مستويات التفكير الأخلاقي وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية

أ.م.د. هناء خالد الرقاد/ جامعة البلقاء التطبيقية، كلية الأميرة عالية الجامعية/ الأردن

الباحث. عز الدين الخوالدة/ وزارة التربية والتعليم/ الأردن

Moral Thinking Levels and their Relationship with Decision Making for the Students of the Jordanian University

Asst. Prof. Dr. Hana Khalid Al-Rakkad / Applied University of Al-Balka, The University College of Princess Alya / Jordan

Researcher. Izel Deen Al-Kawalda / Ministry of Education and Learning / Jordan

Abstract

This study aims at identifying the Moral Thinking Levels and the ability of decision making for the Students of the Jordanian University and identifying the relationship between Moral Thinking Levels and Decision Making and the variations with a statistical indication according to the variables of (genre, college, academic year)

الملخص

هدفت الدّراسة إلى التعرف على مستويات التفكير الأخلاقي ومستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية، والتعرف على العلاقة بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار والفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، السنة الدراسية).

تكونت عينة الدراسة من (915) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014 / 2015، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداتين: الأولى مقياس (كولبرج) للتفكير الأخلاقي تم تعريبه من قبل عبدالفتاح (2001)، كما تم تطوير مقياس اتخاذ القرار بما يتناسب وأغراض الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية بشكل عام جاء بدرجة متوسطة كما أشارت النتائج أيضًا إلى أن مقدرة طلبة الجامعة الأردنية على اتخاذ القرار جاءت بدرجة متوسطة.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية بين مستوى التفكير الأخلاقي ومقدرة الطلبة على اتخاذ القرار، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير الأخلاقي وفقاً لمتغيرات الدراسة، وأيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مقدرة الطلبة على اتخاذ القرار وفقاً لمتغيرات الدراسة.

بناءً على النتائج السابقة يوصي الباحث بضرورة إجراء مزيد من البحوث والدراسات لبيان العلاقة بين مستويات التفكير الأخلاقي ومقدرة الطلبة على اتخاذ القرار في مختلف الجامعات الأردنية، وإدراج مساق خاص بالأخلاق والتربية الأخلاقية ليكون متطلبًا جامعيًا إجباريًا لطلبة الجامعة، بالإضافة إلى تفعيلِ دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية لنشر الثقافة الأخلاقية بين الأفراد والطلبة.

الكلمات المفتاحية: التفكير الأخلاقي، اتخاذ القرار، طلبة الجامعة الأردنية.

المقدمة

يتميز العصر الحالي بالتطور العلمي السريع، الذي يحتم على الأفراد امتلاك مقومات الحياة العلمية والعملية، وعلى الرغم من التطورات والاختراعات في جميع جوانب الحياة، وما نتج عن ذلك من سهولة الاتصالات والمواصلات بين الشعوب واختلاط الثقافات، وتغير كثير من القيم والمبادئ العالمية إلا أن الأخلاق كانت وستبقى رمزًا للإنسانية التي فضلها الله سبحانه وتعالى على جميع الكائنات الأخرى قال تعالى: {وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ} (القلم: 4).هذا من جهة، ومن جهة أخرى تؤثر الأخلاق على المستويات النفسية والاجتماعية والثقافية للفرد ويتفق الباحثون الاجتماعيون والنفسيون على

أهمية منظومة القيم الأخلاقية ودورها في تقدم الأمم والمجتمعات ونشوء الحضارات بالإضافة إلى دور الأخلاق في بناء شخصية الإنسان وتحديد معالم السلوك الإنساني.

ويطلق مصطلح النمو الأخلاقي على التغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخلقية في أثناء فترات النمو المختلفة للفرد ويطلق عليها مصطلح النمو الخلقي حيث يكون التركيز خلال هذا النوع من النمو على جعل سلوك الفرد في المواقف الاجتماعية نابعًا من ذات الفرد (الشوارب والخوالده، 2009).

ولقد اهتمت العديد من العلوم والدراسات الإنسانية وخاصة علم النفس بموضوع التفكير الإنساني والتغيرات التي طرأت على التفكير الأمر الذي نتج عنه ظهور أحد أنواع التفكير الإنساني وهو التفكير الأخلاقي، وفي هذا السياق يشير كل من (Frank, Campbell, Pellet and Mujtaba, 2010).إلى أن التفكير الأخلاقي يعني في أبسط معانيه مقدرة الإنسان على التمييز بين ما هو صحيح وما هو خاطئ من خلال تطوير منظومة من القيم الأخلاقية تسهم في تعليم الفرد كيفية التصرف بشكل أخلاقي. فالتفكير الأخلاقي لدى الكثير من العلماء هو مفهوم معياري أي ما يجب أن نفعله وهو فعل الخير، وفيما يجب أن نفكر فيه بحيث يكون صوابًا (ليلى، 2000).

وتشير حسونة (2004) إلى أن النمو الخلقي بشكل عام والتفكير الأخلاقي بشكل خاص يهتم بالقواعد والقوانين والأعراف فيما يجب أن يقوم به الأفراد خلال تفاعلهم مع غيرهم. وأن التفكير الأخلاقي يرتبط مع مراحل النمو العقلي العام وخصوصًا ما يتعلق بالجانب المعرفي أو ما يسمى بالنمو المعرفي (ملحم، 2004).

ويرتبط التفكير الأخلاقي بمهارة اتخاذ القرار وصنعه، ذلك ان اتخاذ القرار وصنعه عملية فكرية، نفسية، سلوكية معقدة تتضمن مواجهة خيارات متعددة تسعى لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات المتعلقة بهذه الخيارات ومن ثم اختيار البديل المناسب للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب (رزق الله، 2002).

ولأهمية اتخاذ القرارات عند الطلبة تسعى الجامعات الأردنية إلى إكساب الطلبة المهارات الحياتية ليكونوا قادرين على مواجهة التحديات المختلفة، ووضع مقترحات للحد منها، مما يساعدهم في اتخاذ القرار المناسب وهذا لن يتأتى إلا بتنمية القدرات العقلية للفرد لذلك فإن الاستثمار في العقول هو الاستثمار المنطقي في المجتمعات كافة وعلى المؤسسات التربوية والجامعات أن تهتم بتطوير القدرات العقلية للأفراد وتنمية التفكير الأخلاقي لديهم بهدف إعداد جيل قادر على التعلم مدى الحياة وتعليم غيره (الفرماوي وحسن، 2004). ومما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على مستويات التفكير الأخلاقي وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد التفكير الأخلاقي موضوعاً مركزياً ومحورياً بالنسبة للطلبة، لأن ذلك سينعكس على قدرتهم في اتخاذ القرات السليمة داخل البيئة الجامعية حيث تشكل البيئة الجامعية مناخاً خصباً للطالب ليطور شخصيته, ويرتقي بمستوى تفكيره, مما ينعكس على قدرته في اتخاذ القرارات, واحساسه بقيمته وكرامته, وتنمية قدرته لتحقيق ذاته على أسس صحيحة وفعالة, مما ينعكس على شخصيته ويحقق قدرًا كبيرًا من التكيف الاجتماعي في تلك البيئة من خلال إندماجه في هذه البيئة والاستفادة من الإماكانيات المتاحة في تطوير الشخصية سواء اكانت عوامل اكاديمية أم منهاج أم أساتذة وغيرهم فالطالب داخل البيئة الجامعية بلا شك يعمل على تحقيق نوع من الموازنة بينه وبين بيئته المحيطه به ليحقق حاجاته الفردية والاجتماعية والأكاديمية ويقيم علاقات اجتماعية تقوم على التأثر والتأثير في الآخرين وهذا هو الهدف الأساس لعمليات النمو الأخلاقي التي تحدث للفرد في مختلف مراحل حياته. ويمكننا القول أن اتخاذ القرار الصائب يعتمد على التفكير الأخلاقي ومدى التزام الطالب بمنهجية واضحة في التفكير الذي ينسجم مع العادات والتقاليد والقيم والمعايير السائدة في مجتمعه. على الرغم من اهتمام المختصين والباحثين في مجال التفكير الأخلاقي, واجماع الكثير من الدراسات على أهمية الأخلاق في الحياة إلا أن الباحث ومن خلال اطلاعه لاحظ قلة الدراسات والأبحاث التي تسلط الضوء على مستويات

التفكير الأخلاقي وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية؛ وقد وجد الباحث أن هذا البحث يضيف الشئ الجديد للأدب التربوي.

أسئلة الدراسة:

ستحاول الدارسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية؟
2. ما مستوى المقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية؟
3. هل توجد علاقة ارتباطيه بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية. بالإضافة إلى مدى ارتباط هذه العلاقة بمتغيرات الدراسة (الجنس, الكلية, السنة الدراسة), وبشكل أكتر تحديدًا هدفت الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية.
2. التعرف إلى المقدرة على اتخاذ القرارات لدى طلبة الجامعة الأردنية.
3. التعرف إلى العلاقة بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرارات لدى طلبة الجامعة الأردنية.
4. رصد الفروق داخل بعض المتغيرات الأساسية (الجنس, الكلية, السنة الدراسة) في تشكيل موقف أفراد عينة الدراسة في علاقة التفكير الأخلاقي واتخاذ القرارات لديهم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الراهنة من جانبين: جانب نظري وجانب عملي، وهما كما يلي:

الأهمية النظرية:

1. بما توفره هذه الدراسة من أدب تربوي ودراسات سابقة حول متغيرات الدراسة (التفكير الأخلاقي، اتخاذ القرار). وبالتالي تفتح الطريق أمام الباحثين والمهتميين بهذا الشأن لإجراء المزيد من الدراسات المرتبطة في هذا المجال على البيئة العربية بشكل عام، والبيئة الأردنية بشكل خاص.
2. محاولة تكوين قاعدة للمعلومات تكون الأساس في تشكيل القاعدة المعرفية للعلاقة بين التفكير الأخلاقي، واتخاذ القرارات لدى طلبة الجامعة الأردنية الأمر الذي سيسهم في تخطيط البرامج الهادفة إلى زيادة الوعي بأهمية التفكير الأخلاقي لدى الباحثين، وبالتالي إمكانية الاستفادة من هذه البيانات المجمّعة في البحوث النظرية والتطبيقية ذات الصلة بموضوع التفكير الأخلاقي.
3. تزيد من المعرفة العلمية حول خصائص الشباب الجماعي.

