

علاقة التعليم العالي بمستوى الحكم الأخلاقي لدى عينة مختارة من طلبة كلية التربية - جامعة طنطا - مصر

محمد رفقي عيسى

كلية التربية - جامعة الكويت

مقدمة:

يهتم علماء الاجتماع وعلماء النفس الاجتماعي بالدور الذي تقوم به التربية المقصودة داخل مؤسساتها المختلفة في التنشئة الاجتماعية ولكن هذا الاهتمام يتضاءل عند مقارنته بالاهتمام الذي يوجهه الباحثون أنفسهم للدور الذي يقوم به المنزل في هذا المضمار. بل أن المقاييس التي وضعت من أجل تقويم حالة الفرد داخل المؤسسات التربوية (المدارس والجامعات) كانت أغلبها - إن لم تكن كلها - تدور حول قياس التوافق لدى الفرد داخل المدرسة، أو الأداء المدرسي، أو المكانة الاجتماعية داخل غرفة الصف أو المدرسة من قبل الزملاء أو المدرسين. كما أنها تستخدم غالباً لقياس متغيرات تابعة من أجل التعرف على مدى ارتباطها بجوانب النمو المعرفي أو الاجتماعي أو الانفعالي، وعندما نجد انحرافاً عن المتوقع نبحث عن الأسباب في أثر المنزل وما يدور داخله من تفاعلات ونعطي اعتباراً قليلاً للمؤسسات التربوية وما يدور داخلها من تفاعلات. وقد يعود ذلك إلى اعتبارات كثيرة أهمها بالطبع أن التربية المقصودة يفترض فيها القائمون بها أن تكون - على عكس تربية المنزل - موحدة الوسيلة والغاية. كما أن النظرة العامة إلى التربية المقصودة هي اعتبار أن هدفها الأساسي يكمن في تعليم منهج رسمي يحتوي على مواد دراسية محددة وأن قياس تحقيق هذا الهدف يتم عن طريق الامتحانات واعتبارات سوق العمل داخل هذا المجتمع وربما خارجه. ولكن اعتبارات التنمية الشخصية والارتقاء بقدرات الفرد على التعامل داخل المجتمع أوحى طريقة التفكير - بغض النظر عن محتوى هذا التفكير - تأتي في المرتبة الأخيرة أو قد لا تأتي على الإطلاق. من هنا تنشأ الحاجة إلى نظرة فاحصة لأثر التربية المقصودة على القيم والاتجاهات وأيضاً طريقة التفكير والوسيلة التي يمكن أن نصل عن طريقها إلى تحرير الفرد من

رقاً ما لا يعلم وما يراد له أن يعلم إلى السيطرة على ما يعلم وما يجب عليه أن يعلم .
وتحاول الدراسة الحالية إلقاء بعض الضوء على أثر نمط من أنماط التربية المقصودة
- التعليم العالي - على نماء مستوى من مستويات التركيبات الفكرية الاجتماعية لدى الأفراد
- وهو مستوى الحكم الأخلاقي لديهم - دون التعرض للمستوى الذي يجب أن يكون عليه
هؤلاء الأفراد .

الإطار النظري

تشير نظرية لورانس كولبرج (Kohlberg, 1973) لنمو الحكم الأخلاقي إلى وجود تتابع
ثماني لمستوى التعقل الأخلاقي لدى الأفراد يمر عبر ثلاث مستويات أساسية، ويتميز هذا
التتابع بالتغير النوعي تجاه رؤية المبررات والاعتبارات التي يجب أن تحكم أنماط سلوكنا في
المجتمع . وقد قسّم كولبرج كل مستوى من هذه المستويات إلى مرحلتين فرعيتين متتابعتين
أيضاً ليصير عدد المراحل ست مراحل :

١ - مستوى أخلاقيات ما قبل العرف والقانون (الالتزام بالسلطة - الالتزام بمبدأ
النفعية) .

٢ - مستوى أخلاقيات العرف والقانون (الالتزام بالعرف السائد - الالتزام بنص
القانون) .

٣ - مستوى أخلاقيات ما بعد العرف والقانون (الالتزام بجوهر القانون دون نصه -
الالتزام بالمبادئ الأخلاقية العامة) .

وقد استخدم كولبرج طريقة المقابلة الكليينكية لتحديد الاعتبارات المحركة لقرار الفرد
تجاه التصرف المطلوب من إنسان يمر بأزمة أخلاقية تعتمد على الاختيار الأقرب بين أمرين لكل
منهما مساوئه . ويوضع الفرد في المرحلة التي تقابل مستوى تبريراته طبقاً لما يراه الفاحص
وبالرجوع إلى دليل يشير إلى هذه الاعتبارات وكيفية تحديد هذا المستوى .

ومع تطور الأبحاث في هذا الميدان ظهر مقياس جديد تحت اسم اختبار تحديد القضايا
(Defining Issues Test) (Rest, 1974) من نفس الإطار النظري ولكنه لا ينظر إلى
الفرد على أساس أن لديه نسقاً تفكيرياً واحداً يحدد استجابته ومن ثم فإن النمو يعني الانتقال
من نسق إلى نسق آخر أعلى في المستوى وإنما ينظر إليه على أساس أن لديه عدة أسس تفكيرية
ويعتبر النمو على أساسها تحولاً تدريجياً يقل فيه استخدام المستوى الأدنى ويزيد فيه استخدام
المستوى الأعلى ويتم إظهار هذا المستوى عن طريق الأهمية النسبية التي يعطيها للقضايا الممثلة
لاعتبارات كل مستوى .

تراث البحث

يشير تراث البحث في العلاقة بين مستوى الحكم الأخلاقي ومستوى النمو المعرفي إلى ارتباطهما ارتباطاً موجباً بصفة عامة حتى أن اعتبارات العمر الزمني المتضمنة في تتابع المراحل تنشع بالخبرات المعرفية المكتسبة خلال سنين العمر هذه وليس بمجرد مرورها. وقد أشارت الدراسات التي دارت حول هذه العلاقة إلى نتائج متناغمة مع القضية الأساسية الخاصة بارتباطهما (Piaget, 1932؛ Lickona, 1971؛ Kohlberg & Selman, 1972؛ Rest, 1979). ورغم أن هذه الدراسات قد استخدمت أساليب مختلفة للتوصل إلى هذه العلاقة الموجبة إلا أنها لم تختلف حول القضية الأساسية القائلة بارتباطهما. وقد أشار جيمس رست (Rest, 1979, p. 103) إلى أن هناك ارتباطاً موجباً ذا دلالة بين نمو الحكم الأخلاقي كما يقيسه اختبار (D.I.T.) وبين مستوى التعليم وخاصة المستويات الأعلى المشتملة على المرحلة الجامعية والدراسات العليا. وسيقتصر الباحث على الإشارة إلى الدراسات التي استخدمت اختبار (D.I.T.) دون غيره من الأدوات لثلاثة أسباب رئيسية.

