أساليب التفكير وعلاقتها بالتفكير الأخلاقيّ لدى طلبة الماجستير في كليّة التربية بجامعة دمشق

د. أمين شيخ محمد*

الملخص

هدف البحث إلى تعرف أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق، ومستوى التفكير الأخلاقي لديهم، وتعرف العلاقة بينهما، واعتمد البحث المنهج الوصفيّ التحليليّ، ولتحقيق أهداف البحث استُخدمت قائمة أساليب التفكير لـ "ستيرنبرغوواجينير" (Sterenberg&wagner,1992) "النسخة القصيرة"، ومقياس التفكير الأخلاقي ("Moral Reasoning Questionnaire "MRQ) لـ "وايت وآخرون" (White et al, 2001)، والذي استُخدم لقياس مستوى التفكير الأخلاقي في ضوء نظرية "كولبرغ" (Kohlberg)، وشملت عينة البحث (62) طالباً وطالبة من طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق، وأظهرت النتائج الآتي:

كان أسلوب التفكير الهرمي أكثرالأساليب شيوعاً لدى أفراد العينة يليه أسلوب التفكير التشريعي، في حين كان أسلوب التفكير المحافظ أدنىالأساليبشيوعاً لديهم.

وقع مستوى التفكير الأخلاقيّ لأفراد العينة من طلبة الماجستير بين المرحلة الأخلاقية الثالثة (التوقعات المتبادلة) والمرحلة الأخلاقيّة السادسة (المبادئ الإنسانية)، كما بينت النتائج منوالية المرحلة الأخلاقيّة الخامسة (العقد الاجتماعي والحقوق الفردية) التي حققت بنسبة مئويّة قدرها (35.48%) من أفراد العينة.

*قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق

وجود علاقات ارتباطيّة إيجابيّة ذات دلالة إحصائيّة بين بعض أساليب التفكير وبعض مراحل التفكير الأخلاقيّ.

وقدم البحث تفسيراً للنتائج، فضلاً عن بعض المقترحات التي قد تفيد القائمين على العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير، التفكير الأخلاقي، طلبة الماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق

Thinking Styles and Their Relationship to Moral Reasoning among Master's Students in theFaculty of Education at Damascus University

Dr. Ameen Sheikh Mohammed*

Abstract

The research aimed to identify the prevailing thinking styles and the level of moral reasoning among master's students in the Faculty of Education at the University of Damascus, and identify the relationship between the thinking styles and level of moral thinking.The research adoptedon the descriptive analytical approach. To achieve the aims the research used a list of thinking styles, that prepared by (Sternberg and Wagner, 1992)"short version", in addition to (MRQ) moral Reasoning Questionnaire, that developed by (White et al, 2001), which was used to measure the level of moral reasoning in light of Kohlberg's theory. The sample of the research consisted of (62) students from Master's students in Faculty of Education at Damascus University.The results showed:

The most common style used by the sample of the research was the hierarchic thinking style, followed by the legislative thinking style, while the conservation thinking style was the lowest thinking style used by them.

The level of moral reasoning of the sample of the research was located between the third moral stage(the mutual expectations) and the sixth moral stage (the humanitarian principles), as the results showed that the category modal was the fifth moral stage (the social contract and individual rights)that achieved a percentage of (35.48%) from the members of the sample.

There was a positive correlation relationship between some thinking styles and some stage of moral thinking.

The research presented an explanation of the results as well as some suggestions that may benefit those in charge of the educational process.

Key words :Thinking Style, Moral Reasoning, Master's Students, Faculty of Education, University of Damascus

المقدمة:

يعد التفكيرمن أهم الموضوعات التي تطرّق لها علم النفس المعاصر؛ نظراً لما يتضمنه من عمليات عقلية يستخدمها الفرد للتفاعل مع الخبراتالمراد اكتسابها وصولاً إلى تعميمات وعلاقات جديدة.

ومع تزايد الاهتمام بالعلاقة بين التفكير والتعلّم ظهر مفهوم "أساليب التفكير"،وحظي باهتمام علماء النفس، وفي هذا السياق يؤكد "كانووهيوايت"(Cano & Hewitt, 2000) أن "أفضل طريقة في تيسير تعلم الطلبة تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية من خلال التركيز على الأساليب العقلية وأساليب التعلم؛ نظراً لارتباط التعلم بالتفكير ارتباطاً وثيقاً، وتتدخل الفروق الفردية في استخدام الطلبة لأساليب تفكير محددة عندما يفكرون ويتعلمون"(413)، ويضيف (الطيب، 2006) عاملاً آخراً أسهم في زيادة الاهتمام بهذا المفهوم؛ وهو أن"لأساليب التفكير دور في مجال الحياة العامة لا يقل في أهميته عن إسهاماته في العملية التعليميّة، فمعرفة الأفراد بأسلوب التفكير المفضّل لديهم تساعدهم على انتقاء الأعمال المهنية المتوائمة مع هذا الأسلوب، بما يؤدي إلى النجاح في أداء هذه الأعمال وبقدر عالٍ من الكفاءة "(11). وفي هذا السياق يشير مفهوم أساليب التفكير إلى "الطرائق والعمليات المفضلة للأفراد فيتوظيف قدراتهم واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التيتعترضهم، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل معالمواقف الاجتماعية فيالجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعني أن الأفراد قد يستخدمون عدة أساليب في التفكير، وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن".
(Sternberg،199268,).

وإذا كانت أساليب التفكير تمثل أحد أهم الجوانب العقلية للشخصية فإن التفكير الأخلاقيّ يمثل أحد أهم الجوانب الانفعالية والوجدانية لهذه الشخصية، وكلاهما مكونٌ

في بنية الشخصية، ويختص هذا الجانب بالقيم والمثل، ويساعد في الوصول إلى حالة من اتساق السلوك الفرديّمع المعايير الأخلاقيّة في المجتمع وقواعد السلوك السائدة فيه.

ويأتي اهتمام الباحثين بدراسة الأخلاق عامة، والتفكير الأخلاقي خاصة، من كون الأخلاق عنصراً أساسياً من عناصر وجود المجتمع وبقائه، ومقوماً جوهرياً من مقومات كيانه وشخصيته، فلا يستطيع أي مجتمع أن يبقى أو يستمر دون أن تحكمه مجموعة من القوانين والضوابط التي تنظم علاقات الأفراد بعضهم ببعض، وتكون لهم بمثابة المعايير المعتمدة في توجيه سلوكهم وتقويمه، "فالأخلاق هي الضابط للسلوك الفرديّ والاجتماعيّ، وهي تنتظم فيما يسمى البناء القيميّ الذي يعكس أهداف المجتمع في التربية" (عيسى، 2011،12).

ينطلق البحث الحالي من اعتبار أساسي مفاده أن نجاح الأفراد في مواجهة المشكلات والمواقف الأخلاقية يعتمد على مستوى تفكيرهم الأخلاقيّ المستخدم، ولعل من أهم المتغيرات المرتبطة بالأفراد هو أساليب تفكيرهم الذي يؤثر بشكل فعال في الطريقة التي يصلون بها إلى حكم معين بالصواب أو الخطأ في أثناء حلّ هذه المشكلات.

مشكلة البحث:

تتعرض مجتمعاتنا العربية في ظل العولمة إلى تغيّرات جذريّة شاملة في النواحي الاجتماعيّة والأخلاقيّة جميعها، وذلك من خلال المظاهر والسلوكات التي تمارس ضغطاً كبيراً على الأجيال الصاعدة للانخراط فيها "لأن الشباب أكثر تأثراً وانجذاباً إلى الأفكار الحديثة والعادات الجديدة بغض النظر عما إذا كانت خيراً أو شراً إيجاباً أو سلباً" (اليوسف، 2002، 163)، وبالتالي فإن هذه التغيرات ستؤثر في المنظومة الأخلاقية لدى الأفراد.

وترتبط الأخلاق بالتربية ارتباطاً وثيقاً؛لأن التربية تعد "الأداة الثقافيّة والسياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة التي توظفها المجتمعات والجماعات البشريّة للمحافظة على استمرارها وإعادة إنتاجها الاجتماعيّ والثقافيّ من جهة، ولتجديد مقوماتها وتطويرها الذاتي من جهة ثانية" (سلوم والجمل، 2009، 6)؛ لذلك تلجأ المجتمعات على مر التاريخ إلى نظامها التربويّ والتعليميّ كي تجد الحلول لمشكلاتها، وبالتالي يمكن القول إن قصور المؤسسات التعليمية في أداء دورها في تنمية التفكير الأخلاقي لدى الطلبة سيجعلها مسؤولة عنالأزمة الأخلاقية التي تعيشها مجتمعاتنا؛ لأن "التربية لا يمكن أن تؤدي وظيفتها بمعزل عن الأخلاق، فالتربية في حد ذاتها عملية أخلاقيّة" (مرتجى، 2004، 14).

كما أن نمو التفكير الأخلاقي وإن كان نمواً طبيعياً، إلا أنه يحتاج إلى برامج تتضمن أفضل الاستراتيجيات والأساليب التي تساعد في دفعه وترقيته إلى مراحل أعلى خصوصاً في هذا العصر الذي يعدّ عصر الأزمات.

ومع ضرورة أن تقوم وزارة التعليم العالي بمؤسساتها التعليمية المتنوعة بدورها في تنمية التفكير الأخلاقي لدى الطلبة الجامعيين لكونهم أعضاء فاعلين في مسيرة المجتمع الذي ينتمونإليه، وباعتبارهم كوادر مفكرة قادرة على النهوض بالمجتمع في المجالات كافة،الأمر الذي يتطلب من وزارة التعليم العالي إعادة النظر بالبرامج التعليمية والتربوية بمكوناتها كافة، والبدء بتطويرها بما يكفل لطلبتها مواجهة التحديات التي أفرزتها الأزمة التي يعيشها مجتمعنا السوري وبخاصة الأخلاقية منها، وما ينتج عن ذلك من ردم الفجوة بين مخرجات التعليم العالي من جهة، ومتطلبات المجتمع الأخلاقيّة من جهة أخرى المتمثلة بإعداد جيل يتسلح بأكبر قدر من التفكير الأخلاقي لدوره في تحقيق ثبات المجتمع واستقراره.

ولعل من مبررات الباحث في الاهتمام بالتفكير الأخلاقيّ ما لاحظهالباحث من خلال عملهمدرساً في كلية التربية بجامعة دمشق، وتعاملـه اليومي مع الطلبة، من انتشار مظاهر الإهمال والتسيب بين بعض الطلبة، كضعف الالتزام بمواعيد المحاضرات وتسليم حلقات البحث، وحالات الغش المتزايدة في الامتحانات الجامعية، فقد سُجِّل خلال امتحانات التعليم النظامي للفصل الأول للعام الدراسي 2019–2020 ما يزيد عن (25) ضبط امتحاني لحالات غش متنوعة، ومن هذه السلوكيات أيضاً انتشار الأوساخ في مبنى الكلية، والكتابة على جدران مباني الكلية، إضافة إلى الاستهتار بالممتلكات العامة داخل الجامعة، وتعبر المظاهر السابقة عن أزمة أخلاقية، وعن قصور في التفكير الأخلاقي لدى بعض الطلبة.

