بلا ثمن، بل أن الثمن الذي ندفعه حين نفقد الأخلاق أعلى مما ندفعه حين ينقصنا المؤهل، لأن المؤهل يمكن استكمال بعض جوانبه بالتعليم والتدريب، أما الخلق فإعادة بنائه في شخص راشد عسيرة ومكلفة، وإعادة بناء الثقة في مؤسسة فقدتها أعسر.

تاسعاً: اعتراضات تستحق الجواب

«من يقرر ما هو الخلق؟»

الاعتراض الأقوى على كل دعوة إلى الأخلاق أنها نسبية: ما أراه فضيلة قد تراه رذيلة. والجواب أن الخلافات الحقيقية في الفروع لا تلغي إجماعاً واسعاً في الأصول. فالصدق والأمانة والوفاء بالعهد وعدم ظلم الضعيف قيم تتكرر في التراث الإسلامي والفلسفة الكانطية والمواثيق الدولية معاً، كما رأينا في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. وسالومون شوارتز (1992) في دراسته عبر ثقافات متعددة وجد بنية متكررة للقيم الإنسانية الكبرى، رغم اختلاف ترتيب الأولويات من مجتمع لآخر. فلا حاجة إلى حسم كل خلاف فلسفي قبل أن نتفق على أن الرشوة والكذب في التقارير وإيذاء المرؤوس سلوكيات لا تُقبل.

«ألن يتحول الأمر إلى نفاق ومراقبة؟»

نعم، إن لم ننتبه. حين نربط التوظيف أو الترقية بالخلق، قد يتعلم الناس عرض الفضيلة بدل ممارستها. وقد وصف إرفنغ غوفمان (1959) في «تقديم الذات في الحياة اليومية» كيف يدير الأفراد انطباعات الآخرين عنهم بتقديم واجهة مدروسة. وإذا صار الخلق معياراً يُحاسَب عليه، فسيظهر من يتقن الواجهة. وللحد من هذا الخطر لا نعتمد على الانطباع بل على سجل سلوك موثق عبر الزمن، وتقييم من عدة مصادر، وإجراءات واضحة للاعتراض، ونفضّل ما يُلاحظ في المواقف على ما يُصرَّح به في المقابلة.

«هل نريد الأخلاق لأنها تنفع؟»

هذا اعتراض فلسفي رفيع. فقد أوردنا الدراسات التي تربط السلوك بالنتائج، وقد يوحي ذلك بأن الأخلاق وسيلة لتحسين الأداء. ولو كان هذا هو الأساس، لسقطت الأخلاق متى لم تنفع. وكانط (1785) يرى أن قيمة الفعل الأخلاقي في كونه واجباً لا في نتائجه. ولذلك نحتاج إلى أن نقول بوضوح: الأدلة التجريبية تفيد في إقناع المتشككين بأن إهمال الأخلاق مكلف، لكن حجتنا الأساس أن الإنسان غاية لا وسيلة، وأن التعامل مع الآخرين بصدق وعدل واجب بذاته، سواء رفع الإنتاج أم لم يرفعه. وإذا اتفق الواجب والمنفعة فذلك خير، وإذا

افترقا ظلّ الواجب قائماً. وفي الآية: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ﴾ (المائدة: 8) ما يربط العدل بالمرجعية العليا قبل أن يربطه بأي عائد.

«أليست القيم مسؤولية الفرد فقط؟»

يُراد بهذا الاعتراض تحميل الأفراد وحدهم مسؤولية الانحراف، وهو اعتراض يحجب النصف الآخر من الصورة. ففرد نشأ على الصدق قد يُدفع إلى الكذب في مؤسسة تعاقب من يقول الحقيقة. وقد رأينا من نموذج الثقة ومن دراسات القيادة أن للمؤسسة أثراً في السلوك. ولذلك فالمسؤولية مشتركة، وسنفصل ذلك في الختام.

عاشراً: من الكلام إلى الفعل

لا فائدة من مقال يكتفي بالتشخيص. فيما يلي اقتراحات عملية موجهة إلى كل طرف، وهي اجتهادات تحليلية قابلة للنقاش والتجريب، وليست وصفات مثبتة بالأرقام.

للأسرة. أن يكون الوالدان أول من يطبق ما يطلبان. وأن تُخصص أوقات للحديث عن المواقف اليومية بين الصواب والخطأ بدل الاكتفاء بالنصائح المجردة. وأن يُسأل الأبناء عن الإنسان الذي يريدون أن يكونوه، لا عن المهنة التي يريدونها فقط، وأن يُشركوا في أعمال تخدم الآخرين. وأن يُشاد بالسلوك الخلقي أمامهم بقدر ما يُشاد بالدرجة. فإذا فرح الوالدان بالتفوق ولم يفرحا بأمانة ابنهما حين اعترف بخطأ، فقد وصلت الرسالة الخطأ.

