أساليب التفكير والأحكام الأخلاقية
لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة
في ضوء بعض المتغيرات

أ.م.د/ فوقية عبد الفتاح
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد بكلية التربية
جامعة بني سويف

الملخص

تشير أساليب التفكير إلى الطرق والأساليب المفضلة في توظيف واكتساب المعرفة وتنظيم الأفكار والتعبير عنها بما يتلاءم والمهام؛ فإذا كان المعلم على وعي بأسلوبه في التفكير فإنه يمكن أن يتقبل رفض الطلاب لرأيه في غير حاجة إلى أن يقف موقف المدافع عن أسلوبه في التفكير، بل يكون مشجعاً على إقامة مناخ يوفر ممارسات تدريسية تشجع على التفكير. ولذا فإن أسلوب المعلم واستراتيجيات تفكيره التى يتعامل بها مع طلابه لها تأثير موجّه ومنظّم لعمليات تفكيرهم. والفروق الفردية في التفكير لا تقتصر على الفروق في مستويات التفكير ، بل فيما يميلون إلى استخدامه من طرق وأساليب في التفكير.

وبما أن العقل هو أساس إصدار الأحكام القائمة على تقييم الموقف وتحديد المسار بين «أفعل ولا أفعل»، «وماذا أفعل؟ ولماذا؟»؛ فإن أسلوب التفكير يحدد كيف أفعل؟ وما هو الأفضل؟ ويحدد طريقة وأسلوب الفرد في التعامل مع الأخر، وإذا كانت الأحكام هي محصلة التفكير، ونظراً لتباين أساليب التفكير؛ فمن المفترض أن تتباين الأحكام الأخلاقية بتباين أساليب التفكير.

أساليب التفكير والأحكام الأخلاقية
لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة
في ضوء بعض المتغيرات

أ.م.د/ فوقية عبد الفتاح
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد بكلية التربية
جامعة بني سويف

مقدمة:

يشهد التعليم الجامعى تطوراً متزايداً على مختلف الأصعدة العالمية والمحلية، لمواكبة حاجات الأفراد والمجتمعات ومتطلبات القرن الحادى والعشرين وتحدياته المستقبلية، حيث تتوجه الأنظار إلى الجامعة باعتبارها منظمة علمية وتربوية وبحثية وقيادية في المجتمع، من خلال أهدافها ووظائفها؛ لتفعيل دورها المتميز في تقدم المجتمعات وتنميتها؛ وذلك من خلال إعداد الكوادر والطاقات البشرية المؤهلة علمياً وثقافياً وفكرياً وخلقياً، ولتحقيق ذلك يتطلب التعلم الجامعى أستاذاً مفكراً قادراً على بناء جيل من الطلاب المفكرين المحللين للقضايا والمشكلات الحياتية، وتنمية عادات فكرية ايجابية تنعكس على الحياة الواقعية، إن رسالة أستاذ الجامعة ليس في تحديد درجة أو مستوى تحصيلي معين لطلابهم، إنما في تعليم الطلاب كيف يفكرون وكيف يتعلمون وكيف ينقصون الخبرة من أجل الفهم أو إتخاذ القرار أو التخطيط لحل المشكلات أو الحكم على الأشياء؟! ذلك ان التفكير هو إصدار الأحكام وتحديد المسار بين أفضل ولا أفضل ولماذا أفضل؟

ومن ثم كان التعقل الكامن وراء اختيار أسلوب الفرد في الإختيار والتفضيل أمراً جديراً بالدراسة، حيث تشير أساليب التفكير إلى الطريقة التي يوجه بها الفرد تفكيره وهو ليس قدرة لكنه الطريقة المفضلة لاستخدام القدرة والفرق بين الأسلوب والقدرة يتحدد في أن القدرة تشير إلى الأداء الأقصى ومدى جودة الأداء بينما الأسلوب يشير إلى كيف يؤدى الفرد تلك المهام.

ويشير الأدب السيكولوجي إلى أن القدرات تمثل ٢٠% من التباين بين أداء الطلاب ولكن ماذا عن ٨٠% من التباين الذي يرجع إلى مستوى الأداء، ولذا يمكن القول بأن ربما كانت أساليب التفكير تمثل أحد مصادر هذا التباين، بما يفسر نجاح العديد من الأفراد في الحياة العملية ممن كانوا يفشلون في الحياة الدراسية، وأيضاً فشل العديد في الحياة العملية ممن كانوا ناجحون في الحياة الدراسية، ويفسر ستيرنبرج Sternberg (٣٥: ٢٠٠٣) بأن الذين تتمشى أساليبهم مع تلك القدرات المتوقعة في مواقف معينة نحكم عليهم بأنهم ذوي مستويات أعلى في القدرات رغم أن ما هو كائن ليس قدرة ولكنه التناسب بين أساليب التفكير والمهام التي يواجهونها، أي: أن الأساليب يمكن أن تتفاعل مع القدرات، كما تشير نتائج دراسة زانج (Zhang, ٢٠٠٦) عن التناسب بين أسلوب التفكير للطالب ومستوى التحصيل الأكاديمى، فقد توصل إلى أن الأسلوب التحليلي والعملي يمكن أن يؤثر في التحصيل الأكاديمي، ويتساءل سترنبرج Sternberg (٢١٠، ٢٠٠٣) هل الطلاب يؤدون أفضل في الفصول التي تتطابق فيها أساليبهم في التفكير مع أساليب المعلمين؟

وتوضح النتائج أن الطلاب يؤدون أفضل عندما يكون هناك تطابق بين أساليبهم في التفكر وأساليب معلميهم عنه في حالة عدم التطابق، كما أشارت أيضا نتائج دراسة زانج (Zhang, ٢٠٠٦) عن وجود علاقة بين أسلوب المعلم والطالب في التفكير وتناسبه مع الأداء الأكاديمي للطلاب، كما أشارت نتائج دراسة زانج (Zhang, ٢٠٠٥) إلى أن المعلمين ذوي بروفيلات التفكير الثنائية والثلاثية كان أداء طلابهم أفضل من المعلمين ذوى بروفيل التفكير الأحادي لاستخدامهم العديد من الأساليب في التعليم، وأوضحت نتائج دراسة زانج (Zhang, ٢٠٠٤) أن طلاب الجامعة يفضلون أساتذة الجامعة ذوي بروفيلات التفكير المتعددة لتعدد مداخلهم التدريسية، وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة يوسف جلال يوسف (٢٠٠٥) من أهمية التوفيق بين الطلاب ومعلميهم من حيث أساليب التفكير بحيث لا تتعارض لتعظيم العائد التربوي الأكاديمي.

وبما أن عضو هيئة التدريس بالجامعة الضمير الحي للتدريس على أكمل وجه، خاصة أنه لا رقيب عليه فيما يؤديه من واجبات وفيما يعطيه من تقديرات لطلابه، وأن المطلوب منه تجسيد القدوة الصالحة ورفض المحاباة، الأمانة في البحث، الإلتزام بالدقة والموضوعية واحترام جهد الأخر فضلاً عن تفادي التطبيقات بالغة الخطورة للعلوم البيولوجية، والوراثة والمورثات، إلى غير ذلك من المواقف العلمية الشائكة أخلاقياً، وعلى الرغم من ضرورة الاهتمام بالنضج الأخلاقي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة إلا أننا نجد أن البعض لا يأخذ هذه الانحرافات الأخلاقية مأخذاً جاداً؛ لأنهم يرونها شيئاً نادراً وغير ذي دلالة، وحتى لو ظل الانحراف الأخلاقي نادراً إلا أن واقعة حدوثه أصلاً سبب للاهتمام بالأمر مادام أي سلوك غير سوي يحطم الصورة العامة لعضو هيئة التدريس بالجامعة.

مشكلة البحث:

تشير أساليب التفكير إلى الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم والمهام، ويوضح ستيرنبرج (Sternberg, ١٩٩٧) أن هناك أربعة عوامل تهم في تشكيل أساليب التفكير هي: ثقافة الفرد أي: أين؟ وكيف؟ وماذا تعلم؟ كما تمثل نوع الدراسة الجانب الأكبر بين ثقافة الفرد، والعامل الثاني هو النوع، والثالث العمر الزمني، وكذلك أسلوب المعاملة الوالدية.

واتفق مجدي حبيب (١٩٩٥) في ذلك حيث أشار إلى وجود فروق في أساليب التفكير ترجع لإختلاف البيئة حيث ارتفع مستوى التفكير التحليلي والواقعي لدى الطلاب المصريين بينما ارتفع مستوى التفكير العملي لدى الطلاب الليبيين، كما أوضح أن ١١% من أفراد المجتمع الغربي يفضلون أسلوب التفكير التركيبي بينما يفضله ٦% من عينة أفراد المجتمع المصري من أساتذة الجامعة، كما أن ٣٧% من عينة المجتمع الغربي يفضلون أسلوب التفكير المثالي بينما يفضله ٤٤% من عينة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في مصر، كما أشار أن أسلوب التفكير العملي تفضله ١٨% من عينة المجتمع الغربي، بينما يفضله ٧% من المجتمع المصري، وأن ٣٥ % من عينة المجتمع الغربي يفضلون أسلوب التفكير التحليلي بينما يفضله ٣٢% من عينة أعضاء هيئة

التدريس بالجامعة بالمجتمع المصري، كما أوضح أن ٢٤ من عينة أفراد المجتمع الغربي يفضلون أسلوب التفكير الواقعي بينما كانت نسبة انتشاره في المجتمع المصرى ١٧% . ولذا فمن أهداف الدراسة الحالية دراسة أثر البيئة في مصر العليا (بجامعة بني سويف) ومقارنتها بما توصلت إليه نتائج دراسة مجدى حبيب (١٩٩٥) على أساتذة الجامعة بجامعة طنطا، وما أشارت إليه نتائج مجدى حبيب على عينة المجتمع الأمريكي (الأفريقي)، كما يتضح أثر الثقافة فيما توصلت إليه نتائج دراسة تانج (Tang, ٢٠٠٣) على عينة من الصينيين عاشوا في ظل الثقافة الغربية (أمريكا وأوروبا) تشير النتائج إلى أن متغيرات التطبيع الاجتماعي يمكن أن تؤثر على أساليب التفكير من أجل تكيف أفضل مع البيئة.

كما أشارت نتائج دراسة زانج (Zhang, ٢٠٠٣) إلى ارتباط أساليب تفكير الطلاب بأساليب آبائهم في التفكير، وتتفق تلك النتائج مع ما أشار إليه كل من لامب وريدسب (Lumb,٢٠٠٠ & Roudsepp,١٩٩٩) في أن أساليب التفكير مكتسبة وأن للبيئة دوراً هاماً في تنمية وتشكيل أساليب التفكير محددة.

فإذا كان المعلم على وعيّ بأسلوبه في التفكير فإنه يمكن أن يتقبل رفض المتعلمين لرأيه في غير حاجة إلى أن يقف موقف المدافع عن أسلوبه في التفكير، بل يكون مشجعاً على إقامة مناخ يعمل على سحب الأفكار Drowning out of ideas وأن يقدم ممارسات تدريسية تشجع على التفكير بشكل صريح أو ضمني وتجعلهم ينخرطون فيه ذلك أن إكساب طلابنا التفكير عالي الجودة high quality of thinking لا يأتى إلا من خلال النضج البيولوجي بمفرده بل من وجود معالجات تعليمية يسعى لإكسابها للمتعلمين، ومن وجود معلمين على وعيّ بأهمية التفكير وعلى وعيّ بأساليبهم في التفكير، وقد أوضح عبد العزيز القوصي (١٩٧٥) أن للمعلم وطريقته واستراتيجيات تفكيره التى يتعامل بها مع طلابه تأثيراً يوجّه وينظّم عمليات تفكير التلاميذ.

وتشير النتائج إلى أن التناظر بين المعلم وطلابه في أساليب التفكير له أثر فعال على النواتج التربوية، حيث توصلت إلى أن الطلاب ذوي أساليب التفكير المتناظرة مع نمط التدريس المستخدم، والذي يعد مؤشراً على أساليب المعلم في التفكير، يؤدون أفضل في المهام الدراسية مقارنة بالطلاب ذوي أساليب التفكير غير المتناظرة مع نمط التدريس المستخدم. (Zhang, ١٩٩٩: ٢٩٥-٣١٢, Grigorenko & Sternberg, ١٩٩٧: ١٦٥)

كما اختلفت نتائج الدراسات السابقة حول متغير التخصص وعلاقته بأساليب التفكير بينما نجد نتائج كل من (نادر قاسم ١٩٨٩؛ وهونج وسسكو Hung & Sisco, ١٩٩٤ ؛ ومجدى حبيب ١٩٩٥) تشير إلى اختلاف أساليب التفكير بإختلاف التخصص نجد دراسة (عبد العال عجوة ١٩٩٨؛ وعبد المنعم دردير ٢٠٠٣) تشير إلى غير ذلك.

وتفترض الدراسة الحالية أن تنوع الاستثارات العقلية المتباينة في التخصصات العلمية المختلفة يمكن أن تؤثر تأثيراً متبايناً على أساليب التفكير للذين يمارسون هذه الاستثارات المعرفية العقلية التخصصية المميزة لكل تخصص أكاديمي ومن المفترض أن يؤدي التمايز في المدخلات

إلى التباين في أساليب التفكير، ولذا يحاول البحث الحالي دراسة إلى أي مدى يمكن أن تتأثر الفروق الفردية بين الأفراد في أساليب التفكير بنوع الاستثارات العقلية المعرفية التخصصية.

كما يهتم البحث الحالي بتأثير متغير الجنس على أساليب التفكير حيث اختلفت نتائج الدراسات حولها، فقد أشارت نتائج أرينو وليندمان (Arnio & Lindeman,٢٠٠٥) وبورلاندو (Borlando,٢٠٠٥) وزانج (Zhang, ٢٠٠٣)، شاو وهوانج (Chao & Huang,٢٠٠٢) وزانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg, ٢٠٠٢) ومجدى حبيب (١٩٩٦) وجوليان (Golian, ١٩٩٩) وعبد المنعم دردير (٢٠٠٣) إلى اختلاف أساليب التفكير بإختلاف الجنس نجد دراسة كل من سيليز وستيرنبرج (Cillies & Sternberg, ٢٠٠١) ومحمد حسين عمار (١٩٩٨) وعبد العال عجوه (١٩٩٨) لم تظهر فروق في أساليب التفكير يرجع إلى متغير الجنس؛ ولذا تحاول الدراسة الحالية بيان علاقة متغير الجنس بأساليب التفكير.

مما لاشك فيه أن للعمل بمجال التدريس بالجامعة قيماً أخلاقية Ethics؛ قيم محددة تهتم بضرورة الالتزام بمعايير السلوك العلمي الأخلاقي وهي ليست معايير عامة للسلوك، بل معايير لهؤلاء الذين يعملون أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتنطوي هذه القيم الأخلاقية تحت لواء الخلق العام Morality الذي يتألف من المعايير شديدة العمومية تميز بين الصحيح والخاطئ، بين الخير والشر، الفضيلة والرزيلة، والعدالة والظلم، وأن الالتزام بالأخلاق عامة يمثل الأسبقية على الالتزامات الأخلاقية المهنية؛ لأنها تتضمنها.

يوضح فؤاد أبو حطب (١٩٧٤) أن القيم هي مجموعة أحكام يصدرها الفرد على بيئته الإنسانية والاجتماعية والمادية وهذه الأحكام نتاج تقويم الفرد، غير أن القيم في جوهرها نتاج اجتماعي استوعبه الفرد وتقبله بحيث يستخدمها كمحكات أو مستويات أو معايير، وهي تتحدد في صورة استجابات التقبل acceptance أو التفضيل preference أو الالتزام commitment إزاء هدف بعيد أو عام. (طلعت الحامولي، ١٩٩٧)

ويرى عبد الرحمن العيسوى (١٧٩، ١٩٩٠) أن الأفراد الأكثر نضجاً من الناحية العقلية أكثر قدرة على إدراك وفهم ما يتوقعه منه أنه يستطيع تعميم بعض المبادئ وأن يطبقها على العديد من المواقف، كما أنه أكثر إدراكاً للمفاهيم المجردة والتي تكمن وراء المسائل الأخلاقية، كما يوضح فؤاد أبو حطب وأمال صادق (٣٨٤، ١٩٩٦) أن المستوى التعليمي ليس العامل الحاسم في مستوى التفكير الأخلاقي، وإنما الأكثر حسماً هو خبرات حياة الراشدين، وقد أشار كولبرج (Kohlberg,١٩٧٦) إلى أن نمو الحكم الخلقي يرتبط بالجانب المعرفي والجانب السلوكي والجانب الانفعالي، وأن الاهتمام هو بطريقة التفكير والمبررات التي يقدمها الفرد للحكم، وليس الحكم في حد ذاته.

ولكن ماذا عن علاقة أساليب التفكير بالأحكام الأخلاقية؟

يمكن أن تتضح تلك العلاقة بما أن الأحكام الأخلاقية هي تمثيلات معرفية لنمو الفرد المعرفي cognitive representations، ويعني ذلك أن اكتساب الأحكام الأخلاقية يتولد نتاج

التغير في الأبنية المعرفية cognitive structures، أو المخططات schema، ويتضمن التغير في الأبنية المعرفية إعادة تنظيم العمليات المعرفية وبزوغ أبنية معرفية أخرى، ويعتمد الأمر على النمو العقلي الذي يعد نتاج عمليتي التمثيل assimilation والمواءمة accommodation، والتمثيل هو تفسير الفرد للمعلومات التي يتلقاها من البيئة والمواءمة هي إدراك طبيعة العلاقة بين المعلومات في البيئة الخارجية وما يحدث من عمليات داخلية، ولاشك أن التغير في الأبنية يواكبه تغير في التفكير مما يؤثر من وجهة نظر بياجيه على نمو الجانب الوجداني، وخاصة الأحكام الأخلاقية التي يلتزم بها الفرد، ومن ناحية أخرى فإن الاختلاف في البناء المعرفي للأفراد يؤثر في تباين الأحكام الأخلاقية بين هؤلاء الأفراد، أي أن الأفراد قد يختلفون في مراحل أحكامهم الأخلاقية تبعاً لمستوى كفاءة البناء المعرفي، يتضح من ذلك وجود علاقة تفاعلية متبادلة بين العمليات المعرفية متمثلة في التفكير والأحكام الأخلاقية، بينما أساليب التفكير تتعلق بشكل التفكير الذي يمارسه الأفراد وليس محتوى هذا التفكير، أي يهتم بالطريقة method، أو الشكل form الذي يتم به إدراك المواقف المختلفة سواء كانت ذات طبيعة معرفية، أو اجتماعية، أو ذات طبيعة أخلاقية.

ويؤكد ذلك مجدى حبيب (١٩٩٦) أن الفروق بين الأفراد في التفكير لا تقتصر على مستويات التفكير، بل تكمن فيما يختلفون فيه من الطريقة التي يفكرون بها، فالتفكير استراتيجياً ليس فقط ما يفعله الفرد ولكن ما يميلون إلى استخدامه من طرق وأساليب للتفكير، وبما أن العقل هو أساس إصدار الأحكام القائمة على تقييم الموقف وتحديد المسار بين أفعل، أو لا أفعل؟ وماذا أفعل؟ ولماذا؟ فإن أسلوب التفكير يحدد كيف أفعل وما هو الأفضل، ويحدد طريقة وأسلوب الفرد في التعامل مع الآخر، وإذا كانت الأحكام هي محصلة التفكير، ونظراً لتباين أساليب التفكير؛ من المفترض أن تتباين الأحكام الأخلاقية بتباين أساليب التفكير.

