



Iraqi Journal of Psychological Counseling

المجلة العراقية للإرشاد النفسي



مجلة علمية فصلية محكمة تعنى ببحوث الإرشاد النفسي
والعلوم الانسانية والاجتماعية
تصدرها الجمعية العراقية للإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

ISSN :3080-0188

رقم الايداع بدار الكتب والوثائق ببغداد 2702 لسنة 2023

المجلد ١ العدد ٣

Volume 1 No 3



المجلة العراقية للإرشاد النفسي

مجلة علمية محكمة تصدر فصلياً عن

الجمعية العراقية للإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

تعنى ببحوث الإرشاد النفسي والعلوم الانسانية والاجتماعية

بغداد / العراق

المجلد (1) العدد (3)

تشرين الاول / 2025

ISSN : 3080 - 0188

رقم الايداء بدار الكتب والوثائق ببغداد 2702 لسنة 2023



No.:
Date

الجمعية العراقية للارشاد النفسي والتوجيه التربوي

م/ المجلة العراقية للارشاد النفسي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أشارة الى كتابكم ذي العدد ١٠٧ بتاريخ ٢٠٢٥/٤/٢٩ بشأن استحداث مجلتكم التي تصدر عن الجمعية أنفة الذكر، حصلت الموافقة بتاريخ ٢٠٢٥/٧/٣ على استحداث المجلة واعتمادها لاغراض النشر والترقيات العلمية وتسجيلها ضمن موقع المجلات الاكاديمية العلمية العراقية، حسب ما جاء بأعمامنا المرقم بالعدد ب ت ع / ٤٥٩ / ١٠٩٨٨ في (٢٠١٩/١١/٢٤) و(تقرر اعطاء موافقة مؤقتة لمدة ٦ أشهر على أن يتم تزويدنا بالرقم المعياري الدولي المطبوع والالكتروني وانشاء موقع الكتروني وبخلافه تلغى الموافقة وأعلامنا الاجراءات لاحقاً).

للتفضل بالاطلاع وأبلغ مخول المجلة لمراجعة دائرتنا لتزويدنا بأسم المستخدم وكلمة المرور ليتسنى لنا تسجيل المجلة ضمن موقع المجلات العلمية العراقية وفهرسة اعدادها.

...مع وافر التقدير

د. لبنى خميس مهدي
المدير العام لدائرة البحث والتطوير
٢٠٢٥/٧ / ٨

نسخة منه الى:

- مكتب السيد وكيل الوزارة لشؤون البحث العلمي / اشارة الى موافقة سيادته بتاريخ ٢٠٢٥/٧/٣ على أصل مذكرتنا المرقمة ب ت ع / ٥٦٠٠ / ٤ في ٢٠٢٥/٧/٢ للتفضل بالاطلاع ...مع التقدير.
- قسم الشؤون العلمية/ شعبة التأليف والترجمة و النشر..... مع الاوليات
- الصادره

مهند ابراهيم
٨ / تموز



شروط النشر في المجلة

1. تحتوي الصفحة الأولى من البحث على الآتي:

أ. عنوان البحث باللغتين العربية والانكليزية.

ب. اسم الباحث ودرجته العلمية ومكان عمله باللغتين العربية والانكليزية.

ت. بريد الباحث الإلكتروني ورقم هاتفه.

ث. ملخصان أحدهما يكون باللغة العربية والآخر باللغة الانكليزية ويكونان في بداية البحث.

ج. تدرج مفاتيح الكلمات باللغة العربية بعد الملخص العربي، وباللغة الانكليزية (Key words) بعد الملخص الانكليزي.

ح. أن يكون البحث مطبوعاً على الحاسوب بنظام office / word على قرص ليزري مدمج (CD)، على شكل ملف واحد فقط (أي لا يجزأ البحث إلى أكثر من ملف)، وأيضاً يقدم للمجلة بواقع ثلاث نسخ ورقية.

خ. وتوضع الرسوم أو الأشكال إن وجدت في مكانها من البحث على أن تكون صالحة من الناحية الفنية للطباعة.

2- أن لا يزيد عدد صفحات البحث على (25) صفحة من حجم (A4)، وبخلاف ذلك يتحمل الباحث مبلغاً إضافياً مقداره (ثلاثة آلاف) دينار عن كل صفحة تتجاوز العدد المحدد.

3- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.

4- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الآتي:

أ- اللغة العربية نوع الخط (Simplified Arabic) بحجم (14).

ب- اللغة الانكليزية نوع الخط (Time New Roman) بحجم (12).

ت- عناوين البحث (16)، والمتن بحجم (14)، وقائمة المصادر (12).

ث- أن تكون هوامش البحث وقائمة المصادر موثقة وفق صيغة (APA).

ج- تكون مسافة الحاشية الجنبية (1.25) سم والمسافة بين الأسطر (1) سم.

5- أن يعتمد الباحث صيغة (APA) لتنسيق وترتيب المصادر.

- 6- يبلغ الباحث بقرار صلاحية النشر أو عدمها في مدة لا تتجاوز الشهرين من تاريخ وصوله إلى هيئة التحرير ولا تعاد البحوث والرسوم إلى أصحابها سواء قبلت أم لم تقبل.
- 7- يلتزم الباحث بإجراء تعديلات المحكمين على بحثه وفقاً للتقارير المرسلة إليه، ومن ثم موافاة المجلة بنسخة معدلة في مدة لا تتجاوز الشهرين من تاريخ استلامه للبحث بعد التقييم.
- 8- يخضع البحث للتقويم السري من اثنين من الخبراء لبيان صلاحيته للنشر ووفقاً للاستمارة المعدة لذلك من قبل المجلة.
- 9- أن يلتزم الباحث بأخلاقيات البحث العلمي والنشر.
- 10- يخضع البحث إلى الاستلال الإلكتروني بواسطة نظام (Turnitin) في مقر الجمعية أو أي جهة أكاديمية رسمية معتمدة، تؤكد أن نسبة استلال البحث ضمن النسبة المقبولة للنشر، حسب تعليمات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وتتعهد المجلة بالحفاظ على حقوق الملكية الفكرية للباحثين، ولا يجوز نشر البحث مرة أخرى إلا بموافقة خطية من قبل الباحث.
- 11- أن لا يكون البحث جزءاً من بحث سابق منشور من رسالة جامعية، وأن يقدم الباحث إقراراً خطياً بعدم نشر البحث أو مقبولاً للنشر في جهة أخرى، ويقر بالملكية الفكرية للبحث المرسل للنشر.
- 12- في حالة كون البحث مستلاً من أطروحة دكتوراه أو رسالة ماجستير تجب الإشارة إلى ذلك في الهامش.
- 13- لا تُعاد البحوث إلى أصحابها سواء قبلت للنشر أم لم تقبل.
- 14- يلتزم الباحث الخارجي بدفع أجور النشر المقررة والبالغة (125.000) مئة وخمسة وعشرون ألف دينار عراقي، والباحث عضو الهيئة العامة للجمعية بدفع أجور (100.000) مئة ألف دينار عراقي.
- 15- البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء الباحثين ولا تعبر عن رأي المجلة.
- 16- ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لأهمية البحث ولا لمكانة الباحث.
- 17- لا تتحمل المجلة مسؤولية البحوث المسروقة ويتحمل الباحث التبعات القانونية المترتبة على ذلك.
- 18- إرسال البحث على إيميل المجلة (ijopc2025@gmail.com).

رئيس تحرير المجلة

د.أسو صالح سعيد

توجه المراسلات الخاصة بالمجلة العراقية للإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

ادارة تحرير المجلة 7901600391 – (00964)

البريد الإلكتروني : (ijopc2025@gmail.com)

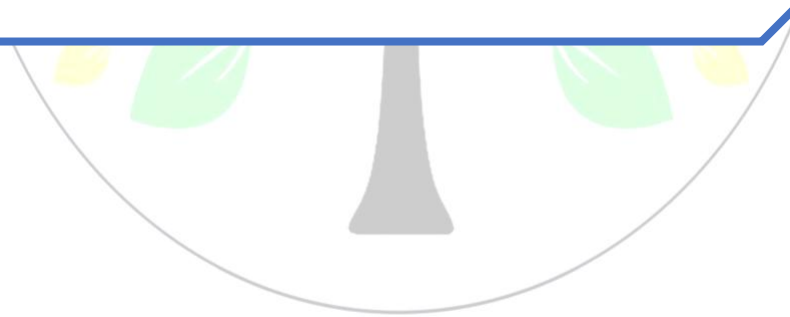
موقع المجلة على شبكة المعلومات الدولية :

<https://www.counselingpsychologyassociation-iraq.com>

رابط المجلة ضمن مستوعب المجالات العراقية المحكمة

<https://iasj.rdd.edu.iq/journals/journal/view/545>

عنوان المجلة : العراق – بغداد



المجلة العراقية للارشاد النفسي

ت	الاسم	الاختصاص	مكان العمل	المهام
1.	ا.د. ناسو صالح سعيد	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	رئيس التحرير
2.	ا.م.د. تهناني طالب عبد الحسين	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	هيئة البحث العلمي _ مركز البحوث النفسية/ العراق	مدير التحرير
اعضاء هيئة التحرير				
1.	ا.د. صالح مهدي صالح	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية الاساسية/ جامعة ديالى/ العراق	
2.	ا.د. شوبو عبد الله طاهر	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية /جامعة صلاح الدين -اربيل/ العراق	
3.	ا.د. نشعة كريم عذاب	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية الاساسية- الجامعة المستنصرية / العراق	
4.	ا.د. اسعد شريف الامارة	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	مركز دراسات الدعم - السويد	
5.	ا.د. بشري احمد جاسم	علم النفس التربوي	كلية الآداب والعلوم الانسانية واجتماعية / جامعة الشارقة / الامارات	
6.	ا.د. محمود شاكر عبد الرزاق	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية / الجامعة المستنصرية/ العراق	
7.	ا.د. سعود بن عيد بن مشحن العنزي	ادارة تربوية	كلية التربية والآداب/ جامعة تبوك / السعودية	
8.	ا.د. اميرة جابر هاشم الجوفي	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية للبنات / جامعة الكوفة/ العراق	
9.	ا.د. سلوى احمد امين	القياس والتقويم	كلية التربية الاساسية / جامعة صلاح الدين/ العراق	
10.	ا.د. هاشم فرحان خنجر	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية / الجامعة المستنصرية/ العراق	
11.	ا.د. مائدة مردان محي الطعان	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة البصرة / العراق	
12.	ا.د. محمد عبدالله عسيري	علم النفس التربوي	جامعة تبوك / السعودية	
13.	ا.د. حامد قاسم ريشان	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة البصرة / العراق	
14.	ا.د. نواف ساري عدلان العنزي	علم الاجتماع التربوي	جامعة الكويت / الكويت	
15.	ا.د. احمد عودة خلف داود	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	مديرية تربية بغداد الرصافة 3/ العراق	

16.	ا.د. احمد السيد عبدالقوي قنصوه	الصحة النفسية/ تربية خاصة	رئيس مجلس امناء مؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة/ مصر
17.	ا.د. هدية جاسم حسن	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	مديرية تربية بغداد الرصافة 3/ العراق
18.	ا.د. وليد خالد بابان	القياس والتقويم	كلية التربية / جامعة صلاح الدين/ العراق
19.	ا.م.د. عبد الناصر عبد الرحيم فخرو	علم النفس التربوي	كلية التربية /جامعة قطر / قطر
20.	ا.م.د. خالد علي عوض السرحان	ادارة تربوية	الجامعة الاردنية / الاردن
21.	ا.م.د. رحيم هملي معارج	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية ابن رشد / جامعة بغداد/ العراق
22.	ا.م.د. علاء الدين علي حسين	علم النفس التربوي	كلية التربية / جامعة الموصل/ العراق
23.	ا.م.د. احمد علي محمد سلطان	ادارة تربوية	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / العراق
24.	ا.م.د. كاروان كاكه برا كاكه مد	علم النفس اللغة	جامعة سوران - اربيل / العراق
25.	ا.م.د. وسام عماد عبد الغني	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	مسؤولة شعبة الارشاد النفسي والتوجيه التربوي /جامعة ديالى / العراق
26.	ا.م.د. سلام عبدالكريم شمس الدين	علم النفس الاجتماعي	الجامعة اللبنانية / لبنان
27.	ا.م.د. اريج حازم مهدي صالح	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية الاساسية- الجامعة المستنصرية / العراق

ثانياً : المقوم اللغوي

ت	الاسم واللقب العلمي	مكان العمل	المهام
1	ا.م.د. حسن فهد عواد	جامعة كركوك	مقوم اللغة العربية
2	م.د. سميرة خطاف عبدالكريم	جامعة الفلوجة	مقوم اللغة العربية
3	السيد شمال كمال عثمان اغا	مترجم	مقوم اللغة الانكليزية

ثالثاً : ادارة الموقع

ت	الاسم واللقب العلمي	مكان العمل	المهام
1	ا.م.د. ليث عبد الستار عياد	جامعة ديالى	ادارة الموقع
2	م.د. ميثم خميس قاسم	مديرية تربية البصرة	ادارة الموقع

دليل المقيمين للبحوث المنشورة في المجلة العراقية للارشاد النفسي

إن المهمة الرئيسية للمقيم العلمي للبحوث المرسلة للنشر في أي مجلة هي أن يقرأ البحث الذي يقع ضمن تخصصه العلمي بعناية ، وتقييمه وفق رؤى ومنظور علمي اكااديمي ، بعيد عن الآراء الشخصية ، وأن يقوم بتثبيت ملاحظاته حول البحث المرسل إليه .

وقبل البدء بعملية التقييم نرجو من المقيم التأكد فيما إذا كان البحث المرسل اليه يقع ضمن تخصصه العلمي الدقيق ام لا ، واذا كان البحث ضمن التخصص العلمي الدقيق فهل يمتلك المقيم الوقت الكافي لإتمام عملية التقييم ، اذ ان عملية التقييم يجب أن لا تتجاوز الخمسة عشر يوما من تاريخ استلامه للبحث، وبعد موافقة المقيم على إجراء عملية التقييم وانهاؤها خلال الفترة ، المحددة يرجى إجراء عملية التقييم وفق المتطلبات الاتية :

1. بيان فيما إذا كان ملخص البحث يصف بشكل واضح مضمون البحث وأركانه.
2. هل تصف المقدمة في البحث ما يريد المؤلف الوصول اليه وتوضيحه بشكل دقيق وهل تم معالجة مشكلة البحث بطريقة علمية .
3. هل عرض الباحث النتائج التي توصل اليها خلال بحثه بشكل علمي ومنهجي .
4. يجب أن تجري عملية التقييم بشكل سري وعدم اطلاع الباحث على أي جانب فيها .
5. يجب أن لا تكون مخاطبات او مناقشات بشكل مباشر بين المقيم والباحث .
6. اذا وجد المقيم بأن البحث مستل من دراسات سابقة توجب عليه بيان تلك الدراسات لرئيس هيئة التحرر .

دليل المؤلفين (الباحثين) الراغبين بالنشر في المجلة العراقية للإرشاد النفسي

1. أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والقيمة العلمية والمعرفية وسلامة اللغة ودقة التوثيق .
2. أن لا يكون البحث جزءاً من بحث سابق منشور من رسالة جامعية ، وأن يقدم الباحث إقراراً خطياً بعدم نشر البحث ، وعرضه للنشر في مجلة أخرى ، ويقر بالملكية الفكرية للبحث المرسل للنشر ، واخضاع البحث إلى الاستلال الإلكتروني بواسطة نظام (Turnitin) في مقر الجمعية أو أي جهة أكاديمية رسمية معتمدة ، تؤكد أن نسبة استلال البحث ضمن النسبة المقبولة للنشر ، حسب تعليمات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، وأن جميع حقوق الملكية الفكرية محفوظة للباحثين ولا يجوز نشر البحث مرة أخرى إلا بموافقة خطية من قبل الباحث .
3. أن ترفق بالبحث سيرة علمية تتضمن الاسم الثلاثي للباحث ومرتبته العلمية ومكان عمله، وأهم مؤلفاته ونشاطاته العلمية إن وجدت .
4. أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على :
 - أ- عنوان البحث باللغة العربية .
 - ب- اسم الباحث باللغة العربية ودرجته العلمية ومكان عمله .
 - ج- بريد الباحث الإلكتروني .
 - د- ملخصان أحدهما يكون باللغة العربية والآخر باللغة الانكليزية ويكونان في بداية البحث.
 - هـ- تدرج مفاتيح الكلمات باللغة العربية بعد الملخص العربي، وباللغة الانكليزية (Key words) بعد الملخص الانكليزي.
5. أن يكون البحث مطبوعاً على الحاسوب بنظام office / word على قرص لييزري مدمج (CD) ، على شكل ملف واحد فقط (أي لا يجرأ البحث إلى أكثر من ملف) وتزود هيئة التحرير بثلاث نسخ ورقية ، وتوضع الرسوم أو الأشكال إن وجدت في مكانها من البحث على أن تكون صالحة من الناحية الفنية للطباعة.
6. أن لا يزيد عدد صفحات البحث على (25) صفحة من حجم (A4) .
7. أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
8. أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الآتي :
 - أ- اللغة العربية نوع الخط (Simplified Arabic) بحجم (14) .
 - ب- اللغة الانكليزية نوع الخط (Time New Roman) بحجم (14) .
 - ج- عناوين البحث (16) ، والتمن بحجم (14)، وقائمة المصادر (12) .
9. أن تكون هوامش البحث وقائمة المصادر موثقة وفق صيغة (APA).
10. تكون مسافة الحواشي الجنبية (1.25) سم والمسافة بين الأسطر (1) سم .

11. يبلغ الباحث بقرار صلاحية النشر أو عدمها في مدة لا تتجاوز شهرين من تاريخ وصوله إلى هيئة التحرير ولا تعاد البحوث والرسوم إلى أصحابها سواء قبلت أم لم تقبل.
12. يلتزم الباحث بإجراء تعديلات المحكمين على بحثه وفقاً للتقارير المرسلة إليه، ومن ثم موافاة المجلة بنسخة معدلة في مدة لا تتجاوز الشهرين من تاريخ استلامه للبحث بعد التقييم .
13. يخضع البحث للتقويم السري من اثنين من الخبراء لبيان صلاحيته للنشر ووفقا للاستمارة المعدة لذلك من قبل المجلة .
14. تعبر الأبحاث المنشورة في المجلة عن آراء أصحابها لا عن رأي المجلة ولا تتحمل المجلة اية مسؤولية عن تلك الآراء .
15. لا تلتزم المجلة بنشر البحوث التي تخلُّ بشرط من هذه الشروط .





افتتاحية العدد

بسم الله الرحمن الرحيم
﴿وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾

الصلاة والسلام على أشرف المرسلين نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى من أتبع هداه إلى يوم الدين
أما بعد:

نضع بين أيديكم المجلة العراقية للإرشاد النفسي في عددها الثالث من سلسلة أعدادها الدورية، لتخطو خطوة جديدة في مجال البحث النفسي والنشر العلمي. سابت الزمن في صدور عددها هذا طامحه لتصبح منارة تضيء دروب الباحثين ومنبراً مفتوحاً للأساتذة والمختصين.

حظي هذا العدد بالعديد من البحوث التي نرجو أن نكون قد وُفّقنا في اختيارها والتي تضمنت مواضيع نفسية وإرشادية وتربوية متنوعة، نتمنى أن تفتح هذه البحوث آفاقاً للمعرفة والبحث العلمي، باعتبارها أحد الأهداف التي تسعى المجلة إلى تحقيقها.

وقد تضمن هذا العدد ثمانية عشر بحثاً من البحوث المتخصصة، نشرت بعد تحكيمها وفقاً للأصول، وتعديلها من قبل الباحثين، والتأكيد على سرية التحكيم ومراعاة التخصص الدقيق للباحثين والبحوث والرتب العلمية للخبراء.

دأبت هيئة التحرير في عددها الحالي ومنذ انطلاقتها على تحقيق شروط النشر العلمي، وبذلت مزيداً من الجهود لتحري الدقة في عمليات التحرير والتوثيق مع التركيز على اختيار البحوث المميزة والتنوعية.

نتقدم بخالص الشكر والعرفان لكل من ساهم في إخراج هذا العدد إلى النور، من هيئة التحرير المحترمة، إلى المحكمين الذين قدموا وقتهم وجهدهم، وإلى الباحثين الكرام الذين زودونا بثمرات فكرهم وعلمهم. ولا ننسى قراءنا الكرام، فوجودكم هو الحافز الأكبر لمواصلة هذا العطاء، نرجو أن تجدوا في هذا العدد ما يثري معارفكم ويفيد ممارساتكم، سائلين المولى عز وجل أن يكون عمالنا خالصاً لوجهه الكريم.

والله من وراء القصد

ا.د. ناسو صالح سعيد

رئيس هيئة التحرير

المجلة العراقية للإرشاد النفسي

تشرين الاول 2025

المحتويات			
ت	البحث	الباحث	الصفحات
1	فاعلية برنامج ارشادي بأسلوب التنشيط السلوكي لخفض الاجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة	م. د صفاء حنظل هظيم	28-1
2	اثر برنامج اليقظة العقلية لخفض التجريد الانتقائي لدى طالبات الجامعة	ا.م.د. حسن عبدالله حسن	48-29
3	اثر برنامج ارشادي قائم على أسلوب إعادة الصياغة في تنمية الذات العلائقية لدى طالبات المرحلة الإعدادية	م.م. رقية صبري هاشم	74-49
4	قلق البطالة لدى طالبات المرحلة الإعدادية	م.م. سحر خالد وهيب	92-75
5	القدرة التنبؤية للكرامة في مكان العمل بمعنى الحياة لدى الممرضين	م. د سيف عدنان حسن	150-93
6	التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المرشدين التربويين	م.د. زهره حاشوش حامي محيسن	151 - 131
7	الميل الى العفو لدى المرشدين التربويين	م.م. اشواق عبد المطلب عيدان	169-152
8	تطور الصورة الذهنية للبطل وعلاقته بالدافعية نحو النجاح لدى المراهقين والشباب	م.د. نهلة علي موسى	196-170
9	قلق الموهبة لدى طلبة مدارس المتميزين	ا.م.د. ميادة عبدالله خزعل	215-197
10	فاعلية استراتيجيات التعلم القائم على حل المشكلات في تنمية التفكير النقدي لدى طلبة الجامعات العراقية	م.م. محمد كريم خليل	239 - 216
11	اثر برنامج ارشادي قائم على التنشيط السلوكي في تنمية شغف العمل لدى مرشدي لجامعة	ا.م.د. وسام عماد عبد الغني	268 - 240
12	المواجهة الوقائية لدى المرشدين التربويين	هاجر دعير وهيم ا.م.د. رحيم هملي	289 - 269

310 - 290	م.م. رسول شاهين جمال	13	قياس مستوى الكفاءة الأخلاقية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية في مركز محافظة كركوك
341 - 311	م.م. كلشان سيف الدين م.م. عبير ازاد رحيم	14	المرونة النفسية وعلاقتها بمواجهة ضغوط الحياة لدى طلبة المرحلة الإعدادية
368 - 342	م.د. ختام طالب خلف	15	استكشاف اللطف لدى المرشدين التربويين
389 - 369	م.د. علاء عبد الأمير علي	16	فاعلية برنامج ارشادي بأسلوب العلاج العقلاني السلوكي في خفض الوجود الزائف لدى طلاب المرحلة الإعدادية
412 - 390	م.م. محمد قيس نجم	17	الالتزام الديني وعلاقته في الصحة النفسية لدى طلبة كلية الهندسة جامعة النهرين
440 - 413	ا.م.د. صفا سالم محمد	18	اثر استراتيجية جالين في تحصيل مادة اللغة العربية العامة وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية



فاعلية برنامج ارشادي بأسلوب التنشيط السلوكي لخفض الاجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة

The Effectiveness of a Counseling Program Using Behavioral Activation to Reduce Digital Stress Among University Students

م. د صفاء حنظل هظيم

Inst. Dr. Safaa Handhal Hadhem

الجامعة العراقية/شعبة الارشاد النفسي والتوجيه التربوي

Iraqi University / Department of Psychological Counseling and Educational Guidance

safaa.h.hidym@aliraqia.iq

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/9/9	2025/9/30

الملخص:

استهدف البحث التعرف على فاعلية برنامج ارشادي بأسلوب التنشيط السلوكي لخفض الاجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة، وتم التحقق من خلال عدد من الفرضيات الصفرية التي وضعها الباحث، ولتحقيق أهداف البحث تبنى الباحث مقياس (Hall et al,2021) للاجهاد الرقمي وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بتطبيقه على عينة البحث البالغة (400) طالبا، علماً أنه قد بلغ ثبات المقياس (0.82)، وفيما يتعلق بالأداة الثانية، تم الاعتماد على التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي البعدي، إذ قام الباحث ببناء برنامج إرشادي وفق أسلوب التنشيط السلوكي، بواقع (12) جلسات إرشادية تضم عناوين مختلفة، وبعد تطبيق الاختبار البعدي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، ولصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي بأسلوب التنشيط السلوكي في خفض الاجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة، وخرج البحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: (فاعلية-برنامج إرشادي، أسلوب التنشيط السلوكي، الاجهاد الرقمي، طلاب الجامعة).

Abstract: This research aimed to identify the effectiveness of a counseling program using behavioral activation in reducing digital stress among university students. The verification was conducted through a number of null hypotheses formulated by the researcher. To achieve the research objective, the digital stress scale developed by Hall et al. (2021) was adopted. The psychometric properties of the scale were confirmed through its application to a research sample of 400 students, with a reliability coefficient of 0.82. For the intervention, an experimental design was employed with two groups—an experimental group and a control group—using pre-test and post-test measures. The researcher constructed a counseling program based on the behavioral activation method,

consisting of 12 sessions covering various topics. After administering the post-test to both groups, the results revealed statistically significant differences at the 0.05 level in favor of the experimental group. This indicates the effectiveness of the behavioral activation- based counseling program in reducing digital stress among university students. The study concludes with a set of recommendations and proposals. Keywords: Effectiveness, counseling program, behavioral activation, digital stress, university students

الفصل الاول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

يشهد العصر الحالي ثورة رقمية غير مسبوقة، أصبحت معها الوسائط الرقمية والتقنيات التكنولوجية جزءاً لا يتجزأ من حياة الأفراد، ولا سيما فئة طلبة الجامعات الذين يعتمدون بشكل كبير على هذه الوسائط في الدراسة، والتواصل، والترفيه، والحصول على المعلومات. ورغم ما توفره هذه الوسائط من فرص تعليمية وتواصلية، إلا أن الاستخدام المفرط والمكثف لها قد أدى إلى بروز ظاهرة الإجهاد الرقمي (Digital Stress)، الذي يُعد من المشكلات النفسية المتصاعدة في أوساط الشباب الجامعي، نتيجةً لضغوط التفاعل الدائم عبر الأجهزة الذكية، وتعدد مصادر المعلومات، والواجبات الإلكترونية، والرسائل المتواصلة، وعدم القدرة على الانفصال عن البيئة الرقمية.

لقد أشارت دراسات حديثة إلى أن التعرض المستمر للمنصات الرقمية يُسبب توتراً نفسياً، واضطرابات في النوم، وتشتتاً في التركيز، وضعفاً في التحصيل الأكاديمي، فضلاً عن مشاعر القلق والإرهاق الذهني (Steele et al., 2020). كما بينت دراسة (Jeffrey et al. 2021)، أن الطلبة الذين يعانون من مستويات مرتفعة من الإجهاد الرقمي يظهر لديهم ضعف في إدارة الوقت وصعوبة في التنظيم الذاتي.

من جانب آخر، يقارن الطلبة أنفسهم باستمرار مع أقرانهم ويشعرون بالحاجة إلى تقديم صورة مثالية لأنفسهم عبر الإنترنت وهذا الضغط من أجل "التواجد" بشكل مستمر وتصوير صورة معينة يمكن أن يؤدي إلى مشاعر عدم الكفاءة، وعدم الأمان، والشك في الذات، فضلاً عن التأثيرات الاجتماعية والعاطفية للإجهاد الرقمي، هنالك أيضاً عواقب جسدية يمكن أن تنشأ عن الاستخدام المفرط للتكنولوجيا، إذ يمكن أن تؤدي الفترات الطويلة من استعمال الأجهزة الرقمية إلى إجهاد العين والصداع وحتى اضطرابات النوم، وكلها يمكن أن يكون لها تأثير سلبي على صحة الطالب العامة ومن ثم أدائه الأكاديمي (Battal, 2022, p.91).

على وفق ما تقدم أعلاه تتمثل مشكلة البحث بالاجابة على التساؤل الآتي : ما فاعلية برنامج ارشادي بأسلوب التنشيط السلوكي لخفض الاجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة؟

أهمية البحث:

يمثل الإرشاد النفسي أحد العلوم الإنسانية التي تهدف إلى خدمة الإنسان وسعادته، ونتيجة للتطور الحاصل في ميادين الحياة كافة، فقد أصبح الإرشاد يهتم بالصحة النفسية بوجه عام وزاد اهتمام الإرشاد بفهم الفرد بوصفه أنساناً يعيش في مجتمع متغير ومتطور وبالتالي فهناك حاجة لتحقيق التوافق والتكيف مع هذا التغيير، ويكون الإنسان في تفاعل مستمر مع البيئة، يهتم أيضاً بتحقيق التكيف والتوافق والصحة النفسية التي تكفل للفرد السعادة (ملحم، 2015، 165).

لم يكتف المعنيون بالإرشاد بدراسة الظاهرة فقط، بل عمدوا إلى بناء البرامج الإرشادية للحد من الحالة السلبية التي تعترض الأفراد والمجتمع (الزيود، 2008: 304).

لكي يكون البرنامج الإرشادي فعالاً ويحقق الأهداف المرجوة منه؛ فوجب عليه أن ينبثق من حاجات ومشكلات الأفراد الذين يوجه لهم ذلك البرنامج وتحت ظروف العمل الإرشادي الطوعي الذي يقوم على الإقناع، والاختيار وتجاوز كل من شأنه الإكراه والضغط، لان المسترشدين إذا شعروا إن البرنامج لا يقوم بتلبية حاجاتهم واهتماماتهم ولا يسلط الضوء على مشكلاتهم سوف يحجموا عن العملية الإرشادية التي تقوم أسس ومبادئ ونظريات متعددة يتطلب من المرشد إن يتبعها حتى تتم العملية بدرجة من الوعي والفهم الجيد (زهران، 1980: 400).

فالبرنامج الإرشادي عنصر أساسي وجوهري في تنظيم العملية الإرشادية و يسهم في تكوين جماعة يسودها جو من الألفة والمحبة والاحترام، إلى جانب قدرته على مساعدة الجماعة الإرشادية على مواجهة أزماتها ومشكلاتها. وهي مهمة نتيجة للتطورات التي حصلت في مجال التربية وعلم النفس والتي تؤكد على تنمية شخصيات الأفراد من جميع النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية والانفعالية والأكاديمية وغيرها (اللامي و رضا، 2011: 167). وقد بدأت الدراسات التربوية والنفسية تتجه في الآونة الأخيرة نحو استخدام البرامج الإرشادية، وهذا يعني الانتقال من مرحلة التشخيص إلى مرحلة التدخل الإرشادي (الفحل، 2009: 167).

ويعد أسلوب التنشيط السلوكي هو نموذج علاجي يتضمن عدة تقنيات مستمدة من العلاج المعرفي السلوكي، وتتمثل أهدافه العامة للعلاج في مساعدة المسترشد على وصف سلوكه وما يرتبط به من محفزات الاستتباب والتمييز والتعزيز واختيار السلوكيات المستهدفة، الصحية للتنشيط، والتنشيط السلوكي هو تطور لجدولة النشاط وله ركيزتان أساسيتان: استخدام الأنشطة المعززة والتحليل الوظيفي للعمليات المعرفية (خليفة، 2023).

توصلت دراسة جاكوبسون وآخرون (Jacobson et al, 1996, 2) الى فاعلية العلاج المعرفي السلوكي تزداد حالة التوجه إلى استخدام ما يعرف بجدولة النشاط اليومي للشخص، وتركيز

هذا النشاط حول المهام والأنشطة المبهجة والتي يستمتع بالتفاعل معها أو أدائها، وهذه هي الفكرة المركزية للتنشيط السلوكي (Jacobson et al, 1996).

يمثل أسلوب التنشيط السلوكي Behavioral activation أحد المداخل والصيغ العلاجية المعاصرة التي تُستخدم في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، وتتضمن تحفيز الطالب ودفعه وتشجيعه على استخدام سلوكياته للتأثيرات على حالته الإنفعالية، ويعد التنشيط السلوكي أحد مكونات العلاج المعرفي السلوكي، ويمكن أن يُستخدم كصيغة علاجية قائمة بذاتها، (Bike&Hike,2022,41).

أصبحت التكنولوجيا الرقمية جزءاً لا يتجزأ من الحياة الحديثة، فاستخدام التكنولوجيا الرقمية هو مصطلح عام يغطي مختلف الأجهزة والخدمات وأنواع الاستخدام، فوفقاً لدراسة باتل Battal (2022) فإن عدد سكان العالم يبلغ (7.83) مليار نسمة، في حين يبلغ عدد مستخدمي الهواتف المحمولة (5.22) مليار نسمة، أي ما يعادل (66.6 %) من عدد سكان العالم، وإن عدد المستخدمين الذين لديهم إمكانية الوصول إلى الإنترنت (4.66) مليار نسمة أي ما يعادل (59.5 %)، وإن عدد مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي النشطين (4.20) مليار نسمة بما يعادل (53.6 %)، فضلاً عن أن متوسط وقت الاستخدام اليومي للإنترنت هو (6) ساعات و (54) دقيقة وهذا يشير إلى الأهمية الكبيرة للتكنولوجيا الرقمية التي أصبحت تغطي مساحة واسعة جداً من حياة الأفراد (Battal,2022,p.91).

تتزايد أهمية دراسة الإجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعات في ظل التحول المتسارع نحو البيئة الرقمية، سواء في التعليم أو في الحياة الاجتماعية والترفيهية. فقد أصبحت الأجهزة الذكية، ومنصات التعلم الإلكتروني، ووسائل التواصل الاجتماعي، جزءاً أساسياً من الحياة اليومية للطلبة، ما يفرض عليهم نوعاً جديداً من الضغوط النفسية والمعرفية الناتجة عن الاستخدام المكثف للتكنولوجيا (Steele et al., 2020)، وعلى وفق ما تقدم اعلاه تتمثل الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث الحالي بما يأتي:-

- 1- توضيح مفهوم الإجهاد الرقمي كأحد المفاهيم النفسية الحديثة.
- 2- إثراء الأدبيات العلمية في مجال الإرشاد النفسي الجامعي.
- 3- دعم الفهم العلمي للعلاقة بين التكنولوجيا والصحة النفسية.
- 4- تصميم برنامج إرشادي عملي يمكن تطبيقه في الجامعات.
- 5- تقديم توصيات لصناع القرار بشأن مفاهيم الدراسة الحالية .

أهداف البحث:

يستهدف البحث التعرف: على فاعلية برنامج ارشادي بأسلوب التنشيط السلوكي لخفض الاجهاد الرقمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. ويتحقق ذلك من خلال إختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05), بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الاجهاد الرقمي.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05), بين متوسط رتب أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الاجهاد الرقمي.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05), بين متوسطات رتب الأفراد في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاجهاد الرقمي في الاختبار البعدي.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05), بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمرجأ على الاجهاد الرقمي.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بطلاب كلية الهندسة الجامعة العراقية للعام الدراسي 2024-2025.

تحديد المصطلحات:

الفاعلية: "مقدار الأثر الذي تحدثه المعالجة التجريبية، بوصفها متغيراً مستقلاً في إحدى المتغيرات التابعة" (شحاتة و النجار، ٢٠٠٣ ، ٢٣٠).

البرنامج الإرشادي "عملية تربوية تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم شخصيته، وتنمية إمكاناته؛ ليتمكن من حل مشكلاته، في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه، كي يصل إلى تحقيق أهدافه التي يسعى إليها، وبهذا يحافظ على صحته النفسية" (الخالدي و العلمي، ٢٠٠٨ ، ٤١).

الأسلوب الارشادي: "نمط خاص لاكتساب المسترشدين السلوك والمعلومات" (Allman&Jeff,1987,p.569)

أسلوب التنشيط السلوكي Behavioural Ativation:

جاكوبسون (1996): "علاجاً سلوكياً منظماً يركز على زيادة السلوكيات في المجالات ذات الأهمية الاجتماعية، مثل زيادة فرص الاتصال مع التعزيز الإيجابي الذي يحدث على نحو طبيعي، إلى جانب الزيادات في احتمالية حدوث تغييرات متزامنة في المزاج والفكر وحتى جودة الحياة عموماً" (Jacobson,1996).

التعريف النظري: تبنى الباحث تعريف (جاكوبسون,1996) تعريفاً نظرياً لاسلوب التنشيط السلوكي

التعريف الاجرائي: "مجموعة من الجلسات الارشادية تحوي على عدد من الأنشطة والفنيات هي: **جدولة الأنشطة، بروفة السلوك/ الممارسة، التقارير اللفظية للأنشطة، اكتساب المهارات، التعزيز الموجه للأهداف والفعاليات في ضوء أسس واستراتيجيات علمية مبنية على أسلوب التنشيط السلوكي** **لخفض الاجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة".**

الاجهاد الرقمي Digital Stress

ستيل وآخرون 2020 (Steele et al , 2020) "مجموعة من المشاعر السلبية أو التفاعلات النفسية الناتجة عن استخدام التكنولوجيا الرقمية بشكل مفرط أو ضاغط، وتشمل هذه المشاعر القلق، والتوتر، والانزعاج، والشعور بالإرهاق أو عدم الكفاءة عند التعامل مع التطبيقات أو الأجهزة أو البيئات الرقمية." (Steele et al , 2020)

التعريف النظري: تبني الباحث تعريف (Steele et al , 2020) تعريفاً نظرياً للاجهاد الرقمي.

التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الاجهاد الرقمي المتبنى بالبحث الحالي.

طلاب الجامعة: "الأشخاص الذين ينتظمون في الدراسة داخل مؤسسات التعليم العالي المعترف بها رسمياً، ويشاركون في برامج أكاديمية تهدف إلى تطوير المعرفة والمهارات في مختلف التخصصات. ويعدّ طلبة الجامعة فئة مهمة في المجتمع، كونهم يمثلون نواة التطور الفكري والاقتصادي المستقبلي، كما أنهم عرضة لعدد من التحديات النفسية والاجتماعية نتيجة الضغوط الأكاديمية والتكنولوجية" (UNESCO, 2017)

الفصل الثاني: اطار نظري.

اولاً : الاجهاد الرقمي Digital Stress

شهدت السنوات الأخيرة تطوراً غير مسبوق في استخدام التكنولوجيا الرقمية، خاصة بين فئة الشباب وطلاب الجامعات، حيث أصبح الاعتماد على الأجهزة الذكية ومنصات التواصل الاجتماعي والتعليم الإلكتروني جزءاً أساسياً من الحياة اليومية. وعلى الرغم من أن هذه الأدوات الرقمية أسهمت في تسهيل الوصول إلى المعرفة والتواصل، إلا أنها أدت في الوقت نفسه إلى ظهور تحديات نفسية جديدة، من أبرزها ما يُعرف بـ **الاجهاد الرقمي (Digital Stress)**.

يُعدّ **الاجهاد الرقمي** مفهوماً ناشئاً يصف حالة من التوتر العقلي والانفعالي الناتج عن الاستخدام المفرط أو المفرط التفاعلية مع الوسائط الرقمية، بما يشمل كثافة التنبيهات، ضغوط الرد الفوري، المقارنات الاجتماعية عبر الإنترنت، والخوف من الفقد الرقمي (FOMO). ويختلف هذا

النوع من الإجهاد عن الضغوط التقليدية من حيث أسبابه وأبعاده وتأثيره على وظائف الانتباه، النوم، والتحصيل الأكاديمي (Stoilova, Livingstone, & Nandagiri, 2021).

تناولت الأدبيات النفسية مفهوم الإجهاد الرقمي ضمن نماذج متعددة، كان أبرزها نموذج ستيل وآخرون (Steele et al., 2021)، الذي ينظر إلى الإجهاد الرقمي كحالة متعددة الأبعاد تشمل خمسة أنماط من الضغوط: الضغط الناتج عن الانفصال الرقمي، المقارنة الاجتماعية، التحفيز الزائد، الصراع بين العالم الواقعي والرقمي، والقلق من الخصوصية. ويساعد هذا الإطار في فهم الطريقة التي تؤثر بها الضغوط الرقمية في الصحة النفسية للطلبة، ويقدم أساسًا علميًا لتطوير استراتيجيات تدخل فعالة.

أيضًا يُعزز هذا المنظور بما جاء في أعمال (Weinstein & Selman 2016)، التي أكدت أن التفاعل المتكرر مع الأجهزة الرقمية يمكن أن يؤدي إلى "قرط التحفيز العصبي" والقلق الناتج عن الحاجة المستمرة للبقاء على اتصال. كما أشار (Uhls et al. 2017). إلى أن الاستخدام غير المنظم للتكنولوجيا يمكن أن يُضعف التوازن النفسي ويُفاقم التوتر لدى المراهقين والطلبة الجامعيين. إن هذا التراكم النظري يسلط الضوء على الحاجة إلى فهم أعمق للإجهاد الرقمي، خاصة في ظل التحول الرقمي السريع في البيئات التعليمية، مما يجعل من الضروري تطوير برامج إرشادية تستهدف الوقاية وخفض هذا النوع من الضغوط النفسية المتزايدة.

النموذج النظري للإجهاد الرقمي

وفقًا (Steele et al 2020) يعد الإجهاد الرقمي هو مفهوم معاصر يشير إلى الضغط النفسي والعاطفي الذي يعاني منه الأفراد بسبب تفاعلاتهم مع التقنيات الرقمية، وخاصة في المساحات عبر الإنترنت.

إذ شكّل هذا النموذج أساسًا لتطوير أسئلة البحث ومعالجتها، وشكّل منهجية جمع البيانات بناءً على مكوناتها. كما شرحه (Steele et al 2020) , يتضمن هذا النموذج المكونات الأساسية التالية:

أولاً: ضغوط التوافر: يُوصف ضغوط التوافر بأنه ضيق ناتج عن الشعور بالذنب والقلق الناتج عن ثقة الفرد بتوقعات الآخرين بشأن إمكانية وصوله واستجابته عبر الوسائل الرقمية. يُدرك هذا العنصر الضغط الذي قد يشعر به الأفراد ليكونوا متاحين ومتجاوبين باستمرار في العالم الرقمي.

ثانياً: قلق الموافقة: يُعرّف قلق الموافقة بأنه الضيق الناجم عن عدم اليقين والقلق بشأن كيفية استجابة الآخرين وتفاعلهم مع منشورات الشخص الرقمية أو عناصر بصمته الرقمية. يعكس هذا البعد المخاوف المتعلقة بالموافقة الاجتماعية والتحقق في البيئة الرقمية.

ثالثاً: الخوف من فوات الشيء: يُعرّف هذا الخوف بأنه الضيق الناتج عن العواقب الاجتماعية، سواء كانت حقيقية أو مُتصوّرة أو مُتوقعة، لانخراط الآخرين في تجارب أو تفاعلات ممتعة يغيب عنها الفرد في العالم الرقمي. يُدرك هذا العنصر القلق المُرتبط بالشعور بالاستبعاد أو الانفصال عن الأنشطة الاجتماعية الرقمية.

رابعاً: فرط الاتصال: يُشير إلى الضيق الناجم عن تجربة تلقي كمٍّ هائل من المُدخلات الرقمية من مصادر مُختلفة، بما في ذلك الإشعارات والرسائل النصية والمنشورات وغيرها. ويُدرك هذا الإرهاق الضغط الناتج عن فرط المعلومات والتحفيز الرقمي المُستمر.

خامساً: اليقظة الإلكترونية: تشمل اليقظة الإلكترونية التوجه المعرفي للنشاط للمستخدم تجاه المحتوى والتفاعلات الإلكترونية، فضلاً عن استعداده للتفاعل المتكرر مع هذه الخيارات. يُسلّط هذا العنصر الضوء على الجوانب السلوكية والمعرفية لكيفية تصفح الأفراد للمحتوى والمنصات الرقمية وتفاعلهم معها (Steele et al, 2020).

ثانياً: أسلوب التنشيط السلوكي

مفهوم التنشيط السلوكي:

أسلوب التنشيط السلوكي (Behavioral Activation) هو تقنية علاجية مستمدة من نظريات السلوك المعرفي، تهدف إلى مساعدة الأفراد على زيادة المشاركة في الأنشطة التي تحمل قيمة شخصية وتعزيز الشعور بالإنجاز والرضا، مما يؤدي إلى تقليل الأعراض النفسية مثل الاكتئاب والقلق (Mazzucchelli, Kane, & Rees, 2009). يعتمد أسلوب التنشيط السلوكي على فرضية أن انخفاض المشاركة في الأنشطة الإيجابية يؤدي إلى تفاقم الأعراض النفسية، حيث يعاني الأفراد من عزوف عن النشاط مما يزيد من المزاج السلبي ويُعزز دورة السلوكيات السلبية. يساعد التنشيط السلوكي على كسر هذه الدورة من خلال تشجيع الشخص على العودة للمشاركة في الأنشطة المجزية .

الأنموذج النظري المفسر لأسلوب التنشيط السلوكي (جاكوبسون Jacobson)

السلوك الموجه بالأهداف مقابل السلوك الموجه بالمزاج

وفقاً لـ (Mazzucchelli et al. 2009)، يهدف التنشيط السلوكي إلى زيادة عدد ونوعية الأنشطة الإيجابية التي يشارك فيها الفرد، والتي تُشعره بالإنجاز والرضا. فالتراجع عن هذه الأنشطة،

كما يحدث في حالات الاكتئاب، يؤدي إلى فقدان التعزيزات البيئية، وبالتالي تفاقم الحالة النفسية (Jacobson et al., 2001).

ينطلق نموذج جاكوبسون من فرضية أن الاكتئاب يرتبط بشكل رئيسي بنقص التعزيزات الإيجابية البيئية (Jacobson, Martell, & Dimidjian, 2001). وفي دراسة فصل فيها الفريق العلاج المعرفي السلوكي إلى مكوناته الأساسية، أثبتوا أن مكون التنشيط السلوكي وحده كان كافياً لتحسين المزاج بشكل ملحوظ. وهذا يعني أن تعزيز التفاعل مع الأنشطة الإيجابية هو المفتاح لعلاج الاكتئاب، دون الحاجة بالضرورة إلى التركيز المكثف على إعادة هيكلة الأفكار السلبية (Martell, Addis, & Jacobson, 2001).

وفقاً لنموذج جاكوبسون، عندما يعاني الشخص من الاكتئاب فإنه يبدأ بالانسحاب من الأنشطة التي كانت تمنحه شعوراً جيداً، مما يقلل من كمية التعزيزات الإيجابية التي يتلقاها (Jacobson et al., 2001).

إن أسلوب التنشيط السلوكي يعيد للفرد تدريجياً فرص التفاعل مع هذه الأنشطة، حتى ولو بدون دافع في البداية، مما يُعيد بناء دائرة التعزيز الإيجابي ويحسن المزاج تدريجياً (Mazzucchelli et al., 2009).

أثبتت الدراسات أن هذا الأسلوب فعال جداً في تقليل أعراض الاكتئاب وتحسين جودة الحياة (Mazzucchelli et al., 2009). ويتميز بتركيزه على تغيير السلوك بدلاً من الأفكار فقط، مما يجعله مناسباً للأشخاص الذين يجدون صعوبة في معالجة أنماط التفكير السلبية (Jacobson et al., 2001).

كما أنه يُطبق بشكل فردي أو ضمن برامج جماعية، ويدعم استعادة قدرة الفرد على التعامل مع التحديات اليومية (Martell et al., 2001).

أسلوب التنشيط السلوكي وفق نموذج جاكوبسون هو أسلوب عملي وفعال يعيد للفرد القدرة على التفاعل الإيجابي مع بيئته، مما يساهم في تحسين الصحة النفسية وتقليل أعراض الاكتئاب بشكل ملحوظ (Jacobson, Martell, & Dimidjian, 2001; Mazzucchelli, Kane, & Rees, 2009).

الفنيات العلاجية والارشادية لأسلوب التنشيط السلوكي

1. جدولة النشاط Activity Scheduling

تستخدم هذه الفنية في المراحل الأولى من العلاج، وتتضمن أول خطوة فيها تحديد خط قاعدي Base line لأنشطة الفرد والوجدان المصاحب لها، ثم يقوم الفرد في الخطوة الثانية بسرد المهام والمسؤوليات، وخاصة تلك الأنشطة السارة التي يمكن أن تتضمنها الجداول، ويتبع ذلك تحديد جدول يومي يعمل الفرد وفقاً له، ويحدد الوقت الذي سيقوم خلاله بأنشطة معينة، ويجب أن تتضمن تلك الأنشطة أحداثاً تبعث على السرور، وأخرى تبرز سيطرته على تلك الأحداث، كما يجب أن يتعلم الافراد القيام بالمراقبة الذاتية لسلوكهم مع تحديد الدرجة الفعلية للسرور والسيطرة على الأحداث في ضوء تلك الأنشطة التي تتضمنها الجدول.

2. التعزيز الموجه للأهداف

بالنسبة للمعالجين السلوكيين والمعرفيين السلوكيين، فإن مفهوم التعزيز مفهوم جديداً، ومع ذلك، قد يكون المرشدون المدربون في التوجيهات العلاجية الأخرى أقل دراية بالمصطلحات وسوء الفهم فيما يتعلق بالتعزيز أولاً: التعزيز أنه عملية عندما تكون الظروف مثل زيادة احتمال حدوث السلوك مرة أخرى في ظل ظروف مماثلة، فإننا نقول إن السلوك قد تمّ تعزيزه، يمكن أن يكون التعزيز إيجابياً أي يتم إضافة شيء ما إلى البيئة كنتيجة للسلوك، أو سلبياً أي إزالة شيء ما Jacobson (eat al , 1996).

3. بروفة السلوك /الممارسة

على مدار التدريب على المهارات السلوكية، تم التأكيد على أهمية ممارسة الافراد أو تدريبهم على السلوك، ويشجع أسلوب (AB) على التدريب على جميع السلوكيات الجديدة وممارستها، وقد تحدث الممارسة في أثناء العملية الارشادية، وهي تحدث بالتأكد بين الجلسات من خلال التشجيع وإدارة أنشطة " أختبرها " (Jacobson & Gortner 2000).

4. بناء المهارات

هو تدخل علاجي يركز على تنمية المهارات الفردية المناسبة والفعالة، و يتضمن AB التركيز على ممارسة مجموعة من المفاهيم والمهارات والاستراتيجيات التي تعد مركزية في نموذج التنشيط السلوكي، وتم تضمين حل المشكلات وتحديد الأهداف في مكون بناء المهارات، لأن هذه المهارات كانت مرتبطة بشكل كبير بتحسين الإستجابة، علاوة على ذلك توفر هذه المهارات للمسترشد استراتيجيات واضحة أو مجموعة من الخطوات التي يجب اتخاذها عند التعامل مع مجموعة متنوعة من المشكلات، ويمكن استخدامها لتوجيه حل المشكلات المتنوعة و الاجتماعية، والتدريب على المهارات هو أسلوب سلوكي ليس فريداً من نوعه للعلاج القائم على التنشيط السلوكي ومع ذلك فإن هذه الحزم العلاجية تقدم التدريب على المهارات كعنصر برمجي.

5. التقارير اللفظية للأنشطة

تفيد التقارير اللفظية الفرد من خلال فهمه للأنشطة التي يقوم بها الفرد، والتي تعكس الأداء الحالي ويطلب المرشد من الفرد أن يقدم تقريراً عما فعله بالأمس، وسؤاله عما إذا كان ذلك يوماً نموذجياً، إذا رد الفرد على أنه لم يفعل شيئاً يجب أن يكون أكثر تحديداً ويسأله ما فعله في أوقات محددة خلال اليوم (خليفة، 2023)

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن منهج البحث المعتمد، والتصميم التجريبي المتبع لإختبار فرضيات البحث، وكذلك عرض إجراءات البحث، وفيما يلي عرضاً لهذه الإجراءات:

أولاً / منهجية البحث: تم اعتماد المنهج التجريبي في إختبار فرضيات البحث، وكيفية ضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في النتائج من خلال التكافؤ بين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة).

ثانياً / التصميم التجريبي: تم اعتماد التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة العشوائية الإختيار ذات الإختبار القبلي والبعدي، وهذا التصميم يعد من التصميم التجريبية ذات الضبط المحكم، إذ يتطلب التوزيع العشوائي، وإجراء التكافؤ في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر على التجربة بين المجموعتين (الزوبعي و الغنام، 1988، 112). والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) التصميم التجريبي

المجموعة	الإختبار القبلي	المتغير المستقل	الإختبار البعدي	الفرق
التجريبية	مقياس الاجهاد الرقمي	البرنامج الإرشادي	مقياس الاجهاد الرقمي	إختبار الفاعلية (المرجأ)
الضابطة	مقياس الاجهاد الرقمي	لم تتعرض لأي برنامج	مقياس الاجهاد الرقمي	

ثالثاً / إجراءات البحث:

مجتمع البحث : يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلاب الجامعة العراقية كلية الهندسة البالغ عددهم (1072) للعام الدراسي 2024-2025.

عينات البحث:

1- **عينة التحليل الإحصائي:** بلغت عينة التحليل الإحصائي (400) طالب من طلاب كلية الهندسة، تم إختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، موزعين على أقسام كلية الهندسة، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) يوضح عينة التحليل الإحصائي

ت	القسم	العدد الكلي	العينة
1	هندسة الشبكات والامن السيبراني	144	54
2	هندسة الحاسوب	158	59
3	الهندسة الكهربائية	375	140
4	الهندسة المدنية	369	138
5	هندسة الطاقة والطاقة المتجددة	26	9
	المجموع	1072	400

2- **عينة التجربة:** لتحديد عينة تطبيق البرنامج الإرشادي، قام الباحث بعدد من الخطوات لإختيار العينة:

- أ- تطبيق مقياس الاجهاد الرقمي على طلاب الجامعة.
- ب- إختار الباحث (20) طالب من طلاب قسمي الهندسة الكهربائية والمدنية الذين حصلوا على درجات أقل من الوسط النظري للمقياس البالغ (75).
- ت- قام الباحث بتوزيع الطلاب بصيغة عشوائي إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، بواقع (10) طلاب في كل مجموعة، وتم إعتبار الدرجات التي يحصلون عليها بمثابة إختبار القبلي لهم.

أداتا البحث:

لغرض تحقيق هدف البحث قام الباحث بالآتي:

- 1- تبنى مقياس الاجاد الرقمي.
- 2- بناء برنامج إرشادي بأسلوب التنشيط السلوكي، وسيقوم الباحث بعرض إجراءات البرنامج الإرشادي في الفصل الرابع بشكل مفصل.

التحليل المنطقي لفقرات المقياس (الصدق الظاهري Face Validity):

تبنى الباحث مقياس (Hall et al, 2021) لقياس الاجهاد الرقمي والمعتمد على تعريف ونظرية (Steele et al , 2020) بعد ما قام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية، ثم أعيدت ترجمة المقياس من اللغة العربية الى اللغة الانكليزية وعرض النصين للمقياس، احدهما يمثل النص الاصلي باللغة الانكليزية والآخر النص المترجم الى اللغة العربية على مجموعة من الخبراء في مجال اللغة الانكليزية للتأكد من دقة الترجمة ثم عرض الباحث مقياس الاجهاد الرقمي بصيغته الأولية باستبانة على (16) محكماً من المتخصصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس لإبداء آرائهم، إذ حصلت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر.

التطبيق الإستطلاعي للمقياس: طَبَّقَ الباحث مقياس الاجهاد الرقمي (الملحق: 1) بعد أن نسقت فقرات المقياس للمجالات الخمسة عشوائياً، على عَيِّنة إستطلاعية بلغ عددها (30) طالب وتبين أن تعليمات المقياس وبنوده واضحة من حيث المعنى والصياغة، وإن الوقت المستغرق للاستجابة على فقرات المقياس تراوح بين (8-12) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات المقياس

1- القوة التمييزية: رتبت درجات الطلاب تنازلياً على وفق الدرجات الكلية من أعلى درجة كلية إلى أدنى درجة كلية، ثم حددت المجموعتان الطرفيتان في الدرجة الكلية بنسبة (27%) من أفراد العينة في كل مجموعة، فأصبح عدد الأفراد في كل مجموعة (108) طالب، وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، بينت أن فقرات المقياس جميعها مميزة بدلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (214) والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) يوضح القوة التمييزية لمقياس الاجهاد الرقمي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	3.4352	1.07888	2.2778	.97476	8.272
2	3.5926	1.32578	2.5370	1.23369	6.057
3	3.8426	1.35455	1.9444	1.15065	11.099
4	3.1296	1.15275	2.2222	1.33489	5.347
5	3.1944	1.31461	2.5140	1.43648	3.624
6	3.5741	1.19347	2.5278	1.39061	5.934
7	3.3704	1.24249	2.3241	1.39310	5.825
8	3.6389	1.21100	2.5926	1.39450	5.887
9	3.3426	1.31250	2.4444	1.38977	4.883
10	3.7593	1.20645	2.3333	1.41421	7.972
11	3.3611	1.33576	2.3241	1.39310	5.584
12	3.5000	1.27887	2.4953	1.31302	5.683
13	3.5926	1.26814	2.2778	1.34535	7.391
14	4.5926	.79763	2.4537	1.41675	13.672
15	4.2778	.81840	1.9722	1.17972	16.688
16	4.4352	.78862	2.6204	1.41895	11.618
17	4.1111	.93061	2.9815	1.67433	6.128
18	4.0185	.87522	2.6574	1.38187	8.648
19	4.2500	.85517	2.2963	1.31319	12.956
20	4.1574	.91878	2.3333	1.39425	11.353
21	4.2222	.84647	2.5926	1.45356	10.068
22	4.3704	.86026	2.4074	1.39450	12.450
23	4.1574	.83344	2.3796	1.31645	11.858
24	4.2222	.89998	2.6667	1.41421	9.644

25	4.0556	.99375	2.4444	1.38303	9.831

2- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرات) : استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون في احتساب العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمجيب على المقياس، فأتضح جميعها ذات دلالة احصائية والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الاجهاد الرقمي والدلالة المعنوية لها(*)

ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية
1	.372	7.995	14	.601	15.001
2	.307	6.435	15	.655	17.293
3	.483	11.004	16	.533	12.567
4	.288	5.999	17	.338	7.164
5	.240	4.932	18	.396	7.164
6	.346	7.357	19	.580	14.204
7	.344	7.308	20	.549	13.103
8	.311	6.528	21	.501	11.548
9	.262	5.416	22	.538	12.732
10	.424	9.339	23	.538	12.732
11	.366	7.846	24	.430	9.501
12	.358	7.649	25	.446	9.941
13	.399	8.680			

3- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه: تم احتساب علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وذلك بإستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بينت النتائج أن الفقرات جميعها كانت بدلالة إحصائية، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه لمقياس الاجهاد الرقمي والدلالة المعنوية لها

ضغط التوفر			قلق الموافقة			الخوف من فوات الشيء		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية
1	.506	11.703	2	.482	10.974	3	.616	15.600
6	.533	12.567	7	.235	4.823	8	.465	10.478
11	.497	11.426	12	.545	12.967	13	.586	14.427
16	.549	13.103	17	.475	10.768	18	.467	10.536
21	.617	15.641	22	.603	15.079	23	.556	13.345

(عند مستوى دلالة (0,05) 398 - القيمة التائية للدلالة المعنوية لمعاملات الارتباط الجدولية بدرجة حرية *)
(3.291) تساوي (0.001) ومستوى (2.516) تساوي (0.01) ومستوى (1.96) تساوي (

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدالة المعنوية	الانتباه الرقمي المستمر		
			رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدالة المعنوية
4	.436	9.665	5	.407	8.889
9	.427	9.420	10	.509	11.797
14	.698	19.445	15	.718	20.579
19	.673	18.152	20	.681	.681
24	.559	13.449	25	.552	13.206

4- علاقة درجة المجال بالمجالات الأخرى (المصفوفة الارتباطية) لمقياس الاجهاد الرقمي: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين المجالات وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وحسبت الدالة المعنوية لمعامل الارتباط للفقرات، وتبين أن جميع الارتباطات بين المجالات دالة إحصائياً عند (0.05) وهذا يشير إلى أن المجالات جميعها تقيس مفهوم واحد وهو الاجهاد الرقمي، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) مصفوفة الارتباطات الداخلية بين المجالات والدرجة الكلية لمقياس الاجهاد الرقمي

المجالات		ضغط التوفر	قلق الموافقة	الخوف من فوات الشيء	فرط الاتصال	الانتباه الرقمي المستمر
ضغط التوفر	معامل الارتباط	1	.627	.514	.507	.548
	الدالة المعنوية		16.056	11.954	11.734	13.069
قلق الموافقة	معامل الارتباط		1	.489	.418	.454
	الدالة المعنوية			11.183	9.179	10.165
الخوف من فوات الشيء	معامل الارتباط			1	.518	.568
	الدالة المعنوية				12.081	13.768
فرط الاتصال	معامل الارتباط				1	.579
	الدالة المعنوية					14.167
الانتباه الرقمي المستمر	معامل الارتباط					1
	الدالة المعنوية					

ثبات المقياس :Reliability of the Scale

1- طريقة الإختبار وإعادة الإختبار Test-Retest Method: طَبَّقَ الباحث مقياس الاجهاد الرقمي على عَيِّنة الثبات وعددها (20) طالب، وبعد مرور (15) يوم أعيد تطبيق المقياس مرة ثانية

على الطلبة ذواتهم، وبعد تقويم الإجابات في التطبيقين الأول والثاني، حسب الباحث معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، فكان معامل الثبات (0.82) وتعد هذه القيمة دالة على استقرار إجابات الطلبة على المقياس (البياتي وأثناسيوس، 1977: 194).

2- طريقة تحليل التباين بإستعمال معادلة ألفا كرونباخ Variance Analysis Method:

لتقدير الإتساق الداخلي للمقياس إستعملت استجابات عينة التطبيق الأول في حساب الثبات بطريقة إعادة الإختبار والبالغ حجمها (30) طالب وبما أن فقرات المقياس كانت جميعها ذات دلالة إحصائية، حسب الباحث الثبات للعينة البالغة (400) طالب وبلغ معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (0.89) وهو يعد معامل ثبات جيد.

وصف مقياس الاجهاد الرقمي: بعد الإجراءات التي تحققت في الخطوات السابقة أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (25) فقرة، موزعة بواقع (5) فقرات لكل مجال، مصاغة بنمط العبارات التقريرية ومقابل كل فقرة خمس بدائل مدرجة للإجابة (لا تنطبق عليّ أبداً، تنطبق عليّ نادراً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ تماماً) يعطى لها عند التصحيح الدرجات (3, 4, 5, 1, 2) وإن أقل درجة كلية يمكن أن يحصل عليها الطالب هي (25) درجة وأعلى درجة كلية هي (125) درجة، وبمتوسط نظري مقداره (75) درجة، والملحق (1) يتضمن مقياس الاجهاد الرقمي بصيغته النهائية.

رابعاً / التكافؤ: لضمان الدقة في تطبيق البرنامج، قام الباحث بضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر على نتائج البحث، فارتأى الباحث أن يكافؤ (درجات أفراد العينة في الإختبار القبلي، العمر). 1- درجات الطلاب على مقياس الاجهاد الرقمي في الإختبار القبلي: للتحقق منه، أستعمل إختبار (مان-وتني) للعينات متوسطة الحجم، لمعرفة دلالة الفرق بين درجات المجموعتين، وظهر أن قيمة (U) المحسوبة بلغت (47)، وهي أكبر من القيمة الجدولية (23) عند مستوى دلالة (0.05) غير دالة إحصائياً، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعتين، والجول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) نتائج إختبار مان-وتني للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين بحسب درجات الإختبار القبلي

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان-وتني U		دلالة الفرق بمستوى (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	10	105	10.50	50	23	غير دالة
الضابطة	10	105	10.50			

2- العمر: تم مكافئة العمر وحسب الأشهر، بإستخدام إختبار مان-وتني، إذ كانت قيمة (U) المحسوبة (44.50) وهي أكبر من القيمة الجدولية (23) عند مستوى دلالة (0.05) غير دالة إحصائيًا، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعتين، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) نتائج إختبار مان-وتني للتكافؤ في متغير العمر

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان-وتني U		دلالة الفرق بمستوى (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	10	106.50	10.65	48.5	23	غير دالة
الضابطة	10	103.50	10.35			

خامسًا / الوسائل الإحصائية:

تم إستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف البحث من خلال الإستعانة ببرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS.

الفصل الرابع: البرنامج الإرشادي

إنّ الإرشاد النفسي عملية تعلّم تنفذ في جو إجتماعي يتصف بالمرونة، والهدف منه إحداث تغيير في السلوك الإنساني إلى الأحسن، وذلك إن التغيير الإيجابي يزيد من إنتاج الفرد ، ويجعله يتكيف مع البيئة التي يعيش فيها (التميمي، الشمري، 2012: 53) .
كما إنّ النجاح في العملية الإرشادية يتوقف على تقديم المرشد برامج إرشادية فعّالة أثناء الجلسات التي يمكن من خلالها مساعدة المسترشد على التوافق والاستبصار (احمد، 2000: 11).
إذ يشير الدقاعي والخالدي (2011) الى خطوات بناء البرنامج الارشادي بالخطوات الآتية:

أولاً: تحديد الأهداف :

هذه الخطوة تتضمن وضع تخطيط للبرنامج الارشادي، ويتم فيه تقديم الخلفية النظرية كمساعد عملي لتحقيق أهداف البرنامج، إذ يتم فيه ترجمة الاهداف العامة الى اهداف اجرائية واختيار الاساليب والفنيات الملائمة لتحقيق تلك الأهداف، ويقسم الهدف العام في البحث على قسمين وهما:
أ. **هدف عام للبرنامج الإرشادي:** إنّ الهدف العام للبرنامج الإرشادي هو خفض الاجهاد الرقمي لدى طّلاب الجامعة.
ب. **هدف عام لكل جلسة إرشادية:** إذ حددت الأهداف العامة لكل جلسة إرشادية على وفق موضوعات الجلسات.

ثانيًا: الخلفية النظرية والتطبيقية للبرنامج الإرشادي :

قام الباحث ببناء البرنامج الإرشادي على وفق الأسلوب التنشيط السلوكي.

ثالثًا: المستفيدون من البرنامج الإرشادي :

لذا يتطلب من المرشد النفسي عند بناء البرامج الإرشادية أن يحدد المشكلة النفسية (الاجهاد الرقمي) التي حددت بالمجموعة الإرشادية إلى طلب المساعدة لمواجهتها، وأن يحدد الفئة التي تطلب المساعدة وتتمثل عينة التجربة في البحث الحالي بطلاب الجامعة.

رابعًا: مكان الإرشاد وشروطه :

تم تطبيق البرنامج الإرشادي في الجامعة العراقية- كلية الهندسة، وتم توفير مكان مناسب من أجل تطبيق البرنامج دون أي عوائق وبدون أي مشتتات من أجل نجاح العملية الإرشادية.

خامسًا: مدة البرنامج وعدد الجلسات الإرشادية :

تم تطبيق عدد الجلسات الإرشادية والتي تمثلت ب (12) جلسة والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

الجلسات الإرشادية للمجموعتين ومواعيد إنعقادها

ت	عنوان الجلسة	تاريخ إنعقادها
1	الافتتاحية	2025/4/6
2	الانفصال الرقمي	2025/4/8
3	ضبط حدود التواصل	2025/4/10
4	التوقعات الاجتماعية	2025/4/13
5	الخوف من الرفض الرقمي	2025/4/15
6	مقارنة الذات بالآخرين	2025/4/17
7	فوبيا الفوات	2025/4/20
8	هوس الاشعارات	2025/4/22
9	التشتت المستمر	2025/4/24
10	الارهاق الرقمي	2025/4/27
11	ادارة الوقت	2025/4/29
12	الختامية	2025/5/4

سادساً: تمويل البرنامج :

قام الباحث بتمويل ذاتي للبرنامج الإرشادي, من حيث الدعم المادي للبرنامج , فضلاً عن أي وسيلة استخدمت في نجاح البرنامج وإتمامه.

سابعاً: طرائق الإرشاد النفسي :

استخدم الباحث أسلوب التنشيط السلوكي وتمثلت الخطوة الأولى بالإرشاد الفردي، إذ قام الباحث بمقابلة فردية مع الطلاب من أجل الحصول على الموافقة في الإشتراك بالبرنامج الإرشادي , وكذلك من أجل تحقيق الإتفاق حول البرنامج، وعدد جلساته وزمانه ومكانه ، والخطوة التالية تتمثل بالإرشاد الجماعي، والذي هدفه الأساسي خفض الاجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة، والذي تم تحديده مسبقاً من حيث الزمن وعدد الجلسات مع المسترشدين.

ثامناً: الأساليب والفنيات الإرشادية :

اعتمد الباحث على أساليب وفنيات النظريات المتبناة، حيث اعتمد على فنيات التنشيط السلوكي كما مشار اليه في الفصل الثاني من البحث الحالي:

تاسعاً: تحديد موضوعات الجلسات الإرشادية :

تم تحديد موضوعات الجلسات الإرشادية بواسطة الاعتماد على فقرات المقياس جميعها، اذ لم يترك الباحث أي فقرة من فقرات المقياس، لكونها بمجملها تقيس الخاصية المستهدفة في البرنامج الارشاد.

الصدق الظاهري

عرض الباحث عناوين الجلسات على عدد من المحكمين في الارشاد النفسي، بعدها تم عرض مخطط جلسات بصورتها الأولية، على محكمين في تخصص الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي للتحقق من الصدق الظاهري، وكانت آراء المحكمين موافقة على عدد الجلسات ومحتواها والوقت المستغرق لأجراء البرنامج.

الجلسات الإرشادية: يتضمن البرنامج (12) جلسة، والتزاماً بقواعد النشر في المجلات العلمية التي تتطلب بعدد محدود لصفحات البحث، سيتم عرض ثلاث جلسات كما موضح في ادناه:

الموضوع	ضبط حدود التواصل
هدف الجلسة	تنمية ضبط حدود التواصل لدى افراد المجموعة التجريبية.
الفنيات	جدولة الأنشطة، بروفة السلوك (الممارسة) ، التعزيز الموجه للأهداف.
الأنشطة والفعاليات	يرحب المرشد بأفراد المجموعة الارشادية ويشكرهم على الحضور. يقوم المرشد بتوضيح مفهوم ضبط حدود الاتصال. يطلب المرشد من افراد المجموعة الارشادية بتحديد انماط حدود التواصل لديهم (الرسائل منتصف الليل, مكالمات متكررة, ضغوط اجتماعية للرد) يوضح المرشد جدولة النشاط ويطلب من افراد المجموعة التجريبية تصميم جدولاً يومياً او اسبوعياً يتضمن تحديد انماط التواصل. تدريب افراد المجموعة الارشادية على ممارسة سلوكيه وهي قول (لا) لغرض ضبط حدود التواصل تقديم التعزيز لافراد المجموعة التجريبية المشاركين في الجلسة
التقويم	يطلب المرشد من افراد المجموعة الارشادية تحديد مدى الفائدة المتحققة من الجلسة الارشادية.

إدارة الجلسة الثالثة: ضبط حدود التواصل الوقت: 60 دقيقة

- يرحب المرشد بأفراد المجموعة الارشادية ويشكرهم على الحضور.
- يقوم المرشد بتوضيح مفهوم ضبط حدود التواصل هو مهارة اجتماعية ونفسية تُعنى بقدرة الفرد على تحديد وتنظيم الطريقة والتوقيت والمحتوى الذي يتواصل به مع الآخرين، بطريقة تحافظ على راحته النفسية، ووقته، وخصوصيته، وتُسهم في بناء علاقات صحية ومتوازنة.
- يطلب المرشد من افراد المجموعة الارشادية بتحديد انماط حدود التواصل لديهم مثل (الرسائل منتصف الليل, مكالمات متكررة, ضغوط اجتماعية للرد)
- يوضح المرشد جدولة النشاط ويطلب من افراد المجموعة التجريبية تصميم جدولاً يومياً او اسبوعياً يتضمن تحديد انماط التواصل مثل (ارفض الرد على الاتصالات المتكررة في وقت متأخر , اخبر الزملاء ان يكون التواصل معي في وقت محدد, احترم وقت الراحة..الخ)
- تدريب افراد المجموعة الارشادية على ممارسة سلوكيه وهي قول (لا) لضبط حدود التواصل مثلاً (سارد على ارسائل بعد الساعة 6 مساء , احتاج وقت لنفسي فلن اكون متاحاً للرد دائماً)
- تقديم التعزيز لافراد المجموعة التجريبية المشاركين في الجلسة الارشادية.
- يطلب المرشد من افراد المجموعة الارشادية تحديد مدى الفائدة المتحققة من الجلسة الارشادية.

الموضوع	مقارنة الذات بالآخرين
هدف الجلسة	خفض مقارنة الذات بالآخرين لدى افراد المجموعة التجريبية.
الفنيات	التقارير اللفظية للأنشطة، اكتساب المهارات، التعزيز الموجه للأهداف.
الأنشطة والفعاليات	يرحب المرشد بأفراد المجموعة الارشادية ويشكرهم على الالتزام بالحضور للجلسات الارشادية. يقوم المرشد بتوضيح مفهوم مقارنة الذات بالآخرين. يطلب المرشد من افراد المجموعة الارشادية تقارير لفظية عن الأنشطة التي قاموها في الامس على سبيل المثال بمقارنة الذات مع الآخرين خلال الايام السابقة يقوم المرشد بتثقيف أفراد المجموعة الارشادية بضرورة تقديم التعزيز لأنفسهم في حالة نجاحهم في إنجاز المهمات ضمن جدولة الأنشطة؛ لأن مكافأة الذات هي وسيلة لزيادة المتعة والاعتراف بالإنجاز، أي كان هذا التعزيز باختلاف معاني التعزيز بين أفراد المجموعة الارشادية. يقوم المرشد بتدريب أفراد المجموعة الارشادية على جملة من المهارات التي تسهم في تنشيط السلوك، ويقوم المرشد بتوجيه أفراد المجموعة الارشادية نحو تلك المهارات.
التقويم	يطلب المرشد من أفراد المجموعة الارشادية ذكر مفاهيم إيجابية بحياتهم.

إدارة الجلسة السادسة: مقارنة الذات بالآخرين الوقت: 60 دقيقة

- يرحب المرشد بأفراد المجموعة الارشادية ويشكرهم على الالتزام بالحضور للجلسات الارشادية.
- يقوم المرشد بتوضيح مفهوم مقارنة الذات بالآخرين مقارنة الذات بالآخرين هي عملية عقلية يقوم بها الفرد بتقييم ذاته أو قدراته أو صفاته من خلال مقارنة نفسه بالآخرين، سواء من هم أفضل منه (مقارنة تصاعدية) أو أقل منه (مقارنة تنازلية)، وذلك بهدف تكوين صورة عن الذات أو تعزيز تقديرها أو توجيه السلوك.

- يطلب المرشد من افراد المجموعة الارشادية تقارير لفظية عن الانشطة التي قاموها في الامس على سبيل المثال بمقارنة الذات مع الاخرين خلال الايام السابقة، ويستغرق المرشد في تحديد التفاصيل من المسترشدين في أوقات محددة.

- يقوم المرشد بتثقيف أفراد المجموعة الارشادية بضرورة تقديم التعزيز لأنفسهم في حالة نجاحهم في إنجاز المهمات ضمن جدولة الأنشطة؛ لأن مكافأة الذات هي وسيلة لزيادة المتعة والاعتراف بالإنجاز، أي كان هذا التعزيز باختلاف معاني التعزيز بين أفراد المجموعة الارشادية.

- يقوم المرشد بتدريب أفراد المجموعة الارشادية على بعض من المهارات التي تسهم في تنشيط السلوك، ويقوم المرشد بتوجيه أفراد المجموعة الارشادية نحو مهارة الامتتان هو التركيز الواعي على ما تملكه الآن من نعم وإنجازات مهما كانت بسيطة، بدلاً من التركيز على ما لا تملكه أو ما لدى الآخرين. مثلاً:

- "أنا ممتن لفرصة التعليم".
- "أنا ممتن لقدرتي على التطور ولو بخطوات بسيطة".
- تمرين تطبيقي: كتابة 3 أشياء يشعر المسترشد بالامتتان لها في حياته اليوم، حتى لو كانت بسيطة.

التقويم البنائي: يطلب المرشد من أفراد المجموعة الارشادية ذكر المفاهيم إيجابية التي تعلموها من الجلسة.

الموضوع	التثنت المستمر
هدف الجلسة	خفض التثنت المستمر لدى افراد المجموعة التجريبية.
الغنيات	جدولة الأنشطة، بروفة السلوك (الممارسة) ، التعزيز الموجه للأهداف.
الانشطة والفعاليات	يرحب المرشد بأفراد المجموعة الارشادية ويشكرهم على الحضور. يقوم المرشد بتوضيح مفهوم التثنت المستمر. تقديم التعزيز لافراد المجموعة التجريبية المشاركين في الجلسة يقوم المرشد بمساعدة أفراد المجموعة تحديد جدول أنشطة يتمكن من خلالها افراد المجموعة الارشادية التحكم بالمشتتات خلال القيام بالأنشطة ضمن الجدولة. يقوم المرشد بمساعدة أفراد المجموعة الارشادية على القيام بممارسة يتمكن منها المسترشدون بالتحكم بالمشتتات المستمرة. يطلب المرشد من أفراد المجموعة الارشادية مكافأة أنفسهم بعد انجازهم للمهام ضمن جدولة الأنشطة.
التقويم	يطلب المرشد من افراد المجموعة الارشادية تحديد سلبيات وايجابيات الجلسة الارشادية.

الوقت: 60 دقيقة

ادارة الجلسة التاسعة: التشتت المستمر

-يرحب المرشد بأفراد المجموعة الارشادية ويشكرهم على الحضور .
-يقوم المرشد بتوضيح مفهوم التشتت الرقمي المستمر هو حالة من الانقطاع المتكرر في الانتباه والتركيز نتيجة الانخراط المفرط أو غير المنضبط مع الأجهزة الرقمية، مثل الهواتف الذكية، وسائل التواصل الاجتماعي، والإشعارات الإلكترونية، مما يؤدي إلى ضعف الأداء المعرفي والوظيفي على المدى القصير والطويل.
-يقوم المرشد بمساعدة أفراد المجموعة تحديد جدول أنشطة يتمكن من خلالها افراد المجموعة الارشادية التحكم بالمشتتات خلال القيام بالأنشطة ضمن الجدولة من خلال.

- طلب تحديد أوقات الذروة في التشتت.
- وضع خطة بسيطة ليوم الغد:
- تحديد 3 أنشطة ذات قيمة (مثلاً: قراءة، رياضة، مهمة دراسية)
- إدراجها بجدول زمني
- تحديد فترات راحة مركزة (5 دقائق بعد كل 25 دقيقة عمل)
- يقوم المرشد بمساعدة أفراد المجموعة الارشادية على القيام بممارسة يتمكن منها المسترشدون بالتحكم بالمشتتات المستمرة من خلال تمثيل الموقف أمام المجموعة أو بشكل فردي:
- المسترشد يجلس كما لو أنه سيدرس أو يعمل.
- يوضع الهاتف بجانبه مع إشعارات مزيفة.
- يُطلب منه أداء مهمة قصيرة (قراءة، كتابة، تخطيط).
- يُلاحظ كيف يتعامل مع التشتت.
- بعد التمرين، يُناقش: ما الذي جعلك تشتت؟
- ما السلوك البديل الذي يمكنك تجربته؟ (مثل: إبعاد الهاتف، تشغيل مؤقت، إغلاق)
- يطلب المرشد من أفراد المجموعة الارشادية مكافأة أنفسهم بعد انجازهم للمهام ضمن جدولة الأنشطة.
- يطلب المرشد من افراد المجموعة الارشادية تحديد سلبيات وايجابيات الجلسة الارشادية.

الفصل الخامس: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

هدف البحث : فاعلية برنامج ارشادي باسلوب التنشيط السلوكي لخفض الاجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة.
ويتحقق ذلك من خلال اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين متوسط رتب أفراد المجموعة

التجريبية في الإختبارين القبلي والبعدي على مقياس الاجهاد الرقمي.

للتحقق من ذلك، أستخدم اختبار ولكوكسن، أظهر أن القيمة المحسوبة (صفر)، أصغر من القيمة الجدولية (8)، عند مستوى دلالة (0.05)، اختبار ذو نهايتين، مما يدل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ولصالح الاختبار البعدي، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) نتيجة اختبار ولكوكسن بين الاختبار القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية

مستوى الدالة 0.05	قيمة ولكوكسن		القبلي	البعدي	المتوسط الحسابي	العدد	المقارنة	الجموع
	القبلي	البعدي						
دالة لصالح الاختبار البعدي	8	صفر	صفر	صفر	7.248 75	80. 90	القبلي	التجريبية
			5,5 0	55	2.756 81	67. 60	البعدي	

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين متوسط رتب أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الاجهاد الرقمي .
للتحقق من ذلك، أستخدم اختبار ولكوكسن، وتبين أن القيمة المحسوبة (9)، أكبر من القيمة الجدولية (8)، عند مستوى دلالة (0.05)، اختبار ذو نهايتين، مما يدل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11) نتيجة اختبار ولكوكسن بين الاختبار القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة

مستوى الدالة 0.05	قيمة ولكوكسن		متوسط الرتب	مجموع الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المقارنة	المجموعة
	القبلي	المحسوبة							
غير دالة، لا توجد فروق بين الاختبارين	8	9	3.0 0	9	8.406 35	87	10	القبلي	الضابطة
			6.00	36	9.503 80	94		البعدي	

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين متوسطات رتب الأفراد في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاجهاد الرقمي في الاختبار البعدي.