أولها: أنه الأداة المستخدمة في هذه الدراسة.

ثانيها: أن الاختبار الذي يستخدمه كولبرج - وهو أكثر الاختبارات في مجال نمو الحكم الأخلاقي شهرة في الولايات المتحدة - قد أظهر أن هناك نسبة ضئيلة جداً من المستوى الأعلى للحكم الأخلاقي بين الراشدين كما أشارت النتائج التي توصل إليها الباحثون من إعادة تحليل النتائج للمعلومات التي تم جمعها في دراسة طويلة استغرقت عشرين عاماً (وتم تقدير الدرجات فيها طبقاً لأحدث دليل للتصحيح وضعه كولبرج) إلى عدم وجود أي راشد في المستوى الثالث - أي المرحلتين الخامسة والسادسة - بينما لم نجد سوى ٧٪ فقط من أفراد العينة بين المرحلة الرابعة والمرحلة الخامسة (Kohlberg & Kramer, 1969). وقد أشار كولبرج (Kohlberg, 1973: pp. 30-31) إلى أن المبادئ الأخلاقية كما تبدو في الإطار النظري نادرة حتى بين الراشدين. بالإضافة إلى أن نمو الحكم الأخلاقي على مقياس كولبرج يتحرك بصورة ملحوظة في الاتجاه الأعلى حتى مرحلة المراهقة ولكن يبدو على عكس ذلك تماماً فيما بعد ذلك حيث يصعب تبينه. وقد يرجع ذلك إلى أن الفرد يحتاج إلى براعة تعبيرية ومهارة لغوية كبيرة حتى يستطيع أن يحوز على اقتناع القائم بالتقدير بأنه - أي الفرد - على مستوى أعلى، بينما يفتر أداء هذا الفرد - على اختبار (D.I.T.) - على مجرد التعرف على بعض القضايا المتصلة بالموضوع ولا يحتاج فيه إلى نفس الطلاقة اللغوية على الأقل. كما أن اختبار (D.I.T.) قد توصل - وما زال - إلى نتائج طيبة وثابتة مع عينات مختلفة في ظروف متباينة بالإضافة إلى سهولة إجرائه وتقدير درجاته. كما أن نتائجه تشير إلى أن هناك تبايناً بين مستويات الأداء عند المراهقين من ناحية وعند الراشدين من ناحية أخرى، وبما أن هذا التباين يتناغم مع الإطار

النظري لنمو الحكم الأخلاقي وتوقعات النظرية المعرفية التطورية فإن ذلك يعطينا الثقة في أن هذا الاختبار أكثر حساسية لقياس النمو في المراحل الأعلى.

ثالثها: أن الأدوات الأخرى المستخدمة في قياس نمو الحكم الأخلاقي (بخلاف مقياس D.I.T ومقياس كولبرج) قد تم تصميمها بحيث يتم استخدامها مع الأفراد الأصغر سناً مثل اختبارات بياجيه (Piaget, 1932)، دامون (Damon, 1977) أو أنها استخدمت في دراسات قليلة تجعل معايير الصدق والثبات فيها أقل من تلك التي يتمتع بها اختبار (D.I.T).

وتنقسم الدراسات السابقة التي أشارت إلى العلاقة بين مستوى التعليم ومستوى نمو الحكم الأخلاقي كما يقيسه اختبار (D.I.T) إلى أربعة أقسام:

١ - إعادة تحليل النتائج التي حصل عليها جيمس رست ورفاقه أثناء تقنين اختبار (D.I.T).

٢ - الدراسات المستعرضة لمقارنة أداء المجموعات المتباينة في مستوى تعليمها على اختبار (D.I.T).

٣ - الدراسات الطولية التي استخدمت نفس المقاييس.

٤ - الدراسات المتعلقة بأثر البرامج التأهيلية على نمو مستوى الحكم الأخلاقي على هذا المقياس.

القسم الأول:

ويشمل إعادة تحليل النتائج التي حصل عليها جيمس رست ورفاقه أثناء تقنين اختبار (D.I.T): فقد قام رست ورفاقه (Rest et al, 1978؛ Rest, 1976) بإعادة تحليل النتائج التي توصل إليها باحثون كثيرون في أنحاء الولايات المتحدة الأميركية وأرسلوها إليه في محاولة للتوصل إلى مدى العلاقة بين مستوى نمو الحكم الأخلاقي ومتغيرات أخرى مثل العمر الزمني - مستوى التعليم - المستوى الاجتماعي والاقتصادي - الجنس - الانتماء الحزبي - الاتجاه الديني - مناطق الإقامة؛ وكانت أعلى هذه العلاقات الارتباطية إيجابية هي العلاقة بين مؤشر «م» (P-index) الذي يدل على مستوى نمو الحكم الأخلاقي بمقياس (D.I.T) وبين مستوى التعليم. وقد ظهر ذلك في ارتفاع مؤشر «م» لدى المستويات التعليمية الأعلى وتشابه مستوى الراشدين الذين أتموا تعليمهم منذ فترة مع الطلبة الأصغر سناً الذين يدرسون على نفس مستواهم التعليمي وأن «البالغين على وجه العموم لا يظهرون تقدماً أكثر مما يشير إليه المستوى الذي وصلوا إليه في التعليم» (Rest et al, 1978: p. 268). مما يؤيد الفكرة القائلة بأن الفرد يصل إلى مرحلة مستقرة في نمو الحكم الأخلاقي يمكن أن نطلق عليها اسم «الهضبة» (Plateau) بعد توقف دراسته الشكلية. كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن الطلبة الذين يتضمن محتوى دراستهم تأكيداً على هذه الناحية يرتفع مؤشر «م» لديهم عن أقرانهم الذين لا يتضمن محتوى دراستهم مثل هذا الجانب.