وتتحدد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- ما مدى التمايز بين أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، التحليلي، العملي، الواقعي) بتمايز التخصص الأكاديمي لعينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس.
- ما مدى التمايز بين أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، التحليلي، العملي، الواقعي) بتمايز النوع (بنين/ بنات) لعينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- ما مدى التمايز بين بروفيلات التفكير (سطحي، أحادي، ثنائي، ثلاثي) بتمايز التخصص الأكاديمي لعينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- ما مدى التمايز بين بروفيلات التفكير (سطحي، أحادي، ثنائي، ثلاثي) بتمايز النوع (بنين/ بنات) لعينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- ما مدى التمايز بين أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، التحليلي، العملي، الواقعي) بتمايز الأحكام الأخلاقية لعينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- ما القيمة التنبؤية لمستويات الأحكام الأخلاقية في ضوء الأداء على مقياس أساليب التفكير.

أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة في تناولها لموضوع هام شغل اهتمام علماء النفس، وقدمت عنه تصورات نظرية؛ ألا وهي أساليب التفكير المفضلة لعينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، كما تكمن أهمية الدراسة من أهمية العينة وهم قادة المستقبل الذين سيتحملون لواء العلم بالجامعة، كما يعتبر التفكير الأخلاقي من أهم جوانب الشخصية الإنسانية عامة وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة خاصة، ذلك لأهمية الدور المنوط بهم.

وبالرغم من هذه الأهمية إلا أنه لم ينل قدراً من الاهتمام والبحث في مجال الدراسات النفسية والتربوية بقدر ما نالته جوانب الشخصية الأخرى، ربما يرجع ذلك إلى صعوبة قياسه بصورة مباشرة كما أنه يتحدد بتفاعل عوامل متعددة، ويعد البحث الحالي محاولة لدراسة شكل الارتباطات بين مراحل التفكير الأخلاقي، وأساليب التفكير لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

- تقدم أساليب التفكير أرضية مشتركة بين مجالين مميزين للفرد، هما المعرفة والوجدان؛ مما قد يساعد على مشكلة الفصل بين جوانب المنظومة النفسية للشخصية.
- بما أن الأفراد يفكرون بأساليب مختلفة، ولذا فقد يُفرط أساتذة الجامعة في تقدير المدى الذي إليه يفكر طلابهم وفي الطريقة التي يودون أن يفكروا بها.
- إن وعي المعلمين بأساليب تفكيرهم قد تساعد على اختيار استراتيجية للتدريس تنمي التفكير لدى طلابهم حيث أظهرت دراسة زانج (Zhang, ٢٠٠١)، جريجورنكو وستيرنبرج (Grigorenko & Sternberg, ١٩٩٥)، أن أساليب تفكير المعلم ترتبط بطريقة تدريسه.
- إن المعلمين يفضلون الطلاب الذين يتناغمون معهم في أساليب تفكيرهم ويكونون أكثر فاعلية إذا تعرفوا على الأساليب التي يفكر بها طلابهم، وبالتالي سوف يمتنعون عن تكليفهم بمهام لا يستطيعون القيام بها، كما أوضح سنيدر (Snyder,٢٠٠٠) لكي نكون معلمين ناجحين يجب أن نكون مدركين لأساليب تفكيرنا وأساليب تفكير طلابنا.
- تكمن أهمية البحث في دراسة العلاقة بين مستويات التفكير الأخلاقي، وإصدار الأحكام الأخلاقية وأساليب التفكير وما مدى إمكانية التنبؤ بمستوى التفكير الأخلاقي من خلال أساليب التفكير للاستفادة منها في وضع برامج مستقبلية تنمي أحدهما مما قد يستتبع نمو الآخر.
- التعرف على بروفيلات أساليب التفكير التي يستخدمها أساتذة الجامعة حتى يمكن الاهتمام بالكيفية التي بواسطتها تتم عملية التعلم.

أهداف البحث:

- التحقق من احتمال تباين الأحكام الأخلاقية بتباين أساليب التفكير والتأكد منها.
- الكشف عن مدى التمايز بين أساليب التفكير السائدة بين معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة باختلاف التخصص الأكاديمي.

- الكشف عن مدى التمايز بين أساليب التفكير السائدة بين أعضاء معاوني هيئة التدريس بالجامعة باختلاف النوع (بنين/ بنات).
- التعرف على طبيعة العلاقة بين بروفيلات أساليب التفكير لعينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والتخصص الأكاديمي.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين بروفيلات أساليب التفكير لعينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والنوع (بنين/ بنات).
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين مراحل التفكير الأخلاقي وأساليب التفكير لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين بروفيلات أساليب التفكير ومراحل التفكير الأخلاقي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- التحقق من إمكانية التنبؤ بالأحكام الأخلاقية من خلال أساليب التفكير.

مفاهيم البحث:

أساليب التفكير Thinking styles

يعرف التفكير بأنه عملية عقلية معرفية تلي كل من الانتباه والإدراك والتذكر، تتضمن العديد من المهارات العقلية والمعرفية كالتصنيف، التحليل والاستنتاج والتركيب والمقارنة والتعميم، يؤثر بشكل مباشر في كيفية تجهيز ومعالجة المعلومات. ويوضح ستيرنبرج (Sternberg, ١٩٩٤) أن أساليب التفكير هي الطرق، أو المفاتيح لفهم أداء الطلاب.

ويعرفها برامسون وهارسون Bramson, & Harison عن مجدى حبيب (١٩٩٧) بأنها مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد أن يتعامل معها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته، أو عن البيئة، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات. وهذا التعريف الذي ستتبناه الدراسة الحالية.

بروفيلات التفكير Thinking profile

يعرض مجدى حبيب (١٧٠، ١٩٩٥) بروفيلات التفكير كما يلى:

١- **التفكير المسطح** Flat profile

إن الفرد صاحب البروفيل المسطح في التفكير تضعف عنده القابلية للتمييز والإدراك بالمقارنة بذوي التفضيلات النمطية القوية، هذا الشخص أقل عاطفية وانفعال، وأقل قابلية للتنبؤ. كما يمكن أن يستخدم استراتيجيات وأساليب ولكن بطريقة عشوائية عكس ذوي التفضيلات القوية لأساليب التفكير، كما يتصف صاحبه باللطف والانسجام مع أي إنسان يعمل معه ويمكن تحديده بمن يأخذ درجة خام تقع في الخمسينات، وذلك على أساليب التفكير الخمس في الاختبار، وأن ١٣% من الأفراد تقريباً يميلون لهذا البروفيل فى التفكير.

٢- التفكير أحادي البعد One Dimension Thinking

وهو من يستخدم نوع واحد فقط من أساليب التفكير الخمسة، ويمكن تحديد الفرد أحادي البعد إذا أخذ درجة خام ٦٠ فأكثر على أسلوب واحد من أساليب التفكير، وإذا حصل الفرد على درجة خام ٦٦ فهو يميل إلى استخدام هذا الأسلوب في أغلب الأوقات، وإذا حصل على ٧٠ فأكثر فيصبح هذا الأسلوب عائقاً؛ لأنه سوف يستخدمه في معظم الأوقات بإفراط مما يؤدي إلى الجمود والتصلب الفكري، أما إذا حصل على ٧٢ فأكثر فيصبح هذا الأسلوب لدى الفرد أمراً واجباً وتكليفاً بأن يعمل به دائماً بمناسبة، أو بغير مناسبة، وأن ٥٠% تقريباً من الأفراد يميلون للتفكير بشكل أحادي.

٣- التفكير ثنائي البعد Two Dimension Thinking

إن ٣٥% من الأفراد تقريباً يميلون لهذا التفكير، وأن الفرد صاحب هذا التفكير ثنائي البعد يستخدم نوعين فقط من أساليب التفكير، ويحدد بمن يحصل على درجة خام ٦٠ فأكثر على أسلوبين. ويحدث تفاعل بين الأسلوبين المستخدمين، ويمكن توضيح مدى الثراء الذي ينتج لتداخلات الأساليب، ويشير مجدى حبيب (١٩٩٦) إلى الوصول لعشرة أساليب على النحو التالي: (المثالي/ التحليلي، التحليلي/ الواقعي، التركيبي/ المثالي، المثالي/ الواقعي، العملي/ الواقعي، المثالي/ العملي، التحليلي/ العملي، التحليلي/ التركيبي، التركيبي/العملي، التركيبي/ الواقعي).

٤- التفكير ثلاثي البعد Three Dimension Thinking

إن الفرد صاحب التفكير ثلاثي البعد يستخدم ثلاثة أنواع من أساليب التفكير، ويحدد بمن يحصل على درجة ٦٠ خام فأكثر على ثلاثة أساليب، ولاشك أن هذا الفرد نادر الوجود نسبياً، ويمثل نسبة إنتشاره ٢% من الأفراد تقريباً.

التفكير الأخلاقي: يرتبط بمفهوم التفكير الأخلاقي بعض المفاهيم منها:

الأخلاق: Morals

يعرفها فؤاد البهي (٢٥٤، ١٩٩٧) بأنها مركب اجتماعي مكتسب، وتعتمد التربية الأخلاقية على عمليتين وهما:

- عملية اكتساب الأفراد المعلومات، وتنمية القدرات اللازمة لإصدار القرارات الأخلاقية السوية.
- عملية تحويل القرارات إلى فعل.

الحكم الأخلاقي Moral Judgment

يعرفه جابر عبد الحميد وعلاء كفافي (٢٢٥٥، ١٩٩١) بأنه المعتقدات التي يطبقها الفرد في التمييز بين الصواب والخطأ، وهي الاتجاهات التي توجه الفرد؛ سواء كانت هذه الاتجاهات تحكم سلوكه، أو لا في كل موقف، كما يعرفا (٢٢٥٦) الحاسة الأخلاقية Moral since بالقدرة على التمييز بين الخير من الشر، أو الصواب من الخطأ، وهي تكافئ مصطلح الملكة الأخلاقية Moral faculty.

كما يعرفا (٢٢٥٣) السلوك الأخلاقي Moral behavior بالسلوك الذي يخضع لمجموعة من القيم والتقاليد والعادت المقبولة من قبل مجتمع معين.

ويعرف فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٥) السلوك الأخلاقي بأنه: أنماط الاستجابات التي تنتج عن الموقف الذي تتوازن فيه الدوافع الايجابية والضوابط، أو القيود، أو المحددات كما يشيرا إلى محكات السلوك الأخلاقي كما حددها كولبرج:

١- الأحكام الأخلاقية لابد أن تكون موجهة، أو مسبوقة بحكم قيمي.
٢- الأحكام الأخلاقية لها أولوية على الأحكام القيمية.
٣- الأحكام الأخلاقية ترتبط بالحكم على الذات.
٤- الأحكام الأخلاقية عادة ما تؤسس على الأسباب في موقف معين ولا تقتصر على نواتج الفعل.
٥- الأحكام الأخلاقية موضوعية فهي تميل إلى أن يتفق عليها الناس بصرف النظر عن الفروق الشخصية.

النضج الأخلاقي Moral Maturity

أوضح كولبرج (Kohlberge, ١٩٨٤) أن النضج الخلقي يقصد به مدى تشرُّب الفرد لما يسود مجتمعه من قيم وعادات وتقاليد؛ بحيث يتخذها إطاراً مرجعياً يحتكم إليه فيما يصدر عنه من أفعال وتصرفات، أي وصول الفرد إلى درجة عالية من تأسيس مفاهيم الحكم الأخلاقي.

ويوضح طلعت منصور وحليم بشاي (١٩٨٠) أن النضج الخلقي هو نمو العناصر نمواً مباشراً لما تكون عند الفرد من قيم اجتماعية كذلك تعني التزام الفرد وتعلمه بمسئولياته إزاء جماعته والنظام في مجتمعه.

النمو الأخلاقي:

أشار سليمان الخضرى الشيخ (١٩٨٥) أننا نخضع الجانب الأخلاقي من بنية الشخصية لعملية نمو شأنه في ذلك شأن الجوانب الأخرى للشخصية قوامها عملية الاستدخال internalization للأحكام والمعايير الأخلاقية السائدة في جماعته، والنمو الأخلاقي يعنى تكوين المعايير الداخلية التي تحكم السلوك ويضم النمو الأخلاقي جوانب ثلاث: هي المشاعر، والحكم، والسلوك. ويعرف التفكير الأخلاقي Moral Reasoning بأنه نمط التفكير الذي يتعلق بالتقويم الأخلاقي، وهو يسبق السلوك الأخلاقي.

يتضح مما سبق أن النمو الأخلاقي مرحلة من مراحل النضج، والتفكير يختلف كماً وكيفياً من مرحلة إلى أخرى، وهذا يعنى أن التفكير ينمو في مراحل أما الحكم الأخلاقي فهو محصلة للتفكير، وبالتالي فكل منهم يدل على الآخر؛ ولذا يستخدم مقياس كولبرج لقياس النمو، أو التفكير، أو الحكم الأخلاقي.

ويعرف التفكير الأخلاقي في البحث: بأنه نسق معرفي اجتماعي وجداني يتضح فيما يصدر عن الفرد من أحكام أخلاقية للمواقف والأفعال والتصرفات، ويتعلق بالاستراتيجية التي

يصل بها الفرد لمستوى نضج أحكامه الأخلاقية، والتي تعد مؤشراً لوعي الفرد والتزامه بالقواعد الأخلاقية العامة.

معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة:

ويقصد بهم في البحث معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنى سويف من المعيدين والمدرسين المساعدين بكليات الطب البشري والطب البيطري، العلوم والتجارة والآداب والتربية والصيدلة والتعليم الصناعي.

الإطار النظري:

يذكر هي (He,٢٠٠٠) أن الدراسات نشطت في مجال الأسلوب كنتاج لتزايد الاهتمام بالفروق الفردية، وذلك على يد كل من جالتون Galton عام ١٨٨٣ جيمس James عام ١٨٩٠ وبارتليت Bartlett عام ١٩٣٢ عندما لاحظوا أن بعض الأفراد يفضلون الطريقة اللفظية في التفكير، والبعض الآخر يفضل الطريقة البصرية visual، كما يعد جولدن ألبورت Goldon Alport عام ١٩٣٧ أول من قدم فكرة الأسلوب إلى علم النفس عندما تحدث بالتفصيل عن أساليب الحياة Styles of life التي قصد بها أنماط السلوك types of behavior. وعرف الأسلوب بأنه طريقة الشخص النموذجية والمعتادة في حل المشكلات والتفكير والتذكر والإدراك.

ويشير عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٥) إلى أن تورنس Torance أول من استخدم مفهوم أسلوب التفكير، وهو يرى أن الفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات حيث يعالج النصف الأيسر المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية بطريقة منطقية وكلية، أما النصف الأيمن فيعالج المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العضلي بطريقة تحليلية مجزئة، وأن هذا ما يؤكد أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، كما يشير أيضاً إلى أن أسلوب التفكير كما يراه أدلر هو مؤشراً على أسلوب الحياة؛ حيث أن للمثقف أسلوب تفكير يختلف عن الرياضي من حيث درجة النشاط والحركة، أو الوحدة والتفاعل مع الآخرين.

ويعرف ماجد ونايف (١٩٩٨) Maged & Nayfeh أساليب التفكير بأنها الطريقة التي يستخدمها الفرد في تكامل معارفه وخبراته، وهي طريقة تحددها ثلاثة أساليب:

١- الأسلوب الواقعي The Concrete style الذي يتعامل مع الخبرات الواقعية والحقيقية في نمو المعرفة.

٢- الأسلوب الأيقوني The Iconic style الذي يتعامل مع الخبرات التي تعتمد على الخرائط والصور التوضيحية والرسومات.

٣- الأسلوب التجريدي The Abstract style الذي يتعامل مع الخبرات التي تعتمد على الكلمات والرموز.

كما يشير كل من جريجورنكو وستيرنبرج (Grigorenko & Sternberg, ١٩٩٧) وزانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg, ٢٠٠٠) وزانج (Zhang, ٢٠٠١) إلى أن أسلوب التفكير يعرف بأنه الطريقة المفضلة في التفكير فهو ليس قدرة، ولكنه طريقة مفضلة لاستخدام

قدرة، أو أكثر، حيث تشير القدرة إلي كيف يمكن للفرد أن يؤدي شيئاً ما بشكل جيد، بينما يشير الأسلوب إلى كيف يمكن للفرد أن يؤدي هذا الشيء كما يرغب.

وتختلف أساليب التفكير عن الأساليب المعرفية، والتي يعرفها أنور الشرقاوى (١٩٩٦) بأنها الطرق، أو الأساليب التي تكشف عن الفروق بين الأفراد في طريقة التعامل مع المثيرات التي يتعرضون لها، ليس فقط فى المجال الإدراكي المعرفي، ولكن كذلك في المجال الوجداني والمجال الاجتماعي، وأن هذه الأساليب تفسر في ضوء أساليب النشاط التي يمارسها الأفراد للمواقف التي يوجدون فيها أكثر بما تفسر في ضوء هذا النشاط؛ وبذلك يتضح أن الأساليب المعرفية أكثر شمولاً من أساليب التفكير.

ومن التصورات النظرية لأساليب التفكير، والتي تختلف من حيث العدد وطبيعة هذه الأساليب، ومن هذه التصورات:

أولاً: نموذج ١٩٧١ Paivio

ويعرض نجيب خزام (١١٧، ١٩٩٦) لنموذج بايفيو الذي يتصور وجود نوعين من تفضيلات الأفراد وطرقهم في التفكير وهما: طريقة التفكير اللفظي وغير اللفظي، أو التصوري Imagery Thinking، ويقوم هذا التصور على النظرية المسماة بنظرية التشفير الثنائي التي تفترض وجود نظماً لتشفير، أو تمثيل وتجهيز Dual coding theory المعلومات تعرف باسم نظم التمثيل الرمزية، وهي متخصصة في التعامل مع المعلومات سواء كانت هذه المعلومات إدراكية، أو وجدانية، أو سلوكية.

ثانياً: نموذج قيادة المخ لهيرمان ١٩٨٧ Hermann

والمسمى أداة هيرمان للسيادة المخية Hermann Brain Dominance Instrument (H.B.D.I) ويعرض النموذج لأربعة أساليب للتفكير توضح الطرق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم وهي:

أ- الأسلوب المنطقي Logical style، ومن أهم خصائصه (القدرة على بناء قاعدة معرفية، القدرة على فهم ودمج الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية).

ب- الأسلوب التنظيمي Organizing style، ومن أهم خصائصه (جدولة وتنظيم الأنشطة، الاهتمام بالتفاصيل، وضع أهداف والتحرك نحوها).

جـ- الأسلوب بين الشخصي (الاجتماعي) Interpersonal style، ومن أهم خصائصه (القدرة على الاتصال، التأثير على الآخرين، القدرة على التعامل مع الآخرين).