للتحقق من ذلك، رتب الباحث درجات الطلاب لكلا المجموعتين في الاختبار البعدي، وتم حساب قيمة مان-وتني (U)، واتضح أن القيمة المحسوبة (صفر)، أصغر من القيمة الجدولية (23) عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق جلسات البرنامج، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12) يوضح قيمة مان-وتني في الإختبار لمقياس الاجهاد الرقمي بين المجموعة التجريبية والضابطة

المتغير	المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الرتبة	قيمة مان-وتني U		دلالة مستوى 0.05
							المحسوبة	الجدولية	
الاجهاد الرقمي	التجريبية	10	67.60	2.756	55	5,50	صفر	23	دالة
	الضابطة	10	94.90	9.503	155	15,50			لصالح التجريبية

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية في الإختبارين البعدي والمرجأ على مقياس الاجهاد الرقمي. للتحقق من ذلك ، قام الباحث بتطبيق الإختبار المرجأ (مقياس الاجهاد الرقمي) بعد مرور (45) يوم من تطبيق الإختبار البعدي، وقام بحساب الأوساط الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في الإختبارين البعدي والمرجأ، إذ بلغ متوسط درجات الأفراد في الإختبار البعدي (67.60)، والإختبار المرجأ (67.70)، وأستعمل إختبار ولكوكسن، وتبين أن القيمة المحسوبة (22.50)، أكبر من القيمة الجدولية (8)، عند مستوى دلالة (0.05)، إختبار ذو نهايتين، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13) نتيجة إختبار ولكوكسن بين الإختبار البعدي والمرجأ لأفراد المجموعة التجريبية

المجموع	المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة ولكوكسن		مستوى الدلالة 0.05
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	البعدي	10	67.60	2.756	22.50	5.63	22.50	8	غير دالة
	المرجأ		67.70	2.311	22.50	4.50			

هذا يدل على أن الفنيات والنشاطات التي أستخدمت خلال الجلسات الإرشادية، كان لها أثر كبير في خفض الاجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة، ويمكن تفسير ذلك بأن هذا الأسلوب، من خلال تفعيل المشاركة في أنشطة ذات معنى، وإعادة هيكلة الروتين اليومي، وزيادة الانخراط في أنشطة واقعية خارج الإطار الرقمي، قد ساعد الطلبة على تقليل الوقت المستغرق في الاستخدام المفرط للأجهزة الإلكترونية، مما انعكس إيجاباً على صحتهم النفسية والشعورية.

كما أن البرنامج اعتمد على التعزيز الموجه للهدف، وتحديد أنشطة بديلة، وجدولة الفعاليات غير الرقمية، وهو ما يتوافق مع ما ذكره (Lejuez et al. 2011)

(Martell et al. 2010) حول دور التنشيط السلوكي في تحسين المزاج وتقليل الضغوط النفسية الناتجة عن السلوكيات السلبية أو المفرطة، بما في ذلك الاستخدام الرقمي المفرط.

التوصيات

على وفق نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بإجراء ما يأتي:-

- 1- على ان تقوم شعبة الارشاد النفسي والتوجيه التربوي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتدريب مسؤولي الوحدات الارشادية على كيفية بناء وتطبيق البرامج الارشادية في علاج المشكلات التي تواجه الطلبة.
- 2- تدريب مسؤولي الوحدات الارشادية ومرشد المرحلة في الكليات على استعمال أسلوب التنشيط السلوكي لخفض الاجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة.

المقترحات

يقترح الباحث بإجراء ما يأتي:

- 1- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينات اخرى مثل (طلبة المرحلة المتوسطة, طلبة الدراسات المسائية للمرحلتين المتوسطة والاعدادية).
- 2- اجراء دراسة تجريبية بأستخدام العلاج النفسي الايجابي لخفض الاجهاد الرقمي لدى طالبات الجامعة.

المصادر:

- احمد, سهير كامل (2000). التوجيه والارشاد النفسي. مركز الاسكندرية للكتاب.
- التميمي, محمود كاظم محمود والشمري, سلمان جودة مناع (2012). الأساليب والبرامج الإرشادية. مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي.
- الخالدي, عطا الله فؤاد, والعلمي, دلال سعد الدين. (2008). الإرشاد المدرسي والجامعي: النظرية والتخطيط. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- خليفة, فيصل فالح مجيد. (2023). فاعلية برنامج إرشادي بأسلوب اليقظة العقلية والتنشيط السلوكي في تنمية الاستثارة العقلية النافعة لدى الطلاب المتفوقين (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة ديالى.
- الدفاعي, كاظم علي والخالدي, امل ابراهيم (2017). الاتجاهات المعاصرة في اعداد البرامج الارشادية. مكتب اليمامة للطباعة والنشر.
- زهران, حامد عبد السلام. (1980). التوجيه والارشاد النفسي (الطبعة الثانية). عالم الكتاب.
- الزوبعي, عبد الجليل, وآخرون. (1988). الاختبارات والمقاييس النفسية. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي, جامعة الموصل.
- الزويد, نادر فهمي. (2008). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي (الطبعة الثانية). دار الفكر.

- شحاته، حسن، والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية (الطبعة الأولى). الدار المصرية واللبنانية.
- الفحل، نبيل محمد. (2009). برامج الإرشاد النفسي (النظرية والتطبيق). دار العلوم للنشر والتوزيع.
- اللامي، نشعة كريم، ورضا، كاظم كريم. (2011). برامج الإرشاد النفسي: مفهوماتها وخطوات بنائها. دار الكتب والوثائق.
- ملحم، سامي محمد. (2015). الإرشاد النفسي عبر مراحل العمر. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع
- Allman, R. X., & Jeff, T. (1978). *Abnormal psychology: The life cycle*. NY: Harper & Row.
- Jacobson, N. S., & Gortner, E. T. (2000). Can depression be de-medicalized in the 21st century? Scientific revolutions, counter-revolutions and the magnetic field of normal science. *Behaviour Research and Therapy*, 38(2), 103–117. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(99\)00067-5](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00067-5)
- Jacobson, N. S., Dobson, K. S., Truax, P. A., Addis, M. E., Koerner, K., Gollan, J. K., ... Prince, S. E. (1996). A component analysis of cognitive-behavioral treatment for depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(2), 295–304. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.64.2.295>.
- Jacobson, N. S., Martell, C. R., & Dimidjian, S. (2001). Behavioral activation treatment for depression: Returning to contextual roots. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 8(3), 255–270. <https://doi.org/10.1093/clipsy.8.3.255>.
- Lejuez, C. W., Hopko, D. R., Acierno, R., Daughters, S. B., & Pagoto, S. L. (2011). Ten year revision of the brief behavioral activation treatment for depression (BATD): Revised treatment manual. *Behavior Modification*, 35(2), 111–161. <https://doi.org/10.1177/0145445510390929>.
- Martell, C. R., Addis, M. E., & Jacobson, N. S. (2001). *Depression in context: Strategies for guided action*. NY: Norton.
- Martell, C. R., Dimidjian, S., & Herman-Dunn, R. (2010). *Behavioral activation for depression: A clinician's guide*. NY: Guilford Press
- Mazzucchelli, T., Kane, R. T., & Rees, C. S. (2009). Behavioral activation treatments for depression in adults: A meta-analysis and review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 16(4), 383–411. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2009.01178.x>
- Steele, R. G., Hall, J. A., Christofferson, J. L., & Mihalec-Adkins, B. P. (2021). Development and initial evaluation of a multidimensional digital stress scale. *Journal of Adolescence*, 90, 132–144. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.06.005>
- Stoilova, M., Livingstone, S., & Nandagiri, R. (2021). Digital stress among youth: A conceptual framework. *Journal of Adolescent Health*, 68(2), 320–322. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.06.010>
- Uhls, Y. T., Ellison, N. B., & Subrahmanyam, K. (2017). Benefits and costs of social media in adolescence. *Pediatrics*, 140(Suppl. 2), S67–S70. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758E>
- UNESCO. (2017). *Higher education in the world 6: Towards a socially responsible university*. Global University Network for Innovation
- Hall, J. A., Steele, R. G., Christofferson, J. L., & Mihailova, T. (2021). Development and initial evaluation of a multidimensional digital stress scale. *Psychological Assessment*, 33(3), 230–242. <https://doi.org/10.1037/pas0000979>
- Weinstein, E., & Selman, R. (2016). Digital stress: Adolescents' personal accounts. *New Media & Society*, 18(3), 391–409. <https://doi.org/10.1177/1461444814543989>

ملحق (1) مقياس الاجهاد الرقمي

ت	الفقرات	تطبيق تماماً علي	تطبيق غالباً علي	تطبيق أحياناً علي	تطبيق نادراً علي	لا تطبيق علي أبداً
1	أشعر بالضغط لأكون متاحاً للآخرين رقمياً طوال الوقت					
2	أشعر بالقلق بشأن عدد الإعجابات أو التعليقات على منشوراتي					
3	أخشى أن أفوت شيئاً مهماً إذا لم أتابع الأخبار الرقمية					
4	أشعر أنني أتلقي عدداً مفرطاً من الرسائل الرقمية					
5	أشعر أنني بحاجة للتحقق من الإشعارات فور ظهورها					
6	أشعر بالذنب إذا لم أرد على الرسائل بسرعة					
7	أفكر كثيراً في كيف سيقبلي الآخرون رقمياً					
8	أشعر بالقلق من أن الآخرين يقضون وقتاً أفضل مني					
9	أشعر بأنني مرهق من الرد على المحادثات الإلكترونية					
10	أجد نفسي أراقب هاتفي حتى دون أن يصلني شيء					
11	أشعر أنه يتوجب علي التحقق من هاتفي بشكل متكرر					
12	أشعر بالحاجة إلى أن أحصل على تأكيد إيجابي من الآخرين عبر الإنترنت					
13	أشعر بالحاجة الدائمة للبقاء على اطلاع بكل ما يحدث					
14	أشعر أن التواصل الرقمي يستهلك طاقتي					
15	أشعر أنني أشتت بسهولة بسبب تنبيهات الهاتف					
16	أشعر أن علي الرد على الإشعارات حتى عندما لا أرغب في ذلك					
17	أشعر بالإحباط إذا لم تتلقى منشوراتي الكثير من التفاعل					
18	أشعر أنني أفتقد هاتفي باستمرار خوفاً من فوات شيء					
19	أشعر بالإرهاق من التنقل بين العديد من التطبيقات للتواصل					
20	أشعر أنني دائم التركيز على هاتفي حتى أثناء وجودي مع الآخرين					
21	أشعر بالقلق عندما أكون بعيداً عن هاتفي لفترة طويلة					
22	أشعر بالضغط للمشاركة بأشياء تنال إعجاب الآخرين					
23	أشعر بالغيرة من حياة الآخرين كما تظهر على الإنترنت					
24	أشعر بعدم القدرة على مواكبة كمية الرسائل اليومية					
25	أشعر بأنني أراقب الإشعارات بشكل مفرط					

أثر برنامج إرشادي بأسلوب اليقظة العقلية لخفض التجريد الانتقائي لدى طالبات الجامعة
The Impact of a Mindfulness-Based Counseling Program on Reducing Selective
Abstraction Among Female University Students

أ.م. د. حسن عبد الله حسن

Prof. Dr. Hassan Abdullah Hassan

كلية التربية المقداد / جامعة ديالى

Al-Muqdad College of Education / University of Diyala

hasanm@uodiyala.edu.iq

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/9/10	2025/9/30

ملخص البحث:

استهدف البحث التعرف إلى: أثر برنامج إرشادي بأسلوب اليقظة العقلية لخفض التجريد الانتقائي لدى طالبات الجامعة، فالأثر الذي يحدثه المتغير المستقل (اليقظة العقلية)، في المتغير التابع (التجريد الانتقائي)، لدى طالبات الجامعة، ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث ببناء مقياس التجريد الانتقائي وفق نظرية فريمان وآخرون (Freeman, et al, 2004)، تكون المقياس من (12) فقرة ولكل فقرة خمسة بدائل، وقد تأكد الباحث من الخصائص السيكومترية للمقياس، بلغت حجم العينة للتعرف على التجريد الانتقائي (200)، طالبة، كما قام الباحث ببناء برنامج إرشادي مكون من (10) جلسات وقد بلغت عينة البرنامج (20) طالبة قسم الباحث الى مجموعتين، بعد تطبيق البرنامج استخرج الباحث النتائج باستعمال برنامج (Spss)، وأظهرت النتائج هناك أثر عالي للبرنامج الارشادي، ومن خلال نتائج البحث قدم الباحث عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التجريد الانتقائي، اليقظة العقلية .

Abstract: This study aimed to investigate the impact of a mindfulness-based counseling program on reducing selective abstraction among female university students. Specifically, it examined the effect of the independent variable (mindfulness) on the dependent variable (selective abstraction). To achieve these objectives, the researcher developed a selective abstraction scale based on the theory of Freeman et al. (2004). The scale consisted of 12 items, each with five response alternatives, and its psychometric properties were verified. The initial sample for identifying levels of selective abstraction comprised 200 students. The researcher then developed a 10-session counseling program, which was implemented with a sample of 20 students divided into two groups. Following the program's implementation, data were analyzed using SPSS. The results indicated a significant positive effect of the counseling program. Based on these findings, the researcher presented a number of recommendations and suggestions.

Keywords: Selective abstraction, mindfulness

مشكلة البحث: Research problem

في ضوء التحولات النفسية والاجتماعية التي تمر بها طالبات الجامعات، وخاصة في المراحل الانتقالية من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي، تزداد احتمالية تعرضهن للضغوط النفسية والتشوهات المعرفية، ومن بينها التجريد الانتقائي، فهذه المرحلة تتميز بزيادة الأعباء الدراسية، والضغوط الاجتماعية والأسرية، إضافة إلى التحديات المرتبطة بتكوين الهوية الذاتية، والبحث عن الاستقلالية (Beck, 2011: 28-30).

وقد أظهرت بعض الدراسات الحديثة مثل: (Leahy, Holland, & McGinn, 2012) أن التشوهات المعرفية تلعب دوراً محورياً في تفسير اضطرابات القلق والاكتئاب، وأن النساء بشكل عام يكنّ أكثر عرضة لاستخدام أنماط التفكير السلبية، بما في ذلك التجريد الانتقائي، مقارنة بالذكور، وتشير هذه النتائج إلى أن طالبات الجامعة قد يملن إلى التركيز على النقد أو المواقف السيئة، متجاهلات النجاحات أو التعزيزات الإيجابية التي يوجهنها، مما قد يسهم في تطوير مشاعر العجز والقلق والانسحاب الاجتماعي (Leahy, 2012: 106).

كما يمكن أن يحدث التحيز الانتقائي بدون وعي مدرك، ويركز على المعلومات السلبية، وتكون وظيفة هذا النوع من التفكير هي الحضور والكشف عن التهديد بسرعة وكفاءة من أجل تجنب الوضع السلبي، أي ان الفرد في هذه الحالة لا يدرك الصورة بشكل كلي بل ينصب تركيزه فقط على أحد الجوانب السيئة منها، حيث ينشغل بشكل كبير ومبالغ فيه بأحد الجوانب السلبية، ويوليها انتباهاً واهتماماً خاصاً متجاهلاً أي من الجوانب الإيجابية الأخرى (هاني، 2023: 109).

إذ ينتج التجريد الانتقائي اشتقاقاً يعتمد على فحص الحدث المعني، بغض النظر عن أي دليل أو أحداث إضافية، في هذه العملية التحليلية، يتم تجاهل قدر كبير من المعلومات ذات الصلة تم حذف الجانب الأكثر بروزاً من الحدث تماماً من الاعتبار، الأحداث التي لها أهمية وجدارة هي في الغالب تلك المرتبطة بالفشل والحرمان (Corey, 2011: 373).

ومن خلال عمل الباحث في المؤسسة التعليمية يلاحظ أن العديد من الطالبات قد يتركن الدراسة أو يتغيبن، وذلك خوفاً من الانتقادات التي تتوجه لهن من الزميلات، من خلال التركيز بعض الطالبات على التفاصيل تهم الملابس او المظهر الخارجي، لذا لابد ان تدرك الطالبات أن التكامل هو شيء يسعى الفرد للحصول عليه، وهو مفهوم نسبي، أي أن التكامل من وجهة نظر شخص يعتبر غير تكامل من وجهة نظر شخص أخرى، لذا يحاول البحث الحالي أن يتعرف على هل للبرنامج الارشادي بأسلوب اليقظة العقلية اثر في خفض التجريد الانتقائي لدى طالبات الجامعة؟

أهمية البحث: The importance of research

للإرشاد دوراً حيوياً في تقديم الخدمات التعليمية والاجتماعية والشخصية والاسرية والعقلية بين الافراد، اذ يتم تقديم هذه الخدمات من خلال شخص متخصص في الارشاد النفسي، لتقديم مجموعة من الخدمات، كخدمات الارشاد والتوظيف والتوجيه المهني والاحالة والمعلومات والاستشارة النفسية والتقييم، إذ أدى غيابه الى عدم الاستفادة من هذه الخدمات في مجتمعنا الحالي، وارتفاع في مستوى المشاكل السلوكية (Nwachukwu, 2007: 78).

وتمارس برامج الإرشاد تأثيراً عميقاً على الحد من انتشار المواقف الضارة مع مساعدة الأفراد في نفس الوقت في تحقيق الوعي الذاتي وتلبية متطلباتهم النفسية والاجتماعية، الهدف الأساسي من الإرشاد النفسي هو تسهيل التتمية الشخصية، وتمكين الأفراد من التعرف على كفاءاتهم وميولهم، وتوضيح تطلعاتهم وطموحاتهم ودوافعهم، وكذلك تمييز أنماطهم السلوكية والعوامل السياقية (الجمال، 1976:52).

ويعد أسلوب اليقظة العقلية من الموجة الثالثة للعلاج السلوكي المعرفي، القائم على القبول والالتزام والعلاجات الاخر، وان الافراد الذين خاضوا تمارين اليقظة - بما في ذلك تأمل اليقظة- شعروا بتحسّن تجاه أنفسهم، وتم تصنيفهم على أنهم أكثر اجتماعية من قبل مقبل أنفسهم وقرانهم (Schonert-Reichl et al. 2005,24).

وفقاً لـ (Kettler, 2013)، تمثل بنها نهجاً معرفياً يعطي الأولوية للنظر في السياق البيئي للفرد والحالات العاطفية الداخلية، خالياً من الأحكام التقييمية التي تصنف التجارب على أنها إيجابية أو سلبية. عندما يتمتع الفرد عن تقييم تجربة ما من حيث الإيجابية أو السلبية، يكون قادراً على التعبير عنها بطريقة أكثر موضوعية، مما يسهل تحقيق استجابة تكيفية (بلحسيني، 2018:104).

كما أشارت الأبحاث إلى أن اليقظة الذهنية مرتبطة بتحسين الأعراض وتساهم في تعزيز الرفاهية بين الأفراد الذين خضعوا لتدخلات تركز على حدة العقل. يمكن تشبيه هذه الظاهرة بحالة التأمل الداخلي التي تتميز بالوعي الواعي بالامتناع عن إصدار أحكام بشأن التجارب الشخصية المؤلمة عند حدوثها، بما في ذلك الأفكار والمشاعر السلبية والأحاسيس الفسيولوجية (Baer, 2003:311).

ان طالبات الجامعات شريحة حيوية تساهم في تنمية رأس المال البشري والفكري في المجتمعات، تشير الإحصاءات إلى أن نسبة الإناث في التعليم العالي العراقي شهدت تزايداً ملحوظاً، حيث أصبحن يشكلن نسبة كبيرة بل وأكثر من الذكور في العديد من الكليات النظرية والعلمية (التعليم العالي، 2022: 15).

كما تلعب الطالبات الجامعيات دوراً محورياً في تغيير البنى الاجتماعية والثقافية، لذا يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي، من خلال النقاط التالية:

- 1- الاهتمام بطالبات الجامعة ومساعدتهم على إيجاد حلول لبعض المشكلات النفسية والسلوكية.
- 2- الاستفادة من المقياس الحالي المعد من قبل الباحث لقياس التجريد الانتقائي وتطبيقه على الطالبات مستقبلاً.
- 3- بناء برنامج ارشادي لخفض التجريد الانتقائي لطالبات الجامعة.

أهداف البحث: Research objectives

يستهدف البحث التعرف الى:

- 1- إثر برنامج ارشادي بأسلوب اليقظة العقلية لخفض التجريد الانتقائي لدى طالبات الجامعة، من خلال الفرضيات التالية:
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، في متوسط رتب درجات الطالبات في الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التجريد الانتقائي.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، في متوسط رتب درجات الطالبات في الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس التجريد الانتقائي.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، في متوسط رتب درجات الطالبات في الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التجريد الانتقائي.
- 2- الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل (اليقظة العقلية)، في المتغير التابع (التجريد الانتقائي)، لدى طالبات الجامعة، من خلال الفرضية التالية:

حدود البحث: Research limits

يتحدد البحث الحالي على طالبات كلية التربية مقدار جامعة ديالى للدراستين الصباحي والمسائي للعام الدراسي 2024_2025.

تحديد مصطلحات: Definition of terms

اليقظة العقلية: Mindfulness

عرفه جون كابات-زين (Kabat-Zinn,1994) إيلاء الانتباه بطريقة معينة، عن قصد، وفي الوقت الحاضر، وبدون حكم (Kabat-Zinn,1994:4)، تبنى الباحث تعريف جون كابات - زين تعريفاً نظرياً.

التعريف الاجرائي: هي مجموعة من الجلسات الارشادية التي تحتوي على عدد من الأنشطة والفنيات (الوعي، الانتباه، التركيز، التأمل اليقظ، النية)، في ضوء أسس واستراتيجيات علمية مبنية على أسلوب اليقظة العقلية لخفض التجريد الانتقائي لدى طالبات الجامعة.

التجريد الانتقائي: Selective Abstraction

عرفه فريمان وآخرون (2004) هو التركيز على تفصيل سلبي صغير من موقف أو حدث معين، وتجاهل باقي التفاصيل أو السياق الإيجابي، مما يؤدي إلى استنتاج سلبي غير واقعي أو مشوه (Freeman, et al, 2004:30)، تبني الباحث تعريف فريمان وآخرون، تعريفاً نظرياً.

التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة من خلال الإجابة على مقياس التجريد الانتقائي.

الإطار النظري: Theoretical framework

التجريد الانتقائي: Selective Abstraction

يشير مفهوم التجريد الانتقائي (Selective Abstraction) إلى أحد أنواع التشوهات المعرفية التي وصفها Aaron T. Beck ضمن النموذج المعرفي للاضطرابات النفسية، حيث يقوم الفرد بالتركيز على جزء سلبي صغير من الموقف وتجاهل باقي جوانبه الإيجابية أو المحايدة، مما يؤدي إلى تفسيرات غير دقيقة أو مشوهة للواقع. ووفقاً لما أشار إليه Freeman, Beck, & Pretzer (2001)، فإن التجريد الانتقائي يمثل نمطاً من التفكير السلبي يتم فيه "انتزاع تفصيله صغيرة من سياقها وتضخيمها لتحديد كامل الخبرة"، مما يؤدي إلى تدهور الصحة النفسية وتشكل استجابات انفعالية غير متوازنة (Freeman, et al, 2001:97).

طور Aron T. Beck نظريته عن مرضى الكآبة وأظهرت أنهم يمتلكون تحيزاً سلبياً وهم يحاولون تفسير أحداث معين في الحياة والتي ساهمت في التشوهات المعرفية، ان العلاج المعرفي يلحظ المشكلات النفسية بأنها نتيجة عمليات شائعة من مثل التفكير الخاطئ، اتخاذ مرجعيات غير صحيحة بنيت على معلومات غير موثوقة، ثم الفشل في التمييز بين ما هو خيالي وما هو واقعي (Corey, 2011:371-372).

كما يرى فريمان وآخرون (Freeman, et al, 2001)، في بعض الأحيان يلتقط الافراد فكرة او حقيقة عن حدث ما لكي يدعموا اكتئابهم وتفكيرهم السلبي، على سبيل المثال: لاعب كرة السلة الذي لديه العديد من الألعاب والتصويبات الناجحة قد يركز على الخطأ الذي ارتكبه ويجول في فكره فإن لاعب كرة السلة هذا يستلج فكره بشكل انتقائي هذا الحدث عن سلسلة من الاحداث ويرسم استنتاجات سلبية ويشعر بعد ذلك بالاكتئاب (الكناني والفريشي، 2022: 30).

وان هذه التشوهات المعرفية تحدث بكثرة ويمكن ان تؤدي الى الكرب النفسي والاضطرابات والقيام باستنتاجات ورسم الاستنتاجات عن سلوك ما فأنها جانباً مهماً من الوظيفة الإنسانية، وينبغي على الافراد مراقبة ما يفعلونه وتقييم احتمال النتائج التي يقومون بها في التخطيط حول حياتهم الاجتماعية وحياتهم العاطفية والمهنية، وعندما تكون التشوهات المعرفية كثيرة التردد فإن الافراد لا يمكنهم بعد ذلك العمل بنجاح وقد يشهدون اضطراب الاكتئاب والقلق او الاضطرابات النفسية الأخرى، فالمعالجون المعرفيون بالتشوهات المعرفية ويساعدون مرضاهم لفهم أخطائهم والقيام بالتغيرات في تفكيرهم (الكناني والقرشي، 2022: 32).

ويؤكد فريمان Freeman أن التجريد الانتقائي ليس مجرد خطأ عابر، بل هو نمط تفكير تلقائي ومزمن (Automatic Thought Pattern) لدى أصحاب اضطرابات الشخصية، وهو يعمل كآلية للحفاظ على "المخططات الأساسية (Core Schemas) لديهم، وان الشخصية التي لديها مخطط "أنا غير كفء" ستبحث تلقائياً في أي موقف عن أي دليل، ولو ضئيل، يدعم هذا الاعتقاد وتتجاهل كل الأدلة التي تناقضه، كما ان الشخصية التي لديها مخطط "لا يمكن الوثوق بأحد" ستركز على أي سلوك، ولو غامض، يمكن تفسيره على أنه خيانة أو رفض، وبالتالي، فإن التجريد الانتقائي يقوي ويحمي المعتقدات الأساسية المشوهة ويجعلها مقاومة للتغيير (Beck, 2011: 37).

دور المعالج المعرفي في مواجهة التجريد الانتقائي:

التعريف والتعليم: (Psychoeducation) تعريف المسترشد بمفهوم "التجريد الانتقائي" وتسميته عندما يحدث في الجلسة.

الفحص الدقيق للأدلة: (Examining the Evidence) طرح أسئلة مثل: هل هناك أي جوانب أخرى لهذا الموقف تجاهلتها؟ لو كان صديقك يروي هذه القصة، ما هي التفاصيل الأخرى التي قد يلاحظها؟ هل التركيز على هذه التفاصيل الصغيرة فقط يعطيك صورة دقيقة وعادلة عما حدث؟

إعادة التفسير: (Re-attribution) مساعدة المسترشد على إعادة وضع التفاصيل السلبية في سياقها الصحيح. على سبيل المثال: "نعم، ذلك الشخص تئائب، ولكن ماذا عن العشرين شخصاً الآخرين الذين كانوا منتبهين؟ ماذا يعني ذلك؟"

سجل الأفكار (Thought Records): استخدام أوراق العمل لتدوين الموقف، والمشاعر، والأفكار التلقائية، ثم كتابة أدلة تؤيد وتعارض الفكرة التلقائية القائمة على التجريد الانتقائي، لتكوين فكرة أكثر توازناً (Freeman, et al, 2004: 35).

تبنى الباحث نظرية فريمان وآخرون لنهم قدموا مجموعة من التشوهات المعرفية ومن بينها التجريد الانتقائي، إذ فسرت النظرية المفهوم بشكل مفصل، وبينت استعمالاته من قبل الفرد، وكذلك بينت سبل معالجته.

اليقظة العقلية: Mindfulness

تشكل اليقظة العقلية حالة توازن تمنع الأفراد من تحقيق الهوية الذاتية الكاملة وفك الارتباط عن المشاركة التجريبية. تسترشد هذه الحالة بالفهم الواضح للظواهر النفسية والعاطفية. علاوة على ذلك، فإنه يستلزم الانفتاح على العالم الخارجي والعواطف والمفاهيم، فضلاً عن القدرة على التعامل مع الخبرات في الوقت الحاضر بطريقة منسقة. إنه ينطوي على التقييم المستمر للتجارب، مع التركيز على الظواهر الحالية بدلاً من التركيز على الأحداث الماضية أو الأحداث المحتملة، مع احتضان التجارب وتبرئتها ومواجهة المواقف في مجملها، كما تتجلى في الواقع وخالية من الحكم التقييمي (Caedaciotto, 2008: 55).

يرى باشوب وآخرون (Bishop et al 2004) أن أسلوب اليقظة العقلية هو عملية تنظيم الانتباه من أجل تحقيق جودة الوعي للتجربة الحالية ونوعية تتعلق بتجربة المرء في اتجاه الفضول والانفتاح والقبول (Bishop et al 2004: 234).

يرى جون كابات-زين (Jon Kabat-Zinn) يرى اليقظة الذهنية كفن للعيش يعتمد على الوعي باللحظة الحالية وكوسيلة قوية لخفض التوتر وتعزيز الصحة، وأن ممارسة اليقظة لا تتعلق بـ "تفريغ الذهن" من الأفكار، بل عن ملاحظة الأفكار وهي تأتي (Kabat-Zinn, 2003: 56).
بين كابات-زين كيف أن ممارسة اليقظة تؤدي إلى التغيير:

- 1- تطوير الوعي باللحظة الحالية (Awareness) من خلال توجيه الانتباه بشكل متكرر إلى التنفس أو الجسم، نتدرب على الخروج من "طيار الآلي" (Autopilot) "حيث نعمل دون وعي كامل.
- 2- تغيير العلاقة مع التجربة (Reperceiving) بدلاً من التفاعل تلقائياً مع الأفكار أو المشاعر المؤلمة (على سبيل المثال، القلق أو الغضب)، نتعلم ملاحظتها والاعتراف بها كأحداث عابرة في campo العقل، وليس كحقائق مطلقة أو كجزء من هويتنا، هذا يخلق مساحة بين المثير ورد الفعل، مما يسمح باختيار رد أكثر حكمة.
- 3- تقليل التفاعلية (Decreased Reactivity) عندما نرى أفكارنا بشكل غير تحكيمي، نصبح أقل تفاعلية عاطفياً، نحن لا نقمع المشاعر، بل نلاحظها لتخفيف قوتها تلقائياً (Kabat-Zinn, 2003: 156).

فنيات اليقظة العقلية:

الانتباه: (Attention) في سياق ممارسة اليقظة العقلية ينطوي إيلاء الانتباه لدى الفرد مراقبة العمليات للخبرة الداخلية والخارجية لحظة بلحظة أي العودة الى الأشياء نفسها، وتعليق جميع طرق تفسير خبرة الحضور للخبرة نفسها، كما إنها تقدم نفسها في هنا والآن، وبهذه الطريقة يتعلم الفرد أن يكون حاضراً لمحتويات الوعي لحظة بلحظة.

الوعي (Awareness)

الوعي هو هدف الفرد المطلوب من أجل أن ينظم انتباهه، فالأفراد يحتاجون إلى أن يكونوا على بينة من أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم حتى يتمكنوا من نقل انتباههم حول محتويات الوعي ولديهم القدرة على تنفيذ ممارسة اليقظة العقلية (Kabat-Zinn, 1990, 63).

التركيز: Focus

اليقظة العقلية والتأمل هدفهما التركيز وأن يصبح الفرد على بينة من كل الأفكار والمشاعر الواردة وقبولها، ولكن دون الاستجابة لها، فيما يتعلق بممارسات التأمل اليقظ غالباً ما يسلط المشاركون الضوء على عدم قدرتهم على التركيز على التجربة الداخلية دون تشتيت الانتباه، لكنهم ما زالوا يصفون اليقظة بأنها مهارة قيمة يجب ممارستها باستمرار.

التأمل اليقظ: Mindful meditation

يتم فيه تجاهل الأفكار والمشاعر المشتتة للانتباه، بل يتم الاعتراف بها ومراقبتها بدون إصدار أحكام عند ظهورها لخلق الانفصال عنها واكتساب البصيرة والوعي، والتأمل اليقظ يكون من خلال الجلوس هو ممارسة تأملية شائعة حيث يجلس المرء في وضع منتصب، إما على الأرض مع أرجل القرفصاء أو على كرسي، مع التركيز على التنفس الداخلي والخارجي، مع التركيز إما على التنفس الخارج عند فتحتي الأنف أو على صعود البطن وهبوطها (Kabat-Zinn, 1990, 61).

النية أو الهدف (Intention).

تتطوي النية على خطة لاستكمال إجراء وتشبه نوع الاعتقاد حول السلوك الذي ينوي المرء القيام به فالنوايا مهمة، لأنها تحفز وتؤثر على السلوك وموقف الفرد نحو هدف السلوك، ويرى أن ممارسة أسلوب اليقظة العقلية ليست شيئاً وعادة تنشأ تلقائياً دون عمل هادف من المعنى لتوظيف تقنيات اليقظة العقلية في تلك الحياة (Kabat-Zinn, 1990, 62).

تبني الباحث أسلوب اليقظة العقلية، إذ تؤكد النظرية المتبنى لمفهوم التجريد الانتقائي، على أن خفض هذا المفهوم في الأساليب السلوكية المعرفية، وأن أسلوب اليقظة العقلية ينتمي إلى الموجة الثالثة (CBT).

إجراءات البحث: Search procedures

منهجية البحث: Research methodology

تبنا الباحث المنهج التجريبي، تتميز البحوث التجريبية في المحاولة للوصول إلى أعلى مستوى من أهداف العلم وهو التحكم، وأن الوظيفة الأساسية للبحث التجريبي هي معالجة أحد المتغيرات الذي يشار إليه بالمتغير المستقل، أو المتغير التجريبي، وملاحظة أثره المحتملة في المتغير التابع (الكيلاني، والشريفي، 2016: 32).

التصميم التجريبي: Experimental design

يعد التصميم التجريبي هو الهيكل الأساسي للتجربة، وعلى هذا الأساس فالتصميم التجريبي يتضمن وصف للجماعات التي تتكون منها التجربة، وتحديد الطرق التي تختار فيها العينة (العيسوي، 2000: 80)، استعمل الباحث تصميم ذو الضبط الجزئي لمجموعتين (تجريبية وضابطة)، ذات الاختبار القبلي والبعدي، تصميم رقم (1)، يوضح ذلك.

المجموعة	الاختبار القبلي	التكافؤ	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية	مقياس التجريد	نتائج الاختبار	اليقظة العقلية	مقياس التجريد
الضابطة	الانتقائي	القبلي	/	الانتقائي
		- العمر.		

شكل رقم (1) للبحث التجريبي

مجتمع البحث: Research community

يتكون مجتمع البحث من طالبات كلية التربية المقداد في جامعة ديالى بقسميه (الإرشاد والرياضيات)، للدراسة الصباحية والدراسة المسائية، إذ بلغ عددهن (337)، إذ بلغ عدد التخصص العلمي (165)، كما بلغ عدد التخصص الإنساني (172)، للعام الدراسي 2024-2025م.

عينات البحث: Research samples

أ- عينة التحليل الاحصائي: Statistical analysis sample

لأجراء التحليل الاحصائي لمقياس التجريد الانتقائي، قام الباحث بتطبيق مقياس التجريد الانتقائي الذي بناه الباحث على عينة مكونة من (200) طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، إذ حدد كريجسي، Krejci (1970)، ان حجم عينة من خلال حجم المجتمع، اذ وضع جدول يحدد فيه حجم العينة من خلال حجم المجتمع (Krejcie, 1970:607)، ووضع أستيفن ثيمسون (2012)، معادلة لاستخراج حجم العينة من خلال حجم المجتمع في كتابه حجم العينة (sample size).

ب- عينة الثبات: stability sample

اختار الباحث عينة مكونة من (50)، طالبة للتعرف على الثبات بطريقة اختبار وإعادة الاختبار من طالبات كلية التربية المقداد في جامعة ديالى للعام 2024-2025م.

ت- عينة التجربة: Experiment sample

اختار الباحث عينة البرنامج الذين حصلوا على درجات على من الربع الثالث على مقياس التجريد الانتقائي وبلغ عدد الطالبات في البرنامج (20)، قسم الباحث العينة الى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، بواقع (10) طالبات في كل مجموعة تم توزيعهم بشكل عشوائي، تم الاعتماد محك الربيعيات، اذ حدد الربع الثالث والبالغ (48)، درجة والذي تقع تحته 75% من الدرجات (البياتي واثناسيوس، 1977: 122)، اذ تم اختيار الطالبات اللواتي كان راغبات في الاشتراك.

أداة البحث: التجريد الانتقائي Selective Abstraction

لتحقيق اهداف البحث الحالي قام الباحث ببناء مقياس التجريد الانتقائي على وفق نظرية فريمان وآخرون (2004) الذي عرفه (هو التركيز على تفصيل سلبي صغير من موقف أو حدث معين، وتجاهل باقي التفاصيل أو السياق الإيجابي، مما يؤدي إلى استنتاج سلبي غير واقعي أو مشوه (Freeman, et al, 2004:30)).

تصحيح مقياس التجريد الانتقائي والتحليل المنطقي:

يتكون مقياس التجريد الانتقائي من (12) فقرة ولكل فقرة خمسة بدائل وهي (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، أبداً)، وكان التصحيح الفقرات المقياس (1,2,3,4,5)، اذ بلغت اعلى درجة على المقياس (60) وأدنى درجة (12)، وبلغ المتوسط الفرضي (36)، عرضت فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء، اذ بلغت نسبة الاتفاق على فقرات المقياس أكثر من 80% لذا تكون المقياس من (12) فقرة.

التحليل الاحصائي لمقياس التجريد الانتقائي: Statistical analysis of the selective abstraction scale

للتعرف على قدرة فقرات على قياس السمة التي يراد قياسها والكشف عن الخصائص السيكمترية، اذ ان الخصائص السيكمترية تعتمد بنحو عام وبدرجة كبيرة على خصائص فقراتها (smith,1966:60-70)، ويتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية:

اولاً: القوة التمييزية لفقرات مقياس التجريد الانتقائي:

استعمل الباحث أسلوب المجموعتين المتطرفتين للتعرف على قدرة الفقرة على التمييز والخطوات التالية، اختيار عينة بطريقة عشوائية مجموعة من الطالبات والبالغ عددهن (200)، من مجتمع البحث، رتبت درجاتهم من الأعلى الى الأدنى، اختار الباحث نسبة (27%) عليا و (27%) دنيا (ثورندايك وهيجن، 1986: 244)، اذ بلغ عدد في كل مجموعة (54)، حلت فقرات مقياس التجريد الانتقائي، استعمل الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، وبعد إجراء التحليل الإحصائي ظهر ان فقرات المقياس جميعها مميزة عند مستوى دلالة (0.05)، إذ اظهر ان القيم التائية المستخرجة هي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96)، لذا عدت الفقرات جميعها مميزة، كما في الجدول (1).

جدول رقم (1)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لفقرات مقياس التجريد الانتقائي

ت	المجموعات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	الدالة
1	مجموعة عليا	3.4815	1.17747	3.589	دالة
	مجموعة دنيا	2.6111	1.33765		
2	مجموعة عليا	3.7407	1.06727	4.464	دالة
	مجموعة دنيا	2.6852	1.37119		
3	مجموعة عليا	3.5000	1.35633	2.324	دالة
	مجموعة دنيا	2.9074	1.29248		
4	مجموعة عليا	3.3519	.93481	2.737	دالة
	مجموعة دنيا	2.7407	1.34845		
5	مجموعة عليا	3.8148	1.08287	6.651	دالة
	مجموعة دنيا	2.3519	1.19996		
6	مجموعة عليا	3.5556	1.09315	5.315	دالة
	مجموعة دنيا	2.3333	1.28856		

7	مجموعة عليا	3.7593	.93031	7.026	دالة
		2.3333	1.16554		
8	مجموعة عليا	3.6111	1.01715	6.043	دالة
		2.2593	1.29127		
9	مجموعة عليا	3.9259	1.00662	5.470	دالة
		2.6667	1.35980		
10	مجموعة عليا	4.3148	1.00610	7.240	دالة
		2.6111	1.40641		
11	مجموعة عليا	3.2222	.94503	4.293	دالة
		2.3519	1.15182		
12	مجموعة عليا	3.2407	1.33084	2.651	دالة
		2.5556	1.35517		

ثانياً: علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التجريد الانتقائي:

لغرض التعرف على علاقة الفقرة بالدرجة الكلية استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية، لكون درجات الفقرات متصلة ومتدرجة، وقد بلغت العينة (200)، طالبة، وقد تبين ان جميع الفقرات دالة احصائياً، من خلال مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (0.139)، عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (198)، والجدول يوضح ذلك.

جدول رقم (2)

قيمة معامل الارتباط بيرسون علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التجريد الانتقائي

ت	R	ت	R	ت	R
1	.307**	5	.480**	9	.367**
2	.285**	6	.386**	10	.419**
3	.192**	7	.451**	11	.257**
4	.225**	8	.369**	12	.226**

الخصائص السيكومترية لمقياس التجريد الانتقائي:

الصدق: Honesty

أ- الصدق الظاهري: Apparent Honesty

تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات مقياس التجريد الانتقائي على مجموعة من الخبراء المختصين في القياس والتقويم وعلم النفس والإرشاد النفسي، اذ بلغت نسبة الاتفاق أكثر من 80%.

ب- صدق البناء: Constructive Honesty

اذا تحقق هذا النوع من الصدق من خلال الإجراءات التي قام بها الباحث، وهو استخراج تمييز الفقرات وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية وعلاقة الفقرة بالمجال وعلاقة المجال بالمجال الآخر، اذ تشير الجليبي الى ان من خلال هذه الخطوات يتحقق من صدق البناء (الجليبي، 2005: 101).

الثبات: Stability يتحقق ثبات المقياس بطريقتين:

أ- طريقة الاختبار - وإعادة الاختبار Test-Retest

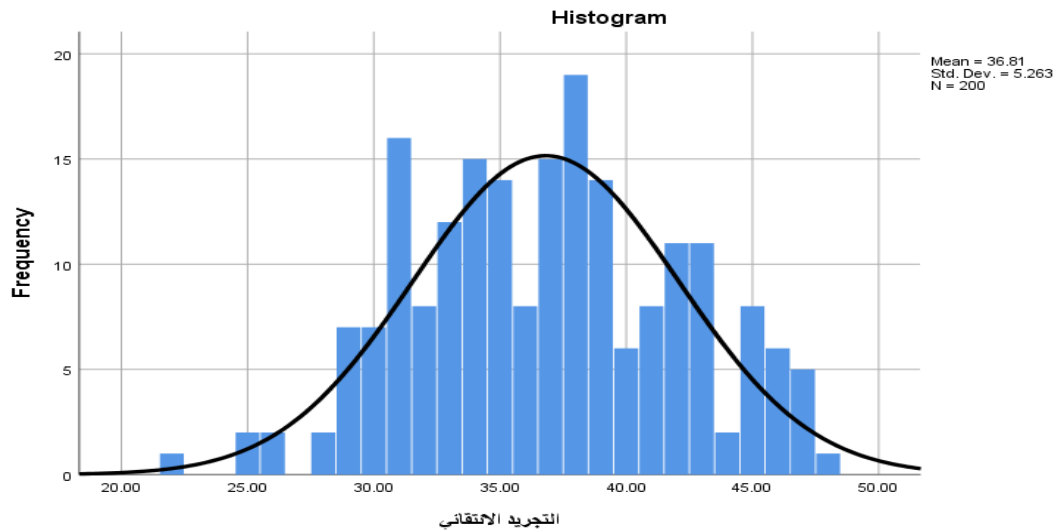
طبق الباحث مقياس التجريد الانتقائي على عينة مكونة من (50)، طالبة وبفاصل زمني أسبوعين عن التطبيق الأول، أعاد الباحث تطبيق المقياس، ولإستخراج الثبات استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغت قيمة الثبات (0.819)، وتعد هذه القيمة مؤشر جيد على استقرار إجابات الطالبات على مقياس التجريد الانتقائي عبر فاصل زمني.

ب- معادلة الفاكرونباخ: Cronbach's alpha equation

بلغ معامل الثبات بهذا المعادلة بالاستمارات عينة التحليل الإحصائي البالغة (200)، طالبة فقد بلغت قيمة الثبات (0.853)، وهو معامل ثبات جيد.

المؤشرات الإحصائية لمقياس التجريد الانتقائي:

استخرج الباحث المؤشرات باستعمال (Spss)، في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية، اذ ان درجة الوسط الحسابي (36.81) والوسيط (37) والمنوال (38) وكانت درجة الالتواء والتفرطح قريبة من الصفر وهذا يدل على ان التوزيع اعتدالي.



الصورة النهائية لمقياس التجريد الانتقائي:

تكون الأداة من (12)، فقرة ولكل فقرة خمسة بدائل (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، إذ بلغ مفتاح التصحيح (1,2,3,4,5)، إذ بلغت أعلى قيمة للمقياس (60)، وأدنى قيمة هي (12)، وبلغ المتوسط الفرضي (36).

البرنامج الإرشادي: Counseling Program

نموذج البرنامج الإرشادي بوردرز ودروري: (Borders & Drury, 1992)

البرنامج بأسلوب (اليقظة العقلية)، فقد اعتمد الباحث على نموذج بوردرز ودروري (Borders & Drury, 1992)، وتكونت خطوات البرنامج الإرشادي (Borders & Drury, 1992:495-487)

الجانب العملي: The practical side:

يتم في الجانب العملي تحديد احتياج المسترشدات وفق مشكلاتهن، المراد تقديم الخدمات المناسبة لهن عن طريق الأسلوب وفنيات الأسلوب، كما أن حاجات المسترشدات تعد حجر الأساس في عملية تخطيط البرنامج، وبناء على ما سيتم التوصل إليه من معلومات تحدد الباحثة الاتجاه المناسب للبرنامج (العاسمي، 2015: 24).

قام الباحث لاستخراج عناوين الجلسات من خلال فقرات مقياس التجريد الانتقائي، إذ تكونت عدد جلسات البرنامج الإرشادي من (8) جلسات وجلسة افتتاحية وجلسة ختامية، والجدول (3) يبين عناوين الجلسات وأوقاتهم.

جدول رقم (3) تسلسل الجلسات وعناوين الجلسات الارشادية بأسلوب اليقظة العقلية

ت	تسلسل الجلسة	عنوان الجلسة	ت	تسلسل الجلسة	عنوان الجلسة
1	الأولى	الافتتاحية	6	السادسة	الكفاءة الذاتية
2	الثانية	معنى التكامل	7	السابعة	معنى الحياة
3	الثالثة	التفكير المنطقي	8	الثامنة	التصالح مع الذات
4	الرابعة	الثقة الإيجابية	9	التاسعة	الاستنتاجات الواقعية
5	الخامسة	الكمال الوظيفي	10	العاشر	الختامية

جلسات البرنامج الارشادي: سيتم عرض جلسة ارشادية واحدة كالتالي:

الجلسة السادسة: الكفاءة الذاتية / مدة الجلسة 45 دقيقة

الموضوع	الكفاءة الذاتية
أهداف الجلسة	- ان يتعرفن على مفهوم الكفاءة الذاتية. - ان يفهمن مفهوم الكفاءة الذاتية. - ان يفسرن مفهوم الكفاءة الذاتية.
الغيات	المناقشة- التركيز - التأمل اليقظ.
النشطة المقدمة	- يرحب المرشد بالمسترشدين ويشكرهم على الالتزام بالموعد. - يناقش المرشد مع الطالبات الواجب البيتي. - يوضح المرشد مفهوم الكفاءة الذاتية. - يعرف المرشد الكفاءة الذاتية (الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) هي ثقة الفرد في قدرته على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لإدارة المواقف التي سيواجهها، بمعنى آخر، هي إيمان الشخص بأنه يستطيع القيام بمهمة معينة أو تحقيق هدف محدد بنجاح. - يحدد المرشد الطرق والوسائل التي تنمي الكفاءة الذاتية لطالبات المجموعة الارشادية التي يواجهنها اثناء قيامهن بتأديتها الأنشطة العلمية بتركيز. - سيقدم المرشد امام الطالبات المجموعة الارشادية عرضاً مرئياً يحتوي على كيفية ان يكون لديه كفاءة.
التقويم البنائي	- يوجه المرشد الى الطالبات ما هو الكفاءة الذاتية. - ما هي الوسائل لكي يستطيع ان يكون لديه كفاءة ذاتية.
الواجب البيتي	ان تكتب كل طالبة عن تجربتها خلال هذا الأسبوع وما هي المهارات التي تجعلها كفوة.

عرض النتائج: Show results

يستهدف البحث التعرف الى:

1-أثر برنامج ارشادي بأسلوب اليقظة العقلية لخفض التجريد الانتقائي لدى طالبات الجامعة، من خلال الفرضيات التالية:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ، في متوسط رتب درجات الطالبات في الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التجريد الانتقائي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استعمل الباحث اختبار ولكوكسن Wilcoxon واطهر النتائج ان القيمة المحسوبة تساوي (صفر)، وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (8)، عند مستوى دلالة (0.05)، اذ يشير الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح نتائج الاختبار البعدي، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) نتائج اختبار ولكوكسن لنتائج الاختبار القبلي والبعد للمجموعة التجريبية

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ولكوكسن	
						المحسوبة	الجدولية
قبلي	10	49.8000	1.31656	5.50	55.00	صفر	8
بعدي		29.2000	1.93218	.00	.00		

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، في متوسط رتب درجات الطالبات في الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس التجريد الانتقائي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استعمل الباحث اختبار ولكوكسن Wilcoxon واطهر النتائج ان القيمة المحسوبة تساوي (22)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (8)، عند مستوى دلالة (0.05)، اذ يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية وترفض الفرضية البديلة، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) نتائج اختبار ولكوكسن لنتائج الاختبار القبلي والبعد للمجموعة الضابطة

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ولكوكسون		الدالة
						المحسوبة	الجدولية	
قبلي	10	50.0000	1.56347	5.50	22.00	22	8	غير دالة
بعدي		49.7000	1.49443	3.50	14.00			

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ، في متوسط رتب درجات الطالبات في الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التجريد الانتقائي.

لتحقق من صحة هذه الفرضية استعمل الباحث اختبار مان-وتني للمجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي وحسب قيمة مان-وتني (U)، للعينات الصغيرة، اظهرت النتائج ان القيمة المحسوبة تساوي (صفر)، وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (23)، عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يشير الى وجود فروق دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق التجربة، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) نتائج اختبار مان-وتني في الاختبار البعدي على مقياس التجريد الانتقائي للمجموعتين

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان-وتني U		الدالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	10	29.2000	1.93218	5.50	55.00	صفر	23	دالة لصالح التجريبية
الضابطة	10	49.7000	1.49443	15.50	155.00			

2- الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل (اليقظة العقلية)، في المتغير التابع (التجريد الانتقائي)، لدى طالبات الجامعة، من خلال الفرضية التالية:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر اسلوب لليقظة العقلية بين المجموعتين الاختبار البعدي لخفض التجريد الانتقائي لدى طالبات الجامعة.

استعمل الباحث معادلة مربع ايتا لحساب حجم الأثر لاختبار البعدي للمجموعتين، اذ بلغ حجم الأثر باستعمال هذه المعادلة (0.975)، وهوة ذو إثر عالي من خلال المعايير التالية: الأثر البسيط (0.01)، والاثر المتوسط (0.06)، والاثر العالي (0.14)، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) يوضح حجم الأثر للبرنامج الارشادي بأسلوب اليقظة العقلية للمجموعتين للاختبار البعد

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة
التجريبية	29.2000	1.93218	18	26.539
الضابطة	49.7000	1.49443		

تفسير النتائج: يتضح من نتائج الفرضيات: ويمكن تفسير هذه النتيجة حسب وجهة نظر فريمان Freeman يعتبر التجريد الانتقائي آلية أساسية تستخدمها الشخصيات التي تعاني من الصلابة المعرفية والكمالية، وهي ليست مجرد خطأ عابر، بل يمكن أن تكون نمطاً تفكيراً راسخاً (مخططاً) يوجه تفسير الشخص لكل الأحداث من حوله، يؤدي هذا النمط إلى استمرار مشاعر مثل القلق، الاكتئاب، تدني احترام الذات، والغضب، ويظهر ان البرنامج الارشادي بأسلوب اليقظة العقلية ذو اثر عالي ان أسلوب اليقظة العقلية لكابات- زين (Kabat-Zinn, 1982) أظهرت النتائج التجريبية اثره في مجالات مختلفة الجوانب والبروتوكولات العلاجية لا سيما في تنظيم الانتباه وتحسين القدرات وخفض التشوهات المعرفية وهو احد أساليب العلاج المعرفي السلوكي (CBT)، وقد اثبتته العديد من الدراسات منها دراسة كارمود (Carmody, 2008)، ودراسة بينو (Bueno et al, 2015)، ودراسة (مجيد، 2023)، التي أكداه على فاعلية اليقظة العقلية.

التوصيات: Recommendations

يوصي الباحث من خلال نتائج البحث:

- 1- توفير برامج ارشادية للطلّابات في الجامعات من خلال تفعيل دور الوحدة الارشادية.
- 2- عمل ملخص عن مفهوم التجريد الانتقائي وتبيان كيفية نشأته وتأثير الوسائل الإعلامية في بروز هذا التشوه المعرفي.

المقترحات: Suggestions

يقترح الباحث من خلال نتائج البحث الحالي:

- 1- دراسة التجريد الانتقائي مع مجموعة من المتغيرات الأخرى (التكتم الانفعالي، الحساسية الاجتماعية، أساليب المعاملة الوالدية).
- 2- دراسة التجريد الانتقائي على عينات أخرى منها (المطلقات، المدمنين، العاطلين عن العمل).

Sources: المصادر

- البياطي، عبد الجبار توفيق، واثاسيون زكريا زكي (1977). الإحصاء الوصفي والاستدلالي، كلية التربية، جامعة بغداد.
- الجمال، نجاح يعقوب (1976). حياة الطلاب وأوجه نشاطهم، رسالة المعلم، مجلة تربوية وثقافية، وزارة التربية والتعليم: الأردن.
- بلحسيني، وردة رشيد (2018). اضطراب الضغوط التالي للصدمة وجها لوجه أمام الأيام الصعبة، دار الشروق: عمان.
- حبيب، صفاء طارق، وكاظم، بلقيس حمود (2018). نظريتي القياس الحديثة والتقليدية، دار المنهجية: عمان.
- حسن، عزت عبد الحميد (2016). الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقاته باستخدام برنامج Spss، دار الفكر العربي: القاهرة.
- ريتشارد، اس شارف (2019). نظريات العلاج والإرشاد النفسي، ترجمة، حيدر لازم الكناني وأثير عداي القريشي، مكتبة عدنان ج2: بغداد.
- هاني، أحمد فخري محمد حسن (2023). التشوهات المعرفية والصور الذهنية كمنبئين ببعض اضطرابات النوم، لمجلة: مجلة كلية الآداب بقنا، المجلد 32، العدد 59.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية. (٢٠٢٢). الإحصاءات التعليمية السنوية.
- Freeman, A., Pretzer, J., Fleming, B., & Simon, K. M. (2001). Cognitive Therapy of Personality Disorders (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Freeman, A., Pretzer, J., Fleming, B., & Simon, K. M. (2004). Clinical Applications of Cognitive Therapy (2nd ed.). Springer Publishing Company.
- Beck, J. S. (2001). Cognitive Therapy: Basics and Beyond. Guilford Press.
- Clark, D. A., & Beck, A. T. (2010). Cognitive Therapy of Anxiety Disorders: Science and Practice. Guilford Press.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental psychology*, 51(1), 52.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Leahy, R. L., Holland, S. J., & McGinn, L. K. (2012). *Treatment Plans and Interventions for Depression and Anxiety Disorders* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.

مقياس التجريد الانتقائي

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أركز على المظهر الخارجي لزميلاتي وأبحث عن أي نقص فيه.					
2	أرى بشكل دقيق ما يرتكبه الآخرون من أخطاء.					
3	أشعر بالحرج اتجاه ما يرتكبه الآخرون من أخطاء.					
4	أجد الكثير من العيوب في مظهري الخارجي.					
5	لا أستطيع أن أجاب على أسئلة الامتحان بشكل كامل.					
6	الأشياء الإيجابية في حياتي قليلة ولا أستطيع رويتها.					
7	إذا انتقدني أحد في عمل ما، أشعر أن كل ما أفعله خاطئ.					
8	أتذكر دائماً المواقف التي أخفقت فيها، حتى لو كانت نادرة مقارنة بنجاحاتي.					
9	عندما يحدث شيء سيء في يومي، أعتبر اليوم كله فاشلاً.					
10	إذا لم أحقق الهدف بالكامل، أشعر أنني لم أنجز أي شيء.					
11	أتذكر الأخطاء التي ارتكبتها مع زميلاتي في الكلية.					
12	إن جميع من حولي لم يقدموا لي أي شيء إيجابي.					

أثر برنامج إرشادي قائم على أسلوب إعادة الصياغة في تنمية الذات العلائقية لدى طالبات المرحلة الاعدادية

The Effect of a Guidance Program Based on Cognitive Restructuring on Developing the Relational Self Among Middle School Female Students

م.م رقية صبري هاشم

Assistant Lecturer Ruqayya Sabri Hashim

جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية

College of Basic Education, University of Diyala

ruqayasabri@uodiyala.edu.iq

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/9/16	2025/9/30

ملخص البحث:

استهدف البحث معرفة أثر برنامج إرشادي قائم على أسلوب إعادة الصياغة في تنمية الذات العلائقية لدى طالبات المرحلة الاعدادية. من خلال التحقق من صحة الفرضيات الصفرية. استعملت الباحثة مقياس الذات العلائقية الذي أعدته لسنة 2025 الذي يتكون من (20) فقرة، واستخرج للمقياس الصدق الظاهري من خلال عرضه على عدد من المحكمين، وصدق البناء، أما الثبات فقد استعملت طريقة الاختبار - إعادة الاختبار، ومعامل الفاكرونباخ للاتساق الداخلي، واستعملت الباحثة أسلوب إعادة الصياغة لغرض تنمية الذات العلائقية، فقد بلغ عدد جلساته (10) جلسات، مدة الجلسة (45) دقيقة، وبواقع جلستين في الأسبوع، واستمرت لمدة (5) أسابيع، ولغرض التأكد من صلاحية هذا البرنامج جرى عرضه على نخبة من الخبراء المتخصصين في الإرشاد النفسي، وتأكّدوا من صلاحيته في تنمية الذات العلائقية، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الذات العلائقية.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الذات العلائقية .
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الذات العلائقية لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتائج خرجت الباحثة بعدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية : إعادة الصياغة - الذات العلائقية.

Search Summary:

Abstract: This study sought to determine the effect of a guidance program based on cognitive restructuring on the development of the relational self among middle school female students, by testing the validity of its null hypotheses. The researcher used a relational self-scale she developed in 2025, comprising 20 items. Face validity was established by presenting the scale to a panel of expert judges, and construct validity was verified. Reliability was assessed using the test-retest method and by calculating Cronbach's alpha for internal consistency. The cognitive restructuring program, designed

to develop the relational self, consisted of 10 sessions, each lasting 45 minutes, held twice a week over five weeks. To ensure the program's validity, it was reviewed by a group of specialists in psychological counseling, who confirmed its suitability for fostering relational self-development. The researcher arrived at the following results:

1. There were statistically significant differences at the 0.05 level between the pre-test and post-test scores of the experimental group on the relational self-scale.
2. There were no statistically significant differences at the 0.05 level between the pre-test and post-test scores of the control group on the relational self-scale.
3. There were statistically significant differences at the 0.05 level between the post-test scores of the experimental and control groups on the relational self-scale, in favor of the experimental group. In light of these results, the researcher presented several recommendations and proposals.

Keywords: Cognitive restructuring, relational self

الفصل الأول: التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث:

إن البيئة الأسرية والاجتماعية التي تقتصر إلى الحوار والنقاش، ولا تعترف بتقبل الآراء المختلفة، وتُهمل دعم القيم الأساسية التي تُسهم في بناء شخصية مستقلة وقوية، مثل تعزيز الاعتماد على الذات، الثقة بالنفس، تقدير الحرية والاستقلالية، فإن ذلك يؤثر سلباً على قدرته في تحقيق ذاته بشكل فعال (العياشي، 2008: 213-214)، وأن الاستقلالية والاعتماد على الذات تُعدّ من الصفات الإيجابية لدى الطالبات، إلا أن الإفراط في العزلة وضعف القدرة على تكوين علاقات اجتماعية قد يتحولان إلى عوامل نفسية سلبية تؤثر على مستوى التفاعل مع الزملاء، مما يحدّ من فاعلية الدور الأكاديمي والتربوي.

هذا التأثير يبرز بشكل خاص في العلاقات التي تتسم بتصرفات ناجمة عن دوافع داخلية وتنعكس على السلوك في مختلف المواقف، إذ إن العلاقات التي تعمل من خلالها الذات العلائقية غير واعية إلى حد كبير، فهي تركز على تصورات عقلية للآخرين المهمّين، والتي قد تكون متاحة بشكل عابر أو دائم. وهذه التصورات تؤثر على أداء البنى الاجتماعية وتقتضي اهتماماً أو إرادة لتفعيلها.

من هنا تكمن الإشكالية بالنسبة للعديد من العمليات المعرفية التي تُشكّل أساس العلاقات بين الأفراد (chen et al,2011:22)، وتأكيداً من رؤية الباحثة بوجود المشكلة لدى طالبات المرحلة الإعدادية قامت بتوجيه استبانة استطلاعية تحتوي على أسئلة موجهة إلى (30) طالبة وتبين بواسطة إجاباتهم عن (80%) عن الأسئلة ب (نعم) أي أن الطالبات لديهم ضعف في الذات العلائقية لذلك تبرز مشكلة البحث الحالي التي تسعى الباحثة دراستها من خلال الإجابة عن التساؤل الآتي : هل للبرنامج الإرشادي بأسلوب إعادة الصياغة أثر في تنمية الذات العلائقية لدى طالبات المرحلة الإعدادية ؟

ثانياً: أهمية البحث

تتجلى أهمية الإرشاد النفسي في دوره الرئيسي في مساعدة الفرد على اختيار مسار حياة يتماشى مع أهدافه وميوله، مما يساهم في وقايته من المشكلات التي قد تعترض طريقه. إذ يمكن لهذه المشكلات أن تقف حائلاً أمام النمو الطبيعي وتُضعف شعور الفرد بالسعادة اليومية.

كما أن الإرشاد النفسي يُقدم للأفراد العاديين الذين يواجهون تحديات تتعلق باختيار مهنة أو دراسة معينة، أو لمن يعانون من مشكلات نفسية، اجتماعية، أو تربوية (الرشدي والسهيل، 2000: 20)، ونظراً للأهمية الكبيرة لأهداف الإرشاد في المؤسسات التربوية، أصبح من الضروري أن يولي القائمون على العملية التربوية اهتماماً بالغاً بالبرامج الإرشادية التي تسعى لتحقيق هذه الأهداف.

إذن البرنامج الإرشادي عبارة عن سلسلة من الأنشطة المنظمة التي تتضمن خدمات مخططة تهدف إلى تقديم الدعم الشامل للفرد، لمساعدته على مواجهة المشكلات التي تعترضه في حياته أو التكيف معها بشكل فعال (زهران، 1990: 93)، إذ إن للبرنامج الإرشادي المدرسي دور هام يظهر من خلال تقديمه الدعم لكل من المرشد والمسترشد والمدرسة فهو يعين المرشد على فهم وتشخيص المشكلات النفسية والسلوكية التي يعاني منها المسترشدون والعمل على معالجتها. بالنسبة للمسترشد، يساعده البرنامج في تحديد احتياجاته وفهم مشكلاته، ويمنحه المهارات اللازمة للتعامل معها سواء عبر الحل المباشر أو التكيف. كما يساهم البرنامج في توفير الحلول الموضوعية للمدرسة والعاملين فيها، مما يساهم في رفع معدلات النجاح ومعالجة المشكلات والصعوبات التي تؤثر سلباً على سير العملية التعليمية (الفحل، 2007: 277).

لكي يحقق البرنامج الإرشادي أهدافه التي وضع من أجلها كان لابد من استخدام الأساليب الإرشادية التي تسعى إلى مساعدة الطلاب لحل مشكلاتهم، ومن هذه الأساليب أسلوب إعادة الصياغة إذ يعد من الأساليب الحديثة التي تساعد المسترشد على حل مشكلاته لاحتوائه على استراتيجيات متنوعة فهو يجمع بين السلوك والمعرفة والعاطفة حيث يعمل على قاعدة أن المشاكل السلوكية العاطفية لا تحدث بسبب الأحداث لكن بسبب كيفية تصور وصياغة هذا الحدث وهنا يقوم المرشد بإعادة صياغة المشكلة بطريقة تجعل المسترشد يتقبلها وأيضاً يعمل أسلوب إعادة الصياغة على تفسير نماذج من السلوك فهو يجعل المسترشد يشعر بالمسؤولية تجاه نفسه بدلاً من لوم الآخرين (ارفورد وآخرون، 2012: 286).

تتجلى أهمية الذات العلائقية، التي تُعتبر جزءاً من علم النفس الترابطي، في قدرتها على كشف الأنظمة القانونية التي تحكم العلاقات بين الأفراد. ترتكز هذه العلاقات على حياة واعية وظروف اجتماعية تتكامل مع الطبيعة البشرية وتساهم في الذات العلائقية في توضيح القوانين النفسية ووضعها ضمن سياقها الصحيح، مؤكدة أن الحياة الداخلية للفرد تتأثر بالظروف الاجتماعية بالإضافة إلى الطبيعة البشرية الموروثة (Mill JS, 1874: 78)، وإن الذات تحمل طبيعة شخصية بطبيعتها، والتصور المعاصر للشخصية يبرز أهمية المواقف في تكوين العلاقات مع الآخرين. وقد أعيد النظر في مفهوم طبيعة الشخصية، الذي كان محط نقاش واسع على مر السنين، استناداً

إلى سلوك الأفراد الذي يتغير تبعاً للمواقف التي يمرون بها (Michelle.1999:296)، أكدت دراسة (chen,S.,Butcher 2011) .

إن الدافع الإنساني الأساسي لتوسيع الذات العلائقية هو اكتساب مهارات وهويات جديدة كوسيلة لزيادة الكفاءة الذاتية والقدرة على تحقيق الأهداف وفي مفهوم الذات العلائقية حيث يدخل الأفراد في علاقات اجتماعية ويحافظون عليها ولديهم رغبة في توسيعها (chen,S.,Butcher,&kraus2011:155)، وتبرز أهمية هذا البحث من خلال تركيزه على طالبات الإعدادية، كونها مرحلة دراسية أساسية وحيوية نظراً لموقعها في السلم التعليمي. تحمل هذه المرحلة مسؤولية إعداد الكوادر البشرية والعاملين الإنتاجيين، بالإضافة إلى تجهيز الطالبات للانتقال إلى المرحلة الجامعية، حيث يتم تعزيز مختلف جوانب شخصية الفرد وضمان نموها بما يتناسب مع متطلبات هذه المرحلة (فهمي، 1988: 356)، ومن هنا تتجلى أهمية البحث الحالي في الجانبين النظري والتطبيقي:

أولاً: الأهمية النظرية

- 1- تقديم إطار تفسيري أكثر شمولاً للسلوك البشري والصحة النفسية
- 2- الأهمية الأساسية للنظرية هي أنها تستبدل نموذجاً اختزالياً (فرد منعزل) بنموذج سياقي (الفرد في شبكة العلاقات) فهذا يجعل فهمنا للانسان أكثر واقعية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- 1- يزود المرشدون التربويين في المدارس الثانوية بمقياس (الذات العلائقية الذي أعدته الباحثة لغرض الاستفادة منه.
- 2- يكتسب البحث أهمية في كونه يدرس شريحة مهمة من المجتمع وهي طالبات المرحلة الإعدادية .

ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث الى التعرف على أثر برنامج إرشادي قائم على أسلوب إعادة الصياغة في تنمية الذات العلائقية لدى طالبات المرحلة الإعدادية من خلال اختبار الفرضيات الصفرية الاتية:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الذات العلائقية.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الذات العلائقية.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الذات العلائقية.

رابعاً: حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطالبات المرحلة الإعدادية للدارسة الصباحية للمدارس الحكومية في مركز قضاء بعقوبة، والتابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى، للعام الدراسي 2025/2026.

خامساً: تحديد المصطلحات

أولاً: البرنامج الارشادي:

1- عرفه العبيدي (2005): يصف إرشاد المسترشد على أنه مجموعة مترابطة من الفعاليات والنشاطات التي تهدف إلى مساعدته في تحقيق التوافق واكتساب السلوكيات المرغوبة، مما يسهم في نموه الاجتماعي بشكل سليم (العبيدي، 2005: 13).

2- عرفه بوردرز ودراري: بأنه يُشير إلى مجموعة من الأنشطة التي يشارك فيها المسترشدون ضمن إطار من التفاعل والتعاون، بهدف استثمار طاقاتهم وقدراتهم بما يتماشى مع ميولهم واحتياجاتهم واستعداداتهم. كل ذلك يتم في بيئة يسودها الأمن والطمأنينة، مع تعزيز علاقة الود والثقة بينهم وبين المرشد (Borders&dryra,1992:461)

3- التعريف النظري للباحثة: اعتمدت الباحثة تعريف بوردرز ودراري في تحديدها لمصطلح البرنامج الارشادي لانه ينسجم مع اهداف بحثها.

4- التعريف الاجرائي للبرنامج الارشادي: مجموعة من الاجراءات والانشطة المخططة والمنظمة على وفق حاجات الطالبات وكتابة اهداف البرنامج وتقييم البرنامج ، المبنية على شكل جلسات ارشادية اعدت لطالبات المرحلة الاعدادية (المجموعة التجريبية) من اجل تنمية الذات العلائقية لدى طالبات المرحلة الاعدادية

ثانياً: اعادة الصياغة

1- عرفه روجرز (Rogers,1951): عملية يقوم فيها المعالج بإعادة التعبير عما قاله العميل، مستخدماً كلمات مختلفة، بهدف إظهار الفهم العميق لمشاعر العميل وأفكاره دون حكم أو نقد مما يساعد العميل على الشعور بأنه مفهوم ومقبول (Rogers,1951:64).

2- التعريف النظري للباحثة: اعتمدت الباحثة تعريف روجرز (1951) لاسلوب اعادة الصياغة لانه تعريف النظرية المتبناة في البحث الحالي

3- التعريف الاجرائي للباحثة: هو اسلوب ارشادي قائم على نظرية روجرز يتضمن مجموعة من الفنيات والانشطة استعملتها الباحثة في البرنامج الارشادي والمتضمن طريقة التعبير بـ (تقديم الموضوع . فنية الإنصات الفعال . فنية المناقشة الجماعية . فنية التأكيد . فنية التغذية الراجعة . فنية وصف السلوك).

ثالثاً: الذات العلائقية

1- عرفها (Andersen&chen2002): هي إحدى جوانب الذات التي يرى بها الفرد نفسه وميوله المعرفية والعاطفية والتحفيزية والسلوكية من خلال علاقته مع الآخرين المهمين على سبيل المثال، الشركاء والاباء والاصدقاء (Andersen&chen,2002:34).

2- (Andersen&przybylinski,E.2013): وهي عملية انتقال يتم من خلالها تنشيط المعرفة حول شخص آخر مهم بوعي أو بغير وعي ثم تستخدم لتفسير شخص جديد والاستجابة له لان هذا الشخص يشبه الى حد ادنى الاخر المهم. (Andersen&przybylinski,E.2013).

3- **التعريف النظري:** تبنت الباحثة تعريف (Andersen,chen,2002) لأنه تعريف (النظرية المعرفية بين الاشخاص) الذي اعتمدت فيه الباحثة في بناء مقياس الذات العلائقية .

4- **التعريف الاجرائي:** هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال اجابته على مقياس الذات العلائقية
اطار النظري ودراسات السابقة:

■ مفهوم الذات العلائقية:

يرى علماء النفس عبر الثقافات أن هناك بُعداً أساسياً يميز طريقة تفكير الأفراد في ذاتهم، وذلك تبعاً لمدى تضمينهم عناصر من العالم الاجتماعي (مثل العلاقات الوثيقة أو المواقف المشتركة مع الآخرين المؤثرين) في تصورهم لذواتهم. فبعض الأفراد يميلون إلى التفكير في أنفسهم من خلال علاقتهم بالآخرين وأدوارهم المختلفة ومواقفهم المشتركة، مما يجعل ذاتهم مرتبطة بالآخرين بدرجة كبيرة. في المقابل، نجد أن هناك أفراداً آخرين يفضلون التفكير في ذاتهم بشكل مستقل، معتبرين أنفسهم منفصلين عن الآخرين وعلاقاتهم بهم. وقد شكّل هذا التباين بين الاستقلالية والترابط في تصور الذات موضوعاً محورياً في علم النفس لفترة طويلة، وهو ما أكدته العديد من الدراسات السابقة (Markus&Kitayama,1991:257) .

تشير الذات العلائقية، بخلاف بعض المفاهيم الأخرى، إلى أن الفرد يبني علاقاته مع الآخرين وفق معايير معينة، مع وجود تباين في مستوى هذه العلاقات وأثرها على تصور الذات. فالذات العلائقية تعتمد بدرجة كبيرة على الآخرين المؤثرين، ويُقصد بهم الأشخاص الحقيقيون (مقابل الافتراضيين) الذين يعرفهم الفرد عن قرب، ويشعر نحوهم بدرجات من الألفة أو الإعجاب. وغالباً ما يشترك الفرد معهم في علاقات مميزة، قد تكون علاقات صداقة أو روابط خصوصية مثل الزملاء المقربين في المدرسة أو العمل (Anderson&Chen,2002:78)، وتلعب الذات العلائقية دوراً جوهرياً في حياة الفرد وشخصيته، وقد تم تحديد بعض الافتراضات الرئيسة المرتبطة بها، وهي:

أ- تخدم التوجهات الأساسية وتعطيها المعنى.

ب- غالباً ما يتم تفعيلها تلقائياً، ج- تشكل مجموعة واسعة من العمليات والنتائج النفسية.

ج- توفّر الأساس للاتساق والاستمرارية في العلاقات الشخصية.

د- تؤثر بصورة كبيرة على الرفاه النفسي (Serena et 2013:67).

■ النظرية المعرفية الاجتماعية بين الأشخاص لـ (Andersen&chen2002) التي فسرت الذات العلائقية:

نظرية الذات العلائقية والتي تفترض أن لكل فرد مخزوناً من الذات العلائقية التي تعكس جوانب الذات المرتبطة بالآخرين ذوي الأهمية. كما ترى النظرية أن معرفتنا بأنفسنا ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمعرفتنا بالآخرين المؤثرين في حياتنا، مما يؤثر بدوره في طريقة تفكيرنا وتقييمنا لذواتنا. ويؤدي هذا الترابط إلى ظهور ما يُعرف بـ "الذات

العلائقية"، إذ تتشكل تصوراتنا عن أنفسنا من خلال تجاربنا مع الأشخاص الذين كان لهم دور بارز في حياتنا. وتُعد هذه الفرضية إحدى الركائز الأساسية التي تقوم عليها نظرية الذات العلائقية (Anderson&Chen,2002:15)، وتتسم نتائج الذات العلائقية بالتغير تبعاً للسياق الاجتماعي، فهي ليست ثابتة وإنما تتبدل بحسب المواقف والأشخاص. فقد يمتلك الفرد عدة ذوات علائقية تتشكل من خلال تفاعلاته مع من حوله؛ فمثلاً قد يظهر بشكل رسمي وجاد في بيئة العمل، بينما يكون مرحاً ومنفتحاً مع الأصدقاء، وحنوناً أو خجولاً مع العائلة وتعود هذه التغيرات إلى تأثير تمثيلات الأشخاص المهمين لدى الفرد على طريقة تصرفه في مواقف معينة (Fiske, A.P.1992:34).

■ المجالات التي اشارت اليها النظرية:

أولاً: أهمية الآخرين المهمين: وتشير الى الافراد الذين لديهم ذات علائقية يتمتعون بتجارب معرفية عاطفية تحفيزية المخزونة في ذاكرتهم مع الآخرين الذين يمارسون تأثيراً عميقاً على الذات .

ثانياً: الانتقال في الذات: ان الافراد الذين لديهم ذات علائقية يركزون على الاشارات الصادرة عن شخص جديد له صفات مشتركة مع شخص مهم بالنسبة لهم ومن خلال هذه الاشارات يمكن تحويل الذات العاملة الى ذات العلائقية.

ثالثاً: الادوار والسمات العلائقية: تشير إلى أن الافراد الذين لديهم ذات علائقية لديهم عناصر شخصية اجتماعية مشتركة (السمات والأدوار) مع الآخرين المهمين.

رابعاً: الدوافع والاهداف العلائقية: تشير إلى أن الافراد الذين لديهم ذات علائقية لديهم الدافع واهداف مشتركة وراء تفاعلات الذات مع الآخرين , وهي سبب وراء هذه الروابط والحفاظ عليها.

خامساً: الذات العلائقية المعرفية العاطفية: إن المواقف وحدات معرفية عاطفية محددة مثل التمثيلات والتوقعات والمشاعر التي تؤدي الى استجابات تعكس الوحدات المعرفية والعاطفية التي يتم تنشيطها في مواقف موضوعي (Andersen&chen,2002)

■ وقد اعتمدت الباحثة النظرية المعرفية الاجتماعية بين الاشخاص التي فسرت الذات العلائقية للاسباب الاتية:

1- تُعتبر النظرية الاجتماعية المعرفية بين الأفراد واحدة من أبرز النظريات التي قدّمت تفسيراً واضحاً وفهماً مباشراً للعلاقات المرتبطة بهذا المجال.

2- تم استخدام هذه النظرية في العديد من الدراسات الأجنبية وعلى مجموعات عينات متنوعة.

3- اعتمدت الباحثة النظرية ومجالاتها وتعريفها في بناء مقياس الذات العلائقية.

■ دراسات سابقة تناولت الذات العلائقية:

1- **دراسة (الخيلاوي، 2025):** حيث هدف البحث الى التعرف على قوة العلاقة بين الذات العلائقية التفكير السببي

لدى تدريسيي الجامعة والعلاقة الارتباطية بين الذات العلائقية والرشاقة الشخصية لدى تدريسيي الجامعة وقام الباحث ببناء مقياس الذات العلائقية وكذلك بناء مقياس التفكير السببي والرشاقة الشخصية كذلك حيث استعمل

بعض الاحصائيات ومنها (الاختبار التائي لعينة واحدة , والاختبار التائي لعينتين مستقلتين , ومعادلة الفاكرونباخ , والاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط, وتحليل الانحدار المتعدد ومعامل ارتباط بيرسون) وتبين ان افراد عينة البحث لديهم ذات علائقية ولديهم تكفير سببي ولديهم رشاقة شخصية.

منهجية البحث واجراءاته:

أولاً: منهج البحث: اتبعت الباحثة منهج (البحث التجريبي) في بحثها الحالي، ويقصد بالبحث التجريبي تغيير عمدي مضبوط للشروط المحددة لحدث ما مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها (ملحم ، 2015 : 132)، إذ أن في البحوث التجريبية، تقوم الباحثة بدراسة تأثير متغير مستقل واحد على الأقل على متغير تابع أو أكثر. بعبارة أخرى، تتحكم الباحثة في تحديد المتغير المسبب والمتغير الناتج، إلى جانب نوع المعالجات التي يتم تطبيقها على أفراد العينة. كما تحدد الباحثة الأفراد الذين يشكلون المجموعة التجريبية وأولئك الذين يكونون في المجموعة الضابط. (ابو علام، 2014: 121).

ثانياً: التصميم التجريبي: لغرض تحقيق هدف البحث، عمدت الباحثة إلى اختيار تصميم تجريبي يناسب طبيعة الدراسة والأهداف المرجوة، وبناءً على ذلك، وقع الاختيار على التصميم التجريبي الذي يتضمن مجموعتين (تجريبية وضابطة) مع إجراء اختبار قبلي وبعدي. تمت الاستعانة بهذا النوع من التصميم نظراً لاعتماده على التوزيع العشوائي بين المجموعتين، مما يضمن تحقيق التكافؤ بينهما. الشكل (1) يوضح هذا

اختبار قبلي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
	المتغير المستقل (برنامج ارشادي بأسلوب اعادة الصياغة)	اختبار بعدي

ثالثاً: مجتمع البحث: يعني بمصطلح مجتمع البحث مجموعة من الأفراد يتم تحديدهم بشكل دقيق وواضح، ويكون التركيز الأساسي للباحث على دراسة هذه المجموعة وتطبيق نتائج البحث عليها. يتم تحديد مجتمع البحث بناءً على طبيعة الدراسة وأهدافها المحددة. (الزهيري، 2017: 139)، وتحدد مجتمع البحث الحالي بطالبات المرحلة الاعدادية للدراسة الصباحية في مركز قضاء بعقوبة التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة ديالى واللواتي بلغ عددهن (6855) طالبة في حين بلغ مجموع المدارس الاعدادية للبنات في مركز قضاء بعقوبة 12 مدرسة.

رابعاً: عينة البحث: تعرف عينة البحث بأنها جزء أو شريحة من المجتمع تتضمن خصائص المجتمع الأصلي الذي نرغب في التعرف على خصائصه ويجب ان تكون تلك العينة ممثلة لجميع مفردات هذا المجتمع تمثيلاً صحيحاً (الزهيري، 2017: 139)، وتناول البحث الحالي أربع عينات رئيسية وهي :

1- العينة الاستطلاعية: اختارت الباحثة (30) طالبة من اعدادية الحرية للبنات بالطريقة العشوائية لبيان لغرض تحديد مشكلة البحث.

2- عينة التحليل الإحصائي: تم اختيار (400) طالبة من خمسة مدارس بالطريقة العشوائية، شملت مدرسة العدنانية، ومدرسة جمانة، ومدرسة الامل، ومدرسة العروة الوثقى، ومدرسة امانة بنت وهب، وبواقع (80) طالبة من كل مدرسة.

3- عينة الثبات: استخرجت الباحثة عينة تتكون من (30) طالبة من ثانوية فاطمة لتطبيق المقياس عليهم. جرى تطبيق المقياس مرة أخرى بعد مرور (14) يوماً بهدف قياس درجة الثبات والفاكرونباخ

4- عينة البرنامج الإرشادي: تم انتقاء (100) طالبة من اعدادية ثوبية باستخدام طريقة التحديد العشوائية لغرض تطبيق مقياس الذات العلائقية عليهم، اختارت الباحثة هذه الاعدادية كونها قريبة على مكان عملها، مما يسهل تنفيذ البرنامج الإرشادي. كما اختيرت (100) طالبة من ثانوية الزمر كمجموعة ضابطة بسبب بعدها جغرافياً عن موقع العمل الأساسي للباحثة. ولتحديد العينة الخاصة بالبرنامج الإرشادي، قامت الباحثة بما يلي:

أ. تطبيق مقياس الذات العلائقية على عينة أولية مؤلفة من (200) طالبة موزعين بين اعدادية ثوبية وثانوية زمر بمقدار (100) طالبة لكل مدرسة

ب. اختيار (20) طالبةً من الذين حصلوا على نتائج أقل من المتوسط الفرضي البالغ (50)، موزعين بواقع (10) طالبات من كل مدرسة.

خامساً: تكافؤ المجموعتين: رغم أن اختيار العينات العشوائي يحقق تكافؤاً مبدئياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة، إلا أن الباحثة تأكدت من وجود توازن إضافي لضمان عدم تدخل عوامل خارجية قد تؤثر على التجربة. ولتحقيق ذلك، ركزت على درجات الاختبار القبلي لمقياس الذات العلائقية فقط لتقييم التكافؤ قبل بدء التجربة.

