التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة

إعداد

د / نبيل عبد الهادي أحمد السيد

مدرس علم النفس التعليمي

كلية التربية– جامعة الأزهر

د/ محمد إبراهيم إسماعيل أبو الوفا

مدرس علم النفس التعليمي

كلية التربية– جامعة الأزهر

التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة

د / نبيل عبد الهادي أحمد السيد ود/ محمد إبراهيم إسماعيل أبو الوفا

المقدمة:

تعتبر الأخلاق من أهم المعاني في الحياة؛ لأنها تتصل اتصالا وثيقا بالعملية التربوية وذلك لكونها من أهم مبادئ السلوك الإنساني وقواعده، كما أنها سبب من أسباب بقاء الأمم والمجتمعات.

ويمثل ا لتفكير الأخلاقي Moral Thinking جانبًا من أهم جوانب النمو الإنساني المؤثرة على طبيعة السلوك الإنساني الاجتماعي للفرد، حيث يرتبط التفكير الأخلاقي بطبيعة التفسيرات العقلية لما هو مقبول أو مرفوض اجتماعياً، ونتيجة لهذا فقد نال موضوع التفكير الأخلاقي اهتمام الباحثين في العالم الغربي. (الغامدى،٢٠٠١: ٢٢١)

ويعد الاهتمام بالتفكير الأخلاقي ضرورة ملحة ومطلبًا أساسيًا للوصول إلى قرارات أخلاقية سليمة، حيث يساعد على معرفة الصواب والخطأ في سلوكنا، ويعطى القدرة على تبرير التصرفات بناء على أسس أخلاقية سليمة وفى ضوء معايير وقيم المجتمع، وبدونه يجد الفرد نفسه فى دوامة من الصراعات بين القيم والمبادئ التي يعتقدها وسلوكيات الأفراد داخل المجتمع، فلا يستطيع أن يحكم على الأشياء من منظور الآخرين وإنما يحكم عليها وفقا لمنظوره الشخصي لأنه لم يتعلم كيف ينتقل من منظور الذات إلى منظور الآخرين. (نصر، ٢٠١٢: ١٣٨)

ويرى كولبرج (Kolberg, 1987) أن النمو المعرفي يعد شرطًا ضروريًا للتفكير الأخلاقي لأنه يؤدى إلى فهم الفرد لمبدأ العدالة وبالتالي يؤثر في قراراته الأخلاقية.

ويمثل نمو التفكير الأخلاقي والاتزان الانفعالي جانبين من أهم جوانب النمو الإنساني المؤثرة على طبيعة سلوك الفرد، حيث يرتبط الاتزان الانفعالي بطبيعة سيطرة الفرد على انفعالاته في المواقف المختلفة وتحرره من الأنانية وتمتعه بالثقة بالنفس.(الفرجتانى، ومحمد، ٢٠١١: ١١٨)

ويلعب الاتزان الانفعالي دورا مهما في حياة الطلاب الأكاديمية، حيث يؤدى إلى زيادة خيالهم وينشط تفكيرهم ويزيد ميلهم إلى مواصلة مهامهم الأكاديمية ويساعدهم على تركيز الانتباه ودقة الإدراك (Stojiljkovic,1998: 507).

كما أن الاتزان الانفعالي يعتبر وسطًا فاصلا غير متصل ينتهي من ناحية عند الترددية، ومن ناحية أخرى عند الاندفاعية، وبهذا فإن الاتزان الانفعالي تحكما وسيطرة على الذات تتيح لصاحبها أن يجعل مكانه في نقطة ما من وسط المتصل، وبعبارة أخرى؛ فإن عدم الاتزان الانفعالي يحتم على صاحبه أن يحتل نقطة ما عند أحد الطرفين اندفاعية كانت أم ترددية. (القطان، ١٩٨٦: ٤)

ويجعل الاتزان الانفعالي الفرد قادرا على ضبط انفعالاته والسيطرة عليها وإظهارها في صورة مقبولة اجتماعيًا تساعده على إقامة علاقات اجتماعية جيدة، وتقدير مشاعر الآخرين، وقبول الذات والإيجابية، وتتميز تلك الانفعالات باستقرارها وثبوتها النسبي. (أحمد، ٢٠٠٢: ٤٤)

ويذكر (Belisle; Savarese. B.; Savarese, K., & Schultz, 2014:14) أن من بين الكفايات اللازمة لطلاب الجامعة: التفكير الأخلاقي، التفكير الناقد، الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حل المشكلة، الاتصال، والوعي الذاتي، محو الأمية المعلوماتية، التربية الوطنية.

وأوضح (Bandura; Caprara; Barbaranelli; Pastorelli & Regalia, 2001: 128) أن فاعلية الذات الأكاديمية تقوم بأدوار حاسمة في الإقلال من السلوك الآثم (غير الأخلاقي) لدى المراهقين حيث تقوم بوظيفة تنظيمية بحيث تتحكم في التعامل مع الأنشطة ذات المخاطرة العالية مثل تعاطي المخدرات والجنس غير الآمن، والسلوك العدواني في عدة مجالات.

وتقوم فاعلية الذات الأكاديمية بدور كبير في تنمية التحصيل الأكاديمي بشكل مباشر وغير مباشر من خلال الطموح الأكاديمي والسلوكيات المرغوبة اجتماعيا، كما أنها تتنبأ بالأداء الأكاديمي (Akomolafe; Ogunmakin& Fasooto, 2013: 339-340)

ويشير (Bandura, 1997: 3) إلى أن الشعور القوي بفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب يحسن بشكل عام من مشاعر الإنجاز والرفاهية الذاتية ويجعلهم يتعاملوا مع المهام الصعبة كما لو كانت تحديات يمكنهم التمكن منها،

ويظهرون التزاما قويا بالأهداف، ومن ناحية أخرى فإن الشعور الضعيف بفاعلية الذات الأكاديمية يرتبط بمستويات منخفضة من الطموح وضعف الالتزام وهؤلاء الأفراد في الغالب يهربون من المهام الصعبة.

هذا ولم يعثر الباحثان في حدود ما قاما به من بحث على أي دراسة بحثت الفروق بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في التفكير الأخلاقي، أو أي دراسة بحثت التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من فاعلية الذات الأكاديمية، ومن هنا جاءت محاولتهما في البحث الحالي للربط بين التفكير الأخلاقي وفاعلية الذات الأكاديمية.

مشكلة الدراسة:

تشير دراسة كلا من (مصطفى، ٢٠٠٧: ٢٣٠)، (عبد الرحمن، ٢٠١١: ٢) إلى أن المجتمعات المعاصرة بصفة عامة والنامية بصفة خاصة تعانى بشكل ملحوظ من اهتزاز القيم والتفكير الأخلاقي وتعدد المشكلات النفسية والاجتماعية ويرجع ذلك إلى انحراف القيم والمبادئ الأخلاقية عن قواعد السلوك المقبول، رغم أن نظرية القيم كانت ولا زالت محور اهتمام الفلاسفة إلا أن اهتمام علماء النفس لم يوجه إلى هذا الجانب المهم إلا في فترات متقطعة، وربما يرجع ذلك إلى أن موضوع التفكير الأخلاقي موضوع معقد ويثير كثيرا من المشكلات أمام الباحثين.

والواقع أن الاهتمام بالأبعاد الأخلاقية في شخصية الفرد إنما هو ضروري ومنطقي ومن ثم يصبح أحد الأهداف المحورية للتربية ضرورة ترسيخ وتدعيم التفكير الأخلاقي لدى الطلاب.(مصطفى، ٢٠٠٧: ٢٢٩)

ويشير (جولمان، ١٩٩٨: ٧٧) إلى أن الذين يفتقدون إلى الاتزان الانفعالي وضبط أنفسهم يعانون من قصور في تفكيرهم وأحكامهم الأخلاقية على الآخرين في المواقف المختلفة.

وترجع أهمية الاتزان الانفعالي لما له من دور كبير في حياة الطلاب الأكاديمية، حيث يساعدهم على تأدية وظائفهم العقلية بأسلوب منتظم ومنسق، كما يساعدهم على تغليب العقل والمنطق على النزوات وكبح جماح النفس والحد من انحرافها، وكل ذلك بدوره يساعد الطلاب على أن يكونوا أكثر قدرة على العمل والتفكير والنشاط وأكثر قبولاً من قبل الجماعة وأكثر نجاحًا في التأثير على الآخرين. (الفرجتاني، و محمد، ٢٠١١: ١٢٢)

وقد جاءت محاولة الباحثان في الدراسة الحالية للربط بين التفكير الأخلاقي والاتزان الانفعالي وذلك من خلال الكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وكذلك الكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الاتزان الانفعالي في التفكير الأخلاقي.

وتعد فاعلية الذات الأكاديمية من أهم المنبآت بالنواتج الأكاديمية، فقد أوضحت الكثير من البحوث أن ارتفاع فاعلية الذات الأكاديمية يؤدي إلى قيام الطالب بمهام أكثر تحديا والعمل الجاد والمستمر، والتعامل مع المشاكل الخطيرة adversities بشكل جيد. (Shi, Q. 2014:6)

كما يشعر الطلاب ذوو الفاعلية الذاتية الأكاديمية المرتفعة بعدم الحاجة للتصرف بشكل لا أخلاقي (كالغش مثلا). حيث يكونوا مرتفعي الإنجاز ويهتموا بمزايا التعليم العالي ويقدروا النجاح بناءً على قدرتهم، أما الطلاب الذين يكونوا غير آمنين قد يكون لديهم الرغبة في خرق القواعد (القانونية – الاجتماعية – الأخلاقية) ومن المنظور الأخلاقي، فإن جوهر الاستقامة والكفاءة الأكاديمية داخل الجامعة تقوم على أن الطلاب منخفضي فاعلية الذات الأكاديمية لا يهتموا بتحقيق العدل للآخرين ومن ثم يكونوا أكثر رغبة في اتخاذ قرارات غير أخلاقية إذا كانت النتائج ستحقق لهم فائدة (Kurland, 2012: 94).

كما لم يعثر الباحثان في حدود ما قاما به من بحث على أي دراسة بحثت العلاقة بين التفكير الأخلاقي وفاعلية الذات الأكاديمية وكذا الفروق بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في التفكير الأخلاقي، أو أي دراسة بحثت التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من فاعلية الذات الأكاديمية، ومن هنا جاءت محاولتهما في الدراسة الحالية للربط بين التفكير الأخلاقي وفاعلية الذات الأكاديمية. **وفى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:**

س١: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الأخلاقي والاتزان الانفعالي لدى عينة الدراسة؟

س٢: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الأخلاقي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة؟

س٣: هل يمكن التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي لدى عينة الدراسة؟

س٤: هل يمكن التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من فاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة؟

س ٥:هل يمكن التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية معا لدى عينة الدراسة؟

س٦: هل توجد فروق في التفكير الأخلاقي ترجع إلى أثر اختلاف مستوى الاتزان الانفعالي (مرتفع – منخفض)؟

س٧: هل توجد فروق في التفكير الأخلاقي ترجع إلى أثر اختلاف مستوى فاعلية الذات الأكاديمية (مرتفع – منخفض)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- الكشف عن العلاقة بين التفكير الأخلاقي والاتزان الانفعالي من ناحية وبين التفكير الأخلاقي وفاعلية الذات الأكاديمية من ناحية أخرى.

٢-الكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية كلا على حدة ومعا.

٣-معرفة الفروق في التفكير الأخلاقي بين المرتفعين والمنخفضين في كل من الاتزان الانفعالي وفعالية الذات الأكاديمية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

١. ترتبط أهمية الدراسة بأهدافها إذ تمثل الدراسة – على حد علم الباحثين– الدراسة العربية الأولى التي تجمع بين تلك المتغيرات الثلاثة (التفكير الأخلاقي، الاتزان الانفعالي، فاعلية الذات الأكاديمية)، ومن هنا فمن المتوقع أن تسهم نتائجها في تقديم صورة أكثر وضوحا عن طبيعة العلاقة بين تلك المتغيرات.

٢. تسلط الضوء على أهمية التفكير الأخلاقي لأفراد المجتمع وضرورة الاهتمام به.

٣. تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أخرى تبحث في التفكير الأخلاقي وعلاقته بمتغيرات أخرى بما فيها سمات الشخصية.

حدود الدراسة:

إن حدود تعميم نتائج الدراسة الحالية هي:

أولا:عينة الدراسة والمتمثلة في طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر (الشعب العلمية) وهى الرياضيات والتاريخ الطبيعي، والكيمياء والطبيعة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥م.

ثانيا: الأدوات المستخدمة في قياس متغيرات الدراسة والمتمثلة في:

١- مقياس التفكير الأخلاقي(إعداد فوقية عبد الفتاح)

٢- مقياس الاتزان الانفعالي (إعداد الباحثان).

٣- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (إعداد الباحثان).

مصطلحات الدراسة:

١- التفكير الأخلاقي Moral Thinking:

تبنى الباحثان تعريف (عبد الفتاح، ٢٠٠١: ١٦٤) للتفكير الأخلاقي وهو نتاج العوامل المعرفية والاجتماعية والوجدانية ويرتبط بالتقييم الشخصي للمواقف والأفعال والتصرفات ويتعلق بالاستراتيجيات التي يصل بها الفرد إلى نمط التفكير الذي يرتبط بالتقييم الأخلاقي للمواقف الأخلاقية.

ويعرفه الباحثان إجرائياً "بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التفكير الأخلاقي لـ "فوقية عبد الفتاح".

٢- **الاتزان الانفعالي:** Emotional Stability:

ويعرفه الباحثان بأنه "قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم فيها وإظهارها في صورة مقبولة اجتماعيا، وقدرته على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة بمرونة، وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، والطمأنينة في نظرته للمستقبل.**ويتحدد إجرائيا** بمجموع استجابات الطلاب على عبارات مقياس الاتزان الانفعالي بأبعاده الثلاثة.

ويتضمن الأبعاد الآتية:

١. **القدرة على ضبط الانفعالات المختلفة:** ويعنى قدرة الطالب على الاتزان والثبات في الاستجابة الانفعالية للمواقف المختلفة التي يتعرض لها.
٢. **المرونة في التعامل مع الأحداث المختلفة:** ويعنى قدرة الطالب على التعامل مع الأحداث المختلفة بمرونة وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين.
٣. **الشجاعة في مواجهة المستقبل:** ويعنى قدرة الطالب على مواجهة تحديات المستقبل ومشكلاته وخلو مشاعره من الإحساس بالذنب

٣- فاعلية الذات الأكاديمية Academic Self- Efficacy :

ويُعرِّفها الباحثان: بأنها معتقدات الطلاب في قدراتهم على الأداء والفهم والتحصيل بشكل ناجح للمهام الأكاديمية، والتفاعل بنجاح داخل قاعات المحاضرات، والمثابرة في إنجاز المهام والأنشطة التعليمية، مع القدرة على التحكم في أفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم. **وتتحدد إجرائيا** بمجموع استجابات الطلاب على عبارات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بأبعاده الأربعة.

وتتضمن الأبعاد الآتية:

١. **تفاعل الطالب داخل قاعة المحاضرات ويعنى** معتقدات الطالب في قدرته على التفاعل والتحاور والتساؤل بشكل جيد داخل البيئة التعليمية وقدرته على مشاركة زملائه في المناقشات الصفية.
٢. **المثابرة في إنجاز المهام الأكاديمية. وتعنى** معتقدات الطالب في قدرته على الإصرار والإكمال الناجح للمهام الأكاديمية مهما قابله من عقبات أو كلفه ذلك من وقت.
٣. **سرعة الفهم والتحصيل الدراسي** ويعنى معتقدات الطالب في قدرته على فهم وتحصيل المواد المختلفة، وقدرته على ترتيب أفكاره وتنظيمها والتغلب على المشكلات التحصيلية التي تواجهه.
٤. **تنظيم الذات الأكاديمية** ويعنى معتقدات الطالب في قدرته على التحكم في أفكاره ومشاعره وسلوكياته ووضعه للخطط بغية الوصول إلى أهدافه وطموحاته.

الإطار النظري للبحث:

أولاً– التفكير الأخلاقي:

ماهية التفكير الأخلاقي:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التفكير الأخلاقي حيث عرفه (الغامدى، ٢٠٠١: ٢٢٣) بأنه طبيعة القرارات الأخلاقية وما يرتبط بها من تبريرات عقلية لما هو مقبول أو مرفوض.

وتعرفه (عبد الفتاح،٢٠٠١: ١٦٤) بأنه نتاج العوامل المعرفية والاجتماعية والوجدانية ويرتبط بالتقييم الشخصي للمواقف والأفعال والتصرفات ويتعلق بالاستراتيجيات التي يصل بها الفرد إلى نمط التفكير الذي يرتبط بالتقييم الأخلاقي للمواقف الأخلاقية.

ويرى جون ديوى أن التفكير الأخلاقي ما هو إلا مفهوم الضمير وإحياؤه، وأن الشئ الذي يستحق التركيز عليه هو نتاج السلوك وليس دافع السلوك. (Cited in: Lance,2004: 25)

ويعرفه (خليل، ٢٠٠٨: ٧٣) بأنه العملية التي يستخدمها الفرد للوصول إلى حكم معين يتعلق بالصواب أو الخطأ سواء كان هذا الحكم على أساس طاعته للقانون أم مراعاة ضميره أم انصياعه لمعايير المجتمع أم قيمة السائدة.

ويعرفه (Bonner, 2014:9) بأنه عملية تحديد الفرد الصواب والخطأ والتي تتحكم في الطريقة التي يفكر ويتصرف بها الفرد في المعضلات الأخلاقية.

ويرى الباحثان أن التفكير الأخلاقي يحدث حينما يحاول الفرد أن يعطى تفسيرا للخبرات والمواقف الجديدة التي تواجهه، كما أنهما يتبنيان تعريف (عبد الفتاح، ٢٠٠١) وذلك لأنها اتخذت من نظرية كولبرج إطارا نظريا للمقياس من منطلق يكون التركيز في القياس على العملية وليس على الناتج، حيث يُعرض الموقف أو السؤال الأخلاقي على الطالب ويكون في حيرة من أمره لأنه يطلب منه إصدار حكم انطلاقا من القواعد الأخلاقية لديه.