د - الأسلوب الابتكاري Creative style، ومن أهم خصائصه (تخيل البدائل، تخطي الحواجز والعقبات، الحصول على أفكار جديدة) (خيرى المغازى، ٢٠٠٠).

ثالثاً: نموذج ستيرنبرج وجريجورينكو (Sternberg & Grigorenko, ١٩٩٣:٥)

يقوم النموذج الذي وضعه ستيرنبرج وجريجورينكو على نظرية السيطرة الذاتية العقلية Mental self Government theory or Theory of thinking styles التي تفترض حاجة الناس إلى أن يسوسوا أنفسهم عقلياً عن طركيق أساليب التفكير، تماماً مثلما تفعل الحكومات مع الشعوب، وأن هذه الأساليب تعتبر مرآه داخلية لأنواع الحكومات، أو السلطات التي يرونها في العالم الخارجي.

رابعاً: نموذج هاريسون وبرامسون ١٩٨٢ Harrison & Bramson

وقد تم اختيار هذا النموذج في الدراسة الحالية؛ لأنه يكشف عن أنماط التفكير التي يفضلها الفرد وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي، كما يوضح ما إذا كانت هذه الأنماط ثابتة أم قابلة للتغيير، كما يشرح كيف تنمو الفروق بين الأفراد، وفي أنماط التفكير، كما قد ربط هذا النموذج بين أساليب التفكير والإطار النظري الذي قدمه شارشمان Churchman من خلال الديالكتيكية، المثالية، البرجماتية، المنطق الرمزي، التجريبية، كما ربط بين أساليب التفكير والفلسفة المناظرة عند بخلر Buchler من خلال الفلسفة العملية، الأفلاطونية المعدلة، التجربة الاجتماعية، الطريقة العلمية، مذهب المنفعة، كما أوضح النموذج أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تسبب، أو تنتج إلى فروق في التفكير وهو ما يؤدي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير، بما قد يؤدي إلى سيطرة النصف الأيسر إلى استخدام استراتيجيات التفكير التحليلي والتفكير الواقعي، أما سيطرة النصف الأيمن فقد تؤدي إلى استخدام استراتيجيات التفكير التركيبي والتفكير المثالي.

وقد صنف نموذج هاريسون وبرامسون التفكير إلى خمسة أساليب: هي التفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير العملي، التفكير التحليلي، التفكير الواقعي.

ويمكن توضيح خصائص الأفراد والاستراتيجيات المميزة لهم وجوانب القوة والمشكلات التي يمكن أن يواجهها في أساليب التفكير عند كل من هاريسون وبراميسون وكذلك نسبة إنتشارها في المجتمع المصري والغربي. (مجدى عبد الكريم ١٨-٢٥: ١٩٩٥، ١٥٧-١٧٥: ١٩٩٦)

جدول (١)

أساليب التفكير	الخصائص	الاستراتيجيات المميزة	جوانب القوة	المشكلات التي يواجهها	نسبة الانتشار		ما يناصره من فلسفات
					المجتمع المصري	المجتمع الغربي	
أسلوب التفكير التركيبي Synthesis Thinking Style	- يتصف التركيبيون بالتحدي. - الاهتمام بالحقائق المجردة. - القدرة المرتفعة في التعبير عن الأفكار. - يتصف تفكيره بالعمق وثراء المعلومات. - البحث عن الأشياء الغامضة والجديدة. - النظرة المتكاملة للأشياء. - البحث عن الصراع والمتناقضات وعدم الاتفاق. - افتراض عدم اتفاق شخصين على الحقائق. الاهتمام الاستنتاجات .	- اقتراح الحلول الجديدة وغير المألوفة. - المشاركة في الأنشطة الإضافية. - القابلية المفتوحة للمجادلة. - تعبير التأمل Speculation هو العملية العقلية المفضلة وتعبير الجدلية Dialectic هي الاستراتيجية الرئيسية لديه، وهي مدخله إلى المعرفة التي تعتمد على ثلاث مراحل وهي: الفرضية العملية، التناقض، والتركيب والتخليق نتيجة الجمع والتكامل بين الفروض.	- إنتاج حلول ابتكارية للمشكلات. - ممارسة الرياضات العقلية لتناوله الأشياء من خلال وجهات النظر الغريبة وغير المألوفة. - يركز اهتمامه على الفروض الأساسية. - يهتم بالجوانب المجردة من المفاهيم.	- قد يظهر وكأنه غير متصل بالآخرين من حوله فهو يهتم بالصراع وعدم الاتفاق مما يجعله يفقد القدرة على لاتصال الشخصي. - بمجرد أن يحل الصراع فإنه يبدأ في البحث عن صراع جديد يشبع رغبته في استمرارية الصراع. يحاول جاهدا منع أي إتفاق بين الأفراد.	%٦	%١١	الفلسفة العملية لهيجل
أسلوب التفكير المثالي Idealistic Thinking Style	- يهتم بما هو مفيد له ويركز اهتمامه على ما هو مفيد للآخرين. - الاهتمام بالقيم الاجتماعية. - يرى أن الأفراد مهما اختلفوا فيمكنهم الاتفاق حول الأهداف. يرى أن الصراعات غير مجدية. - العملية العقلية المميزة، التفتح والتقبل والترحيب بوجهات النظر والبدائل للتوصل لحل شامل يرضي الجميع. - يجيد التعبير عن مشاعره وقيمه. - متفائل لا يتعدى حدود الآخرين ولا يعلن التحدي.	- يمكن فهم أي مشكلة من خلال المنظور الكلي الواسع الذي يساعد على التقريب بين وجهات النظر. - البحث عن وسائل تساعد على الاتفاق. - الانصات المتفتح المتقبل. - جعل المناقشة تتسم بالأدب واللطف. - الاستراتيجية المفضلة التفكير التمثيلي Assimilative . - العملية العقلية المفضلة هي التفتح والتقبل Receptive	- التركيز على العلاقات. - الاهتمام بالقيم والطموحات. - يجيد توضيح الأهداف. - يعطي اهتماما بوجهات النظر المتعددة.	- قد يبدو غامض المشاعر بدرجة عالية قد توجد له صعوبات في عمله. - البحث عن التفاصيل الكثيرة قد يسبب له بعض الاجهاد. - قد يأخذ وقتا طويلا في محاولة الوصول إلى حلول متقنة.	%٤٤	%٣٧	الفلسفة الأفلاطونية.

تابع جدول (١)

أساليب التفكير	الخصائص	الاستراتيجيات المميزة	جوانب القوة	المشكلات التي يواجهها	نسبة الانتشار		ما يناصره من فلسفات
					المجتمع المصرى	المجتمع الغربى	
أسلوب التفكير العملي Pragmatic Thinking Style	- يتمتع بقدر كبير من الذكاء والسرعة حتى يتفق مع أفكار الآخرين. - يتسم بالجرأة والحيوية والنشاط. - يتسم بمهارة المحادثة والحوار ويمكنه إيجاد مخرج، أو منفذ إذا وقع في موقف متأزم، أو مشكل. - يتمتع بنظرة انتقائية. - يبحث عن أقصر الطرق المؤدية إلى الحل.	- التحرك المناسب في الوقت المناسب. - التطلع للحل السريع. - اللجوء إلى المدخل الذي يجد رواجا. - المدخل التوافقي فهو عملية تفاعلية بين الاستجابة والتكيف، وتتصف بأنها ذات قيمة خاصة للفرد العملي الذى يعرف ماذا يفعل. - العملية العقلية المفضلة هي السببية (ماذا يحدث)	- يصب اهتمامه على حل المشكلة. - يجيد التعرف على المشكلة وتشخيصها وخاصة في المواقف المعقدة.	- قد يندفع نحو الحل. - يحاول جاهدا الوصول إلى المنفعة الشخصية. - قد يلجأ للكذب للخروج من المواقف التي يمر بها.	%٧	%١٨	التجربة العملية لديوى
أسلوب التفكير التحليلي Analytic Thinking Style	- يفضل الاستقرار والقابلية للتنبؤ. - يهتم بالتخطيط والاعتماد على البحث ومحاولة التوصل إلى أفضل طريقة. - يهتم بالحلول العلمية الدقيقة. - يشرح ويوضح الأشياء بنظام وحرص. - ذكي، دقيق، سريع الخاطر. - يهتم بإصدار الأوامر والتوجيهات.	- البحث عن أفضل الطرق. - التحليل المنظم للبدائل. - البحث عن معلومات أكثر. - تخطيط الموقف ووضع خريطة له. العملية المفضلة لديه النصح والإرشاد.	- الاهتمام بالمعلومات والتفاصيل. - إجادة التخطيط والتصميم.	- الإفراط في التخطيط والتحليل. - غير مرن وذا حرص زائد. - تنقصه النظرة الكلية المتماسكة.	%٣٢	%٣٥	الطريقة العلمية

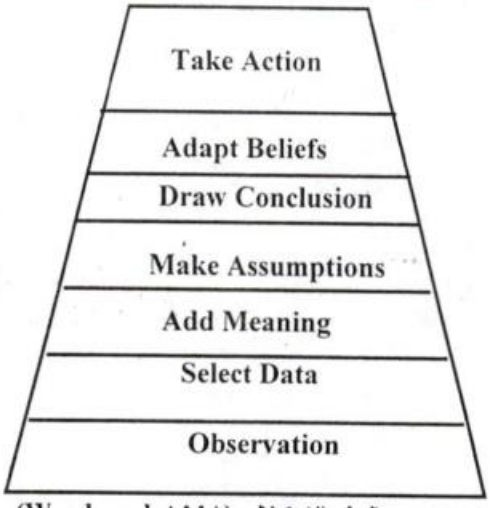
تابع جدول (١)

أساليب التفكير	الخصائص	الاستراتيجيات المميزة	جوانب القوة	المشكلات التي يواجهها	نسبة الانتشار		ما يناصره من فلسفات
أسلوب التفكير الواقعي Realistic Thinking Style	- شعاره الحقائق هي الحقائق. - يتصف بالوضوح والصراحة والايجابية. - يعتقد أن أي فردين أذكياء سوف يتفقان على الحقائق. - السعي نحو انجاز النتائج الصحيحة. - الرغبة في إتمام الأشياء بدقة وبدون عيوب. - يتجه نحو الدقة والموضوعية. - يميل إلى البرجماتية والاستبدادية إذا ما اختلفت معه وجهات النظر.	- قضاء وقت كبير في الملاحظة فهي المدخل التجريبي للخبرة. - وضع أهداف قوية. - عمل مسح لمصادر الأشياء. - يعتبر الاكتشاف التجريبي هو الاستراتيجية الرئيسية المفضلة. - العملية العقلية المفضلة هي البحث عن الحقيقة.	- الاهتمام بالحقائق والنتائج. - يجيد الحسم والرأي القاطع. - يتسم بالموضوعية.	- قد يندفع نحو الحلول ذات التبسيط الزائد. - يؤكد بإفراط على الحقائق المحسوبة والملموسة. - يجادل جاهدا من أجل الاستجابة الفورية.	%١٧	%٢٤	المذهب النفعية لجون لوك

ومن التطبيقات المفيدة لتصنيف هاريسون وبرامسون ما يعرف بالسلم الاستدلالي Ladder of Inference والذي صممه (Woodward, ١٩٩٨) حيث يرى أن الاستدلال يشتمل على سلم من من سبعة درجات، أو عمليات، وأننا لكي نصعد درجات هذا السلم فعلينا استخدام العديد من أساليب التفكير، ويرى ودورد أن لكل أسلوب من أساليب التفكير الخمسة في نظرية هارسون وبراميسون طريقة في صعود السلم الاستدلالي، والذي تتكون درجاته من سبعة عمليات، أو حلقات مرتبة من القاعدة إلى القمة كالتالي:

١- المعلومات الملاحظة والخبرات.
٢- إنتقاء، أو اختيار المعلومات.
٣- إضافة المعنى الشخصي لهذه المعلومات.
٤- صياغة الافتراضات بناء على المعنى.
٥- الوصول إلى إستنتاجات في ضوء ما سبق.
٦- المواءمة من الاستنتاجات مع الواقع.

٧- تنفيذ الحل، أو الأخذ بإجراء فعلي في الموقف.



السلم الاستدلالي (Woodward, ١٩٩٨)

ويعرض فيما يلي مجدي حبيب (١٩٩٥) لبعض المفاهيم الأساسية لنموذج هاريسون وبرامسون:

١- استراتيجيات التفكير كدوافع ومثيرات Motivated Strategies

يتكون لدى الفرد انطباعات مفضلة لديه، تستلزم منه أن يفعل شيئاً ما، وأن يسلك بطريقة معينة تعود عليه بفائدة، بعضها ينجح والآخر يفشل، من هنا يبدأ الفرد في اكتساب عدد من الإستراتيجيات يمكن تخزينها، هذا وتقوم الأنشطة الخاصة بطرق التفكير في تنمية الظروف المركبة التي ينمو في إطارها هذه الإستراتيجيات التي تصبح كنماذج أساسية في الحياة العملية مما يؤدي إلى تفضيل استراتيجيات خاصة.

٢- العوائق المعرفية كنتيجة للإفراط في استخدام جوانب القوة العقلية
Liability as overuse of strength

إن الفرد يتعلم الاستراتيجيات الهامة من وجهة نظره في الحياة حتى يستطيع مواجهة المشكلات الرئيسية في حياته، وهذه الاستراتيجيات قد تكون منتجة، أو غير منتجة حسب درجة ملاءمتها للموقف، والاستعمال الزائد للسلوك حتى عندما يكون مناسباً قد يؤدي به ليكون جانب ضعف، أو عائقاً تفكيرياً.

٣- أساليب البحث والتحقق Inquiry Moods

ويعرض مجدي حبيب (١٩٩٥) لما قدمه شارشمان Churchman من أن أساليب التفكير الخمسة التي عرضت في النظرية اهتم بها الفلاسفة والمفكرون في أبحاثهم، فيشير أن التفكير التركيبي ينسب إلى هيجل Hegel، وأن فكرته الأساسية هي الديالكتيكية، وأن التفكير المثالي

ينسب إلى كانت Kant ويدور حول المثالية، والتفكير العملي ينسب إلى سينجير Singer وفكرته الأساسية البرجماتية، والتفكير التحليلي ينسب إلى ليبنيز Leibniz وفكرته الأساسية المنطق الرمزي، وأن التفكير الواقعي ينسب إلى لوك Lock وفكرته الأساسية التجريبية.

كما ربط بين أساليب التفكير والفلسفة المناظرة عند بخلر Buchler من خلال الفلسفة العملية والتفكير التركيبي، والأفلاطونية، والتفكير المثالي والتفكير العملي والتجربة الاجتماعية لديوي، والتفكير التحليلي والطريقة العلمية لديكارت والتفكير الواقعي والفلسفة النفعية.

٤- التفكير الوظيفي/ التفكير الذاتي

يعرض مجدي حبيب لما قدمه ماكس وبر Max Weber من نوعين التفكير:

١- التفكير الذاتي: ويعتمد على معرفة الفرد الشخصية عن العالم، وهو يقوم على الحكم الفردي والحدسي كما يعتمد على المعايير الأخلاقية، ويتكون هذا النوع عندما يستقبل الفرد المعرفة دون تحليل، وإذا صنف التفكير إلى تفكير ذاتي وتفكير وظيفي إنما هو تصنيف الحقيقة Fact القيمة Values وأن أسلوب التفكير التركيبي والمثالي ذو توجه قوي نحو القيمة والتفكير الذاتي، ولذا فهو تفكير الحدس والقيم والأحكام الأخلاقية.

٢- التفكير الوظيفي: ويرجع إلى المناهج العملية كالرياضيات وعلوم الاقتصاد، ويتكون هذا النوع من التفكير عند استخدام الطرق التحليلية والتجريبية والتخطيط المدروس، ولذا فهو التفكير الخاص بالمنطق الشكلي والبحث البنائي والكفاءة والفاعلية، وأن التفكير التحليلي والواقعي ذو توجه قوي نحو القيمة والحقائق والتفكير الوظيفي. وإذا نظرنا للتدخلات الثنائية المحتملة لأساليب التفكير مثل (المثالي/ التحليلي)، (المثالي/ الواقعي)، (التركيبي/ الواقعي) فهي تجمع وتضم الأفراد الذين يفكرون بكلا النوعين من التفكير (الوظيفي/ الذاتي)، معنى ذلك أن الأفراد ذوي التفكير المنتج هم القادرون على التفكير الجيد في أساليب التفكير المختلفة والجانبين الأساسيين للتفكير. أما المدخل العملي فيقوم بدور الجسر بين النوعين وربما يتجاهلما.

٥- التفكير والنصفين الكرويين بالمخ:

إن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تسبب أن تنتج فروقاً في التفكير، وهو ما يؤدي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير، ذلك أن سيطرة النصف الأيمن قد تؤدي إلى استخدام استراتيجيات التفكير التركيبي والمثالي، بينما يؤدي سيطرة النصف الأيسر إلى استخدام استراتيجيات التفكير التحليلي والواقعي؛ ولذلك يمكن التوقع أن يكون المهندسين والمحاسبين ذو سيطرة عالية للنصف الأيسر، بينما الشعراء والكتاب ذو سيطرة للنصف الأيمن، كما يوجد النمط المتكامل ويعني التساوي في استخدام وظائف النصفين الأيسر والأيمن.

خامساً: نظرية الذات المعرفية – الخبرية (C.E.S.T) إبيستين وآخرون

Cognitive Eperiential Self Theory – Epstien, et al. ١٩٩٦

تفترض هذه النظرية أن الأفراد يعالجون المعلومات بواسطة نظامين مستقلين للتفكير لكنهما متفاعلان من أجل التكيف مع البيئة وهما: النظام المنطقي Rational system والنظام الخبري Experiential system، ويعمل النظام المنطقي في مستوى الشعور ويكون مقصوداً وتحليلياً ولفظياً وتحرراً نسبياً من الوجدان، بينما النظام الخبري يكون ذاتياً تلقائياً في مستوى قبل الوعي preconscious كلياً ترابطياً وغير لفظي ومرتبطاً بالوجدان.

سادساً: تصنيف ريدسب ١٩٩٩ Raudsepp,

حيث يصنف أساليب التفكير تصنيفاً فسيولوجياً مبنياً على أنشطة ووظائف النصفين الكرويين للمخ، وكيف يستخدم في أنشطة التعلم والتفكير وحل المشكلات، ويرى ريدسب أن هناك أسلوبين للتفكير لكل نصف من النصفين الكرويين هو الأسلوب D و A للنصف الأيسر والأسلوبين C و Bللنصف الكروي الأيمن.

يشير فؤاد أبو حطب وآمال صادق (٧٣٧-٧٣٨ : ١٩٩٦) أن الإنسان يستمد قيمه من الأوضاع التي يشعر فيها بمسئولية خلقية، فعندما يدرك أن الإتقان والرضا والتعاون التلقائي من السمات المرغوبة والمفضلة عن سمات العنف والتنافس، وعندما يدرك أيضا كفاءة الفرد تكون درجة أكبر من الانفعالية عندما تتوافر له الحرية والمشاركة. وعندما يشعر بأن المعايير الاجتماعية تطبق على الجميع دون تفرقة، أو محاباة، وعندما يدرك أن الحرية الممنوحة له لن تستعمل للحد من حرية الآخرين، وعندما ينمو التعبير الايجابي عن هذه المبادئ القيمية، فإن ذلك يؤدي إلى تكوين النسق القيمي لدى الإنسان.

