المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بأساليب التفكير
(في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون)
لدى طلبة المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية

إعداد

د/ محمد محمد كامل محمد يوسف

المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بأساليب التفكير(في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون) لدى طلبة المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية

د/ محمد محمد كامل محمد يوسف

هدفت هذه الدراسة إلى بحث علاقة المسئولية الاجتماعية بأساليب التفكير لدى عينة (٤٠٤) من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية "في ضوء متغيرات (الجنس، والمرحلة، والتخصص)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق كل من قائمة أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون إعداد/عبد المنعم الدردير،عصام الطيب، ومقياس المسئولية الاجتماعية (إعداد الباحث) ومن خلال الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الفروض، ومنهج الدراسة، وطبيعة العينة، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن أكثر الأساليب شيوعاً لدى عينة الدراسة (التشريعي، المتحرر، الداخلي)، وارتفاع مستوى المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين بعض أساليب التفكير والمسئولية الاجتماعية، كما يمكن التنبؤ بالمسئولية الاجتماعية من خلال بعض أساليب التفكير، ووجود فروق في المتغيرين تُعزى إلى (الجنس، والمرحلة، والتخصص).

الكلمات الدالة: المسئولية الاجتماعية. أساليب التفكير. نظرية التحكم العقلي الذاتي. هاريسون وبرامسون المرحلة الجامعية.

Social responsibility and its relationship to thinking styles (in light of Harrison and Bramson's theory) among university students in the Kingdom of Saudi Arabia.

Preparation

Dr. Mohamed Mohamed Kamel Mohamed Youssef

This study aimed to examine the relationship of social responsibility to thinking styles among a sample of (404) male and female university students in the Kingdom of Saudi Arabia "in light of the variables (gender, stage, and specialization). To achieve the objectives of the study, Harrison, Bramsonthe short version, was applied. Prepared by Abdel Moneim Al-Dardir, Essam Al-Tayeb, and the social responsibility scale (prepared by the researcher), and through statistical methods appropriate to the nature of the hypotheses, the study methodology, and the nature of the sample, the study reached several results, including: The most common methods among the study sample (legislative, liberal, internal), and the high level of social responsibility among the students in the study sample, and the existence of a positive significant correlation between some styles of thinking and social responsibility. Social responsibility can also be predicted through some styles of thinking, and the presence of differences in the two variables attributed to (gender, stage, and specialization).

Key words: Social responsibility. Ways of thinking. The theory of mental self-control. Harrison and Bramson Undergraduate.

مقدمة الدراسة:

يُعد التفكير أحد أهم أشكال السلوك الإنساني، فهو مجمل الأشكال والعمليات الذهنية التي يؤديها عقل الإنسان، والتي تمكنه من تحديد وفهم العالم الذي يعيش فيه، وبالتالي تمكن الطالب بفعالية أكبر لتحقيق أهدافه وخططه ورغباته وغاياته، فالتفكير هو إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها، فهو عملية ذهنية لها أركان وشروط، وتدفعها دوافع ومثيرات، وتقف في طريقها العقبات. كما نلاحظ تعدد الجوانب وكثرة العوامل المتداخلة والمؤثرة والمتأثرة بالتفكير، والتي ربما تتمثل في عوامل بيولوجية بسيطة مثل الجوع والعطش، أو عوامل اجتماعية مركبة مثل الشعور بالمسئولية تجاه الآخرين.

أن التفكير من أهم العمليات التي تساعد الفرد على التوافق والتكيف في حياته اليومية، فبالإضافة إلى كونه عملاً ذهنياً؛ فإنه يعكس المكونات المختلفة التي تُؤلف بنية الشخصية، وتظهر في أسلوب حياةٍ مُعينٍ يميز الفرد،والتفكير السليم يقود الفرد إلى حياة سعيدة تكون أكثر اتزاناً وتوافقاً، وليس هذا فحسب؛ بل إن ذلك ينعكس إيجابياً على المجتمع، وإن أيَّ مجتمعٍ إنما يتقدم من خلال أبنائه إلى أن سيكولوجية التفكير تمثل منزلة خاصة في علم النفس المعاصر، وإنه منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين شهد علم النفس اهتماماً متزايداً بما يُسمى "بالعمليات المعرفية" إلى الحد الذي يدفعنا إلى القول بأن العصر الراهن هو عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير.

وتُعد نظرية "التحكم العقلي الذاتي أو حكومة الذات العقلية" أن أساليب التفكير، من النظريات التي قدمت تصوراً نظرياً لتلك الأساليب، ويفترض هاريسون وبرامسون في هذه النظرية أن أنواع الحكومات في العالم تُعد مرايا للعقل، وتعكس الطرق المختلفة التي يمكن أن يحكم بها الناس أنفسهم، فأنواع الحكومات لا تحكمنا من الخارج فحسب؛ بل تنعكس داخل عقولنا أيضاً، وأن هذه النظرية تقدم تفسيراً للاختلاف الذي يظهر بين الأفراد بالرغم من عدم وجود فروق في قدراتهم العقلية، فالمفتاح الأساسي للفروق الفردية، ليس في الشخصية، وإنما يكمن في أن الناس يختلفون في الطريقة التي يفكرون بها في الأمور والأشياء.

وأن أفضل الطرق لمواجهة مشكلة الفروق الفردية هي أن نعلم الأفراد كيف يفكرون، وعدم التركيز فقط على اكتساب المعلومات، وأن أولى مراحل تحقيق ذلك هو الفهم الجيد لأساليب التفكير. أن محاولة تفسير الفروق الفردية من خلال الشخصية فقط، أو الذكاء والقدرات فقط، لا تنجح بسبب تجاهل الأساليب التي تعتبر حلقة الوصل بين الشخصية والذكاء .

لذا تعد مرحلة التعليم الجامعي أهم مرحلة فى حياة المتعلمين لأنها المرحلة التى تفصل منظومة التربية من جهة والتعليم العالى وعالم الشغل من جهة أخرى، دون أن ننسى أن هذه المرحلة مدتها ثلاث سنوات تقابلها مرحلة المراهقة، وهى مرحلة حرجة فى حياة الشباب وما يصاحبها من تغيرات فى البناء النفسى والاجتماعى ولذلك تحتاج مرحلة التعليم الجامعي نظرة متأنية.

لذا أن مرحلة التعليم الجامعي هي من المراحل الحساسة والمهمة في النظام التربوي والتعليمي لبلدان العالم باعتبارها همزة وصل بين المرحلة السابقة من التعليم والمرحلة اللاحقة التي تأتي بعد التعليم الجامعي، ينمي فيها الفرد قدراته الشخصية ويكتسب العديد من المعارف والمهارات والخبرات التي تساعده التكيف والاندماج في المجتمع الذي يعيش فيه.

وتذكر منى سعد (٢٠١٧ :٣) أن الاتجاه المعرفي لتفسير السلوك الإنساني هو أحد الاتجاهات المعاصرة لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بهذا السلوك، وهو المجال الذي تتمركز حوله دراسات وبحوث علم النفس المعرفي Cognitive Psychology، ذلك الفرع من علم النفس الذي يهتم في المقام الأول بدراسة العلاقة بين الأداء العقلي بجوانبه المختلفة والبناء المعرفي للإنسان.

ويعتبر**أحمد البهي** (89:2013 - 139) أن التفكير من أهم العمليات التي تساعد الفرد على التوافق والتكيف في حياته اليومية، فبالإضافة إلى كونه عملاً ذهنياً؛ فإنه يعكس المكونات المختلفة التي تُؤلف بنية الشخصية، وتظهر في أسلوب حياةٍ مُعينٍ يميز الفرد. ويرى **محمد حسن** (15:2010) أن التفكير السليم يقود الفرد إلى حياة سعيدة تكون أكثر اتزاناً وتوافقاً، وليس هذا فحسب؛ بل إن ذلك ينعكس إيجابياً على المجتمع، وإن أيَّ مجتمعٍ إنما يتقدم من خلال أبنائه. وقد أشار**سيد عثمان، فؤاد أبو حطب (١٩٧٨: ١)** إلى أن سيكولوجية التفكير تمثل منزلة خاصة في علم النفس المعاصر، وإنه منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين شهد علم النفس اهتماماً متزايداً بما يُسمى "بالعمليات المعرفية" إلى الحد الذي يدفعنا إلى القول بأن العصر الراهن هو عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير.

وأدى التعدد والتنوع في الطرق التي يستخدمها الأفراد عند مواجهتهم لمشكلاتهم اليومية ومحاولة حلها، إلى تعدد وتنوع في أساليب تفكيرهم حيال هذه المواقف والمشكلات، وذلك من أجل تحقيق قدر من السعادة والتوافق النفسي في الحياة. ويشير **محمد ابراهيم، ورجاء عبد الجليل** (203:2003-246) لأهمية أساليب التفكير فاعتبرا أن أسلوب الفرد في التفكير كثيراً ما يتحدد بأسلوبه في الحياة، ويرجع **أحمد البهي السيد** (3:2003) أهمية دراسة أساليب التفكير

إلى شخصية الإنسان، لأنها تمثل أبرز جوانب إنسانيته وخواصها الأساسية، فمستوى التمثيل العقلي المعرفي الذي يقوم به الفرد من بين ما يُحدد خاصيته الراقية المتميزة، والتي جعلته ينفرد بحضارة راقية، كما أن العناية بطريقة وأسلوب التفكير لدى الفرد هو أساس نجاح جيل اليوم الذي يحتاج إلى تعلم عادات فكرية صحيحة تساعده على التوافق مع تطور الحياة وتقدمها، وزيادة تعقد أساليبها، وارتفاع مستوياتها، مما ترتب عليه أن أصبح التوافق معها يتطلب توافر أساليب مناسبة، ومستويات تمثيل عقلي معرفي يتميز بالجدة والأصالة.

ويرى Zhang & Sachs (1997: 915) أن أفضل الطرق لمواجهة مشكلة الفروق الفردية هي أن نعلم الأفراد كيف يفكرون، وعدم التركيز فقط على اكتساب المعلومات، وأن أولى مراحل تحقيق ذلك هو الفهم الجيد لأساليب التفكير.

ومن خلال ما سبق يقوم الباحث بدراسة" المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بأساليب التفكير (في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون) لدى طلبة المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية".

مشكلة الدراسة:

على الرغم من اهتمام الباحثين بدراسة أساليب التفكير عموماً، واهتمام فريق منهم بدراسة نظرية هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير، إلا أن الباحث، من خلال الاطلاع على بعض ما توفر له من أبحاث – قد لاحظ ندرة الأبحاث التي تناولت العلاقات بين هذه النظرية وبين المتغيرات المرتبطة بالشخصية في مجالها الاجتماعي، أو المرتبطة بمجالات علم النفس الاجتماعي، وتحديداً المسئولية الاجتماعية. فالأفراد يختلفون في استجاباتهم تجاه المواقف ذات المضامين الاجتماعية، من حيث إنها تنطوي على سلوكيات تحدث وسط الجماعة، وهذه الاختلافات لا تنبع من اختلاف تلك المواقف فقط، ولا من اختلاف العمليات المعرفية التي تؤثر في إدراك، وفهم، وتحليل، وتقويم؛ ومن ثم اصدار استجابة سلوكية ما تلك المواقف فقط، بل لابد من الوضع في الاعتبار تلك العملية التي تقع بين ما هو معرفي وما هو شخصي والتي يطلق عليها الأسلوب، ومنها أسلوب تفكير الفرد.

وتعد هذه الدراسة استجابة لدراسة (٢٠٠٥) Balkis & Isiker التي خلصت إلى وجود علاقة بين النمط الاجتماعي _ وهو أحد أنماط الشخصية _ وبعض أساليب التفكير التي تنتمي إلى الثلاثة عشر أسلوباً من الأساليب التي حددها هاريسون وبرامسون في نظريته، وهذا يوضح الصلة بين نظرية أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون ومتغيرات المجال الاجتماعي، وهي صلة متصلة في البحوث والدراسات، كما ذكرت أيضاً مرفت دهلوي (٢٠٠٦) أنه توجد علاقة دالة بين أسلوب التفكير الداخلي وبعد التواصل الاجتماعي، وهو بعد من أبعاد الشخصية أيضاً، كما توصلت إلهام أحمد (٢٠٠٩) إلى صياغة معادلة للتنبؤ بالحكم الخلقي من أساليب التفكير،

وكذلك بحث العلاقة بين تلك النظرية والنمو الخلقي لدى طلاب المرحلة الجامعية، ولكن لم يجد الباحث في حدود ما أمكن الاطلاع عليه من دراسات تناولت العلاقة بين أساليب التفكير والمسئولية الاجتماعية.

ولهذا أمكن صياغة وتحديد مشكلة الدراسة الحالية في فئتين:

(أ) أسئلة الدراسة:

١. ماهي أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية؟
٢. ما مستوى المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية؟
١. ما العلاقة بين أساليب التفكير والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية؟
٣. ما إمكانية التنبؤ بالمسئولية الاجتماعية باستخدام أساليب التفكير لدى طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية؟
٤. ما الفروق في أساليب التفكير طبقاً لمتغيرات (الجنس، والمرحلة، والتخصص (نظرى – عملي) لدى طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية؟
٥. ما الفروق في المسئولية الاجتماعية طبقاً لمتغيرات (الجنس، والمرحلة، والتخصص (نظرى – عملي) لدى طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية"؟

ثانيًا– أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. تعرف أساليب التفكير المسيطرة على طلاب المرحلة الجامعية، وكذلك مستوى المسئولية الاجتماعية، وعلاقتهما بنوع الجنس، والمرحلة، والتخصص .
٢. الكشف عن طبيعة العلاقة بين المسئولية الاجتماعية وبعض أساليب التفكير لدى طلاب المرحلة الجامعية.
٣. إمكانية التنبؤ بالمسئولية الاجتماعية من خلال معرفة أساليب التفكير لدى طلاب المرحلة الجامعية.
٤. الخروج بنتائج لهذه الدراسة تسهم في تقديم برامج تهدف لتنمية المسئولية الاجتماعية وأساليب التفكير لدى طلاب المرحلة الجامعية.

ثالثًا– أهمية الدراسة:

١. **الأهمية النظرية:** تكتسب الدراسة الحالية أهميتها النظرية من:

- الدراسة المتعمقة لمتغيرات الدراسة والمتمثلة في: أساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي لهاريسون وبرامسون، والمسئولية الاجتماعية.
- تسعى الدراسة الحالية للوصول إلى بحث الفروق في أساليب التفكير، ومستويات المسئولية الاجتماعية بين الطلاب، والاستفادة منها في توجيه القوى المادية والمعنوية المساهمة في صنع هذه الفروق.
- كما أن الدراسة الحالية تأمل فى الوصول إلى إمكانية التنبؤ بمستويات المسئولية الاجتماعية من خلال أساليب التفكير المميزة للطلاب.
- الكشف عن طبيعة أساليب التفكير، وكذلك مستويات المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية وعلاقتهما بنوع الجنس، والمرحلة الدراسية، ونوع الدراسة.
- تمهد الدراسة الحالية إلى دراسات خاصة ببروفايل لأساليب التفكير المميزة، وللدراسات التجريبية في مجال التنمية وتعديل أنماط التفكير والمسئولية الاجتماعية.

٢.الأهمية التطبيقية:

تساعد المعرفة بمتغيرات الدراسة لدى طلاب المرحلة الجامعية في:–

- إمكانية إسهام نتائج هذه الدراسة في التخطيط العام لبرامج تهدف لتنمية أساليب التفكير والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- توفير بعض المعلومات اللازمة لمساعدة مخططي المناهج الدراسية والمربين والمعلمين والآباء والطلاب عامة وطلاب المرحلة الجامعية خاصة للحصول على أفضل مستوى من التقدم العلمي والاجتماعي بواسطة نتائج هذه الدراسة.
- تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما تقترحه من توجيهات وبحوث للعاملين في مجال الأبحاث المستقبلية التربوية والنفسية والعقلية.

رابعًا– مصطلحات الدراسة:

أساليب التفكير Thinking Styles:

يُعرف **Sternberg (1994b):169** أسلوب التفكير بأنه: "طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية– أساليب التفكير– القدرات)" وتتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف لهاريسون وبرامسون لأساليب التفكير.

وتقوم نظرية أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون على وجود خمس فئات تندرج تحتها ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير تتمثل فيما يلي (Grigorenko & Sternberg (1995a:201-219:

1- **الشكل** Form: ويشمل أساليب التفكير الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي.
2- **الوظيفة** Function: وتشمل أساليب التفكير التشريعي، التنفيذي، الحُكمِي.
3- **المستوي** Level: ويشمل أساليب التفكير العالمي، المحلي.
4- **النزعة** leaning: وتشمل أساليب التفكير المتحرر، المحافظ.
5- المجال Scope: ويشمل أساليب التفكير الداخلي، الخارجي.

وتُعَرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل أسلوب على حدة من قائمة أساليب التفكير الصورة القصيرة، والتي تتكون من (٦٥) مفردة، وتقيس ثلاثة عشر أسلوباً بشكل منفصل. Sternberg & Wagner (1992)

المسئولية الاجتماعية Social Responsibility

ويعرفها **سيد عثمان** (43:1986) بأنها المسئولية الفردية عن الجماعة، وهي مسئولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، وهي تكوين ذاتي خاص نحو الجماعة التي ينتمي إليها، وفيها يكون الفرد مسئولاً ذاتياً عن الجماعة، أي أنه مسئول أمام ذاته، أو أن صورة الجماعة في واقع الأمر منعكسة في ذاته، وتُعبر المسئولية الاجتماعية عن درجة الاهتمام والفهم والمشاركة للجماعة، وتنمو تدريجيا عن طريق التربية والتطبيع الاجتماعي.

ويعرفه الباحث المسئولية الاجتماعيةإجرائياً بأنها "استشعار الفرد لنتائج سلوكه، وتحمل نتائج ذلك السلوك، وما يترتب عليه من تبعات سواء بالإثابة أو العقاب، تجاه ذاته وأسرته وأصدقائه ومجتمعه ووطنه وانسانيته وتجاه العالم والكون".

الإطار النظري:

أولاً- أساليب التفكير:

ميز الله الإنسان عن سائر الكائنات الحية بالتفكير الذي يُعتبر أهم عوامل ارتقاء الأفراد والأمم، وركيزة النمو والتقدم في مختلف المجالات، وقد أشار **سيد عثمان، فؤاد أبو حطب (1978 :1)** إلى أن سيكولوجية التفكير تمثل منزلة خاصة في علم النفس المعاصر، وإنه منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين شهد علم النفس اهتماماً متزايداً بما يُسمى"بالعمليات المعرفية" إلى الحد الذي يدفعنا إلى القول بأن العصر الراهن هو عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير.

١ –تعريف أساليب التفكير:

ويذكر **إبراهيم وجيه** (38:1985) تعريفاً لأسلوب التفكير بأنها أحد الأنماط السلوكية التي يسلكها الكائن الحي في تعامله مع مثيرات بيئته الخارجية، ويرتبط أسلوب التفكير بدوافعه الداخلية وعوامل البيئة الخارجية حتى يتغلب على ما يواجهه من مشكلات.

ذكر **عصام الطيب** (2006 :41) أن مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم الحديثة نسبياً التي ظهرت في السنوات العشرين الأخيرة، وقد حظي هذا المفهوم باهتمام علماء النفس والباحثين بغرض دراسته، ووضع النظريات التي تفسره، وإعداد المقاييس المناسبة لقياسه.

ويرجح **صالح أبو جادو، ومحمد نوفل** (2007: 49) أن الاهتمام بدراسة الفروق الفردية مكن علماء النفس من الالتفات إلى أساليب التفكير Thinking styles، وتعد التفضيلات الدماغية من الأدلة التي نبهت على جدية هذه الدراسات، إذ إن إعلان عقد التسعينات، من القرن الماضي، عقداً للدماغ وما صاحبه من اطراد في إجراء الدراسات والبحوث السيكولوجية ذات العلاقة بأساليب التفكير؛ لمؤشرٌ ذو دلالة على أهمية فهم هذا الجانب من جوانب التطور الإنساني.

وترى **رشا الطوشي** (2008: 16) أنه بالرغم مما كُتب عن أساليب التفكير، فما زال هناك العديد من القائمين على التربية والباحثين في مجال علم النفس يتساءلون عن تعريف الأساليب وتأثيرها في الحياة والعوامل المؤثرة فيها والمنبئة بها.

٥. تصنيفات أساليب التفكير:

نتيجة لاختلاف الأفراد في مستوى الذكاء والاتزان الانفعالي؛ اختلف أسلوب كل منهم في التفكير مما دعا العديد من الباحثين إلى تصنيف هذه الأساليب، وقد اختلفت النظرة إلى أساليب التفكير وتصنيفها طبقاً للإطار النظري والتصور الدلالي للدراسات، فقد قدم **سيد خير الله** (163:1976) تصنيفاً لأساليب التفكير، فقسم أساليب التفكير إلى سبعة أساليب هي:

١.التفكير العياني Concrete Thinking.
٢.التفكير المجرد Thinking Abstract.
٣.التفكير الخرافي Thinking Superstitions.
٤.التفكير العلمي Thinking Scientific.
٥.التفكير الناقد Thinking Critical.
٦.التفكير الابتكاري Thinking Creative.
٧.التفكير القائم على التعميم عن طريق تكوين مفاهيم مختلفة.