■ **نتائج اختبار درجات الطالبات على مقياس الذات العلائقية قبل التجربة:** استخدمت الباحثة اختبار مان وتني الخاص بالعينات ذات الحجم المتوسط للتحقق الإحصائي، حيث بلغت قيمة مان وتني المُحتسبة (29,5) عند مستوى دلالة (0,05). وبمقارنتها بالقيمة الجدولية (23)، تبين أن الفارق غير معنوي إحصائياً، كما يوضح الجدول (1):

جدول (1): التكافؤ بين المجموعتين قيمة مان وتني لعينتين مستقلتين بين المجموعتين قبل بدء التجربة

تسلسل الفقرة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة مان وتني		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	المحسوبة	الجدولية		
1	21	1,5	23	6,5				
2	22	4	26	13,5				

غير دال احصائياً	0,05	23	29,5	19	29	13,5	26	3
				20	30	11,5	25	4
				17,5	28	9	24	5
				15,5	27	4	22	6
				9	24	1,5	21	7
				11,5	25	15,5	27	8
				4	22	6,5	23	9
				9	24	17,5	28	10
				125,5		84,5		مج الرتب

سادساً: أدوات البحث

لتحقيق أهداف البحث، قامت الباحثة باتخاذ الخطوات التالية:

أولاً: قامت الباحثة ببناء مقياس الذات العلائقية لدى طالبات المرحلة الإعدادية وفق النظرية المعرفية الاجتماعية ل اندرسون ويتشن (2002).

ثانياً: بناء برنامج إرشادي يعتمد على أسلوب إعادة الصياغة بهدف تنمية الذات العلائقية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، والذي سيتم تفصيله في الفصل الرابع.

أولاً: بناء مقياس الذات العلائقية

لغرض استكمال إجراءات البحث الحالي لأبد من وجود أداة لقياس الذات العلائقية، إذ أن الباحثة قد وجدت دراسة سابقة لقياس الذات العلائقية وهي دراسة (الخيلائي، 2025) وهذا المقياس قد طبق على عينة مكونة من تدريسي الجامعة، ولذلك لا تستطيع الباحثة تبني المقياس كون أن خصائص عينة تدريسي الجامعة تختلف عن خصائص طالبات المرحلة الإعدادية من عدة جوانب إضافة إلى الأدوار والتوقعات لكل فئة، وفي هذا الصدد قامت الباحثة ببناء مقياس الذات العلائقية تماشياً مع الإطار النظري ومع طبيعة وخصائص عينة البحث، واستخلصاً لما سبق صاغت الباحثة فقرات المقياس على وفق ما حدده الين ووين (Allen&Yen,1979:119) في بناء الاختبارات والمقاييس النفسية وكالاتي:

- 1- **تحديد المفهوم:** اعتمدت الباحثة تعريف اندرسون هي احدى جوانب الذات التي يرى بها الفرد نفسه وميوله المعرفية والعاطفية والتحفيزية والسلوكية من خلال علاقته مع الآخرين المهمين على سبيل المثال، الشركاء والاباء والأصدقاء (Andersen&chen2002).
- 2- **تحديد مجالات المقياس:** حددت الباحثة مجالات مقياس الذات العلائقية على ضوء الافتراضات التي ضمن الإطار النظري، وعليه حددت النظرية المعرفية الاجتماعية ل اندرسون وتشين خمس مجالات رئيسية وهي (اهمية الآخرين المهمين، الانتقال في الذات، الادوار والسمات العلائقية، الدوافع والاهداف العلائقية، الذات العلائقية المعرفية العاطفية).
- 3- **صياغة الفقرات وجمعها:** على وفق ما طرحته نظرية اندرسون (2002) ومن خلال نتائج الاستبيان الاستطلاعي المقدم لعينة مكونة من (30) طالبة كان مضمونها سؤالاً مفتوح عن الذات العلائقية، وأيضاً من خلال تعريف المنظر اندرسون للذات العلائقية، ومن خلال ما تم ذكره جمعت الباحثة (20) فقرة، في كل مجال (4) فقرات، وأثناء جمع وصياغة الفقرات أخذت الباحثة في الحسبان شروط بناء المقاييس النفسية ومن هذه الشروط أن تكون الفقرات واضحة وسهلة الفهم، ولا تحمل أكثر من فكرة، وجملها ليست طويلة، وأن تصاغ بضمير المتكلم (Ebel,1972:390).
- 4- **بدائل المقياس وتصحيحها:** بعد أن قامت الباحثة بأكمال اعداد فقرات المقياس لابد ان يكون لها بدائل للإجابة لذلك وضعت الباحثة مدرج رباعي للإجابة مكون من (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي أحياناً، تنطبق علي نادراً) أما تصحيح المقياس فقد كان للفقرات الايجابية (1-2-3-4) وللقرات السلبية (4-3-2-1).
- 5- **تعليمات المقياس:** وضعت الباحثة عدة تعليمات في المقياس لكي يسهل الإجابة عليه من قبل الطالبات وهذه التعليمات هي: التوضيح على أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن هذه الاستمارة هي لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها أحد غير الباحثة، والتأكيد على وضع علامة (√) أمام كل فقرة، ولا يجب أن يوضع أكثر من علامة مقابل الفقرة الواحدة لأن الاستمارة سوف تهمل.
- 6- **اخذ رأي الخبراء بالمقياس:** بعد أن جمعت الباحثة فقرات مقياس الذات العلائقية والبالغ عددها (20) فقرة، ووضع مقياس الذات العلائقية والتعليمات الخاصة بالمقياس، بعد ذلك عرضت الباحثة المقياس بصيغته الأولية على عدد من المحكمين والمتخصصين في مجال العلوم التربوية، وذلك لبيان مدى صلاحية فقرات المقياس، ومدى مناسبة مقياس الذات العلائقية ، ومدى فهم المستجيب لتعليمات المقياس، وبعد عودة المقياس من المحكمين والوقوف على آرائهم، تبين أن فقرات المقياس مناسبة وجاهزة للتطبيق على عينة التحليل الإحصائي بنسبة (100%) مع الأخذ في الاعتبار تعديل بعض الفقرات دون التغيير من مضمون الفقرة.
- 7- **وضوح فقرات المقياس وتعليماته (التجربة الاستطلاعية):** أن الهدف من هذه التجربة الاستطلاعية هو معرفة مدى فهم المستجيب لفقرات وتعليمات المقياس، وكم هو الوقت التي سيستغرقه المستجيب للإجابة على الفقرات، وعليه طبقت الباحثة المقياس على عينة مكونة من (30) طالبة وكانت من خارج عينة التحليل

الإحصائي، وتبين من خلال التطبيق أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة ومفهومة للجميع، كما ان الوقت المستغرق للإجابة كان يتراوح بين (3-20) دقيقة وبمتوسط (15) دقيقة.

8- تمييز فقرات المقياس: ان المقاييس النفسية تتطلب حساب القوة التمييزية لفقراتها وذلك لاستبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجيبين والابقاء على الفقرات التي تميز بينهم (Ghiselli,1981:434).

■ حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الذات العلائقية:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس الذات العلائقية على عينة التحليل الإحصائي البالغة (400) طالبة، بعدها حددت الباحثة الدرجة الكلية لكل استمارة، ثم رتب الاستمارات تصاعدياً من أدنى درجة إلى أعلى درجة، واختارت الباحثة نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات، و(27%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات وبهذا أصبحت مجموعتين، ثم حللتها الباحثة باستخدام الحقيبة الإحصائية لاستخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات في كل مجموعة، ولحساب القوة التمييزية تم استخراج الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، وعند موازنتها بالقيمة التائية المحسوبة لكل فقرة بالقيمة الجدولية (1,96) تبين أن فقرات المقياس جميعها كانت مميزة ودالة عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (214)، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2): القوة التمييزية لمقياس الذات العلائقية بأسلوب العينتين المستقلتين (المتطرفتين)

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة T المحسوبة	النتيجة مستوى الدلالة (0,05)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	٣,٧٤	٠,٥١	٢,٤٤	٠,٤٢	٢٠,٤٥	دالة
2	٣,٤٧	٠,٤٨	٢,٢٥	٠,٦١	١٦,٣٣	دالة
3	٣,٣٦	٠,٥٦	٢,٢	٠,٦٥	١٤,٠٥	دالة
4	٣,٢٢	٠,٥٤	٢,٣	٠,٥٧	١٢,١٨	دالة
5	٣,٥٢	٠,٤٣	٢,٢٩	٠,٤٤	٢٠,٧٨	دالة
6	٣,٤٥	٠,٦٩	٢,٣٢	٠,٤٧	١٤,٠٧	دالة
7	٣,٤٩	٠,٤٧	٢,٦٢	٠,٥١	١٣,٠٤	دالة
8	٣,٣٨	٠,٥٨	٢,٢٤	٠,٧	١٣,٠٣	دالة
9	٣,٢٨	٠,٤٢	٢,٥٣	٠,٥٨	١٠,٨٨	دالة
10	٣,٤٨	٠,٥٢	٢,٣٤	٠,٤٣	١٧,٥٦	دالة
11	٣,٧٧	٠,٦٨	٢,٢١	٠,٤٨	١٩,٤٨	دالة
12	٣,٥٢	٠,٤٤	٢,٥٤	٠,٦	١٣,٦٩	دالة
13	٣,٣٢	٠,٥٧	٢,٦٥	٠,٤١	٩,٩٢	دالة
14	٣,٢	٠,٤٣	٢,٢٢	٠,٦٣	١٣,٣٥	دالة
15	٣,٢٢	٠,٤١	٢,٢٢	٠,٤٣	١٧,٤٩	دالة

16	3,33	0,65	2,41	0,62	10,64	دالة
17	3,49	0,63	2,36	0,67	12,77	دالة
18	3,36	0,67	2,34	0,68	11,1	دالة
19	3,79	0,48	2,34	0,63	19,03	دالة
20	3,48	0,69	2,16	0,42	16,98	دالة

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية: ولحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس فقد أستعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، إذ كانت جميع الفقرات دالة إحصائياً لأن القيمة المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية (0,098) عند درجة حرية (398)، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

تسلسل الفقرات	معامل الارتباط (القيمة المحسوبة)	تسلسل الفقرات	معامل الارتباط (القيمة المحسوبة)
1	0,579	11	0,725
2	0,679	12	0,567
3	0,612	13	0,591
4	0,577	14	0,805
5	0,504	15	0,293
6	0,638	16	0,302
7	0,513	17	0,262
8	0,785	18	0,75
9	0,828	19	0,717
10	0,48	20	0,772

علاقة كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه: استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه، إذ أن جميع الفقرات دالة لان القيمة المحسوبة اعلى من القيمة الجدولية البالغة (0,098) وبدرجة حرية (398)، والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4): علاقة الفقرة بالمجال

اسم المجال	عدد الفقرات	رقم الفقرة	القيمة المحسوبة	اسم المجال	عدد الفقرات	رقم الفقرة	القيمة المحسوبة
اهمية الاخرين المهمين	4	1	0,52	الدوافع والاهداف العلائقية	4	1	0,66
		2	0,47			2	0,62
		3	0,58			3	0,59
		4	0,6			4	0,7
الانتقال في الذات	4	1	0,44	الذات العلائقية المعرفية العاطفية	4	1	0,63
		2	0,39			2	0,67
		3	0,53			3	0,61
		4	0,5			4	0,56
الادوار والسمات العلائقية	4	1	0,48			1	
		2	0,52			2	
		3	0,46			3	
		4	0,55			4	

علاقة المجال بالدرجة الكلية: لإيجاد العلاقة بين درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس، استعملت معامل ارتباط بيرسون، وكانت كل معاملات الارتباط دالة، لأن القيمة المحسوبة اعلي من القيمة الجدولة البالغة (0,098) وبدرجة حرية (398)، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) علاقة كل مجال بالمقياس

المجال	معامل الارتباط (r)	الدالة الإحصائية
المجال الأول	0,51	دال
المجال الثاني	0,64	دال
المجال الثالث	0,48	دال
المجال الرابع	0,57	دال
المجال الخامس	0,62	دال

مصفوفة الارتباطات الداخلية: استخرجت الارتباطات الداخلية لكل مجال مع المجالات الأخرى من باستخدام (معامل ارتباط بيرسون)، إذ كانت جميع معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6): مصفوفة الارتباطات الداخلية

المجال / المجال	اهمية الاخرين المهمين	الانتقال في الذات	الادوار والسمات العلائقية	الدوافع والاهداف العلائقية	الذات العلائقية المعرفية العاطفية
اهمية الاخرين المهمين	١,٠٠	٠,٤٢	٠,٣٨	٠,٣٥	٠,٣٣
الانتقال في الذات	٠,٤٢	١,٠٠	٠,٤٤	٠,٥٠	٠,٤٧
الادوار والسمات العلائقية	٠,٣٨	٠,٤٤	١,٠٠	٠,٤٦	٠,٥٢
الدوافع والاهداف العلائقية	٠,٣٥	٠,٥٠	٠,٤٦	١,٠٠	٠,٤٨
الذات العلائقية المعرفية العاطفية	٠,٣٣	٠,٤٧	٠,٥٢	٠,٤٨	١,٠٠

■ مؤشرات صدق مقياس الذات العلائقية: لكي تتحقق الباحثة من مؤشرات صدق المقياس قامت بالاعتماد على نوعين من الصدق هما:

1- الصدق الظاهري: هذا النوع من الصدق تحققت منه الباحثة من خلال عرض المقياس وفقراته وبصيغته الأولية على عدد من المحكمين والمتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم، واتفق المحكمين على صلاحيته وأنه جاهز للتطبيق.

2- صدق البناء: هذا النوع من الصدق وجوده الباحثة في (القوة التمييزية، وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية، وعلاقة الفقرة بالمجال، وعلاقة المجال بالدرجة الكلية، وعلاقة المجالات مع بعضها، وفي مصفوفة الارتباطات الداخلية).

■ مؤشرات ثبات مقياس الذات العلائقية: من أجل التأكيد من ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقتين هما:

1- الثبات بطريقة إعادة الاختبار: ذهبت الباحثة إلى اختيار عينة بالطريقة العشوائية البسيطة من اعدادية ثوبية للبنات، هذه العينة تكونت من (30) طالبة من طلاب الجامعة، طبقت الباحثة اختبارين على هذه العينة طبق الاختبار الأول، وبعد مدة كانت (14) يوماً طبقت الباحثة الاختبار الثاني، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة

الفرق بين درجات التطبيقين، تبين أن معامل الارتباط بلغ (0,81) وهذا يدل أن مقياس الذات العلائقية كان ذي ثبات جيد ويمكن تطبيقه بصورته النهائية على عينة التحليل الإحصائي .

2- الثبات بطريقة الفاكرونباخ: هذه الطريقة تطبق على عينة التحليل الإحصائي البالغة (400) طالبة، ومن خلال نتائج هذه الطريقة تبين أن معامل الاتساق الداخلي يعطي ثبات جيد، إذ بلغ معامل الثبات بطريقة الفاكرونباخ (0,91) وهذا يعني أنه يمكن الاعتماد عليه.

■ **وصف مقياس الذات العلائقية:** تكون مقياس الذات العلائقية الذي قامت الباحثة ببنائه وبصورته النهائية من (20) فقرة، بالإضافة إلى أن بدائل الإجابة تألفت من مدرج رباعي وهي (تنطبق علي دائما ، تنطبق علي غالبا ، تنطبق علي أحيانا ، تنطبق علي نادرا)، أما تصحيح المقياس فقد كان لل فقرات الإيجابية درجات (1-2-3-4)، والفقرات السلبية (4-3-2-1)، إذ أن أعلى درجة يمكن أن يصل إليها الطالب أثناء إجابته على فقرات المقياس هي (80) درجة، وأقل درجة كانت (20)، أما الوسط الفرضي فقد بلغ (50) درجة.

بناء البرنامج الإرشادي:

عمدت الباحثة إلى بناء برنامج إرشادي وذلك بالاعتماد على انموذج بوردرز ودراري (Borders&Drury,1992)، لأن فقرات المقياس من خلال هذا الانموذج يمكن الاعتماد عليها جميعاً أثناء اشتقاق الجلسات الإرشادية، وهناك عدة خطوات تم المرور بها أثناء البرنامج الإرشادي وهي:

1- تحديد الحاجات وتقديرها: عمدت الباحثة إلى تحليل فقرات مقياس الذات العلائقية إلى عناصرها من أجل تحديد حاجات المسترشدين، ومن خلال ما تقدم وفي ضوء الإطار النظري المعتمد اعتمدت الباحثة على فقرات المقياس باعتبارها حاجات إرشادية، بعدها عرضت الباحثة الحاجات على عدد من الخبراء المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7) فقرات مقياس الذات العلائقية التي حولت إلى حاجات إرشادية

فقرات المقياس	الحاجات الإرشادية
1- مازلت ا تذكر صديقاتي وصورهن في ذاكرتي 2- ارى ان علاقتي بصديقاتي واقاربي هي جزء من شخصيتي 5- اتعرف على شخصيتي من خلال ملاحظة صديقاتي المقربات لي	اهمية الصداقة في بناء الذات العلائقية
10- اسعى ان اكون صادقة مع صديقاتي المميزات والمقربات لي 11- اعتبر الصداقة والعلاقات الاجتماعية امورا مهمة في حياتي 14- اشعر بالسعادة عندما يكون هناك تواصل جيد بيني وبين زميلاتي في المدرسة 16- احب ان اعمل مع الاخرين بروح التعاون لتحقيق هدف مشترك	تنمية مهارات التواصل الفعال مع الاصدقاء(أ-ب)
3- الذكريات التي اعيشها مع من احب تعطيني شعورا بالانتماء 4- اشعر ان علاقتي الطيبة مع الاخرين تزيد من قيمتي 9- افضل ان ابقى مع صديقات يشبهونني في بعض الامور 18- اشعر بالفخر عندما انجح مع صديقاتي المقربات	التقدير والامتنان للعلاقات الايجابية

التعامل مع مشاعر الفقد والحزن في العلاقات	20- اشعر بالحزن عندما تنتهي علاقتي مع قريب لي 17- اشعر بالحزن عندما تتعرض صديقتي لموقف صعب 19- ارى نفسي مهتمة بمشاعر الآخرين
تعزيز روح التعاون والعمل الجماعي	11- اعتبر الصداقة والعلاقات الاجتماعية امورا مهمة في حياتي 12- اشعر بالارتياح عندما اعمل مع صديقتي المقربات 15- استطيع ان ابني علاقات جيدة مع زميلاتي واحافظ عليها
كيفية اختيار الصديق المناسب ودور ذلك في النمو الشخصي (أ- ب)	6- اشعر بالراحة عندما اجد من يشبهني او يتحدث عن اشياء احبها 7- افضل ان تكون صديقتي المقربة تحمل صفات قريبة من صفاتي 8- اميل الى الشخص الذي تكون صفاته قريبة من صفاتي 13- انا غير واثق اذا كانت اجوبتي في الامتحان صحيحة

2- تحديد الأهداف: حددت الباحثة أهداف البرنامج الإرشادي وذلك في ضوء الحاجات الإرشادية وهي

أ- **الهدف العام:** قامت الباحثة بتحديد هذا الهدف من خلال معرفة أثر أسلوب (إعادة الصياغة) في تنمية الذات العلائقية لطالبات المرحلة الاعدادية .

ب- **هدف الجلسة (الهدف الخاص):** جرى تحديد هدفاً خاصاً لكل جلسة إرشادية بما ينسجم مع موضوع كل جلسة.

ج- **الأهداف السلوكية:** هي أهداف قابلة للملاحظة والقياس، وعليه جرى تحديد أهداف سلوكية لكل جلسة إرشادية.

3- **تحديد الأولويات:** بعد أن تم الاعتماد على انموذج بوردرز ودراري حددت الباحثة اولويات الحاجات حسب أهميتها لغرض تحقيق الأهداف المنشودة، وعليه حولت فقرات المقياس بحسب هذا الانموذج إلى حاجات إرشادية.

4- **تحديد العناصر التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي:** اعتمدت الباحثة على عنصرين مهمين سيقوم عليها البرنامج وهما

- جانب نظري متمثل بالإطار النظري، إذ اشتقت الباحثة الحاجات الإرشادية والأهداف الخاصة منه.

- الجماعة الإرشادية (المسترشدین) وهم طالبات المرحلة الاعدادية.

5- **تحديد الأنشطة لتنفيذ البرنامج الإرشادي:** حددت الأنشطة و فنيات الأسلوب الإرشادي التي ستستخدمها الباحثة لتنمية الذات العلائقية لدى الطالبات وفي ضمن جدول زمني، والقائم على إعادة الصياغة لـ (روجرز) وهي (تقديم الموضوع ، فنية الإنصات الفعال ، فنية المناقشة الجماعية ، فنية التأكيد ، فنية التغذية الراجعة ، فنية وصف السلوك).

6- **تقويم كفاءة البرنامج الإرشادي:** من أجل تقويم البرنامج الإرشادي استعملت الباحثة ثلاثة أنواع وهي:

أ- **التقويم التمهيدي:** يتمثل في عرض البرنامج وجلساته الإرشادية على عدد من المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي.

ب- **التقويم البنائي:** يتمثل في التقويم الذي تقوم به الباحثة نهاية كل جلسة إرشادية من خلال طرح الاسئلة لأفراد المجموعة التجريبية.

ج- **التقويم النهائي:** هذ التقويم ما يعبر عنه هي النتائج التي يمكن أن قد يحققها البرنامج في تنمية الذات العلائقية لدى المجموعة التجريبية، ولمعرفة التغيير الذي يحدثه البرنامج الارشادي.

■ **الصدق الظاهري للبرنامج الإرشادي:** تحققت الباحثة من الصدق الظاهري للبرنامج الإرشادي عن طريق

عرضه على مجموعة من المتخصصين في المجال الإرشادي، وذلك لأبداء آرائهم في الآتي: (مناسبة الأهداف التي ينبغي تحقيقها، الأنشطة التي تحقق الأهداف، تسلسل الحاجات بحسب أهميتها، مناسبة الوقت المحدد للجلسة، إضافة ما ترونه مناسب)، وبعد عودة البرنامج من المتخصصين حصل على اتفاق بنسبة (100%) مع تعديل بعض الأشياء الطفيفة .

■ **التطبيق النهائي للبرنامج الإرشادي:**

1- بعد تطبيق المقياس على عينة البرنامج البالغة (200) طالبة من طالبات المرحلة الاعدادية بواقع (100) طالبة من اعدادية ثوبية و (100) طالبة من اعدادية فراقد ، اختارت الباحثة (20) طالبة بصورة قصدية ممن حصلوا على أقل الدرجات على مقياس الذات العلائقية، بعد ذلك وزعت الباحثة الطالبات على مجموعتين بواقع (10) في المجموعة التجريبية و (10) في المجموعة الضابطة .

2- حددت الباحثة عدد الجلسات الإرشادية التي سوف تطبق على المجموعة التجريبية بـ (10) جلسات، وبواقع جلستين في الأسبوع.

3- أما مكان وزمان انعقاد الجلسات الإرشادية فسوف تكون في غرفة الارشاد النفسي والتوجيه التربوي في المدرسة من الساعة (11:00 إلى 11:45) ظهراً من يومي الاحد والثلاثاء من كل أسبوع.

4- طلبت الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية أن يكتبوا جدول زمني لأيام تطبيق البرنامج الإرشادي والالتزام به .

5- حدد موعد تطبيق الاختبار البعدي لقياس الذات العلائقية لدى طالبات المرحلة الاعدادية للمجموعتين التجريبية والضابطة في يوم الاحد (2025/4/6).

جدول (8): عناوين وتاريخ انعقاد جلسات البرنامج الإرشادي

ت	اليوم والتاريخ	عنوان الجلسة
1	الاحد 2025/3/2	الافتتاحية
2	الثلاثاء 2025/3/4	اهمية الصداقة في بناء الذات العلائقية
3	الاحد 2025/3/9	تنمية مهارات التواصل الفعال مع الاصدقاء(أ)
4	الثلاثاء 2025/3/11	تنمية مهارات التواصل الفعال مع الاصدقاء(ب)

5	الاحد 2025/3/16	التقدير والامتنان للعلاقات الإيجابية
6	الثلاثاء 2025/3/18	التعامل مع مشاعر الفقد والحزن في العلاقات
7	الاحد 2025/3/23	تعزيز روح التعاون والعمل الجماعي
8	الثلاثاء 2025/3/25	كيفية اختيار الصديق المناسب ودور ذلك في النمو الشخصي (أ)
9	الاحد 2025/3/30	كيفية اختيار الصديق المناسب ودور ذلك في النمو الشخصي (ب)
10	الثلاثاء 2025/4/1	الختامية
الاختبار البعدي صائف يوم الاحد 2025/4/6		

انموذج لجلسة ارشادية: الجلسة الثانية اهمية الصداقة في بناء الذات العلائقية

موضوع الجلسة	اهمية الصداقة في بناء الذات العلائقية
الحاجة المرتبطة بالموضوع	تنمية اهمية الصداقة في بناء الذات العلائقية
هدف الجلسة	مساعدة المسترشدين على تنمية اهمية الصداقة في بناء الذات العلائقية
الاهداف السلوكية	جعل المسترشد قادرا على ان - يعرف اهمية الصداقة - يعرف اهمية الصداقة وكيفية تطوير علاقته مع الاخرين - يعمل على تخفيف مشاعر العزلة فهذا يخلق شعورا بالانتماء
الفنيات والاستراتيجيات	تقديم الموضوع - فنية الانصات الفعال - فنية المناقشة الجماعية - فنية التأكيد - التغذية الراجعة - وصف السلوك
الانشطة المقدمة	ترحب الباحثة بالمسترشدات وتقدم شكرها لهن لحضورهن الى الجلسة الارشادية تقوم الباحثة بسؤال المسترشديات عن الواجب البيتي وتقدم شكرها للذين انجزوه تقدم الباحثة موضوع الجلسة وهو اهمية الصداقة في بناء الذات العلائقية وتقوم بتعريفه تقوم الباحثة ب بيان اهمية الصداقة في بناء الذات العلائقية وكيفية تطوير علاقته مع الاخرين وتصف السلوك الجيد والمقبول بين الاخرين

تقوم الباحثة بفتح باب الحوار والمناقشة الجماعية من خلال طرح التساؤل الاتي هل تتأثرن بالاشخاص القريبين المهمين في حياتكم تقوم الباحثة بطرح بعض الاسئلة اذا تلقيتم الى تقدير واعتراف من هؤلاء الاشخاص المهمين هل هذا يشعركم بالامان والقبول ؟ تقوم الباحثة بعمل التغذية الراجعة للطالبات من اجل الوصول للمستوى المطلوب	
تقوم الباحثة بتحديد ايجابيات الجلسة وسلباتها من خلال طرح التساؤل الاتي : مادور اهمية الصداقة في حياة الفرد؟	التقويم البنائي
تطلب الباحثة من المسترشدات تطبيق ما تعلموه في الجلسة	التدريب البيئي

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج: يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها من خلال تحليل البيانات المتعلقة بالبحث، ومناقشتها وتفسيرها، فضلاً عن تقديم التوصيات والمقترحات ذات الصلة على أساس هدف البحث الذي يهدف إلى معرفة أثر برنامج إرشادي قائم على أسلوب إعادة الصياغة في تنمية الذات العلائقية لدى طالبات المرحلة الاعدادية ، وذلك عبر اختبار الفرضيات الصفرية التالية

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الذات العلائقية.

لاختبار صحة هذه الفرضية عالجت الباحثة البيانات باستعمال اختبار (ولكوكسون لعينتين مترابطتين) لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي، إذ تبين ان القيمة المحسوبة للاختبار هي (صفر) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (8) عند مستوى (0,05)، يتضح ان القيمة المحسوبة اصغر من القيمة الجدولية مما يدل الى ان هناك فروقاً ذات دلالة معنوية في تنمية الذات العلائقية لدى طالبات الجامعة من المجموعة التجريبية على وفق الاختبارين القبلي والبعدي ولصالح الاختبار البعدي، والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9) قيمة ولكوكسن لمعرفة الفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

ت	درجات المجموعة التجريبية	درجات الفرق	رتب الفرق	رتب الموجبة	رتب السالبة	قيمة ولكوكسن		دلالة مستوى	دلالة الفرق
						المحسوبة	الجدولية		
1	21	75	54 -	3,5	-	3,5 -	8	0,05	دالة احصائيا
2	22	76	54 -	3,5	-	3,5 -			
3	26	80	54 -	3,5	-	3,5 -			
4	25	79	54 -	3,5	-	3,5 -			
5	24	81	57 -	8	-	8 -			
6	22	83	61 -	10	-	10 -			
7	21	77	56 -	7	-	7 -			
8	27	82	55 -	6	-	6 -			
9	23	81	58 -	9	-	9 -			
10	28	80	52 -	1	-	1 -			

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الذات العلائقية.

لاختبار صحة هذه الفرضية استعمل اختبار (ولكوكسون لعينتين مترابطيتين) لمعرفة دلالة الفروق في الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، إذ تبين ان القيمة المحسوبة هي (12) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (8) عند مستوى دلالة (0,05)، تبين ان القيمة المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية، مما يشير الى ان ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في تنمية الذات العلائقية لدى طالبات الاعدادية في المجموعة الضابطة، والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10): قيمة ولكوكسون لمعرفة الفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

ت	درجات المجموعة الضابطة	درجات الفرق	رتب الفرق	الرتب الموجبة	الرتب السالبة	قيمة ولكوكسن		دلالة مستوى	دلالة الفرق
						المحسوبة	الجدولية		
1	23	24	1 -	5,5	5,5 -				
2	26	25	1	5,5					
3	29	28	1	5,5					

غير دالة احص انيا	0,05	8	22	5,5 -		5,5	1 -	31	30	4
					5,5	5,5	1	27	28	5
				5,5 -		5,5	1 -	28	27	6
					5,5	5,5	1	23	24	7
					5,5	5,5	1	24	25	8
				5,5 -		5,5	1 -	23	22	9
					5,5	5,5	1	23	24	10
				22	33			مجموع الرتب		

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الذات العلائقية.

لاختبار صحة هذه الفرضية استعمال اختبار (مان وتني لعينتين مستقلتين) لمعرفة دلالة الفروق في الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، اذ تبين ان القيمة المحسوبة للاختبار هي (صفر) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية (23) عند مستوى دلالة (0,05) تبين ان القيمة المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية مما يدل إن هناك فروقاً ذات دلالة معنوية في تنمية الذات العلائقية لدى طالبات الاعدادية على وفق الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11): قيمة مان وتني لمعرفة دلالة الفرق بين الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

ت	درجات المجموعة التجريبية		درجات المجموعة الضابطة		قيمة U		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	المحسوبة	الجدولية		
1	75	11	24	4,5				
2	76	12	25	6				
3	80	15,5	28	8,5				
4	79	14	31	10				
5	81	17,5	27	7				

دالة	0,05	23	صفر	8,5	28	20	83	6
احصائياً				2	23	13	77	7
لصالح				4,5	24	19	82	8
التجريبية				2	23	17,5	81	9
				2	23	15,5	80	10
				55		155	مج الرتب	

ثانياً: تفسير النتائج ومناقشتها: تشير النتائج المستخلصة من البحث وفق المنهج التجريبي إلى أن البرنامج الإرشادي القائم على أسلوب إعادة الصياغة كان له تأثير إيجابي في تنمية الذات العلائقية لدى طالبات المرحلة الاعدادية، إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي تحسناً ملحوظاً في درجات المجموعة التجريبية مما يدل على أن البرنامج ساهم في تنمية الذات العلائقية لدى الطالبات المشاركات فيه، في المقابل لم يحدث أي تغيير ذي دلالة إحصائية في درجات المجموعة الضابطة، لأنها لم تتعرض لأي برنامج إرشادي، مما يعزز الفرضية بأن البرنامج الإرشادي كان العامل المؤثر في تنمية الذات العلائقية، وقد أثبت هذا الأسلوب نجاحه في العديد من الدراسات النفسية الأخرى، وأن نجاح أسلوب إعادة الصياغة الذي ابتكره (روجرز، 1951) في تنمية الذات العلائقية إنما يعود إلى الأسباب الآتية:

- 1- إن الباحثة استخدمت أسلوب إرشادي وفنياته الذي حقق النجاح في العديد من الدراسات السابقة وكما مذكور أعلاه.
- 2- اعتمدت الباحثة على خبرتها في مجال الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي أثناء تطبيق الجلسات الإرشادية مما ساعده ذلك على نجاح التجربة كونه قد طبق بعض البرامج الإرشادية سابقاً.
- 3- اختارت الباحثة تكوين مجالات المقياس للجلسات الإرشادية بشكل يتناسب تماماً مع احتياجات المسترشدات مما يعكس دقة وخبرة في تحديد الأولويات التي تساعدن بشكل فعال.
- 4- تفاعل المسترشدات مع الباحثة بطريقة إيجابية أثناء تطبيق الجلسات مما ساعد على تحقيق هدف البحث.
- 5- استعملت الباحثة أسلوب إعادة الصياغة حيث أن الأسلوب لا يفيد فقط أثناء الجلسة بل يتلم المسترشد كيفية الاستماع النشط والتواصل الفعال مع الآخرين المهمين في حياته .
- 6- إن المواقف التي اختارتها الباحثة كانت قريبة من الواقع مما ساعد على سهولة التفاعل معهم.

ثالثاً: التوصيات

- 1- استفادة اللجان المركزية والفرعية للإرشاد النفسي في التربية من مقياس الذات العلائقية من أجل الكشف عن الطلاب الذين لديهم انخفاض في الذات العلائقية
- 2- كذلك الاستفادة من البرنامج الإرشادي بأسلوب إعادة الصياغة في تنمية الذات العلائقية لدى طالبات الإعدادية لما له دور في تعزيز التكيف الاجتماعي والرفاه النفسي .

رابعاً: المقترحات

- عمل دراسة تجريبية مماثلة لكن بأساليب أخرى مختلفة (مثل لعب الأدوار) من أجل تنمية الذات العلائقية
- عمل دراسة تجريبية مماثلة باستخدام نفس الأسلوب وهو إعادة الصياغة لغرض تنمية الذات العلائقية على مجتمعات أخرى غير طالبات الإعدادية.
- المصادر العربية والاجنبية:
 - أبو علام، رجاء محمود (2014): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، القاهرة.
 - ارفورد ت .براندلي، سوزان هـ .ايفز ، املي برينت ،كاترين أ.ينج (2012): 35 اسلوباً على كل مرشد معرفتها، ترجمة هالة فاروق المسعود، ط1، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
 - الخيلاني، حسام سعد ناجي (2025): الذات العلائقية وعلاقتها بالتفكير السببي والرشاقة الشخصية لدى تدريسي الجامعة، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى، العراق.
 - الرشيدى، بشير صالح والسهل راشد علي (2000): مقدمة في الإرشاد النفسي، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
 - زهران، حامد عبد السلام (1990): علم نفس النمو، ط 5، عالم الكتب، القاهرة.
 - الزهيرى، حيدر عبد الكريم (2017): مناهج البحث التربوي، ط1، مركز يبونو لتعليم التفكير، عمان.
 - سفيان، نبيل (2002): المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة تعز، اليمن.
 - العبيدي، خنساء عبد الرزاق عبد سهيل (2005): فاعلية برنامج إرشادي في تنمية التسامح الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة ديالى، العراق.
 - العياشي، عنصر (2008): الأسرة في الوطن العربي - آفاق التحول من الأبوية الى الشراكة، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، المجلد 36، العدد3، الكويت.
 - الفحل، نبيل محمد (2007م): برامج الإرشاد النفسي النظرية والتطبيق، طنطا، مصر.
 - فهمي، مصطفى والقطنان، محمد علي (1988): التوافق الشخصي والاجتماعي، ط1، مكتبة الخانجي، القاهرة.
 - ملحم، سامي محمد (2015): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان.
- Andersen,& Chen, S. (2002). The relational self: An interpersonal social-cognitive theory. Psychological Review, 109, 619-645.

- Andersen & Przybylinski, E. (2013). The Relational Self: Transference as a Mechanism for Meaning-Making. In D. Cervone, M. Fajkowska, M. W. Eysenck, & T. Maruszewski (eds.), *Dynamics of Personality: Meaning-Making, the Social*
- 15- Bernes(2007):Career guidance and counselling efficacy studies, International Journal for Educational and Vocational Guidance, Volume 7, Release 2, Virtual Science Library
- 16- Border&dryra L.D.Sander, MD (1992):Comprehensive school counseling programs, A review for policy makers-Journal counseling and Development
- 17- Chen., & Kraus, M. W. (2011). The relational self. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 149–175). Springer Science + Business Media.
- Chen., & Kraus, M. W. (2011). The relational self. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 149–175). Springer Science + Business Media
- Creswell, J. W. (2014) :*Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*
- Fiske, A.P. (1992). The four elementary forms of sociality: Framework for a unified theory of social relations. *Psychological Review*, 99, 689
- Markus, H.R , & Kitayama, S. (1991). Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253
- Michal, (1999) *Personality Coherence and Dispositions in the Cognitive-Affective Personality Approach (cAps) in D>cervone&Yshoba (Ebs) Personality Coherence Cognitive Bases of Consistency, Variety, and Organization* (60-37) New York Guilford Press
- Mill JS (1874). *A System of Logic, Deductive and Inductive: Being a Continuous View of the Principles of Evidence and the Methods of Scientific Evidence*. Eighth ed. New York, NY: Harper; (1st ed.)
- Rogers, C. R. (1951): *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Serena Chen, Patricia Kitcher (2013)*Transportation and the Relational Self* MIT Press, Annalisa Koleva, Oxford Academic Books 2021
- Ebel, R.L (1972); *Essential of Education Measurement* prentice-Hall, New York
- Allen, M, Yen, W. M. (1979): *Introduction to Measurement Theory*, Brook Cole, and California.
- Ghiselli, E & Campbell, J. p .& Zedeck .S .(1983) *Measurement Theory for the Behavioral Sciences* . San Francisco , Free man & Company
- World, and the Embodied Mind (pp. 67–89).

مقياس الذات العلائقية بصيغته النهائية

ت	الفقرات	تتطبق علي دائما	تتطبق علي غالبا	تتطبق علي احيانا	تتطبق علي نادرا	لا تتطبق علي ابدا
1	مازلت اذكر صديقاتي وصورهن في ذاكرتي					
2	أرى أن علاقتي بصديقاتي وأقاربي هي جزء من شخصيتي					
3	الذكريات التي أعيشها مع من أحب تعطيني شعورا بالانتماء					

4	أشعر أن علاقتي الطيبة مع الآخرين تزيد من قيمتي				
5	أتعرف على شخصيتي من خلال ملاحظة صديقاتي المقربات لي				
6	أشعر بالراحة عندما أجد من يشبهني أو يتحدث عن أشياء أحبها				
7	أفضل أن تكون صديقتي المقربة تحمل صفات قريبة من صفاتي				
8	أميل الى الشخص الذي تكون صفاته قريبة من صفاتي				
9	أفضل أن أبقى مع صديقات يشبهونني في بعض الامور				
10	أسعى أن أكون صديقة مع صديقاتي المميزات والمقربات لي				
11	أعتبر الصداقة والعلاقات الاجتماعية امورا مهمة في حياتي				
12	أشعر بالارتياح عندما أعمل مع صديقاتي المقربات				
13	انا غير واثق اذا كانت اجوبتي في الامتحان صحيحة				
14	أشعر بالسعادة عندما يكون هناك تواصل جيد بيني وبين زميلاتي في المدرسة				
15	استطيع ان ابني علاقات جيدة مع زميلاتي واحافظ عليها				
16	أحب ان اعمل مع الآخرين بروح التعاون لتحقيق هدف مشترك				
17	أشعر بالحزن عندما تتعرض صديقتي لموقف صعب				
18	أشعر بالفخر عندما انجح مع صديقاتي المقربات				
19	أرى نفسي مهتمة بمشاعر الآخرين				
20	أشعر بالحزن عندما تنتهي علاقتي مع قريب لي				

قلق البطالة لدى طالبات المرحلة الإعدادية

Unemployment Anxiety Among Middle School Female Students

م.م سحر خالد وهيب

Assistant Lecturer Sahar Khaled Waheeb

وزارة التربية العراقية / المديرية العامة لتربية ديالى / مدرسة التراحم للبنات

Ministry of Education / General Directorate of Education of Diyala / Al-Taraham School for Girls

totaadil2019@gmail.com

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/9/20	2025/9/30

مستخلص البحث

يهدف البحث الى التعرف على مستوى قلق البطالة لدى طالبات المرحلة الإعدادية ودلالة الفروق في قلق البطالة بين الطالبات بحسب متغير التخصص (علمي، إنساني) ، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة بتبني مقياس (الجبوري وطلاك ، 2020) المكون من (32) فقرة ملحق (2) بواقع ثلاثة بدائل وتم التحقق من الصدق الظاهري عن طريق عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين متخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي حيث كانت نسبة الاتفاق (100%) على إبقاء فقرات المقياس كما هي وإضافة بديل رابع ليتلائم مع المرحلة العمرية لأفراد العينة، وتم التحقق من ثبات المقياس بطريقة إعادة الإختبار والذي بلغ (0,823) تم تطبيق المقياس على عينة البحث البالغة (100) طالبة من طالبات المرحلة الإعدادية وتمكنت الباحثة من الوصول الى النتائج باستعمال الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، إذ أظهرت النتائج أن قلق البطالة كان موجود لدى طالبات المرحلة الإعدادية وأن الفروق الاحصائية بين طالبات التخصص العلمي والإنساني كانت غير دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وبناء عليه خرجت الباحثة بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية : قلق البطالة، المرحلة الإعدادية.

Abstract: This research aimed to identify the level of unemployment anxiety among middle school female students and the significance of differences in this anxiety based on their specialization (scientific vs. humanities). To achieve these objectives, the researcher adopted the scale developed by Al-Jubouri and Talaq (2020), which consists of 32 items with three response alternatives. Face validity was verified by presenting the scale to a group of experts and arbitrators specializing in educational

psychology and psychological counseling. The agreement rate was 100% to retain the scale items as they were, with a fourth alternative added to suit the sample's age group. Scale reliability, verified using the test-retest method, reached 0.823. The scale was applied to a research sample of 100 middle school female students. Data were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). The results showed that unemployment anxiety was present among the students, and that the statistical differences in anxiety levels between students in scientific and humanities specializations were not significant at the 0.05 level. Accordingly, the researcher presented a set of conclusions, recommendations, and proposals.

Keywords: Unemployment anxiety, middle school

مشكلة البحث

يشكل قلق البطالة خطراً على صحة الفرد من الناحية النفسية والجسمية وعلى التوافق الاجتماعي فنظراً لتقلص سوق العمل تشعر الطالبات بانعدام الفرصة للحصول على وظيفة ملائمة مستقبلاً ويدخلون في دوامة الشك مما يولد شعوراً بالنقص والعجز واليأس وعدم القدرة على مواجهة صعوبات الدراسة والحياة بشكل عام وينخفض مستوى الطموح والدافعية للإنجاز وعد الشعور بالأمان والتشاؤم وهذا بدوره ينعكس سلباً على الأنشطة الحياتية المختلفة (عبدالله ، 2021 : 70) .

يشير الطلافحة والفقراء (2019) إلى أن هذا النوع من أنواع القلق يعد من المعوقات التي تخل بسلامة واستقرار فئة الشباب ويؤدي إلى فقدان التوازن النفسي والتكيف الاجتماعي الأمر الذي يؤدي إلى اضطرابات على عدة أصعدة منها الشعور بالإخفاق والعزلة ومحدودية التنوع في أنماط التفكير ويؤدي بالفرد إلى عدم الشعور بالانتماء إلى المجتمع المحيط به كونه غير قادر على تلبية احتياجاته ويسهل على هذه الشريحة الانخراط إلى نحو الأفكار المتعصبة بسهولة (الطلافحة والفقراء ، 2019 : 104) .

أما البطالة فهي من مهددات أمن وسلامة واستقرار الشباب ، وتتسبب في العديد من المشكلات الاجتماعية والانحرافات الفكرية والسلوكية للأفراد من بينها القلق والاغتراب والاحباط والشعور بالفشل والخوف من المستقبل (صالح, 1992: 54).

إن البطالة تمثل جانبا غير مستغل وهدر للطاقة الانتاجية في كافة المجتمعات ومصدرا رئيسيا لكثير من المشاكل ويترتب عليها آثار سلبية في عدة مجالات منها مادية واجتماعية وتؤثر على الجانب المهني للطالب وكذلك الجانب النفسي كونه يستهدف فئة شابة تعتبر ركيزة أساسية من ركائز المجتمع يعتمد عليها البلد في المستقبل في تقدمه الاقتصادي والاجتماعي (راتب, 2005 : 1-5).

من خلال عمل الباحثة كمرشدة تربوية وتماسهما المباشر بمشكلات الطلبة قامت بتوجيه تساؤل لعينة من الطالبات بلغت (30) طالبة (هل لديك قلق مستقبلي من البطالة) وكانت إجابات (24) طالبة منهن بـ(نعم) أي ما نسبته (80%) من أفراد العينة , ومن هنا تبرز مشكلة البحث الحالي من خلال الاجابة على التساؤل الاتي : هل تعاني طالبات المرحلة الاعدادية من قلق البطالة ؟

أهمية البحث :

يعد العمل أمرا غاية في الأهمية باعتباره وسيلة لإشباع حاجات الفرد المادية والمعنوية حيث يشعر الفرد العامل بالأمان والاستقرار على عكس الأفراد المحرومين من الوظيفة (الجبوري وطلاك , 2020 : 6)

من حيث استخدام المنتج الفعال للقوى البشرية المتوفرة في المجتمع الممثلة لثروته الخصبة وسببا رئيسيا في تقدمه وتطوره , ويولد الشعور بالرضا والأمن وتعزيز الثقة بالنفس وتحقيق الهوية , كذلك اشباع حاجة اساسية من حاجاته الا وهي الدخل المادي الثابت , وبما أن عينة البحث تشمل المرحلة الاعدادية والذين هم في طور الشباب فهم عناصر من عناصر التغيير الحقيقية للمجتمعات وهم أكثر فئة حساسية وتأثرا بالتغيرات التي تطرأ على مجتمعاتهم فهم يلعبون دورا مؤثرا إذا ما تم اعدادهم بالشكل الصحيح (راتب , 2005 : 1-5) .

تسعى الكثير من الدول والمنظمات الدولية والانسانية الى دراسة وتحليل أسباب البطالة لما له الدور المهم في الحد من آثار البطالة المدمرة للفرد والمجتمعات إذ ترتبط قضية البطالة بشكل رئيسي بمجال البناء الاجتماعي للمجتمع والدولة والمتمثل بالجوانب الأمنية والصحية والاقتصادية (البكر , 2001: 4) , إن المستقبل المهني والوظيفي هو ما يبحث عنه الشباب لاسيما منهم الطلبة والخريجين وهو أساس بناء الذات والشخصية وله الأثر الكبير الاتزان الفكري والنفسي والصحة النفسية والشعور بالأمان وتحقيق الذات، وتأتي أهمية الدراسة من أهمية موضوع قلق البطالة الذي يؤثر في مختلف حياة الفرد الشخصية والنفسية والسلوكية , ويمثل قلق البطالة أحد انواع القلق التي يمثل خطرا وتهديدا في حياة الفرد الذي ينتج عنه خوفا من عدم تحقيق الذات والقدرة المعيشية وتأمين الحياة المستقبلية , كما وتأتي أهمية الدراسة من اهمية المجتمع الذي تتناوله الدراسة بالبحث وهم طلبة المرحلة الاعدادية والذي يعد من فئة الشباب الذين تعتمد عليهم المجتمعات في بناء بلدانها وتقدمها وازدهارها , وما قد تنتجه هذه الدراسة من اهمية للمسؤولين والقائمين على برامج الارشاد النفسي والتوجيه المهني من أجل التقليل من مستوى خطورة قلق البطالة على الافراد والمجتمعات ليكون القلق دافعا لهم للمزيد من بذل الجهود والتخطيط للمستقبل والبحث عن فرص العمل المناسبة.

أهداف البحث : يستهدف البحث التعرف على:

- قلق البطالة لدى طالبات المرحلة الاعدادية .

- دلالة الفروق في قلق البطالة لدى طالبات المرحلة الاعدادية وفقا لمتغير التخصص (علمي, انساني).

حدود البحث :

تحدد البحث بطالبات المرحلة الاعدادية للدراسة الصباحية في مدارس قضاء بعقوبة التابعة الى مديرية تربية ديالى للعام الدراسي (2024 - 2025) .

تحديد المصطلحات:

قلق البطالة: عرفه كلا من :

- الجبوري وطلاك (2020): "هو عبارة عن شعور غامض غير سار مصحوب بالتوتر والخوف من المجهول نتيجة لتوقعات الطالب بخصوص شبح البطالة وما يرافقه من اثار سلبية في عدة اصعدة نفسية واجتماعية ومهنية واقتصادية" .

- الجمال وبخيت (2008) : استجابة انفعالية مؤقتة غير سارة وشعور مكرر يهدد الفرد بتوقعات شبه اكيدة لشبح البطالة وما يصاحب هذا الشعور من خوف وتوتر واضطراب لحالة الفرد المزاجية والحالة الجسمية (الجمال وبخيت , 2008 : 303) .

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف الجبوري وطلاك (2020) لانه ينسجم مع الاطار النظري للبحث.

التعريف الاجرائي : تعرفه الباحثة : بأنه الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة بعد استجابتها على مقياس قلق البطالة المعتمد في هذا البحث .

المرحلة الاعدادية:

تعريف وزارة التربية العراقية: وهي المرحلة التي تلي المرحلة المتوسطة , وتمتد عادة لثلاث سنوات (الرابع الإعدادي , والخامس الإعدادي , والسادس الإعدادي), وتستهدف الطلبة الذين أكملوا الصف الثالث المتوسط بنجاح.

الفصل الثاني : الاطار النظري والدراسات السابقة:

تشكل البطالة مشكلة عالمية متواجدة في أغلب البلدان حتى المتقدمة منها لكن الفرق يكمن في طريقة التعامل معها في الوقت الذي تظهر اسبابا عديدة تستوجب القلق بشأنها من سوء الاوضاع الاقتصادية وصعوبات المعيشة المتمثلة بقلة فرص العمل وهذا يضر في الصحة النفسية للطلبة كون القلق المسبب الرئيسي لجميع الامراض النفسية ويعتبر المصدر الاساسي لزيادة دافعية الانجاز في ان واحد فيصنف اما عامل بناء او عامل هدم في تكوين شخصية المراهق (بشري وعمر، 2013 : 486-539) .

أنواع البطالة :

- 1-البطالة الاحتكاكية: هو توقف مؤقت عن العمل بسبب الدراسة او بسبب الانتقال من وظيفة الى اخرى.
- 2- البطالة الهيكلية : ينشأ هذا النوع من بسبب التباين والاختلاف بين هيكل وتوزيع القوى العاملة وهيكل الطلب عليها.
- 3- البطالة الدورية : ينشأ هذا النوع من نتيجة تقلب الطلب الكلي للاقتصاد ففي بعض الاحيان ينخفض الاقتصاد بشكل كبير الامر الذي يؤدي الى فقدان جزء كبير من القوى العاملة لوظائفهم ينتج عنها ارتفاع البطالة.
- 4- البطالة الموسمية : وهي البطالة التي تنشأ بسبب تفاوت الطلب او تذبذبه .
- 5- البطالة المقنعة : وهي البطالة التي تتميز بالاستغناء عن عدد من العاملين دون ان يتأثر الانتاج ويحدث هذا الامر عندما يتراكم حجم القوة العاملة في قطاع معين دون غيره .
- 6- البطالة السلوكية : هي ذلك النوع من البطالة الناتجة من رفض العاملين المشاركة في العملية الانتاجية والانخراط في وظائف معينة ذلك بسبب النظرة الاجتماعية لهذه الفئة من الوظائف .
- 7- البطالة المستوردة : يحدث هذا النوع من البطالة عندما ينخفض الطلب على سلعة معينة يقابله ارتفاع الطلب على سلعة مستوردة (الفليت , 2007 : 30) .

آثار قلق البطالة :

لقلق البطالة آثار في جوانب متعددة في الحياة منها عدم الشعور بالأمن والاستجابة للسلوكيات العدوانية الى الظروف التي ساهمت بالبطالة هذا وقد يضطرب روتين الحياة اليومي والذي يشمل النوم والاكل والاحساس بالضيق ويلجأ الفرد الى احلام اليقظة كوسيلة دفاعية وفي حالات اخرى يؤدي الى السلوك المتطرف (الطيب , 2020 : 332).

يشير الطلافحة والفقراء (2019) الى أن ارتفاع قلق البطالة يؤدي الى ارتفاع مستوى الخوف ويحد من مستوى الطموح والدافعية وتضعف القدرة على حل المشكلات وتقل العمليات العقلية مثل التفكير بكل اشكاله والانتباه والمحاكاة العقلية ويولد الشعور بالفشل والاختفاق الامر الذي يؤدي بالفرد الى الانعزال والمحدودية في التفكير (الطلافحة والفقراء , 2019 : 104) .

إذ أكد اشتيه وشاهين (2015) الى ان ارتفاع قلق البطالة يفقد الفرد توازنه النفسي بل حتى توازنه الفسيولوجي يرافقه سوء التكيف الاجتماعي والنفسي مما يسبب برود في وضع الاهداف وتحقيقها وضعف فعالية الذات بسبب عدم التفكير (اشتيه وشاهين , 2015 : 320).

النظريات التي فسرت قلق البطالة

نظرية التحليل النفسي:

يرى فرويد ان الصراع بين مكونات الشخصية (الهو، الانا، الانا الاعلى) هو السبب الرئيس لحوث القلق الذي يعد شعورا واحساسا غير سار ومبهم ممزوج بالخوف والتعب والتوتر , و يعتبر اساس ومحور وجهة النظر لاصحاب هذه المدرسة هو القلق حيث قسمه فرويد الى :-

1-القلق العصابي : وهو احد انواع القلق الذي يعتبر مصدره غامض يكمن داخل الفرد حتى اسبابه تكون لا شعورية وداخلية .

2-القلق الموضوعي : وهو احد انواع القلق الذي يكون مقارب للخوف مصدره يكون خارجيا .

3-القلق الخلقي : يرتبط هذا النوع من القلق بتأنيب الضمير بسبب حكم الانا الاعلى عندما ييدر من الفرد سلوكيات تخالف المثل العليا والعادات والتقاليد حيث تقوم بأطلاق انذار الى الانا والانا الأعلى .

وقد أشار ادلر أن مشاعر النضال من أجل التفوق والدونية يكونان مسؤولان عن القلق حيث ينمي عن طريق التفاعل بين الفرد ومجتمعه ويعتقد ادلر ان الفرد يستطيع التغلب على الشعور بالنقص والقلق والعجز عن طريق الانتماء الى المجتمع الذي يعيش فيه (معشي , 2012 : 113) .

النظرية الانسانية :

يؤكد كارل روجرز على مكونين أساسيين للشخصية الانسانية هما الذات والكيان العضوي , ولكل مكون منهما احتياجات من الواجب اشباعها كي يتمكن الفرد من تحقيق ذاته وتحقيق النزعة للتفرد , فالحاجات العضوية هي التي تكون مسؤولة عن اي قلق أو توتر فسيولوجي , أما التوتر أو القلق النفسي فيكون ناتج لضغوطات وتراكمات الحاجات الخاصة في بنية الذات على سبيل المثال الحاجة الى الحب فإذا حدث تعارض بين الحاجات وبنیان الذات وإدراك الفرد ظهرت مستويات عالية من القلق (حمزة , 2005 : 92) .

النظرية المعرفية السلوكية

يرى أصحاب هذه النظرية أن الأفكار والمعتقدات تلعب دورا هاما في إنتاج القلق , وأن هناك ثلاث ظواهر تعتري مريض القلق منها عدم القدرة على التحدث في الافكار المخيفة , وتكرار الأفكار المخيفة , وتعميم الافكار أي أنه يفسر أي صوت أو أي حركة بأنه مصدر خطر (البيلاي وعبد الحميد , 2005).

ويعتقد أصحاب هذه النظرية أن القلق ينشأ من اسلوب تفسير الواقع الذي يعيشه الفرد وان القلق ناجم عن اعتقاده عن نفسه وعن مجتمعه وبيئته وعن المستقبل , وان افكار الفرد ومعتقداته تحدد ردود افعاله , ويتضمن القلق حديثا سلبيا عن مع الذات , وضيقا مسيطرا وانخفاضا في الكفاءة الذاتية للفرد (الوليد, 2014).

وتوجد العديد من العوامل التي تعيق جهود الفرد وسعيه نحو تحقيق ذاته وتقديرها حيث فسر (اودين) في كتابه المؤلف (عصر القلق) لان العصر الحالي هو عصر القلق ويؤيده في تفسيره هذا العديد من علماء النفس والفلاسفة والكتاب حيث يصاحب الفرد الشعور بالوحدة والذي يؤدي بدوره الى زيادة مستوى القلق كما يؤدي الوعي المتزايد الى القلق ايضا (الرشيدى واخرون , 2001 : 55) .

وقد تبنت الباحثة هذه النظرية اطارا نظريا للبحث الحالي في تحقيق اهداف البحث والوصول إلى النتائج وفي تفسيرها ومناقشتها لأنها تتسجم مع رؤية الباحثة في للبحث .

الدراسات السابقة

1- دراسة اشتيه وشاهين (2015) : حاولت هذه الدراسة معرفة قلق البطالة لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس في ضوء بعض المتغيرات كذلك معرفة العلاقة بين قلق البطالة وفعالية الذات اذ بلغت العينة (288) طالبا وطالبة من جامعة القدس , تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي واستعمال الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات حيث اظهرت النتائج ان مستوى كلا من قلق البطالة وفعالية الذات كان متوسطا ووجود علاقة عكسية بين قلق البطالة وفعالية الذات .

2- دراسة المحتسب واخرين (2017) : سعت هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين كلا من المرونة وقلق البطالة وجودة الحياة بلغت عينة الدراسة (300) تم الاعتماد على المنهج المسحي من خلال استخدام الاستبيان , اظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين المرونة وقلق البطالة ووجود علاقة ايجابية بين المرونة وجودة الحياة .

3- الجبوري وطلاك (2020) : تناولت هذه الدراسة قلق البطالة لدى عينة من طلبة جامعة بابل والتي بلغ عددها (532) طالب وطالبة وتم اعتماد المنهج الوصفي والاستبيان ك اداة لجمع البيانات واظهرت النتائج وجود قلق البطالة لدى طلبة الجامعة ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية وفق متغير الجنس (ذكور -اناث) والتخصص (علمي - انساني) .

الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي وذلك من أجل تحقيق أهداف البحث حيث يهتم هذا المنهج بوصف الظاهرة بشكل دقيق كما موجود في الواقع ويقوم بالتعبير عنها كيفيا بوصف الظاهرة وتوضيح خصائصها كميًا عن طريق اعطاؤنا ارقام توضح مقدار الظاهرة (عبيدات وآخرون , 2012 : 289) .

مجتمع البحث :

يقصد به المجموع الشامل للأشياء أو الاشخاص والتي يجري اختيار العينات منها (النجار , 2010 : 149) ، ويتكون مجتمع البحث الحالي من :

1- مجتمع المدارس : يشتمل مجتمع المدارس (المدارس الاعدادية للبنات) في مركز قضاء بعقوبة التابع لمحافظة ديالى والبالغ عددهن (25) مدرسة للعام الدراسي (2024-2025).

2- مجتمع الطالبات : يشمل مجتمع الطالبات (طالبات المرحلة الاعدادية) للعام الدراسي (2024-2025) والبالغ عددهن (4797) والجدول (1) يوضح ذلك :

جدول (1)

مجتمع البحث موزع بحسب المدرسة والموقع والعدد

ت	اسم المدرسة	الموقع	العدد
1-	ع/ التحرير للبنات	التحرير	280
2-	ث/ الفراق للبنات	السراي	125
3-	ث/ الحرية للمتميزات	بعقوبة الجديدة	147
4-	ع/ الزهراء للبنات	الفاروق	180
5-	ث/ العدنانية للبنات	حي المعلمين	163
6-	ث/ المؤمنة للبنات	التكية الاولى	165
7-	ث/ جمانة للبنات	الوفاء	145
8-	ث/ عائشة للبنات	اليرموك	274
9-	ع/ القدس للبنات	التكية الاولى	200
10-	ع/ امانة بنت وهب للبنات	المجمع الصناعي	221
11-	ث/ فاطمة للبنات	حي المعلمين	235
12-	ع/ زينب الهلالية للبنات	شفته	120
13-	ع/ الخيزران للبنات	التحرير	315
14-	ع/ ثوية الاسلامية للبنات	حي الوفاء	226
15-	ع/ ام حبيبة للبنات	المركز	178
16-	ع/ الصديقة للبنات	السراي	150
17-	ث/ العروة الوثقى للبنات	اليرموك	268
18	ث/ الزمر للبنات	بعقوبة	267
19-	ث/ الاميرات للمتميزات	بعقوبة الجديدة	210
20-	ع/ الصدقة الجارية للبنات	بعقوبة	246

274	التحرير	ع/ غيداء كمبش للبنات	-21
57	الكاظمون	ث/ بنت الرافدين للبنات	-22
225	بعقوبة	ع/ الباسمات للبنات	-23
60	بعقوبة	ث/ الشموخ للمتفوقات	-24
66	المركز	ث/ الارجوان للبنات	-25
4797	المجموع		

- تم الحصول على البيانات اعلاه من مديرية تربية ديالى/ قسم التخطيط التربوي شعبة الاحصاء .

عينة البحث :

هي شريحة من المجتمع تمتلك خصائص المجتمع الاصلي المطلوب من الباحث التعرف على خصائصه بحيث تكون هذه العينة ممثلة لجميع مفردات ذلك المجتمع تمثيلا صحيحا (الزهيري, 2017: 139).

قد بلغت عينة البحث الحالي (100) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة من مدراس قضاء بعقوبة والجدول (2) يوضح توزيع العينة.

الجدول (2)

عينة البحث موزعة بحسب المدارس وعدد الطالبات

ت	اسم المدرسة	عدد الطالبات
1	ع/ التحرير للبنات	20
2	ع/ الخيزران للبنات	20
3	ع/ القدس للبنات	20
4	ع/ ام حبيبة للبنات	20
5	ع/ غيداء كمبش للبنات	20
المجموع		100

أدوات البحث :

-مقياس قلق البطالة : من اجل تحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بتبني مقياس قلق البطالة لـ (الجبوري وطلاك , 2020) .

-وصف المقياس : يتألف مقياس قلق البطالة من (32) فقرة وضع لها (4) بدائل متدرجة للإجابة هي (وافق دائما , اوافق احيانا, اوافق نادرا , لا اوافق ابدا) يعطى لها عند التصحيح الدرجات (4, 3, 2, 1) لل فقرات التي تقيس باتجاه مفهوم قلق البطالة ويعكس التصحيح ليكون (1, 2, 3, 4) لل فقرات التي تقيس بعكس اتجاه مفهوم قلق البطالة .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق : الصدق خاصية مهمة التي يؤكد المختصون على توافرها في مرحلة بناء الاختبار , صدق الاختبار يعني انه يقيس الظاهرة التي وضع من اجل ان يقيسها (النعيمي , 2014 : 219).

الصدق الظاهري : تم التحقق من هذا النوع من الصدق عن طريق عرض المقياس على مجموعة من الخبراء المحكمين المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية ملحق (1), اذ تم اعتماد النسبة المئوية , والفقرة التي تحصل على موافقة (8) خبراء اي ما يعادل (80%) تعتبر فقرة صالحة, وكانت نسبة الاتفاق على فقرات المقياس (100%) .

الثبات : يعرف الثبات بأبسط حالاته ان الافراد اذا تم اختبارهم بمقياس معين فأن درجاتهم ستكون نفسها اذا ما اعيد تطبيق الاختبار نفسه وبتوافر الظروف ذاتها (الجابري وصبري , 2013 : 215).

الاختبار -إعادة الاختبار : يقصد بإعادة الاختبار هو تطبيق الاختبار ذاته مرتين على نفس المجموعة بفارق زمني معين, ومن ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الافراد في التطبيقين (العجرش , 2015 : 133) , حيث تم تطبيق المقياس على (20) طالبة وبعد (14) يوم تم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة وتم استخراج معامل الثبات الذي بلغت قيمته (0,823) وهو معامل ثبات جيد.

التطبيق الاستطلاعي للمقياس:

لغرض التأكد من مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته طبق المقياس على عينة عشوائية من طالبات المرحلة الاعدادية بلغت (20) طالبة , وتبين ان فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة ومفهوم لدى افراد العينة وأن متوسط الوقت المستغرق للإجابة على فقرات المقياس بلغ (16) دقيقة .

التطبيق النهائي:

تم تطبيق المقياس بعد اكتمال خصائصه السيكومترية على عينة البحث التي تم اختيارها وفق الطريقة العشوائية البسيطة والتي تكونت من (100) طالبة من المرحلة الاعدادية .

الوسائل الاحصائية

تم استخدام الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) للوصول الى النتائج وكما يأتي:-

- 1-الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على قلق البطالة لدى طالبات المرحلة الاعدادية .
- 2- معامل ارتباط بيرسون للتعرف على الثبات بطريقة (اعادة الاختبار) .
- 3- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق الاحصائية في قلق البطالة لدى الطالبات وفقا لمتغير التخصص (علمي , انساني).

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الاول : التعرف على قلق البطالة لدى طالبات المرحلة الإعدادية

تم تطبيق المقياس على عينة البحث البالغة (100) طالبة وقد بلغ الوسط الحسابي (96.423) بأنحراف معياري بلغ (16.275) اما الوسط الفرضي فكان (80), وللتعرف على دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابي والفرضي طبق الاختبار التائي لعينة واحدة وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (7.379) وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) , بدرجة حرية (99) عند مستوى دلالة (0,05) , مما يدل على ان طالبات المرحلة الاعدادية لديهن قلق من البطالة والجدول (3) يوضح ذلك .

الجدول (3)

نتائج الاختبار التائي لمقياس قلق البطالة

المقياس	عدد الفقرات	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
قلق البطالة	32	80	96.423	16.275	98	7.379	1.96	0.05

من خلال النتائج يتضح ان عينة البحث لديها قلق بطالة ويرجع السبب الى الغاء نظام التعيين المركزي المباشر للخريجين بعد التخرج واقتصاره على خريجي كليات المجموعة الطبية فقط مما ولد هذا النوع من القلق لدى اغلب الطلبة , وكذلك كثرة اعداد الخريجين قياسا بفرص العمل في السوق او عدم احتياج السوق للكثير من التخصصات .

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق في قلق البطالة لدى طالبات المرحلة الاعدادية وفقا لمتغير التخصص (علمي, انساني).

بلغ المتوسط الحسابي لعينة طالبات التخصص العلمي (98.189) والانحراف المعياري (19.426), في حين بلغ المتوسط الحسابي لعينة طالبات التخصص الانساني (95.498) والانحراف المعياري (14.366), ولمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين التخصصين استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وقد اظهرت نتائج الاختبار ان القيمة التائية المحسوبة (0.786) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (98) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طالبات المرحلة الاعدادية وفقا لمتغير التخصص (علمي , انساني) في قلق البطالة والجدول (4) يبين النتائج.

الجدول (4)

نتائج الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفروق بحسب متغير التخصص (علمي, انساني)

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى دلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
علمي	50	98.189	19.426	98	0.786	1.96	غير دال
انساني	50	95.498	14.366				

يتضح من خلال النتائج ان دلالة الفروق الاحصائية وفقا لمتغير التخصص (علمي, انساني) بين طالبات المرحلة الاعدادية في قلق البطالة كانت غير دالة احصائيا , وقد يعود ذلك الى نفس الاسباب والظروف التي يمر بها طلبة البلد من كثرة اعداد الخريجين وتراكمهم لسنوات عدة من دون تعيين وعد وجود خطة محددة لدى اصحاب القرار لتعيين الخريجين بالاضافة الى عدم وجود او قلة فرص العمل في السوق لاستيعاب الخريجين وكذلك غياب دور القطاع الخاص بشكل واضح مما اثر بشكل سلبي على طرق التفكير والمعتقدات التي يعتقد بها الخريجين حول التعيين .

الاستنتاجات

- 1- ان قلق البطالة موجود لدى طالبات المرحلة الاعدادية نتيجة لغياب الخطط المحددة لتعيين واستيعاب الخريجين في سوق العمل.
- 2- لا توجد فروق دالة احصائيا بين طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الانساني في شعورهم بالقلق من البطالة اذ انه شعور يراود غالبية الطلبة لقلة التعيينات وغياب فرص العمل .

التوصيات

- 1- على وزارة العمل والشؤون الاجتماعية التقليل من استخدام اليد العاملة الاجنبية , وتهيئة الفرص المناسبة للخريجين .
- 2- على وزارة التخطيط الموازنة بين اعداد الخريجين مع مراعاة التخصصات ومدى حاجتها في سوق العمل , وانشاء شركات خاصة للتوظيف لوضع الفرد في المكان المناسب كلا حسب تخصصه .

المقترحات

- 1- اجراء دراسة مشابهة على عينات من فئات وشرائح اخرى من المجتمع.
- 2- اجراء دراسات تجريبية ذات برامج ارشادية لخفض قلق البطالة لدى الطلبة.

المصادر:

- الأسطل , محمد مازن (2014) : العوامل المؤثرة على معدل البطالة في فلسطين 1996-2012, رسالة ماجستير غير منشورة , الجامعة الإسلامية , غزة , فلسطين.
- اشتيه , اياد وشاهين , محمد (2015) : قلق البطالة وعلاقته بفعالية الذات لدى طلبة السنة الاخيرة في جامعة القدس ,المجلة الاردنية في العلوم التربوية , 11(3) : 319-330 .
- الببلاوي, ايهاب وعبد الحميد , اشرف (2005): تقييم وتشخيص الاضطرابات السلوكية , الرياض , دار الزهراء .
- بشري , صموئيل وعمر ومنتصر (2013) : اساليب التفكير وعلاقته بالقلق والعنف لدى طلاب الجامعة , المجلة العلمية _جامعة اسيوط 29(1) : 486-539 .
- البكر , محمد عبدالله (2001): اثر البطالة في البناء الاجتماعي , جامعة الكويت , مجلة العلوم الاجتماعية , المجلد 32 , العدد2 , ص 263-295.
- الجابري , كاظم كريم وصبري , داوود عبد السلام (2013) : مناهج البحث العلمي , كلية التربية ابن رشد , جامعة بغداد , العراق .
- الجبوري , جمال عبيس , شمبار , مدين نوري طلاك : قلق البطالة لدى طلبة الجامعة , مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية , 2020 , 10, العدد : 3 .
- حمزة , جمال مختار (2005) : قلق المستقبل لدى ابناء العاملين بالخارج , مجلة العلوم التربوية , جامعة القاهرة , كلية التربية , 13(1) : 89-110 .
- الجمال , حنان , ونوال بخيت (2008) : قلق البطالة وعلاقته بجودة الحياة وفعالية الذات السنة النهائية بكلية التربية بجامعة المنوفية , مجلة البحوث النفسية والتربوية , مجلد (1) , عدد92 , ص 327-285.
- راتب , نجلاء (2005) : الجيل الشاب وصراع القيم " صراع الشباب بين الموروث والوافد " ورقة عمل مقدمة الى منتدى حوار الثقافات الانجيلية للخدمات الاجتماعية , اداب- بنها.
- الرشدي , بشير واخرون (2001) : سلسلة تشخيص الاضطرابات النفسية , اضطراب القلق , الكويت :مكتب الانماء الاجتماعي .
- الزهيري , حيدر عبد الكريم محسن (2017) : مناهج البحث التربوي , ط1, مركز ديونو لتعليم التفكير , عمان , الاردن .
- سوري , سلاف (2014) : انعكاسات الصراع القيمي على اداء الاستاذ الجامعي (رسالة ماجستير منشورة) , جامعة محمد خضير بسكره , كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
- صالح, سامية خضير (1992): البطالة بين الشباب حديثي التخرج (العوامل , الاثار , العلاج), القاهرة , مكتبة الانجلو المصرية.

- الطلافحة , فؤاد طه , الفقراء , زينات طه (2019) : قلق البطالة وعلاقته بالانغلاق الفكري لدى طلبة جامعة مؤتة , دراسات العلوم التربوية , الجامعة الاردنية , عمادة البحث العلمي , 46(2) 102-120 .
- الطيب , محمد انور احمد (2020) : العلاقة بين قلق البطالة وجودة الحياة لدى عينة من طلاب السنة النهائية بجامعة الخرطوم , مجلة الدراسات التربوية والنفسية , جامعة السلطان قابوس , 14 (2) 326-341 .
- عبدالله , حنان موسى السيد (2021) : البنية العاملية لقلق البطالة وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية والصلابة النفسية لدى طلاب السنة النهائية بجامعة الازهر , قسم علم النفس , كلية الدراسات الانسانية , جامعة الازهر .
- عبيدات , ذوقان , عبدالرحمن عدس ,كايد عبدالحق (2012): البحث العلمي مفهومه وادواته واساليبه, ط14, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع , عمان, الاردن.
- العجرش , حيدر حاتم فالح (2015) : اسس البحث في التربية وعلم النفس , ط1, دار المنهجية للنشر والتوزيع , عمان , الاردن.
- الفليت , خلود (2007) : تحديات البطالة في المجتمع الفلسطيني والية علاجها من منظور اسلامي , بحث مقدم الى مؤتمر السلام والتحديات المعاصرة , الجامعة الاسلامية , غزة , 2-4\3\2007
- المحتسب , عيسى والعبادلة , نعيم والعكر , محمد (2017) : المرونة كمتغير وسيط بين قلق البطالة وجودة الحياة لدى الخريجين , مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية , الجامعة الاسلامية غزة, 25(3) : 172-189 .
- معشي, محمد بن علي(2012) : قلق المستقبل لدى لطلاب لمعلم وعلاقه ببعض لمغيرات , دراسة تربوية نفسية , مجلة كلية التربية في الزقازيق , كلية التربية , جامعة جازان , 27(75) : 279-308.
- النجار , نبيل جمعة صالح (2010): القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجته , دار الحامد للنشر والتوزيع.
- النعيمي ,مهند محمد عبد الستار (2014) : القياس النفسي في التربية وعلم النفس , المطبعة المركزية , جامعة ديالى .
- الوليد, علي (2014): فاعلية برنامج ارشادي عقلاني سلوكي في خفض مستوى قلق المستقبل لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة عسير , مجلة كلية التربية , المجلد 24 , العدد 93 , ص 245- 284 .

الملاحق

ملحق (1)

اسماء السادة المحكمين لمقياس قلق البطالة

ت	اسم المحكم	التخصص	مكان العمل
1	ا.د. اياد هاشم محمد	الارشاد النفسي	جامعة ديالى - كلية التربية المقداد
2	ا.د. زهرة موسى جعفر	علم نفس النمو	جامعة ديالى - كلية التربية للعلوم الانسانية
3	ا.د. سميرة علي حسن	الارشاد النفسي	جامعة ديالى - كلية التربية المقداد
4	ا.د. عدنان محمود عباس	الارشاد النفسي	جامعة ديالى - كلية التربية للعلوم الانسانية
5	ا.د. مظهر محمد	الارشاد النفسي	جامعة ديالى - كلية التربية للعلوم الانسانية
6	ا.د. لطيفة ماجد محمد	علم النفس	جامعة ديالى - كلية التربية للعلوم الانسانية
7	ا.د. هيثم احمد علي	علم النفس	جامعة ديالى - كلية التربية للعلوم الانسانية
8	ا.م.د. زينة شهيد	علم النفس التربوي	جامعة ديالى - كلية التربية الاساسية
9	ا.م.د. سناء علي حسون	علم النفس التربوي	مديرية تربية ديالى
10	ا.م.د. محمد ابراهيم	علم النفس التربوي	جامعة ديالى - كلية التربية للعلوم الانسانية

ملحق (2)

مقياس قلق البطالة

ت	الفقرات	اوافق دائما	اوافق احيانا	اوافق نادرا	لا اوافق ابدا
1	اشعر ان كثرة البطالة في المجتمع تؤدي الى مشاكل اجتماعية.				
2	اضطرب بشدة عند التفكير في الحصول على فرصة عمل .				
3	تأرجح عمل الآخرين يجعلني قلق الى حد كبير .				
4	اتشائم عند التفكير في الحصول على الوظيفة بعد التخرج .				
5	انزعج من عدم اظهار الآخرين تقديرهم لي بسبب عدم حصولي على تعيين مركزي .				
6	اتحسس غلاء المعيشة وانخفاض الدخل والعائد المادي.				
7	احزن عندما اتخيل مايمكن ان يكون عليه وضعي المهني لاحقا.				
8	اشعر بالطمأنينة والهدوء بالنسبة لحياتي المستقبلية .				

9	اعتقد ان ضغوط الحياة تجعل من الصعب ان اضل محتفظا بأملي في الحياة وانتاقل بأنني سأكون في احسن حال .
10	احصل على دخل مادي لا يغطي احتياجاتي اليومية .
11	اشعر ان الحياة عقيمة بلا هدف ولا معنى ولا مستقبل واضح .
12	اشعر بتدني مستواي وتزايد شدة القلق بسبب البطالة .
13	اخشى من العزلة مستقبلا اذا بقيت بدون عمل .
14	انزعج من ازدياد متطلبات الحياة .
15	اخشى فقدان مصدر دخلي مستقبلا .
16	اخاف المجهول في هذه الحياة التي تمضي بشكل مزيف ومحزن.
17	اعتقد ان الهجرة الى الخارج هي الحل الاخير لمشكلاتي
18	اخشى ازدياد الفقر مستقبلا لي وللآخرين .
19	اخاف الاضطرار لعمل لا يناسبني .
20	اتوافق مع مستوى معيشتي بوجه عام مما يشعرنني بالفشل من المستقبل .
21	اشعر بعدم الامان بالنسبة لحياتي المستقبلية .
22	اخشى عدم الاستقرار الاقتصادي .
23	اخاف من تدهور الوضع الحالي .
24	تفكيرتي بالحصول على وظيفة هو المصدر الاساس لقلقي .
25	امتلك طموحات واهداف واضحة في الحياة واعمل لمستقبل وفقا لخطة رسمتها لنفسني واعرف كيف احققها.
26	اشك في تحقيق طموحاتي المهنية مستقبلا .
27	أؤمن ان المساعدات الانسانية المقدمة تلبي كافة الاحتياجات .
28	انزعج بسبب اعتمادي على الآخرين لتلبية احتياجاتي .
29	اشعر انني سأكون مستقرا في حياتي المقبلة .
30	اخشى ان لا اجد فرصة بعد التخرج .
31	اخشى على مستقبلي في مجال العمل .
32	اخشى ازدياد البطالة .

القدرة التنبؤية للكرامة في مكان العمل بمعنى الحياة لدى الممرضين

Predictive Ability of Workplace Dignity in Meaning of Life among Nurses

م. د سيف عدنان حسن

Saif Adnan Hasan

كلية التربية / الجامعة المستنصرية

Mustansiriyah University/College of Education

saif_adnn_hasan@uomustansiriyah.edu.iq

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/9/19	2025/9/30

ملخص البحث

استهدف البحث: التعرف على الكرامة في مكان العمل، ومعنى الحياة، وتعرف الفروق في الكرامة في مكان العمل تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، والفروق في معنى الحياة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، ومدى إسهام الكرامة في مكان العمل في التنبؤ بمعنى الحياة لدى الممرضين.

منهجية البحث: المنهج الوصفي الارتباطي.

عينة البحث: عددها (400) ممرضا وممرضة في محافظة بغداد.

أدوات البحث: تم بناء مقياسين لمتغيري البحث، وتم إجراء الصدق والثبات للمقياسين، اذ بلغ معامل الثبات لمقياس الكرامة في مكان العمل بطريقة الفا لكرونباخ (0,816) اما لمعنى الحياة فقد بلغ (0,914).

نتائج البحث: (لدى الممرضين كرامة في مكان العمل مرتفعة دالة احصائياً، ومعنى حياة مرتفع دال احصائياً، ولا توجد فروق في الكرامة في مكان العمل تبعاً لمتغير الجنس، ولا توجد فروق في معنى الحياة تبعاً لمتغير الجنس، وتسهم الكرامة في مكان العمل طردياً في التنبؤ بمعنى الحياة عند مستوى دلالة (0,05) لدى الممرضين)، وتم تفسير نتائج البحث على وفق نظريتي البحث المتنبئة في البحث الحالي وخلص البحث الى توصيات ومقترحات.

الكلمات المفتاحية: الكرامة في مكان العمل، معنى الحياة، الممرضين.

Abstract: This research aimed to: identify the levels of workplace dignity and meaning of life among nurses; identify differences in workplace dignity based on gender (male-female); identify differences in the meaning of life based on gender; and determine the extent to which workplace dignity contributes to predicting the meaning of life among nurses. A descriptive correlational methodology was employed. The research sample consisted of 400 male and female nurses in Baghdad Governorate. Two scales were constructed for the research variables, and their validity and reliability were confirmed. The reliability coefficient, using Cronbach's Alpha, was 0.816 for the workplace dignity scale and 0.914 for the meaning of life scale. The results indicated that: nurses possess a high,

statistically significant level of workplace dignity; a high, statistically significant level of meaning in life; there were no differences in workplace dignity based on gender; there were no differences in the meaning of life based on gender; and workplace dignity directly and positively contributes to predicting the meaning of life at a significance level of 0.05 among nurses. The results were interpreted according to the theoretical frameworks adopted in the current research, which concluded with relevant recommendations and proposals.

Keywords: Workplace dignity, meaning of life, nurses

مشكلة البحث

يواجه الممرضين ضغوطات كبيرة في مكان العمل بشكل دائم، وترتبط مهنتهم بمجموعة من الأدوار والمسؤوليات مثل المهارات المهنية، والعلاقات الإنسانية، والتعاطف مع المرضى والالتزام بتوجيهات رؤوسهم، فضلاً عن طبيعة مهنتهم التي تعرضهم الى المخاطر وبعض المشكلات الصحية الجسيمة من خلال الاتصال الجسدي المستمر مع المرضى واستعمالهم للمعدات الخاصة لعملهم بشكل مستمر. وبيئة العمل دوراً رئيساً في حياة الموظف بما فيهم الممرضين كونهم يقضون أغلب أوقاتهم في مكان العمل، ويمكن أن يؤدي أداءهم وتفاعلهم مع الآخرين في العمل إلى تطور كفاءتهم ومهاراتهم؛ لذلك فإن مكان العمل له دوراً رئيساً في تعزيز كفاءة ومهارة الموظف، ولكن يمكن النظر إلى مكان العمل أيضاً على أنه مثبط لتطوير هذه الكفاءة والمهارة.

في مكان العمل، يتشارك الموظفون مع علاقات ثنائية، ومن ثم فإن سلوك زملاء العمل، والتقدير، والنقطة، والاحترام، وملاحظات الرئيس، هي متغيرات لها أثر مباشر على تجربة الفرد للكرامة في مكان العمل. وقد تعزز هذه والمتغيرات والملاحظات تجربة الموظفين للكرامة في مكان العمل وفي الوقت ذاته فإن غيابها قد يؤدي دوراً في المساس بالكرامة في مكان العمل (Tiwari & Sharma, 2019, p. 2581).