القسم الثاني:

ويشمل الدراسات المستعرضة التي تمت فيها مقارنة أداء مجموعات مختلفة من الأفراد ذوي مستويات ونوعيات تعليمية مختلفة: فرغم ارتباط العمر الزمني بمستوى التعليم عموماً - فالطلبة الذين يدرسون في فرق أعلى عادة ما يكونون أكبر سناً من أولئك الذين يدرسون في فرق أدنى - وما قد يعني ذلك من فروق في المتغيرات المعرفية والاجتماعية فإن دراسة دورترباك (Dortzbach, 1975) على عينة عشوائية من بين المسجلين في دفاتر الانتخابات في مدينة يوجين بولاية أوريغون الأميركية - يتراوح سنهم بين ٢٥ سنة، ٧٤ سنة - قد أظهرت ارتفاع مستوى الحكم الأخلاقي مع ارتفاع مستوى التعليم بينما كانت النتائج معاكسة تماماً عند مقارنة مستوى الحكم الأخلاقي بالعمر الزمني عند نفس العينة فكانت أقل درجات على مؤشر «م» من نصيب أكبر الأفراد سناً. كما وجد كودر (Coder, 1975) ارتباطاً سالباً (-١٠، ٠) بين مؤشر «م» والعمر الزمني بينما كان الارتباط موجباً (٢٥، ٠) (*) بين «م» ومستوى التعليم. وحصل كرودر (Crowder, 1976) على نتائج مشابهة (-٠، ٠٥)، (٢٥، ٠) (*). وتكررت هذه النتائج بدرجة أعلى في دراسات أخرى (٤٥، ٠) (**). (Rest, 1977) مما يؤكد وجود علاقة ارتباطية بين مستوى التعليم ومستوى نمو الحكم الأخلاقي في صالح المجموعات الأعلى تعليمياً باعتبار أن سنوات التعليم تعني الكثير بالنسبة لتنظيم الأبنية المعرفية المرتبطة بالحكم الأخلاقي عما تعنيه مجرد مرور سنوات إضافية في العمر الزمني.

ومن ثم فإن النتائج تشير إلى أن مقارنة المجموعات المختلفة يؤيد الفرض القائل بوجود أثر للتعليم على مستوى نمو الحكم الأخلاقي كما يقيسه اختبار (D.I.T). ولما كانت هذه النتائج مقصورة على المقارنة بين متوسطات العينات المختلفة فإن التأكيد الأمثل يمكن أن يأتي من الدراسات الطولية للأفراد عبر سنوات تعليمهم المختلفة مع وضع المتغيرات المتداخلة في الاعتبار مثل الالتزامات الايديولوجية والوسط التعليمي (Lawrence, 1978)؛ (Erasberger, 1975) والإقليم الذي يسكن فيه أفراد العينة (Rest, 1976).

القسم الثالث:

ويشمل الدراسات الطولية التي استخدمت نفس المقياس، وكان أولها تلك التي قام بها رست (Rest, 1975) حين اختار مجموعة من طلبة المدارس المتوسطة في سنة ١٩٧٢ ثم تتبعهم بعد ذلك فأعاد اختبارهم على نفس المقياس مرتين بفارق سنتين في كل مرة، فوجد أن أولئك الذين واصلوا تعليمهم ارتفعت درجاتهم على مؤشر «م» أكثر من أولئك الذين لم يتمكنوا من ذلك وكان هذا التباين واضحاً أيضاً في متغيرات الفهم الأخلاقي والاتجاهات الاجتماعية

(*) عند مستوى دلالة ٠،٠٥. $P < .05$.

(**) عند مستوى دلالة ٠،٠١. $P < .01$.

الأخلاقية طبقاً للمقاييس المستخدمة في الدراسة في صالح المجموعة الأعلى تعليمياً. وتلي ذلك دراسات أخرى أظهرت نتائج مختلفة فوجد ماكجورج (McGeorge, 1977) — عندما أعاد اختبار مجموعة من الطلبة في معهد المعلمين العالي في نيوزلندة — أن الارتقاء كان بسيطاً جداً. كما أن جيمس رست نفسه في سنة ١٩٧٩ أعاد اختبار مجموعتين أخريتين فوجد غمطين مختلفين من التغير؛ ففي مجموعة وجد أن التغير الذي حققه الطلبة الجامعيون يماثل ذلك الذي حققه الطلبة غير الجامعيين. وفي مجموعة أخرى وجد أن الطلبة الذين ينوون الالتحاق بالجامعة لاستكمال تعليمهم يحققون درجات أعلى من أولئك الذين يرغبون في الاقتصار على المرحلة الثانوية. . ولكن بعد مرور سنتين وجد أن أولئك الذين لم يكن لهم رغبة في استكمال تعليمهم الجامعي قد حققوا بعض التقدم الذي يضيّق الفرق بينهم وبين نظرائهم من ذوي الرغبة في استكمال تعليمهم الجامعي. ومن ثم فإن الدراسات الأربع السابقة قد أعطت أنماطاً مختلفة من التغير ويجدر بنا عند تقويم نتائجها أن نضع في الاعتبار:

(أ) أن الفترة الطويلة كانت سنتين فقط مما يجعل احتمال ظهور الأثر ضعيفاً هذا الأثر الذي ظهر قوياً في الدراسات المستعرضة عندما كانت المقارنة بين فترات أكثر تباعداً.

(ب) أن هذه الدراسات قد قامت بتقويم الطلبة في السنتين الأولى والثانية من التعليم الجامعي وهما سستان تتميزان بعدم الاستقرار وكثرة التساؤل. كما أن بعضها قد اقتصر على عينات صغيرة تصل إلى ثمانية أفراد فقط مما يجعل الحاجة إلى وجود دراسات أخرى لازمة لتوضيح هذه النتائج التي يشوبها التضارب.

القسم الرابع:

ويشمل الدراسات المتعلقة بأثر البرامج التأهيلية على نمو مستوى الحكم الأخلاقي على هذا الاختبار. فقد قام رست (Rest, 1979) ولورانس (Lawrance, 1978) بتحليل نتائج دراسات يصل عددها إلى ستة عشر دراسة حول أثر هذه البرامج التأهيلية والتي تتراوح مددها بين أسبوعين وست شهور، ومن ثم فهي أقل بكثير من فترة الدراسات الطويلة التي سبقت الإشارة إليها. ومن بين هذه الدراسات نجد ثمانية متصلة بالبرامج التأهيلية على المستوى الجامعي ولكنها لم تعط نتائج كافية لتأكيد هذا الأثر رغم أنها كانت حول موضوعات أخلاقية. كما أن الدراسات في مجموعها لم تعطنا النتائج التي يمكن أن تعتمد عليها في إعطاء البرامج التأهيلية التي تركز على الجانب الأخلاقي صفة الفعالية لإنماء مستوى الحكم الأخلاقي من ناحية، إلى جانب أن أغلبها — إن لم يكن كلها — قد حفل بأخطاء في التصميم التجريبي من ناحية أخرى (Rest, 1979b). ومن ثم فإن ذلك يشير إلى أن أثر التعليم العالي، ومستوى الحكم الأخلاقي لا يمكن أن تحققه ببساطة من خلال برامج معينة مخصصة بهذا الجانب — رغم ما قد تشير إليه نتائج بعض هذه الدراسات — كما أن أي مكسب نحوزه في هذا الجانب