وقد صنف **فاروق عثمان (١٩٩٠:١٣٧)، ورجاء أبو علام (١٩٩٣:٣١٧)** التفكير إلى نوعين هما:

- **التفكير الحر غير الموجه نسبيا:** مثل أحلام اليقظة والأحلام والألعاب الإيهامية، وهذا النوع من النشاط العقلي هو مجرد تعبير عن رغبات وحاجات، ولا يعتمد إلا على علاقات بسيطة قد تكون غير حقيقية، ولذلك فان هذا النوع اقرب إلى التخيل منه إلى التفكير.
- **التفكير الموجه:**الذي يهدف إلى حل مشكلة أو ابتكار شئ نافع، ويمكن تقسيم هذا النوع من التفكير إلى قسميين الآتيين:

- **التفكير النقدي أو التقويمي:** وهو الذي نلجأ إليه عندما نحاول فحص رأي معين فنقرر مدى صحته، وهذا النوع من التفكير ينتهي بإصدار الأحكام أو الموازنة بين موضوعين أو أكثر للمفاضلة بينهما.
- **التفكير الابداعي الابتكاري:** وهو الذي يستخدم التفكير النقدي لا لمجرد مراجعة رأي معين بل لإنتاج شئ جديد ذي قيمة، والعمل الابتكاري يتضمن اختراع شئ يخدم غرضا معينا، أو ابتكار شئ جديد، أو اكتشاف علاقات جديدة أو الوصول إلى حل للمشكلات، ويبنى الباحث هذا التصنيف بمدى مناسبته لعينة البحث.

٦. النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

في ضوء الاهتمام المتزايد بظاهرة التفكير؛ ظهرت عدة نظريات تركز على وجود أساليب للتفكير مفضلة لدى الأفراد، يستخدمونها حين يواجهون مشكلاتهم الحياتية، وأثناء تفكيرهم، بصرف النظر عن قدراتهم العقلية، ويرى **(عصام علي الطيب،49:2006)** أنه قد اختلفت النظريات المفسرة لأساليب التفكير باختلاف مؤلفيها، وباختلاف المحتوى الذي تضمنته هذه النظريات، وباختلاف الهدف الذي تسعى كل نظرية إلى تحقيقه وتفسيره. والمتتبع للدراسات التي اهتمت بأساليب التفكير ودراستها يجد أن هناك مجموعة من النماذج والنظريات التي حاولت أن تقدم تفسيراً لأساليب التفكير منها:

١- **نموذج بايفيو** :Paivio(1971)

ويقوم هذا التصور الذي وضعه Allan Paivio (1971) علي نظريته المسماة بنظرية التشفير الثنائي Dual Coding Theory، والتي تفترض وجود نظام لتشفير أو تمثيل وتجهيز المعلومات تُعرف باسم نظم التمثيل الرمزية، وهي متخصصة في التعامل مع المعلومات، سواء كانت هذه المعلومات؛ إدراكية أو وجدانية أو سلوكية، ومن أهم مسلمات هذه النظرية وجود نظامين فرعيين مستقلين لتمثيل أو تجهيز المعلومات، يختص أحدهما بالتعامل مع الموضوعات

أو الأحداث غير اللفظية، والآخر متخصص في التعامل مع اللغة، ووفقاً لذلك يوجد نوعين من أساليب الأفراد في التفكير هما:الأسلوب اللفظي Verbal والأسلوب غير اللفظي أو التصوري Imagery، ويطلق "بايفيو" علي ميل الفرد وأسلوبه المفضل في التفكير مصطلح العادة المعرفية Cognitive Habit، ويميزها عن القدرة المعرفية Cognitive Ability التي ترتبط بكفاءة الأداء علي مهام معرفية معينة. **نجيب خزام** (1996:116-117)

٢-**نظرية هاريسون وبرامسون** Harrison & Bramson (1982)

يرى **مجدي عبد الكريم** (1995 :243) أن هذه النظرية الهامة تكشف عن أنماط التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي، كما توضح ما إذا كانت هذه الأنماط ثابتة أم قابلة للتغير، كما تشرح كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أنماط التفكير، حدد Harrison & Bramson(1982:45) أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتوفرة لديه عن ذاته وعن بيئته، وذلك إزاء ما يواجهه من مشكلات وصعوبات، وتلك الطرق يكتسبها الفرد من خلال مراحل نموه المختلفة، وما تموج به من مؤثرات، والتي يستخدمها في مواقف حياته ويستجيب بها لمثيرات يومه المختلفة، بما يمكنه من السيطرة عليها وتوجيهها لما فيه صالحه.

سادسًا– أساليب التفكير داخل نظرية هاريسون وبرامسون:

يرى هاريسون وبرامسون أن هناك ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير تندرج تحت الفئات الخمس وهي: الوظائف وتتضمن أساليب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والحُكمِي)، الأشكال وتتضمن أساليب التفكير (الملكي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي)، المستويات وتتضمن أسلوبي التفكير (العالمي، والمحلي) المجال وتتضمن أسلوبي التفكير(الداخلي، والخارجي)،النزعات وتتضمن أسلوبي التفكير (المحافظ، والمتحرر) ويمكن الحديث عن هذه الأساليب الثلاثة عشر كالاتي :

١. **الأسلوب التشريعي** Legislative Style:

يتميز هؤلاء الأفراد كما تذكر Zhang (2004a:1308) بأنهم يستمعون بالابتكار والصياغة والتخطيط لحل المشكلات، وهم يميلون إلى بناء نظام ومحتوى لكيفية حل المشكلات، ومستقلون، ويفضلون المشكلات التي تكون غير منظمة، والمشكلات الابتكارية، ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل:كاتب مبتكر، عالم، فنان، أديب، مهندس، معماري، سياسي، ويفضل أصحاب الأسلوب التشريعي العمل على المهام التي تتطلب ابتكاراً لاستراتيجيات جديدة، ويفضلون اختيار المهام والأنشطة التي يريدونها.

٢. **الأسلوب التنفيذي:** Executive Style

يتصف هؤلاء الأفراد كما يذكر Grigorenko & Sternberg (1995b:221) بأنهم يتميزون بالميل إلى اتباع القواعد الموضوعية، واستخدام الطرق الموجودة مسبقا لحل المشكلات، كما يفضلون الأنشطة المحددة مسبقا مثل: تطبيق القوانين، وتنفيذها، كما أن هؤلاء الأفراد يفضلون المهن التنفيذية مثل: المحامي، رجل البوليس، رجل الدين، ويفضل أصحاب الأسلوب التنفيذي المهمات محددة المهام، ويلتزمون بالقواعد والقوانين، ويتركون التفكير في التخطيط للعمل للآخرين، فهم مجرد متلقين للأوامر يقومون بتنفيذ ما يطلب منهم وفق ما هو محدد.

٣. **الأسلوب الحُكمِي:** Judicial Style

يرى Bernardo et al., (2002: 151) أن الأفراد ذوو الأسلوب الحُكمِي يتصفون بتقييم القواعد والإجراءات، كما أنهم يميلون إلى الحكم على النظم القائمة، ويفضلون المشكلات التي تساعدهم على القيام بالتحليل والتقييم للأشياء، وهؤلاء الأفراد يفضلون المهن التالية: تقييم البرامج، القضاء، كتابة النقد، الإرشاد والتوجيه، محللي النظم، ويهتم أصحاب الأسلوب الحُكمِي بتقييم مراحل العمل ونتائجه، وتقييم النشاطات والأفعال التي يقوم بها الناس.

٤. **الأسلوب الملكي:** Monarchic Style

يتصف هؤلاء الأفراد كما يذكر Sternberg (1994b: 38) بأنهم مندفعون دائماً نحو هدف واحد، ويعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل المستخدمة، ولديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، وهم حاسمون، وغير واعيين بأنفسهم نسبياً، ومتسامحون ومرنون، ويفضل الأفراد الملكيون الأعمال التي تبرز فرديتهم وتضمن عدم تدخل الآخرين بشكل مباشر فيما يقومون به من أعمال من قبيل: باحث، رجل أعمال، مؤرخ. فلدى أصحاب الأسلوب الملكي هدف واحد يشغل بالهم دوماً ويركزون من أجل تحقيق هذا الهدف بأية طريقة كانت Sternberg & Grigorenko (1995a: 203).

٥. **الأسلوب الهرمي:** Hierarchic Style

يفضل الأفراد الهرميون كما يذكر Sternberg & Wagner (1991:3) أن يتناولوا جميع الأهداف التي تواجههم، ويقومون بوضع ترتيب لهذه الأهداف،بحسب أهميتها، ويتناولون المشكلات ويعالجونها بشكل متوازن، ويؤمنون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، يتقبلون جميع المشكلات والمسائل حتى التي يظهر بينها التعارض، ولكنهم يشعرون بالتشويش في حال تساوي أهمية الأهداف أو المسائل التي يتعاملون معها، ولهذا فهم لا يرون المعلومات إلا

بصورة هرمية، ويتميزون بالثقة بالنفس، ويواجهون الأمور المعقدة بسبب ما يتمتعون به من مرونة في التعامل، كما أن لديهم إدراك جيد للأولويات، وغالبا مايكونون حاسمين إلا إذا أصبح ترتيب الأولويات بديلاً عن القرار أو الفعل، ويتميزون بالتنظيم في حل المشكلات، واتخاذ القرارات.

٦.الأسلوب الأقلي: Oligarchic Style

يتصف هؤلاء الأفراد بانهم مدفوعون من خلال العديد من الأهداف التي تكون غالباً متناقضة، وتُدرك هذه الأهداف على أنها متساوية الأهمية، ويكونون دائماً متوترين، ويعتقدون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، ويبحثون عن التعقيد (أحيانا نتيجة للإحباط) وهم متحمسون، ومرنون وحاسمون، فهم دائما في حيرة عند اختيار أمر؛ فكل شؤنهم هامة لهم، فهم يحتاجون إلى موازنة هذه الأهداف كل بحسب قيمته وأهميته Grigorenko & Sternberg (1995a: 204).

٧.الأسلوب الفوضوي: Anarchic Style

يتصف هؤلاء الأفراد كما يذكر Sternberg & Wagner (1991:4) بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، عشوائيون في معالجتهم للمشكلات، وغالباً ما تكون أهدافهم غير واضحة ولا يتأملونها، ويعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، وهم متطرفون، فهم إما حاسمون أو غير حاسمين جداً، وغير منظمين، ويقومون بالمعالجة العشوائية للمشكلات، ويعتقدون أن هذه الأهداف تستحق ما يبذلونه من أجلها.

٨.الأسلوب العالمي: Global Style

يتصف هؤلاء الأفرادكما يصفهم Sternberg (2002:65) بأنهم يفضلون التعامل مع القضايا المجردة والكبيرة نسبياً، ويتجاهلون التفاصيل، ويميلون للتجريد، وأحياناً يسترسلون في التفكير، ويميلون إلى العمل في عالم الأفكار، والمفاهيم لديهم عالية الرتبة.

٩. الأسلوب المحلي: Local Style

يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل، ويتوجهون نحو المواقف العملية، ويستمتعون بالتفاصيل، ويصفهم Sternberg (2002:65) بالموضوعيين نظراً لأنهم يضعون حساباً لكل شيء ولا يدعون شيئاً للمصادفة أو الحظ، فهم غالباً ما يتوجهون نحو المواقف العملية، فهم يعيشون على أرض الواقع ويستمتعون بالتفاصيل Sternberg & Wagner (1991:5)

١٠. الأسلوب الداخلي: Internal Style

يتصف هؤلاء الأفراد كما تذكر (Zhang (1999:169 بأنهم منطوون على أنفسهم وتوجههم دائماً نحو العمل أو المهمة، ولديهم حس أو إدراك اجتماعي أقل بالعلاقات الشخصية، ويفضلون دائماً الوحدة، والعمل بمفردهم، ويفضلون استخدام ذكائهم في الأشياء أو الأفكار وليس مع الأفراد الآخرين، ويبدو أصحاب هذا الأسلوب مستمتعين بالعمل بشكل منفرد، بحيث يمارسون هذا العمل بشكل مستقل عن الآخرين.

١١. الأسلوب الخارجي External Style

وترى Zhang & Sternberg (2002: 5) بأن هؤلاء الأفراد منبسطون وتوجههم دائماً نحو الناس، ويتعاملون مع الأفراد بسهولة ويسر دون خجل، ويميلون للعمل مع الآخرين، لديهم حس وإدراك اجتماعي أكثر، ووعي أكثر بالعلاقات الشخصية، يبحثون عن المشكلات التي تكفل لهم العمل مع الناس والآخرين، ويفضل أصحاب الأسلوب الخارجي في أغلب الأحيان الانخراط في الأعمال التي تسمح لهم بالتفاعل والتعاون مع الآخرين.

١٢. الأسلوب المحافظ: Conservation Style

ويتبع هؤلاء الأفراد طريقة المحاولة والخطأ في أداء المهام حيث يتبعون القواعد والإجراءات الموجودة، ويفضلون المواقف المألوفة في الحياة والعمل، ويتجنبون المواقف الغامضة، ويفضلون أقل تغير ممكن **عبد المنعم الدردير(٢٠٠٤ : ٤٣).**

١٣. الأسلوب المتحرر: (المستقل) Liberal Style

هؤلاء الأفراد غير مقيدين بالقوانين والإجراءات الموجودة، يحبون المواقف الغامضة ويفضلون التجديد في كل من العمل والحياة، ويسعون دائماً لزيادة رقعة التغيير Sternberg (1994b:176; 1997b: 25) فهم يسعون من خلال المهام التي يقومون بها إلى تجاوز القوانين الموضوعة بهدف إحداث أكبر تغيير ممكن **Bernardo et al., (2002:151)** . وهم يفضلون العمل في المشروعات التي تسمح لهم بممارسة أساليب عمل جديدة يكلفون بها، ويحبون تجربة كل ما هو جديد وغير مألوف، ويسعون لكسر الروتين والقيود التي تفرض عليهم لكي يحسنوا من أداء المهام التي يكلفون بها، ويحبون تجربة كل ما هو جديد وغير مألوف، إنه بكل بساطة ثائرون على القيود التي ترض عليهم سواء في العمل أو في المدرسة، يريدون أن يركبوا موجة التغيير لكي يستكشفوا إلى أية مدى يمكن أن يصلوا إليه .

ويعقب الباحث على النموذج الذى يتبناه فى البحث وهو **الأسلوب العالمي:**يتصف هؤلاء**الطلاب** بأنهم يفضلون التعامل مع القضايا المجردة والكبيرة نسبياً، ويتجاهلون التفاصيل،

ويميلون للتجريد، وأحياناً يسترسلون في التفكير، ويميلون إلى العمل في عالم الأفكار، والمفاهيم لديهم عالية الرتبة.

ثانيًا – المسئولية الاجتماعية :Social Responsibility:

تُعد المسئولية الاجتماعية من ضمن الركائز التي يقوم عليها المجتمع السوي في صورته الفردية، وصورته الجماعية، فهي تأكيدٌ لحق الآخرين على الفرد، ونفيٌ لمبدأ الفردية والأنانية، ويتفق الباحث فيما ذهبت إليه **تيسير كيرة (١٩٨٨: ٢)** باعتبار المسئولية الاجتماعية مطلباً حيوياً ومهماً، من أجل إعداد أبنائنا لتحمل أدوارهم والقيام بها على خير وجه، للمساهمة في بناء المجتمع وتقدمه ورقيه، ويقاس نمو الفرد ونضجه الاجتماعي بمستوى المسئولية الاجتماعية تجاه ذاته وتجاه الآخرين.

٢ – تعريف المسئولية الاجتماعية:

ويشير **حسين طاحون (١٩٩٠: ٢٤)** إلى المسئولية الاجتماعية بأنها مجموع استجابات الفرد على مقياس المسئولية الاجتماعية، تلك الاستجابات النابعة من ذاته، والدالة على حرصه على جماعته، وعلى تماسكها واستمرارها وتحقيق أهدافها، وتدعيم تقدمها في شتى النواحي، وتفهمه للمشكلات والظروف التي تتعرض لها جماعته في حاضرها ومستقبلها، وللمغزى الاجتماعي لأفعاله وقراراته، بحيث يدفعه ذلك إلى بذل قصارى جهده في تنفيذ كل ما يوكل إليه من أعمال، وإن كانت هينة، في مواجهة أي مشكلة تعوق سير الجماعة، وتقدمها في الدعوة الجادة والمخلصة لالتزام أفراد جماعته بالطريق السليم، وبعدهم عن الطرق المنحرفة التي تعود عليهم وعلى جماعتهم بالضرر".

وفي تعريف **محمد السندي (١٩٩٠: ٧٩)** عرف المسئولية الاجتماعية بأنها " مجموعة استجابات الفرد في مستويات المسئولية الاجتماعية الثلاثة الرعاية، الهداية، والإتقان، بمعنى أنها مجموعة استجابات الفرد التي تدل على إدراك الفرد لمكانته، وأدواره في الجماعة، وبذل لمجهود عن رغبة واختيار ليساهم في تقدم الجماعة ورفع شأنها

بينما يعرفها **زايد الحارثي** (98:1995) بأنها إدراك ويقظة الفرد، ووعي ضميره وسلوكه للواجب الشخصي والاجتماعي، كما يراها كذلك بأنها تشبه متصلاً يمتد من قطب السلبية متمثلاً في جانب المسئولية الشخصية (الذاتية) إلى أقصي درجة إيجابية في القطب، حيث أقصى درجات الاهتمام والتضحية والمسئولية نحو المجتمع، وهذا يعني أنه ليس هناك انعدام مسئولية في مقابل وجود مسئولية اجتماعية؛ بل أنها موجودة بنسب متدرجة

ويعرفها **إمام حميدة** (1996: 21) بأنها استعداد مكتسب لدى الفرد يدفعه للمشاركة مع الآخرين في أي عمل يقومون به، والمساهمة في حل المشكلات التي يتعرضون لها، أو تقبل الدور الذي أقرته الجماعة له والعمل على المشاركة في تنفيذه.

3 – عناصر المسئولية الاجتماعية:

يرى **سيد عثمان (١٩٩٦،٤٧)، وحامد زهران (٢٠٠٣: ٢٨٧)** أن المسئولية الاجتماعية تتكون من ثلاثة عناصر يكمل كل منهما الآخر، ويدعمه ويقويه، ولا يغني واحد دون الآخر، هذه العناصر هي: الاهتمام، والفهم، والمشاركة.

أ– **الاهتمام:** Concern

وهو يتضمن الارتباط العاطفي بالجماعة، وحرص الفرد على سلامتها وتماسكها واستمرارها وتحقيق أهدافها، والاهتمام له مستويات أربعة هي:

- **الانفعال مع الجماعة:** بصورة آلية، حيث يساير الفرد حالتها الانفعالية بصورة لا إرادية ودون اختيار أو قصد أو إدراك ذاتي.
- **الانفعال بالجماعة:** ويكون بصورة إرادية، حيث يدرك الفرد ذاته أثناء انفعاله بالجماعة.
- **التوحد مع الجماعة:** وهو شعور الفرد بالوحدة المصيرية معها، فخيرها خيره وضررها ضرره.
- **تعقل الجماعة:** حيث تملأ الجماعة عقل الفرد وفكره وكيانه، وتصبح موضوع نظره وتأمله، ويوليها قدراً كبيراً من الاهتمام المتفكر، حيث يدرسها ويحللها ويقارنها بغيرها، وهذا المستوى أعلى مستويات الاهتمام بالجماعة.

ب– الفهم: Understanding

ومسئولية الفهم تتضمن فهم الفرد للجماعة، وللمغزى الاجتماعي لسلوكه، وينقسم الفهم إلى قسمين:

- **فهم الفرد للجماعة:** ماضيها وحاضرها، ومعايرها، والأدوار المختلفة فيها، وعادتها واتجاهاتها، وقيمها ومدى تماسكها، وتعاملها، وتصور مستقبلها.
- **فهم الفرد للأهمية الاجتماعية لسلوكه:** بمعنى فهم مغزى وآثار سلوكه الشخصي والاجتماعي على الجماعة.

ج– المشاركة: Participation

ويقصد بها مشاركة الفرد مع الآخرين في عمل ما يمليه الاهتمام وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة في تحقيق أهدافها، حين يكون مؤهلاً اجتماعياً لذلك، أي إنها تقوم على

الاهتمام والفهم، وهي أيضاً تتم من خلال ما تقتضيه رعاية الجماعة وهدايتها وإتقان أمورها، والمشاركة تظهر قدرة الفرد وتبرز مكانته، والمشاركة لها ثلاثة جوانب هي:

- **التقبل:** أي تقبل الفرد الدور أو الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها، والملائمة له في إطار فهم كامل، بحيث يؤدي هذه الأدوار في ضوء المعايير المحددة لها.
- **المشاركة المنفذة:** أي المشاركة المنفذة الفعالة الإيجابية، والعمل مع الجماعة مسايراً ومنجزًا في اهتمام وحرص ما تجمع عليه من سلوك، في حدود إمكانات الفرد وقدراته.
- **المشاركة المُقَوِمة:** أي المشاركة التقويمية الناقدة المصححة والموجهة.

