

مركز الضبط وعلاقته بنمو التفكير الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص

طالبة الدراسات العليا: فايزه محمد الوهبي كلية التربية - جامعة حمص

الدكتور المشرف: مهند ابراهيم والدكتورة المشاركة: مارلين ابراهيم

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة مركز الضبط بنمو التفكير الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص، والتعرف على الفروق في مقياس مركز الضبط ومقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير النوع والأختصاص، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (348) طالباً وطالبة في مدراس الثانوية في مدينة حمص، واستخدمت الباحثة مقياس مركز الضبط لروتر تعريب الكفاي (1999) ومقياس نمو التفكير الأخلاقي لعبد الفتاح (2001)، بعد ما تم التأكد من صدق وثبات أداتي البحث أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز الضبط وبين درجاتهم على مقياس نمو التفكير الأخلاقي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغير النوع (الذكور والإناث) وكانت الفروق لصالح الإناث ويشير إلى مركز ضبط خارجي، ووجود فروق دالة إحصائياً على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي (العلمي والأدبي) لصالح التخصص الدراسي الأدبي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث) وامتغير التخصص الدراسي (العلمي، الأدبي).

الكلمات المفتاحية: مركز الضبط – نمو التفكير الأخلاقي

**Locus of Control and Its Relationship with Moral Thinking
Development Among High School Students in the City of Homs**

Abstract

The study aimed to Identify the relationship between locus of control and moral reasoning development among general secondary school students in the city of Homs, and to identify differences in the Locus of Control Scale and the Moral Reasoning Development Scale according to the variables of gender and academic specialization. To achieve these objectives, the study was applied to a sample of 348 male and female students in secondary schools in the city of Homs. The researcher used Rotter's Locus of Control Scale, Arabic adaptation by Al-Kafafi (1999), and the Moral Reasoning Development Scale developed by Abdel-Fattah (2001). After verifying the validity and reliability of the research instruments, the results indicated the existence of a statistically significant negative correlation between the scores of the study sample on the Locus of Control Scale and their scores on the Moral Reasoning Development Scale. The results also indicated the existence of statistically significant differences on the Locus of Control Scale according to the gender variable (males and females), and the differences were in favor of females, indicating an external locus of control. Statistically significant differences were also found on the Locus of Control Scale according to the academic specialization variable (scientific and literary), In favor of the literary specialization. The results further indicated the absence of statistically significant differences on the Moral Reasoning Development Scale according to the variables of gender (male, female) and academic specialization (scientific, literary).

Keywords: Locus of Control; Moral Reasoning Development.

المقدمة:

تُعد مرحلة المراهقة، ولا سيما المرحلة الثانوية، من المراحل النمائية الحساسة التي تشهد تحولات جوهرية في بنية شخصية الفرد وتوجهاته النفسية والاجتماعية. خلال هذه المرحلة، يتفاعل الطلبة بشكل مكثف مع بيئتهم الاجتماعية والثقافية التي تشهد تغيرات مستمرة، يتغير على إثرها إدراك الأفراد لأنفسهم ولعلاقاتهم بالبيئة المحيطة. يتفاوت هذا الإدراك من شخص إلى آخر، حيث يمكن أن يكون لدى البعض اعتقاد بقدرته على مواكبة التحولات الاجتماعية وتحقيق الأهداف المرسومة، بينما آخرون يؤمنون بالحظ والصدفة، وغير قادرين على التحكم بالظروف والمواقف، وبالتالي عدم القدرة على السيطرة على البيئة.

ويُعبّر عن هذا التباين في إدراك الأفراد لمسؤوليتهم عن نتائج أفعالهم بمفهوم مركز الضبط، الذي يُعد أحد المفاهيم الأساسية في نظرية التعلم الاجتماعي لجوليان روتر، حيث يشير إلى مدى إرجاع الفرد لما يحدث في حياته إلى جهوده الذاتية أو إلى قوى خارجية لا يملك السيطرة عليها لذا نجد اختلاف الأشخاص في تفسير الأمور بما يتناسب مع ميولهم وتوجهاتهم وإدراكهم، فإدراك الفرد للعلاقة السببية بين السلوك ونتيجته، هو ما يجعل الأفراد يختلفون في تفسير الأحداث والمواقف التي تقع لهم بسبب طبيعة التعزيز المتوقع للحدث، فهم يميلون إلى تكرار السلوك الجديد إذا تم تدعيمه بشكل إيجابي (الحجيلي والجراح، 2022، 22).

يُنظر إلى مركز الضبط بوصفه متغيراً سيكولوجياً يسهم في تفسير أنماط السلوك الإنساني والتنبؤ بها، حيث يُصنّف الأفراد وفقاً لطريقة إرجاعهم نتائج أفعالهم؛ فإما أن ينسبوها إلى ذاتهم بما يعكس تحكماً داخلياً، أو إلى مصادر خارجية كالأشخاص أو الظروف أو الصدفة بما يشير إلى تحكم خارجي، حيث يختلف التلاميذ في أنماط وسمات شخصياتهم وهذا الاختلاف ينجم عن

اختلافات في البيئة والتصور الشخصي، فكل تلميذ يتميز بشخصيته المستقلة عن غيره بأسلوبه الخاص به، مما يسعى من خلاله إلى تحقيق ذاته داخل بيئته الاجتماعية التي ينتمي إليها (ابن عبدالله والشايب، 2024، 7).

كما أن التفاعل المستمر للطلبة مع بيئاتهم المختلفة ينعكس على نموهم الأخلاقي وطريقة تعاملهم مع المواقف والمشكلات الأخلاقية، إذ يُعد النمو الأخلاقي أحد الأبعاد الأساسية للنمو الاجتماعي والانفعالي والعقلي عند الفرد، لما له من دور في تشكيل منظومة القيم والمعايير التي يُستدل من خلالها على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للفرد.

ويعتبر التفكير الأخلاقي من أهم مهارات التفكير التي ينبغي تميمتها لدى المتعلمين في العصر الحالي، نظراً لشيوع بعض الأنماط السلوكية غير السوية كالأنانية، والحق، والحسد، والكراهية، ويتضمن التفكير الأخلاقي كيفية وصول الفرد إلى حكم معين سواء بالصواب أو الخطأ على مواقف أخلاقية، وقيمة، وهو أحد جوانب النمو الأخلاقي الذي يتعلق بالتقييم الأخلاقي للأشياء أو الأحداث، وهو يسبق كل سلوك أو فعل أخلاقي. وتعد نظرية كولبرج من أكثر نظريات النمو الأخلاقي ثراء من حيث استنارتها للبحث في التفكير الأخلاقي، وقد طور كولبرج تصوره الخاص عن ست مراحل لنمو التفكير الأخلاقي، وصنفها في ثلاث مستويات، ويضم كل مستوى مرحلتين منها، وتتسم كل مرحلة بنوع مميز من التفكير الأخلاقي (الصقرية، 2018، 11).

يتضح مما سبق أن مرحلة التعليم الثانوي تعد من المراحل المهمة التي تؤثر في تنمية ونمو الشخصية للطلاب، فالطالب يتفاعل مع هذه البيئة فتؤثر فيه ويكون لها تأثيراً على سماته الشخصية بالإضافة إلى الجانب الأخلاقي والذي يهتم بالقيم والمثل والعادات والعايير الإيجابية، فهي تساعده على الاتزان والوصول إلى السواء فبات من الضروري تكثيف الجهود والمسااعي للأهتمام بهذه الفئة لضمان نجاحهم وتفوقهم وحمايتهم مما قد يكون عائقاً أمامهم وينعكس سلباً على نفسياتهم ودراساتهم بمعرفة شخصية الفرد وسماته وكيفية تفكيره من أجل مساعدته على بناءها أو تعديلها بشكل أفضل وبالتالي تعود بالنفع على تحسن مستواه النفسي والتحصيلي.

مشكلة البحث:

يُعد مركز الضبط من المفاهيم الاجتماعية والنفسية التي تلعب دورًا بارزًا وحاسمًا في شخصية الفرد، وفي تقديره لسلوكه تجاه المثيرات المحيطة به. يرتبط إدراك الفرد لقدرته على التأثير في مجريات حياته بنظرته إلى العلاقة بين السلوك ونتائج ذلك السلوك، وهو ما يؤثر على نوع تفكيره. فالأفراد الذين يعتبرون أنفسهم مسؤولين عن ما يحدث لهم يظهرون تفكيرًا سليمًا، إرادة قوية وثقة عالية بالنفس، بينما يميل الأفراد الذين يعززون ما يواجهونه من ظروف ومواقف وأحداث إلى عوامل خارجية إلى محدودية التفكير وضعف الإرادة وانخفاض مستوى الثقة بالنفس (الضمور والنوايسة، 2018، 111).

ولذلك اهتم الباحثون بدراسة هذا المفهوم باعتباره متغيرًا مهمًا في تفسير السلوك الإنساني في مختلف المواقف الحياتية، وإمكانية التنبؤ به. ويُعتبر مركز الضبط نقطة التقاء بين سمات الشخصية الفردية ومتطلبات التنشئة الاجتماعية، إذ يكتسب الفرد ضمنها العناصر الثقافية والمعايير الاجتماعية التي تتطبع بشخصيته بها (الحبيلي والجراح، 2022، 22). ومن هذه الدراسات دراسة المحمدي (2016) التي توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية من معرفة وجهة الضبط وفعالية الذات لديهن. ودراسة شرقي و خطوط (2021) التي أظهرت أن تلاميذ الصف الثالث الثانوي يميلون إلى مركز ضبط خارجي، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مركز الضبط تبعًا لمتغير الجنس. ودراسة القصاص وجمعة (2022) التي وجدت أن معامل الارتباط بيرسون بين مركز الضبط الداخلي والتفكير الإيجابي كان طرديًا، بينما كان معامل الارتباط بين مركز الضبط الخارجي والتفكير الإيجابي عكسيًا، كما أظهرت وجود فروق لدى طلبة الجامعات في مركز الضبط تبعًا لمتغير الجنس. ودراسة سعد (2010) التي بينت وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات إي أنه كلما اتجه الفرد نحو الضبط الداخلي كان أكثر قدرة على حل المشكلات، كما

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بالنسبة لمركز الضبط تبعاً لمتغير الجنس والصف الدراسي.