لا يمكن أن نعزوه إلى انتقاء بعض المصطلحات الفنية أو الأفكار من الفلسفة الأخلاقية ووضعها في برنامج معين ينتقل إلى الأفراد في صورة مباشرة، وإلا لجأنا إلى هذه البرامج التأهيلية باعتبار أنها تؤدي على المدى القصير ما قد تعجز عنه سنوات من الدراسة «الجامعية» ولكن الواضح من هذه النتائج أن الأثر لا يأتي بصورة مباشرة فورية وإنما يأتي عن طريق هضم وتمثيل الخبرات المكتسبة وما ينتج عن ذلك من تغير في طريقة التفكير الأساسية لدى الأفراد تجاه المجتمع فلم يحدث أن حصل أي فرد من أفراد العينة المستخدمة في هذه الدراسات - عقب أي برنامج تأهيلي - على درجة مماثلة للتي حصل عليها أي فرد في مجموعة الدراسات العليا في البحوث التي أشار إليها رست في تحليله للنتائج المرسله إليه .

تقديم الدراسة الحالية

من استعراضنا للدراسات السابقة التي قامت كلها في مجتمعات غير عربية نصل إلى النتائج التالية:

١ - ندرة الأبحاث التي تناولت العلاقة بين مستوى التعليم العالي ومستوى الحكم الأخلاقي بصفة عامة أو كما يظهر في مؤشر «م» لاختبار تحديد القضايا (D.I.T) في المجتمع إن لم تكن هذه الدراسات غير موجودة فعلاً (*).

٢ - أن الدراسات السابقة كانت لها مشكلاتها الخاصة التي جعلت أغلب نتائجها غير متناغمة وتراوح هذه المشكلات بين:

(أ) مشكلات في اختبار العينات موضوع المقارنة سواء من ناحية العشوائية أو الحجم .

(ب) مشكلات خاصة بنوعية البرامج التي تعرضت لها المجموعات التخريبية .

(ج) مشكلات خاصة بضبط المتغيرات المتداخلة .

(د) مشكلات خاصة بقصر مدة الدراسة الطويلة واقتصارها على السنتين الأوليتين من الدراسة الجامعية وما يشوب هاتين السنتين من عدم الاستقرار .

وتحاول الدراسة الحالية أن تعالج النقص في هذا الجانب وأن تضع تصوراً لمعالجة هذه المشكلات التي تمت الإشارة إليها من خلال الإجابة على التساؤل الآتي: هل هناك أثر للدراسة الجامعية على نمو مستوى الحكم الأخلاقي لدى الأفراد عن طريقة عقد مقارنة بين متوسطي الأداء على اختبار تحديد القضايا (D.I.T) مؤشر «م» لمجموعتين من الأفراد إحداها من مدرسي التعليم الابتدائي الحاصلين على دبلوم المعلمين (الناظر للثانوية العامة) والذين

(*) أجريت دراسة على أساس نظرية كولبرج على عينة لبنانية بين سن ١٠ سنوات، ٢٠ سنة ولم تستخدم اختبار (D.I.T, 1973) (Obermeyer).

التحقوا بالدراسة الجامعية في كليات التربية لمدة أربع سنوات، والثانية من نظرائهم الذين اقتصروا على الدراسة ما قبل الجامعية؟ وظهور تباين في مؤشر «م» بين المجموعتين باعتبار الفارق الرئيس بينهما هو الخبرة المكتسبة في الدراسة الجامعية سوف يعطينا دليلاً لا يمكن الاستهانة به على تأثير التعليم الجامعي في هذا الجانب باعتبار أن القيمة الأساسية لهذه الدراسة مستمدة من:

(أ) التجانس في الدراسة والخبرة للمجموعة الجامعية حيث أنهم يتلقون برنامجاً تعليمياً مشابهاً.

(ب) التجانس في الدراسة والخبرة قبل الجامعية لأفراد العينة كلها.

(ج) أنها لم تقتصر على السنتين الأوليتين من الدراسة الجامعية وما قد يشوب ذلك مما يطلق عليه «صدمة الوسط الجديد»، وإنما استمرت لتشمل أربع سنوات من الخبرة التعليمية الجامعية حيث يتزايد احتمال الاستقرار النفسي لأفراد المجموعة.

أدوات البحث

اختبار تحديد القضايا (D.I.T) الصورة العربية - من تعريب الباحث وتقنيه - وهو مقياس موضوعي تم وضعه في جامعة مينيسوتا الأميركية بقياس مستوى تشيع الحكم الأخلاقي للفرد بالمبادئ الأخلاقية العامة. ويتكون أساساً من ست قصص افتراضية - مشتقة من قصص لورانس كولبرج لقياس مستوى الحكم الأخلاقي - تحوي كل منها مأزقاً أخلاقياً يواجه الشخصية الرئيسية فيها وعليه أن يتخذ قراراً بشأنه - ويلى كل قصة اثنتا عشرة قضية تتصل اتصالاً مباشراً باتخاذ القرار في هذا المأزق - والمطلوب من المفحوص أن يقوم كل قضية ويحدد رتبته من حيث الأهمية في اتخاذ القرار. ثم يُطلب منه أن يختار القضايا الأربع الأكثر أهمية - مرتبة طبق أهميتها أيضاً - مسترشداً بالتقويم السابق. وقد روعي أن تمثل هذه القضايا غط التعلل الأخلاقي في المراحل التي توصل إليها كولبرج بدءاً بالمرحلة الثانية وانتهاء بالمرحلة السادسة مع تقسيم المرحلة الخامسة إلى مرحلتين فرعيتين [٢، ٣، ٤، ٥/أ، ٥/ب، ٦] وتشير درجات الترتيب المعطاة لكل قضية - أو الأربع قضايا الهامة - إلى اهتمامات الفرد بالنسبة لاعتبارات المراحل. ويعتبر مؤشر «م» الذي نحصل عليه من جمع درجات الفرد في المراحل الأخيرة [٥/أ + ٥/ب + ٦] دليلاً على مدى تشيع اهتماماته بالمبادئ الأخلاقية العامة. وبالإضافة إلى هذا المؤشر يأتي مؤشر «ر» الذي يدل على مدى

(*) لمزيد من المعلومات عن اختبار تحديد القضايا يرجى الاطلاع على:

(أ) اختبار تحديد القضايا (D.I.T) الصورة العربية، دار القلم، الكويت ١٩٨٣.