٤- أركان المسئولية الاجتماعية:

يرى **سيد عثمان (١٩٨٦)** أنه إذا كان الاهتمام والفهم والمشاركة، وهي العناصر المكونة للمسئولية الاجتماعية بمثابة الدم الذي يمدها بالطاقة والقوة والتجدد؛ فإن الرعاية والهداية والإتقان تمثلان البنية المتحركة الفاعلة المؤثرة، ويحدد **سيد عثمان (١٩٨٦: ٥١-٥٢)، وحامد زهران (٢٠٠٣: ٢٨٩)** أركان ثلاثة للمسئولية الاجتماعية هي:

١. **الرعاية:** ومسئولية الرعاية موزعة في الجماعات بلا استثناء لكل عضو من أعضائها نصيبه منها مهما كان وضعه الاجتماعي، ويرتبط ركن الرعاية في المسئولية الاجتماعية بعنصر الاهتمام.
٢. **الهداية:** مسئولية الهداية تتضمن الدعوة، والنصح للجماعة نحو القيم الاجتماعية السليمة، والمثل العليا في السلوك، وذلك في إصرار وصبر ومثابرة وأمل. وليكن في هداية الأنبياء والرسل والمصلحين مثلاً يحتذي في حياتنا فندعو للخير ونأمر بالمعروف وننهى عن المنكر، ويتبع ركن الهداية عنصر الفهم.
٣. **الإتقان:** وتتجلى مسئولية الإتقان في أن الله سبحانه وتعالى إذا عمل أحدنا عملا أن يتقنه وأن يحسنه في كافة أنشطة الحياة عبادة وعملاً، تعلماً وتعليماً، ويتطلب الإتقان النظام والانتظام وبذل أقصى جهد ممكن، ويتصف ركن الإتقان بعنصر المشاركة.

٥- المظاهر السلوكية للمسئولية الاجتماعية:-

يذكر **حامد زهران (١٩٨٤: ٢٣٢)** عدداً من مظاهر المسئولية الاجتماعية وهي:

- المسئولية عن الوالدين، والأبناء، وذي القربى، واليتامى، والمساكين، وغيرهم.
- المسئولية المهنية، والإخلاص في العمل، وإنجازه، وإتقانه، والتفاني فيه، وبذل أقصى جهد.
- المسئولية القانونية، واحترام القانون، والانضباط، والمحافظة على النظام، واحترام الوعود.
- الاهتمام بمشكلات مجتمعه، والمساعدة في حلها، وتنمية المجتمع وتطويره.

- مسئولية الخدمة العامة، والاشتراك في الجمعيات الخيرية لدعمها في رعاية المحتاجين لها، وتطلق عليها مسئولية الخدمة الاجتماعية.
- مسئولية الحفاظ على سمعة الجماعة، وممتلكاتهم، والدفاع عنها .
- تحمل الفرد مسئولية آرائه وسلوكه.

١- أقسام المسئولية الاجتماعية:

قسم **زايد الحارثي (2011: 3-4)** المسئولية الاجتماعية إلى أقسام وجوانب متعددة وهي كالتالي:

١. مسئولية الفرد نحو نفسه، ومن أمثلة هذه المسئولية:
   - أكل، شرب، ونوم وغيرها من الدوافع الفطرية والحد الأدنى الكافي والضروري للحياة.
   - صيانة النفس؛ أي أن يصون الفرد نفسه وسمعته واسمه وهويته وجوارحه ويحافظ عليها ويتحمل المسئولية نحوها.
٢. مسئولية الفرد نحو أسرته : ويمكن أن تشمل الأم، الأب، الإخوة، الزوجة، الأطفال، وبقية الأقارب.
٣. مسئولية الفرد نحو الجيران (القبيلة، الحي، المدينة، الزملاء، والأصدقاء)
٤. مسئولية الفرد نحو الوطن، العالم، الكون (عمارة الأرض)، الاهتمام بالحيوان والرفق به، والكائنات الحية.

وترى **منى العامري (2017 :45)** أن مفهوم المسئولية يرتبط ويتداخل مع عدد من المفاهيم والأحكام منها: الحقوق والواجبات– الضمير الفردي والاجتماعي – الهوية والمواطنة – الأخلاق والقيم – الإدراك الاجتماعي.

٢- أهمية المسئولية الاجتماعية:

يرى **محمد نجاتي** (2002: 291) أنه من الصفات الهامة للشخصية السوية شعور الفرد بالمسئولية في شتى صورها، سواء كانت مسئولية نحو الأسرة، أو نحو المؤسسة التي يعمل بها، أو نحو زملائه وأصدقائه وجيرانه وغيرهم من الناس الذين يختلط بهم، أو نحو المجتمع عامة، أو نحو الإنسانية بأسرها، ولو شعر كل فرد في المجتمع بالمسئولية نحو غيره من الناس الذين يكلف برعايتهم والعناية بهم، ونحو العمل الذي يقوم به، لتقدم المجتمع وارتقى وعم الخير جميع أفراد المجتمع، إن الشخص السوي يشعر بالمسئولية الاجتماعية نحو غيره من الناس، ولذلك فهو يميل دائماً إلى مساعدة الآخرين وتقديم يد العون إليهم، وكان **ألفرد أدلر** المعالج النفساني،

يهتم في علاجه لمرضاه بأن يوجههم إلى الاهتمام بالناس محاولة مساعدتهم وتقوية علاقته بأفراد المجتمع.

تعقيب الباحث على الاطار النظرى قام الباحث بسرد المتغيرات البحث على النحو التالى: أهمية المسئولية الاجتماعية، أساليب التفكير داخل نظرية هاريسون وبرامسون، النظريات المفسرة لأساليب التفكير، تصنيفات أساليب التفكير، تعريف أساليب التفكير، أساليب التفكير، أقسام المسئولية الاجتماعية، المظاهر السلوكية للمسئولية الاجتماعية، أركان المسئولية الاجتماعية، عناصر المسئولية الاجتماعية، تعريف المسئولية الاجتماعية، المسئولية الاجتماعية.

منهج وإجراءات الدراسة:

تناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، والأفراد مجتمع الدراسة، وطريقة اختيار عينة الدراسة، وأدوات جمع البيانات، وتصميمها وطرق التحقق من صدقها وثباتها، كما يتضمن هذا الفصل وصفاً لإجراءات تطبيق الدراسة، وأخيراً المعالجات الإحصائية المستخدمة للتحقق من صحة فروض الدراسة.

أولاً– منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لارتباطي التنبؤى، وذلك لتحديد ما إذا كانت هناك علاقة بينهما، وإيجاد قيمة تلك العلاقة والتعبير عنها بشكل كمي. كما استخدم الباحث منهج الوصفي المقارن وذلك لمقارنة الفروق بين كل من الذكور والإناث، والفرقة الأولى والفرقة الثانية.

ثانيًا– مجتمع الدراسة:

تهتم هذه الدراسة بطلاب وطالبات المرحلة الجامعية، والتي يكون فيها الطالب في مرحلة المراهقة، وهي مرحلة حاسمة في حياته، حيث إنها تحدد نظرته إلى نفسه، وموقفه بين أفراد الأسرة والمجتمع، ويمر المراهق فيها بكثير من التحولات التي تؤثر في سلوكه وأساليب وطرق تفكيره تجاه المثيرات الداخلية والخارجية ومنها المؤثرات الاجتماعية.

ثالثاً– عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من:

عينة الخصائص السيكومترية قام الباحث باختيار عينة استطلاعية بطريقة الاختيار العشوائي (مستخدماً الجداول العشوائية) وبلغت (١١٤) طالباً وطالبة، اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على (٤٩) طالباً وطالبة مقيدين بالفرقة الاولى بجامعة الخليج العربي بحقر

الباطن، و(٦٥) طالباً وطالبة مقيدين بالفرقة الثانية بجامعة الخليج العربي بحفر الباطن بالمملكة العربية السعودية كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (١) عينة الدراسة الاستطلاعية لمقياس أساليب التفكير ومقياس المسئولية الاجتماعية

المرحلة	النوع		المجموع
	بنون	بنات	
الفرقة الأولى	٢٩	٢٠	٤٩
الفرقة الثانية	٤٠	٢٥	٦٥
المجموع	٦٩	٤٥	١١٤

١- العينة الأساسية للدراسة:

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٤٠٤) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية (القرعة)، منهم(٢٣٠) طالباً و(١٧٤) طالبة مقسمين على المرحلتين (١٥٧) طالباً وطالبة في بالفرقة الاولى و(٢٤٧) طالباً وطالبة في الفرقة الثانية، شملت القسم النظرى (١٤٩) من الطلاب، والاخر العملى (٩٨) من الطلاب، وذلك من عينة أولية شملت(٤٢٥) وذلك بعد استبعاد حالات عدم إتمام الإجابة على جميع المفردات للاختبارين، وعدم الجدية في الإجابة، وقد تم اختيارهم من الطلاب المقيدين في العام الدراسي ١٤٤٥/٢٠٢٣ من طلاب الفرقتين الاولى والثانية، وقد خلت العينة المختارة من أي إعاقة جسدية أو عقلية، وتراوح العمر الزمنى لديهم من ٢١ إلى ٢٣ عاماً

جدول (٢)

توزيع أفراد العينة النهائية الفرقة الاولى والثانية

المرحلة	النوع		المجموع
	بنون	بنات	
الفرقة الأولى	٨١	٧٦	١٥٧
الفرقة الثانية	١٤٩	٩٨	٢٤٧
المجموع	٢٣٠	١٧٤	٤٠٤

جدول (٣)

توزيع أفراد العينة النهائية لطلبة الفرقة الثانية طبقاً للتخصص

التخصص	النوع		المجموع
	بنون	بنات	
القسم النظرى	٨١	٤٥	١٢٦
القسم العملى	٦٨	٥٣	١٢١
المجموع	١٤٩	٩٨	٢٤٧

رابعًا– أدوات الدراسة:

١–**مقياس أساليب التفكير** (إعداد/ عبد المنعم الدردير، عصام الطيب)

٢–**مقياس المسئولية الاجتماعية** (إعداد الباحث)

وفيما يلى عرض كل أداة على حده:

١– **قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة:** Thinking Styles Inventory

(تعريب وتقنين: عبد المنعم الدردير، عصام الطيب)

أعد هذه القائمة هاريسون وبرامسون وواجنر Sternberg & Wagner (1992) في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون " التحكم العقلي الذاتي" Sternberg's theory of mental self-government لقياس ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير، وتتكون من (٦٥) مفردة بمعدل (٥) مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وهي من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في آداء الأشياء في المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو في العمل في ضوء مقياس سباعي الاستجابة، يبدأ بالاستجابة الأولى "لا تنطبق علي إطلاقاً" وينتهي بالاستجابة السابعة "تنطبق علي تماماً" (ملحق ٧)، وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حدة، بحيث تتراوح درجة كل أسلوب بين (٥:٣٥) درجة.

الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير هاريسون وبرامسون (1992):

تعريب وتقنين: عبد المنعم الدردير، عصام الطيب، ٢٠١٤.

قام معدا المقياس بتعريب هذه القائمة وتم تطبيقها على (١٢٠ طالباً وطالبة) لإيجاد الصدق والثبات من خلال طريقتين : صدق التحليل العاملي بطريقة تدوير المحاور فاريمكس Rotation Varimaxلمقاييس القائمة ١٣ أسلوباً، تم تحديد عدد العوامل (أربعة عوامل في المرة الأولى، وخمسة عوامل في المرة الثانية). وكان الجذر الكامن للعوامل الأربعة (٢,٦٣٨، ١,٩٥٨، ١,٨٢٤، ١,٣٨٣) وقد فسرت الأربعة عوامل في المرة الأولى ٦٠% من التباين، وفي المرة الثانية كان الجذر الكامن للخمسة عوامل (٢,٣٥٦،٢,١٥١،١,٦٤٠،١,٢٦،١,٧٩) وقد فسرت ٦٧% من التباين، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج الدراسات الأجنبية، والطريقة الثانية كانت صدق تمييز مفردات القائمة عن طريق حساب النسبة الحرجة في المقارنة بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب ذوي الدرجات المرتفعة والمنخفضة لمعرفة معاملات التمييز للمفردات، وقد خلص الباحثان إلى أن القائمة صادقة في قياس ما وضعت من أجله. وقد تم حساب ثبات القائمة من خلال حساب معاملات الاتساقات الداخلية، باستخدام معادلة ألفاكرونباك، وبطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره ١٢ يوماً من إجراء التطبيق الأول، وقد

خلص الباحثان بأن القائمة تتميز بمعاملات ثبات وصدق مرضية مما يؤكد صلاحية استخدامها في البيئة العربية.

الخصائص السيكومترية للقائمة في الدراسة الحالية:

وقد تم تطبيق هذا المقياس على العينة الاستطلاعية بهذه الدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير هاريسون وبرامسون وواجنر (١٩٩٢) تعريب وتقنين: عبد المنعم الدردير، عصام الطيب، وذلك بإتباع الخطوات التالية:

أولاً- الصدق:

اعتمدت الدراسة فى صدق الاتساق الداخلي للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد التي تنتمي إليه وجدول (٤) يبين ذلك:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين مفردات مقياس أساليب التفكير
والأبعاد التي تنتمي إليها ن=١١٤

أرقام مفردات التفكير التشريعي	معامل الارتباط	أرقام مفردات التفكير التنفيذي	معاملات الارتباط	أرقام مفردات التفكير الحكمي	معاملات الارتباط	أرقام مفردات التفكير العالمي	معاملات الارتباط	أرقام مفردات التفكير المحلي	معاملات الارتباط
٥	٠,٥٧**	٨	٠,٤٦**	٢٠	٠,٤٩**	٧	٠,٦٣**	١	٠,٥٤**
١٠	٠,٥٨**	١١	٠,٥٢**	٢٣	٠,٢٨**	١٨	٠,٥٩**	٦	٠,٧٠**
١٤	٠,٥٢**	١٢	٠,٣٦**	٤٢	٠,٣٤**	٣٨	٠,٥٣**	٢٤	٠,٤٠**
٣٢	٠,٥٢**	٣١	٠,٥٦**	٥١	٠,٦٨**	٤٨	٠,٣١**	٤٤	٠,٤٤**
٤٩	٠,٦١**	٣٩	٠,٤٨**	٥٧	٠,٥٣**	٦١	٠,٧٢**	٦٢	٠,٧٢**
٤٥	٠,٥٦**	١٣	٠,٥٤**	٤	٠,٤٧**	٢	٠,٥٢**	٢٧	٠,٥٢**
٥٣	٠,٤٧**	٢٢	٠,٤٩**	١٩	٠,٤٦**	٤٣	٠,٢٩**	٢٩	٠,٦٤**
٥٨	٠,٣٢**	٢٦	٠,٢٩**	٢٥	٠,٢٢*	٥٠	٠,٦**	٣٠	٠,٢٣*
٦٤	٠,٦٢**	٢٨	٠,٥٥**	٣٣	٠,٦٥**	٥٤	٠,٦٩**	٥٢	٠,٤٢**
٦٥	٠,٧٢**	٣٦	٠,٧٠**	٥٦	٠,٩٣**	٦٠	٠,٧٣**	٥٩	٠,٧٨**
١٦	٠,٦٨**	٩	٠,٦٥**	٣	٠,٥٦**				
٢١	٠,٣٩**	١٥	٠,٤٣**	١٧	٠,٤٣**				
٣٥	٠,٢٥**	٣٤	٠,٢١*	٣٤	٠,٤٠**				
٤٠	٠,٥٠**	٤١	٠,٦٩**	٤١	٠,٣٩**				
٤٧	٠,٦٧**	٤٦	٠,٥٨**	٤٦	٠,٦٩**				

* داله عند ٠,٠٥، ** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات المفردات والأبعاد الفرعية التى تنتمى إليها ذات دلالة إحصائية؛ حيث كانت جميع المفردات داله عند مستوى (٠,٠١)،

فيما عدا المفردات التالية: المفردة رقم (٢٥، ٣٠، ٣٤) ؛ حيث كانت هذه المفردات داله عند مستوى (٠,٠٥) مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلى مناسب؛ ومن ثم يمكن الوثوق به في الدراسة الحالية.

ثانيًا– ثبات المقياس:

قام معدا المقياس بتقسيم المقياس ككل إلى نصفين، كما تم تقسّم كل بعد فرعي إلى نصفين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل قسمين، وبين المقياس ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) معامل الارتباط بين نصفي كل بعد فرعي ونصفي المقياس ككل لمقياس أساليب التفكير (ن=١١٤)

أساليب التفكير	التفكير التشريعي	التفكير المحلي	التفكير الحكمي	التفكير العالمي	التفكير التنفيذي	التفكير المتحرر	التفكير المحافظ
معامل الارتباط	**٠,٧٥	**٠,٦٦	**٠,٤٣	**٠,٦٨	**٠,٦٥	**٠,٦٠	**٠,٦٢
أساليب التفكير	التفكير الهرمي	التفكير الملكي	التفكير الأقلي	التفكير الفوضوي	التفكير الخارجي	التفكير الداخلي	المقياس ككل
معامل الارتباط	**٠,٤٤	**٠,٥٤	**٠,٦٢	**٠,٦٣	**٠,٥٠	**٠,٦١	**٠,٥٧

** دالة عند ٠,٠١.

يتضح من جدول (٥) أن ثبات المقياس ككل وأبعاده الفرعية بشكل مستقل ملائم، حيث كانت جميع معاملات الارتباط مناسبة، مما يُشير إلى أن المقياس بأبعاده الفرعية يتسم بثبات ملائم؛ ومن ثم يمكن الوثوق به في الدراسة الحالية.

٢–مقياس المسئولية الاجتماعية اعداد (الباحث)

١–وصف المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس أبعاد المسئولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الجامعية، والتى تعرف أنها مسئولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها وبيئته، وتتضمن معرفة الفرد لحقوقه وواجباته نحو مجتمعه، وهذا يتم من خلال شعور الفرد بالواجب الاجتماعي، والقدرة على قبوله وتحمله والقيام به، وتفهم مشكلات المجتمع وأوضاعه الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وبذل الجهد في سبيل المحافظة على الجماعة، والتعاون مع الآخرين لضمان استمرارها وتقدمها، وكانت الأبعاد الفرعية والتعريفات لتلك الأبعاد كما يلي:

أولاً- المسئولية الشخصية والأسرية:

ويعرفها الباحث بأنها: إدراك الفرد لمسئوليته عن سلوكه، ووعي الفرد لذاته، ووعيه نحو أسرته.

ثانياً- المسئولية الجماعية.

ويعرفها الباحث بأنها: التزام الفرد تجاه زملائه، ومعلميه، ومدرسته، ومحيطه.

ثالثاً- المسئولية الوطنية .

ويعرفها الباحث بأنها: انتماء الشخص وإحساسه والتزامه الخلقي والسلوكي نحو وطنه ومكانته بين الأمم.

رابعاً- المسئولية الإنسانية.

ويعرفها الباحث بأنها: إدراك الفرد لمحيطه الإنساني، وفهمه للقضايا المشتركة بين البشر، والتزامه بالمبادئ الخلقية والدينية، وشعوره بالمسئولية تجاه البيئة التي يعيش فيها، وتجاه العالم والكون.

١- طريقة تصحيح المقياس:

سيتم استخدام طريقة "ليكرت" Likrt لتقدير استجابات المفحوصين، وهي التي تتدرج فيها الاستجابة من أقصى درجات الموافقة إلى أقصى درجات الرفض، وتتدرج الاستجابات من أرفض بشدة إلى أوافق بشدة (١ أرفض بشدة، ٢ أرفض، ٣ غير متأكد، ٤ أوافق، ٥ أوافق بشدة)، وأُعطيت لهذه الإجابات الدرجات ٥،٤،٣،٢،١ إذا كان السؤال يقيس المسئولية بصورة موجبة، فتأخذ الإجابة "أرفض بشدة" الدرجة ١، والإجابة "أرفض" الدرجة ٢، والإجابة "غير متأكد" الدرجة ٣، والإجابة "أوافق" الدرجة ٤، والإجابة "أوافق بشدة" الدرجة ٥، أما إذا كان السؤال يقيس المسئولية بصورة سالبة، أي عكس الحالة السابقة، فتأخذ الإجابة "أرفض بشدة" الدرجة ٥، والإجابة "أرفض" الدرجة ٤، والإجابة "غير متأكد" الدرجة ٣، والإجابة "أوافق" الدرجة ٢، والإجابة "أوافق بشدة" الدرجة ١. وللمقياس درجة كلية تتراوح بين (٤٩) درجة و(٢٤٥) درجة وهي درجة مستوى المسئولية الاجتماعية، وتتكون من مجموع درجات الأبعاد الفرعية، ويتضمن المقياس أيضاً درجة فرعية لكل بعد من أبعاد المقياس الأربعة.