ومع التأكيد بأن أساليب التفكير تمتد فيارتباطها وتأثيرها إلى الشخصية بجوانبها كافة؛ إذ أشارت دراسة "فجيلوو الهوفد"(2004، 293–300 ،Fjel and Walhovd) إلى أن الأفراد الذين يمتلكون أساليب تفكير فاعلة وإيجابية يمتلكون مقومات شخصية فاعلية وإيجابيةأيضاً، كما يشير كل من "بيسيرنوأوزدمير" (Beceren and Özdemir,2010) إلى أن أساليب التفكير تتميز بأنها معرفيّة وانفعاليّة ونفسيّة وبيئيّة واجتماعيّة وفق المراحل المتغيرة التي يمر فيها الفرد.

وفي هذا السياق أيضاً تؤكد (شلبي، 2002) أن لظهور الاتجاه المعرفي وتطوره أثر بالغ في التغلب على ازدواجية وصف السلوك الإنساني وتفسيره، تلك الازدواجية التي قامت على الفصل الحاد بين التنظيم العقلي ومكوناته من جهة، والتنظيم الانفعالي ومكوناته من جهة ثانية، وبات من المسلم به أن هناك تفاعلًا بين التنظيم العقلي، ممثلاً في الوظائف العقلية المعرفية كالذكاء العام والقدرات الخاصة، والتنظيم الوجداني، ممثلاً

في أساليب النشاط الانفعالي والنزوعي، هذا التفاعل أو التداخل هو ما يشكّل خصائص الفرد المنتجة لأسلوبه المميز في حل المشكلات ومواجهة المواقف الحياتية (87).

وفي ضوء ما سبق اهتم الباحثون بدراسة أساليب التفكير – بعدّها أحد مكونات التنظيم العقلي – وعلاقتها بمتغيرات عديدة: كالتحصيل الأكاديمي في دراسة "بيرناردووآخرون" (Bernardo and etal, 2002)، وحلا لمشكلات في دراسة (المنصور، 2007)، والذكاء الوجداني كدراسة (عوض، 2009)، ومستوى الطموح كدراسة (علي؛ صاحب، 2010)، وأساليب اتخاذ القرار الأكاديمي كدراسة (عاشور، 2019)، كما أشارت دراسة "ستيرنبرجوجريجورينكو" (Grigorrenko and Sternberg, 1997, 172) وجود ارتباط كبير وإيجابي بينبعض أساليب التفكير وكل من التحصيل الدراسي والتفكير التحليليّالتفكير الابتكاريّ، وأنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديميّ للطلاب منخلال أساليب التفكير، وأكدت نتائج دراسة "هسي" (Hsieh, 2001) إلى وجود ارتباط بين أسلوب التفكير الحكميّ والذكاء المنطقيّ.

ومن خلال مراجعة الأبحاث والدراسات السابقة تبين – في حدود علم الباحث – عدم وجود أية دارسة سابقة حاولت الكشف عن علاقة أساليب التفكير بالتفكير الأخلاقي، على الرغم من أن أسلوب التفكير قد يشكل محدداً أساسياً لأسلوب تفاعله الاجتماعي وعلاقته بالآخرين.

استناداً إلى ما سبق تتضح مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما علاقة أساليب التفكير بالتفكير الأخلاقي لدى طلبة الماجستير في كليةالتربية بجامعة دمشق؟

أهمية البحث:

1. تأتي أهمية البحث من أهمية المتغيرات التي يتناولها؛ إذ يقدم هذا البحث معلومات نظرية وعملية عن أساليب التفكير المستخدمة لدى طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق لدى تعاملهم في مواقف حياتية، ومستوى التفكير الأخلاقيفي ثقافة لها خصوصيتها، كثقافة المجتمع السوريّ.
2. يمكن الإفادة من نتائج هذا البحث في التخطيط للبرامج العلاجية اللازمة لتنمية التفكير الأخلاقي، لاسيّما للقائمين على إعداد المناهج المقررة على طلبة الماجستير سعياً لتضمين بعض مهارات التفكير الأخلاقيّ بصورة مباشرة أو غير مباشرة في هذه المناهج.
3. إن معرفة أساليب التفكير التي ترتبط بمستويات مرتفعة من التفكير الأخلاقي قد تدفع أعضاء الهيئة التعليمية وتوجههم نحو تطويرهذه أساليب والاهتمام بها، ما ينعكس إيجاباً على أداء الطلبة عند مواجهة المواقف الأخلاقية الحياتية التي هم بصدد مواجهتها، وإيجاد الحلول الملائمة لها.
4. ندرة الدراسات والأبحاث التي بحثت في تقصي العلاقة بين أساليبالتفكير والتفكير الأخلاقيّ.

أهداف البحث وأسئلته:

يهدف البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أساليب التفكير السائدة لدى عينة من طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق؟
2. ما مستوى التفكير الأخلاقي لدى عينة من طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق؟

3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين أساليب التفكير السائدة ومستوى التفكير الأخلاقيّ لدى عينة من طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق؟

حدود البحث:

1–الحدود البشريّة: طلبة الماجستير (سنة أولى) في كلية التربية في جامعة دمشق.

2–الحدود المكانيّة: كلية التربية في جامعة دمشق.

3–الحدود الزّمنيّة: طبّق البحث خلال العام الدراسيّ 2020/2019.

4–الحدود العلميّة: تناول البحث دراسة أساليب التفكير السائدة، ومستوى التفكير الأخلاقيّ، وذلك اعتماداً على أداتي البحث العلميّ المخصصتين لهذا الغرض.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

1. **أساليب التفكير (Thinking Styles):**

يشير أسلوب التفكير إلى الطرائق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهمواكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف التي تعترضهم (Sternberg, 2002, 19; Sternberg, 1992)، ويتبنى الباحث التعريف السابق لأساليب التفكير لاعتماده نظرية (Sternberg) وقائمته لأساليبالتفكير.

وتُعرَّف أساليب التفكير إجرائياً بالطرائق والأساليب التي يفضلها طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات التي تعترضهم، وقيست بالدرجة التي يحصلعليها أفراد العينة في كل أسلوب على حدة من قائمة أساليب التفكير المستخدمة في البحث الحالي.

2. التفكير الأخلاقي (Moral Reasoning): "نمط من التفكير يتعلق بالطريقة التي يتوصل بها الفرد إلى التقويم الأخلاقي للأشياء، والمفاضلة بين قيمتين أو أكثر" (الجوبان،2011، 13).

كما يُعرَّف بأنه: عمليات التفكير المرتبطة بما هو مقبول أو غير مقبول من الناحية الأخلاقية في المراحل العمرية المختلفة، وتتدرج من الأخلاقية غير الناضجة المرتبطة بالنتائج المادية للفعل نتيجة لتمركز الفرد حول ذاته إلى الأخلاقية الناضجة المرتبطة بتفهم وتقدير المعايير الاجتماعية كأساس للحكم (الغامدي، 2000، 647).

ويعرف إجرائيّاً بأنه: نمط التفكير المستخدم من طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق في حل المشكلات الأخلاقيّة، وفقاً لنظرية "كولبرغ" (Kohlberg) بمراحله الستة، وقيس بدرجة النمو الأخلاقي التي يحصل عليها الطالب وفقاً لمعيار الحكم على مقياس التفكير الأخلاقيّ لـ(White et al, 2001)، وتراوحت الدرجة بين (294 – 2058).

الدراسات سابقة:

مع تزايد الاهتمام بأساليب التفكير من جهة والتفكير الأخلاقي من جهة ثانية،تناولت العديد من الدراسات البحث في هذينالمتغيرين، وتعرّف العوامل المؤثرة فيهما، ويعرض الباحث الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي على النحو الآتي:

1. الدراسات التي تناولت أساليب التفكير:

1. 1. دراسة"سيلزروستيرنبرغ "(Cillier& Sterenberg, 2001) في جنوب أفريقيا بعنوان: أساليبالتفكير:الآثار المترتبة على تحسين التعلم والتعليم فيالتعليم الجامعي.

Thinking Styles: Implication for Optimising Learning and Teaching in University Education.

هدفت الدراسة إلى تعرّف أساليب التفكير السائدة لدى طلبةالمرحلة الجامعية، وهل يوجداختلاف فيأساليب التفكير باختلاف الكليات والجنس واللغة، بلغت عينة الدراسة (223) طالباً وطالبة، وكان من أهم نتائجها: أن أساليب التفكير السائدة عند الطلبة الجامعيين هي أسلوب التفكير (التنفيذي والتشريعي والهرمي والداخلي والمحافظ)،

ووجود فروق بين الطلبة الجامعيين فيأساليب التفكير تختلف باختلاف الكلية واللغة، وعدم وجود تأثير للجنس على أساليب التفكيرعند الطلبة الجامعيين.

1. 2. دراسة (شلبي، 2002) في مصر بعنوان: بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية.

هدفت الدراسة إلى تعرف أساليب التفكير السائدة لدى طلبة التخصصات الأكاديمية المختلفة في المرحلة الجامعية، واستخدم المنهج التحليلي على عينة بلغ عدد أفرادها (417) طالباً وطالبة، طبّق عليهم قائمة أساليب التفكير لـ "ستيرنبرج-وواجنر"الصورة الطويلة، وكان من أهم نتائجها: وجود تأثير للتخصص الدراسيّ على أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الأقلي، التقدميّ، المحافظ، الهرميّ،الملكيّ، الفوضويّ، الداخليّ، والخارجيّ).

1. 3. دراسة (المنصور، 2007) في سورية بعنوان: أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية علىعينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين بعض أساليب التفكير السائدة وبين الأداء على مقياس حل المشكلات، واستخدم المنهج الوصفيّ على عينة من طلبة الصف السادس الأساسي من مدارس مدينة دمشق الرسمية؛ بلغ عدد أفرادها (100) طالب وطالبة، وكان من أهم نتائجها: عدم وجود أي علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائيّة بين أساليب التفكير التي يستخدمها التلاميذ ومستوى الأداء لديهم على مقياس حل المشكلات، كماوجدت الدراسة فروق في بعض أسلوب التفكير العملي لصالح الإناث وفي أسلوب التفكير الواقعي لصالح الذكور.

1. 4. دراسة (عوض، 2009) في فلسطين، بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية.

هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، واستخدم المنهج الوصفيّ على عينة من طلبة جامعة الأزهرفي غزة؛ بلغ عدد أفرادها (355) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائجها: أن الطلبة كانوا أكثر تفضيلاً لأسلوب التفكير التحليلي وأقل تفضيلاً لأسلوب التفكير التركيبي، وأن أفرادالعينة ذوي الذكاء الوجداني المرتفع أكثر استخداماً لأسلوب التفكير المثالي، في حين كان الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض أكثر استخداماً لأسلوب التفكير العملي.

1. 5. دراسة (محمد نوفل وأبوعواد، 2012) في الأردن بعنوان: أساليب التفكير الشائعة في ضوء حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية.