الأهمية العملية:

ما يترتب على نتائج الدراسة من فوائد عملية في الميدان التربوي, قد يستفيد من نتائج الدراسة الحالية المسؤلين في وزارة التعليم العالي وفي الجامعات الأردنية من خلال وضع برامج ارشادية تربوية للطلبة الأردنيين وتطبيق استراتيجيات لتنمية التفكير الاخلاقي وزيادة القدرة على اتخاذ القرار بينهم وبين انفسهم ومع مجتمعهم الجامعي.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

1. **التفكير الأخلاقي:** "نمط من أنماط التفكير يتعلق بالطريقة التي يتوصل بها الفرد إلى التقويم الأخلاقي للأشياء، والمفاضلة بين قيمتين أو أكثر (الكلحوت، 2004: ص54).

ويعرف التفكير الأخلاقي إجرائيًا: بالدرجة التي سيحصل عليها أفراد الدراسة على مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين المستخدم في الدراسة الحالية والمُعد من قبل فوقيه عبدالفتاح (2001).

2. **اتخاذ القرار**:هو عملية الاختيار الواعي بين البدائل المتاحة في موقف ما، واختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل أو خيار، وأثرها على الأهداف المراد تحقيقها، ويتم رصدها من قبل متخذ القرار للمساعدة في اتخاذ القرار الصحيح (حبيب، 2003)
3. **ويعرف اتخاذ القرار إجرائيًا**: بالدرجة التي سيحصل عليها أفراد الدراسة على مقياس اتخاذ القرار المستخدم في الدراسة الحالية والمُعد من قبل الغامدي (2012).

حدود الدراسة:

أ. **الحدود المكانية:** تتمثل الحدود المكانية للدراسة في البيئة الجامعية في الجامعة الأردنية للعام الدراسي (2014 / 2015) وبالتالي سينحصر التعميم على هذه البيئة فقط.

ب. **الحدود الزمانية:** تتمثل الحدود الزمانية للدراسة بالمدة الزمنية المستغرقة لإنجاز هذه الدراسة وهي العام الدراسي (2014 / 2015).

ج. **الحدود البشرية:** وتتمثل في طلبة الجامعة الأردنية في مرحلة البكالوريوس والمنتظمين على مقاعد الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2014 / 2015).

الأدب النظري

مفهوم التفكير الأخلاقي:

تعد الأخلاق من الأمور المهمة في حياة الفرد والمجتمع؛ لأنها تتصل اتصالاً وثيقاً بعملية التنشئة الاجتماعية والعملية التربوية، وذلك لأنها تتعامل مع السلوك الإنساني وما ينتج عن هذا السلوك من تأثيرات إيجابية أو سلبية في الحياة، فالأخلاق أينما وجدت فإنها تعد الأساس في استقرار المجتمع وبقائه، وعلى الرغم من أن فلسفة الأخلاق تقع ضمن محور اهتمام علماء النفس والاجتماع إلا أنها لم تحظ بالقدر الكاف من الاهتمام إلا في فترات توصف بأنها متقطعة وهذا يعود بطبيعة الحال إلى أن الأخلاق والنمو الأخلاقي من الموضوعات المعقدة والحساسة ويثير الكثير من المشكلات أمام الباحثين (أبو قاعود، 2008).

يعد مفهوم التفكير الأخلاقي مفهوم معياري أي ما يجب أن نفعله وفيما يجب أن نفكر فيه بحيث يكون صواباً هذا من جهة، ومن جهة أخرى يرتبط مفهوم التفكير الأخلاقي ارتباطًا وثيقًا بالحقل العلمي الذي يكون مدارًا للبحث، بمعنى أن للتفكير الأخلاقي مفاهيم متعددة بتعدد الموضوعات المطروحة اقتصادية، اجتماعية، سياسية، إدارية....إلخ مع الأخذ بعين الاعتبار أن علم التفكير الأخلاقي ليس بالضرورة أن ينحى منحى علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الأنثروبولوجيا، ذلك أن علم النفس من شأنه تفسير السلوك لكن ليس من شأنه الحكم عليه سواء لتبريره أو لإدانته حيث تقع هاتان العمليتان ضمن اختصاص علم التفكير الأخلاقي (ليلى، 2000). وهذا بطبيعة الحال يقودنا إلى تعدد التعاريف المتعلقة بالتفكير الأخلاقي حيث يعرفه أبو قاعود (2008) بأنه مجموعة من السلوكيات التي يظهرها الفرد في معاملته مع الأحداث التي تواجهه أو الأفراد الذين يتعامل معهم في الحياة، ويكتسب نمطهم من خلال التربية والبيئة التي عاش خلالها الفرد خلال مراحل عمره المختلفة، كما يعرفه أبو قاعود على أنه صفة مستقرة في النفس فطرية أو مكتسبة ذات آثار في السلوك الذي نتعامل من خلاله مع الأخلاق بطريقتين هما: نحن نتعامل مع أفعال إنسانية مختارة وليست حيوانية غير اختيارية. وأن تحديد السلوك يقتصر على علاقة الفرد بغيره من الأفراد في مجتمعه الذي يحياه واضعين في اعتبارهم بأن لكل كائن بشري خلفية اجتماعية عريضة (أبو قاعود، 2008).

أما الكلحوت فيعرف التفكير الأخلاقي هو "حكم على العمل أو الفعل يصدره الفرد بعد القيام بعملية استدلال منطقي يطلق عليها الاستدلال الخلقي، قائم على الانصياع لمعايير المجتمع، أو طاعة القانون أو على أساس المبادئ الخلقية العامة(الكلحوت، 2004).

أما مشرف فتعرف التفكير الأخلاقي على انه الطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين بالصواب أو الخطأ، التي يستمد معاييرها من أخلاق المجتمع وتشريعاته (مشرف، 2009).

وتعد الأخلاق الركيزة الأساسية للتفكير الأخلاقي حيث تشكل الأخلاق مجموعة القواعد والأوامر العملية التي يتصف بها السلوك الإيجابي (الخير) الأمر الذي يترتب عليه أن التفكير الأخلاقي يساعدنا في التمييز بين ما هو خير وما هو شر (السبيعي، 2000).

وتجدر الإشارة إلى أن لكل فرد أسلوبه الخاص بطريقة تفكيره وهذا الأسلوب بطبيعة الحال يتأثر بعملية التنشئة الاجتماعية للفرد من حيث نمط التنشئة والبيئة الاجتماعية المحيطة والمستوى الثقافي للأسرة وغيرها الكثير، الأمر الذي يترتب عليه اختلاف طريقة التفكير من فرد إلى آخر تبعًا لاختلاف عملية التنشئة الاجتماعية ودوافعها.

العوامل المؤثرة في التفكير الأخلاقي:

يرى الشوارب والخوالده (2009) أن هناك عدة عوامل تؤثر في النمو الخلقي والتفكير الأخلاقي للفرد لا سيما في مرحلة الطفولة ويمكن إيجازها بما يلي:

1. **مستوى الذكاء:** حيث يجعل المستوى المنخفض من الذكاء لدى الطفل من الصعب عليه أن يستوعب المفاهيم الخلقية وأن يدرك المواقف التي تطبق فيها.
2. **نوع التعليم:** غالبًا ما يركز الكبار انتباههم على الأخطاء التي يقع فيها الأطفال ويعاقبونهم على ذلك دون أن يرشدوهم إلى ما يجب عليهم القيام به.
3. **التغيرات في القيم الاجتماعية:** بما أن القيم الخلقية للطفل هي انعكاس للقيم الاجتماعية؛ فإنها يمكن أن تتغير إذا تغيرت الأخيرة، ومثل هذا التغير في حقيقة الأمر يربك الطفل أكثر من الكبير.
4. **التناقض في السلوك الخلقي:** من الأسباب التي تجعل الأطفال مضطربين هو شعورهم بوجود تناقض بين ما يطلبه الآباء والمعلمون منهم وبين سلوك الكبار أنفسهم.
5. **الصراع مع الضغوط الاجتماعية:** إن المفاهيم الخلقية التي تستحسنها الجماعة التي ينتمي إليها الطفل قد تعد غير ملائمة في جماعة أخرى، فعندما يتعلم الطفل في البيت أن لا يتشاجر مع أحد ثم يرى أن جماعة الأقران تعده جبانًا إن لم يفعل ذلك، فإنه يضطرب ويحتار في مسألة الاختيار.

خصائص التفكير الأخلاقي:

1. **التفكير الأخلاقي لدى الفرد يسير بشكل تتابعي:** أي أن الانتقال من مرحلة أخلاقية إلى أخرى يحدث بشكل تتابعي فكل مرحلة أخلاقية تبنى على المرحلة السابقة وما يميز الأفراد عن بعضهم البعض هو سرعة أو بطئ الانتقال من مرحلة إلى أخرى (المقالدة، 2013).
2. **عالمية التفكير الأخلاقي:** وفقاً لنظرية كولبرج فإن التتابع في نمو التفكير الأخلاقي هو ثابت وموحد في جميع الثقافات ويمتاز التفكير الأخلاقي وفقاً لنظرية كولبرج في أن مبادئه عالمية وشاملة (الهنداوي، 2002).
3. **تجمد التفكير الأخلاقي:** أي أن التفكير الأخلاقي لدى بعض الأفراد يقف عند مرحلة معينة حيث يشير كولبرج إلى أن الأطفال الذين لم تتح لهم فرصة النمو الأخلاقي لعدد من السنين يكونون أكثر احتمالاً لأن يتجمدوا في المستوى الذي وقفوا عنده، فالمراهق الذي في سن السادسة عشر من عمره ولا يزال يفكر بمستوى المرحلة الثانية، وهو نسبياً ثابت بالمقارنة بطفل العشر سنوات الذي يفكر بمستوى نفس المرحلة، وعندما يجمد الأفراد لعدة سنوات في مرحلة عمرية معينة فأنهم يبنون حاجزاً قوياً يحول بينهم وبين فهم مقدمات عالمهم الاجتماعي الذي لا يتفق ومستوى تفكيرهم الأخلاقي (المقالدة، 2013).

مفهوم اتخاذ القرار:

تعد كلمة قرار (Decision) كلمة لاتينية وتعني القطع أو الفصل, بمعنى تغليب أحد الجانبين على الآخر, فاتخاذ القرار هو نوع من أنواع السلوك، يتم اختياره وفق خطوات معينة تقطع عملية التفكير وتنهي النظر في البدائل الأخرى (رزق الله, 2002).