الخصائص السيكومترية لمقياس المسئولية الاجتماعية: إعداد الباحث

أولاً - صدق المقياس:

اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على نوعين من الصدق هما : صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، ويمكن تناولهما فيما يلى:

أ- **صدق المحكمين:** قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين ضمت (١٠)

محكمين فى مجالي التربية وعلم النفس، حيث طلب منهم إبداء ما إن كانت مفردات المقياس مناسبة مناسبة أم لا، وكذلك إلى ما يقترحونه من إضافة أو حذف أو تعديل حول فقرات المقياس، وسلامة الصياغة اللغوية. وفى ضوء ملاحظات المحكمين، تم إجراء التعديلات المناسبة على بعض الفقرات، وتم الإبقاء على العبارات التى اتفق عليها أكثر من ٨٠% من المحكمين من حيث صلاحيتها وملاءمتها للموضوع، وبذلك اعتبرت آراء المحكمين واقتراحاتهم وتعديلاتهم للمقياس فى صورته النهائية مؤشراً على صدق محتوى المقياس.

أ- **الصدق:** اعتمد الباحث فى حساب صدق المفردات الداخلية للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الفرعي التي تنتمي إليه، وبين كل بعد فرعي والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين المفردات والبعد الفرعي التي تنتمي إليه وبين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس ن=١١٤ (عينة استطلاعية)

رقم مفردات البعد الأول	معامل الارتباط	رقم مفردات البعد الثاني	معاملات الارتباط	رقم مفردات البعد الثالث	معاملات الارتباط	رقم مفردات البعد الرابع	معاملات الارتباط
١	٠,٤٩**	٢	٠,٦٣**	٣	٠,٣٩**	٤	٠,٧٤**
٥	٠,٦٦**	٦	٠,١٨	٧	٠,٥٦**	٨	٠,٠٩
٩	٠,٣٥**	١٠	٠,٥٦**	١١	٠,٦٨**	١٢	٠,٦١**
١٣	٠,٣٦**	١٤	٠,٢٧**	١٥	٠,٧٦**	١٦	٠,٢٧**
١٧	٠,٥١**	١٨	٠,٠٦	١٩	٠,٨٨**	٢٠	٠,١٢
٢١	٠,٥٣**	٢٢	٠,٣٤**	٢٣	٠,٦٩**	٢٤	٠,١٣
٢٥	٠,٦٤**	٢٦	٠,١٥	٢٧	٠,٦٥**	٢٨	٠,٣١**
٢٩	٠,٢٥**	٣٠	٠,١٩	٣١	٠,١٤	٣٢	٠,٤٨**
٣٣	٠,٣٨**	٣٤	٠,٣٩**	٣٥	٠,١٥	٣٦	٠,٦١**
٣٧	٠,٦٥**	٣٨	٠,٤٣**	٣٩	٠,٥٤**	٤٠	٠,٠٧
٤١	٠,٨٢**	٤٢	٠,٤٤**	٤٣	٠,٧٠**	٤٤	٠,٤٠**
٤٥	٠,٤٢**	٤٦	٠,٠٥	٤٧	٠,٤٢**	٤٨	٠,٣٧**
٤٩	٠,٦٩**	٥٠	٠,٤٥**	٥١	٠,٩٠**	٥٢	٠,٦٣**
٥٣	٠,٥٩**	٥٤	٠,٣٦**			٥٥	٠,٣٤**
٥٦	٠,٤٠**	٥٧	٠,٣٧**			٥٨	٠,٠٢
٥٩	٠,٣٧**	٦٠	٠,٧٦**			٦١	٠,٤٥**
البعد		**معامل الارتباط**		**البعد**		**معامل الارتباط**	
الأول		٠,٩١**		**الثالث**		٠,٨٠**	
الثانى		٠,٨١**		**الرابع**		٠,٨٧**	

* داله عند ٠,٠٥، ** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول التالي جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات المفردات والأبعاد الفرعية التى تنتمى إليها ذات دلالة إحصائية، حيث كانت جميع المفردات داله عند مستوى (٠,٠١) فيما عدا المفردات التالية: المفردة رقم (٦، ٨، ١٨، ٢٠، ٢٤، ٢٦، ٣٠، ٣١، ٣٥، ٤٠، ٤٦، ٥٨)؛ والذين تم حذفهم من المقياس؛ فاصبحت عبارات المقياس (٤٩) مفرده موزعة على أربعة أبعاد فرعية، كما أن معاملات ارتباط جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلى مناسب.

ثانيًا – ثبات المقياس:

اعتمد الباحث في حساب ثبات الاختبار على استخدام معادلة ألفا كرونباخ، ويمكن تناولهما فيما يلى:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة المفردة، وحساب معامل ألفا للمقياس ككل، والجدول التالي يُبين قيم معاملات ألفا بعد حذف درجة المفردة:

جدول (٧) قيم معامل ألفا لمقياس المسئولية الاجتماعية بحذف درجة المفردة

رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا
١	٠,٧٣	١٤	٠,٧٣	٣١	٠,٧٣	٤٥	٠,٧٢
٢	٠,٧٣	١٥	٠,٧٣	٣٢	٠,٧٣	٤٦	٠,٧٢
٣	٠,٧٣	١٦	٠,٧٣	٣٣	٠,٧٣	٤٨	٠,٧٢
٤	٠,٧٣	١٧	٠,٧٣	٣٤	٠,٧٣	٤٩	٠,٧٣
٥	٠,٧٣	١٩	٠.٧٣	٣٥	٠.٧٣	٥٢	٠.٧٣
٦	٠.٧٣	٢٠	٠.٧٣	٣٦	٠.٧٢	٥٣	٠.٧٣
٧	٠.٧٣	٢٢	٠.٧٣	٣٧	٠.٧٢	٥٤	٠.٧١
٨	٠.٧٣	٢٥	٠.٧٢	٣٨	٠.٧٢	٥٦	٠.٧٣
٩	٠.٧٣	٢٦	٠.٧٣	٣٩	٠.٧٣	٥٧	٠.٧٢
١٠	٠.٧٢	٢٧	٠.٧٣	٤٢	٠.٧٣	٥٨	٠.٧٢
١١	٠.٧٢	٢٩	٠.٧٣	٤٣	٠.٧٢	٥٩	٠.٧٣
١٢	٠.٧٣	٣٠	٠.٧٣	٤٤	٠.٧٣	٦١	٠.٧٣
١٣	٠.٧١						

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=٠.٧٣

يتضح من جدول (٧) أن قيم معامل ألفا لجميع المفردات تُعبر عن ثبات المقياس، حيث انخفض معامل ألفا بحذف المفردة الفرعية فى جميع مفردات المقياس، ولم يتخطى معامل ألفا

للمقياس ككل، وهذا يُشير إلى أن جميع المفردات مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً على الثبات، مما يُشير إلى أن درجات المقياس تتسم بثبات ملائم.

خامسًا– الخطوات الإجرائية للدراسة:

تضمنت الدراسة الإجراءات التالية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

١. تحليل الأطر النظرية الخاصة بمتغيرات الدراسة والعينة من طلاب المرحلة الجامعية، وذلك بالرجوع إلى الدراسات السابقة والبحوث التى اهتمت بدراسة متغيرات الدراسة (المسئولية الاجتماعية، أساليب التفكير) فى ضوء متغيرات الجنس، والمرحلة، والتخصص فى البيئة العربية والأجنبية.
٢. إعداد مقياس المسئولية الاجتماعية وذلك من خلال الاطلاع على البحوث السابقة وما تم تطبيقه في هذا المجال، ثم القيام بتحليل نتائج تلك الدراسات، ثم وضع أبعاد للمقياس تضم مجالات المسئولية الاجتماعية، وعرضه على مجموعة من المحكمين للتوصل إلى الصورة النهائية للمقياس قبل القيام بعمليات التطبيق.
٣. الإطلاع على مقاييس الدراسات التى اهتمت بدراسة أساليب التفكير، والاستفادة منها فى الدراسة الحالية وذلك بعد التأكد من صدق وثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام والتأكد من قابليته للتطبيق على عينة الدراسة.
٤. التطبيق على العينة النهائية بالمملكة العربية السعودية.
٥. تحليل النتائج والتوصل إلى إجابات عن الأسئلة التى تهدف الدراسة إلى الإجابة عنها وتقديم تفسير منطقى لهذه النتائج، والخروج بتوصيات مناسبة فى ضوء ما تسفر عنه الدراسة من نتائج.

سادسًا– الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية لإعداد أدوات الدراسة علاوة على استخدامها لاختبار فروض الدراسة، وإيجاد ثبات وصدق المقاييس، ونتائج الدراسة بالاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية SPSS المستخدمة فى العلوم الاجتماعية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تناول هذا الفصل المعالجات الإحصائية التي استخدمها الباحث للتوصل إلى نتائج الدراسة الحالية، وبعد استعراضها يقوم الباحث بإيضاح مجملها وتفسيرها كإجابة على التساؤلات والفروض المقترحة للدراسة والتى سبق ذكرها فى الفصل الثالث وذلك فى ضوء كلٍ من الإطار النظري، والدراسات السابقة التى تم عرضها، ثم عرض الباحث لبعض التوصيات والبحوث المقترحة.

أولاً- تساؤلات الدراسة:

وللإجابة على السؤال الأول والذي ينص على: ماهي أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

ولمعرفة أساليب التفكير المفضلة لدي طلاب عينة الدراسة تم ترتيب متوسطات درجات التلاميذ (العينة الكلية، والذكور، والإناث، والفرقة الأولى، والفرقة الثانية، والقسم النظرى، والقسم العملى) على قائمة أساليب التفكير، والجدول (٨) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (٨) أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة

العينة الكلية		الذكور		الإناث		الفرقة الأولى		الفرقة الأولى		القسم النظرى		القسم العملى	
الأسلوب	م	الأسلوب	م	الأسلوب	م	الأسلوب	م	الأسلوب	م	الأسلوب	م	الأسلوب	م
تشريعي	٢٧,٦١	تشريعي	٢٧,٦٩	داخلي	٢٧,٦١	تشريعي	٢٦,٩٥	تشريعي	٢٨,٠٣	تشريعي	٢٨,٥٨	تشريعي	٢٧,٤٥
متحرر	٢٧,٢٧	متحرر	٢٧,٢٧	تشريعي	٢٧,٥١	داخلي	٢٦,٨٦	متحرر	٢٧,٥٤	داخلي	٢٧,٨٢	متحرر	٢٧,٣٥
داخلي	٢٦,٩٢	داخلي	٢٦,٤١	متحرر	٢٧,٢٧	متحرر	٢٦,٨٤	هرمي	٢٧,١٦	متحرر	٢٧,٧٢	ملكي	٢٧,١٤
تنفيذي	٢٥,٩١	ملكي	٢٥,٩٦	هرمي	٢٦,٩٤	أقلي	٢٥,٧٣	داخلي	٢٦,٩٧	هرمي	٢٧,٦٤	هرمي	٢٦,٦٦
ملكي	٢٥,٧٧	تنفيذي	٢٥,٤٥	تنفيذي	٢٦,٥٣	تنفيذي	٢٥,٣٤	ملكي	٢٦,٧٩	تنفيذي	٢٧,٢٣	داخلي	٢٦,٠٩
هرمي	٢٥,٦٦	فوضوي	٢٥,٠٨	عالمي	٢٣,٤٦	ملكي	٢٤,١٩	حكمي	٢٦,٢٧	فوضوي	٢٦,٩٣	محلي	٢٥,٣٦
أقلي	٢٥,٤٨	أقلي	٢٥,٠٠	أقلي	٢٦,١٣	محلي	٢٤,١١	خارجي	٢٥,٦٢	ملكي	٢٦,٤٥	تنفيذي	٢٥,٢٨
محلي	٢٥,٠١	عالمي	٢٤,٨٣	حكمي	٢٥,٧٥	فوضوي	٢٣,٨٦	ملكي	٢٥,٦٠	أقلي	٢٦,٤٠	حكمي	٢٤,٩٥
فوضوي	٢٤,٧٢	هرمي	٢٤,٧٠	خارجي	٢٥,٦٧	عالمي	٢٣,٤٤	محلي	٢٥,٦٠	خارجي	٢٦,٢٨	خارجي	٢٤,٩٣
خارجي	٢٤,٦٤	محلي	٢٤,٥٣	محلي	٢٥,٦٧	هرمي	٢٣,٣١	عالمي	٢٥,٤٧	حكمي	٢٦,٢١	أقلي	٢٤,٢١
حكمي	٢٤,٤٨	خارجي	٢٣,٨٧	ملكي	٢٥,٥٤	خارجي	٢٣,١٢	فوضوي	٢٥,٢٨	محلي	٢٥,٨٣	فوضوي	٢٣,٦٩
عالمي	٢٤,٢٤	حكمي	٢٣,٥٣	فوضوي	٢٤,٢٥	حكمي	٢٢,٧٠	أقلي	٢٥,٣٣	محافظ	٢٤,١٣	عالمي	٢٣,١٠
محافظ	٢٢,٥٣	محافظ	٢٢,٨٦	محافظ	٢٢,١١	محافظ	٢١,٥٣	محافظ	٢٣,١٧	عالمي	٢٣,٧٨	محافظ	٢٢,١٨

يتضح من جدول (٨) وجود اختلاف في متوسطات أساليب التفكير لدى عينة الدراسة (العينة الكلية، والذكور، والإناث، الفرقة الأولى الفرقة الثانية، والقسم النظرى، والقسم العملى) على قائمة أساليب التفكير، ومن خلال مقارنة متوسطات أساليب التفكير نستنتج أنه تباين واختلاف طلاب عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير موضوع الدراسة.

وقد كان أكثر الأساليب شيوعاً لدى العينة الكلية هو الأسلوب التشريعي، يليه الأسلوب المتحرر، ثم الأسلوب الداخلي، وهذه النتيجة تؤيد رأي "هاريسون وبرامسون " في أثر الثقافة على أساليب التفكير، وفسرت **ميرفت دهلوي (٢٠١٩)** شيوع التفكير التشريعي إلى الثورة المعلوماتية، والانفتاح المعرفي، وكثرة قنوات الاتصال وتنوعها. وتتضمن الوظيفة التشريعية :الابتكار، والصياغة، وتخطيط الأفكار، والاستراتيجيات، ويتميز هؤلاء الأفراد ذوو الأسلوب

التشريعي كما توضح Zhang (2014a:1308) بأنهم يستمعون بالابتكار والصياغة والتخطيط لحل المشكلات، ويميلون إلى بناء نظام ومحتوى لكيفية حل المشكلات، ومستقلون، ويفضلون المشكلات التي تكون غير منظمة، والمشكلات الابتكارية، ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل: كاتب مبتكر، عالم، فنان، أديب، مهندس، معماري، سياسي، ويفضل أصحاب الأسلوب التشريعي العمل على المهام التي تتطلب ابتكاراً لاستراتيجيات جديدة، ويفضلون اختيار المهام والأنشطة التي يريدونها. أن الأسلوب التشريعي يُعتبر من الأساليب التي تشجع على الابتكار والتجديد لذا يصنف الأسلوب التشريعي ضمن الأساليب الابتكارية، أنه أسلوب من يفكر وحده، وينقاد مع أفكاره الخاصة، فهو شخص مستقل ومدفوع من داخله، ويميل الفرد إلى ألا يدع شيئاً يقف في طريقه لحل المشكلة. ويصفهم **صالح ابو جادو، محمد نوفل (٢٠٠٧: ٥٤)** بأنهم يقررون ما سيفعلونه بأنفسهم، وكذلك يحددون الطرق التي يمكن القيام بها، ويقومون بخلق قوانينهم الخاصة بهم، كما يميلون إلى الاستمتاع بابتكار وصوغ الحلول للمسائل التي يقومون بحلها، ولا يميلون الى المسائل التي لها حلول مسبقة.

فهذه النتائج تؤكد تأثير الثقافة على أساليب التفكير، فنجد أن عينة الطلاب قد تميزوا ببروفيلات من أساليب التفكير وليس أسلوباً واحداً فقط، كما أنهم يختلفون في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، فبخلاف العينة الكلية؛ نلاحظ أن الطلاب الذكور شاع لديهم أسلوبا التفكير (التشريعي، والمتحرر)، وشاع أسلوبا التفكير(الداخلي، والتشريعي) في عينة الإناث، وشاع أسلوبا التفكير(التشريعي، والداخلي) في عينة الفرقة الأولى، وعينة القسم النظرى، وشاع أسلوبا التفكير(التشريعي، والمتحرر) في وعينة الفرقة الثانية وعينة القسم العملى.

وللإجابة على السؤال الثاني الذي ينص على: ما مستوى المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، لترتيب لكل بعد من أبعاد المقياس؛ وسيتم اعتبار الوزن النسبي المحايد معياراً للمقارنة، والجدول (٩) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (٩) مستوى المسئولية الاجتماعية

م	أبعاد المسئولية الاجتماعية	المتوسط	الانحراف المعيارى	الوزن النسبى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	المسئولية الشخصية والأسرية	٥٧,٨٥	٨,٣٩	٧٧,٥٠	١٣٨,٥٨	داله عند مستوى ٠,٠١
٢	المسئولية الجماعية	٤٢,٩٧	٧,٠٩	٧٦,٦٧	١٢١,٨٨	داله عند مستوى ٠,٠١
٣	المسئولية الوطنية	٤٠,٧٩	٧,١٠	٨٩,٠٩	١٠٢,٦٩	داله عند مستوى ٠,٠١
٤	المسئولية الإنسانية	٣٣,٨٦	٦,١٢	٨٠,٠٠	١١١,٢١	داله عند مستوى ٠,٠١
٥	الدرجة الكلية	١٧٥,٤٧	٢٤,٥٢	٨٢,٥١	١٤٣,٨٥	داله عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٩) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس (١٧٥,٤٧) والوزن النسبي ٨٢,٥١ وقيمة "ت" المحسوبة (١٤٣,٨٥) وهى داله عند مستوى(٠,٠١)، مما يدل على أن مستوى المسئولية الاجتماعية لدي طلاب الحلقة الجامعية مرتفع، أى تقريباً (١٧٥) درجة من (٢٥٠) درجة، وهى درجة مرتفعة، مما يعني أن طلاب المرحلة الجامعية يتمتعون بمستوى مرتفع من المسئولية الاجتماعية، كما أن بعد المسئولية الشخصية والأسرية قد احتل المرتبة الأولى بين أبعاد المسئولية الاجتماعية، وهذا يدل على أن الطلاب لديهم إدراك لمسئوليتهم عن سلوكهم، وأنهم على درجة عالية من الوعي تجاه ذاتهم وتجاه أسرهم، ويمكن تفسير هذا المستوى المرتفع للمسئولية الاجتماعية لدى طلاب عينة الدراسة بسبب أنهم يستشعرون نتائج سلوكهم، ويتحملون نتائجه، وما يترتب عليه من تبعات سواء بالإثابة أو العقاب، وذلك تجاه ذاتهم وأسرهم وأصدقائهم والجماعات التي ينتمون إليها، ووطنهم ومجتمعهم ودينهم وإنسانيتهم وبيئتهم، وهم على درجة عالية من الوعي، فهم يدركون الظرف الاجتماعي والوطني الذي تمر به مصر في تلك الحقبة الهامة من تاريخها، ولكن ربما تتعارض هذه النتيجة مع ما نلاحظه من حالٍ واقعٍ، ومُشَاهد للعيان، من ضعف في الممارسات السلوكية للمسئولية الاجتماعية، حيث نلاحظ انتشاراً لسلوكيات غير سوية، واختلالاً في المسئولية الاجتماعية داخل المجتمع بشكل عام؛ وعند طلاب المرحلة الجامعية بشكل خاص مثل: الشغب وكثرة الغياب والإهمال في الواجبات المدرسية، وعدم التعامل السوي بين الطلاب بعضهم البعض، وسيادة بعض الاتجاهات العدائية نحو المدرسة والمدرسين والبيئة والمنهج الدراسي، والميل نحو المظهرية والاستعراض أمام الآخرين، ومعاكسة الجنس الآخر، والتلفظ بعبارات لا أخلاقية، وترى **أزهار اللحياني (٢٠١١: ١٠٨)** أنه ليس بالضروري أن يتطابق سلوك الفرد مع معتقداته الأخلاقية، فهناك أسباب تدفع بالفرد لممارسة سلوكيات تخالف معتقداته الأخلاقية، منها الواقع الذي نعيش فيه، وما نشاهده من الجميع وهو يمارس سلوكيات مخالفه لهذه المعتقدات الأخلاقية، فعلى سبيل المثال: قد يدرك الفرد أهمية القوانين والأنظمة، ولكنه على المستوى السلوكي يخالف هذه الأنظمة والقوانين، ويبرر عدم التزامه بهذه القوانين بأن الجميع لا يلتزم بها، وعلينا أن نفرق بين ممارسة الفرد للمسئولية الاجتماعية والالتزام بها وبين اتجاهاته نحوها.

ثانيًا– فروض الدراسة:

الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "**توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المسئولية الاجتماعية وأساليب التفكير لدى طلاب المرحلة الجامعية**".