(ب) في النمو الأخلاقي: النظرية، البحث، التطبيق، للدكتور محمد رفقي عيسى، دار القلم،

الكويت ١٩٨٣.

الرفض الذي يمكنه الفرد للمؤسسات القائمة - وقد أضافه رست باعتباره مؤشراً للمرحلة الانتقالية بين المرحلتين الرابعة والخامسة مستنداً لدراسة كولبرج وكرامر (Kohlberg & Kramer, 1969) التي أشارت إلى وجود نوع من النكوص إلى المراحل الأولى عند بعض الطلبة الجامعيين وإن كانت استخداماته ما زالت قيد البحث. أما مؤشر «ك» فإنه يشير إلى درجة ميل الفرد إلى إعطاء أهمية كاذبة للقضايا التي ليس لها صلة بالمشكلة وإنما تم اختيارها فقط اعتماداً على ما تحويه من ألفاظ طنانة وعبارات جوفاء - ويتم استبعاد استجابة من يحصل على ثمان درجات أو أكثر على هذا المؤشر.

العينة

أجريت هذه الدراسة على مجموعتين من الأفراد:

الأولى: تم اختيار أفراد المجموعة الأولى (أ) التي تمثل الجامعيين من بين طلبة السنة النهائية في كلية التربية جامعة طنطا - شعبة اللغة العربية من الحاصلين على دبلوم المعلمين دفعتي ١٩٧٨/١٩٧٧ بنسبة نجاح مداها (٧٦,٦٪ - ٧٩٪) ومدى عمر زمني ٢٣ - ٢٧ سنة ولم يسبق لهم الرسوب في أي من سنوات الدراسة الجامعية وبلغ عددهم (٢٠) عشرون طالباً.

الثانية: تم اختيار أفراد المجموعة الثانية (ب) التي تمثل غير الجامعيين من بين زملاء المجموعة الأولى من خريجي معهد المعلمين والحاصلين على نفس الدبلوم دفعتي ١٩٧٧، ١٩٧٨ بنسبة نجاح تبلغ نفس النسبة السابقة تقريباً (٧٦٪ - ٧٨,٥٪) ونفس مدى العمر الزمني ٢٣ - ٢٧ سنة ولم يلتحقوا بأي برامج تدريب أو دراسة تكميلية. وبلغ عددهم (١٨) ثمانية عشر فرداً.

وبذلك بلغ مجموع أفراد العينة كلها (٣١) واحد وثلاثون فرداً من الذكور فقط. ويرى الباحث أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمجموعتين لا يشكل متغيراً في هذه الدراسة على أساس تقارب الدخول ومواقع العمل والإقامة لكل أفراد العينة تقريباً.

فروض الدراسة

باعتبار أن سنوات انقطاع الدراسة تمثل «هضبة» في استقرار مستوى الحكم الأخلاقي، فإن ذلك يعني أن الأفراد الذين تهيأت لهم فرصة الالتحاق بالتعليم الجامعي سيختلفون عن أقرانهم الذين لم تهيأ لهم هذه الفرصة في درجاتهم على المؤشر «م» الدال على مستوى نمو الحكم الأخلاقي باستخدام اختبار تحديد القضايا (D.I.T) وسيكون هذا التباين في صالح المجموعة الجامعية. أي أن:

$$١٢ \neq م ب$$

حيث أن م^١ تمثل متوسط درجات المجموعة الأولى الجامعية على مؤشر «م». وم^٢ تمثل متوسط درجات المجموعة الثانية غير الجامعية على مؤشر «م».

إجراء البحث

١ - طُبِق الاختبار على أفراد المجموعة (أ) داخل معامل علم النفس التعليمي - بكلية التربية جامعة طنطا - ضمن التدريبات على أداء الاختبارات. وقام بهذا الباحث بمساعدة المعيدين والمدرسين المساعدين مع الالتزام بتعليمات الاختبار واستغرقت الإجابة عليه حوالي (٧٠) سبعون دقيقة مع الوضع في الاعتبار:

(أ) توضيح الهدف من تطبيقه باعتباره أداة مسحية للتعرف على الآراء في بعض المشكلات الاجتماعية من ناحية وتدريباً على تطبيق الاختبارات من ناحية أخرى.

(ب) توفير جو الألفة والثقة لضمان الجدية والصراحة في إبداء الآراء.

(ج) التأكيد على أن هذا الاختبار ليس له درجات صواب أو درجات خطأ، وأن نتائجه سيكون لها أدنى صلة بتقديرات الطالب الدراسية.

٢ - استطاع الباحث بمساعدة أفراد المجموعة (أ) ذاتهم الاتصال بأفراد المجموعة (ب) وتم إجراء الاختبار عليهم باستخدام نفس التعليمات والأمثلة المبدئية ولكن في صورة تكاد تكون فردية سبقها التعارف بين المفحوص والفاحص وأداة القياس.

حدود الدراسة

١ - تقتصر نتائج هذه الدراسة على العينة المستخدمة والأداة أيضاً ويجب اتخاذ الحذر عند تعميم النتائج على عينات أخرى حيث أن أفراد المجموعة الجامعية قد تلقت أثناء دراستها لمقرر «علم نفس النمو» في السنة الثالثة (قبل عام) جرعة معقولة عن نظريات النمو الأخلاقي.

٢ - أن مستوى التعليم هنا اقتصر على عدد السنوات التي قضاها الفرد داخل الكلية أو المعهد الدراسي ولم تستخدم أي من الأقيسة الدالة على كم أو كيف المعرفة المستقاة خلال هذا الدوام مثل تقدير الدرجات أو غير ذلك.

٣ - هذه العينة - موضوع الدراسة - قد تعرضت تقريباً لظروف بيئية واجتماعية واقتصادية مشابهة ومن ثم فلا نستطيع أن نأخذ من النتائج الخاصة بها مؤشراً تنبؤياً لما ستكون عليه مستوى أفراد من نفس مواصفات العينة عمراً وتعليماً دون وضع مثل هذه الظروف في الاعتبار.