إن الكشف عن خلفية الإدراك والتفسير التي تؤثر في تشكيل السلوك النفس-اجتماعي إزاء مواقف حياتية معينة، بما فيها المواقف الأخلاقية، يسهم في فهم أعمق لنمو التفكير الأخلاقي. ويُعد التفكير الأخلاقي أحد أهم المكونات الأساسية لشخصية الفرد، إذ يمكن من خلاله الحكم على مدى التوازن أو الانحراف في الشخصية.

إن النمو الأخلاقي للفرد يعد من الموضوعات التي تشكل شخصية هذا الفرد، فطريقة التفكير الأخلاقي عند المراهق تلعب دوراً بارزاً ومهماً في بناء وتكوين إنسان راشد قادر على التفاعل مع المجتمع والتأثير فيه، لذلك فإن تنمية التفكير الأخلاقي عند الأطفال والمراهقين تعد مهمة أساسية. وذلك بدراسة العوامل التي تؤثر على نمو التفكير الأخلاقي سواء سلباً أو إيجاباً، والعمل على تعزيز العوامل الإيجابية والحد من العوامل التي تؤثر سلباً (غباري وأبوسفيرة، 2015، 265).

ووفقاً لما تقدم من أهمية تنمية التفكير الأخلاقي لدى المتعلمين، فقد أجريت عليه العديد من الدراسات في هذا المجال للتعرف على مستوى نمو التفكير الأخلاقي لدى المتعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات، كدراسة الصقرية (2018) التي أجريت على عينة من طلبة التعليم الثانوي، والتي توصلت إلى أن أكثر من نصف عينة الدراسة هم في المستوى الثاني من مستويات التفكير الأخلاقي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة القسم العلمي، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الصف، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التفكير الأخلاقي والتحصيل الدراسي. ودراسة عون وآخرون (2017) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مستوى التفكير الأخلاقي والمساندة الاجتماعية لدى تلاميذ التعليم الثانوي بالأغواط، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى لمتغير التخصص.

واستناداً إلى ما سبق لم تجد الباحثة أي دراسة سابقة في حدود علمها على الرغم من الأهمية المحتملة لدراسة العلاقة بين مركز الضبط ونمو التفكير الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في حين أن الطلبة في هذه المرحلة يمرون بمتغيرات قد تؤثر في طريقة تفكيرهم وفعالية الذات وقراراتهم، حيث يميل الكثير من الطلبة لاستشارة أصدقائهم والأخذ بأرائهم في الأمور التعليمية أو الشخصية، والتي قد يكون له تأثير في نمو التفكير الأخلاقي. وأن نمو التفكير الأخلاقي وإن كان نمواً طبيعياً إلا أنه يحتاج إلى برامج تتضمن أفضل الاستراتيجيات والأساليب التي تساعد على دفعه وترقيته إلى مراحل أعلى خصوصاً في هذا العصر الذي يعد عصر الأزمات. لذلك تبلورت مشكلة البحث الحالي بالسؤال التالي:

ما طبيعة العلاقة بين مركز الضبط ونمو التفكير الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص؟

أهمية البحث: تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من عدة جوانب:

- تتناول العلاقة بين مركز الضبط ونمو التفكير الأخلاقي، وهو موضوع ذو تأثير كبير في تكوين وتنمية شخصية الفرد، كما تعد الدراسة جديدة نسبياً ولم تحظَ بالاهتمام الكافي ضمن الدراسات السابقة في حدود علم الباحثة.
- تركز الدراسة على شريحة مهمة وهي طلاب المرحلة الثانوية، والذين يتوجب الاهتمام بهم ومعرفة خصائصهم ودراسة المشكلات والصعوبات التي يتعرضون لها، بما يعزز قدرتهم على التكيف والنمو النفسي والاجتماعي.
- تسلط الضوء على أهمية الأخلاق في المجتمع وضرورة العناية بالتربية الأخلاقية.
- تقدم الدراسة إمكانية الاستفادة من نتائجها من قبل المؤسسات التعليمية والمجتمعية، مثل المدارس والجامعات، وذلك من خلال تصميم برامج وندوات ومقررات تعليمية وأنشطة تتيح مناقشة القضايا الأخلاقية وتعزيز النمو الأخلاقي وتحقيق المزيد من التحكم الداخلي للطلاب.

- تقديم توصيات ومقترحات عملية للعاملين في مجالات الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي، بما يساهم في تعزيز النمو الأخلاقي والتربوي وتعزيز التحكم الداخلي لدى الطلاب.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تعرف:

1. العلاقة بين مركز الضبط ونمو التفكير الأخلاقي لدى أفراد عينة البحث.
2. الفروق في مركز الضبط تبعاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث).
3. الفروق في نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث).
4. الفروق في مركز الضبط تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (أدبي وعلمي).
5. الفروق في نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (أدبي وعلمي).

فرضيات البحث: سيتم اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة 0.05.

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز الضبط ودرجاتهم على مقياس نمو التفكير الأخلاقي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي).

حدود البحث:

- حدود زمنية: تم تطبيق أدوات البحث خلال العام الدراسي 2025-2026.

- حدود مكانية: تم تطبيق أدوات البحث في المدارس الثانوية العامة في مدينة حمص.
- حدود بشرية: يشمل البحث الحالي عينة من طلاب الصف الأول والثاني الثانوي العام من مدارس مدينة حمص.
- حدود موضوعية: يشمل البحث العلاقة بين مركز الضبط ونمو التفكير الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

مركز الضبط: هي الطريقة أو العملية التي يدرك بها الفرد الأحداث من حوله ومدى تحكمه بها، ويعتبر أنه بعد من أبعاد الشخصية حيث يؤثر كثيراً في أنواع السلوك الإنساني، حيث ينقسم إلى فئتين: فئة التحكم الداخلي، وفئة التحكم الخارجي.

مركز الضبط الداخلي: هو اعتقاد الفرد بأن كل ما يحدث له من أمور إيجابية أو سلبية كالنجاح أو الفشل نتيجة جهوده الخاصة وقدراته الذاتية وخصائصه الشخصية.

مركز الضبط الخارجي: هو اعتقاد الفرد بأن كل ما يحدث له من أمور إيجابية أو سلبية في حياته هي خارج نطاق تحكمه كالقدر والحظ والصدفة (ابن عبدالله والشايب، 2023، 10).

التعريف الاجرائي: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب وفق استجابته نحو بنود مقياس مركز الضبط المستخدم في هذه الدراسة، حيث تشير الدرجة المرتفعة من (10 - 23) إلى وجود مركز ضبط خارجي لدى الطالب، على حين الدرجة المنخفضة من (0 - 6) تشير إلى وجود مركز ضبط داخلي لدى الطالب، ومن الدرجة (7 - 9) لا يدخل في عملية القياس.

نمو التفكير الأخلاقي: هو سيرورة معرفية - نمائية تبنى من خلالها طريقة التفكير الأخلاقي اتجاه المواقف الأخلاقية (لحويديك، 2019، 140).

ويعرف التفكير الأخلاقي: بأنه نمط التفكير الذي يتعلق بالتقييم الأخلاقي للأشياء أو الأحداث وهو يسبق كل سلوك أو فعل أخلاقي، ويتعلق التفكير الأخلاقي بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين يتعلق بالصواب أو الخطأ. فقد يتفق الكثيرون 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 وممتلكاته (في العتيبي، 2019، 213).

التعريف الاجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس نمو التفكير الأخلاقي، وما يقابها من مراحل نمو التفكير الأخلاقي الست عند كولبرج. وهي:

المرحلة أولى (الطاعة والخوف من العقاب)، المرحلة الثانية (المنفعة النسبية والمقايضة)، المرحلة الثالثة (الالتزام بالمسايرة)، المرحلة الرابعة (المحافظة على القانون والنظام)، المرحلة الخامسة (مرحلة العقد الاجتماعي)، المرحلة السادسة (المبادئ الأخلاقية العامة).

الجانب النظري:

أولاً: مركز الضبط:

يُعد مركز الضبط من المفاهيم الحديثة نسبياً في علم النفس، وقد لقي اهتماماً ملحوظاً من قبل الباحثين لما له من دور في تفسير السلوك الإنساني من خلال طبيعة إدراك الفرد للعلاقة بينه وبين بيئته. وقد تعددت الترجمات العربية للمصطلح (Locus of Control) مثل: مركز التحكم، وموقع الضبط، ومصدر الضبط، إلا أن مصطلح مركز الضبط هو الأكثر شيوعاً ودقة في التعبير عن المعنى السيكولوجي، وهذا ما أكدته الأحمد (2001) بقولها إن هذا المصطلح يعكس جوهر المفهوم بشكل أوضح (العتيبي، 2015، 17).