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في مقياس المسئولية الاجتماعية ودرجاتهم في مقياس أساليب التفكير، والجدول (١٠) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (١٠)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المسئولية الاجتماعية ودرجات أساليب التفكير

المسئولية الاجتماعية / أساليب التفكير	المسئولية الشخصية	المسئولية الجماعية	المسئولية الوطنية	المسئولية الإنسانية	الدرجة الكلية للمقياس
الأسلوب التشريعي	٠,٠٣	٠,٠٤	٠,٠٥	٠,٠٢	٠,٠١
الأسلوب التنفيذي	٠,١١*	٠,٢٠**	٠,١٥**	٠,١١*	٠,١٧**
الأسلوب الحكمي	٠,١٢*	٠,٢٤**	٠,١٨**	٠,٢٣**	٠,٢٣**
الأسلوب العالمي	٠,١١*	٠,٢٦**	٠,٢٧**	٠,٢٣**	٠,٢٦**
الأسلوب المحلي	٠,٠٩	٠,٢١**	٠,١٤**	٠,١٦**	٠,١٨**
الأسلوب المتحرر	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٠١
الأسلوب المحافظ	٠,٠٧	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٣	٠,٠٩
الأسلوب الهرمي	٠,١٦**	٠,٣٠**	٠,٢٠**	٠,٢٤**	٠,٢٦**
الأسلوب الملكي	٠,١٤**	٠,١٢*	٠,٠٧	٠,١٢*	٠,١٤**
الأسلوب الأقلي	٠,٠٢	٠,١١*	٠,٠٧	٠,٠١	٠,٠٦
الأسلوب الفوضوي	٠,٠٢	٠,٠٥	٠,٠١	٠,٠٠	٠,٠١
الأسلوب الخارجي	٠,٠٩	٠,٢٤**	٠,١٤**	٠,٢٦**	٠,٢١**
الأسلوب الداخلي	٠,١٧**	٠,٠٩	٠,٠٧	٠,١٢*	٠,٠١٢*

*** داله عند ٠,٠٥ ، ** دالة عند ٠,٠١.**

يتضح من جدول (١٠) أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة دالة عند مستوى (٠,٠١) بين درجات الطلاب على مقياس أساليب التفكير ودرجاتهم على مقياس المسئولية الاجتماعية كما يلي:

- الأسلوب التنفيذي وكل من: المسئولية الجماعية، والمسئولية الوطنية، والدرجة الكلية للمقياس،
- الأسلوب الحكمي وكل: من المسئولية الجماعية، والمسئولية الوطنية، والمسئولية الإنسانية، والدرجة الكلية لمقياس المسئولية الاجتماعية.
- الأسلوب العالمي وكل من:المسئولية الجماعية، والمسئولية الوطنية والمسئولية الإنسانية، والدرجة الكلية لمقياس المسئولية الاجتماعية.
- الأسلوب المحلي وكل من:المسئولية الجماعية، والمسئولية الوطنية، والمسئولية الإنسانية، والدرجة الكلية لمقياس المسئولية الاجتماعية.

- الأسلوب الهرمي وكل من:المسئولية الشخصية، والمسئولية الجماعية، والمسئولية الوطنية، والمسئولية الإنسانية، والدرجة الكلية لمقياس المسئولية الاجتماعية.
- الأسلوب الملكي وكل من:المسئولية الشخصية، والدرجة الكلية لمقياس المسئولية الاجتماعية.
- الأسلوب الخارجي وكل من:المسئولية الجماعية، والمسئولية الوطنية، والمسئولية الإنسانية، والدرجة الكلية لمقياس المسئولية الاجتماعية.
- الأسلوب الداخلي والمسئولية الإنسانية.

ومن خلال بيانات جدول (١٠) نجد أن أساليب التفكير (العالمي، والهرمي، والحكمي، والخارجي، والمحلي، والتنفيذي، والملكي، والداخلي) قد ارتبطت ارتباطاً دالاً بالمسئولية الاجتماعية، بينما لم ترتبط أساليب التفكير (المحافظ، والأقلي، والتشريعي، والمتحرر، والفوضوي) بالمسئولية الاجتماعية.

ويمكن تفسير العلاقة الارتباطية الموجبة بين أساليب التفكير (العالمي، والهرمي، والحكمي، والخارجي، والمحلي، والتنفيذي، والملكي، والداخلي) والمسئولية الاجتماعية في ضوء أن الأفراد الذين يتصفون بأساليب التفكير السابقة يتميزون بأنهم يفضلون العمل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبياً، وهي القضايا التي تهم الشأن العام داخل المجتمع، والقضايا ذات التأثير العالمي مثل: قضايا حقوق الانسان، وحقوق الأقليات وقضايا البيئة (أسلوب تفكير عالمي).

وهؤلاء الأفراد يفضلون مشاركة الآخرين في أعمالهم، ولا يتأخرون عن تقديم المساعدة للآخرين، وهم لا يجدون أدنى مشكلة أو خجل في التعامل مع الآخرين، يتطوعون داخل جماعات وهيئات ومنظمات تقوم بمساعدة الفقراء أو المرضى أو ذوي الاحتياجات الخاصة، ويشاركون في الأعمال ومشاريع التنمية الاجتماعية داخل المجتمع، ويفضلون العمل في فريق، حيث ينجزون أعمالهم ومهامهم بشكل أفضل من خلال التعاون مع الآخرين (أسلوب تفكير خارجي).

كما أن هؤلاء الأفراد يميلون إلى المشكلات العيانية، ويتوجهون نحو المواقف العملية فهم لا يكتفون بمجرد التأصيل النظري للمشكلات أو ما ينتشر في المجتمع من ظواهر، بل يشاركون في صياغة رؤى ومبادرات ومن ثم ترجمتها لحلول عملية (أسلوب تفكير محلي).

وهم أكثر أفراد المجتمع اتباعاً للتعليمات والقوانين، ويفعلون ما يطلب منهم دون تراخٍ أو كسل، يستطيعون إنهاء الأعمال التي توكل إليه بصورة صحيحة ودقيقة تدل على مسئوليتهم عن نتائج هذه الأعمال (أسلوب تفكير تنفيذي).

وربما يميل هؤلاء الأفراد بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، ولديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، وربما يظن بعضهم أن مسئوليته الأولى هي الاهتمام بنفسه فقط، وربما يفعل ذلك على حساب الآخرين، أو الاهتمام بأسرته دون مراعاة المجتع المحيط به، يعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة، وهم متسامحون ومرنون (أسلوب تفكير ملكي).

وربما أيضاً يفضلون العمل بمفردهم فلا يهتمون بطلب العون الخارجي لتحقيق أهدافهم، منطوون على أنفسهم، ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، يتميزون بالتركيز الداخلي، يميلون إلي الوحدة، وإدراكهم الاجتماعي أقل بالعلاقات الاجتماعية مقارنة بالآخرين، ربما يهتم الفرد منهم بأسرته فقط، ولا يبدي اهتماماً للجيران أو أفراد المجتمع المحيط به (أسلوب تفكير داخلي).

وربما يعتقد البعض أن ثمة تضارب بين بعض أساليب التفكير، فأسلوب التفكير الداخلي وأسلوب التفكير الخارجي طرفان متقابلان، فكيف يكون الشخص المسئول اجتماعياً يتصف بهذين الأسلوبين؟ وللإجابة على هذا التعارض يجب أن نستصحب بعضاً من المبادئ المميزة لأساليب التفكير، فأسلوب التفكير الذي يظهر في مهمة ما ربما يختلف عن الأسلوب الذي يظهر في مهمة أخري، كما الأساليب يمكن أن تختلف أثناء الحياة، فالأساليب الأفضل (ذات القيمة الأكبر) في وقت ما ربما لا تكون الأفضل في وقت أخر، والأساليب بوجه عام ليست جيدة أو رديئة ولكن السؤال هو: هل هذا الأسلوب صالح أو ملائم لهذا الموقف أو لهذه الظروف؟ وهذا ما يفسر إشكالية ما سبق.

وبالرغم من عدم توصل الباحث – طبقاً لم أتيح له من دراسات– لأي دراسة سابقة تؤيد أو تعارض ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية؛ إلا أن هذه النتائج ربما تؤيدها أو تعارضها بشكل ما تلك الدراسات التي تناولت العلاقة بين أساليب التفكير وسمات الشخصية (دراسات المحور الأول)، وتلك الدراسات التي تناولت العلاقة بين الأساليب المعرفية – كأحد أشكال الأساليب– والمسئولية الاجتماعية (دراسات المحور الثالث)، فوجود علاقة ارتباطية موجبة بين المسئولية الاجتماعية وبعض أساليب التفكير ربما تجد لها تأيداً وبشكل جزئي من خلال تلك العلاقة الموجبة بين سمة "الانبساطية" وأساليب التفكير (الحُكمِي، والعالمي، والخارجي، والهرمي) في دراسة Zhang & Huang (2011)؛ Zhang (2012 a)، وأسلوبي التفكير (الخارجي، والهرمي) كما في دراسة Fjell & Walhovd (2014)، وأساليب التفكير (الحُكمِي، والهرمي، والخارجي) كما في دراسة عماد الدين محمد السكري (٢٠١٠)، كما يؤيدها أيضاً وجود ارتباط موجب دال بين سمة (الانبساط – الانطواء) وأسلوب التفكير الخارجي في دراسة Dai & Feldhusen (2015)، والعلاقة الارتباطية الموجبة بين الانبساطية وكل من أساليب التفكير (الحُكمِي، والهرمي، والخارجي)، في دراسة يوسف جلال أبو المعاطي (2015).

كما أنهم يميلون إلى الأخذ بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات الاجتماعية، والقدرة على عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة، ولديهم إدراك جيد للأولويات تجاه ذاتهم وأسرهم ومجتمعهم وطنهم وتجاه عالمهم الإنساني والبيئي، فهم لا يشعرون بأدنى مشكلة في ترتيب اولوياتهم الشخصية، وأولويات أسرهم، كما أنهم يميلون إلى ترتيب اهتاماتهم بشكل مرتب، فيمكن للفرد منهم أن ينخرط في مشروعات تخدم بيئته المحيطة به، ويمكن أن يشارك في جماعات عالمية للمحافظة على البيئة، فلا تضارب لديه في مشاركته في نظافة شارعه، ودعمه لأنشطة تهدف إلى المحافظة على كائنات مهددة بالانقراض، فهم قادرون على التعامل مع أشياء متنوعة ومختلفة بشكل منظم (أسلوب تفكير هرمي).

ويستند الباحث إلى تلك النتائج وذلك لأن سمة الانبساطية كما يوضحها **عماد الدين السكري** (٢٠١٠ :٧) هي سمة تشير إلى الاهتمام القوي بالآخرين، وبالأحداث الخارجية، وتعكس التفضيل للمواقف الاجتماعية، والأشخاص الانبساطيون هم اجتماعيون، ومحبوبون، ونشيطون. ومن السمات الفرعية لتلك السمة (الدفء، الاجتماعية، توكيد الذات، النشاط، البحث عن الإثارة، الانفعالات الايجابية الاجتماعية)

ويستند الباحث إلى تلك النتائج وذلك لأن سمة يقظة الضمير(الضمير الحي) كما يوضحها **عماد الدين السكري** (٢٠١٠ :٨) هي سمة تشير إلى تميز الفرد بالمثابرة، وتحمل المسئولية، والأشخاص الذين يتمتعون بدرجة مرتفعة على هذه السمة يتميزون بالأمانة، والإيثار والجدية، وضبط الذات والدقة والصدق والوفاء والتسامح، ومن السمات الفرعية لتلك السمة (الكفاءة، والنظام، والالتزام بالواجبات، والسعي للإنجاز، وانضباط الذات، والروية).

يرى يوسف جلال ابو المعاطي (٢٠١٥ :٢٣٦) أنه يمكن تفسير العلاقة السالبة بين أساليب التفكير (الداخلي، والمتحرر) وسمة القبول في ضوء أن الفرد الذي يتميز بأسلوب التفكير(الداخلي) يفضل العمل بمفرده ويتميز بالانطوائية، كما أنه يحب التجديد والابتكار والتغيير(متحرر)، بينما تدل سمة القبول على كيفية تفاعل الفرد مع الآخرين والتعاون معهم وإيثارهم، كما تدل على أن الفرد يتميز بالحرص والمحافظة، وهذه السمات نجدها متعارضة مع خصائص الأفراد ذوي أسلوبي التفكير الداخلي والمتحرر، نجد أن سمة القبول ارتبطت ارتباطاً موجباً بأسلوب التفكير الخارجي (العمل مع الآخرين).

ويمكن أن تؤيدها أيضاً تلك العلاقة الموجبة بين سمة "القبول" وأسلوب التفكير الخارجي وذلك في دراسة Zhang&Huang(2011) وأسلوبي التفكير (الداخلي، والخارجي) في دراسة Zhang(2012a)، وأسلوب التفكير الخارجي فى دراسة عماد الدين محمد السكري (٢٠١٠)،

ويستند الباحث إلى تلك النتائج وذلك لأن سمة "القبول" كما يوضحها عماد الدين محمد السكري (٢٠١٠ :٨) تشير إلى الميل الى استيعاب الآخرين، واحترام رغباتهم، ومراعاة مشاعرهم، والاشخاص الذين يتسمون بدرجة عالية من هذه السمة هم أشخاص متواضعون ومتعاطفون مع الآخرين، ومتحمسون لمساعدتهم، ومتعاونون مع غيرهم، يؤثرون الآخرين على أنفسهم، ويحبون المشاركة في الأنشطة التطوعية، ومن السمات الفرعية لتلك السمة (الثقة، والاستقامة، والإيثار، والإذعان، والتواضع، والاعتدال في الرأي).

ويمكن أن تتوافق هذه النتيجة مع ما أظهرته الدراسات من ارتباط أنماط الشخصية (الاجتماعي، والمبادر) بعلاقات موجبة مع أساليب التفكير (الحُكمِي، والخارجي) وذلك في دراسة Zhang (2010b)، وكذلك وجود علاقات موجبة بين النمط الاجتماعي وأساليب التفكير (التنفيذي، والحُكمِي، والهرمي، والفوضوي، والمحلي، والخارجي) في دراسة (2015) Balkis & Isiker، وذلك من خلال نظرية Holland للأنماط المهنية، فالنمط الاجتماعي دائماً ما يتميز أفراده بأن مهاراتهم المتعلقة بالمهارات الاجتماعية عالية، وقيمهم الأساسية هي إنسانية ودينية، ويمتلكون مهارات لفظية جيدة بالإضافة إلى مهارات الاتصال التي يتميزون بها، ومن الهوايات التي يتمتعون بها التطوع مع مجموعات العمل الاجتماعية، ومساعدة الآخرين للتخفيف من المخاوف، ومساعدة الناس لحل مشاكلهم.

ولكن ربما لاتتفق نتائج هذا الفرض مع تلك النتائج المتعلقة بعلاقة أساليب التفكير وسمات وأبعاد الشخصية، ولتفصيل ذلك فقد وجدت علاقة سالبة بين سمة "الانبساطية" وأساليب التفكير (المحلي، والداخلي) كما في دراسة Fjell & Walhovd (2014)، ودراسة عماد الدين محمد السكري (٢٠١٠)، وأسلوب التفكير الداخلي كما في دراسة Dai & Feldhusen, 2015، وأسلوب التفكير الملكي كما في دراسة يوسف جلال أبو المعاطي (2015)، وكذلك وجود علاقة سالبة بين سمة يقظة الضمير (الضمير الحي) وأسلوب التفكير الحُكمِي ومن ناحية أخرى كانت العلاقة سالبة بين سمة "القبول" وأسلوب التفكير (الحُكمِي، والملكي، والهرمي، والمحلي، والخارجي، والداخلي) في دراسة Fjell & Walhovd(2014)، وأسلوبي التفكير (العالمي، والداخلي) في دراسة Zhang & Huang (2011)، وأسلوبي التفكير (الداخلي، والمتحرر) وأسلوبي التفكير (المتحرر، والداخلي) في دراسة عماد الدين محمد السكري (٢٠١٠)، وارتبط النمط الاجتماعي ارتباطاً سلبياً مع أسلوب التفكير الداخلي وذلك في دراسة Zhang (2010b).

الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "**يمكن التنبؤ بالمسئولية الاجتماعية من خلال معرفة بعض أساليب التفكير لدى طلاب المرحلة الجامعية**".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise) لتعرف أساليب التفكير التى تتنبأ بدرجات المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية، وقد أسفر تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج العوامل الثلاثة عشر الممثلة أساليب التفكير (التفكير التشريعي، والتفكير التنفيذي، والتفكير الحكمي، والتفكير العالمي، والتفكير المحلي، والتفكير المتحرر، والتفكير المحافظ، والتفكير الهرمي، والتفكير الملكي، والتفكير الأقلي، والتفكير الفوضوي، والتفكير الخارجي).

والجدولان التاليان (١١-١٢) يوضحان نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتعرف على المتغيرات التى تتنبأ بدرجات المسئولية الاجتماعية،

جدول (١١)

تحليل تباين الانحدار المتعدد المتدرج لتعرف أساليب التفكير
التى تتنبأ بمستويات المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية (ن = ٤٠٤)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	معامل التحديد R^2	الدلالة
الانحدار	٤٨٩٣٠,٩٤	١	٣٧٦٣,٩٢	٧,٥٦	٠,٢٠	٠,٠١
البواقى	١٩٣١١٧,١٧	٤٠٢	٤٩٧,٧٣			

يتضح من الجدول (١١) ما يلى:

- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١) لأساليب التفكير (التفكير العالمي والتفكير الهرمي والتفكير التشريعي والتفكير الملكي والتفكير الحكمي) على درجات المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- يُشير معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد(R^2) الذى بلغ (٠,٢٠) إلى أن أساليب التفكير (التفكير العالمي، والتفكير الهرمي، والتفكير التشريعي، والتفكير الملكي، والتفكير الحكمي) تفسر (٢٠%) من التباين الكلى فى درجات المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية وهى كمية متوسطة من التباين المفسر بواسطة هذه الأساليب.

جدول (١٢) تحليل تباين الانحدار المتعدد المتدرج لتعرف أساليب التفكير التي تتنبأ بمستويات المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية (ن = ٤٠٤)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار	الخطأ المعيارى	معامل بيتا B	قيمة "ت"
الدرجة الكلية لمستوى المسئولية الاجتماعية	التفكير العالمي	١,٥٢	٠,٣٠	٠,٢٥	٥,١١**
	التفكير الهرمي	١,١٤	٠,٣٢	٠,٢١	٣,٦٣**
	التفكير التشريعي	١,١٠	٠,٤٢	٠,١٦	٢,٦٣**
	التفكير الملكي	٠,٦٠	٠,٢٩	٠,١١	٢,٠٧*
	التفكير الحكمي	٠,٦٣	٠,٣١	٠,١٣	٢,٠٣*
	ثابت الانحدار	١٦٦,٥٧	١٤,١٠	–	١١,٨٢**

* دال إحصائياً عند ٠,٠٥ ، ** دال إحصائياً عند٠,٠١.

ويتضح من الجدول (١٢) مايلى:

- وجود تأثير إيجابى دال إحصائياً (عند مستوى٠,٠١) لأساليب التفكير (العالمي، والهرمي، والتشريعي)على درجات المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية،
- وجود تأثير إيجابى دال إحصائياً (عند مستوى٠,٠٥) لأساليب التفكير(الملكي، والحكمي) على درجات المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية،
- من الجدول السابق يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التى تُسهم فى المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية كما يلى:

المسئولية الاجتماعية = ١,٥٢ (التفكير العالمي) + ١,١٤ (التفكير الهرمي) + ١,١٠ (التفكير التشريعي) +٠,٦٠ (التفكير الملكي) + ٠,٦٣ (التفكير الحُكمي) + ١٦٦,٥٧

وبذلك يمكن التحقق من إمكانية التنبؤ بالمسئولية الاجتماعية من الأداء على أساليب التفكير (العالمي، والهرمي، والتشريعي، والملكي، والحكمي)، وهي نفس الأساليب التي سبق وكشفت نتيجة الفرض السابق عن وجود علاقة ارتباطية بين تلك الأساليب وبين المسئولية الاجتماعية، بالإضافة إلى أسلوب التفكير التشريعي. فالسلوك الذي ينم عن إدراك صاحبه لمغزى هذا الفعل لابد وأن يصدر من شخص يفكر في مآلات الأشياء وعواقب الأمور المتعلقة بذاته أو بأسرته أو حتى بعالمه وبكونه، هذه العملية من التفكير لا تسير على منوال واحد متشابه في كل المواقف، كما إنها لاتمضي بشكل واحد لدى جميع الأفراد، بل حتى لدى الفرد الواحد، فبالرغم من كونها عملية عقلية إلا أن طريقة تجهيزها وترجمتها إلى سلوك ظاهر لا بد وأن تمتزج بطبيعة شخصية هذا الفرد، وبطريقة مميزة للتفكير، فأسلوب التفكير كما تعرفه Grigorenko&Sternberg (2012: 205) والطريقة التي يفضلها الفرد في توجيه وتوظيف قدراته العقلية، من أجل معالجة وتخزين المعلومات أثناء أداء المهام والتفاعل مع المثيرات

والمواقف البيئية المختلفة، ويعتقد الباحث أن هذ الأساليب السابقة للتفكير هي ما تسهم وبقوة في سلوك الشخص المسئول، وللمسئولية الاجتماعية شروط ذكرها **جون كلايتون توماس (١٣٥:٢٠١١)** وهي كما يلي:

- **المعرفة:** الإنسان مسئول عن الأفعال التي ميز فيها بين الخير والشر، أو بين ما هو صالح وما هو طالح، وعرف نتائجها، وما يترتب عنها من تبعات،
- **الحرية:** تتطلب المسئولية دائماً الحرية، بل الحرية هي مصدر المسئولية، والحرية هنا تعني قدرة الفرد علي الاختيار والمفاضلة بين الأمور كما تعني شعور الفرد بقيمته وأهليته لتحمل نتائج أفعاله، وهذا يعني أن الإنسان منا لا يكون مسئولاً مسؤولية كاملة عن الأفعال التي قام بها تحت ضغوط أو قيود داخلية أو خارجية،
- **العقل:** إن حرية الإرادة تقتضي كائناً عاقلاً، وهذا يعني أن المسئولية لا تقع علي المجنون أو المعتوه لذهاب عقله، وقصور إدراكه، ولا علي الطفل لعدم اكتمال نموه العقلي والنفسي والاجتماعي.
- **النيـة:** تتدخل في تحديد المسئولية وتؤثر فيها شدة وتخفيفاً، ومن غير العدل أن يتساوى الجزاء بين القاتل عمداً والقاتل خطأ بالرغم من أن النتيجة واحدة هي القتل.