نظريات نمو التفكيرالأخلاقي:

يعد التفكير الأخلاقي نتاج تفاعل جميع جوانب الشخصية، ومن هنا جاء اهتمام علماء الأخلاق وعلم النفس والاجتماع بدراسة التفكير الأخلاقي؛ ولهذا تعددت النظريات بتعدد التخصصات التي تناولت التفكير الاخلاقي.

أولاً: نظريات التعلم:

نظريات التعلم السلوكية:

وقد أكدت على أهمية الحاجات البيولوجية، فإشباع الحاجات البيولوجية وتعزيزها هي التي تحدد السلوك الأخلاقي، وأن الاستجابات السلوكية المتعلمة هي التي تحدد النمو الأخلاقي، والتي تشير إلى أن تدخل الراشدين هو العامل الحاسم في إكساب الأفراد والمعايير الأخلاقية؛ وذلك عن طريق التعزيز والنموذج والثواب والعقاب.

ثانياً: نظرية علم الاجتماع:

نظرية إميل دوركايم Emile Durkheim

يوضح محمد خيري حربي (١٩٤٨) ما يعرضه بياجيه في كتابه الحكم الأخلاقي عند الأطفال لنظرية إميل دوركيم الأخلاقية؛ ويرى أن النمو الأخلاقي يمر بثلاثة مراحل:

المرحلة الأولى: الاستجابة السلوكية إلى النظام.

المرحلة الثانية: التعلق أو التوحد مع الجماعة حتى تعكس أخلاقيات الطفل أخلاقيات المجتمع.

المرحلة الثالثة: الاستقلال عندما يفهم الفرد طبيعة الأخلاق ويطبقها على نفسه.

ثالثاً: النظريات المعرفية:

١- نظرية بياجيه:

تركزت بحوث بياجيه في التفكير الأخلاقي في موضوعين أساسين وهما: فهم الطفل للقواعد، أسلوب تفكير الطفل الأخلاقي.

كما توصل إلى أربع مراحل متتابعة لتطور فهم الطفل للقواعد واستخدامها:

١- المرحلة الحركية Motorstage وتقابل المرحلة الحسحركية من النمو العقلي.

٢- مرحلة التمركز حول الذات Ego Centricity وتمتد فيما بين سن ٢: ٥ سنوات.

٣- مرحلة التعاون Incipient Co-operation وتستمر حتى سن ١١ عام.

٤- مرحلة التقنين Codification في حوالى سن ١٢ عام.

وقد ميز بين نوعين من الأخلاق هما:

أ- **الأخلاق خارجية المنشأ** Hetenomous Morality

وتعنى الخضوع لتوجيه الآخرين، أو القواعد التي يضعونها فهي تُفرض من الخارج، وتميز تفكير الطفل الأخلاقي حتى حوالى سن ٧ إلى ٨ سنوات.

ب- **الأخلاق داخلية المنشأ** Autonomous Morality

فمعايير الفرد الأخلاقية تنبع من داخله عن إقتناع ذاتي، وتبدأ هذه المرحلة في الظهور حوالى ١١، أو ١٢ عام. (Piaget, ١٩٨٨)

٢- نظرية كولبرج

اهتم كولبرج (Kohlberg, ١٩٧٦) ببحوث بياجيه، وظل يعمل على تطويرها حتى توصل إلى أن هناك ثلاثة مستويات نمائية للتفكير الأخلاقي لكل منها مرحلتان، وفيما يلي عرض موجز للمستويات الثلاثة:

المستوى الأول: المستوى قبل التقليدي Pre Conventional level:

حيث ينظر الفرد إلى المشكلات الأخلاقية من منظور اهتماماته المحسوسة، فهو يهتم بالنتائج الفيزيقية للفعل (ثواب، عقاب، تبادل مصالح) ويتضمن هذا المستوى على مرحلتين:

المرحلة الأولى: الأخلاقيات غير المتجانسة Heterogamous Morality

حيث يحاول الفرد تجنب الخروج عن القواعد الأخلاقية التي يسندها العقاب، وخوفاً من سلطة الكبار، وتجنب إحداث التلف المادي سواء للممتلكات، أو الأشخاص مع إهمال النوايا، فمصدر السلوك الأخلاقي في هذه المرحلة هو تجنب للعقاب وخضوع للسلطة.

المرحلة الثانية: الفردية الوسيلة والمقايضة Individualism Instrumental purpose

يسود هذه المرحلة تبادل المصالح حيث يتبع الفرد القواعد إذا اتفقت مع مصلحته العاجلة، وترك للآخرين يفعلون نفس الشئ، فالعدل يعني أن لكل فرد الحق في أن يفلت بما يستطيع، والأسباب التي تدفع الفرد إلى السلوك الأخلاقي هي إشباع حاجاته وميوله مع إدراك أن الآخرين لهم حاجاتهم وميولهم أيضاً.

المستوى الثاني: المستوى التقليدي Conventional level .

وهو مستوى سيادة العرف والتقاليد، ويتمثل السلوك الأخلاقي فيما يرضاه الآخرون حيث الاهتمام باتباع التوقعات الخارجية؛ لأنها قيمه في حد ذاتها فهو مساير للنظام الاجتماعي ويتضمن مرحلتين هما:

المرحلة الثالثة: توقعات تبادل العلاقات الشخصية والالتزام بالمسايرة
Mutual interpersonal Expectation Relationships and interpersonal Conformity

ويتحدد معنى الصواب في هذه المرحلة بأن يسلك الفرد حسبما يتوقع الآخرون المهمون في حياته منه، وأن يعرف الآخرين بأنه شخص طيب فيقيمون معه علاقات اجتماعية جيدة طالما يهتم بالآخرين ويحترمهم ويساير معاييرهم، ويحاول أن يضع نفسه في موقف الآخر، إلا أنه لا يزال عاجزاً على تكوين منظور له نسق أكثر عمومية.

المرحلة الرابعة: النظام الاجتماعي Social system

التوجه نحو المحافظة على النظام الاجتماعي حيث يتمثل السلوك الأخلاقي لهذه المرحلة في أداء الواجب والمحافظة على القانون والنظام الاجتماعي القائم خوفاً من الرقابة إذا وقع في الخطأ، وأن على الفرد عدم خرق القانون حتى لا يضعف النظام الاجتماعي، وأن أي فعل يخالف هذه القوانين يهدد بدرجة ما وحدة النظام الاجتماعي وتماسكه، وأنه يجب اتباع القوانين بصرف النظر عن الظروف الخاصة.

المستوى الثالث: ما بعد التقليدي Post Conventional level

ويمثل هذا المستوى التفكير الأخلاقي الذى يعتمد على تقبل للقيم والمبادئ الأخلاقية، ويسمى بالتفكير الأخلاقي طبقاً للمبادئ الذاتية، ويصل إلى هذا المستوى عدد قليل من الراشدين ويحتوى على مرحلتين:

المرحلة الخامسة: مرحلة العقد الاجتماعي Social Contract

يتحدد السلوك الأخلاقي في ضوء حقوق الأفراد عادة، والمعايير التي تم الاتفاق عليها بواسطة المجتمع ككل، وكذلك على الفرد أن يسلك سلوكاً لا يتعارض مع حقوق الآخرين، ويحافظ على القيم الإنسانية العامة في نفس الوقت فالفرد ملتزم بالقانون؛ لأنه وضع لصالح الجميع، وإذا

تعارض مع الصالح العام وجب إصلاحه، وأسباب السلوك الأخلاقي في هذه المرحلة الشعور بالواجب نحو القانون.

المرحلة السادسة: مرحلة المبادئ الأخلاقية العامة Universal Morality principals

الصواب في هذه المرحلة يتحدد وفقا لما يقرره الضمير وبما يتفق مع المبادئ الأخلاقية العليا التي ارتضاها الفرد ويتبع من القوانين وما يتفق وهذه القيم وإذا وجد تعارض بينها فالمبادئ والقيم أولى بالطاعة التزاماً شخصياً حيث نمى الفرد ضميره، ولذلك يصدر أحكامه الأخلاقية طبقا لهذه المبادئ وليس للعرف، أو القانون.

وقد أشار كولبرج وآخرون (Kohlberg, et al,١٩٧٧) أن التقدم من مرحلة أخلاقية أدنى إلى مرحلة أخلاقية أعلى لا يمثل معرفة أكبر بالقيم، بل يمثل تحويلاً في بنية، أو استراتيجية الأحكام الأخلاقية من خلال عملية تنظيم البنى المعرفية الناجمة عن تفاعل الفرد مع البيئة، كما أوضح كولبرج (١٩٨٤) أن هذه المراحل تمثل سلسلة يتبعها كل فرد خلال نمو تفكيره الأخلاقي، وتتابع هذه المراحل ثابت عبر الثقافات ومع كل الأفراد، وكل مرحلة هي بمثابة إعادة تنظيم لنمط التفكير في المرحلة السابقة، ويشير كولبرج إلى أن معظم الأفراد يكون تفكيرهم العقلي المجرد أعلى من تفكيرهم الأخلاقي، ويرجع كولبرج السبب في هذه الظاهرة إلى أن التفكير الأخلاقي يتأثر بعوامل أخرى إلى جانب النمو العقلي، وأهمها أشكال التفاعل الاجتماعي والخبرة الاجتماعية.

يتضح من العرض السابق نزوع كولبرج إلى التركيز على طبيعة الأحكام الأخلاقية أكثر من التركيز على السلوك؛ وذلك للوقوف على مبررات هذا السلوك، وعلى الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد في اتخاذ القرارات بأحكامهم الأخلاقية، والتي تسمح لهم بممارسة سلوك ما، أو الامتناع عنه.

ولذلك سيتخذ البحث الحالي من نظرية كولبرج أساساً نظرياً في قياس التفكير الأخلاقي.

الدراسات السابقة:

يتم عرض الدراسات السابقة في محورين هما:

أولاً: دراسات في أساليب التفكير.

ثانياً: دراسات في الأحكام الأخلاقية وعلاقتها بأساليب التفكير وأنماطه.

أولا: الدراسات فى أساليب التفكير:

قام نادر فتحى قاسم (١٩٨٩) بدراسة العلاقة بين أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، وذلك على عينة قوامها (٩٠٠) من طلاب السنوات النهائية بكليات جامعة عين شمس، وتوصلت النتائج إلى أن متغير النوع (بنين / بنات) من العوامل المؤثرة في أساليب التفكير؛ حيث تفوقت الطالبات على الطلبة في كل من أسلوب التفكير المثالي والتركيبي كما كشفت النتائج عن اختلاف أساليب التفكير بإختلاف التخصصات العلمية.

كما توصلت دراسة هونج و سيسكو (Huang & Sisco, ١٩٩٤) باستخدام مقياس هارسون وبرامسون لأساليب التفكير على (١٥٠) طالباً أمريكياً وصينياً، وقد أظهرت النتائج فروقاً

في التخصص الدراسي بين الطلاب، حيث كان الطلاب ذوو التخصصات الاجتماعية وذوو التخصصات الطبيعية أكثر ميلاً لاستخدام أسلوب التفكير المثالي من ذوي التخصصات الهندسية، وأن طلاب العلوم الطبيعية والهندسية كانوا أكثر استخداماً لأسلوب التفكير التحليلي عن طلاب العلوم الاجتماعية، وأن الطلاب ذوي التخصص الهندسي كانت درجاتهم مرتفعة في أسلوب التفكير الواقعي عن ذوي التخصصات الأخرى، وأن الطلاب كانت تفضيلاتهم أكثر لأسلوب التفكير التحليلي، وأقل لأسلوب التفكير التركيبي.

وقد أجرى جريجورينكو وستيرنبرج (Grigorenko & Sternberg, ١٩٩٥) دراسة على عينة من معلمي المرحلة الإبتدائية قوامها (٨٥) معلماً ومعلمة بالولايات المتحدة، وتوصلت النتائج إلى أن معلمي المقررات الأدبية تميزوا عن معلمي المقررات العلمية بأسلوب التفكير المتحرر كما تميز المعلمين عن المعلمات بأسلوب التفكير الحكمي.

كما أجرى مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٥، ١٩٩٦، ١٩٩٧) دراسات عن أساليب التفكير:

الدراسة الأولى: تتحدد أساليب التفكير المفضلة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٣١٠) من أعضاء هيئة التدريس (٢٢٢ الذكور، ٨٨ إناث) مختارين من إحدى عشر كلية من جامعتي طنطا والمنوفية، وتشير النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس بالكليات المختلفة في التفكير التركيبي حيث كانت قيمة ف ٤,٨٢٦ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ وباستخدام معاملات شيفية أوضحت النتائج أن مجموعات أساتذة كليات التجارة، الهندسة، العلوم أعلى من أساتذة كليات طب الأسنان في التفكير التركيبي، كما تشير النتائج إلى وجود فروق دالة في التفكير المثالي عند مستوى ٠,٠١ واتضح أن مجموعة أساتذة كلية الصيدلة هي أعلى المجموعات في استخدام إستراتيجية التفكير المثالي، وأساتذة كلية طب الأسنان ثم أساتذة المعهد العالي للتمريض، أما الأقل في استخدام هذا الأسلوب أساتذة كلية الهندسة والتربية، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) في التفكير العملي وأن مجموعة أساتذة كلية التربية أعلى بدلالة من مجموعات أساتذة كليات التجارة، المعهد العالي للتمريض، العلوم، الآداب في استخدام استراتيجية التفكير العملي. وأوضحت النتائج وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في تفضيل أسلوب التفكير الواقعي وأعلى مجموعة أساتذة المعهد العالي للتمريض وأقلها استخداماً لهذا الأسلوب أساتذة كلية طب الأسنان. كما تشير نتائج الفروق بين الجنسين إلى أن نسبة أعضاء هيئة التدريس من الإناث التي تفضل التفكير المسطح (١٨%) فيما الذكور (٨%)، وأن (٤٣%) من عينة الذكور تفضل الأسلوب التحليلي بينما (٢٠%) من الإناث تفضل هذا الأسلوب بينما كانت نسبة الإناث من أعضاء هيئة التدريس من الذكور تفضل التفكير العملي (صفر) التفكير الواقعي (١٤%) بينما لا توجد فروق بين الجنسين لكل من التفكير التركيبي والمثالي.

الدراسة الثانية: (١٩٩٥) اهتمت بتحديد الخصائص البنائية لأساليب التفكير لدى المعلمين والمعلمات وذلك على عينة قوامها (٦٥٠) معلماً ومعلمة بمراحل التعليم المختلفة، وقد

كشفت نتائج الدراسة على اختلاف أساليب التفكير للمعلمين باختلاف التخصص الدراسي حيث تفوق معلمو الرياضيات والعلوم في التفكير التركيبي ومعلمو الدراسات الاجتماعية في التفكير الواقعي، والدراسة الثالثة (١٩٩٥): اهتمت بالكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير لدى طلاب المرحلة الجامعية ومتغيرات السمات الابتكارية والتحكم الذاتي، ومدى تمايز عينة الطلاب من الجنسين في بنية التفكير، وقد أجريت الدراسة على (١٩٠) طالباً وطالبة، وكشفت النتائج عن اختلاف الطلاب من الجنسين في بنية التفكير حيث اتضح أن الطلاب الذكور يفضلون أسلوب التفكير التحليلي وأسلوب التفكير العملي، وأسلوب التفكير الواقعي، بينما تمايزت الطالبات في أساليب التفكير المثالي، والدراسة الرابعة (١٩٩٥): وقد اهتمت بالكشف عن طبيعة العلاقة بين نشاط النصفين الكرويين بالمخ وأساليب التفكير، وكذلك تحديد العلاقة بين أساليب التفكير وبعض متغيرات الشخصية، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٧٠) طالباً من الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة طنطا، وأوضحت النتائج وجود علاقة دالة من نشاط النصفين الكرويين بالمخ وأساليب التفكير، والدراسة الخامسة (١٩٩٦): اهتمت بالمقارنة بين أساليب التفكير لدى طلاب المرحلة الجامعية بكل من مصر وليبيا، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٩٠) طالباً مصرياً (١٠٢) طالباً ليبياً، وقد كشفت النتائج غن عدم وجود فروق بين العينتين في كل من التفكير التركيبي المثالي، وارتفاع مستوى التفكير التحليلي والواقعي لدى العينة المصرية وإرتفاع نسبة التفكير العملي لدى الطلاب الليبين. الدراسة السادسة (١٩٩٧): هدفت دراسة مجدى حبيب الكشف عن طبيعة العلاقة بين بروفيلات التفكير ومتغيرات السمات الابتكارية، وكذلك الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير ومتغيرات السمات الابتكارية، وذلك على عينة قوامها (١٩٠) طالب وطالبة بكلية التربية جامعة طنطا، تضمنت (٧٠) طالب و(١٢٠) طالبة، وتشير النتائج بعدم وجود فروق دالة بين درجات مختلفي البروفيل التفكيري في السمات الابتكارية، وخاصة ذوي البروفيل الثنائي، ويفسر الباحث ذلك بأن أصحاب التفكير الثنائي البعد يستخدم نوعين من أساليب التفكير بدرجة معتدلة تجعله يتصف بالمرونة العقلية التي تجعله يتغلب على ما يواجهه من مشكلات، وتشير النتائج إلى تميز أصحاب الأسلوب التركيبي والمثالي بالسمات الابتكارية، وتشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين لمكونات بروفيل التفكير لدى كل منهما، بينما اختلف البنين عن البنات في تفضيل نوعية التفكير الأحادي البعد، ففي مجموعة الطلبة يأتي التفكير التحليلي في أعلى مرتبة (٣٩%) يليه التفكير المثالي (٣٣%) ثم التفكير الواقعي والتركيبي (١١%) وأقلها العملي (٦%)، أما مجموعة الطالبات يأتي التفكير المثالي في أعلى تفضيل (٥٩%) يليه التفكير التحليلي (١٦%) ثم التفكير الواقعي (١٣%) وأقلها التفكير التركيبي والعملي (٦%).

كما قام محمد على حسين عمار (١٩٩٨) بدراسة علاقة أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة ببعض خصائص الشخصية، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٤٩) طالباً وطالبة من كليات مختلفة من جامعتي عين شمس والأزهر، وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة بين طلاب كليات العلوم والشريعة جامعة الأزهر في أسلوب التفكير الواقعي لصالح طلاب العلوم، وبين

طلاب كلية التربية والشريعة لصالح طلاب الشريعة، ولم توجد فروق بين طلاب كليات العلوم والتربية في أسلوب التفكير الواقعي، كما تبين عدم وجود فروق دالة بين طلاب كليات جامعة عين شمس في أساليب التفكير التركيبي، المثالي، العملي، وعدم وجود فروق دالة بين طلاب جامعة الأزهر في كل من أسلوب التفكير التركيبي والعملي والتحليلي، كما تبين عدم وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في أساليب التفكير.