بعض النظريات المفسرة للتفكير الأخلاقي:

نظرية كولبرج:

التفكير الأخلاقي له نظرية سداسية المراحل وضعها لورانس كولبرج، وهي في الأساس نظرية معرفية تفسر النمو الأخلاقي، وتفترض تلك النظرية أن عمليات التفكير الأخلاقي تتطور لدى الأفراد طبقا لتتابع معين. Miller (&Bersoff 1992).

والمستويات الثلاثة لنمو التفكير الأخلاقي عند كولبرج هي: (ما قبل التقليدي – التقليدي – ما بعد التقليدي)

-**المستوى الأول: ما قبل التقليدى** Preconventional level يتضمن الاهتمام الذاتي ويشمل مرحلتين الأولى، والثانية.

- **ففي المرحلة الأولى:** يتعلق بالتفكير والسلوك الذي يتجنب العقاب.
- **وفي المرحلة الثانية** تتضمن الحصول على مكافآت وفترة هذا المستوى تكون أثناء الطفولة.

–**المستوى الثاني: التقليدي** Conventional level يتضمن المرحلتين الثالثة والرابعة

- **المرحلة الثالثة:** تتعلق بالقواعد الاجتماعية التالية للحصول على موافقة.
- **المرحلة الرابعة:** تشكل التفكير والسلوك والتي تتماشى مع القواعد والمعايير الأخلاقية، والمستوى التقليدي يكون نشط أثناء الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة.

–**المستوى الثالث: ما بعد التقليدي** Postconventional level يتضمن المرحلتين الخامسة والسادسة.

- **المرحلة الخامسة:** تتضمن التفكير والسلوك الذي يدعم حكم الأغلبية Majority rule والحقوق الأساسية للجميع.
- **المرحلة السادسة:** تقوم على المبادئ المجردة التي يعتمد عليها الفرد في اتخاذ القرارات. وهذه المرحلة تكون نشطة من مرحلة المراهقة وحتى الرشد. وفي فترة لاحقة، افترض عدد من الدارسين نظرية ما بعد كولبرج (Rest; Narvaez; Mitchell & Thoma 1999: 102).

ويشير (الغتم، ٢٠٠٩: ٢٨) إلى أن مراحل نمو التفكير الأخلاقي عند كولبرج تتميز بمجموعة من الخصائص:

١- إن المراحل تتضمن فروقاً كيفية للمعتقدات الخلقية في التراكيب المعرفية التي تؤدي نفس الوظيفة.

٢- تمثل المراحل تتابعاً واحدًا في كل فرد، والعوامل الثقافية هي التي تؤدي إلى الإسراع بالنمو أو إبطائه وإيقافه.

٣- كل مرحلة من مراحل النمو هي كل منظم، فالاستجابة التي تمثل مرحلة معينة في موقف معين ليست استجابة تحدد بمعرفة هذا الموقف أو الألفة به، إنما تمثل تنظيماً للتفكير الذي له سماته المحددة.

٤- تمثل المراحل تكاملات هرمية متدرجة، فالتفكير في مرحلة عليا يتضمن داخل المرحلة الأدنى، وهناك ميل لأن يستجيب الفرد وفق أعلى مرحلة متاحة له.

ويستنتج الباحثان من خلال عرض تلك النظرية أن التفكير الأخلاقي يتغير مع تقدم الأفراد في النمو، بمعنى انتقال الفرد من مرحلة إلى مرحلة أعلى وهذا الانتقال لا يكون فجائيا ولكنه يكون تدريجيا، ويتم تقدير المرحلة الأخلاقية التي يمر بها الفرد على أساس أكثر أنماط التفكير الأخلاقي شيوعا.

نظرية جيمس رست:

كما قسم (Rest et al., 1999) التفكير الأخلاقي إلى ست مراحل نمائية يمر بها الفرد – كما عند كولبرج– وهذه المراحل هي:

المرحلة الأولى: المحافظة على الذات ويكون فيها الطفل مسيراً بأوامر الكبار، وعليه الطاعة والالتزام بها وليس له أي اختيار، وتكون مصالحه الذاتية من وجهة نظره في حيز من الظل.

المرحلة الثانية: المحافظة على الذات تبادليا حيث يوجد فردان يريدان التعاون في إطار من التفاعل وتبادل المصالح في علاقة أشبه ما تكون بالصفقة.

المرحلة الثالثة: المحافظة على العلاقات الشخصية وهي تطوير للمرحلة السابقة، ولكن مع إدراك ووعي من جانب طرفي العلاقة لمطالب وواجبات كل طرف، لكن هذه العلاقات محدودة في إطار المعارف والأصدقاء.

المرحلة الرابعة: المحافظة على كيان المجتمع وفيها يمكن تعرف التوقعات، والتوقعات المقابلة، ويتحقق العدل من خلال التوازن بين الأدوار المختلفة في إطار قانوني.

المرحلة الخامسة: المحافظة على الأفراد باعتبارهم بشراَ، حيث يرتفع الأفراد وفق منظور هذه المرحلة إلى مستوى الأفراد العاقلين، ويتم التعاون على أساس ما يمكن أن يتوقعه هؤلاء الأفراد.كل ذلك مرهون بالتزام الأقلية بالولاء للمجتمع، والنزول على رأي الأغلبية، والحفاظ على الإنسان هنا مشروطاً بمجتمع معين.

المرحلة السادسة: المحافظة على الإنسان في كل زمان وأي مكان أي أن أخلاق هذه المرحلة تتسع لتظلل جميع البشر على اختلاف أصولهم العرقية أو معتقداتهم الدينية (إبراهيم، ٢٠٠٤: ١٢٠)، (الغتم، ٢٠٠٩: ٢٨).

العوامل المؤثرة في التفكير الأخلاقي:

تتعدد العوامل التي تؤثر بشكل مباشر على التفكير الأخلاقي ولعل من أهمها ما يلي:

١. **الدين:** حيث يعتبر الدين هو مصدر الأخلاق الأمثل على اعتبار أن هناك ارتباطا واضحا بين الدين والأخلاق، حيث يجمع دارسو السلوك الإنساني على أن الدين يعد أقوى ركيزة يمكن أن يقوم عليها السلوك والتفكير الأخلاقي للفرد (شريم، ٢٠٠٩: ٢٦٠).

٢. **العمر الزمني:** أوضحت بعض الدراسات التي تناولت: دراسة العمر الزمني كمتغير ،على أن التفكير الأخلاقي يكون أعلى عند الأطفال الأكبر سناً مثل دراسة كل من (محمد،،١٩٩٥: ٢٩)، (الغتم، ٢٠٠٩: ٣٣). ولذلك رأى الباحثان الحاليان اختيار عينة متجانسة من حيث العمر الزمني.

٣. **الذكاء:** يلعب الذكاء دورا مهما في عملية نمو التفكير الأخلاقي وقد كشفت دراسات كولبرج عن وجود ارتباط بين الذكاء ونمو التفكير الأخلاقي حيث أشار إلى أن جميع الأفراد المتقدمين في النمو الأخلاقي أذكياء، ولكن ليس جميع الأذكياء متقدمين في النمو الأخلاقي (محمد، ١٩٩٦:١٤٣)، كما أن الأطفال مرتفعي الذكاء يسبقون رفاقهم الأقل ذكاءً منهم في النمو الأخلاقي وفى تفكيرهم حول المعضلات الأخلاقية (خليل،٢٠١٢: ٩٦).

٤. **الخلفية الأسرية:** للخلفية الأسرية أثرا على التفكير الأخلاقي للطفل سواء فيما يتعلق بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي أو مستوى النمو الأخلاقي الذي وصل إليه الوالدان، فقد نجد على سبيل المثال أن أطفال الطبقات المتوسطة يتقدمون بشكل أسرع ويتوصلون إلى مستويات أعلى للنمو الأخلاقي من أبناء الطبقات الدنيا، كذلك توجد فروق بين أبناء الريف وأبناء الحضر، كما أن التوحد مع الوالدين وفرص القيام بالدور في المواقف الأسرية له تأثير كبير على التفكير الأخلاقي (خليل، ٢٠١٢: ٩٧)، ويرى الباحثان أنه يمكن للطفل أن يكتسب قيماً إيجابية أو سلبية من الأسرة.ويتضح من ذلك أهمية ضبط المستوى الاجتماعي الاقتصادي حتى لا يكون له تأثير على مستوى الأطفال في تنمية القيم الأخلاقية.

٥. **وسائل الإعلام:** لوسائل الإعلام أثر كبير في تربية النشء وتوجيه الأبناء، حيث إنها قادرة على غرس وتعزيز الأخلاقيات المرغوبة إذا أحسن استخدامها

في تنمية الأخلاق المرغوبة اجتماعياً، حيث إن ما يقدم للناشئة بصورة مباشرة أو غير مباشرة يدخل في منظومة البناء الخلقي وخاصة التلفزيون، والذي يقضي التلميذ في مشاهدته ساعات طويلة(الغتم،٢٠٠٩: ٣٤).

بعض المصطلحات المرتبطة بالتفكير الأخلاقي:

يتعلق **التفكير الأخلاقي** بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين سواء بالصواب أو الخطأ على مواقف أخلاقية وقيمية، حيث يعتبر التفكير الأخلاقي هو أحد جوانب النمو الأخلاقي وهو نمط التفكير الذي يتعلق بالتقييم الأخلاقي للأشياء أو الأحداث، وهو يسبق كل سلوك أو فعل أخلاقي، فقد يتفق الكثيرون على أن السرقة خطأ وهذه قيمة ولكنهم قد يختلفون في طريقة الوصول إلى هذا الحكم، فبعضهم يصل إليه عن طريق الانصياع لمعايير المجتمع، وبعضهم على أساس طاعة القانون، وبعضهم يصل إليه على أساس مبادئ عامة تنادي بعدم الإضرار بالآخرين وممتلكاتهم، وهو بذلك يختلف عن **السلوك الأخلاقي** الذي تتحكم فيه عوامل متعددة فالسلوك الأخلاقي سلوك معقد يتضمن بداخله عناصر متعددة، والتفكير الأخلاقي ما هو إلا أحد هذه العناصر(مشرف، ٢٠٠٩: ١٦).

وكذلك يختلف عن **النمو الخلقي** لأن النمو الخلقي يُقصد به التطور التدريجي لمفاهيم الفرد عن الصواب والخطأ والضمير والقيم الخلقية والدينية، والاتجاهات الاجتماعية والسلوك (جابر& كفافي, ١٩٩١: ٤٩).

كما يختلف التفكير الأخلاقي **عن القيم الخلقية**، فالقيمة الخلقية تشير إلى ما يعتقد الفرد أنه صواب وما يعتقد أنه خطأ، أما التفكير الأخلاقي فيتعلق بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين يتعلق بالصواب أو الخطأ(مشرف، ٢٠٠٩: ١٦)، (نصر، ٢٠١٢: ١٣٩).

كما يختلف عن الأحكام الأخلاقية: حيث تعرف بأنها المعايير التي يطبقها الفرد في التمييز بين الصواب والخطأ، وهي الاتجاهات التي توجه الشخص الخلقي سواء أكانت هذه الاتجاهات تحكم سلوكه أم لا تحكمه لكل موقف(الغتم، ٢٠٠٩: ١٨).

ويرى الباحثان أن أهم ما يميز التفكير الأخلاقي عن غيره من المصطلحات قريبة الشبه به هو أنه يعبر عن إدراك الفرد للصواب والخطأ والحكم على العمل

أو الفعل بعد قيام الفرد بعملية استدلال منطقي ويتم التعبير عنه إما برأي أو بقرار.

ومن الدراسات التي تناولت التفكير الأخلاقي:

أجرى (الغامدى، ٢٠٠١: ٢٢١: ٢٥٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين تشكل الهوية ونمو التفكير الأخلاقي، وتم تطبيق مقياس تشكل الهوية ومقياس التفكير الأخلاقي على عينة قوامها (٢٣٢) من طلاب المراحل المتوسطة والثانوية والجامعية بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، وبعد تحليل البيانات إحصائيا أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين نمو التفكير الأخلاقي وهوية الأنا، وكذلك وجود فروق بين المحققين والمشتتين بشكل خاص في درجات ومراحل التفكير الأخلاقي، وإلى ضعف العلاقة بين نمو التفكير وانغلاق الهوية.

وأجرى (مصطفى، ٢٠٠٧) دراسة استهدفت الكشف عن فعالية استخدام إستراتيجية مقترحة لتنمية بعض مهارات التفكير الأخلاقي من خلال تدريس مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة القليوبية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة الشيماء الثانوية، واستخدمت الدراسة اختبار التفكير الأخلاقي: من إعداد الباحثة وقد طبق الاختبار قبليا وبعديا على مجموعة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن الإستراتيجية المقترحة أسهمت بدرجة كبيرة في تنمية مهارات التفكير الأخلاقي المختارة لدى طلاب الصف الأول الثانوي حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدى بالنسبة لمهارات (الحساسية الخلقية، الاستدلال الخلقي، الاختيار الخلقي، الحكم الخلقي) لصالح التطبيق البعدى.

وأجرى (مشرف، ٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، وكذلك إلى الكشف عن العلاقة بينهما، والفروق في كل منهما التي تعزى لمتغيرات (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، ومستوى تعليم الوالدين، ومستوى الأسرة الاقتصادي، وحجم الأسرة)،وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالب وطالبة وطبق على المشاركين مقياس التفكير الأخلاقي إعداد (فوقية عبد الفتاح)، واستبانة المسئولية الاجتماعية، وبعد تحليل البيانات إحصائيا أظهرت النتائج أن مستوى التفكير

الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة يقع في المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي الستة لكولبرج، وهي تقابل مرحلة التمسك الصارم بالقانون والنظام الاجتماعي، وتشير هذه المرحلة إلى مستوى متوسط من التفكير الأخلاقي.

وأجرى (Nkenke, 2010) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الأخلاقي والتصور والمقصد والتوجه الأخلاقي لطلاب قسم المحاسبة، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠١) طالبا جامعيا من (الذكور والإناث) في قسم المحاسبة والأعمال من جامعة مدينة نيويورك New York City، وطبق على المشاركين اختبار مواقف للتفكير الأخلاقي، وبعد تحليل البيانات إحصائيا أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين التفكير الأخلاقي والتصور والمقصد والتوجه الأخلاقي لدى عينة الدراسة.

وأجرى (Park, 2011) دراسة هدفت إلى وصف العلاقة أولا بين الحساسية الأخلاقية والتفكير الأخلاقي لطالبات التمريض في جنوب كوريا، وثانيا بين مكونات تصميم منهج للتربية الأخلاقية والحساسية الأخلاقية والتفكير الأخلاقي، وثالثا بين خصائص الطلاب والحساسية الأخلاقية والتفكير الأخلاقي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٤٦) طالبة من مدارس خاصة للتمريض في كوريا الجنوبية، وطبق على المفحوصين استبيان يتضمن البيانات الديموجرافية، والحساسية الأخلاقية، واختبار مواقف للتفكير الأخلاقي، وبعد تحليل البيانات إحصائيا توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين كل من الحساسية الأخلاقية ومتغيرات مرتبطة بالمنهج (مثل: ساعات المحتوى الأخلاقي وطرق التدريس غير التقليدية والتفكير الأخلاقي، خصائص الطلاب: العمر، عدد الإخوة، الجنس، الدين، والتفكير الأخلاقي).

وأجرى (الجوبان، ٢٠١١) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التفكير الأخلاقي على مستوى الصحة النفسية لدى الجانحين، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، مجموعة تجريبية (٢٠) جانحاً، ومجموعة ضابطة (٢٠) جانحا، وقد استخدم الباحث مقياس التفكير الأخلاقي (عبدالفتاح، ٢٠٠٠) ومقياس الصحة، النفسية (الديرعات، ١٩٩٦)، واختبار المصفوفات للذكاء (أبو حطب وزملاؤه، ١٩٨٧) بالإضافة لبرنامج إرشادي لتنمية التفكير الأخلاقي، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا للقياس بين مجموع متوسطي درجات القياس القبلي

والقياس البعدي لصالح القياس البعدي في مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى الصحة النفسية، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين مجموع متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التفكير الأخلاقي والصحة النفسية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت (خليل، ٢٠١٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الإحساس بهوية الأنا ومستوى التفكير الأخلاقي لدى المراهقين الأيتام في المدارس الحكومية والخاصة بمحافظات غزة، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بينهما والفروق بين كل منهما، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٦) مراهقا من الأيتام، وطبقت على استبانه هوية الأنا، ومقياس التفكير الأخلاقي، وبعد تحليل البيانات إحصائيا أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لهوية الأنا والدرجة الكلية لمستويات التفكير الأخلاقي.

وأجرى (Bonner, 2014) دراسة هدفت إلى بحث المعرفة القانونية والأخلاقية والتعقيد المعرفي كمنبآت التفكير الأخلاقي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالبا جامعيا تخصص إرشاد (عبر الإنترنت)، وطبق عليهم المقاييس التالية عبر الإنترنت وهي مقياس القضايا الأخلاقية والقانونية المعدل، ومقياس تفضيلات بيئة التعلم لقياس التعقيد المعرفي. ومقياس التفكير الأخلاقي، ومقياس للمتغيرات الديموغرافية، وبعد تحليل البيانات إحصائيا أوضحت النتائج أن المعرفة القانونية والأخلاقية والتعقيد المعرفي قد تنبأت بالمستويات العليا من التفكير الأخلاقي لدى طلاب الإرشاد.

ويلاحظ الباحثان الحاليان من خلال العرض السابق لبعض الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الأخلاقي ما يلى:

- العينات التي استخدمتها تلك الدراسات متباينة من حيث الحجم، بحيث شملت أصغر عينة على (٣٠) طالبة كما في دراسة (مصطفى،٢٠٠٧)، بينما اشتملت أكبر عينة على (١٣٠١) طالبا وطالبة كما في دراسة (Nkenke, 2010)، كما تنوعت العينات من حيث جنس العينة فهناك دراسات تناولت عينة الذكور فقط، كما في دراسة (Bonner, 2014)، وهناك دراسات تناولت عينة الإناث فقط كما في دراسة (مصطفى،٢٠٠٧)، وهناك دراسات تناولت عينات من جنسين مختلفين كما في دراسة (مشرف، ٢٠٠٩)، (Nkenke,2010).