يعرف (الصيرفي،2003) اتخاذ القرار على أنه "عملية عقلانية رشيدة تتبلور في الاختيار بين بدائل متعددة ذات مواصفات تتناسب مع الإمكانات المتاحة والأهداف المطلوبة" أما (Kaplan & Norton, 2000,79) فيعرفا اتخاذ القرار بأنه " كل ما يتخذه القادة المسؤولون في المنظمة من قرارات لمواجهة مشكلة أو موقف معين لتحقيق الأهداف المرجوة منها على أحسن وجه، والتغلب على المشكلة أوالموقف التي صدرت بشأنه" ويعرفه كل من (منصور وعواد, 2000) بانه "عملية اختيار الاستراتيجية أو الاجراءات والتي يعتقد متخذ القرار انها تقدم الحل الأنسب, وهذه العملية هي عملية رشيدة بعيدة عن العواطف".

وتجدر الإشارة إلى أن أهمية عملية اتخاذ القرارات تتأتى من ارتباطها الشديد بحياتنا اليومية كأفراد، وجماعات، ومؤسسات، هذا بالإضافة إلى أن موضوع اتخاذ القرارات يحظى بأهمية خاصة من الناحيتين العلمية والعملية (Harrison, 1999).

خطوات ومراحل عملية اتخاذ القرار: إن اتخاذ أي قرار يمر بمجموعة من المراحل والخطوات التي باتت معروفة لدى العلماء والباحثين وهي خطوات متفق عليها وإن كان هناك اختلاف فإنه فقط يكون في مهارة القيام بهذه الخطوات، ومدى توافر المعلومات التي تخدم كل مرحلة، وكذلك وجود نظام اتصال فعال يؤدي إلى فهم الموقف الإشكالي فهمًا حقيقيًاً والتفاعل معها لصالح المنظمة. وفي هذا السياق يحدد البعض مراحل اتخاذ القرار في: تحديد وحصر المشكلة – تحليل وتقييم المشكلة – وضع المعايير أو المقاييس التي به سوف يتم تقويم الحل أو وزنه كحل مقبول وكافٍ للحاجة – جمع المعلومات صياغة واختيار الحل (أو الحلول) المفضل واختباره مقدماً – وضع الحل المفضل موضع التنفيذ. ويرى سيمون وثومبسون Simon and Thompson (1998) أن القرار يشتمل على ثلاث مراحل رئيسية، هي:

أ. اكتشاف المناسبات لصنع القرار.

ب. اكتشاف سجل الأعمال الممكنة.

ج. الاختيار بين سبل العمل.

وبشكل عام يرى (البكري، 2008) أن مراحل عملية اتخاذ القرارات تتكون من سبع مراحل هي:

أ. تعريف وتحديد المشكلة: في هذه المرحلة يجب على صانعي القرار أن يعوا تماماً أن هناك مشكلة تحتاج لحل وحلها يتوقف على صناعة القرار واتخاذه.

ب. تحليل المشكلة: كلما تم الاعتراف بوجود مشكلة أمكن ذلك من حلها بسهولة وهذا بطبيعة الحال يتطلب من الإداريين أن يقوموا بجمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة وبالتالي يساعد ذلك على فهم المشكلة فهمًا حقيقيًاً الأمر الذي يمكن صانعوا القرار من المفاضلة بين البدائل المتاحة واختيار الأنسب وكل ذلك يأتي بالاعتماد على قدرة صانعي القرار من الحصول على أكبر قدر ممكن من البيانات الدقيقة و المعلومات المحايدة و الملائمة زمنيًا من مصادرها المختلفة، ومن ثم تحديد أحسن الطرق للحصول عليها، ثم يقوم بتحليلها تحليل دقيقاً. ويقارن الحقائق والأرقام ويخرج من ذلك بمؤشرات ومعلومات تساعد على الوصول للقرار المناسب.

ج. تنمية بدائل الحل: يتوقف عدد الحلول البديلة ونوعها على عدة عوامل منها وضع المنظمة، والسياسات التي تطبقها، والفلسفة التي تلتزم بها، وإمكانياتها المادية، والوقت المتاح أمام متخذ القرار، واتجاهات المدير– متخذ القرار– وقدرته على التفكير المنطقي والمبدع، الذي يعتمد على التفكير الابتكاري.

د. تقييم بدائل الحل: من خلال الاطلاع على البدائل التي تم وضعها والاختيار من بينها بحيث يكون البديل الذي تم اختياره هو الأنسب.

ه. اختيار البديل الأنسب: بناءً على المفاضلة بين مختلف الحلول المقترحة يتم اختيار الحل الأنسب لظروف المؤسسة والأمر موضوع القرار والظروف المحيطة به وتتم عملية المفاضلة بين البدائل المتاحة واختيار البديل الأنسب وفقًا لمعايير واعتبارات موضوعية يستند إليها المدير في عملية الاختيار، ومن هذه المعايير على سبيل المثال – لا الحصر – تحقيق البديل للهدف أو الأهداف المحددة، فيفضل البديل الذي يحقق أهم الأهداف أو أكثرها إسهاما في تحقيقها، واتفاق البديل مع أهمية المنظمة وأهدافها وقيمها ونظمها وإجراءاتها، وقبول أفراد المنظمة للحل البديل واستعدادهم لتنفيذه، ودرجة تأثير الحل البديل على العلاقات الإنسانية والمعاملات الناجحة بين أفراد التنظيم.

و. تنفيذ الحل: لا ينتهي الأمر عند تحديد الحل الأنسب فقط بل يمتد إلى وضع الحل موضع التنفيذ بواسطة الأفراد أو الجهات المختصة ويتم ذلك بعد إخبار كل المعنيين بالحل الأنسب ووضع خطوات عملية في إطار زمني للتنفيذ أي يجب على متخذ القرار اختيار الوقت المناسب للإعلان عن تنفيذ البديل الذي اتفق عليه.

ز. التقييم والرقابة على الحل: بعد أن يتم وضع الحل المقترح موضع التنفيذ يجب القيام بدراسة مدى كفاءة هذا الحل في معالجة المشكلة ويسمى ذلك بتقييم القرار وبناءً على هذا التقييم يتم التأكيد على استمرارية تنفيذ الحل المقترح أو تنفيذ خيار آخر بديل. وتمتاز عملية متابعة تنفيذ القرار بأنها تنمي لدى متخذي القرارات أو مساعديهم القدرة على تحري الدقة والواقعية في التحليل أثناء عملية التنفيذ مما يساعد على اكتشاف مواقع القصور و معرفة أسبابها و اقتراح أسباب علاجها، كما أنها تساعد على تنمية روح المسؤولية لدى المرؤوسين و حثهم على المشاركة في اتخاذ القرار.

وتجدر الإشارة إلى أن فاعلية صناعة القرارات تعتمد على مدى قدرة صانعي القرار على المفاضلة والاختيار بين البدائل المتاحة للمشكلة موضوع القرار، وهذا لا يتحقق إلا إذا تم الاختيار نتيجة دراسة علمية وتقدير سليم للواقع وهذا يعني أن الفاعلية الكلية للقرار يمكن قياسها من خلال ثلاثة معايير وهي: جودة القرار، وقبول القرار، والتوقيت الملائم لاتخاذ القرار.

التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار:

يقر علماء النفس بأن السلوك الأخلاقي هو سلوك مكتسب يكتسبه الفرد من خلال تفاعله اليومي مع مواقف الحياة المختلفة هذا من جهة، ومن جهة أخرى أيضًا يرى علماء النفس بأن السلوك الأخلاقي لا يتم اكتسابه دفعةً واحدة وإنما يتم اكتسابه بشكل تراكمي أو بشكل موازي لتطور جميع الجوانب الشخصية للفرد، فالنمو الأخلاقي لدى الفرد يتأثر بجملة التغيرات النوعية التي تطرأ على الاحكام الخلقية لديه أثناء فترة نموه بحيث يكتسب الفرد المبادئ الأخلاقية التي تعمل على تقوية العلاقات الاجتماعية وتعزيز تكيف الفرد مع نفسه، والتصرف وفق معتقداته الخاصة وهذا بطبيعة الحال يساعد الفرد على اتخاذ القرارات التي يشعر بأنها مناسبة له (عطيه والشاذلي، 2010).

إن النمو الخلقي للفرد يعبر عن علاقة الفرد وتكيفه مع بيئته الاجتماعية إذ يشير إلين (Allen, 1995) إلى أن تكيف الفرد مع بيئته الاجتماعية يعبر عن مفهوم اجتماعي مرتبط بتعامل الفرد مع الآخرين، فسلوكيات الطالب الجامعي مثلاً تتأثر بسلوكيات الأستاذ الجامعي والزملاء مما يترك أثراً في شخصيته، فتكيف الفرد مع بيئته والنمو الخلقي مكملان لبعضهما في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد حيث أن النمو الخلقي يؤدي إلى تكيف الفرد مع بيئته الاجتماعية وبالتالي شعوره بالسعادة من خلال الالتزام بقوانين المجتمع وقيمه والتفاعل الاجتماعي السوي مع الآخرين الأمر الذي يمكنه في نهاية المطاف من اتخاذ قرارات تحقق له مزيدًا من السعادة (عبدالله، 2001).

كما يساعد التفكير الأخلاقي السليم لدى الفرد على تحقيق قدر مناسب من الصحة النفسية، والابتعاد عن التوترات والصراعات النفسية التي تؤدي إلى بناء الشخصية المتكاملة المنسجمة، وإيجاد شخصية قادرة على تحمل المسؤولية الأخلاقية واتخاذ القرارات التي تخدم الفرد نفسه ومجتمعه.