وتنوعت التعريفات التي تناولت هذا المفهوم، وتدور معظم التعريفات حول فهم الفرد واعتقاده عن الجهة المسؤولة عن سلوكه. فقد عرفه روتر (Rotter, 1966): بأنه متغير يميز بين الأفراد الذين

يعززون نتائج أفعالهم إلى ذواتهم وجهودهم الشخصية (الضبط الداخلي)، وبين من ينسبون تلك النتائج إلى عوامل خارجية كالصدفة أو الحظ أو تأثير الآخرين (الضبط الخارجي) (Evelyn, 2015, 27). وبذلك يشير مركز الضبط إلى التوقعات العامة لدى الفرد حول مصدر التحكم في الأحداث التي يمر بها، أي تحديد الجهة المسؤولة عما يحدث له. ويتشكل هذا النمط من التوقعات نتيجة الخبرات التي يكتسبها الفرد منذ الطفولة، متأثراً بعوامل متعددة كالثقافة والدين والتشئة الاجتماعية والعمر والجنس والخبرات التدريبية (Okeke & Samuel, 2021, 28).

كما اعتبر ليفكورت (Lefcourt, 1976) مركز الضبط بُعداً من أبعاد الشخصية، لما له من تأثير واضح في أنماط السلوك المختلفة. فاعتقاد الفرد بأنه يستطيع التحكم في شؤونه يسهم في تعزيز توافقه النفسي والاجتماعي، ويمنحه شعوراً بالقدرة على مواجهة الضغوط والتكيف مع البيئة المحيطة (شرقي وخطوط، 2021، 334).

ولمركز الضبط بعدان هما:

مركز الضبط الداخلي: يرى روتر (Rotter): أن الضبط الداخلي يصف الفرد الذي يعتقد في موقف معين أو مجموعة من المواقف بأن ما حدث أو يحدث أو سيحدث مرتبط ارتباطاً مباشراً بأفعاله، فهو يرجع الأحداث الجيدة لما بذله من جهد وما أظهره من مهارة عالية. وإذا حدثت أحداث سيئة فهو يشعر أيضاً بالمسؤولية تجاه هذه الأحداث ويرى أنها نتيجة قصور في الأداء أو نقص في الجهد، وأنه المسؤول عن فشله وسوء حظه في الماضي والحاضر والمستقبل.

مركز الضبط الخارجي: أما الأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي فإنهم يعتقدون أن نتائج سلوكهم محددة عن طريق القدر أو الحظ أو النفوذ الاجتماعي. وهم الذين يفسرون عادة النتائج السلبية والإيجابية التي تحدث في حياتهم كنتيجة لظروف أو قوى خارجية يصعب التحكم بها (طرية وطرية، 2021، 22).

خصائص الأفراد في فئتي مركز الضبط:

يؤدي اختلاف الأفراد في تصوراتهم حول مصدر التحكم في الأحداث إلى تباين واضح في أنماط سلوكهم ومستوى تحملهم للمسؤولية تجاه ما يحققونه من نجاح أو يتعرضون له من فشل.

أهم الخصائص التي يتميز بها أفراد فئة الضبط الداخلي:

- كثرة حذرهم وانتباههم للنواحي المختلفة التي تزودهم بمعلومات مفيدة لسلوكهم المستقبلي.
- يميلون إلى اتخاذ خطوات تتميز بالفاعلية والتمكن لتحسين أوضاعهم البيئية.
- يضعون قيمة كبيرة لتعزيز مهارتهم، ويبدون اهتماماً بأسباب نجاحهم وإخفاقهم.
- يظهرون قدرة أعلى على مقاومة الضغوط والمحاولات المغرية للتأثير عليهم. (الشمري وشنطاوي، 2023، 338).

بينما خصائص الأفراد من فئة الضبط الخارجي فهي تتمثل في:

- يميلون إلى السلبية وقلة في المشاركة والإنتاج.
- يرجعون الحوادث الإيجابية والسلبية إلى عوامل خارجة عن إرادتهم.
- يفتقرون إلى الإحساس بامتلاك قدرة ذاتية على التحكم.
- تنخفض لديهم درجة الإحساس بالمسؤولية عن نتائج أفعالهم الخاصة (عبد اللاه، 2023، 596).

العوامل المؤثرة في مركز الضبط:

في إطار نظرية التعلم الاجتماعي، أشار روتر إلى وجود مجموعة من العوامل التي يتأثر بها مركز الضبط، إذ إن مركز الضبط هو نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة، والتي تعتبر مصدراً رئيساً لاكتساب أنماط السلوك. ومن أبرز العوامل المؤثرة فيه:

- أساليب الضبط الاجتماعي، والمتمثلة بالتأثيرات التي تمارسها الجماعات والمؤسسات المختلفة في سلوك الفرد.
- التوقعات الفرد المرتبطة بالأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها.

- اللوائح والتعليمات والقيود ومدى إشباعها لحاجات الفرد وشعوره بالأمن.
- العمل الوظيفي وطبيعته بوصفه جزء من سلوك الشخص العام.
- أنماط التعزيز المرتبطة بخبرات النجاح والفشل، حيث قد تؤدي تكرارات الفشل إلى الشعور بالعجز مع مرور الوقت.
- المعتقدات الدينية، كالقضاء والقدر وما يؤمن به الفرد.
- الأسرة والمؤسسات التربوية وما تقدمه من خبرات وما تتيحه لهم من فرص للتفاعل مع الأفراد والمتغيرات والبيئة المحيطة بهم (سعد، 2010، 15).

ثانياً: نمو التفكير الأخلاقي:

يعد التفكير الأخلاقي أحد جوانب الشخصية التي تمر بعملية نمو تدريجي، مشابهة لتطور الجوانب الأخرى مثل النمو الجسمي والاجتماعي والعقلي والانفعالي. ويشير نمو التفكير الأخلاقي إلى منظومة معرفية تتغير بنيتها في كل مرحلة من مراحل حياة الفرد، حيث تتشكل هذه البنى نتيجة التفاعل بين عوامل التنشئة الاجتماعية والأخلاقية والنمو العقلي المعرفي. وخلال عملية النمو، يقوم الفرد بتعديل بنيته الأخلاقية بإدخال خبرات جديدة وتحويل الأحكام الأخلاقية من اهتمامات شخصية وأناية إلى اهتمامات ومسؤوليات اجتماعية أوسع (الحاجي، 2023، 97).

وعرفه هوفمان (Hoffman, 1980) بأنه مجموعة من التغيرات النوعية التي تطرأ على مراحل التفكير الأخلاقي أثناء فترة النمو، تبني كل مرحلة على إعادة تنظيم وإنجاز المرحلة السابقة، حيث تكون المرحلة الجديدة أكثر شمولية من السابقة لكي تزود الفرد بوجهات نظر جديدة تستخدم في وضع معايير محددة (Hoffman, 1980, 295). كما تعرفه حميدة (1990) بأنه نمط التفكير الذي يستخدمه الفرد لحل المواقف أو المشكلات الأخلاقية وفقاً لنظرية كولبرج، ويمتد هذا النمو من المرحلة الأولى، والتي يتم توجيهها بالعقاب والطاعة، وصولاً إلى المرحلة السادسة المتمثلة في التوجيه بالمبادئ الأخلاقية (حميدة، 1990، 132).

مستويات التفكير الأخلاقي:

حدد كولبرج (Kohlberg) ثلاثة مستويات رئيسية لنمو التفكير الأخلاقي، يتضمن كل مستوى على مرحلتين، وتمثل كل مرحلة تغييراً نوعياً في البنية المعرفية للفرد يؤدي إلى تطوير نمط أكثر نضجاً من التفكير الأخلاقي:

المستوى الأول: ما قبل التقليدية ما قبل العرف والقانون: يستجيب الفرد للقواعد الثقافية وتصنيفات الخير والشر، والصواب والخطأ، ويفهم الأخلاق من حيث العواقب الشخصية المترتبة عليها، مثل العقاب أو المكافآت أو تبادل الخدمات، أو يركز على فرض القوة الجسدية من قبل السلطة (Weber & Derry, 2018, 508). وهو مستوى معظم الأطفال قبل سن التاسعة، وكذلك بعض الأحداث الجانحين (سليمان، 2015، 163). ويتضمن هذا المستوى مرحلتين:

المستوى الأول: المرحلة الأولى: أخلاقية العقاب والطاعة: في هذه المرحلة أخلاقية الطفل وتفكيره محكوم بالسلطة (الأب، الأم، المعلمين.... إلخ) أي كل من يصدر الأوامر، فأن الفعل الصحيح هو إطاعة أوامر وطلبات السلطة والفعل الخاطئ هو ما يعاقب عليه (غباري وأبو شعيرة، 2015، 253).

المستوى الأول: المرحلة الثانية: أخلاقية الفردية والغائية النفعية وتبادل المصالح: يسود هذه المرحلة الغرض وتبادل المصالح من أجل تحقيق متعة الفرد الذاتية، أي من أجل خدمة الذات يتبع الطفل القواعد التي تتفق مع اهتماماته المباشرة وميوله وذلك لإشباع حاجاته. ويقوم الطفل هنا بالتبادل المتكافئ وعقد الصفقات والاتفاق على المقايضة (رفاعي، 2010، 146).

المستوى الثاني: مستوى الأخلاقية التقليدية العرف والقانون: يقع في هذا المستوى معظم المراهقين والراشدين في المجتمع. ويظهر في هذا المستوى من التفكير الأخلاقي الانتقال من الذاتية إلى الاجتماعية كنتيجة لتطور المعرفي والنفس/اجتماعي، وبالتالي يأخذ الفرد نمطاً مختلفاً من الأحكام الخلقية (مقادي، 2015، 270). وينقسم هذا المستوى إلى مرحلتين:

المستوى الثاني: المرحلة الأولى: أخلاقية التوقعات المتبادلة والعلاقات والمسايرة: تهتم هذه المرحلة بالعلاقات المتبادلة بين الأشخاص وكيفية مسايرتهم بعضهم بعضاً، ويكون السلوك الحسن للطفل هو السلوك الذي يتوقعه الآخرون المهمون في حياته، أو حسب ما يتوقع منه الناس من تكوين علاقات إيجابية طيبة معهم وضمان رضاهم عنه وقبولهم له. ومن المسائل الأساسية التي تهتم الفرد في هذه المرحلة هي وصفه بالطيبة وحسن الخلق، فحاجته إلى أن يكون " طفلاً خيراً طيباً" سواء من وجهة نظره أو وجهة نظر الآخرين نحوه تعتبر من الأسباب الرئيسية التي تؤدي به إلى السلوك الأخلاقي (رفاعي، 2010، 146).