- بعض الدراسات قد أشارت إلى وجود علاقة بين التفكير الأخلاقي وبين تشكل هوية الأنا كما في دراسة (الغامدى، ٢٠٠١)، ووجود علاقة بين التفكير الأخلاقي وبين المسئولية الاجتماعية كما في دراسة(مشرف، ٢٠٠٩)، ووجود علاقة بين التفكير الأخلاقي والحساسية الأخلاقية كما في دراسة (Park,2011)، ووجود علاقة بين التفكير الأخلاقي والمقصد والتوجه الأخلاقي كما في دراسة (Nkenke,2010).
- كما لاحظ الباحثان أن تأثير وفاعلية البرامج والاستراتيجيات المستخدمة لتنمية التفكير الأخلاقي أو أداء الطلاب لبعض المهام المتعلقة بالتفكير الأخلاقي كما في دراسة **(مصطفى، ٢٠٠٧)**.
- كما حاولت بعض الدراسات التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من خلال بعض المتغيرات مثل دراسة (Bonner,2014).
- هذا وقد لاحظ الباحثان من خلال عرض دراسات هذا المحور عدم وجود دراسة واحدة فى حدود اطلاعهما ربطت بين التفكير الأخلاقي والاتزان الانفعالي.
- كما استفاد الباحثان من تلك الدراسات في اختيار مقياس التفكير الأخلاقي والمستمد من نظرية كولبرج والذي أعدته (عبد الفتاح، ٢٠٠١) لطلاب الجامعة وقننته على البيئة المصرية.

ثانيا– الاتزان الانفعالي: Emotional Stability

مفهوم الاتزان الانفعالي

يعتبر مصطلح الاتزان الانفعالي من مصطلحات علم النفس التي لاقت العديد من وجهات النظر المختلفة التي هدفت الوقوف على حقيقته وتفسير غموضه، وفى هذا المقام يعرض الباحثان تعريفات عديدة ومتباينة حاولت إلقاء الضوء على هذا المصطلح.

يعرفه (محيي الدين، ١٩٩١: ١٨٣–١٨٤) بأنه "الاستجابة الرصينة في المواقف المختلفة خصوصاً تلك التي تستثير الانفعال والخلو من الاضطرابات الانفعالية، والميل للتريث وضبط النفس والصمود أمام الإحباطات المختلفة، والتحرر من الاكتئاب والخوف من مظاهر التوتر الحاد وبخاصة الجسمية والعصبية، وتحمل الضغوط الجسمية والعصبية، والشعور بالحيوية".

ويعرفه (الخالدى، ٢٠٠٢: ٥١) بأنه سمة تميز الفرد الذي يتفاعل بدون تطرف للمواقف الانفعالية وأن انعدام الاتزان الانفعالي يعنى استعداد الفرد لتقديم استجابة انفعالية مضطربة وسريعة التغير.

كما يعرفه (Salgado,2004: 569) بأنه الدرجة التي يكون عندها الفرد آمن وغير غاضب وهادئ وواثق بذاته في مقابل غير الآمن والقلق المكتئب ومتهيج العاطفة.

ويعرفه (يونس، ٢٠٠٤: ٤٩٥) بأنه قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم بها وعدم الانسياق وراء تأثير الأحداث الخارجية العابرة بحيث لا يُصبح عرضه للتقلب السريع من حالة إلى أخرى.

كما يمكن تعريفه بأنه قدرة الفرد على التوافق مع العالم المحيط. وهو أحد عوامل الشخصية الخمسة التي حددها الباحثون (Cook, 2005: 624).

ويعرفه (ريان، ٢٠٠٦: ٤٠) بأنه حالة التروي والمرونة الوجدانية حيال المواقف الانفعالية المختلفة التي تجعل الأفراد الذين يميلون لهذه الحالة الأكثر سعادة وهدوءً وتفاؤلا وثباتا للمزاج وثقة في النفس.

ويعرفه (الفرجتانى، ومحمد، ٢٠١٢: ١٢٨) بأنه الشخص الذي يتصف بالشجاعة في مواجهة المستقبل، وعزمه على اتخاذ القرارات المهمة، وقدرته على السيطرة على انفعالاته، وامتلاكه وجودا أصيلا مع الآخرين قائما على الحب والتفاعل الذي لا يلغى خصوصيته وتفرده معهم.

ويرى الباحثان الحاليان من خلال عرض التعريفات السابقة أنها تتفق معا في أن الاتزان الانفعالي يتضمن فكرة التوافق والتكامل والاستقرار والوحدة النفسية بدرجاتها المختلفة كما تتضمن الأساس النفسي لبناء الشخصية السليمة. **ويعرفه الباحثان الحاليان** بأنه "قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم فيها وإظهارها في صورة مقبولة اجتماعيا، وقدرته على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة بمرونة، وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، والطمأنينة في نظرته للمستقبل.**ويتحدد إجرائيا** بمجموع استجابات الطلاب على عبارات مقياس الاتزان الانفعالي بأبعاده الثلاثة.

خصائص الطلاب المتزنين انفعاليا:

يوصف الأفراد المرتفعين في الاتزان الانفعالي بأنهم متمهلين/ مترويين relaxed، contented، easy-going، ومتسامحين ومرحين، وهادئين ولا يقعوا في أخطاء، وراضين، كما يتسمون أيضا بالمرونة، والاستقرار، والاجتهاد، وصعوبة التعرض للاكتئاب، والتوافق، وتحمل الضغوط **بينما الأفراد المنخفضين في الاتزان الانفعالي** يوصفون بأنهم متقلبي المزاج ودفاعيين، ومتقلبي المزاج temperamental، وسريعي الغضب، ومتوترين، ويظهرون انفجار انفعالي emotional outbursts عند التعرض لضغوط أو انتقادات، وكثيري الشكوى والجدل argumentative، وشديدي الحساسية، وقلة التوافق النفسي الموجب، والقلق، وعدم الاستقرار / التزعزع insecurity، والعدوانية، والخوف، واليأس، والشك الذاتي، وانخفاض التقدير الذاتي (ارتفاع العصابية). (Cook, 2005:16), (Ward, 2002: 10) (Frye 2000,43)

وتشير دراسة كل من (حمدان،٢٠١٠: ٣٧)،(Fu, 2004:38) ، (على، ٢٠١١: ٩٦) إلى مجموعة من أهم السمات التي يتميز بها الأفراد ذوى الاتزان الانفعالي على النحو الآتي:

١. التحرر من الميول والاتجاهات الصبيانية كالأنانية والغيرة والخوف من تحمل المسئولية.
٢. القدرة على التحكم في انفعالاته، والبعد عن التهور والاندفاع.
٣. لا يتأثر بالمثيرات التافهة كالنقد الطفيف أو الملاحظة العابرة.
٤. يكون أكثر تسامحا عن غيره من الأفراد الأقل اتزانا انفعاليا.
٥. غير متقلب المزاج ولا مفرط في الحساسية.
٦. التعبير عن انفعالاته بصورة متزنة بعيدة عن التعبيرات البدائية والطفولية.
٧. الرصانة الانفعالية بمعنى أن تكون الحياة الانفعالية للفرد رزينة ولا تتذبذب ولا تتقلب لأسباب تافهة بين المرح والانقباض.
٨. القدرة على كبح جماح شهواته، والسيطرة على نزواته.

ويتضح للباحثين من خلال ما سبق عرضه أن **الفرد المتزن انفعاليا** يستجيب للمواقف والمشاكل التي تواجهه بأسلوب يتصف بالمرونة وعدم التطرف والمبالغة والاندفاع أو المغالاة في الاستجابة للمواقف الانفعالية المختلفة، فهو شخص يشعر بالتفاؤل والبشاشة والاستقرار النفسي، والتحرر إلى حد كبير من

الشعور بالإثم والقلق والوحدة النفسية، **بينما الفرد غير المتزن انفعاليا** هو شخص اندفاعي ومتقلب المزاج وتسهل استثارته وتتسم جميع انفعالاته بالتطرف وعدم النضج ويشعر بالكآبة والتشاؤم.

أهمية الاتزان الانفعالي:

يشير (محمد، ٢٠٠٨: ٢٧٠) إلى أهمية الاتزان الانفعالي في التعامل مع البيئة المحيطة بالفرد، حيث يوجد نوعا من الموازنة بين العقل والانفعال، ففي حين يرتفع أحدهما ينخفض الآخر وكلما كان الفرد أكثر انفعالا كان أقل كفاءة، فالعمل الإبداعي ينخفض بشكل كبير عندما يرتفع التوتر النفسي عند مستوى معين إذ أن الاضطرابات الانفعالية حين تحصل يستحيل معها العمل بتعقل وذكاء وكفاءة.

ويرى (Chaturved & Chander, 2010: 38) أن الاتزان الانفعالي يُمكن الشخص من تطوير طريقة متزنة ومتكاملة لإدراك مشكلات حياته، وهذه القدرة التنظيمية والتصور المنظم يساعد الفرد على أن يطور تفكير موجه نحو الواقع reality-oriented thinking وقدرة على الحكم والتقويم، فالفرد يطور مشاعر وتصورات واتجاهات تساعده على فهم وقائع الحياة والشروط والظروف التي تسبب مشاعر بائسة في الحياة. ومثل هذا الفهم يحقق قوة أنا مرتفعة high ego strength.

كما أن الأفراد ذوي الاتزان الانفعالي المرتفع يكون لديهم درجة أقل من العصابية neuroticism، ويكون لديهم مستويات أقل من الضغوط، وهذا يتضمن علاقة سالبة بين الاتزان الانفعالي والضغوط (Hatywayo; Zingwe; Mhlanga & Mpofu, 2014:863)، في حين أن عدم الاتزان أو عدم النضج الانفعالي يشير إلى فشل الفرد في تطوير درجة من الاستقلالية أو الاعتماد على الذات والتي نراها لدى الراشد العادي أو الطبيعي.

ومن خلال ما سبق عرضه **يتضح للباحثين الحاليين** أن الاتزان الانفعالي له أهمية كبيرة بالنسبة لحياة الفرد حيث يمكنه من التفكير الواقعي والقدرة على التنظيم، والاستقلالية، والعمل الإبداعي، والمرونة النفسية psychological resilience في التعامل مع الأشياء، كما أنه يشير إلى قدرة الفرد على تقديره للأمور والتروي وتحمل المسئولية، والتصرف بإيجابية في المواقف المختلفة المثيرة للانفعال وغيرها وسواء المألوف منها وغير المألوف، واتخاذ القرارات بحكمة.

طُرق تحقيق الاتزان الانفعالي:

توجد مجموعة من القواعد والأسس والتي يمكن من خلالها أن يحقق فيها الفرد الاتزان الانفعالي والتحكم والسيطرة على الانفعالات ومنها ما يأتي:

- تفريغ الطاقة الانفعالية في أعمال مفيدة حيث إن الانفعالات تولد طاقة زائدة في الجسم، ومن المفيد أن يستغل الإنسان هذه الطاقة في أعمال مفيدة، حتى تعود إليه راحة البال وهدوء النفس.
- تحويل الانتباه إلى أشياء نافعة يخلصه من الطاقة الانفعالية ليصل للهدوء النفسي.
- محاولة إثارة استجابات معارضة للانفعال :حيث ينجح بعض الناس من التخلص من الخوف إذا لجئوا إلى استجابات أخرى تقاوم انفعال الخوف، وبذلك يزول الخوف تدريجياً.
- تجنب البت في الأمور المهمة في أثناء الانفعال :نظرا لأن الانفعال يحجب الإدراك ويعطل التفكير، ولذلك من الخطأ إصدار الأحكام المهمة أثناء الانفعال تجنباً للإضرار التي قد تلحق به.
- تجنب المواقف التي تثير الانفعال: إذا عجزت عن ضبط انفعالك في بعض المواقف فيحسن بك أن تتجنب هذه المواقف (محمد، ٢٠١٤: ٨٣).
- تقديم المعلومات والمعارف عن المنبهات المثيرة للانفعال حيث يساعد ذلك على إنقاص شدة المثير والتغلب على الاضطراب.
- ابتعاد الفرد قدر الإمكان عن المواقف المثيرة للانفعالات الحادة والسيئة وغير الخلقية. (حمدان، ٢٠١٠: ٤١)

ويرى الباحثان الحاليان أن الوقاية خير من العلاج فابتعاد الإنسان عن المواقف الحرجة الدافعة لانفعالات غير مرغوبة خير من الوقوع بتلك المواقف الميسرة ثم محاولة الخروج منها بسلام، كما أن ديننا الحنيف قد دعا إلى اليسر في التعامل مع الناس والرفق بهم والتلطف معهم وهذا كله من شأنه أن يخفف من التعرض للانفعال.

ومن الدراسات التي تناولت الاتزان الانفعالي:

أجرى (Stojiljković, 1998) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الإسهام النسبي لبعض خصائص الشخصية في التفكير الأخلاقي، وتكونت عينة الدراسة

من (٥٠٦) طالبا (٢٤٠ ذكور– ٢٦٦ إناث) طالبا وتراوحت أعمارهم من ١٦ – ١٧ سنة، وتم قياس التفكير الأخلاقي من خلال اختبار تعريف القضايا ل Rest والذي يتكون من (٦) قصص مماثلة للمعضلات التي تضمنها مقياس كولبرج، كما تم تطبيق مقياس أيزنك للشخصية، وبعد تحليل البيانات إحصائيا أسفرت النتائج أن بعض سمات الشخصية ومنها الاتزان الانفعالي والانبساطية تسهم بشكل دال في التفكير الأخلاقي.

وأجرى (المزيني، ٢٠٠١) دراسة إلى الكشف عن مدى تمسك طلبة الجامعة الإسلامية بغزة بالقيم الدينية ومدى تحليهم بالاتزان الانفعالي، وكذلك معرفة العلاقة بين القيم الدينية والاتزان الانفعالي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٥) طالبا وطالبة من جامعة غزة الإسلامية، وطبق على المشاركين استبانه القيم الدينية واستبانة الاتزان الانفعالي، وبعد تحليل البيانات إحصائيا أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين القيم الدينية والاتزان الانفعالي.

وأجرى (Cook 2005) دراسة بحثت علاقة الاتزان الانفعالي بمخرجات العمل (الرضا المهني – الرضا الوظيفي – الأداء المهني)، وتكونت عينة الدراسة من (٥٩٣٢) من الذين كانوا يتلقون خدمات تغيير الوظائف في شركة دولية للموارد البشرية وشملت العينة (٥٩%) ذكور و (٤١%) إناث، وتراوحت أعمارهم من (٢٠ وحتى ٥٠) عاما، وطبق على المفحوصين مقياس الاتزان الانفعالي ومقاييس مخرجات العمل، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد الخمسة الكبرى للشخصية وبين مخرجات العمل، وأوضحت النتائج وجود علاقة دالة موجبة بين الاتزان الانفعالي و مخرجات العمل.

وأجرى (ريان، ٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الاتزان الانفعالي وكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظات غزة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣٠) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر بمحافظات غزة من التخصصين العلمي والأدبي، وطبق على المشاركين مقياس للاتزان الانفعالي، ومقياس للسرعة الإدراكية، ومقياس للتفكير الابتكارى، وبعد تحليل البيانات إحصائيا أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاتزان الانفعالي والسرعة الإدراكية لدى أفراد العينة، وكذلك عدم

وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاتزان الانفعالي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى أفراد العينة.

وأجرى (Ogunyemi, 2007) دراسة هدفت إلى التنبؤ بسلوك تبنى المخاطرة من خلال فعالية الذات والصحة العقلية والاتزان الانفعالي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٥)ذكور، و (٢٥٠) إناث بمتوسط عمري (٢٢.٤٠) سنة وانحراف معياري (٤.٥٦) وتم انتقائهم من (٦) كليات بجامعة Olabisi Onabanjo أولابيسي أونابانجو في نيجيريا، وبتحليل البيانات من خلال تحليل الانحدار المتعدد واختبار ت تبين أن المتغيرات الثلاثة قد تنبأت بسلوك تبنى المخاطرة حيث فسرت (١٥%) من التباين في سلوك تبنى المخاطرة لدى طلاب الجامعة، وقد تنبأ كل متغير من الثلاثة بشكل دال بالمتغير التابع، وكان ترتيب المتغيرات كالتالي: فعالية الذات كانت أهم منبئ يليها الاتزان الانفعالي، أما الصحة العقلية فكانت أقل المتغيرات تنبؤا بسلوك تبنى المخاطرة.

وأجرى (محمد، ٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى قياس مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين بشكل عام، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥٠) طالبا وطالبة من معهد إعداد المعلمين والمعلمات في مدينة الموصل، وطبق على المشاركين مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد الباحث، وبعد تحليل البيانات إحصائيا أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة مرتفع بشكل عام.

وأجرى (سلام، ٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تعرف نوعية العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض المتغيرات النفسية الاجتماعية (الدافعية للإنجاز– توكيد الذات – وجهة الضبط – الاتزان الانفعالي– الأساليب الوالدية السوية)، وتكونت عينة الدراسة الحالية من (٤٧٣) طالبًا وطالبة (٢٢٨ ذكور، ٢٤٥ إناث) من المدارس الثانوية بمدينة القاهرة، وطبق على المشاركين مقياس فعالية الذات الأكاديمية، مقياس دوافع الإنجاز، مقياس توكيد الذات، مقياس وجهة الضبط، مقياس الاتزان الانفعالي، مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء، وبعد تحليل البيانات إحصائيا أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين الدرجة الكلية لفعالية الذات الأكاديمية مع الدرجة الكلية للتوكيدية ووجهة الضبط والاتزان الانفعالي.