تتمثل الكرامة في مكان العمل في الإحساس الشخصي بالجدارة أو القيمة أو الاحترام أو التقدير مستمدة من إنسانية الفرد ومكانته الاجتماعية الفردية (Lucas, 2015, p. 623) إذ أشارت نتائج دراسة Valizadeh (2018) Zamanzadeh, Habibzadeh, Alilu, Gillespie & Shakibi إلى أنه كل ما انخفضت الكرامة في مكان العمل من خلال عدم الاحترام وانتهاك الكرامة، ارتفعت نية ترك العمل السريري لدى الممرضات (Valizadeh et al., 2018, p. 520). وتتأثر الكرامة في مكان العمل سلباً بالسلوكيات التي تتجاهل قيمة الآخرين، مثل الإشراف المسيء، والفضاظة، والتحرش الجنسي، والتهمر في مكان العمل. لا سيما تلك المعاني التي تقوض أو تعزز القدرة على توليد هوية إيجابية، كالوصمة. وبتقييمات تصورات الأفراد سلباً لقيمتهم الخاصة، بما في ذلك انخفاض تقدير الذات. (Lucas, 2017, p. 2549).

إذ أشارت نتائج دراسة Lucas, Manikas, Mattingly & Crider (2017) إلى أن انخفاض الكرامة في مكان العمل يؤدي إلى ضعف أدائهم العام في العمل (Lucas et al., 2017, p.1522). وأشارت نتائج دراسة Sabatino, Stievano, Rocco, Kallio, Pietila & Kangasniemi (2014) إلى أن انخفاض الاعتراف بالكرامة في مكان العمل لدى الممرضين يمكن أن يكون له تأثير سلبي على المرضى واستنتجت الدراسة إلى أن

المرضى يكونوا أكثر عرضة لإهمال كرامة المرضى وسلامتهم، إذا لم يتم احترام كرامتهم أو يتعرضون للإهانة أو لا يحترم دورهم المهني (Sabatino et al., 2014, p. 670). وينبغي النظر إلى الكرامة على أنها تشتمل على ظروف العمل الذاتية والمادية التي من خلالها تتحقق قيمة الأفراد التي تدمهم بالمعنى والرفاهية (Lucas et al., 2017, p.1522). إذ أشارت دراسة (Aslan, Erci & Pekince (2022) إلى أن كل ما ارتفعت ضغوط العمل (وقت عمل طويل وطريقة عمل مجهدة) انخفض معنى الحياة لدى المرضى، (Aslan et al., 2022, p. 1). وأشارت دراسة (Lv, Li, Wang, Zhao, Chen, He & Zhang (2023) إلى أن انخفاض معنى الحياة لدى المرضى انعكس سلباً في إدراكهم للموت (الفهم الصحيح للموت)، ومن ثم يكونوا غير مستعدين لتقديم الدعم للمرضى في كيفية التعامل مع الموت (Lv et al., 2023, p. 1).

يتجسد معنى الحياة بإحساس الفرد على أن حياته منطقية، ولها هدف، وتهتم الآخرين. وأن كل جانب من جوانب المعنى يمكن أن ينشأ من التجارب اليومية كالسعي لتحقيق الأهداف، والمشاركة في العلاقات الاجتماعية. فالموارد المتاحة على نطاق واسع لمعظم الناس تجعل الحياة ذات معنى، كالتمتع بمزاج جيد، والانخراط في العلاقات الاجتماعية ويؤدي الافتقار لهذه الموارد إلى انخفاض معنى الحياة (King & Hicks, 2021, p. 578).

قد بحثت دراسة (Li & Liu (2023) معنى الحياة وعلاقته باحترام الذات والاختلافات بين الجنسين، وأشارت النتائج إلى أن الإناث أكثر معنى في الحياة مقارنة بالذكور. وأنه كلما انخفض معنى الحياة انخفض احترام الذات لدى الإناث أكثر من ما هو لدى الذكور (Li & Liu, 2023, p. 7171). وتوصلت نتائج دراسة Edwards & Van Tongeren (2020) إلى معنى الحياة توسط العلاقة العكسية بين المعاناة، والرفاهية والصحة العقلية، (Edwards & Van Tongeren, 2020, p. 722).

إن الكرامة في حياة الإنسان قد تكون عامل له دور في تعريف الحياة ومعناها الذي يتيح أو يؤدي إلى توسيع الظروف اللازمة للحياة ويحافظ على استمرارها واشباع الحاجات الأساسية والاجتماعية لدى الأفراد (Wicks, 2012, p. 207).

الخلاصة هي أنه عندما يفتقر المرضى للشعور بقيمتهم ذاتياً ومن الآخرين في العمل هذا قد ينبئ بانخفاض الشعور بأن الحياة لها قيمة ومن ثم ضعف قدرتهم على تحقيق أهدافهم أو اشباع حاجاتهم. وتتجلى مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي:-

هل تسهم الكرامة في مكان العمل في التنبؤ بمعنى الحياة لدى المرضى؟
أهمية البحث:

لقد كان يُعتقد منذ فترة طويلة أن الكرامة هي سمة إنسانية أساسية تميز البشر عن الحيوانات الأخرى، أنها الشعور بالقيمة والاحترام الذي يستحقه جميع الناس، أنها تشكل أساس حقوق الإنسان، وإن مكان العمل هو بيئة يمكن فيها تحقيق الكرامة أو انتهاكها، وتعد دراسة الكرامة في مكان العمل، كظاهرة مثيرة للاهتمام في حد ذاتها، لا تزال في مهبها. وترتبط

الكرامة في مكان العمل بالرفاهية في مكان العمل (Scott–Campbell & Williams, 2020, pp. 31–32). ولم تتلق كرامة الممرضين كحق جوهري من حقوق الإنسان والموظفين، سوى القليل من الوضوح. ولم يتم استكشاف قيمة الكرامة في الحياة العملية للممرضين، وهناك حاجة ماسة لمزيد من العمل النظري والبحث (Lawless & Moss, 2007, p. 225).

على الرغم من أن الكرامة في مكان العمل تعد موضوع جديد نسبياً للبحث التنظيمي إلا أنها ذات أهمية في ازدهار الإنسان، إذ إن أماكن العمل هي مواقع ذات فوائد محتملة وإصابات محتملة كبيرة. ففي العمل، يمكن للناس بناء احترامهم لذاتهم من خلال إتقان مهارات جديدة؛ لكنهم أيضاً قد يشككون في قدرتهم بعد تعرضهم للسخرية لارتكابهم أخطاء حتى في أصغر المهام. وإن هذه التجارب يمكن من خلالها تأكيد الكرامة أو إنكارها في مكان العمل (Lucas, 2017, p. 2549). وتعد حماية الكرامة وتعزيزها أمراً أساسياً لرفاهية الموظف وتطوره وازدهاره. إذ تعد الكرامة محدد لرفاهية الإنسان (Simola, 2023, p. 97). وأشارت دراسة Joan Yalden & McCormack (2010) إلى أن الكرامة شرط أساسي للازدهار في مكان العمل لدى الممرضين، لأنها تعزز طرائق العمل والمهنية والالتزام والإجراءات التي تعزز التعامل بلطف مع المرضى (Joan Yalden & McCormack, 2010, p. 137). وتوصلت نتائج دراسة (Allan & Blustein, 2022) إلى أن الكرامة في مكان العمل تتبني بمساهمة اجتماعية أكبر، واستقلالية، وارتباط، وكفاءة في العمل لدى الموظفين، وإن هذه النتيجة الحاسمة تحدد الكرامة معيار أساسي في التوظيف (Allan & Blustein, 2022, p. 103739). واهتمت دراسة (Combrinck, Van Wyk & Mogale, 2022) بالاستراتيجيات التي تعزز الكرامة في مكان العمل لدى الممرضين، وأكدت على الاستراتيجيات التي تمكينهم من الاعتزاز بأنفسهم وبمهنة التمريض؛ ودعمهم في الظروف الصعبة والمعقدة، ومساعدتهم في التعامل مع التجارب المهنية في مكان العمل (Combrinck et al., 2022, p. 106).

إن الممرضين هم عرضة للآثار الجانبية النفسية كضغط العمل المفرط، وساعات العمل الطويلة، وعدم كفاية معدات الحماية الشخصية وغيرها من الآثار الأخرى، ويمكن عدّ معنى الحياة مطلباً نفسياً أساسياً وأحد العوامل الرئيسة للرفاهية لدى هؤلاء الممرضين ويشير وجود معنى في الحياة إلى الحالة التي يكون فيها تصور الشخص لتجارب الحياة مبنياً على الشعور بأن جميع التجارب هادفة ومتشكلة في اتجاه هذا الغرض (Haddadi et al., 2021, p. 209). إذ أشارت دراسة (Steger & Dik, 2009) إلى الأفراد يختبرون معنى الحياة من خلال العمل، وكلما ارتفع معنى الحياة ارتفعت الرفاهية والكفاءة الذاتية، وانخفضت أعراض الاكتئاب.

أوصت الدراسة بتصميم تدخلات مهنية في مكان العمل وفقاً لمدى اهتمام الأشخاص بالبحث عن المعنى (Steger & Dik, 2009, p. 303). وأشارت دراسة (Barnett, Moore & Garza, 2019) إلى أنه ارتبط معنى الحياة بانخفاض الضائقة النفسية والإرهاق والتأثير السلبي، ومستويات أعلى من التأثير الإيجابي، وإن

تقدير الذات يتوسط العلاقة العكسية بين معنى الحياة من جانب والضييق النفسي والإرهاق والتأثير السلبي من جانب آخر لدى الممرضين (Barnett et al., 2019, p. 775).

أشارت نتائج دراسة (Taubman–Ben–Ari & Weintroub (2008 الى ان كل ما ارتفع معنى لدى الأطباء والممرضين المعرضين لمستويات مختلفة من وفيات المرضى كل ما ارتفع احترام الذات المهنية. وأن لدى الممرضات معنى حياة اعلى مقارنة بالأطباء (Taubman–Ben–Ari & Weintroub, 2008, p. 621). وأشارت دراسة (Vaksalla & Hashimah (2015 إلى ارتباط معنى الحياة والأمل والنمو الشخصي طرديا بالمشاركة في العمل لدى الممرضين. وان الحالة الاجتماعية والعمر ومدة الخدمة لها علاقة بهذه المتغيرات (Vaksalla & Hashimah, 2015, p. 321).

مما تقدم يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي الى الجوانب الاتية:

❖ الجوانب النظرية

1. إن دراسة المتغيرات النفسية الإيجابية في بيئة العمل لدى الممرضين ذات أهمية في العصر الحالي وذلك لما يمر به الممرضين من ضغوط في العمل كونهم يتعاملون داخل مؤسسة تهتم بأهم غاية من غايات الانسان الا وهي الصحة.
2. تناول البحث الحالي متغيرات ذات أهمية في مهنة التمريض والتي يمكن ان تكون ذات أهمية في نجاح الممرضين على المستوى العملي من جانب وعلى المستوى الذاتي من جانب آخر.
3. البحث الحالي يعد إضافة نظرية للأدبيات النفسية لأنه الأول من ناحية الجمع بين الكرامة في مكان العمل ومعنى الحياة لدى عينة الممرضين.

❖ الجوانب التطبيقية

1. سلط البحث الحالي الضوء على كيفية تحقيق الممرضين لمعنى الحياة من خلال اهتمامهم بالمرضى والكرامة في العمل من خلال مهنتهم.
2. وفر البحث الحالي أدوات لقياس الكرامة في مكان العمل ومعنى الحياة، وهذا يوفر الوقت والجهد للباحثين عند دراسة هذه المتغيرات على مجتمعات أخرى او دراسات في منهج مختلف.
3. أوضح البحث الحالي الظروف التي من خلالها يمكن ان تتحقق الكرامة في العمل او معنى الحياة وهذا من شأنه ان يعطي تصورا للباحثين في كيفية تحديد هذه الظروف كموضوعات او أهداف لدراساتهم.

أهداف البحث: يهدف البحث الى تعرف:-

- 1- الكرامة في مكان العمل لدى الممرضين.
- 2- معنى الحياة لدى الممرضين.
- 3- الفروق في الكرامة في مكان العمل تبعا لمتغير الجنس لدى الممرضين.
- 4- الفروق في معنى الحياة العمل تبعا لمتغير الجنس لدى الممرضين.
- 5- مدى اسهام الكرامة في مكان العمل في التنبؤ بمعنى الحياة لدى الممرضين.

6- **حدود البحث :** تحدّد مجتمع البحث بالمرضى (الملاك الدائم) ذكور وإناث العاملين في المؤسسات الصحية في محافظة بغداد.

تحديد المصطلحات

- **التعريف النظري للكرامة في مكان العمل للخوف Workplace Dignity، عرفها:**

• **Lucas (2017)** "القيمة المعترف بيها ذاتياً ومن الآخر من القيم المكتسبة من (أو تضررت من) الانخراط في نشاط العمل" (Lucas, 2017, p. 2549).

- **تبني الباحث التعريف النظري (2017) Lucas**

وقد تبني الباحث تعريف هذا المنظر لأنه تبني نظريتهم وتم بناء مقياس بالاستناد الى نظريته.

- **أما التعريف الإجرائي للكرامة في مكان العمل:** الدرجة الكلية التي يحصل عليها المريض/ة من خلال استجابته على فقرات مقياس الكرامة في مكان العمل الذي تم بنائه في البحث الحالي.

2- **التعريف النظري لمعنى الحياة Meaning of Life، عرفه:**

• **Battista & Almond (1973)** "اعتقاد الافراد بأنهم يحققون اطاراً للحياة او هدفاً للحياة يوفر لهم فهماً ذو قيمة عالية لحياتهم" (Battista & Almond, 1973, p. 411).

- **تبني الباحث التعريف النظري (1973) Battista & Almond** وقد تبني الباحث تعريف هذان المنظران لأنه تبني نظريتهما وتم بناء مقياس بالاستناد الى نظريتهما.

- **أما التعريف الإجرائي لمعنى الحياة:** الدرجة الكلية التي يحصل عليها المريض/ة من خلال استجابته على فقرات مقياس معنى الحياة الذي تم بنائه في البحث الحالي.

الإطار النظري:

أولاً: نظريات فسرت الكرامة في مكان العمل

1- **نظرية الهوية الاجتماعية (2004) Social Identity Theory for Tajfel & Turner**

تقدم النظرية تفسيراً نظرياً جزئياً للكرامة في مكان العمل، إذ تنص على أن مفهوم واحترام الذات للأفراد يتأثران بالانتماء إلى المجموعات الاجتماعية البارزة. وفي سياق العمل، تصبح المهنة وخاصة المكانة الاجتماعية لهذه المجموعات - جزءاً من هوية الموظف. وتعد الهويات الاجتماعية (مثل العرق والجنس والمهنة) مهمة أيضاً. ويمكن أن تكون هذه الهويات مصدراً أو تهديداً للكرامة. لا سيما عندما يتم التقليل من قيمة الهوية المهنية أو الهوية الاجتماعية، فالهوية ذاتها يمكن أن تجعل الأفراد أهدافاً لعدم المساواة الحساسة للهوية. التي تنكر كرامتهم. ولكن، في الوقت ذاته، يمكن استدعاء تلك الهويات وعضويات المجموعات كمورد للعمل على الهوية والتعامل مع ما

يعزز القيمة المعترف بها ذاتيًا كالمجموعات الخارجية ذات المكانة العالية. ومع ذلك، لا يمكن لنظرية الهوية الاجتماعية أن تفسر الكرامة في مكان العمل بشكل كامل.

إن العديد من تهديدات الكرامة لا تركز على الهويات الاجتماعية. على سبيل المثال، قد يتعرض الأفراد الذين يتم اختيارهم بشكل تعسفي كأهداف للإساءة العاطفية لخدش في كرامتهم، لكن هوياتهم الاجتماعية المتعددة قد لا تكون مصدرًا للأذى ولا موردًا لإعادة بناء الكرامة (Thomas & Lucas, 2019, p. 75).

2- نظرية الكرامة في مكان العمل (Workplace Dignity Theory for Lucas (2017) (النظرية

(المتبناة في البحث الحالي)

تعد هذه النظرية من النظريات التي فسرت الكرامة بشكل مباشر وأشارت إليها العديد من الأدبيات في علم النفس مثل: (Ahmed et al., 2022, p. 891189), (Acharya & Baldwin & Magnuson, 2022, p. 76), (Datta, 2023, p. 1567), (Chang & Lin, 2023, p. 356), (SIMOLA, 2023, p. 97). وتشير النظرية إلى أن الكرامة في مكان العمل تتضمن كلا من القيمة التي يتم الاعتراف بها أثناء الانخراط في نشاط العمل (على سبيل المثال، الثناء من جانب رئيسك على العمل الجيد الذي قمت به، والمعاملة باحترام في العمل) والقيمة المستمدة من الانخراط في العمل ذاته (على سبيل المثال، الذات). والتقدير المكتسب من النجاح في التحديات المُرضية، والمكانة المكتسبة من الحصول على "وظيفة جيدة". وهنا، يشير العمل إلى جميع الأنشطة المتعلقة بمهنة الفرد، بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر، العمل في سوق العمل مدفوع الأجر وغير مدفوع الأجر، والعمل الحر (Lucas, 2017, p. 2549). وتؤكد النظرية على أن لدى الأفراد كرامة متأصلة غير مشروطة ومتساوية لإنهم بشر (من خلال التواصل والاحترام أو/ وتغيب الكرامة عند انتهاكهما)، ولديهم كرامة مكتسبة التي تعتمد على الكرامة المتأصلة والتي تكون مشروطة وغير متكافئة لأنها تمنح على أساس جهود الفرد وقدراته في مكان العمل، ويتم تأكيد الكرامة المكتسبة أو انتهاكها من خلال الرسائل المتعلقة بالكفاءة والمساهمة. على سبيل المثال، يمكن أن يكون مدح الفرد على عمله تأكيدًا على كرامته، في حين أن تسليط الضوء على الأخطاء وإهانة الشخص لأدائه الوظيفي يمكن أن يكون انتهاكًا للكرامة، وتعتمد الكرامة في مكان العمل على الكرامة المتأصلة والمكتسبة وهي قيمة متراكمة من خلال الاسهامات الفاعلة في العمل (Scott-Campbell, 2019, p. 12). وأشارت النظرية إلى أن للكرامة عدة معاني وتوافر هذه المعاني يعني وجود الكرامة وعلى العكس من ذلك يدل على فقدانها والمعاني هي:-

-الكرامة كاعتراف بالإنسانية : يمكن فهم الكرامة على أنها اعتراف بالإنسانية، وهو اعتراف يقوم على الإيمان بالقيمة والقيمة المتأصلة لجميع الناس. وفي سياق مكان العمل، فإن الطريقة الأساسية للاعتراف بكرامة الناس هي من خلال توفير العمل اللائق والظروف التي تعترف بالقيمة الإنسانية المتأصلة للناس. وتعد ظروف العمل الإنسانية مهمة للكرامة لأنها تعترف بالموظفين ماديًا ورمزيًا على أنهم أكثر من مجرد أشياء مستهلكة. وعلى الطرف الآخر من الطيف، يمكن تجاهل القيمة المتأصلة للناس أو إنكارها بطرائق عديدة.

إن بعض أفظع الأضرار تنجم عن الحالات التي تتغلب فيها الاعتبارات المالية على الاعتبارات الإنسانية. وتحدث انتهاكات أخرى للقيمة الإنسانية عندما يختبر الأفراد التشيؤ، أي عندما يتم معاملتهم كحزم من الموارد البشرية القابلة للاستبدال، والقابلة للاستهلاك، والتخلص منها. ويحدث الإنكار أيضًا عندما يتم تجرييد الأشخاص من إنسانيتهم، ومعاملتهم "كآلة" (Lucas, 2017, p. 2553).

-الكرامة كإحترام : يمكن فهم الكرامة على أنها احترام يتم التعبير عنه في سياقات العمل. ويرتبط الاحترام أيضًا ارتباطاً وثيقاً بالقيمة الإنسانية. إذ وصف العمال البالغون التفاعل المحترم بأنه الطريقة الأساسية التي يتم من خلالها تأكيد كرامتهم الإنسانية المتأصلة - والطريقة الأكثر بروزاً التي من خلالها انتهكت الكرامة وتتضمن توقعات التفاعل المحترم أطرافاً متعددة. يشمل التفاعل المحترم التفاعلات بين الرؤساء والمرؤوسين، وبين زملاء العمل، وبين الموظفين والعملاء. ولأن الاحترام مرتبط ثقافياً، فهذا يعني أن ما يعد عدم احترام في موقف ما قد لا يكون كذلك في موقف آخر. ويمكن أن تشمل تأكيدات التفاعل المحترم الأدب، وأشكال الخطابة المناسبة، والتحيات، وكرامة مكان العمل، والكرامة. ويمكن أن يشمل الصراخ، والشتائم، والفظاظة، والنمذ، والنميمة، والإشراف المسيء، والتتمر في مكان العمل (Lucas, 2017, p. 2553).

الكرامة كاستقلال ذاتي: يمكن فهم الكرامة على أنها استقلالية تمنح للأفراد في أدوار عملهم. وهناك نوعان من الاستقلال الذاتي: الأول هو استقلالية الإنتاج، حيث يتمتع الأفراد بالسلطة والسيطرة على تقرير كيفية أداء عملهم، وتحديد أولويات المهام، وتحديد متى يتم إكمال العمل بشكل مرضي. والثاني هو الاستقلالية الشخصية، حيث يحتفظ الأفراد بالسيطرة على شخصهم ويمارسون سلطاتهم بشكل مناسب. إن إنكار الاستقلالية يقوض كرامة الناس في مكان العمل لأنه يحد من فرص ممارسة القدرة والسلطة المرتبطة بازدهار الإنسان.

مع ذلك، فإن بعض انتهاكات الكرامة الأكثر فظاعة تأتي من انتهاكات الاستقلالية الشخصية، بدءاً من حرمان الموظفين من الذهاب إلى الحمام، إلى فرض العروض العاطفية الزائفة، إلى تقييد قدرة الموظفين في الدفاع عن أنفسهم ضد الاعتداءات على كرامتهم (Lucas, 2017, p. 2554).

-الكرامة كمساهمة: يمكن فهم الكرامة على أنها قدرة الأفراد على تقديم كإسهامات من خلال نشاط العمل. ينبع معنى الكرامة هذا من النظرة المشروطة للكرامة التي يكتسب فيها الناس درجة من الكرامة تتناسب مع إسهاماتهم الفعالة. إحدى الطرائق التي يمكن للأشخاص من خلالها تقديم إسهامات هي من خلال الانخراط في العمل الذي يعد ذا معنى - سواء بالنسبة للفرد (مثل شخص يقوم بمهام معينة) أو للمنظمة بصفة معينة (مثل قيام شخص ما بمهمة أساسية أو المشاركة في نشاط خلق القيمة). وهناك طريقة أخرى يستطيع الأشخاص من خلالها تقديم إسهامات وهي تطوير كفاءتهم وإظهارها، الأمر الذي يمكن أن يزيد من إحساسهم بقيمتهم الذاتية ويكون بمثابة أساس للاعتراف من الآخرين. عندما يتعلق الأمر بالكرامة كمساهمة، هناك عدة طرائق يمكن من خلالها تقويض الكرامة. إذ قد يُطلب من الناس الانخراط في أعمال ومهن تقتصر إلى المعنى. على سبيل المثال، المهنيين الذين يشغلون وظائف منخفضة الأجر خلال فترة الركود الاقتصادي. وقد يواجه آخرون صعوبة في العثور على معنى

في العمل الذي يتم تقليص مهارات الفرد فيه عمدًا، مثل عمال المصانع أو عمال الوجبات السريعة الذين قد يكررون مهمة واحدة طوال فترة العمل (Lucas, 2017, p. 2554).

-**الكرامة كمكانة:** يمكن فهم الكرامة على أنها المكانة (أو عدم وجودها) التي تتولد عن نشاط العمل. يتعامل هذا المعنى مع القيمة التي تشمل مجالات العمل وغير العمل. على سبيل المثال، فكر في الوضع الممنوح للأطباء. بالإضافة إلى المكانة التي يتمتعون بها في المستشفى أو المكتب الطبي، غالبًا ما يتمتعون بمكانة عالية في مجتمعاتهم أيضًا، كما هو الحال عندما تتم الإشارة إليهم بلقب "طبيب" حتى عندما لا تكون مؤهلاتهم الطبية ذات صلة بالوضع (على سبيل المثال، عندما يكونون عملاء في متجر ميكانيكي). داخليًا، يمكن تنظيم الحالة وترتيبها بعدة طرائق، بدءًا من المنصب الهرمي (على سبيل المثال، الرؤساء أو المرؤوسين) إلى حالة التوظيف (على سبيل المثال، بالساعة أو الراتب) إلى الوظائف المفضلة (على سبيل المثال، طابق المبيعات أو مخزن)، وأكثر من ذلك. وعلى الرغم من أن الحصول على وظيفة ذات مكانة متدنية لا يشكل انتهاكًا للكرامة في حد ذاته، إلا أنه يمكن أن يصبح تهديدًا عند استغلال هذا الاختلاف. خارجيًا، غالبًا ما ترتبط المكانة بمكانة المهن والمكافأة المالية المكتسبة من العمل.

لكن بالطبع، ليس كل العمل يحظى بتقدير كبير أو مكافأة. بالنسبة للأشخاص الذين يعملون في وظائف متدنية و/أو وظائف منخفضة الأجر، قد يصبح العمل نفسه مصدرًا لإهانة الكرامة (Lucas, 2017, p. 2555). وتؤكد النظرية على أن الكرامة في مكان العمل تتجسد في ست مجالات تمثل جميعها مجتمعة الكرامة في العمل وهي:-

- 1- **التفاعل المحترم:** جودة المعاملة بين الأفراد (Thomas & Lucas, 2019, p. 79).
- 2- **مساهمة الكفاءة:** الاعتراف بكفاءة الأفراد من جانب الأفراد الآخرين (Thomas & Lucas, 2019, p. 79).
- 3- **المساواة:** الاحترام والاعجاب الذي يتمتع به الفرد في نظر الآخرين مقارنة بالآخرين (Thomas & Lucas, 2019, p. 80).
- 4- **القيمة المتأصلة:** الاعتقاد بأن جميع البشر - لمجرد أن يكونوا بشرًا - هم فوق كل شيء ثمن (Thomas & Lucas, 2019, p. 80).
- 5- **الكرامة العامة:** أن يكون العمل خاليًا من الخصائص التي تسبب للأفراد أضرار عقلية ونفسية و / أو نفسية جسدية (Thomas & Lucas, 2019, p. 81).
- 6- **المجال السادس: الحفاظ:** سلوك غير حساس يظهر عدم احترام للآخرين (Thomas & Lucas, 2019, p. 80).

تعد النظرية التواصل أمراً أساسياً لتجربة الكرامة في مكان العمل. ولا يقتصر الأمر على تأكيد الاحترام وإنكاره عن طريق التواصل فحسب، بل يتم أيضًا تأكيد الاعتراف بالقيمة الإنسانية والاستقلالية والمساهمة والمكانة.

وتتأثر الكرامة في مكان العمل بالرسائل على المستوى الجزئي والمتوسط والكلي. إذ يتم الاعتراف بكفاءة الافراد ومساهماتهم من جانب الآخرين من خلال التفاعلات على المستوى الجزئي عندما يتلقون الثناء أو الثناء أو التعبير عن العمل الجيد. وبدلاً من ذلك، يتم تقويض الكرامة كمساهمة عندما يتم توبيخ الأشخاص علناً أو إهانة أفكارهم أو ذكائهم، أو عندما يدعي شخص آخر الفضل في عمله. على المستوى المتوسط يمكن انتهاك القيمة الإنسانية للكرامة في مكان العمل من خلال القرارات الإدارية لخفض التدريب الكافي على السلامة والمعدات التي يمكن أن تمنع وقوع إصابات خطيرة.

التواصل على المستوى الكلي يمكن ان يؤثر على الكرامة في مكان العمل ، إذ يمكن للخطابات حول سمعة المهن أن تؤثر على الوظائف التي تعد جديرة بالاهتمام. على سبيل المثال، فإن الخطابات التي تحدد بعض الوظائف على أنها غير "جديرة" والبعض الآخر على أنها "سيئة" تقلل من الوضع الاجتماعي المرتبط بتلك الوظائف، أو قد تؤدي حتى إلى وصم الأشخاص الذين يعملون في تلك الأدوار المهنية (Lucas, 2017, pp. 2558-2559).

ثانياً: نظريات فسرت معنى الحياة

1- نظرية معنى الحياة (Theory Meaning of Life fur Battista & Almond (1973) (النظرية

(المتبناة في البحث الحالي)

تعد هذه النظرية من اوائل النظريات التي فسرت معنى الحياة بشكل مباشر وأشارت إليها العديد من الأدبيات في علم النفس مثل: (Huta & Ryan, 2010, p. 735), (Tov et al., 2021, p. 3), (Hernández et al., 2024, p.164), (Brooks et al., 2023, p. 499), (Boreham & Schutte, 2023, p. 2737). وتطرح النظرية معنى الحياة من خلال سؤالين هما: ما هي طبيعة تجربة الفرد في حياته بأنها ذات معنى؟ و"ما الظروف التي من خلالها سيختبر الفرد أن حياته ذات معنى؟" وتقدم مفهوم الاعتبار الإيجابي للحياة، وهو اعتقاد الفرد بأنه يحقق إطار حياة ذو قيمة إيجابية أو هدف في الحياة، كبديل لمعنى الحياة.

إذ تم طرح مؤشر إحترام الحياة، الذي يعتمد على مفهوم "الإحترام الإيجابي للحياة"، بأنه يوفر دليلاً موثقاً وقابلاً للتحقق لحياة ذات معنى (Battista & Almond, 1973, p. 409). ويقسم اعتبار الحياة الإيجابي الى بنائين اساسيين هما: الأول: الإطار: قدرة الفرد على رؤية حياته ضمن منظور معين او سياق معين واستنتاج مجموعة اهداف للحياة او الغرض من الحياة او رؤيته للحياة. الثاني: التحقق: رؤية الفرد لذاته على انها قد حققت او انها في طور تحقيق إطار عمل او اهداف الحياة. وان هذين البنائين مؤشر جيد على المستوى العام للحياة وان ضعف هذان المؤشران يعني ان الفرد يواجه صعوبة بالغة في الاحتفاظ بمعتقداته في إطار حياة وغير قادر على تحقيقه (Battista & Almond, 1973, p. 411).

أشارت النظرية بأن الظروف التي من خلالها سيختبر الفرد أن حياته ذات معنى تتمثل بالاتي: (1) وجود الدور، أو قدرة الفرد على خلق دور يلبي أهدافه واحتياجاته التي يحددها إطار حياته. (2) توافر هذا الدور والوصول إليه. (3) التوافق

بين متطلبات الدور وقدرات الفرد. (4) الملاءمة بين قيم الفرد وأهدافه واحتياجاته وأدواره كما هي محددة بالنسبة لإطار حياته وقيمه وأهدافه واحتياجاته وأدواره الأخرى. (5) الملاءمة بين قيم وأهداف واحتياجات وأدوار الفرد وقيم وأهداف واحتياجات وأدوار البنية الاجتماعية التي يعيش فيها (Battista & Almond, 1973, pp. 419).

شرحت النظرية بأنه عندما يذكر الفرد أن حياته ذات معنى، فإنه يعني (1) أنه ملتزم بشكل إيجابي بمفهوم ما لمعنى الحياة؛ (2) أن هذا المفهوم لمعنى الحياة يوفر له إطاراً أو هدفاً ما ليرى حياته من خلاله؛ (3) أنه يرى أن حياته مرتبطة بمفهوم الحياة هذا أو تحققه؛ (4) أنه يختبر هذا الإنجاز كشعور بالتكامل أو الارتباط أو الأهمية.

أضافت النظرية بأن الاعتبار الإيجابي للحياة يشبه مفهوم تحقيق الذات في نظرية (Maslow 1953) فالأفراد الذين يحققون ذواتهم هم الأشخاص الذين يتمسكون بقيم معينة لإشباع احتياجات النمو الرئيسة التي تتعلق بهم وانهم يختبرون معنى الحياة أي ان حياتهم ذات معنى (Battista & Almond, 1973, p. 410).

النظرية تكشف أن المعنى في الحياة هو بعد نفسي مشروع يمكن دراسته بطريقة علمية اجتماعية تجريبية. ومن أجل تحقيق ذلك لا بد من إعادة تعريف السؤال المطروح من السؤال الفلسفي "ما معنى الحياة؟"، إلى السؤال العلمي الاجتماعي، "ما هي الظروف التي سيختبر فيها الفرد حياته على أنها ذات معنى؟" وإن تحليلها للسؤال، "ما هي طبيعة تجربة الفرد لحياته باعتبارها ذات معنى؟"، كان مبنياً على افتراض أنه لا يوجد معنى "حقيقي" أو "نهائي" للحياة، وشددت على عملية تفكير الفرد. أي الاعتقاد وليس محتوى معتقداته، وقد وجدت أن هذا التحليل يتوافق مع الكتابات حول طبيعة تجربة المعنى من وجهات نظر متنوعة. يشير مؤشر احترام الحياة إلى أن المعنى في الحياة يعتمد على إطار حياة عقلائي وواعي. ومع ذلك، قد يكون من الممكن أن يكون لدى الناس معتقدات غير واعية أو غير مفاهيمية حول حياتهم والتي قد تكون بمثابة إطار لتجربة حياتهم على أنها ذات معنى. إن مؤشر احترام الحياة يشير ضمناً إلى أنه يجب أن يكون هناك نظام معتقدات شامل واحد من أجل تطوير المعنى في الحياة. ومع ذلك ممكن للأفراد ان يكونوا ملتزمين بنظامين أو أكثر من المعتقدات. اذ قد يكون المعنى في الحياة مستمداً من مجموعة من المصادر بدلاً من مصدر شامل واحد (Battista & Almond, 1973, pp. 423-424).

2- نظرية معنى الحياة فرانكل لمعنى الحياة (1985) fur Frankl Theory of Meaning of Life

توصلت النظرية إلى الاعتقاد بأنه لا يمكن النظر إلى البشر ككائنات اهتمامها الأساس إرضاء الدوافع وإشباع الغرائز. ولا يمكن فهم الواقع الإنساني على أنه مجرد نتيجة لعمليات التكيف أو ردود الفعل المشروطة. بل ينكشف الإنسان ككائن يبحث عن المعنى، وعندما يُحبط هذا البحث عن المعنى، تظهر مشكلات جسدية وعقلية وروحية مختلفة. وأطلق فرانكل على مفهومه اسم إرادة المعنى، وافترض أن البشر لديهم الدافع للبحث عن إجابات لأسئلة

مثل: لماذا أنا هنا؟ (STARCK, 2003, p. 89). وتشير النظرية الى ان إن بحث الإنسان عن المعنى هو الدافع الأساسي للحياة. وهذا المعنى فريد ومحدد من حيث أنه يجب ويمكن تحقيقه من جانب الشخص وحده. إن الإنسان حر في أن يكون مسؤولاً وهو مسؤول عن تحقيق معنى الحياة والوجود. وقد يجد الإنسان معنى في الحياة حتى عندما يواجه موقفًا ميؤوسًا منه، عندما يواجه مصيرًا لا يمكن تغييره. وتقدم حياة الإنسان معنى في كل لحظة وفي كل موقف. ان النظرية هي إطار يفسح المجال للمساعي متعددة التخصصات. وتم استعمالها عمل كأساس للبحث والممارسة في العديد من المجالات، بما في ذلك الطب وعلم النفس والإرشاد والتعليم والتمريض (STARCK, 2003, p. 89).

3- نظرية (Martela & Steger 2016) لمعنى الحياة

حددت النظرية معنى الحياة بثلاث جوانب يمكن من خلالها فهم معنى الحياة هي:-
الأول: التماسك كمعنى في الحياة، غالبًا ما يرتبط معنى الحياة بالأشخاص الذين يفهمون العالم، ويجعلونه مفهومًا ومتناسكًا. وغالبًا ما يشار إلى هذا على أنه العنصر المعرفي للمعنى في الحياة، والذي يدور حول "فهم تجارب الفرد في الحياة". وتكون الحياة متماسكة عندما يكون المرء قادرًا على تمييز أنماط مفهومة لجعل الكل مفهومًا. بمعنى آخر، يُنظر إلى المعنى بأنه متماسك عندما يدور حول "الشعور بأن تجارب الفرد أو حياته ذاتها منطقية" (Martela & Steger, 2016, p. 33).

الثاني: الغرض كمعنى في الحياة، أي ان المعنى ينشأ عندما يكون لدى الناس غرض واضح في الحياة، في حين أن الغرض يستعمل في كثير من الحالات بشكل مترادف مع المعنى، عندما يتم الفصل بين هذين المفهومين، يشير الغرض على وجه التحديد إلى وجود اتجاه وأهداف موجهة نحو المستقبل في الحياة، ويعرف الغرض بأنه "هدف الحياة المركزي ذاتي التنظيم الذي ينظم ويحفز الأهداف، ويدير السلوكيات، ويوفر إحساسًا بالمعنى" (Martela & Steger, 2016, p. 34).

الثالث: الأهمية كمعنى في الحياة، والتي تركز على القيمة والجدارة والأهمية. ولقد تم فهم الأهمية على أنها تتعلق بجدوى حياة الفرد وقيمتها. إنها "الشعور بالقيمة المتأصلة في الحياة" إنها "الدرجة التي يشعر بها الأفراد بأن وجودهم له أهمية وقيمة". وبشكل عام، يمكن تعريف هذا الجانب من المعنى في الحياة على أنه تقييم محمل بالقيمة لحياة الفرد ككل فيما يتعلق بمدى أهميتها وجدارتها وقيمتها المتأصلة (Martela & Steger, 2016, p. 35).

أولاً: منهجية البحث : تم اعتماد (المنهج الوصفي_ الارتباطي).

ثانياً: مجتمع البحث : تحدد مجتمع البحث بالمرضى (الملاك الدائم) العاملين في المؤسسات الصحية في محافظة بغداد، إذ بلغ عددهم الكلي (15241) ممرض وممرضة، بواقع (4931) ذكر و(10310) انثى، ويتضمن جدول (1) أعداد الممرضين (الملاك الدائم) العاملين في المؤسسات الصحية في محافظة بغداد موزعة تبعاً لمتغير الجنس.

جدول (1)⁽¹⁾

أعداد الممرضين (الملاك الدائم) العاملين في المؤسسات الصحية في محافظة بغداد في محافظة بغداد موزعة تبعاً لمتغير الجنس

دوائر الصحة	الذكور	اناث	المجموع
الكرخ	939	4412	5351
الرصافة	2329	4216	6545
مدينة الطب	1160	1600	2760
ابن سينا	55	42	97
الشركة العامة للأدوية	2	0	2
مركز الوزارة	446	40	486
المجموع	4931	10310	15241
النسبة	%32	%68	%100

ثالثاً: عينة البحث

تم اختيار العينة من الممرضين والممرضات الوارد ذكرهم في جدول (1) بالطريقة الطبقية العشوائية مع الأخذ في الحسبان الاختيار التناسبي الأمثل لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، وقد بلغت عينة البحث (400) ممرض وممرضة بواقع (129) ذكر و (271) انثى، وقد بلغت نسبة عدد الذكور (32%) أما نسبة عدد الإناث قد بلغت (68%)، وهي النسب ذاتها لعدد الذكور والإناث لعدددهم الأصلي في مجتمع البحث، وبلغت نسبة العينة البالغة (400) طالب وطالبة (3%) من العدد الكلي للممرضين البالغ (15241) ممرض وممرضة، ويوضح جدول (2) توزيع أفراد العينة تناسبياً تبعاً لمتغير الجنس.

جدول (2)

توزيع أفراد عينة البحث تناسبياً تبعاً لمتغير الجنس

العينة						لمجتمع					
نكور	نسبة	انث	نسبة	مجموع	نسبة	نكور	نسبة	مجموع	نسبة	انث	نسبة

(1) تم الحصول على هذه البيانات بالاستناد الى تسهيل المهمة الصادر من الجامعة المستنصرية/ كلية التربية/ شعبة الموارد البشرية و المعنون الى وزارة الصحة/ قسم التخطيط وتنمية الموارد

129		271				100		1031		4931
	%32		%68	400	%3	%	15241	%68	0	%32

رابعاً: أدوات البحث

الأداة الاولى: مقياس الكرامة في مكان العمل

نظراً لعدم توافر أداة لقياس الكرامة في مكان العمل في البيئة العراقية، (على حد علم الباحث) لذلك تم بناء مقياس للكرامة في مكان العمل بالاستناد إلى نظرية (Lucas 2017) للكرامة في مكان العمل التي تم اعتمادها في البحث الحالي، وأيضاً بالإفادة من صياغة فقرات مقياس (Thomas & Lucas 2019) للكرامة في مكان العمل الذي استند في بنائه إلى النظرية التي تم اعتمادها في البحث الحالي.

تم بناء مقياس لقياس الكرامة في مكان العمل في البحث الحالي على وفق الخطوات الآتية:

1- تحديد متغير الكرامة في مكان العمل

تم تبني التعريف النظري (Lucas 2017) للكرامة في مكان العمل لأنه تم تبني نظريته.

2- تحديد مجالات المقياس

يتبين من نظرية الكرامة في مكان العمل الذي تم تبنيها في البحث الحالي ومقياس (Thomas & Lucas 2019) للكرامة في مكان العمل الذي استند في بنائه إلى هذه النظرية بأنهما أشارا إلى أن الكرامة في مكان العمل تتضمن ستة مجالات، لذلك تمت تغطية هذه المجالات وحُدد في المقياس مجال لكل مجال بالاعتماد على المجالات ذاتها التي تم تحديدها في (Thomas & Lucas 2019)، والمجالات التي تم تحديدها هي كالآتي: (المجال الاول: التفاعل المحترم، المجال الثاني: مساهمة الكفاءة، المجال الثالث: المساواة، المجال الرابع: القيمة المتأصلة، المجال الخامس: الكرامة العامة، المجال السادس: الفضاءة).

3- صياغة فقرات مقياس الكرامة في مكان العمل

من أجل صياغة فقرات مقياس الكرامة في مكان العمل، قام الباحث بصياغة (18) فقرات بالاستناد إلى نظرية الكرامة في مكان العمل، وبالإفادة من صياغة فقرات مقياس (Thomas & Lucas 2019) للكرامة في مكان العمل إذ تم صياغة الفقرات بما يناسب مع افراد العينة ذات تدرج خماسي على وفق طريقة ليكرت في أعداد المقاييس. وتم صياغة (3) فقرات ضد الظاهرة وهي (16،17،18)، اما بقية الفقرات البالغ عددها (15) فقرة كانت جميعها مع الظاهرة وبلغ عددها (15) فقرة.

4- نوع البدائل وطريقة تصحيح مقياس الكرامة في مكان العمل

تم تحديد بدائل خماسية للمقياس مع أوزانها وبحسب اتجاه الفقرات وكالاتي: (تطبق علي جداً=5، تنطبق علي=4، تنطبق علي أحياناً=3، لا تنطبق علي=2، لا تنطبق علي جداً=1) للفقرات (مع الظاهرة) وعلى العكس للفقرات (ضد الظاهرة)، وبما أن عدد فقرات المقياس (18) فقرة لذلك أعلى درجة محتمل أن يحصل عليها المستجيب في المقياس (90) واقل درجة محتملة (18).

5- عرض مقياس الكرامة في مكان العمل على الاساتذة المحكمين (صلاحية الفقرات)

تم عرض فقرات المقياس بصياغته الأولية على (12) محكم من الاساتذة المتخصصين في علم النفس، وطُلب إبداء ملاحظاتهم بالمقياس ومدى الصلاحية لفقراته وبدائلها وأوزانها وما تتطلب من تعديل أو حذف، إذ يتم قبول فقرات المقياس وبدائله بحسب قيم مربع كاي المستخرجة، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

قيم مربع كاي لحساب نسب الموافقة للأساتذة المحكمين على الفقرات والبدايل لمقياس الكرامة في مكان العمل

رقم الفقرة	عدد الفقرات	المحكمين		قيمة مربع كاي المحسوبة	مستوى الدلالة (0,05)
		الموافقون	الرافضون		
جميع الفقرات	12	12	0	12	دالة إحصائياً
البدايل وأوزانها					
عدها		المحكمين		قيمة مربع كاي المحسوبة	مستوى الدلالة (0,05)
		الموافقون	الرافضون		
خماسية		12	0	12	دالة إحصائياً

عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (1) وقيمة مربع كاي جدولية (3,84)، تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس وبدائله وأوزانها، وتم اجراء تعديلات وفق ملاحظات المحكمين.

6- إعداد تعليمات مقياس الكرامة في مكان العمل

تمت صياغة تعليمات المقياس بوضوح ودقة وبساطة وحرص على عدم ذكر ماذا يقيس المقياس، مع إعطائه مثال يوضح كيفية اختيار بديل من البدائل الخمسة، وتمت الإشارة الى انه لا داعي لذكر الاسم.

7- التجربة الاستطلاعية لمقياس الكرامة في مكان العمل

تم تطبيق المقياس، على عينة بلغ عددها (20) ممرض وممرضة في مدينة الطب في محافظة بغداد، وتبين أن فقرات وتعليمات وبدائل المقياس واضحة، ومدى الوقت الذي يستغرق في الإجابة على المقياس يتراوح (من 5 إلى 7) دقائق.

8- التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الكرامة في مكان العمل

وقد تم استعمال طريقتين لتحليل الفقرات إحصائياً:

أ- طريقة المجموعتين الطرفيتين

ولحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس تم القيام بالخطوات الآتية:

تم تصحيح الاستمارات البالغ عددها (400) استمارة واستخراج الدرجة الكلية لكل استمارة، وفرز نسبة (27%) (المجموعة العليا) بلغ عددها (108) استمارة وكانت حدود الدرجات تتراوح (79-90) درجة، وفرز نسبة (27%) (المجموعة الدنيا) بلغ عددها (108) استمارة وكانت حدود الدرجات تتراوح (48-69) درجة، تم استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين أوساط درجات المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة من فقرات المقياس، وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال المقارنة بقيمة جدولية، وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الكرامة في مكان العمل

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	دلالة الفروق عند مستوى دلالة (0,05)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4,8889	0,31573	4,1389	0,75453	9,529	دالة إحصائياً
2	3,9630	0,99462	3,0093	0,83717	7,624	دالة إحصائياً
3	4,8148	0,45648	3,8519	0,70796	11,880	دالة إحصائياً
4	4,7222	0,48977	3,4167	0,82173	14,183	دالة إحصائياً
5	4,7870	0,45449	3,5093	0,77935	14,719	دالة إحصائياً
6	4,1111	1,00776	3,1296	1,11147	6,798	دالة إحصائياً
7	4,8241	0,44990	3,6852	0,82765	12,564	دالة إحصائياً
8	4,6759	0,52647	3,5185	0,75482	13,070	دالة إحصائياً
9	4,9630	0,18973	4,1111	0,83536	10,334	دالة إحصائياً
10	4,8519	0,44961	3,7593	0,86327	11,666	دالة إحصائياً
11	4,0093	0,95208	2,6019	0,88539	11,250	دالة إحصائياً
12	4,3889	0,98430	3,7870	0,85436	4,799	دالة إحصائياً

دالة إحصائياً	12,071	0,69712	4,0000	0,31573	4,8889	13
دالة إحصائياً	11,565	0,89478	3,7222	0,44301	4,8333	14
دالة إحصائياً	11,956	0,66217	3,9722	0,36588	4,8426	15
دالة إحصائياً	11,013	0,72553	3,8426	0,47104	4,7593	16
دالة إحصائياً	7,149	0,84335	2,7130	1,23326	3,7407	17
دالة إحصائياً	10,111	0,66276	3,5000	0,65620	4,4074	18

جميع الفقرات دالة إحصائياً عند درجة حرية (214) ومستوى دلالة (0,05) وقيمة جدولية (1,96).

ب- طريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency Method

تم استعمال البيانات ذاتها التي اعتمدت في استخراج القوة التمييزية في طريقة المجموعتين الطرفيتين البالغة (400) استمارة في الآتي:

(1) أسلوب علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الكرامة في مكان العمل

تم تصحيح الاستمارات البالغة (400) استمارة وبعد ذلك تم حساب درجة كلية لكل استمارة ثم تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس الكرامة في مكان العمل

الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط
1	*0,497	7	*0,607	13	*0,517
2	*0,408	8	*0,585	14	*0,510
3	*0,591	9	*0,578	15	*0,560
4	*0,562	10	*0,569	16	*0,530
5	*0,609	11	*0,554	17	*0,353
6	*0,347	12	*0,297	18	*0,492

(2) أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه لمقياس الكرامة في مكان العمل

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه بعدما تم حساب الدرجات الكلية لمجالات المقياس، وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

قيم معاملات ارتباط علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه لمقياس الكرامة في مكان العمل

الفقرة	التفاعل المحترم	الفقرة	مساهمة الكفاءة	الفقرة	المساواة
1	*0,658	7	*0,685	13	*0,781
2	*0,735	8	*0,696	14	*0,740

3	*0,695	9	*0,713	15	*0,719
	القيمة المتأصلة		الكرامة العامة		الفضاظة
4	*0,692	10	*0,683	16	*0,579
5	*0,703	11	*0,788	17	*0,766
6	*0,578	12	*0,692	18	*0,601

(3) اسلوب علاقة درجة كل مجال من مجالات مقياس الكرامة في مكان العمل بالدرجة الكلية للمقياس، والعلاقة

بين درجات مجالات مقياس الكرامة في مكان العمل

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ومعاملات ارتباط بيرسون بين المجالات أيضاً، كما موضح في جدول (7).

جدول (7)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وقيم معاملات الارتباط بين

درجات مجالات مقياس الكرامة في مكان العمل

الكرامة ومجالاته	الكرامة	التفاعل المحترم	مساهمة الكفاءة	المساواة	القيمة المتأصلة	الكرامة العامة	الفضاظة
الكرامة	1						
التفاعل المحترم	*0,696	1					
مساهمة الكفاءة	*0,705	*0,389	1				
المساواة	*0,790	*0,480	*0,468	1			
القيمة المتأصلة	*0,721	*0,461	*0,297	*0,573	1		
الكرامة العامة	*0,726	*0,347	*0,440	*0,507	*0,441	1	
الفضاظة	*0,662	*0,346	*0,352	*0,384	*0,334	*0,437	1

يتبين من خلال جدول (5) و(6) و(7) أن معاملات الارتباط لجميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة الحرية (398) والقيمة الجدولية البالغة (0,098).

9- مؤشرات الصدق لمقياس الكرامة في مكان العمل

تم التحقق من بعض مؤشرات صدق المقياس كما يأتي:

أ-الصدق الظاهري Face Validity

قد تم التحقق من هذا النوع من الصدق عن طريق الإجراءات (عرضه على مجموعة من الاساتذة المحكمين المتخصصين في علم النفس) الذي تم ذكره سابقاً (صلاحية الفقرات).

ب-صدق البناء Construct Validity

تم هذا المؤشر من خلال اجراءات سابقة وهي (تحليل فقرات المقياس إحصائياً).

10- مؤشر الثبات لمقياس الكرامة في مكان العمل

ولاستخراج الثبات تم استعمال:

- طريقة معامل (الفا لكرونباخ Cronbach's Alpha) للاتساق الداخلي

بعد تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (400) ممرضا وممرضة تبين أن معامل الفا لكرونباخ للمقياس بلغ (0,816) وهو معامل ثبات عالٍ.

يؤكد (Nunnally & Bernstein, 1994) إلى أن معاملات الفا لكرونباخ التي تكون أعلى أو مساوية (0,80) بأنها معاملات ثبات عالية (Nunnally & Bernstein, 1994, p. 252). ومقبول مقارنةً بمعاملات الفا لكرونباخ في دراسات سابقة عن الكرامة في مكان العمل التي استعملت أيضاً مقاييس تقرير ذاتي بدائلها على طريقة ليكرت وهي:-

● (Kalafatoğlu et al., 2021, p. 281) (0,96) Kalafatoğlu, Kasik, Barut & Akkaya (2021)

● (Khachian, Ebadi, Mardani-Hamoooleh, Bagheri & Abbasi (2023) بلغ (0,91) (Khachian et al., 2023, p. 398).

11- الأداة بصورتها النهائية

يتكون مقياس الكرامة في مكان العمل من (18) فقرة ولم تُستبعد أي فقرة بإجراءات البحث، وكانت (3) فقرات مصاغة ضد الظاهرة هي (16،17،18) اما بقية الفقرات كانت جميعها مصاغة مع الظاهرة البالغ عددها (15) فقرة، وتوزع فقرات المقياس على ستة مجالات كل مجال يتكون من ثلاثة فقرات وكالاتي: المجال الاول: التفاعل المحترم (3،2،1)، المجال الثاني: مساهمة الكفاءة (6،5،4)، المجال الثالث: المساواة (9،8،7)، المجال الرابع: القيمة المتأصلة (12،11،10)، المجال الخامس: الكرامة العامة (15،14،13)، المجال السادس: الفظاظة (18،17،16). اما بدائل المقياس واوزانها كانت خماسية على طريقة ليكرت وهي: (تتطبق علي جداً=5، تتطبق علي=4، لا تتطبق علي=3، لا تتطبق علي جداً=1)، للفقرات مع الظاهرة وعلى العكس في التصحيح للفقرات ضد الظاهرة، وان اعلى درجة محتمل يحصل عليها المستجيب في المقياس (90) واقل درجة (18)، بمتوسط فرضي للمقياس (54).

12- المؤشرات الإحصائية لمقياس الكرامة في مكان العمل

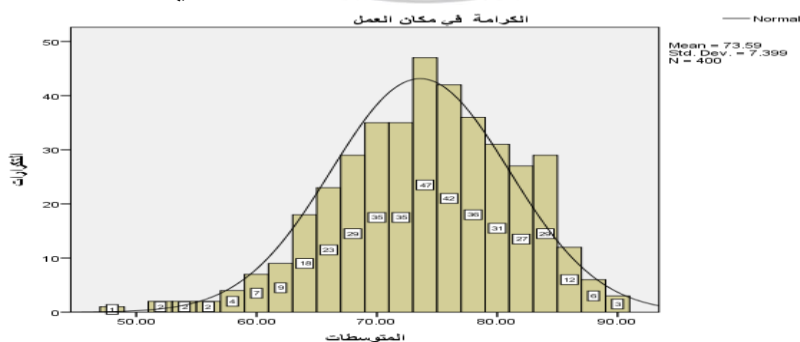
تم استخراج المؤشرات الإحصائية للمقياس عن طريق الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

المؤشرات الإحصائية لمقياس الكرامة في مكان العمل

ت	المؤشرات الإحصائية	القيم
1	عدد أفراد العينة	400
2	المتوسط الحسابي	73,592 5
3	الوسيط	74,000 0
4	المنوال	74,00
5	الانحراف المعياري	7,3992 1
6	التباين	54,748
7	الالتواء	0,362-
8	التفرطح	0,008-
9	المدى	42,00
10	أقل درجة	48,00
	أعلى درجة	90,00

ان توزيع العينة يبين بأنه يقترب من التوزيعات الاعتدالية كما موضح في شكل (1).



شكل(1)

رسم يبين توزع افراد عينة البحث على مقياس الكرامة في مكان العمل، اقترابه من التوزيعات الاعتدالية

الأداة الثانية: مقياس معنى الحياة

نظراً لعدم توافر أداة لقياس معنى الحياة للمرضى والممرضات في البيئة العراقية، (على حد علم الباحث) لذلك تم بناء مقياس لمعنى الحياة بالاستناد إلى نظرية Battista & Almond (1973) لمعنى الحياة التي تم اعتمادها في البحث الحالي، وأيضاً بالإفادة من صياغة فقرات مقياس Battista & Almond (1973) لمعنى الحياة الذي استند في بنائه الى النظرية التي تم اعتمادها في البحث الحالي.

وتم بناء مقياس لقياس معنى الحياة في البحث الحالي على وفق الخطوات الآتية:

1- تحديد متغير معنى الحياة

تم تبني التعريف النظري Battista & Almond (1973) لمعنى الحياة لأنه تم تبني نظريتهما.

2- تحديد مجالات مقياس معنى الحياة

يتبين من نظرية معنى الحياة الذي تم تبنيها في البحث الحالي ومقياس معنى الحياة الذي استند في بنائه الى هذه النظرية بأنهما اشارا إلى أن معنى الحياة له مجالان، لذلك تم تغطية هذان المجالين وحُدد في المقياس مجال لكل مجال بالاعتماد على المجالات ذاتها التي تم تحديدها في مقياس Battista & Almond (1973)، والمجالان اللذان تم تحديدهما هي: - (المجال الاول: الاطار، المجال الثاني: التحقق).

3- صياغة فقرات مقياس معنى الحياة

من أجل صياغة فقرات مقياس معنى الحياة، قام الباحث بصياغة (12) فقرة (6 فقرات لكل مجال) بالاستناد إلى نظرية Battista & Almond (1973) لمعنى الحياة وبالإفادة من صياغة فقرات مقياس Battista & Almond (1973) لمعنى الحياة إذ تم صياغة الفقرات على وفق طريقة ليكرت في أعداد المقاييس، وتم صياغة (6) فقرات ضد الظاهرة وهي (4،5،6،10،11،12) اما بقية الفقرات كانت جميعها مع الظاهرة وبلغ عددها (12) فقرة.

4- نوع البدائل وطريقة تصحيح مقياس معنى الحياة

تم وضع البدائل بالطريقة ذاتها التي وضعت بها في مقياس الكرامة في مكان العمل، وان أعلى درجة من المحتمل أن يحصل عليها المستجيب في مقياس معنى الحياة (60) واقل درجة (12)

5- عرض مقياس معنى الحياة على الاساتذة المحكمين (صلاحية الفقرات)

المقياس تم عرضه بالطريقة ذاتها التي تم فيها عرض مقياس الكرامة في مكان العمل وعلى المحكمين ذاتهم، وأيضاً يتم قبول فقرات المقياس وبدائله واوزانها بحسب قيم مربع كاي المستخرجة، وجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

قيم مربع كاي لاستخراج نسبة موافقة الأساتذة المحكمين على فقرات وبدائل مقياس معنى الحياة

رقم الفقرة	المحكمين	مستوى الدلالة

عدد الفقرات	الموافقون	الرافضون	قيمة مربع كاي المحسوبة	(0,05)
جميع الفقرات	12	0	12	دالة إحصائياً
البدائل واوزانها				
عددها	المحكمين		قيمة مربع كاي المحسوبة	مستوى الدلالة (0,05)
	الموافقون	الرافضون		
خماسية	12	0	12	دالة إحصائياً

عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (1) وقيمة مربع كاي جدولية (3,84)، تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس وبدائله واوزانها، وتم اجراء تعديلات وفق ملاحظات المحكمين.

6- إعداد تعليمات مقياس معنى الحياة

تمت إعداد التعليمات بالصيغة ذاتها التي صيغت لمقياس الكرامة في مكان العمل.

7- التجربة الاستطلاعية لمقياس معنى الحياة

تم تطبيق مقياس معنى الحياة على العينة ذاتها التي تم تطبيق مقياس الكرامة في مكان العمل عليها، وتبين أن التعليمات والفقرات والبدائل كانت واضحة، كما تبين إن مدى الوقت الذي يستغرقه المفحوص في الإجابة على المقياس يتراوح من (من 3 إلى 5) دقائق.

8- التحليل الإحصائي لفقرات مقياس معنى الحياة

اتبع الباحث الإجراءات ذاتها التي استعملت في التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الكرامة في مكان العمل، والعينة ذاتها ايضاً، البالغ عدد أفرادها (400) ممرض وممرضة. وقد تم استعمال طريقتين لتحليل الفقرات إحصائياً:

أ- طريقة المجموعتين الطرفيتين

الدرجات الكلية للاستمارات في المجموعة العليا تراوحت (49-60) درجة، أما في المجموعة الدنيا تراوحت (17-41) درجة، وتم استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال المقارنة بقيمة جدولية وجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

القوة التمييزية لفقرات مقياس معنى الحياة

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	دلالة الفروق عند مستوى دلالة (0,05)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	3,9722	0,80255	2,6574	0,81070	11,978	دالة إحصائياً

دالة إحصائياً	16,905	0,86086	2,6852	0,64523	4,4352	2
دالة إحصائياً	20,071	0,82409	2,5556	0,60308	4,5278	3
دالة إحصائياً	15,178	0,87759	3,4259	0,38253	4,8241	4
دالة إحصائياً	19,413	0,97791	2,6574	0,48256	4,6944	5
دالة إحصائياً	13,676	0,88603	3,3333	0,47679	4,6574	6
دالة إحصائياً	22,654	0,80298	2,4907	0,57125	4,6389	7
دالة إحصائياً	8,705	1,02356	3,2130	0,91159	4,3611	8
دالة إحصائياً	20,462	0,69482	2,6759	0,56920	4,4444	9
دالة إحصائياً	12,965	0,83675	3,1944	0,60344	4,4815	10
دالة إحصائياً	15,067	0,83722	2,5000	0,74999	4,1296	11
دالة إحصائياً	13,939	0,92852	3,0833	0,58539	4,5556	12

جميع فقرات المقياس تبين انها دالة إحصائياً عند درجة الحرية (214) ومستوى الدلالة (0,05) والقيمة الجدولية (1,96).

ب- طريقة الاتساق الداخلي

تم استعمال البيانات التي اعتمدت في حساب القوة التمييزية البالغة (400) استمارة، وكما يأتي:

(1) أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس معنى الحياة

ثم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، وجدول (12) يوضح ذلك

جدول (12)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس معنى الحياة

الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط
1	*0,609	7	*0,828
2	*0,766	8	*0,546
3	*0,825	9	*0,774
4	*0,727	10	*0,636
5	*0,832	11	*0,680
6	*0,727	12	*0,659

(2) أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه لمقياس معنى الحياة

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه بعدما تم

حساب الدرجات الكلية لمجالات المقياس، وجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

قيم معاملات ارتباط علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه لمقياس معنى الحياة

الاطار		التحقق	
الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط
1	*0,673	7	*0,818
2	*0,818	8	*0,601
3	*0,859	9	*0,795
4	*0,760	10	*0,650
5	*0,852	11	*0,743
6	*0,745	12	*0,736

(3) اسلوب علاقة درجة كل مجال من مجالي مقياس معنى الحياة بالدرجة الكلية للمقياس، والعلاقة بين درجات

مجال مقياس معنى الحياة

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة مجالي المقياس والدرجة الكلية للمقياس ومعامل ارتباط

بيرسون بين المجالين أيضاً، كما موضح في جدول (14).

جدول (14)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالي المقياس والدرجة الكلية للمقياس وقيم معاملات الارتباط بين

درجات مجالي مقياس معنى الحياة

معنى الحياة ومجالاته	معنى الحياة	الاطار	التحقق
معنى الحياة	1*		

الاطار	*0,953	1*
التحقق	*0,950	1*

من خلال ملاحظة جدول (12) و(13) و(14) يتبين أن معاملات الارتباط لجميع الفقرات دالة* إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة الحرية (398) والقيمة الجدولية البالغة (0,098).

10- مؤشرات الصدق لمقياس معنى الحياة

أ- الصدق الظاهري

تم من خلال (إجراءات عرض المقياس على الاساتذة المتخصصين في علم النفس).

ب- صدق البناء

تم من خلال (الإجراءات السابقة عن طريق تحليل فقرات المقياس إحصائياً).

11- مؤشر الثبات لمقياس معنى الحياة

- طريقة معامل (الفا لكرونباخ) للاتساق الداخلي:

بلغ معامل الفا لكرونباخ للمقياس (0,914) وهو معامل ثبات عالٍ.

ويُعد معامل ثبات مقبول عند مقارنته بمعامل الفا لكرونباخ في دراسات سابقة عن معنى الحياة استعملت مقاييس تقرير ذاتي أيضاً وبدائلها على طريقة ليكرت وهي:-

● دراسة (Steger, Frazier, Oishi & Kaler (2006) بلغ (0,86) (Steger et al., 2006, p. 53).

● دراسة (Kang, Kim, Song & Sim (2007) بلغ (0,92) (Kang et al., 2007, p. 625).

12- الأداة بصورتها النهائية

تكون مقياس معنى الحياة بصورته النهائية من (12) فقرة، وكانت (6) فقرات مصاغة ضد الظاهرة وهي (4,5,6,11,12)، أما بقية الفقرات كانت جميعها مصاغة مع الظاهرة وعددها (6)، وتوزع على مجالين وكالاتي: المجال الأول: الاطار ويتكون من 6 فقرات هي: (1,2,3,4,5,6)، المجال الثاني: التحقق ويتكون من 6 فقرات هي: (7,8,9,10,11,12)، أما بدائل المقياس واوزانها كانت خماسية على طريقة ليكرت وهي: (تنطبق علي جداً=5، تنطبق علي=4، تنطبق علي احياناً=3، لا تنطبق علي=2، لا تنطبق علي جداً=1)، للفقرات مع الظاهرة وعلى العكس في التصحيح للفقرات ضد الظاهرة، وان أعلى درجة من المحتمل أن يحصل عليها مستجيب في المقياس (60) واقل درجة (12)، بمتوسط فرضي للمقياس (36).

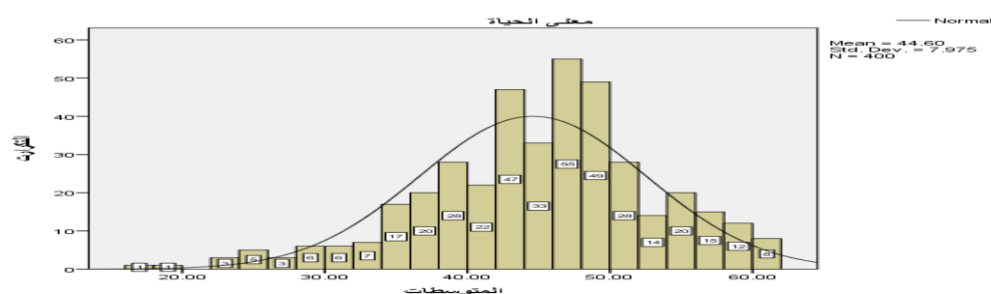
13- المؤشرات الإحصائية لمقياس معنى الحياة

استخرجت مؤشرات احصائية لمقياس معنى الحياة باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وجدول (15) يوضح ذلك،

جدول (15)
المؤشرات الإحصائية لمقياس معنى الحياة

ت	المؤشرات الإحصائية	القيم
1	عدد أفراد العينة	400
2	المتوسط الحسابي	44,595 0
3	الوسيط	46,000 0
4	المنوال Mode	46,00
5	الانحراف المعياري	7,9749 6
6	التباين	63,600
7	الالتواء	0,495-
8	التفرطح	0,420
9	المدى	43,00
10	أقل درجة	17,00
	أعلى درجة	60,00

وتوزيع العينة يبين اقترابه من التوزيعات الاعتدالية كما موضح في شكل (2).



شكل (2)

رسم يبين توزيع أفراد عينة البحث على مقياس معنى الحياة، اقترابه من التوزيعات الاعتدالية

خامساً: التطبيق النهائي

بعد حساب خصائص سيكومترية لمقياسي البحث في البحث الحالي، يتم تطبيقهما معاً (ملحق 1، ملحق 2)، على عينة اختيرت بطريقة طبقية عشوائية تناسبياً تبعاً لمتغير الجنس، بلغ عددها (400) ممرض وممرضة المشار إليها في جدول (2) (الالكترونيا عبر الانترنت)، وبعدها تم تحليل البيانات المتحصلة لحساب النتائج على وفق الأهداف التي تم تحديدها في البحث الحالي.

سادساً: الوسائل الإحصائية

تم النتائج للبحث الحالي بواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، الوسائل الإحصائية هي:

(أختبار مربع كاي لعينة واحدة ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، معادلة الفا لكروناخ، الالتواء والتفرطح و المتوسط والوسيط والمنوال والمدى والتباين والانحراف المعياري، الاختبار التائي لعينة واحدة، تحليل التباين الأحادي، تحليل الانحدار المتعدد).

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

الهدف الأول: تعرّف الكرامة في مكان العمل لدى الممرضين

لغرض تحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس الكرامة في مكان العمل على العينة البالغ عددها (400) ممرض وممرضة، وقد بلغ المتوسط الحسابي (73,5925)، وبانحراف معياري (7,39921) وبعد مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي البالغ (54)، تبين أن المتوسط الحسابي أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس، ولمعرفة دلالة الفرق بين هذين المتوسطين تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، وظهر بأن هناك فرقاً دالاً إحصائياً، إذ أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (52,958) ظهرت أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96)، وذلك عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (399)، ويبين هذا على ان هناك فرقاً ذو دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابي والفرضي، وهذا يعني أن الممرضين لديهم كرامة في مكان العمل مرتفعة وجدول (16) يوضح ذلك:

جدول (16)

الاختبار التائي لعينة واحدة لقياس الكرامة في مكان العمل لدى الممرضين

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية		
الكرامة في مكان العمل	400	73,592 5	7,39921	54	52,958	1,96	399	دالة إحصائياً

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة دراسة Valizadeh, Zamanzadeh, Habibzadeh, Alilu, Gillespie (2018) و مع دراسة (2017) Lucas, Manikas, Mattingly & Crider واختلفت مع دراسة (2010) Joan Yalden & McCormack ودراسة (2022) Allan & Blustein ويمكن مناقشة هذه النتيجة وفق للنظرية المتبناة في البحث الحالي بأن الممرضين يتفاعلون فيما بينهم ومع الآخرين باحترام، ويعترف الآخرين بكفاءتهم ويشعرون بالمساواة من جانب الآخرين والاعجاب في نظر الآخرين ويشعرون ان الآخرين يضعون كرامتهم فوق كل شيء، وان العمل خالياً من الخصائص التي تسبب لهم أضرار عقلية ونفسية و / أو نفسية جسدية، ويخلو عملهم من السلوك غير حساس الذي يظهر عدم احترام لهم.

الهدف الثاني: تعرّف معنى الحياة لدى الممرضين

لغرض تحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس معنى الحياة على العينة البالغ عددها (400) ممرض وممرضة، وقد بلغ المتوسط الحسابي (44,5950)، وانحراف معياري (7,97496) وبعد مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي البالغ (36)، تبين أن المتوسط الحسابي أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس، ولمعرفة دلالة الفرق بين هذين المتوسطين تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، وظهر بأن هناك فرقاً دالاً إحصائياً، إذ أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (21,555) ظهرت أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96)، وذلك عند مستوى الدلالة (0,05)، ودرجة الحرية (399)، ويبين هذا على ان هناك فرقاً ذو دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابي والفرضي، وهذا يعني أن الممرضين لديهم معنى حياة مرتفع وجدول (17) يوضح ذلك:

جدول (17)

الاختبار التائي لعينة واحدة لقياس معنى الحياة لدى الممرضين

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية		
معنى الحياة	400	44,5950	7,97496	36	21,555	1,96	399	دالة إحصائياً

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة Li & Liu (2023) ودراسة Edwards & Van Tongeren (2020) واتفقت مع دراسة Barnett, Moore & Garza (2019) ودراسة Vaksalla & Hashimah (2015) ويمكن مناقشة هذه النتيجة وفق للنظرية المتبناة في البحث الحالي بأن الممرضين يشعرون من خلال قيامهم بالعمل بأنه هناك معنى يوفر لهم إطاراً أو هدفاً يرون حياتهم من خلاله ويسعون الى تحقيقه، ويختبرون انجازات وشعور بالتكامل أو الارتباط أو الأهمية في تأدية أعمالهم وذلك بسبب وجود الدور، أو قدرة الفرد على خلق دور يلي أهدافهم واحتياجاتهم والتوافق بين متطلبات الدور وقدراتهم وملاءمة بين قيمهم وأهدافهم واحتياجاتهم وأدوارهم مع قيم وأهداف واحتياجات وأدوار البنية الاجتماعية التي يعملون بها.

الهدف الثالث: تعرّف الفروق في الكرامة في مكان العمل لدى الممرضين تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)
تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث في مقياس الكرامة في مكان العمل تبعاً لمتغير الجنس، كما موضح في جدول (18).

جدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث في مقياس الكرامة في مكان العمل تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
ذكور	73.3333	7.21146	129
إناث	73.7159	7.49694	271
الكلي	73.5925	7.39921	400

وللتعرف على دلالة الفروق في درجات أفراد العينة في مقياس الكرامة في مكان العمل تبعاً لمتغير الجنس تم استعمال تحليل التباين الثلاثي الاحادي (One Way Analysis of Variances)، وظهرت النتائج كما في جدول (19)

جدول (19)

نتائج تحليل التباين الاحادي للفروق في درجات أفراد العينة في مقياس الكرامة في مكان العمل تبعاً لمتغير

الجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (0,05)
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	12.789	1	12.789	0,233	3,86	غير دال

الخطأ	21831,788	398	54.854		
الكلي	2188187.00	400			
الكلي المصحح	21844.577	399			

عند درجتي حرية (1:398) وقيمة فائنية جدولية (3,86) ومستوى دلالة (0,05). بلغت القيمة الفائنية المحسوبة لمتغير الجنس (0,233) وهي اصغر من القيمة الفائنية الجدولية البالغة (3,86) مما يدل على انه لا يوجد فروق.

الهدف الرابع: تعرّف الفروق في معنى الحياة لدى الممرضين تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)
تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث في مقياس معنى الحياة تبعاً لمتغير الجنس, كما موضح في جدول (20).

جدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث في مقياس معنى الحياة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
ذكور	45.2016	7.20610	129
اناث	44.3063	8.31322	271
الكلي	44.5950	7.97496	400

ولمعرفة على دلالة الفرق في درجات أفراد عينة البحث في مقياس معنى الحياة تبعاً لمتغير الجنس تم استعمال تحليل التباين الاحادي (One Way Analysis of Variances), وظهرت النتائج كما في جدول (21)

جدول (21)

نتائج تحليل التباين الاحادي للفروق في درجات أفراد عينة البحث في مقياس معنى الحياة تبعاً لمتغير الجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F		مستوى الدلالة (0,05)
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	70.051	1	70.051	1.102	3.86	غير دال
الخطأ	25306,339	398	63.584			
الكلي	820862.00	400				
الكلي المصحح	25376.390	399				

عند درجتي حرية (1:398) وقيمة فائنية جدولية (3,86) ومستوى دلالة (0,05). بلغت القيمة الفائنية المحسوبة لمتغير الجنس (1,102) وهي اصغر من القيمة الفائنية الجدولية البالغة (3,86) مما يدل على انه لا يوجد فروق.

إذ من الممكن مناقشة هذه النتيجة وفق النظريتين المتبناة في البحث الحالي بأن الممرضين سواء ذكور او اناث لديهم الشعور ذاته بقيمتهم الذاتية والشعور المستمد من الآخرين في العمل المناط اليهم الذي لا يفرق بينهم سواء ذكور او اناث، ويرتبط بارتفاع الشعور لدى الذكور والاناث الذي يعد ذاته بأن الحياة لها قيمة من خلال زيادة قدرتهم على تحقيق أهدافهم او اشباع حاجاتهم التي ممكن ان تكون نتيجة للنجاح في تحقيق الأهداف الذي لا يفرق بينهم سواء ذكور او اناث.

الهدف الخامس: تعرف مدى اسهام الكرامة في مكان العمل في التنبؤ بمعنى الحياة لدى الممرضين.

يتبين أن معامل الارتباط بين الكرامة في مكان العمل ومعنى الحياة (0,357) دال احصائياً عند درجة حرية (398)، ومستوى دلالة (0,05) وقيمة حرجة (0,098)، ويشير هذا المعامل، إلى قدرة المتغير المستقل الكرامة في مكان العمل في التنبؤ بالمتغير التابع (معنى الحياة)، ولمعرفة مدى اسهام الكرامة في مكان العمل في التنبؤ بمعنى الحياة تم استعمال تحليل الانحدار البسيط الطريقة الاعتيادية من نوع Enter على البيانات النهائية المستخرجة، إذ استخرجت قيمة معامل التحديد R^2 (Coefficient of Determination) عن طريق تحليل تباين الانحدار وكان مقدارها (0,128)، وهي تدل على جودة نموذج تحليل الانحدار في التنبؤ، وتدل كذلك على أن المتغيرات المستقلة المشار اليها في أعلاه مجتمعة تفسر ما مقداره (12,8%) من التباين الكلي لدرجات معنى الحياة، إذ كانت القيمة الفائنية المحسوبة البالغة (58,303) دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,05) لأنها اكبر من القيمة الفائنية الجدولية البالغة (3,86) عند درجتي حرية (1، 398)، وكما يوضح الجدول (22).

جدول(22)

تحليل تباين الانحدار البسيط لقيمة معامل التحديد للمتغير المستقل(الكرامة في مكان العمل) في درجات المتغير التابع(معنى الحياة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائنية	مستوى الدلالة (0,05)
الانحدار Regression	3242.398	1	3242.398	58.303	دالة إحصائياً
المتبقي Residual	22133.992	398	55.613		
الكلي Total	25376,390	399			

ولمعرفة اسهام الكرامة في مكان العمل بمعنى الحياة تم استخراج كل من (معاملات الانحدار B والخطأ المعياري لها، ومعاملات الانحدار المعياري Beta والقيم التائية) للمتغيرات المستقلة في درجات المتغير التابع، وكما يوضح الجدول (23).

جدول (23)

معاملات الانحدار للمتغير المستقل (الكرامة في مكان العمل) في درجات المتغير التابع (معنى الحياة)

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	القيمة التائية T	مستوى الدلالة (0,05)
المقدار الثابت	16.242	3.732		4.352	دالة احصائية
الكرامة في مكان العمل	0,385	0,050	0,357	7.636	دالة احصائية

إن الكرامة في مكان العمل قد أسهم في التنبؤ بمعنى الحياة، إذ كانت قيمة معامل الانحدار المعياري (Beta) المقابلة له مقدارها (0,357)، والقيمة التائية المحسوبة له مقدارها (7,636) وهي دالة احصائية عند مستوى (0,05)، وتشير هذه النتيجة إلى ان زيادة زيادة الكرامة في مكان العمل لدى الممرضين بمقدار وحدة قياس واحدة يؤدي إلى نقصان في معنى الحياة بمقدار (0,385) وحدة قياس.

وممكن مناقشة هذه النتيجة وفق للنظريتين المتنبئة في البحث الحالي بان الممرضين عندما يرتفع لديهم الشعور بقيمتهم ذاتيا ومن الاخرين في العمل هذا يسهم بارتفاع الشعور بأن الحياة لها قيمة من خلال زيادة قدرتهم على تحقيق أهدافهم او اشباع حاجاتهم التي ممكن ان تكون نتيجة للنجاح في تحقيق الأهداف.

الاستنتاجات:

- الهدف الأول: لدى الممرضين كرامة في مكان العمل مرتفعة دالة احصائياً.
- الهدف الثاني: لدى الممرضين معنى حياة مرتفع دال احصائياً.
- الهدف الثالث: لا توجد فروق في الكرامة في مكان العمل لدى الممرضين تبعا لمتغير الجنس.
- الهدف الرابع: لا توجد فروق في معنى الحياة لدى الممرضين تبعا لمتغير الجنس.
- الهدف الخامس: تسهم الكرامة في مكان العمل طرديا في التنبؤ بمعنى الحياة لدى الممرضين.

التوصيات: بناءً على النتائج التي توصل اليها البحث الحالي يوصي الباحث:-

- 1- الى وزارة الصحة العراقية المحافظة على الظروف التي تتسم بالمهنية في المؤسسات الصحية التي تحقق الكرامة في العمل لدى الممرضين.
- 2- تثقيف الكوادر وتصميم برامج ارشادية في كيفية التعامل مع هذه الشريحة ودعمهم في الوصول الى تحقيق أهدافهم مما يساعدهم على اختبار معنى في حياتهم.

3- الى وسائل الاعلام والمنظمات المجتمعية العمل على حملات توعوية تشجع ثقافة احترام المهن التي تتسم بالطابع الإنساني والعمل على حمايتها من الانتقاص او عدم الانصاف لاستمرارها في عملها الإنساني.

المقترحات: استدعى البحث الحالي ان يقترح الباحث اجراء دراسة:-

1- اجراء دراسة مشابهة تتناول متغيرات ديمغرافية أخرى كالعمر ومدة الخدمة او على مجتمعات أخرى كمجتمعات الأطباء.

2- الكرامة في مكان العمل وعلاقتها بمعنى الحياة (دراسة مقارنة بين الممرضين العاملين في القطاع الخاص والقطاع العام).

3- احترام الذات كوسيط بين الكرامة في مكان العمل ومعنى الحياة لدى الممرضين.