المستوى الثاني: المرحلة الثانية: التوجه نحو القانون والنظام: يبدي الفرد في هذا المستوى تمسكه بالقوانين والأعراف لاعتبارهما المصدر الوحيد للحكم على السلوك. حيث ينظر إليها كقواعد مقدسة تهدف إلى حماية المجتمع من الانهيار. وعلى هذا الأساس فكل ما ليس قانونياً ليس أخلاقياً بصرف النظر عن الضرورات الملحة والحاجات الفردية. ومن الجدير بالذكر هنا ملاحظ الفروق بين طبيعة إدراك قدسية القواعد في هذه المرحلة كوسائل لحفظ المجتمع من الانهيار وقدسية القواعد لذاتها في المرحلة الأولى (الغامدي، 2001، 230).

المرحلة الثالثة: المستوى ما بعد التقليدي (الاستقلالي أو المبدئي): يصل إلى هذا المستوى عدد قليل من الراشدين حيث يتطلب درجة عالية من النمو المعرفي والنفس/اجتماعي المحررة للفرد من درجة كبيرة من تمرّكه حول ذاته أو ما يرتبط بها من منافع. ويتضمن هذا المستوى مرحلتين:

المرحلة الثالثة: المستوى الأول: التوجه نحو العقد الاجتماعي: أن الفرد في هذه المرحلة يخرج تفكيره من إطار الالتزام بالقانون، فهو في مستوى ينتقل من التطبيق الحرفي للقانون تطبيقاً يمتاز بالجمود إلى ضرورة فهم وتطبيق روح القانون ومضمونه. وبالتالي فإن القانون وضع من أجل حماية المواطن لذا لا بد من تطبيق القانون ولكن شريط أن يكون بالحفاظ على حياة الإنسان وحقوقه من جهة أخرى. بمعنى إمكانية تغيير القواعد والقوانين عند فشلها في تحقيق العدالة للجميع. فمفاهيمه تختلف وتتغير إلى أهمية تبني المبادئ الأساسية مثل: العدل، والمساواة، وكرامة

الإنسان، أما القوانين المتفق عليها فهي قواعد متفق عليها كعناصر للعقد الاجتماعي بين الأفراد لحماية الجميع (عريوة، 2020، 79).

المرحلة الثالثة: المستوى الثاني: المبادئ الأخلاقية العامة: من النادر أن يصل الأفراد إلى هذه المرحلة لذا يعتبرها " كولبرج " مرحلة افتراضية. لأن الفرد في هذه المرحلة تتطور مفاهيمه الأخلاقية بحيث تشكل لديه نظاماً خاصاً من القيم والأخلاق والمبادئ التي تتسجم مع ما عنده من ضمير. ولكنها تنطلق من المبادئ الإنسانية العامة كالعدالة والمساواة واحترام حرية الإنسان وكرامته. وبالتالي معايير الحكم الأخلاقي في هذه المرحلة تكون معايير داخلية وليست نابعة من السلطة الخارجية. لذا سميت بمرحلة "المبادئ الأخلاقية العامة" أي أن الحكم يعم جميع الناس، فالفرد يتجاوز كل القوالب التي تسعى المجتمعات والنظم إلى صقلها حتى تخدمها هذه النماذج لاحقاً وتحقق غاياتها المسطرة (عريوة، 2020، 80).

ثالثاً: العوامل التي تؤثر في نمو التفكير الأخلاقي: يشير الحجابي (2023) إلى وجود مجموعة من العوامل التي تؤثر على نمو التفكير الأخلاقي لدى الفرد، ويمكن تلخيص أبرزها فيما يلي:

1- مستوى الذكاء: يسهم في قدرة الطفل على فهم المفاهيم الأخلاقية واستيعاب المواقف التي تتطلب تطبيق هذه المفاهيم، حيث يواجه الأطفال ذوو الذكاء المنخفض صعوبة أكبر في هذا المجال.

2- نوع التعليم: غالباً ما يركز الكبار انتباههم على الأخطاء التي يقع فيها الأطفال ويعاقبونهم على ذلك، دون تقديم التوجيه الكافي حول السلوك الصحيح أو البدائل المناسبة، ما يحد من تطور وعيهم الأخلاقي.

3- التغيرات في القيم الاجتماعية: تعكس القيم الأخلاقية غالباً القيم الاجتماعية السائدة، وبالتالي فإن أي تغيير في هذه القيم قد يؤدي إلى ارتباك الطفل وصعوبة التكيف معها، أكثر من تأثيرها على الكبار.

4- التناقض في السلوك الأخلاقي: قد يربك الأطفال التناقض بين ما يُطلب منهم وبين السلوك الفعلي للكبار في حياتهم اليومية، ويؤدي ذلك إلى شعور بالارتباك وعدم اليقين بشأن السلوك الأخلاقي المناسب (الحاجي، 2023، 98).

الدراسات السابقة:

دراسات متعلقة بمركز الضبط:

- **دراسة سعد (2010) في فلسطين:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا، حيث تكونت عينة الدراسة من (150) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في قرية أبو أسنان. استخدم الباحث مقياس روتر للضبط الداخلي-الخارجي بصورته المعربة للبيئة الأردنية، إلى جانب قائمة حل المشكلات من إعداد هينر وبترسن (Heppner & Petersen) والمعربة والمقننة من قبل جروان (1986). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات، بما يشير إلى أن الطلبة ذوي مركز الضبط الداخلي يتمتعون بقدرة أعلى على حل المشكلات، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مركز الضبط تبعًا لمتغيري الجنس والصف الدراسي.
- **دراسة بروهوم (2021) في حمص:** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب الهوية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص، وطبقت على عينة بلغت (310) طالبًا وطالبة. استخدمت الدراسة مقياس أساليب الهوية لبيروزنسكي بتعريب حسن (2018)، ومقياس مركز الضبط لروتر بتعريب الكفاي (1996). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين أسلوب الهوية المعلوماتي والملتزم ومركز الضبط الداخلي، في حين ظهرت علاقة ارتباطية طردية بين أسلوب الهوية التجنبي والمعياري ومركز الضبط الخارجي، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في

- مركز الضبط لصالح الإناث بما يشير إلى الضبط الخارجي، ووجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص لصالح طلبة الفرع الأدبي، بما يعكس ميلهم نحو مركز الضبط الخارجي.
- **دراسة شرقي وخطوط (2021) في الجزائر:** سعت الدراسة إلى التعرف على اتجاه مركز الضبط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، والكشف عن الفروق فيه تبعاً لمتغيري الجنس والإعادة، حيث شملت العينة (100) تلميذ وتلميذة من ثانويتي الإخوة يسبع وعلية بمنطقة شلالة العذرة بولاية المدية. واعتمد الباحثان على مقياس مركز الضبط لروتر المعرب والمقنن من قبل الكفافي (1982). وأظهرت النتائج أن مركز الضبط السائد لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي هو مركز الضبط الخارجي، كما بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية في مركز الضبط تبعاً لمتغيري الجنس أو الإعادة.
- **دراسة القصاص وجمعة (2022) في فلسطين:** هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة مركز الضبط بالتفكير الإيجابي لدى طلبة المستوى الرابع في الجامعات الفلسطينية، إضافة إلى الكشف عن الفروق في مركز الضبط والتفكير الإيجابي تبعاً لمتغيرات الجنس والدخل والجامعة والمعدل، حيث تكونت العينة من (389) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعات محافظات غزة. استخدمت الدراسة مقياس مركز الضبط لروتر المعرب والمقنن من قبل الكفافي (1982)، ومقياس التفكير الإيجابي من إعداد الباحثين. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين مركز الضبط الداخلي والتفكير الإيجابي، وعلاقة ارتباطية عكسية بين مركز الضبط الخارجي والتفكير الإيجابي، إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مركز الضبط تبعاً لمتغير الجنس.
- **دراسة أكهتر وسكسينا (Akhtar & Saxena, 2017) في الهند:** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مركز الضبط لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (281) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية في مدينة بوبال بالهند، تراوحت أعمارهم بين 14-18 سنة. استخدم الباحثان مقياس مركز الضبط لجوليان روتر (1966). وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مركز الضبط، حيث يميل

الذكور بدرجة أكبر إلى مركز الضبط الداخلي، في حين تميل الإناث بدرجة أكبر إلى مركز الضبط الخارجي.

- دراسة أنيلخوسيه وجود (Aniljose & Jude, 2023) في الهند: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات ومركز الضبط لدى المراهقين، حيث طبقت على عينة قوامها (120) طالبًا وطالبة من مدارس مختلفة في منطقة كولان بولاية كيرلا، موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث. استخدم الباحثان مقياس مركز الضبط لروتر (1966) ومقياس تقدير الذات لروزنبرغ (1965). وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين تقدير الذات ومركز الضبط، مما يشير إلى أن مستوى تقدير الذات لا يؤثر في اتجاه مركز الضبط لدى المراهقين.