أجرى (الفرجتاني& محمد، ٢٠١١) دراسة هدفت إلى عرفت العلاقة بين كل من النمو الأخلاقي والاتزان الانفعالي لدى المراهقين المحرومين وغير المحرومين من الوالدين، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب وطالبة من طلبة المدارس الإعدادية من الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر منهم (٢١٤) من الذكور و(٢٨٦) من الإناث من المحرومين وغير المحرومين من الذين تتراوح أعمارهم من (١٦–١٨) ضمن مركز السليمانية للعام الدراسي (٢٠٠٩/٢٠١٠)، وطبق على المشاركين مقياسين احدهما للنمو الأخلاقي والآخر للاتزان الانفعالي، وبعد تحليل البيانات إحصائيا من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون أظهرت النتائج وجود علاقة بين النمو الأخلاقي والاتزان الانفعالي لدى عينة الدراسة من المراهقين.

أجرى (Kumar, 2013) دراسة هدفت إلى قياس مستوى الاتزان الانفعالي والحالة الاقتصادية الاجتماعية لدى طلاب المدارس الثانوية العامة والخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة (٥٠) من مدارس عامة و(٥٠) من مدارس خاصة في الهند، وطبق على المفحوصين مقياس للاتزان الانفعالي واستبيان الحالة الاقتصادية الاجتماعية (الحالة الأسرية – مؤهل الآباء – الوظيفة – الدخل – محل الإقامة – نوادي الأسرة). وعلى الرغم من وجود فروق في المستوى الاقتصادي والاجتماعي بين طلاب المدارس العامة والخاصة إلا أنه لم توجد فروق دالة إحصائيا في الاتزان الانفعالي بينهما.

ويلاحظ الباحثان الحاليان من خلال العرض السابق لبعض الدراسات السابقة التي تناولت الاتزان الانفعالي ما يلي:

- تفاوت العمر الزمني لأفراد العينات المستخدمة في الدراسات السابقة حيث طبقت بعض الدراسات على عينات ذات مستوى عمري صغير كما في دراسة (ريان،٢٠٠٦)،(الفرجاتي، ومحمد،٢٠١١) وبعض الدراسات طبقت على طلاب الجامعة كما في دراسة (المرينى، ٢٠٠١)، (Ogunyemi, 2007).
- اتفقت هذه الدراسات فيما بينها من حيث استخدامها للجنس، فجميعها طبق على عينات من الجنسين الذكور والإناث مثل جميع دراسات المحور الحالي.
- كما أجريت أغلب هذه الدراسات على عينات متوسطة الحجم يتراوح عدد أفرادها ما بين (٢٥٥ – ٧٥٠) فرد وبعضها على عينات كبيرة الحجم كما في دراسة (Cook,2005) حيث طبقت على عينة قوامها (٥٩٣٢) فردا.

- هذا وقد لاحظ الباحثان في حدود اطلاعهما عدم وجود دراسات ربطت بين الاتزان الانفعالي والتفكير الأخلاقي، كما استفاد الباحثان من دراسات هذا المحور في إعداد مقياس للاتزان الانفعالي لدى طلاب الجامعة بعد تحديد الأبعاد المكونة له.

ثالثا-فاعلية الذات الأكاديمية:Academic Self- Efficacy

يعد مصطلح الكفاءة والفاعلية كلاً منهما يكمل الآخر ولا يمكن فصلهما إذ أن وجود الاستعداد والإمكانات لدى الفرد لا يمكن قياسها إلا من خلال استخدام الفرد لهذه الاستعدادات ويمكن القول بأن كفاءة الذات الأكاديمية تساوى فاعلية الذات الأكاديمية، فالكفاءة أو الفاعلية هي: توافر الخصائص والإمكانات الشخصية بما يحقق للفرد بلوغ الأهداف، وتحقيق التطور، والنمو، والتغلب على الأزمات والعقبات المواجهة لذلك بالأساليب المختلفة واستثمار الإمكانات لخدمة هذه الأهداف الشخصية والبيئية والاجتماعية وفق أفضل سبل ممكنه (ناصر، ١٩٩٧:١٣٧).

ماهية فاعلية الذاتية الأكاديمية:

قام العديد من الباحثين بتعريف فاعلية الذات الأكاديمية ومن بين تلك التعريفات ما يلى:

يعرف (الشعراوى، ٢٠٠٠: ٢١٨) فاعلية الذات الأكاديمية بأنها مجموعة من الأحكام الصادرة عن الفرد والتى تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة ومرونته فى التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدى الصعاب ومدى مثابرته للإنجاز ويتضمن هذا المفهوم الثقة بالنفس، القدرة على التحكم فى ضغوط الحياة، تجنب المواقف التقليدية، الصمود أمام خبرات الفشل، المثابرة للإنجاز.

ويعرفها (العدل، ٢٠٠١: ١٢١) بأنها تشير إلى ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقاد الفرد في قوة الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل.

كما يعرفها (أحمد، ٢٠٠٥:٧١): بأنها المعرفة بثقة الفرد في مقدرته على أداء مهام أكاديمية محددة عند مستوى معين وبكفاءة والتحكم في الأحداث التي

تؤثر في تحصيله والتنبؤ بمدى الجهد المبذول والمثابرة والتحدي في مواجهة ما يصادفه من الصعاب والتغلب عليها.

ويبين (الحبشى,٢٠٠٧: ٩) أنها أحد الأساليب الذي يتم من خلاله استخدام مجموعة من المهام المتدرجة في مستويات صعوبتها لقياس إحساس المفحوص بمدى إدراكه وتمكنه من أداء المهمة التي يتعرض لها.

كما تُعرف بأنها قناعات الطلاب بقدراتهم على التنفيذ الناجح لمهمة أكاديمية معينة في وقت محدد أو أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس فعالية الذات للجامعة the College Self-Efficacy Inventory Gosnell) (2012:15

ويعرفها (Wentzel, 2013:8) بأنها: معتقدات الطلاب في قدراتهم على الأداء الناجح لمجموعة من مهام أكاديمية معينة، والتحكم في مخرجات التحصيل في المواقف الأكاديمية.

وعرفها كل من (Akomolafe et al., 2013: 335) بأنها: أحكام شخصية للفرد عن قدراته لتنظيم وتنفيذ مسار العمل وذلك من أجل الوصول لأنواع محددة من الأداء التربوي.

وتُعرف فاعلية الذات الأكاديمية بأنها: اعتقاد الطالب في قدرته على الأداء الناجح للمهام الأكاديمية، وإكمال العمل الذي من شأنه أن يؤدي إلى الهدف المرغوب (Jung,2013:14).

ويعرفها (Ozmun,2013:65) بأنها: مستوى الثقة التي يضعها الطالب في قدرته على النجاح الأكاديمي والتي من المحتمل أن تترجم أو تنعكس في أداءه ومثابرته الأكاديمية.

ويعرفها(Shi, 2014:15) بأنها إدراكات ذاتية للطلاب عن قدراتهم للتعلم في المواد التعليمية المختلفة.

ويتضح للباحثين الحاليين من خلال ما سبق عرضه أن مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية يتضمن معتقدات الطلاب عن قدراتهم لتحقيق أهداف ومهام معينة في مواقف أكاديمية معينة، أو بمعنى آخر تصورات الطلاب عن كفاءتهم في العمل الصفي وقناعاتهم convictions أن بإمكانهم الأداء الناجح لمهام أكاديمية معينة عند مستوى محدد. **ويُعرِّفها الباحثان:** بأنها معتقدات الطلاب في قدراتهم على الأداء والفهم والتحصيل بشكل ناجح للمهام الأكاديمية، والتفاعل

بنجاح داخل قاعات المحاضرات، والمثابرة في إنجاز المهام والأنشطة التعليمية، مع القدرة على التحكم في أفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم. **وتتحدد إجرائيا** بمجموع استجابات الطلاب على عبارات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بأبعاده الأربعة(إعداد الباحثين).

خصائص الطلاب ذوى فاعلية الذاتية الأكاديمية:

يرى (إدريس، ١٩٩٨: ٢٢٦-٢٢٧) أن خصائص الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة تتمثل في الآتي:

١- لديهم القدرة على التوافق مع الأحداث بعد الإخفاق في مواجهتها.
٢- لديهم القدرة على بذل مجهود أكبر.
٣- لديهم دافعية عالية للإنجاز.
٤- يتمتعون بمثابرة عالية في مواجهة مشاكل الحياة المختلفة.
٥- التفاؤل. ٦- الطموح.
٧- الضبط الداخلي. ٨- التوقعات الواقعية.
٩- القدرة على إدارة الأزمات. ١٠- الثقة بالنفس.
١١- الاستقلالية وتحقيق الذات.

كما أن الطلاب ذوى فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة يكون لديهم دافعية للمثابرة، وإكمال للمهام عن الطلاب المنخفضين (Jung,2013:14)، كما أن الطالب إذا تصور نفسه مرتفع في فاعلية الذات الأكاديمية، فإنه سوف يكون مستعد لمواجهة المواقف أو المهام الصعبة، كما أنه قد يُظهر جهدا دافعيا ويثابر في مواجهة العقبات، كما يبحث عن طرق مبتكرة للتغلب على تلك المشكلات، كما أن معتقدات الفاعلية الذاتية للأفراد تكون مسئولة عن تشكيل نظرة الفرد للعواقب/ النواتج consequences المستقبلية، أما الأفراد ذوو مستويات منخفضة من فاعلية الذات الأكاديمية فإنهم يميلون لتجنب الأنشطة ذات التحدي (Nuga,2013:89).

ويشير كل من (Ogunmakin& Akomolafe 2013:571) إلى أن الطالب ذا فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة يكون مرتفعا في إنجاز مهامه الأكاديمية سواء بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال زيادة الطموح الأكاديمي والسلوك المرغوب اجتماعيا لديه.

ويبين (Turgut,2013: 33) أن الطلاب ذو فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة يكونوا أكثر ثقة في الذات، كما يكون لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو المهنة المستقبلية، وذلك لأن الطلاب ذو فعالية الذات الأكاديمية يضعون مزيدا من الأولوية لدراساتهم العليا المستقبلية.

ويرى (Ghani; Abdullah; Akil & Nordin, 2014:428) أن الطلاب المرتفعون في القيم الاجتماعية المرغوبة اجتماعيا وفي فعالية الذات الأكاديمية يظهرون القليل من المشكلات السلوكية.

بعض المفاهيم المرتبطة بفعالية الذات:

توجد بعض المصطلحات الأخرى التي يعتقد البعض بأنها تتداخل مع فاعلية الذات الأكاديمية وهى على النحو الآتي:

أ. فاعلية الذات Self-efficacy **وتوقعات الناتج** Outcome expectancies

يمكن إيضاح الفرق بين المصطلحين إذا عُلم أن توقعات فاعلية الذات تمثل تقدير الفرد لقدرته على القيام بسلوك معين (مذاكرة مادة الرياضيات مثلاً)، بينما توقعات الناتج تمثل تقدير الفرد أن هذا السلوك (مذاكرة مادة الرياضيات) سوف يؤدي إلى ناتج محدد (النجاح في الامتحان)، فتوقعات الفعالية وتوقعات الناتج متزامنان (سلام، ٢٠٠٩: ٢١).

ويرى الباحثان الحاليان أن توقعات النتائج تشير إلى تقدير الشخص للسلوك الذي يقوده إلى الثقة بالنتائج، بينما توقعات فاعلية الذات تعني اقتناع الشخص بقدرته على النجاح وإنجازه للسلوك المطلوب مع تحقيق النتائج المرجوة .

ب. فاعلية الذات Self-efficacy **ومستوى الطموح** Level of Aspiration

يختلف مستوى الطموح عن التوقعات أو الأحكام الخاصة بالفاعلية الذاتية، حيث يشير مستوى الطموح إلى الأهداف كما يحددها الفرد لنفسه ويسعى إلى تحقيقها، وهي تتباين بين الأفراد بتباين الوصول إلى هذه الأهداف، أما وعي الفرد بفاعليته الذاتية فيجعله يصل إلى توقعات عن الإمكانات اللازمة للموقف ومطابقتها للإمكانات المتوفرة لديه، ونظراً لأن الفعالية الذاتية ذات جانب دافعي، فإنها قد ترتبط بالإنجاز النهائي للسلوك على نحو ما.

(الفرماوي،١٩٩٠: ٣٧٩)

جـ - فاعلية الذات Self-efficacy **ووجهة الضبط** Locus of control

تشير فاعلية الذات إلى توقعات الفرد عن أدائه للسلوك، وأن هذه التوقعات تعكس اختياره للأنشطة والمجهود المبذول لإنجاز هذا السلوك؛ ويرى كل من باندورا ومادوكس (Bandura, 1986 ; Maddux,1995) أن وجهة الضبط عبارة عن اعتقاد عام بأنه يمكن أن يكون لسلوك شخص ما تأثير على البيئة، وأنه قادر على التحكم في النتائج من خلال سلوكه، ورغم أن هذا يعتبر مشابها لفعالية الذات إلا أن وجهة الضبط عبارة عن توقع ناتج عام لأنها تهتم بالمدى الذي يمكن للشخص عنده أن يعتقد أنه يتحكم في النتائج وليس الثقة في قدرة الفرد على أداء سلوكيات معينة. (Martinez, J. R., 2003:21) in Cited

ومن الدراسات التي تناولت فاعلية الذات الأكاديمية:

أجرى (Poyrazli, 2001) دراسة هدفت إلى معرفة المدى الذي إليه تكون كل من متغيرات (الجنس، الكفاءة في اللغة الإنجليزية، التوكيدية، الخبرات الأكاديمية، فاعلية الذات الأكاديمية) قادرة على التنبؤ بالتوافق النفسي – وذلك بين الطلاب المتخرجين، تكونت عينة الدراسة من (١٢٢) طالبًا وطالبة (٥١% حاصلون على الماجستير–٤٨% حاصلون على الدكتوراه منهم ٥٥%من الذكور– ٤٥%من الإناث)، وقد استخدمت الأدوات التالية لجمع البيانات استبيان ديموجرافي، قائمة التوكيد لـ (رازوس)، مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، مقياس الخبرة الأكاديمية، مقياس الشعور بالوحدة، ومن خلال تطبيق الأساليب الإحصائية كمعامل ارتباط بيرسون ومربع كاي وأسلوب تحليل التباين وأسلوب تحليل الانحدار والتحليلات الارتباطية، أظهرت النتائج أن ثلاثة متغيرات أسهمت بشكل فريد في تباين مستوى التوافق العام لدى الطلاب وهذه المتغيرات هي: الكفاءة في اللغة الإنجليزية – التوكيدية – فعالية الذات الأكاديمية.

وأجرى (شرف الدين، ٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تطوير نموذج تعليمي توافقي ومعرفة أثره في التحصيل الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية المدركة لطلاب الدراسات العليا التربوية، وتكونت عينة الدراسة من (٦١) طالب وطالبة من المسجلين في الفرقة الأولى بالدبلومة الخاصة بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة، وطبق على المشاركين مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، واختبار تحصيلي، والبرنامج المعد للدراسة، وبعد تحليل البيانات إحصائيا أظهرت نتائج

الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لفاعلية الذات الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى (الشامي،٢٠١٢: ٨٤٩– ٨٧٠) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الدافع للإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طالبا وطالبة من طلاب الصفين الأول والثاني الثانوي الأزهري بقسميه الأدبي والعلمي بنين وبنات، وطبق على المشاركين مقياس الدافع للإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية وكلاهما من إعداد الباحث، وبعد تحليل البيانات إحصائيا أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافع للإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية.

وأجرى (أبو غزال، ٢٠١٣) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين طلب المساعدة الأكاديمي بالفاعلية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي في جامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٢) طالبًا وطالبة (٣١٦) إناثًا، (٨٦) ذكورًا من طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك، وبعد تحليل البيانات إحصائيا أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا بين طلب المساعدة الو سيلي، وفوائد طلب المساعدة من جهة، والفاعلية الذاتية من جهة أخرى، وعلاقة عكسية دالة إحصائيًا بين طلب المساعدة التنفيذي والفاعلية الذاتية، وعلاقة عكسية دالة إحصائيًا بين طلب المساعدة التنفيذي وتجنب طلب المساعدة من جهة، والتحصيل الدراسي من جهة أخرى. كما كشفت نتائج الدراسة أيضًا عن وجود فروق دالة إحصائيًا في قوة العلاقة بين طلب المساعدة التنفيذي والفاعلية الذاتية بين طلبة السنة الأولى والثانية، لصالح طلبة السنة الأولى، وبين طلبة السنة الثانية والرابعة لصالح طلبة السنة الرابعة.

وأجرى (Kirmizi,2015) دراسة هدفت إلى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال مفهوم الذات، والفعالية الذاتية الأكاديمية والتنظيم الذاتي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالبا جامعيا من تركيا (منهم ٩٧ إناث أي ٦٧% والباقي من الذكور) وتراوحت أعمارهم من(١٩–٢٢) سنة يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وطبق على المفحوصين مفهوم الذات، والفعالية الذاتية الأكاديمية والتنظيم الذاتي ودرجة نهاية العام لقياس التحصيل الأكاديمي ومن خلال تحليل الانحدار

تبين أن كل المتغيرات تتنبأ بشكل موجب بالتحصيل الأكاديمي، وأن الفعالية الذاتية الأكاديمية هي أهم تلك المنبئات بالنجاح الأكاديمي أو التحصيل.

وأجرى (Onuoha,2015) دراسة هدفت إلى بحث العوامل المنبئة (الفعالية الذاتية الأكاديمية، الدعم المدرك للمعلمين، العمر والجنس) بالاحتراق المدرسي في إحدى الجامعات الريفية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب من جنوب غرب نيجيريا (١٤٣ من الذكور – ١٥٧ من الإناث)، بمتوسط عمري (٢٢) سنة، وطبق على المفحوصين استبيانا يتضمن متغيرات الدراسة (السن والجنس ومستوى التعليم و الفعالية الذاتية الأكاديمية، الدعم المدرك للمعلمين)، وبعد تحليل البيانات إحصائيا أظهرت النتائج أن كل من الفعالية الذاتية الأكاديمية، الدعم المدرك للمعلمين، قد تنبأت بشكل سلبي بالاحتراق المدرسي.