References

- Acharya, A., & Datta, A. (2023). Dimensions of workplace dignity and its influence on intention to quit of hotel employees. **Journal of Statistics & Management Systems**, 26,(7),1565–1583. doi : 10.47974/JSMS-1124
- Ahmed, A., Liang, D., Anjum, M. A., & Durrani, D. K. (2022). Stronger together: Examining the interaction effects of workplace dignity and workplace inclusion on employees' job performance. **Frontiers in Psychology**, 13, 891189. doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891189
- Allan, B. A., & Blustein, D. L. (2022). Precarious work and workplace dignity during COVID-19: A longitudinal study. **Journal of Vocational Behavior**, 136, 103739. doi: 10.1016/j.jvb.2022.103739
- Aslan, H., Erci, B., & Pekince, H. (2022). Relationship between compassion fatigue in nurses, and work-related stress and the meaning of life. **Journal of Religion and Health**, 61(3), 1-13. doi.org/10.1007/s10943-020-01142-0
- Baldwin, C. K., & Magnuson, D. (2022). Program Planner Dignity and Negotiation in Collaborative Projects. **The Canadian Journal for the Study of Adult Education**, 34(2), 73-88. doi.org/10.56105/cjsae.v34i02.5650
- Barnett, M. D., Moore, J. M., & Garza, C. J. (2019). Meaning in life and self-esteem help hospice nurses withstand prolonged exposure to death. **Journal of Nursing Management**, 27(4), 775-780. doi.org/10.1111/jonm.12737
- Battista, J., & Almond, R. (1973). The Development of Meaning in Life. **Psychiatry**, 36(4), 409-427. doi.org/10.1080/00332747.1973.11023774
- Boreham, I. D., & Schutte, N. S. (2023). The relationship between purpose in life and depression and anxiety: A meta-analysis. **Journal of Clinical Psychology**, 79(12), 2736-2767. doi.org/10.1002/jclp.23576
- Brooks, M., Taylor, E., & Hamby, S. (2024). Polyvictimization, polystrengths, and their contribution to subjective well-being and posttraumatic growth. **Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy**, 16(3), 496. doi.org/10.1037/tra0001489
- Chang, A., & Lin, Y. T. (2023). Embracing Stigma? Finding Workplace Dignity in Dirty Work. In J. Marques (Ed.). **The Palgrave Handbook of Fulfillment, Wellness, and Personal Growth at Work** (pp. 355-370). Cham: Springer International Publishing.
- Combrinck, Y., Van Wyk, N. C., & Mogale, R. S. (2022). Preserving nurses' professional dignity: Six evidence-based strategies. **International Nursing Review**, 69(1), 106-113. doi.org/10.1111/inr.12701

- Edwards, M. E., & Van Tongeren, D. R. (2020). Meaning mediates the association between suffering and well-being. **The Journal of Positive Psychology**, 15(6), 722-733. doi.org/10.1080/17439760.2019.1651890
- Haddadi, A., Ebrahimi, M. E., Zamani, N., & Zarabian, N. (2021). Effects of Yalom Group therapy on the Resilience and Meaning in Life of the Nurses in Covid-19 Centers. **Avicenna Journal of Neuro Psycho Physiology**, 8(4), 209-214. Doi: 10.32592/ajnpp.2021.8.4.107
- Hernández, M., Linares, C. L., Plata, A. N., Bejarano, J. R., Martín, P. R., Álvarez, A. T., ... & Suastra, M. (2024). The Influence of Meaning in Life and Social Support on Resilience in Argentina, Colombia, Spain and Indonesia. EHQUIDAD. **Revista Internacional de Políticas de Bienestary Trabajo Social**, (21), 161-184. doi.org/10.15257/ehquidad.2024.0007
- Huta, V., & Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. **Journal of Happiness Studies**, 11, 735-762. DOI 10.1007/s10902-009-9171-4
- Joan Yalden, B., & McCormack, B. (2010). Constructions of dignity: a pre-requisite for flourishing in the workplace?. **International Journal of Older People Nursing**, 5(2), 137-147. doi.org/10.1111/j.1748-3743.2010.00218.x
- Kalafatoğlu, M. R., Kasik, N. Ç., Barut, Y., & Akkaya, O. (2021). Adaptation of Workplace Dignity Scale to Turkish: Validity and Reliability Studies. **Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal**, 11(61), 281-295. http://turkpsdrdergisi.com/index.php/pdr/article/view/919
- Kang, K. A., Kim, S. J., Song, M. K., & Sim, S. (2007). Reliability and validity of an instrument for adolescents meaning in life scale (AMIL). **Journal of Korean Academy of Nursing**, 37(5), 625-634. DOI: https://doi.org/10.4040/jkan.2007.37.5.625
- Khachian, A., Ebadi, A., Mardani-Hamooleh, M., Bagheri, H., & Abbasi, A. (2023). Development and psychometric evaluation of perceived clinical nurses' professional dignity scale: a sequential-exploratory mixed-method study. **BMC Nursing**, 22(1), 397. doi.org/10.1186/s12912-023-01543-y
- King, L. A., & Hicks, J. A. (2021). The science of meaning in life. **Annual Review of Psychology**, 72, 561-584. doi.org/10.1146/annurev-psych-072420-122921
- Lawless, J., & Moss, C. (2007). Exploring the value of dignity in the work-life of nurses. **Contemporary Nurse**, 24(2), 225-236. doi.org/10.5172/conu.2007.24.2.225
- Li, A. Y. C., & Liu, J. K. K. (2023). Effects of intrinsic and extrinsic religiosity on well-being through meaning in life and its gender difference among adolescents in Hong Kong: A mediation study. **Current Psychology**, 42(9), 7171-7181. doi.org/10.1007/s12144-021-02006-w
- Lucas, K. (2015). Workplace dignity: Communicating inherent, earned, and remediated dignity. **Journal of Management Studies**, 52(5), 621-646. doi.org/10.1111/joms.12133
- Lucas, K. (2017). Workplace dignity. In C. R. Scott & L. Lewis (Eds.), **The international Encyclopedia of Organizational Communication** (Vol. 4, pp. 2549-2562). Chichester, UK: Wiley Blackwell. doi.org/10.1002/9781118955567.wbieoc222
- Lucas, K., Manikas, A. S., Mattingly, E. S., & Crider, C. J. (2017). Engaging and misbehaving: How dignity affects employee work behaviors. **Organization Studies**, 38(11), 1505-1527. doi.org/10.1177/0170840616677634
- Lv, T., Li, L., Wang, H., Zhao, H., Chen, F., He, X., & Zhang, H. (2023). Relationship between Death Coping and Death Cognition and Meaning in Life among Nurses: A Cross-Sectional Study. **OMEGA-Journal of Death and Dying**, 00302228231158911. doi.org/10.1177/00302228231158911

- Martela, F., & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. **The Journal of Positive Psychology**, 11(5), 531-545. doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). **Psychometric Theory**, (3rd ed.). USA: Congress.
- Sabatino, L., Stievano, A., Rocco, G., Kallio, H., Pietila, A. M., & Kangasniemi, M. K. (2014). The dignity of the nursing profession: a meta-synthesis of qualitative research. **Nursing Ethics**, 21(6), 659-672. doi.org/10.1177/0969733013513215
- Scott-Campbell, C. (2019). **A validation of The workplace Dignity Scale** (Doctoral dissertation). Manawatū, New Zealand, Massey University. <https://mro.massey.ac.nz/items/784ff4a3-8291-40bc-9610-73dfc70ce522>
- Scott-Campbell, C., & Williams, M. (2020). Validating the workplace dignity scale. **Collabra: Psychology**, 6(1), 31. doi.org/10.1525/collabra.337
- SIMOLA, S. (2023). Nature and Types of Human Dignity. In J. Marques (Ed.). **The Palgrave Handbook of Fulfillment, Wellness, and Personal Growth at Work** (pp. 97-111). Cham: Springer International Publishing.
- Simola, S. (2023). The role of dignity in workplace well-being: A relational cultural perspective. In J. Marques (Ed.). **The Palgrave Handbook of Fulfillment, Wellness, and Personal Growth at Work** (pp. 97-111). Cham: Springer International Publishing.
- Steger, M. F., & Dik, B. J. (2009). If one is looking for meaning in life, does it help to find meaning in work?. **Applied Psychology: Health and Well-Being**, 1(3), 303-320. doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01018.x
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: assessing the presence of and search for meaning in life. **Journal of Counseling Psychology**, 53(1), 80-93. DOI: 10.1037/0022-0167.53.1.80
- STRACK, K. M. (2008). Empowerment and meaning STARCK, P. L. (2003). The theory of meaning. In M. J. Smith & P. R. Liehr (Eds.), **Middle Range Theory for Nursing** (pp. 125–144). New York: Springer.
- Taubman-Ben-Ari, O., & Weintraub, A. (2008). Meaning in life and personal growth among pediatric physicians and nurses. **Death Studies**, 32(7), 621-645. <https://doi.org/10.1080/07481180802215627>
- Thomas, B., & Lucas, K. (2019). Development and validation of the Workplace Dignity Scale. **Group & Organization Management**, 44(1), 72–111. doi.org/10.1177/1059601118807784
- Tiwari, A., & Sharma, R. R. (2019). Dignity at the workplace: Evolution of the construct and development of workplace dignity scale. **Frontiers in Psychology**, 10, 2581. doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02581
- Tov, W., Ng, W., & Kang, S. H. (2021). The facets of meaningful experiences: An examination of purpose and coherence in meaningful and meaningless events. **The Journal of Positive Psychology**, 16(1), 129-136. doi.org/10.1080/17439760.2019.1689426
- Vaksalla, A., & Hashimah, I. (2015). How hope, personal growth initiative and meaning in life predict work engagement among nurses in Malaysia private hospitals. **International Journal of Arts & Sciences**, 8(2), 321. <https://www.proquest.com/openview/cd6498c69bd1d80c31b2a33b39c52b15/1?pq-origsite=gscholar&cbl=626342>
- Valizadeh, L., Zamanzadeh, V., Habibzadeh, H., Alilu, L., Gillespie, M., & Shakibi, A. (2018). Threats to nurses' dignity and intent to leave the profession. **Nursing Ethics**, 25(4), 520-531. doi.org/10.1177/0969733016654318
- Wicks, E. (2012). The Meaning of 'Life': Dignity and the Right to Life in International Human Rights Treaties. **Human Rights Law Review**, 12(2), 199-219. doi.org/10.1093/hrlr/ngs002

ملحق (1) مقياس الكرامة في مكان العمل بصورته النهائية

الجامعة المستنصرية

كلية التربية/ قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي

❖ معلومات عامة:

● الجنس: ذكر ()، أنثى ().

❖ التعليمات:

عزيزي، عزيزتي

بين يديك مجموعة من العبارات التي تعبّر عما يشعر به الفرد حيال نفسه أو بعض المواقف أو الحالات في حياته... نرجوا قراءتها، واختيار بديل واحد ينطبق عليك من البدائل الموضوعة أمام كل فقرة، كما موضح في المثال الآتي:

ت	الفقرات	البدائل				
1	يحترمني الآخرون	لا تنطبق علي جداً	لا تنطبق علي	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي	تنطبق علي جداً
						√

نرجوا منك الإجابة بصراحة وحرية، لأن صراحتك وحريتك في الإجابة ستخدم الغرض العلمي لهذا البحث، علما انه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ولن يطلع على إجابتك سوى الباحث، ولا داعٍ لذكر الاسم.

المدرس الدكتور سيف عدنان

ت	الفقرات	تتطبق علي جداً	تتطبق علي	لا تتطبق علي	لا تتطبق علي جداً
1	اشعر بالارتياح في تواصل الآخرين معي				
2	يتسم أسلوب الآخرين معي بالاحترام				
3	انا راضي عن طبيعة تفاعل الآخرين معي				
4	يقدر الآخرون كفاءتي				
5	يرى الآخرون بأن الجهود التي ابذلها في العمل ذات قيمة				
6	يشجعني الآخرون على تطوير كفاءتي				
7	انا وزملائي في العمل متساوين في المعاملة من جانب الآخرين				
8	يعاملني الآخرون بطريقة عادلة				
9	اعمالي تثير اعجاب الآخرين				
10	يعاملني الآخرون بإنسانية				
11	يراني الآخرون بأنني شخص وليس كأداة للعمل				

12	أشعر بانني شخص مقدر من الآخرين				
13	أشعر بالارتياح في اثناء تواجدي في مكان العمل مع زملائي				
14	أرفض ان انتقل الى مكاناً آخر اعمل فيه				
15	يراعي الآخرين مشاعري في العمل				
16	يسيء لي الآخرون في العمل				
17	أشعر بانني شخص غير مرغوب فيه من جانب الآخرين				
18	يراني الآخرون بأنني شخص غير نافع				

ملحق (2) مقياس معنى الحياة بصورته النهائية

الجامعة المستنصرية

كلية التربية/ قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

❖ معلومات عامة:

● الجنس: ذكر ()، أنثى ().

❖ التعليمات:

عزيزي، عزيزتي

بين يديك مجموعة من العبارات التي تعبّر عما يشعر به الفرد حيال نفسه أو بعض المواقف أو الحالات في حياته... نرجوا قراءتها، واختيار بديل واحد ينطبق عليك من البدائل الموضوعة أمام كل فقرة، كما موضح في المثال الآتي:

ت	الفقرات	البدائل				
1	أعمل على تحقيق أهدافي	لا تتطابق علي	لا تتطابق علي	لا تتطابق علي جداً	لا تتطابق علي	لا تتطابق علي جداً
		√				

نرجوا منك الإجابة بصراحة وحرية، لأن صراحتك وحرّيتك في الإجابة ستخدم الغرض العلمي لهذا البحث، علماً انه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ولن يطلع على إجابتك سوى الباحث، ولا داعٍ لذكر الاسم

ت	الفقرات	تتطبق علي جداً	تتطبق علي	تتطبق علي أحياناً	لا تتطبق علي	لا تتطبق علي جداً
1	لدي أهدافاً ذات قيمة اسعى الى تحقيقها					
2	افكر بوضوح بما يجب ان افعله في المستقبل					
3	انظر لنفسي بانني شخصاً ذو اهمية					
4	افتقر الى القدرة على تحديد ما اريد					
5	اعتقد ان ليس لدى ما يجب الاهتمام به					
6	اتجنب التفكير بعمق في الأشياء التي تخصني في الحياة					
7	اشعر بالرضا على ما حققته لنفسي					
8	حياتي مليئة بالإنجازات					
9	انا قادر على الوصول الى اهدافي في الحياة					
10	اشعر بانني مع مرور الوقت لم اتقدم الى الامام					
11	اجد صعوبة في الوصول الى ما اطمح اليه					
12	واجه صعوبة في الاستفادة من قدراتي					

التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المرشدين التربويين

School Dropout Among Middle School Students from the Perspective of Educational Counselors

م.د. زهرة حاشوش حامي محسن

Lecturer Doctor Zahra Hashoush Hami Mohsen

وزارة التربية / تربية الرصافة الثالثة / ثانوية البتول للمتميزات

Ministry of Education / Third Rusafa Education / Al-Batoul Secondary School for Distinguished Girls

zozoaa1968aa@gmail.com

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/9/20	2025/9/30

ملخص البحث:

يهدف البحث التعرف على :

1- أسباب التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المرشدين التربويين.

2- دلالة الفروق في التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفق متغير الجنس ومتغير الخدمة شمل مجتمع البحث على المرشدين التربويين المرحلة المتوسطة فيما يخص أداة البحث اعتمدت الباحثة مقياس (الغانمي ، 2016) المتكون من (33) فقرة توزعت على (4 مجالات) وتم إيجاد الخصائص السايكومترية له المتمثلة بالصدق الظاهري والثبات من خلال طريقة التجزئة النصفية وباستعمال معامل ارتباط بيرسون إذا بلغت قيمته (0.84) ومعامل كرونباخ - ألفا إذ بلغ (0.88) استنتجت الباحثة أن العوامل التي تؤثر في زيادة التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة تنحصر في أربع مجالات وإن دلالة الفروق وفق متغير الجنس كانت للأسباب ككل غير دالة وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحثة بمجموعة من التوصيات والمقترحات. الكلمات المفتاحية : التسرب المدرسي، الطلبة، المرحلة المتوسطة، لمرشدين التربويين

Abstract: This research aimed to identify:

1. The causes of school dropout among middle school students from the perspective of educational counselors.
2. The significance of differences in school dropout rates based on gender and years of service among counselors.

The research population included all educational counselors working at the middle school level. For the research instrument, the researcher employed the scale developed by Al-Ghanimi (2016), which consists of 33 items distributed across four domains. The psychometric properties of the scale were established, demonstrating face validity and reliability. Reliability, calculated using the split-half method with the Pearson correlation coefficient, was 0.84, and Cronbach's alpha coefficient was 0.88. The researcher concluded that the factors contributing to increased school dropout among middle school students are confined to four primary domains. Furthermore, the results indicated that the differences in perceived causes of dropout based on the gender variable were not statistically significant. In light of these findings, the researcher offered a number of recommendations and proposals.

Keywords: School dropout, students, middle school, educational counselors

الفصل الأول: التعريف بالبحث:

أولاً : مشكلة البحث.

تعد ظاهرة التسرب المدرسي من أصعب المشاكل التي تعاني منها دول العالم بصفة عامة والدول العربية بصفة خاصة لما لهذه الظاهرة من آثار سلبية تؤثر في تقدم المجتمع الواحد وتطوره وتقف حجر صلب أمامه ،ولا سيما أنها تساهم بشكل كبير وأساسي في تفشي الأمية وعدم اندماج الأفراد في التنمية، بحيث يصبح المجتمع الواحد خليط من فئتين فئة المتعلمين وفئة الأميين مما يؤدي إلى تأخر المجتمع عن المجتمعات الأخرى وذلك نتيجة لصعوبة التوافق بين الفئتين في الأفكار والآراء فكل يعمل حسب شاكلته، الهدف من هذا البحث وهو

تعريف المتعلم بظاهرة التسرب، وأسبابها سواء كانت أسباب داخلية أو أسباب خارجية وكذلك المقترحات التي وضعت للحد من هذه الظاهرة والآثار المترتبة عليها ومن خلال خبرة الباحثة في التربية وبمجال الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ما لا يزيد عن (20 سنة) لاحظت زيادة التسرب المدرسي خلال السنتين الماضيتين بسبب الظروف الاقتصادية والاجتماعية الصعبة وخصوصاً في فترة المراهقة التي تشكل أصعب المراحل العمرية التي تواجه المجتمع بصورة عامة والمدرسة بصورة خاصة وهذا بدوره يرتبط بالهدر التربوي الذي يعد مشكلة قائمة بحد ذاتها تؤثر على أن تجعل الطلبة في المرحلة المتوسطة متسربون وهذا يشكل نسبة مرتفعة من الامية وصعوبة في الاندماج الاجتماعي والتكيف مع المجتمع ومن خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات السابقة في العراق على وجه الخصوص وزيادة في التأكد من وجود مشكلة تستحق البحث والمشاركة في الرأي اختارت الباحثة عينة استطلاعية عشوائية مكونة من (20) مرشد ومرشدة في المدارس المتوسطة وقد توصلت الباحثة الى أن (90 %) من المرشدين اكدوا ان اغلب طلاب المرحلة المتوسطة يعانون من تدني مستوى التحصيل الدراسي ووجود صعوبات في التعلم وضعف القابلية تجاه التعلم من قبل الطالب وأصدقاء السوء و وجود مشاكل لدى الأسرة منها حالات الطلاق والانفصال، حيث تقل درجة الاهتمام والإشراف على الأبناء ومن هنا تبلورت مشكلته البحث لدى الباحثة وسعت للبحث عن معرفة اسباب التسرب المدرسي وبناءاً على ذلك صاغت الباحثة مشكلته البحث بالسؤالين الآتيين :

- 1- ما هي أسباب التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المرشدين التربويين؟
- 2- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفق متغير الجنس ومتغير سنوات الخدمة من وجهة نظر المرشدين والمرشدات التربويين

ثانياً : أهمية البحث.

يسعى هذا البحث التعرف على أسباب التسرب المدرسي في المرحلة المتوسطة التي تم الإشارة لها كأهم مشكلة تسبب الهدر الاقتصادي والتربوي وبناء على ما تقدم تتلخص أهمية البحث بالاتي:-

- 1- أهمية المرحلة المتوسطة كمرحلة تغطي بناء الذات، وتكوين الشخصية لمرحلة عمرية من حياة الطلبة تمثل مرحلة الاعداد وما يصاحب ذلك من تغيرات في البناء والادراك والسلوك.
- 2- إن التعرف على التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة يعطي ضرورة موضوعية عن حجم تأثير ذلك التسرب على الكفاءة الانتاجية للعملية التربوية فيما يتعلق بالنوع الاجتماعي.
- 3- قد يسهم البحث في لقاء الضوء على بعض المشكلات المهمة التي يعاني منها النظام التعليمي المتمثلة بالتسرب المدرسي، والذي يعمل على هدر وضياع الطاقات المادية والبشرية في النظام التعليمي.

4- قد يسهم تشخيص العوامل المؤدية الى التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة الى وضع المعالجات الملائمة وتحقيق الاهداف المنشودة لذلك.

ثالثاً : هدف البحث: يهدف البحث التعرف الى :

- 1- أسباب التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المرشدين التربويين.
- 2- دلالة الفروق في التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفق متغير الجنس (ذكور - اناث) ومتغير الخدمة (اقل من 5 سنوات - اكثر من 5 سنوات) من وجهة نظر المرشدين التربويين .

رابعاً : حدود البحث: يتحدد البحث بمرشدي ومرشدات المرحلة المتوسطة في المديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الثالثة للعام الدراسي 2024/2025 م .

خامساً : تحديد المصطلحات:

1- التسرب المدرسي: عرفه كل من:

- عدوان (1996) : "عدم الالتحاق بالمدرسة لمن هم في سن الدراسة أو الانقطاع عن الدراسة وعدم إنهاء المرحلة التعليمية التي التحق بها الطالب بغض النظر عن الأسباب ماعدا الموت (عدوان، 1996: 235)
- عابدين (2001): ترك مقاعد الدراسة بشكل كلي قبل إنهاء أي مرحلة تعليمية من سلم التعليم (عابدين، 2001: 316)
- (السمتن، 2013) : ظاهرة عدم التحاق الطلبة بالمدرسة أو ترك نظامهم التعليمي قبل انتهاء المرحلة التعليمية التي هم بها بنجاح، وتشمل المراحل التعليمية الأساسية والمتوسطة والثانوية، وفي بعض البلدان قد تشمل ترك المرحلة الأكاديمية أيضاً، سواء كان هذا التسرب حاصل بإرادة الطلبة أو لظروف أجبرته على ذلك (السمتن، 2013: 76)
- (الغانمي، 2016) : عدم التحاق الافراد الذين هم بعمر التعليم بالمدرسة او تركها دون اكمال المرحلة التعليمية التي يدرس بها بنجاح، سواء كان ذلك برغبتهم او نتيجة لعوامل اخرى، وكذلك عدم المواظبة على الدوام لعام او اكثر (الغانمي، 2016: 18)

التعريف النظري: تتبنى الباحثة تعريف (الغانمي، 2016) لأنه أكثر شمولية وملائمة لأهداف البحث وانه صاحب مقياس التسرب الدراسي المتبناة في هذا البحث

وتعرف الباحثة (التسرب المدرسي) اجرائياً : انقطاع الطالب عن المدرسة بشكل كلي أو جزئي، قبل إتمام مرحلته الدراسية المحددة بنجاح، سواء كان ذلك في بداية العام الدراسي أو في نهايته أو في أي وقت خلاله يتم

قياس هذا الانقطاع بعدد الأيام أو الفترات التي يتغيبها الطالب عن المدرسة، أو بترك المدرسة بشكل نهائي، وعدم تسجيله أو انتقاله في مدرسة أخرى .

الفصل الثاني: الاطار النظري والدراسات السابقة:

• التسرب المدرسي

يعد التسرب من المدرسة أكثر المشاكل الخطيرة التي يواجهها الآباء والمدرسون وخاصة إذا عرف ان التسرب يعد او خطوة على سلم الجنوح فالطالبة المتسرب او المنقطع عن الدراسة ، يبدأ بالبحث عن مكان يختفي فيه عن الانظار ومثل هذه الاماكن تعتبر موبوءة وتثير الشبهات ، ويكثر فيها ارتكاب الجرائم والجنوح والاعتداءات وهكذا يجد الطالبة نفسه فجأة في دوامه غريبة من الاحداث وغيرها ، مما يؤثر في سلوكه ويغير عاداته ويدفعه الى الجنوح ويسبب له الكثير من المشكلات الخطيرة مثل التدخين والادمان على المخدرات والسرقة للحصول على المال وانفاقه في امور مختلفة. فالتسرب يؤثر سلبا على المجتمع حيث يزيد من تكلفة التعليم ويزيد من معدل البطالة ويساهم في انتشار الجهل والفقر وغيرها من المشكلات الاجتماعية والنفسية التي تتمثل في سوء التوافق النفسي والاجتماعي مع الذات ومع الآخرين (الداود، 2015، 24).

أسباب التسرب المدرسي :

- 1- المنهج الدراسي: وتتمثل بطول المنهج ، كثرة المواد المقررة وصعوبتها وعدم ارتباط المنهج ببيئة الطلبة وعدم تلبية احتياجات الطلبة ومراعاة ميولهم الشخصية.
- 2- طرائق التدريس: وتتمثل بعدم استعمال الوسائل التعليمية التي تجذب الطلبة، اقتصار بعض المدرسين على طريقة تدريس واحدة تفقر لعنصر التشويق، يعتمد بعض المدرسين على طرق تدريس مملة لا تجذب الطلبة، عدم التزام بعضا لمدرسين بالخطة الدراسية.
- 3- المدرس: وتتمثل بقلة خبرة بعض المدرسين، عدم مراعاة الفروق الفردية للطالب من قبل بعض المدرسين وعدم قدرة بعض المدرسين على فهم مشاكل الطلبة التعليمية والتعامل معها بطريقة صحيحة، استعمال الشدة على الطلبة من قبل بعض المدرسين مما يسبب تنفيرهم من الدراسة (المروان، 2016: 22-25).

4- **الطلبة:** وتتمثل ببعض الذين يكون قدراتهم محدودة، البعض من الطلبة ليس عنده الاستعداد للتعلم، عدم المبالاة بأعمال المدرسة وأنظمتها، الانشغال بأعمال أخرى خارج المدرسة، الرسوب المتكرر للطلاب، كثرة المغريات في هذا العصر والتي تشد الطلبة وتجذبه إليها.

5- **المُرشد التربوي :** وتتمثل بعدم المتابعة الدقيقة من المرشد التربوي، القصور في العمل الإرشادي والتوجيه، ضعف التنسيق بين المرشد التربوي وإدارة المدرسة والمنزل، ضعف إعداد وتأهيل بعض المرشدين التربويين (الهادي، 2018: 88).

6- **المدرسة:** إن المدرسة تسعى إلى تكوين وتنمية شخصية المتعلم فكرياً، ووجدانياً وجسدياً وذلك عن طريق ما يتلقاه من علوم ومعارف ومهارات متنوعة، مما يعطيه قوة جسدية وقدرات فكرية وتوازناً عاطفياً وجدانياً يمكنه من أداء دوره الاجتماعي ووظيفته في الحياة. والمدرسة لا تنجح في أداء وظيفتها إلا إذا جمعت بين عمليتي التربية والتعليم إذا إن دمج المراهق في الوسط المدرسي الجديد الذي ينخرط فيه، يستدعي منه ابتكار أساليب جديدة من التكيف وفرص التدريب على الاستقلال الذاتي، وفرص الاحتكاك بالمشاكل المختلفة داخل الفصل الدراسي وبناء الهوية الذاتية والهوية الثقافية، وبناء نسقه الفكري (السعد، 2015: 86) .

العوامل التي تؤدي إلى التسرب المدرسي :

1- **عوامل تربوية :** من المعروف أن هناك علاقة وثيقة بين النظام التربوي والمجتمع، فالمدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية لا تقتصر على حفظ التراث وإنما تتعدى إلى خلق اتجاهات وقيم تتماشى مع روح العصر. وتسهم عناصر العملية التربوية في التأثير في رفع أو خفض نسبة التسرب المدرسي حسب جودة إعدادها وملائمتها للطلبة ومن العوامل :

- 1- بعد المدرسة عن مكان السكن.
- 2- عدم اخبار الادارة المدرسية لأولياء الامور بغياب ابنائهم.
- 3- نقص المدرسين لمدة طويلة من السنة.
- 4- وسائل تقليدية متبعة في الاختبارات.
- 5- ضعف كفاية المدرس من حيث اعداده وتدريبه اثناء الخدمة.
- 6- ازدحام الصفوف بالطلبة والنقص الشديد في المستلزمات التربوية.
- 7- تدني مستويات اجور المدرسين مما يدفعهم الى ممارسة اعمال اخرى.
- 8- تدني جودة الابنية المدرسية.
- 9- تقليص حجم وجود الانشطة المدرسية (عبد الناصر، 2012، 46) .

2- **عوامل اجتماعية :** اشارت الدراسات الى الكثير من العوامل الاجتماعية التي تزيد من التسرب المدرسي . ومن هذه الاسباب سوء المعاملة التي يتلقاها الطلبة في بيئته والاسرة المفككة غير مترابطة وقصور الوعي

بأهمية التعليم لدى البعض من أولياء الأمور والاسراف الزائد في تدليل الابناء وعدم تحمل المسؤولية وعدم قدرة الاسرة على تغطية تكاليف الدراسة. (ابو عسكر، 2009 : 67)

3- **عوامل اقتصادية :** إن معدلات التسرب المدرسي من المدارس يتأثر بالظروف الاقتصادية للبلد، فقد اوضحت بعض الدراسات التي اجريت على بعض البلدان وجود علاقة وثيقة وقوية بين معدلات التسرب من المدارس وبين النسبة المئوية للسكان الذين يعيشون دون مستوى خط الفقر (السامرائي، 2019: 60)

4- **عوامل امنية :** تعتبر العوامل الأمنية من بين العوامل المؤثرة في ظاهرة التسرب المدرسي، حيث يمكن أن تؤدي إلى انقطاع الطلاب عن الدراسة وتشمل الصراع المسلح والنزاعات وانعدام الأمن والاضطرابات الاجتماعية والعنف المدرسي والتحرش وانعدام الأمن الغذائي وتجنيد الأطفال في الصراعات وتأثير النزوح والهجرة وتشير الدراسات إلى أن العوامل الأمنية تلعب دوراً هاماً (الجابر، 2020 : 13)

النماذج النظرية المفسرة لظاهرة التسرب المدرسي:

في عام 1970 بدأ المفكرون التربويون في وضع تفسير علمي لأسباب التسرب المدرسي ومن أوائل النماذج المفسرة للتسرب الدراسي الاتي:

1- نموذج فينتينتو (Vienttinto) : طور عام 1993 وتقوم المبادئ الأساسية لتفسير التسرب الدراسي على عدم التكامل الأكاديمي والاندماج الاجتماعي لدى الطالب فيفترض هذا النموذج ان لكل طالب سمات أسرية وشخصية ومستوى تحصيل دراسي سابق لتهيئة الفرد للالتزام بالنظم الأكاديمية التي تهدف الى التنمية المعرفية والوجدانية وهذا ما يحقق ما يعرف بالتكامل الأكاديمي كما ان الطالب في المدرسة يدخل في تفاعلات مع الزملاء والمعلمين مما يحقق الاندماج الاجتماعي الذي له تأثير في اتخاذ الطالب قرار الاستمرار في الدراسة او التسرب منها فالطالب الذي لا يحقق قدر من التكامل الأكاديمي والاجتماعي من المرجح ان يتسرب من المدرسة.

2- نموذج فين (finn) ظهر عام (1989) والذي يفسر عملية التسرب في ضوء نموذجين هما: الاول إحباط الذات والذي يرى ان التسرب الدراسي عملية تنتج عن طريق فشل الطالب في تحقيق اي انجاز أكاديمي فيلزمه الحزن وخيبة الامل التي تؤدي الى انخفاض تقديره لذاته وتولد لديه مشاعر الاحباط من الدراسة وبالتالي يلجأ الى التسرب الدراسي وترك المدرسة كلياً.

أما الثاني المشاركة والاتصال يفسر التسرب الدراسي في ضوء هذ النموذج وفق مدى مشاركة الطالب ونجاحه في التعامل الايجابي مع زملائه ومعلميه فالمشاركة الفعالة في الأنشطة الصفية واللاصفية تجعل الطالب عضواً فعالاً في مدرسته ويخلق نوعاً من الانتماء لبيئته التعليمية مما يزيد في دافعية الطالب واستمراره في دراسته مما يخلق الرغبة والحب للمدرسة اما العكس من ذلك يولد مشاعر سلبية تجاه الدراسة وبالتالي يلتجأ الى التسرب الدراسي (رقية وحميده، 2021 : 16).

الحلول المقترحة لمعالجة ظاهرة التسرب الدراسي:

- 1- مساعدة الطلبة ذوي المستوى الضعيف دراسياً في التغلب على المشكلات الدراسية التحصيلية التي تواجههم، عن طريق تشجيع الاسر لأبنائهم على متابعة الدراسة وتحقيق ذلك بالتنسيق بين المدرسة والاسرة .
- 2- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من قبل المعلم وتقديم المساعدة للتلاميذ بمستوياتهم المختلفة وأن يتقبل الطلبة ذوي التحصيل المتدني.
- 3- الدعم العاطفي الذي يقدمه المعلم للتلاميذ يعد عاملاً أساسياً في زيادة دافعية الطلبة في اكمال تعليمهم بغض النظر عن الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية التي يعانون منها.
- 4- إن توجه المدرسة الطلبة الذين يمرون بظروف اقتصادية قاهرة قد تدفعهم للانسحاب من الدراسة على مزاوله الأعمال الصغيرة التي قد تحل جزءاً من مشكلاتهم الاقتصادية (العمامرة، 2002 : 148).
- 5- مساعدة الطلبة في سد الثغرات المعرفية لديهم وتعزيز ما تم اكتسابه من اجل كسب قاعدة معرفية تبين كفاءاته وقدراته ويتم ذلك عن طريق التكفل بالطلبة بطيئي الاستيعاب ومن لديهم عجزاً في المعرفة بصورة مستقلة عن زملائهم .
- 6- تجهيز المدارس بالوسائل التعليمية الحديثة وممارسة النشاطات الرياضية والفنية والثقافية المتنوعة التي تبعث في نفوس الطلبة عامل التشويق والاثارة وحب الدراسة (ناصر، 1996 : 80).

الدراسات السابقة :

- 1-دراسة المشهداني (2000) هدفت الدراسة الى الكشف عن العوامل الاجتماعية التي تؤدي الى تسرب تلاميذ من المرحلة الابتدائية في بغداد ومن وجهة نظر المتسربين انفسهم والتعرف على اكثر العوامل تأثيرا واقلها تأثير عند الذكور والاناث تكونت العينة من (232) معلماً ومعلمة ، طبقت عليهم استبانة المكونة من (49) فقرة واستعملت المنهج الوصفي التحليلي وقد اظهرت النتائج ما يلي ضعف متابعة الاسرة لدراسة ابنائهم وارشادهم انعدام قانون الزامية التعليم. ضعف التعاون بين المدرسة واولياء امور الطلبة كما اظهرت الدراسة ابرز الاثار الاقتصادية والتربوية والاجتماعية وعلى التوالي عدم استقرار وثبات المورد المعيشي وصعوبة تطوير المناهج التربوية وسهولة التأثير بآراء الآخرين ووقوع الكثير في تيار الانحراف والجريمة

1-دراسة علي (2003) : هدفت الدراسة الى التعرف على دور المديرين والمعاونين في الحد من ظاهرتي الرسوب والتسرب وتحديد العوامل والاسباب التي تؤدي اليهما وتحديد كمية الاهدار على مستوى مركز محافظة بغداد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واشتمل مجتمع الدراسة على جميع المدارس الابتدائية في محافظة بغداد، وقد تم اختيار مدارس البنين والبنات الابتدائية كعينة للبحث. حيث تم استخدام (الاستبانة) اداة البحث، وقد اعتمد على النسب المئوية كوسائل احصائية اظهرت الدراسة النتائج ان عدم تحضير الطلبة وفقدان الدافعية للتعليم الدراسي والواقع الاجتماعي المتمثل في التقليل من اهمية الشهادة المدرسية وتدني الوضع او المردود الاقتصادي بسبب الحصار على العراق واوصت الدراسة بفرض غرامات مالية كبيرة على الطلبة في حالة الرسوب او التسرب ضرورة وجود باحث اجتماعي في كل مدرسة وجعل الزامية التعليم.

2-دراسة شعيب (2008) : هدفت الدراسة الى الكشف عن العوامل المسببة لحدوث التسرب الدراسي والوقوف على النتائج التي لها دور في الحد من مشكلة التسرب الدراسي استخدمت الدراسة المنهج الوصفي كما اعتمدت على المقابلة والاستبيان كأداة وتوصلت الدراسة الى ان القسوة والعنف من قبل بعض المدرسين والادارة وانعدام علاقة التفاهم بين المعلمين والطلبة واختيار اصدقاء السوء واوصت الدراسة مجموعة توصيات اهمها ضرورة التفات وزارة التربية ومدارسها للمشكلات المتنوعة ولا سيما التسرب الدراسي و السماح للتلاميذ المتسربين بالالتحاق بالدراسة بغض النظر هن سنهم وعلى وفق شروط ميسرة وعدم تفضيل الذكور على الاناث وانما اعطاء كل فرد في الاسرة مركزه الاجتماعي الذي يتناسب مع سنه وجنسه.

الفصل الثالث: منهجية البحث والإجراءات:

اولا : منهج البحث : اتبعت الباحثة منهج البحث الوصفي الذي يعتمد على جمع الحقائق ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها وصولا الى الاستنتاجات، وهي من البحوث التي تستخدم بشكل واسع في العلوم التربوية والنفسية كونها تزود الباحثة بمعلومات حقيقية عن الظواهر المدروسة والمؤثرة في موضوع البحث (عبد الله، 2017: 87) .

ثانيا : مجتمع البحث وعينته : يشتمل مجتمع البحث على المرشدين التربويين في المدارس المتوسطة التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الثالثة للعام الدراسي (2024 - 2025) والبالغ عددهم (371) مرشداً ومرشدة على الملاك فقط موزعين على (213) مرشداً و(158) مرشدة ، و(64 الاقل من 5 سنوات) ، (307 الاكثر من 5 سنوات) اما عينة البحث تم اختيار بالطريقة العشوائية وفق مبدأ النسبة والتناسب وبعد استشارة العديد من المحكمين والمتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية اذ تكونت عينة البحث من (100) مرشداً ومرشدة بواقع (50 مرشد و 50 مرشدة) جدول (1) يوضح ذلك

جدول (1) توزيع افراد مجتمع البحث بحسب متغيري الجنس وسنوات الخدمة

المتغير	المتغير	المجتمع	العينة
المتغير	المتغير	العدد	العدد
الجنس	ذكور	213	50
	اناث	158	50
المجموع		371	100
سنوات الخدمة	اقل من 5 سنوات	64	50
	اكثر من 5 سنوات	307	50
المجموع		371	100

ثالثاً : اداة البحث: بما إن البحث الحالي يتطلب اداة لقياس التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة لذلك قامت الباحثة بمراجعة العديد من الدراسات والبحوث المتعلقة بموضوع البحث لإيجاد المقياس المناسب والمشابه لعينة البحث وبعد ذلك تبنت الباحثة مقياس (الغانمي، 2016) وقد اعتمدته الباحثة لأسباب منها أعد هذا المقياس لبيئات البيئة العراقية ولذا فهو يتقارب مع مجتمع هذا البحث وعرضته على مجموعة من المحكمين والمتخصصين فكانت نسبة الاتفاق بينهم عالية لصالح فقراته وأعداده وفي ضوء ذلك تكون المقياس من (33) فقرة توزعت على (4مجالات) وهي المجال التربوي والمجال الاجتماعي والمجال الاقتصادي والمجال الأمني، ووضعت له البدائل البديل الأول (مؤثرة) ثلاث درجات ، والبديل الثاني (مؤثرة جداً) درجتان ، والبديل الثالث (غير مؤثرة) درجة واحدة .

الخصائص السايكومترية لمقياس التسرب المدرسي :

1- صدق مقياس التسرب المدرسي : يقصد بالصدق أن يقيس المقياس ما وضع من أجله ، أي أن المقياس الصادق يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئاً آخر بدلاً منها أو بالإضافة إليها. (عبد الحفيظ ومصطفى، 2000:173) ولغرض التحقق من صدق المقياس المعتمد في هذا البحث، فقد استعملت الباحثة:

- **الصدق الظاهري :** يعد اتفاق المحكمين نوعاً من الصدق الظاهري ، إذ أن الصدق الظاهري يشير إلى ما يظهر أن المقياس يقيسه ، أي أن المقياس يتضمن فقرات يظهر أنها على صلة بالمتغير الذي يقاس ، وأن مضمون المقياس متفق مع الغرض منه (عباس، 2011 : 131) لهذا قامت الباحثة بعرض مقياس التسرب المدرسي على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في العلوم التربوية

والنفسية والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي وقد عدت الباحثة موافقة المحكمين على المقياس بنسبة (85%) فأكثر دلالة الصدق وفي ضوء آراءهم وملاحظاتهم تم تبني المقياس بصيغته النهائية .

2- القوة التمييزية لفقرات لمقياس :

طبقت الباحثة أداة القياس على عينة ممثلة بلغت (100) مرشداً ومرشدة وباستخدام أسلوب العينتين المستقلتين تم تصحيح المقياس وفق الأوزان المعطاة وإيجاد الدرجة الكلية وترتيبها تنازلياً وحددت نسبة الـ(27%)، اننت القيمة التائية المحسوبة تساوي (1.96) بمستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (52) تساوي وبذلك فقد تم الإبقاء على الفقرات التي تساوي قيمتها التائية (1.96) فأكثر وأصبح عدد فقرات المقياس بشكله النهائي (33) فقرة وجدول (2) يوضح ذلك



جدول (2) القوة التمييزية لفقرات مقياس التسرب المدرسي

مستوى الدلالة	القوة التمييزية	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		الفقرة
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
دالة	13.6	1.11	2.56	0.74	4.29	1
دالة	12.68	0.98	2.74	0.99	4.44	2
دالة	8.22	1.44	3.4	0.78	4.7	3
دالة	8.55	1.22	3.33	0.73	4.62	4
دالة	9.85	1.02	4.1	0.64	4.77	5
دالة	5.26	0.55	4.65	0.25	4.94	6
دالة	4.54	0.72	4.51	0.5	4.9	7
دالة	5.94	1.33	3.21	0.9	4.14	8
دالة	10.81	1.31	3.14	0.85	4.74	9
دالة	6.51	1.46	2.75	1.39	4.11	10
دالة	7.5	1.11	2.64	1.28	3.81	11
دالة	5.10	1.25	4.0	0.67	4.72	12
دالة	6.25	1.24	3.5	0.85	4.44	13
دالة	12.39	0.93	2.9	0.9	4.42	14
دالة	4.5	1.1	4.16	0.64	4.67	15
دالة	4	0.9	4.31	0.66	4.74	16
دالة	15.59	0.75	2.68	0.85	4.41	17
دالة	8.2	1.06	3.22	0.94	4.32	18
دالة	6.19	0.944	3.88	0.71	4.6	19
دالة	4.33	1.45	3.6	0.34	4.9	20
دالة	6.66	1.02	4.05	0.44	4.84	21
دالة	10.47	0.96	3.78	0.53	4.85	22
دالة	7.43	0.94	3.73	0.81	4.56	23
دالة	9.45	1.3	3.34	0.83	4.67	24
دالة	7.33	1.04	4	0.47	4.81	25
دالة	4.73	0.9	4	0.55	4.75	26
دالة	4.39	0.85	4.5	0.34	4.89	27
دالة	4.72	1.32	3.32	0.82	4.44	28
دالة	2.5	0.7	4.62	0.48	4.81	29
دالة	7.57	1.01	3.01	0.96	4.32	30
دالة	10.47	0.96	3.78	0.53	4.85	31
دالة	12.39	0.93	2.9	0.9	4.42	32
دالة	5.26	0.55	4.65	0.25	4.94	33

3. علاقة درجة الفقرة بدرجة المقياس الكلية:

لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وقد أظهرت النتائج أن معامل الارتباط تراوح بين (0.24 - 0.87) وجدول (3) يوضح ذلك وهذا يدل ان جميع الفقرات ذات علاقة ارتباطية بالدرجة الكلية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) لكون كلما زاد معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية زاد احتمال الحصول على مقياس أكثر تجانساً ، (Allen & Yen , 1979 , p.125)

جدول (3) معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التسرب المدرسي

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
0.63	29	0.87	22	0.73	15	0.37	8	0.86	1
0.48	30	0.36	23	0.64	16	0.6	9	0.66	2
0.30	31	0.69	24	0.63	17	0.76	10	0.6	3
0.34	32	0.33	25	0.77	18	0.7	11	0.74	4
0.51	33	0.47	26	0.63	19	0.82	12	0.68	5
		0.35	27	0.63	20	0.26	13	0.24	6
		0.61	28	0.44	21	0.58	14	0.66	7

4-علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال:

استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لغرض معرفة علاقة درجة كل فقرة بالمجال التي تنتمي اليه وقد تبين وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس التسرب المدرسي ودرجة المجال التي تنتمي اليه عند مستوى دلالة (0.05) لهذا ووجدت الباحثة ان القيمة التائية المحسوبة لجميع فقرات مقياس التسرب المدرسي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) وهذا يدل على ان جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05، 0) ودرجة حرية (98) .

5-ثبات مقياس التسرب المدرسي: يعني الثبات مدى الاتساق بين البيانات التي تجمع عن طريق إعادة تطبيق المقاييس نفسها على الأفراد أنفسهم أو الظواهر وتحت الظروف نفسها (ملحم، 2006:327) وقد تم احتساب الثبات لمقياس هذا البحث بطريقتين:-

• **معامل الاتساق الداخلي (طريقة التجزئة النصفية):** تعد هذه الطريقة من أكثر طرق الثبات شيوعاً ، ويعود ذلك إلى أنها تتلافى عيوب بعض الطرق الأخرى (الوائلي، 2019: 159) حيث تتطلب الطرق الأخرى إعادة تطبيق المقياس نفسه مرتين متتاليتين، فعندئذٍ يفضل تقدير ثبات المقياس باستعمال معامل الاتساق الداخلي (علام، 2007 : 154) ولحساب الثبات بهذه الطريقة ثم تقسيم فقرات المقياس إلى نصفين، أحدهما ضمّ درجات الفقرات الفردية والآخر ضمّ درجات الفقرات الزوجية ، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغت قيمته (0.84)، ولتقدير ثبات المقياس ككل ينبغي إجراء تعديل على قيمة معامل ارتباط بيرسون لذلك تم تصحيح معامل الارتباط

باستعمال (معادلة سيبرمان - براون) ، فبلغت قيمته (0.89) وهو معامل ثبات جيد، ومن خلال ذلك يمكن القول بأن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

• **معامل كرونباخ - ألفا :-** يعد متوسط معاملات الارتباط الداخلية أفضل تقدير لمتوسط معامل الثبات، ويمكن تحقيق ذلك بعدة طرق منها وما هو شائع معادلة كرونباخ - ألفا (عوده، 1998: 354-355) وقد تم حساب معامل كرونباخ - ألفا لحساب الاتساق الداخلي للمقياس إذ بلغ (0.88) وهو مؤشر إحصائي جيد. وبعد تحقق الباحثة من شرطي الصدق والثبات أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على أفراد عينة البحث .

رابعاً- الوسائل الإحصائية تم الاستفادة من الحقيبة الإحصائية (spss) لإيجاد المعالجات الإحصائية الآتية : (النسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي (t.test) لعينة واحدة)

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: عرض النتائج وتفسيرها:

الهدف الأول : " ما هي أسباب التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المرشدين التربويين ؟ لغرض التعرف على الالاهمية النسبية لفقرات المقياس البالغ عددهم (33) فقرة اعتمدت الباحثة على معادلة الوسط المرجح والوزن المئوي لتحديد الفقرات المتحققة وغير المتحققة إذ تم إعطاء البديل الأول (مؤثرة) ثلاث درجات، والبديل الثاني (مؤثرة جداً) درجتان ، والبديل الثالث (غير مؤثرة) درجة واحدة ، وتم حساب متوسط درجات المقياس الثلاثي الذي هو (2) محكا بين الفقرات المتحققة وغير المتحققة ، إذ تعد الفقرة الذي تحصل على وسط مرجح (2) فما فوق فقرة متحققة ، في حين الفقرة التي حصلت على وسط مرجح اقل منها غير متحققة وفيما يأتي عرض لنتائج البحث ثم تفسيرها للفقرات غير المتحققة كالاتي :

جدول (4) المعالجات الاحصائية لاستجابات المرشدين التربويين في مقياس التسرب المدرسي

ت	المجال	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	اجتماعي	انشغال الطلبة باستخدامات الانترنت ومواقع التواصل	2,70	89,86
2	امني	الظروف الامنية الصعبة لسكن اسر الطلبة	2,65	78,41
3	تربوي	كثرة غيابات الطلبة وعدم الالتزام بالدوام	2,02	85,02
4	اجتماعي	فقدان الرعاية الابوية لليتيم	2,54	84,54
5	اجتماعي	قلة الوعي واهتمام الاسر العراقية بتعليم ابنائهم	2,86	82,13
6	امني	خوف وقلق الاسر من تعرض ابنائهم للخطر	2,54	82,41
7	تربوي	معاناة الطلبة من مشاكل صحية صعبة جداً	2,63	82,90

8450	2,70	رسوب الطلبة المتكرر لأكثر من عام دراسي	تربوي	8
83,92	2,61	اختيار الدراسة الغير مرغوب بها من قبل الطلبة	اجتماعي	9
8631	2,90	هجرة اسر الطلبة الى داخل وخارج العراق	امني	10
80,59	2,57	الخوف والتوتر من الامتحانات بكافة انواعها	تربوي	11
83,01	2,78	ضعف الخبرة الدراسية المتراكمة للطلبة	تربوي	12
80,34	2,60	خوف الطلبة واسرهم من ضعف عنصر الامن	امني	13
84,38	2,18	تعرض الطلبة لظروف صعبة تمنعهم من بالدراسة	اجتماعي	14
86,21	2,73	ضعف المستوى المادي لأغلب الاسر	اقتصادي	15
80,32	2,57	شيوخ ثقافة البيت اكثر امنأ من المدرسة لدى اغلب الاسر	امني	16
85,30	2,85	قلة الاحترام بين الطلبة والملاكات الادارية والتدريسية	تربوي	17
89,24	2,71	صعوبة المواد الدراسية كافة	تربوي	18
84,23	2,74	ضعف المستوى المعيشي للإبقاء بمتطلبات الدراسة	اجتماعي	19
63,77	1,91	ضعف اهتمام المدرسة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	تربوي	20
61,15	1,84	انشغال الطلبة واسرهم بالسفر والترفيه	اجتماعي	21
61,35	1,84	ضعف متابعة الادارة للعملية التعليمية داخل المدرسة	تربوي	22
60,39	1,81	عدم شعور الطلبة بالاحترام والتقدير في المدرسة	تربوي	23
59,97	1,79	مقارنة الطلبة لنفسهم بطلبة المدارس الالهية	اقتصادي	24
58,88	1,76	عمل الطلبة خارج الدوام للمساعدة في دخل الاسرة	اقتصادي	25
58,64	1,75	ارهاق الطلبة في العمل بالمنزل بأعمال لا تتناسب قدراته	اقتصادي	26
58,23	1,74	ضعف الأنشطة الاجتماعية داخل المدرسة	اجتماعي	27
57,97	1,73	عدم تلبية البرامج الدراسية لرغبات الطلبة	تربوي	28
57,64	1,72	ضعف اهتمام المدرسة بمشاكل وتحديات الطلبة	تربوي	29
57,64	1,72	ضعف الوازع الامني لعمليات الاختطاف والقتل	امني	30
57,49	1,72	استخدام بعض الملاكات التدريسية انظمة غير تربوية	تربوي	31
56,04	1,68	بعد المدرسة عن سكن الطلبة ومخاطر الطريق	امني	32
55,56	1,67	عدم اعتماد الملاكات التدريسية طرائق تدريس حديثة	تربوي	33

مناقشة الفقرات غير المتحققة من وجهة نظر المرشدين التربويين

1- حصلت الفقرة (ضعف اهتمام المدرسة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة) من المجال التربوي الوسط المرجح (191) والوزن المنوي (63,77) وتشير هذه النتيجة إلى أن ليس هناك رعاية كافية من قبل وزارة التربية والمسؤولين بالطلبة الذين يعانون من اسباب صحية ونفسية تجعلهم بطيء التعلم ومن الافضل ان تكون هناك مدارس خاصة بهم ملائمة للظروف التي يعانون منها .

- 2- حصلت الفقرة (11) من المجال الاجتماعي (انشغال الطلبة واسرهم بالسفر والترفيه) الوسط المرجح (1,84) والوزن المئوي (61,15 %) وتشير هذه النتيجة ان اغلب الطلبة من الذكور في المرحلة المتوسطة يلجأون الى السفر والترفيه في اوقات الدراسة باعتباره اوقات مناسبة لعدم وجود الزخم في اماكن النزهة فضلاً عن ذلك قلة الوعي لدى اغلب الاسر للمستوى الدراسي لأبنائهم وطلب اللجوء الى دول اخرى فضلاً على ان اغلب منهم يقضون اوقاتهم بالسفر والترفيه الى اماكن النزهة .
- 3- وحصلت الفقرة (29) من المجال التربوي (ضعف متابعة الادارة للعملية التعليمية داخل المدرسة) الوسط المرجح (1,84) والوزن المئوي (61,35) والسبب في ذلك ان اغلب الادارات المدرسية تلجأ الى ترك الطلبة بدون متابعة او محاسبة في حالة التقصير بحجة ان الطالب المراهق يجب السيطرة عليه وكذلك وجود القوانين الصعبة من قبل الاشراف التربوي بعدم المحاسبة وفضلاً عن ذلك خوف اغلب الادارات من المشاكل العشوائية التي قد تحصل من بعض العوائل.
- 4- حصلت الفقرة (32) من المجال التربوي (عدم شعور الطلبة بالاحترام والتقدير في المدرسة) الوسط المرجح (1,81) والوزن المئوي (60,39) يعود ذلك الى ان الطلبة في المرحلة المتوسطة يعاونون من فترة المراهقة الحرجة ونلاحظ ذلك بان الطلبة يفترضون أنفسهم ويحاولون جلب انتباه المدرسين اليهم فضلاً عن ذلك بان اغلب الطلبة يعاونون من وجود تصرفات صعبة توصف بانها غير تربوية من قبل المدرسين .
- 5- بينما شغلت الفقرة (20) من المجال الاقتصادي (مقارنة الطلبة لأنفسهم بطلبة المدارس الاهلية) الوسط المرجح (1,78) والوزن المئوي (59,42 %) والسبب في ذلك بان اغلب الطلبة في المدارس المتوسطة يلجأون الى مطالبة الاهل بتحويلهم الى المدارس الاهلية بعد ان يقارن الطلبة نفسه بأصدقاء الآخرين .
- 6- حصلت الفقرة (20) والفقرة (3) من المجال الاقتصادي (عمل الطلبة خارج الدوام للمساعدة في دخل الاسرة) والفقرة (ارهاق الطلبة في العمل بالمنزل بأعمال لا تتناسب قدراته) وسطهم المرجح (1,77) والوزن المئوي (59,42 %) والسبب في ذلك بسبب الظروف الاقتصادية الصعبة التي يعيشها اغلب الاسر بسبب وفاة الاب او الاخ الكبير الذي يعتبر معيل للعائلة وضعف المستوى المعيشي لهم يلجأ الطلبة الى العمل وترك الدراسة فضلاً عن مساعدة العائلة من خلال تكليف بإنجازه بعض الاعمال داخل البيت الذي قد تعد سبب مهم في تركه للدراسة وانشغالها وتكون غير ملائمة ومناسبة لمستوياتهم العمرية .
- 7- حصلت الفقرة (24) (ضعف الانشطة الاجتماعية داخل المدرسة) من المجال الاجتماعي الوسط المرجح (1.75) والوزن المئوي (97,97) وتشير هذه النتيجة ان الطلبة في المرحلة المتوسطة يعاونون من عدم وجود أنشطة اجتماعية متمثلة بالزيارة الى البيت في حال المرض او الوفاة كذلك عدم وجود تواصل اجتماعي بين عوائل الطلبة.
- 8- حصلت الفقرة (24) و (22) من المجال التربوي (عدم تلبية البرامج الدراسية لرغبات الطلبة) و (ضعف اهتمام المدرسة بمشاكل وتحديات الطلبة) الوسط المرجح (1,74) والوزن المئوي (57,97) والسبب

في ذلك بسبب التغيرات المستمرة على البرامج الدراسية التي تنظمها وزارة التربية ولا سيما المناهج وتغيراتها بين الحين والآخر مما يكون هناك حالة من الملل وعدم الاستقرارية لدى الطلبة الامر الذي يجعل الاغلب الى ترك الدراسة وكذلك وجود الضعف الواضح للمدرسة بعدم الاهتمام الى المشاكل والتحديات والصعوبات التي يعانون منها في المدرسة مثل التدخين واصدقاء السوء الخ

9- حصلت الفقرة (24) من المجال الامني (ضعف الوازع الامني لعمليات الاختطاف والقتل) و الفقرة (19) من المجال التربوي (استخدام بعض الملاكات التدريسية انظمة غير تربوية) الوسط المرجح (1,74) والوزن المئوي (57,97) والسبب في الفقرة الاولى يعود الى تدهور الوضع الامني في اغلب الاحيان لدى بعض المناطق وخصوصا المناطق العشوائية البعيدة عن المناطق السكنية مما يجعل هناك عمليات الاختطاف والقتل لدى بعض النفوس الضعيفة لهذا تلجأ اغلب العوائل وخصوصا عوائل البنات الى ترك بناتهم للمدرسة اما الفقرة الاخرى فنجد ان من اهم الاسباب التي تؤدي ترك الطلبة للدراسة هي الاساليب الغير تربوية من بعض الملاكات التدريسية المتمثلة بالألفاظ الصعبة والسب والشتم او استخدامهم للعقوبات القوية والقاسية ولا سيما النوع الذي يجعل لدى الطلبة منهم الى عقد نفسية او حالات مرضية .

10- حصلت الفقرة (8) من المجال الامني (بعد المدرسة عن سكن الطلبة ومخاطر الطريق) الوسط المرجح (1,68) والوزن المئوي (56,40 %) ويعود السبب الى ذلك ان هناك اغلب المناطق ولا سيما منها النائية والمناطق العشوائية والتجاوز لا توجد بها مدارس للمرحلة المتوسطة لذا يلجأ الطلبة الى التسجيل في مدارس بعيدة جدا عن سكنهم مما يشكل احد اسباب ترك الدراسة وخصوصا البنات منهم وللكشف عن دلالة الفروق بين وجهات نظر المرشدين والمرشدات في العوامل المؤثرة في زيادة التسرب استخدمت الباحثة اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين وجدول (5) يوضح ذلك

جدول (5) الفروق بين اراء عينة البحث ككل في مقياس التسرب المدرسي

الاسباب	الجنس	عدد العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان وتني	القيمة الزائفة	الدلالة الاحصائية
الاقتصادي	مرشدين	50	104,00	717600	5,22,30	0,63	غير دال
	مرشدات	50	67,55	7745	2350,00	0,13	غير دال
الاجتماعي	مرشدين	50	69,06	476500	236,25,00	0,13	غير دال
	مرشدات	50	69,06	482600	235,000	0,077	غير دال
الامني	مرشدين	50	69,76	459600	2362,500	0,133	غير دال
	مرشدات	50	6924	459600	477,50	0,071	غير دال
التربوي	مرشدين	50	66,61	499500	995,00	0,854	غير دال
	مرشدات	50	72,39	6755	4661,00	0,288	غير دال

جدول (6) المعالجات الاحصائية لمتغير الجنس في مقياس التسرب المدرسي

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة (0,05)
الذكور	50	119,3	12,1	98	0,89	1,96	غير دالة
الإناث	50	131,05	28,4				

يبين الجدول اعلاه ان متوسط الرتب عند المرشدين والمرشدات للأسباب ككل غير دالة.

الهدف الثاني : هل هناك فروق في التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفق متغير الجنس ومتغير سنوات الخدمة من وجهة نظر المرشدين التربويين

1- متغير الجنس (مرشدين - مرشدات) : لتحقق من ذلك استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي للمرشدين حيث بلغ (119,3) بانحراف معياري (12,1) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمرشدات (131,05) بانحراف معياري (28,43) واختبار الفروق بين المتوسطين استُخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية المناسبة وهي الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين , اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (0,89) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (98) مما يدل على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ، كما في جدول(6) .

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن كلا الجنسين من المرشدين والمرشدات يمتلكون خبرات ارشادية ومعلومات ومهارات مناسبة و لا يوجد اي فرق ذات دلالة احصائية كون العوامل نفسها المحددة في المقياس التربوية و الاجتماعية والاقتصادية والامنية والتي يعاني منها الطلبة في المدارس المتوسطة لهذا نحتاج الى العديد من الندوات وورش العمل من قبل المشرفين الاختصاصيين للمرشدين التربويين وخصوصا في المدارس المتوسطة لغرض المساهمة في التقليل من هذا العوامل والوصول الى المعالجات الصحيحة اليها .

2-سنوات الخدمة (اقل من 5 سنوات - اكثر من 5 سنوات)

لتحقق من ذلك استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي ذوي الخدمة (اقل من 10 سنوات) حيث بلغ (22,3) بانحراف معياري (9,6) بينما ذوي الخدمة (أكثر من 10 سنوات) بلغ المتوسط الحسابي (36,1) بانحراف معياري (14,8) واختبار الفروق بين المتوسطين استُخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية المناسبة وهي الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين , اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (3,86) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (98) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسرب الدراسي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة ولصالح الذين خدمتهم (اكثر من 10 سنوات) ، كما في جدول(7).

جدول (7) المعالجات الاحصائية لمتغير سنوات الخدمة في مقياس التسرب المدرسي

سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة (0,05)
اقل من 5 سنوات	37	22, 3	9,6	98	3,86	196	دالة
اكثر من 5 سنوات	63	36, 1	14,8				

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن المرشدين التربويين من ذوي الخدمة الأكثر من (5 سنوات) لديهم تراكم لخبرة ارشادية طويلة فضلاً على انهم يمتلكون مهارات واساليب ارشادية تجعل لديهم القدرة على التعامل مع الطلبة في كافة الظروف الصعبة واتخاذ القرارات المناسبة بحقهم فضلاً عن ذلك امتلاكهم للخبرة التي تجعل من المرشدين التربويين يساعدون الطلبة اللذين يعانون من مشكلات مختلفة في ايجاد الحلول المناسبة لهم .

ثانياً - الاستنتاجات : في ضوء النتائج التي كشف عنها البحث توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات الآتية :-

- 1- إن العوامل التي تؤثر في زيادة التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المرشدين التربويين تنحصر في (4مجالات) منها مرتبة حسب اهميتها وهي (المجال الاجتماعي ، المجال التربوي ، المجال الامني ، المجال الاقتصادي)
- 2- ان دلالة الفروق في التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفق متغير الجنس (ذكور - اناث) من وجهة نظرهم كانت للأسباب ككل غير دالة .
- 3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي تبعا لمتغير سنوات الخدمة ولصالح متغير ذوي الخدمة (اكثر من 5 سنوات).

ثالثاً : التوصيات: في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها ، يمكن للباحثة إن توصي بأهم الاجراءات الواجب اتباعها للحد من ظاهرة التسرب بما يأتي :

- 1- تفعيل دور المرشد التربوي في مساعدة الطلبة في حل مشكلاتهم التربوية وغير التربوية، بالتعاون مع المدرسة والمجتمع المحلي وعلى الأخص أولياء أمور الطلبة.
- 2- العدالة في التعامل وعدم التمييز بين الطلبة داخل المدرسة.

3- منع العقاب بكل أنواعه في المدرسة (البدني والنفسي) بالرغم من أن وزارة التربية تمنع رسمياً العقاب بشتى أشكاله في المدارس كوسيلة ردع مما يتطلب وضع آليات مراقبة ومتابعة لضمان الالتزام التام بعدم استخدام أسلوب العقاب لحل مشاكل الطلبة.

4- توفير تعليم تمكيني علاجي للطالب ذي صعوبات التعلم.

5- تفعيل قانون إلزامية التعليم في المرحلة الأساسية ووضع آليات للمتابعة والتنفيذ على مستوى المدرسة.

6- السماح للطلبة المتسربين بالالتحاق بالدراسة بغض النظر عن سنهم وفق شروط محددة وميسرة.

7- مساعدة الأسر الفقيرة مادياً لتغطية النفقات الدراسية وتوفير مستلزمات التعليم لأبنائها

8- نشر الوعي وتثقيف الأسرة بقيمة التعليم وأهميته ومخاطر التسرب على أبنائهم.

9- إقناع الأسر بضرورة تهيئة الجو الأسري لأبنائهم من خلال توفير الوقت والمكان المناسبين للدراسة في المنزل.

10- مساعدة الأسرة لأبنائها في حل مشاكلهم الدراسية وصعوبات التعلم في المواد الدراسية.

11- عدم تكليف أبنائهم الطلبة بمهام أسرية فوق طاقتهم، من خلال تفرغهم وتوفير الوقت الكافي لهم للدراسة.

12- تفعيل الاتصال والتواصل بين الأسرة والمدرسة لمتابعة تطور أبنائهم والوقوف على المشاكل التي يواجهونها داخل المدرسة وخارجها والمساعدة في حلها.

13- مشاركة الأسرة بالأنشطة اللاصفية التي تنظمها المدرسة.

رابعاً : المقترحات : في ضوء ما أسفرت نتائج البحث فإن الباحثة تقترح بما يأتي :-

1- اجراء دراسة عن اسباب التسرب المدرسي من وجهة نظر مديرو ومديرات المدارس والمشرفين التربويين .

2- اجراء دراسة عن التسرب المدرسي وعلاقاته بالأمن النفسي لطلبة المرحلة المتوسطة .

3- اجراء دراسة للتعرف عن العوامل المؤثرة في تسرب الطلبة في المدارس الابتدائية.

4- اجراء دراسة مقارنة للتعرف على ظاهرة التسرب في المدارس الثانوية بين محافظات العراق (الريف والمدينة

(

المصادر

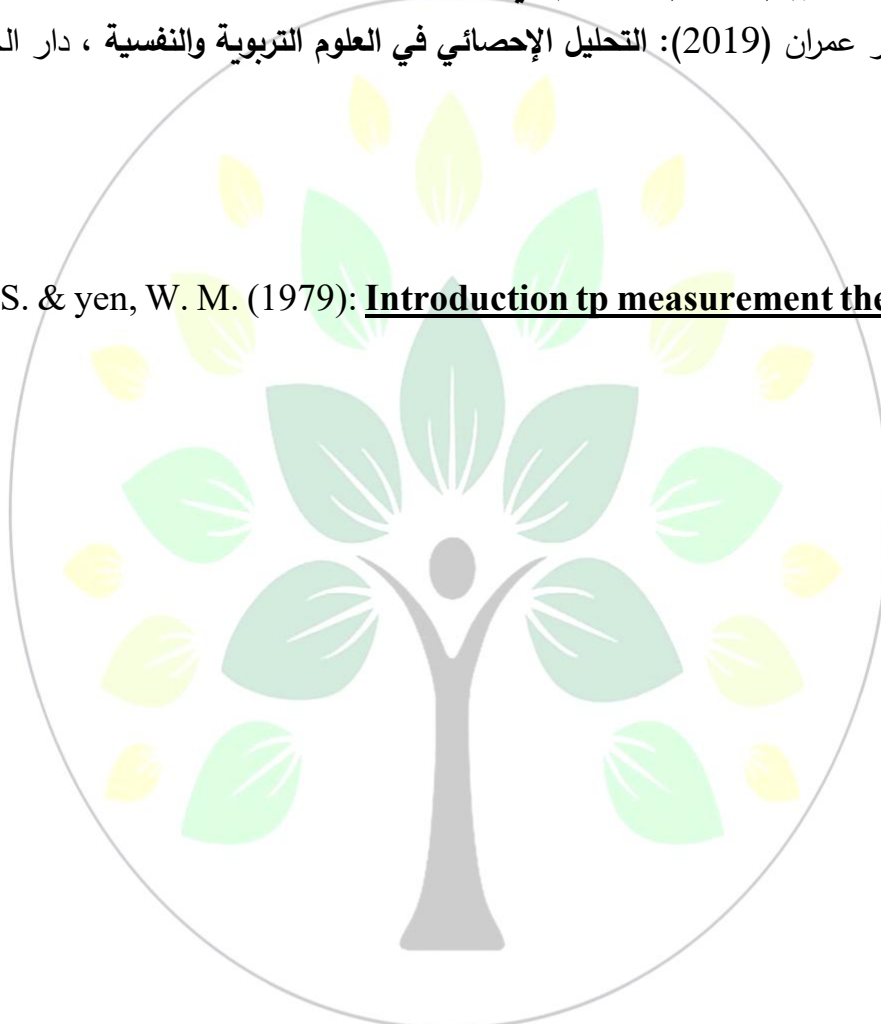
المصادر العربية

- 1- أبو عسكر ، محمد فؤاد سعيد (2009) : " دور الادارة المدرسية في مدارس الابتدائية في مواجهة ظاهرة التسرب " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية غزة.
- 2- الجابر ، محمد جاسم (2020) : **ظواهر مدرسية** ، ط1 ، دار الامارة ، بيروت
- 3- خزل ، ميادة عبد الله (2022) : دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المرحلة الابتدائية ، مجلة المنارة الاردنية، مجلد9، العدد 1
- 4- الداود ، سلمان (2015) : **اثار التسرب المدرسي** ، ط1، مكتبة العزة ، بيروت
- 5- رقية، مولاي وحيدة بحاجي (2021): **العوامل الثقافية والاجتماعية المؤثرة في التسرب المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع، جامعة أحمد دراية - ادرار - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية.**
- 6- السامرائي ، انتصار عباس (2019) : **مشكلة التسرب** ، ط1، دار البيضاء ، بغداد .
- 7- السعد ، مناضل (2020) : **علم النفس المدرسي** ، ط2، دار الكتاب ، عمان
- 8- السمّتن ، ماهر ديوان (2013) : **الارشاد في مشاكل التعليم** ، دار النور ، بغداد
- 9- شعيب ، مؤيد سعيد (2008) : " دور الخدمة الاجتماعية في معالجة التسرب الدراسي من المدارس " ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة بغداد ، بغداد.
- 10- العادلي ، فاطمة (2020) : **اشكاليات العملية التربوية** ، ط1، دار الديوان ، بغداد
- 11- عباس ، محمد خليل (2011) : **مناهج البحث التربوي** ، ط 3 ، دار المسيرة ، الأردن
- 12- عبد الله ، مؤمن (2017) ، **مناهج البحث العلمي** ، ط1 ، دار اليمامة ، بغداد.
- 13- عبد الحفيظ ، أخلاص مصطفى و مصطفى حسين باهي (2000) : **طرق البحث العلمي في المجالات التربوية و النفسية** ، مركز الكاتب ، القاهرة .
- 14- عبد الناصر ، قادر رضا (2012) : "واقع التعليم واثّر تسرب الطلبة على التنمية البشرية في العراق " ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية الادارة والاقتصاد ، جامعة بغداد ، العراق .
- 15- علام، صلاح الدين محمود (2007) : **القياس والتقويم** ، دار المسيرة، عمان، الأردن
- 16- علي ، محسن علي (2003) : " دور المديرين والمعاونين في الحد من ظاهرتي الرسوب والتسرب " رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، العراق.
- 17- عودة، احمد سليمان (1998): **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، ط2، دار الامل ، أربد .

- 18- الغانمي ، امانى حارث (2016) : التسرب الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة و دور المرشد التربوي في معالجتها ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية ، كلية التربية للبنات.
- 19- المروان ، محمد قاسم (2016) : " التسرب من المدارس " ، دار غيداء ، العراق.
- 20- المشهداني ، احمد عبد الفتاح (2000): العوامل الاجتماعية التي تؤدي الى تسرب تلاميذ من المرحلة الابتدائية في بغداد ومن وجهة نظر المتسربين انفسهم ، مجلة بحوث التربية النوعية ، جامعة المنصورة،.
- 21- الهادي ، خليل كريم (2018) : التعليم في العراق ، ط1 ، دار الصادق ، العراق .
- 22- الوائلي ، بدر عمران (2019): التحليل الإحصائي في العلوم التربوية والنفسية ، دار الحسن للطباعة ، بغداد.

المصادر الاجنبية

- 1- Allen, M. S. & yen, W. M. (1979): Introduction tp measurement theory, California, Brook cole .



الميل الى العفو لدى المرشدين التربويين

The Propensity for Forgiveness among Educational Counselors

الباحثة أشواق عبد المطلب عيدان

Aswaq Abdul Muttalib Aidan

وزارة التربية - مديرية تربية الرصافة الثانية

Directorate of Education in Al-Rusaifa Second

الايمل : ashwaqabdalm6@gmail.com

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/9/9	2025/10/7

ملخص البحث: استهدف البحث التعرف الى: الميل الى العفو لدى المرشدين التربويين، دلالة الفروق في الميل الى العفو تبعا لمتغير الجنس (ذكور، اناث)، دلالة الفروق في الميل الى العفو تبعا لمتغير نوع الوظيفة (عقود، ملاك) لتحقيق اهداف البحث تبنت الباحثة مقياس هارتلاند المترجم من قبل (الجبوري، 2019)، المتكون من (18) فقرة ولكل فقرة خمسة بدائل وتكونت العينة من (234) مرشد ومرشدة تم اختيار حجم العينة باستعمال معادلة ستيفن ثامبسون، وتم التأكد من الخصائص السايكومترية للمقياس، إذ بلغ معامل الثبات باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (0.828) (كما بلغ الثبات بمعادلة الفاكرونباخ (0.871)، ولتحقيق أهداف البحث استعملت الباحثة الحزمة الإحصائية (Spss) وأظهرت نتائج البحث ان المرشدين التربويين لديهم ميل الى العفو، توجد فروق بين الذكور والاناث ولصالح الذكور، توجد فروق بين الملاك والعقود ولصالح الملاك في الميل الى العفو، وفي ضوء النتائج قدمت الباحثة عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الميل الى العفو، المرشدين التربويين.

Abstract:

This study aimed to identify: the propensity for forgiveness among educational counselors; the significance of differences in this propensity based on gender (male, female); and the significance of differences based on employment type (contract, permanent staff). To achieve these objectives, the researcher employed the Hartland scale, translated by (Al-Jubouri, 2019), which consists of 18 items, each with five response alternatives. The sample consisted of 234 male and female counselors, selected using Stephen Thompson's formula. The psychometric properties of the scale were confirmed, with a test-retest reliability coefficient of 0.828 and a Cronbach's alpha coefficient of 0.871. Data were analyzed using the SPSS statistical package.

The results indicated that educational counselors exhibit a propensity for forgiveness. Significant differences were found based on gender, in favor of males, and based on employment type, in favor of permanent staff. In light of these findings, the researcher presented a number of recommendations and suggestions.

Keywords: Propensity for Forgiveness, Educational Counselors.

مشكلة البحث: Research problem

يعد الميل الى العفو أمراً جوهرياً في العالم الحديث ولكننا اليوم أصبحنا بعيدين عن هذه القيمة الانسانية العظيمة، فالعالم اليوم بأسره يعاني من تصاعد حدة عدم التسامح والصراعات، فمقدرة الشخص على التسامح أصبح مؤشراً على الشخصية السوية للفرد الذي يعد جزءاً لا يتجزأ من المجتمع (الدوسري، 2012: 15).

ارتبط هذا المفهوم لعقود طويلة بالدراسات الدينية، الى أن بدأ علماء النفس حديثاً في تناوله بالدراسة، ويعد الميل الى العفو لب علم النفس الايجابي، سيلجمان.(4:2002 Seligman)

يرتبط الميل الى العفو بالرضا الذاتي والاستمتاع بالحياة، حيث يضيفي الاستمتاع بالحياة على شخصية الفرد حالة من السعادة والرضا والهناء، وهذا الشعور بالسعادة يجعل الافراد اكثر ميلاً الى العفو، أما هؤلاء الذين لا يستمتعون بحياتهم، وذهاب بهجة الحياة ومتعتها ولذتها عن حياتهم بالصورة التي تجعل هذه الحياة لا معنى فيها ولا متعة فيشعرون بقرب النهاية، وعدم الرغبة في أن يعيشوا هذه الحياة أو الرغبة في تغييرها، والبحث عن كل ما يجعل لها قيمة وتستحق بأن تعايش عندئذ يصبح هؤلاء الأفراد أكثر حقداً وعدائية تجاه الحياة والآخرين، فلا يلبسون ثوب الميل الى العفو، ولا تنبض حياتهم أو تستضيء بنور المتعة أو البهجة والنشوة، إنها بلا شك تلك الحياة الخالية تماماً من المعنى(عبد العال ومظلوم، 2013: 8).

لذلك أن الميل الى العفو لا يمكن بناؤه في سلوكنا بالطريقة التي تتطلبها الاحتياجات الفسيولوجية، ولا قيمة عالمية يمارسها الجميع كأساس للديمقراطية وهو يتعارض مع الانظمة الاستبدادية التي تفرضها وجود معتقد واحد في عالم يطمح للسلام وانتشار الديمقراطية في شتى العالم كل هذا لا يعد حقيقة عالمية، (Mayor, 1997: 19). ترى الباحثة كونها أحد المرشدين التربويين أن المرشد التربوي يجب ان يتسم بالتسامح والعفو والصبر والمرونة في التعامل في المشكلات التي تواجهه كي يستطيع حلها، لذا تسعى الباحثة ان تتعرف على السؤال التالي: هل المرشدين التربويين لديهم ميل الى العفو وهل يختلف الميل الى العفو باختلاف الجنس (الذكور، الاناث)؟

أهمية البحث: The importance of research

يعد الميل الى العفو سمة ايجابية من سمات الشخصية لأنه يدعم العلاقات الاجتماعية واشكال التفاعل الاجتماعي بين مختلف الجماعات الي تعيش في المجتمع الواحد فهو خطوة مهمة لاستعادة العلاقات المتضررة، والثقة المتبادلة بين طرفي العلاقة ويحقق مزيداً من الانسجام، فالعفو له دور مهم في مجمل العلاقات الاجتماعية داخل اي مؤسسة، ويحقق الثقة والانتماء والتعاون بين الافراد، كذلك يحسن جودة الحياة والاستمتاع بها(البقمي، 2017: 191).

الميل الى العفو ركيزة اساسية لعلم النفس الايجابي لأنه ييسر حدوث الانفعالات الايجابية كالأمل والتفاؤل والايثار والحب، كما يسهم بدرجة كبيرة في تحقيق التوافق النفسي وتكامل ذات الفرد وشعوره بالسعادة، فهو ميكانيزم وقائي يظهر عندما توجه إساءة الى شخص ما، وما يقوم به بالرديلة اتجاه ذاته، وعندما يتجه هذا الشخص للعفو عن المسيء تتحسن حالته الصحية والعقلية ويشعر بالرفاهية النفسية نتيجة تحرره من المشاعر السلبية، وكذلك ما يحمله من غيظ اتجاه ذاته، كل ذلك يتوقف على السمات الشخصية للمساء اليه ودرجه علاقته بالمسيء وحجم الاساءة ونوعها(خليل، 2013: 2).

هذا يتفق مع دراسة عبد العال ومظلوم (2013) اذ وجد الباحثان ان السعادة تعمل كميكانيزم واق ضد اضطراب الفرد وانحرافه، وانعزاله عن الواقع الخارجي، حيث يحصل هؤلاء السعداء على درجات اعلى في الحب والميل الى العفو، والقدرة على الثقة بالآخرين، وحسن الظن بهم، والتفاعل بفعالية معهم والقدرة على اتخاذ القرارات، الابداع وسلوك المساعدة (عبد العال ومظلوم، 2013: 57).

في الصدد نفسه قام شاكلفورد وآخرون (Shackelford, et 2002) بدراسة الفروق بين الجنسين في استجابة الميل الى العفو، وذلك على عينة مكونة من 256 طالباً وطالبة تتراوح اعمارهم بين 20-25 سنة. وقد تم قياس الميل الى العفو من خلال عدد من المواقف التي تصدر عن الآخر، والتي تنطوي على الاساءة او الخديعة، ويطلب من المبحوثين اختيار التصرف، او الاستجابة من بين الاستجابات التي تمتد بين الميل الى العفو، واستمرار العلاقة الى عدم العفو وانهاء العلاقة مع الطرف الآخر. وكشفت نتائج هذه الدراسة ان الفروق بين الجنسين في العفو تختلف حسب نوع الاساءة، حيث تبين ان الذكور يجدون صعوبة في الميل الى العفو عن الآخر، فهم أكثر ميلاً لإنهاء العلاقة عندما يتعرضون للإساءة تتعلق بتورط مع شخص الآخر، بينما تجد الاناث صعوبة في الميل الى العفو عن الآخر وتميل الى انهاء العلاقة في حالة تعلق الآخر وجدانياً بشخص آخر (Shackelford, 2002: 8).

استمراراً للجهود المبذولة لدراسة الميل الى العفو، أجرى كل من حسيب وشراب (2008) دراسة بهدف الكشف عن العلاقة بين ابعاد الميل الى العفو، المتمثلة في الشعور بالاستياء والحساسية للظروف والرغبة في الميل الى العفو والاداء على مهام الضبط الانتباهي، والذكاء الاجتماعي. وتكونت عينة هذه الدراسة من 280 طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، وكانت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الطلاب الاكبر سناً والاصغر سناً في ابعاد العفو، كما تبين ايضاً ان الاناث أكثر ميل الى العفو مقارنة بالذكور في ابعاد العفو (حسيب وشراب، 2008: 131).

أشار (Kmieć 2009) في إطار دراسته للكشف عن الفروق الفردية بين الذكور والاناث على عينة من طلبة الجامعة، كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الميل الى العفو كسمة، بينما تبين ان العفو كحالة يكون أكثر ارتفاعاً لدى الذكور. (Kmieć, 2009: 17).

إن المجتمع الذي لا يمتلك المرونة في معاملاته يكون عاجزاً عن التقدم ومجاراة المجتمعات الأخرى، ويغلب عليه الجمود والخمول ويصبح المجتمع أبعد من حيث امتلاكه وسائل الحضارة التي تتجدد من وقت إلى آخر (البلاغي، 2009:198).

برزت أهمية هذه الدراسة من خلال ندرة الأدبيات والدارسات العراقية والعربية التي تناولت هذا المتغير (الميل إلى العفو) _على حد علم الباحثة- وجاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على هذا المتغير.

من العرض السابق تتمحور أهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية :

- 1- من الناحية النظرية سوف تسعى الباحثة إلى تقديم تصورات نظرية عن علم النفس الايجابي من خلال، تسليط الضوء على متغير البحث الحالي (الميل إلى العفو) .
- 2- من الناحية التطبيقية محاولة علمية متواضعة تسعى إلى توفير أدوات قياس علمية مقننة يمكن الركون إلى نتائجها لتحديد الجوانب الفرعية للميل إلى العفو لدى عينة البحث من مرشدين ومرشحات الرصافة الثانية، وذلك من خلال اعداد أدوات نابعة من واقع البيئة العراقية ومعبرة عن احتياجات عينة البحث .
- 3 -يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية المرشدين التربويين، باعتبارهم قادة المجتمع بغض النظر عن تواجدهم داخل مؤسسات تعليمية يفترض بها أن تسعى من خلال خططها إلى إثراء بيئة تشجع الرحمة والعفو بين افراد المجتمع .

أهداف البحث: Research objectives

يستهدف البحث الحالي التعرف إلى:

- 1- الميل إلى العفو لدى المرشدين التربويين.
- 2- دلالة الفروق في الميل إلى العفو تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث).
- 3- دلالة الفروق في الميل إلى العفو تبعاً لمتغير نوع الوظيفة (ملاك، عقد).

حدود البحث: Scope of Research

يتحدد البحث الحالي على المرشدين التربويين في تربية الرصافة الثانية من كلا الجنسين (ذكور واناث) و (ملاك، وعقود) للعام الدراسي 2024-2025.

تحديد المصطلحات: Defining terms

الميل الى العفو: The inclination to forgive

عرفه هارتلاند (Hartland, 1996): الصفح عن حدث مؤلم معين ويتغير اعتماداً على الموقف الخارجي وعوامل أخرى مثل التوقيت ونوع الاثم، فيكون اما سمة ملازمة للفرد على مر الزمن والسياقات البيئية ام لا، وقد يكون موجه نحو الذات او الآخر (بوجاي وآخرون، 2005:1).

التعريف النظري: هو نفسه تعريف هارتلاند لأن الباحثة تبنت مقياس الميل الى العفو المبني من قبله.

التعريف الاجرائي: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب -المرشدين التربويين- من خلال اجابته على فقرات مقياس الميل الى العفو.