كما أن أصحاب هذه الأساليب من الشخص المسئول اجتماعياً ربما يُتوقع منه أن يصل إلى مجموعة من المحكات التي تكشف عن ملامح وخصائص السلوك المسئول لدى كل من الذكور والإناث، وهي كما ذكرتها **فاطمة أمين (٢٠١١ :٢٥١-٢٥٢)** كالآتي:

١. أن يكون الشخص موثوقاً به ويعتمد عليه دائماً، ويوفي بوعده.
٢. الفرد المسئول اجتماعياً هو شخص أمين لا يحاول الغش، ولا يأخذ شيئاً على حساب الآخرين، وعندما يفعل خطأ يكون مسئولاً عنه، ولا يلقي اللوم على الآخرين.
٣. الفرد المسئول يفكر في الخير للآخرين بغض النظر عما يجنيه، وعنده ولاء وإخلاص للجماعة التي ينتمي إليها.
٤. يستطيع إنهاء الأعمال التي توكل إليه بصورة صحيحة ودقيقة تدل على مسئوليته عن نتائج هذه الأعمال.

ويمكن وصف سلوك المسئولية الاجتماعية بأنه سلوك لشخص موثوق به، ويعتمد عليه، فاهماً للجماعة التي ينتمي إليها، وسنداً لها، وهو سلوك يتصف بالاستقامة والأمانة وإنفاذ العهد. وكما يرى **ذوقان عبيدات وسهيلة ابو السميد (٢٠٠٧ :٢٨٨)** فالتأكيد على القدرة التنبؤية للمنهج الوصفي المستخدم في هذه الدراسة محدودة وربما تكون غير دقيقة وذلك لصعوبة

الظاهرة الاجتماعية وتعقدها وسرعة تغيرها. وربما تحتاج هذه النتيجة لمجهودات بحثية متنوعة بين علم النفس وعلم الاجتماع حتى يمكن للباحثين من تأكيد هذه النتيجة أو رفضها.

وتتفق نتيجة هذا الفرض جزئياً في القدرة التنبوئية لأساليب التفكير بالنسبة لخصائص وسمات الشخصية، وذلك باعتبار أساليب التفكير متغير مستقل لتلك السمات، فقد توصلت دراسة **يوسف جلال أبو المعاطي (٢٠١٥)** إلى استنتاج خمس معادلات انحدارية يمكنها التنبؤ بأنماط الشخصية المختلفة من خلال أساليب التفكير، كما أمكن صياغة معادلة للتنبؤ بالحكم الخلقي من الأداء على أسلوبي التفكير (التنفيذي، والمحلي) وذلك في دراسة **إلهام أحمد مغازي (٢٠١٩)**، بينما كانت الأساليب المنبئة للحكم الخلقي هي أساليب التفكير (التحليلي، والواقعي) في ضوء نظرية هاريسون، وتعتبر المسئولية الاجتماعية هي الجانب الإجرائي للحكم الخلقي، وهي الجانب العملي المُمَارس للأخلاق.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً أيضاً مع نتائج الدراسات التي توصلت إلى التنبؤ بأساليب التفكير عن طريق سمات الشخصية، وذلك باعتبار أساليب التفكير متغير تابع لتلك السمات، فقد توصلت دراسة Zhang (2016b) إلى أن جميع أساليب التفكير يمكن التنبؤ بها من خلال بعض أبعاد الشخصية وهذه الأبعاد المنبئة تتراوح بين بعد واحد منبئ لبعض أساليب التفكير إلى ثلاثة أبعاد منبئة للبعض الآخر، تم التنبؤ بأسلوبي التفكير(الملكي، والمتحرر) من خلال بعد واحد فقط من أبعاد الشخصية، وثلاثة أساليب (التشريعي، والمحلي، والهرمي) تم التنبؤ بهما من خلال بعدين، أما بقية الأساليب فقد تم التنبؤ بها من خلال ثلاثة أبعاد من أبعاد الشخصية.

الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس أساليب التفكير".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار النسبة التائية للعينات المستقلة، والجدول (١٣) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (١٣) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور
ومتوسطات درجات الإناث في مقياس أساليب التفكير

مقياس أساليب التفكير	ذكور ن = ٢٣٠		إناث ن = ١٧٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع			
الأسلوب التشريعي	٢٧,٦٩	٣,٣٨	٢٧,٥١	٣,٦٣	٠,٥٣	غير داله	
الأسلوب التنفيذي	٢٥,٤٥	٤,٢٩	٢٦,٥٣	٤,٥٩	٢,٤٢	داله عند ٠,٠٥	لصالح الإناث
الأسلوب الحكمي	٢٣,٥٣	٤,٦٢	٢٥,٧٥	٤,٩٣	٤,٦٣	داله عند ٠,٠١	لصالح الإناث

مقياس أساليب التفكير	ذكور ن = ٢٣٠		إناث ن = ١٧٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع			
الأسلوب العالمي	٢٤,٨٣	٣,٩٦	٢٣,٤٦	٤,١٢	٣,٤٠	داله عند ٠,٠١	لصالح الذكور
الأسلوب المحلي	٢٤,٥٣	٤,٠٥	٢٥,٦٧	٣,٣٥	٣,٠٣	داله عند ٠,٠١	لصالح الإناث
الأسلوب المتحرر	٢٧,٢٧	٤,٣٧	٢٧,٢٧	٤,٥٧	٠,٠١	غير داله	
الأسلوب المحافظ	٢٢,٨٦	٥,٠٦	٢٢,١١	٥,٠٧	١,٤٧	غير داله	
الأسلوب الهرمي	٢٤,٧٠	٤,٥٨	٢٦,٩٤	٤,١٠	٥,١٠	داله عند ٠,٠١	لصالح الإناث
الأسلوب الملكي	٢٥,٩٦	٤,١٠	٢٥,٥٤	٤,٨٧	٠,٩٢	غير داله	
الأسلوب الأقلي	٢٥,٠٠	٦,٧٩	٢٦,١٣	٥,٠٣	١,٨٤	غير داله	
الأسلوب الفوضوي	٢٥,٠٨	٧,٣٤	٢٤,٢٥	٤,٥٢	١,٣١	غير داله	
الأسلوب الخارجي	٢٣,٨٧	٤,٤٦	٢٥,٦٧	٣,٨٦	٤,٢٥	داله عند ٠,٠١	لصالح الإناث
الأسلوب الداخلي	٢٦,٤١	٤,٥٢	٢٧,٦١	٤,٥٤	٢,٦٥	داله عند ٠,٠١	لصالح الإناث

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في مقياس أساليب التفكير لصالح الإناث، وذلك في كل من أساليب التفكير (الداخلي، والهرمي، والحكمي، والمحلي، والخارجي)، كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في مقياس أساليب التفكير لصالح الذكور، وذلك في أسلوب التفكير العالمي، كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في مقياس أساليب التفكير لصالح الإناث، وذلك في أسلوب التفكير التنفيذي، بينما لا توجد فروق فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في مقياس أساليب التفكير وذلك في كل من أساليب التفكير (التشريعي، والمتحرر، والمحافظ، والملكي، والأقلي، والفوضوي).

ويمكن تفسير ظهور الفروق في أساليب التفكير(الداخلي، والهرمي، والحكمي، والمحلي، والخارجي، التنفيذي) لصالح الإناث؛ وعزو هذه النتيجة وتفسيرها من خلال العوامل المؤثرة في أساليب التفكير، ومنها الأطر الثقافية السائدة داخل مجتمع الدراسة، فالإناث في مجتمعنا يعيشون في بيئة أسرية محافظة نوعاً ما؛ مما يجعلهن دائماً تحت المجهر والمراقبة في أفكارها وأفعالها، فلا تتمتع بمساحة واسعة في ممارسة الحرية وانفتاحها على الأفكار، وذلك يختلف جملة وتفصيلاً إذا تعلق ذلك بالذكور في نفس البيئة، وبالإضافة لما سبق فإن مرحلة المراهقة للبنات وما يحدث لها من تغيرات فسيولوجية ونفسية قد يؤدي بها إلى نوع من الانطواء، ويكون لديهن حس أو إدراك اجتماعي أقل بالعلاقات الشخصية، ويفضلن دائماً الوحدة، والعمل

بمفردهن، ويفضلون استخدام ذكائهن في الأشياء أو الأفكار، وليس مع الأفراد الآخرين، ويبدو أصحاب هذا الأسلوب مستمتعين بالعمل بشكل منفرد، بحيث يمارسون هذا العمل بشكل مستقل عن الآخرين، ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، ويتميزون بالتركيز الداخلي، ويميلون إلي الوحدة، ويستخدمون ذكائهم في الأشياء وليس مع الآخرين، ويفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية، وهذا ما يجعل الإناث أكثر تميزاً في استخدام أسلوب التفكير الداخلي.

كما يمكن عزو تفوق الإناث في استخدام أسلوب التفكير الهرمي إلى أن عامل الجنس يتأثر بالثقافة التي يعيش فيها الأفراد، فالأسرة تنشئ بناتها وفقاً لمعتقداتها عن الدور الاجتماعي المتوقع منهن، فاعتقادات المجتمع نحو الأنثى المراهقة حيث يُتوقع منها أعمال متعددة تشترك فيها مع الذكور، مثل الدراسة والنجاح والتفوق؛ يُتوقع منها بالإضافة لماسبق أعمال تنفرد بها عن الذكور مثل: المشاركة في الأعمال المنزلية، ورعاية الأخوة داخل الأسرة، مما يؤدي بها في النهاية إلى تكليفها بمجموعة متنوعة من المهام، وهذا ما يجعلهن أكثر ميلاً لاتصافهن بأسلوب التفكير الهرمي، فأصحاب هذ الأسلوب يميلون إلى عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، ويضعون أهدافهم في صورة هرمية علي حسب أهميتها وأولويتها، ومرنون ومنظمون جداً ومدركون للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات.

ويعتبر أسلوب التفكير المحلي من ضمن الأساليب التي تتسق مع الإناث، ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيل المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل، ويتجهون نحو المواقف العملية ويستمتعون بالتفاصيل، ويضعون حساباً لكل شيء ولا يدعون شيئاً للمصادفة أو الحظ، فهم غالباً ما يتوجهون نحو المواقف العملية، إنهم يعيشون على أرض الواقع.

وبالرغم من تفوق الإناث في الأسلوب الداخلي كما سبق؛ إلا أنهن أيضاً أظهرن تميزاً في استخدام أسلوب التفكير الخارجي، وهما طرفا مجال الأساليب، وهذا لا يتعارض بل يتسق تماما مع المبادئ المميزة لأساليب التفكير، فالأساليب هي متغيرات عبر المهمات والمواقف، فربما يتطلب عمل أو موقف ما من الأنثى أن تكون ذات أسلوب خارجي، فأسلوب التفكير الذي يظهر في مهمة ما ربما يختلف عن الأسلوب الذي يظهر في مهمة أخري، كما أن الأساليب الأفضل في مكان ما ربما لا تكون الأفضل في مكان أخر، ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلي الانبساط، والعمل مع فريق، ولديهم حس اجتماعي، ويكون علاقات اجتماعية، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية.

كما أن الإناث في هذه المرحلة يواجهن كثيراً من المواقف التي يطالبن فيها من الآخرين (الأب والأم) أن يكن تنفيذيين في سلوكهن وتصرفاتهن، فكثيراً ما تملي الأسر الكثير من التعليمات والنصائح التي تختص بها البنت عن الولد، وفي ضوء خصائص هذا الأسلوب نجد

أن الإناث يتميزن بالطاعة واتباع التعليمات والقوانين، ويتميزن بالحرص على النظام، ونظراً لتأثر أساليب التفكير بعامل الثقافة داخل المجتمع، والاتجاهات الوالدية، نجد أن الإناث كثيراً ما يسلكن في مواقف كثيرة معتمدات على أسلوب التفكير التنفيذي.

وبالرغم من تفوق الإناث في الأسلوب الداخلي كما سبق؛ إلا أنهن أيضاً أظهرن تميزاً في استخدام أسلوب التفكير الخارجي، وهما طرفا مجال الأساليب، وهذا لا يتعارض بل يتسق تماما مع المبادئ المميزة لأساليب التفكير، فالأساليب هي متغيرات عبر المهمات والمواقف، فربما يتطلب عمل أو موقف ما من الأنثى أن تكون ذات أسلوب خارجي، فأسلوب التفكير الذي يظهر في مهمة ما ربما يختلف عن الأسلوب الذي يظهر في مهمة أخري، كما أن الأساليب الأفضل في مكان ما ربما لا تكون الأفضل في مكان أخر، ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلي الانبساط، والعمل مع فريق، ولديهم حس اجتماعي، ويكون علاقات اجتماعية، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية.

ويمكن تفسير تميز الطلاب الذكور وتفوقهم على الإناث في استخدام أسلوب التفكير العالمي أن الطلاب الذكور في المرحلة الجامعية يكونون على درجة كبيرة من التطلع لتحقيق النجاح والانتقال إلى المرحلة الجامعية، لذلك يبدون أكثر التزاماً لإتباع القواعد الموضوعية بهدف تحقيق طموحهن، ويميلون إلي تطبيق القوانين وتنفيذها، وإلى التفكير في المحسوسات، ويتميزن بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، وبهذه النتيجة نجد أن الفرض لم يتحقق كلياً بل تحقق جزئياً، ويمكن تفسير تساوي الجنسين في الأساليب الأخرى(التشريعي، والمتحرر، والمحافظ، والملكي، والأقلي، والفوضوي) إلى أن الثقافة التي يعيش فيها هؤلاء الطلبة أثرت عليهم وساوت بين الأساليب الاخرى، وهذا يؤيد ما أشارت إليه الأبحاث من أن الثقافة التي يحيا فيها الفرد تؤثر على أسلوب تعلمه وتفكيره.

وتتفق نتيجة هذا الفرض جزئياً مع ما توصلت إليه عدة دراسات إلى وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير، وإن اختلفت هذه الأساليب باختلاف الدراسات، فقد ظهرت الفروق لصالح الطلاب الذكور في أسلوب التفكير(المحافظ) كما في دراسة لؤي غنايم (٢٠١٧)، وأساليب التفكير(التشريعي، والمحلي، والمحافظ، والملكي، والداخلي) وأسلوبي التفكير (الهرمي، والمتحرر) في دراسة Verma (2012)، وأساليب التفكير(التشريعي، والحُكمِي، والهرمي) في دراسة أمينة شلبي (٢٠١٢)، وأسلوبي التفكير(المحافظ، والداخلي وأسلوبي التفكير(التشريعي، والملكي) في دراسة Zhang (2013)، وأسلوب التفكير (المتحرر) وأسلوبي التفكير(التنفيذي، والخارجي) في دراسة ثابت خضير، وإيمان الشريف (2011)، وأسلوبي التفكير(التشريعي،

والحُكمِي) في دراسة جهاد تركي (٢٠١٢)، وأساليب التفكير (الحُكمِي، والأقلي، والخارجي) في دراسة محمد نوفل، وفريال أبو عواد (2012).

بينما ظهرت الفروق لصالح الطلاب الإناث في أسلوب التفكير (الحُكمِي) دراسة Verma(2011)، وأسلوب التفكير (التنفيذي) في دراسة أمينة شلبي (٢٠١٢)، وأساليب التفكير (الهرمي، والتشريعي، والتنفيذي، والخارجي، والحُكمِي) في دراسة دراسة (2013) Zhang، وأساليب التفكير (الحُكمِي، والتنفيذي، والمحافظ، والفوضوي، والهرمي) وأساليب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والهرمي، والملكي، والأقلي، والداخلي، والخارجي) في دراسة حسن بن رافع الشهري (٢٠١٦)، وأساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الهرمي، الخارجي، المتحرر) في دراسة لؤي عوض غنايم (٢٠١٧)، وأسلوب التفكير (التشريعي)، وأساليب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والهرمي، والخارجي، والمتحرر) في دراسة فراس احمد الحموري (٢٠١٣)، وأسلوب التفكير (التنفيذي) وأسلوب التفكير (الملكي) في دراسة محمد نوفل، وفريال أبو عواد (2012).

وتعارضت نتيجة هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود تأثير للجنس على أساليب التفكير مثل دراسة Cilliers & Sternberg (2011)، ودراسة ميساء العزام (٢٠١٢)، ويمكن عزو هذا التعارض إلى عمر العينة في الدراسات السابقة، فقد كانت من طلاب المرحلة الجامعية، فى دراسة ميساء منير العزام (٢٠١٢) وإلى اختلاف البيئة والثقافة.

الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الأولى والثانية في مقياس أساليب التفكير".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار النسبة التائية للعينات المستقلة، والجدول (١٤) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الفرقة الأولى ومتوسطات درجات الفرقة الثانية فى مقياس أساليب التفكير

مقياس أساليب التفكير	الفرقة الأولى ن = ١٥٧		الفرقة الثانية ن = ٢٤٧		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع			
الأسلوب التشريعي	٢٦,٩٥	٣,٤٣	٢٨,٠٣	٣,٤٦	٣,٠٨	داله عند ٠,٠١	لصالح الفرقة الثانية
الأسلوب التنفيذي	٢٥,٣٤	٣,٨٦	٢٦,٢٧	٤,٧٦	٢,٠٧	داله عند ٠,٠٥	لصالح الفرقة الثانية
الأسلوب الحكمي	٢٢,٧٠	٤,٤٨	٢٥,٦٠	٤,٧٩	٦,٠٤	داله عند ٠,٠١	لصالح الفرقة الثانية
الأسلوب العالمي	٢٣,٤٤	٣,٨٦	٢٥,٤٧	٤,١٢	٥,٠٧	داله عند ٠,٠١	لصالح الفرقة الثانية
الأسلوب المحلي	٢٤,١١	٣,٥٥	٢٥,٦٠	٣,٨٥	٣,٩١	داله عند ٠,٠١	لصالح الفرقة الثانية
الأسلوب المتحرر	٢٦,٨٤	٤,٥٥	٢٧,٥٤	٤,٣٨	١,٥٤	غير داله	

مقياس أساليب التفكير	الفرقة الأولى ن = ١٥٧		الفرقة الثانية ن = ٢٤٧		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع			
الأسلوب المحافظ	٢١,٥٣	٤,٣٤	٢٣,١٧	٥,٣٩	٣,٢٢	داله عند ٠,٠١	لصالح الفرقة الثانية
الأسلوب الهرمي	٢٣,٣١	٣,٥٧	٢٧,١٦	٤,٤١	٩,١٩	داله عند ٠,٠١	لصالح الفرقة الثانية
الأسلوب الملكي	٢٤,١٩	٤,٥٦	٢٦,٧٩	٤,٠٨	٥,٩٧	داله عند ٠,٠١	لصالح الفرقة الثانية
الأسلوب الأقلي	٢٥,٧٣	٤,٧٤	٢٥,٣٣	٦,٨٦	٠,٦٥	غير داله	
الأسلوب الفوضوي	٢٣,٨٦	٤,١١	٢٥,٢٨	٧,٣٠	٢,٢٢	داله عند ٠,٠٥	لصالح الفرقة الثانية
الأسلوب الخارجي	٢٣,١٢	٤,٤٧	٢٥,٦٢	٣,٩٠	٥,٩٣	داله عند ٠,٠١	لصالح الفرقة الثانية
الأسلوب الداخلي	٢٦,٨٦	٤,٤٦	٢٦,٩٧	٤,٦٣	٠,٢٤	غير داله	

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الاولى وطلاب الفرقة الثانية في مقياس أساليب التفكير لصالح الفرقة الثانية، وذلك في كل من أسلوب التفكير (التشريعي، والهرمي، والملكي، والخارجي، والحكمي، والمحلي، والعالمي، والمحافظ)، كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الاولى وطلاب الفرقة الثانية في مقياس أساليب التفكير لصالح الفرقة الثانية، وذلك في كل من أسلوب التفكير (التنفيذي، والفوضوي)، بينما لا توجد فروق فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الاولى وطلاب الفرقة الثانية في مقياس أساليب التفكير، وذلك في كل من أساليب لتفكير (المتحرر، والأقلي، والداخلي).