وأجرى (Papa, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية وإدراكات الطلاب للفعالية التدريسية للمعلم، و اندماج الطالب ومخرجاته الأكاديمية (التقديرات)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٤) طالبا من مقرر في الفرقة الأولى بالجامعة من مدخل علم النفس، وثلاثة معلمين بمتوسط عمري (٣١) سنة، وكان من بين أفراد العينة (١٨١) إناث (٧٤.٢%، بمتوسط عمري (١٩.٥٦) سنة، وطبق على المشاركين مقياس فعالية الذات الأكاديمية لطلاب الجامعة، ومقياس اندماج الطلاب، وطبق على المدرسين مقياس فعالية الذات التدريسية، وتم قياس المخرجات التربوية من خلال تقارير المعلمين ومن خلال نتائج نهاية العام، وبعد تحليل البيانات إحصائيا أسفرت النتائج أن فعالية الذات الأكاديمية تتنبأ بشكل موجب باندماج الطالب ومخرجاته الأكاديمية (التقديرات) كما لم ترتبط فعالية الذات الأكاديمية بالفعالية الذاتية للمعلم.

ويلاحظ الباحثان الحاليان من خلال العرض السابق لبعض الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية الذات الأكاديمية ما يلي:

- أشارت مجموعة من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات الأكاديمية والدافع للإنجاز كما في دراسة (الشامي، ٢٠١٢).
- كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة سالبة بين فاعلية الذات الأكاديمية وطلب المساعدة كما فى دراسة (أبو غزال، ٢٠١٣).
- أجريت هذه الدراسات على عينات يتراوح عدد أفرادها ما بين (٦١–٤٠٢) فرد، كما طبقت أغلب هذه الدراسات على عينات من طلاب الجامعة كما فى دراسة

(أبو غزال، ٢٠١٣)، (Kirmizi, 2015)، (Onuoha, 2015)، (Papa, 2015)، فى حين طبقت دراسة (Poyrazli, 2001) على عينة من طلاب الماجستير والدكتوراه، فى حين طبقت دراسة (الشامي، ٢٠١٢) على عينة من طلاب وطالبات الثانوية العامة.

- اتفقت دراسات هذا المحور فيما بينها من حيث استخدامها للجنس، حيث طبقت هذه الدراسات جميعها على الجنسين من الذكور والإناث. وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسات السابقة في بناء مقياس لفاعلية الذات الأكاديمية بعد تحديد الأبعاد المكونة له.
- كما اتضح للباحثين من خلال عرض الدراسات السابقة للمحاور الثلاثة أيضاً عدم وجود أبحاث ودراسات سابقة – في حدود اطلاع الباحثين – تركز على علاقة التفكير الأخلاقي بكل من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية في كل من البيئة المصرية والعربية والأجنبية. وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث وفروضه واختيار العينة وإعداد أدوات البحث وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها.

فروض الدراسة:

يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كما يلي:

١- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفكير الأخلاقي والاتزان الانفعالي لدى عينة الدراسة.
٢- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفكير الأخلاقي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة
٣- لا يمكن التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي لدى عينة الدراسة.
٤- لا يمكن التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من فعالية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة.
٥- لا يمكن التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية معا لدى عينة الدراسة.
٦- لا توجد فروق في التفكير الأخلاقي ترجع إلى أثر اختلاف مستوى الاتزان الانفعالي (مرتفع – منخفض).
٧- لا توجد فروق في التفكير الأخلاقي ترجع إلى أثر اختلاف مستوى فاعلية الذات الأكاديمية (مرتفع – منخفض).

إجراءات الدراسة:

أولاً- المشاركون:

استخدم الباحثان لإعادة تقنيين الأدوات في الدراسة الحالية عينة تتكون من (٩٢) طالبا من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة الأزهر بالقاهرة (الشعب العلمية)، والطلاب من تخصصات الكيمياء والرياضيات والتاريخ الطبيعي، ويتراوح أعمارهم ما بين (٢٢: ٢٣) سنة بمتوسط (٢٢,١٦) سنة وانحراف معياري قدره (٠,٦٣٣). بينما تكونت عينة البحث الأساسية في صورتها النهائية من (٢٥٣) طالبا من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية –جامعة الأزهر بالقاهرة (الشعب العلمية) من تخصصات التاريخ الطبيعي (٨٣) والكيمياء والطبيعة (٨٤) والرياضيات (٨٦)، ويتراوح أعمارهم ما بين (٢٢: ٢٣) سنة بمتوسط (٢٢,١١) سنة وانحراف معياري قدره (٠,٥٧١)، **وقد اقتصرا الباحثان** في اختيارهما للعينة من الأقسام العلمية لأسباب تتمثل في استبعاد أثر متغيري التخصص (أدبي–علمي) والنوع (ذكور–إناث) على متغيرات البحث الحالي لتحقيق مزيد من الضبط.

ثانيًا- أدوات الدراسة:

١- مقياس التفكير الأخلاقي (إعداد/ فوقية عبد الفتاح، ٢٠٠١).

استعان الباحثان بمقياس التفكير الأخلاقي للراشدين إعداد (فوقية عبد الفتاح، ٢٠٠١) حيث اتخذ المقياس من نظرية Kohlberg إطارا نظريا. حيث يعرض على الفرد موقف يكون صاحبه في حيرة من أمره ويطلب منه إصدار حكم، ويمكن تطبيقه بصورة جماعية وفردية، كما أن الاستجابة تأخذ شكل اختيار من متعدد أي سهولة التطبيق والتصحيح والتصنيف في مراحل بحيث تتم بطريقة موضوعية.

وصف المقياس: يتضمن المقياس خمسة مواقف أخلاقية اشتُقت من مقياس "كولبرج" للتفكير الأخلاقي، حيث يُقدم كل موقف متبوع بعدد من الأسئلة، ويلي كل سؤال ست استجابات تمثل المراحل الست للتفكير الأخلاقي عند كولبرج، ويُطلب من الطالب وضع علامة (X) أمام الاستجابة الأكثر اتفاقا مع تفكيرهم وأحكامهم الأخلاقية، مع توضيح مبررات الاختيار أي ما يؤيد الحكم الأخلاقي الذي أصدره للوقوف على الاختيار لم يكن اختيارا عشوائيا. ويحتوى المقياس على واحد وعشرين سؤالا مندرجين من خمسة مواقف.

تصحيح المقياس: يتم تقدير مرحلة التفكير الأخلاقي للفرد من خلال متوسطات مجموع المراحل التي تمثلها الاستجابات المنتقاة على كل سؤال، وتتراوح الدرجات على المقياس ما بين (٢١) درجة وهى الحد الأدنى للمرحلة الأولى "الطاعة خوفا من العقاب" إلى (١٢٦) درجة وهى الحد الأعلى للمرحلة السادسة "المبادئ الأخلاقية العامة" مع الأخذ بعين الاعتبار الفقرات من (أ–هـ) غير مرتبة بترتيب الدرجات على كل فقرة.

تقنين مقياس التفكير الأخلاقي

قام الباحثان بتطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية ويقدر عددها (٩٢) طالبا بالفرقة الرابعة (الشعب العلمية) بكلية التربية جامعة الأزهر وذلك بهدف التحقق من صلاحية المقياس للتطبيق من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة.

أولاً– الصدق: استخدم الباحثان لحساب الصدق الطريقة التالية:

الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية علي العينة الاستطلاعية. والجدول التالي (١) يوضح معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية.

جدول (١)
معاملات ارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس التفكير الأخلاقي

رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط
١	٠,٤١٢**	١٢	٠,٤١١**
٢	٠,٥٦٣**	١٣	٠,٣٠١**
٣	٠,٣٩٥**	١٤	٠,٢٨٨**
٤	٠,٤١٢**	١٥	٠,٣٦٦**
٥	٠,٤٧٣**	١٦	٠,٤٨٨**
٦	٠,٤٩٩**	١٧	٠,٤١١**
٧	٠,٤٤٢**	١٨	٠,٤٩٣**
٨	٠,٣٨٥**	١٩	٠,٤٢٩**
٩	٠,٤٨٠**	٢٠	٠,٤٤٥**
١٠	٠,٤٢١**	٢١	٠,٤٤٦**
١١	٠,٣٢٤**		

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت مابين (٠,٢٨٨، ٠,٥٦٣) وأن هذه القيم مقبولة إحصائياً، وبناء على ذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢١) موقفاً.

ثانياً- الثبات:

قام الباحثان بحساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمة الثبات (٠,٥٤٣) مما يدل على درجة مقبولة من الثبات.

٢- مقياس الاتزان الانفعالي (إعداد الباحثان)

١. اعتمد الباحثين في بناء المقياس على الآتي:

أ- تعريف الباحثان للاتزان الانفعالي بأنه" قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم فيها وإظهارها في صورة مقبولة اجتماعيا، وقدرته على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة بمرونة، وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، والطمأنينة في نظرته للمستقبل.**وتتحدد إجرائيا** بمجموع استجابات الطلاب على عبارات مقياس الاتزان الانفعالي بأبعاده الثلاثة.

ب- الاسترشاد ببعض الأدوات التي استُخدمت لقياس الاتزان الانفعالي مثل (العدل، ١٩٩٥)، (مسلم، ٢٠٠٤)، (ريان، ٢٠٠٦)، (محمد، ٢٠٠٨)، (Chaturved & Chander, 2010) (حمدان، ٢٠١٠)، (سمور، ٢٠١٢)، (Li,et al, 2012).

جـ- تحديد الأبعاد الأكثر تكرارا ومناسبةً لعينة الدراسة الحالية والتي تضمنتها التعريفات والدراسات السابقة والأدوات الخاصة بقياس الاتزان الانفعالي، حيث أمكن للباحثين تحديد ثلاثة أبعاد أساسية هي:

- **البُعد الأول:** القدرة على ضبط الانفعالات المختلفة.
- **البُعد الثاني:** المرونة في التعامل مع الأحداث المختلفة.
- **البُعد الثالث:** الشجاعة في مواجهة المستقبل.

٢. في ضوء ما سبق صاغ الباحثان (٤٨) عبارة لقياس الاتزان الانفعالي، حيث خُصص لكل بُعد من الأبعاد الثلاثة عددا من العبارات التي تقيسه حيث اشتمل البعد الأول على (١٦) عبارة، والبعد الثاني على (١٦) عبارة، والبعد الثالث على (١٦) عبارة، بعضها صِيغ في صيغة ايجابية والآخر في صورة سالبة تشمل الأبعاد الأساسية الثلاثة السابقة للاتزان الانفعالي، ويلي كل عبارة خمسة اختيارات هي (كثيرا جدا، كثيرا، بدرجة متوسطة، قليلة، نادرة جدا) لكل اختيار درجة.

٣. ويصحح المقياس باعطاء خمس درجات لاستجابة الطالب على العبارة بـ كثيرا جدا، وأربعة لاستجابة الطالب على العبارة بـ كثيرا، وثلاث درجات لاستجابة الطالب على العبارة بـ بدرجة متوسطة. ودرجتين لاستجابة الطالب بـ قليلة، ودرجة واحدة لاستجابة الطالب بـ نادرة جدا، أي أن احتساب الدرجات يكون (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للعبارات الموجبة، وتعكس كالآتي(١، ٢، ٣، ٤، ٥) للعبارات السالبة أو المعكوسة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً- الصدق:

(١) صدق المقياس: قام الباحثان بحساب صدق المقياس في الدراسة الحالية بالطريقتين التاليتين:

أ- صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على أساتذة من المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٨٠% - ١٠٠%)، وهى نسب اتفاق مرتفعة، وقد أشار بعض المحكمين بتعديل صياغة بعض المواقف وقد راعى الباحثان ذلك، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول (٢)عبارات مقياس الاتزان الانفعالي قبل التعديل وبعده

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٣	أشعر كما لو كنت أواجه كارثة وشيكة ومحققة في المستقبل.	أشعر كما لو كنت على وشك مواجهة كارثة واقعة ومحققة في المستقبل.
٣٦	أشعر بأن القادم أفضل.	أشعر بأن كل ما هو قادم أفضل.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة على العينة الاستطلاعية. والجدول التالي (٣) يوضح معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول(٣)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة

والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=٩٢)

رقم العبارة	القدرة على ضبط الانفعالات المختلفة	رقم العبارة	المرونة فى التعامل مع الأحداث المختلفة	رقم العبارة	الشجاعة فى مواجهة المستقبل
١	٠,٥١٢**	٢	٠,٤٦٤**	٣	٠,٥٤١**
٤	٠,٤٦٩**	٥	٠,٢٥٦*	٦	٠,٥٦١**
٧	٠,٣٨٠**	٨	٠,٤٩٣**	٩	٠,٣٧٠**
١٠	٠,٢٩٨**	١١	٠,٥٤١**	١٢	٠,٥٤٠**
١٣	٠,٥٢٦**	١٤	٠,٢٢١*	١٥	٠,٦٢٦**
١٦	٠,٣٨٧**	١٧	٠,٥٣٩**	١٨	٠,٥٠٢**
١٩	٠,٣٧٦**	٢٠	٠,٥٢٨**	٢١	٠,٢٤٥*
٢٢	٠,٣٤٨**	٢٣	٠,٢٢٦*	٢٤	٠,٧١٠**
٢٥	٠,٣٧٢**	٢٦	٠,٤٩٦**	٢٧	٠,٤٨٣**
٢٨	٠,٢٣٠*	٢٩	٠,٤٠٣**	٣٠	٠,٦١٩**
٣١	٠,٤٥٣**	٣٢	٠,٣٦٤**	٣٣	٠,٤٠٩**
٣٤	٠,٢٥٦*	٣٥	٠,٤٢٠**	٣٦	٠,٢٥٠*
٣٧	٠,٣٥٤**	٣٨	٠,٥٨٨**	٣٩	٠,٦٠٤**
٤٠	٠,٤٤٢**	٤١	٠,٤١٢**	٤٢	٠,٤٥٦**
٤٣	٠,٣٧٦**	٤٤	٠,٥٥٤**	٤٥	٠,٥٤٧**
٤٦	٠,٣٤٥**	٤٧	٠,٣٦٩**	٤٨	٠,٣٧٤**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت مابين (٠,٢٢١ ، ٠,٧١٠) وأن هذه القيم مقبولة إحصائياً.

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول التالي (٤) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين الأبعاد
وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالى (ن=٩٢)

م	الأبعاد	القدرة على ضبط الانفعالات المختلفة	المرونة فى التعامل مع الأحداث المختلفة	الشجاعة فى مواجهة	الدرجة الكلية
١	القدرة على ضبط الانفعالات المختلفة	–			
٢	المرونة في التعامل مع الأحداث المختلفة	٠,٦٠٢**	–		
٣	الشجاعة في مواجهة المستقبل	٠,٥٦٩**	٠,٦٢٩**	–	
	الدرجه الكليه	٠,٨٣٢**	٠,٨٦٤**	٠,٨٧٢**	–

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٥٦٩، ٠,٨٧٢) وجميعها قيم مقبولة إحصائياً وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية، والجدول التالي (٥) يوضح معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية.

جدول (٥) معاملات ارتباط بين العبارات
والدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالى (ن=٩٢)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٣٥٧**	٢	٠,٤٤٥**	٣	٠,٤٦١**
٤	٠,٤٦٤**	٥	٠,١٥٨غير دالة	٦	٠,٤٣٤**
٧	٠,٣٧٢**	٨	٠,٤٤٨*	٩	٠,٣٤٨**
١٠	٠,٢٢٨*	١١	٠,٤٥٨**	١٢	٠,٥٨٠**
١٣	٠,٤٣٠**	١٤	٠,٢٢٢*	١٥	٠,٥٧١**
١٦	٠,٣٧٨**	١٧	٠,٣٩٢**	١٨	٠,٣٩٩**
١٩	٠,٢٨٧**	٢٠	٠,٤٠٨**	٢١	٠,٢٤٧*
٢٢	٠,١٥٢ غير دالة	٢٣	٠,١٨٧غير دالة	٢٤	٠,٥٩٤**
٢٥	٠,٣٦٦**	٢٦	٠,٥٢٨*	٢٧	٠,٤١٢**
٢٨	٠,١١٨غير دالة	٢٩	٠,٣٧٢**	٣٠	٠,٥٠٥**
٣١	٠,٢٨٢*	٣٢	٠,٣٢٤**	٣٣	٠,٣٤٩**
٣٤	٠,١٣٠غير دالة	٣٥	٠,٣٦٣**	٣٦	٠,١٣٩غير دالة
٣٧	٠,٤٥٠*	٣٨	٠,٤٩٨**	٣٩	٠,٤٩٣*
٤٠	٠,٤٣٧**	٤١	٠,٣١٩**	٤٢	٠,٤٠٤**
٤٣	٠,٤١٩**	٤٤	٠,٣٩٣**	٤٥	٠,٥٤٢**
٤٦	٠,٢٨٤**	٤٧	٠,٥٧٧**	٤٨	٠,٣٨١**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت مابين (٠,١١٨، ٠,٥٩٤) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، ما عدا العبارات (٢٢،٢٨،٣٤) والتابعة لبعد القدرة على ضبط الانفعالات المختلفة لم تكن دالة

وبالتالي تم حذفها، والعبارات (٥، ٢٤) والتابعة لبعد المرونة في التعامل مع الأحداث المختلفة لم تكن كذلك دالة وبالتالي تم حذفها، والعبارة (٣٦) والتابعة لبعد الشجاعة في مواجهة المستقبل لم تكن أيضاً دالة وبالتالي تم حذفها، وبالتالي أصبح عدد عبارات المقياس في الصورة النهائية (٤٢) عبارة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه.

ثانياً- الثبات:

تم استخدام طريقة الفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (٩٢) مشاركًا من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية- جامعة الأزهر بالقاهرة (الشعب العلمية).