٤ - استخدمت هذه الدراسة الطريقة المستعرضة ومن ثم فلها ما لهذه الطريقة من مناقب وعليها ما عليها من مثالب. ويمكن أن نجد تأييداً أو ربما نقضاً لنتائجها من دراسات طولية (أو حتى مستعرضة أخرى).

٥ - تقتصر المقارنة هنا على الفروق بين متوسطات الجماعات المعنية ولا يجب أن نأخذها دليلاً للتسمية وما قد يترتب على ذلك من إعطاء مسميات متميزة لأفراد معينين لمجرد انتمائهم لفئة معينة منها.

النتائج والمناقشة

إن التساؤل الأساسي في هذه الدراسة هو إذا ما كان التعليم الجامعي له أثر في ارتفاع مستوى نمو الحكم الأخلاقي لدى الراشدين - أو - هل يُظهر طلاب الجامعات درجات أعلى على مقياس الحكم الأخلاقي من نظرائهم الذين لم يلتحقوا بالدراسة الجامعية. وقد تم تصحيح الاختبار وتقدير الدرجات وتم استبعاد الحالات التي تخطت حد عدم الاتساق وارتفعت درجاتها على مؤشر «ك» الدال على عدم جدية الاختبار أو التأكد منه عن ٧ درجات. ووصل عددها إلى (٥) خمس حالات للمجموعة الأولى بنسبة (٢٥٪) و (٢) حالتين للمجموعة الثانية بنسبة (١١,١٪). ثم تم حساب المتوسطات ومقاييس التشتت بالنسبة للمجموعتين وحساب القيمة التائية (T-test)، والقيمة الفائية (F-test)، وقد جاءت على هذه الصورة:

جدول يبين متوسط درجات المجموعتين (أ)، (ب) على اختبار تحديد القضايا (D.I.T) والانحراف المعياري والتباين مع القيمة التائية والقيمة الفائية لكل منها

المؤشر	البيان	٢	٣	٤	١/٥	٥/٥	٦	ر	ك	م
م	المجموعة	٣,٢	٦,٩٣	٢١,٥٣	١٢,٣٣	٢,٥٣	٥,٢٦	٥	٢,٤٦	٢٠,١٣
ع	(أ) المجموعة	٢,٩٩	٤,٦٢٥	٦,٨٢	٣,٨	٢,١٥	٢,١٨	٣,٧٧	١,٥٨	٤,٣٣
ع ^٢	ن = ١٥	٨,٩٦	٢١,٣٩	٤٦,٥٢	١٤,٤٨	٤,٦٤	٤,٧٨	١٤,٢٧	٢,٥	١٨,٧٨
م	المجموعة	٥,٨٧	١٣,٩٤	٢٤,٧٥	٦,٣١	٢,٥٦	١,٦٩	٢,٤٤	١,٧٥	١٠,٥٦
ع	(ب) المجموعة	٣,٣٣	١,٥٥	٤,٨٧	٢,١١	٢,٤٧	١,٧٩	٢,١١	٢,٢٢	٣,١٤
ع ^٢	ن = ١٦	١١,١	٢,٣٩	٢٣,٧٥	٤,٤٧	٦,١٣	٣,٢٠	٤,٤٩	٤,٩٦	٩,٨٦
T-test		٢,٠٧ -	٤,٦ -	١,٤٦ -	٥,٣٠٨	٠,٠٣ -	٣,٥٤٨	(***)	٢,٢٧	١,١٨
F-test		٠,٦	١,٧٢٨	١,٩٦	٣,٢٥٩	٠,٧٦	٠,٩	٣,١٨٧	٠,٨٩٨	١,٩

P < .05 (***)

P < .01 (**)

P < .0001 (*)

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات المجموعة (أ) وهي المجموعة الجامعية على المؤشر «م» يزيد بمقدار يقارب عشر درجات ويُظهر الجدول أيضاً نسبة التباين بين درجات الاختبار كما تحددها الدرجات التي حصل عليها الأفراد على مؤشرات المرحلة الخامسة (أ/٥) والتي تمثل مرحلة الانتقال إلى مستوى المبادئ الأخلاقية العامة كما يحددها الإطار النظري للبحث. وقد جاءت النتائج كما هو متوقع فقد حصل أفراد المجموعة الجامعية على درجات أقل في المستويات الأدنى وأعلى في المستويات الأعلى بدلالة إحصائية تتراوح بين ٠,٠٠٠١، ٠,٠٥. مما يشير إلى وجود خط ارتقائي في مستوى الحكم الأخلاقي بصفة عامة حيث يبدأ التحول لصالح المجموعة الأعلى تعليلًا بعد المرحلة الرابعة مباشرة والتي تمثل المرحلة التقليدية التي تتضمن الالتزام بالعرف والقانون السائدين في المجتمع كما يشير مؤشر «م» باعتباره الفرض الأساس في الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً على مستوى ٠,٠٠٠١ كما أن القيمة الفائية أبدت هذا الفرض أيضاً.

٠٠٠١ < P = 37-48 F (1,30) مما يقر هذا التباين في صالح المجموعة الجامعية.

كما يشير مؤشر «ر» الذي يدل على الشعور بالرفض تجاه المؤسسات القائمة (Rest, 1974) إلى أن ارتفاع مستوى التعليم يؤدي إلى ارتفاع مستوى التفكير التساؤلي تجاه النمطيات السائدة داخل المجتمع وتناقص الإذعان المطلق تجاهها. وتشير درجة الانحراف المعياري بين درجات المجموعة الجامعية (أ) إلى أنه رغم وجود الافتراض القائم بوحدة الظروف التي يمر بها أفراد هذه المجموعة أكثر من نظرائهم في المجموعة غير الجامعية (ب) والتي يعمل أفرادها في مدارس مختلفة، فإننا لا يمكن أن نفترض وجود تطابق بين مستويات التفكير والحكم الأخلاقي بين أفرادها حتى عند اعتبار أنهم يتلقون الاختبار في ظروف اختبارية متطابقة (بالإضافة إلى احتمالات التساوي في مستوى التحصيل والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والعمر الزمني) فإنهم يبدوون تبايناً في استجاباتهم لهذا الاختبار كما يمكن أن يرجع بعض هذا التباين إلى ثبات الاختبار ذاته فهناك نسبة من الخطأ فيه مثلما في كافة أدوات القياس النفسي والتربوي والاجتماعي (Rest et al, 1978: p. 276).