من هنا يعد التفكير الأخلاقي موضوعًا مركزيًا ومحوريًا هامًا بالنسبة للطلبة لأن ذلك سينعكس على قدرة الطلبة في اتخاذ القرارات السليمة داخل البيئة الجامعية، وهذا يعود على الفرد بإحساسه بقيمته وكرامته وبشخصيته العلمية وأهميته في المجتمع الذي يتعلم فيه، وحريته في اتخاذ قراراته، وتنمية قدراته لتحقيق ذاته على أسس صحيحة وفعالة؛ وبالتالي برزت طرق عديدة في كيفية اتخاذ القرار المناسب لدى طلبة الجامعة الأردنية التي تهدف لمساعدة الطالب على تحقيق ذاته، والتعبير عن إمكاناته وقدراته الكامنة؛ بحيث يستثمر الحد الأقصى منها، والتي بدأت تركز على الجوانب الإنسانية لدى الطالب الجامعي في قدرته على اتخاذ القرار، كذلك تركز على الجوانب الدينية والخلقية والتربوية المستمدة من عقيدتنا وسنة النبي صلى الله عليه وسلم، ومن عاداتنا وتقاليدينا وهذه الجوانب تساعده في التفكير بأخلاق نبيلة قبل اتخاذه أي قرار في مهمة أو في عملية أو في وظيفة معينة (مشرف، 2010). يمكننا القول أن اتخاذ القرار الصائب يعتمد في النهاية على التفكير الأخلاقي لأنه يعتمد على المجهود الذي يبذله الطالب من أجل الإلمام بالجوانب الأخلاقية المختلفة، ويعد التدقيق في المسائل الأخلاقية والاستفادة من الآراء المختلفة المحيطة به من العوامل التي تؤهله إلى اتخاذ قرارات سليمة، ولكن يبقى العامل الأهم والرئيس في اتخاذ القرار هو إمكانية الطالب على الالتزام بمنهج في التفكير والتصرف في اتخاذ أي قرار يتعلق بمستقبله أو بشؤون حياته المختلفة، كما أن التفكير الأخلاقي بمستوياته هو ذلك المكون المعرفي والوجداني الذي يعكس ما يعتقد الطالب بأنه صواب أو خطأ، ويستطيع من خلاله مراعاة مصالح الآخرين. وهنا يساعده بناء شخصيته وفق العادات والتقاليد والقيم والمعايير التي من خلالها يستطيع اتخاذ القرار السليم (الجوبان، 2012).

الدراسات السابقة

أجرى مقالده (2013) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هدفت أيضًا التعرف إلى العلاقة بين التفكير الأخلاقي والتفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك والفروق ذات الدلالة الإحصائية (α=0.05) في مستويات التفكير الأخلاقي ومستوى التفاؤل والتشاؤم التي تعزى إلى كل من الجنس والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة تم اختيارهم للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2012 – 2013 وتم استخدام مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين والمعد من قبل عبد الفتاح (2001) ومقياس التفاؤل والتشاؤم الذي طوره الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الأخلاقي بشكل عام جاء بدرجة متوسطة لدى طلبة جامعة اليرموك وفي المرحلة الرابعة وهي (التمسك الصارم بالقوانين والأنظمة) من مراحل التفكير الأخلاقي الستة عند كولبرج كما أظهرت أن مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة مرتفعة، وأشارت إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين التفكير الأخلاقي والتفاؤل والتشاؤم على الدرجة الكلية للمقياس لدى طلبة جامعة اليرموك، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في مستوى التفكير الأخلاقي يعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث، كذلك وجود فروق داله إحصائياً (α=0.05) في مستوى التفكير الأخلاقي يعزى لمتغير التخصص ولصالح الكليات الإنسانية. وعدم وجود فروق داله إحصائياً في مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لأثر الجنس والتخصص.

وأجرى الزبون وعلي (2013) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى النمو الخلقي لدى الطلبة وعلاقته بمستوى التكيف الاجتماعي، وتم اختيار عينة مكونة من (320) طالب وطالبة يدرسون في مدارس منطقة الناصرة الثانوية للعام الدراسي 2010 / 2011. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداتين الأولى لقياس النمو الخلقي لدى الطلبة، والثانية لقياس مستوى التكيف الاجتماعي، واتبعت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، وبعد جمع بيانات الدراسة وتحليلها بواسطة الحاسوب باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تم التوصل إلى النتائج الآتية: كان المتوسط العام لمستوى النمو

الخلقي متوسطاً، كان مستوى التكيف لدى طلبة المرحلة الثانوية في المستوى المتوسط، وهناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة بين النمو الخلقي والتكيف الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة.

أما الوحيدي(2012) فقد قامت بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى الحكم الخلقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا لدى عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة، وتكونت عينة الدراسة من (72) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين 10-13 سنة، واستخدم في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير لكولبرج، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن الأخلاقيات لا تنمو كلها مرة واحدة بل تخضع لسلسلة من المراحل وتمثل هذه المراحل تتابعا نمائياً وتتابع هذه المراحل منتظم ويتقدم الأطفال خلال هذه المراحل بسرعات مختلفة ويتوقف الفرد عند أي مرحلة وفي أي سن ولكنه إذا لم يتوقف واستمر في النمو فإنه يجب أن يسير وفقًا لهذه المراحل ولا يمكن أن يتم التفكير للمستوى التقليدي مثلا قبل المستوى قبل التقليدي كما لا يمكن أن يكون أي فرد في المرحلة الرابعة مثلا قد مر في المرحلة السادسة، ولكن كل راشد في المرحلة السادسة يجب أن يكون قد مر في المرحلة الرابعة.

وأجرى الجوبان (2012) دراسة هدفت معرفة أثر التفكير الأخلاقي على مستوى الصحة النفسية لدى الجانحين في مرحلة المراهقة في مدينة الرياض، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، مجموعة تجريبية (20) جانحاً، ومجموعة ضابطة (20) جانحاً. واستخدم الباحث مقياس التفكر الأخلاقي لعبدالفتاح (2000) ومقياس الصحة النفسية للديرعات (1996)، واختبار المصفوفات للذكاء لأبي حطب وزملائه (1987) بالإضافة إلى برنامج إرشادي لتنمية التفكير الأخلاقي والمعد من قبل الباحث لعام (2011) وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا للقياس بين مجموع متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي في مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى الصحة النفسية، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين مجموع متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التفكير الأخلاقي والصحة النفسية لصالح المجموعة التجريبية.

وقام كاباداي والداج (Kabady and Aldag،2010) بإجراء دراسة هدفت الكشف عن الفروق في مستوى النمو الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في تركيا في ضوء متغيرات المدرسة، والجنس، ونوعية التعليم الذي حصل عليه الطالب في مرحلة الروضة تكونت عينة الدراسة من (212) طالباً من طلاب الصف الثامن، تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الحكومية والخاصة، استخدمت الدراسة اختبار تحديد القضايا الأخلاقية – النسخة التركية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى النمو الأخلاقي كان متوسطاً لدى طلاب الصف الثامن المشاركين في الدراسة، ووجود فروق في مستوى النمو الأخلاقي تعزى لنوع المدرسة لصالح المدارس الحكومية، ولمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وقام سميرسي (Semerci،2006) بدراسة آراء كلية الطب في جامعة فيراث التركية حول الغش في ضوء مفهوم كولبرج للنمو الأخلاقي، تكونت عينة الدراسة من (93) طالباً جامعياً من طلاب تخصص الطب، استخدمت الدراسة استبانة مكونة من 15 فقرة في عملية جمع البيانات، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب المشاركين في هذه الدراسة يرون أن الغش في الامتحان مناف للأخلاق وأنه خطيئة يرتكبها الشخص.

وأجرى السمارات (2013) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (141) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة القصدية من أربع مدارس، وقسموا إلى مجموعتين، ضابطة وتكونت من مدرستين: الأولى للذكور وبلغ عدد طلبتها (30) طالباً، والأخرى للإناث وبلغ عدد طالباتها (35) طالبة؛ ومجموعة تجريبية وتكونت من مدرستين: الأولى للذكور وبلغ عدد طلبتها (36) طالباً، والأخرى للإناث وبلغ عدد طالباتها (40) طالبة؛ للعام الدراسي (2008/ 2009) أعدت الباحثة أداة الدراسة وهي اختبار مهارات اتخاذ القرار وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في تنمية مهارات اتخاذ القرار؛ وتفوق الذكور على الإناث؛ وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التحصيل.

وقام الزيادات والعدوان (2009) بدراسة هدفت إلى معرفة" أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (158) طالباً وطالبة تم تقيمهم إلى مجموعتين(تجريبية 81، وضابطة 77). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارة اتخاذ القرار تعزى للطريقة ولصالح طريقة العصف الذهني، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في تنمية مهارة اتخاذ القرار تعزى للجنس، وعدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

أما الطراونة (2006) فقد أجرت دراسة هدفت إلى معرفة أثر نمطي المنظم والاستقصاء الموجهة في تنمية مهارة اتخاذ القرار في مبحث التربية الوطنية والمدنية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (117) طالباً وطالبة منهم (47) طالباً و (70) طالبة موزعين على أربع شعب دراسية بواقع شعبتين لكل مدرسة وتم تدريس شعبتان بنمط المنظم المتقدم وشعبتان بنمط الاستقصاء الموجهة بواقع شعبة في كل مدرسة، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارة اتخاذ القرار تعزى لنمط التدريس أو التفاعل بين النمط والجنس، بالمقابل كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة نفسه للجنس لصالح الطالبات.

وأجرى بوغلر و سوميج (Bogler&Somech, 2005) دراسة هدفت معرفة سلوك المواطنة التنظيمية في المدرسة كيف تصل للمشاركة في صنع القرار؟ يرى الباحثان أن المشاركة في اتخاذ القرار تعمل على تعزيز الوعي بالعدالة والثقة بين العاملين في المنظمة، لأنها تمكنهم من الدفاع عن مصالحهم الخاصة، كما تمكنهم من الحصول على المعلومات عن القرارات التي تخص الموضوعات السرية، وهذا الإحساس بالعدالة سيزيد من رغبة العاملين والتزامهم بالعمل، كما يمكنهم من فهم كل ما يخص عملهم من تحديات بشكل أفضل من المديرين والمسؤولين عن وضع السياسات. وتتضمن المشاركة توفير أفضل المعلومات لاتخاذ القرار وتسهيل قيام العاملين بأعمالهم بنجاح. فالعامل الذي ينظر إلى المنظمة التي يعمل فيها باهتمام سوف تزداد خبرته ورضاه عن عمله، وسيعود ذلك عليه بالاستحسان والاستعداد الكبير للالتزام.

ونفذ هوبر (Huber, 2003) دراسة حول التفاعل بين الفروق الفردية والتعلم التعاوني وأثره على اتخاذ القرار لدى الطلبة هدفت التعرف إلى إمكانية التفاعل بين الفروق الفردية والتعلم التعاوني وأثره على اتخاذ القرار لدى الطلبة، تم تقسيم ودراسة التيقن وعدم التيقن من اتخاذ القرار لدى (209) طلاب منهم (88) طالب و(121) طالبة في تسع شعب صفية من الصف الثامن في مدرستين من المدارس العمومية في ولاية نيويورك الأمريكية، واختير ثلاثة طلاب متيقنين، وثلاثة من الطلاب غير المتيقنين من كل غرفة صفية وبتسلسل متغير فقد قاموا بحل ثلاث مهام (واجبات) بالمواد التالية: اللغة الألمانية، والدراسات الاجتماعية، والرياضيات) أولاً بشكل فردي ثم بالمجموعات المتجانسة، تتكون المجموعة من ثلاث طلاب ولم تظهر فروق دالة إحصائيا في اتخاذ القرار بين الطلبة المتيقنين وغير المتيقنين أثناء العمل الفردي، ولكن كان هناك فروق داله إحصائياً في اتخاذ القرار بين الممثلين أثناء العمل كمجموعات متجانسة.