دراسات متعلقة بنمو التفكير الأخلاقي:

- دراسة عون وآخرون (2017) في الجزائر: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدى تلاميذ التعليم الثانوي بمدينة الأغواط، حيث تكونت العينة من (60) تلميذًا من السنة الثالثة ثانوي. استخدمت الدراسة مقياس التفكير الأخلاقي لعبد الفتاح (2001) ومقياس المسؤولية الاجتماعية لميسون (2009). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين مستوى التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية، كما كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفكير الأخلاقي لصالح الإناث، في حين لم تظهر فروق دالة تعزى لمتغير التخصص.
- دراسة كتيلة (2017) في الجزائر: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية ببعض ثانويات ولاية ورقلة، حيث تكونت العينة من (100) طالب وطالبة من السنة الثانية ثانوي بثانوية حاسي بن عبد الله. استخدمت الدراسة مقياس التفكير الأخلاقي من إعداد فوكية عبد الفتاح (2001). وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى أفراد العينة يقع في المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي،

والتي تعكس الالتزام بالقانون والنظام، كما بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية في التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى التعليمي للأب والأم.

- **دراسة الصقرية (2018) في سلطنة عمان:** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي (11-12) وعلاقته بمتغيرات الجنس والتخصص والصف، وكذلك علاقته بالتحصيل الدراسي، حيث تكونت العينة من (223) طالباً وطالبة. استخدمت الدراسة مقياس التفكير الأخلاقي للوهيبية. وأظهرت النتائج أن أكثر من نصف أفراد العينة يقعون في المستوى الثاني من مستويات التفكير الأخلاقي، كما بينت وجود فروق دالة إحصائية في التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص لصالح طلبة القسم العلمي، في حين لم تظهر فروق تبعاً لمتغير الصف، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الأخلاقي والتحصيل الدراسي.

- **دراسة سيسور وتوبتشو (Cesur & Topçu, 2010) في تركيا:** هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين بعض المتغيرات الديموغرافية، وهي العمر والجنس والمستوى التعليمي وتعليم الوالدين، ونمو التفكير الأخلاقي لدى الأفراد، حيث شملت العينة (584) طالباً جامعياً من ثلاث جامعات تركية، تراوحت أعمارهم بين 17 و 36 سنة. استخدم الباحثان النسخة التركية من اختبار تحديد القيم الأخلاقية (Defining Issues Test – DIT) إلى جانب استبيانات ديموغرافية. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة بين العمر أو المستوى التعليمي والنمو الأخلاقي، في حين ظهرت فروق بين الجامعات، إضافة إلى فروق جزئية بين الذكور والإناث في بعض أبعاد التفكير الأخلاقي.

- **دراسة تشانغ وتشانغ (Zhang & Zhang, 2025) في الصين:** هدفت الدراسة إلى فحص تأثير مستوى التفكير الأخلاقي على اتخاذ القرار واستجابات التوتر لدى المراهقين أثناء مواجهة صراع اجتماعي-أخلاقي في بيئة الواقع الافتراضي، حيث تكونت العينة من (118) طالباً وطالبة من مدارس بكين، تراوحت أعمارهم بين 14 و 17 سنة، وقُسموا إلى مجموعتين وفق مستوى التفكير الأخلاقي استناداً إلى نتائج اختبار DIT-2. استخدمت

الدراسة اختبار DIT-2 لقياس التفكير الأخلاقي، ومقياس القلق اللحظي (STAI-S) لقياس التوتر النفسي، إضافة إلى قياس معدل ضربات القلب كمؤشر للتوتر الفسيولوجي. وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير الأخلاقي لم يكن له تأثير دال على دقة أو سرعة اتخاذ القرار، كما لم يسهم في خفض مستويات التوتر النفسي أو الفسيولوجي لدى المراهقين أثناء المواقف الصراعية.

إجراءات البحث:

1-منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي كونه المنهج المناسب لهذا البحث ومتغيراته فهو يعني بدراسة العلاقة بين المتغيرات ويصفها وصفاً كمياً، لأن الغرض من جمع البيانات تحديد الدرجة التي ترتبط بها متغيرات كمية بعضها بالبعض الآخر (أبوعلام، 2011، 245).

2-مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث: يشمل البحث جميع طلاب المرحلة الثانوية العامة (الأول الثانوي، الثاني الثانوي) في مدينة حمص البالغ عددهم (10282) طالباً وطالبة وفقاً لدائرة الإحصاء التابعة لمديرية التربية في حمص لعام 2026/2025، ولم يتم تضمين طلاب الصف الثالث الثانوي ضمن مجتمع البحث نظراً لضيق الوقت لديهم وانشغالهم بالتحضير لامتحانات النهائية، مما يحد من إمكانية الوصول إليهم وتطبيق أدوات البحث بشكل منظم. ولقد تم اختيار عينة البحث باستخدام الطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم:

1. تقسيم مدينة حمص إلى ستة مناطق تعليمية.
2. تم سحب منطقتين بالطريقة العشوائية البسيطة (وهما المنطقة الأولى والثانية).

3. تم سحب من كل منطقة مدرستين بالطريقة العشوائية البسيطة، من المنطقة الأولى سحبت مدرسة (محمد الماغوط للذكور، غرناطة للإناث) ومن المنطقة الثانية سحبت مدرسة (خالد بن الوليد للذكور، الجلاء للإناث).
4. ومن كل مدرسة من المدارس الأربع التي وقع الاختيار عليها تم سحب شعبة أدبي وشعبة علمي من الصف الأول الثانوي، وشعبة أدبي وشعبة علمي من الصف الثاني الثانوي بالطريقة العشوائية البسيطة، أي تم اختيار أربع شعب من كل مدرسة.
5. تم التطبيق على كامل طلاب الشعب التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية. وفي الجدول الآتي (1) يبين توزيع أفراد عينة البحث وفق متغيرات (النوع والتخصص الدراسي):

جدول (1) يبين توزيع أفراد عينة البحث النهائية وفق متغيرات (النوع، التخصص)

المتغير	الذكور	الإناث	المجموع
التخصص العلمي	86	98	184
التخصص الأدبي	73	91	164
المجموع	159	189	348

3-أدوات البحث: لتحقيق أهداف البحث فقد تم استخدام أداتين للبحث بعد التأكد من خصائصهما السيكمترية كما يلي:

❖ أدوات الدراسة:

1-مقياس مركز الضبط: صمم هذا المقياس من قبل روتر 1996 وقام بتقنيته كفاقي وتم استخدامه في دراسة كعبوش وزريمش 2019 وهو مقياس يهدف إلى قياس إدراك الفرد للعالم المحيط به من ناحية وعلاقته بسلوكه وما يحصل عليه من تدعيم إيجابي أو سلبي، فهو يقيس الاتجاهات العامة في الشخصية ويمكن استخدامه في العديد من المجالات التربوية والشخصية، ويضم في الأصل 29 زوجاً من العبارات تشير إحداها إلى الضبط الداخلي وتشير الأخرى إلى الضبط

الخارجي، وقد صمم في اتجاه الضبط الخارجي بحيث أن الحصول على درجة عالية فيه تدل على مركز ضبط خارجي، فيما الدرجة المنخفضة على مركز ضبط داخلي.

طريقة تطبيق المقياس: يمكن ان يطبق الاختبار فردياً أو جماعياً حيث يقوم المفحوص بقراءة العبارتين معا ثم عليه أن يختار أيهما التي تتفق مع وجهة نظره، وإذا كان يوافق على العبارتين فإنه يطالب باختيار أكثرهما قبولاً لديه بوضع دائرة (0) عليها.

طريقة تصحيح المقياس: يتم التصحيح بإعطاء الدرجة (0) على العبارة التي تعبر عن الاتجاه الداخلي والدرجة (1) للعبارة التي تعبر عن الاتجاه الخارجي وتتراوح درجات المقياس بين (0-23) درجة.

ويصنف المستجيبون على ضوء الدرجات المتحصل عليها حسب معرب المقياس أبو ناهية إلى:

- من (0-6) فئة الضبط الداخلي
- من (7-9) لا يدخلون في عملية القياس
- من (10-23) فئة الضبط الخارجي

وبين الجدول التالي (2) مفتاح تصحيح استجابات التلاميذ على المقياس، حيث تعطى الدرجة (1) لكل إجابة مطابقة لبنود جدول التصحيح، والدرجة (0) لكل إجابة خالفت بنود الجدول، في حين لا تعطى أي درجة للفقرات الدخيلة.

مثل العبارة 2: إذا أجاب عليها ب (أ) تعطى له درجة واحدة (1) إما إذا أجاب على البند (ب) أعطى له درجة صفر (0). ويكون العكس في الفقرة 3.

الجدول رقم (2) يوضح مفتاح التصحيح لمقياس الضبط

الفقرة	التصحيح	الفقرة	التصحيح	الفقرة	التصحيح
1	فقرة دخيلة	11	ب	21	أ

مركز الضبط وعلاقته بنمو التفكير الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص

2	أ	12	ب	22	ب
3	ب	13	ب	23	أ
4	ب	14	فقرة دخيلة	24	فقرة دخيلة
5	ب	15	ب	25	أ
6	أ	16	أ	26	ب
7	أ	17	أ	27	فقرة دخيلة
8	فقرة دخيلة	18	أ	28	ب
9	أ	19	فقرة دخيلة	29	أ
10	ب	20	أ		

الخصائص السيكمترية لمقياس مركز الضبط لروتر (1996): للتحقق من الخصائص السيكمترية لمقياس مركز الضبط قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة سيكمترية مكونة من (80) طالباً وطالبة من مدرستي (الفارابي للذكور، قتيبة للإناث) من طلبة المدارس الثانوية في مدينة حمص. وتم ذلك من خلال:

صدق المقياس: لقد تم التأكد من صدق المقياس من خلال:

- **صدق الاتساق الداخلي:** وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص في كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي spss ويوضح الجدول رقم (3) معاملات الاتساق الداخلي لل فقرات مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (3) يبين معاملات الاتساق الداخلي لل فقرات مع الدرجة الكلية للمقياس. ن=80

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.67**	13	0.48**
2	0.58**	14	0.71**
3	0.60**	15	0.45**
4	0.71**	16	0.40*

0.46**	17	0.58**	5
0.57**	18	0.60**	6
0.60**	19	0.73**	7
0.46**	20	0.57**	8
0.47**	21	0.71**	9
0.51**	22	0.58**	10
0.38*	23	0.59**	11
		0.49**	12

(**) دالة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 (*) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05
ونلاحظ من خلال الجدول (3) أن معاملات الارتباط كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)
و(0.01) وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام الطرق الآتية: الثبات بطريقة ألفا كرونباخ،
والثبات بطريقة التجزئة النصفية.