وحيث أن تحديد المراحل المختلفة في اختبار تحديد القضايا منبثق من إطار نظرية كولبرج وتقسيمها لهذه المراحل فإن هذه الدراسة تؤيد هذا الإطار باستخدام وسيلة قياس مختلفة بل أنها قد تمثل رداً على الأفراد الذين ينظرون بعين الشك تجاه الارتقاء إلى المرحلتين الخامسة والسادسة وتشير إلى وجود مثل هذا الارتقاء (Kurtines & Grief, 1974)، فمؤشر «م» قد أظهر التباين الارتقائي في هاتين المرحلتين والهضبة العامة للثبات على مرحلة معينة (افتراضاً) بغض النظر عما يراه كولبرج نفسه في هذا المقياس.

توصيات

تشير هذه النتائج إلى أثر التعليم العالي في ارتفاع مستوى الحكم الأخلاقي لدى الأفراد مما يترك أثره على مستوى تعاملهم داخل المجتمع. وتزداد أهمية هذا الأمر إذا ما كان عمل هؤلاء الأفراد يتصل بالتربية لأطفال في سنوات التكوين ولذا فإنها تدعونا إلى توجيه الانتباه إلى مدرسي المرحلة الابتدائية وإعطائهم مزيداً من الفرص من أجل الارتفاع بمستوى تعليمهم إما عن طريق الالتحاق بكليات التربية أو عن طريق عقد دورات تدريبية تربوية على مدى واسع تفتح أعينهم على الجديد في مجال عملهم وتهز حالة الاتزان الساكن الذين يصلون إليه عندما يمارسون عملاً روتينياً ويلتزمون بقواعد متكررة على أن يعودوا إلى مدارسهم فالتلميذ في المرحلة الابتدائية أكثر اقتراباً من مدرسه واقتداء به.

يمكن تكرار هذه الدراسة على عينات أكبر ويمكن استخدام الجنسين في تكوين أفراد العينة. فرغم أن جيمس رست قد أشار إلى عدم وجود فروق بينها (Rest, 1979a ch: 5) إلا أن اختلاف الثقافة - التي تنتمي إليها العينة - بما يحمل ذلك من اختلاف في طرق التربية والتوقعات الاجتماعية من الجنسين قد يظهر تبايناً في الاستجابات على هذا الاختبار. كما يمكن إدخال متغير نوع الدراسة التي يتلقاها الأفراد خلال سنوات تعليمهم الجامعية عن طريق تنوع العينات من أجل مزيد من الكشف للصورة العامة لهذا النوع من التعليم في علاقته بمستوى الحكم الأخلاقي كما يمكن التطرق إلى مستوى الدراسات العليا أيضاً.

تشير النتائج - أيضاً - إلى انخفاض مؤشر «م» لدى المجموعة الجامعية ٣,٣٣٥٪ على مدى يتراوح من ٣٪ إلى ٩٥٪. مما يدعو إلى الحاجة إلى مراجعة النظرية نظام التعليم الجامعي داخل كليات التربية على وجه الخصوص حتى لا يصير تكرار لنمط التعليم في المرحلة الثانوية من ناحية وأن يتجه إلى التركيب بدلاً من المحتوى من ناحية أخرى.

يحتاج تراث البحث إلى المزيد من الأبحاث على عينات عربية مختلفة لها مستويات وصفات متباينة من أجل التعرف على:

(أ) سلامة مثل هذا الإطار النظري للبيئة العربية.

(ب) أوجه النقص في وسائل التربية المقصودة وغير المقصودة.

(ج) الظروف المثل لنمو مستوى الحكم الأخلاقي.

ملخص البحث

في محاولة لدراسة أثر التعليم على نمو الحكم الأخلاقي، تمت مقارنة استجابات عينة مختارة (N = ١٥) من بين طلبة السنة النهائية الذكور - في قسم اللغة العربية - كلية التربية، جامعة طنطا (مصر) - من الحاصلين على دبلوم المعلمين (مستوى التعليم الثانوي) -

باستجابات زملائهم ($N = 16$) الذين لم يتلقوا أي تأهيل جامعي على اختبار تحديد القضايا (الصورة العربية) وهو اختبار موضوعي لقياس نمو الحكم الأخلاقي. وتمت مماثلة المجموعتين في متغيرات العمر الزمني، الجنس، نسبة التخرج، نسبة الحصول على الدبلوم. وقد وافقت النتائج الافتراض بأن أغلب الراشدين يصلون إلى نوع من الاستقرار يشبه الهضبة في نمو الحكم الأخلاقي مع انتهاء سنوات التعليم الرسمي كما أبدت وجود علاقة إيجابية قوية بين السنوات التي يقضيها الفرد في التعليم وبين مستوى الحكم الأخلاقي لديه وهو ما أشارت إليه الدراسات السابقة وأشارت المقارنة بين المتوسطات على مؤشر «م» إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في صالح المجموعة الجامعية: $t(29) = 1.839$ على مستوى دلالة 0.0001 . كما أشار تحليل الدرجات الخاصة بالمراحل الأخرى إلى وجود تغير ارتقائي في مستوى الحكم الأخلاقي مع مرور السنوات التي يقضيها الفرد في التعليم الشكلي ممثلاً في التعليم الجامعي. وقد أضيفت توصيات وحدود يجب وضعها في الاعتبار عند تعميم النتائج.