هدفت الدراسة إلى استقصاء أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية، واستخدم المنهج الوصفي على عينة بلغ عدد أفرادها (1174) طالباً وطالبة، واعتمدت الدراسة قائمة أساليب التفكير المطورة من قبل كل من"ستيرنبرغوواجنر"، وأظهرت نتائجها: شيوعالأسلوب المحافظ ثم الأسلوب المحلي ثم الملكي في حين كانت أقل الأساليب شيوعاً هي(الأسلوب التشريعي فالهرمي فالخارجي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على الأسلوب القضائي والأقلي والخارجي لصالح الإناث على الأسلوب الملكي، ووجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة على الأسلوب القضائي والمحلي والتقدمي والهرمي والأقلي تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة الكليات العلمية على الأسلوب الأقلي، ولصالح طلبة الكليات الإنسانية على الأساليب الأخرى.

1. 6. دراسة (مسلم، 2016) في العراق بعنوان: أساليب التفكير الشائعة وفق نظرية حكومة الذات العقلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم الفيزياء.

هدفت الدراسة إلى استقصاء أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم الفيزياء في جامعة القادسية، واستخدم المنهج الوصفي على عينة بلغ عدد أفرادها (82) طالباً وطالبة، واستُخدمت قائمة أساليب التفكير المطورة من قبل كل من "ستيرنبرغ-وواجنر"، وأظهر تنتائجها: شيوعاً لأسلوب التشريعي فالأسلوب التنفيذي في حين كانت أقل الأساليب شيوعاً هي (الأسلوب المحافظ فالداخلي)، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التحصيل الأكاديمي وأساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، المحلي، التقدمي، الهرمي، الملكي، الخارجي).

1. 7. دراسة "ساغلام" (Sağlam, 2018) في تركيا بعنوان: العلاقة بين أساليب التفكير والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة في كلية التربية.

The Relationship between Thinking Styles and the Need for Cognition of Students intheFaculty ofEducation

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين أساليب التفكير والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب كلية التربية، واستخدم المنهج الوصفي على عينة من طلبة أقسام كلية التربية في جامعة غازي عنتاب؛ بلغ عدد أفرادها (820) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة قائمة أساليب التفكير لـ "ستيرنبرغوواجنر"، ومقياس الحاجة إلى المعرفة، وأظهرت نتائجها: أن طلبة كلية التربية يستخدمون أسلوب التفكير التشريعي أكثر من غيره، وأن أسلوب التفكير المحافظ حصل على المرتبة الأقل في مقياس أساليب التفكير، ووفقاً للنتائج المتعلقة بالعلاقة بين أساليب التفكير والحاجة إلى المعرفة؛ يُظهر مقياس أساليب التفكير أن هناك اختلافات كبيرة بين الأبعاد التشريعية والتنفيذية والقضائية والتسلسل الهرمي والأقلي والفوضوية والمحلية والداخلية والتحرري للتفكير والحاجة إلى المعرفة، في حين لا يوجد فرق كبير بين التفكير العالمي والمحافظ من الأساليب والحاجة إلى المعرفة.

1. 8. دراسة (عاشور، 2019) في مصر والسعودية بعنوان: أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب اتخاذ القرار الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة "دراسة عبر ثقافية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير في ضوء نظرية "ستيرنبرج" وأساليب اتخاذ القرار الأكاديمي في المجتمعين المصري والسعودي، واستخدم المنهج المقارن على عينة بلغ عدد أفرادها (332) طالباً؛ منهم (173) طالباً مصرياً، و(159) طالباً سعودياً، واستخدمت قائمة أساليب التفكير الصورة المختصرة من إعداد "Sternberg &wagner"، ومقياس أساليب اتخاذ القرار الأكاديمي "إعداد الباحث"،

وأظهرت نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى بين كل من أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، الهرمي، الداخلي) والأسلوب المعتمد في اتخاذ القرار، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياًبين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المحلي، التقدمي، الهرمي، الملكي، الفوضوي، الخارجي) والأسلوب العقلاني في اتخاذ القرار، ووجودعلاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كل من أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، التقدمي، الهرمي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) والأسلوب الحدسي في اتخاذ القرار، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة المصرية ومتوسط درجات العينة السعودية في جميع أساليب التفكير.

2. دراسات تناولت التفكير الأخلاقي:

2. 1. دراسة (الجابري،2006) في العراق بعنوان: النمو الخلقي لدى طالبات الجامعة بعد مرحلة الحرب.

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى النمو الخلقي لدى عينة من طالبات جامعة بغداد، ومعرفة الفروق في النمو الخلقي تبعاً لمتغيري التخصص والمرحلة الدراسية، واستخدم المنهج الوصفي على عينة بلغ عدد أفرادها (200) طالبة جامعية، واستخدمت الدراسة

مقياس تحديد القضايا لقياس النمو الخلقي، وأظهرت نتائج الدراسة: أنَ الطالبات يتوزعن على ثلاث مراحل خلقية (الثانية والثالثة والرابعة)، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى النمو الأخلاقي تبعاً لمتغيري التخصص والمرحلة الدراسية.

2. 2. دراسة(آدم، 2002) في سورية بعنوان: النمو الأخلاقي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين النمو الأخلاقي والتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، وأثر متغير الجنس في هذه العلاقة، واستخدم المنهج التحليلي الوصفي على عينة بلغ عدد أفرادها (546) طالباً وطالبة جرى اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، واعتمدت الدراسة اختبار للنمو الأخلاقي، ومقياس للمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، وقد بينت النتائج: أن هناك علاقة بين النمو الأخلاقي وكل من متغيري التحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، ولم تتوصل النتائج إلى أن هناك أثراً لمتغير الجنس في هذه العلاقة.

2. 3. دراسة (مشرف، 2009) في فلسطين بعنوان: التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى التفكير الأخلاقي، ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، وكذلك إلى الكشف عن العلاقة بينهم اباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة من طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، واستخدمت الدراسة مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين من إعداد "فوقية عبد الفتاح"، وكان من أهم نتائج الدراسة: أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة يقع في المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي الست ل

"كولبرغ"، وتشير هذه المرحلة إلى مستوى متوسط من التفكير الأخلاقي، وأن طلبة الجامعة الإسلامية بغزة لديهم مستوى مرتفع من المسؤولية الاجتماعية.

2. 4. دراسة (مهنا، 2010) في مصر بعنوان: الحكم الخلقي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى عينة من المراهقين.

هدفت الدراسة إلى تعرّف طبيعة العلاقة بين الحكم الخلقي وبعض سمات الشخصية (الدافعية للإنجاز، التوافق النفسيوالإجتماعي، العدوان) لدى عينة من المراهقين باستخدام المنهج الوصفي، وذلك بالتطبيق على عينة قوامها(205) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية، وتوصلت الدراسة إلى: عدم وجود ارتباطات دالة بين الحكم الخلقي وكلاً من الدافعية للإنجاز، التوافق النفسيّ الاجتماعيّ، العدوان.

2. 5. دراسة "سيفاكومار" (Sivakumar, 2014) في أستراليا: بعنوان: تقصي العلاقة بين التفكير الأخلاقي والتفكير المعرفي والأداءات التعلمية لدى طلبة المرحلة الدراسية العليا في مدارس جنوب استراليا.

Examining the relationship between moral reasoning, cognitive reasoning and learning preferences of high-school students in south Australian schools.

هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين التفكير الأخلاقي والتفكير المعرفي والأداءات التعلمية لدى طلبة المرحلة الدراسية العليا في مدارس جنوب أستراليا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة من طلبة المرحلة الدراسية العليا؛ بلغ عدد أفرادها (227) طالباً وطالبة، واعتمدت الدراسة مقياس التفكير الأخلاقيّ (DIT)، واختبار "آرلين" (ATFR) للتفكير المعرفي، وقائمة أنماط التعلم (ILS)، وكان من أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطيّة قوية بين التفكير الأخلاقيّ والتفكير المعرفيّ، ووجود علاقة ارتباطيّة بين أنماط التعلم والتفكير الأخلاقيّ.

3. التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة، والتي تباينت فيما بينها من حيث الأهداف والعينة والأدوات، وأيضاً المتغيرات، يتبين الآتي:

من حيث الأهداف: تنوّعت الدراسات فيما بينها من حيث الأهداف، ففي دراسات المحور الأول؛ نجد أن كلاً من هذه الدراسات عمل على استكشاف العلاقة بين أساليب التفكير، ومتغيرات أخرى كالتحصيل الأكاديمي كما في دراس m(مسلم، 2016)، وحل المشكلات كدراسة (المنصور، 2007)، والذكاء الوجداني كدراسة (عوض، 2009)، ومستوى الطموح كدراسة (عليوصاحب، 2010)، وأساليب اتخاذ القرار الأكاديمي كدراسة (عاشور، 2019)، والحاجة إلى المعرفة كدراسة (Sağlam, 2018)، كذلك سعت بعض الدراسات إلى استقصاء أساليب التفكير الشائعة، وأشارت نتائج هذه الدراسات إلى اختلاف أساليب التفكير باختلاف المتغيرات التي تناولتها كما في دراسات (Cillier&Sterenberg, 2001؛ محمد نوفلو أبوعواد، 2012؛ شلبي، 2002).

ونلاحظ في دراسات المحور الثاني أيضاً الاختلاف فيما بينها من حيث الأهداف، واستكشاف العلاقة بين التفكير الأخلاقي ومتغيرات أخرى: كمتغيرات التحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة في دراسة (آدم، 2002)، ومستوى المسؤولية الاجتماعية في (مشرف، 2009)، وبعض سمات الشخصية كدراسة (مهنا، 2010)، والتفكير المعرفي في دراسة (Sivakumar, 2014).

من حيث مجتمع الدراسة والعينة:

أجريت غالبية الدراسات السابقة على عينات من طلبة المرحلة الجامعية؛كدراسة كل من (Cillier&Sterenberg, 2001؛ شلبي، 2002؛ مسلم، 2016؛ عوض، 2009؛ علي وصاحب، 2010؛ مشرف، 2009؛ Sağlam,2018)، في حين نجد أن بقية الدراسات تناولت المرحلة قبل الجامعية كدراستي(المنصور، 2007؛ آدم، 2002)،

وتفرّدت الدراسة الحالية بخصوصية عينتها من طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق.

من حيث الأدوات:

اعتمدت غالبية دراسات المحور الأول على قائمة "ستيرنبرج "لأساليب التفكير أداة للبحث، واتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة لاعتماده قائمة "ستيرنبرجوواجنر".

أما دراسات المحور الثاني فقد اعتمدت غالبيتها قائمة التفكير الأخلاقي لـ "كولبرغ" لقياس التفكير الأخلاقي، واتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة لاعتماده القائمة نفسها.

من حيث النتائج:

أكدت غالبية دراسات المحور الأول على ارتباط أساليب التفكير بعدد من المتغيرات المختلفة؛ مثل: التحصيل الأكاديميّ، وحل المشكلات، والذكاء الوجدانيّ، ومستوى الطموح، واتخاذ القرار الأكاديميّ، والحاجة إلى المعرفة.