المرشدين التربويين: هو أحد أعضاء الهيئة التدريسية المؤهل تأهيلاً علمياً وتربوياً لممارسة عمله الارشادي في المدرسة ودراسة المشكلات الطلبة النفسية والتربوية والاجتماعية والسلوكية، ومساعدتهم على إيجاد الحلول والمعالجات المناسبة لتلك المشكلات، والقيام باكتشاف ذوي القدرات والقابليات العلمية والمهارات والعمل على تنميتها (وزارة التربية، 2002: 30).

الإطار النظري: Theoretical framework

الميل الى العفو:

بدأ تناول هذا المفهوم حديثاً في الدراسات التربوية والنفسية فهو ملازم لعلم النفس الايجابي الذي يعرفه " بأنه مجموعة من التغيرات الوجدانية والسلوكية الايجابية داخل الفرد نحو المسيء والتي تتمثل في تناقص المدركات والانفعالات السلبية وتناقص التجنب والدافعية للانتقام وتزايد في النزعة لعمل الخير بصورة واضحة" (الدوسري، 2014:4).

فالميل الى العفو يتضمن مجموعة من المتغيرات المعرفية والوجدانية والسلوكية التي تحدث داخل الفرد، ويعنى تناقص المشاعر السلبية ودافعية الانتقام نحو المسيء والاتجاه نحو المشاعر الايجابية كالثقة والإيثار (النجمي، 2015:24).

نموذج هارتلاند للميل الى العفو (Hartland:2005)

يرى هارتلاند أن الميل الى العفو مفهوم متعدد الواجهه، حيث يشير الميل الى العفو النزوعي إلى أن الميل الى العفو سمة تتسم بالاستقرار على مر الزمن والسياقات البيئية، اما الميل الى العفو كحالة فيشير إلى العفو لكن يتغير هذا العفو اعتماداً على الموقف الخارجي وعوامل أخرى مثل التوقيت ونوع الاثم ...الخ، وعلى هذا الاساس تم

تطوير مجموعة من المقاييس لتتناول الميل الى العفو من جوانب اخرى مثل مقياس العفو عن الآخرين ومقياس العفو عن الذات، ومقياس الذنب المتعلق بالدوافع البين شخصية

حيث يركز الميل الى العفو عن الآخرين على مقدار الاذى الذي واجه الفرد، في حين يركز الميل الى العفو عن الذات على المشاعر الذي ظهرت نتيجة اذى الآخرين او الذات، بعبارة اخرى يظهر الميل الى العفو عن الآخرين نتيجة استجابة الفرد السلبية اتجاه الآخرين ومحاولة العفو عنهم، اما الميل الى العفو عن الذات فيتضمن تخفيف ردود الافعال (مثل الغضب واللوم والكرهية) السلبية اتجاه الذات. (Hartland, 2005,1)

أنواع الميل الى العفو: هناك تصنيفات عديدة للميل الى العفو نوجز منها:

التصنيف الأول:

-الميل الى العفو كسمة (الميل الى العفو النزوعي): وهو يعبر عن حالة عامة في مختلف المواقف، وهو سمة مميزة للفرد ، فهو يعفو في جميع المواقف والظروف، مهما كان حجم ونوع الاساءة، وبغض النظر عن العلاقة بين الطرفين سواء كانت حميمة ام غير حميمة.

-الميل إلى العفو كحالة (الميل الى العفو الموقفي): هنا قد يميل الفرد الى العفو أم لا ، فالميل إلى العفو يتوقف على الموقف الذي حدثت به الاساءة، وحجم الاساءة، وخطورتها، والاضرار الناتجة عنها، والعلاقة بمرتكب الاساءة، والحالة النفسية للشخص المساء اليه، وكذلك القدرة على ازالة الاضرار الناتجة عن الاساءة.

التصنيف الثاني:

-الميل الى العفو عن الآخرين: يشير هذا النوع إلى أن الاشخاص الآخرين ارتكبوا إساءة ضد الفرد وان المطلوب منه العفو عنهم.

-الميل الى العفو عن الذات: يعني هذا النوع من الميل إلى العفو أن الفرد ارتكب إساءة في حق الآخرين او في حق نفسه، وبالتالي فإنه يشعر بتأنيب الضمير وعدم الارتياح الذاتي، لذلك يسعى جاهداً الى العفو من الآخرين (الدوسري، 2012:26).

قد تبنت الباحثة انموذج هاترلاند (Hartland) للميل الى العفو للأسباب التالية:

1. لأنه من اوائل النماذج الذي تناولت الميل الى العفو من اوجه متعددة (الميل الى العفو عن الذات، والميل الى العفو عن الآخرين، والميل الى العفو الموقفي)

2. قدمت النموذج مقياس لقياس الميل الى العفو.

إجراءات البحث: Research Procedures

منهج البحث: Research of Approach :

يحاول البحث التعرف على الميل الى العفو، لذا اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي (Descriptive Research) والذي يسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، ومن ثم وصفها، وبالنتيجة فهو يعتمد دراسة الظاهرة على ما هي عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (ملحم، 2017: 324).

مجتمع البحث: Research Population

يُقصد بالمجتمع جميع الأفراد والأشياء أو العناصر الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها (أبو علام، 2006: 154)، إذ تكون مجتمع البحث من مرشدين ومرشدات الرصافة الثانية للعام الدراسي (2024_2025)، إذ بلغ عدد الذكور (865)، وبلغ عدد الاناث (1411)، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

مجتمع البحث موزع حسب الذكور والاناث في مديرية التربية الرصافة الثانية

ت	الجنس		المجموع
	ذكور	اناث	
ملاك	164	356	520
عقود	28	22	50
المجموع	192	378	570

عينة البحث:

لغرض تحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بتطبيق مقياس الميل الى العفو الذي تبنته الباحثة على عينة مكونة من (234) مرشد ومرشدة من تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مديرية تربية الرصافة الثانية، إذ حدد كرجيسي، Krejci (1970)، أن حجم عينة من خلال حجم المجتمع، اذ وضع جدول يحدد فيه حجم العينة من خلال حجم المجتمع (Krejcie, 1970:607)، ووضع أستيفن ثيمسون (2012)، معادلة لاستخراج حجم العينة

من خلال حجم المجتمع في كتابه حجم العينة (sample size)، إذ بلغ حجم العينة باستعمال المعادلة (234)، والجدول (2)، يوضح ذلك.

جدول (2) عينة البحث موزعة حسب النسب وحسب الجنس للملاك والعقود

ت	النسبة المئوية للذكور	عينة الذكور	النسبة المئوية للإناث	عينة الاناث	المجموع
ملاك	%29	68	%62	145	213
عقود	%5	12	%4	9	21
المجموع		80		154	234

أداة البحث Search tool :

لغرض تحقيق أهداف الدراسة تم تبني مقياس الميل الى العفو ل هارتلاند: (1996, Hartland) الذي عرفه (الصفح عن حدث مؤلم معين ويتغير اعتماداً على الموقف الخارجي وعوامل أخرى مثل التوقيت ونوع الاثم، فيكون اما سمة ملازمة للفرد على مر الزمن والسياقات البيئية ام لا، وقد يكون موجه نحو الذات او الاخر) (بوجاي واخرون، 2005:1)، المترجم من قبل (الجبوري، 2019) والمكون من ثلاث مجالات وهي (العفو عن الذات، العفو عن الآخرين، العفو الموقفي) ولكل مجال ست فقرات ولكل فقرة خمس بدائل وهي (تنطبق على تماماً، تنطبق على كثيراً، تنطبق على بدرجة متوسطة، تنطبق على بدرجة قليلة، لا تنطبق على ابداً).

التحليل المنطقي لمقياس الميل الى العفو: The logical analysis of the measure of the inclination towards forgiveness

من أجل التعرف على صلاحية فقرات مقياس الميل الى العفو، عرضت الباحثة فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس والإرشاد النفسي، اذ بلغت نسبة الاتفاق أكثر 85% وهي نسبة اتفاق عالية لذا فقد بقي المقياس مكون من (18) فقرات الموزع على عينة التطبيق النهائي.

التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الميل الى العفو: The statistical analysis of the tendency toward forgiveness scale

إن تحديد قدرة المقياس معيارية المرجع في قياس ما وضعت لقياسه، يتوقف على مدى ما يتوفر فيها من خصائص سيكومترية متمثلة بصدق فقراتها وثباته (حبيب وكاظم، 2018: 22)، تسعى الباحثة ان تحقق جميع

فقرات مقياس الميل الى العفو على القدرة على تحقيق الفروق الفردية من خلال القدرة على التمييز بين افراد مجتمع الدراسة، واستبعاد الفقرات التي ليس لها قدرة على التمييز. (Ebel & Frisbille, 2009: 294) اختارت الباحثة عينة عشوائية تكونت من (234) مرشد ومرشدة من مجتمع البحث، رتبت الدرجات التي حصل عليها المرشدين من اعلى درجة الى أدنى درجة، اختار الباحث نسبة الـ(27%) العليا و(27%) الدنيا، وقد حدد ثورنديك وهيجن (Thorndike & Hagen) عند تحليل مفردات المقياس الاعتماد على نسبة (27%) إذ بلغ عدد افراد المجموعة (63)، الأفراد في كل من المجموعتين المتطرفتين واستبعاد نسبة (46%) الوسطى فان هذه النسبة تجعل المجموعتين في أفضل ما يكون في الحجم والتباين (ثورنديك وهيجن، 1986: 244)، حلل كل فقرة من فقرات المقياس لاختبار قوة تمييزها، باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، وبعد إجراء التحليل الإحصائي ظهر ان فقرات المقياس جميعها مميزة عند مستوى دلالة (0.05)، إذ تبين ان القيم التائية المستخرجة هي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96)، لذا عدت الفقرات جميعها مميزة، كما في الجدول (3).

جدول (3)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لتمييز الفقرات لمقياس الميل الى العفو

ت	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	الدالة
1	المجموعة العليا	3.6508	1.00256	3.789	دالة
	المجموعة الدنيا	2.8254	1.40895		
2	المجموعة العليا	3.7460	1.03126	5.440	دالة
	المجموعة الدنيا	2.5873	1.33965		
3	المجموعة العليا	3.9206	1.31126	4.874	دالة
	المجموعة الدنيا	2.7302	1.42791		
4	المجموعة العليا	3.1111	.96906	4.331	دالة
	المجموعة الدنيا	2.2413	1.28523		
5	المجموعة العليا	4.0159	.88886	9.585	دالة
	المجموعة الدنيا	2.3175	1.08992		
6	المجموعة العليا	3.4921	1.01398	6.227	دالة
	المجموعة الدنيا	2.2857	1.15603		
7	المجموعة العليا	3.5079	1.02977	4.992	دالة
	المجموعة الدنيا	2.4444	1.34137		

8	المجموعة العليا	3.5556	.94660	6.142	دالة
	المجموعة الدنيا	2.3016	1.31535	6.142	
9	المجموعة العليا	3.9524	1.02278	4.636	دالة
	المجموعة الدنيا	2.9206	1.44022	4.636	
10	المجموعة العليا	4.1905	1.28084	5.384	دالة
	المجموعة الدنيا	2.9524	1.30048		
11	المجموعة العليا	3.2698	1.06569	3.090	دالة
	المجموعة الدنيا	2.6190	1.28802		
12	المجموعة العليا	3.5238	1.14803	4.903	دالة
	المجموعة الدنيا	2.4444	1.31711		
13	المجموعة العليا	3.7778	1.00714	7.167	دالة
	المجموعة الدنيا	2.3492	1.22024		
14	المجموعة العليا	3.5873	1.04163	4.111	دالة
	المجموعة الدنيا	2.7143	1.32505		
15	المجموعة العليا	3.8571	.91329	7.144	دالة
	المجموعة الدنيا	2.3492	1.40459		
16	المجموعة العليا	3.2698	1.29772	3.823	دالة
	المجموعة الدنيا	2.3333	1.44802		
17	المجموعة العليا	3.8254	1.10044	6.163	دالة
	المجموعة الدنيا	2.4921	1.31827		
18	المجموعة العليا	3.5556	1.16089	6.302	دالة
	المجموعة الدنيا	2.1905	1.26819		

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الميل الى العفو:

لاستخراج معامل الارتباط استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لمقياس الميل إلى العفو، وأظهرت أن جميع الفقرات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (232)، وقيمة جدولية البالغة (0.113)، وإنَّ استبعاد الفقرات التي تتميز بضعف ارتباطها بالدرجة الكلية في المقاييس، التي تقيس سمة أو خاصية معينة يؤدي إلى ارتفاع معاملات صدقها وثباتها (Smith , 1966: 70)، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

قيم معامل ارتباط بيرسون المحسوبة لمقياس الميل الى العفو علاقة الفقرة بالدرجة الكلية

ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط
1	.365**	10	.248**
2	.205**	11	.325**
3	.305**	12	.349**
4	.454**	13	.505**
5	.280**	14	.339**
6	.437**	15	.434**
7	.218**	16	.355**
8	.434**	17	.368**
9	.433**	18	.365**

علاقة الفقرة بالمجال: The relationship of the paragraph to the field

بعدها تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه الفقرة، اضافة الى استخدام الاختبار التائي لدلالة الارتباط كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5) علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه

العفو عن الذات		العفو عن الاخرين		العفو الموقفي	
ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط
1	.583**	1	.505**	1	.627**
2	.670**	2	.549**	2	.484**
3	.409**	3	.552**	3	.585**
4	.455**	4	.448**	4	.538**
5	.537**	5	.495**	5	.477**
6	.497**	6	.325**	6	.515**

علاقة درجة المجال بالمجالات الاخرى لمقياس الميل الى العفو:

تشير قوة الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل مجال بالاتساق الداخلي للمقياس (بركات، 2007:178) وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال من مجالات المقياس الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس ومعامل ارتباط بيرسون بين مجالات مع بعضها البعض، عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (232)، عند مقارنتها بالقيمة المحسوبة البالغة (0.113)، أظهرت ان جميع الفقرات دالة احصائياً والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6) مصفوفة الارتباطات الداخلية بين المجالات والدرجة الكلية لمقياس الميل إلى العفو

ت	العفو عن الذات	العفو عن الآخرين	العفو الموقفي
العفو عن الذات	1	.213	.241
العفو عن الآخرين		1	.237
العفو الموقفي			1

الخصائص السايكومترية لمقياس الميل إلى العفو

1- الصدق Validity :

يعد الصدق من أهم الشروط التي يجب توافرها في بناء المقاييس والاختبارات النفسية وهناك أساليب عدة لتقدير صدق الأداة، بحيث يمكن الحصول في بعض الحالات على معامل صدق وفي الحالات الأخرى يتم الحصول على صدق كفي.

إن الصدق هو الخاصية الأكثر أهمية في أي اختبار فهو يعني قدرة المقياس على قياس ما صمم لأجله، ويجب الانتباه إلى أن المقياس الصادق يكون ثابتاً ولكن العكس ليس صحيحاً، أي أن المقاييس قد تكون ثابتة ولكنها ليست صادقة إما المقاييس الصادقة فيجب أن تكون ثابتة (Goodwin,1995,p. 100) وقد تم التحقق من بعض مؤشرات صدق مقياس الميل إلى العفو الذي تبنته الباحثة في بحثه الحالي كما يأتي:

أ-الصدق الظاهري Face Validity

وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين في علم النفس والقياس والتقويم ومن ثم الأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم والتعديلات التي أجروها على الفقرات وقد حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق أكثر من 80%.

ب-مؤشرات صدق البناء Construct Validity

هو أحد أنواع الصدق المعتمدة في كثير من الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً إلى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها، أو مفهوم نفسي معين، ويهتم هذا النوع من الصدق بطبيعة الظاهرة التي يقيسها المقياس ويقيس مكوناتها، وهذا يتفق مع وجهة نظر انستانزي (رسول، 2009: 119).

ويتحقق هذا النوع من الصدق من خلال تمييز فقرات وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية وعلاقتها بالمجال الذي تنتمي إليه وعلاقة المجال بالمجال الآخر، وقد قامت الباحثة باستخراجها.

2- ثبات المقياس (Stability of scale)

يشير الثبات إلى الاتساق (Consistency) في الدرجات التي يحصل عليها الأشخاص أنفسهم عندما يطبق المقياس أكثر من مرة على نفس الأفراد في أوقات مختلفة وفي ظل ظروف تطبيق متغيرة أخرى. وهذا المفهوم للثبات يمكن من خلاله معرفة خطأ المقياس ويمكن التنبؤ بمدى التذبذب المحتمل الحصول في فقرة درجة الفرد على أنها نتيجة ليست ذات علاقة بالخاصية أو أنها خضعت للعوامل المصادفة غير المعروفة وبذلك يبين الثبات الفروق الفردية في درجات الاختبار التي تعزى إلى الفروق الحقيقية في الخصائص المدروسة والمدى الذي تعزو فيه الدرجات إلى أخطاء المصادفة. (Anastasy 1997.84)، وقد اتخذت الباحثة طريقتين لإيجاد ثبات المقياس وهما:

- الاختبار - إعادة الاختبار Test-Retest:

ولغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة فقد أعيد تطبيق مقياس الميل إلى العفو على عينة الثبات التي تكونت من (50) مرشد ومرشدة وبفاصل زمني بلغ (4) أسابيع من التطبيق الأول، حيث بين المتخصصين بأن إعادة تطبيق المقياس لغرض التعرف على ثباته يجب أن يكون بين أربع أسابيع وثمانية أسابيع من التطبيق الأول ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني (حسن، 2016: 516)، وبلغ معامل الارتباط (0.828) للمقياس، وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار إجابات الأفراد على المقياس عبر الزمن.

- معادلة ألفا كرونباخ لمقياس الميل إلى العفو:

وقد أُستخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات العينة الأساسية البالغة (234)، مرشد ومرشدة وباستعمال معادلة كرونباخ بلغ معامل ألفا (0.871) وهو معامل ثبات جيد والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) قيم الثبات بطريقة اختبار وإعادة اختبار والفاكرونباخ

قيمة الثبات باستعمال ألفا كرونباخ	
إعادة الاختبار	ألفا كرونباخ

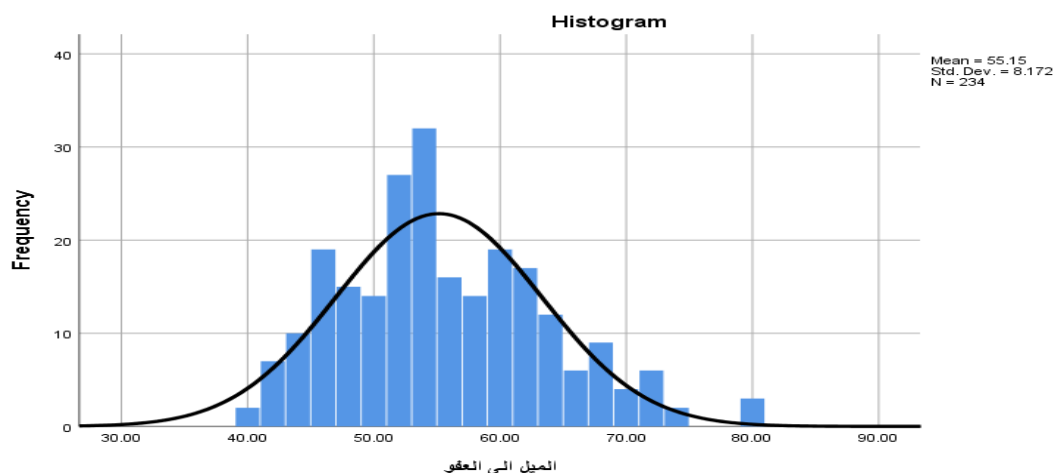
0.871	0.828

المؤشرات الإحصائية لمقياس الميل الى العفو:

قامت الباحثة باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science) (SPSS) في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية، وكما موضحة في جدول (5).

جدول (5) المؤشرات الإحصائية لعينة التحليل الاحصائي لمقياس الميل الى العفو

234	حجم العينة Sample Size
55.1538	الوسط الحسابي Mean
53.9375	الوسيط Median
53.00	المنوال Mode
8.17209	الانحراف المعياري Std. Deviation
66.783	التباين Variance
.501	الالتواء Skewness
-.083	التفرطح Kurtosis
39.00	المدى Range
40.00	أدنى قيمة Minimum
79.00	أعلى قيمة Maximum



الأداة بصورتها النهائية

يتكون مقياس الميل الى العفو بصورته النهائية من (18) فقرة ملحق (3)، موزعة بين ثلاثة ابعاد، لكل مجال (6) فقرات على التوالي، وقد وضع للمقياس خمسة بدائل هي (تنطبق عليّ تماماً - تنطبق عليّ كثيراً - تنطبق عليّ بدرجة متوسطة - تنطبق عليّ بدرجة قليلة - لا تنطبق عليّ ابداً) وتكون درجات التصحيح تنازلياً (1,2,3,4,5) بالنسبة لل فقرات الايجابية، وعلى العكس بالنسبة لل فقرات السلبية (1,2,3,4,5)، وتكون اقل درجة (18)، واعلى درجة (90) اما المتوسط الفرضي فهو (54).

عرض نتائج البحث: استهدف البحث الحالي التعرف الى:

1- الميل الى العفو لدى المرشدين التربويين.

لتحقيق هدف البحث طبقت الباحثة مقياس الميل الى العفو على افراد عينة البحث البالغ (234)، اذ بلغ المتوسط الحسابي (55.1538)، والانحراف المعياري (8.17209)، وبلغ المتوسط الفرضي (54)، ولمعرفة الفرق بينهما استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة (T-tast one sample)، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (2.160)، وعند مقارنتها مع القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96)، وعند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (233)، أظهرت ان المرشدين التربويين لديهم الميل الى العفو من خلال المقارنة بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على الميل الى العفو

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
الميل الى العفو	234	55.1538	8.17209	54	233	2.160	1.96	غير دالة

2- دلالة الفروق في الميل الى العفو تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

للتعرف على هذا الهدف، استخرج الباحث متوسط حسابي لعينة الذكور والبالغ (63.3250)، وانحراف معياري (6.19468)، ومتوسط حسابي لعينة الاناث والبالغ (50.9091)، وانحراف معياري (5.37041)، ولمعرفة الفرق بينهما استعمل الباحث الاختبار التائي (t-test)، لعينتين مستقلتين، اذ بلغ القيمة التائية المحسوبة (15.904)، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية (1.96)، عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (198)، اظهر ان توجد فروق بين الذكور والاناث في الميل الى العفو ولصالح الذكور، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) نتائج الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين للتعرف الى الفرق في الميل الى العفو وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث)

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
ذكر	80	63.3250	6.19468	232	15.904	1.96	دالة
انثى	154	50.9091	5.37041				

3- دلالة الفروق في الميل الى العفو تبعاً لنوع التوظيف (عقود، ملاك)، للتعرف على هذا الهدف، استخرجت الباحثة متوسط حسابي لعينة الملاك والبالغ (69.9048)، وانحراف معياري (5.29060)، ومتوسط حسابي لعينة العقود والبالغ (53.6995)، وانحراف معياري (6.86142)، ولمعرفة الفرق بينهما استعمل الباحث الاختبار التائي (t-test)، لعينتين مستقلتين، اذ بلغ القيمة التائية المحسوبة (10.511)، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية (1.96)، عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (232)، اظهر ان توجد فروق بين المرشدين العقود والمرشدين الملاك في الميل الى العفو ولصالح الملاك، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) نتائج الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين للتعرف الى الفرق في الميل الى العفو (ملاك، عقود)

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
ملاك	21	69.9048	5.29060	198	10.511	1.96	دالة
عقود	213	53.6995	6.86142				

تفسير النتائج: عرض النتائج وتفسيرها، لقد اظهرت نتائج البحث بعد تطبيق مقياس الميل الى العفو على عينة البحث البالغة (234) مرشد ومرشدة انهم لديهم ميل الى العفو ويرى هارتلاند ان العفو يعد من السمات الإيجابية التي ترتبط بالصحة النفسية والتوازن الانفعالي حيث ان الشخص الذي يميل الى العفو يكون اكثر قدرة على ضبط انفعالاته والتكيف مع ضغوط الحياة.

التوصيات Recommendations

- 1- الاستفادة من سمة التسامح لدى المرشدين التربويين في بناء بيئة متسامحة داخل المدرسة.
- 2- تعزيز الصحة النفسية لدى الطلبة من خلال ثقافة التسامح وخفض الصراعات بينهم.
- 3- التعاطف وتقبل الآخر والقدرة على الاصغاء دون احكام مسبقة.

المقترحات Suggestion

- 1- بناء برنامج تدريبي لتنمية سمة الميل الى العفو لدى المرشدين التربويين كونهم قادة المجتمع.
- 2- دراسة مجالات الميل الى العفو كل واحد منهم على حدة مع متغيرات أخرى.
- 3- ان تسعى المؤسسات التعليمية من خلال خططها الى اثراء بيئة تشجع الرحمة والعفو بين الكوادر التدريسية والطلبة.

المصادر: the sources

- الدوسري، إيمان بنت محمود بن سعد (2012). العفو عن الآخرين وعلاقته بأفعال الغضب لدى عينة من طالبات جامعة ام القرى، جامعة ام القرى، كلية التربية.
- عبد العال، تحية محمد احمد. مظلوم، مصطفى علي رمضان (2013). الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض متغيرات الشخصية الايجابية "دراسة في علم النفس الايجابي" مجلة كلية التربية ببنها، العدد 93.
- البقمي، نورة بنت سعد (2017). التسامح والانتقام وعلاقتهما بسمات الشخصية لدى عينة من طلبة الجامعة. المجلد 25، العدد 2. جامعة الامام محمد بن سعود: كلية العلوم الاجتماعية.
- بوبجاي، أسلي واخرون (2005). مقياس هارتلاند (HFS) للعفو عن الذات والآخرين والموقف: ترجمة الدكتور علي عبد الرحيم، مركز الارشاد النفسي، جامعة القادسية، العراق.
- ثورندايك، روبرت، هيجن، اليزابيث (1986). القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة، عبد الله زيد الكيلاني، وعبد الرحمن عدس، مركز الكتب الأردني: عمان.
- وزارة التربية، المديرية العامة للتعليم العام (2002). دليل المرشد التربوي، وزارة التربية العراقية: المديرية الارشاد التربوي.
- حبيب، صفاء طارق، وكاظم، بلقيس حمود (2018). نظريتي القياس الحديثة والتقليدية، دار المنهجية: عمان.
- خليل، شادية (2013). العفو وعلاقته بالصحة النفسية، بحث منشور عن مجلة دنيا الوطن.
- حسيب، عبد المنعم، شراب، نبيلة (2008). العفو وعلاقته بالضبط الانتباهي والذكاء الاجتماعي لطلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (18)، العدد (59).
- حسن، عزت عبد الحميد (2016). الاحصاء النفسي والتربوي تطبيقاته باستخدام برنامج Spss، دار الفكر العربي: القاهرة.
- ملحم، سامي محمد (2017). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة: عمان.

Seligman, martin E. P. (2002). positive Psychology, positive Prevention, and positive therapy, in Handbook of positive Psychology. New York: Oxford University Press.

Mayor, Federico (1997). Definina tolerance, France, the antenations Education al, scientific and cultural organization.

Shakelford. T.et (2002). Forgiveness or breakup: Sex differences in responses to a partner in fidelity. Cognition and emotion,16.2.

Smith, M. (1966): The relationship between item validity and test validity psychometric, Vol. (1).

Ansatasi, A. (1997). Psychological, New York: Macmillan Publishing co.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610.

تطور الصورة الذهنية للبطل وعلاقته بالدافعية نحو النجاح لدى المراهقين والشباب
The Evolution of the Mental Image of a Hero and its Relationship with
Motivation for Success among Adolescents and Young Adults

م. د نهلة علي التميمي

Asst. Prof.Dr. Nahla Ali Al-Tamimi

هيئة البحث العلمي / مركز البحوث النفسية

Scientific Research Commission . Psychological Research Center

nahlaalialtamimi@gmail.com

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/9/22	2025/10/7

المخلص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين الصورة الذهنية للبطل والدافعية نحو النجاح لدى المراهقين والشباب، والتعرف على تأثير الصورة الذهنية للبطل في تعزيز الدافعية نحو النجاح. اعتمد البحث المنهج الوصفي للدراسات الارتباطية المستعرضة، وشملت عينته (200) من المراهقين والشباب موزعين حسب الجنس. تم بناء مقياسين لقياس الصورة الذهنية للبطل وكانت عدد فقراته (8) فقرات ومستوى الدافعية نحو النجاح عدد فقراته (8) فقرات، وتم استخراج ثبات وصدق المقياسين بالوسائل الإحصائية المعتمدة في البحث، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الصورة الذهنية للبطل والدافعية نحو النجاح، حيث ارتبطت الصورة الذهنية الإيجابية للبطل بارتفاع مستويات الدافعية، في حين أظهرت الصورة الأقل إيجابية مستويات متوسطة أو منخفضة من الدافعية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق كبيرة بين الجنسين، مما يدل على أن تأثير النماذج الإيجابية على الدافعية نحو النجاح متقارب لدى الذكور والإناث. خلص البحث إلى أن الصورة الذهنية للبطل تمثل عاملاً محفزاً قوياً نحو تحقيق النجاح لدى المراهقين والشباب، مما يبرز أهمية تعزيز النماذج الإيجابية في السياقات التعليمية والاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: تطور، الصورة الذهنية للبطل، الدافعية نحو النجاح.

Abstract:

This research examines the relationship between the mental image of a hero and motivation for success among adolescents and young adults, as well as the influence of this mental image on enhancing motivation. The study utilized a descriptive, cross-sectional correlational design, with a sample of 200 adolescents and young adults, distributed by gender. Two scales were developed: one to measure the mental image of a hero (8 items) and another to assess the level of motivation for success (8 items).

The reliability and validity of both scales were verified using established statistical methods. Results revealed a positive, statistically significant correlation between the mental image of a hero and motivation for success. A more positive hero image was associated with higher motivation levels, whereas a less positive image was linked to moderate or low motivation. Furthermore, the findings indicated no significant differences between males and females, suggesting that the influence of positive role models on motivation for success is comparable across genders. The study concludes that

the mental image of a hero serves as a powerful motivational factor for achieving success among adolescents and young adults, underscoring the importance of promoting positive role models in educational and social contexts.

Keywords: Development, Mental Image of a Hero, Motivation for Success

مشكلة البحث:

تري الباحثة أنّ مرحلة المراهقة والشباب تمثل مرحلة حاسمة في تكوين الاتجاهات والقيم وأنماط الطموح، وهي الفترة التي يبدأ فيها الفرد بتحديد معايير النجاح والقوة. ومع التحولات المتسارعة في البيئة الثقافية والإعلامية، لم تعد صورة البطل في ذهن الشباب نتاجاً للتشئة التقليدية داخل الأسرة أو المدرسة، بل أصبحت تتأثر بعمق بما تبثه المنصات الرقمية ووسائل الإعلام من نماذج متناقضة للبطلية.

فقد لاحظت الباحثة أن هناك فجوة متزايدة بين نماذج البطلية التي تقوم على الجهد والمثابرة وخدمة الآخرين، وتلك التي تُروّج للنجاح السريع والمظاهر البراقة دون مضمون حقيقي.

من هنا تتبلور مشكلة البحث في محاولة فهم العلاقة بين الصورة الذهنية للبطل كما تتشكل لدى المراهقين والشباب، وبين مستوى دافعتهم نحو النجاح، للكشف عن طبيعة الأثر الذي تتركه نماذج البطلية المختلفة - الواقعية منها أو الإعلامية - في بناء دافعية إيجابية قائمة على الجهد والإنجاز، أو دافعية هشة قائمة على المظهر والتقليد.

من هنا، تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الكشف عن طبيعة التطور في كل من الصورة الذهنية للبطل والدافعية نحو النجاح لدى المراهقين الشباب، واستكشاف العلاقة بينهما، فضلاً عن دراسة أثر متغيري العمر والجنس في مسار تطورهما. ويتسع نطاق هذه المشكلة البحثية نظراً لشحة الدراسات العربية - والعراقية على وجه الخصوص - التي تناولت هذه المتغيرات بشكل متكامل ومن منظور تطوري. لذا، يسعى البحث الحالي للإجابة عن التساؤلات الآتية: ما طبيعة التطور في كل من الصورة الذهنية للبطل والدافعية نحو النجاح لدى المراهقين الشباب؟ هل يتخذ هذا التطور طابعاً خطياً مستمراً أم يتغير وفق مراحل عمرية معينة؟ ما العلاقة بين الصورة الذهنية للبطل والدافعية نحو النجاح لدى المراهقين؟ وهل تختلف هذه العلاقة تبعاً لمتغيري العمر والجنس؟

أهمية البحث:

إن هذا البحث يسعى إلى بناء تصور علمي متكامل حول كيفية تشكل الصورة الذهنية للبطل وتطورها في ضوء التغيرات الاجتماعية والثقافية الراهنة، والكشف عن دورها في تحفيز الدافعية نحو النجاح لدى فئة تمثل عماد المستقبل. ومن خلال هذا التناول، يمكن توفير نتائج يمكن توظيفها تربوياً ونفسياً وإعلامياً لتوجيه الشباب نحو نماذج بطولية إيجابية تسهم في دعم الدافعية نحو النجاح.

تكتسب هذه الدراسة أهمية بالغة إذ تعمل على تسليط الضوء على البنية النفسية والثقافية المتمثلة في الصورة الذهنية للبطل، التي تقضي إلى تشكيل الهوية الذاتية وبناء الطموح وتوجيه الدوافع نحو الإنجاز لدى فئة حرجة هي المراهقون والشباب. فعبر عملية معرفية وثقافية تجمع بين الموروثات المكتسبة والفطرية، يبني الأفراد تمثيلات ذهنية

للأبطال تعكس مخططات عقلية عامة، وتظهر في صورٍ مرنة تلعب دوراً محورياً في الإلهام وتنظيم القيم وتوجيه السلوك. (Franco & Zimbardo, 2011: 157) وفي هذه المرحلة العمرية الحرجة، يُعد التماهي مع صفات بطولية كالإنجاز، الإيثار، والقوة، النجاح من أبرز عوامل بناء هوية ذاتية مستقرة تدعم الثقة بالنفس والقدرة على السعي نحو الأهداف بوضوح. (Allison & Goethals, 2016: 214) ترتبط كذلك تنشيط صورة البطل—سواء أكان واقعياً أم رمزياً—بزيادة الدافعية نحو النجاح وتبني السلوكيات الإيجابية والتفوق الدراسي، إذ يعمل هذا التنشيط على تحفيز المثابرة وتساعد الطموح (Van & et al, 2018: 45). ومع تسارع التحول في نماذج البطولة من رموز علمية ومصلحين إلى مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي، تتبدل طبيعة دافع الإنجاز والنجاح، مما قد يُضعف من قيمة الهدف الحقيقي والالتزام المستدام بالتفوق

(Marsh & et al., 2003: 13). يزداد هذا التأثير عمقاً في البيئات الثقافية المختلفة، حيث تختلف الاستجابات النفسية لمفهوم البطولة باختلاف الثقافة، مما يبرز ضرورة فهم السياق المحلي في العالم العربي لتفكيك كيفية تمثّل الأبطال ودورهم للدافعية (Zimbardo & Franco, 2011: 39) (PsyPos, 2023: 2). وعليه تكمن أهمية هذا البحث في الجمع بين مفهوم «الصورة الذهنية للبطل» و«الدافعية نحو النجاح».

الأهمية التطبيقية:

- 1/ تفيد نتائج البحث في تصميم برامج توجيه نفسي وتربوي تعتمد على النماذج البطولية الملهمة في تعزيز مفاهيم النجاح والانجاز والمثابرة لدى المراهقين والشباب.
- 2/ تفيد النتائج صناع القرار في ميادين التعليم والتنشئة والاعلام لمواءمة المحتوى التربوي والإعلامي مع القيم التي تحفز النجاح والتفوق.
- 3/ ان فهم طبيعة الأبطال الذين يتأثر بهم المراهقين والشباب يساعد في دعم العملية التربوية والنفسية ليتمكن المعلمين والمرشدين من استخدام نماذج واقعية او رمزية فعالة لتعزيز دافعية الطلاب نحو النجاح.
- 4/ ان توجيه اهتمام المراهقين والشباب الى ابطال يحملون قيم وطنية او إنسانية او علمية او تاريخية يساعد على بناء واعداد برامج بناء الشخصية والمواطنة التي تسهم في إعادة تشكيل طموحاتهم وتوجيهاتهم بشكل إيجابي. مما يعزز التفاعل العاطفي والمعرفي للشباب مع نموذج النجاح مجال ما تزال قليلة بالرغم من وضوح العلاقة النظرية بينهما.
- 5/ ممكن الاستفادة من أدوات البحث في اجراء بحوث ودراسات أخرى.

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي الى التعرف على :

- 1- الصورة الذهنية للبطل لدى المراهقين الشباب تبعاً لمتغيري:
أ- العمر (15، 17، 19، 22) سنة ب - الجنس (ذكور، اناث).
- 2- دلالة الفروق في الصورة الذهنية للبطل تبعاً لمتغيري:

أ- العمر (15،17،19،22) سنة ب- الجنس (ذكور، إناث).

3- الدافعية نحو النجاح لدى المراهقين والشباب تبعاً لمتغيري

أ- العمر (15،17،19،22) سنة ب- الجنس (ذكور، إناث).

4- دلالة الفروق في الدافعية نحو النجاح تبعاً لمتغيري:

أ- العمر (15،17،19،22) سنة ب- الجنس (ذكور، إناث).

5- العلاقة بين الصورة الذهنية للبطل الدافعية نحو النجاح لدى المراهقين والشباب تبعاً لمتغيري

أ- العمر (15،17،19،22) سنة ب- الجنس (ذكور، إناث).

حدود البحث: التزم البحث بالمحددات الآتية:

الحدود المكانية:

المراهقين في اعمار (15، 17) سنة الموجودين في المدارس الإعدادية والثانوية في مدينة بغداد / الكرخ

الثالثة، والشباب في اعمار (19، 22) الموجودين في جامعة بغداد، ممن يحملون الجنسية العراقية، ومن أبوين

عراقيين، ويعيشون في العراق، للسنة الدراسية 2024 - 2025

تحديد المصطلحات: أولاً: التطور (Development)

التعريف لغة: عرفه كل من:

معجم البستان: (1930)

الطور: التارة، تقولن: أتيت طوراً بعد طور أي تارة بعد تارة، الناس أطوار أي أصناف على

حالات شتى، خلقكم أطواراً أي أصنافاً (البستاني، 1930، ج2 : 1478)

قاموس: (1959) Good

تغير في البنية أو الوظيفة أو التنظيم محرزاً تقدماً في الحجم والتمايز والتعقيد والتكامل

والمقدرة (Good, 1959: 167)

ثانياً : البطل Hero

المعجم الوسيط (1981):

البطل هو: الشخص الشجاع أو القوي الذي يحقق إنجازات عظيمة أو يقوم بأعمال بطولية (المعجم الوسيط،

1981: 247).

باندورا (1977) :

الصورة الذهنية للبطل: تمثل ناتجاً معرفياً وانفعالياً متكوّنًا من خلال عملية التعلّم بالملاحظة (Observational

Learning)، حيث يقوم الفرد، وخاصة في مرحلة المراهقة، بمراقبة سلوك الأشخاص الذين يُنظر إليهم بوصفهم

أبطالاً أو قدوات، ومن ثم يستوعب صفاتهم، ويعيد تنظيمها داخلياً لتكون نموذجاً مثالياً للنجاح والتميز (Bandura،

22: 1977)

سميث وجونز (2002)

الصورة الذهنية للبطل هي: لتصور الكلي الذي يتكون لدى الفرد عن شخصية البطل، بما يشمل سماته الشخصية (كالشجاعة والقوة والقودة)، ودوره الاجتماعي والقيادي (في التأثير والإلهام والتوجيه)، والمصادر التي تُستمد منها هذه الصورة (كالأسرة، المدرسة، وسائل الإعلام، التجارب الشخصية)، إضافةً إلى العلاقة النفسية مع البطل (إعجاب، تمثّل، أو نفور)، وبذلك فهي تمثّل بناءً معرفياً وانفعالياً متأثراً بالقيم والمعايير الاجتماعية والثقافية.. (Smith&Jones,2002:45).

التعريف النظري للبحث الحالي: "التمثّل العقلي والانفعالي الذي يُكوّنه المراهق أو الشاب تجاه شخصية نموذجية يُنظر إليها كبطل، استناداً إلى عمليات الملاحظة والتقليد والتعزيز الاجتماعي، والذي يوجّه سلوك الفرد ودافعيته نحو النجاح تبعاً لمدى توافق هذه الصورة مع قيمه وتطلعاته".
وتعرفه إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها المراهقين والشباب من استجابته على الاستبانة المعدة لهذا الغرض في البحث الحالي.

ثالثاً: الدافعية نحو النجاح Motivation for Success

ابن منظور (1992): الدافعية (الحافز) هي "ما يثير النفس على العمل والجد والاجتهاد" (ابن منظور، 1992: 520).

: التعريف النظري المتبنى (1961) ماكلياند

الدافعية نحو النجاح بأنها: القوة الداخلية التي تحفّز الفرد على الإنجاز والتفوق، وتظهر من خلال الإصرار والمثابرة في مواجهة الصعوبات والتحديات، وتوجيه الذات نحو الإنجاز عبر التخطيط والسعي المنظم للأهداف، والطموح وتحديد الأهداف بما يعكس رغبة الفرد في تحقيق إنجازات كبيرة ومؤثرة، إضافةً إلى تحمل المسؤولية عن النتائج والسعي للتطور المستمر. وهي بذلك تمثل استعداداً نفسياً مستمراً لتحقيق التفوق في ضوء حاجات الفرد وقيمه". (McClelland, 1961: 389).

تعريف شونك و بينتريتش و ميس (2008)

الدافعية نحو النجاح بأنها : تشير إلى الجهد المستمر والموجّه نحو تحقيق أهداف صعبة والوصول إلى معايير من التميّز، وهي ناتجة عن رغبة داخلية في الكفاءة والإتقان وتحقيق الإشباع الذاتي (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008: 4)

التعريف النظري للبحث الحالي: تمثّل منظومة من الميول والانفعالات الإيجابية التي تحفّز المراهق والشباب على بذل الجهد لتحقيق التفوق والتميّز، وتتجسد في سعيه للوصول إلى معايير عالية من الأداء، وتجنّبه للفشل، وإصراره على مواجهة الصعوبات بفعالية لتحقيق الشعور بالإنجاز والرضا الذاتي.

وتعرفه إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها المراهقين والشباب من استجابته على الاستبانة المعدة لهذا الغرض في البحث الحالي.

الإطار النظري:

تعرف الصورة الذهنية للبطل بأنها مجموعة التصورات العقلية والرمزية التي يحملها الفرد عن الشخصيات البطولية وما تمثله من قيم وسمات. وتشير النظريات النفسية إلى أن هذه الصور تنشأ من مخططات عقلية. تتشكل في العقل البشري عبر التفاعل مع الثقافة، والتنشئة الاجتماعية (Campbell, 1949: 28). ويؤكد الإطار النظري أن الصورة الذهنية للبطل ليست ثابتة، بل تتطور ديناميكياً مع الخبرة الشخصية والمجتمعية، لتصبح أداة معرفية وعاطفية توجه التفكير والسلوك نحو معايير البطولة والإنجاز، ويبرز في الأدبيات النفسية والاجتماعية أن الصورة الذهنية للبطل لها أبعاد متعددة وهي:

البُعد المعرفي: يتعلق بالسمات والقيم والسلوكيات المتوقعة من البطل

البُعد العاطفي: يشمل الاستجابة الانفعالية مثل الإعجاب والانتماء

البُعد القيمي: يعكس القيم التي ينقلها البطل مثل الشجاعة والإيثار

البُعد الوظيفي: يربط بين الصورة الذهنية والسلوك، ويحفز اتخاذ قرارات أو سلوكيات ملهمة

(Allison & Goethals, 2016: 37)

تتيح هذه الأبعاد للفرد تطوير تمثيلات داخلية تُستخدم كمعايير لإرشاد السلوك وتحفيز النمو الشخصي، كما يتيح تفسير تأثير النماذج البطولية على تكوين الهوية الذاتية، خصوصاً لدى المراهقين والشباب. وتوضح الدراسات أن الصورة الذهنية للبطل تلعب دوراً محفزاً في زيادة الدافعية نحو النجاح. فحين يصور الفرد البطل كشخصية تتميز بالقوة، الكفاءة، والشجاعة، فإن ذلك يرفع من توقعاته بالنجاح ويعزز من قيمة الإنجاز في ذهنه (Wigfield & Eccles, 2002: 85).

بالإضافة إلى ذلك، يساهم التماهي مع البطل كقدوة في تعزيز الكفاءة الذاتية للفرد، مما يزيد من مثابرته نحو تحقيق الأهداف والتفوق. (Bandura, 1997: 195).

يرتكز الإطار النظري للعلاقة بين المفهومين على التفاعل التكميلي بين النماذج البطولية والدافعية الداخلية. فالصورة الذهنية للبطل تعمل كمعيار أو نموذج يحتذى به، وبذلك، يشكل هذا الإطار تفسيراً نفسياً اجتماعياً لكيفية تحفيز الصور الذهنية للأبطال للمراهقين والشباب على تطوير دافعية مستمرة نحو النجاح، ويتيح فهماً لكيفية تكوين استراتيجيات سلوكية تحقق الإنجاز الشخصي والأكاديمي (Ryan & Deci, 2000: 75).

النظريات المفسرة للصورة الذهنية للبطل

الأنماط الأولية نظرية يونغ

تتطلب هذه النظرية من فكرة أن الأبطال يمثلون أنماطاً أولية متأصلة في اللاوعي الجمعي، بحيث تشكل هذه الأنماط مخططات عقلية عامة تساعد الأفراد على فهم العالم وتنظيم خبراتهم. الصورة الذهنية للبطل هي تمثيل واعي لهذه الأنماط، وتعمل كأداة معرفية وعاطفية توجه التفكير والسلوك نحو قيم البطولة والإبداع (Jung, 1981:112)

(Bandura, 1977) نظرية التعلم الاجتماعي

تؤكد هذه النظرية أن الأفراد يكتسبون أنماط السلوك والقيم من خلال عملية الملاحظة والتقليد للنماذج الاجتماعية. ويعد البطل أحد هذه النماذج التي تؤثر في تشكيل اتجاهات الأفراد وسلوكياتهم، سواء عبر الإعجاب أو النفور. فالمرهقون والشباب يتأثرون بالأبطال من خلال عملية "التعلم بالملاحظة"، مما ينعكس على تكوين صورتهم الذهنية حول البطولة (Bandura, 1977: 22).

(Tajfel & Turner, 1986) نظرية الهوية الاجتماعية

تري هذه النظرية أن هوية الفرد تُبنى جزئياً من خلال انتمائه لجماعات مرجعية ورموز هذه الجماعات. والبطل هنا يمثل رمزاً يعزز الانتماء ويقوي الصورة الذاتية للفرد. فالأبطال قد يُستخدمون كمصادر للفخر (Tajfel & Turner, 1986; 24). والاعتزاز، أو قد يعكسون صراعاً نفسياً إذا لم يتوافقوا مع قيم الفرد أو جماعته.

(Eagly, 1987) نظرية الدور الاجتماعي

توضح هذه النظرية أن الأدوار الاجتماعية تُكتسب من خلال التوقعات والمعايير المجتمعية. والبطل، بوصفه شخصية قيادية أو ذات تأثير اجتماعي، يجسد هذه الأدوار ويمثل نموذجاً يحتذى به. وعليه فإن إدراك (Eagly, 1987:13) الأفراد لصورة البطل يرتبط بمدى استجابتهم لتوقعات الدور الاجتماعي والثقافي السائد.

نظرية موسكوفيتش التمثيل الاجتماعي

تفسر هذه النظرية أن الصورة الذهنية للبطل تتشكل أيضاً عبر تمثيلات اجتماعية مشتركة، تتبادل بين أفراد المجتمع والثقافة. بذلك، تُظهر الصورة البطولية ليس فقط جانباً نفسياً فردياً، بل هي أيضاً ظاهرة اجتماعية تعكس (Moscovici, 1984 ; 30) القيم والمعايير الثقافية المتفق عليها.

نظرية آيسون وغوثالز النماذج القدوة

تؤكد هذه النظرية أن الأفراد يكونون صوراً ذهنية للأبطال من خلال التماهي مع القدوة. حيث يقوم الشخص بمحاكاة صفات وسلوكيات البطل، مستمداً منها الدافع والمعايير السلوكية، ما يربط الصورة الذهنية للبطولة (Allison & Goethals, 2016; 37) بسلوكيات الفرد واتجاهاته في الحياة اليومية.

النظرية المتبناة:

Social Learning Theory (Bandura, 1977) نظرية التعلم الاجتماعي

السبب في التبني

هذه النظرية ترى أن الأفراد يتعلمون السلوكيات والقيم من خلال الملاحظة والتقليد للنماذج. والبطل هو نموذج حي أو رمزي يُشكل إدراك الفرد لما هو مرغوب من قيم واتجاهات. تفسر النظرية كيف تتكون صورة البطل في ذهن الأطفال والمراهقين من خلال وسائل الإعلام، أو البيئة الاجتماعية، أو النماذج الحية في الواقع. عند استخدام هذا المقياس، يمكن القول إن البنود تقيس كيف يعكس الفرد التعلم بالملاحظة عبر إدراكه لسمات البطل وصفاته.

النظريات المفسرة للدافعية نحو النجاح

أما الدافعية نحو النجاح تشير الدراسات أنها تمثل حالة الاستعداد النفسي للفرد للقيام بسلوكيات تهدف إلى تحقيق الإنجازات. ويستند الإطار النظري لهذا المفهوم إلى عدة نظريات وهي كالاتي:

(McClelland) نظرية الحاجة إلى الإنجاز

تعد هذه النظرية من أكثر النظريات ارتباطاً بدافعية الأفراد نحو النجاح. إذ ترى أن الأفراد يختلفون في درجة الحاجة إلى الإنجاز، حيث يسعى ذوو الحاجة المرتفعة إلى وضع أهداف صعبة ولكن قابلة للتحقيق، ويستمتعون بالتحديات ويتحملون المسؤولية. وتفسر هذه النظرية أبعاد المقياس مثل الإصرار والمثابرة، والطموح (McClelland, 1961: 45) وتحديد الأهداف.

نظرية التوقع والقيمة (Expectancy-Value Theory) – Wigfield & Eccles

ترى هذه النظرية أن دافعية الفرد نحو الإنجاز تتحدد من خلال توقعه للنجاح ومدى قيمة هذا النجاح بالنسبة له. أي أن الفرد يكون أكثر دافعية إذا اعتقد أن جهده سيؤدي إلى نتائج إيجابية، وأن هذه النتائج مهمة وذات قيمة (Wigfield & Eccles, 2002: 80) بالنسبة له.

نظرية التوقع (Expectancy Theory) – Vroom

توضح هذه النظرية أن دافعية الفرد تتأثر بتوقعه للعلاقة بين الجهد والنتيجة، ومدى قيمة النتيجة نفسها. إذا شعر الفرد بأن جهده سيؤدي إلى نتيجة مرغوبة، وأن هذه النتيجة تحظى بأهمية شخصية، يزداد دافعه للعمل والمثابرة (Vroom, 1964: 47).

نظرية الحاجات Maslow

تفترض هذه النظرية أن دافعية الفرد تتدرج من تلبية الحاجات الأساسية (الجسمية، الأمان) وصولاً إلى حاجات تحقيق الذات. وعند بلوغ المستويات العليا، تصبح الدافعية نحو الإنجاز نابعة من الرغبة الداخلية لتحقيق الكفاءة (Maslow, 1943: 375) والتفوق الشخصي.

نظرية تحديد الأهداف (Locke & Latham, 1990)

تؤكد هذه النظرية أن الأهداف المحددة والواضحة والمرتبطة بمدة زمنية تؤدي إلى رفع مستوى الدافعية والأداء. وتشير إلى أن الأفراد الذين يضعون أهدافاً طموحة وواقعية يكونون أكثر التزاماً في تحقيقها، مما ينسجم مع بعد (Locke & Latham, 1990: 35). "الطموح وتحديد الأهداف

نظرية الكفاءة الذاتية Bandura – (Self-Efficacy)

تشير إلى أن الاعتقاد بقدرة الفرد على النجاح يعزز من دافعيته لمواجهة التحديات والسعي نحو الإنجاز. كلما زادت كفاءة الفرد الذاتية، زادت مثابرته واندفاعه نحو الأهداف (Bandura, 1997: 191). وبهذا يصبح الإطار النظري مترابطاً: فالصورة الذهنية للبطل تمثل موجهاً نفسياً واجتماعياً، بينما الدافعية نحو النجاح تمثل آلية سلوكية داخلية، والعلاقة بينهما تفسر كيف يمكن للنماذج البطولية أن تحفز الأفراد على السعي نحو الإنجاز والتميز.

النظرية المتبناة:

Need for Achievement Theory (McClelland, 1961) نظرية الحاجة إلى الإنجاز

السبب في التبنّي

ترى هذه النظرية أن الأفراد يختلفون في مستوى الحاجة إلى الإنجاز، حيث يسعى ذوو الحاجة العالية إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة، والمثابرة لتحقيق النجاح، وتحمل المسؤولية عن نتائج أعمالهم. تفسر النظرية أبعاد المقياس (الإصرار، المثابرة، الطموح، تحديد الأهداف، تحمل المسؤولية) على أنها مظاهر للحاجة المرتفعة إلى النجاح.

لذلك فإن تبني هذه النظرية يجعل المقياس مرتبطاً بإطار نظري واضح يفسر فروق الأفراد في مستويات الدافعية.

الدراسات السابقة" دراسات تناولت العلاقة بين الصورة الذهنية للبطل وعلاقتها بالدافعية نحو

النجاح:

Wigfield & Eccles (2002)

"التوقعات والقيم والسلوكيات الأكاديمية"

تهدف الدراسة الى تحليل العلاقة بين توقع النجاح وقيمة الإنجاز في تحديد مستوى الدافعية الأكاديمية. وبيّنت أن دافعية الطلاب تزداد عندما يشعرون بأن إنجازاتهم ذات قيمة عالية ولها أثر ملموس في مستقبلهم. مما يدعم فرضية أن إدراك الشباب لقيمة النجاح يرتبط بقوة صورتهم الذهنية عن الأبطال.

Allison & Goethals (2016)

"أبعاد ووظائف الصورة الذهنية للأبطال"

تهدف دراسة أبعاد ووظائف الصورة الذهنية للأبطال في التأثير على الطموح والدوافع الشخصية. وأوضحت الدراسة أن الأبطال الإيجابيين يشكلون مصدر إلهام قوي يعزز المثابرة والسلوكيات الإنجازية. مما يدعم فكرة تأثير نماذج البطولة على دافعية الشباب نحو النجاح.

PsyPost (2023)

"الاختلافات الثقافية في إدراك الأبطال: دراسة نفسية حديثة"

تهدف الى دراسة الاختلافات الثقافية في إدراك الأبطال وأثرها على سلوكيات الإنجاز. وأوضحت النتائج أن طبيعة النماذج البطولية تؤثر في تبني قيم العمل والنجاح، وتختلف من مجتمع إلى آخر مما يبرز أهمية السياق العراقي في تفسير العلاقة بين المتغيرين.

مناقشة النظريات:

تُظهر النظريات النفسية والاجتماعية أن صورة البطل والدافعية نحو النجاح مفهومان مترابطان في تشكيل السلوك الإنساني. فقد أكد يونغ (1981) من خلال نظرية الأنماط الأولية أن صورة البطل متجذرة في اللاوعي الجمعي وتشكل نموذجًا مرجعيًا يساعد الأفراد على فهم العالم وتنظيم خبراتهم. وفي السياق الاجتماعي، يرى موسكوفيتش (1984) في نظرية التمثيل الاجتماعي أن صورة البطل نتاج بناء اجتماعي يتأثر بالقيم والثقافة والإعلام، بينما دور التماهي مع الأبطال كنماذج ملهمة تدفع الأفراد إلى تبني سلوكيات إنجازية تبرز نظرية النماذج القدوة. أن الأبطال يمثلون رموزًا (Tajfel & Turner, 1986) ومن منظور أوسع، توضح نظرية الهوية الاجتماعية أثر توقعات المجتمع (Eagly, 1987) تعزز الانتماء وتقوي الهوية الفردية، بينما تُبرز نظرية الدور الاجتماعي في نظريته حول التعلم الاجتماعي فيرى أن Bandura (1977) في تشكيل صورة البطل كقائد أو قدوة. أما الأبطال يساهمون في تعليم الأفراد القيم والسلوكيات عبر الملاحظة والتقليد. تفسيرًا جوهريًا (McClelland, 1961) وفيما يخص الدافعية نحو النجاح، تقدم نظرية الحاجة إلى الإنجاز للفروق الفردية، إذ ترى أن الأفراد ذوي الحاجة العالية للإنجاز أكثر مثابرة ومسؤولية. ويعزز ذلك ما طرحته بأن دافعية الفرد ترتفع كلما كان يتوقع النجاح ويمنح (Wigfield & Eccles, 2002) نظرية التوقع - القيمة أهمية العلاقة بين الجهد والنتيجة، في (Vroom, 1964) الهدف قيمة عالية. وبالمثل، أوضحت نظرية فروم حين ركزت نظرية ماسلو (1943) على أن بلوغ حاجات تحقيق الذات يدفع الفرد للسعي إلى الإنجاز. كما أشار إلى أن الكفاءة الذاتية ترفع من مثابرة الأفراد وتحملهم للمسؤولية، وهو ما يتكامل مع ما (Bandura 1997) التي اعتبرت أن وضوح الأهداف وطموحها يزيد (Locke & Latham, 1990) أكدته نظرية تحديد الأهداف من الدافعية والالتزام.

إلى أن دافعية (Wigfield & Eccles 2002) كما تدعم الدراسات السابقة هذه الأطر النظرية، فقد توصل Allison & Goethals الطلاب نحو الإنجاز ترتبط بقوة بين توقع النجاح وإدراك قيمة الإنجاز. وأكدت دراسة أن الأبطال الإيجابيين يمثلون مصدر إلهام يعزز الطموح والسلوكيات الإنجازية لدى الشباب وأخيرًا، (2016) أن إدراك الأبطال يختلف تبعًا للثقافة، مما ينعكس على أنماط الدافعية وقيم (PsyPost 2023) أوضح تقرير الإنجاز لدى الشباب.

منهجية البحث وإجراءاته:

يتضمن الفصل الحالي تحديد منهج البحث والإجراءات التي أتبع لتحديد مجتمع البحث وعينته، ووصف خصائصها، وبناء أداة لقياس تطور مفهوم المواطنة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

أولاً: منهجية البحث:

يتطلب تحقيق أهداف البحث وصفاً كمياً لمفهوم المواطنة لدى الأطفال في الأعمار (15، 17، 19، 22) سنة لغرض تعرف إدراك الأطفال لهذا المفهوم والتغيرات التي تطرأ عليهم مع التقدم بالعمر، ويتطلب هذا إتباع المنهج الوصفي، الذي يستهدف جمع المعلومات الدقيقة عن الظاهرة المراد دراستها (منسي، 1998: 38). وهو لا يتوقف على تقرير حقائقه الحاضرة كما هي، بل يتناولها بالتحليل والتفسير لغرض استخراج الاستنتاجات المفيدة لتصحيح هذا الواقع أو تحديثه أو استكمالها أو استحداث معرفة جديدة (حمدان، 1989: 66). ويتطلب البحث الحالي إتباع منهج الدراسات التطورية من بين أنواع دراسات المنهج الوصفي للدراسات الارتباطية المستعرضة الذي يهتم بالتغيرات التي تحدث كوظيفة للزمن (جابر، 1989: 134). ولتحقيق أهداف البحث اتبعت الباحثة دراسات النمو من بين الدراسات التطورية التي تتناول طبيعة التغيرات التي تحدث عند الإنسان ومعدلاتها، ويتحدد منهج البحث بالدراسات المستعرضة من بين طريقتين لدراسات النمو (الطولية والمستعرضة) إذ يقوم الباحث فيها بسلسلة من الملاحظات المخططة والمنظمة لتطبيق مجموعة من المقاييس على أطفال مختلفين في المستوى العمري ثم تحسب متوسطات المتغيرات لكل مجموعة، وترصد هذه المتوسطات لكي تصور الأنماط العامة للنمو لكل متغير لدى الأطفال في الأعمار المحددة (فان دالين، 1986: 351).

ثانياً: إجراءات البحث:-

1/ اختيار عينة البحث

أ/ عينة المدارس الإعدادية والكليات

اختارت الباحثة بالطريقة الطبقيّة العشوائية مدرستين إعدادية ومدرستين ثانوية، اثنتين ذكور واثنتين إناث من مديرية الثالثة. لتمثل الفئات العمرية (15، 17) سنة. واختيرت أربع كليات من جامعة بغداد وهي (الاعلام، التربية بنات، الخوارزمي، العلوم الاداب) للفئات العمرية (19، 22).

ب/ اختيار عينة المراهقين والشباب:

تكونت عينة البحث من (200) مراهقا وشابا بواقع (50) فرداً لكل فئة عمرية من أعمار (15، 17، 19، 22) سنة، موزعين مناصفة بين الذكور والإناث (25 ذكور، 25 إناث). وذلك بإتباع الإجراءات الآتية :
أ- استبعد الأطفال الذين تجاوزوا العمر المحدد بسبب الرسوب أو التأخر في التسجيل. واختير أفراد الفئات العمرية (15، 17) سنة من أطفال ذوي جنسية عراقية وأبوين عراقيين.

اختير عشوائياً من كل من الأعمار (15, 17) سنة في المدارس الإعدادية والثانوية (50) فرداً (مراهقاً ومراهقة) مناصفة بين الجنسين من الصفوف (الرابع والسادس الإعدادي). وبهذا يكون العدد الكلي لعينة المراهقين (100) فرداً .

ب- اختير عشوائياً من كل من الأعمار (19، 22) سنة في كليات جامعة بغدادا (50) فرداً (شباباً وشابه) مناصفة بين الجنسين من الصفوف (الثاني والرابع وطلبة الماجستير). وبهذا يكون العدد الكلي لعينة الشباب (100) فرداً . وبهذا يكون العدد الكلي لعينة البحث الحالي (200) فرداً موزعين بالتساوي على أعمار (15, 17, 19, 22).

أداتا البحث

لم تجد الباحثة أداة مناسبة لقياس تطور الصورة الذهنية للبطل والدافعية نحو النجاح من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ومراسلات البريد الالكتروني (بحسب علم الباحثة)، لذا صممت الباحثة أداة لقياس تطور الصورة الذهنية للبطل للبحث وإداة لقياس الدافعية نحو النجاح من أعمار (15-22) سنة، وذلك بإتباع الإجراءات الآتية:

1/ تم الاعتماد على مجموعة من التعاريف المتنوعة عند بناء مقياسي الصورة الذهنية للبطل والدافعية نحو النجاح، وذلك لتحقيق شمولية المفهوم ودقته من الناحية النظرية والتطبيقية. ففيما يخص مقياس الصورة الذهنية للبطل، تم تبني تعريف باندورا(1977) ونظريته في التعلم الاجتماعي في بناء المقياس الأمر الذي أتاح إطاراً علمياً لتحديد أبعاد المقياس.

أما فيما يخص مقياس الدافعية نحو النجاح، فقد تم تبني تعريف (McClelland 1961) ونظريته والذي يُعد من أبرز المنظرين في مجال الدافعية نحو النجاح، حيث عرّفها بأنها الرغبة في تحقيق التفوق والإنجاز والسعي وراء أهداف صعبة تتطلب مهارة وجهداً متواصلًا، وهو ما وفر للمقياس إطاراً علمياً معتمداً. وعليه، فإن تبني هذه التعاريف جاء لاعتبارات منهجية وعلمية وثقافية.. مما منح المقياسين قوة في الصدق المفاهيمي وقدرة على قياس الأبعاد المستهدفة بدقة.

2/ اعتمدت الباحثة تعريف باندورا(1977) للصورة الذهنية للبطل وتعريف ميكلائند (1961) بحسب الابعاد المعتمدة ومكوناتها.

3/ صممت الباحثة أسئلة اعتماداً على التعاريف ومكوناتها.

وصف الأداتين:

تتكون الأداة من أسئلة تتضمن وصفاً لصورة البطل الذهنية والدافعية نحو النجاح ولكل مكون من مكونات المتغيرين. وبذلك تألفت كل اداة من أربعة مكونات. وهنا لابد من الإشارة إلى أن الأجزاء الأربعة مترابطة وتعكس المكونات التي اعتمدت للمقياسين، وارتباط الأسئلة بالمكونات وقياسها للأهداف المنشودة وعلى النحو الآتي:

1/ تضمن مقياس الصورة الذهنية للبطل اربع مكونات وهي: سمات الشخصية (فقرتين)، ودوره الاجتماعي والقيادي (فقرتين)، والمصادر التي تُستمد منها هذه الصورة (فقرتين)، العلاقة النفسية مع البطل (فقرتين)، وبذلك يصبح مجموع فقرات المقياس (8) فقرات.

2/ تضمن مقياس الدافعية نحو النجاح ه الإصرار والمثابرة (فقرتين)، توجيه الذات نحو الإنجاز (فقرتين) والطموح وتحديد الأهداف (فقرتين)، تحمل المسؤولية (فقرتين)، وبذلك يصبح مجموع فقرات المقياس (8) فقرات

3/ تم صياغة الأسئلة للمقياسين بطريقة الاختيار المتعدد لكل فقرة (4) خيارات.

طريقة البحث:

أتبعت الباحثة الطريقة العيادية (الإكلينيكية Clinical Method) التي اعتمدها بياجيه في دراسته على الأطفال والتي يتم مقابلة الفرد بموجبه واختباره عن طريق الأسئلة لتعرف أفكاره ومعتقداته (piaget, 1943: 72).

الصدق الظاهري للأداتين:

إن الصدق الظاهري يتم التوصل إليه من خلال حكم مختص على درجة قياس الاختبار للسمة المقاسة. وبما إن هذا الحكم يتصف بدرجة من الذاتية، لذلك يعطى الاختبار لأكثر من محكم، ويمكن تقييم درجة الصدق الظاهري للاختبار من خلال التوافق بين تقديرات المحكمين. وإن كل ما يقوم به المختص لتقدير الصدق الظاهري هو التبصر في مضمون كل سؤال من أسئلة الاختبار والحكم على مدى علاقته بمحتوى معين، وقد يستخدم في حكمه هذا سلم تقدير من درجتين أو أكثر (عودة ، 1998: 370-371).

ويعكس الصدق الظاهري مدى انسجام فقرات الاختبار مع موضوع الاختبار ومفاهيمه وفقاً لتعريف باني أو مطور الاختبار (النبهان، 2004: 275).

وقد عرضت الاداتين بصيغتها الأولية (باللغة العربية الفصحى واللهجة الدارجة) على خبراء في مجال العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم (10) محكمين، لكي يقيموا مدى وضوح أسئلة المقياسين للكشف عن المتغيرين عبر الأعمار التي يتناولها البحث، ومدى صلاحية الأسئلة وملاءمتها لعينة البحث وتمثيلها لمكونات المتغيرين. وقد اتفق الخبراء على صلاحية الأداة. واعتمدت الباحثة على النسبة المئوية حكماً لقبول فقرات المقياس أو تعديلها، وقد حصل المقياس على نسبة اتفاق تراوحت ما بين (80%-100%)،.

وضوح المقياسين وأسئلتهما:

لمزيد من التأكد من صلاحية الأداتين وفهم المراهقين والشباب لأسئلة الأداة ووضوحها وحساب الزمن الذي تستغرقه الإجابة، أجرت الباحثة تطبيقاً استطلاعياً لأداة البحث على (40) فرداً من مدرستين اعدادية إحداها للذكور والأخرى للإناث، وثانويتين إحداها للذكور والأخرى للإناث، وأربع كليات، بواقع (5) أفراد من كل مجموعة عمرية بالطريقة الطبقيّة العشوائية موزعين بالتساوي على الجنس .

وقد أظهرت نتائج التطبيق وضوح أسئلة الاداة وفهمها لدى أفراد العينة, فضلاً عن إن الباحثة سجلت زمن استجابة المراهقين والشباب في كافة الفئات العمرية للعينة الاستطلاعية, إذ تراوح الوقت المستغرق للمراهقين من (5-10) دقيقة .

ثبات الأدوات:

يقصد بالثبات إن الفرد يحافظ على الموقع نفسه تقريباً بالنسبة لمجموعته عند تكرار قياسه, ويبقى على حاله تقريباً بالقدر الذي يتمثل فيه بقيمة صغيرة للخطأ المعياري في القياس أو بمعامل ثبات مرتفع (ابو جادو, 2000: 442), إذ انه يشير إلى الاتساق في الدرجات التي يحصل عليها الأشخاص أنفسهم في أوقات مختلفة (Anastasi, 1988: 109). وقد حسبت الباحثة ثبات الاستجابة وثبات التصحيح على النحو الآتي:

1- ثبات الاستجابة:

عمدت الباحثة إلى التحقق من ثبات الاستجابة عن طريق إعادة الاختبار (t-test), فقد طبقت الاداة على عينة مكونة من (48) فرداً بواقع (6) ذكور و(6) إناث من كل فئة عمرية بشكل منفرد, ثم أعيد تطبيق الاختبار عليهم بعد ثلاثة أسابيع. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني, بلغ معامل الثبات (0,84) وهو معامل ثبات جيد (عوده, 1993: 279). وبهذا فان الاختبار يعد ثابتاً ويمكن الاعتماد على النتائج المستحصلة عن طريق الاداة.

2- ثبات التصحيح:

يعد التصحيح مصدراً من مصادر الأخطاء المؤثرة في دقة القياس. وينطبق هذا على جميع الطرق المختلفة في التقويم التي تخضع إلى حد ما للذاتية مثل مقاييس التقدير وأدوات الملاحظة بشكل عام. ويتم ذلك بحساب الارتباط بين العلامات المقدرة في التصحيح للمرة الثانية من المصحح نفسه أو مصحح آخر (عوده, 1998: 361 - 362). وقد استخدم هذا النوع من الثبات عند تصحيح إجابات المراهقين والشباب النوعية في الصورة الذهنية للبطل والدافعية نحو النجاح ومكوناتهما, ذلك أن الدرجة تقدر على أساس الفكرة الظاهرة أو الضمنية وبذلك تصبح هذه الدرجة عرضة للاختلاف.

ولذلك تم حساب الثبات على النحو الآتي:

أ - ثبات المصحح مع نفسه

بعد إن صحت الباحثة إستجابات المراهقين والشباب أعادت تصحيحها بفواصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع. واستخدم معامل ثبات التصحيح (معادلة هولستي) للإجابات النوعية بين التقديرين (0,94) ويعد هذا المعامل عالياً جداً (عودة والخليلي, 1988: 146).

ب - ثبات المصحح نفسه مع مصحح اخر

بلغ معامل ثبات التصحيح مع مصحح آخر (بمعادلة هولستي) للإجابات النوعية بين التقديرين (0,90) ويعد هذا المعامل عالياً جداً (عود والخليلي, 1998: 146).

بعد أن انتهت الباحثة من إجراءات إعداد الأداتين وتأكدت من صدقهما وثباتهما أخذت الأداتين شكلها النهائي إذ تكونت من (4) ابعاد و(8) أسئلة لكل أداة .

التطبيق النهائي:

بعد إكمال إجراءات إعداد الأداتين طبقت الباحثة أداتي البحث على المراهقين والشباب في المدارس الإعدادية والثانوية والكليات المختارة في عينة البحث، وكان الاختبار بتوزيع المقياسين عليهم ثم تخبرهم بأن لديها مجموعة من الاسئلة سوف تقرأها لهم وتطلب منه إن يسمعها جيداً ويجيب عن الأسئلة بكل حرية وبدون قيد، وهكذا إلى أن ينتهي عدد المراهقين والشباب المطلوب مقابلتهم.

وقد استغرق التطبيق النهائي شهرين من (15/3/2025 لغاية 15/5/2025).

حساب الدرجة:

إجراءات التحليل النوعي:

صنفت إجابات المراهقين والشباب تصنيفاً نوعياً بحسب إجاباتهم، إذ صنفت إجابات مقياس الصورة الذهنية للبطل بعدة أنماط وهي (صورة واقعية، صورة خيالية، صورة مشوشة، صورة إيجابية).
أما مقياس الدافعية للنجاح فكان تصنيفها الى (دافعية مرتفعة، دافعية متوسطة، دافعية منخفضة، دافعية منخفضة جداً)

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي على وفق أهدافه وتفسير تلك النتائج تبعاً للخلفية النظرية الذي أعتمدتها الباحثة والدراسات السابقة وعلى النحو الآتي:

الهدف الأول: التعرف على الصورة الذهنية للبطل لدى المراهقين والشباب تبعاً لمتغيري

أ- تبعاً لمتغير العمر:

أظهرت النتائج أن الفئات العمرية الأصغر (15 و17 سنة) تميل إلى النظر إلى الأبطال بصورة إيجابية ومثالية بنسبة عالية تجاوزت (51%)، مع وجود نسبة ملحوظة للصورة الواقعية. (34-36%)

عند عمر (19 سنة) حدث تحول مهم، حيث توازنت الصورة الواقعية والإيجابية (45% لكل منهما)، وهو ما يشير إلى بداية انتقال المراهقين من المثالية إلى الواقعية.

أما في عمر (22 سنة) فقد أصبحت الصورة الواقعية هي المهيمنة (54%)، في حين انخفضت الصورة الإيجابية إلى (39%)، وهو ما يعكس نضج الوعي وتراكم الخبرات الحياتية.

بالتالي فإن العمر يلعب دوراً تطورياً في إعادة تشكيل صورة البطل من مثالية حاملة إلى رؤية أكثر واقعية واتزاناً، كما موضح في الجدول (1)

الجدول (1)

النسب المئوية لصورة الذهنية للبطل تبعا للعمر للعينة ككل

صورة ذهنية للبطل ايجابية		صورة ذهنية للبطل واقعية		صورة ذهنية للبطل مشوشة		صورة ذهنية للبطل سلبية		العمر
النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	
%51	203	%34	137	%9	35	%6	25	15
%51	205	%36	145	%8	31	%5	19	17
%45	178	%45	178	%6	22	%6	22	19
%39	154	%54	214	%4	16	%4	16	22

ب - تبعا لمتغير الجنس:

لم تظهر فروق جوهريّة في اتجاهات الذكور والإناث نحو صورة البطل؛ فكلاهما ينظر إلى الأبطال بصورة إيجابية في الأعمار الصغيرة، ثم يتحولان تدريجيًا إلى الواقعية مع التقدم في العمر. إلا أن بعض الدراسات السابقة تشير إلى أن الإناث قد يملن أكثر إلى الأبعاد الأخلاقية والوجدانية للأبطال، في حين أن الذكور يركزون على السمات القيادية والبطولية العملية، مما قد يفسر بعض الفروق الطفيفة داخل الأبعاد الفرعية وليس في الدرجة الكلية كما موضح في الجدول (2).

الجدول (2)

النسب المئوية لصورة الذهنية للبطل تبعا للجنس للعينة ككل

صورة ذهنية للبطل ايجابية		صورة ذهنية للبطل واقعية		صورة ذهنية للبطل مشوشة		صورة ذهنية للبطل سلبية		الجنس
النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	
%48	385	%41	331	%6	44	%5	40	ذكر
%44	353	%43	343	%8	60	%6	44	انثى

الهدف الثاني : دلالة الفروق في الصورة الذهنية للبطل تبعا لمتغيري العمر والجنس

أ- تبعا لمتغير العمر

أظهرت نتائج تحليل مربع كاي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية في مستويات الصورة الذهنية للبطل ($\chi^2 = 42.095$) ، (df = 9) ، ($p < 0.05$)

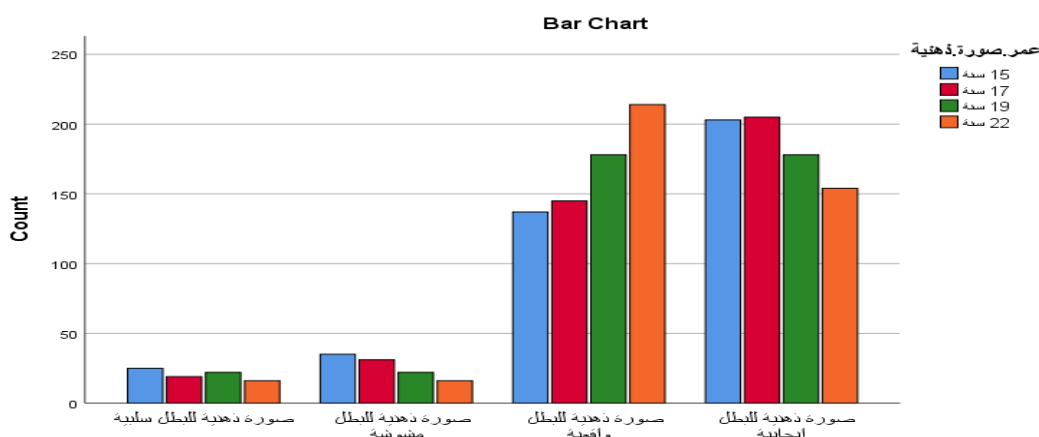
الأطفال الأصغر سناً (15، 17 سنة) يميلون إلى تبني صور سلبية أو مشوشة للبطل، مع تقدم العمر (19، 22 سنة)، تميل الصورة الذهنية للبطل إلى أن تصبح واقعية وإيجابية. هذا يشير إلى أن نمو الوعي الاجتماعي والعاطفي مع تقدم العمر يعزز القدرة على تكوين صورة أكثر نضجاً وإيجابية للبطل، ويقل الاعتماد على الصور السلبية أو المشوشة كما موضح في الجدول (3) والشكل البياني (1).

الجدول (3)

النسب المئوية لدلالة الفروق للصورة الذهنية للبطل بحسب العمر للعينة ككل

قيمة مربع كاي	المجموع	العمر				المستوى
		22 سنة	19 سنة	17 سنة	15 سنة	
42.095	82	16	22	19	25	صورة ذهنية للبطل سلبية
	104	16	22	31	35	صورة ذهنية للبطل مشوشة
	674	214	178	145	137	صورة ذهنية للبطل واقعية
	740	154	178	205	203	صورة ذهنية للبطل ايجابية
	1600	400	400	400	400	المجموع

*القيمة الجدولية لمربع كاي (16.92) بمستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (9).



الشكل البياني (1)

دلالة الفروق للصورة الذهنية للبطل بحسب العمر للعينة ككل

ب-تبعا لمتغير الجنس

أظهرت نتائج تحليل مربع كاي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستويات الصورة الذهنية للبطل ($\chi^2 = 4.253$)، ($df = 3$)، ($p > 0.05$) توزيع مستويات الصورة الذهنية للبطل متقارب جدًا بين الجنسين، حيث يميل كل من الذكور والإناث إلى الصور الواقعية والإيجابية أكثر من الصور السلبية أو المشوشة. الجنس لا يعد عاملاً مؤثراً على تكوين الصورة الذهنية للبطل، إذ يبقى العمر هو المحدد الأبرز للفروق بين الأفراد كما موضح في الجدول (4) والشكل البياني (2).

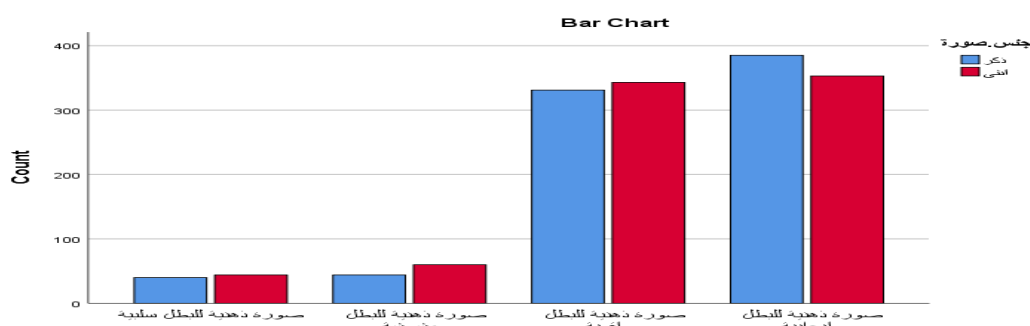
الجدول (4)

النسب المئوية لدلالة الفروق للصورة الذهنية للبطل بحسب الجنس للعينة ككل

المستوى	الجنس		المجموع	قيمة مربع كاي
	ذكر	انثى		
صورة ذهنية للبطل سلبية	40	44	84	
صورة ذهنية للبطل مشوشة	44	60	104	
صورة ذهنية للبطل واقعية	331	343	674	
صورة ذهنية للبطل إيجابية	385	353	738	

المجموع	800	800	1600	4.253

*القيمة الجدولية لمربع كاي (7.82) بمستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (3).



الشكل (2)

دلالة الفروق للصورة الذهنية للبطل بحسب الجنس للعينة ككل

الهدف الثالث: تعرف الدافعية نحو النجاح لدى المراهقين والشباب تبعاً لمتغيري

تبعاً لمتغير العمر

أظهرت النتائج أن مستويات الدافعية نحو النجاح تختلف باختلاف العمر؛ فقد كانت نسب الدافعية المنخفضة جداً والمنخفضة مرتفعة عند عمر (15) سنة (21%)، لكنها انخفضت تدريجياً لتصل إلى (8%) فقط عند عمر (22) سنة. في المقابل، اتسمت الدافعية المتوسطة بالثبات النسبي (33-34%) عبر جميع الأعمار، مما يشير إلى وجود فئة مستقرة لا تتأثر كثيراً بالنمو العمري. أما الدافعية العالية فقد شهدت اتجاهات تصاعدياً واضحاً من (48%) عند عمر (15) سنة إلى (58%) عند عمر (22) سنة، وهو ما يعكس أن التقدم في العمر يرتبط بزيادة الطموح والوعي بأهمية النجاح في تحقيق الهوية والمكانة الاجتماعية. وبناءً عليه، يمكن الاستنتاج أن العمر يمثل عاملاً أساسياً في رفع مستويات الدافعية نحو النجاح، حيث تتناقص مستويات الدافعية المنخفضة وتزداد مستويات الدافعية العالية بشكل متدرج مع التقدم العمر، كما موضح في الجدول (5).

الجدول (5)

النسب المئوية للدافعية نحو النجاح بحسب العمر للعينة ككل

العمر	دافعية منخفضة جداً		دافعية منخفضة		دافعية متوسطة		دافعية عالية	
	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار
15	9%	34	12%	46	33%	130	48%	190
17	8%	32	8%	33	34%	134	50%	201
19	6%	22	7%	28	34%	136	54%	214
22	4%	17	4%	17	34%	135	58%	231

ب- تبعا لمتغير الجنس

تشير النتائج إلى أن نسب الدافعية المنخفضة جداً والمنخفضة متقاربة بين الذكور (15%) والإناث (11%)، مما يعكس تشابهاً في ضعف الدافعية لدى الجنسين. أما الدافعية المتوسطة فقد جاءت متساوية تقريباً (28% للذكور و28% للإناث). في المقابل، ارتفعت نسبة الدافعية العالية قليلاً عند الإناث (62%) مقارنة بالذكور (58%)، وهو ما يدل على وجود ميل طفيف لصالح الإناث في تبني مستويات أعلى من الطموح والسعي للإنجاز. غير أن الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية، ما يعني أن الجنس لا يمثل عاملاً مؤثراً جوهرياً في تحديد مستوى الدافعية نحو النجاح، وأن كلا الجنسين يتشابهان في أنماط اندفاعهم نحو تحقيق الأهداف، مع فارق بسيط يميل لصالح الإناث كما موضح في الجدول (6).