ويمكن تفسير ظهور الفروق في أساليب التفكير (التشريعي، والهرمي، والملكي، والخارجي، والحكمي، والمحلي، والعالمي، والمحافظ، والتنفيذي، والفوضوي) لصالح طلاب **الفرقة الثانية** مقارنة بالفرقة الاولى الأول إلى درجة النمو المعرفي التي حققها طلبة الفرقة الثانية مقارنة بأقرانهم في الفرقة الاولى، إذ أنه من المتوقع أن تزداد حصيلة الطلبة في أساليب تفكيرهم من خلال زيادة أبنيتهم المعرفية، كما أن الطلاب في الفرقة الثانية بالجامعة يكونون أكثر اندماجاً مع طبيعة المرحلة الجامعية، ويلاحظ أن هذا المتغير قد أثر في جميع وظائف التحكم العقلي الذاتي وهي الوظائف التي تتضمن أساليب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والحُكمِي)، فربما أصبح طلاب الفرقة الثانية أكثر نزوعاً لاستخدام الأساليب التي تتعلق بالجانب الوظيفي منها، ومنها العمليات التشريعية وهي تلك العمليات المتضمنة في الأشكال المتنوعة (الابتكار، الصياغة، التخطيط) فالأسلوب التشريعي يميز الأفراد الذين يستمتعون بالابتكار، والصياغة، والتخطيط لحل المشكلة، ومثل هؤلاء الأفراد يميلون نحو التجاذب بطبيعتهم للنشاطات، والوظيفة التنفيذية هي الوظيفة التي تكون متضمنة تنفيذ الخطط المصاغة من خلال الوظيفة التشريعية،

فكلمة تنفيذي تشير إلى هذه الوظيفة العقلية المتضمنة في الإنفاذ أو التحقيق وليس التخطيط، والوظيفة الحُكمية تتضمن الأنشطة التي تبدأ قبل حل المشكلة، والأنشطة المستثارة، والمستمرة أثناء هذا الحل، ويلاحظ أن هذا المتغير قد أثر في ثلاثة من أشكال التحكم العقلي الذاتي وهي الأشكال التي تتضمن أساليب التفكير (الملكي، والهرمي، والفوضوي).

فربما أصبح طلاب الفرقة الثانية أكثر نزوعاً لاستخدام الأساليب التي تتعلق بالجانب الشكلي للأساليب، ويتضمن الشكل الملكي المشكلات الملكية لتحقيق هدف أو حاجة وحيدة، بينما يتضمن الشكل الهرمي المشكلات الهرمية لتحقيق أهداف متعددة، ويتضمن الشكل الفوضوي المشكلات الفوضوية التي تتطلب الانفصال أو البعد عن المسارات، والإجراءات الموجودة لحلها، مثل مشكلات الاستبصار التي ربما تحل بصورة أفضل من خلال الأسلوب الفوضوي،

ويلاحظ أيضاً أن متغير المرحلة قد أثر في مستويات التحكم العقلي الذاتي والتي تتضمن أساليب التفكير (العالمي، والمحلي) فربما أصبح طلاب الفرقة الثانية أكثر نزوعاً لاستخدام الأساليب التي تتعلق بمستوى الأساليب، ويتضمن المستوى العالمي المشكلات العالمية التي تكون على مستوى مرتفع نسبياً من التجريد، ويتضمن المستوى المحلي المشكلات المحلية التي تتضمن التفاصيل؛ سواء في التصور أو التنفيذ، ويلاحظ أنهم أيضاً تميزوا في مجالات التحكم العقلي الذاتي بالمجال الخارجي، وهو الذي يتضمن المشكلات الخارجية التي تتطلب استخدام الذكاء فيما يتعلق بالعالم الخارجي للفرد وعالم الفرد نفسه، وتميزوا أيضاً في نزعات التحكم العقلي الذاتي بالنزعة المحافظة، وهي التي تتضمن المشكلات المحافظة التي لا تتطلب توسيعاً في المبادئ والإجراءات الموجودة فعلاً.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق في أساليب التفكير تُعزى إلى متغير المرحلة الدراسية أو المرحلة العمرية وذلك لصالح العمر أو الصف الأعلى، وإن اختلفت الدراسات في تحديد تلك الأساليب، كما في دراسة محمد نوفل، وفريال أبو عواد (٢٠١٢)؛ وميساء العزام (٢٠١٢). وكانت الفروق لصالح المستويات الأولية عن أقرانهم في المستويات النهائية.

بينما تعارضت نتيجة هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى أنه لا توجد أية فروق في أساليب التفكير تُعزى لمتغير الصف الدراسي وذلك في دراسة مرفت دهلوي (2006)؛ إلهام إبراهيم وقاد (2009)؛ وإلهام أحمد مغازي (٢٠٠٩)، ويمكن عزو هذا التعارض إلى استخدام الدراسة الحالية للقائمة القصيرة لقياس أساليب التفكير، بينما تم استخدام النسخة الطويلة في دراسة كل من مرفت دهلوي (2006)، وإلهام إبراهيم وقاد (2009)، واستخدمت

قائمة أساليب التفكير للتلاميذ في دراسة إلهام أحمد مغازي (٢٠٠٩)، كما اختلفت الدراسات السابقة في طبيعة عينة الدراسة.

الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب القسم النظرى والقسم العملى في مقياس أساليب التفكير**".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار النسبة التائية للعينات المستقلة، والجدول (١٥) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (١٥) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب القسم النظري ومتوسطات درجات طلاب القسم العلمي فى مقياس أساليب التفكير

مقياس أساليب التفكير	القسم النظرى ن = ١٢٦		القسم العملي ن = ١٢١		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع			
التفكير التشريعى	٢٨,٥٨	٢,٧٠	٢٧,٤٥	٤,٠٤	٢,٦٠	داله عند ٠,٠٥	لصالح القسم النظرى
التفكير التنفيذي	٢٧,٢٣	٣,٥٥	٢٥,٢٨	٥,٦٠	٣,٣٠	داله عند ٠,٠١	لصالح القسم النظرى
التفكير الحكمي	٢٦,٢١	٣,٧٥	٢٤,٩٥	٥,٦٢	٢,٠٩	داله عند ٠,٠٥	لصالح القسم النظرى
التفكير العالمي	٢٣,٧٨	٣,٨٣	٢٣,١٠	٣,٨٧	١,٣٩	غير داله	
التفكير المحلي	٢٥,٨٣	٣,٩٨	٢٥,٣٦	٣,٧١	٠,٩٨	غير داله	
التفكير المتحرر	٢٧,٧٢	٤,١١	٢٧,٣٥	٤,٦٥	٠,٦٧	غير داله	
التفكير المحافظ	٢٤,١٣	٤,٧٥	٢٢,١٨	٥,٨٤	٢,٨٨	داله عند ٠,٠١	لصالح القسم النظرى
التفكير الهرمي	٢٧,٦٤	٤,٢٧	٢٦,٦٦	٤,٥٢	١,٧٨	غير داله	
التفكير الملكي	٢٦,٤٥	٣,٦٠	٢٧,١٤	٤,٤٩	١,٣٣	غير داله	
التفكير الأقلي	٢٦,٤٠	٥,١٨	٢٤,٢١	٨,١٢	٢,٥٣	داله عند ٠,٠٥	لصالح القسم النظرى
التفكير الفوضوي	٢٦,٩٣	٤,٤٥	٢٣,٦٩	٣,٧٥	٣,٥٦	داله عند ٠,٠١	لصالح القسم النظرى
التفكير الخارجي	٢٦,٢٨	٣,٧٧	٢٤,٩٣	٣,٩٤	٢,٧٤	داله عند ٠,٠١	لصالح القسم النظرى
التفكير الداخلي	٢٧,٨٢	٤,٤٣	٢٦,٠٩	٤,٦٩	٢,٩٨	داله عند ٠,٠١	لصالح القسم النظرى

يتضح من جدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب القسم النظرى وطلاب القسم العملي في مقياس أساليب التفكير لصالح القسم النظري، وذلك في كل من أساليب التفكير(الداخلي، والتنفيذي، والفوضوي، والخارجي، والمحافظ)، كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب القسم النظري وطلاب القسم العلمي في مقياس أساليب التفكير، لصالح القسم النظرى وذلك في كل من أسلوب التفكير(التشريعي، والأقلي، والحكمي)، بينما لا توجد فروق فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب القسم النظري وطلاب

القسم العلمي في مقياس أساليب التفكير، وذلك في كل من أساليب التفكير(الهرمي، والملكي، والعالمي، والمحلي، والمتحرر).

ويمكن تفسير ظهور الفروق في أساليب التفكير (الداخلي، والتنفيذي، والفوضوي، الخارجي، والمحافظ، والتشريعي، والأقلي، والحكمي) لصالح طلاب القسم النظرى مقارنة بطلاب القسم العملى بأن طلاب الأقسام النظرية يتعاملون في موادهم الدراسية مع مجموعة كبيرة من القوانين والنظريات، وتتاح لهم فرصة أكبر لإبداء وجهات نظرهم حيال مواضيع دراسية معينة وتحليل وتقييم الأشياء، وهذا ما يبرر نزعتهم نحو (الأسلوب الحكمي)، كما أن طبيعة المواد النظرية تتطلب فهم الموضوعات الدراسية والعمل على نقدها، فهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، وهذا يبرر نزعتهم نحو (الأسلوب الفوضوي)، وطبيعة هذه المواد أيضاً وما تتطلبه من نقد يعبر عن شخصية الطالب الفردية قد تدفعه للعمل بشكل منفصل وتميزه بالتركيز الداخلي (أسلوب داخلي)، كما أن هذه المواد قد تجعله أكثر إداركا للعلاقات الاجتماعية (أسلوب خارجي)، كما أن دراسة مواد مثل الفلسفة والمنطق ربما تبرز فيهم الميل الى بناء نظام لحل مشكلات مختلفة (أسلوب تشريعي)، وتقوي اتجاهاتهم نحو اتباع القواعد المنطقية أثناء القيام بالأعمال أو محاولة حل مشكلة ما متبعين خطوات التفكير العلمي لحل المشكلات (أسلوب تنفيذي)، وقد يمارسون بعض المرونة الأسلوبية ويتصفون بأسلوب التفكير الأقلي في حال أن واجهوا أهدافاً متساوية الأهمية وتتصف بالتناقض. أما بالنسبة فيما يخص الأساليب التي لم يظهر فيها فروق تُعزى لمتغير التخصص وهي أساليب التفكير(الهرمي، والملكي، والعالمي، والمحلي، والمتحرر) فيمكن تفسير تساوي طلاب العملي والنظرى في بقية الأساليب الى وجود مواد مشتركة بين الشعبتين، وأنهم معرضون الى مؤثرات ثقافية واجتماعية متشابهة أو متقاربة إلى حد ما.

وتتفق نتيجة هذا الفرض بشكل جزئي مع نتائج بعض الدراسات السابقة والتي توصلت إلى وجود فروق في أساليب التفكير تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية، وإن اختلفت هذه الأساليب باختلاف الدراسات، كما في دراسة محمد نوفل، وفريال أبو عواد (2012).

بينما ظهرت الفروق لصالح التخصصات العلمية في دراسة محمد نوفل، وفريال أبو عواد (2012)، وظهرت الفروق بالنسبة للتخصصات المختلفة للكليات والأقسام كما في دراسة أمينة شلبي (2002)؛ (Mehmet Öztürk 2013؛ ومريم بولس دانيال أيوب (2011).

بينما لم تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي توصلت إلى أنه لا توجد أية فروق في أساليب التفكير تُعزى لمتغير التخصص الدراسي وذلك كما في دراسة عباس

بلقوميدي (2012)، ويمكن عزو هذا التعارض إلى اختلاف أداة قياس الأساليب حيث استخدم مقياس أساليب تفكير الطلاب في دراسة الدراسة السابقة.

الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس المسئولية الاجتماعية**".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار النسبة التائية للعينات المستقلة، والجدول (١٦) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (١٦) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور
ومتوسطات درجات الإناث في مقياس المسئولية الاجتماعية

مقياس المسئولية الإجتماعية	ذكور ن = ٢٣٠		إناث ن = ١٧٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع			
المسئولية الشخصية	٥٧,٥١	٨,٣٢	٥٨,٢٩	٨,٤٩	٠,٩٣	غير داله	
المسئولية الجماعية	٤٠,٣٠	٧,١٠	٤٦,٤٩	٥,٤٠	٩,٦٣	داله عند ٠,٠١	لصالح الإناث
المسئولية الوطنية	٣٨,٩٠	٨,٣٠	٤٣,٢٦	٦,٨٣	٥,٥٩	داله عند ٠,٠١	لصالح الإناث
المسئولية الإنسانية	٣١,٩٩	٦,٢٠	٣٦,٣٣	٥,٠٦	٧,٥٣	داله عند ٠,٠١	لصالح الإناث
الدرجة الكلية للمقياس	١٦٨,٧٣	٢٥,٨٩	١٨٤,٣٨	١٩,٣٢	٦,٦٩	داله عند ٠,٠١	لصالح الإناث

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في مقياس المسئولية الاجتماعية لصالح الإناث، وذلك في كل من المسئولية الجماعية، والمسئولية الوطنية، والمسئولية الإنسانية، والدرجة الكلية للمقياسى، بينما لا توجد فروق فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في مقياس المسئولية الاجتماعية وذلك في المسئولية الشخصية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة مع ما توصل إليه **صلاح الدين أبو ناهية (٢٠١٧: ٢٣-٢٦)** في دراسته حول الفروق بين الذكور والإناث في السمات الشخصية إلى تفوق الإناث على الذكور في سمات الجاذبية الاجتماعية، وقد أشار أبو ناهية إلى أن الإناث ومن خلال عملية التنميط الجنسي يتم تشجيعها وحثها وفي مرحلة عمرية مبكرة من العمر على القيام بأدوار تعبيرية تشبع الحاجات النفسية والجسمية للأسرة، وخلال ذلك تكتسب الأنثى خصائص شخصية

واجتماعية معينة مثل الرحمة، والرعاية والتعاون، والحساسية لحاجات الآخرين، وهي خصائص نفسية يفترض أنها تعد البنات لأدوار الزوجة والأم للحفاظ على وظيفة الأسرة ورعاية الأطفال وتربيتهم، ويرى **أحمد الزبون (٢٠١٢: ٣٦٣)**: أن الإناث لديهن تحمل للمسئولية الاجتماعية، استفدنه من تنشئتهن الاجتماعية الخاصة بهن، وهي تنشئة تختلف عن تنشئة الذكور، خاصة في جانب تحملهن لمسئولياتهن نحو البيئة والنظام البيئي، فطبيعتهن الأنثوية تستوجب مساعدتهن في تدبير شؤون المنزل، كنظافته وترتيبه، وتنسيقه، والمحافظة على الهدوء والنظام، وغير ذلك من الأعمال التي يتفوقن بها على قرنائهن من الذكور، كما يمكن تفسير تلك النتيجة بالثقافة التي يعيش فيها أفراد المجتمع، فالأسرة تنشئ بناتهم وفقاً لمعتقداتها عن الدور الاجتماعي المتوقع منهن، فنظرة المجتمع نحو البنت من أنها مؤهلة لتحمل المسئولية في بعض الواجبات المنزلية، ومشاركتها أمها في بعض المهام مثل المشاركة في أعمال النظافة المنزلية، ورعاية الأخوة داخل الأسرة، بل إن كثيراً من الذكور داخل الأسر لا يأمنون على مدخراتهم البسيطة، والتي يقومون بتوفيرها من مصروفهم اليومي، من أنفسهم ويأمنون عليها في حفظ أخواتهم الإناث مما يؤدي بها في النهاية الى التدريب على تحمل المسئولية منذ الصغر، وهذا ما يجعلهن أكثر اتجاهاً نحو تحمل المسئولية.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات السابقة، والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير الجنس، وقد كانت الفروق لصالح الإناث كما في دراسة **ميسون عبد القادر (٢٠١٩)؛ فهد الرويشد (٢٠٠٧)** ويتسق مع ما سبق؛ وجود فروق ذات دلالة في مجال المسئولية نحو البيئة لصالح الإناث كما في دراسة **أحمد الزبون (٢٠١٢)**، وقد أيدتها أيضاً دراسة Zalusky(2012) وتؤيدها بشكل جزئي وإن اختلفت في اتجاه الفروق، حيث كانت الفروق لصالح الذكور كما في دراسة **ممتاز الشايب (٢٠١٢)**.

بينما تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات المسئولية الاجتماعية تُعزى لمتغير الجنس كما في دراسة **حسام صدقي أبوزيد (٢٠١٤)** فقد أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المسئولية الاجتماعية بين الذكور والإناث.

ويمكن تفسير ذلك التعارض في ضوء أن مفهوم المسئولية الاجتماعية ليس أحادي البعد، ولكنه متعدد الأبعاد، بمعنى أنه توجد أبعاد في المسئولية الاجتماعية تناسب طبيعة الذكور وتكوينهم النفسي، وأبعاد أخرى تساير طبيعة االإناث.

ويتضح مما سبق من دراسات أن الذكور أكثر اهتماماً بالشؤون العامة، وأكثر قدرة على رد العدوان، وأكثر خبرة بالحياة، وأكثر معارضة ومقاومة لآراء الوالدين، وأكثر ميلاً إلى العنف

وممارسة الألعاب الخشنة، وأكثر احتراماً للقواعد والقوانين، وأكثر تحصيلاً لمواد الدراسة بشكل عام، وأكثر ميلاً لقراءة الكتب العلمية. في حين أن الإناث أكثر ميلاً للمعاملة الحسنة مع الأقليات بمختلف أنواعها عرقية أو دينية، وأكثر قلقاً على شؤون البلد ومتابعة لما يستجد من أحداث، وأكثر انضباطاً مع قواعد الدراسة، ولديها شعور متنامي بالظلم والمخاوف، وأكثر أهتماماً بالصحة العامة.

الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الصف الأول والثاني في مقياس المسئولية الاجتماعية".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار النسبة التائية للعينات المستقلة، والجدول (١٧) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (١٧) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الفرقة الأولى
ومتوسطات درجات الفرقة الثانية في مقياس المسئولية الاجتماعية

مقياس المسئولية الإجتماعية	الفرقة الاولى ن = ١٥٧		الفرقة الثانية ن = ٢٤٧		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع			
المسئولية الشخصية	٥٥,٠٦	٥,٨٨	٥٩,٦١	٩,٢٤	٥,٥١	داله عند ٠,٠١	توجد فروق لصالح الفرقة الثانية
المسئولية الجماعية	٤٠,١٦	٦,٨٩	٤٤,٧٦	٦,٦٣	٦,٦٩	داله عند ٠,٠١	توجد فروق لصالح الفرقة الثانية
المسئولية الوطنية	٣٩,٢٥	٧,١٧	٤١,٧٨	٨,٣٣	٣,١٤	داله عند ٠,٠١	توجد فروق لصالح الفرقة الثانية
المسئولية الإنسانية	٣١,٩٦	٦,٢٩	٣٥,٠٧	٥,٧٠	٥,١٥	داله عند ٠,٠١	توجد فروق لصالح الفرقة الثانية
الدرجة الكلية للمقياس	١٦٦,٤٣	٢٠,٦٩	١٨١,٢٢	٢٥,٠٦	٦,١٨	داله عند ٠,٠١	توجد فروق لصالح الفرقة الثانية

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب الصف الأول الثانوي ومتوسطات درجات طلاب الفرقة الثانية في مقياس المسئولية الاجتماعية لصالح الفرقة الثانية، وذلك في كل من: المسئولية الشخصية، والمسئولية الجماعية، والمسئولية الوطنية، والمسئولية الإنسانية، والدرجة الكلية للمقياس.

كما تبين من النتائج السابقة وجود أثر للمستوى الدراسي على المسئولية الاجتماعية بأبعادها الأربع، وتعتبر هذه النتيجة متوقعه من وجهة نظر الباحث؛ فارتفاع مستوى التعليم يزيد

من وعي الفرد وإدراكه للمسئولية تجاه الآخرين، ومن ثم قيامة بالسلوكيات التي تعكس هذا الإحساس، كما أن طلبة الفرقة الثانية والتي تعد مرحلة انتقالية للصف الثالث أي للشهادة الجامعية التي تعتبر هامة جداً لجميع الطلاب وأسرهم، وذلك يدفعهم الى إظهار قدر أعلى من السلوكيات المسئولة، إذ يستعد الطلاب لأن يكونوا في مركز الاهتمام من أسرهم ومعلميهم، وعلى هذا الأساس يمكن إرجاع تقدّم طلبة الفرقة الثانية على طلبة الفرقة الاولى في المسئولية الاجتماعية إلى زيادة سنوات التعليم واتساع مداركهم حيث يصبحون أكثر إحساساً بالمسئولية، ومن ثم أكثر ممارسة للسلوكيات المسئولة، ويشير الباحث بأنه على الرغم من أن الفروق في المراحل التعليمية مرتبط بالتقدم بالعمر إلا أن العمر بدون تعليم لا يكفي وحده حتى يترجم الفرد الشعور بالمسئولية إلى سلوك، فمثلا قد يكون الفرد متقدّم بالعمر ولكنه أمّي لم يتلق أي تعليم فمن الطبيعي أن تكون سلوكيات هذا الفرد مختلفة عن سلوكيات الفرد المتعلم.