أما دراسات المحور الثاني فأظهرت نتائجها ارتباط التفكير الأخلاقي؛ مثل: التحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، الذكاء والابتكارية، مستوى المسؤولية الاجتماعية، الدافعية للإنجاز، التوافق النفسيالإجتماعي، العدوان.

تميز البحث الحالي في سعيه لتحديد العلاقة بين أساليب التفكير والتفكير الأخلاقي لدى طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق، وبالتالي فإن البحث الحالي يعد إضافة نوعية إلى الدراسات السابقة، وقد أفاد الباحث من منهجية البحث المتبعة في الدراسات السابقة، ومناقشة النتائج وتفسيرها.

الإطار النظري:

1. أساليب التفكير:

تنوعت النظريات المفسرة لأساليب التفكير، ومن أهم هذه النظريات نظرية "هاريسونوبرامسون" (Harrison &Barmson, 1982)، ونظرية "كوستا" (Costa, 1985)، ونظرية قيادة المخ لـ "هيرمان" (Herrmann, 1987)، ونظرية التحكم العقلي لـ "ستيرنبرغ" (Sternberg, 1988)، وتقوم الأخيرة على وجود خمس أبعاد فيما يتعلق بعلاقة الحكومات أو السلطات بالنسبة للمجتمعات تتمثل فيما يأتي: الشكل (Form)، والوظيفة (Function)، والمستوى (Level)، والنزعة (Leaning)، والمجال (Scope)، وبذلك تقترح نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير يتصف كل منها بعدد من الصفات أو الخصائص؛ وهي كما وردت عند كل من:

.(Zhua& Zhang, 2011, 362; Sternberg, 2013; Sternberg & Zhang, 2006, 246-248))

أولاً: أساليب التفكير من حيث الشكل:

1. **الأسلوب الملكي (Monarchic style):** يتصف أفراده بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، ويعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، تمثليهم للمشكلات مشوش، متسامحون، مرنون، لديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، ولديهم قدرة منخفضةعلى التحليل والتفكير المنطقي.

2. الأسلوب الهرمي (Hierarchic style): يميل أفراده إلى عمل مهام كثيرة في وقت واحد، ويضعون أهدافهم في صورة هرمية بحسب أهميتها وأولويتها، ولا يعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، ويبحثون دائماً عن التعقيد، ومرنون، ومنظمون جداً، ومدركون للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات.

3. الأسلوب الفوضوي (Anarchic style): يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، ويعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، ويتصفون بالعشوائية في معالجتهم للمشكلات، ومن الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم، وهم متطرفون في مواقفهم، ويكرهون النظام.

4. الأسلوب الأقلي (Oligarchic style): يتصف هؤلاء الأفراد باندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية، متوترون، لديهم العديد من الأهداف المتناقضة.

ثانياً: أساليب التفكير من حيث الوظيفة:

1. **الأسلوب التشريعي (Legislative style):** أصحاب هذا الأسلوب يفضلون الابتكار والتجديد، والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، وأداء المهام بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المشكلات غير المعدة مسبقاً، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة.

2. **الأسلوب التنفيذي (Executive style):** يميل أفراده لإتباع القواعد الموضوعية، واستخدام الطرائق الموجودة والمحددة مسبقاً لحل المشكلات، ويميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المحسوسات، ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات.

3. **الأسلوب الحكمي (Judicial style):** يميل أفراده إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل وتقييم الأشياء، وكتابة المقالات النقدية، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار.

ثالثاً: أساليب التفكير من حيث المستوى:

1. الأسلوب العالمي (Global style): يفضل أفراده التعامل مع القضايا المجردة، والمفاهيم عالية الرتبة، والتغيير والتجديد والابتكار، والمواقف الغامضة، والعموميات، ويتجاهلون التفاصيل.

2. الأسلوب المحلي (Local style): يفضل أفراده التعامل مع المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل، ويتجهون نحو المواقف العملية ويستمتعون بالتفاصيل.

رابعاً: أساليب التفكير من حيث النزعة:

1. الأسلوب المتحرر (Liberal style): يتصف أفراده بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات، والميل إلى الغموض والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن.

2. الأسلوب المحافظ (Conservation style): يتصف أفراده بالتمسك بالقوانين، ويكرهون الغموض، ويحبون المألوف، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام.

خامساً: أساليب التفكير من حيث المجال:

3. الأسلوب الخارجي (External style): يميل أفراده إلى الانبساط، والعمل مع فريق، ولديهم حس اجتماعي، وتكوين علاقات اجتماعية، والمساعدة في حل المشكلات الاجتماعية.

4. الأسلوب الداخلي (Internal style): يفضلون العمل بمفردهم، منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، يتميزون بالتركيز الداخلي، يميلون إلى الوحدة، لا يستخدمون ذكاءهم مع الآخرين، ويفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية.

2. التفكير الأخلاقي:

خرج "كولبرغ" (Kohlberg)من دراساته المتعددة بتحديد ثلاثة مستويات أساسية لنمو التفكير الأخلاقي، يحتوي كل منها على مرحلتين؛ تتضمن كل منها تغيراً نوعياً في البنية

المعرفية تؤدي إلى نمط من التفكير الأخلاقي الأكثر نضجاً، كما يرى كولبرغ أن الأحكام الأخلاقية عادة ما تبرر أو تؤسس على أسباب لا تقتصر على نواتج الفعل في موقف معين، وقد توصل إليها من تحليل أحكام أفراد من أعمار متباينة على مواقف تمثل أزمات أخلاقية، وفيما يأتي عرض لمستويات النمو الأخلاقي عند كولبرغ ومراحلها:

المستوى الأول (أخلاقية ما قبل العرف): ترتبط فيه أحكام الفرد الأخلاقية بالالتزام بالقواعد الاجتماعية المحددة لما هو مقبول أو مرفوض، وذلك من خلال القوة الخارجية التي تفرضها هذه القواعد والنتائج المادية السارة أو غير السارة المترتبة عليها، ويشمل هذا المستوى مرحلتين فرعيتين هما:

المرحلة الأولى (أخلاقية العقاب والطاعة): ترتبط الأحكام الأخلاقية بقواعد السلطة الخارجية، وما يترتب على سلوك الفرد من ردود أفعال مادية لمن يمثل السلطة، فالصحيح أو المقبول هو ما تثيب عليه السلطة، والخطأ أو غير المقبول هو ما تعاقب عليه السلطة، ولذلك يعتبر الفرد طاعة السلطة قيمة أخلاقية في حد ذاتها، ليس لأنه على دراية بأهمية القيم الأخلاقية والاجتماعية التي تحميها هذه القواعد، بل لأنها تجنبه التعرض للعقاب.

المرحلة الثانية (أخلاقية الفردية والغائية النفعية وتبادل المصالح): ترتبط الأحكام الأخلاقية بما يشبع عملياً حاجات الفرد نفسه، وحاجات الآخرين إذا كان إشباعها ضرورة لإشباع حاجاته. ولهذا فإن الفرد ينظر إلى العلاقات الإنسانية من وجهة نظر نفعية، إذ يفهمها على أساس تبادل المصالح، وتتسم هذه المرحلة بسيطرة المنظور الفردي المحسوس العياني.

المستوى الثاني (أخلاقية العرف والقانون): ترتبط أحكام الفرد الأخلاقية بالمحافظة على السلوك المتوقع منه، إذ يقوم تفكيره على أساس فكر المجموعة، ويشمل هذا المستوى مرحلتين:

المرحلة الثالثة (أخلاقية التوقعات المتبادلة): ترتبط الأحكام الأخلاقية بحاجات الآخرين وانفعالاتهم وتوقعاتهم، ولتحقيق ذلك يميل الفرد في هذه المرحلة إلى القيام بما هو متوقع منه، فالفعل الأخلاقي هو الفعل الذي يقصد به إسعاد أو مساعدة الآخرين، ويكون مقبولاً منهم.

المرحلة الرابعة (أخلاقية النظام الاجتماعي والضمير): ترتبط الأحكام الأخلاقية بالنظرة القانونية لما هو مقبول أو مرفوض، فالصواب يرتبط بطاعة القانون طاعة مطلقة، وكسره لأي سبب يعتبر سلوكاً غير مقبول، بصرف النظر عن الضرورات الملحة والحاجات الفردية، ويكون الحكم الأخلاقي الصائب في هذه المرحلة هو الحكم الذي يفي الفرد فيه بالتزاماته وواجباته، والذي فيه احترام للسلطة والمحافظة على النظام الاجتماعي.

المستوى الثالث (مرحلة ما بعد العرف والقانون): ترتبط الأحكام الأخلاقية بالقيم والمبادئ الأخلاقية الإنسانية، بصرف النظر عن مدى ارتباطها بالقانون والعرف الاجتماعي، ويشمل هذا المستوى مرحلتين هما:

المرحلة الخامسة (أخلاقية العقد الاجتماعي والحقوق الفردية): ترتبط الأحكام الأخلاقية بقيم الفرد الشخصية، المرتبطة بفهم جديد لمعنى القانون القائم على احترام الحقوق الفردية والاجتماعية، وتحقيق العدالة الاجتماعية، وفيها يتحدد السلوك الأخلاقي بالحقوق والمعايير العامة التي وافق عليها أفراد المجتمع، والتي تحدد حقوق الأفراد. ويرى كولبرغ أن هذه المرحلة تجمع بين أخلاق المنفعة وحقوق الفرد، وفيها يكون الفرد واعياً بأن لدى الناس آراء

مختلفة، وأن هذه القيم نسبية تبعاً للجماعة التي تتوافق عليها، ومع ذلك يجب احترامها، لأنها تؤلف التعاقد الاجتماعي.

المرحلة السادسة (أخلاقية المبادئ العالمية الإنسانية): ترتبط أحكام الفرد الأخلاقية فيها بمبادئ أخلاقية مجردة ذاتية الاختيار، ترتبط بالفهم المنطقي، والعالمية (البشرية جمعاء) والضمير، مما يعني النظر للعدالة والمساواة والتبادلية وحقوق الأفراد كمبادئ إنسانية عامة، تعنى باحترام حقوق الإنسان لإنسانيته، دون اعتبار لأي مؤثرات أخرى، والسبب الجوهري للسلوك الأخلاقي في هذه المرحلة الراقية هو اعتقاد الفرد في صحة المبادئ الأخلاقية العامة، وهذا الاعتقاد ليس إحساساً وجدانياً محضاً، وإنما يقوم على الاستدلال والتعقل (Kohlberg, 1973, 598; White et al, 2001, 62-63).

إجراءات البحث:

1.منهج البحث: اعتمد البحث المنهج الوصفي لمعرفة طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والتفكير الأخلاقي لدى عينة البحث، لأن المنهج الوصفي يستهدف "وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، ويساعد في تفسير الظواهر الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر" (دويدار، 2006، 76).