جدول (4) يبين معامل ثبات مقياس مركز الضبط بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ.

ن=80

طريقة الثبات	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية للمقياس	0.79	0.76

نلاحظ من الجدول (4) أن معامل ثبات التجزئة النصفية قد بلغ (0.79) في الدرجة الكلية للمقياس
ويعد معامل ثبات جيداً ومقبولاً لأغراض البحث، أما معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ
قد بلغت (0.76) في الدرجة الكلية للمقياس وهو أيضاً يعتبر معامل ثبات جيد ومقبول لأغراض
البحث.

ويتضح مما سبق أن مقياس مركز الضبط لرونتر (1996) يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، مما يؤكد صلاحيته للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

2-مقياس نمو التفكير الأخلاقي: من إعداد عبد الفتاح (2001) المعد وفق نظرية كولبرج، يتضمن المقياس خمسة مواقف أخلاقية اثنتين منهما اشتقا من مقياس "كولبرج" لنمو التفكير الأخلاقي، حيث يلي كل موقف عدد من الأسئلة ولكل سؤال ست استجابات تمثل المراحل الستة لنمو التفكير الأخلاقي عند كولبرج.

حيث يعرض في كل موقف مشكلة تكون على شكل قصة تحتوي أبطالاً وأحداثاً مرتبطة بالجانب الأخلاقي في الحياة الواقعية يكون صاحبها في حيرة من أمره ثم يطلب من المفحوص إصدار حكم فيما يجب على صاحب الموقف اتخاذه، انطلاقاً من القواعد الأخلاقية التي يتمثلها. وذلك بوضع علامة أمام الاستجابة الأكثر اتفاقاً مع تفكيره وأحكامه الأخلاقية، وقد احتوى مقياس التفكير الأخلاقي كما ذكرنا سابقاً على خمسة مواقف وهي كما يلي:

- الموقف الأول يتكون من خمس فقرات
- الموقف الثاني يتكون من تسع فقرات
- الموقف الثالث يتكون من ثلاث فقرات
- الموقف الرابع يتكون من فقرتين
- الموقف الخامس يتكون من فقرتين

تصحيح المقياس: يتم الإجابة على المقياس بطريقة انتقائية (اختيار من متعدد) من ست استجابات حيث يضع المفحوص علامة على رقم الإجابة التي تناسبه، ويتم التصحيح بوضع رقم المرحلة التي تمثلها الاستجابة أمام العبارة المنتقاة والموضع في معيار التصحيح الذي سيذكر لاحقاً.

إذاً فالإجابة عبارة عن مجموعة من العبارات مرقمة على التوالي: أ، ب، ج، د، هـ، و. حيث توافق كل عبارة مرحلة من مراحل نمو التفكير الأخلاقي وهي:

- المرحلة الأولى: الطاعة والخوف من العقاب
- المرحلة الثانية: المنفعة النسبية والمقايضة.
- المرحلة الثالثة: الالتزام بالمسايرة.
- المرحلة الرابعة: المحافظة على القانون والنظام.
- المرحلة الخامسة: مرحلة العقد الاجتماعي.
- المرحلة السادسة: المبادئ الأخلاقية العامة.

أما تقديرات العبارات فهي تنطلق من درجة واحدة، درجتين، 3 درجات، 4 درجات، 5 درجات، 6 درجات.

الخصائص السيكومترية لمقياس نمو التفكير الأخلاقي:

صدق المقياس:

أ-صدق المحكمين: حيث تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة حمص /قسم الإرشاد النفسي/ إذ بلغ عددهم (9) محكمين، وذلك للاسترشاد بأرائهم حول فقرات المقياس من حيث ملائمتها علمياً ولغوياً للسمة المقيسة، ومن حيث الصياغة اللغوية للمواقف، ومدى ملائمتها للفئة المستهدفة، وعلى ضوء تلك الآراء تم تعديل الاستجابات وحذف بعض الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق بالحذف (80%) فما فوق، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين على مواقف المقياس (80%) ما فوق، والجدول رقم (5) يوضح التعديلات التي تم إجراؤها على بعض استجابات المقياس والمواقف التي تم حذفها من المقياس.

جدول (5) يوضح التعديلات التي تم إجراؤها على بعض الاستجابات والفقرات التي تم حذفها من المقياس

رقم الموقف	رقم الفقرة	الاستجابة قبل التعديل	الاستجابة بعد التعديل
1	1	ج-التزاماً بطاعة الأب الذي رياه.	التزاماً بقواعد الأسرة وتنفيذ ما يطلبه الأب.
1	2	حذف	
1	4	أ- لأنه لن يسعد ويستمتع بالرحلة لأنه كذب على والده	لأنه كذبه سيمنعه من الاستمتاع بالرحلة.
1	4	ج- سيفقد ثقة جميع أفراد الأسرة.	لمخالفته قيم ونظام الأسرة.
2	1	حذف	حذف
2	2	أ- احتراماً للنظام الاجتماعي حتى لا تشيع السرقة.	لأنها قد تنتقم منه بعد الشفاء لعدم محاولته إنقاذها.
2	3	أ- لأن كل منهما يجب أن يضحي من أجل الآخر.	لأنها قد تنتقم منه بعد الشفاء لعدم محاولته إنقاذها.
2	3	ب- لأن من واجبه طاعة زوجته وتحقيق ما تريد.	لأن إنقاذ حياتها مبرر للسرقة
2	4	حذف	
2	5	حذف	
2	6	د- لأنه أن لم يسرق بالرغم من حاجته الشديدة يصبح نموذجاً لالتزام الخلقي	لأنه قد يصبح نموذجاً للالتزام الأخلاقي لأنه لم يسرق بالرغم من حاجته الشديدة.
2	8	ب- لأن الزوج كان يشعر بالألم لعدم استطاعته إنقاذ حياة زوجته.	لأن الزوج كان يخشى من العقاب لعدم إنقاذ زوجته.

2	8	د- لأن الزوج تصرف بدافع الحب لإنقاذ زوجته لكي تبقى بجانبه.	لأن الزوج تصرف بدافع الحب لإنقاذ زوجته لكي تبقى بجانبه.
2	9	د- لأن الزوج يجب أن يكون مستعداً لمحاكمته على ما ارتكبه من سرقة.	لأن الزوج ارتكب جرماً يستحق العقاب.
3	1	أ- لأنه بمشاركتهم أصبحت لديه النية لسرقة.	لأنه بمشاركتهم خالف القانون.
3	1	ب- لأنه لم يفكر في أسرته وأهله عند معرفتهم بأنه سارق.	لأنه لم يحترم قيم مجتمعه التي ترفض السرقة.
3	2	ب- تجنباً للامساك به وتوقيع العقوبة عليه.	تجنباً للعقوبة في حال الامساك به.
3	3	حذف	
4	2	أ- لأن أسرته إذا أصابها أذى لن يسامح نفسه.	لأن من مسؤوليته الحفاظ على أسرته والحرص على راحتها.
4	2	و- لأن من واجبه كرب أسرة المحافظة على أسرته والحرص على راحتها.	لأن من واجبه إبعاد أي أذى قد يلحق بأسرته.
5	1	أ- لأنه لن تكون هناك عدالة بالنسبة للمساكين الذين نفذوا العقوبة كاملة إذا ما ترك هذا التاجر طليقاً.	لأنها قد تحصل على مكافأة نتيجة الإبلاغ عنه.
5	1	ب- لأن ضمير هذه السيدة لن يسامحها وسوف تسخط على	لأن ضمير هذه السيدة سيؤنبها إذا لم تبلغ عن المجرم الهارب.

		نفسها إذا لم تبلغ عن المجرم الهارب.	
5	1	هـ- لأن السماح لهذا الرجل وأمثاله بالهروب من العقاب يعد دافعا لزيادة الجريمة.	لأنه ارتكب جرماً يستحق العقاب.
5	2	ج- لأن إعادته للسجن عمل سيئم بالقسوة.	لأن إعادته للسجن سيعرضه للأذى.

يتضح من الجدول رقم (5) التعديلات التي تم إجراؤها على بعض فقرات المقياس كما يتبين حذف عدد من الفقرات، وبذلك أصبح المقياس يتضمن: الموقف الأول أربع فقرات، والموقف الثاني ستة فقرات، والموقف الثالث فقرتين، والموقف الرابع فقرتين، والموقف الخامس فقرتين.

وبعد ذلك تم تطبيقه على عينة خاصة بحساب الخصائص السيكومترية مكونة من (100) طالباً وطالبة لم تشملهم عينة البحث الأساسية، وذلك لدراسة الصدق والثبات لمقياس نمو التفكير الأخلاقي

ب-صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس نمو التفكير الأخلاقي قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل موقف والدرجة الكلية لكل للمقياس والجدول (6) يوضح النتائج:

جدول رقم (6) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل موقف والدرجة الكلية لمقياس نمو التفكير الأخلاقي.