ويؤيد ذلك ما توصلت إليه دراسة علي الشلوي (٢٠٢٠)؛ ممتاز الشايب (٢٠١٢)؛ أزهار اللحياني (٢٠١١).

وتختلف هذه النتائج مع بعض الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين المرحلة الدراسية والمسئولية الإجتماعية كما في دراسة نبيل موسى سليمان علي (٢٠١٠)، ودراسة محمد سليمان البلوي (٢٠١٨).

وربما يرجع سبب التعارض مع نتيجة هذه الدراسات إلى حجم العينة أوطبيعتها أو نوعها، أو اختلاف المرحلة العمرية للعينة فقد يكونون أكثر نضوجاً من العينة الحالية مما يؤدي الى ثبات مستوى المسئولية الاجتماعية في المراحل الدراسية أو العمرية المتقدمة.

الفرض الثامن:

ينص الفرض الثامن على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب القسم النظرى والقسم العلمي في مقياس المسئولية الاجتماعية".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار النسبة التائية للعينات المستقلة، والجدول (١٨) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (١٨) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب القسم النظرى
ومتوسطات درجات طلاب القسم العملي فى مقياس المسئولية الاجتماعية

مقياس المسئولية الإجتماعية	القسم النظرى ن = ١٢٦		القسم العملي ن = ١٢١		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
المسئولية الشخصية	٥٩,٦٩	٩,١٨	٥٩,٥٤	٩,٣٣	٠,١٣	غير داله
المسئولية الجماعية	٤٤,٤٦	٦,٤٤	٤٥,٠٧	٦,٨٤	٠,٧٢	غير داله
المسئولية الوطنية	٤٢,٠٢	٧,٣٤	٤١,٥٣	٩,٢٧	٠,٤٦	غير داله
المسئولية الإنسانية	٣٥,١٧	٥,٢٩	٣٤,٩٧	٦,١١	٠,٢٩	غير داله
الدرجة الكلية للمقياس	١٨١,٣٤	٢٢,٨٥	١٨١,١٠	٢٧,٢٦	٠,٠٨	غير داله

يتضح من جدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب القسم النظرى ومتوسطات درجات طلاب القسم العلمي في مقياس المسئولية الاجتماعية وذلك في كل من المسئولية الشخصية والمسئولية الجماعية والمسئولية الوطنية والمسئولية الإنسانية والدرجة الكلية للمقياس.

ويمكن تفسير تقارب استجابات الطلاب من التخصصين النظرى والعملي على مقياس المسئولية الاجتماعية في ضوء قواعد المجتمع الأخلاقية، فالمجتع المصري مجتمع محافظ يدعو إلى القيم الأخلاقية وأداء الواجبات وتحمل المسئوليات، كما يمكن إرجاع ذلك إلى طبيعة الدراسة في الفرقتين الأولى والثانية ؛ حيث نجد أن الطلاب على الرغم من اختلاف تشعيبهم في الفرقة الثانية إلا أنهم يشتركون في دراسة كثير من المواد العامة مثل اللغة العربية، والتربية الدينية وما تحتويه هاتين المادتين من موضوعات ونصوص وقيم تدعوا للاهتمام بالآخرين وتحمل المسئولية تجاه المجتمع والبيئة بمفهومها الواسع، ومع الوضع في الاعتبار أن جميع طلاب الفرقة الثانية بشعبتيه سبق وأن درسوا كل المواد بشكل مشترك في الفرقة الثانية، وهذا ما جعل استجابتهم لعبارات مقياس المسئولية الاجتماعية متقاربة. وتوضح **منى العامري (٢٠٠٧)** أن الإحساس بالمسئولية الاجتماعية هو إحساس ينبع من داخل الفرد، ولعل الدور الكبير الذي تؤديه الأسرة والتنشئة الاجتماعية في تنمية المسئولية الاجتماعية يُعد من أهم العوامل التي تؤثر في المسئولية الاجتماعية، فهي لا تنشأ نتيجة موقف عابر أو أسلوب تدريس معين، إنما هي نتاج اجتماعي يكتسبه الفرد خلال مراحل عمره وخاصة في مرحلة الطفولة، ويتم اكتسابه من خلال التنشئة الاجتماعية الذي يتأثر بها.

وتؤيد صحة هذه النتيجة ما توصلت إليه بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصاية بين التخصص النظرى والعملي في المسئولية الإجتماعية كما في دراسة مشاعل آل سعود (٢٠١٥)؛ علي محمد الشلوي (٢٠٢٠)؛ نائف النجيبى الهذلى (٢٠٢٢)؛ محمد القحطاني (٢٠١٨)؛ أزهار صلاح اللحياني (٢٠١١)؛ وأحمد محمد الزبون (٢٠١٢).

بينما تتعارض هذه النتيجة مع دراسة **ميسون محمد عبد القادر (٢٠١٩)** حيث وجدت فروق دالة في درجة المسئولية الاجتماعية بين طلاب الكليات النظرية وطلاب الكليات العملية، وكانت الفروق لصالح الكليات النظرية، وربما يرجع ذلك في أن طلاب التخصصات النظرية أكثر قرباً من القضايا الاجتماعية بحكم ما يتلقونه من مواد دراسية نظرية تتيح لهم معارف، ومعلومات تاريخية واجتماعية وثقافية عن مجتمعهم والمجتمعات الأخرى، كما أن طبيعة تدريس المواد النظرية تفتح مجالات واسعة للنقاش والحوار حول القضايا والمشكلات الاجتماعية، بحيث تسهم في زيادة الفهم والاهتمام لدى الطلاب بالقضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع.

ملخص نتائج الدراسة:

- أكثر أساليب التفكير شيوعاً لدى عينة الدراسة هو أسلوب التفكير التشريعي، يليه أسلوب التفكير المتحرر، ثم أسلوب التفكير الداخلي.
- أن طلاب المرحلة الجامعية يتمتعون بمستوى مرتفع من المسئولية الاجتماعية.
- وجود علاقة الارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير(العالمي، والهرمي، والحكمي، والخارجي، والمحلي، والتنفيذي، والملكي، والداخلي) والمسئولية الاجتماعية.
- يمكن التنبؤ بالمسئولية الاجتماعية من الأداء على أساليب التفكير (العالمي، والهرمي، والتشريعي، والملكي، والحكمي).
- وجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير (الداخلي، والهرمي، والحكمي، والمحلي، والخارجي، والتنفيذي) تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما كانت الفروق لصالح الذكور في أسلوب التفكير العالمي.
- وجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير(التشريعي، والهرمي، والملكي، والخارجي، والحكمي، والمحلي، والعالمي، والمحافظ، والتنفيذي، والفوضوي) تُعزى إلى المرحلة الدراسية لصالح طلاب الفرقة الثانية.
- وجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير(الداخلي، والتنفيذي، والفوضوي، والخارجي، والمحافظ، والتشريعي، والأقلي، والحكمي) تُعزى لمتغير التخصص لصالح طلاب القسم النظرى.
- وجود فروق دالة إحصائياً في المسئولية الاجتماعية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- وجود فروق دالة احصائياً في المسئولية الاجتماعية تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية لصالح الفرقة الثانية.
- وجود فروق دالة إحصائياً في المسئولية الاجتماعية تُعزى لمتغير التخصص الجامعي لصالح القسم النظرى.

التوصيات التربوية

انطلاقاً من الإطار النظري والدراسات السابقة، وبناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم بعض التوصيات التربوية التي يمكن أن تفيد العملية التعليمية التربوية والقائمين عليها، وذلك من خلال ما يلي:

١- وضع برامج تربوية، وعقد ورشات عمل، وندوات تعزز من أساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي، تشجيع المدرسين على معرفة أساليب تفكير طلابهم، وتدريب الطلاب داخل المناهج الدراسية للمواد المختلفة على المرونة الأسلوبية في التفكير، مع مراعاة خصائص أساليب التفكير عند إعداد المناهج التربوية لمراحل التعليم المختلفة.

٢- تشجيع المعلمين، والاخصائيين النفسيين، والمرشدين النفسيين على تنمية الإحساس بالمسئولية الاجتماعية لدى الطلاب وخاصة طلاب المرحلة الابتدائية لأهميتها في إعداد الأطفال الصغار، وطلاب المرحلة الجامعية لأهميتها في إعداد الفرد المسئول. وألا يقتصر دور المعلم داخل الفصل على المحتوى المعرفي والتحصيلي فقط؛ بل عليه أن يهتم بالدور الاجتماعي له داخل الفصل.

٣- الاهتمام بتدريب الطلاب على تطوير أساليب التفكير لديهم، وقدرتهم على التحول من أسلوب إلى آخر، ولابد من المرونة فى التعامل معهم ومساعدتهم بطرق تربوية فعالة، وعليه يمكن تطوير العملية التعليمية والتربوية حتى يمكنهم التعامل مع المواقف التى يواجهونها.

الدراسات والبحوث المقترحة

١- التوجه نحو دراسة أساليب التفكير مع متغيرات اجتماعية أخرى مثل التنشئة الاجتماعية، المسايرة والمغايرة، طبيعة القيادة والزعامة، الاتجاهات، والقيم، والميول من حيث تأثيرها على السلوك الاجتماعي.

٢- إجراء دراسة مسحية للتوصل إلى خريطة تفاعلية سيكوجغرافية يمكنها تحديد أساليب التفكير الشائعة في المجتمعات، والثقافات، والدول الأخرى، وهذا يساعد الباحثين في الدراسات المقارنة والعابرة للدول.

٣- إعداد برامج ارشادية حول تعديل مستوى المسئولية الاجتماعية باستخدام أساليب التفكير ومتغيرات أخرى.

٤- دراسات طولية لأساليب التفكير تساعد القائمين على فهم أفضل لطبيعة أساليب التفكير.

٥- اجراء دراسة مقارنة لأساليب التفكير بين طلاب الجامعة الخاصة، وطلاب الجامعة الحكومية.

٦- اجراء العديد من الدراسات لنفس متغيرات الدراسة للتأكد من النتائج المرتبطة بمتغيري الدراسة.

المراجع

أحمد محمد عقلة الزبون (٢٠١٢). المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بمنظومة القيم الممارسة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية. المجلد (٥). العدد ٣.

أزهار صلاح اللحياني (٢٠١٢).التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة. **رسالة ماجستير غير منشورة.** جامعة أم القرى. السعودية

إلهام أحمد مغازي جابر (٢٠١٩). الحكم الخلقي وعلاقته ببعض أساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **رسالة ماجستير**. كلية التربية. جامعة بني سويف.

أمينة شلبي (٢٠١٢). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية "دراسة تحليلية مقارنة" .المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد (١٢). العدد (٣٤) فبراير، ص ص ٨٧-١٤٢

جون كلايتون توماس (٢٠١١). مشاركة الجمهور في القرارات العامة، مهارات واستراتيجيات جديدة للمدربين بالحكومة، ترجمة فايزه حكيم وأحمد منيب، الدار الدولية للاستشارات الثقافية، القاهرة.

حسام صدقي أبو زيد (٢٠١٤). المسئولية الاجتماعية بين التنشئة الوالدية وبعض سمات الشخصية. رسالة **ماجستير غير منشورة.** كلية الآداب. جامعة المنيا .

حسن رافع الشهري (٢٠١٦). أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأولية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة. الرياض. جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢). المجلد التاسع عشر. ص_ص ٨٣٣-٨٨٨.

ذوقان عبيدات، وسهيلة ابو السميد (٢٠٠٧). الدماغ والتعليم والتفكير. عمان. الاردن. دار الفكر

زايد بن عجير الحارثي (٢٠١١). المسئولية الشخصية الاجتماعية لدى عينة من الشباب السعودي بالمنطقة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة مركز البحوث التربوية. جامعة قطر. السنة الرابعة. العدد السابع. ص ص ٩١-١٣٠.

صالح محمد على ابو جادو. محمد بكر نوفل (٢٠٠٧). تعليم التفكير. النظرية والتطبيق. عمان. الاردن. دار الميسرة.

صلاح الدين أبو ناهية (٢٠١٧). الفروق بين الذكور والإناث في بعد سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة. مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي. كلية التربية. جامعة الأزهر بغزة. العدد التاسع. ص ص ٢٣-٤١.

عباس بلقوميدي (٢٠١٢). أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص – دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. العدد التاسع / ديسمبر ٢٠١٢. جامعة قصدي مرباح ورقلة

عبدالله عادل راغب شراب (٢٠١٣). فعالية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة دكتوراة**. كلية البنات للآداب والعلوم التربوية. جامعة عين شمس.

علي محمد الشلوي (٢٠٢٠). الالتزام الديني والمسئولية الاجتماعية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب جامعة ام القرى. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة ام القرى. مكة المكرمة .

عماد الدين محمد السكري (٢٠١٠).عوامل الشخصية الخمس الكبرى وعلاقتها بأساليب التفكير لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة البحوث النفسية والتربوية. كلية التربية جامعة المنوفية. مصر ، مج ٢٤، ع ١، ص ص. ٢-٣٦.

فاطمة أمين أحمد (٢٠١١). استخدام المقابلة المهنية في خدمة الفرد في دراسة الشعور بالمسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة وصفية). مجلة كلية الآداب. جامعة حلوان. العدد السادس. ص ٢٣٩-٢٧٧

فراس أحمد الحموري (٢٠١٣). العلاقة بين أساليب التفكير والافكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد العاشر العدد ٣. سبتمبر ٢٠٠٩.ص ص ٣٥-٦٠

لؤي عوض غنايم (٢٠١٧). العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك. الأردن

محمد القحطاني (٢٠١٨). المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالقيم وبعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف. **رسالة ماجسنير غير منشورة**. كلية التربية. جامعة أم القرى.

محمد بن علي بن مساوي معشي (٢٠١٢). الاتجاه نحو الإرشاد الطلابي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الأرشاد النفسي. العدد٣١. ابريل ٢٠١٢.ص ص ١-٨٥

محمد سليمان البلوي (٢٠١٨). تشكل هوية الانا والمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طلاب التخصصات والمستويات المختلفة بجامعة ام القرى. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية. جامعة ام القرى. مكة المكرمة

محمد عثمان نجاتي (٢٠٠٢). الحديث النبوي وعلم النفس. دار الشروق. بيروت

محمد نوفل. فريال أبو عواد (٢٠١٢). أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) مجلد ٢٦ (٥). ص١٢١٧-١٢٥٧

محمود ذكي جابر، وناصر علي مهدي (٢٠١١). دور الجامعة في تعزيز مفاهيم المسئولية الاجتماعية لدى طلبتها. دراسة ميدانية بين جامعتي حلوان (جمهورية مصر العربية)، وجامعة الأزهر- غزة (فلسطين)

مرفت دهلوي (٢٠١٩). أساليب التفكير والذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة. كلية التربية – جامعة أم القرى.

مريم بولس دانيال ايوب (٢٠١١). أساليب تفكير الطلاب ومعلميهم في علاقتها بالدافعية للتعلم على ضوء نظرية ستيرنبرج. رسالة ماجستير. كلية التربية جامعة سوهاج .

مشاعل عبد الله آل سعود (٢٠١٥). دور المدرسة في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التربية. جامعة الملك سعود الرياض

ممتاز الشايب (٢٠١٢). المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بتنظيم الوقت. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية .

منى سعد فالح العمري (٢٠١٧). الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة. **رسالة ماجستير**. كلية التربية للبنات بالمدينة المنورة

ميساء منير العزام (٢٠١٢). أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتميزين والطلبة العاديين في محافظة إربد. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك، إربد. الأردنز

ميسون محمد عبد القادر مشرف (٢٠٠٩). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**. الجامعة الإسلامية بغزة.

نائف سراج النجيبى الهذلى (٢٠٢٢). الاتجاه نحو ظاهرة الإرهاب وعلاقته بالمسؤولية الإجتماعية وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. **رسالة ماجستير**. كلية التربية. جامعة أم القرى.

نبيل موسى سليمان علي (٢٠١٠). الدجماطيقية وعلاقتها بالمسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة بمحافظة غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية – الجامعة الإسلامية بغزة.

يوسف جلال ابو المعاطي (٢٠١٥).أساليب التفكير المميزة للانماط المختلفة للشخصية. دراسة تحليلية مقارنة. المجلة المصرية للدراسات النفسية. العدد ٤٩. المجلد الخامس. عشر ص ص ٣٧٥– ٤٤٦.

lkis, M & Isiker, G (2015) The relationship between thinking styles & personality types. **Social behavior &Personality**, V0l.3, No.3, Pp.283-294.

C D Cilliers & R J Sternberg (2011).Thinking styles: implications for optimizing learning and teaching in university education. **South African Journal of Higher Education** Vol.15(1) 2001:Pp 101-126

Dai, D. & Feldhusen, J. (2015). A validation study of the thinking styles inventory: Implications for gifted education. **Roper Review** , Vol. 21 , No. 4 , pp. 302-308

Fjell, A & Walhovd, K... (2014). Thinking Styles in Relation to Personality Traits: An Investigation of the Thinking Styles Inventory and NEO-PI-Scandinavian**. Journal of Psychology**, Vol. 45.4: PP. 293-300

Grigorenko, E.L. & Sternberg, R. (2012(a)). Styles of Thinking in the School, **European Journal for High Ability**, Vol. (6), Pp. 201-219.

Mehmet Öztürk (2013): "Analyzing Thinking Styles of Students Studying at Physical Education and Sports Academies of Public and Private Universities **"Science Journal of Psychology**, Volume 2013, Article ID sjpsych-157, 11 Pages, 2013. doi: 10.7237/sjmb/157

Saroj Verma (2012). A Study of Thinking Styles of Tertiary Students, **Psycholinguage**, Vol.31, No.1: PP. 15-19

Zalusky, Sharon (2012): Social Responsibility and empathy in adolescent Volunteers**, Dissertation Abstracts International**, Vol.49, 11-B, p5066.

Zhang, L.F. & Jiafen Huang. (2011) Thinking styles and the five-factor model of personality. **European Journal of Personality**. Volume 15, Issue 6, pages 465–476,November/December

Zhang, L.F. (2012a).Thinking Styles and the Big Five Personality Traits. **Educational Psychology**, Volume 22, Issue 1, Pp17-31.

Zhang, L.F. (2013).Are Parents and Children Thinking Styles Related? **Psychological Reports**, Vol. 93, No. 2: PP. 617-630.

Zhang, L.F. (2016a): Preferred teaching styles and modes of thinking among university students in mainland china. **Thinking skills and creativity**, vol.1, 2 Pp.95-107.

alkis, M & Isiker, G (2015) The relationship between thinking styles & personality types. **Social behavior &Personality**, V0l.3, No.3, Pp.283-294.

C D Cilliers & R J Sternberg (2011).Thinking styles: implications for optimizing learning and teaching in university education. **South African Journal of Higher Education** Vol.15(1) 2001:Pp 101-126

Dai, D. & Feldhusen, J. (2015). A validation study of the thinking styles inventory: Implications for gifted education. **Roper Review** , Vol. 21 , No. 4 , pp. 302-308

Fjell, A & Walhovd, K... (2014). Thinking Styles in Relation to Personality Traits: An Investigation of the Thinking Styles Inventory and NEO-PI-Scandinavian**. Journal of Psychology**, Vol. 45.4: PP. 293-300

Grigorenko, E.L. & Sternberg, R. (2012(a)). Styles of Thinking in the School, **European Journal for High Ability**, Vol. (6), Pp. 201-219.

Mehmet Öztürk (2013): "Analyzing Thinking Styles of Students Studying at Physical Education and Sports Academies of Public and Private Universities **"Science Journal of Psychology**, Volume 2013, Article ID sjpsych-157, 11 Pages, 2013. doi: 10.7237/sjmb/157

Saroj Verma (2012). A Study of Thinking Styles of Tertiary Students, **Psycholinguage**, Vol.31, No.1: PP. 15-19

Zalusky, Sharon (2012): Social Responsibility and empathy in adolescent Volunteers**, Dissertation Abstracts International**, Vol.49, 11-B, p5066.

Zhang, L.F. & Jiafen Huang. (2011) Thinking styles and the five-factor model of personality. **European Journal of Personality**. Volume 15, Issue 6, pages 465–476,November/December

Zhang, L.F. (2012a).Thinking Styles and the Big Five Personality Traits. **Educational Psychology**, Volume 22, Issue 1, Pp17-31.

Zhang, L.F. (2013).Are Parents and Children Thinking Styles Related? **Psychological Reports**, Vol. 93, No. 2: PP. 617-630.

Zhang, L.F. (2016a): Preferred teaching styles and modes of thinking among university students in mainland china. **Thinking skills and creativity**, vol.1, 2 Pp.95-107.