للمدرسة والجامعة. أن تُعامل التربية الأخلاقية مادة جادة يُدرَّب لها المعلمون، لا فقرة هامشية. وأن تُدمج في تقييم الطالب عناصر سلوكية موثقة كالنزاهة الأكاديمية والعمل الجماعي والتعامل مع الزملاء، وأن تُطبق سياسات النزاهة بعدالة على الجميع حتى لا يتعلم الطالب أن الأنظمة للضعفاء فقط. وفي كليات المهن الحساسة كالطب والقانون والهندسة، تدل دراسة باباداكيس وزملائه (2005) على قيمة تسجيل السلوك غير المهني ومعالجته مبكراً بدل تجاهله. وأن تُراجع الجامعات أنظمتها: هل تكافئ التحصيل وحده؟ ماذا يتعلم الطالب من الطريقة التي تُوزَّع بها المنح والتقديرات؟

لجهات العمل. أن تصمم المقابلات ببنية واضحة تتضمن أسئلة سلوكية عن مواقف حقيقية مرّ بها المرشح، ووضع مواقف افتراضية لقياس طريقة التفكير في المعضلات، والتحقق المشروع من المراجع الوظيفية، وتقييم الأداء في فترة التجربة بمعايير تشمل السلوك. وأن تعلن القيم وتربطها بالمكافأة والمساءلة، فلا يرقّى من يحقق النتائج بوسائل مخالفة. وأن توفر قنوات آمنة للإبلاغ مع حماية من يبلغ، فقد رأينا أن القيادة الأخلاقية ترتبط باستعداد العاملين للإبلاغ عن المشكلات. وأن تقاوم الاقتصار على الشهادة في الاختيار، وتجعل الحد الأدنى من الكفاءة شرطاً لا سقفاً.

للإعلام والمجتمع. أن يحتفي بمن يقدم النزاهة على الظهور، وألا يختزل النجاح في اللقب والمنصب. وأن يكون النقاش العام قادراً على التمييز بين المتعلم والمهذب، فنكف عن مدح الرجل بأنه «حاصل على كذا» ونسأل أيضاً «وكيف يعامل الناس؟».

للفرد. أن يراجع نفسه دورياً بسؤال بسيط: لو لم يرني أحد ولم يكن في الأمر شهادة تُمنح، فماذا كنت سأفعل؟ وأن يحافظ على عادات صغيرة تبني الخلق، من الوفاء بالموعد إلى الاعتراف بالخطأ، لأن الأخلاق لا تُبنى في المواقف الكبرى، بل تُختبر فيها بعد أن تكون قد بُنيت في الصغيرة. وألا يتحول هذه المراجعة إلى ادعاء تفوق على الآخرين، بل إلى وسيلة لاكتشاف جوانب القصور وتصحيحها.

نماذج لأسئلة سلوكية في المقابلات

لكي لا يبقى الحديث عن «التحقق من الخلق» عاماً، نضرب أمثلة لأسئلة يمكن أن تُطرح في مقابلة منظمة مع طلب أمثلة حقيقية وتفاصيل يمكن التحقق منها لدى المرجع: «احك لنا عن موقف كُلّفت فيه بإنجاز عمل وتبين لك أن النتيجة التي يتوقعها رئيسك غير دقيقة، فماذا فعلت؟». «حدثنا عن خطأ ارتكبته في عملك وكيف علم به الآخرون». «هل مررت بموقف عُرض عليك فيه تجاوز إجراء لتسريع العمل؟ وما الذي دفعك إلى القرار الذي اتخذته؟». وتُقيَّم الإجابات بمعايير مكتوبة مسبقاً، مثل وضوح تحمل المسؤولية وعدم إلقاء اللوم على الغير وتفاصيل الواقعة واتساقها مع ما يقوله المرجع. وهذه الأسئلة لا تكشف الخلق كشفاً قاطعاً، فبعض الناس يجيدون سرد القصص، لكنها تعطي اللجنة مادة أكثر موضوعية من الانطباع العام. ويفضّل أن تُجمع مع سجل الأداء في فترة التجربة، لأن السلوك المتكرر عبر الزمن أصدق من الجواب في ساعة.