REFERENCES

- (1) Coder, R. Moral judgement in adults. Unpublished doctoral dissertation University of Minnesota, 1975.
- (2) Crowder, J.W. The Defining Issues Test and correlates of moral judgement. Unpublished master's thesis, University of Maryland, 1976.
- (3) Damon, W. *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.
- (4) Dortzbach, J.R. Moral judgement and perceived locus of control: A cross-Sectional developmental Study of adults, aged 25-74. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, 1978.
- (5) Erasberger, D.T. Intrinsic-extrinsic religious identification and level of moral development. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, 1976.
- (6) Kohlberg, L. Continuities in childhood and adult moral development: Revisited. In P.B. Blates & K.W. Schai (Eds.) *Life-span developmental Psychology: Personality and socialization*. New York: Academic Press, 1973.
- (7) Kohlberg, L. Discussion: Developmental gains in moral judgement *American journal of Mental Deficiency*, 1974, 79, p. 142-144.
- (8) Kohlberg, L. & Kramer, R. Continuities and discontinuities in Childhood and adult moral development. *Human Development*, 1969, 12, p. 93-120.
- (9) Kohlberg, L. & Selman, R.L. Preparing school personnel relative to values: A look at moral education in the school. Washington, D.C. : *ERIC Clearinghouse on Teacher Education*, 1972.
- (10) Kurtines, W. & Grief, E.B. The development of moral thought: Review and evaluation of Kohlberg's approach. *Psychological Bulletin*, 1974, 81 (8), p. 453-470.
- (11) Lawrance, J.A. The component procedures of moral judgement making. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, 1978.
- (12) Lickona, T. The acceleration of children's judgement about responsibility: An experimental test of Piaget's hypothesis about the causes of moral judgemental change. Unpublished doctoral dissertation, State University of New York at Albany, 1971.
- (13) McGeorge, C. The Susceptibility of faking of the Defining Issues Test of moral development. *Developmental Psychology*, 1975, 11, p. 108.
- (14) McGeorge, C. Some correlates of principled moral thinking in young adults. Manuscript submitted for publication, University of Canterbury, Christchurch, Newzealand, 1976. (cited in Rest et al, 1978).
- (15) Obermeyer, Judith A. The relationship between Moral Development and role-taking during the years 10 to 20. Unpublished M.A. dissertation. The American University of Beirut, Lebanon, 1973.
- (16) Piaget, J. *The moral judgement of the child* (M. Gabain trans.) New York: Free Press, 1965. First published in English, London: Kagan Paul, 1932.
- (17) Rest, G. Moral reasoning and voting preference in 1976 presidential election. Unpublished manuscript, University of Michigan, 1977.
- (18) Rest, J. Longitudinal study of the Defining Issues Test: a strategy for analysing developmental change. *Developmental Psychology*, 1975, 11, p. 738-748.
- (19) Rest, J. Moral judgement related to sample characteristics (Final Report to NIMH, Grant R 03-LH 24988). Minneapolis: University of Minnesota, 1976.
- (20) Rest, J. *Development in judging moral issues*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1979a.
- (21) Rest, J. *Revised Manual for the Defining Issues test: An objective test of moral judgement development*. Minneapolis. Minnesota Moral Research Projects, 1979b.
- (22) Rest, J. Cavison, M.L., & Robbins, S. Age trends in judging moral issues: A review of Cross-sectional, Longitudinal, and sequential Studies of the Defining Issues Test. *Child Development*, 1978, 49, p. 263-279.

□ □ □

حَوَالِيَاتُ كَلِمَةِ الْأَدَابِ

تصدر عن كلية الآداب - جامعة الكويت

رئيسة هيئة التحرير
د. نجاة عبد القادر الفناعي

دورية علمية محكمة، تتضمن مجموعة من المصطلحات التي تتناول بأصالة موضوعات وقضايا، ومشكلات علمية في مجالات الأدب والفلسفة والتاريخ والجغرافيا والاجتماع وعلم النفس.

- تقبل الأبحاث باللغتين العربية والانجليزية مشروط أن لا يتل حجم البحث عن (٤٠) صفحة مطبوعة من ثلاث نسخ.
- لا ينشر النشر في الحواشي على أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب فقط بل لغيرهم من المعاهد والجامعات الأخرى.
- يرفق بكل بحث ملخصاً له باللغة العربية وآخر بالانجليزية لا يتجاوز ٢٠٠ كلمة.
- يمنح المؤلف (٥٠) نسخة مجاناً.

الإشتراكات :

داخل الكويت

للأفراد : ٢٠ د.ك - للأساتذة والطلاب : ١٠ د.ك
للمؤسسات : ١٠٠ د.ك

خارج الكويت

١٥ دولاراً أمريكياً - ١٠ دولاراً أمريكياً
٤٠ دولاراً أمريكياً

شحن المراسلة : للأفراد : ٤٠٠ فلس
شحن المجلد السنوي : للأفراد : ٣٠ د.ك

للأساتذة والطلاب : ٢٠٠ فلس
للأساتذة والطلاب : ١٠٠ د.ك

توجه المراسلات الى :

رئيسة هيئة تحرير حواشي كلية الآداب
ص.ب ٢٦٥٨٥ الصفاة - الكويت

THE CONTINGENCY APPROACH OF MANAGEMENT ACCOUNTING

Mohamed S. El-Attar

The main objectives of this paper are to study:

- (a) The concept of the contingency approach of management accounting and its main features.
- (b) The effects of contingency approach on performance evaluation, information systems, and transfer pricing.
- (c) The evaluation of the contingency approach from the scientific point of view.

Some of the main conclusions of this research are:

- 1. The contingency approach of management accounting has been developed as a result of applying the contingency approach in organization theory.
- 2. The participation model management has positive effects on management accounting especially in the area of budgets and standard costs.
- 3. Performance evaluation is a contingency matter, since it depends on the characteristics of sub-units and their activities. Moreover, performance evaluation measures which are relevant to a certain sub-unit may be irrelevant to another.
- 4. Design of information systems is a contingency problem which depends on certain factors such as environment, organization, and decision-making styles. Accordingly, no one uniform information system is relevant to all organizations in all times.
- 5. The use of transfer pricing methods depends on several contingency variables. Hence, each method of transfer pricing may be valid in certain circumstances and invalid in others.
- 6. The writer thinks that is a real need for a contingency theory of management accounting. Such a theory should include the following main elements.
 - (a) The concept of contingency theory and its framework.
 - (b) The contingency variables in a precise form.
 - (c) Contingency theory postulates, objectives, and principles.

THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGHER EDUCATION AND THE LEVEL OF MORAL JUDGEMENT USING A SELECTED SAMPLE OF STUDENTS IN THE COLLEGE OF EDUCATION, TANTA UNIV. EGYPT

Mohamed R. Issa

In a attempt to study the impact of education on the development of moral judgement, the responses of aselected sample ($n = 15$) of senior males, majoring in Arabic, in the college of education, Tanta University, Egypt; and having a pre-college educatore in a teachers' institute (secondary level)-were compared with these of their peers ($n = 16$) who had no college level training; on an adapted form D.I.T. in Arabic. Both groups were matched in variables as age, sex, G.P.A. & year of pre-college certification. Consistent with the assumptions that most adults reach a general plateau in the development of their moral judgement after their formal schooling and that former research results show a strong positive relationship between the level of moral judgement and the years of educations, comparison between the two means of «P» index showed a significant difference in the favor of the college-group; $t(29) = 6 - 839$, $P < .0001$. Further analysis of other scores for the other stages indicated a significant change in the level of moral judgement along with the years spent in formal education represented in college education. Recommendations and limitations, to be considered when generalization, were added.