كما توصلت دراسة عبد العال عجوه (١٩٩٨) إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في أساليب التفكير بإستثناء أسلوبي التفكير المحلي والمحافظ، وكانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الإناث، كما أشارت النتائج عدم وجود فروق دالة بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية في أساليب التفكير بإستثناء أسلوبي التفكير الحكمي والكلي، حيث كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥، ٠,٠١ على الترتيب لصالح طلاب الأقسام الأدبية، وأوصت الدراسة بإجراء دراسات أخرى لتأكيد دلالة الفروق بين الجنسين وبين التخصصات العلمية في أساليب التفكير المستهدفة في الدراسة.

وقد أوضحت دراسة سيليرز وستيرنبرج (Cilliets, & Sternberg ٢٠٠١) أن متغير النوع لم يكن له علاقة، أو تأثير على أساليب التفكير، ويختلف مع تلك النتائج ما توصل إليه زانج وستيرنبرج (Zang & Sternberg, ٢٠٠٢) على عينة قوامها ١٩٣ معلماً باستخدام مقياس ستيرنبرج أن متغير النوع من المتغيرات التي ترتبط بشكل دال إحصائياً بأساليب التفكير.

بينما تجد دراسة شاو وهونج (Chao & Huang, ٢٠٠٢) على عينة من البنين تضمنت ١٨ معلماً و١٥ طالباً جامعياً في مجال الرياضيات وعينة من البنات تضمنت ٢١ معلمة و١٢ من الطالبات الجامعيات في مجال الرياضيات باستخدام استبيان هاريسون وبرامسون، وقد أظهرت نتائج تحليل التباين إلى أن المعلمات أكثر تفضيلاً للأسلوب المثالي من أقرانهم من الرجال، بينما كان المعلمين الرجال أكثر تفضيلاً للأسلوب التحليلي في التفكير عن أقرانهم من المعلمات.

بينما اهتمت دراسة أمنية شلبي (٢٠٠٢) بمدى اختلاف بروفيلات أساليب التفكير بإختلاف التخصص الأكاديمي والنوع (بنين/ بنات) لدى طلاب الجامعة على عينة قوامها (٤١٧) طالباً وطالبة من طلاب كليتي التربية والتربية النوعية بجامعة المنصورة، ومن تخصصات أكاديمية مختلفة باستخدام قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، وتوصلت إلى أن متغير التخصص الأكاديمي يؤثر في تشكيل بعض أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الهرمي، الكلي) ويتميز الطلاب عن الطالبات بأساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، الهرمي) بينما تتميز الطالبات بأسلوب التفكير التنفيذي.

وقد هدفت دراسة عبد المنعم الدردير (٢٠٠٣) الكشف عن أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم وبعض خصائص الشخصية، وعلاقة كل من نوع الطلاب (بنين/ بنات) والتخصص (علمى/ أدبى) بأساليب التفكير، وقد أجريت الدارسة على

عينة بلغ قوامها (١٧٦) طالباً وطالبة، بإستخدام قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (تعريب وتقنين عبد المنعم الدردير – عصام الطيب)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أساليب التفكير (الهرمي، الحكمي، الخارجي، الأقلي) أكثر تفضيلاً لدى طلاب عينة الدراسة بينما تتميز الطالبات بأسلوب التفكير (التنفيذي، المحافظ، العالمي، الهرمي، الأقلي)، كما كشفت نتائج الدراسة بعدم وجود علاقة بين نوع التخصص (علمي/ أدبي) وأساليب التفكير ماعدا في أسلوبي (التفكير الهرمي والمحلي) كانت الفروق دالة لصالح طلاب الأقسام العلمية.

كما هدف حسين حسن طاحون (٢٠٠٣) التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب الجامعة في كل من مصر والسعودية، وتحديد علاقتها بالجنس والتخصص، وذلك على عينة قوامها (١٩١) طالباً وطالبة يمثلون تخصصات علمية وأدبية بالإضافة إلى ٤٧ طالباً من طلاب الدبلوم العام في التربية، أما العينة السعودية بلغ حجمها (١٩٧) طالباً وطالبة من طلاب كلية المعلمين بالرياض ويمثلون تخصصات علمية وأدبية مختلفة، بالإضافة إلى ٤٣ طالباً من طلاب دبلوم التوجيه والإرشاد وباستخدام مقياس أساليب التفكير إعداد هاريسون وبراميسون (إعداد وتقنين مجدى عبد الكريم حبيب) وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) فقط لأسلوبي (التفكير التركيبي، التفكير التحليلي) وكانت الفروق لصالح ذوى التخصصات الأدبية في أسلوب التفكير التركيبي، ولصالح ذوي التخصصات العلمية في أسلوب التفكير التحليلي، بينما تشير نتائج الدراسة لعينة المجتمع السعودي إلى عدم وجود فروق دالة في أساليب التفكير بين التخصصات الأدبية والعلمية، كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين لأفراد العينة المصرية في أساليب التفكير، بينما تشير إلى وجود فروق دالة لدى أفراد العينة السعودية عند مستوى (٠,٠١) لكل من أسلوب التفكير التركيبي المثالي التحليلي وعند مستوى (٠,٠٥) لأسلوب التفكير العملي، وكانت هذه الفروق لصالح الذكور السعوديين في كل من التفكير التركيبي والعملي بينما لم توجد فروق دالة في أسلوب التفكير الواقعي.

كما أشارت دراسة تانج (Tang, ٢٠٠٣) إلى وجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير ومتغيرات التطبيع الاجتماعي مثل الجنس، مستوى التعليم، وأن الأفراد يمكن أن يختلفوا فيما بينهم وتتنوع أساليب تفكيرهم من أجل تطبيع أفضل مع البيئة.

كما اهتم زانج (Zang, ٢٠٠٣) بدراسة أثر البيئة والتنشئة الاجتماعية على أساليب التفكير، وذلك على عينة قوامها (٢٣٢) طالباً وآباءهم، وأشارت النتائج أن أساليب تفكير الطلاب ترتبط بمتغير الجنس، وكذلك أساليب تفكير أباءهم.

كما هدف أحمد البهي السيد (٢٠٠٣) معرفة مدى تأثير مستوى كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات بما ينطوي عليه من مستويات للأفراد من أساليب تفكيرهم، كما يسعى لمحاولة نمذجة العلاقة بين أساليب التفكير عند كل من هارسون وبراميسون وستيرنبرج ومستويات كفاءة التمثيل المعرفي وكيفية التعامل بينهما، وذلك على عينة بلغ قوامها ٧٠٦ طالب وطالبة في المرحلة الجامعية، وتشير النتائج إلى وجود دلالة إحصائية لمعاملات درجات الطلاب على مقياس كفاءة

التمثيل المعرفي للمعلومات، وكل من أساليب التفكير التركيبي والتحليلي لهارسون وبراميسون، كما توصل إلى امكانية التنبؤ ببعض أساليب التفكير (التركيبي- التحليلي- الهرمي) من خلال مستوى كفاءة التمثيل المعرفي.

كما حاول أيضا أحمد البهي السيد (٢٠٠٤) الكشف عن الفروق بين الطلبة والطالبات في أساليب التفكير، وكذلك الكشف عن الفروق بين التخصصات المختلفة في أساليب التفكير، وذلك على عينة بلغ قوامها (١٩٨) طالباً وطالبة من كلية التربية والتربية النوعية بجامعة المنصورة، وباستخدام اختبار أساليب التفكير لهاريسون وبراميسون ١٩٨٢(تعريب وتقنين مجدي عبد الكريم) تشير النتائج إلى اتفاق الطلبة والطالبات في أساليب التفكير (الهرمي، التركيبي) بينما تتفوق الطالبات في أسلوب التفكير التحليلي عن الطلاب، كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين التخصصات موضع الدراسة في أساليب التفكير.

كما حاولت ماجدة علي عبد السميع (٢٠٠٤) الكشف عن مدى تأثير التناظر بين أساليب التفكير لكل من المعلم والمتعلم على التحصيل الدراسي؛ وذلك على عينة قوامها ثلاثة معلمين لكل أسلوب من أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، الهرمي) وأربعة معلمين للأسلوب الخارجي، وتضمنت عينة الطلاب على ٤٥٤ طالباً وذلك باستخدام القائمة المختصرة لأساليب التفكير ستيرنبرج ووجنر (Sternberg & Wagner, ١٩٩٢) حيث تفترض الدراسة أن التناظر بين المعلمين وطلابهم في أساليب التفكير له دور بالغ الأهمية في زيادة نواتج التعلم، وأن عدم التناظر بين المعلم وطلابه في أساليب التفكير يؤثر بشكل سلبي على تفاعل كل من المعلم وطلابه أثناء عملية التعليم داخل الفصل، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف نواتج التعلم المعرفية والوجدانية لدى الطلاب المتناظرين وغير المتناظرين مع المعلم في أسلوب التفكير التشريعي والحكمي والهرمي في التحصيل الدراسي، بينما توجد فروق ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٥ بين الطلاب المتناظرين وغير المتناظرين مع المعلم في أسلوب التفكير الخارجي في التحصيل الدراسي العام في اتجاه الطلاب المتناظرين مع المعلم.

بينما ركزت دراسة زانج (Zang, ٢٠٠٤) على دور أساليب التفكير لطلاب الجامعة في مداخلهم التدريسية المفضلة وتكونت عينة الدراسة من (١١١) طالب و(٢٣٧) طالبة بجامعة بيجنج بجمهورية الصين الشعبية، وأكدت النتائج أن متغيرات الجنس والتخصص من المتغيرات المرتبطة بأساليب التفكير، وأن الطلاب الذين لديهم أساليب تفكير مختلفة لديهم تفضيلات دالة إحصائياً لمداخل تدريسية محددة.

كما بحث زانج (Zang, ٢٠٠٤) دور أساليب التفكير في تفضيل طلاب الجامعة لأساليب تدريسية وتصورات محددة وتصوراتهم حول المعلمين الفعالين، وتكونت عينة الدراسة من (١٢١) طالب و(١٣٤) طالبة بجامعة هونج كونج، وتشير النتائج إلى أن أساليب معينة في التفكير توجه الطلاب إلى أساليب تدريسية بعينها، كما أوضحت أن أساليب التفكير المتنوعة تؤدي إلى استخدام

أساليب تدريس متنوعة، كما أدت أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة إلى اختلاف في تصوراتهم حول المعلمين الفعالين.

وهدفت دراسة بورلاندو (Borlandoe, ٢٠٠٥) التعرف على أساليب التفكير للسيدات في مجتمع الجامعة فيمن يحتلون مناصب إدارية في ثلاثة ولايات، ويعتبر الباحث تلك الدراسة بمثابة دراسة حالة وصفية حيث استخدمت الدراسة لأساليب الكمية والكيفية لتحديد أساليب التفكير المفضلة للسيدات اللاتى يشغلن مراكز قيادية في الجامعات لتحديد ما إذا كانت أساليب التفكير تتنوع وفقاً للمراكز الادراية التي يحتلوها، وتشير نتائج الدراسة إلى أن الأساليب الأكثر شيوعاً لدى المشاركات في الدراسة كانت أساليب التفكير الواقعي والمثالي.

بينما هدفت دراسة أرينو وليندمان (Aurnio & Lindrman, ٢٠٠٥) بحث العلاقة بين أسلوب التفكير التحليلي ومستوى التعلم والتخصص والجنس، وذلك على عينة قوامها (٣١٤١) طالباً جامعياً في ١٤ جامعة و٦ مدارس مهنية، وأشارت النتائج إلى أن طلاب الجامعة أكثر تفضيلاً للتفكير التحليلي، وخاصة الطلاب المتخصصون في الطب وعلم النفس أكثر من طلاب كليات التربية، كما أشارت النتائج إلى انخفاض نسبة التفكير التحليلي لدى الطالبات.

وقام زانج (Zang, ٢٠٠٥) بدراسة مقارنة للتدريس القائم على التوازن بين أساليب التفكير المختلفة والتدريس القائم على أسلوب تفكير واحد، وتكونت عينة الدراسة من طلاب ومعلمين من جامعة شانجهاي، وشملت الدراسة الأولى (٩٥) طالباً تخصص علوم الكمبيوتر ومعلمين اثنين بينما شملت الدراسة الثانية (٨٥) طالباً تخصص اقتصاد وإدارة أعمال ومعلمين اثنين، اعتمدت الدراسة على عمل توازن بين العديد من أساليب التفكير أثناء التدريس، بينما اعتمدت الدراسة الثانية في التدريس على أسلوب تفكير واحد فقط، وجاءت نتائج الدراسة تدعم أسلوب الدراسة الثانية.

كما حاول زانج (Zang, ٢٠٠٦) بحث طبيعة العلاقة بين أسلوب المعلم والطالب وتناسبه مع التحصيل الأكاديمي للتلاميذ، وقد بلغت عينة الدراسة (١٣٥) تلميذاً (٥٩ بنين، ٧٦ بنات) متوسط أعمارهم (٥، ٢١) عام، وتم قياس أساليبهم التحليلية والعملية، وتم أيضاً استخدام درجات تحصيلهم الأكاديمي في مادتين دراسيتين، كما تم قياس أساليب تفكير معلمي المواد الدراسية لهؤلاء التلاميذ، وتوصلت الدراسة إلى أن التحصيل الأكاديمي يتنوع وفقاً لطبيعة المادة الدراسية، كما أن أسلوب التفكير يختلف من مادة دراسية لأخرى حسب طبيعة المادة وما تتطلبه من أسلوب تفكير يناسب وتلك الطبيعة.

ثانياً: دراسات في الأحكام الأخلاقية وعلاقتها بأساليب التفكير وأنماطه:

دراسة آزار (Azar, ١٩٨٢) اهتمت بالتعرف على العلاقة بين مراحل الحكم الأخلاقي وثلاثة من مكونات التفكير الابتكاري (المرونة، الطلاقة، الأصالة) وذلك على عينة قوامها (١٣٩) طالباً بجامعة كولورادو، وتتضمن العينة (٥٢ من الطلاب، ٨٧ من الطالبات) وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين مراحل الأحكام الأخلاقية والمرونة والطلاقة والأصالة، كما أشارت إلى

عدم وجود فروق بين الجنسين في مراحل الأحكام الأخلاقية، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من البحوث حول علاقة مراحل الأحكام الأخلاقية والتفكير الابتكاري.

أجرى هوز ومورجان (Howes & Morgan, ١٩٨٣) دراسة هدفت بحث العلاقة بين الأسلوب المعرفي الاستقلالي عن المجال والأحكام الأخلاقية، وأوضحت نتائج الدراسة أن الاستقلال الإدراكي يرتبط بالمراحل العليا من الأحكام الأخلاقية، حيث أن المستقلين عن المجال كانوا أكثر دقة في إصدار الأحكام الأخلاقية من الأطفال المعتمدين على المجال، كما أن الاستقلال الإدراكي يمكن أن بين مرحلتين من مراحل النمو الأخلاقي، هي مرحلة الأخلاق الواقعية Moral Realism والمرحلة الاستقلالية Moral Autonomy.

بينما أظهرت نتائج دراسة زانج (Zang, ١٩٨٥) وجود علاقة قوية بين مراحل التفكير الأخلاقي والتفكير الابتكاري، حيث تبين أن الطلاب ذوي القدرات الابتكارية المرتفعة كانت مراحل أحكامهم الأخلاقية أعلى من الطلاب ذوي القدرات الابتكارية المحدودة، وذلك على عينة تكونت من (٨٢٣) طالباً من مراحل التعليم المختلفة.

تتبع ثل (Thill, ١٩٩٠) تطور نظرية كولبرج ومدى إمكانية تطبيقها في الفصول المدرسية لزيادة التعلم فتم إجراء تجربتين لدراسة تأثير المناقشات الأخلاقية والتفكير الناقد في تدريس التاريخ الأمريكي الذي يركز على العلاقات بين الدين والإصلاح، وتم تصميم المواد التدريسية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي (الضابطة/ التجريبية) المناقشة لمتغيرات التفكير الناقد والتفكير الخلقي على التعلم.

وهدفت دراسة شين (Chen, ١٩٩٥) التعرف على أثر عوامل (الجنس، نسبة الذكاء والتحصيل الأكاديمي) على المعرفة الأخلاقية والتفكير الأخلاقي والممارسة الأخلاقية لطلاب الصف التاسع، وبلغت العينة ٧٢١ طالباً، وتشير النتائج إلى أن درجات الطالبات كانت أعلى بشكل دال إحصائياً عن درجات الطلاب، كما كانت نسب ذكاء المفحوصين والتحصيل الأكاديمي دال إحصائياً على المعرفة والممارسة الأخلاقية خاصة لدى الطالبات.

وحاول نديم الشرعي (٢٠٠٥) دراسة العلاقة بين التفكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقي، وتشير الدراسة إلى وجود فجوة بين الجانب العقلي في الأخلاق والجانب السلوكي، وترى الدراسة أن صعوبة استخدام مستوى النمو الأخلاقي للتنبؤ بمسار السلوك ترتبط بجوانب القصور في صدق نظرية كولبرج، وأن نظرية النمو الأخلاقي تركز على الجانب العقلي وإهمال متغيرات هامة تحدد سلوكنا مثل الجانب الوجداني.

تعليق على الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدراسات في أساليب التفكير:

يتضح مما سبق عرضه من دراسات أن نتائج تلك الدراسات كانت متعارضة فيما يتعلق بعلاقة كل من النوع والتخصص بأساليب التفكير، وقد يرجع ذلك لتنوع العينة والأدوات.

من حيث العينة نجد أن دراسة كل من مجدي عبد الكريم (١٩٩٥، ١٩٩٦، ١٩٩٧) ودراسة جريجورينكو وستيرنبرج (Grigorenko & Sternberg, ١٩٩٥)، زانج وستيرنبرج (Zang & Sternberg, ٢٠٠٢) كانت عينة الدراسة من المعلمين، بينما نجد دراسة نادر فتحي (١٩٨٤) وهونج سيسكو (Huang Sisco, ١٩٩٤) ومحمد علي حسين عمار (١٩٩٨)، وعبد العال عجوة (١٩٩٨) وأمينة شلبي (٢٠٠٢) وعبد المنعم الدردير (٢٠٠٣) وحسين طاحون (٢٠٠٣) وأحمد البهي السيد (٢٠٠٣، ٢٠٠٤) كانت عينة الدراسة من طلاب الجامعة، بينما دراسات كل من زانج (Zang, ٢٠٠٣) وماجدة علي عبد السميع (٢٠٠٤) و زانج (Zang, ٢٠٠٥)، وزانج (Zang, ٢٠٠٦) كانت العينة تتضمن كل من المعلمين والمتعلمين.

فيما عدا دراسة بورلاندو (Borlandoe, ٢٠٠٥) فكانت العينة من سيدات مجتمع الجامعة ممن يشغلن مناصب إدارية بالجامعة، وكذلك دراسة مجدي عبد الكريم (١٩٩٥) على عينة من أساتذة الجامعة، وهي الدراسة الفريدة في تلك الدراسات، وسوف تستعين الباحثة في البحث الحالي بعينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بني سويف، ولذا يعد البحث الحالي عملاً مكملاً لدراسة مجدي عبد الكريم على أعضاء هيئة التدريس بجامعة طنطا والمنوفية.