في ضوء الدراسات السابقة تبين ندرة الدراسات التي تناولت طلبة المرحلة الجامعية، وهي شريحه اجتماعية مهمة ولها دور فاعل في المجتمع الأردني، كما لم يتم العثور على دراسة واحدة تناولت علاقة التفكير الأخلاقي باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية مما شكل لديه الدافع للتحقق من العلاقة بين المتغيرات في البيئة الأردنية وتحديدًا في البيئة الجامعية. وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة تم اختيار مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين من إعداد فوقيه عبدالفتاح (2001) وذلك لملائمته للفئة العمرية الخاصة بالدراسة ولموضوعية تصحيحه وإمكانية تطبيقه، اما الأدوات والمقاييس التي تم استخدامها في الدراسات السابقة لقياس اتخاذ القرار، فقد تنوعت المقاييس في تلك الدراسات بحسب البيئة والفئة التي تم إجراء الدراسة عليها، وبالتالي وجد أنه من المناسب إعداد مقياس لاتخاذ القرار ملائم لطلبة الجامعة حيث تم استخدام مقياس اتخاذ القرار المُعد من قبل الغامدي (2012).وقد لوحظ ندرة الدراسات التي تناولت اتخاذ

القرار بين طلبة الجامعة الأمر الذي يعطى خصوصية لهذه الدراسة للكشف عن مستوى اتخاذ القرار بين طلبة الجامعة الذين يشكلون شريحة اجتماعية مهمة في المجتمع الأردني.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب مع اهداف الدراسة واسئلتها حيث يتم خلالها وصف الظاهرة المطلوب دراستها وجمع معلومات دقيقة عنها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعة الأردنية في مرحلة البكالوريوس خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2014-2015، والبالغ عددهم (36815) طالباً وطالبة، منهم (24216) إناث (14599) ذكور وفقاً لإحصائيات وحدة القبول والتسجيل في الجامعة الأردنية والمسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014 / 2015 والمنتظمين على مقاعد الدراسة.

اما العينة فقد اشتملت على قسمين هما:

أ. **عينة استطلاعية:** تم اختيار (50) طالب وطالبة بالطريقة العشوائية البسيطة، وذلك للتأكد من صلاحية أدوات الدراسة ومن ثم استخدامها لحساب الصدق والثبات لمقاييس الدراسة وهي مقياس التفكير الأخلاقي، ومقياس اتخاذ القرار.

ب. **العينة الفعلية للدراسة:** قام الباحث بتوزيع (1000) استبانة على طلبة الجامعة الأردنية وبعد استرجاع الاستبانات استبعد الباحث (85) استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي لأسباب متعددة أهمها: نقص في المعلومات التي تحتاجها الدراسة، وعدم صلاحية بعضها للتحليل الإحصائي، وبناءً عليه تكونت عينة الدراسة الفعلية من (915) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية (العمدية) حيث تم اختيارهم من مساقات الثقافة الاسلامية. والمهارات الحياتية، والعلوم العسكرية. وهي مواد تطرح كمتطلبات اختيارية في الجامعة الأردنية وتشمل هذه المساقات طلبة الجامعة من كافة التخصصات الأمر الذي يوفر تمثيل هذه العينة لأفراد مجتمع الدراسة ولذلك قام الباحث بتوزيع الاستبانات على هذه الشعب لضمان تنوع التخصصات والمستويات الدراسية لدى الطلبة، والجدول (1) يبين التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، السنة الدراسة).

جدول (1)

التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة%
ذكر	268	29
أنثى	647	71
المجموع	915	100

يشير الجدول رقم (1) بأن ما نسبته (71%) من أفراد عينة الدراسة هن من الإناث و أن (29%) هم من الذكور مما يدل على أن النسبة الأكبر من طلبة الجامعة الأردنية هن من الإناث.

جدول (2)

التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب متغير الكلية

الكلية	التكرار	النسبة%
إنسانية	779	85.1
علمية	136	14.9
المجموع	915	100.0

يشير الجدول رقم (2) بأن ما نسبته (85.1%) من أفراد عينة الدراسة (الطلبة) هم من طلبة الكليات الإنسانية وأن ما نسبته (14.9) من أفراد عينة الدراسة هم من طلبة الكليات العلمية مما يدل على أن النسبة الأكبر من طلبة الجامعة الأردنية هم من طلبة الكليات الإنسانية.

جدول (3)

التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب متغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	التكرار	النسبة%
أولى	96	10.5
ثانية	100	10.9
ثالثة	287	31.4
رابعة	416	45.5
خامسة	16	1.7
المجموع	915	100.0

يشير الجدول رقم (3) بأن ما نسبته (10.5%) من أفراد عينة الدراسة (الطلبة) هم من طلبة السنة الدراسية الأولى وأن ما نسبته (10.9%) من أفراد عينة الدراسة هم من طلبة السنة الدراسة الثانية في حين بلغت نسبة طلبة السنة الدراسية الثالثة (31.4%) بالمقابل بلغت نسبة طلبة السنة الدراسية الرابعة (45.5%) وكانت أقل النسب هي نسبة طلبة السنة الدراسية الخامسة حيث بلغت (1.7%) مما يدل على أن النسبة الأكبر من عينة الدراسة هم من طلبة السنة الرابعة وهؤلاء بطبيعة الحال تكون لديهم فرصة أكبر على اتخاذ القرارات السليمة أكثر من غيرهم نتيجة لخبرتهم الجامعية.

أدوات الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين (عبد الفتاح، 2001)، ومقياس اتخاذ القرار والمُطور من قبل الغامدي(2012). وفيما يلي وصفاً لهاتين الأداتين، ومؤشرات صدقهما وثباتهما.

أولاً: مقياس التفكير الأخلاقي إعداد فوقيه عبدالفتاح (2001).

اتخذ هذا المقياس من نظرية كولبرج (Kohlberg) إطارًا نظريًا يكون التركيز في القياس على الاستجابة، ومعيار التفكير الأخلاقي يقوم على فهم الأفراد لقواعد السلوك الأخلاقي حيث يعرض على الفرد موقف يكون صاحبه في حيرة من أمره ويطلب منه إصدار حكم فيما يجب على صاحب الموقف اتخاذه انطلاقاً من القواعد الأخلاقية التي تمثلها، ويمكن تطبيق المقياس بشكل جماعي أو فردي، كما أن الاستجابة تأخذ شكل اختيار من متعدد أي سهولة التطبيق والتصحيح والتصنيف في مراحل بحيث تتم بطريقة موضوعية. ويتضمن المقياس خمسة مواقف أخلاقية اشتقت من مقياسKohlberg للتفكير الأخلاقي، حيث يقدم كل موقف متبوع بعدد من الأسئلة يلي كل سؤال ست استجابات تمثل المراحل الست للتفكير الأخلاقي عند كولبرج، ويتم عرضا لاستجابات الست على العينة بطريقة عشوائية ويطلب منهم وضع علامة X)) أمام الاستجابة الأكثر اتفاقاً مع تفكيرهم وأحكامهم الأخلاقية، مع توضيح مبررات الاختيار أي ما يؤيد الحكم الأخلاقي الذي أصدره للوقوف على أن الاختيار لم يكن اختيارا عشوائياً.

الموقف الأول يتكون من (5) فقرات، الموقف الثاني يتكون من (9) فقرات، الموقف الثالث يتكون من (3) فقرات، الموقف الرابع يتكون من فقرتين، الموقف الخامس يتكون من فقرتين؛ والمحلق (2) يبين مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين بصورته الأولية.

1. العبارة (أ) تقابل المرحلة الأولى: الطاعة والخوف من العقاب وتقدر(درجة واحده).
2. العبارة (ب) تقابل المرحلة الثانية: المنفعة النسبية والمقايضة وتقدر(درجتين).
3. العبارة (ج) تقابل المرحلة الثالثة: الالتزام بالمسايرة وتقدر(3 درجات).

4. العبارة (د) تقابل المرحلة الرابعة: المحافظة على القانون والنظام وتقدر (4 درجات)
5. العبارة (هـ) تقابل المرحلة الخامسة: مرحلة العقد الاجتماعي وتقدر (5 درجات)
6. العبارة (و) تقابل المرحلة السادسة: المبادئ الأخلاقية العامة وتقدر (6 درجات)

تقنين مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين:

قامت الباحث باختيار عينة عشوائية استطلاعية Pilot Study Sample قوامها (50) من مجتمع الدراسة الأصلي بهدف التحقق من صلاحية مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين للتطبيق في البيئة الأردنية من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة.

دلالات صدق وثبات مقياس التفكير الأخلاقي بصورته الأصلية

قامت عبد الفتاح (2001) بالتأكد من صدق وثبات مقياس التفكير الأخلاقي من خلال عرضه على بعض أساتذة علم النفس التربوي في جامعة القاهرة للتحكيم، وأجرت التعديلات اللازمة، وقد قام الباحث في هذه الدراسة التأكد من مدى صلاحية تطبيق هذا المقياس على مجتمع الدراسة من خلال إجراءات صدقه وثباته. والتحقق من صدق مقياس التفكير الأخلاقي، تمهيداً لتطبيقه على أفراد عينة الدراسة بطريقتين، وهما:

أولاً: صدق المحتوى

للتحقق من دلالات صدق مقياس التفكير الأخلاقي قام الباحث بإخراج المقياس بصورته الأولية، والمكون من خمسة مواقف أخلاقية، كما هو مبين في الملحق (1)، ومن ثم عرضه على لجنة من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي، وعلم الاجتماع في الجامعات الأردنية، والبالغ عددهم (10) محكمين، كما هو مبين في المحلق (3)، وطلب إليهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة الفقرات للمقياس، ومدى انتمائها للمجالات، بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية ووضوحها من حيث المعنى، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، واعتمد الباحث ما نسبته (80%) من إجماع المحكمين على إبقاء فقرات المقياس بصورته الأصلية، وتم الأخذ بملاحظاتهم بما يسهم في تحقيق أهداف الدراسة، حيث تم إعادة صياغة بعض العبارات، وتوضيح بعض المواقف، وقد اشار المحكمون إلى مناسبة المقياس للكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي لطلبة الجامعات، ويرى الباحث أن ذلك مؤشر على تمتع المقياس بدرجة من الصدق تسمح باستخدامه لأغراض الدراسة، وبناءً على ذلك تضمن المقياس بصورته النهائية خمسة مواقف أخلاقية، الموقف الأول يتكون من (5) فقرات، الموقف الثاني ويتكون من (9) فقرات، والموقف الثالث يتكون من (3) فقرات، والموقف الرابع ويتكون من فقرتين، الوقف الخامس، يتكون من فقرتين، كما هو مبين في الملحق (1).