الجدول (6)

النسب المئوية للدافعية نحو النجاح بحسب الجنس للعينة ككل

الجنس	دافعية منخفضة جداً		دافعية منخفضة		دافعية متوسطة		دافعية عالية	
	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار
ذكر	44	6%	71	9%	224	28%	461	58%
انثى	39	5%	47	6%	221	28%	493	62%

الهدف الرابع : دلالة الفروق في الدافعية نحو النجاح تبعا لمتغيري

أ- العمر:

أظهرت نتائج اختبار مربع كاي أن الفروق بين الفئات العمرية كانت دالة إحصائياً ($\chi^2 = 26.119$) وهي أكبر من القيمة الجدولية 16.92 عند مستوى دلالة 0.05)، ما يؤكد أن العمر يمثل عاملاً مؤثراً في مستويات الدافعية نحو النجاح. فقد تبين أن نسب الدافعية المنخفضة جداً والمنخفضة تتناقص مع التقدم في العمر، بينما تتصاعد نسب الدافعية العالية بشكل تدريجي من (48%) عند 15 سنة إلى (58%) عند 22 سنة، في حين بقيت الدافعية المتوسطة شبه ثابتة عبر الأعمار المختلفة.

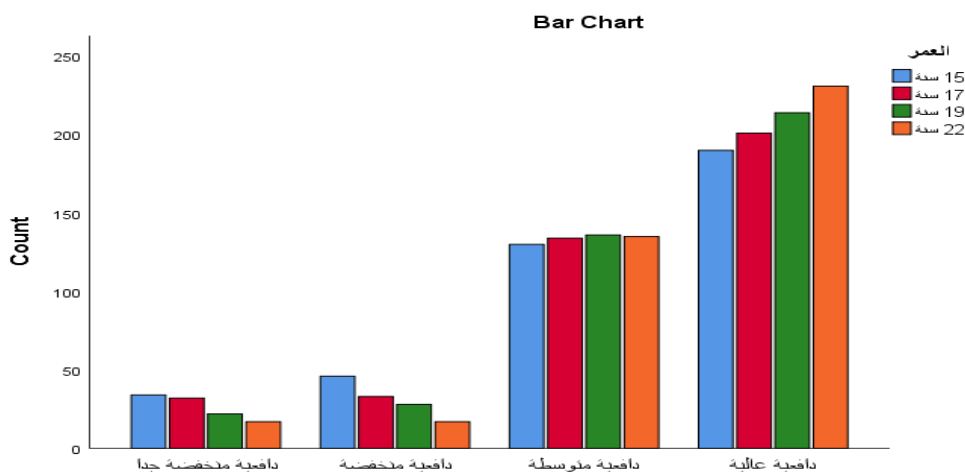
ويعكس هذا الاتجاه أن النمو العمري يساهم في تعزيز الطموح والوعي بأهمية النجاح، حيث ينتقل الشباب من مستويات أدنى من الدافعية في المراحل المبكرة إلى مستويات أعلى وأكثر استقراراً في المراحل المتقدمة كما موضح في الجدول (7) والشكل البياني (3).

الحدول (7)

النسب المئوية لدلالة الفروق في الدافعية نحو النجاح بحسب العمر للعينة ككل

المستوى	العمر	المجموع	قيمة مربع كاي
دافعية منخفضة جداً	15 سنة	34	17
دافعية منخفضة	17 سنة	22	17
دافعية متوسطة	19 سنة	134	136
دافعية عالية	22 سنة	190	201
المجموع	400	400	400

*القيمة الجدولية لمربع كاي (16.92) بمستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (9).



الشكل (3)

دلالة الفروق في الدافعية نحو النجاح بحسب الجنس للعينة ككل

ت - تبعا لمتغير الجنس

تشير نتائج اختبار مربع كاي إلى أن الفروق بين الذكور والإناث في مستويات الدافعية نحو النجاح لم تكن دالة إحصائياً ($\chi^2 = 6.276$) ، وهي أقل من القيمة الجدولية 7.82 عند مستوى دلالة 0.05 . (وهذا يعني أن الجنس لا يعد عاملاً حاسماً في تفسير الفروق في الدافعية.

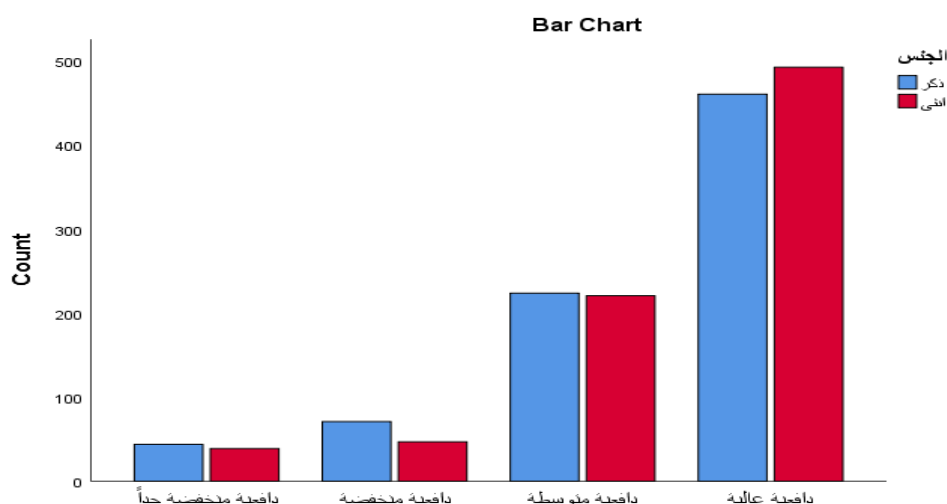
ورغم ذلك، تُظهر البيانات وجود ميل طفيف لصالح الإناث في مستوى الدافعية العالية (62% مقابل 58% للذكور)، إلا أن هذا الفارق لا يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية. وعليه يمكن القول إن الذكور والإناث يتشابهان إلى حد كبير في دافعتهم نحو النجاح، وأن الفروق الملحوظة ترجع لعوامل فردية أو بيئية أكثر من كونها فروقاً قائمة على النوع الاجتماعي كما موضح في الجدول (8) والشكل (4).

الجدول (8)

النسب المئوية لدلالة الفروق في الدافعية نحو النجاح بحسب الجنس للعينة ككل

المستوى	الجنس		المجموع	قيمة مربع كاي
	ذكر	انثى		
دافعية منخفضة جداً	44	39	83	6.276
دافعية منخفضة	71	47	118	
دافعية متوسطة	224	221	445	
دافعية عالية	461	493	954	
المجموع	800	800	1600	

*القيمة الجدولية لمربع كاي (7.82) بمستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (3).



الشكل (4)

دلالة الفروق في الدفاعية نحو النجاح بحسب الجنس للعينة ككل

الهدف الخامس : تعرف العلاقة بين الصورة الذهنية للبطل والدفاعية نحو النجاح تبعا لمتغيري:
أ- العمر:

معامل ارتباط كرامر (Cramér's V) هو مقياس إحصائي يستخدم لتقدير قوة العلاقة بين متغيرين اسميين أو فئويين، وهو مستمد من اختبار مربع كاي. (Chi-square)

قيمته تتراوح بين 0 و 1، حيث:

○ 0 → لا توجد علاقة.

○ 1 → علاقة قوية جداً أو شبه تامة.

وفقاً لـ Rea & Parker (1992)، يمكن تفسير قوة العلاقة على النحو التالي:

0.10 - 0.00 → علاقة ضعيفة جداً (قابلة للإهمال).

0.20 - 0.10 → علاقة ضعيفة.

0.40 - 0.20 → علاقة متوسطة.

0.60 - 0.40 → علاقة قوية

اظهرت النتائج وفق معامل ارتباط كرامر كالاتي:

العمر 15 سنة (Cramér = 0.352)

• العلاقة متوسطة إلى قوية، مما يشير إلى أن صورة البطل تؤثر في دافعية النجاح لدى المراهقين الأصغر سنًا لكنها ليست التأثير الأقوى بعد.

• يعكس هذا المرحلة الأولى من الوعي الاجتماعي والشخصي.

العمر 17 سنة (Cramér = 0.437)

• العلاقة قوية، ما يدل على أن الشباب في أواخر المراهقة يبدأون بتأثر أكبر بمثال البطل، حيث تتبلور القيم والمثل العليا لديهم.

العمر 19 سنة (Cramér = 0.484)

• العلاقة قوية وتزداد تدريجيًا، ويعكس ذلك نمو الاستقلالية والتفكير النقدي لدى الشباب الذين باتوا أكثر وعيًا بأهمية القدوة في توجيه دافعيتهم نحو النجاح.

العمر 22 سنة (Cramér = 0.511)

• العلاقة قوية وأعلى قيمة مقارنة بالأعمار السابقة، ما يشير إلى أن البالغين الشباب يعتمدون على الصور الذهنية للبطل كمرجعية أساسية لتعزيز أهدافهم ودوافعهم للنجاح.

نستخلص من ذلك أن الاتجاه العام، كلما تقدم العمر، ازدادت قوة العلاقة بين الصورة الذهنية للبطل والدافعية نحو النجاح لدى الذكور، ما يعكس تطورًا نفسيًا واجتماعيًا.

وأن الدلالة الإحصائية: جميع القيم دالة إحصائيًا، مما يؤكد أن العلاقة قائمة وليست عشوائية.

ولذلك فإن أهمية استخدام كرامر، مناسب لتحليل العلاقة بين المتغيرات الفئوية مثل الفئات العمرية ومستويات الدافعية والصورة الذهنية للبطل كما موضح في الجدول (9).

الجدول (9)

معامل ارتباط كرامر للعلاقة بين المتغيرين بحسب العمر

العمر	معامل ارتباط كرامر Cramér	الدلالة
15	0.352	دالة
17	0.437	دالة
19	0.484	دالة
22	0.511	دالة

ب- الجنس:

تشير نتائج اختبار مربع كاي ومعامل التوافق إلى وجود علاقة قوية ودالة إحصائيًا لمتغير الجنس. فقد بلغت

قيمة مربع كاي للذكور 345.885، وللإناث 329.362، بينما بلغ معامل التوافق 0.549 للذكور و0.540 للإناث، ما يعكس قوة ارتباط مرتفعة بين المتغيرات لدى كل من الجنسين. كما تدل الدلالة الإحصائية على أن

هذه العلاقة ليست عشوائية، بل تمثل تأثيرًا حقيقيًا للجنس على المتغير قيد البحث. ومن خلال المقارنة بين

الجنسين، يمكن ملاحظة تقارب قيم معامل التوافق، ما يشير إلى تشابه قوة العلاقة وتأثيرها على كل من الذكور والإناث على حد سواء كما موضح في الجدول (10).

الجدول (10)

قيمة مربع كاي للعلاقة بين المتغيرين بحسب الجنس

الجنس	قيمة مربع كاي	معامل التوافق	الدالة
ذكر	345.885	0.549	دالة
انثى	329.362	0.540	دالة

مناقشة النتائج:

1. تطور الصورة الذهنية للبطل:
 - دعم نتائج البحث فكرة يونغ حول الأنماط الأولية، حيث تتحول الصور المثالية عند الصغار إلى صور واقعية مع تقدم العمر. (Jung, 1981)
 - يتوافق هذا مع نتائج Allison & Goethals (2016) التي تشير إلى أن النمو المعرفي والاجتماعي يعزز تكوين صورة أكثر نضجاً للبطل.
2. تطور الدافعية نحو النجاح:
 - النتائج تدعم نظرية الحاجة إلى الإنجاز (McClelland, 1961) التي تربط النضج والتجارب الفردية بارتفاع دافعية الإنجاز.
 - كما تتفق مع نظرية التوقع والقيمة (Wigfield & Eccles, 2002) التي توضح أن إدراك قيمة الإنجاز يعزز الدافعية.
3. العلاقة بين الصورة الذهنية للبطل والدافعية نحو النجاح:
 - العلاقة الإيجابية بين المتغيرين توضح كيف يمكن للقوة البطولية أن ترفع مستوى الطموح والالتزام الشخصي لدى الشباب.
 - هذا يتفق مع نظرية التعلم الاجتماعي (Bandura, 1977) التي ترى أن التماهي مع النماذج الإيجابية ينعكس على السلوك التحفيزي.

الاستنتاجات:

1. الصورة الذهنية للبطل تتطور من مثالية نحو واقعية مع تقدم العمر.
2. الدافعية نحو النجاح تتعزز تدريجياً مع النضج والمعرفة الاجتماعية.
3. هناك علاقة إيجابية قوية بين الصورة الذهنية للبطل والدافعية نحو النجاح، وتزداد قوة هذه العلاقة مع التقدم في العمر.

4. لا توجد فروق جوهريّة بين الذكور والإناث في المستوى الكلي للصورة الذهنية للبطل أو الدافعية، مع بعض الاختلافات في الأبعاد الفرعية.

التوصيات:

1/ وزارة التربية ووزارات التعليم العالي:

توجيه المناهج والأنشطة التربوية في المدارس والكلّيات نحو تعزيز النماذج البطولية الإيجابية الواقعية، عبر دمج قصص وسير شخصيات ملهمة في المناهج الدراسية، وتنظيم فعاليات مدرسية وجامعية تسهم في بناء القدوة الإيجابية لدى الطلبة.

2/ مؤسسات التنمية البشرية ومراكز الإرشاد التربوي:

تصميم وتنفيذ ورش عمل تدريبية وتطويرية تستهدف فئتي المراهقين والشباب لتعزيز الدافعية نحو النجاح من خلال التماهي مع شخصيات بطولية حقيقية، وتشجيع الممارسات التي تغرس قيم الجهد والمثابرة والإنجاز الواقعي.

3/ وسائل الإعلام ومنتجو المحتوى الرقمي:

العمل على تقديم محتوى إعلامي متوازن يبرز النماذج البطولية الواقعية في مختلف المجالات (العلم، الفن، الخدمة المجتمعية، الإبداع...) إلى جانب النماذج المثالية، بما يقلل من التضارب في معايير النجاح ويسهم في بناء وعي مجتمعي ناضج حول معنى البطولة والإنجاز.

4/ الباحثون والمؤسسات الأكاديمية:

تشجيع الدراسات المستقبلية على استكشاف أثر الوسائط الرقمية الحديثة ومنصات التواصل الاجتماعي في تشكيل الصورة الذهنية للبطل والدافعية نحو النجاح لدى فئات عمرية مختلفة، مع تطوير أدوات قياس جديدة تراعي التطورات الثقافية والتكنولوجية.

المقترحات:

دراسات مستقبلية على فئات عمرية أوسع:

متابعة تأثير الصورة الذهنية للبطل على الدافعية نحو النجاح بعد سن 22 سنة، لتقييم استمرارية هذا التأثير في مرحلة الشباب المبكر.

1. تحليل تأثير البيئة الرقمية:

دراسة العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وأنماط الصورة الذهنية للبطل والدافعية، مع التمييز بين التأثير الإيجابي والسلبي.

2. دراسات مقارنة بين الثقافات:

مقارنة أثر الصورة الذهنية للبطل على دافعية النجاح بين الشباب في دول عربية مختلفة، لمعرفة تأثير الثقافة المحلية على تكوين الدافعية.

المصادر:

- ابن منظور. (1992). لسان العرب. القاهرة: دار المعرفة. صفحة
- حمدان, محمد زياد. (1989). البحث العلمي كنظام. سوريا: دار التربية الحديثة
- عودة, احمد سليمان والخليلي, خليل يوسف. (1998). الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عودة, احمد سليمان والخليلي, خليل يوسف. (1998). القياس والتقويم في العملية التدريسية. عمان: دار الامل.
- المعجم الوسيط. (1981). دار المعارف
- النبهان , موسى. (2004). اساسيات القياس في العلوم السلوكية. ط(2), عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- Allison, S. T., & Goethals, G. R. (2016). "Dimensions and Functions of Heroic Imagery." *Journal of Social Psychology*, 156(1).
- Allison, S. T., & Goethals, G. R. (2016). *Heroes: What they do and why we need them*. Oxford University Press.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing*. Sixth edition, New York McMillan publishing.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Campbell, J. (1949). *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Franco, Z., Blau, K., & Zimbardo, P. (2011). Heroism: A conceptual analysis and differentiation between heroic action and altruism. *Review of General Psychology*, 15(2).

- Jung, C. G. (1981). The Archetypes and the Collective Unconscious. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). A theory of goal setting & task performance. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Marsh, H. W., et al. (2003). Peer and celebrity role models and aspirations: Positive and negative effects. *Adolescence*, 38(149).
- Maslow, A. H. (1943). "A Theory of Human Motivation." *Psychological Review*, 50(4).
- McClelland, D. C. (1961). The Achieving Society. Princeton: Van Nostrand.
- Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social Representations* Cambridge: Cambridge University Press.
- PsyPost (2023). Cultural differences in hero perceptions: New psychology study. psypost.org
- Rea, L. M., & Parker, R. A. (1992). Designing and conducting survey research: A comprehensive guide. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Smith, J., & Jones, L. (2002). Mental representations of heroes. New York: Academic Press..
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Chicago: Nelson-Hall.
- Van Tongeren, D. R., et al. (2018). Heroic helping: The effects of priming superhero images on prosociality. *Frontiers in Psychology*, 9.
- Vroom, V. H. (1964). Work and Motivation. New York, NY: Wiley.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2002). "Expectancies, Values, and Academic Behaviors." In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives* New York, NY: W. H. Freeman.
- Zimbardo, P., & Franco, Z. (2011). Cultural differences in the conceptualization of heroism. *Cross-Cultural Psychology Review*, 8(1).

قلق الموهبة لدى طلبة مدارس المتميزين

Giftedness Anxiety among Students of Schools for the Gifted

أ.م. د. ميادة عبد الله خزاعل

Assistant Professor Dr. Mayada Abdullah Khazaal

وزارة التربية - مديرية تربية الرصافة / 3

Ministry of Education - Rusafa Education Directorate / 3

Mayadamm81 @yahoo.com

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/9/30	2025/10/8

المستخلص :

استهدف البحث، التعرف على قلق الموهبة لدى طلبة مدارس المتميزين والفروق ذات الدلالة الاحصائية في قلق الموهبة لدى طلبة مدارس المتميزين تبعاً لمتغيري (الجنس - المرحلة الدراسية)، حدود البحث اقتصر على طلبة مدارس المتميزين في مديرية تربية بغداد الرصافة /3، ومن كلا الجنسين (ذكور - إناث)، والمرحلة الدراسية (المرحلة المتوسطة - المرحلة الاعدادية)، للعام الدراسي (2024-2025)، وتحقيقاً لأهداف البحث الحالي قامت الباحثة بتبني مقياس قلق الموهبة والمعد من قبل (جمال الليل، 2017) وهو يتكون من (35) فقرة بصيغته النهائية، حيث أعطى لكل فقرة وزن، ويصحح المقياس وفقاً لدرجات اختيارات الإجابة: (قليلًا = درجة واحدة، أحيانًا = درجتان، كثيراً = 3 درجات)، أعطيت لها الأوزان التالية: (3، 2، 1) لل فقرات الإيجابية، و (1، 2، 3) لل فقرات السلبية، وقد عرض المقياس على (4) خبراء من المختصين في (العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم)، إذ تبين أن جميع فقراته ملائمة لقياس قلق الموهبة مع إجراء بعض التعديلات، وبعدها تم تطبيقه على عينة تألفت من (100) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية ذات التوزيع المتساوي، وفي ضوء أهداف البحث تم التوصل إلى النتائج الآتية: 1 - أن متوسط عينة البحث اعلى من المتوسط الفرضي، ان هذه النتيجة تعني ان افراد عينة البحث لديهم قلق الموهبة، 2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق الموهبة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية (المتوسطة، الاعدادية).

الكلمات المفتاحية: قلق الموهبة - طلبة - مدارس المتميزين.

Abstract:

This research aimed to identify giftedness anxiety among students of schools for the gifted and to ascertain statistically significant differences in this anxiety based on the variables of gender and educational stage (intermediate vs. preparatory). The study was limited to students of gifted schools in the Baghdad Education Directorate, Al-Rusafa/3, from both genders, for the 2024-2025 academic year. To achieve its objectives, the researcher adopted the Giftedness Anxiety Scale developed by (Jamal Al-Layl, 2017), which consists of 35 items in its final form. Each item is scored on a scale of 1 to 3 ("a little" to "a lot"), with weights assigned positively (3,2,1) or negatively (1,2,3) as appropriate. The scale was reviewed by four experts in educational and psychological sciences. It was administered to a randomly selected sample of 100 students with equal distribution.

The findings revealed that: 1) The mean score of the research sample was higher than the hypothetical mean, indicating that the sample individuals experience giftedness anxiety. 2) There were no statistically significant differences in giftedness anxiety based on gender or educational stage.

Keywords: Giftedness Anxiety, Students, Schools for the Gifted.

الفصل الأول/ التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

القلق بين الطلبة يعني وجود صراع داخلي وحالة أنفعالية تعتمد على مستوى استعدادهم لمواجهة القلق ويختلف مستوى القلق لدى الطالب فهناك القلق ذو المستوى العالي الذي يستجيب فيه الطالب لمواقف التهديد بخوف شديد زائد عن الحد الاعتيادي ، أما بالقلق ذو المستوى المنخفض فانه يستجيب للتهديد بشكل اعتيادي وطبيعي (كمال ، 1987: 39)، وذلك يشير الى الطلبة المتميزين الذين يستطيعون في مواقف الشدة والتوتر والقلق ان يحلوا المشكلة حلاً ابداعياً مبتكراً وبالتالي يعم عليهم بالفائدة ، وبذلك يمكن ان نميز من بين فئات الطلبة فئة المتميزين الذين يكونون قادرين على تحويل حالة القلق لديهم الى نتاج ابداعي عن طريق ما يشعرون به من قلق والذي قد يكون بنسبة متوسطة او أعلى من ذلك لديهم (سمين وعلي ، 2015، ص 930).

كما أن الطلبة المتميزين يعانون من مشاعر القلق والانطواء والتوتر وأحياناً الاكتئاب والشك في المقدرة على انجاز المهام والميل الى التنظيم والاسراف في الاهتمام بالترتيب والتدقيق الشديد في التفاصيل والاهتمام الزائد بالاطفاء ورفضها والنظر اليها كمؤشرات على الفشل مما يترتب على ذلك بعض الضغوط التي يتعرض لها الاشخاص المثاليون نتيجة المعايير المتشددة التي يضعونها والتوقعات العالية لادائهم التي لها اثارا سلبية على توافقهم النفسي والاجتماعي ومفهومهم للذات وتحصيلهم الدراسي ، وقد يعانون من الاحباط عند ارتكابهم الخطأ وان كان بسيطاً وعندما يشعرون ان ادائهم دون مستوى توقعاتهم المثالية وقد يسلكون نتيجة قلقهم وخوفهم الشديد من الفشل الى الاحجام عن القيام باية مجازفة قد يترتب على خوضها اهتزاز مفهومهم عن ذاتهم وصورهم امام الآخرين مما يدفعهم الى عدم القدرة على اتخاذ القرار في الوقت المناسب(علي ، 2020، ص 136) ، فضلا عن ما تقدم نجد ان احساس الباحث بوجود المشكلة يعد احد مصادر الحصول على المشكلة ، وعلى اعتبار كوني موظفة مسؤولة في وزارة التربية ولدي زيارات ميدانية الى المدارس ومن ضمنهم مدارس المتميزين وعلى تواصل مع المرشدين التربويين في مدارسهم لمست الباحثة وجود هذه المشكلة ، في ضوء ما تقدم يمكن إيجاز مشكلة البحث بالتساؤل الآتي:-

-هل يعاني طلبة مدارس المتميزين من قلق الموهبة؟

-هل هناك فروق دالة احصائيا في قلق الموهبة تبعاً لمتغيري (الجنس، المرحلة الدراسية)؟

أهمية البحث

يمثل طلبة مدارس المتميزين شريحة مهمة من شرائح المجتمع ، إذ هم أساساً للتقدم و التطور لما يمتلكونه من مقومات وقدرات تستوجب رعاية علمية ومتابعة نفسية خاصة (الخزاعي ، 2020، ص 548).

تشير بعض الدراسات التي أجريت عن الأوضاع النفسية للطلبة المتميزين في مدارسهم إلى جوانب سلبية، مثلاً دراسة (عزب ، 1974) ، وجد أن وضعهم النفسي يكون أفضل عند تجميعهم في صفوف خاصة بهم في

المدارس الإعتيادية ، لا في مدارس منعزلة خاصة بهم، ويشير (Davies, 1983)) عن طريق دراسة اعتمدت أسلوب الملاحظة أن الطلبة عند وضعهم بمدارس خاصة بالمتميزين يصبحون متعالين مغرورين ويحددون لأنفسهم معايير عالية ، أما دراسة (السورر ، 1998) فتشير إلى أن المدارس الخاصة بالمتميزين لها بعد انفعالي سلبي على طلبتها، ويتفق هذا مع رأي فريمان (Freeman , 1980) الذي يرى أن التجميع أو العزل لا يستندان إلى إفتراض علمي ممكن، لوجود الفروق الفردية بين الأطفال المتميزين أنفسهم، وأن بقاءهم بين زملائهم العاديين يمنحهم مزيداً من النجاح.

تشير (ليندا كريجر ، 2004)، إلى أن الطلبة في مدارس الموهوبين والتميزين يعانون من مشكلات نفسية خاصة، في بداية التحاقهم بمدارسهم وتوصلت كل من (دبابنة ، 1998)، و(محاسنة ، 2001) ، إلى أن الطلبة في مدارس المتميزين لديهم مشكلات منها: الخوف من الفشل، وعدم تحدي المواد الدراسية لهم، والشعور بالإحباط لعدم التغيير، وتشير (أبو غزالة، 1985) إلى أن التفوق يمكن أن يحبط إذا صاحبه القلق والخوف من الفشل، والتوقعات العالية منهم من الوالدين، وتوصلت دراسة (غني ، 1988) في القاهرة إلى أن الطلبة المتميزين والمتفوقين لديهم إرتفاع في القلق وفقدان للثقة بالنفس.

كما إن هناك دراسات أخرى عن المتفوقين والتميزين، تشير إلى نتائج تختلف عما ذكر، فقد توصلت إلى إتصافهم بخصائص إيجابية تميزهم عن الطلبة الإعتياديين ك دراسة (القاضي، 1985) التي أكدت إنخفاض التوتر النفسي، وارتفاع مستوى الطموح لديهم، ودراسة جريجز (Griggs,1984) تصف الطلبة المتميزين بأدراك حاجاتهم ومشاعرهم، والمثابرة والدافعية العالية، والقدرة على تطوير الذات والسلوك، ودراسة جلکسي (Gulucci,1988) التي أظهرت أنهم أقل من الإعتياديين في المشكلات السلوكية والإضطرابات النفسية، وأن طبيعة مشكلاتهم تختلف عن أقرانهم الإعتياديين (طوالبة والمحادين، 2013، ص108-109).

بينما أشارت نتائج دراسة (segool,et al , 2013) إلى أن التلاميذ الذين أظهروا مستويات مرتفعة على مقياس القلق كان أدائهم منخفض وقل من المتوسط على الاختبارات المدرسية ، وهنا اكدت نتائج دراسة كل من (aljughaiman&tan,2009;guignard,et al,2012;bakar&lshak,2014) على ارتفاع معدلات اضطرابات القلق كحالة بين الطلبة المتميزين بالمقارنة بين الطلبة العاديين من نفس النوع والمرحلة الدراسية ، وأن (39.9%) من الطلبة الموهوبين يعانون من مشكلات اجتماعية مع اقرانهم (علي ، 2020، ص6).

أهداف البحث: يهدف البحث التعرف على:

1. قلق الموهبة لدى طلبة مدارس المتميزين.

2. الفروق ذات الدلالة الاحصائية لقلق الموهبة تبعاً لمتغيري النوع (ذكور - اناث) والمرحلة الدراسية (المتوسطة - الاعدادية).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي في طلبة مدارس المتميزين في مديرية تربية بغداد الرصافة 3/ ومن كلا الجنسين (ذكور - اناث) والمرحلة الدراسية (المتوسطة - الاعدادية) وللعام الدراسي (2024-2025م).

تحديد المصطلحات:

أولاً: قلق الموهبة **Gifted anxiety** : يعرفها:

-(جمال الليل، 2017) : "هو حالة القلق التي يتمتع بها الموهوبون والتي تأخذ شكل الشعور الغامض غير السار المملوء بالخوف والتوتر نتيجة لتوقع تهديد خطر يتعلق بالمجالات التالية: قلق الشعور بالاختلاف عن الآخرين ، والارتباك من تسارع النمو ، والخوف من تدني الانجاز الاكاديمي ، والضغط من تعدد المواهب ، والتوتر من الكمالية ، والانزعاج من هاجس التفوق" (جمال الليل، 2017، ص 3).

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (جمال الليل، 2017) تعريفاً نظرياً لبحثها الحالي كونها تبنت مقياسه.

التعريف الاجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال اجابته على فقرات مقياس قلق الموهبة المستخدم في البحث الحالي.

ثانياً: طلبة مدارس المتميزين : تعرفها:

-(وزارة التربية العراقية ، 1994) " الطلبة الحاصلين على أعلى المعدلات في الامتحانات العامة للدراسة الابتدائية ، و الذين إجتازوا إختبارين (الاول) لقياس القدرة العقلية ، (والثاني) إختبار تحصيلي في مواد (اللغة العربية ، و الانكليزية ، و الرياضيات ، و العلوم ، و الاجتماعيات) ، فضلاً عن أنهم ليسوا من الطلبة الراسبين في سنوات دراسية سابقة " (الخزاعي ، 2020، ص550).

الفصل الثاني / الإطار نظري

قلق الموهبة Gifted Anxiety :

إن القلق لدى الإنسان السوي بشكل عام يعد حالة طبيعية نتيجة اصطدامه بمواقف الحياة العامة، كدخول الطالب الامتحان أو التحاق الفرد بعمل ما ، فالقلق في طبيعته يعمل كدافع قوي نحو الانجاز والتقدم عند الأفراد ، ولكن إذا ازداد عن حده وأصبح شديداً لدرجة تأثيره على التكيف وعاقبة التقدم، أصبح احد الاعراض المرضية وهذا

ما نسميه العصاب ، فالمواقف التي يراقبها الفرد بطريقة مبالغ فيها ستتحول إلى مصادر للضغط ، وأن ادراك المثير على أنه سلبي يرجع إلى عدم قدرة الفرد على التحكم فيه مما يؤدي إلى الإحساس بالقلق (شلهوب ، 2016، ص 33).

ينظر وولبي " Wolpy " لمفهوم القلق بأنه : استجابة خوف تستثار بمثيرات ليس من شأنها أن تثير هذه الاستجابة ، واكتسبت القدرة على إثارة الاستجابة نتيجة عملية تعلم سابقة، او هو استجابة الفرد للاستثارات المزعجة، فاستجابة القلق هي استجابة كلاسيكية اشتراطية خاضعة لقوانين التعلم (بطرس، 2004، ص589).

إنّ القلق عملية نفسية شائعة ك(الإحباط والصراع) ، فكلنا نعرف القلق ونعاني منه في بعض المواقف، أي أنه خبرة يومية يعيشها الناس في مختلف الأعمار، و هذا يؤدي الى التمييز بين نوعين من القلق ، القلق كسمة Anxiety Trait ، والقلق كحالة Anxiety state، وقد توصل كل من (كاتل وسيلبرجر) في نظريتهما إلى التمييز بين صنفين للقلق، "الحالة ، والسمة" كالآتي: (حالة القلق) : هي حالة انفعالية ذاتية ومؤقتة لدى الطالب تختلف من حيث الشدة والتذبذب من وقت لآخر وفقاً للظروف التي يواجهها الفرد، اما (سمة القلق) : يرى سيلبرجر أنها تشير إلى الفروق الثابتة نسبياً في القابلية للقلق، ويختلف الأفراد في درجة امتلاكهم لتلك السمة، ونرجح ذلك إلى استعدادهم للاستجابة للمواقف أو الأخطار التي يتعرضون لها في حياتهم (شلهوب، 2016، ص35).

يشعر الموهوب بالاختلاف والغربة عن الآخرين وخاصة في الجانب العقلي والعاطفي والاجتماعي وذلك بما يتميز به من موهبة، لأن الموهبة في حد ذاتها تعد تطوراً يحدث أثناء اشتراك القدرات المعرفية المتقدمة لدى الموهوب مع قدراته المتعددة والعالية في الوقت نفسه، الأمر الذي جعله يشعر بالاختلاف عن الآخرين -العاديين- وترى نانسي روبنسون (2006) ، وكريقر (2004) أن أهم التحديات التي يواجهها الطلبة المتميزين الآتي:

-ضعف الدراسة التي يتلقاها الطلبة المتميزين والتي لا تناسب طموحهم وقدراتهم العقلية.
-تسارع النمو في الجوانب المختلفة العقلية والانفعالية وذلك مقارنة مع اقاربه من الطلبة والشعور بالاختلاف عنهم.
-شعور الطالب المتميز بعدم الرغبة تجاه التحصيل الدراسي العالي لعدم وجود استثاره لدوافعه وتحفيزه للإنجاز .
-الشعور بالضغط النفسي بسبب امتلاكه للطاقت والقدرات المتعددة والتي تجذبه إلى اتجاهات وأنشطة مختلفة في الحياة.

-النزعة إلى الكمالية وإتمام ما يقوم به من عمل على اكمل وجه.

-الابتعاد عن الأنشطة التي تعرقل ظهور تفوقه.

كما أشار لامونت (Lamont, 2012) إلى مجموعة من المخاوف لدى الطالبات المتميزات، منها: الخوف من الأماكن المظلمة والغريبة والاصوات العالية والتعرض للاختطاف والأشياء المتسخة والحيوانات، أما الذكور منهم فإنهم يخافون مشاهدة الإصابات في الجسم وانخفاض مستوى الانجاز والتحصيل الدراسي ، فضلاً عن مخاوف يشترك فيها كل من الذكور والإناث من الطلبة المتميزين مثل الموت ، والامراض والحروب والانتهاكات ، فضلاً عن ما لدى الطالب المتميز من إفراط في الجوانب المعرفية والحسية والانفعالية والتخيلية ، كما اشار (باسكا،

2009) الى أهم السمات التي ينفرد بها الطلبة المتميزين وهي : المثالية والإحساس بضرورة تحقيق العدالة والحساسية المفرطة والوصول إلى الكمال، ووفقاً لما تناولناه من مشكلات وما يتعرض له الطالب المتميز من إحباطات وتحديات ..يرى (سيلفرمان , 1993) انها تؤثر على توافقه النفسي ، ونجد ان نظرية (دابروسكي) تلقي الضوء على الجزء الانفعالي للطالب المتميز، اذ ركزت على تطور الشخصية على وجه الخصوص ، حيث تميزت شخصيته بفرط الاستثارة في الجوانب الحركية والحسية والذهنية والخيالية والانفعالية ، وهنا تكون لدى الطالب المتميز قدرة اكثر من العاديين للاستجابة لما يتعرض له من مثيرات، إذ يستجيب لها بدرجة عالية من الشدة والتكرار مقارنة بالعاديين، ونرى أن هذه الاستثارة الانفعالية أكثر صلة بموضوع القلق، ذلك أنها تتضمن المشاعر الايجابية والسلبية مثل الخجل والفرح والشعور بالذنب والحزن والقلق(جمل الليل ، 2017، ص 113).

أسباب قلق الموهبة:

هناك عاملان أساسيان مسببان للقلق هما (الوراثة والبيئة) ، كذلك الاضطرابات الهرمونية في اضطراب (القلق) والإصابة ببعض الأمراض العضوية ، على سبيل المثال فترة قبيل الطمث لدى الإناث والمصابين بالتدرب الرئوي او اضطراب الغدة الكظرية كل ما سبق ممكن ان يسبب القلق (الدباغ، 1977 ، ص102-103). وقد تختلف الأسباب باختلاف انواع القلق ، لكنها قد تشترك ببعض الأعراض كما في (الامراض السايكوسوماتية) النفسجسمية ، وقد يحصل تطور في مراحلها اذا لم تعالج في وقت حدوثها وعلى كالاتي:

1- البدء بمرحلة القلق العادي ،المصاحب لمشاعر عدم الراحة والاطمئنان من المصادر التي يعتقد انها مزعجة او مهددة للخطر .

2- ثم القلق المتوسط، المصاحب للسلوك التجنبي من تلك المصادر .

3- ثم القلق العالي، المصاحب للخوف الشديد والرهاب من تلك المصادر . (Sharter,1998,p91) .

وقد اختلف علماء النفس في تفسيرهم لأسباب القلق، اذ يؤكد (وليم جيمس Willim James) ان القلق رد فعل فطري مرتبط بالصراع من اجل البقاء وتجنب الاخطار والحفاظ على الذات ويرى (فرويد Frued) هناك أسباب منها: حالة التكيف لرد فعل الالم او الاخطار الموجودة في الحياة الواقعية او توقع العقاب نتيجة التعبير عن رغبات ممنوعة جنسية اوعدوانية" ، ويفسر (ماسلو Maslow) القلق بانه: حالة عدم الارتياح نتيجة جهل الفرد بنوع وكمية الحاجة المناسبة له، ونجد ان العالم (سوليفان Sullivan) يربط أصل القلق بفهم الطفل بعدم استجابة او تقبل الالم له، وترى (كارين هورني kareen horney) ان القلق أساسه حالة صراع الطفل في الاعتماد على والديه" (الكيال، 1977، ص140) ، في حين ..يعتقد السلوكيون: "ان القلق ناشئ عن الاشتراط عندما يرتبط شئ ما ارتباطا عارضا بخبرة تثير القلق وغالبا ما تكون تلك الخبرة من النوع الخطر او المؤلم" (محمد، 2010، ص 233).

النظريات التي فسرت قلق الموهبة

-النظرية السلوكية: يفسر السلوكيون القلق على أنه سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد، تحت شروط التدعيم الإيجابي والتدعيم السلبي، وهذا التفسير مغاير لنظرية التحليل النفسي ، فالسلوكيون لا يؤمنون بالدوافع اللاشعورية ، أو مكونات الشخصية الثلاث : " الهو " و " الأنا " و " والأنا العليا " ، إذ يفسرون القلق في ضوء الاشتراط الكلاسيكي ، وهو ارتباط مثير جديد بالمثير الأصلي، ويصبح المثير الجديد قادراً على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الأصلي ، بمعنى أن مثيراً محايداً يمكن أن يرتبط بمثير آخر من طبيعته وأن يثير الخوف، وبذلك يكتسب المثير المحايد صفة المثير الأصلي المخيف وتصبح لديه القدرة على استدعاء استجابة الخوف على أنه في طبيعته الأصلية لا يثير مثل هذا الشعور (محمد ، 2018، ص 11) .

-نظرية كاتل وسبيلبرجر: (Spielberger& Cattle) تحدث العالمين (كاتل وسبيلبرجر) عن نوعين من القلق وميزا بينهما وهما : (القلق كحالة Trait Anxiety) ، و(القلق كسمة State Anxiety) وفي نظريتهما عرفا القلق كحالة بأنه: "حالة انفعالية مؤقتة يشعر بها الفرد عندما يدركه تهديد في الموقف، فينشط جهازه العصبي اللاإرادي أو المستقل وتتوتر عضلاته ويستعد لمواجهة هذا التهديد، وبمعنى آخر حسب نوع وشدة التهديد الذي يدركه الفرد في كل منها فترداد في مواقف الشدة وتخفض في مواقف الأمان" (نعيمه، 1993 ، ص70)، وعرفا القلق كسمة بأنه: "عبارة عن استعداد سلوكي مكتسب في معظمه، ويظل كامناً عند الإنسان حتى تنبئه وتنشطه منبهات داخلية أو خارجية، فتثير حالة القلق ويتوقف مستوى إثارة القلق عند الإنسان على مستوى استعداده للقلق أي مستوى القلق كسمة"، فالشخص الذي يمتلك سمة القلق العالية يكون استعداده عالياً للقلق، ويجعله يدرك التهديد في مواقف كثيرة ويستجيب لها بحالة قلق زائدة لا تتناسب مع ما فيها من تهديد حقيقي، لذا نجده بقلق بسهولة ولأسباب بسيطة قد تثير القلق عنده (القريطي، 1998 ، ص 133).

ذكر (سبيلبرجر) إن سمة القلق لا تظهر مباشرة في السلوك، وإنما يستدل عليها من تكرار ارتفاع حالة القلق وشدها لدى الفرد على مرور الزمن ويتميز الأفراد ذوي الدرجة المرتفعة في سمة القلق بميلهم إلى إدراك العالم باعتباره خطراً يهدد حياتهم، وهؤلاء الأفراد أكثر تعرضاً للمواقف العصبية (ابو فاخرة، 2021، ص 250).

نظرية تايلور وسبنس "Taylor & Spence": تفسر هذه النظرية القلق في ضوء الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان مثلاً تعمل على بحث استثارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع ، وبهذا يعم القلق كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان، ويدعم هذا النموذج وجهة نظر (تايلور وسبنس Taylor & Spence)، التي تقوم على أساس قلق خاصية الدافع الذي يواجهه الفرد ويدفعه للعمل والنشاط ، واكد (تايلور وسبنس، Taylor & Spence) في نظريتهما على " القلق الدافع وذكر" ان شعور الطالب بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين ادائه ، فيحصل على درجات مرتفعة ، وهذا يعني ان هناك ربطاً بين

الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق ، اي ان الفرد عندما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه بنجاح ، وفسر الباحثون هذه العلاقة في ضوء نظرية (هل) في خفض الدافع (امال وعقيدة ، 2022، ص 24).

تتبنى الباحثة نظرية "تايلور وسبنس" Taylor & Spence كونها الاقرب في تفسيرها لمتغير قلق الموهبة لدى الطلبة المتميزين.

الفصل الثالث/ منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل الإجراءات التي اعتمدها الباحثة لتحقيق أهداف البحث، وتتمثل الإجراءات بتحديد مجتمع البحث، واختيار العينة، والأدوات وتطبيقها، والوسائل الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة البيانات. **منهج البحث :**

إن من أكثر المناهج ملائمة للبحث الحالي هو المنهج الوصفي الارتباطي .

أولاً: مجتمع البحث:

يتحدد مجتمع البحث الحالي بالطلبة المتميزين من المرحلة المتوسطة والاعدادية ومن كلا الجنسين (الذكور – الاناث) للعام الدراسي (2024 – 2025) والبالغ عددهم (555) طالباً وطالبةً ، اذ بلغ عدد الذكور (263) وعدد الاناث (292)، وعدد طلبة المرحلة المتوسطة (303) وعدد طلبة المرحلة الاعدادية (252) والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

إفراد مجتمع البحث موزعين تبعاً لمتغير الجنس والمرحلة

عدد الطلبة المتميزين تبعاً لمتغير المرحلة		عدد الطلبة المتميزين تبعاً لمتغير الجنس		عدد المدارس
المرحلة الاعدادية	المرحلة المتوسطة	اناث	ذكور	2
252	303	292	263	
555		555		المجموع

ثانياً - عينة البحث:

قد استعملت الباحثة العينة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتساوي، من اجل الحصول على بيانات لأجراء عمليات التحليل الاحصائي لجميع فقرات المقياس، وتألّفت عينة التحليل الاحصائي من (100) طالباً وطالبة تم إختيارهم من (2) مدارس، تم أختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية (50) ذكور و(50) اناث ، المرحلة المتوسطة (50) ، المرحلة الاعدادية (50) كما في الجدول (2).

الجدول (2)

توزيع أفراد عينة البحث الاحصائية من طلبة المرحلة المتوسطة والاعدادية

ت	المدرسة	عدد الطلبة		المرحلة الدراسية	
		ذكور	اناث	المتوسطة	الاعدادية
1	ث/ البتول للمتميزات		50	25	25
2	ث/ الصدين للمتميزين	50		25	25
المجموع		100		100	

ثالثاً: أداة البحث:

تحقيقاً لأهداف البحث ، سوف نستعرض إجراءات تطبيق المقياس فيما يأتي :

مقياس قلق الموهبة :

-وصف المقياس: تبنت الباحثة مقياس (جمل الليل ، 2016) يتكون المقياس من (37) فقرة بصيغته الأولية، و(35) فقرة بصيغته النهائية، ، وتم تطبيق المقياس الحالي على عينة عددها (100) طالباً وطالبة في مدارس المتميزين ، وقد تم تقسيم مقياس قلق الموهبة إلى ستة أبعاد وذلك على النحو التالي:(قلق الشعور بالاختلاف عن الآخرين، الإرتباك من سرعة النمو، الخوف من تدني التحصيل الدراسي، الضغط من تعدد المواهب، التوتر من الكمالية ، الانزعاج من هاجس التفوق).

- تصحيح المقياس: يصحح المقياس تبعاً لدرجات اختيارات الإجابة (قليلاً = درجة واحدة ، أحياناً = درجتان، كثيراً = 3 درجات) عند تصحيح المقياس تعطى الدرجات من (1-2-3) لل فقرات الايجابية (3-2-1) لل فقرات السلبية ، بعدها تجمع الدرجات وفق استجابة كل فرد لتكون الدرجة الكلية على المقياس ، إذ تكون اعلى درجة يحصل عليها المستجيب (105) واقل درجة (35).

-التطبيق الاستطلاعي : من أجل التعرف على وضوح تعليمات المقياس ووضوح فقراته وبدائله فضلاً عن الكشف على الصعوبات التي تواجه المستجيب لتجنبها، والمدة الزمنية الذي تستغرقه الإجابة على المقياس، فقد قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغت (20) طالباً وطالبة من المتميزين ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وبعد إجراء هذا التطبيق ومراجعة الاستجابات تبين أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة وأن الوقت المستغرق لاستجابتهم على المقياس تتراوح بين (10-15) دقيقة.

التحليل الإحصائي للفقرات: لأجل احتساب القوة التمييزية لفقرات مقياس قلق الموهبة تم تطبيق المقياس على عينة عددها (100) طالباً وطالبة، ولغرض الإبقاء على الفقرات المميزة اجري تحليل الفقرات باستعمال :

المجموعتين المتطرفتين لاجاد القوة التمييزية : ويتم ذلك من خلال إتباع الخطوات الاتية:

- 1- تحديد الدرجة الكلية لكل استثمار من الاستثمارات البالغ عددها (100)
- 2- ترتيب الاستثمارات من أعلى درجة إلى أدنى درجة.
- 3- تحديد نسبة (27%) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات العليا والبالغ عددها (27) استثمار ، وتحديد نسبة (27%) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا والبالغ عددها (27) استثمار ، وبذلك يكون عدد الاستثمارات التي خضعت للتحليل (54) استثمار.
- 4- تطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة ، وقد عدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (52) وكانت جميع الفقرات مميزة، وكما موضح الفرق في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المقياس (35) للمجموعتين العليا والدنيا والقيمة التائية لهما، كما في الجدول (3).

جدول (3)

القوة التمييزية لفقرات مقياس قلق الموهبة

ت الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
1	1.25	0.534	1.20	0.579	2.732	دالة
2	1.46	0.469	1.23	0.465	2.2057	دالة
3	2.40	0.372	1.19	0.383	2.111	دالة
4	2.20	0.452	2.39	0.541	3.740	دالة
5	2.02	0.520	1.38	0.471	4.235	دالة
6	1.67	0.277	1.21	0.476	2.147	دالة
7	2.30	0.426	1.10	0.569	4.335	دالة
8	1.53	0.197	1.53	0.522	3.260	دالة
9	2.22	0.454	2.02	0.511	2.631	دالة
10	2.17	0.588	1.19	0.523	1.992	دالة
11	2.19	0.574	1.23	0.275	2.878	دالة
12	1.52	0.542	1.81	0.483	2.587	دالة
13	1.41	0.594	1.31	0.454	3.200	دالة

دالة	2.657	0.352	1.97	0.336	2.21	14
دالة	2.014	0.383	1.29	0.401	2.19	15
دالة	2.959	0.506	2.06	0.465	1.60	16
دالة	3.418	0.565	1.57	0.296	2.22	17
دالة	2.397	0.591	1.87	0.377	1.67	18
دالة	3.800	0.626	1.34	0.296	1.91	19
دالة	4.315	0.571	1.09	0.296	2.11	20
دالة	2.116	0.402	1.35	0.550	1.83	21
دالة	3.002	0.547	2.09	0.327	2.74	22
دالة	4.346	0.432	1.94	0.366	2.78	23
دالة	3.065	0.321	2.13	0.224	2.89	24
دالة	2.355	0.448	1.46	0.604	2.52	25
دالة	3.016	0.581	2.31	0.296	2.81	26
دالة	2.010	0.542	1.47	0.621	1.36	27
دالة	1.993	0.604	1.14	0.302	2.03	28
دالة	5.217	0.351	1.17	0.195	1.36	29
دالة	3.317	0.320	1.82	0.347	1.66	30
دالة	2.015	0.416	1.68	0.555	1.48	31
دالة	3.319	0.479	2.13	0.197	2.93	32
دالة	2.210	0.559	1.98	0.437	2.02	33
دالة	4.704	0.517	1.35	0.340	2.17	34
دالة	7.004	0.400	1.17	0.322	1.18	35

الخصائص السايكومترية :

أولاً : الصدق : وقد استخرج بطريقتين وكالاتي :

*. **الصدق الظاهري** : تم التحقق من الصدق الظاهري عن طريق عرض المقياس الحالي على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم كما تم شرحه في صلاحية الفقرات ، تمت الموافقة على الفقرات بنسبة 100%.

- **صدق البناء** : وقد تم التأكد منه عن طريق المؤشرات الآتية :

- **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس**: لاحتساب العلاقة بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية ، توصلنا الى إن جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية لأنها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (0,20) عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (98) كما في الجدول (4).

جدول (4)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

ت	معاملات الارتباط	ت	معاملات الارتباط	ت	معاملات الارتباط
1	0.292	13	0.310	25	0.398
2	0.291	14	0.405	26	0.329
3	0.270	15	0.320	27	0.367
4	0.309	16	0.379	28	0.244
5	0.314	17	0.245	29	0.280
6	0.282	18	0.289	30	0.415
7	0.292	19	0.255	31	0.243
8	0.391	20	0.281	32	0.428
9	0.229	21	0.276	33	0.301
10	0.358	22	0.261	34	0.284
11	0.245	23	0.459	35	0.210
12	0.273	24	0.327		

ثانياً : الثبات (Reliability): استخرج ثبات مقياس قلق الموهبة بطريقتين هما:

1- طريقة الاختبار - إعادة الاختبار (Test-Re-Test)

لمعرفة الثبات في البحث الحالي قامت الباحثة بتطبيق مقياس قلق الموهبة على عينة بلغت (20) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، وبعد مرور (14) يوم تم إعادة الاختبار على نفس العينة ، ثم استخرجنا العلاقة بين التطبيقين الأول والثاني وباستعمال معامل ارتباط بيرسون وبلغ معامل الثبات (0.79) ويعد هذا معامل ثبات جيد مقارنة بالدراسات السابقة ويمكن الركون إليه.

2-معادلة الفا كرونباخ:

استخراج الثبات بهذه الطريقة عن طريق استعمال معادلة (ألفا كرونباخ) وقد بلغ معامل الثبات لمقياس قلق الموهبة (0.83) وهو معامل ثبات جيد عند مقارنته بالدراسات السابقة.

- الوسائل الإحصائية:

لمعالجة بيانات البحث استعملت الباحثة برنامج الحقيبة الإحصائية (SPSS) لتحليل البيانات وقد استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية:

- 1-الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين : وتم استعماله لاستخراج القوة التمييزية والفرق في مقياس قلق الموهبة تبعاً لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية .
- 2-الاختبار التائي لعينة مستقلة واحدة.
- 3-معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين كل من :
 - ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية.
 - طريقة الاختبار - إعادة الاختبار (test-retest) لاستخراج معامل الثبات.
- 4-معادلة الفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل من البحث عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها استناداً إلى ما تم جمعه من بيانات على وفق أهداف البحث وكما يأتي:

الهدف الاول : التعرف على قلق الموهبة لدى طلبة مدارس المتميزين.

استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات افراد عينة البحث على فقرات المقياس ، إذ بلغ المتوسط الحسابي (75.73) والانحراف المعياري (13.22) وهو اعلى من المتوسط الفرضي البالغ (70) ولبيان دلالة الفرق استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة مستقلة واحدة فكانت القيمة التائية المحسوبة (10.540) ولدى مقارنتها بالقيمة الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) تبين انها دالة احصائياً, كما هو موضح في الجدول(5)

جدول (5)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الحسابي الفرضي

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
100	75.73	13.22	70	99	10.540	1.96	0.05

تشير النتيجة الى ان الطلبة المتميزين يشعرون بمستوى من القلق اعلى من المتوسط , لان المتوسط الحسابي (73 , 75) اعلى من المتوسط الفرضي (70).

تفسر نتيجة الهدف الحالي ان الطلبة المتميزين نتيجة لما يمتلكونه من قدرات عقلية ودافعية عالية للتحصيل الدراسي والحرص على الانجاز المرتفع يشعرون بمستوى عال من القلق يتمثل بالكثير من المظاهر السلوكية في مجالات حياتهم العامة العقلية والنفسية والاجتماعية، كما يرى كل من تايلور وسبنس (Tylor & Spense) من أصحاب نظرية القلق الدافع بأن للقلق خاصية الدافع الذي يدفع الفرد او الطالب للعمل والنشاط والتعلم ، وافترضوا ان الفرد عندما يؤدي عملاً يشعر بالقلق الذي يحفزه الى إنجاز هذا العمل حتى يخفف هذا الشعور، وأشاروا إلى أن وجود القلق دليل على وجود الدافع وبالتالي يؤدي الى تحسين الأداء ، وعلى هذا فان للقلق آثاره المتمثلة في التيقظ الادراكي وآثاره المتمثلة في الدفاع الادراكي، كما يشير ارنست (1962) إلى أن القلق هو حالة ايجابية تؤدي الى التعلم ومواجهة تحديات البيئة حيث يرى أن الموهوبين يمتازون بمستوى عال من القلق وذلك لان النشاط العقلي لديهم تتم فيه عمليات ذهنية ترافقها حالات من القلق والتوتر والاضطرابات العصبية الناتجة عن التفكير المستمر بسبب نسبة ذكائهم التي تفوق المتوسط مما يدفعهم الى انتاج افكاراً مبتكرة جديدة وغير اعتيادية ، واتفقت نتيجة الهدف الحالي مع دراستي كل من(علي،2020) و(سمين وعلي ، 2025).

الهدف الثاني : الفروق ذات الدلالة الاحصائية لقلق الموهبة تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور - اناث) والمرحلة الدراسية (المتوسطة - الاعدادية).

أ: الجنس (ذكور - اناث)

للتعرف على الفروق في قلق الموهبة لدى الطلبة المتميزين تبعاً لمتغير (الجنس) فقد تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، وقد بلغ المتوسط الحسابي لعينة الذكور على مقياس قلق الموهبة (88.2) درجة وبانحراف معياري (17.14) درجة ، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (90.02) درجة وبانحراف معياري (13.77) درجة ، وعند موازنة متوسط الذكور مع متوسط الإناث تبين أنه لا يوجد فروقاً ذات دلالة إحصائية في قلق الموهبة ، بدلالة القيمة التائية المحسوبة والبالغة (1.129) وهي أقل عند موازنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (98) وهي غير دالة إحصائياً ، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

الفروق في قلق الموهبة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة (0,05)
الذكور	50	88.02	17.14	98	1.129	1.96	غير دالة
الإناث	50	90.02	13.77				

تشير

النتيجة الى أن الفروق بين الجنسين ليست ذات دلالة احصائية وهذا يعني ان الطلبة المتميزين ولكلا الجنسين (ذكور - اناث) لديهم قلق بمستوى متقارب ويرجع السبب في ذلك الى تشابه المتوسطين الحسابيين للذكور والاناث ضمن فئة القلق نفسها أي تقارب العلاقة في قوتها بالنسبة للذكور والاناث. اتفقت نتيجة الهدف الحالي مع دراسة (سمين، وعلي، 2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في قلق الموهبة، واختلفت مع دراسة (علي، 2020) التي اشارت نتائجها الى وجود فروق دالة احصائيا تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الاناث.

ب: المرحلة الدراسية (المتوسطة - الاعدادية)

لأجل التعرف على الفروق في قلق الموهبة لدى طلبة مدارس المتميزين تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (المتوسطة - الاعدادية) فقد تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، اذ تم حساب المتوسط الحسابي لعينة المتوسطة على مقياس قلق الموهبة وقد بلغ (90.18) درجة وبانحراف معياري (5.616) درجة وبلغ المتوسط الحسابي لعينة الاعدادية (58.19) درجة وبانحراف معياري (4.892) درجة ، وتبين أنه لا يوجد فروقاً ذات دلالة إحصائية في قلق الموهبة بدلالة القيمة التائية المحسوبة والبالغة (-1.285) وهي اقل عند موازنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (98) وهي غير دالة إحصائياً ، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

الفروق في قلق الموهبة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (المتوسطة - الاعدادية)

المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة (0,05)
المتوسطة	50	90.18	5.616	98	-1.285	1.96	غير دالة
الاعدادية	50	58.19	4.892				

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطلبة المتميزين في المرحلة المتوسطة والاعدادية متكافئين في الجوانب النفسية ومستوى قلق الموهبة لديهم بنفس المستوى قد يرجع ذلك الى مستوى الضغط النفسي الذي يتعرضون اليه وفي كافة المراحل الدراسية بسبب صعوبة المنهاج الدراسي المفروض عليهم كونه باللغة الانكليزية فضلا عن احساسهم بانهم محط الأنظار والجميع يتوقع منهم الانجاز العالي مما يؤدي بهم الى زيادة التوتر والقلق لديهم حفاظاً على موهبتهم وتميزهم .

الاستنتاجات:

- 1-إن أفراد عينة البحث لديهم قلق الموهبة إذ يشعر الطلبة المتميزون بمستوى اعلى من المتوسط بالقلق ، وهذا الشعور يعمل كحافز او دافع لزيادة الجهد والتحصيل والابداع.
- 2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث على مقياس قلق الموهبة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - اناث) .
- 3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث على مقياس قلق الموهبة تبعاً لمتغير المرحلة (المتوسطة - الاعدادية).

التوصيات:

- إن من أهم واجبات الإدارة المدرسية والهيئات التدريسية التخفيف من حدة الضغوط النفسية التي يعاني منها الطلبة في مدارس المتميزين عن طريق إدخال أنشطة ترفيهية ورياضية ضمن جدول الحصص الدراسي.
- ضرورة تشخيص القلق الذي يعاني منه الطالب في مدارس المتميزين كونه سمة أو حالة لوضع برنامج علاجي نفسي مناسب له.
- الاستفادة من الخبرات والتجارب السابقة في بعض الدول العربية والاجنبية التي تهتم بتنمية الموهبة لدى الطلبة المتميزين .
- الإهتمام بنشر ثقافة الموهبة لدى كافة الطلبة في مدارس المتميزين والمدارس الإعتيادية .

المقترحات: في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة الاتي:

1. بناء برنامج ارشادي لمعالجة وتخفيف قلق الموهبة لدى الطلبة في مدارس المتميزين.

2. إجراء دراسة مقارنة لمتغير قلق الموهبة. بين الطلبة الاعتياديين والطلبة المتميزين.
3. إجراء دراسة ارتباطية لمتغير قلق الموهبة وعلاقته بمتغيرات أخرى ك (الثقة بالنفس - الدعم النفسي - التكيف الأكاديمي).
4. إجراء دراسة لقلق الموهبة على عينات أخرى ك (طلبة معاهد الفنون الجميلة - طلبة مدارس المتفوقين).

المصادر العربية والاجنبية:

- آمال ، عاصي ، وعقيدة عديب (2022) : قلق الامتحان وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي -دراسة ميدانية في ثانوية 01 نوفمبر تسمسليت . جامعة ابن خلدون تيارت كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر الطور الثاني ل.م.د في علم النفس المدرسي.
- ابوفاخرة ، ياسمين جميل حافظ (2021) : القلق وعلاقته بالطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية . دراسات تربوية واجتماعية - مجلة دورية محكمة تصدر عن كلية التربية - جامعة حلوان، المجلد: السابع والعشرين.
- الخرزاعي ، علي صكر (2020): البيئة الابداعية المدركة لدى طلبة مدارس المتميزين وأقرانهم العاديين. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، المجلد ، 1 ، العدد 3 .
- الدباغ ، فخري (1977) : أصول الطب النفسي. ط 2، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة الموصل.
- الكيال، دحام (1977) : دراسات في علم النفس. مكتبة الشرق الجديد، بغداد.
- بطرس، حافظ بطرس (2004) : خفض حدة بعض اضطرابات القلق لدى أطفال مقتبل المدرسة. بحث منشور لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر.
- جمل الليل، محمد جعفر (2017): مقياس قلق الموهبة (دراسة استطلاعية) . المملكة العربية السعودية، قسم تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربي الملتقى الأول للتعريف بالموهبة والإبداع في لبنان، بيروت، الجمهورية اللبنانية.
- سبيه ، ضحى خضر حامد (2017): العلاقة بين الموهبة والإبداع والتفوق. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الموهبة والإبداع.
- سمين ، زيد بهلول و علي ، عباس محمد (2015): القلق لدى الطلبة الموهوبين . الجامعة المستنصرية كلية التربية الاساسية، المجلد 21، العدد 91.
- شلهوب ، دعاء جهاد (2016): قلق المستقبل وعلاقته بالصلاية النفسية . دراسة ميدانية لدى عينة من الشباب في مراكز الإيواء المؤقت في مدينتي دمشق والسويداء، رسالة ماجستير في علم النفس ، جامعة دمشق، كلية التربية.
- طالبة ، عائشة حسين و المحادين ، عثمان عبداللطيف (2013) : الوضع النفسي للطلبة المتميزين قبل دخولهم مدرسة المتميزين وبعده . دراسات، العلوم التربوية، المجلد 40 ، العدد 1.
- علي، امانى عادل سعد (2020): قلق الموهبة وعلاقته بالضجر الأكاديمي ، دراسة مقارنة بين الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل بالمرحلة الاعدادية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (30)، العدد (109)، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية.

-كمال , ابراهيم (1987): علاقة سمات الشخصية بمشكلات التوافق في المراهقة . جامعة الاردن ، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد 2 ، عمان.

-محمد ، أسامة حامد (2010): قلق الذكاء لدى طلبة مدرسة الموهوبين . مجلة التربية والعلم ، جامعة الموصل ، قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية، المجلد (17)، العدد (4).

-محمد ، مواهب الرشيد ابراهيم (2018): القلق لدى طالبات كلية التربية بالزلفي وعلاقته ببعض المتغيرات ، دراسة مقارنة بين قسمي الدراسات الاسلامية و التربية الخاصة . جامعة المجمع كلية التربية بالزلفي ،التربية الخاصة ، المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الابحاث العلمية والتربوية (mecs) .

-مساوي، محمد (2012) : قلق المستقبل لدى الطالب المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات. دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة جازان، مصر.

-نعيمه، محمد (1993):الاختلافات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الأبناء . رسالة دكتوراه. كلية الآداب. جامعة عين شمس.

- Sharter W.(1998). Personality: Development of the mental health Mc Graw - Hill International . London.

ملحق رقم (1) مقياس قلق الموهبة بصيغته النهائية

ت	الفقرة	قليلاً	أحياناً	كثيراً
1	يفقدني احساسي بالاختلاف عن الآخرين الأمل في مصادقتهم			
2	يخرجني الزملاء عندما لايفهمون ما أقول			
3	أخشى الرسوب في ما ادرسه من مقررات			
4	أشعر بالعجز من القيام بواجباتي تجاه مالدي من مواهب			
5	أرفض القيام بأنشطة اعتقد اني اعجز عن ادائها جيداً			
6	أشعر بعدم الرضا بعد أن أقدم حل لمشكلة ما في أي موضوع			
7	يزعجني عدم وجود من يشاركني اهتماماتي			
8	أخاف ان اتعرض للنقد حين اختار اصدقاء اكبر مني عمراً			
9	انزعج من احساسي بعدم اهمية ما ادرسه			
10	أتردد عندما اختار نشاطاً من أنشطة مواهبي للبدء بالقيام به			
11	أشعر بعصبية ونرفزة من فوات الوقت قبل ان اتم ما اود انجازه من الاعمال على اكمل وجه			
12	أتضايق من تمكن اي زميل من اكتشاف حل لموقف ما كان صعباً علي			

13	يضايقني عدم مشاركتي الآخرين في اللهو والتسلية بسبب الاختلاف بيننا في اختيار وسائلهما		
14	يضايقني وصف الآخرين لافكاري بانها افكار لمن هم اكبر سنأ		
15	شعوري بالملل مما اقوم به من نشاط يجعلني اهمل اتقانه		
16	اشعر بالارتباك نتيجة ما تتطلبه مني المواهب من أنشطة		
17	اخشى من عدم الحصول على الافضل في اي عمل اقوم به		
18	يلازمني القلق من الفشل في تحقيق مطالب الدراسة		
19	اخاف من تقييم استاذي المنخفض لما انجزه		
20	يساورني الشك حول مايقال عني من انني شخص موهوب		
21	يسبب لي الفرق بين طموحاتي وطموحات الآخرين الحرج		
22	أخجل حين يراني الآخرون اتحدث مع من يكبروني سنأ من الطلبة		
23	أخاف من اي شئ يؤدي الى فشلي في الدراسة		
24	انزعج من عدم وجود فراغ في وقتي استمتع به		
25	تزداد دقات قلبي عندما تحدث مقارنة بين ما اقوم به وبين مايقوم به الآخرون من اشياء		
26	أخشى عدم تقبل الآخرين لما اقوم به من عمل		
27	أخجل عندما اجد نفسي مختلفاً عن الآخرين في بعض الاشياء		
28	أشعر بالضيق من سخافة ما ادرسه من دروس ارى انها لمن هم اصغر سنأ		
29	أشعر بالارتباك عندما اؤدي الاختبارات المدرسية		
30	يؤرقني عدم الرضا عما احققه من انجاز في مواهي المتعددة		
31	اخاف الوقوع في اخطاء تؤدي الى حصولي على درجات منخفضة		
32	أخاف ان يسخر الآخرون مما اتخيله من اشياء		
33	اضطرب حين ينظر الناس الى اختلافي عن زملائي		
34	يضايقني الاصرار على منافسة الآخرين وتحقيق مستوى افضل		
35	أخاف الا تساعدني موهبتي في الحصول على عمل مناسب لي في المستقبل		

فاعلية استراتيجيات التعلم القائم على حل المشكلات في تنمية التفكير النقدي لدى طلبة الجامعات العراقية

The Effectiveness of Problem-Based Learning Strategies in Developing Critical Thinking among

Iraqi University Student

م.م. محمد كريم خليل / جامعة سومر

Mohammed Kareem Khalil

جامعة سومر

University of Sumer

alnsarmhmd291@gmail.com

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/9/20	2025/10/7

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (Problem-Based Learning – PBL) تنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلبة جامعة بغداد. اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، حيث تم اختيار عينة مكونة من (156) طالباً وطالبة من مختلف التخصصات (علمية وإنسانية) والمستويات الدراسية للمراحل (الأولى-الرابعة)، وتم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام استراتيجية (Problem-Based Learning – PBL)، وضابطة درست بالطريقة التقليدية. وقد استخدمت أداة واتسون-جلاسر للتفكير النقدي (WGCTA) كأداة رئيسية لقياس خمسة أبعاد للتفكير النقدي: التحليل والاستدلال والاستنباط، والتفسير والتقييم، واتخاذ القرار وحل المشكلات، والإبداع والابتكار. أشارت النتائج إلى أن تطبيق استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات عزز التفكير النقدي لدى الطلاب بشكل ملحوظ في جميع الأبعاد، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس أو التخصص الأكاديمي أو السنة الدراسية. وبناءً على هذه النتائج توصي الدراسة بضرورة دمج التعلم القائم على المشروعات في المناهج الجامعية وتوفير التدريب لأعضاء هيئة التدريس لتطبيقه بشكل فعال وبالتالي تحسين جودة التعليم العالي في العراق.

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of the **Problem-Based Learning (PBL)** strategy in developing critical thinking skills among students at the University of Baghdad. The study adopted a quasi-experimental design, where a sample of (156) students from different majors (scientific and humanities) and academic levels (first–fourth year) was selected. The participants were divided into two groups: an experimental group taught using the PBL strategy and a control group taught using traditional methods. The **Watson–Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA)** was employed as the main instrument to measure five dimensions of critical thinking: analysis, inference and deduction, interpretation and evaluation, decision-making and problem-solving, and creativity and innovation.

The results indicated that the application of the PBL strategy significantly enhanced students' critical thinking across all dimensions, with no statistically significant differences attributed to gender, academic major, or academic year. Based on these findings, the study recommends integrating PBL into university curricula and providing training for faculty members to implement it effectively, thereby improving the quality of higher education in Iraq.

Keywords: Problem-Based Learning, Critical Thinking, University of Baghdad, Higher Education,

مشكلة الدراسة

يشكل التفكير النقدي إحدى الركائز الأساسية التي تقوم عليها النظم التعليمية الحديثة، إذ لم يعد نجاح الطالب الجامعي يقاس بكمية المعلومات التي يكتسبها فحسب، بل بقدرته على التحليل والتفسير وإصدار الأحكام المنطقية وتوظيف المعرفة في حل المشكلات الواقعية. وقد أكدت الأدبيات التربوية أن التفكير النقدي يمثل مهارة عليا تتقاطع مع جميع التخصصات والمجالات الأكاديمية، ويُعد من أكثر المهارات ارتباطاً بقدرة الخريجين على التكيف مع سوق العمل والمجتمع المعاصر (Liu & Pásztor, 2022) وعلى الرغم من ذلك، تشير تقارير متعددة إلى أن مخرجات التعليم الجامعي ما زالت تعاني من ضعف في مستوى التفكير النقدي لدى الطلبة، الأمر الذي يعكس قصوراً في أساليب التدريس التقليدية القائمة على التلقين وإيصال المعرفة بشكل خطي (Yu & Zin, 2023).

لمواجهة هذا القصور، تبنت العديد من النظم التعليمية استراتيجيات بديلة تستهدف جعل الطالب محوراً للعملية التعليمية، وتقوم على المشاركة النشطة والتفكير المستقل، ومن أبرزها استراتيجية التعلم القائم على حل إذ تقوم هذه الاستراتيجية على طرح مشكلات مفتوحة (Problem-Based Learning – PBL) المشكلات النهائية مرتبطة بواقع المتعلم، بحيث يشارك الطلبة في تحليلها وجمع المعلومات ذات الصلة، والعمل في مجموعات تعاونية لصياغة حلول عملية، بما يتيح لهم ممارسة التفكير النقدي في بيئة تعليمية قريبة من مواقف يسهم بشكل PBL وقد بينت دراسات تجريبية ومراجعات منهجية أن (Wei et al., 2024) الحياة الفعلية (Chen et al., 2024) ملحوظ في رفع مستويات التفكير النقدي، والتعلم الذاتي، والقدرة على اتخاذ القرار إلا أن المراجعة المتأنية للأدبيات تكشف عن مجموعة من التحديات والفجوات. فمن جهة، تُظهر نتائج الدراسات العالمية تناوباً في قوة الأثر، حيث ارتبط نجاح PBL غالباً بمدى جودة تصميم المشكلات، وفاعلية الميسرين، وطول فترة التدخل، وحجم المجموعات المشاركة (Liu & Pásztor, 2022) ومن جهة أخرى، ركزت غالبية الدراسات التطبيقية على مجالات محددة مثل التعليم الطبي والتمريضي والصيدلي (Wei et al., 2024) ؛ Chen et al., 2024) في حين أن البحوث التي تناولت أثر PBL في التخصصات الجامعية الأخرى ما زالت محدودة.

أما في السياق العراقي، فإن تطبيق استراتيجيات حديثة مثل PBL ما يزال في مراحله الأولى، وغالباً ما يتم من خلال مبادرات فردية أو تجريبية محدودة لا تعكس تعميماً واسعاً عبر مؤسسات التعليم العالي، أشار Murad & Ajlan (2023) إلى أهمية دمج PBL مع أدوات التعليم الرقمي في الجامعات العراقية، مؤكداً أن نجاح هذا الدمج يتطلب تطوير البنية التحتية التقنية، وتدريب أعضاء هيئة التدريس، وتصميم مناهج تستجيب لمتطلبات التفكير النقدي.

تتضح هنا الفجوة البحثية المتمثلة في ندرة الدراسات التي تقيم بصورة تجريبية أثر التعلم القائم على حل المشكلات في تنمية التفكير النقدي ضمن بيئات التعليم الجامعي العراقي. إذ إن الأدبيات الأجنبية وفرت أدلة قوية على فعالية PBL، لكن هذه الأدلة جاءت بمعظمها من سياقات غربية أو من تخصصات طبية وصحية، بينما يظل السياق العراقي بحاجة ماسة إلى دراسات علمية معمقة تثبت مدى قابلية تبني هذه الاستراتيجية ونجاحها في تعزيز التفكير النقدي لدى الطلبة. ومن ثم، تتبع أهمية هذه الدراسة من محاولتها سد هذه الفجوة عبر اختبار فاعلية PBL في الجامعات العراقية وتقديم نتائج يمكن أن تسهم في تطوير السياسات التعليمية وتحسين جودة المخرجات الأكاديمية.

يسعى هذا البحث إلى التحقق من فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلبة الجامعات العراقية. وانطلاقاً من مشكلة البحث وأهدافه.

أهمية البحث

الأهمية النظرية:

يشكل التفكير النقدي أحد أهم مخرجات التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين، وقد أكدت دراسات عديدة مثل أن ضعف التفكير النقدي يعد من أبرز التحديات التي تواجه (Yu & Zin, 2023) (Liu & Pasztor, 2022) الطلبة الجامعيين حول العالم.

أن اعتماد استراتيجيات حديثة (Chen et al., 2024) (Wei et al., 2024) بينت المراجعات المنهجية يسهم في تعزيز مهارات التفكير العليا، مما يدعم الاتجاهات العالمية (PBL) كالتعلم القائم على حل المشكلات نحو تطوير التعليم الجامعي.

(PBL) يمثل البحث الحالي إضافة علمية للأدبيات التربوية العربية والعراقية، إذ يختبر بصورة تجريبية فاعلية في السياق الجامعي العراقي الذي يفترق إلى مثل هذه الدراسات

الأهمية التطبيقية:

يقدم البحث إطاراً عملياً يمكن أن تستفيد منه الجامعات العراقية في دمج (PBL) بالمقررات الدراسية، بما يعزز من تنمية التفكير النقدي لدى الطلبة.

يزود أعضاء هيئة التدريس بنماذج عملية لتطبيق استراتيجيات تدريس حديثة، بدلاً من الاقتصار على المحاضرات التقليدية.

يوجّه صناع القرار الأكاديمي إلى تبني مداخل بيداغوجية حديثة تدعم جودة التعليم العالي وتلبي متطلبات سوق العمل، حيث أظهرت نتائج دراسات (Murad & Ajlan, 2023) أن (PBL) يرفع من قابلية الخريجين للتكيف مع بيئات العمل المعقدة.

يسهم البحث في بناء توصيات يمكن توظيفها لتطوير سياسات التعليم الجامعي في العراق، وتحسين مستوى مخرجاته الأكاديمية والمهنية.

أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، أبرزها:

اختبار أثر استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلبة الجامعات العراقية.

تحليل الفروق في فاعلية استراتيجية (PBL) في تنمية التفكير النقدي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

تحليل الفروق في فاعلية استراتيجية (PBL) في تنمية التفكير النقدي تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي/إنساني).

تحليل الفروق في فاعلية استراتيجية (PBL) في تنمية التفكير النقدي تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، ثانية، الثالثة، رابعة فأكثر).

الفرضيات :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية

التي درست وفق استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) - وطلبة المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في اختبار التفكير النقدي لصالح المجموعة التجريبية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية استراتيجية (PBL) في تنمية

التفكير النقدي تُعزى إلى متغير الجنس (ذكور/إناث).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية استراتيجية (PBL) في تنمية التفكير النقدي تُعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي (علمي/إنساني).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية استراتيجية (PBL) في تنمية التفكير النقدي تُعزى إلى متغير السنة الدراسية (أولى-ثانية، ثالثة، رابعة فأكثر).

حدود البحث:

المكان: يقتصر تطبيق البحث على جامعة بغداد -إطار جغرافي يمثل البيئة الجامعية العراقية.

الزمان: يتم تنفيذ البحث خلال العام الجامعي (2024/2025).

الموضوع: يركز البحث على فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) في تنمية التفكير النقدي فقط، دون غيرها من مهارات التفكير الأخرى.

العينة: تقتصر على طلبة المرحلة الجامعية (البكالوريوس) للمرحل من (من الأولى الى الرابعة) في بعض الكليات بجامعة بغداد.

مصطلحات البحث

أولاً: التعلم القائم على حل المشكلات (PBL)

تعريف نظري:

يرى (Barrows & Tamblyn 1980) أن التعلم القائم على حل المشكلات "استراتيجية تدريسية تتمحور حول الطالب، تعتمد على تقديم مشكلات غير منظمة تتطلب من المتعلمين البحث، التحليل، والتفكير النقدي، بهدف بناء المعرفة ذاتياً وتطوير مهارات حل المشكلات".

كما يعرفه (Hmelo-Silver 2004) بأنه "نهج بيداغوجي يضع الطالب أمام مشكلات حقيقية، بحيث يصبح مسؤولاً عن تحديد ما يحتاج إلى معرفته والتعاون مع زملائه لإيجاد حلول مناسبة".

التعريف الإجرائي:

يقصد به في هذا البحث مجموعة من الأنشطة الصفية والمشكلات التعليمية المصممة خصيصاً لطلبة جامعة بغداد، بحيث يُطلب منهم تحليلها، جمع البيانات، ومناقشتها في مجموعات صغيرة لإيجاد حلول مقترحة، تحت إشراف عضو هيئة التدريس الذي يقوم بدور الميسر لا الملقن.

ثانياً: التفكير النقدي (Critical Thinking)

تعريف نظري:

عرّفه Facione (1990) بأنه "عملية عقلية منضبطة تتضمن التفسير، التحليل، التقييم، الاستدلال، والشرح، مقرونةً بالقدرة على تنظيم الذات كمقدمة لاتخاذ قرارات عقلانية". ويرى Ennis (2011) أن التفكير النقدي هو "تفكير عقلائي تأملي يركز على تحديد ما يجب تصديقه أو ما يجب فعله".

التعريف الإجرائي:

يقاس التفكير النقدي في هذا البحث من خلال أداء الطلبة في اختبار Watson–Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA)، حيث تمثل الدرجة التي يحققها الطالب على أبعاده الخمسة (التحليل، الاستدلال والاستنتاج، التفسير والتقييم، اتخاذ القرار وحل المشكلات، الإبداع والابتكار) المؤشر الإجرائي لمستوى التفكير النقدي.

الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

أولاً: الأسس النظرية للتعلّم القائم على حل المشكلات:(PBL)

النظرية البنائية:(Constructivism)

يستند PBL إلى مبادئ البنائية التي ترى أن المتعلم يبني معرفته من خلال التفاعل مع البيئة وحل المشكلات الحقيقية (Piaget, 1970) ؛ (Vygotsky, 1978) فالمتعلم لا يستقبل المعرفة بشكل سلبي، بل يشارك في إنتاجها عبر البحث، المناقشة، والتجريب.

النظرية الاجتماعية-الثقافية:(Sociocultural Theory)

أوضح (Vygotsky 1978) أن التعلم يحدث من خلال التفاعل الاجتماعي ضمن ما يسمى "منطقة النمو القريبة". (ZPD) "وهذا ينسجم مع PBL حيث يعمل الطلبة في مجموعات صغيرة ويتعلمون من بعضهم عبر الحوار والتعاون.

ثانياً: الأسس النظرية للتفكير النقدي:

نظرية: (1990) Facione

التي تنظر للتفكير النقدي كعملية عقلية منضبطة تشمل التحليل، الاستدلال، التقييم، والشرح.

نظرية: (2011) Ennis

التي تؤكد أن التفكير النقدي مهارة عقلانية تأملية، تساعد الأفراد على اتخاذ قرارات عقلانية بشأن ما يجب تصديقه أو فعله.

ثالثاً: العلاقة بين PBL والتفكير النقدي في ضوء الأطر النظرية:

من منظور البنائية، يتيح PBL للطلبة مواجهة مشكلات مفتوحة النهاية، مما يستدعي ممارسة مهارات التحليل والتقييم والاستنتاج (وهي مكونات التفكير النقدي).

ومن منظور النظرية الاجتماعية-الثقافية، فإن التفاعل بين الطلبة داخل مجموعات PBL يعزز من مهارات الحوار، فحص الأدلة، وتبرير الآراء، وهي جوانب أساسية في التفكير النقدي. وبذلك، يمكن القول إن PBL يمثل تطبيقاً عملياً للنظريات التي ترى أن التعلم عملية نشطة واجتماعية، وهو ما يفسر قدرته على تنمية التفكير النقدي.

أولاً: التفكير النقدي - المفهوم والأهمية

يُعد التفكير النقدي من أكثر المهارات المعرفية أهمية في ميدان التعليم العالي، حيث يمثل قدرة الفرد على استخدام عمليات عقلية معقدة تتضمن التحليل والتفسير والاستدلال والتقييم للوصول إلى قرارات سليمة قائمة على الأدلة. وقد أكدت الأدبيات التربوية أن التفكير النقدي لا يقتصر على الجانب المعرفي، بل يتضمن أيضاً أبعاداً وجدانية واتجاهية، مثل الانفتاح على الآراء المختلفة، وتجنب الانحيازات الشخصية، والقدرة على تقبل النقد والمراجعة الذاتية. (Liu & Pásztor, 2022)

في هذا السياق، يُنظر إلى التفكير النقدي على أنه هدف رئيس للتعليم الجامعي، إذ لا يكفي أن يتخرج الطالب وهو يمتلك المعرفة النظرية فقط، بل يجب أن يكون قادراً على استخدامها بوعي ونقد، وأن يميز بين الحجج المنطقية والادعاءات غير المدعومة بالأدلة. وقد أشار Yu & Zin (2023) إلى أن التفكير النقدي يمثل مهارة شاملة تتقاطع مع مختلف التخصصات الأكاديمية، سواء في العلوم الإنسانية أو الطبية أو التطبيقية.