أما من حيث الأدوات: استعانت دراسات كل من ستيرنبرج (Sternberg, ١٩٩٥)، زانج وستيرنبرج (Zang & Sternberg, ٢٠٠٢) ، وعبد العال عجوة (١٩٩٨) وأمينة شلبي (٢٠٠٢) وعبد المنعم الدردير (٢٠٠٣) وماجدة علي عبد السميع (٢٠٠٤) باختبار ستيرنبرج. بينما استخدم مجدي عبد الكريم (١٩٩٥، ١٩٩٦، ١٩٩٧) ونادر فتحي (١٩٨٩) وهونج سيسكو (Huang Sisco, ١٩٩٤) ومحمد علي حسين عمار (١٩٩٨) وحسين طاحون (٢٠٠٣) وأحمد البهي السيد (٢٠٠٣، ٢٠٠٤) اختبار هارسون وبراميسون وسوف تستعين الباحثة في البحث الحالي بهذا الاختبار حتى يمكن المقارنة بين ما توصل إليه مجدي عبد الكريم (١٩٩٥) على جامعة طنطا والمنوفية بما يمكن تتوصل إليه الدراسة الحالية من عينة جامعة بني سويف.

وقد تباينت النتائج فيما يتعلق بعلاقة أساليب التفكير بالنوع (بنين/ بنات) حيث تشير نتائج مجدي عبد الكريم (١٩٩٥) ونادر فتحي (١٩٨٩) إلى تفوق الطالبات على الطلبة في أسلوب التفكير المثالي، بينما دراسة هونج سيسكو (Huang Sisco, ١٩٩٤) وضحت أن الطلاب أكثر ميلاً للأسلوب التحليلي، كما تشير نتائج دراسة أمينة شلبي (٢٠٠٢) إلى تمايز الطلاب على الطالبات في أسلوب التفكير (التشريعي، الحكمي، الهرمي) بينما تمايزت الطالبات بالأسلوب التنفيذي، كما توصلت دراسة عبد المنعم دردير (٢٠٠٣) إلى أن الأسلوب الهرمي، الحكمي، الخارجي، والأقلي أكثر تفضيلاً للطلاب بينما تمايزت الطالبات بأسلوب التفكير التنفيذي، المحافظ، العالمي، الهرمي. كما تشير نتائج مجدي عبد الكريم (١٩٩٥) إلى أن الإناث من أعضاء هيئة التدريس يفضلن أساليب التفكير التحليلي في مقابل ٤٣% للذكور من أعضاء هيئة التدريس، بينما تفضل ٥% من أفراد العينة من الإناث الأسلوب العملي في مقابل صفر لعينة الذكور، وأن ٣٩%

من أفراد العينة يفضلن الأسلوب الواقعي في مقابل ١٤% لعينة الذكور، كما لم يوجد فروق في أساليب التفكير التركيبي والمثالي.

بينما نجد نتائج العديد من الدراسات تشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين، منها دراسة محمد علي حسين عمار (١٩٩٨) فقد توصلت إلى عدم وجود فروق فردية دالة بين طالبات كليات جامعة عين شمس في أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي) وعدم وجود فروق دالة بين طلاب جامعة الأزهر في الأسلوب (التركيبي، العملي، التحليلي) وكذلك دراسة عبد العال عجوة (١٩٩٨) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في أساليب التفكير باختلاف النوع فيما عدا الأسلوب المحلي والمحافظ لصالح الإناث، كما توصلت دراسة حسين طاحون (٢٠٠٣) إلى عدم وجود فروق بين أفراد العينة المصرية، بينما وجدت فروق بين أفراد العينة السعودية في أسلوب التفكير التركيبي، المثالي، التحليلي، العملي لصالح الذكور بينما تمايزت الإناث بأسلوب التفكير التركيبي والعملي.

كما تباينت النتائج فيما يتعلق بالتخصص فقد أشارت دراسة نادر فتحي (١٩٨٩) إلى اختلاف الأساليب باختلاف التخصص، وأوضحت نتائج دراسة هونج وسيسكو (Huang & Sisco, ١٩٩٤) إلى وجود فروق في الأساليب باختلاف التخصصات فالطلاب ذوو التخصصات الاجتماعية والطبيعية يفضلون الأسلوب المثالي، وأن العلوم الطبيعية والهندسية أكثر ميلاً لأسلوب التفكير التحليلي والواقعي، وتتفق تلك النتائج مع ما توصل إليه ستيرنبرج (Sternberg, ١٩٩٥) من وجود فروق بين معلمي المقررات الأدبية والعلمية، ويؤكد هذا الاتجاه ما توصل إليه مجدي عبد الكريم في دراساته (١٩٩٥، ١٩٩٦، ١٩٩٧) في أن أسلوب التفكير التركيبي مميز لأساتذة كليات التجارة والعلوم الهندسية، بينما ميز أسلوب التفكير المثالي أساتذة كلية الصيدلة وطب الأسنان والمعهد العالي للتمريض، وأن الأسلوب العملي هو المميز لأساتذة كلية التربية والتجارة والعلوم والمعهد العالي للتمريض والآداب، كما ميز أسلوب التفكير التركيبي معلمي الرياضيات والعلوم فيما تميز معلمو الدراسات الأدبية بالأسلوب الواقعي، كما أشارت أمينة شلبي (٢٠٠٢) إلى أن أساليب التفكير التشريعي، التنفيذي، الهرمي، الحكمي، والكلي تتأثر بالتخصص الدراسي، بينما تشير دراسات كل من عبد المنعم دردير (٢٠٠٣) بعدم وجود علاقة بين التخصص وأساليب التفكير فيما عدا الأسلوب الهرمي والمحلي لصالح الأقسام العلمية، ويؤكد ذلك نتائج دراسة حسين طاحون (٢٠٠٣) بعدم وجود فروق في التخصصات في أساليب التفكير في العينة السعودية ووجود فروق فقط لأسلوب التفكير التركيبي لصالح التخصصات الأدبية، بينما تمايزت الأقسام العلمية بالأسلوب التحليلي، ويؤكد تلك النتائج ما توصل إليه أحمد البهي السيد (٢٠٠٤) بعدم وجود فروق في أساليب التفكير باختلاف التخصص.

المحور الثاني: الأحكام الأخلاقية وعلاقتها بأساليب التفكير وأنماطه:

يتضح من عرض الدراسات السابقة حول هذا المحور وجود تعارض بين علاقة الأحكام الأخلاقية بالتفكير الابتكاري، فقد أشارت نتائج دراسة كل من أزار (Azar, ١٩٨٢) زانج (Zang, ١٩٨٥) وجود تعارض بين علاقة الأحكام الأخلاقية بالتفكير الابتكاري، بينما أوضحت دراسة هوز ومورجان (Howes & Morgan, ١٩٨٣) أن الأسلوب المعرفي للاستقلال الإدراكي يرتبط بالمراحل العليا من الأحكام الأخلاقية.

فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، التحليلي، العملي، الواقعي) بين معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من التخصصات العلمية والأدبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، التحليلي، العملي، الواقعي) بين معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من الذكور والإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في بروفيلات التفكير (سطحي، أحادي، ثنائي، ثلاثي) من التخصصات العلمية والأدبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في بروفيلات التفكير (سطحي، أحادي، ثنائي، ثلاثي) من الذكور والإناث.
- تتباين أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، التحليلي، العملي، الواقعي) بتباين الأحكام الأخلاقية لعينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- تتحدد القيمة التنبؤية للأحكام الأخلاقية من الأداء على مقياس أساليب التفكير.

منهج البحث وإجراءاته:

العينة:

أ- عينة التقنين: شملت ٣٠ من معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة بني سويف من كليات (التربية، التعليم الصناعي، العلوم).

ب- العينة الأساسية: شملت ١١٢ من معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة بني سويف شملت ٥٤ من كليات التخصصات العلمية (الطب البشري، الطب البيطري، الصيدلة، العلوم، التجارة، والتعليم الصناعي) كما شملت ٥٨ من كليات التخصصات الأدبية (التربية والآداب) تتراوح أعمارهم ما بين ٢٥-٣٠ عاماً بمتوسط ٢٧,١٠عاماً، ويوضح الجدول (٢) توزيع العينة على كليات الجامعة.

جدول (٢) يوضح توزيع أفراد العينة

الكليات العلمية	الأعداد	الكليات النظرية	الأعداد
التعليم الصناعي	١٠	الآداب	١٨
الصيدلة	١٠	التربية	٤٠
العلوم	٩		
الطب البشري	٩		
الطب البيطري	٩		
التجارة	٧		
المجموع	٥٤		٥٨

الأدوات:

أولا: إستبيان أساليب التفكير ترجمة وإعداد مجدي عبد الكريم حبيب

وضع هذا المقياس برامسون وبارليت هاريسون ومعاونتهم عام ١٩٨٥ (Bramson, Parlette Harrison & Associates) ويتكون الاختبار من خمسة مداخل للتفكير، أو خمس فئات من الاستراتيجيات المعرفية التي تعلمها الأفراد خلال مراحل نموهم، وهي التفكير التركيبي، والتفكير المثالي، والتفكير العملي، والتفكير التحليلي، والتفكير الواقعي، ويتكون الاختبار من ١٨ بنداً، وكل بند عبارة عن جملة متبوعه بخمس استجابات محتملة، والمطلوب من المفحوص ترتيب الإجابات حسب درجة إنطباقها عليه (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على إعتبار أن (٥) تمثل السلوك الأكثر انطباقا عليه و (١) تمثل السلوك الأقل إنطباقا، وأن مجموع الدرجات الخام التي سيحصل عليها المفحوص من الأساليب الخمسة للتفكير تمثل مقداراً ثابتاً هو (٢٧٠).

الخصائص السيكومترية للاختبار:

أولا: الثبات

استخدم معد الإختبار (١٩٩٥) طريقة إعادة التطبيق على عينة التقنين (٥٠) من أساتذة الجامعة وصلت معاملات الثبات إلى ٠,٧٤ ، كما أعيد الثبات بطريقة التجزئة النصفية ووصلت معاملات الثبات إلى ٠,٨٦، كما تم حساب الثبات على عينة من ٤٠ معلماً ومعلمة باستخدام إعادة التطبيق ووصلت معاملات الثبات إلى ٠,٧٢ وبتطبيق التجزئة النصفية وصلت معاملات الثبات إلى ٠,٨٧، كما وصلت معاملات الثبات باستخدام إعادة التطبيق على عينة من ٥٠ من طلاب الجامعة إلى ٠,٧٤، وبتطبيق التجزئة النصفية وصلت معاملات الثبات إلى ٠,٨١، كما وصلت معاملات الثبات باستخدام إعادة التطبيق على عينة قوامها ٧٥ من طلاب كلية التربية ٠,٧٤، وباستخدام التجزئة النصفية ٠,٨٢ ، وفي دراسة أحمد البهي (٢٠٠٣) وصل معامل الثبات باستخدام معادلة ألفاكرونباج ٠,٧٩ للتفكير التركيبي، ٠,٧٧ للتفكير المثالي، ٠,٧٦ للتفكير العملي، ٠,٧٤ للتفكير التحليلي، ٠,٦٥ للتفكير الواقعي، وهي معاملات دالة عند مستوى ٠,٠١، وفي دراسة أحمد البهي (٢٠٠٤) وصلت معاملات الثبات باستخدام ألفاكرونباخ ٠,٧٧ للتفكير التركيبي، ٠,٧٦ للتفكير التحليلي، وتشير معاملات الثبات بدراسة حسين طاحون ٢٠٠٣ باستخدام طريقتي ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية فكانت معاملات الارتباط دالة، حين كانت معاملات الثبات باستخدام ألفاكرونباخ على الترتيب التالي كما يلي (٠,٥٥، ٠,٤٨، ٠,٦٢، ٠,٦٤، ٠,٥٤) بينما كانت معاملات الثبات باستخدام معادلة سبيرمان- براون على الترتيب (٠,٦٧، ٠,٧٢، ٠,٧٩، ٠,٧٨، ٠,٦٤).

استخدمت الباحثة في البحث الحالي طريقة ألفاكرونباخ، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الثبات للمستويات المختلفة.

جدول (٣)

معاملات ثبات مقياس أساليب التفكير بطريقة ألفاكرونباخ

أساليب التفكير	معامل ألفاكرونباخ
تركيبي	٠,٨٤
مثالي	٠,٨١
عملي	٠,٨٣
تحليلي	٠,٨٢
واقعي	٠,٨٠

الصدق:

استعان مجدي عبد الكريم (١٩٩٥) بلجنة من المحكمين ذوي الخبرة بعلم النفس المعرفي للتأكد من مدى ملائمة الاختبار للبيئة المصرية، وتم التعديل في البنود بما يتلاءم والمجتمع المصري.

• كما تم التحقق من الصدق باستخدام صدق التكوين الفرضي أولاً على عينة من أساتذة الجامعة قوامها ٥٠ من أعضاء هيئة التدريس، وأشارت النتائج إلى إستقلالية أساليب التفكير، وأنها تمثل طرق مستقلة ومتعامدة حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٨٣) – (-٠,٠٨٤) كما تم حساب صدق التكوين الفرضي على عينة من طلاب الجامعة قوامها ٥٠ طالباً وتراوحت معاملات الارتباط بين أساليب التفكير ما بين (٠,٣١-) – (-٠,٢٨)، كما تم حساب صدق التكوين الفرضي على عينة من المعلمين ٤٠ من المعلمين وتراوحت معاملات الارتباط بين أساليب التفكير ما بين (٠,٩-) – (-٠,٣٥) كما تم حساب صدق التكوين الفرضي على عدد من طلاب كلية التربية قوامها ٧٥ طالباً وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,١٢-) – (-٠,٤٣)، كما استخدم معدّ المقياس الصدق العاملي لمصفوفة معاملات الارتباطات التي تمثل درجات عينة طلاب الجامعة، وقد استخدم طريقة هوتيلنج واستخدم معادلة ألفا ريماكس في إدارة المحاور، وقد توصل إلى ثلاثة عوامل رئيسية.

وتشير معاملات الصدق في دراسة حسين طاحون (٢٠٠٣) بحساب معاملات الارتباط للدرجات الفرعية لكل أسلوب بالدرجة الكلية، وقد أشارت النتائج إلى صدق المقياس حيث كانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ واستخدمت الباحثة في البحث الحالي صدق المحك، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياس وقائمة أساليب التفكير إعداد ستيرنبرج وواجنر (١٩٩١) تعريب وإعداد عبد العال عجوة ورضا أبو سريع (١٩٩٩) ٠,٦٥ وهي قيمة مرتفعة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

ثانيا: مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين (إعداد الباحثة):

تم إعداد مقياس التفكير الأخلاقي للمراهقين والراشدين في ضوء نظرية كولبرج مع تجنيب جوانب النقد بحيث يمكن التطبيق بصورة جماعية وفردية، كما أن الاستجابة تأخذ شكلاً

انتقائياً (اختيار من متعدد) أي سهولة التطبيق والتصحيح بحيث تتم بطريقة موضوعية، ويتضمن المقياس خمسة مواقف أخلاقية، ويقدم كل موقف متبوع بعدد من الأسئلة يلي كل سؤال ست استجابات تمثل المراحل الستة للتفكير الأخلاقي عند كولبرج، ويتم عرض الاستجابات الست على العينة بطريقة عشوائية ويطلب وضع علامة (√) أمام الاستجابة الأكثر إتفاقا مع تفكيرهم وأحكامهم الأخلاقية، مع توضيح مبررات الاختبار أي ما يؤيد الحكم الأخلاقي الذي الذى أصدره للوقوف على أن الاختبار لم يكن اختباراً عشوائياً، ويتم تقدير مرحلة التفكير الأخلاقي للفرد من خلال متوسطات مجموع المراحل التي تمثلها الاستجابات المنتقاة على كل سؤال، وتتراوح الدرجات بين (٢١) وهي تمثل المرحلة الأولى (الطاعة خوفاً وتجنباً للعقاب) إلي (١٢٦) وهي تمثل المرحلة السادسة مرحلة المبادئ الأخلاقية العامة.

الخصائص السيكومترية للمقياس.

تم عرض المقياس على بعض أساتذة علم النفس التربوي جامعة القاهرة للتحكيم على المقياس، وتم إجراء التعديلات التي تم التوجيه إليها، وتم تقنين المقياس على عينة (١٥٠) من المراحل العمرية من (١٤-١٦، ١٧-١٩، ٢٠-٢٥) عاماً بواقع ٥٠ من كل فئة عمرية، وقد تضمنت عينة كل فئة عمرية ٢٥ من البنين و٢٥ من البنات من مدرسة النيل الثانوية للبنين بالجيزة والسيدة عائشة الثانوية للبنات بمحافظة بني سويف، ومن طلاب وطالبات جميع الشعب والدراسات العليا بكلية التربية ببني سويف.

الثبات: تم حساب الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس لفاصل زمني ١٥ يوماً، وذلك في العام الدراسي (١٩٩٩-٢٠٠٠) وبلغ معامل الثبات ٠,٧٤ .

واستخدمت الباحثة في البحث الحالي طريقة ألفاكرونباخ، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الثبات للمستويات المختلفة للمقياس.

جدول (٤)

معاملات ثبات مقياس التفكير الأخلاقي بطريقة ألفاكرونباخ

مراحل التفكير الأخلاقي	معامل ألفاكرونباخ
المرحلة الأولى	٠,٨١
المرحلة الثانية	٠,٨٢
المرحلة الثالثة	٠,٨٠
المرحلة الرابعة	٠,٨٣
المرحلة الخامسة	٠,٨٠
المرحلة السادسة	٠,٨٥

الصدق:

إلى جانب صدق المحكمين تم استخدام الصدق العاملي factorial validity وبإخضاع مفردات المقياس (خمس مواقف = ٢١ مفردة) للتحليل العاملي تم استخلاص سبعة عوامل بمعامل صدق عاملي ٠,٦٠، كما أظهر المقياس القدرة على التمايز لمتغير العمر الزمني، واستخدمت الباحثة في البحث الحالي صدق المحك حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياس ومقياس النمو الأخلاقي للمراهقين والراشدين (إعداد محمد السيد عبد الرحمن وعادل عبدالله محمد -١٩٩١) ٠,٧٥ وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

نتائج الدراسة:

للتحقق من صحة الفرض الأول للدراسة والذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، التحليلي، العملي، الواقعي) بين معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من كليات التخصصات العلمية وكليات التخصصات الأدبية" استخدمت الباحثة اختبار "ت" للعينات غير المرتبطة والجدول التالي يبين نتائج ذلك.