ثانياً: صدق البناء بصورته الحالية

للتحقق من مؤشرات صدق البناء لمقياس التفكير الأخلاقي، قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط للفقرة بالموقف الذي تنتمى إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالمقياس ككل، كما هو مبين في جدول (4).

جدول (4)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالأداة ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الموقف	معامل الارتباط مع القياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الموقف	معامل الارتباط مع القياس
1	0.48	0.78	12	0.87	0.65
2	0.53	0.70	13	0.65	0.52
3	0.53	0.80	14	0.80	0.60
4	0.53	0.70	15	0.48	0.74
5	0.65	0.85	16	0.53	0.55

6	0.80	0.85	17	0.80	0.70
7	0.53	0.50	18	0.70	0.70
8	0.89	0.79	19	0.40	0.65
9	0.65	0.67	20	0.45	0.50
10	0.88	0.53	21	0.80	0.62
11	0.79	0.53			

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المواقف التي تنتمي إليها تراوحت ما بين (0.40–0.88) كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات ككل ما بين (0.28–0.75)، وهي كافية لأغراض الدراسة الحالية.

دلالات ثبات المقياس بصورته الحالية:

للتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (50) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية من خارج عينة الدراسة، ومن ثم إعادة تطبيقه بعد فاصل زمني مدته أسبوعان على نفس العينة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(Test– Retest)، تم استخدام طريقة التجزئة النصفية (جتمان) على المقياس ككل، والمواقف منفردة، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للمواقف، والقياس ككل، ويوضح الجدول(5) قيم معاملات الثبات.

جدول (5)

قيم المعاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية والاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمواقف والمقياس ككل

الموقف	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الثبات بطرية كرونباخ ألفا
الأول	0.75	0.77
الثاني	0.77	0.76
الثالث	0.74	0.74
الرابع	0.71	0.72
الخامس	0.75	0.73
مقياس التفكير الأخلاقي ككل	0.76	0.77

ويتضح من البيانات الواردة في الجدول (5) أن قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) تراوحت بين (0.72–0.77)، وتراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.71–0.77) وجمعيها قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض التطبيق أيضاً.

تصحيح المقياس

تكون مقياس التفكير الأخلاقي بصورته النهائية من خمسة مواقف أخلاقية، الموقف الأول ويتكون من (5) فقرات، الموقف الثاني ويتكون من (9) فقرات، والموقف الثالث ويتكون من (3) فقرات، والموقف الرابع يتكون من فقريتن، الموقف الخامس ويتكون من فقرتين، كما هو مبين في الملحق (1)، يتم الإجابة على فقرات المقياس بوضع المستجيب دائرة حول رقم الإجابة التي يختارها بين ستة اختيارات (أ، ب، ج، د، هـ، و)، تم تصحيح المقياس بوضع رقم المرحلة التي يمثلها الاختبار أمام العبارة المنتقاة، العبارة (أ) تقابل المرحلة الأولى: الطاعة والخوف من العقاب وتقدر (درجة)، العبارة (ب) تقابل المرحلة الثانية: المنفعة النسبية والمقايضة وتقدر (درجتان)، العبارة (ج) تقابل المرحلة الثالثة الالتزام بالمسايرة وتقدر (3) درجات، والعبارة (د) تقابل المرحلة الرابعة: المحافظة على القانون والنظام وتقدر(4) درجات، والعبارة (هـ) تقابل المرحلة الخامسة: مرحلة العقد الاجتماعي وتقدر (5) درجات، والعبارة (و) تقابل المرحلة السادسة: المبادئ الأخلاقية العامة وتقدر(6) درجات. ويتم تقدير مرحلة التفكير الأخلاقي للفرد من خلال متوسطات مجموع المراحل التي تمثلها الاختيارات المنتقاة على كل سؤال، وتتراوح الدرجات على المقياس ما بين (21) وهي الحد الأدنى للمرحلة الأولى"الطاعة

الخوف وتجنباً للعقاب" [1] إلى (126)[2]، وهي الحد الأعلى للمرحلة السادسة (مرحلة المبادئ الاخلاقية العامة). مع الأخذ بعين الاعتبار بأن الفقرات من (أ– و) مرتبة بترتيب الدرجات على كل فقرة.

ثانياً: مقياس اتخاذ القرار:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت اتخاذ القرار قام الباحث باستخدام مقياس اتخاذ القرار والذي طوره الغامدي (الغامدي، 2012) وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة الحالية وتكون المقياس بصورته الأصلية من (40) فقرة موزعة على (4) مواهب متعددة في مهارة اتخاذ القرارات وبواقع (10) فقرات لكل موهبة، وهي كالآتي: موهبة التواصل، موهبة اتخاذ القرار، موهبة التفكير المنتج، موهبة التنبؤ.

صدق مقياس اتخاذ القرار بصورته الأصلية:

تم التأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على (6) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والموهبة والإبداع في الجامعات الأردنية. والأخذ بملاحظاتهم بما يخص الصياغة اللغوية للفقرات ومدى قياس الفقرات للمجالات المنسوبة إليها، وقد بلغ معامل الارتباط لدى المحكمين من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (0,9) وبذلك يتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق (الغامدي، 2012).

وبالدراسة الحالية تكون مقياس اتخاذ القرار من (40) فقرة موزعة على الأبعاد الأربعة، كما جاء بدراسة (الغامدي،2012) حيث تقيس مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية. وتكونت الإجابة من خمسة مستويات وهي (دائماً, غالباً, أحياناً, نادراً, أبداً) بحيث تأخذ الدرجات (1,2,3,4,5) على التوالي.

ثبات مقياس اتخاذ القرار بصورته الأصلية:

وللتأكد من ثبات المقياس تم حساب معامل الثبات من خلال إعادة تطبيق المقياس على عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة، ثم إعادة تطبيق المقياس عليهم مرة أخرى بعد مرور أسبوعاً على التطبيق الأول. وقد تم حساب معامل الثبات للمقياس وبلغ (0,86) وهذا يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات لأغراض الدراسة (الغامدي، 2012).

صدق مقياس اتخاذ القرار بالدراسة الحالية:

للتأكد من صدق المقياس بالدراسة الحالية تم عرضه على مجموعة من المحكمين والأساتذة الجامعين في الجامعات الأردنية ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والتربية الخاصة والموهبة والإبداع، وطلب منهم إبداء رأيهم حول فقرات المقياس ومدى ملائمتها وصياغتها، وقام الباحث بأخذ جميع الملاحظات بعيين الاعتبار وتم تعديل صياغة بعض الفقرات.

ثبات أداة مقياس اتخاذ القرار بالدراسة الحالية:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة وثبات تطبيقها تم توزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة مرتين بفارق زمني مدته (أسبوعين) واستخراج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين تقديراتهم في المرتين على مجالات مقياس اتخاذ القرار، وتم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) على جميع مجالات اتخاذ القرار، كما هو مبين في جدول رقم (6).

1 هذه الدرجة يحصل عليها الطالب في حالة الإجابة عن كل فقرات المقياس بالخيار (أ).

2 هذه الدرجة يحصل عليها الطالب في حالة الإجابة عن كل فقرات المقياس بالخيار (و).

جدول (6)

معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) ومعاملات ارتباط بيرسون مجالات مقياس اتخاذ القرار والأداة ككل

المجال	معامل الثبات	معامل الارتباط
موهبة التنبؤ	0.77	0.85
موهبة اتخاذ القرار	0.75	0.75
موهبة التواصل	0.74	0.70
موهبة التفكير المنتج	0.76	0.78
مقياس اتخاذ القرار ككل	0.75	0.77

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

يظهر جدول (6) ما يلي:

1. جميع قيم معاملات الثبات بطريقة (كرونباخ ألفا) كانت مقبولة لأغراض التطبيق، حيث أنها تراوحت بين (0.74-0.77) وأشارت الدراسات إلى قبول معاملات الثبات وجميعها قيم مقبولة لأغراض التطبيق، إذ أشارت معظم الدراسات إلى أن نسبة قبول معامل الثبات هو (0.60) (Amir &Sonderpandian, 2002).
2. جميع قيم معاملات الارتباط طريقة بيرسون دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) وهذا يدل على ثبات التطبيق.

تصحيح المقياس: تم اعتماد سلم ليكرت للتدريج الخماسي، وذلك على النحو التالي: تم إعطاء الإجابة دائماً (5) درجات، والإجابة غالباً (4) درجات، والإجابة أحياناً (3) درجات، والإجابة نادراً (2) درجتان، والإجابة أبداً (1) درجة واحدّة.

وقد تم تقسيم تدريج المقياس إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، منخفضة، ولتحديد الانتقال المئيني للفئة تم استخدام المعادلة التالية:

طول الفئة= (القيمة العليا – القيمة الدنيا / عدد المستويات)

طول الفئة = 5-1/3 = 4/3 = **1,33**.

منخفضة.

وبذلك تكون الدرجة من 1+1,33 = 2,34 وتحديداً من (1 – أقل من 2,34).

متوسطة

وتكون الدرجة من 2,34 +1,33 = 3,67 وتحديداً من (2,34 – أقل من 3,67). **مرتفعة**

وتكون الدرجة من 3,67 +1,33 = 5 وتحديداً من (3,67 – 5).

متغيرات الدراسة:

مستويات التفكير الاخلاقي(مرتفع، متوسط، منخفض).

الجنس (ذكر، أنثى).

التخصص (علمي، إنساني).

اتخاذ القرار.

المعالجات الإحصائية:

بعد الانتهاء من جمع البيانات وتفريغ استجابات أفراد العينة، تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والتي اشتملت على استخدام المعالجات الإحصائية وفقاً لأسئلة الدراسة، وهي على النحو الآتي:المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الثلاثي.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما مستويات التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة عن مقياس التفكير الأخلاقي وقد قام الباحث بتقسيم درجات المستويات للمتوسطات الحسابية إلى ثلاثة مستويات (درجة مرتفعة، درجة متوسطة، درجة متدنية)، ووفقا للمعادلة الآتية: طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات. حيث أن المدى هنا = الفئة العليا– الفئة الدنيا، وطول الفئة= (126–21) ÷ 3 = 35.