2.مجتمع البحث وعينته: تكون المجتمع الأصلي للبحث من الطلبةالمقبولين في درجة الماجستير (الدراسات العليا) في كلية التربية بجامعة دمشق نتيجة المفاضلة للعام الدراسي 2019\2020، والبالغ عددهم (87) طالباً وطالبة،(وفقاً لقرار رئيس جامعة دمشق رقم 6/1090 تاريخ 2019/12/8) وسُحِبت العينة من مجتمع البحث الأصلي بطريقة العينة المتيسرة (العينة العرضية) من كل تخصص، وهي العينة التي يختارها الباحث من الأفراد الذين يسهل الوصول إليهم أو الأفراد الذين يقابلهم الباحث بالصدفة والذين يبدون تعاوناً مع الباحث الذي يشعر بأنهم لن يرفضوا الاشتراك في العينة (عباس

وآخرون، 2007، 228؛ McMillan, 2001, 45)، وبلغت العينة (62) طالباً وطالبة، وتمثل ما نسبته (% 71.26) من المجتمع الأصلي للبحث، ويبين الجدول(1) توزع عينة البحث وفقاً لتخصصات الماجستير الأكاديمي في كلية التربية بجامعة دمشق.

الجدول (1) : توزع عينة وفقاً لمتغيرات البحث

م	التخصصات الأكاديمية	التكرارات	النسبة المئوية
1	مناهج	6	9.68
2	تقنيات	6	9.68
3	رياض الاطفال	5	8.06
4	تربية خاصة	5	8.06
5	علم نفس عام	5	8.06
6	علم نفس نمو	5	8.06
7	علم نفس تربوي	5	8.06
8	الصحة النفسية للأطفال والمراهقين	5	8.06
9	إرشاد نفسي	5	8.06
10	القياس والتقويم التربوي والنفسي	5	8.06
11	التربية المقارنة والإدارة تربوية	5	8.06
12	أصول التربية	5	8.06
المجموع		62	100

3. أدوات البحث:

3. 1. <u>مقياس أساليب التفكير :</u>

استخدم في البحث الحالي قائمة أساليب التفكير (النسخة القصيرة) من إعداد "ستيرنبرجوواجنر"(Sternberg & Wagner, 1991)، وقام بترجمته إلى اللغة العربية (عبد المنعم الدردير وعصام الطيب،2004)، وتقيس ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير كشفت عنها نظرية التحكم العقلي الذاتي؛ وهي: الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الداخلي، الخارجي،وتتكون القائمة من (65) مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، اعتُمد مقياس ليكرت(Likert) سباعي الدرجات كطريقة للإجابة على مفردات

المقياس (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً)، وتعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7)، وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم حساب درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير). ومن أجل التأكد منصدق الاختبار، وتوافقه مع البيئة المحلية، قامالباحث بإعادةترجمته إلى اللغة العربية ومقارنة الترجمة بالترجمة التي قام بها(الطيب، 2006)، ثم عرض المقياس على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم والمناهج وطرائق التدريس، وقد كانت ملاحظات المحكمين في إطار تصحيح بعض المفردات، وإعادة صوغ بعض الفقرات بطريقة أخرى، وتم الأخذ بالتعديلات المقترحة جميعها.

يتمتع المقياس في صورته الأصلية أم صورته العربية بدرجة ثبات مرضية، وتراوحت معاملات ثباته في صورته العربية باستخدام ثبات إعادة الاختبار بين (0.54–0.90)، كما تراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي بين (0.49–0.90) (الطيب، 2006، 243–244)،

ولأغراض البحث الحالي استُخرج ثبات الاختبار من خلال معادلة ألفا كرونباخ بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من طلبة الماجستير بلغ عدد أفرادها (12) طالباً وطالبة من خارج العينة، ويوضح الجدول(2) قيم معاملات ثبات المقياس الفرعية وللمقياس ككل.

الجدول (2): قيم معاملات الثبات لمقياس أساليب التفكير

أسلوب التفكير	الملكي	الهرمي	الأقلي	الفوضوي	التشريعي	التنفيذي	الحكمي	العالمي	المحلي	المتحرر	المحافظ	الداخلي	الخارجي	الكلي
قيمة معامل الثبات	0.77	0.83	0.84	0.66	0.85	0.72	0.78	0.84	0.68	0.73	0.74	0.76	0.74	0.79

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الثبات وفق هذه المعادلة تراوحت بين(0.66–0.85)، أما قيمة ألفا الكلية فبلغت (0.79)، وتعكس القيم السابقة درجة ثبات مقبولة للمقياس.

3. 2. <u>مقياس التفكير الأخلاقي:</u>

أُستخدِم في البحث مقياس التفكير الأخلاقي ("MRQ"Moral Reasonin Questionnaire) الذي وضعه (White *et al*, 2001)، والذي استُخدم لقياس مستوى التفكير الأخلاقي عند الراشدين والمراهقين في ضوء نظرية "كولبرغ"، ويعد هذا المقياس أداة تقرير عن الذات تبين الأسباب التي يستند إليها المفحوص عند القيام بالعمل الأخلاقي، ويتكون المقياس من (15) موقفاً (إشكالية) تتعلق بالسرقة والغش والخيانة والاحتيال، يلي كل موقف ست استجابات (مرتبطة بأسباب الفعل) تمثل المراحل الست للتفكير الأخلاقي عند كولبرغ، وتعرض الاستجابات على العينة ويطلب منهم وضع علامة أمام الاستجابة الأكثر اتفاقاً مع تفكيرهم وأحكامهم الأخلاقية (White *et al*, 2001, 63-64; Kruger, 2012, 118).

اعتُمد مقياس ليكرت (Likert) سباعي الدرجات كطريقة للإجابة عن عبارات المقياس، أعلى درجة فيه (7) تقابل موافق بشدة، وأدنى درجة فيه (1) تقابل معارض بشدة، وبهدف تثقيل درجات كل استجابة حسب كل مرحلة أخلاقية استخدمت المعادلة الآتية:

درجة الموقف= (1× درجة الاستجابة وفق المرحلة الأخلاقية الأولى) + (2× درجة الاستجابة وفق المرحلة الأخلاقية الثانية) + (3× درجة الاستجابة وفق المرحلة الأخلاقية الثالثة) +(4× درجة الاستجابة وفق المرحلة الأخلاقية الرابعة) +(5× درجة الاستجابة وفق المرحلة الأخلاقية الخامسة) +(6× درجة الاستجابة وفق المرحلة الأخلاقية السادسة)، ووفقاً للمعادلة السابقة تراوحت درجة كل موقف بين (21– 147) درجة.

ومن أجل التأكد من صدق المقياس الظاهري، وتوافقه مع البيئة المحلية، عُرض المقياس على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية في كلية التربية بجامعة

دمشق المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم والمناهج وطرائق التدريس؛ لبيان رأيهم في صحة كل موقف ومدى مناسبته لبيئة البحث، ودرجة ملاءمة الاستجابات للمرحلة الأخلاقية التي تنتمي إليها، فضلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على ملاحظات السادة المحكمين، استُبعد الموقف (13) من المقياس: (أنت شخص متزوج ولديك طفل، يقوم بعض زملائك بخيانة زوجاتهم ولكن لم يخطر ببالك أن تتصرف مثلهم)، وذلك لارتباطه بمتغير الجنس، ما قد يدفع بعض الطالبات الإناث للامتناع عن الاستجابة عليه، كما عُدلت بعض الاستجابات من حيث الأسلوب والصياغة، وبالتالي بلغ المجموع النهائي لبنود هذا المقياس بصورته النهائية (14) موقفاً وزعت بصورة عشوائية في المقياس.

كما حسب صدق الاتساق الداخلي للمقياس؛ ويعرف بأنه: الصدق الذي يقوم على دراسة محتوى الاختبار وتفحص بنوده المختلفة للتأكد مما إذا كان الاختبار بكليته عينة ممثلة لمحتوى الموضوع ومجال السلوك الذي يراد قياسه" (مخائيل، 2006، 257)، حسب ارتباط مجموع الدرجات الكلي بدرجات المراحل الأخلاقية الفرعية أجري تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة ذاتها، واستخرجت معامل ارتباط المجموع الكلي لدرجات المقياس بدرجات مراحله الفرعية، كما يظهر في الجدول (3):

الجدول(3): الارتباطات بين المجموع الكلي لدرجات المقياس بدرجات مراحله الفرعية

الارتباط	المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة	المرحلة الرابعة	المرحلة الخامسة	المرحلة السادسة
ارتباط بيرسون	0.746**	0.729**	0.726**	0.822**	0.834**	0.812**
االقرار	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01

يتبين من الجدول السابق أنَّ ارتباط المجموع الكلي لدرجات المقياس بدرجات مراحله الفرعية تراوح بين (0.712 و0.834)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ما يدل على أنَّ المقياس متجانس في قياس السمة المقيسة.

يتمتع مقياس (White et al, 2001) بنسختة الأصلية بمعاملات ثبات مرتفعة نسبياً وفقاً لإجراءات للتحليل العاملي التي قام بها (White et al, 2001)؛ إذ تحصل على معامل لقيم ألفا كرونباخ تراوحت بين (0.792 و0.883)، كما تحصلت (Kruger, 2012) على معامل ثبات قدره (0.98) من خلال إعادة تطبيق المقياس، ولأغراض البحث الحالي قُسمت بنود كل مقياس (زوجية– فردية) وحساب معامل الترابط سبيرمان براون بين جزأي المقياس، ويوضح الجدول (4) قيم معامل الارتباط.

الجدول (4): معامل الترابط (سبيرمان براون) لمقياس التفكير الأخلاقي

الارتباط	المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة	المرحلة الرابعة	المرحلة الخامسة	المرحلة السادسة
سبيرمان براون	0.743**	0.711**	0.738**	0.798**	0.837**	0.802**
القرار	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الترابط جميعها مرتفعة، ودالة عند مستوى الدلالة (0.01) ما يدل على درجة ثبات عالية للمقياس يمكن الوثوق بها.

ولتحديد معيار للحكم على مستوى التفكير الأخلاقي لدرجات الطلبة أفراد العينة حُسب طول الفئة لكل مرحلة أخلاقية باستخدام القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى درجة للمقياس – أدنى درجة للمقياس}}{\text{عدد المراحل}} = \frac{294 - 2058}{6} = 294$$

الجدول (5): يبين معيار الحكم على مستوى التفكير الأخلاقي

المرحلة الأخلاقية	فئات الدرجات
الأولى	1 – 440
مرحلة انتقالية 1 – 2	441 – 587
الثانية	588 – 734
مرحلة انتقالية 2 – 3	735 - 881
الثالثة	882 – 1028
مرحلة انتقالية3 – 4	1029 - 1175
الرابعة	1176 – 1322
مرحلة انتقالية 4 – 5	1323 - 1469
الخامسة	1470 – 1616
مرحلة انتقالية 5 – 6	1617 - 1763
السادسة	1764 - 2058

نتائج البحث وتفسيرها:

للإجابة عن أسئلة البحث أدخلت البيانات إلى الحاسوب، وطُبق عليها اختبارات التحليل الإحصائي(SPSS)، وكانت النتائج على النحو الآتي:

1. **نتائج السؤال الأول؛ ونصه:** ما أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق؟

للإجابة عن السؤال السابق حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل أسلوب من أساليب التفكير، ويظهر الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير الشائعة لدى أفراد عينة البحث.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير الشائعة لدى أفراد عينة الدراسة

أسلوب التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الملكي	24.74	6.838	6
الهرمي	27.61	6.286	1
الأقلي	23.24	7.080	9
الفوضوي	23.19	6.030	10
التشريعي	26.24	5.696	2
التنفيذي	24.95	5.481	4
الحكمي	24.76	6.190	5
العالمي	22.60	5.727	11
المحلي	23.89	6.376	8
المتحرر	25.29	6.464	3
المحافظ	20.77	6.004	13
الداخلي	22.50	5.988	12
الخارجي	24.61	6.519	7

يتبين من الجدول السابق أن أكثر الأساليب شيوعا لدى أفراد العينة كان أسلوب التفكير الهرمي بمتوسط حسابي (27.61) يليه أسلوب التفكير التشريعي بمتوسط حسابي (26.24)، أما أدنى الأساليب شيوعاً لدى أفراد العينة فقد كان أسلوب التفكير المحافظ بمتوسط حسابي (20.77).