حادي عشر: حدود هذا المقال

من الأمانة أن نذكر ما لا يقوله هذا المقال. هو عمل تحليلي يعتمد على مصادر منشورة ويصوغ منها موقفاً، وليس دراسة ميدانية ولا مراجعة منهجية شاملة. والدراسات المذكورة غربية في معظمها، ولا تدّعي هذه الورقة أنها تنطبق على المجتمعات العربية بالدرجة نفسها دون بحث محلي. والارتباطات التي وردت لا تدل على علاقة سببية. والمهارات الاجتماعية والاختبارات السلوكية ليست مرادفاً للأخلاق وإن اقتربت منها. وأمثلة المقال العربية والمحلية تحتاج إلى بحث ميداني يقيس أثر برامج التربية الأخلاقية وأثر معايير التوظيف على الواقع المحلي، ونرى أن هذا من أنفع ما يمكن أن تقوم به الجامعات ومراكز الأبحاث العربية.

خاتمة: المسؤولية بين الفرد والمجتمع

بدأنا بلجنة تغلق ملفاً وتفتح آخر، ونعود إليها في النهاية بسؤال بسيط: من يتحمل المسؤولية عن قرارها؟

المسؤولية الفردية قائمة لا تسقط. فالإنسان مسؤول عن أن يسأل نفسه كيف يستعمل ما يملكه من علم وسلطة، وعن أن يربي أبناءه بالقدوة قبل الوعظ، وعن أن يقول الحق في موضعه ولو كلفه ذلك. وليس لأحد أن يحتج بأن النظام فاسد ليعفي نفسه، فكل نظام يتكون من أفراد يقبلون أو يرفضون.

لكن المسؤولية الفردية بغير مؤسسات عادلة تصير لوماً. فلا يصح أن نطلب من الموظف أن يكون صادقاً ونعاقبه على صدقه، ولا من الطالب أن يكون نزيهاً ونكافئ من غش، ولا من الشاب أن يؤمن بأن الأخلاق تنفع ونُري

أمامه أن الواسطة هي التي تنفع. والمؤسسات التي تكافئ النتائج وتتجاهل الوسائل تقوّض القيم التي تدعو إليها. وهنا مسؤولية المجتمع: أن يصمم أنظمة تجعل الاستقامة أسهل من الانحراف، وأن يحمي من يقول الحقيقة، وأن يعيد تعريف النجاح بحيث يتسع للأمانة.

والعلم لا يتعارض مع هذا كله، بل هو شريك فيه. فالعلم يفتح للإنسان أبواب الفرص، والتربية تساعده على النضج، والقيم تمنحه القدرة على الحفاظ على إنسانيته حين تتسع سلطاته. وإذا كان من الطبيعي أن نسأل أبناءنا عما يريدون أن يصبحوا، فمن الضروري أن نسألهم أيضاً عن نوع الإنسان الذي يريدون أن يكونوه. قد يريد الابن أن يصبح طبيباً، فهل يريد أن يكون طبيباً رحيماً وأميناً؟ وقد يريد أن يصبح مديراً، فهل يريد أن يكون مديراً عادلاً؟

قد تُعلَّق الشهادات على جدران المكاتب وتُحفظ الألقاب في السجلات والسير الذاتية، لكن أثر الإنسان الحقيقي يبقى في حياة الذين تعاملوا معه. علّموا أبناءكم كيف ينجحون، وعلّموهم كذلك كيف يحافظون على إنسانيتهم بعد نجاحهم. فالشهادة إنجاز يستحق الفخر، أما الأخلاق فمسؤولية تستحق أن يعيش الإنسان من أجلها.

المراجع

وردت الإحالات في النص بأسماء الباحثين مكتوبة بالعربية مع سنة النشر، وأُثبتت المراجع هنا بلغتها الأصلية. وقد روجعت المراجع التجريبية الرئيسة على صفحاتها المنشورة أو ملخصاتها الرسمية، ولم تُراجع كل صفحة من كل كتاب تأسيسي.

المصادر الإسلامية والتراثية والحقوقية

1. القرآن الكريم، سورة الصف، الآيتان 2–3؛ وسورة المائدة، الآية 8.
2. البخاري، محمد بن إسماعيل. الجامع الصحيح. ومسلم بن الحجاج. صحيح مسلم (حديث: «إن من خياركم أحسنكم أخلاقاً»).
3. الغزالي، أبو حامد. إحياء علوم الدين (كتاب العلم؛ كتاب رياضة النفس وتهذيب الأخلاق).
4. ابن مسكويه. تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق.
5. ابن سحنون. آداب المعلمين.
6. الأمم المتحدة (1948). الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، المادتان 1 و26.
7. اليونسكو (2021). التوصية بشأن أخلاقيات الذكاء الاصطناعي.