جدول (٥)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في أساليب التفكير تبعاً للتخصص الأكاديمي

الأبعاد	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"
تركيبي	عملي	٥٤	٤٨,٨١٤٧	٦,٦١٦٤	٠,٨١٧
	أدبي	٥٨	٤٩,٨٦٢١	٦,٩٢١٧	
مثالي	عملي	٥٤	٥٣,١١١١	١١,٦٧٧٥	١,٤٩١
	أدبي	٥٨	٥٦,٠٠٠٠	٨,٧٠٩٧	
عملي	عملي	٥٤	٥٢,٥١٨٥	٦,٠٧١١	١,٢٠٦
	أدبي	٥٨	٥٤,٠٣٤٥ ٠	٧,١٤٥٠	
تحليلي	عملي	٥٤	٦٢,٧٤٠٧	٤,٨٦٤٩	٦,٠٨٠*
	أدبي	٥٨	٥٥,١٧٢٤	٧,٨٤٩٨	
واقعي	عملي	٥٤	٥١,٧٥٩٣	٦,٠٥٣٠	١,٤٣٣
	أدبي	٥٨	٥٣,٣٧٩٣	٥,٩٠٨١	

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات الأدبية والتخصصات العلمية في التفكير التركيبي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات الأدبية والتخصصات العلمية في التفكير المثالي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات الأدبية والتخصصات العلمية في التفكير العملي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات الأدبية والتخصصات العلمية في التفكير الواقعي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات الأدبية والتخصصات العلمية في التفكير التحليلي، وهذه الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات العلمية، والذين بلغ متوسط درجاتهم (٦٢,٧٤)، وهو أكبر من متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات الأدبية، والذين بلغ متوسط درجاتهم (٥٥,٧١).

تفسير النتائج:

أظهرت نتائج الفرض الأول عدم تباين أعضاء هيئة التدريس بجامعة بني سويف في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير فيما عدا أسلوب التفكير التحليلي، فأظهرت النتائج قوة تفضيل أعضاء هيئة التدريس من كليات (الطب البشري والطب البيطري، والصيدلة والعلوم) لأسلوب التفكير التحليلي قد يرجع إلى طبيعة الدراسة في تلك الكليات؛ ذلك أن الأنشطة العقلية التي تقوم على ممارسة إستثارات عقلية تقوم على تجزئة الموقف من جميع الجوانب وتحليله والتخطيط الجيد بحرص ودقة مما يساعد على التشخيص وإتخاذ القرار قد تكون من المؤثرات التي قد تسهم في تفضيل أسلوب التفكير التحليلي، كما أن من صفات ذوي التفكير التحليلي الاهتمام بالحلول العملية الدقيقة، وتفضل النظرية ويهتم بها أكثر من المعلومات، ومن الاستراتيجيات المفضلة التحليل المنظم للبدائل، والتقاط دقائق الأمور والتفكير الاستنباطي.

وتتفق تلك النتائج جزئياً مع ما توصل إليه مجدي حبيب (١٩٩٥) من أن أسلوب التفكير التحليلي من الأساليب المفضلة لأعضاء هيئة التدريس بكلة الطب والآداب، وتتفق مع نتائج حسين طاحون (٢٠٠٣) حيث فضل طلاب التخصصات العلمية من العينة السعودية أسلوب التفكير التحليلي، بينما أشارت نتائج الدراسة على العينة المصرية عدم وضوح العلاقة بين أساليب التفكير والتخصص، وهذا ما أشار إليه أيضا عبد المنعم دردير (٢٠٠٣) من عدم وجود علاقة دالة بين نوع التخصص (العملي/ الأدبي) وأساليب التفكير فيما عدا أسلوب التفكير الهرمي والمحلي، وكانت الفروق دالة لصالح طلاب الأقسام العلمية، كما أشارت أمينة شلبي (٢٠٠٢)، وعبد العال عجوة (١٩٩٨) وهونج وسسكو (١٩٩٤) ونادر فتحي (١٩٨٩) إلى تباين أساليب التفكير بتباين التخصصات.

للتحقق من صحة الفرض الثاني للدراسة والذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، التحليلي، العملي، الواقعي) بين معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من الذكور والإناث".

جدول (٦)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أساليب التفكير

الأبعاد	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"
تركيبي	عملي	٧٨	٥٠,٢٣٠٨	٧,٢٤١٥	١,٣٤٣
	أدبي	٣٤	٤٨,٣٥٢٩	٥,٦٥٦٢	
مثالي	عملي	٧٨	٥٢,٦٩٢٣	١١,٠٩١٥	*٣,٠٩٢
	أدبي	٣٤	٥٩,٠٠٠٠	٦,٤٤٣٢	
عملي	عملي	٧٨	٥٣,١٠٢٦	٦,٧٤١٢	٠,٤٨٢
	أدبي	٣٤	٥٣,٧٦٤٧	٦,٥٥٥٤	
تحليلي	عملي	٧٨	٥٩,١٠٢٦	٧,٦٦٤٤	٠,٥٩٣
	أدبي	٣٤	٥٨,١٧٦٥	٧,٤٣٦٥	
واقعي	عملي	٧٨	٥٢,١٦٦٧	٥,٩٩٢٢	١,١٥٣
	أدبي	٣٤	٥٣,٥٨٨٢	٦,٠١٠٧	

•دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أساليب التفكير (التركيبي، العملي، التحليلي، الواقعي)، حيث كانت جميع قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجات حرية (١١٠) والتي بلغت قيمتها (١,٩٦).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أسلوب التفكير المثالي، حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجات حرية (١١٠) والتي بلغت قيمتها (١,٩٦). وهذه الفروق لصالح الإناث حيث بلغت قيمة متوسط درجاتهن (٥٩,٠٠) وهو أكبر من متوسط درجات الذكور (٥٢,٦٩).

تفسير النتائج:

أظهرت نتائج الفرض الثاني تمايز الإناث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بني سويف عن الذكور من نفس العينة بأسلوب التفكير المثالي، وتتفق تلك النتائج مع ما توصل إليه مجدي حبيب من نتائج على عينة من أساتذة الجامعة حيث كانت نسبة الذكور ٤٢% والإناث ٤٤% وكذلك على عينة المعلمين حيث كانت نسبة المعلمين ٤٠% ونسبة المعلمات ٥٩%، وأيضا على عينة من طلاب الجامعة فكانت نسبة الذكور ٣٤% والإناث ٥٠%.

وقد يرجع ذلك إلى أن الإناث أكثر اهتماماً بالمثاليات وبما هو مفيد لها ولأسرتها والمجتمع من حولها، كما أن الإناث بطبيعتها لا تفضل الصراعات والتعارضات بل تفضل

التعاون، فهي محبة للآخرين ومرحبة بهم، وتستمتع بالمناقشات مع الآخرين حول مشكلاتهم بشرط عدم وصول تلك المناقشات إلى الجدل والصراع، هذه الصفات ما تميز ذوي أسلوب التفكير المثالي.

وتتفق تلك النتائج مع ما توصل إليه كل من أرينو ولينـدمان (Arnio & Lindman, ٢٠٠٥) وبورلاندو (Borlando, ٢٠٠٥) وزانج (Zhang & Sternberg, ٢٠٠٢) وشـاوهونج (Chao & Hung, ٢٠٠٢) وزانـج وسـتيرنبرج (Zhang % Sternmerg, ٢٠٠٢) ومجـدي حبيب (١٩٩٥-١٩٩٦) وجوليان (Golian, ١٩٩٩)، وعبد المنعم دردير (٢٠٠٣) وأمينة شـلبي (٢٠٠٢)، ولا تتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كـل مـن سـيليز وسـتيرنبرج (Cillees & Sternberg, ٢٠٠١) ومحمد حسين عمار (١٩٩٨) وعبد العال عجوة (١٩٩٨).

للتحقق من صحة الفرض الثالث للدراسة والذي ينص على: "توجد فـروق ذات دلالـة إحصائية بين معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في بروفيلات التفكيـر (سـطحي، أحـادي، ثنائي، ثلاثي) من كليات التخصصات العلمية وكليات التخصصات الأدبية" تـم اسـتخدام اختبـار كولومجروف سميرونوف (Kolmogorov-Smirnov Z) لدلالـة الفـروق بـين التكـرارات، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (٧)

نتائج اختبار كولومجروف سميرونوف لتباين بروفيلات التفكير (سطحي، أحادي، ثنائي) بتباين التخصص (علمي / أدبي)

الجنس	العدد	Z	مستوى الدلالة
علمي	٥٤	٠,٥٢٠	٠,٩٥٠
أدبي	٥٨		
المجموع	١١٢		

يتضح من الجدول السابق عدم تباين بروفيلات التفكير (سطحي، أحادي، ثنائي) بتباين التخصص الأكاديمي (علمي / أدبي) لعينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

ومعنى ذلك أنه ليس هناك نمط أو بروفيل تفكيري خاص بعينة الدراسة، ويبين الجدول التالي التكرارات والنسب المئوية لبروفيلات التفكير ليوضح البروفيلات الأكثر شيوعاً.

جدول (٨)

يوضح التكرارات والنسب المئوية لبروفيلات التفكير (سطحي، أحادي، ثنائي)

البروفيل	التكرار	النسبة المئوية
سطحي	١٤	١٢,٥
أحادي	٥٨	٥١,٨
ثنائي	٤٠	٣٥,٧
Total	١١٢	١٠٠

وبالنظر إلى أعلى قيمة تكرارية فتكون من نصيب أصحاب التفكير الأحادي ونسبته ٥١,٨% من العينة الكلية، يليها أصحاب التفكير الثنائي ٣٥,٧، ولما كان بروفيل التفكير الأحادي يتضمن خمسة أساليب هي (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) وقد تم إجراء تحليل إحصائي للكشف عن الأسلوب الأكثر شيوعاً يسيطر على أصحاب التفكير الأحادي. ويمكن تفسير شيوع التفكير أحادي البعد لأنه الأسهل حيث يتم استخدام نوع واحد فقط من بين أساليب التفكير الخمسة، فأغلب معاوني أعضاء هيئة التدريس من العينة يستعينون بأسلوب تفكير واحد في جميع المواقف التي يمرون بها، من هنا قد تقع المشكلات لعدم المرونة في التفكير واستخدام البدائل، فالأسلوب المسيطر يمكن استخدامه بإسراف وبدون حكمة وتتفق تلك النتائج مع ما توصل إليه هارسون وبرامسون (١٩٨٢) التي كشفت سيطرة التفكير أحادي البعد المقدمة في الانتشار ٥٠% والتفكير الثنائي البعد ٣٥% والتفكير المسطح ١٣%.

٤- للتحقق من صحة الفرض الرابع للدراسة والذي ينص على: "تتباين بروفيلات التفكير (سطحى، أحادى، ثنائى) بتباين النوع (ذكر/ أنثى) لعينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة".

تم استخدام اختبار كولومجروف سميرونوف Kolmogorov-Smirnov (Z) لدلالة الفروق بين التكرارات، والجدول التالي يبين نتائج ذلك.

للتحقق من صحة الفرض الرابع والذي ينص : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في بروفيلات التفكير (سطحي، أحادي، ثنائي، ثلاثي) من الذكور والإناث".

جدول (٩)

نتائج اختبار كولومجروف سميرونوف لتباين بروفيلات التفكير (سطحي، أحادي، ثنائي) بتباين النوع (ذكر/ انثى)

الجنس	العدد	Z	مستوى الدلالة
إناث	٣٤	١,٢٠٤	٠,١١٠
ذكور	٧٨		
المجموع	١١٢		

يتضح من الجدول السابق عدم تباين بروفيلات التفكير (سطحي، أحادي، ثنائي) بتباين النوع (ذكر/ أنثى) لعينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

٥- للتحقق من صحة الفرض الخامس للدراسة والذي ينص على: "تتباين أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، التحليلي، العملي، الواقعي) بتباين الأحكام الأخلاقية لعينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة". استخدمت الباحثة تحليل التباين أحادي الاتجاه والجدول التالي يبين نتائج ذلك.

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق في أساليب التفكير تبعا لتباين الأحكام الأخلاقية

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
تركيبي	بين المجموعات	٢٩٨,٥٠٧	٥	٥٩,٧٠١	١,٣٣١	٠,٢٦٦
	داخل المجموعات	٤٧٥٣,٧٨٢	١٠٦	٤٤,٨٤٧		
	المجموع الكلي	٥٠٥٢,٢٨٩	١١١			
مثالي	بين المجموعات	٧١,٨١٥	٥	١٤,٣٦٣	٠,٣٨٧	٠,٨٥٥
	داخل المجموعات	٣٩٣٣,٧٦٦	١٠٦	٣٧,١١١		
	المجموع الكلي	٤٠٠٥,٥٨١	١١١			
عملي	بين المجموعات	٢٠٦,٥٣٧	٥	٤١,٣٠٧	٠,٩١٣	٠,٤٨٠
	داخل المجموعات	٤٧٩٧,٣٤٨	١٠٦	٤٥,٢٥٨		
	المجموع الكلي	٥٠٠٣,٨٨٥	١١١			
تحليلي	بين المجموعات	١٠٩٦,٨٠٠	٥	٢١٩,٣٤٢	٤,٥٢	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٥١٢٤٢,٦٩٦	١٠٦	٤٨,٥١٦		
	المجموع الكلي	٦٢٣٩,٤٠٤	١١١			
واقعي	بين المجموعات	١٠٣٠,١٩٨	٥	٢٠٦,٠٤٠	٣,٨٨٢	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٥٦٢٦,٤٨٠	١٠٦	٥٣,٨٠		
	المجموع الكلي	٦٦٥٦,٦٧٨	١١١			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم تباين أساليب التفكير (التركيبي، التحليلي، العملي، الواقعي) بتباين الأحكام الأخلاقية لعينة الدراسة.
- يختلف أسلوب التفكير التحليلي باختلاف مستوى الحكم الخلقي، وللتعرف على اتجاه هذه الاختلافات تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (١١)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

المتغير التابع	مستوى التفكير (I) الخلقي	مستوى التفكير (J) الخلقي	متوسط الفروق
التحليلي	الأول	الثاني	١,٠٥
		الثالث	٢,٣٢
		الرابع	*١٥,٣١
		الخامس	*١٦,٠٣
		السادس	*١٦,٨٣
	الثاني	الثالث	٢,٢١
		الرابع	٢,٣٣
		الخامس	١,٢٤
		السادس	*١٦,٢٤
	الثالث	الرابع	٢,١١
		الخامس	١,٦٥
		السادس	*١٥,٤٢
	الرابع	الخامس	١,٢٣
		السادس	١,٠٢
	الخامس	السادس	١,١٢

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الأول في الأحكام الأخلاقية وأعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الرابع في الأحكام الأخلاقية في التفكير التحليلي، وهذه الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الرابع في الأحكام الأخلاقية والذين بلغ متوسط درجاتهم (٦٣,١٢) وهو أكبر من متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الأول في الأحكام الأخلاقية والذي بلغ متوسط درجاتهم (٥٢,١٢).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الأول في الأحكام الأخلاقية وأعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الخامس في الأحكام الأخلاقية في التفكير التحليلي، وهذه الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الخامس في الأحكام الأخلاقية والذين بلغ متوسط درجاتهم (٦٦,١٣) وهو أكبر من متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الأول في الأحكام الأخلاقية والذي بلغ متوسط درجاتهم (٥٢,١٢).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الأول في الأحكام الأخلاقية وأعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى السادس في الأحكام الأخلاقية في التفكير

التحليلي، وهذه الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى السادس في الأحكام الأخلاقية والذين بلغ متوسط درجاتهم (٦٩,٢٢) وهو أكبر من متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الأول في الأحكام الأخلاقية والذي بلغ متوسط درجاتهم (٥٢,١٢).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الثاني في الأحكام الأخلاقية وأعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى السادس في الأحكام الأخلاقية في التفكير التحليلي، وهذه الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى السادس في الأحكام الأخلاقية والذين بلغ متوسط درجاتهم (٦٩,٢٢) وهو أكبر من متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الثاني في الأحكام الأخلاقية والذي بلغ متوسط درجاتهم (٥٤,٠٢).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الثالث في الأحكام الأخلاقية وأعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى السادس في الأحكام الأخلاقية في التفكير التحليلي، وهذه الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى السادس في الأحكام الأخلاقية والذين بلغ متوسط درجاتهم (٦٩,٢٢) وهو أكبر من متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الثالث في الأحكام الأخلاقية والذي بلغ متوسط درجاتهم (٥٣,١٣).

ثانياً : بالنسبة للتفكير الواقعي :

جدول (١٢)

نتائج اختبار شيفية للمقارنات المتعددة

المتغير التابع	مستوى التفكير الخلقي (I)	مستوى التفكير الخلقي (J)	متوسط الفروق
الواقعي	الأول	الثاني	٠,٩٥٩
		الثالث	١,١٢
		الرابع	١٦,٢٠*
		الخامس	١٧,٠٢*
		السادس	١٥,٩٣*
	الثاني	الثالث	١,١١
		الرابع	٣,٢٠
		الخامس	٢,١١
		السادس	١٨,٠٣*
	الثالث	الرابع	١,٦٧
		الخامس	٢,٠٩
		السادس	١٧,٢٦*
	الرابع	الخامس	١,١٦
		السادس	١,٥٤
	الخامس	السادس	١,٨٩

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الأول في الأحكام الأخلاقية وأعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الرابع في الأحكام الأخلاقية في التفكير الواقعي، وهذه الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الرابع في الأحكام الأخلاقية والذين بلغ متوسط درجاتهم (٦٥,٢٦) وهو أكبر من متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الأول في الأحكام الأخلاقية والذي بلغ متوسط درجاتهم (٥٣,٩١).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الأول في الأحكام الأخلاقية وأعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الخامس في الأحكام الأخلاقية في التفكير الواقعي، وهذه الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الخامس في الأحكام الأخلاقية والذين بلغ متوسط درجاتهم (٦٨,٢٤) وهو أكبر من متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الأول في الأحكام الأخلاقية والذي بلغ متوسط درجاتهم (٥١,٥٦).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الأول في الأحكام الأخلاقية وأعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى السادس في الأحكام الأخلاقية في التفكير الواقعي، وهذه الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى السادس في الأحكام الأخلاقية والذين بلغ متوسط درجاتهم (٦٨,٧٥) وهو أكبر من متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الأول في الأحكام الأخلاقية والذي بلغ متوسط درجاتهم (٥٥,١٩).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الثاني في الأحكام الأخلاقية وأعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى السادس في الأحكام الأخلاقية في التفكير الواقعي، وهذه الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى السادس في الأحكام الأخلاقية والذين بلغ متوسط درجاتهم (٦٨,٨٧) وهو أكبر من متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الثاني في الأحكام الأخلاقية والذي بلغ متوسط درجاتهم (٥٢,٨٦).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الثالث في الأحكام الأخلاقية وأعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى السادس في الأحكام الأخلاقية في التفكير الواقعي، وهذه الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى السادس في الأحكام الأخلاقية والذين بلغ متوسط درجاتهم (٦٧,١٥) وهو أكبر من متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى الثالث في الأحكام الأخلاقية والذي بلغ متوسط درجاتهم (٥١,٥٢).

٦. للتحقق من صحة الفرض السادس للدراسة والذي ينص على : تتحدد القيمة التنبؤية للأحكام الأخلاقية من الأداء على مقياس أساليب التفكير. تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي، والجدول التالي يبين نتائج ذلك.