أما من حيث الفئات؛ فيتضح من الجدول السابق أن الأسلوب الهرمي كان الأكثر شيوعاً من حيث فئة الشكل بمتوسط بلغت قيمته (27.61)، وكانالأسلوب التشريعي الأكثر شيوعاً من حيث الوظيفة بمتوسط بلغت قيمته (26.24)، وكان الأسلوب الخارجي الأكثر شيوعاً من حيث فئة المجال بمتوسط بلغت قيمته (24.61)، وكان الأسلوب المحلي الأكثر شيوعاً من حيث فئة المستوى بمتوسط بلغت قيمته (23.89)، وأخيراً كان الأسلوب المتحرر الأكثر شيوعاً من حيث فئة النزعة بمتوسط بلغت قيمته (25.29).

وعند النظر إلى خصائص أسلوبي التفكير الهرمي ومن ثمالتفكير التشريعي اللذين حصلا على أعلى متوسطين حسابيين عند أفراد العينة نرى أن هذه الخصائصتتوافق بشكل كبير معخصائص طلبة الدراسات العليا كشريحة متفوقة، فهم يضعون أهدافهم في صورة هرمية علي حسب أهميتها وأولويتها، ويميلون إلىأداء مهام كثيرة في وقت واحد، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات، ويواجهون المشكلات بحرص وبطريقة منهجية، ويتمتعون أيضًا بقدر جيد من التخطيط والاعتماد على المعلومات قبل اتخاذ القرار، وفي هذا السياق يؤكد(Sternberg, 1997) " أن ميل الأفراد ذوي التنظيم الهرمي لوضع أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها وأولويتها هو من الأسباب التي تجعلهم في موقع متقدم دراسياً، كما أن المؤسسات التعليمية تضع الأسلوب الهرمي في المقدمة" (88)، ويتفق ما سبق مع خاصية التفوق التحصيلي لدى أفراد العينة من طلبة الماجستير.

بالإضافة الى أن أصحاب أسلوب التفكير التشريعي يفضلون التجريب العملي في دراسة المواد الدراسية أي التي تحتاج إلى أداء عمليلما يتطلب هذ لكمن كتابة حلقات البحثوالتقارير وجمع البيانات وتفسيرها، ويتفقما سبق مع طبيعة المقررات الدراسية التربوية والنفسية ذات الجانب النظري والعملي فهي تتطلب أساليب تفكيرخاصة كي يتحقق فهمها.

كما أن هدف المساق التربوي عموماً هو محاولة التكيف مع البيئة التعليمية والتربوية من خلال الانسجام والتفاعل في المواقف المتنوعة، فيتعلم طلبة كلية التربية كيفية التحقق مما هو صحيح أو خاطئ، وكذلك تناول المشكلات بشكل تدريجي والاهتمام بالبحث عن الحلول السريعة والجوانب الإجرائية، ويعد كل ما سبق من أساسيات الأسلوب التشريعي.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة (Cillier&Sterenberg, 2001) التي أظهرت أن أساليب التفكير السائدة عند الطلبة هيأسلوب التفكير (التشريعي والهرمي والداخلي والمحافظ)، ودراسة (شبلي، 2002) التي أظهرت شيوع أسلوب التفكير التشريعي، ودراسة (Sağlam, 2018) التي أظهرت أن طلبة كلية التربية يستخدمون أسلوب التفكير التشريعي أكثر من غيره، بينما اختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (محمد نوفلو أبوعواد، 2012) التي أظهرت شيوع الأسلوب المحافظ فالأسلوب المحلي ثم الملكي في حين كانت أقل الأساليب شيوعاً؛ هي: الأسلوب التشريعي فالهرمي فالخارجي.

2. ما مستوى التفكير الأخلاقي لدى عينة من طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق؟

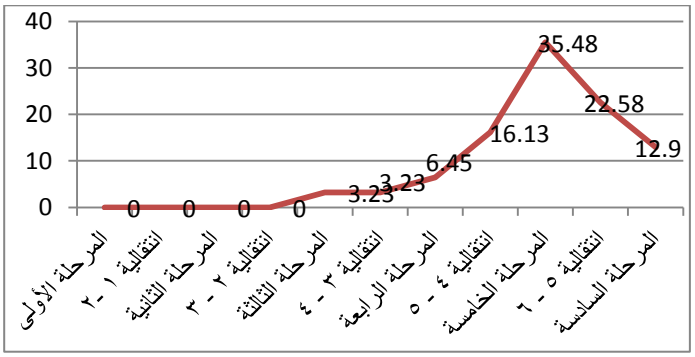
للوقوف على مستوى التفكير الأخلاقي لدى أفراد العينة حُللت درجات أفراد عينة البحث تحليلاً وصفياً، واستُخرجت مصفوفة توزع أفراد العينة على المراحل الأخلاقية الست التي تضمنتها استجابات مقياس التفكير الأخلاقي، ويظهر الجدول(7) مصفوفة انتشار أفراد العينة على المراحل الأخلاقية لمقياس التفكير الأخلاقي.

الجدول (7): مصفوفة توزع أفراد العينة على المراحل الأخلاقية لمقياس التفكير الأخلاقي

الأعداد	المرحلة الأولى	انتقالي 2–11	المرحلة الثانية	انتقالي 3–22	المرحلة الثالثة	انتقالي 4–33	المرحلة الرابعة	انتقالي 5–44	المرحلة الخامسة	انتقالي 6–55	المرحلة السادسة	المجموع
العدد	00	00	00	00	22	2	44	110	222	114	88	62
النسبة	00	00	00	00	3.23	3.23	6.45	16.13	35.48	22.58	12.90	%100

يتبين من خلال الجدول السابق أن مستوى التفكير الأخلاقي لأفراد العينة من طلبة الماجستير يقع بين المرحلة الثالثة أخلاقية (التوقعات المتبادلة) والمرحلة السادسة (5–6) أخلاقية (المبادئ الإنسانية)، كما يتبين من الجدول السابق أن جميع أفراد العينة تجاوز المستوى الأول (أخلاقية ما قبل العرف) بمرحلتيه؛ الأولى: أخلاقية العقاب والطاعة، والثانية: أخلاقية الفردية والغائية النفعية،كما يوضح الشكل البياني (1) طبيعة هذا التوزع

إذ يُظهر درجة مرتفعة من الالتواء السلبي لارتفاع النسبة المئوية لأفراد العينة ضمن المرحلة الخامسة(أخلاقية العقد الاجتماعي والحقوق الفردية) والتي حققها (35.48%) من أفراد العينة،وعلى الرغم من منوالية هذه المرحلة، إلا أن (22.58%) من أفراد العينة تجاوز المنوالية السابقة ضمن المرحلة الانتقالية (5–6)، ولم يرتق إلى المرحلة الأخلاقية السادسة أخلاقية (المبادئ الإنسانية) إلا (12.90%) من أفراد العينة. في المقابل وقع (12.91%) من أفراد العينة عند المستوى الثاني (أخلاقية العرف والقانون)بمرحلتيه؛ الثالثة: أخلاقية التوقعات المتبادلة، والرابعة: أخلاقية النظام الاجتماعي،والشكل (1) يوضح توزع أفراد العينة على المراحل الأخلاقية.



الشكل (1): توزع أفراد العينة عل المراحل الأخلاقية

ويمكن تفسير منوالية المرحلة الخامسة (أخلاقية العقد الاجتماعي والحقوق الفردية)التي وقع فيها (35.48%) من أفراد العينة بالعوامل الآتية:

العوامل الخارجية: الآثار السلبية للأزمة التي تمر بها الجمهورية العربية السورية، والحرب الكونية عليها، والتي تسببت بانتشار العنف الشديد كالقتل، والخطف، والسرقة، والتخريب، والإرهاب...إلخ في المجتمع السوري الذي اشتهر بأنه مجتمع العيش المشترك، والتي انعكست إيجاباً على إدراك أفراد عينة البحث لأهمية القانون كعقد

اجتماعي يتضمن القواعد المتفق عليها والتي تنص على الحفاظ على الحقوق الاجتماعية والفردية على حد سواء في المجتمع السوري، مما يسهم في مواجهة أحداث العنف السابقة والحد منها، كما أن طبيعة تقاليد المجتمع السوري وعاداته، تعزز العلاقات الاجتماعية الداعمة للعدالة الاجتماعية والفردية التي تعد من معايير الحكم الأخلاقي في هذه المرحلة.

العوامل الداخلية: إن مستوى النمو المعرفي المرتفع لدى أفراد العينة من طلبة الماجستيرسمح لهم باكتساب مهارات التفكير المجرد، التي تعد شرطاً ضرورياً للوصول للمرحلة الأخلاقية الخامسة،إذ يمثل النمو المعرفي من وجهة كولبرغ شرطاً ضرورياً غير كاف لنمو التفكير الأخلاقي والذي يعني تغيراً في فهم الفرد لمبدأ العدالة وبالتالي في قراراته الأخلاقية، كما أن نوعية أفراد عينة البحث من الطلبة المنتسبين لهذا البرنامج (وفقاً لمفاضلة الدراسات العليا) والمتفوقين تحصيلاً من تخصصات تربوية ونفسية متنوعة، يمكن أن تسهم إيجاباً في ارتفاع مستوى التفكير الأخلاقي لدى عينة البحث، وهو ما أكدته دراسة(آدم، 2002) بوجود علاقة بين التفوق ومستوى التفكير الأخلاقي.

كما يمكن تفسير انخفاض النسبة المئوية لأفراد العينة في مرحلة التفكير الأخلاقي السادسة نتيجة العديد من العوامل كالصراع القيمي الناتج عن الأزمة التي يعيشها المجتمع السوري الذي أثر على الأحكام الأخلاقية التي أصدرها أفراد العينة، والتي ربما كانت متأثرة بضغوط قيم الجماعات التي ينتمون إليها، في حين أن الأحكام الأخلاقية للمرحلة السادسة تتصف عادة بالمنطقية والعمومية، وسلطة العقل هي المتحكمة في الحكم الأخلاقي في هذه المرحلة، فالفرد يصدر أحكامه الأخلاقية مستقلاً عن أية سلطة سواء كانت هذه السلطة للجماعات أو للأفراد.