وبناءً عليه تم اعتماد المقياس الآتي للحكم على المتوسطات الحسابية:

وتم احتساب المستويات كما يلي:

- من 21,00– أقل من 56,00: بدرجة متدنية.
- من 57,00– أقل من 92,00: بدرجة متوسطة.
- من 93,00–126: بدرجة مرتفعة.

جدول (7)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لإجابات أفراد العينة عن مقياس التفكير الأخلاقي(ن=915)

	أدني قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
مقياس التفكير الأخلاقي	39.00	100.00	71.24	10.95	متوسطة

يظهر من الجدول رقم (7) أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية كان متوسطًا، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على مقياس التفكير الأخلاقي ككل ما بين (39.00–100.00)، وبلغ المتوسط الحسابي (71.24) وتقع هذه الفئة ضمن (المستوى المتوسط) حسب المقياس المعتمد في الدراسة الحالية

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مقياس اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية، وقد قام الباحث بتقسيم درجات المستويات للمتوسطات الحسابية إلى ثلاثة مستويات (درجة مرتفعة، درجة متوسطة، درجة متدنية)، ووفقا للمعادلة الآتية:

طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات. حيث أن المدى هنا = الفئة العليا– الفئة الدنيا.

طول الفئة= (5–1) ÷ 3 = 1.33.

وبناءً عليه تم اعتماد المقياس التالي للحكم على المتوسطات الحسابية:

وتم احتساب المستويات كما يلي:

- من 1.00– أقل من 2.33: بدرجة متدنية.
- من 2.33– أقل من 3.66: بدرجة متوسطة.
- من 3.66–5.00: بدرجة مرتفعة.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات مقياس القدرة على اتخاذ القرار مرتبة تنازليا (ن=915)

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التقييم
1	4	موهبة التنبؤ	3.49	0.45	متوسطة
2	2	موهبة اتخاذ القرار	3.37	0.46	متوسطة
3	1	موهبة التواصل	3.31	0.43	متوسطة
4	3	موهبة التفكير المنتج	3.18	0.52	متوسطة
		مقياس القدرة على اتخاذ القرار ككل	3.34	0.36	متوسطة

يظهر من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس القدرة على اتخاذ القرار تراوحت بين (3.18–3.49) بدرجة تقييم متوسطة لجميع المجالات كان أعلاها لمجال "موهبة التنبؤ" بمتوسط حسابي (3.49) وفي المرتبة الثانية مجال "موهبة اتخاذ القرار" بمتوسط حسابي (3.37)، وفي المرتبة الثالثة مجال" موهبة التواصل" بمتوسط حسابي (3.31)، بينما جاء المرتبة الرابعة والأخيرة مجال " موهبة التفكير المنتج " بمتوسط حسابي (3.18)، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس القدرة على اتخاذ القرار ككل (3.34) بدرجة تقييم متوسطة، وهذا يدل على وجود مستوى متوسط من القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية.

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات كل مجال من مجالات مقياس القدرة على اتخاذ القرار كل على حدا.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات مجال موهبة التواصل مرتبة تنازلياً (ن=915)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التقييم
1	5	أتخذ القرار مع إدراكي لمسؤوليتي الشخصية عن اتخاذه.	4.05	0.92	مرتفعة
2	10	أختار أهداف واقعية من أجل أن تسهل علي اتخاذ القرار.	3.87	1.00	مرتفعة
3	1	أتخذ قراراً سريعاً حين أنفعل في الموقف الذي يحتاج إلى قرار.	3.75	1.02	مرتفعة
4	9	أفكر في العناصر المكونة للموقف المُشكل الذي يحتاج إلى قرار.	3.59	1.00	متوسطة
5	4	أجد سهولة في وضع مجموعة من بدائل القرارات حين أتعرض لموقف يحتاج إلى قرار.	3.34	1.03	متوسطة
6	6	أتردد في اتخاذ قرار ما،لأني لا أملك اليقين بصوابه.	3.29	1.04	متوسطة
7	2	أفكر في المعلومات التي بين يدي، ومع ذلك يصعب علي الخروج بقرار.	3.14	0.95	متوسطة
8	3	أغفل التفكير في وضع معايير تساعد على ترتيب بدائل للقرارات.	2.85	0.98	متوسطة
8	7	يصعب علي أن أهيئ نفسي لنتائج قراراتي.	2.85	1.13	متوسطة
10	8	قبل اتخاذ القرار فإنني لا أفكر في الأهداف التي أسعى لتحقيقها.	2.37	1.22	متوسطة

يظهر من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال موهبة التواصل تراوحت بين (2.37–4.05) كان أعلاها للفقرة (5) " أتخذ القرار مع إدراكي لمسؤوليتي الشخصية عن اتخاذه " بمتوسط حسابي (4.05) ودرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة (10) " أختار أهداف واقعية من أجل أن تسهل علي اتخاذ القرار." بمتوسط حسابي (3.87) ودرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدنى متوسط حسابي (2.37) للفقرة (8) " قبل اتخاذ القرار فإنني لا أفكر في الأهداف التي أسعى لتحقيقها " بدرجة تقييم متوسطة.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات مجال موهبة اتخاذ القرار مرتبة تنازلياً (ن=915)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التقييم
1	3	يضايقني عدم اتخاذ قرار حيال المواقف المشكلة.	3.87	1.10	مرتفعة
2	2	أرتب أهدافي حسب الأهمية حتى أستطيع اتخاذ القرار,	3.91	1.02	مرتفعة
3	1	أعطي لكل هدف وزناً حتى أستطيع تقييم أهدافي من وراء اتخاذ القرار,	3.73	0.96	مرتفعة
4	10	أفكر في بدائل جديدة حين تفشل البدائل المتاحة لكي يكون قراري قرار جيدا.	3.70	0.91	مرتفعة
5	6	أدرك أهمية التفكير في مسؤولية الآخرين معي في اتخاذ القرار.	3.57	0.98	متوسطة
6	5	أسيطر على انفعالاتي حين أفكر في موقف مشكل يحتاج إلى قرار.	3.37	1.03	متوسطة
7	4	أتخذ قراراتي دون التفكير في معايير أحكم بها على جودة قرارات.	2.94	1.14	متوسطة
8	8	أتخذ القرار حتى لو لم أكن متأكدا من أنني المسؤول عن اتخاذه.	2.92	1.16	متوسطة
9	7	يصعب علي التعرف على الأشخاص الذين يجب أن يشاركونني في اتخاذ القرار.	2.82	1.09	متوسطة
10	9	يصعب علي استرجاع أي موقف سبق و أن تعرضت له، يكون مشابه لموقف جديد مشكل أتعرض له.	2.80	1.24	متوسطة

يظهر من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال موهبة اتخاذ القرار تراوحت بين (2.80–3.97) كان أعلاها للفقرة (3) " يضايقني عدم اتخاذ قرار حيال المواقف المشكلة " بمتوسط حسابي (3.87) ودرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة (2) " أرتب أهدافي حسب الأهمية حتى أستطيع اتخاذ القرار " بمتوسط حسابي (3.91) ودرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدنى متوسط حسابي (2.80) للفقرة (9) " يصعب علي استرجاع أي موقف سبق و أن تعرضت له، يكون مشابه لموقف جديد مشكل أتعرض له " بدرجة تقييم متوسطة.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات مجال موهبة التفكير المنتج مرتبة تنازليا (ن=915)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التقييم
1	7	أجمع المعلومات حول الموقف المشكل أولاً ثم اتخذ قراراً حياله.	3.88	0.96	مرتفعة
2	1	أثناء مواجهتي لموقف مشكل يحتاج إلى قرار فإنني أختار بعناية شخصاً بعينه لإستشارته,	3.78	1.03	مرتفعة
3	9	أستطيع المقارنة بين المعايير التي على ضوئها اتخذ القرارات.	3.49	0.97	متوسطة
4	5	أستطيع إعداد الأسس التي على ضوئها أقيم بدائل القرارات.	3.29	1.00	متوسطة
5	2	يصعب علي توقع نتائج القرار الذي سأتخذه.	2.98	1.06	متوسطة
6	10	يصعب علي حصر مجموعة من بدائل القرارات حين أتعرض لموقف مشكل يحتاج إلى قرار.	2.97	1.00	متوسطة
7	3	يصعب علي إيجاد بديل آخر أستبدل به قراري الأول حين يكون خاطئاً.	2.89	1.05	متوسطة
7	8	أتخذ قراراتي دون إعطائها القدر الكافي من الأهمية	2.89	1.18	متوسطة
9	4	أتخذ القرار دون التفكير بعمق في الموقف المشكل.	2.86	1.19	متوسطة
10	6	أتخذ قراري دون الاهتمام بعناصر الموقف المشكل.	2.74	1.17	متوسطة

يظهر من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال موهبة التفكير المنتج تراوحت بين (2.74–3.88) كان أعلاها للفقرة (7) " أجمع المعلومات حول الموقف المشكل أولاً ثم أتخذ قراراً حياله " بمتوسط حسابي (3.88) ودرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة (1) " أثناء مواجهتي لموقف مشكل

يحتاج إلى قرار فإنني أختار بعناية شخصاً بعينه لاستشارته " بمتوسط حسابي (3.78) ودرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدنى متوسط حسابي للفقرة (4) " أتخذ قراري دون الاهتمام بعناصر الموقف المشكل " بدرجة تقييم متوسطة.