الموقف الأول	معامل الارتباط	الموقف الثالث	معامل الارتباط
1	0.367*	1	0.345**
2	0.395**	2	0.397**
3	0.566**	الموقف الرابع	معامل الارتباط
4	0.479**	1	0.496**

الموقف الثاني	معامل الارتباط	2	0.468**
1	0.493**	الموقف الخامس	معامل الارتباط
2	0.536**	1	0.385**
3	0.457**	2	0.350*
4	0.553**		
5	0.439**		
6	0.416**		

وبلاحظ من الجدول رقم (6) أن معاملات الارتباط جميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.01) و(0.05) وهذا يعني أن المقياس يتسم باتساق داخلي.

ج-الصدق التمييزي (صدق الفروق الطرفية): تم حساب صدق الفروق الطرفية، حيث اعتمدت الباحثة على أعلى 25% وأدنى 25% من درجات المفحوصين بعد ترتيبها تصاعدياً، وتم اختبار الفروق عن طريق اختبار (ت) وكانت النتائج وفق الآتي:

جدول (7) يوضح نتائج اختبار ت للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس نمو التفكير الأخلاقي

القرار	القيمة الاحتمالية sig	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الصدق التمييزي
دالة	0.000	48	-19.819	5.558	48.68	25	المجموعة الأدنى
				3.367	74.44	25	المجموعة الأعلى

يبين الجدول رقم (7) أن القيمة الاحتمالية ل (ت) المحسوبة (0.000) وهي أصغر من (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين مما يعني أن المقياس يتمتع بصدق تمييزي.

-ثبات المقياس:

أ-الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: للتحقق من ثبات المقياس تم حساب معامل الاتساق الداخلي وذلك بمعادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.734). وهذا يشير إلى وجود ثبات بدرجة جيدة.

ب-الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم التأكد من ثبات المقياس من خلال التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم فقرات المقياس إلى قسمين وفق أسلوب الأرقام الفردية والأرقام الزوجية، ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بينهما، حيث بلغت قيمته (0.601) وهو معامل ثبات نصف الاختبار، وصُحح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان-براون، حيث بلغت قيمة سبيرمان-براون (0.751)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتصف بمعامل ثبات جيد، والجدول رقم (8) يوضح النتائج:

جدول رقم (8) يوضح نتائج اختبار سبيرمان-براون للتحقق من ثبات مقياس نمو التفكير الأخلاقي

عدد الفقرات	معامل ثبات سبيرمان-براون
16	0.751

يتضح مما سبق أن مقياس نمو التفكير الأخلاقي يتمتع بدرجة جيدة ومقبولة من الصدق الثبات مما يجعله صالحاً للاستخدام كأداة في لبحث الحالي.

التطبيق النهائي للأداتين:

تم تطبيق الأداتين بصورتها النهائية على عينة البحث البالغة (348) طالباً وطالبة وبعد تفريغ البيانات وتحليلها إحصائياً من خلال برنامج SPSS.

عرض النتائج وتفسيرها:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز الضبط ودرجاتهم على مقياس نمو التفكير الأخلاقي. ولاختبار صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على مقياس مركز الضبط ودرجاتهم على مقياس نمو التفكير الأخلاقي، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (9):

نمو التفكير الأخلاقي				المتغير
الحكم	Sig	معامل الارتباط	الحجم	مركز الضبط
دال	0.000	-0.686*	348	

يتضح من الجدول (9) السابق وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين درجات طلاب عينة البحث على مقياس مركز الضبط وبين درجاتهم على مقياس نمو التفكير الأخلاقي عند مستوى دلالة (0.05) نظراً لأن قيمة sig (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) بمعنى نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بأنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز الضبط ودرجاتهم على مقياس نمو التفكير الأخلاقي.

وبالتالي فإن وجود علاقة عكسية بين مركز الضبط ونمو التفكير الأخلاقي توضح بأنه كلما ارتفعت الدرجات على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تنخفض الدرجات على مقياس مركز الضبط الخارجي، في حين ترتفع الدرجات المرتبطة بمركز الضبط الداخلي. وتفسر الباحثة ذلك من خلال أن نظرية كولبرج التي تؤكد أن الأفراد ذوي المستويات الأخلاقية الأعلى يمتلكون قدرة أكبر على اتخاذ قراراتهم بناءً على مبادئ داخلية، ويعتمدون أقل على العوامل الخارجية أو المكافآت والعقوبات. وهذا يتوافق مع مفهوم مركز الضبط الداخلي لدى روتر حيث يرى الفرد نفسه مسؤولاً عن سلوكه ونتائجه. وبالتالي كلما نضج التفكير الأخلاقي زاد اعتماد الطالب على معايير الذاتية، وانخفض اعتماده على الظروف الخارجية في تفسير سلوكه.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب الذكور و متوسط درجات الإناث على مقياس مركز الضبط، تم استخدام اختبار T ستيودنت الخاص بالمجموعتين المستقلتين، وفق الجدول (10) الآتي:

جدول (10): دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث على مقياس مركز

الضبط

المقياس	الجنس	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الدالة T	Sig	الدلالة
مركز الضبط	ذكور	159	11.06	2.859	-3.260	0.001	دال لصالح الإناث
	إناث	189	12.16	3.411			

يتبين من الجدول (10) السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لصالح الإناث حيث بلغ متوسطهن (12.16) أكبر من متوسط الذكور (11.06) على مقياس مركز الضبط، نظراً لأن قيمة sig (0.001) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مع الأخذ بعين الاعتبار أن تباين الدرجات في المجموعتين غير متساوية وفق اختبار ليفين حيث بلغت قيمة sig (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05). وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

ونجد أن هذه النتيجة تدعمها نتائج دراسة برهوم (2021) ودراسة القصاص وجمعة (2022) ودراسة أكهيتير وسكسينا (Akhtar & Saxena, 2017) حيث تبين وجود فروق دالة إحصائية لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس، أما نتائج دراسة شرقي وخطوط (2021) ودراسة سعد (2010) بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء التنشئة الاجتماعية والثقافية، حيث غالباً ما تشجع الإناث في مرحلة المراهقة على الالتزام بالمعايير الاجتماعية والتقيد بالتوجيهات الخارجية، مما يعزز لديهن الاعتماد على العوامل الخارجية في تفسير السلوك والنتائج. في المقابل، يمنح الذكور قدراً أكبر من الاستقلالية واتخاذ القرار، مما يسهم في تنمية مركز ضبط داخلي لديهم.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس نمو التفكير الأخلاقي، تم استخدام اختبار T ستودنت الخاص بالمجموعتين المستقلتين، وفق الجدول (11) الآتي:

جدول (11): دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث على مقياس

نمو التفكير الأخلاقي:

المقياس	الجنس	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الدالة T	Sig	الدلالة
نمو التفكير الأخلاقي	ذكور	159	59.04	9.841	0.493	0.622	غير
	إناث	189	58.42	13.364			دال

يتبين من الجدول (11) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين

متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث، نظراً لأن قيمة sig (0.622) أكبر من مستوى

الدلالة (0.05) مع الأخذ بعين الاعتبار أن تباين الدرجات في المجموعتين غير متجانس وفق

اختبار ليفين حيث بلغت قيمة sig (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05). وبالتالي

نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير النوع (ذكور،

إناث). ونجد أن هذه الدراسة تتفق مع دراسة كتيبة (2017) التي تبين أنه لا توجد فروق على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير النوع وتتعارض مع دراسة عون وآخرون (2017) ودراسة الصقرية (2018) ودراسة سيسور وتوبتشو (Cesur & Topçu, 2010) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس نمو التفكير الأخلاقي.

ونفسر الباحثة هذه النتيجة بناءً على أن النمو الأخلاقي يتأثر بشكل أكبر بالتجارب الحياتية والتعليمية المشتركة بين الجنسين. في البيئة المدرسية، يتعرض كل من الذكور والإناث لمواقف أخلاقية وتربوية متشابهة، حيث يتم تشجيعهم على التفكير النقدي واتخاذ القرارات الأخلاقية، مما يؤدي إلى نتائج مقاربة في مستوى التفكير الأخلاقي لديهم. بالإضافة إلى ذلك، فإن العوامل الاجتماعية والتربوية، مثل القيم المجتمعية والمبادئ التوجيهية، قد تؤثر على الذكور والإناث بشكل متساوٍ، مما يقلل من تأثير الجنس في هذه العملية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي).

لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب الفرع العلمي و متوسط درجات طلاب الفرع الأدبي على مقياس مركز الضبط ، تم استخدام اختبار T ستيودنت الخاص بالمجموعتين المستقلتين، وفق الجدول (12) الآتي:

جدول (12): دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب الفرعين العلمي والأدبي على مقياس مركز الضبط

المقياس	الاختصاص	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الدالة T	Sig	الدلالة
مركز الضبط	علمي	184	11.19	3.070	-2.908	0.004	دال لصالح الإلبي
	أدبي	164	12.18	3.298			

يتبين من الجدول (12) السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب الفرع العلمي ومتوسط درجات طلاب الفرع الأدبي، نظراً لأن قيمة sig (0.004) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وهذه الفروق لصالح الطلاب ذوي الاختصاص الأدبي، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تباين الدرجات في المجموعتين متجانس وفق اختبار ليفين حيث بلغت قيمة sig (0.279) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي).

ونجد أن هذه النتيجة تدعمها نتائج دراسة برهوم (2021) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص العلمي. وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء طبيعة التخصص العلمي، الذي يتطلب من الطلبة الدقة، والتحليل المنطقي، وحل المشكلات، وتحمل مسؤولية الإجابة الصحيحة، مما يعزز لديهم الإحساس بالتحكم في النتائج والاعتماد على الجهد الشخصي، وهو ما ينعكس في اتجاههم نحو مركز الضبط الداخلي. وفي المقابل، قد يعتمد طلبة التخصص الأدبي بدرجة أكبر على عوامل خارجية مثل التقييم الذاتي للمعلم أو تعدد وجهات النظر في الإجابة، مما يعزز لديهم الإحساس بتأثير العوامل الخارجية في النتائج الدراسية، ويظهر ذلك ميلهم نحو مركز الضبط الخارجي.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي).

لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب الفرع العلمي و متوسط درجات طلاب الفرع الأدبي على مقياس نمو التفكير الأخلاقي، تم استخدام اختبار T ستودنت الخاص بالمجموعتين المستقلتين، وفق الجدول (13) الآتي:

جدول (13): دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب الفرعين العلمي والأدبي على مقياس مركز الضبط

المقياس	الاختصاص	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الدالة T	Sig	الدلالة
نمو التفكير الأخلاقي	علمي	184	59.11	12.190	0.673	0.501	غير دال
	أدبي	164	58.25	11.525			

يتبين من الجدول (13) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب الفرع العلمي ومتوسط درجات طلاب الفرع الأدبي، نظراً لأن قيمة sig (0.501) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مع الأخذ بعين الاعتبار أن تباين الدرجات في المجموعتين متجانس وفق اختبار ليفين حيث بلغت قيمة sig (0.156) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير الاختصاص (علمي، أدبي). ونجد أن هذه الدراسة تتفق مع دراسة كتيبة (2017) ودراسة عون وآخرون (2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص العلمي.

وتفسر الباحثة بأن عدم وجود فروق بين طلاب التخصص الأدبي والعلمي في نمو التفكير الأخلاقي قد يشير إلى تخصصاتهم الدراسية لا تؤثر بشكل كبير على مستوى التفكير الأخلاقي. على الرغم من اختلاف طبيعة المواد التي يدرسها كل تخصص، إلا أن كلا التخصصين يتعرضان

لتوجيهات تربوية وأخلاقية مماثلة في البيئة المدرسية. جميع الطلاب، بغض النظر عن التخصص، يتعلمون مفاهيم القيم والمبادئ الأخلاقية ويتعرضون لمواقف تعليمية تهدف إلى تطوير التفكير الأخلاقي لديهم. قد تكون البيئة التربوية المشتركة التي يتعرض لها الجميع، بما في ذلك المعلمون، الأنشطة الصفية، والمناقشات الأخلاقية، هي التي تساهم في تطوير التفكير الأخلاقي بطريقة متساوية عبر التخصصات، إضافة إلى ذلك، لا تقتصر عوامل تطوير التفكير الأخلاقي على التخصص الأكاديمي فقط، بل تشمل على التجارب الشخصية مثل التجارب الحياتية والتنمية الذاتية التي تؤثر على جميع الطلاب، بغض النظر عن التخصص.

المقترحات:

1. إجراء دراسات مستقبلية تهدف إلى تنمية مركز الضبط الداخلي لدى الطلبة، لما له من علاقة إيجابية بنمو التفكير الأخلاقي.
2. تصميم برامج إرشادية وتربوية داخل المدارس تساهم في تعزيز التفكير الأخلاقي لدى الطلبة.
3. إجراء دراسات مماثلة على مراحل تعليمية مختلفة للتحقق من طبيعة العلاقة بين مركز الضبط ونمو التفكير الأخلاقي عبر مراحل النمو المختلفة.
4. التوسع في دراسة متغيرات نفسية وتربوية أخرى، مثل تقدير الذات وأساليب التنشئة الأسرية والمناخ المدرسي، وبيان علاقتها بمركز الضبط ونمو التفكير الأخلاقي.
5. الاهتمام بدراسة أسباب الفروق في مركز الضبط تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، ومحاولة تفسيرها في ضوء العوامل الاجتماعية والتربوية.

المراجع:

المراجع العربية:

1. أبو علام، رجاء محمود. (2011). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. ط7. القاهرة: دار النشر للجامعات.
2. ابن عبدالله، هناء و الشايب، خولة. (2024). **علاقة مركز الضبط (الداخلي والخارجي) بالتمرد النفسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بثانويات بريان-غرداية**. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة غرداية.
3. برهوم، علا. (2021). **أساليب الهوية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص**. **مجلة جامعة البعث**. 44 (30)، 49-94.
4. الحجاجي، نوري محمد. (2023). **التفكير الأخلاقي والسلوك الإجرامي**. **مجلة الأستاذ خريف**، 25، 91-110.
5. الحجيلي، غدير و الجراح، عبد الناصر. (2022). **مستويات التفكير الخرافي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء مركز الضبط والجنس والصف**. **المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية**. 1 (1)، 20-40.
6. حميدة، فاطمة إبراهيم. (1990). **التفكير الأخلاقي**. دليل المعلم في تنمية التفكير الأخلاقي لدى التلاميذ في جميع المراحل. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
7. رفاعي، ناريمان محمد. (2010). **علم النفس النمو**. الرياض : دار الزهراء-الرياض.

8. سعد، صالحة أحمد. (2010). مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات لدى بعض طلب المدارس الثانوية في قرية أبو سنان. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
9. سليمان، علي السيد. (2015). سيكولوجية النمو والنمو النفسي للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.
10. شرقي، حورية وخطوط، رمضان. (2021). مركز الضبط لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. 6 (1)، 327 - 352.
11. الشمري، أنوار وشنطاوي، هديل. (2023). وجهة الضبط (الداخلي - الخارجي) وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بجامعة حفر الباطن. المجلة الدولية للدراسات التربوية النفسية، 12 (3)، 535 - 553.
12. الصقرية، رابعة محمد. (2018). التفكير الأخلاقي لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي (11-12) بسلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 7 (3)، 10 - 21.
13. الضمور، بلال عوض و النوايسة، عبد الحافظ تيسير. (2018). مركز الضبط وعلاقته بالتكيف الاجتماعي لدى طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة. مجلة دراسات العلوم التربوية. 45 (4)، 111 - 123.

14. طرية، سارة و طرية، عفاف. (2021). مركز الضبط (داخلي - خارجي) وعلاقته بمعنى الحياة لدى عينة من طلبة الثانوية دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة ورقلة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح-ورقة.
15. عبد اللاه، إيناس عز العرب. (2023). مركز الضبط وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة ضعاف السمع. مجلة الطفولة، 44، 583-614.
16. العنبي، سميرة محارب. (2012). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمواطنة وإبعادها لدى طالبات جامعة أم القرى. مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. 10 (2)، 210-234.
17. عريوة، مريم. (2020). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
18. عون، علي و شطة، عبد الحميد و رابحي، عبد المالك. (2017). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمشؤولية الاجتماعية لدى عينة من التلاميذ التعليم الثانوي. دراسة ميدانية ببعض ثانويات بلدية الأغواط. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع. 1 (4)، 222-241.
19. العقبي، لبنى. (2015). مركز الضبط وعلاقته بجودة الحياة لدى المساعدين التربويين - دراسة ميدانية بمتوسطات الوادي وسط. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح-ورقة.

20. الغامدي، حسين عبد الفتاح. (2001). 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*. 29، 221-255.
21. غباري، ثائر وأبو شعيرة. (2015). سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة. عمان: دار الاصدار العالمي للنشر والتوزيع.
22. القصاص، بسام و جمعة، أمجد. (2022). مركز الضبط وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. *مجلة كلية التربية - جامعة سرت*. 1 (2)، 163-187.
23. كتيلة، فتحية. (2017). التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المتمدرسين بالمرحلة الثانوية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. 1 (29)، 225-238.
24. لحويذك، رجا. (2019). نمو التفكير الأخلاقي لدى التلميذ المتمدرس بمؤسسات التعليم الثانوي بالمغرب. *المجلة العربية لعلم النفس*. 4 (1)، 135-150.
25. المحمدي، عفاف سالم. (2016). تأثير وجهة الضبط (الداخلي والخارجي) وفعالية الذات على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*. 9، 391-424.
26. مقدادي، يوسف موسى. (2015). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 1 (3)، 269-284.

المراجع الأجنبية:

1. Aniljose, P & Jude, R. (2023). Relationship Between Self-Esteem and Locus of Control Among Adolescents. **Alochana journal**, 12 (3), p23– 30.
2. Evelyn, W. (2015). Locus of control, self-efficacy, and the mediating effect of outcome control: predicting course-level and global outcomes in an academic context. **Published in Anxiety, Stress, & Coping**, 28 (4), 425–444.
3. Hoffman, M. L. (1980). Moral Development in Adolescence, in Adelson, J, (ed). **Hand book of Adolescence Psychology**, A volume in Wily series on Personality, Jone Wiley, New York.
4. Okeke, M. & Samuel, N. (2021). Achievement Motivation and Locus of Control as Predictors of Secondary School Students' Academic Achievement in Chemistry in Enugu State, Nigeria. **IOSR Journal of Research & Method in Education**, 11 (4), 27– 34.
5. Rotter, J. (1966). Generalized expectation for internal versus external control of reinforcement. **psychological monographs**, vol80, p24— 76.
6. Weber, James & Derry, Robbin. (2018). The SAGE Encyclopedia of Business Ethics and Society Cognitive Moral Development. **SAGE Publications, Inc. Thousand Oaks**, 505–509.
7. Akhtar, A. & Saxena, S. (2017). Gender differences in locus of control among adolescents. **Indian Journal of Psychological Science**, 8(1), 39–44.

8. Cesur, S., & Topçu, M. S. (2010). A reliability and validity study of the Defining Issues Test: The relationship of age, education, gender and parental education with moral development. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice**, 10(3), 1681–1696
11. Zhang, J., & Zhang, T. (2025). The Influence of moral reasoning on adolescent decision-making and stress responses during VR social-moral conflict. **Frontiers in Psychology**, 16, Article 1661490. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1661490>