وقد تعزى النتائج السابقة إلى قصور قيام المؤسسات التعليمية بأدوارها في تحقيق أهدافها في مجال التربية الأخلاقية، وضعف مواكبة برامجها في مجال التربية الأخلاقية

للتحديات الناتجة عن الأزمة الحالية، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بعدم قدرة غالبية أفراد العينة على التحرر نهائياً من التمركز حول الذات والمرتبط بشكل أساسي بمرحلة التفكير الشكلي، والتي تعد شرطاً أساسياً للمرحلة السادسة، وتتفق هذه النتيجة مع خاصية تجمد التفكير الأخلاقي التي أكد عليها كولبرغ بعدم قدرة الأفراد جميعهم على الوصول إلى المراحل العليا من التفكير الأخلاقي. وبالتالي يمكن القول: إنّ النتائج السابقة تؤكد مصداقية التتابع المرحلي لنمو التفكير الأخلاقي كما حدده كولبرغ ومناسبته كأساس لتفسير نمو التفكير الأخلاقي لدى طلبة الماجستير.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الجابري، 2006) التي بيّنت أنّ أفراد العينة من طالبات الجامعة توزعن على ثلاث مراحل أخلاقية (الثانية والثالثة والرابعة)، ودراسة (مشرف،2009) التي بينت أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة يقع في المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي الست لكولبرغ.

ويمكن تفسير عدم توافق النتيجة الحالية مع معظم نتائج الدراسات السابقة إلى الخصوصية الثقافية المؤثرة في سرعة نمو التفكير الأخلاقي وتتابع مراحله، ذلك أن نمو التفكير الأخلاقي شأنه شأن أي جانب من جوانب النمو ناتج عن عوامل متعددة؛ تشمل العوامل الثقافية وأساليب التربية والتطبيع الاجتماعي والعوامل الشخصية إضافة إلى المواقف العرضية وما تفرضه من ضغوط آنية قد تؤثر في أحكام الفرد وقراراته.

3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير السائدة مستوى التفكير الأخلاقي لدى عينة من طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أنماط أساليب التفكير ومستوى التفكير الأخلاقي لدى أفراد العينة، ويظهر الجدول (8) قيم معامل ارتباط بيرسون بين أساليب التفكير ومراحل التفكير الأخلاقي.

الجدول (8) مصفوفة معاملات الارتباط بين أساليب التفكير ومراحل التفكير الأخلاقي

أساليب التفكير	الإحصاء	التفكير الأخلاقي					
		المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة	المرحلة الرابعة	المرحلة الخامسة	المرحلة السادسة
الملكي	معامل الارتباط	00.127	0.330**	0.158	0.290*	0.180	0.027
	االدلالة	00.163	00.004	00.110	.011	00.080	0.417
الهرمي	معامل الارتباط	00.062	00.317**	00.129	00.365**	00.554**	0.402**
	االدلالة	00.317	00.006	00.158	00.002	00.000	0.000
الأقلي	معامل الارتباط	00.194	00.280*	00.252*	00.311**	00.196	0.252*
	االدلالة	00.065	00.014	00.024	00.007	00.064	0.024
الفوضوي	معامل الارتباط	00.184	00.196	00.154	00.134	00.399**	0.408**
	االدلالة	00.076	00.064	00.116	00.150	00.001	0.000
التشريعي	معامل الارتباط	00.094	00.265*	00.133	00.160	00.443**	0.347**
	االدلالة	00.234	00.019	00.152	00.107	00.000	0.003
التنفيذي	معامل الارتباط	00.276*	00.299**	00.149	00.452**	00.317**	00.080
	االدلالة	00.015	00.009	00.123	00.000	00.006	0.267
الحكمي	معامل الارتباط	00.075	00.328**	00.134	00.345**	00.464**	0.474**
	االدلالة	00.282	00.005	000.150	.003	00.000	00.000
العالمي	معامل الارتباط	00.154	00.240*	00.161	00.278*	00.307**	00.508**
	االدلالة	00.116	00.030	00.106	00.014	00.008	00.000
المحلي	معامل الارتباط	00.316**	00.252*	00.080	00.155	00.309**	00.093
	االدلالة	00.006	00.024	00.269	00.115	00.007	00.236
المتحرر	معامل الارتباط	00.154	00.392**	00.227*	00.050	00.407**	00.381**
	االدلالة	00.116	00.001	00.038	00.350	00.001	00.001
المحافظ	معامل الارتباط	00.162	00.134	00.217*	00.406**	00.135	00.154
	االدلالة	00.104	00.150	00.045	00.001	00.147	00.116
الداخلي	معامل الارتباط	00.134	00.307**	00.099	00.164	00.153	00.230*
	االدلالة	00.149	00.008	00.221	00.101	00.118	00.036
الخارجي	معامل الارتباط	00.027	00.027	00.412**	00.234*	00.393**	00.278*
	االدلالة	00.417	00.417	00.000	00.034	00.001	0.014

* دال عند مستوى دلالة 0.05 ** دال عند مستوى دلالة 0.01

يتبين من الجدول السابق النتائج الآتية:

وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أسلوب التفكير الهرمي بالمستوى الثالث: مرحلة ما بعد العرف والقانونبمرحلتيه الخامسة والسادسة؛ إذ بلغت قيمتي معامل ارتباط بيرسون (0.554 و0.508) على الترتيب، وهي أعلى قيم ارتباط ضمن المصفوفة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مستوى التفكير الأخلاقي ضمن هاتين المرحلتين تتطلب أسلوب تفكير هرمي يضع معايير الحكم الأخلاقي في صورة هرمية حسب أهميتها وأولويتها، وبذلك فهم يدركون أولوية القيم والمبادئ الأخلاقية الإنسانية، بصرف النظر عن مدى ارتباطها بالقانون والعرف الاجتماعي؛ لأن من أسباب السلوك الأخلاقي في هذه المرحلة "الشعور بالواجب نحو القانون؛ لأن هذا مطلب التعاقد الاجتماعي من جانب الفرد، وهنا يكون الخضوع للقوانين لحماية حقوق الجميع، ويكون الحكم الأخلاقي الصائب في هذه المرحلة هو الحكم الذي فيه مراعاة للحقوق العامة للإنسان، كما أن الفرد في هذه المرحلة يبيح الخروج على القانون إذا كان لا يحمي حقوق الإنسان" (White et al, 2001, 62).

كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة السؤال الأول بأن الأسلوب الهرمي هو أكثر الأساليب شيوعاً لدى أفراد العينةبمتوسط حسابي بلغت قيمته (27.61)، ومع نتيجة السؤال الثاني التي أظهرتمنوالية المرحلة الخامسة (أخلاقية العقد الاجتماعي والحقوق الفردية)التي وقع فيها وقع (35.48 %) من أفراد العينة.

كما تنسجم هذه النتائج مع قيم معامل الارتباط المرتفعة نسبياً أيضاً بين أسلوبي التفكير (التشريعي والمتحرر) مع مرحلتي المستوى الثالث، إذ بلغتقيمتا معامل الارتباط بين الأسلوب التشريعي والمرحلتين الخامسة والسادسة (0.443و0.347) على الترتيب،كما بلغت قيمتا معامل الارتباط بين الأسلوب المتحرر والمرحلتين الخامسة

والسادسة (0.407و0.381) على الترتيب،وتتفق معاملات الارتباط السابقة مع نتائجالتحليل العاملي لمقياس أساليب التفكير الذي أجراها (Sternberg, 1994) والذي أظهر أن بعض أساليب التفكير ترتبط فيما بينها ارتباطاً موجباً، وتسمى أساليب التفكير المتوائمة؛ ومنها: التشريعي مع المتحرر (الطيب،2006،66).

وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أسلوب التفكير الملكي والمرحلة الثانية: أخلاقية الفردية والغائية النفعية؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.330)، وهي أعلى قيمة ارتباط للمستوى الملكي بمراحل التفكير الأخلاقي الست.

ويمكن تفسير هذه العلاقةوفق ما يؤكده (Sternberg, 1997) بأن أصحاب التفكير الهرمي يميلون لأن يكونوا استحواذيين، وينقادون بتفكيرهم المتفرد، ويفقدون للتبصر بأولويات الأفراد الآخرين، وفي هذا السياق ترتبط الأحكام الأخلاقية في المرحلة الثانية بما يشبع عملياً حاجات الفرد نفسه، ولهذا فإن الفرد ينظر إلى العلاقات الإنسانية من وجهة نظر نفعية، وتتسم هذه المرحلة بسيطرة المنظور الفردي المحسوس العياني. (White et al, 2001, 62).

وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أسلوبي التفكير التنفيذي والمحافظ من جهةوالمرحلة الرابعة: أخلاقية النظام الاجتماعي من جهة ثانية؛ إذ بلغت قيمتي معامل ارتباط بيرسون (0.452 و0.406) على الترتيب، وهي أعلى قيم ارتباط لهذين المستويين مع المراحل الأخلاقية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأحكام الأخلاقية ضمن هذه المرحلة ترتبط بالنظرة القانونية التفكير الأخلاقي لما هو مقبول أو مرفوض، فالصواب يرتبط بطاعة القانون طاعة مطلقة، وكسره لأي سبب يعتبر سلوكاً غير مقبول، بصرف النظر عن الضرورات الملحة والحاجات الفردية(Kruger, 2012,118)، وبذلك تتوافق هذه المرحلة مع الأسلوب التنفيذي؛ الذي يتميز أفراده بميلهم لإتباع القواعد الموضوعية، واستخدام الطرق الموجودة

والمحددة مسبقاً لحل المشكلات، ويميلون إلي تطبيق القوانين وتنفيذها، كما تتوافق هذه المرحلة مع الأسلوب المحافظ؛ إذ يتميز أفراده بالتمسك بالقوانين، ويحبون المألوف، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام.

كما تتوافق هذه النتائج مع قيم معامل الارتباط المنخفضة بين أسلوبي التفكير التشريعي والمتحرر من جهة والمرحلة الرابعة من جهة أخرى، إذ بلغت (0.160و0.050) على الترتيب،على اعتبار أن بعض أساليب التفكير ترتبط فيما بينها ارتباطاً سالباً، وتسمى أساليب التفكير المتضادة؛ ومنها: المتحرر مقابل المحافظ، الخارجي مقابل الداخلي (Bernardo , et al, 2002).

وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أسلوب التفكير الخارجي والمرحلة الثالثة: أخلاقية التوقعات المتبادلة؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.412)؛وهي أعلى قيمة ارتباط للأسلوب الخارجي بمراحل التفكير الأخلاقي الست.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأحكام الأخلاقية ضمن هذه المرحلة ترتبط بحاجات الآخرين وانفعالاتهم وتوقعاتهم، ولتحقيق ذلك يميل الفرد في هذه المرحلة إلى القيام بما هو متوقع منه، فالفعل الأخلاقي هو الفعل الذي يقصد به مساعدة الآخرين، ومن وجهة نظر الآخرين(Kruger, 2012, 56)، وبذلك تتوافق هذه المرحلة مع الأسلوب الخارجي؛ الذي يتميز أفراده بأنهم يميلون إلى الانبساط، والعمل مع فريق، ولديهم حس اجتماعي، ورغبة في تكوين علاقات اجتماعية، ومساعدة الآخرين في حل المشكلات.

وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أسلوب التفكير العالمي والمرحلة السادسة (أخلاقية المبادئ العالمية الإنسانية) إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.508)؛ وهي أعلى قيمة ارتباط للأسلوب العالمي بمراحل التفكير الأخلاقي الست.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأحكام الأخلاقية ضمن هذه المرحلة ترتبط بمبادئ أخلاقية مجردة ذاتية الاختيار، ترتبط بالفهم المنطقي، والعالمية، مما يعني النظر للعدالة والمساواة والتبادلية وحقوق الأفراد كمبادئ إنسانية عامة، تعنى باحترام حقوق الإنسان لإنسانيته. والسبب الجوهري للسلوك الأخلاقي في هذه المرحلة الراقية هو اعتقاد الفرد في صحة المبادئ الأخلاقية العامة، وهذا الاعتقاد يقوم على الاستدلال والتعقل،(Kruger, 2012, 56)، وبذلك تتوافق هذه المرحلة مع الأسلوب العالمي؛ إذ يتميز أفراده بتفضليهم للتعامل مع القضايا المجردة، والمفاهيم عالية الرتبة، والتغيير والتجديد والابتكار، والعموميات.

مقترحات البحث وتوصياته:

في ضوء نتائج البحث السابقة، يقترح الباحث الآتي:

1. مواءمة عملية التعلم مع أساليب التفكير في البيئة الجامعيّة.
2. مراعاة أساليب التفكير (الهرميّ والتشريعيّ)– الأكثر شيوعاًلدى طلبة الماجستير، وأسلوب التفكير العالمي – الأعلى ارتباطاً بمرحلة التتفكير الأخلاقي السادسة– في أثناء العملية التدريسية من خلال تصميم أنشطة ومهام تعليمية تراعي طبيعة هذه الأساليب وتفضيلاتها.
3. تصميم برامج في التربية الأخلاقية تهدف إلى تنمية معتقدات الطلبة نحو صحة المبادئ الأخلاقية العامة من جهة، والالتزام الشخصيّ نحو هذه المبادئ من جهة أخرى، وهو ما يمثل مرتكزات مرحلة التفكير الأخلاقيّ السادسة، والتي لم يصل إليها معظم أفراد العينة.
4. إغناء المقررات الدراسيّة الجامعيّة بالموضوعات الأخلاقيّة (العدالة والمساواة وحقوق الأفراد) التي تعد الأساس لبناء مرحلة التفكير الأخلاقيّ السادسة، والتأكيد على تطوير طرائق تدريسها، وإقامة الندوات والأنشطة الهادفة لتطوير التفكير الأخلاقي.

5. الاهتمام بإعداد أعضاء الهيئة التدريسيّة وتدريبهم على إجراء المناقشات الأخلاقية الهادفة إلى تحفيز التفكير الأخلاقيّ لدى الطلبة.

6. إجراء دراسات تهدف إلى:

6. 1. تعرّف العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط التعلم.

6. 2. تعرّف أساليب التفكير المفضّلة لدى أعضاء الهيئة التدريسية.

6. 3. تحليل المناهج الدراسيّة في ضوء أساليب التفكير لـ "ستيرنبيرغوواجنر".

6. 4. تعرّف علاقة التفكير الأخلاقي بجوانب النمو الأخرى، من أجل الاهتمام بهذه الجوانب وبما ينعكس إيجاباً على نمو التفكير الأخلاقيّ.

6. 5. تعرف نمو التفكير الأخلاقيّ لدى فئات عمريّة مختلفة ولا سيما مرحلة الطفولة والمراهقة، بما يعطي صورة واضحة لتطور التفكير الأخلاقيّ عبر المراحل العمريّة المتتابعة.

المراجع:

المراجع العربية:

1. آدم، بسماء. (2002). النمو الأخلاقي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة "دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية". مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، 18(1)، دمشق، 244-244.
2. الجابري، فؤاد. (2005). النمو الخلقي لدى طالبات الجامعة بعد مرحلة الحرب. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، (12)، 185-202، تم استرجاعه من الرابط .http://www.arabpsynet.com/these/ThesForm.htm
3. الجوبان، هذاب. (2011). التفكير الأخلاقي وأثره على الصحة النفسية لدى الجانحين بمدينة الرياض (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود.
4. دويدار، عبد الفتاح. (2006). المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي. ط4، مصر: دار المعرفة الجامعية.
5. ستترنبرغ، روبرت. (1997). أساليب التفكير. ترجمة: عادل خضر، مصر: مكتبة النهضة.
6. سلوم، طاهر؛ والجمل، جهاد. (2009). التربية الأخلاقية مناهجها وطرائق تدريسيها. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
7. شلبي، أمينة. (2002). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية "دراسة تحليلية مقارنة". المجلة المصرية للدراسات النفسية، 12(34)، 87-142.
8. الطيب، عصام علي. (2006). أساليب التفكير نظريات وبحوث ودراسات معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

9. عاشور، أحمد حسن محمد. (2019). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب اتخاذ القرار الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة "دراسة عبر ثقافية". تم استرجاعه من الرابط:
.http://bu.edu.eg/staff/ahmedashour8-publications/40434
10. عباس، محمد خليل؛ ونوفل، محمد بكر؛ والعبسي، محمد مصطفى؛ وأبو عواد، فريال محمد. (2007). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. الأردن، عمان: دار المسيرة.
11. عبد الهادي، نبيل؛ وشاهين، يوسف. (1999). تطوير التفكير عند الطفل. عمان، الأردن: مركز غنيم للتصميم والطباعة.
12. العتوم، عدنان. (2004). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
13. عجوة، عبدالعال. (1998). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، 9(33)، جامعة بنها.
14. علي، بشرى؛ وصاحب، وجدان. (2010). أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية الأساسية. الجامعة المستنصرية، مجلة كلية التربية الأساسية، 15 (63)، 330-279.
15. العواملة، حابس؛ وأيمن، مزاهرة. (2003). سيكولوجية الطفل. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
16. عوض، منى. (2009). الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكيرلدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر (رسالة ماجستيرغيرمنشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر.

17. عيسى، نيفين. (2011). الإعلام التربوي في سورية ودوره في غرس القيم التربوية لدى الأطفال (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة دمشق.
18. الغامدي، حسين. (2000). نمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور السعوديين في سن المراهقة والرشد. حولية كلية التربية، جامعة قطر، (16)، 645- 689.
19. مخائيل، امطانيوس. (2006). القياس النفسي. الجزء الثاني، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
20. مرتجى، عاهد محمود. (2004). مدى ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلميهم في محافظة غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة غزة، فلسطين.
21. مسلم، طاهر. (2016). أساليب التفكير الشائعة وفق نظرية حكومة الذات العقلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم الفيزياء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (27)، 433-457.
22. مشرف، ميسون. (2009). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية.

23. المنصور، غسان. (2007). أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذه الصف السادس الأساسي فيمدارس مدينة دمشق الرسمية. مجلة جامعة دمشق، 23(1)، 417-450.
24. مهنا، غادة. (2010). الحكم الخلقي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى عينة من المراهقين (رسالة ماجستيرغيرمنشورة). معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
25. نوفل، محمد؛ وأبو عواد، فريال. (2012). أساليب التفكير الشائعة في ضوء حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية. مجلة جامعةالنجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، 26 (5).
26. اليوسف، عبد الله أحمد. (2002). الشباب وهموم الحاضر وتطلعات المستقبل. بيروت: مؤسسة البلاغ.

المراجع الأجنبية:

1. Bernardo, Allan; Zhang, Li-Fang &Callueng,Carmelo. (2002). Thinking Styles and Academic Achievement among Filipino Students. The Journal of Genetic Psychology, 163(2), 149-163.
2. Cilliers, C. &Sterenberg, R. (2001). Thinking Styles: Implication for Optimising Learning and Teaching in University Education. South African Journal of Higher Education, 15(1), 101- 126.
3. Sternberg, R. (1997). Thinking Styles. New York: Cambridge University Press.
4. Sternberg, R. (1992). Thinking Styles: Theory and Assessment at the Interface between Intelligence and Personality. New York: Cambridge University Press.
5. Fjel, A. And Walhoud, K. (2004). Thinking Style in Relation to Personality Traits: An Inverstigation of the Thinking Styles. Inverntory and NEO-PI-R, Scandinavian Journal of Psychology, 45.
6. Beceren, B. &Özdemir, A. (2010). The Comparison of Prospective Preschool Teachers' Thinking Styles and Intelligence Types. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 2131–2136.
7. Bernardo, A.; Zhang, Li. &Callueng, C. (2002). Thinking Styles and Academic Achievement among Filipino Students. The Journal of Genetic Psychology, 163(2), 149-163.
8. Uyanık, Sağlam. (2018). The Relationship Between Thinking Styles And The Need For Cognition Of Students In The Faculty Of Education. International Education Studies, 11(11), 1-13.
9. Sivakumar, Sasikala. (2014). Examining The Relationship Between Moral Reasoning, Cognitive Reasoning And Learning Preferences Of High-School Students In South Australian Schools (Dissertation Prepared For The Degree Of Doctor Of Philosophy). University Of Adelaide, Australia.

10. Sternberg, R. And Zhang, L. (2006). Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction. Theory In To Practice, 44(3), 245–253.
11. Cano, F. & Hewitt, E. (2000). Learninig and Thinking Styles: An Analysis of Their Interrelationship and Influence on Academic Achievement. Educational Psychology, 20(4), 413-431.
12. Hsieh, C. (2001). The Relationships Between Multiple Intelligences, Thinking Styles and Critical-Thinking Abilities of The Fifth-And Sixth Grade Students (Unpublished Master's Thesis). National Sun Yat-Sen University, Taiwan.
13. Grigorenko, E. And Sternberg, R. (1997). Styles of Thinking Abilities and Academic Performance. Exceptional Children, 63.
14. Kohlberg, L. (1976). Moral Stage and Moralization: The Cognitive-Development Approach. Research and Social Issues, New York: Holt Rinehart & Winston, 31-53.
15. Mcmillan, J. H. & Schumacher, S. (2001). Research in Education: A Conceptual Introduction (5th Ed). New York: Longman.
16. Sternberg, R. J. (2002). Thinking Styles. Reprinted Edition, UKA: Cambridge University Pres.
17. Kruger, T. (2012). Moral Intelligence: The Construct Ad Key Correlates (Dissertation Prepared For the Degree of Doctor of Philosophy). University Of Johannesburg.
18. Walker, Lawrence J. And Taylor, John H. (1991). Family Interactions and Developmentof Moral Reasoning. Child Development, 62(2), 264-283.

19. White, Jc. And Acrafford, A. And Schepers, Jm. (2001). THE Construction of a Normative Instrument for the Measurement of Moral Reasoning, Journal of Industrial Psychology, 27(3), 61-67.
20. Sternberg, R. (2012). Theory of Mental Self-Government: Thinking Styles. From:http://www.robertjsternberg.com/thinking-styles.
21. Zhua, Chang & Zhang, Li-Fang. (2011). Thinking Styles and Conceptions of Creativity among University Students. Educational Psychology, 31(3), 362.