والجدول التالي (٦) يوضح معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

جدول(٦)

معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي

م	البعد	معامل الثبات
١	القدرة على ضبط الانفعالات المختلفة	٠,٦١٠
٢	المرونة في التعامل مع الأحداث المختلفة	٠,٧٤٤
٣	الشجاعة في مواجهة المستقبل	٠,٧٩٤
	الدرجة الكلية	**٠,٨٧٨**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٦١٠- ٠,٨٧٨)، وجميعها معاملات مقبولة إحصائياً مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

وصف المقياس في صورته النهائية:

بعد أن تم حساب الصدق والثبات لمقياس الاتزان الانفعالي أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٢) عبارة تمثل أبعاد الاتزان الانفعالي، حيث اشتمل البعد الأول (**القدرة على ضبط الانفعالات المختلفة**) على (١٣) عبارة، والبعد الثاني (**المرونة في التعامل مع الأحداث المختلفة**) على (١٤) عبارة. والبعد الثالث (**الشجاعة في مواجهة المستقبل**) على (١٥) عبارة، ملحق (١). والجدول التالي (٧) يوضح توزيع العبارات على أبعاد الاتزان الانفعالي.

جدول (٧) توزيع أرقام العبارات على كل بعد من أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي

م	أبعاد المقياس	أرقام عبارات كل بعد	المجموع

١	القدرة على ضبط الانفعالات المختلفة	١، ٤، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢٢، ٢٧، ٣١، ٣٤، ٣٧، ٤٠.	١٣
٢	المرونة في التعامل مع الأحداث المختلفة	٢، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٣، ٢٥، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٥، ٣٨، ٤١.	١٤
٣	الشجاعة في مواجهة المستقبل	٣، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٦، ٢٩، ٣٣، ٣٦، ٣٩، ٤٢.	١٥
	إجمالي العبارات		٤٢

٣. مقياس فعالية الذات الأكاديمية: (إعداد الباحثان)

١- اعتمد الباحثان في بناء المقياس على الآتي:

أ- تعريف الباحثان لفاعلية الذات الأكاديمية بأنها "بأنها معتقدات الطلاب في قدراتهم على الأداء والفهم والتحصيل بشكل ناجح للمهام الأكاديمية، والتفاعل بنجاح داخل قاعات المحاضرات، والمثابرة في إنجاز المهام والأنشطة التعليمية المكلف بها، مع القدرة على التحكم في أفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم.**وتتحدد إجرائيا** بمجموع استجابات الطلاب على عبارات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بأبعاده الأربعة.

ب- الاسترشاد ببعض الأدوات التي استُخدمت لقياس فاعلية الذات الأكاديمية مثل (Griffith,C. 2012)، (Gosnell 2012) (Howe, S. 2013)، (Nuga, O. 2013))، (Wentzel, M. 2013)،(أبو غزال، ٢٠١٣)، (Carraher, J. 2014).

جـ- تحديد الأبعاد الأكثر تكرارا ومناسبةً لعينة الدراسة الحالية والتي تضمنتها التعريفات والدراسات السابقة والأدوات الخاصة بقياس فعالية الذات الأكاديمية، حيث أمكن للباحثين تحديد أربعة أبعاد أساسية هي:

- البُعد الأول: تفاعل الطالب داخل قاعة المحاضرات.
- البُعد الثاني: المثابرة على إنجاز المهام الأكاديمية.
- البُعد الثالث: سرعة الفهم والتحصيل الدراسي.
- البُعد الرابع: تنظيم الذات الأكاديمية.

٢- **في ضوء ما سبق** صاغ الباحثان (٦٤) عبارة لقياس فاعلية الذات الأكاديمية، حيث خُصص لكل بُعد من الأبعاد الأربعة عددا من العبارات التي تقيسه حيث اشتمل البعد الأول على (١٧) عبارة، والبعد الثاني على (١٥) عبارة، والبعد الثالث على (١٦) عبارة، والبعد الرابع على (١٦) عبارة، بعضها صِيغ في

صيغة إيجابية والآخر في صورة سالبة تشمل الأبعاد الأساسية الأربعة السابقة لفعالية الذات الأكاديمية، ويلي كل عبارة خمسة اختيارات هي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) لكل اختيار درجة.

٣- **يُصحح المقياس** بإعطاء خمس درجات لاستجابة الطالب على العبارة بـ موافق بشدة، وأربعة لاستجابة الطالب على العبارة بـ موافق، وثلاث درجات لاستجابة الطالب على العبارة بـ محايد. ودرجتين لاستجابة الطالب بـ غير موافق، ودرجة واحدة لاستجابة الطالب بـ غير موافق بشدة، أي أن احتساب الدرجات يكون (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للعبارات الموجبة، بينما تعكس الدرجات كالآتي(١، ٢، ٣، ٤، ٥) للعبارات السالبة أو المعكوسة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا- صدق المقياس: قام الباحثان بحساب صدق المقياس في الدراسة الحالية بالطريقتين التاليتين:

أ- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على أساتذة من المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٨٠%-١٠٠%)، وهى نسب اتفاق مرتفعة، وقد أشار بعض المحكمين بتعديل صياغة بعض المواقف وقد راعى الباحثان ذلك، ويتضح ذلك من الجدول الآتي.

جدول (٨) عبارات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية قبل التعديل وبعده

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٤٢	أحصل على درجات جيدة في معظم المقررات.	أستطيع النجاح والتحصيل في معظم المقررات.
٥١	أقوم بالقراءات أو التحضيرات المطلوبة.	أقوم بالقراءات والإعداد أو التحضيرات المطلوبة للمحاضرة الجديدة.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة على العينة الاستطلاعية. والجدول التالي (٩) يوضح معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=٩٢)

رقم العبارة	تفاعل الطالب داخل القاعة	رقم العبارة	المثابرة فى إنجاز المهم الأكاديمية	رقم العبارة	سرعة الفهم والتحصيل الدراسي	رقم العبارة	تنظيم الذات الأكاديمية
١	٠,٥٦٨**	٢	٠,٥٣٩**	٣	٠,٦٠٥**	٤	٠,٥٦١**
٥	٠,٤٢٤**	٦	٠,٥٨٣*	٧	٠,٥٣٥**	٨	٠,٦٦٥**
٩	٠,٦٥٠**	١٠	٠,٥٥٣**	١١	٠,٤٢٦**	١٢	٠,٥٢٨**
١٣	٠,٥٠٠**	١٤	٠,٥١٨**	١٥	٠,٦٠٤**	١٦	٠,٥٧٢**
١٧	٠,٤٩٥**	١٨	٠,٤٤٧*	١٩	٠,٦٤٠**	٢٠	٠,٦٢٦**
٢١	٠,٣٨٠**	٢٢	٠,٢٥٣*	٢٣	٠,٥٢٥**	٢٤	٠,٤٨٤**
٢٥	٠,٥٣٩**	٢٦	٠,٤٤٦**	٢٧	٠,٥٥٧*	٢٨	٠,٥٩٧**
٢٩	٠,٥٨٣**	٣٠	٠,٥٧١**	٣١	٠,٥٠٥**	٣٢	٠,٥٠٦**
٣٣	٠,٣٥٥**	٣٤	٠,٥٠٧**	٣٥	٠,٥٢٩**	٣٦	٠,٤٥٢**
٣٧	٠,٥٠٤*	٣٨	٠,٥٤٦**	٣٩	٠,٥٨٦**	٤٠	٠,٤٤٠**
٤١	٠,٦٨٠**	٤٢	٠,٤٨٥**	٤٣	٠,٥٦٩**	٤٤	٠,٤٢٥**
٤٥	٠,٦٠٠*	٤٦	٠,٣٥٣**	٤٧	٠,٦١٣*	٤٨	٠,٥٥٦**
٤٩	٠,٣٣٩**	٥٠	٠,٠٨٣غير دالة	٥١	٠,٤٦٥**	٥٢	٠,٦٨٠**
٥٣	٠,٢٦٧**	٥٤	٠,٤٣٩**	٥٥	٠,٦٠٤**	٥٦	٠,٥٨٨**
٥٧	٠,١٧٠غير دالة	٥٨	٠,٤٦٠**	٥٩	٠,٥٤٣**	٦٠	٠,٦٠١**
٦١	٠,٣٥٤**			٦٢	٠,٦٧٦**	٦٣	٠,٦٠٨**
٦٤	٠,٤٥١**						

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت مابين (٠,٠٨٣، ٠,٦٨٠) وأن هذه القيم مقبولة إحصائياً، ما عدا العبارة (٥٧) في بعد تفاعل الطالب داخل قاعة المحاضرات فكانت غير دالة وبالتالي تم حذفها من المقياس، وكذلك العبارة (٥٠) في بعد المثابرة في إنجاز المهام الأكاديمية كانت غير دالة وتم حذفها من المقياس وبالتالي أصبح المقياس يتكون من (٦٢) عبارة موزعة على أبعاد المقياس الأربعة.

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول التالي (١٠) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها
والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية (ن=٩٢)

م	الأبعاد	تفاعل الطالب داخل القاعة	المثابرة فى إنجاز المهم الأكاديمية	سرعة الفهم والتحصيل الدراسى	تنظيم الذات الأكاديمية	الدرجة الكلية
١	تفاعل الطالب داخل القاعة	–				
٢	المثابرة في إنجاز المهم الأكاديمية	**٠,٦٠٢	–			
٣	سرعة الفهم والتحصيل الدراسي	**٠,٥٢٣	**٠,٧٢٢	–		
٤	تنظيم الذات الأكاديمية	**٠,٥٥٨	**٠,٦٨٨	**٠,٧١٩	–	
	الدرجة الكلية	**٠,٧٨٦	**٠,٨٦٩	**٠,٨٧١	**٠,٨٨١	–

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٥٢٣، ٠,٨٨١) وجميعها قيم مقبولة إحصائياً وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية، والجدول التالي (١١) يوضح معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية.

جدول (١١) معاملات ارتباط بين العبارات والدرجة الكلية
لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية (ن=٩٢)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٠٧	٢	**٠,٣٤٨	٣	**٠,٥٢٦	٤	**٠,٥٨٧
٥	**٠,٤٠٠	٦	**٠,٥٦٩	٧	**٠,٤٢٢	٨	**٠,٥٦٣
٩	**٠,٤٦٣	١٠	**٠,٥٢٠	١١	**٠,٣٠٤	١٢	**٠,٦٠١
١٣	**٠,٣٥٤	١٤	**٠,٥٢٨	١٥	**٠,٥٦٣	١٦	**٠,٢٥٢
١٧	**٠,٤٤٤	١٨	**٠,٣٢٩	١٩	**٠,٦١٦	٢٠	**٠,٥٧٦
٢١	**٠,٣٢٨	٢٢	*٠,٢١١	٢٣	**٠,٤٩٤	٢٤	**٠,٤٦٥
٢٥	**٠,٤٥٧	٢٦	**٠,٥١٩	٢٧	**٠,٥٢٩	٢٨	**٠,٥٤٠
٢٩	**٠,٤٣١	٣٠	**٠,٤٣٩	٣١	**٠,٣٥١	٣٢	**٠,٤٥١
٣٣	*٠,٢٤٥	٣٤	**٠,٥٦٩	٣٥	**٠,٣٩٥	٣٦	**٠,٤٢٩
٣٧	**٠,٤٨٣	٣٨	**٠,٤٦٣	٣٩	**٠,٤٨٩	٤٠	*٠,٢٤٣
٤١	**٠,٥٤٢	٤٢	**٠,٣٨٨	٤٣	**٠,٥٧١	٤٤	**٠,٣٣٦
٤٥	**٠,٤٧٢	٤٦	**٠,٤٣٢	٤٧	**٠,٤٥٩	٤٨	**٠,٤٨٤
٤٩	٠,١٩٧ غير دالة	٥٠	تم حذفها من الإجراء السابق	٥١	**٠,٣٨٣	٥٢	**٠,٥٩٦
٥٣	*٠,٢٤٩	٥٤	**,٣٩٢	٥٥	**٠,٥٠٠	٥٦	**٠,٤٧٩
٥٧	تم حذفها من الإجراء السابق	٥٨	**٠,٣٩٠١	٥٩	**٠,٥١٤	٦٠	**٠,٤٦٥
٦١	٠,١٩٥ غير دالة			٦٢	**٠,٦٧٦	٦٣	**٠,٤٤٦
٦٤	**٠,٣١١						

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت مابين (٠,١٩٥، ٠,٦٧٦) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، ما عدا العبارات

(٦١.٤٩) والتابعة لبعد تفاعل الطالب داخل قاعة المحاضرات لم تكن دالة وبالتالي تم حذفها، وبالتالي أصبح عدد عبارات المقياس في الصورة النهائية (٦٠) عبارة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه. هذا وتشير النتائج السابقة في الوثوق في صدق وثبات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، والمقياس في صورته النهائية ملحق (٢).

ثانيا– ثبات المقياس:

تم استخدام طريقة الفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (٩٢) مشارك من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية– جامعة الأزهر بالقاهرة (الشعب العلمية)، والجدول التالي (١٢) يوضح معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

جدول (١٢) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية

م	البعد	معامل الثبات
١	تفاعل الطالب داخل قاعة المحاضرات	٠,٧٦٢
٢	المثابرة فى إنجاز المهم الأكاديمية	٠,٧٣٦
٣	سرعة الفهم والتحصيل الدراسى	٠,٨٨٥
٤	تنظيم الذات الأكاديمية	٠,٨٤٨
	الدرجة الكلية	**٠,٩٣١**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٧٣٦– ٠,٩٣١)، وجميعها معاملات مقبولة إحصائياً مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

وصف المقياس في صورته النهائية: بعد أن تم حساب الصدق والثبات لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية أصبح المقياس فى صورته النهائية يتكون من (٦٠) عبارة تمثل أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية، حيث اشتمل البعد الأول **(تفاعل الطالب داخل قاعة المحاضرات)** على (١٤) عبارة، والبعد الثاني **(المثابرة في إنجاز المهم الأكاديمية)** على (١٤) عبارة، والبعد الثالث **(سرعة الفهم والتحصيل الدراسي)** على (١٦) عبارة، والبعد الرابع **(تنظيم الذات الأكاديمية)** على (١٦)عبارة، (ملحق رقم). والجدول التالي رقم (١٣) يوضح توزيع العبارات على أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية.

جدول (١٣)
توزيع أرقام العبارات على كل بعد من أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية

م	أبعاد المقياس	أرقام عبارات كل بعد	المجموع
١	تفاعل الطالب داخل قاعة المحاضرات	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤١، ٤٥، ٥١، ٦٠	١٤
٢	المثابرة في إنجاز المهم الأكاديمية	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٢، ٤٦، ٥٢، ٥٥.	١٤
٣	سرعة الفهم والتحصيل الدراسي	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٣، ٤٧، ٤٩، ٥٣، ٥٦، ٥٨.	١٦
٤	تنظيم الذات الأكاديمية	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠، ٤٤، ٤٨، ٥٠، ٥٤، ٥٧، ٥٩.	١٦
	إجمالي العبارات		٦٠

نتائج الدراسة وتفسيرها:

عرض النتائج وتفسيرها:

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من سبعة فروض إحصائية حيث يتعلق الفرضان الأول والثاني بالكشف عن العلاقة بين التفكير الأخلاقي وكل من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية في حين تتعلق الفروض الثالث والرابع والخامس بالتنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية كلا على حده و معا. والفرضان السادس والسابع يتعلقان بالفروق بين مرتفعي ومنخفضي الاتزان الانفعالي، وكذا مرتفعي ومنخفضي فاعلية **الذات الأكاديمية في التفكير الأخلاقي.**

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على" لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الأخلاقي والاتزان الانفعالي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التفكير الأخلاقي ودرجاتهم في الاتزان الانفعالي، والجدول التالي (١٤) يوضح قيم معاملات الارتباط بين التفكير الأخلاقي، وأبعاد الاتزان الانفعالي والدرجة الكلية لها لدى أفراد العينة

جدول (١٤) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي والدرجة الكلية والتفكير الأخلاقي

م	الاتزان الانفعالي	التفكير الأخلاقي	مستوى الدلالة
١	القدرة على التحكم في الانفعالات	٠,١١٢	**غير دال**
٢	مرونة التعامل مع الأحداث المختلفة	**٠,٢١٢	**٠,٠١**
٣	الشجاعة في مواجهة المستقبل	٠,١٠٦	**غير دال**
٤	**الدرجة الكلية**	**٠,١٦٧	**٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين التفكير الأخلاقي والدرجة الكلية للاتزان الانفعالي وأبعاده تراوحت بين (٠.١٠٦، ٠.٢١٢) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) عدا الارتباط بين التفكير الأخلاقي والقدرة على التحكم في الانفعالات، والشجاعة في مواجهة المستقبل حيث كانت قيم معامل الارتباط لها غير دالة إحصائياً. وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التفكير الأخلاقي والدرجة الكلية للاتزان الانفعالي، وهذا يعنى أنه كلما زاد التفكير الأخلاقي لدى الطلاب، أدى ذلك إلى زيادة وتدعيم الاتزان الانفعالي لدى الطلاب، وبذلك يتضح عدم تحقق صحة الفرض الأول.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (Arjoon, 2012:137) والتي أشارت نتائجها إلى أن من أهم سمات الشخصية الأخلاقية الانبساط والاتزان الانفعالي. ودراسة (جولمان، ١٩٩٨: ٧٧) والتي أشارت إلى أن الذين يفتقدون إلى الاتزان الانفعالي يعانون قصورا في تفكيرهم وأحكامهم الأخلاقية في المواقف المختلفة، ودراسة (الفرجتانى، محمد، ٢٠١١: ١١٨) والتي ذكرت أن كلا من التفكير الأخلاقي والاتزان الانفعالي جانبين من أهم جوانب النمو الإنساني يؤثران معا على سلوك الفرد من حيث التفسيرات العقلية والسيطرة على الانفعالات.

ويفسر الباحثان تلك النتيجة بأن ارتباط التفكير الأخلاقي بالاتزان الانفعالي يشير إلى أن الذين لديهم تفكيرا أخلاقيا يحتاجون إلى التحلي بالاتزان الانفعالي للتحكم والسيطرة على الذات وذلك للوصول إلى قرارات أخلاقية سليمة من خلال معرفة الصواب والخطأ وتبرير التصرفات في ضوء معايير وقيم المجتمع.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

وينص على "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الأخلاقي وفاعلية الذات الأكاديمية. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التفكير الأخلاقي ودرجاتهم في فاعلية الذات الأكاديمية، والجدول التالي (١٥) يوضح قيم معاملات الارتباط بين التفكير الأخلاقي وأبعاد فاعلية الذات الأكاديمية والدرجة الكلية لها لدى أفراد العينة.