الفلسفة والتربية وعلم الاجتماع

8. Aristotle. Nicomachean Ethics.
9. Kant, I. (1785). Groundwork of the Metaphysics of Morals.
10. Dewey, J. (1916). Democracy and Education. Macmillan.
11. Goffman, E. (1959). The Presentation of Self in Everyday Life. Doubleday.

12. Becker, G. S. (1964). Human Capital. National Bureau of Economic Research.

13. Jackson, P. W. (1968). Life in Classrooms. Holt, Rinehart and Winston.

14. Collins, R. (1979). The Credential Society. Academic Press.

15. Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (pp. 241–258). Greenwood.

16. Delors, J. et al. (1996). Learning: The Treasure Within. UNESCO.

17. Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21, 33–46. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9

علم النفس الأخلاقي والدافعية

18. Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. Child Development, 37(4), 887–907. https://doi.org/10.2307/1126611

19. Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Prentice Hall.

20. Gilligan, C. (1982). In a Different Voice. Harvard University Press.

21. Kohlberg, L. (1984). The Psychology of Moral Development. Harper & Row.

22. Rest, J. R. (1986). Moral Development: Advances in Research and Theory. Praeger.

23. Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values. Advances in Experimental Social Psychology, 25, 1–65.

24. Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. Review of General Psychology, 2(4), 347–365.

25. Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. Personality and Social Psychology Review, 3(3), 193–209.

26. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.

27. Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. CyberPsychology & Behavior, 7(3), 321–326.

28. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning. Child Development, 82(1), 405–432.

سوق العمل والمهن والمنظمات

29. Spence, M. (1973). Job market signaling. The Quarterly Journal of Economics, 87(3), 355–374.

30. Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. Academy of Management Review, 20(3), 709–734.

31. Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology. Psychological Bulletin, 124(2), 262–274.

32. Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 97(2), 117–134.

33. Papadakis, M. A., Teherani, A., Banach, M. A., et al. (2005). Disciplinary action by medical boards and prior behavior in medical school. New England Journal of Medicine, 353(25), 2673–2682. https://doi.org/10.1056/NEJMsa052596

34. Tamblyn, R., Abrahamowicz, M., Dauphinee, D., et al. (2007). Physician scores on a national clinical skills examination as predictors of complaints to medical regulatory authorities. JAMA, 298(9), 993–1001.

35. Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. Labour Economics, 19(4), 451–464.

36. Cunningham, W., & Villaseñor, P. (2014). Employer Voices, Employer Demands, and Implications for Public Skills Development Policy. Policy Research Working Paper 6853. World Bank.

37. Cunningham, W. V., & Villaseñor, P. (2016). Employer voices, employer demands, and implications for public skills development policy. The World Bank Research Observer, 31(1), 102–134. https://doi.org/10.1093/wbro/lkv019

38. Deming, D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. The Quarterly Journal of Economics, 132(4), 1593–1640.

39. Sackett, P. R., Zhang, C., Berry, C. M., & Lievens, F. (2022). Revisiting meta-analytic estimates of validity in personnel selection. Journal of Applied Psychology, 107(11), 2040–2068. https://doi.org/10.1037/apl0000994

التقارير الرسمية والصحافة

40. OECD (2024). Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en

41. وزارة التربية والتعليم، الإمارات (2019). إطلاق برنامج لتدريب 1,500 معلم على منهج التربية الأخلاقية (خبر، 25 نوفمبر 2019). moe.gov.ae

42. The National (2019). 1,500 UAE teachers to receive moral education training. thenationalnews.com

43. The National (2019). Quarter of UAE schools not meeting moral education expectations. thenationalnews.com

44. Gulf News (2019). Schools to roll out standardised tests in Moral Education. gulfnews.com

45. CPA Journal (2019). Volkswagen emissions scandal: EPA Notice of Violation, 18 September 2015. cpajournal.com

46. Khaleej Times (2016). UAE schools to now teach morals to students. khaleejtimes.com

إخلاء المسؤولية والحقوق القانونية

يُقدَّم هذا المقال لأغراض التوعية والمعرفة العامة، وهو عمل فكري تحليلي يستند إلى مصادر منشورة، وليس دراسة ميدانية ولا مراجعة منهجية شاملة، ولا يُعدّ استشارةً قانونية أو تربوية، ولا يغني عن الرجوع إلى المختصين أو الجهات الرسمية المعنية. والآراء الواردة فيه تعبّر عن رأي الكاتب، ولا تمثّل بالضرورة موقف أي جهة رسمية.

جميع الحقوق محفوظة للمؤلف © 2026. لا يجوز نسخ هذا المقال أو إعادة نشره كلياً أو جزئياً إلا بإذن كتابي مسبق، مع ذكر المصدر: salemalnuaimi.ae