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات مجال موهبة التنبؤ مرتبة تنازلياً (ن=915)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التقييم
1	9	يتحدد عمق تفكيري مع أهمية القرار الذي أريد إتخاذه	3.80	0.97	مرتفعة
2	8	أفكر في قدرتي على تحمل نتائج القرار الذي أتخذه.	3.77	0.98	مرتفعة
3	3	أفكر في المواقف المماثلة التي مرت علي حين أتعرض لموقف مشكل يحتاج إلى قرار.	3.74	0.97	مرتفعة
4	7	أفكر في رأي من أشاوره قبل إتخاذ القرار.	3.73	1.01	مرتفعة
5	10	أعطي أهمية لمبدأ الاستشارة من أجل إتخاذ القرار.	3.69	1.06	مرتفعة
6	1	أفكر في النتائج المترتبة على إتخاذ القرار حتى أستطيع تحديد أهمية القرار.	3.63	1.04	متوسطة
7	6	أؤجل إتخاذ بعض القرارات حتى أجمع معلومات كافية حول الموقف المشكل.	3.50	0.95	متوسطة
8	4	أعتمد رأي من اشاوره مباشرة حين أنوي إتخاذ قرار.	3.29	1.02	متوسطة
9	2	يصعب علي الجزم بأن الموقف المشكل الذي أواجهه يحتاج إلى إتخاذ قرار أم لا يحتاج.	2.88	1.09	متوسطة
10	5	يصعب علي التفكير فيما يترتب على قراري من نتائج.	2.86	1.04	متوسطة

يظهر من الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال موهبة التنبؤ تراوحت بين (3,80–2,86) كان أعلاها للفقرة (9) " يتحدد عمق تفكيري مع أهمية القرار الذي أريد إتخاذه " بمتوسط حسابي (3.80) ودرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة (8) " أفكر في قدرتي على تحمل نتائج القرار الذي أتخذه " بمتوسط حسابي (3.77) ودرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدنى متوسط حسابي للفقرة (5) " يصعب علي التفكير فيما يترتب على قراري من نتائج " بدرجة تقييم متوسطة.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مقياسين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية، والجدول رقم (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مقياسين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرارات

المجال		التفكير الاخلاقي
موهبة التواصل	معامل الارتباط	01,0
	الدلالة الإحصائية	77,0
موهبة اتخاذ القرار	معامل الارتباط	05,0
	الدلالة الإحصائية	17,0
موهبة التفكير المنتج	معامل الارتباط	03,0
	الدلالة الإحصائية	40,0
موهبة التنبؤ	معامل الارتباط	07,0
	الدلالة الإحصائية	06,0
اتخاذ القرارات	معامل الارتباط	03,0
	الدلالة الإحصائية	37,0

يظهر من جدول (13) وجود علاقة طردية ولكنها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى إتخاذ القرار، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.03) وهي قيمة موجبة وغير دالة إحصائياً.

نتائج الدراسة

أظهرت النتائج الخاصة بالسؤال الأول أن الدرجة الكلية الخاصة بالتفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية كانت بمستوى حسابي متوسط وهو (71.21) أي أنه بين الفئات (من 57.00 – أقل من 92.00) وهو يقابل المرحلة الرابعة (التمسك الصارم بالقوانين الأنظمة) من مراحل التفكير الأخلاقي الستة عند كولبرج، ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المقالدة (2013) ودراسة الزبون وعلي (2013) ودراسة الجوبان (2012) وتتفق كذلك مع دراسة (Kabady and Aldag، 2010).

أظهرت النتائج أن مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية ككل كان متوسطاً ويمكن ان تفسر هذه النتيجة أن الطالب في المرحلة الجامعية يكون قد امتلك مجموعة من الكفايات التي تسمح له بالمحافظة على العلاقات الاجتماعية الإيجابية وتساهم بقبول الأقران والتوافق الإيجابي في الجامعة، مما يجعله أكثر ثقة بنفسه

أظهرت النتائج الخاصة بالسؤال الثالث أن هناك علاقة طردية ولكنها غير دالة إحصائياً بين مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى اتخاذ القرارات، وهذه النتيجة تشير الى ترابط مفهوم التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار إذ أن التفكير الأخلاقي يشكل جملة من الأفكار والأنظمة والقوانين والتشريعات التي يحصل وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المقالدة، 2013).

التوصيات:

بناءً على النتائج السابقة توصي الدراسة بما يلي:

1. تأصيل مفهوم التفكير الأخلاقي لدى الطلبة من خلال تنفيذ مزيد من الدراسات والبحوث المتعلقة بهذا المفهوم.
2. ضرورة إدراج مساق خاص بالأخلاق والتربية الأخلاقية ليكون متطلبًا جامعيًا إجباريًا لطلبة الجامعة.
3. تفعيل دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية لنشر الثقافة الأخلاقية بين الأفراد والطلبة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- أبو غزال، معاوية (2007). **نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو قاعود، زكي (2008). **تجربة التعذيب لدى الأسرى الفلسطينيين وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة.
- جروان, فتحي عبد الرحمن (1999). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**, ط1, عمان، الاردن, دار الكتاب الجامعي.
- الجوبان، هذاب بن عبدالله (2012). **التفكير الأخلاقي وأثره على الصحة النفسية لدى الجانحين في مرحلة المراهقة بمدينة الرياض: برنامج إرشادي لفعالية التفكير الأخلاقي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- حبيب، مجدي (2003). **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير(استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة)**، القاهرة: دار الفكر.
- حسونة، أمل محمد (2004). **علم نفس النمو**، ط1، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- حميدة، فاطمة (1990) **التفكير الأخلاقي – دليل المعلم في التفكير الأخلاقي لدى التلاميذ في جميع المراحل**، مكتبة دار النهضة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

- رزق الله، رندا (2002). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- الريماوي، محمد (2003). **في علم نفس النمو،** دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الزبون، سليم عودة، و أحمد، علي أحمد (2013). **النمو الخلقي لدى الطلبة وعلاقته بالتكيف الاجتماعي،** مجلة دراسات سلسلة العلوم التربوية،، الملجد، 40، ملحق 4، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الزيات, فتحي(1995). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**, القاهرة, دار النهضة.
- الزيادات، ماهر، العدوان ، زيد (2009). **أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن،** مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 17، العدد 2، غزة، فلسطين.
- السبيعي، عدنان (2000). **النمو الأخلاقي والاجتماعي،** دار الفارابي للمعارف، دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- السمارات، ياسمين (2013). **أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن،** مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، الملجد الأول، العدد 2، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.
- شريم، رغدة(2009).**سيكولوجية المراهقة،** دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الشوارب، أسيل، و الخوالدة، محمود (2009). **النمو الخلقي والاجتماعي،** دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- الصيرفي، محمد عبدالفتاح (2003)، **مفاهيم إدارية حديثة،** عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الطراونة، ضحى، (2006). **أثر نمطي المنظم والاستقصاء الموجهة في تنمية مهارة اتخاذ القرار في مبحث التربية الوطنية والمدنية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- عبدالله، محمد (2001). **مدخل إلى الصحة النفسية،** دار الفكر، عمان، الأردن.
- عبدالفتاح، فوقيه (2001). **دراسة التفكير الأخلاقي كما يظهر في أداء عينة من الأطفال والراشدين في ضوء نظريتي بياجيه وكولبرج،** المجلة المصرية للدراسات المصرية، المجلد 10، العدد 26، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- علاونة، شفيق (2010) **سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد،** دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العواملة، حابس والمزاهرة، أيمن(2003). **سيكولوجية الطفل – علم نفس النمو،** دار الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الغامدي، عبد العزيز, بن عبدالله جمعان, (2012). **علاقة الذكاء العاطفي بمهارة اتخاذ القرار لدى موظفي سفارات دول مجلس التعاون الخليجي في الأردن،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.
- الفرماوي، حمدي و حسن، وليد،(2004)**الميتامعرفية بين النظرية والبحث،** مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- الكحلوت، عماد (2004). **دراسة لبعض المتغيرات الإنفعالية والاجتماعية علاقتها بمستوى النضج الخلقي لدى المراهقين في محافظات غزة،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – قسم علم النفس، جامعة الأزهر–غزة، فلسطين.
- الكحلوت، عماد (2004): **دراسة لبعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية علاقتها بمستوى النضج الخلقي لدى المراهقين في محافظات غزة،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية –قسم علم النفس، جامعة الأزهر–غزة.
- كفافي، علاء الدين (2009). **علم النفس الأسري،** دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- ليلى، وليام (2000). **مقدمة في علم الأخلاق**، ترجمة علي عبد المعطي محمد، ط2، منشأة المعارف، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- مدني، عبدالقادر (**1996**). الإدارة – **دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية**، مكتبة دار زهران، جدة، المملكة العربية السعودية.
- مشرف، ميسون (2010). **التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
- مشرقي، حسن علي (1997)، **نظرية القرارات الإدارية**، (ط1)، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المقالدة، تامر (2013). **التفكير الأخلاقي وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- ملحم، سامي، (2004). **علم نفس النمو**، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان، الأردن.
- منصور, كاسر, وعواد يونس, (2000). **وظائف الادارة**, منشورات جامعة دمشق. دمشق.
- الهادي, منى (1999).**استراتيجيات صنع واتخاذ القرارات, دراسة صنع واتخاذ القرارات كنظام متكامل**, ط1, القاهرة، دار النهضة.
- الهنداوي، علي (2005)، **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- الوحيدي، لبنى (2012). **الحكم الخلقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا لدى عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية – غزة، فلسطين.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية

- Adaire, J. (2005), **Inspiring Leadership,** U.S.A: John and Talbot Public.
- Bogler and A. Somech ،(2005). "**Organizational Citizenship Behavior in School How Does it Relate to Participation in Decision Making**?" ، Journal of Educational Administration Vol. 43 ،No. 5
- Cobb, N.(2001). **The Child. May field Publishing Company**, California.
- Frank, C, Drs., Campbell, W., Pellet, P. and Mujtaba ,B. (2010). **Applying Moral Development Literature and Ethical Theories to the Administration of Taxes in Kosovo**. International Business & Economics Research Journal, 9(2), (11-28).
- Harrison, F. (1999), **The Managerial Decision – Making Process**, New York: Houghton Mifflin Company.
- Huber, G. (Jun, 2003). **Processes of Decision Making in small learning Groups** (p255). 13, Available. http://search.opnet. Com/ login retrieve don 2005/Jon/21.
- Kabady, A. and Aldag, K. (2010). **Comparison of the Moral Development of the Students Attending Different Primary Schools from Different Variables**, International Journal of Human Science, 7 (1): (878-898).
- Kaplan, R.S. and Norton, D.P. (2000), **The Strategy-Focused Organisation: How Balanced Scorecard Companies Thrive In The New Business Environnent**, Harvard Business School Printing.

- Rice, F. (1992). **Human Development ; A life Span approach** new York Macmillan Publishing Company
- Scott-Ladd ،A. Travaglione ،and V. Marshall ،(2006) . "**Causal Inferences between Participation in Decision Making ،Task Attributes ،Work Effort ،Rewards** ،Job Satisfaction and Commitment" ،Leadership & Organization Development Journal ،Vol. 27 ،No. 5.
- Semerci, C. (2006). **The Opinions of Medicine Faculty Students Regarding Cheating in Relation to Kohlberg's Moral Development Concept**, Social Behavior and Personality, 4(1): 410-45.
- Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1992). Thinking Styles Inventory. Unpublished test, Yale University, New Haven, CT.