جدول (١٣)

تحليل الانحدار المتعدد التدريجي

المرتبة	العوامل المستقلة	R	R^2	التغير في R^2	B	Beta	ف ومستوى دلالتها
١	التفكير التحليلي	٠,٤٢١	٠,١٧٧	٠,٠١٧٧	٠,٠١٢	٠,٤٣١	٨,٦٠ دالة عند ٠,٠١
٣	التفكير الواقعي	٠,٦٣٢	٠,٣٩٩	٠,٢٢٢	٤,١٥٤	٠,٦٥٢	١٠,٤٥ دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن أهم عامل من عوامل أساليب التفكير التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالأحكام الأخلاقية هو التفكير الواقعي والذي فسر ما قيمته ٢٢,٢% من التباين في الأحكام الأخلاقية، يليه التفكير التحليلي والذي فسر ما قيمته ١٧,٧% من التباين في الأحكام الأخلاقية. كما يمكن صياغة معادلة التنبؤ بالأحكام الأخلاقية من أساليب التفكير على النحو التالي: الأحكام الخلقية = ٥٢,٢٤ + ٥,٠١٢ التفكير التحليلي + ٤,١٥ التفكير الواقعي.

وبذلك أمكن التحقق من إمكانية التنبؤ بالأحكام الأخلاقية من الأداء على مقياس أساليب التفكير (أسلوب التفكير التحليلي وأسلوب التفكير الواقعي)، وباستعراض الاستراتيجيات المميزة لذوي التفكير التحليلي نجد أن البحث عن أفضل الطرق لمواجهة المشكلات، مع التحليل المنظم للبدائل وأن العملية العقلية المفضلة لديهم النضج والإرشاد، ونلاحظ أن هذه الخصائص تقترب من المرحلة السادسة في المستوى ما بعد التقليدي Post conventional level.

وفي هذا المستوى يتحدد صواب الفعل في ضوء المعايير التي فحصت وتم اتفاق المجتمع عليها، كما يجب أن يكون الفرد مدركاً للصراع الذي ينشأ بين وجهتي النظر القانونية والأخلاقية، فالفرد في هذه المرحلة يدرك أن الزوج يواجه صراعاً لمواجهة المشكلة بين إنقاذ زوجته من الموت واحترام القانون، فهو يفاضل بين البدائل.

فالحكم الأخلاقي في هذه المرحلة جاء نتاج ما توصل إليه الفرد من التوازن بين مجموعة من المبادئ التي اختارها بنفسه لاعتقاده في مناسبتها وعندما تخرق القوانين هذه المبادئ يلتزم الفرد بالمبادئ التي توظف في اتخاذ القرارات والتوجيه والإرشاد.

وأما أصحاب نمط التفكير الواقعي فشعارهم الحقائق هي الحقائق، وأن العملية العقلية السائدة لديهم هي البحث عن الحقيقة، وأنهم يجيدون الحسم والرأي القاطع، ونجد أن هذه الخصائص تقابل المرحلة الخامسة من المستوى الثالث للتفكير الأخلاقي لدى كولبرج، وهي مرحلة التعاقد الاجتماعي القانوني التي يتحدد فيها صواب الفعل في ضوء حقوق الأفراد، والمعايير التي تم

الاتفاق عليها بواسطة المجتمع ككل حيث النظر إلى الالتـزام الأخلاقـي مـن منظـور التعاقـد الاجتماعي والالتزام بهذا التعاقد، والتأكيد على أهمية القواعد الإجرائية للوصول إلى اتفاق، ويتحدد الواجب على أساس التعاقد، مع تجنب التعدي على حقوق الآخرين، أي أن الحكم الأخلاقي الصائب في هذه المرحلة هو الحكم الذي فيه مراعاة للحقوق العامة للإنسان وفيه تأكيد للقانون والتمسك به إلا أنه يباح الخروج عن القانون إذا كان لا يحمي هذه الحقوق، لذلك فمن المعالم الرئيسـية لهـذا المستوى رفضه القاطع لقوانين غير العادلة وإصراره على عدم طاعتها.

الفروض:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، التحليلي، العملي، الواقعي) بين معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من التخصصات العلمية والأدبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، التحليلي، العملي، الواقعي) بين معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من الذكور والإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في بروفيلات التفكير (سطحي، أحادي، ثنائي، ثلاثي) من الذكور والإناث.
- تتباين أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، التحليلي، العملي، الواقعي) بتباين الأحكام الأخلاقية لعينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- تتحدد القيمة التنبؤية للأحكام الأخلاقية من الأداء على مقياس أساليب التفكير.

النتائج:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية في التفكير التحليلي لصالح معاوني أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات العلمية، وأن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠,٠١
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في أسلوب التفكير المثالي، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠,٠٥
- يختلف أسلوب التفكير التحليلي والواقعي باختلاف مستوى الحكم الخلقي.
- أمكن صياغة معادلة للتنبؤ بالأحكام الأخلاقية من أساليب التفكير على النحو التالي:

الأحكام الأخلاقية = ٥٢,٢٤ + ٥,٠١٢ التفكير التحليلي + ٤,١٥ التفكير الواقعي.

المراجـــــع

أولا: المراجع العربية

١ أحمد البهي السيد (٢٠٠٣): نمذجة العلاقات بين أساليب التفكير وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد (٣٩)، المجلد الثالث عشر أبريل (٩٠-١٣٩).

٢ أحمد البهي السيد (٢٠٠٤): العلاقة التفاعلية بين بعض أساليب التفكير والتمثيل المعرفي بمستوياتها على التفكير الابداعي، المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد (٤٤) المجلد الرابع عشر يولية (٣-٤١).

٣ أمينة إبراهيم شلبي (٢٠٠٢): بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية من المرحلة الجامعية. دراسة مقارنة، المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد (٣٤) المجلد الثاني عشر فبراير (٨٧-١٤٢)

٤ أنور الشرقاوي (٢٠٠٦): علم النفس المعرفي، القاهرة – الأنجلو المصرية.

٥ جابر عبد الحميد وعلاء كفافي (١٩٩١): معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء الرابع، القاهرة،
دار النهضة العربية.

٦ جان بياجيه (١٩٥٦): الحكم الخلقي عند الأطفال: ترجمة محمد خيري حربي، القاهرة – مكتبة مصر.

٧ حسين حسن طاحون (٢٠٠٣): أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات "دراسة مقارنة بين الطلاب المصريين والسعوديين" مجلة كلية التربية بالزقازيق العدد (٤٣) يناير (٣٦-٨٦).

٨ خيري المغازي عجاج (٢٠٠٠): أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة) القاهرة- مكتبة الأنجلو المصرية.

٩ طلعت الحامولي (١٩٩٧): الاستقلال الإدراكي وعلاقته بالتفكير الناقد والقيم، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الثاني والأربعون- أبريل- مايو- يونية (٤٦-٦٧).

١٠ طلعت منصور وحليم بشاي (١٩٨٢): دراسات ميدانية في النضج الخلقي، مجلة العلوم الاجتماعية.

١١ روبرت ستيرنبرج (٢٠٠٤):أساليب التفكير ترجمة عادل سعد يوسف، القاهرة- مكتبة النهضة المصرية.

١٢ سليمان الخضري الشيخ (١٩٨٥): دراسة التفكير الخلقي للمراهقين والراشدين، الكتاب السنوي في علم النفس المجلد الرابع (١٢٣-١٦٦).

١٣ عبد الرحمن العيسوي (١٩٩٠): سيكولوجية النمو، القاهرة- دار النهضة العربية.

١٤ عبد العال عجوة (١٩٩٨): أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد التاسع العدد ٣٣، (٣٦٣-٤٢٥).

١٥ عبد العال عجوة ورضا أبو سريع (١٩٩٩): قائمة أساليب التفكير، القاهرة – الأنجلو المصرية.

١٦ عبد العزيز القوصي (١٩٧٥): أسس الصحة النفسية، طـــ٥ القـاهرة- مكتبـة النهضـة المصرية.

١٧ عبد المنعم دردير (٢٠٠٣): أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طـلاب كليـة التربيـة بقنـا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية (دراسة عاملية)، مجلـة كليـة التربية جامعة عين شمس، العدد السابع والعشرون جـ٢ (٩-٨٦).

١٨ عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٥): علم النفس المعرفي، الأردن- دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٩ فؤاد أبو حطب وآمـال صادق (١٩٩٥): نمو الإنسان من مرحلة الجنـين إلـي مرحلـة المسنين، القاهرة- الأنجلو المصرية.

٢٠ فؤاد أبو حطب وآمـال صادق (١٩٩٦): علم النفس التربوي، طـــ٣، القـاهرة- مكتبـة الأنجلو المصرية.

٢١ فؤاد البهي السيد (١٩٩٣): علم النفس الاجتماعي، طـ٢، القاهرة- الفكر العربي.

٢٢ ماجدة علي عبد السميع (٢٠٠٤): أثر التناظر وعدم التناظر بين بعض أساليب التفكير لكل من المعلم والمتعلم على التفاعل الاجتماعي داخل الفصل وبعض نـواتج الـتعلم، رسـالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية،
جامعة الزقازيق.

٢٣ مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩٥): دراسات في أساليب التفكير، القاهرة- مكتبـة النهضـة المصرية.

٢٤ مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩٦): التفكير، الأسس النظرية والاستراتيجيات، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٢٥ مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩٦): اختبار أساليب التفكيـر، القـاهرة- مكتبـة النهضـة المصرية.

٢٦ مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩٧): التفكير الذاتي والسمات الابتكارية المصـاحبة للتفكيـر متعدد الأبعاد لدى طلاب المرحلة الجامعية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب العددان ٤٠،٤١ أكتوبر ٩٦
ومارس ٩٧.

٢٧ محمد السيد عبد الرحمن وعادل عبد الله محمد (١٩٩١): مقياس النمو الأخلاقي للمـراهقين والراشدين، الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢٨ محمد علي حسين عمار (١٩٩٨): أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة "دراسة مقارنة" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعـة عـين شمس.

٢٩ محمد خيري حربي (١٩٤٨): الحكم الخلقي عند الأطفال من السادسة والثانية عشر ووسائل معاملتهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

٣٠ نادر فتحي محمود (١٩٨٩): العلاقة بين بعض أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣١ نجيب خزام (١٩٩٦): البنية العاملية لصورة عربية من إستبيان "بايفيو" للفروق الفردية في طرق التفكير، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد الرابع عشر - المجلد السادس.

٣٢ يوسف جلال يوسف (٢٠٠٥): أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الخامس عشر العدد ٤٩-أكتوبر، (٣٧٥-٤٤٠).

ثانيا: المراجع الأجنبية:

٣٣ Aurniok & Lindeman, U. (٢٠٠٥): Paranormal beliefs, education and thinking styles, J. of Personality and Individual Differences, v.٣g (٧) ١٢٢٧-١٢٣٦.

٣٤ Azar, M. (١٩٨٢): A correlation study of moral judgment and aspects of creativity with relation to life experiences of select college, University of Northern Colorado.

٣٥ Borlando, J. (٢٠٠٥): An examination of thinking styles of community college women administrators in three mid-Atlantic states Dissertation Abstracts International, v ٦٥-١٢A, p ٤٤٣٩.

٣٦ Chen, F. (١٩٩٥): An analysis of the relationships between moral knowledge, moral thinking and moral practice of students in grade nine at a selected junior high school in Taiwan, Dissertation Abstracts International, v ٥٧, ١٨٢.

٣٧ Chao, L. & Huang, J. (٢٠٠٢): Thinking styles of school teachers and university students in mathematics, J. of psycho. Reports, vol. ٩١, ٩٣١-٩٣٤.

٣٨ Cilliets, C. & Sternberg, R.J (٢٠٠١): Thinking styles: Implication for optimizing learning and teaching in university education, J. of higher education v. ١٥, N.I. ١٣-٢٤.

٣٩ Epstien, E.S, Pacini, R., Denesraj, V. & Heier, H. (١٩٩٦): Individual difference in intuitive experiential and analytical- rational thinking styles. J. of Personality and Social psychology- vol. ٧١, ٣٩٠-٤٠٥.

٤٠ Golian, L. M. (١٩٩٩): Thinking style differences among academic Librarians. Dissertation Abstracts international vol. ٥٩, No. ٧, ٢٢٣١-٢٢٣٢.

٤١ Grigorenko, E. & Sternberg, R.J. (١٩٩٥): Thinking style in school setting. European, Jue. For high Ability, vol. ٦, ٢٠١-٢١٩.

٤٢ Grigorenko, E. & Sternberg, R.J. (١٩٩٧): Style of Thinking, abilities and academic performance. Exceptional children, vol. ٦٣, ٢٩٥-٣١٢.

٤٣ Harrison, A.F. & Brmson, R.M. (١٩٨٢): Style of Thinking Strategies for asking questions, making decisions, and solving problems, New York.

٤٤ He, Y. (٢٠٠١): The nature of thinking styles. (on-line) Available: http: www. He vunfeng .net/English/ thinking/, htmi document-Apr.

٤٥ Howes, M. & Morgan, V. (١٩٨٣): Intentionality and field Dependence in children's Moral Judgments, J. Educ. Psycho., vol. ٥٣, ١٧٠-١٧٤.

٤٦ Hung, J. & Sisco, B.R. (١٩٩٤): Thinking style of Chinese and American adult students in higher education: a comparative study. Psycho. Reports, vol.٧٤, ٤٧٥-٤٨٠.

٤٧ Kohlberge, L. (١٩٧٦): Moral styles and moralization in Licking, T. (Ed) moral development and behavior. New York: Holt Rinehart and Winston.

٤٨ Kohlberge, L. (١٩٧٨): Revisions in the theory and practice of moral development, I Damon, W. (Ed.), New directions for child Development No. ١ Moral Development. San Francisco: Jossey- Bass.

٤٩ Lumb, J. (١٩٩٦): Thinking style and accessing information in the world wide web In Computer- Ed: an Electronic J. about learning and teaching with Technology (on line) vol. ٢, ١, ١-٤.

٥٠ Nadeem Ashuraey, (٢٠٠٥): The Relationship between Moral Thought and Moral Action Kohlberg's Theory, Egyptian J. f psycho. Studies, vol. ١٥, No. ٤٩.

٥١ Raudsepp, E. (١٩٩٩): Thinking styles and career success, Hdree man and company, New York.

٥٢ Snyder, R.F. (٢٠٠٠): The Relationship between Learning styles, multiple intelligences and academic achievement of high school students, High school, vol. ٨٣, No. ٢, ١١-٢١.

٥٣ Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. (١٩٩٣): Thinking styles and the gifted, Roper Review, vol. ١٦, No. ٢, ١٢٢-١٣٠.

٥٤ Sternberg, R. J. (١٩٩٤): Thinking and Problem solving New York, Academic press Harcourt Brace &Company.

٥٥ Sternberg, R. J. (١٩٩٧): Thinking styles, New York: Cambridge University press ١.

٥٦ Sternberg, R. J. (٢٠٠٣): Cognitive psychology ٣rd Edition Thomson-wadsworth, Australia.

٥٧ Tang, J. (٢٠٠٣): Are Asian Thinking styles different? Acculturation and thinking styles in a Chinese Canadian population, Dissertation Abstracts International, v. ٦٥-٠٣B, p ١٥٧٣.

٥٨ Thill, L. (١٩٩٠): The use of moral dilemmas in teaching American history: strategies for improving critical thinking, moral reasoning and learning, Dissertation Abstracts international, v. ٥١, p ٣٢٠١.

٥٩ Woodword, B. (١٩٩٩): Thinking styles, URL: www. Cpsc. U Calgary. Ca/couprie/٦٢٣/٦٩٣ woodword. Html. Lost modified on: ٨-sep.

٦٠ Zhang, L. F. (١٩٨٥): An exploratory study of Creative thinking in adolescent's information on psychological sciences, N. (٢), ٢٠-٢٥.

٦١ Zhang, L. F. & Sternberg, R. J. (١٩٩٨): Thinking styles Abilities and academic achievement among, Hong Kong University students, Edu. Research. J. vol. ١٣, ٤١-٦٢.

٦٢ Zhang, L. F. & Sternberg, R. J. (٢٠٠٠): Are learning approaches and thinking styles are related? A study in two Chinese populations, the J. of psycho. Vol. ١٣٤, ٤٦٩-٤٨٩.

٦٣ Zhang, L. F. (٢٠٠٣): Are parents and children's thinking styles related? J. of psycho. Reports. Vol. ٩٣, ٦١٧-٦٣٠.

٦٤ Zhang, L. F. (٢٠٠٤): Thinking styles university students. Professed teaching styles and their conceptions of effective teachers, J. of psycho. Vol. ١٣٨, ٢٣٣-٢٥٢.

٦٥ Zhang, L. F. (٢٠٠٤): Do university students thinking styles matter in their preferred teaching approaches? J. of personality and individual Differences, vol. ٣٧, ١٥٥١-١٥٦٤.

٦٦ Zhang, L. F. (٢٠٠٥): Dos teaching for a balanced use of thinking styles enhance students' achievement? J. of personality and individual Differences, vol. ٣٨, ١١٣٥-١١٤٧.

٦٧ Zhang, L. F. (٢٠٠٦): Dos students' teacher thinking styles matchmismatich matter in students achievement? J. of Edu. Psycho. Vol. ٢٦, ٣٩٥-٤٠٩.

Thinking styles and Moral Judgments of a sample of Teaching staff members Assistants in the University in the light of some variables

Fawkeya Ahmed El-sayed Abd El-Fattah
Assistant Prof. Dr.
Psychology Department. Beni-Suef University.

Thinking styles shows methods and favourite styles in knowledge acquisition function, organizing, ideas and expression coping with tasks. If the teacher is aware of his styles in thinking, he can accept his opinion refusal by other withosut defense of his styles in thinking this will be encouraging an atmosphere of teaching practice that encourages thinking. So, the style of the teacher and his thinking strategies with which he deals with his students has a direct and organized effect of thinking tasks. Individual difference in thinking are not restricted to differences thinking standards, but also what can be used in evolving methods and thinking styles.

Because the mind is the basis of judgment based on assessing the situation and determining the track of "to do" and "not to do" "what to do? and why?" The style of thinking states "how to do", "what is better" and the method and style of the individual while dealing with the other person. If judgments are the outcomes of thinking and the styles of thinking are different, it is supposed that judgments will be different according to the style of thinking.

Hypotheses:

- There are statistically significant differences in thinking styles (synthetic, idealistic, analytic, practiced and realistic thinking) among teaching staff member's assistants in the University of Literary and scientific specializations.
- There are statistically significant differences in thinking styles (synthetic, idealistic, analytic, practiced and realistic thinking) among teaching staff member's assistants in the university involving males and females.
- There are statistically significant differences among teaching staff member's assistants in the university in thinking profiles (flat, two dimension, three dimension) thinking of males and females.
- The styles of thinking are varied (synthetic, idealistic, analytic, practiced and realistic thinking).
- Moral judgment of teaching staff member's assistants is varied.
- Prediction value of moral judgments of performance is stated through the test of thinking style.

The Results:

- There are statically signification differences between the mean scores of literary and scientific specializations in the analytic thinking in favour of teaching staff member's assistants in scientific specialization and T. test value is significant at the level of ٠,٠١.

- There are statically signification differences between the mean scores of males and females in the idealistic thinking style as the calculated value of T. test was more than the tabulated T. test at the level of ٠,٠٥.
- The style of analytic and realistic thinking differs according to the level of moral judgment.
- There has been a formula of moral judgments perdition through the styles of thinking as follows: - Moral judgments = ٥٢,٢٤ + ٥,٠١٢ (analytic thinking) + ٤,١٥ (realistic thinking).