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية والدرجة الكلية والتفكير الأخلاقي

م	فاعلية الذات الأكاديمية	التفكير الأخلاقي	مستوى الدلالة
١	تفاعل الطالب داخل قاعة المحاضرات	٠,٢٠٣**	٠,٠١
٢	المثابرة في إنجاز المهام الأكاديمية	٠,١٧٤**	٠,٠١

٣	سرعة الفهم والتحصيل الدراسي	٠,١١٠	غير دال
٤	تنظيم الذات الأكاديمية	٠,١٦٥**	٠,٠١
٥	الدرجة الكلية	٠,١٨٥**	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين التفكير الأخلاقي والدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية وأبعادها تراوحت بين (٠.١١٠، ٠.٢٠٣) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) عدا الارتباط بين التفكير الأخلاقي وبعد سرعة الفهم والتحصيل الدراسي حيث كانت قيمة معامل الارتباط غير دالة إحصائياً.وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التفكير الأخلاقي والدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية وأبعادها، وهذا يعنى أنه كلما زاد التفكير الأخلاقي لدى الطلاب، أدى ذلك إلى زيادة وتدعيم لفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب، وعلى هذا يمكن القول بوجود علاقة ارتباطية بين التفكير الأخلاقي وفاعلية الذات الأكاديمية، وبذلك يتضح عدم تحقق صحة الفرض الثاني.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة (Belisle et al,2014) والتي ذكرت أن من بين الكفايات اللازمة لطلاب الجامعة التفكير الأخلاقي وفاعلية الذات الأكاديمية، كما تتفق أيضا مع دراسة (Irle, 2012) والتي أشارت إلى أن انخفاض فعالية الذات الأكاديمية وتقدير الذات تعد من خصائص الطلاب المتنمرين، وبمعنى آخر فإن انخفاض فعالية الذات يؤدى إلى انخفاض التفكير الأخلاقي. كم تتفق أيضا مع ما أشارت إليه دراسة (Sieman, 2009) من أن فعالية الذات الأكاديمية تفسر بشكل مباشر وغير مباشر سلوك الغش (كسلوك غير أخلاقي) حيث يرتبط الغش الأكاديمي بالخوف من الفشل والضغوط والتي ترتبط جميعها بضعف فعالية الذات الأكاديمية.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على انه "لا يمكن التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي لدى عينة الدراسة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام تحليل الانحدار الخطى البسيط، والجدول التالي (١٦) يوضح تحليل الانحدار الخطى البسيط للتنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي.

جدول (١٦)

تحليل الانحدار الخطى البسيط للتنبؤ بالتفكير الأخلاقى من الاتزان الانفعالى

المتغير المنبئ	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	قيمة "ف" الانحدارية	قيمة الثابت	معامل الانحدار B	Beta	مستوى الدلالة	درجة الإسهام
الاتزان الانفعالى	٠.١٦٧	٠.٠٢٨	٠.٠٢٤	٧.٢١٧	٧٣.٣٨٦	٠.٠٧٨	٠.١٦٧	٠.٠١	%٢.٤

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط التي تعبر عن أقصى ارتباط بين الاتزان الانفعالي والتفكير الأخلاقي دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) أي أن الاتزان الانفعالي يسهم في التنبؤ بالتفكير الأخلاقي، وأن الاتزان الانفعالي يسهم في تفسير قدر من التباين في التفكير الأخلاقي نسبته (٢.٤ %)، وهذا يعنى عدم تحقق الفرض الثالث للدراسة الحالية، وبالتالي يمكن التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي على النحو التالي:

التفكير الأخلاقي = ٧٣.٣٨٦ + ٠.٠٧٨ × الاتزان الانفعالي

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (Chaturved & Chander, 2010: 38) والتي أشارت إلى أن الاتزان الانفعالي يُمكن الشخص من تطوير طريقة متزنة ومتكاملة لإدراك مشكلات حياته، وهذه القدرة التنظيمية والتصور المنظم يساعد الفرد على أن يفكر تفكيرا أخلاقيًا موجهًا نحو الواقع وقدرة على الحكم والتقويم، فالفرد المتزن انفعاليا يطور مشاعر وتصورات واتجاهات تساعده على فهم وقائع الحياة والشروط والظروف التي تسبب مشاعر بائسة في الحياة. ومثل هذا الفهم يحقق قوة أنا مرتفعة وتفكيرًا سليما، كما تتفق أيضا مع ما أشارت إليه دراسة (جولمان، ١٩٩٨) من أن الذين يفتقدون إلى الاتزان الانفعالي وضبط أنفسهم يعانون من قصور في تفكيرهم وأحكامهم الأخلاقية على الآخرين في المواقف المختلفة.

كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة (Stojiljković, 1998) والتي أسفرت نتائجها إلى أن بعض سمات الشخصية ومنها الاتزان الانفعالي والانبساطية تسهم بشكل دال في التفكير الأخلاقي، كما تتفق مع ما أشارت إليه دراسة (الفرجاني، ومحمد، ٢٠١٢) من أن الاتزان الانفعالي له دور كبير في الحياة الأكاديمية للطلاب، حيث يساعدهم على تأدية وظائفهم العقلية بأسلوب منتظم ومنسق، كما يساعدهم على تغليب العقل والمنطق على النزوات وكبح جماح النفس والحد من انحرافها، وكل ذلك بدوره يساعد الطلاب على أن يكونوا أكثر قدرة على العمل والتفكير بصفة عامة والتفكير الأخلاقي بصفة خاصة.

ويفسر الباحثان تلك النتيجة أن الاتزان الانفعالي له أهمية كبيرة بالنسبة للطلاب حيث يمكنهم من التنظيم والاستقلالية والعمل الإبداعي والمرونة النفسية في التعامل مع الأشياء وكبح جماح نزواتهم والتفكير بتعقل وكل هذا يجعلهم قادرين على التفكير الأخلاقي بصورة واقعية، كما أن الاتزان الانفعالي يُعد بمثابة المستوى الأول من مستويات المرونة النفسية، وهذا بدوره ضروري للحفاظ على صحة جيدة ومستوى مناسب من الطاقة اللازمة لأداء التفكير بصفة عامة والتفكير الأخلاقي بصفة خاصة، كما أن الطالب لكي يفكر تفكيرا أخلاقيا فهو في حاجة إلى أن يكون مسيطرا على انفعالاته ودوافعه والتعامل مع الضغوط، كما أن التفكير الأخلاقي يتأثر بغضب الطلاب واستقرارهم، وسرعة التأثر بالنقد حيث يؤدى ذلك إلى ضعف التفكير الأخلاقي لديهم، وعلى النقيض من ذلك فإن الأفراد المتزنين انفعاليا يميلون لأن يكونوا واثقين ومطمئنين وهادئين وهذه الخصائص من سمات الشخصية الأخلاقية.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه "لا يمكن التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من فاعلية الذات الأكاديمية".

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحثان باستخدام تحليل الانحدار الخطى البسيط، والجدول التالي(١٧) يوضح تحليل الانحدار الخطى البسيط للتنبؤ بالتفكير الأخلاقي من فاعلية الذات الأكاديمية.

جدول (١٧) تحليل الانحدار

الخطى البسيط للتنبؤ بالتفكير الأخلاقى من فاعلية الذات الأكاديمية

المتغير المنبئ	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	قيمة "ف" الانحدارية	قيمة الثابت	معامل الانحدار B	Beta	مستوى الدلالة	درجة الإسهام
فاعلية الذات الأكاديمية	٠.١٨٥	٠.٠٣٤	٠.٠٣٠	٨.٨٥٠	٧٢.٠٩٠	٠.٠٥٧	٠.١٨٥	٠.٠١	٣%

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط التي تعبر عن أقصى ارتباط بين فاعلية الذات الأكاديمية والتفكير الأخلاقي دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) أي أن فاعلية الذات الأكاديمية يسهم في التنبؤ بالتفكير الأخلاقي، وأن فاعلية الذات الأكاديمية يسهم فى تفسير قدر من التباين فى التفكير الأخلاقي نسبته (٣ %)، وهذا يعنى عدم تحقق الفرض الرابع للدراسة الحالية، وبالتالي

يمكن التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من فاعلية الذات الأكاديمية، و يمكن صياغة معادلة التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من فاعلية الذات الأكاديمية على النحو الأتي:

التفكير الأخلاقي = ٧٢.٩٠ + ٠.٠٥٧ × فاعلية الذات الأكاديمية

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (Bandura, et al, 2001: 128) والتي أوضحت أن فاعلية الذات الأكاديمية تقوم بأدوار حاسمة في الإقلال من السلوك الآثم (غير الأخلاقي) لدى المراهقين حيث تقوم بوظيفة تنظيمية بحيث تتحكم في التعامل مع الأنشطة ذات المخاطرة العالية مثل تعاطي المخدرات والجنس غير الآمن، والسلوك العدواني في عدة مجالات، وكذلك تتفق مع دراسة (Akomolafe et al, 2013:339-340) والتي أشارت إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية تلعب دورا كبيرا في تنمية الطموح الأكاديمي والسلوكيات المرغوبة أخلاقيا واجتماعيا.

كما تتفق أيضا مع ما أشارت إليه دراسة(Seiler & Fischer, 2010) من أن فعالية الذات تمكين الطلاب من رؤية أنفسهم على أنهم كائنات أخلاقية قوية مسئولين نحو بيئتهم وملتزمين بنماذج الدور نحو الآخرين، كما توجد بعض الخصائص المميزة للطلاب ذوى فاعلية الذات الأكاديمية (الضبط الداخلي، التوقعات الواقعية، القيام بالسلوكيات المرغوبة اجتماعيا) والتي تشترك مع خصائص الطلاب ذوى التفكير الأخلاقي، وبذلك يكون هناك اشتراك بين خصائص فاعلية الذات الأكاديمية والتفكير الأخلاقي، ويدل ذلك على وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات الأكاديمية والتفكير الأخلاقي ويكون من السهل معرفة الإسهام النسبي لفاعلية الذات الأكاديمية في التنبؤ بالتفكير الأخلاقي لدى عينة الدراسة الحالية، كما تتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Klibert, 2008) من أن انخفاض فعالية الذات الأكاديمية يسهم بدرجة كبيرة في سوء الخلق (ممثلا في التفكير في الانتحار)، كما أن فاعلية الذات الأكاديمية تعد مكونا رئيسا لأي برنامج علاجي لسوء الخلق.

ويفسر الباحثان تلك النتيجة أن فاعلية الذات الأكاديمية لم تخرج عن كونها قدرة أو حكمًا أو توقع الفرد الإيجابي السابق للأداء بأنه يستطيع الأداء بصورة محددة تمكنه من بلوغ أهدافه في ضوء معايير وقيم المجتمع مما يجعله قادرا على مواجهة الصعوبات والمشكلات الأخلاقية بإيجاد الحلول المناسبة لها بما لا يتعارض مع الدين أو الأعراف والتقاليد.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا يمكن التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية معا".

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحثان باستخدام تحليل الانحدار الخطى المتعدد، والجدول التالي (١٨) يوضح تحليل الانحدار الخطى المتعدد للتنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية معا ".

جدول (١٨) تحليل الانحدار الخطى المتعدد للتنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية معاً

المتغير المنبئ	قيمة الثابت	B الاتزان الانفعالى	B فاعلية الذات الأكاديمية	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	قيمة "ف" الانحدارية	مستوى الدلالة	درجة الإسهام
الاتزان الانفعالي، وفاعلية الذات الأكاديمية	٦٨.٩٩٠	٠.٠٤٥	٠.٠٤٢	٠.٠٤١	٠.٠٣٣	٥.٣٢٦	٠.٠١	%٣.٣

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط التي تعبر عن أقصى ارتباط بين الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية معاً والتفكير الأخلاقي دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) أى أن الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية معاً يسهمان في التنبؤ بالتفكير الأخلاقي، وأن الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية معاً يسهمان في تفسير قدر من التباين في التفكير الأخلاقي نسبته (٣.٣ %)، وهذا يعنى عدم تحقق الفرض الخامس للدراسة الحالية، وبالتالي يمكن التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية معاً، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية معاً على النحو التالي:

التفكير الأخلاقي= ٦٨.٩٩٠+٠.٠٤٥×الاتزان الانفعالي+٠.٠٤٢×فاعلية الذات الأكاديمية

ويفسر الباحثان تلك النتيجة بأن تحكم الطلاب في دوافعهم وانفعالاتهم يؤدى إلى تصرفهم بشكل أخلاقي، ويتفق ذلك مع دراسة (Asia Pacific International Academy, 2014). والتي ذكرت أن الطلاب ذوي الاتزان الانفعالي يمكن أن يتخذوا القرار الصحيح وأحكام مثالية ويتعاملوا مع المشكلة بحكمة، كما أنا فعالية الذات الأكاديمية ليست مجرد قياس لمهارات الفرد ولكنها بدلا من ذلك فهي قياس لما يستطيع الفرد عمله بهذه المهارات في موقف معين،

ومن ثم تؤثر في العمل الأخلاقي في موقف معين ويتفق ذلك مع دراسة (Chu, 2012) والتي أوضحت أن الخصائص الأخلاقية مثل فعالية الذات (إلى أي مدى يعتقد الشخص أن بإمكانه تحقيق الناتج المرغوب) سوف تكون هي المحدد النهائي الذي يحدد ما إذا كان الفرد سيتصرف بشكل أخلاقي أم غير أخلاقي، وكذلك مع دراسة (Berger et al., 2008) والتي أشارت إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية والاجتماعية تعد من العوامل الوقائية ضد السلوك غير الأخلاقي.

نتائج الفرض السادس وتفسيرها:

ينص الفرض السادس على انه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من مجموعة مرتفعي الاتزان الانفعالي ومجموعة منخفضي الاتزان الانفعالي في التفكير الأخلاقي**".

والجدول التالي(١٩) يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الاتزان الانفعالي في التفكير الأخلاقي.

جدول (١٩) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية

بين مرتفعي ومنخفضي الاتزان الانفعالي في التفكير الأخلاقي

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
مرتفعي الاتزان الانفعالي	٦٧	٨٦.٨٠٦	٦.٦٤٩	٣.١٤٨	٠.٠٥
منخفضي الاتزان الانفعالي	٦٧	٨٢.٦٩٣	٨.٦٩٣		

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) وأن الفرق بين متوسطي مجموعتي مرتفعي الاتزان الانفعالي ومنخفضي الاتزان الانفعالي في التفكير الأخلاقي هو (٤.١١٣) لصالح مجموعة مرتفعي الاتزان الانفعالي، بما يعنى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين مرتفعي ومنخفضي الاتزان الانفعالي في التفكير الأخلاقي لصالح مرتفعي الاتزان الانفعالي، وبذلك يتضح عدم تحقق الفرض السادس للدراسة الحالية.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت به دراسات كل من (Frye 2000:43)، (Ward, 2002: 10)، (Fu, 2004:38)، (Cook,V. 2005:16)، (حمدان،٢٠١٠: ٣٧)، (على، ٢٠١١: ٩٦) من أن **الأفراد ذوى الاتزان الانفعالي المرتفع** يكونوا متروين وهادئين ومتسامحين، كما أنهم يتسمون بالمرونة والاستقرار والاجتهاد والتوافق والقدرة على التحكم في انفعالاتهم وكبح جماح شهواتهم والرصانة الانفعالية والتحرر من الميول والاتجاهات الصبيانية كالغيرة والخوف من تحمل المسئولية كل ذلك يساعدهم في التفكير بشكل واقعي وأخلاقي، **بينما الأفراد المنخفضين في**

الاتزان الانفعالي يوصفون بأنهم متقلبي المزاج ودفاعيين، وسريعي الغضب، ومتوترين، ويظهرون انفجار انفعالي عند التعرض لضغوط أو انتقادات، وكثيري الشكوى والجدل، وشديدي الحساسية، وقلة التوافق النفسي الموجب، والقلق، وعدم الاستقرار/ التزعزع والعدوانية، والخوف، واليأس، والشك الذاتي، وانخفاض التقدير الذاتي (ارتفاع العصابية) وكل ذلك لا يساعد على التفكير الأخلاقي بشكل صحيح.

ويفسر الباحثان تلك النتيجة بأن الطلاب المتزنين انفعاليا يكون لديهم درجة عالية من المرونة في التعامل مع المواقف المختلفة والتي تمكنهم ليس فقط من مواجهة المألوف من المواقف بل الجديد منها وتجعل لديهم انفتاح للأفكار الأخلاقية والحساسية للمواقف المختلفة متضمنة القدرة على التكيف والتنوع في التفكير بصفة عامة والتفكير الأخلاقي بصفة خاصة من خلال رفض الجمود والقدرة على إصدار الأحكام الأخلاقية في المواقف المختلفة.

نتائج الفرض السابع وتفسيرها:

ينص الفرض السابع على انه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من مجموعة مرتفعي فاعلية الذات الأكاديمية ومجموعة منخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في التفكير الأخلاقي**".

والجدول التالي (٢٠) يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في التفكير الأخلاقي.

جدول (٢٠) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في التفكير الأخلاقي

المجموعه	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمه "ت"	مستوى الدلالة
مرتفعي فاعليه الذات الاكاديميه	٦٧	٨٧.٢٠٩	٨.٩٧٠	٣.٤٤٧	٠.٠١
منخفضي فاعليه الذات الاكاديميه	٦٧	٨٢.٢٦٨	٧.٥٦١		

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) و أن الفرق بين متوسطي مجموعتي مرتفعي فاعلية الذات الأكاديمية ومنخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في التفكير الأخلاقي هو (٤.٩٤١) لصالح مرتفعي فاعلية الذات الأكاديمية، بما يعنى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في التفكير الأخلاقي لصالح مرتفعي فاعلية الذات الأكاديمية، وبذلك يتضح عدم تحقق الفرض السابع للدراسة الحالية.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (Ghani, et al, 2014) والتي أشارت إلى أن الطلاب المرتفعون في فاعلية الذات الأكاديمية والقيم الاجتماعية المرغوبة اجتماعيا يُظهرون القليل من المشكلات السلوكية غير الأخلاقية على عكس الطلاب المنخفضين في فاعلية الذات الأكاديمية فإنهم قد يظهروا العديد من المشكلات السلوكية غير الأخلاقية. كما تتفق مع دراسة Ogunmakin& (Akomolafe 2013) والتي أشارت إلى أن الطلاب ذوى فعالية الذات الأكاديمية المرتفعة يكونوا مرتفعين في إنجاز مهامهم الأكاديمية سواء بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال زيادة السلوك المرغوب اجتماعيا وأخلاقيا لديهم.

ويفسر الباحثان تلك النتيجة بأن الطلاب ذوى فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة يتمتعون بخصائص تميزهم عن الطلاب المنخفضين في فاعلية الذات الأكاديمية حيث يتسمون بالقدرة على التوافق مع الأحداث بعد الإخفاق في مواجهتها، وكذلك القدرة على بذل مجهود كبير، كما يتمتعون بمثابرة عالية في مواجهة مشاكل الحياة المختلفة، والضبط الداخلي، والتوقعات الواقعية، والقدرة على إدارة الأزمات، والثقة بالنفس وكل هذه الخصائص من وجهة نظر الباحثان تساعد على التفكير بشكل أخلاقي وواقعي، كما أن استخدام أسلوب التفكير غير الفعال من قبل الطلاب المنخفضين فى فاعلية الذات الأكاديمية يجعلهم يزعجون أنفسهم ويضعفون من مستوى أدائهم، وعندما يحاولون التواؤم مع التهديدات تنخفض فاعليتهم، وعندما تصل الفاعلية إلى المستوى الأعلى عن طريق الخبرات الموجهة (خبرات التمكن الموجهة) فإنهم يستطيعون التعامل مع نفس المواقف الصعبة بدون أن يكونوا مثقلين بالضغوط، كما أنها تنظم الاستثارة الانفعالية، وهذا يجعل الطلاب أكثر جرأة بحيث ينجحون في الأنشطة المهددة والمرهقة لهم بشكل أخلاقي وواقعي.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج فإن البحث الحالي يوصي بالتالي:

١. **ضرورة الاهتمام بمهارات التفكير الأخلاقي لدى الطلاب إلى جانب الاهتمام بالتحصيل والعمل على تنميته من خلال توفير البيئة المناسبة التي تساعد على ذلك.**
٢. ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين وذلك لتدريبيهم على بعض الاستراتيجيات من اجل تنمية التفكير الأخلاقي لدى الطلاب.

٣. ضرورة عمل برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم الأخلاقية من خلال مادة التربية الدينية لطلاب المراحل التعليمية المختلفة.

المراجـع

أولا– المراجع العربية:

إبراهيم، الشافعي إبراهيم (٢٠٠٤): علاقة المسئولية الاجتماعية بالحكم الخلقي وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية، **المجلة التربوية**، المجلد الثامن عشر، العدد(٧١)، ص ص ١١٥– ١٥٤، الكويت.

ابو غزال، معاوية (٢٠١٣): طلب المساعدة الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، **مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد (٢٨)، العدد (٦)، ص ص ٨٥– ١٢١.

احمد، محمد صبري احمد (٢٠٠٥): أثر نموذجين للتعلم التعاوني على فعالية الذات الأكاديمية وفعالية الذات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية, رسالة ماجستير, غير منشورة، كلية التربية, جامعة الزقازيق.

أحمد، هالة فاروق (٢٠٠٢): أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسين وعلاقتها بالاتزان الانفعالي في المرحلة العمرية من (١٤–١٧) سنة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

إدريس، عبد الفتاح عيسى (١٩٩٨): أثر الفعالية الذاتية لمعلمي المرحلة الابتدائية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس من الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي، **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، العدد (٦٩)، كلية التربية، جامعة الأزهر، ص ص ٢١٩–٢٨١.

الجوبان، هذاب عبد الله (٢٠١١). التفكير الأخلاقي وأثره على الصحة النفسية لدى الجانحين في مرحلة المراهقة بمدينة الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحبشي، محمد سيف نصر (٢٠٠٧). أثر استخدام بعض فنيات العلاج السلوكي المعرفي في تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية " دراسة تجريبية، رسالة دكتوراه،غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

الخالدي، أديب (٢٠٠٢). **المرجع في الصحة النفسية**، ط٢، ليبيا: الدار العربية للنشر والتوزيع.

الشامي، عبد الواحد محمد(٢٠١٢). العلاقة بين الدافع للإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية لدى ذوى صعوبات التعلم من طلاب الثانوية الأزهرية، **مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد**، العدد(١٢)، ص ص ٨٤٩– ٨٧٠.

القطان، سامية (١٩٨٦). قياس الاتزان الانفعالي، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد (٩).

الغامدى، حسين عبد الفتاح(٢٠٠١). علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد(٢٩)، ص ص ٢٢١-٢٥٥.

الغتم، كوثر محمد(٢٠٠٩) .أثر برنامج مقترح للتنمية الخلقية على نمو الحكم الخلقي وبعض القيم الأخلاقية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

الفرجتانى، كريم شريف، ومحمد، ختندان صابر(٢٠١١). النمو الأخلاقي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين المحرومين وغير المحرومين من الوالدين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العدد(٨٩)، ص ص ١١٨-١٨٨، دمشق.

المزيني، أسامة عطية.(2001) القيم الدينية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي ومستوياته لدي طلبة الجامعة الإسلامية بغزة " ماجستير غير منشورة كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة.

جابر، عبد الحميد جابر، وكفافي، علاء الدين (١٩٩١). **معجم علم النفس والطب**، ج٤, القاهرة: دار النهضة العربية.

جولمان، دنيال(١٩٩٨): **الذكاء العاطفي**، سلسلة كتب ثقافة شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

حمدان،محمد كمال (٢٠١٠). الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية،، رسالة **ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.**

الفرماوي، حمدي علي (١٩٩٠): توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد (١٤)، الجزء (٢).

خليل، سامية خليل(٢٠٠٨): فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين التفكير الخلقي واستراتيجيات تقدم الذات لدى المراهقين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

خليل، سهى محمد(٢٠١٢): هوية الأنا وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي لدى المراهقين الأيتام، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

ريان، إسماعيل محمد (٢٠٠٦): الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكارى لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظات غزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

سلام، حمدى حامد(٢٠٠٩). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

سمور، أحلام نعيم(٢٠١٢). المسايرة– المغايرة وعلاقتها بالتوكيدية والاتزان الانفعالي لدى طلبة الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

شرف الدين، نبيل فضل(٢٠١٠). تطوير نموذج تعليمي توافقي وتأثيره في فاعلية الذات الأكاديمية المدركة لدى طلاب الدراسات العليا التربوية، **المؤتمر السنوي العربي الخامس**، الفترة ١٤– ١٥ ابريل، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، ص ص ٤١٢– ٤٤٩.

شريم، رغدة (٢٠٠٩): سيكولوجية المراهقة، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

العدل، عادل (٢٠٠١): تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكلا من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة – **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**، العدد (٢٥)، ص ص ١١٨– ١٤٩.

عبد الرحمن، هذاب عبد الله(٢٠١١): التفكير الأخلاقي وأثره على الصحة النفسية لدى الجانحين في مرحلة المراهقة بمدينة الرياض– برنامج إرشادي لفعالية التفكير الأخلاقي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية بالرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عبدالفتاح، فوقية احمد (٢٠٠١): **مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين**، كراسة تعليمات،القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الشعراوى، علاء (٢٠٠٠). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية– جامعه المنصورة**، العدد(٤٤)، ص ص ٢١٦–٢٤٦.

على، سامي على (٢٠١١). الميول الانتحارية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين من طلبة الإعدادية في منطقة كرميان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة السليمانية.

محمد، عادل عبد الله (١٩٩٦). **اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق**، القاهرة: مكتبة الأنجلو.

محمد، عباس جمال (١٩٩٥). تطور الحكم الخلقي لدى الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية، رسالة دكتوراه "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، فرع سوهاج.

محمد، فضيلة عرفات(٢٠٠٨). قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم والتفتيش

والاعتقال من قبل قوات الاحتلال الأمريكي وأقرانهم الذين لم يتعرضوا لها، **مجلة التربية والعلم**، جامعة الموصل، المجلد (١٥)، العدد(٣)، ص ص ٢٦٧- ٢٩٣.

محمد، ناصر راشد(٢٠١٤). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى الأطفال المضطربين كلاميا بمحافظة مسقط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

مسلم، محمد سلمان(٢٠٠٤). القيم المتضمنة في سلوكيات قادة النشاط الكشفي في مدارس محافظات غزة وعلاقتها بالاتزان الانفعالي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

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

مصطفى، ميساء محمد(٢٠٠٧). فعالية إستراتيجية مقترحة لتنمية بعض مهارات التفكير الأخلاقي من خلال مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، المجلد (١)، العدد(٢)، ص ص ٢٢٩-٢٣٥.

محيي الدين، محمود (١٩٩١): أنماط العلاقات الاجتماعية "السوسيومترية" السائدة بين طلاب الجامعات وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي والكفاءة الأكاديمية"دراسة مقارنة"، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

ناصر، أيمن غريب قطب (١٩٩٧). الكفاءة والفعالية والنمو النفسي للمراهق, **مجلة علم النفس**، للسنة الحادية عشر, العدد(٤٣), ص١٣٤ – ١٥١.

نصر، ريحاب أحمد(٢٠١٢). برنامج مقترح قائم على نموذج الاستقصاء العادل لتنمية الاستقصاء العلمي ومهارات التفكير الأخلاقي ونزعات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية، **مجلة التربية العملية**، العدد(٤)، المجلد(١٥)، ص ص ١٢٣- ١٦٩.

يونس، محمد بن (٢٠٠٤). **مبادئ علم النفس**، القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

ثانيا- المراجع الأجنبية:

Arjoon, S. (2012). Ethics of the good: an Aristotelian-Thomistic approach to corporate governance and ethical decision-making. **Unpublished Ph.D. Dissertation** Teesside University.

Akomolafe, M., Ogunmakin, A., & Fasooto, A. (2013). The role of academic self-efficacy, academic motivation and academic self - concept in predicting secondary school Students' academic performance, **Journal of Educational and Social Research, 3 (2),** 335- 342.

Aleem, S. (2005). Emotional stability among college youth **Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 31(2**) 100-102.

Asia Pacific International Academy (2014). Asian congress of applied psychology, **Conference Proceedings, May 7 - 8, SINGAPORE, www.academy. edu.sg.**

Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The Exercise of Control**. New York: Freeman.

Bandura, A., Caprara, G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behaviors. **Journal of Personality and Social Psychology, 80**, 125-135.

Belisle, J. Savarese. B. Savarese, K., & Schultz, J. (2014). **Undergraduate Co-Curricular Competencies**, The Ohio State University Press, U.S.A.

Berger, C., Karimpour, R., & Rodkin, P. (2008). Bullies and victims at school: Perspectives and strategies for primary prevention in Miller, T. (Ed.). **School Violence and Primary Prevention (pp. 287-314)**.New York: Springer-Verlag.

Bonner, M. (2014). Ethical and legal knowledge, cognitive complexity, and moral reasoning in counseling students, **Ph.D. Dissertations**, Old Dominion University.

Carraher, J. (2014). Students ' perception of Academic Self-Efficacy and self regulation while learning in laptop environment, **Ph.D. Dissertation**, University of Nebraska, U.S.A.

Chaturved, M., & Chander, R. (2010). Development of emotional stability scale. **Industrial Psychiatry Journal, 19,** 37- 40.

Chu, S. (2012). Assessing information literacy: A Case study of primary 5 students in Hong Kong, **School Library**

Research Journal of the American Association of the School Librarians, 15, 1-24.

Cook, V. (2005). An Investigation of the construct validity of the big five construct of emotional stability in relation to job performance, job satisfaction, and career satisfaction, **Ph.D. Dissertations**, University of Tennessee U.S.A.

Frye C. (2000). The effect of emotional stability on job satisfaction: A meta-analysis, **Ph.D. Dissertation**, the university of Iowa.

Fu, H. (2004). Personality correlates of the disposition towards interpersonal forgiveness: a Chinese perspective, **Ph.D. Dissertation**, Hong Kong University.

Ghani, S., Abdullah S., Akil, S., & Nordin N. (2014). Muslim adolescents moral value and coping strategy among Muslim female adolescent involved in premarital sex, **Procedia - Social and Behavioral Sciences, 114** 427 – 433.

Gosnell J. (2012).Academic self – efficacy faculty – student interactions, and student characteristics as predictors of grade point average **Ph.D. Dissertation**, Barry University.

Griffith, C. (2012). Parental engagement on student academic self – efficacy and educational attainment expectation for immigrant youth **MA. Thesis**, University of Louisville, U.S,A.

Hatywayo, C., Zingwe, T., Mhlanga,T., & Mpofu, B.(2014). Precursors Of emotional stability, stress, and work - family conflict among female bank employees **International Business & Economics Research, 13 (4)**, 861-866.

Howe, S. (2013). Academic accommodation, social supports and academic self – efficacy: Predictors of academic success for postsecondary students with disabilities**, Ph.D. Dissertation,** University of Northern Colorado, U.S.A.

Irle, H. (2012). Moral cognition and bullying in secondary school – across-cultural study **MA. Thesis** University of Utrecht.

Jung, K. (2013). The Mediational effect of academic self-discipline (ASD) between academic self- efficacy (ASE) and college GPA, **Ph.D. Dissertation**, University of Minnesota.

Kirmizi, O. (2015). The Interplay among academic self-concept, self-efficacy, Self-Regulation and academic achievement of higher education L2 learners, **Journal of Higher Education and Science, 5(1)** 32-40.

Klibert, j. (2008). The association of thought-action fusion to suicidal proneness, gender, and chronological age in adolescents, **Ph.D. Dissertation**, University of Southern Mississippi.

Kumar, P. (2013). A Study of emotional stability and socio-economic- status of students studying in secondary schools, **International Journal of Education and Information** Studies, 3(1), 7-11.

Kurland,R. (2012). The influence of attachment on college student success **Ph.D. Dissertation**, The State University of New Jersey.

Lance, M. (2004). **Kohlberg's Theory of Moral Development**, London, Prentice-Hall.

Martinez, R. (2003). Academic locus of control, Achievement motivation, and academic self-efficacy: Predicting academic achievement in Hispanic and Non-Hispanic middle school children. **M.A. Thesis**, California State University.

Miller Joan G. and Bersoff Daivd M. (1992): Culture and moral judgment: How are conflicts between justice and interpersonal responsibilities resolved **Journal of Personality and social Psychology** 62 (4). 541 – 554.

Nkenke, G.(2010). The Impact of moral reasoning on ethical perception, intention, and orientation of upper level accounting students, **Ph.D. Dissertation**, Walden University.

Nuga O. (2013). An exploration of the perceived academic self – efficacy and locus of control of urban African - American students with learning disabilities, **Ph.D. Dissertation**, Wayne State University, U.S.A.

Ogunmakin, A., & Akomolafe M. (2013). Academic self-efficacy, locus of control and academic performance of secondary school students in Ondo State, Nigeria. **Mediterranean Journal of Social Sciences 4 (11)** 570-576.

Ogunyemi, M. (2007). Self-Efficacy, emotional stability and mental health as predictors of risk taking behavior among Nigerian university undergraduates: Implications for human development, **African Journals Online 15(1).** 173-193.

Onuoha, U. (2015). Evidence of academic self-efficacy, perceived teacher support, age and gender as Predictors of School Burnout. **Global Journal of Human –Social Science 15**. 11-7.

Ozmun, C. (2013). College and academic self-efficacy as antecedents for high school dual-credit enrollment, **The Community College Enterprise Spring** 61-72.

Papa, L. (2015). The Impact of academic and teaching self-efficacy on student engagement and academic outcomes, **Ph.D. Dissertation**, Utah State University.

Park, M. (2011). The relationship of ethics education to moral sensitivity and moral reasoning of students in baccalaureate nursing programs of south Korea, **Ph.D. Dissertation,** North Carolina University.

Poyrazli, S. (2001). The role of assertiveness, academic experiences and academic self-efficacy on psychological adjustment of graduate international students, **Ph.D. Dissertation**, University of Houston.

Rest, J. R., Narvaez, D., Mitchell, C., and Thoma, S. J. (1999). Exploring Moral Judgment: A Technical Manual for the Defining Issues Test**. Minneapolis; Center for the Study of Ethical Development.**

Salgado, J. (2004). Traits in Spiel Berger C, (ed.) **Encyclopedia of applied psychology 569- 573**, U.S.A., Elsevier Inc.

Seiler, S., & Fischer, A. (2010). An interact ional dual-process model of moral decision making to guide military training **Military Psychology, 22**:490–509.

Shi, Q. (2014). English language learners' educational attainment in high school: An Examination of educational expectation, academic self-efficacy, parental expectation and parental involvement using path analysis and structural equation modeling **Ph.D. Dissertation**, George Washington University.

Sieman, A.(2009). Motivational Predictors of Academic Cheating Among First Year College Students: Goals, Expectations, and Costs, **Ph.D. Dissertation,** North Carolina State University**.**

Stojiljković, S. (1998). Personality characteristics and moral judgment, **Journal of Philosophy and Sociology 1(5)** 507 – 514.

Turgut, M.(2013). Academic self – efficacy beliefs of undergraduate mathematics education students, **Acta Didactica Napocensia, 6(1)** 33-39.

Ward, B.(2002). The relationship between troubled worker gender، conscientiousness and emotional stability, and supervisor intervention Behavior, **Ph.D. Dissertation**, Georgia State University.

Wentzel, M. (2013). An Investigation of the relationship between school failure and at-risk students' general self-efficacy, academic self-efficacy, and motivation, **Ph.D. Dissertation**, Minnesota State University U.S.A.