تبرز أهمية التفكير النقدي أيضاً في علاقته المباشرة بمتطلبات سوق العمل المعاصر، الذي يتسم بالتغير السريع والتعقيد، حيث يحتاج أصحاب العمل إلى خريجين قادرين على التعامل مع مواقف غير مألوفة، والتكيف مع التحديات الجديدة، وصياغة حلول مبتكرة للمشكلات. وقد أظهرت نتائج Wei et al. (2024) أن ضعف

التفكير النقدي لدى الطلبة يمثل تحدياً أساسياً أمام المؤسسات التعليمية، الأمر الذي يجعل من تنمية هذه المهارة هدفاً لا غنى عنه.

ثانياً: استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات – (PBL) الأسس والمبادئ

ظهرت استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (Problem-Based Learning – PBL) كأحد أهم المداخل البيداغوجية الحديثة التي تسعى إلى تجاوز محدوديات التعليم التقليدي. ويقوم هذا النموذج على مبدأ أن التعلم يحدث بصورة أعمق عندما يواجه المتعلمون مشكلات أصيلة تحاكي الواقع، ويُطلب منهم التعامل معها بالبحث والتحليل، بدلاً من الاقتصار على تلقي المعلومات وحفظها.

(Murad & Ajlan, 2023)

تتمثل الفلسفة الرئيسة لـ PBL في أن المعرفة تُبنى اجتماعياً من خلال التفاعل، وأن الطالب لا يتعلم فقط من خلال الكتب أو المحاضرات، بل عبر الانخراط في مواقف تعليمية تتطلب التفكير، والمناقشة، والعمل التعاوني. ومن أبرز المبادئ التي تقوم عليها هذه الاستراتيجية: الطالب محور العملية التعليمية: حيث يصبح شريكاً فاعلاً في بناء المعرفة. العمل التعاوني: يتم التعلم غالباً في مجموعات صغيرة تسمح بتبادل الأفكار وتنمية مهارات الحوار. التعلم الذاتي: يُطلب من الطلبة البحث المستقل عن المعلومات اللازمة لفهم المشكلة وحلها. ارتباط التعلم بالواقع: ترتبط المشكلات المطروحة بالحياة اليومية أو المستقبل المهني للطلبة. دور الميسر: يتحول عضو هيئة التدريس إلى موجه يسهل النقاش ويدعم الاستقصاء، بدلاً من أن يكون ناقلاً للمعلومة فقط. (Yu & Zin, 2023)

قد أثبتت الأدلة التجريبية أن هذه المبادئ تجعل PBL أكثر قدرة على تحفيز الطلبة، وزيادة دافعيتهم للتعلم، وتنمية مهارات التفكير العليا مثل النقد والتحليل وحل المشكلات. (Chen et al., 2024) كما أن التطبيق المستمر لهذه الاستراتيجية يعزز من قدرة الطلبة على تحمل المسؤولية عن تعلمهم بأنفسهم، ويمنحهم الثقة في قدراتهم الأكاديمية.

ثالثاً: العلاقة بين التعلم القائم على حل المشكلات وتنمية التفكير النقدي

تُظهر الأدبيات التربوية وجود علاقة مباشرة ووثيقة بين استراتيجية PBL وتنمية التفكير النقدي. فالمشكلات التي يتم طرحها في إطار هذه الاستراتيجية ليست مسائل حسابية أو نمطية ذات إجابة واحدة، بل هي مشكلات

مفتوحة تتطلب من الطلبة ممارسة مهارات التحليل والاستدلال والتقييم، وهي جوهر عمليات التفكير النقدي (Wei et al., 2024).

قد بينت (Yu & Zin 2023) أن تكييف نماذج PBL لنتضمن أنشطة موجهة خصيصاً لتنمية التفكير النقدي يؤدي إلى نتائج أكثر استدامة، حيث يصبح الطالب مطالباً بتبرير آرائه بأدلة، وفحص الافتراضات الكامنة، ومقارنة وجهات النظر المختلفة. كما أظهرت نتائج (Chen et al. 2024) أن الطلبة الذين خضعوا لتجربة تعليمية قائمة على PBL سجلوا مستويات أعلى في التفكير النقدي والتعلم الذاتي والقدرة على حل المشكلات مقارنة بزملائهم في المجموعة التقليدية.

في مراجعة شاملة أجراها (Liu & Pásztor 2022) على 50 دراسة ضمت أكثر من 5000 طالب جامعي، تبين أن PBL يحقق أثراً متوسطاً إلى كبير ($SMD = 0.64$) في تحسين التفكير النقدي، وأن هذا الأثر يتأثر بعوامل مثل حجم المجموعات، وطول مدة التدخل، ونوع التعليم (حضوري أو إلكتروني). هذه النتائج تؤكد أن PBL ليس مجرد بديل للتدريس التقليدي، بل هو مدخل شامل يمكن من خلاله إعادة تصميم العملية التعليمية بما يضمن تنمية التفكير النقدي بشكل منهجي وفعال. يمكن القول إن التعلم القائم على حل المشكلات يشكل ركيزة أساسية لتطوير التعليم الجامعي الحديث، حيث يوفر للطلبة بيئة تعليمية محفزة تمكنهم من ممارسة التفكير النقدي بصورة عملية، وتكسبهم مهارات حياتية ومهنية تجعلهم أكثر استعداداً للتعامل مع تحديات المستقبل. ومن ثم، تأتي هذه الدراسة لاختبار مدى فاعلية PBL في تنمية التفكير النقدي في الجامعات العراقية، بما يساهم في سد الفجوة البحثية القائمة ويعزز التوجهات الحديثة نحو تحسين جودة التعليم العالي.

الدراسات السابقة :

أولاً: الدراسات المتعلقة بالتعلم القائم على حل المشكلات (PBL)

دراسة (Murad & Ajlan 2023) تطبيق PBL في الجامعات العراقية مع التعليم الرقمي.

دراسة (الدوسري والعتيبي 2023) PBL في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

دراسة (Wei 2024 وآخرون) ميّتا-تحليل عن فاعلية PBL في تعليم التمريض.

دراسة (Chen 2025 وآخرون) أثر PBL على طلبة الصيدلة (التفكير النقدي + حل المشكلات + التعلم الذاتي).

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالتفكير النقدي

دراسة (Liu & Pásztor 2022) ميّتا-تحليل لأثر التدخلات القائمة على PBL في التفكير النقدي (50 دراسة).

دراسة (2022 أبو زاهر) أثر التعلم الذاتي في تنمية التفكير النقدي لطالبات المرحلة الثانوية.

دراسة (Yu & Zin 2023) تكييف نماذج PBL لتعزيز التفكير النقدي (مراجعة منهجية).

دراسة (Hamarash2023 وآخرون) أساليب الميسرين لتنمية التفكير النقدي لدى طلبة التمريض في العراق.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات:

تُعد الطريقة العلمية أحد المرتكزات الأساسية في بناء وتصميم البحوث التربوية، إذ تتيح للباحث دراسة الظواهر وتحليلها بموضوعية، واستخلاص نتائج يمكن الوثوق بها والبناء عليها. وفي ضوء طبيعة الدراسة الحالية، التي تسعى إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلبة الجامعات العراقية، فقد تم اعتماد المنهج شبه التجريبي، نظراً لملاءمته لهذا النوع من الدراسات التي تهدف إلى قياس أثر متغير مستقل (PBL) على متغير تابع (التفكير النقدي)، وتحليل الفروق وفق متغيرات ديموغرافية مثل الجنس، التخصص الأكاديمي، والسنة الدراسية.

قد شملت الإجراءات المنهجية للدراسة: تحديد مجتمع البحث بدقة، واختيار عينة ممثلة من الطلبة الجامعيين،

وبناء أداة قياس مناسبة تتمثل في اختبار التفكير النقدي (Watson-Glaser Critical Thinking

Appraisal – WGCTA)، الذي يغطي خمسة أبعاد رئيسية للتفكير النقدي: (التحليل، الاستدلال والاستنتاج،

التفسير والتقويم، اتخاذ القرار وحل المشكلات، الإبداع والابتكار). وتم التحقق من صدق الأداة من خلال الاستناد

إلى الأدبيات والدراسات السابقة التي أثبتت صلاحيتها (El Hassan & Madhum, 2007)، كما جرى التأكد

من ثباتها باستخدام معامل (الفا كرونباخ) تمهيداً لتطبيقها على عينة الدراسة وتحليل البيانات باستخدام أساليب

إحصائية مناسبة.

المنهج المستخدم

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، وذلك لكونه الأنسب لطبيعة أهدافها المتمثلة في الكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) في تنمية التفكير النقدي لدى الطلبة، وتحليل الفروق في النتائج تبعاً للمتغيرات الديموغرافية. ويُعد المنهج شبه التجريبي من أكثر المناهج استخداماً في الدراسات التربوية

التي تهدف إلى اختبار أثر التدخلات التعليمية، حيث يتيح المقارنة بين مجموعتين: إحداهما تجريبية تخضع للتدخل (PBL)، والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية.

قد تم توظيف هذا المنهج في الدراسة الحالية لتحديد أثر استراتيجية PBL على أبعاد التفكير النقدي الخمسة، وتحليل البيانات باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبارات الفروق (T-test و ANOVA) لتفسير النتائج وفقاً للمتغيرات المحددة.

مجتمع الدراسة وعينة الدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة بغداد في بعض الكليات الإنسانية والعلمية خلال العام الجامعي (2025/2024). ويشمل ذلك الطلبة في مراحل البكالوريوس (من الأولى الى الرابعة)، ممن يدرسون مقررات نظرية وعملية يمكن توظيف استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات فيها.

تم اختيار عينة قصدية من طلبة جامعة بغداد، بحيث تضم تخصصات مختلفة وتمثل الجنسين والمستويات الدراسية الجامعية. وقد بلغ حجم العينة (160) طالباً وطالبة، تم توزيعهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست وفق استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL)، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية. وبعد استبعاد الاستجابات غير الصالحة، بلغ عدد أفراد العينة (156) طالباً وطالبة. ويعرض الجدول رقم (1) التوزيع الإحصائي لعينة الدراسة وفق المتغيرات الديموغرافية:

الجدول (1): التوزيع الإحصائي لعينة الدراسة وفق المتغيرات الديموغرافية

الفئة	حجم العينة	(%) النسبة المئوية
الجنس		
ذكر	68	43.6
أنثى	88	56.4
التخصص الأكاديمي		
علمي	93	59.6
إنساني	63	40.4
السنة الدراسية		
أولى-ثانية	44	28.2
ثالثة	60	38.5
رابعة أو أكثر	52	33.3

أداة البحث:

استناداً إلى أهداف البحث وطبيعة متغيراته، تم اعتماد أداة قياس معيارية لقياس التفكير النقدي تمثلت في اختبار (WGCTA) Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal، وهو من أكثر الأدوات شيوعاً وموثوقية في البحوث التربوية التي تستهدف قياس التفكير النقدي لدى طلبة الجامعات. ويعكس هذا الاختبار، الذي أثبتت الدراسات السابقة صدقه وثباته في البيئات العربية (El Hassan & Madhum, 2007)، قدرة الطالب على ممارسة العمليات العقلية العليا من تحليل واستنتاج وتفسير وتقييم واتخاذ القرار.

- إعداد: Goodwin Watson & Edward Glaser

- سنة الإصدار: النسخة الأصلية أعدت عام 1925، ثم عدلت في طبعات لاحقة أشهرها الطبعة الثالثة عام 1980، والطبعة الحديثة WGCTA-II عام 2009.

- عدد الفقرات: النسخة الكاملة الأصلية تحتوي على 80 فقرة موزعة على 5 أبعاد. - الأبعاد الخمسة التعرف على الافتراضات - الاستنتاجات - الاستدلال - التفسير - تقييم الحجج - لغة الاختبار: الأصل بالإنجليزية، وقد استخدم عالمياً وترجم إلى لغات عدة. - اعتماد الباحث: في دراستك لم تقم بإعداد اختبار جديد، بل اعتمدت نسخة مكيفة ومترجمة من WGCTA، مع إجراء بعض التعديلات الشكلية بما يتناسب مع البيئة الجامعية العراقية، ثم عرضتها على المحكمين للتحقق من الصدق الظاهري والمحتوى. تألفت الأداة من قسمين رئيسيين:

القسم الأول: لجمع البيانات الديموغرافية الخاصة بالمبحوثين، مثل الجنس، التخصص الأكاديمي (علمي/إنساني)، والسنة الدراسية (الأولى - الثانية - الثالثة - الرابعة فأكثر).

القسم الثاني: اشتمل على مجموعة من الفقرات الاختبارية المعيارية التي تقيس أبعاد التفكير النقدي الخمسة: التحليل (Analysis)

الاستدلال والاستنتاج (Inference & Deduction)

التفسير والتقييم (Interpretation & Evaluation)

اتخاذ القرار وحل المشكلات (Decision-Making & Problem-Solving)

الإبداع والابتكار (Creativity & Innovation)

متغيرات الدراسة:

انطلقت هذه الدراسة من بناء علمي ومنهجي دقيق يركز على تحديد واضح لمتغيراتها، بما يضمن سلامة التصميم التجريبي وتفسير النتائج بصورة دقيقة. وقد تمثل المتغير المستقل في هذه الدراسة في استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL)، في حين تمثل المتغير التابع في مستوى مهارات التفكير النقدي لدى طلبة الجامعات العراقية، كما جرى قياسه من خلال خمسة أبعاد فرعية شملت: التحليل، والاستدلال والاستنتاج، والتفسير والتقييم، واتخاذ القرار وحل المشكلات، والإبداع والابتكار، والتي تشكل مجموعها مؤشراً كمياً على درجة تنمية التفكير النقدي لدى أفراد العينة. أما المتغيرات المستقلة، فقد شملت مجموعة من الخصائص الديموغرافية للمعلمين المنفذين للبرنامج التدريبي، وهي:

الجنس (ذكر / أنثى)،

الاختصاص العلمي (علمي / أدبي)،

السنة الدراسية (أولى وثانية/ ثالثة/ رابعة فأكثر)

الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة

أولاً: الصدق الظاهري (Face Validity)

تم التحقق من الصدق الظاهري لاختبار (Watson–Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA من خلال عرضه في صورته المعدلة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات المناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقييم، وعلم النفس التربوي. وقد بلغ عدد المحكمين (9) محكمين من جامعات عراقية وعربية، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول وضوح فقرات الاختبار، ومدى ملاءمتها لأهداف البحث وأبعاده الخمسة (التحليل، الاستدلال والاستنتاج، التفسير والتقييم، اتخاذ القرار وحل المشكلات، الإبداع والابتكار). وبناءً على ملاحظاتهم أُجريت التعديلات اللازمة من خلال إعادة صياغة بعض الفقرات والتأكيد على شمولية الأداة لجميع الأبعاد المستهدفة، بما يضمن دقة القياس ووضوح العبارات.

ثانياً: صدق المحتوى (Content Validity)

تم التأكد من صدق محتوى الأداة عبر الرجوع إلى الأدبيات التربوية الحديثة والدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات التعليم النشط – وبخاصة التعلم القائم على حل المشكلات – (PBL) وتنمية التفكير النقدي لدى طلبة الجامعات (Liu & Pásztor, 2022؛ Wei et al., 2024؛ Chen et al., 2024). وقد رُوعي عند بناء النسخة المستخدمة من الأداة أن تغطي جميع أبعاد التفكير النقدي الخمسة بصورة متوازنة، بحيث

تمثل كل مجموعة من الفقرات بُعداً محدداً بدقة. كما تم التأكد من شمولية الأداة لكافة المكونات النظرية والمهارية للتفكير النقدي، الأمر الذي يعزز من قدرتها على قياس الأثر الحقيقي لاستراتيجية PBL في تطوير هذه المهارات لدى طلبة جامعة بغداد.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة، تم احتساب معامل الاتساق الداخلي (الفا كرونباخ) لكل بُعد من أبعاد التفكير النقدي، وكذلك للأداة ككل، باستخدام برنامج الحقيبة الإحصائية وتُعد قيمة (0.70) فأكثر مؤشراً مقبولاً للثبات في الدراسات التربوية والاجتماعية. (Field, 2018) وقد أظهرت نتائج التحليل أن جميع معاملات الفا كرونباخ تجاوزت الحد الأدنى المقبول، مما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات الداخلي، وهو ما يعزز موثوقية النتائج التي سيتم التوصل إليها. ويبين الجدول رقم (2) معاملات الثبات لأداة الدراسة وأبعادها الفرعية: الجدول رقم (2): معاملات الثبات (الفا كرونباخ) لأداة الدراسة وأبعادها الفرعية

البعد	عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
التحليل	8	0.741
الاستدلال والاستنتاج	8	0.786
التفسير والتقييم	8	0.776
اتخاذ القرار وحل المشكلات	8	0.796
الإبداع والابتكار	8	0.802
الأداة ككل	40	0.923

تشير هذه القيم إلى أن جميع أبعاد الأداة، بالإضافة إلى المقياس الكلي، تتمتع بدرجة عالية من الثبات الداخلي، الأمر الذي يعزز من صلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية ويدعم موثوقية النتائج التي سيتم الحصول عليها. الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات

بعد الانتهاء من جمع البيانات الميدانية من أفراد عينة الدراسة باستخدام أداة البحث (اختبار Watson–Glaser Critical Thinking Appraisal – WGCTA)، تم إدخال البيانات إلى الحاسوب وتحليلها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وقد تم توظيف عدد من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية بما يتناسب مع طبيعة البيانات وأسئلة البحث وفروضه.

في المرحلة الأولى :استُخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف مستوى التفكير النقدي لدى الطلبة في كل بُعد من أبعاده الخمسة (التحليل، الاستدلال والاستنتاج، التفسير والتقييم، اتخاذ القرار وحل المشكلات، الإبداع والابتكار)، إضافة إلى المقياس الكلي للأداة. وقد ساعد ذلك على تحديد مستوى تنمية التفكير النقدي بعد تطبيق استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات.(PBL) في المرحلة الثانية:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test) لاختبار الفرضيات المتعلقة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير النقدي تعزى إلى متغير الجنس (ذكور/إناث). كما تم توظيف تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات الطلبة تبعاً لمتغيري التخصص الأكاديمي (علمي/إنساني) والسنة الدراسية (أولى-ثانية، ثالثة، رابعة فأكثر).

قد مكنت هذه الأساليب الإحصائية من اختبار فروض البحث بدقة، وتحديد ما إذا كانت استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات تؤدي إلى فروق جوهرية في مستوى التفكير النقدي لدى الطلبة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية المحددة.

في الحالات التي ظهر فيها فرق دال إحصائياً ضمن نتائج (ANOVA)، تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffé) للمقارنات البعدية من أجل تحديد اتجاه الفروق بين الفئات المختلفة. وتم تحديد مستوى الدلالة الإحصائية عند $(\alpha = 0.05)$ كأساس لاتخاذ القرارات الإحصائية، وهو ما يتسق مع المعايير العلمية المعتمدة في البحوث التربوية.

نتائج الدراسة:

يعرض البحث النتائج الإحصائية التي تم التوصل إليها بعد تحليل بيانات الاختبار الذي طُبّق على عينة من طلبة جامعة بغداد. وقد تم تصميم الأداة (اختبار Watson–Glaser Critical Thinking Appraisal – WGCTA) لقياس فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلبة الجامعيين، انطلاقاً من الأبعاد الخمسة المعتمدة في الدراسة: التحليل، الاستدلال والاستنتاج، التفسير والتقييم، اتخاذ القرار وحل المشكلات، والإبداع والابتكار.

قد استند تفسير النتائج إلى المحك التفسيري لاختبار WGCTA بعد تحويل الدرجات الخام إلى متوسطات معيارية، بحيث تعكس القيم مستوى التفكير النقدي على النحو الآتي: (Alawneh, 2022)

من 1.00 إلى أقل من 1.80: منخفض جداً

من 1.80 إلى أقل من 2.60: منخفض

من 2.60 إلى أقل من 3.40: متوسط

من 3.40 إلى أقل من 4.20: مرتفع

من 4.20 إلى 5.00: مرتفع جداً

بذلك يتيح هذا الفصل الوقوف على مستوى التفكير النقدي لدى الطلبة بعد تطبيق استراتيجية (PBL) ، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين فئات العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

نتائج السؤال الأول: ما مدى فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) في تنمية كل بُعد من أبعاد مهارات التفكير النقدي (التحليل، الاستدلال والاستنتاج، التفسير والتقييم، اتخاذ القرار وحل المشكلات، والإبداع والابتكار) لدى طلبة جامعة بغداد؟

لتحليل استجابات أفراد العينة حول مدى فاعلية استراتيجية (PBL) في تنمية كل بُعد من أبعاد التفكير النقدي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بُعد من أبعاد الاختبار، إضافة إلى المتوسط العام للمقياس ككل.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير الوصفي لفاعلية استراتيجية (PBL) في تنمية أبعاد التفكير النقدي

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
التحليل	3.93	0.499	مرتفع
الاستدلال والاستنتاج	3.92	0.518	مرتفع
التفسير والتقييم	3.92	0.551	مرتفع
اتخاذ القرار وحل المشكلات	4.04	0.506	مرتفع
الإبداع والابتكار	3.95	0.488	مرتفع
المتوسط الكلي	3.95	0.437	مرتفع

تشير النتائج الواردة في الجدول (3) إلى أن أفراد العينة قد أبدوا استجابات إيجابية بدرجة مرتفعة نحو فاعلية استراتيجية (PBL) في تنمية أبعاد التفكير النقدي الخمسة لدى طلبة جامعة بغداد، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.92) و(4.04)، وهي تقع جميعها ضمن الفئة التقديرية "مرتفعة".

قد جاء بُعد اتخاذ القرار وحل المشكلات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.04)، ما يدل على أن تطبيق استراتيجية (PBL) يسهم بفاعلية في تدريب الطلبة على تحليل المواقف، والمفاضلة بين البدائل، واتخاذ القرارات الدقيقة عند مواجهة مشكلات تعليمية معقدة. ويُحتمل أن تعود هذه النتيجة إلى طبيعة (PBL) القائمة على مشكلات مفتوحة النهاية، الأمر الذي يوفر بيئة تعليمية تحاكي مواقف الحياة العملية. كما حقق بُعدا التحليل والاستدلال والاستنتاج متوسطين متقاربين (3.93 و 3.92 على التوالي)، مما يشير إلى دور (PBL) في تعزيز القدرة على تفكيك المشكلات، والتمييز بين الحقائق والافتراضات، وبناء استنتاجات منطقية استناداً إلى الأدلة.

أما بُعد التفسير والتقويم فقد سجل متوسطاً (3.92)، ما يعكس أن استراتيجية (PBL) تساعد الطلبة على فحص الحجج، وتقييم قوة الأدلة، والحكم بموضوعية على مصداقية الحلول المقترحة. في المرتبة الأخيرة نسبياً، جاء بُعد الإبداع والابتكار بمتوسط (3.95)، وهو مؤشر على أن (PBL) يسهم أيضاً في تحفيز الطلبة على إنتاج أفكار جديدة وغير تقليدية، وإن كان بدرجة أقل نسبياً من بعد اتخاذ القرار وحل المشكلات.

وبصورة عامة، فإن المتوسط الكلي (3.95) والانحراف المعياري المنخفض نسبياً (0.437) يدل على اتفاق غالبية أفراد العينة على فعالية استراتيجية (PBL) في تنمية التفكير النقدي لدى طلبة جامعة بغداد. وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات عالمية سابقة مثل (Liu & Pásztor, 2022؛ Wei et al., 2024؛ Chen et al., 2024)، التي أكدت أن (PBL) يمثل مدخلاً تعليمياً فعالاً في تطوير التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين.

السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة البحث حول فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) في تنمية مهارات التفكير النقدي تعزى إلى الجنس (ذكور/إناث)؟ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-test)، وذلك لقياس الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في كل مجال من مجالات الدراسة، إضافة إلى الاتجاه الكلي.

الجدول (5): نتائج اختبار (ت) للفروق بين الذكور والإناث حول فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) في تنمية مهارات التفكير النقدي

البُعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة (Sig.)	الدلالة
التحليل	ذكر	68	3.89	0.526	-1.010	0.314	غير دال
	أنثى	88	3.97	0.476			
التفسير والتقويم	ذكر	68	3.90	0.583	-0.396	0.693	غير دال
	أنثى	88	3.94	0.529			
الاستدلال والاستنتاج	ذكر	68	3.92	0.476	-0.011	0.991	غير دال
	أنثى	88	3.92	0.550			
اتخاذ القرار وحل المشاكل	ذكر	68	4.03	0.519	-0.258	0.797	غير دال
	أنثى	88	4.05	0.499			
فاعلية استراتيجية التعلم القائم (PBL) على حل المشكلات (تنمية التفكير النقدي)	ذكر	68	3.93	0.439	-0.490	0.625	غير دال
	أنثى	88	3.97	0.438			

تشير النتائج الواردة في الجدول (5) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط استجابات الذكور والإناث في بعد التحليل، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.89) للذكور مقابل (3.97) للإناث، وبقية (ت) = -1.010، ومستوى دلالة (Sig.) = 0.314، وهو أكبر من 0.05، ما يعني أن الفروق غير معنوية.

وتدل هذه النتيجة على أن استراتيجية (PBL) أثرت بشكل متقارب على تنمية مهارة التحليل لدى كل من الذكور والإناث، مما يعكس أن طبيعة هذه الاستراتيجية القائمة على مواجهة مشكلات مفتوحة النهاية وتحليلها جماعياً

تعزز التفكير النقدي بشكل متساوٍ دون تمييز بين الجنسين. كما تتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات سابقة مثل دراسة (Liu & Pásztor (2022) التي أشارت إلى أن أثر (PBL) في تنمية التفكير النقدي لم يتأثر بمتغيرات ديموغرافية مثل الجنس، وكذلك دراسة (Wei et al. (2024) التي بينت أن الطلبة - بغض النظر عن خلفياتهم - يحققون مستويات متقاربة في التفكير النقدي عند تطبيق هذه الاستراتيجية. وبذلك تؤكد الدراسة الحالية أن (PBL) يمثل مدخلاً عادلاً وفعالاً لتنمية مهارة التحليل كأحد المكونات الجوهرية للتفكير النقدي لدى طلبة الجامعات العراقية.

السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة البحث حول فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) في تنمية مهارات التفكير النقدي تعزى إلى التخصص الأكاديمي؟ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-test)، وذلك لقياس الفروق بين متوسطات التخصص الأكاديمي في كل مجال من مجالات الدراسة إضافة إلى الاتجاه الكلي.

للمجدول رقم (6): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المعلمين حسب التخصص الأكاديمي حول فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) في تنمية مهارات التفكير النقدي

البُعد	المؤهل العلمي	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التحليل	أدبي	93	3.91	0.505	-	غير دالة 0.626
	علمي	63	3.96	0.492		
التفسير والتقييم	أدبي	93	3.90	0.557	-	غير دالة 0.627
	علمي	63	3.95	0.546		
الاستدلال والاستنتاج	أدبي	93	3.89	0.496	-	غير دالة 0.968
	علمي	63	3.97	0.548		

اتخاذ القرار وحل المشاكل	أدبي	93	4.03	0.484	-	غير دالة
	علمي	63	4.04	0.541		
التعلم الاستراتيجي القائم	أدبي	93	3.93	0.421	-	غير دالة
	علمي	63	3.98	0.462		

في ($\alpha \leq 0.05$) تشير النتائج الواردة في الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى جميع أبعاد التفكير النقدي (التحليل، الاستدلال والاستنتاج، التفسير والتقييم، اتخاذ القرار وحل المشكلات، الإبداع والابتكار) وكذلك في المقياس الكلي، تعزى إلى التخصص الأكاديمي (علمي/أدبي). حيث تراوحت المتوسطات أكبر من 0.05 (Sig.) الحسابية بين (3.89) و(4.04)، وكانت جميع قيم الدلالة أثرت في تنمية التفكير النقدي لدى طلبة التخصصين بشكل متقارب، (PBL) هذا يشير إلى أن استراتيجية يقوم على مشكلات مفتوحة النهاية تتطلب من (PBL) دون تمايز يُذكر لصالح أحدهما. ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة - بغض النظر عن تخصصاتهم - تطبيق نفس المهارات العقلية العليا من تحليل وتفسير واستدلال وتقييم.

(PBL) التي أظهرت أن تأثير (Liu & Pásztor (2022 تتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة في التفكير النقدي لا يرتبط نوعياً بتخصص الطالب وإنما يرتبط بجودة تطبيق الاستراتيجية. كما تدعمها نتائج يرتبط أكثر بالبنية التعليمية PBL في السياق العراقي، والتي أكدت أن نجاح (Murad & Ajlan (2023 والتنظيمية منه بالاختصاص العلمي.

السؤال الرابع:

في استجابات عينة البحث حول فاعلية ($\alpha \leq 0.05$) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى في تنمية مهارات التفكير النقدي تعزى إلى السنة الدراسية؟ (PBL) استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات لاختبار ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة (One-Way ANOVA) تم استخدام تحليل التباين الأحادي إحصائية في استجابات الطلبة حول فاعلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي تُعزى إلى بحسب فئات السنوات الدراسية.

للفروق في فاعلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية ANOVA الجدول رقم (7): نتائج اختبار مهارات التفكير الإبداعي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
التحليل	بين المجموعات	.002	2	.001	.004	.996
	داخل المجموعات	38.540	153	.252		
	الإجمالي	38.542	155			
التفسير والتقييم	بين المجموعات	.987	2	.493	1.637	.198
	داخل المجموعات	46.110	153	.301		
	الإجمالي	47.096	155			
الاستدلال والاستنتاج	بين المجموعات	1.035	2	.518	1.955	.145
	داخل المجموعات	40.503	153	.265		
	الإجمالي	41.538	155			
اتخاذ القرار وحل المشاكل	بين المجموعات	.107	2	.054	.207	.813
	داخل المجموعات	39.594	153	.259		
	الإجمالي	39.701	155			
فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات في تنمية (PBL) التفكير النقدي	بين المجموعات	.189	2	.095	.491	.613
	داخل المجموعات	29.460	153	.193		
	الإجمالي	29.649	155			

تشير نتائج الجدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات الطلبة حول فاعلية استراتيجية (PBL) في جميع أبعاد التفكير النقدي (التحليل، الاستدلال والاستنتاج، التفسير

والتقويم، اتخاذ القرار وحل المشكلات، الإبداع والابتكار) وكذلك في المقياس الكلي، تُعزى إلى متغير السنة الدراسية. إذ كانت جميع قيم (Sig.) أكبر من 0.05، ما يعني أن الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة قد استفادوا بدرجة متقاربة من تطبيق (PBL).

تعكس هذه النتيجة أن استراتيجية (PBL) ذات تأثير شامل يتجاوز الفروق بين المراحل الأكاديمية، حيث تمنح جميع الطلبة - بغض النظر عن سنتهم الدراسية - فرصاً متساوية لممارسة مهارات التحليل، والتقويم، والاستدلال، واتخاذ القرار. وهو ما يتسق مع نتائج دراسة (Chen et al. (2024 التي أشارت إلى أن PBL يسهم في رفع مستويات التفكير النقدي في مختلف المستويات الجامعية، ومع نتائج (Liu & Pásztor (2022 التي بينت أن طول مدة الدراسة لا يمثل عاملاً فارقاً في فاعلية PBL إذا ما تم تطبيقه بصورة منهجية منظمة. الاستنتاجات:

أثبتت نتائج البحث أن استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) تمتلك فاعلية عالية في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلبة الجامعات العراقية بجميع أبعاده الخمسة (التحليل، الاستدلال والاستنتاج، التفسير والتقويم، اتخاذ القرار وحل المشكلات، الإبداع والابتكار).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس يشير إلى أن استراتيجية (PBL) تؤثر بشكل متساوٍ في تنمية التفكير النقدي لدى الذكور والإناث على حد سواء.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي (علمي/إنساني) يوضح أن أثر (PBL) في تنمية التفكير النقدي عام وشامل لجميع التخصصات.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير السنة الدراسية يدل على أن (PBL) استراتيجية فعالة لجميع المراحل الجامعية، بغض النظر عن المستوى الدراسي.

يشير إجماع أفراد العينة على فعالية (PBL) إلى إمكانية تبنيها كخيار بيداغوجي يعزز جودة التعليم الجامعي في العراق.

التوصيات:

استناداً إلى نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1- ضرورة دمج استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) ضمن المقررات الجامعية على نطاق واسع، بما ينسجم مع التوجهات الحديثة في التعليم العالي.

2-تنظيم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول كيفية تصميم مشكلات تعليمية مفتوحة النهاية وتنفيذها بفاعلية داخل الصفوف الجامعية.

3-إعادة النظر في أساليب التقويم الجامعية، بحيث تتجاوز الاختبارات التقليدية إلى أدوات تقييم تعتمد على المواقف العملية والنقاشات الجماعية لقياس التفكير النقدي.

4-توفير بيئات تعليمية تفاعلية مدعومة بالتقنيات الرقمية (مثل المحاكاة والمنصات الإلكترونية) لتعزيز تطبيقات (PBL).

إجراء دراسات مستقبلية لبحث أثر استراتيجية (PBL) على مهارات أخرى مثل: الإبداع، مهارات الاتصال، والقدرة على حل المشكلات المعقدة، مع توسيع التطبيق ليشمل جامعات وتخصصات مختلفة.

المصادر العربية والأجنبية:

أولاً: المصادر العربية:

- أبو زاهر، نادية عبید الله علي، (2022)، أثر استراتيجية التعلم الذاتي على تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الكيمياء. المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات. ISSN: 2709-7064. (INJRSP).
- الدوسري، ريماء بنت محمد فراج، والعتيبي، سلمان بن صاهود بن راقى، (2023)، فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات في تنمية التحصيل الدراسي في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة الخرج. دراسات عربية في التربية وعلم النفس.
- محمد، ليلي محمود أحمد، عراقي، شيرين عباس، وشرف، إيمان عبد الله محمد، (2024)، فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروع في تنمية بعض مهارات التفكير التحليلي لطفل الروضة. المجلة الدولية للدراسات المرأة والطفل.
- عبد المنعم، مجاهد، (2018)، اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية حنوب نحو استخدام وسائل وتقنيات التعليم الإلكتروني وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية. 10. (2).
- مدني، مناهل، (2017)، واقع استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني بكلية التربية - جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
- بلخير، موتو، والصالح، غدير، (2018)، أثر استخدام تكنولوجيا الهواتف الذكية على التحصيل الدراسي لتلاميذ المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- عميرة، حمدي، وأحمد، ياسر، (2016)، أثر استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب الضفة الغربية والداخل المحتل: دراسة مقارنة. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، 1(6). جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

- الربيعان، سعود. (2021). أثر استخدام الرحلات المعرفية في تنمية مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلم في مقرر الفقه لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل. مجلة العلوم التربوية، 3(24). حائل، المملكة العربية السعودية.
 - الزهراني، فاطمة. (2021). مهارة حل المشكلات وعلاقتها بجودة الحياة لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة. مجلة العلوم التربوية والإنسانية، 7(1). جدة، المملكة العربية السعودية.
 - المبروك، عادل. (2019). التفكير الناقد. مجلة القرطاس، 1(6). جامعة غريان، الجزائر.
 - مليحة، نبيل، (2016)، الذاكرة (قصيرة – طويلة) المدى وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلة لدى طلبة الصف العاشر. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
 - المهناوي، أحمد، (2020)، توظيف التعليم الإلكتروني لتجويد التعليم الثانوي في العراق. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 1(57). العراق.
- ثانياً: المصادر الأجنبية:

- Chen, T., Zhao, Y.-J., Huang, F.-Q., Liu, Q., Li, Y., Alolga, R. N., Zhang, L., & Ma, G. (2024). The effect of problem-based learning on improving problem-solving, self-directed learning, and critical thinking ability for the pharmacy students: A randomized controlled trial and meta-analysis. *Plopps one*, 19(12), e0314017. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0314017>.
- El Hassan, K., & Madhum, G. (2007). Validating the Watson Glaser Critical Thinking Appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 32(4), 361–383. <https://doi.org/10.1080/02602930600896573>.
- Liu, Y., & Pásztor, A. (2022). Effects of problem-based learning instructional intervention on critical thinking in higher education: A meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*. 45, 101069. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101069>.
- Murad, H., & Ajlan, I. K. (2023). Implementation of Problem Based Learning (PBL) in Digital Era in Higher Education of Iraq. *International Journal of Information Technology and Computer Engineering*. 3(5), 1–12. <https://doi.org/10.55529/ijitc.35.1.12>.
- Wei, B., Wang, H., Li, F., Long, Y., Zhang, Q., Liu, H., Tang, X., & Rao, M. (2024). Effectiveness of problem-based learning on development of nursing students' critical thinking skills: A systematic review and meta-analysis. *Nurse Educator*, 49(3), E115–E119. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000001548>.
- Yu, L., & Zin, Z. M. (2023). The critical thinking-oriented adaptations of problem-based learning models: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, 1139987. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1139987>.
- Hamarash, M. Q., Yaas, M. H., Almushhadany, O. I., & Ibrahim, R. H. (2023). Preceptorship of graduate nursing students in Iraq. *Advances in Medical Education and Practice*. 14, 1025–1034. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S418824>.

أثر البرنامج الإرشادي القائم على التنشيط السلوكي في تنمية شغف العمل لدى المرشدين في الجامعة
**The Effect of a Counseling Program Based on Behavioral Activation in Developing Work
Passion among University Counselors**

أ.م.د. وسام عماد عبد الغني

Assistant Professor Dr. Wissam Imad Abdul-Ghani

رئاسة جامعة ديالى / قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

University of Diyala Presidency/Department of Psychological Counseling and Educational
Guidance

purecomp.administration@uodiyala.edu.iq

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/9/28	2025/10/12

الملخص:

هدف البحث التعرف على : أثر البرنامج الإرشادي القائم على التنشيط السلوكي في تنمية شغف العمل لدى المرشدين في الجامعة، والتعرف على حجم الأثر الذي حققه البرنامج الإرشادي القائم على التنشيط السلوكي في تنمية شغف العمل لدى المرشدين في الجامعة، ولتحقيق أهداف البحث، قامت الباحثة ببناء مقياس شغف العمل وفق نظرية (Vallerand and Houliort, 2019)، والمكون من (30) فقرة موزعة، واختارت الباحثة عينة مكونة من (150) من المرشدين في الجامعة وأعضاء الارتباط في كليات جامعة ديالى، واستخرجت الباحثة الخصائص السيكومترية للمقياس، وتم التحقق من صدق المقياس من خلال طريقتين: إعادة الاختبار واختبار كرونباخ، وتم اختيار عينة مكونة من (20) فرداً من الذين كانت درجاتهم أقل من المتوسط الفرضي (90) على مقياس شغف العمل. ثم تم اختيار التصميم شبه التجريبي للمجموعتين (التجريبية والضابطة)، وقسمت العينة إلى مجموعتين، كل مجموعة مكونة من (10) أفراد، وتم استخراج التكافؤ بين المجموعتين، وتألف البرنامج الإرشادي من (12) جلسة). وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال برنامج (SPSS)، أظهرت النتائج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي. تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة t المحسوبة بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس شغف العمل في الاختبار البعدي القيمة التائية $t = 9.50$ عالية جداً، وتدل على وجود فرق إحصائي كبير بين متوسطات المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية حجم الأثر $d = 4.25$ يعتبر حجم أثر كبير جداً، وفي ضوء النتائج، قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات، والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التنشيط السلوكي، شغف العمل.

Abstract:

This study aimed to identify the effect of a counseling program based on behavioral activation in developing work passion among university counselors and to determine the effect size achieved. The researcher developed a Work Passion Scale based on the theory of Vallerand and Houliort (2019), comprising 30 items. A sample of 150 counselors and liaison members from the colleges of the University of Diyala was selected. The psychometric properties of the scale were established, and its validity was verified through test-retest and Cronbach's alpha methods. From this pool, 20 individuals who scored below the hypothetical mean (90) on the Work Passion Scale were selected. A quasi-experimental design with experimental and control groups was used; the sample was divided into two groups of 10 each, and equivalence between the groups was confirmed. The counseling program consisted of 12 sessions.

Using appropriate statistical methods with SPSS, the results showed statistically significant differences in favor of the experimental group's post-test scores. Significant differences were also found between the experimental and control groups in the post-test. The calculated t-value for the post-test comparison on the Work Passion Scale was 9.50, indicating a highly significant statistical difference between the group means in favor of the experimental group. The effect size ($d = 4.25$) is considered very large. Based on these results, the researcher offered a set of recommendations and proposals.

Keywords: Behavioral Activation, Passion for Work.

أولاً: مشكلة البحث

يُعد شغف العمل من الأولويات التي تُمكن العاملين من الانخراط الإيجابي والمستمر في أداء مهامهم المهنية، حيث يُعزّز هذا الشغف من دافعية الأفراد، ويمنحهم شعوراً بالمعنى والرضا عند ممارسة مهامهم اليومية (Vallerand and Houliort, 2019, 18).

مع ذلك، تشير الأدبيات الحديثة إلى أن ضعف شغف العمل يمثل مشكلة متنامية في بيئات العمل المساعدة، لا سيما في السياقات الإرشادية والنفسية، حيث يتطلب العمل تواصلًا عاطفيًا عاليًا، واستنزافًا ذهنيًا مستمرًا قد يؤدي إلى فتور الدافعية وتراجع الشغف المهني (Deci & Ryan, 2000, 242).

في كثير من الوحدات الإرشادية، يواجه المرشدون النفسيون تحديات متزايدة تتعلق بضعف الموارد، وضغط الجلسات، وتوقعات الإدارة أو أولياء الأمور، مما يضعهم في دائرة الإجهاد المزمن، ويقلل من فرص تنمية الشغف التلقائي المرتبط بقيم المهنة ورسالتها الإنسانية (Maslach & Leiter, 2016, 123). هذا الضعف في الشغف لا يؤثر فقط على رفاهية المرشد، بل يمتد ليؤثر على جودة الخدمات الإرشادية المقدمة للمستفيدين، وعلى فعالية التدخلات النفسية والوقائية.

تشير نظرية شغف العمل إلى أن ضعف الشغف قد يكون نتيجة غياب التوافق بين هوية الفرد والمجال المهني، أو بسبب تبني دافع خارجي يطغى على دافعية الذات، مما يؤدي إلى الشغف القسري أو فقده تمامًا (Vallerand).

and Houlfort, 2019, 61). وفي حالات العمل الإرشادي، قد يندمج العاملون في واجباتهم دون شعور بالسيطرة أو الاختيار الذاتي، ما يُحوّل المهنة إلى عبء بدل أن تكون مصدرًا للنمو النفسي.

كما بيّنت دراسة (Chen et al, 2019) أن نقص الشغف المهني في العمل الإرشادي يُضعف قدرة المرشد على التفاعل العاطفي البناء مع المسترشدين، ويزيد من فرص استخدامه لأساليب إرشادية نمطية وغير مخصصة، مما ينعكس سلبيًا على فعالية العملية الإرشادية ككل (Chen et al, 2019, 410).

يشير (Vallerand and Houlfort, 2019) إلى أن أحد أبرز أسباب ضعف شغف العمل يتمثل في غياب بيئة داعمة للنمو الذاتي والحرية النفسية، وهو ما يتناقض مع احتياجات المرشدين الذين يسعون للتأثير والتحقق الذاتي من خلال علاقات إرشادية عميقة (Vallerand and Houlfort, 2019, 89). ومما أكد من مشكلة البحث هو عمل الباحثة كمسؤولة لشعبة الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي وعليه، فإن نقص الشغف يُعد مؤشرًا من أجل بناء تدخلات فاعلة تُعزز من الشغف التلقائي وتنمي الانخراط المهني الإيجابي لدى المرشدين النفسيين، لذا ارتأت الباحثة وضع برنامج إرشادي قائم على التنشيط السلوكي لتنمية شغف العمل لدى المرشدين في الجامعة، ويظهر من خلال التساؤل الآتي: هل للبرنامج الإرشادي القائم على التنشيط السلوكي أثر في تنمية شغف العمل لدى المرشدين في الجامعة؟

ثانيًا: أهمية البحث

حظى الإرشاد النفسي بأهمية متزايدة في مختلف ميادين الحياة، كونه يساهم في تمكين الأفراد من فهم أنفسهم، والتكيف مع بيئاتهم، والتعامل مع مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية والانفعالية بأساليب علمية. وتكمن أهمية هذا المجال في تقديمه أدوات معرفية وفنية تساهم في تعزيز الصحة النفسية والرفاه الشخصي لدى الأفراد.

يعد الإرشاد النفسي والتوجيه الشق العلمي لعلم الصحة النفسية إذ يتم من خلاله مساعدة المسترشد على تجاوز الازمات والصراعات النفسية والتي تقف عائق لتحقيق صحته النفسية، والإرشاد النفسي يمكن المسترشد من تبصيره بقدراته وامكانياته الكامنة والتي من خلالها يمكن التصدي للمشكلات النفسية التي تواجهه (خلف، 2023: 458).

تمثل البرامج الإرشادية إحدى أبرز صور العملية الإرشادية التطبيقية، حيث تُبنى على أسس منهجية وتتضمن أهدافًا وفتيات واضحة تستجيب لحاجات الفئة المستهدفة. وتكمن أهميتها في كونها أدوات منظمة لإحداث التغيير، من خلال مجموعة من الجلسات المتسلسلة التي تهدف إلى النمو أو الوقاية أو العلاج، تبعًا لأهداف البرنامج، واستعملت الباحثة البرنامج الإرشادي القائم على التنشيط السلوكي لغرض تنمية شغف العمل للعاملين في الوحدات الإرشادية، ويمتاز أسلوب التنشيط السلوكي بسهولة التوظيف في بيئات الإرشاد النفسي، حيث يمكن

تصميم برامج تعتمد على جدولة المهام المجزية، وتسجيل التغيرات في المزاج والدافعية، مما يعزز من فاعلية المرشدين ويجدد شغفهم بالمهنة (عبدالعليم، 2023: 54).

أكدت دراسة أجراها (1996, Jacobson et al) إلى أن فعالية العلاج السلوكي المعرفي (CBT) عند استخدام الأفراد لما يُعرف بجدولة أنشطتهم اليومية، وتركيزها على المهام الممتعة والأنشطة التي يستمتعون بالتفاعل معها أو ممارستها. هذه هي الفكرة الأساسية للتنشيط السلوكي.

أما دراسة (Mazzucchelli et al., 2009) فقد أكدت أن التنشيط السلوكي يحقق تأثيراً فعالاً في خفض المشاعر السلبية، وتحسين الأداء الوظيفي، وذلك عبر كسر حلقة الانسحاب والانطفاء العاطفي (Mazzucchelli et al., 2009: 336).

يعمل التنشيط السلوكي على تنمية القدرة على التخطيط للسلوكيات المهنية ذات المغزى، كما يُنمّي التوقع الإيجابي نحو الشعور بالإنجاز عند أداء مهام العمل. وهذا التوقع بحد ذاته يعد محفزاً مهماً نحو الانخراط المهني (Kanter et al., 2018: 75).

يساعد التنشيط السلوكي على إعادة التوازن النفسي من خلال إعادة إدماج الفرد في أنشطة مهنية ذات مغزى، مما يقلل من أعراض الاحتراق المهني الشائعة بين المرشدين مثل التعب العاطفي واللامبالاة. فتطبيق هذا الأسلوب في بيئات العمل المهنية يمكن أن يؤدي إلى تحسين الانخراط الوظيفي والدافعية المستمرة (Salanova et al., 2010, p 114).

أما دراسة (عبد الفتاح، 2022) فأنها هدفت إلى تحسين اليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الإعدادية باستخدام برنامج علاجي قائم على التنشيط السلوكي. وقد أثبتت نتائج الدراسة فعالية العلاج بالتنشيط السلوكي في تحسين اليقظة العقلية لدى المراهقين.

كما أظهرت دراسة خليفة (2023) فعالية برنامج إرشادي باستخدام أساليب اليقظة الذهنية والتنشيط السلوكي في تنمية مستوى عالٍ من اليقظة العقلية لدى الطلاب الموهوبين. وأظهرت النتائج فعالية أسلوب التنشيط السلوكي في تنمية مستوى عالٍ من اليقظة العقلية لدى عينة من الطلاب الموهوبين.

إن التنشيط السلوكي يساهم في تنمية الشغف من خلال تعزيز الانخراط في أنشطة مجزية ترتبط بالقيم الشخصية، مما يزيد من الشعور بالمكافأة الداخلية، ويقلل من السلوكيات التجنبية المرتبطة بالضغط المهنية. إذ تشير نتائج دراسة (عبدالعليم، 2023) إلى أن استخدام التنشيط السلوكي ساعد في تحسين مستوى الطاقة النفسية والاهتمام بالحياة لدى المراهقين الذين يعانون من الاكتئاب، من خلال التركيز على أنشطة إيجابية ومجزية (عبدالعليم، 2023: 42).

كما هدفت دراسة (خلف, 2024) إلى تقصي أثر برنامج إرشادي قائم على أسلوب التنشيط السلوكي في تنمية فاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم المجموعة التجريبية والضابطة، وتضمن البرنامج أنشطة عملية لتحفيز السلوك البحثي وتعزيز الثقة بقدرات الذات. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية البرنامج في تنمية فاعلية الذات البحثية. وفي ضوء ذلك سنتطرق الى الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية وكالاتي:

أولاً: الأهمية النظرية

1. تبرز أهمية الدراسة من خلال تناولها لشريحة المرشدين في الجامعة، وهم من يمثلون ركيزة أساسية في تقديم الدعم النفسي والتربوي، ويُعدّ فهم العوامل المؤثرة في شغفهم بالعمل ضرورة لتعزيز كفاءتهم المهنية.
2. تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات العربية المتعلقة بموضوع شغف العمل، ولا سيما من خلال تسليط الضوء على هذا المتغير بوصفه دافعاً ذاتياً للعمل الإرشادي، وهي من الدراسات التجريبية القليلة في السياق العربي والعراقي التي تتناول شغف العمل بأسلوب منهجي دقيق.
3. تستمد الدراسة أهميتها النظرية من اعتمادها على أسلوب التنشيط السلوكي، الذي يُعدّ من الأساليب الإرشادية المعاصرة والفعالة في تنمية الدافعية الإيجابية والارتباط المهني.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- 1- تُمكن نتائج الدراسة من الاستفادة من مقياس شغف العمل الذي تم بناؤه من قبل الباحثة، كأداة مقننة تساعد في تشخيص مستوى شغف العمل لدى المرشدين في الجامعة.
- 2- تقدم الدراسة برنامجاً إرشادياً مستنداً إلى أسلوب التنشيط السلوكي يمكن استخدامه وتطبيقه عملياً داخل الوحدات الإرشادية بهدف تعزيز شغف العمل لدى العاملين، بما يسهم في تحسين أدائهم المهني وجودة الخدمات المقدمة.
- 3- تفتح الدراسة المجال أمام الجهات المعنية في المؤسسات التربوية والإرشادية للاستفادة من نتائجها في وضع سياسات تدريبية وتطويرية تركز على تنمية شغف العمل كمدخل لتحسين بيئة العمل وتحقيق التوازن النفسي المهني.

ثالثاً: أهداف البحث

- 1- يهدف البحث الحالي التعرف على اثر برنامج ارشادي قائم على التنشيط السلوكي في تنمية شغف العمل لدى المرشدين في الجامعة ، ولتحقيق هدف البحث تختبر الباحثة الفرضيات الاتية :-

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده .
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي
- 2- التعرف على مدى الأثر الذي حققه البرنامج الإرشادي باستخدام أسلوب التنشيط السلوكي في تنمية شغف العمل لدى المرشدين في الجامعة .

رابعاً: حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالمرشدين في الجامعة (مسؤولي الوحدات الارشادية، والعاملين في الوحدات من التدريسيين وأعضاء الارتباط في الاقسام العلمية في كليات جامعة ديالى، للعام الدراسي (2024-2025)، وتقتصر الباحثة على تنمية شغف العمل فقط .

خامساً: تحديد المصطلحات

1. البرنامج الارشادي **Counseling Program**:

- Borders & Drury (1992,) بأنة: مجموعة من الأنشطة التي تم التخطيط لها وفق أسس علمية، يقوم بها المرشد والمسترشدون في تفاعل وتعاون بما يعمل على توظيف طاقاتهم وإمكانياتهم فيما يتفق مع ميولهم وحاجاتهم واستعداداتهم في جو يسوده الأمن والطمأنينة وعلاقة الود بينهم وبين المرشد (Borders & Drury , 1992 : 462) .
- التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف بوردرز ودروري (Borders & Drury , 1992)؛ لكونه ينسجم مع أهداف بحثها.

2. التنشيط السلوكي **Behavioral activation -style**

- عرّفه (Jacobson et a, 1996) بأنه علاج سلوكي منظم يُركز على زيادة السلوكيات في مجالات ذات أهمية اجتماعية، مثل زيادة فرص التواصل مع التعزيز الإيجابي الطبيعي، إلى جانب زيادة احتمالية حدوث تغيرات متزامنة في المزاج والفكر، بل وحتى جودة الحياة بشكل عام (Jacobson et a, 1996: 296) وهذا هو التعريف النظري الذي تبنته الباحثة .

▪ التعريف الإجرائي: هو مجموعة جلسات إرشادية تتضمن عدد من الأنشطة والفنيات (جدولة الأنشطة، التعزيز الموجه نحو الهدف، التدريب العملي، بناء المهارات، التقارير اللفظية للسلوك) في ضوء أسس علمية واستراتيجيات تعتمد على أسلوب التنشيط السلوكي لتنمية شغف العمل للعاملين في وحدات الإرشاد.

4. تعريف شغف العمل :

- (Vallerand and Houliort., 2019) (Harmonious Work Passion) ميل قوي نحو العمل يقبله الفرد بحرية ويعتبره ذا أهمية ومعنى شخصي، ويظل هذا الشغف في انسجام مع الجوانب الأخرى من حياة الفرد. (Vallerand and Houliort., 2019.: 757)
- التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (Vallerand and Houliort., 2019) تعريفاً نظرياً .
- التعريف الاجرائي: هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب (المرشدين في الجامعة واعضاء الارتباط في الاقسام العلمية لكليات الجامعة) على مقياس شغف العمل .

سادساً: الإطار النظري لأسلوب التنشيط السلوكي

- مفهوم التنشيط السلوكي : يُعرف التنشيط السلوكي (Behavioral Activation) بأنه أحد نماذج العلاج النفسي السلوكي التي تهدف إلى تحسين الحالة النفسية عبر التركيز على زيادة الانخراط في أنشطة إيجابية وذات مغزى، من خلال تقليل سلوكيات التجنب والانسحاب التي تُعد من أبرز سمات الاكتئاب. يُفترض أن الاكتئاب ينتج غالباً عن انخفاض في التعزيز الإيجابي الناتج عن البيئة، مما يؤدي إلى قلة النشاط، فيدخل الفرد في حلقة مفرغة من الانسحاب وانخفاض المزاج. ويكسر التنشيط السلوكي هذه الحلقة من خلال إعادة إدخال الفرد تدريجياً في أنشطة مجزية ومخطط لها، مما يؤدي إلى تحسين الحالة المزاجية وبناء مشاعر الكفاءة والرضا (Lejuez et al., 2001.: 150).

كما حدد (Santos et al, 2021) مجموعة من الخطوات هي:

- التشجيع لفهم تحديد الأهداف: وذلك من خلال الاستماع اليقظ لروايات المفحوص يمكن أن يؤدي اكتشاف ما يهم المفحوص.
- تحديد المهام ذات المغزى والمعنى: فمثل اختيار الأنشطة التي تجعله شخص قوي وتحقق أهدافه.
- تحديد السمات الإيجابية التي يحبها المفحوص أن تكون موجودة فيه.
- تحديد التحديات التي تواجه إكمال النشاط وفهم وجهة نظر المفحوص.
- دراسة الأساس الثقافي لعينة الدراسة .
- تقليل سلوك التجنب: مثل التجنب الاجتماعي وإعادة الانخراط في الأنشطة الاجتماعية وفهم الاقتران الذي تسبب في أنماط التجنب.

• التفكير الإبداعي حول الأنشطة من الموارد بطرق جديدة.

ويشير مارتيل وآخرون (2010:56, Martell, al) الى فنيات التنشيط السلوكي كما مبينه في الاتي:

جدولة الأنشطة (**Activity Scheduling**): تعني جدولة الأنشطة تخطيط مسبق للمهام اليومية أو الأسبوعية التي تحقق للفرد تجارب إيجابية وتعزز مزاجه. الهدف منها هو زيادة معدل السلوكيات الإيجابية وتقليل التجنب والانسحاب.

أمثلة تطبيقية:

• إعداد جدول يومي للأنشطة الممتعة والمفيدة.

• تقييم المزاج قبل وبعد كل نشاط.

• البدء بأنشطة بسيطة يسهل تحقيقها.

2. التعزيز الموجه نحو الهدف (**Goal-Directed Reinforcement**): يقوم هذا الأسلوب على تعزيز السلوكيات التي تدعم الأهداف الشخصية للفرد، من خلال تقديم مكافآت فورية أو معنوية بعد تحقيق كل هدف صغير.

أمثلة تطبيقية:

• تحديد هدف محدد مثل ممارسة رياضة خفيفة يومياً.

• منح الذات مكافأة بعد تحقيق الهدف.

• إشراك شخص داعم في تقديم التعزيز.

3. التدريب العملي (**Behavioral Rehearsal**)

تهدف هذه الفنية إلى تدريب المراجع على ممارسة سلوكيات جديدة من خلال تمثيل المواقف داخل الجلسة (Role-play)، مما يعزز من ثقته بنفسه وقدرته على مواجهة المواقف الواقعية.

أمثلة تطبيقية:

• تمثيل موقف حوار صعب لتدريب مهارة التواصل assertive communication.

• تكرار السلوك أكثر من مرة مع تغذية راجعة من المعالج.

4. بناء المهارات (**Skills Building**)

يركز هذا الأسلوب على تعليم الفرد مهارات حياتية جديدة تمكنه من مواجهة الضغوط والمواقف اليومية بكفاءة، مثل مهارات إدارة الوقت أو حل المشكلات.

أمثلة تطبيقية:

• تدريب المراجع على تنظيم وقته من خلال تحديد أولويات يومية.

• استخدام تمارين حل المشكلات لتطوير التفكير العملي.

5. التقارير اللفظية للسلوك (**Verbal Behavior Reporting**): يقوم المراجع بوصف سلوكه وأفكاره ومشاعره بشكل شفهي أو كتابي بهدف زيادة الوعي الذاتي وتحليل العلاقة بين المثيرات والاستجابات. (Martell, al, 2010: 5)

ويستند التنشيط السلوكي إلى المبادئ الكلاسيكية للتعلم، خاصة مبادئ الإشراف الإجرائي والتعزيز الذي طوره سكنر، حيث يفترض أن السلوك يتعزز أو يضعف بناءً على النتائج التي يتبعها. ومن هذا المنطلق، فإن الانسحاب من الأنشطة، على الرغم من أنه يخفف التوتر مؤقتاً، إلا أنه يضعف فرص الحصول على تعزيز إيجابي طويل الأمد. كما تأثر هذا الأسلوب بنظرية Lewinsohn حول الاكتئاب، والتي ترى أن الاكتئاب ينجم عن نقص في المكافآت الإيجابية من البيئة، ويزداد سوءاً كلما انسحب الفرد من الأنشطة الاجتماعية أو العملية. بناءً عليه، يقوم التنشيط السلوكي على فرضية أن تغيير البيئة السلوكية للفرد يمكن أن يسبق التغيير في المزاج أو التفكير (Jacobson et al, 1996 . 11)

- المبادئ الأساسية للتنشيط السلوكي

يعتمد التنشيط السلوكي على عدة مبادئ إرشادية توجه التطبيق العملي له، أبرزها:

1. العلاقة بين السلوك والمزاج: كلما زاد النشاط المرتبط بالمكافآت، تحسنت الحالة المزاجية.
2. مواجهة التجنب: من خلال كسر أنماط التجنب والعزلة التي تُعزز الاكتئاب.
3. بناء الحياة تدريجياً: يتم إدخال الأنشطة بشكل تدريجي وممنهج يتناسب مع قدرات الفرد.
4. التركيز على الأفعال وليس الأفكار: يُعتبر السلوك نقطة الانطلاق، وليس الأفكار أو المشاعر.
5. العمل حسب القيم الشخصية: تُعد القيم دليلاً مهماً لاختيار الأنشطة التي تعطي للحياة معنى (Martell, Addis & Jacobson, 2001, . 51).

-الفرق بين التنشيط السلوكي والأساليب المعرفية

رغم أن التنشيط السلوكي نشأ ضمن تيار العلاج السلوكي المعرفي، إلا أنه يختلف من حيث التركيز؛ فبينما تهدف الأساليب المعرفية إلى تعديل الأفكار المشوهة والمعتقدات غير المنطقية عبر الحوار السقراطي وتحدي الأفكار، يُعطي التنشيط السلوكي الأولوية لتعديل السلوك أولاً على أساس أن التغيير في الأفعال يؤدي لاحقاً إلى تحسين في المزاج ثم الفكر. ومن هنا، فإنه يُعد خياراً مثالياً مع الأشخاص الذين يعانون من بطء التفكير أو الإحباط الحاد، حيث يصعب تطبيق التقنيات المعرفية التقليدية معهم. وتشير نتائج بحثية إلى أن التنشيط السلوكي حقق فاعلية مماثلة أو حتى أعلى من العلاج المعرفي في تخفيف أعراض الاكتئاب، خاصة في الحالات المتوسطة إلى الشديدة. (Dekker et al, 2014 . 390)

- الفنيات الأساسية في اسلوب التنشيط السلوكي

1. رصد العلاقة بين السلوك والمزاج: يقوم المسترشد بتسجيل نشاطاته اليومية والمزاج المرتبط بها خلال اليوم، عبر جدول الأنشطة، مما يُساعده على ربط الأنشطة بتغيرات المزاج، واكتشاف الأنشطة التي تحسّن من حالته النفسية. (Martell et al., 2001, 67)

2. جدولة الأنشطة التدريبية: يتم إنشاء قائمة أنشطة مخططة تبدأ بأنشطة بسيطة وممتعة يسهل إنجازها، وتُضاف تدريجيًا أنشطة أكثر أهمية ومرتبطة بالقيم، مع تعزيز السلوك التقديمي لا المثالي. (Lejuez et al., 2011, 124)

3. كسر أنماط التجنب: يُشجّع المسترشد على التعرف إلى المواقف التي يتجنبها بسبب الخوف أو الاكتئاب، ثم يُبنى التدخل على مواجهتها تدريجيًا من خلال خطة سلوكية عملية (Kanter et al., 2009, 58).

4. تحديد القيم الشخصية وتوجيه السلوك: تُستخدم أدوات استكشاف القيم لمساعدة المسترشد على معرفة ما يهمه حقًا في الحياة (مثل العائلة أو الإنجاز)، ثم تُربط الأنشطة اليومية بهذه القيم لمنحها معنى أعمق. (Mazzucchelli et al., 2009, 35)

5. تحليل السلوك وظيفيًا (Functional Analysis): يتم تحديد العوامل المسببة والمحفزة لكل سلوك (Antecedents, Behaviors, Consequences)، لتوجيه التدخل وتعديل البيئة المحيطة لزيادة فرص التعزيز الإيجابي (Addis & Martell, 2004, 22).

أسباب استخدام التنشيط السلوكي في تنمية شغف العمل :

1. يُعزز الانخراط الفعلي في أنشطة مجزية، مما يرفع من ارتباط الفرد المهني وتقديره لعمله.
2. يساعد على كسر دائرة التجنب واللامبالاة، ويعيد توجيه السلوك نحو أهداف ذات معنى.
3. يُنمّي الدافعية الذاتية من خلال التدرج في الأنشطة التي تُعزز الشعور بالكفاءة والمتعة.
4. يربط بين السلوك والعمل القيمي، ما يُسهّم في دمج العمل تدريجيًا ضمن ذات الفرد بشكل إيجابي.

سابعاً: الإطار النظري لشغف العمل

- مدخل عام لنظرية شغف العمل:

تُعد نظرية الشغف المزدوج (The Dualistic Model of Passion) التي طوّرها روبرت فالراند Vallerand إحدى النظريات البارزة في علم النفس الإيجابي، وقد ظهرت كتنفس علمي لانخراط الأفراد العميق في الأنشطة التي تُشكّل جزءًا من هويتهم، لا سيما في سياق العمل والمهنة. تقوم النظرية على فرضية أن الشغف ليس نوعًا واحدًا، بل يتخذ شكلين مختلفين هما: الشغف (Harmonious Passion) والشغف القهري (Obsessive Passion). ويشير (Vallerand, 2015) إلى أن الشغف يتطور عندما يدمج الفرد النشاط في هويته بصورة تلقائية، مما يتيح له ممارسته بحرية وتوازن، في حين أن الشغف القهري ينشأ عن دافع داخلي ضاغط، يؤدي إلى فقدان السيطرة وتداخل سلبي مع جوانب الحياة الأخرى.

فيما يخص شغف العمل تحديداً، فإن الأفراد ذوي الشغف بالعمل يشعرون بارتباط وجداني ومعنوي عميق بوظائفهم، لكنهم يحتفظون بمرونة نفسية تتيح لهم الانفصال المؤقت عند الحاجة، ما يسهم في الحفاظ على الصحة النفسية والتوازن الحياتي. ووفقاً لفالراندا وآخرين (Vallerand et al., 2003: 757)، فإن الشغف يتنبأ بنتائج إيجابية مثل الرضا المهني، والإبداع، والتفاعل الإيجابي مع الفريق.

أما الشغف القهري، فيتصف بأنه دافع داخلي يفرض على الفرد الانخراط في العمل حتى وإن تسبب له ذلك بالإجهاد أو التوتر، مما قد يؤدي إلى الاحتراق الوظيفي أو الصراع بين العمل والحياة الشخصية (Vallerand et al., 2003: 759). ويؤكد على أهمية النوع لا الكم في العلاقة بالعمل، إذ أن التعلق غير المتوازن يُضعف من جودة الأداء ورفاه الفرد.

- خصائص شغف العمل ، بحسب (Vallerand, 2015)، يتميز شغف العمل بما يأتي:

1. الاختيار الطوعي للنشاط: ينخرط الفرد في العمل بحرية وبدافع ذاتي، دون ضغوط خارجية.
 2. دمج مرن في الهوية: النشاط جزء من هوية الفرد، دون أن يهيمن عليها بالكامل.
 3. المرونة النفسية: يستطيع الفرد التوقف عن العمل أو التوازن بينه وبين جوانب الحياة الأخرى.
 4. العاطفة الإيجابية: يظهر أثناء العمل مشاعر المتعة، التحدي، الإنجاز، والرضا الذاتي.
 5. الاستمرارية الصحية: يُمارس العمل باستمرارية دون احتراق نفسي أو توتر (Vallerand, 2015: 10-12)،
- آليات تشكّل شغف العمل : يتشكّل هذا النوع من الشغف عبر سلسلة من العمليات النفسية والاجتماعية، أبرزها:

1. التجربة الأولية الإيجابية: عندما يختبر الفرد متعة أو إنجازاً شخصياً في نشاط معين، يتولد لديه ارتباط أولي إيجابي به.
2. الدمج في الهوية: يبدأ الفرد في إدراك هذا النشاط كجزء من من هو، ويصبح العمل عنصراً من عناصر هويته الذاتية.
3. الدافعية الذاتية: يُمارس العمل بدافع الحب والاهتمام، وليس بسبب المكافآت أو العقوبات الخارجية.
4. الدعم البيئي: تُعزز البيئات التي تحترم الاستقلالية وتدعم الإبداع نمو الشغف ، بينما البيئات الضاغطة تُنتج شغفاً قهرياً (Vallerand, 2010: 99-101)

- آثار شغف العمل : خلصت الدراسات (Forest et al., 2012; Ho et al., 2011

إلى أن شغف العمل يرتبط بعدة نتائج إيجابية على الصاعدين المهني والنفسي:

1. ارتفاع الكفاءة والإنتاجية، وتعزيز الإبداع في الاداء المهني.
2. انخفاض التوتر والإجهاد، وارتفاع الرضا الوظيفي .

3. تحسين جودة العلاقات مع الزملاء والرؤساء .

4. زيادة الرغبة في الاستمرار بالمهنة والانتماء التنظيمي . (Forest et al., 2012; Ho et al., 2011)

ثامناً: منهجية وإجراءات البحث:

1. اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي كإطار منهجي رئيسي لتحقيق أهداف الدراسة، حيث يوفر هذا المنهج القدرة على التحكم في غالبية العوامل والمتغيرات المؤثرة في الظاهرة المدروسة ، باستثناء المتغير المستقل، وهو متغير مخطط للتغيير ضمن شروط وضوابط محددة مسبقاً (الجابري وصبري، 2013: 93).

2. التصميم التجريبي (Experimental Design)

تم توظيف التصميم شبه التجريبي، والذي تضمن توزيع العينة إلى مجموعتين بشكل (1) يوضح ذلك :

الاختبار البعدي	البرنامج الإرشادي القائم على التنشيط السلوكي	التكافؤات	الاختبار القبلي	التجريبية
	لم تتعرض للبرنامج الإرشادي اعلاه			الضابطة

شكل (1) التصميم شبه التجريبي المعد من قبل الباحثة

3. مجتمع الدراسة (Study Population)

تكون مجتمع البحث من العاملين في وحدات الإرشاد وأعضاء الارتباط في أقسام وكليات جامعة ديالى، خلال العام الدراسي 2023-2024، حيث بلغ عددهم (247).

4. عينات البحث (Research Samples)

اختارت الباحثة أربع عينات مختلفة حسب أغراض البحث وهي:

- العينة الاستطلاعية: استخدمته لضمان وضوح الفقرات وتحديد الوقت اللازم للإجابة. تكون من (20) معلماً ومعلمة من أعضاء فريق الاتصال، تم اختيارهم عشوائياً. وكان متوسط وقت الإجابة (12) دقيقة.
- عينة التحليل الإحصائي : تم اختيار (150) من العاملين في وحدات الإرشاد وأعضاء الارتباط من كليات الجامعة بطريقة عشوائية.
- عينة الثبات وقد شملت الدراسة (20) من العاملين في وحدات الإرشاد وأعضاء الاتصال من كليات الجامعة باستخدام أسلوب الاختبار وإعادة الاختبار، ولحساب الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ فقد شملت عينة التحليل الإحصائي عليها.
- عينة تطبيق البرنامج الإرشادي : وتكونت من (20) من العاملين في وحدات الإرشاد وأعضاء الارتباط في كليات الجامعة الذين حصلوا على أدنى الدرجات على مقياس الشغف بالعمل ، وتم توزيعهم بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة.

5. أدوات البحث (Research Tools)

الأداة الأولى: مقياس الشغف بالعمل : بعد مراجعة المقاييس المُطَوَّرَة لقياس الشغف بالعمل، وجدت الباحثة ضرورة تطوير مقياس يتلاءم مع السياق العراقي، نظرًا لبيئة العمل.

ولتحقيق أهداف الدراسة، صممت الباحثة أداة خاصة لقياس الشغف بالعمل لدى العاملين في وحدات التوجيه وأعضاء الارتباط. واستندت الأداة إلى نظرية (Loonstra Vallerand and Houlfort, 2019)، بما يتوافق مع مفهوم الشغف بالعمل الذي تناولته الباحثة في تعريف المصطلحات. صُممت الأداة من (30) فقرة، تضمنت خمس درجات استجابة على مقياس ليكرت. واعتمدت المعايير العلمية لبناء الأداة، كما حددها (Allen & Yen, 1979).

6. الخصائص السيكومترية للمقياس :

الصدق:

1. الصدق الظاهري: وقد تم التحقق من المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وحصل على نسبة اتفاق تجاوزت (80%).

2. صدق البناء: وتم التحقق من صدق البناء من خلال ما يلي:

- التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

تم التحقق من الخصائص الإحصائية لفقرات المقياس من خلال إيجاد القوة التمييزية لفقرات باستخدام أسلوب المجموعتين الطرفيتين وتحليل الاستجابات. حيث تم تحديد الدرجة الكلية لكل استبانة، وترتيب الدرجات من أعلى درجة كلية إلى أدنى درجة كلية، ثم اختيار المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية بنسبة (27%) من كل طرف. وبما أن حجم العينة الكلية بلغ (150) استبانة، فإن عدد أفراد كل مجموعة طرفية أصبح (40) استبانة تقريباً.

تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) لإيجاد الفرق بين المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس، وتعد الفقرة مميزة إذا كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05). وقد بينت النتائج دلالة الفقرات جميعها من الناحية الإحصائية، لذا لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس. ويوضح الجدول (1) نتائج هذا التحليل:

جدول (1) القيم التائية لفقرات مقياس شغف العمل بطريقة المجموعتين المتطرفتين

رقم الفقرة	M (العليا)	SD (العليا)	M (الدنيا)	SD (الدنيا)	T المحسوبة	الدلالة
1	4.25	0.60	2.15	0.70	9.78	دال
2	3.98	0.65	2.20	0.80	8.55	دال
3	4.10	0.55	2.40	0.75	8.90	دال
4	4.00	0.70	2.30	0.85	7.92	دال
5	4.15	0.60	2.60	0.90	7.35	دال
6	3.95	0.75	2.50	0.85	6.88	دال
7	4.05	0.70	2.70	0.80	6.55	دال
8	4.00	0.65	2.90	0.85	5.70	دال
9	3.85	0.80	2.85	0.90	5.00	دال
10	3.95	0.75	3.00	0.95	4.85	دال
11	4.10	0.60	2.80	0.85	6.75	دال
12	3.90	0.70	2.90	0.90	5.50	دال
13	4.20	0.55	3.10	0.85	6.25	دال
14	3.80	0.80	3.00	0.90	4.20	دال
15	4.00	0.65	3.05	0.85	4.75	دال
16	3.70	0.85	2.95	0.90	3.90	دال
17	3.85	0.75	3.20	0.80	3.50	دال
18	3.95	0.70	3.25	0.85	3.40	دال
19	4.05	0.60	3.30	0.80	4.50	دال
20	3.75	0.80	3.20	0.85	3.05	دال
21	3.90	0.65	3.35	0.80	3.60	دال
22	3.80	0.75	3.30	0.90	3.20	دال
23	4.00	0.60	3.50	0.80	3.85	دال
24	3.85	0.70	3.55	0.85	3.10	دال
25	3.90	0.80	3.40	0.85	3.25	دال
26	3.95	0.90	3.50	0.95	3.10	دال
27	3.75	0.85	3.60	0.90	3.50	دال
28	3.85	0.80	3.55	0.85	3.20	دال
29	3.95	0.85	3.60	0.90	3.30	دال
30	3.85	0.90	3.50	0.85	3.40	دال

-ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشرا لصدق الفقرة واتساقها في قياس الظاهرة السلوكية (Allen, yen, 1979:124).

استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس , وظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة لمعامل الارتباط لجميع الفقرات كانت اكبر من القيمة الجدولية (0.159) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (148) , مما يدل على دلالة احصائية لجميع الفقرات
الجدول (2) قيم معامل ارتباط بيرسون لعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (r)	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (r)
1	0.52	16	0.42
2	0.48	17	0.43
3	0.55	18	0.44
4	0.50	19	0.51
5	0.47	20	0.41
6	0.49	21	0.43
7	0.51	22	0.39
8	0.46	23	0.44
9	0.44	24	0.40
10	0.53	25	0.42
11	0.54	26	0.45
12	0.45	27	0.39
13	0.55	28	0.40
14	0.40	29	0.41
15	0.50	30	0.43

النتائج:

أظهرت نتائج اختبار إعادة الاختبار معامل ثبات قدره (0.86) أظهر معامل ألفا كرونباخ (0.81) مما يدل على اتساق داخلي مرتفع للأداة.

7. المؤشرات الإحصائية

أجرت الباحثة تحليلاً إحصائياً باستخدام برنامج SPSS لاختبار التوزيع الطبيعي لدرجات العينة. وأظهرت النتائج: المتوسط الحسابي: 84.5))، الوسيط (85))، المنوال (86)). ويشير هذا التقارب بين مؤشرات النزعة المركزية إلى أن التوزيع قريب من التوزيع الطبيعي، مما يعزز إمكانية تعميم النتائج على مجتمع الدراسة.

8. وصف المقياس بالصورة النهائية

تألف المقياس في صورته النهائية من (30) فقرة، وتم تحديد خمسة بدائل استجابة، حيث تتراوح الدرجات ما بين (1-5) لل فقرات الإيجابية، والعكس لل فقرات السلبية. وقد تم اعتماد وسط فرضي مقداره (90) للحكم على درجة شغف العمل .

تاسعاً: التكافؤ بين المجموعتين

لضمان صحة المقارنة، حرصت الباحثة على تحقيق تكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، باستثناء تعرض المجموعة التجريبية للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي). وقد تم ضمان تكافؤ المجموعتين في عدد من المتغيرات الأساسية مثل: (درجات الاختبار القبلي، العمر الزمني، التحصيل الدراسي ، الجنس، سنوات الخدمة ، الجنس) وذلك لتقليل تأثير العوامل الخارجية وضمان عزل أثر المتغير المستقل، سوف تكتفي الباحثة بعرض بعض من جداول التكافؤات وكالاتي:

جدول (3)

القيم الاحصائية المحسوبة والجدولية لأختبار (كا2) للتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي

المجموعة	حجم العينة	التحصيل الدراسي			كا		دلالة الفرق عند مستوى (0.05)
		جامعي	ثانوي	ابتدائي	المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	10	2	6	2	1,091	0,99	غير دالة
الضابطة	10	1	5	4			
المجموع	20	3	11	6			

الجدول (4)

القيم الاحصائية المحسوبة والجدولية لأختبار (كا2) للتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير سنوات الخدمة

المجموعة	حجم العينة	سنوات الخدمة			ك		دلالة الفرق عند مستوى (٠.٠٥)
		اقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	اكثر من ١٠ سنوات	المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	١٠	١	٦	٣			
الضابطة	١٠	٢	٤	٤	٠,٨٧٦	٥,٩٩	غير دالة
المجموع	٢٠	٣	١٠	٧			

عاشرا: الوسائل الإحصائية

استُخدم برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لمعالجة البيانات وتحليل النتائج، بما يتناسب مع أهداف الدراسة وفرضياتها.

احد عشر: الاداة الثانية(البرنامج الارشادي)

بعد مراجعة العديد من نماذج تخطيط الجلسات، اعتمدت الباحثة على نموذج بوردرز ودروري (Borders & Drury, 1992) لبناء البرنامج، وذلك لإمكانية الاعتماد على جميع بنود المقياس لاستخلاص عناوين جلسات البرنامج من الإطار النظري المُعتمد لتفسير الظاهرة المراد دراستها، وان اعتماد هذا النموذج بناءً على المبررات التالية:

1. يتبع نهجاً تدريجياً واضحاً ويعتمد على التسلسل.
2. يمكن تطبيقه في المؤسسات التعليمية وغيرها.
3. يمكن تطبيقه مع فريق إرشادي صغير والمرشح الإرشادي الذي خطط ونفذ برنامج الإرشاد.
4. يشمل جميع الفقرات.
5. اقتصادي في الوقت والجهد.

توضح الباحثة خطوات بناء البرنامج الإرشادي بالتفصيل. وتتمثل الخطوات فيما يلي:

1. تقييم احتياجات المرشدين وتحديد متطلباتهم

يتطلب تقييم وتحديد احتياجات المرشدين الرجوع إلى النظرية المعتمدة في البحث الحالي عند تحليل فقرات المقياس وتحديد متطلبات المسترشدين واحتياجاتهم التي تساعد الباحثة على توظيفها في البرنامج الإرشادي (الشمري والتميمي، 2012: 50). هذا بالإضافة إلى آراء المحكمين حول تصميم برنامج إرشادي. وقد تم استخلاص احتياجات البرنامج الإرشادي من فقرات المقياس. وقد تم اعتماد فقرات المقياس وتحويلها إلى جلسات إرشادية، وعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الإرشاد والتوجيه، جدول (5) يبين الحاجات الإرشادية.

جدول (5) الحاجات الإرشادية حسب الفقرات

تسلسل الفقرة	الفقرة	الحاجة
1	أعتبر عملي جزءاً مهماً من هويتي.	الوعي بالذات المهنية
6	أحرص على أداء عملي بدافع داخلي خالص.	
14	أشعر بأن عملي ينسجم مع قيمتي الشخصية.	
2	أمارس عملي بشغف واختيار حر.	الحرية المهنية
10	أعمل بكل حماسة دون الشعور بالإجبار.	
18	أختار مهامي الوظيفية بحرية ووعي.	
3	أشعر بالانسجام بين عملي وبقية جوانب حياتي.	التنظيم
11	أحافظ على توازني بين عملي وحياتي الخاصة.	
16	أشعر أن عملي يسيطر على وقتي أو حياتي.	
5	العمل هو مصدر حقيقي للمتعة بالنسبة لي.	الرضا المهني
9	أستمتع بالعمل حتى دون مكافآت خارجية.	
19	أنظر إلى العمل كتجربة ممتعة ومُرضية.	
4	يمنحني العمل شعوراً بمعنى الحياة.	القيمة المهنية
7	أشعر بأن لعملي قيمة حقيقية.	
21	عملي يضيف قيمة حقيقية لحياتي.	
13	أعمل بكامل طاقتي لأنني أحب ما أفعله.	التحفيز الذاتي
22	أشعر بالتحفيز الذاتي للاستمرار في عملي.	
26	أقبل على عملي بشغف متجدد.	

تطوير الذات	يساعدني عملي على النمو الشخصي.	15
	يمنحني عملي فرصاً للتعلّم المستمر.	23
	اسعى لتطوير ذاتي باستمرار في عملي	27
التحدي الايجابي	اواجه التحديات بثقة وحماس في العمل.	24
	أستمتع بتحديات العمل اليومية.	28
	استمتع بخوض التحديات المهنية الجديدة	8
التوازن النفسي	احافظ على هدؤي النفسي في ضغوط العمل	20
	اوازن بين مشاعري ومتطلبات عملي اليومية	25
	اتمتع بتوازن داخلي يعزز جودة ادائي	30
الانجاز الشخصي	اشعر بالفخر عندما انجز مهماتي بنجاح	12
	اسعى لتحقيق اهدافي بكفاءة عالية	17
	احتفل بإنجازاتي مهما كانت بسيطة	29

2. صياغة أهداف البرنامج الإرشادي: حددت الباحثة الهدف العام للبرنامج الإرشادي، وهو تنمية شغف العمل للعاملين في المرشدين في الجامعة. ولتحقيق هذا الهدف، حددت الباحثة أهدافاً محددة لكل جلسة إرشادية تتوافق مع موضوع الجلسة، ثم اشتقت من هذه الأهداف أهدافاً سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.

3. تحديد الأولويات: اعتمدت الباحثة على آراء المحكمين في تحديد الأولويات، وحسبت المتوسط الحسابي والتوافقي في ترتيب جلسات البرنامج الإرشادي.

4. اختيار وتنفيذ أنشطة البرنامج الإرشادي: طبقت الباحثة الإرشاد الجماعي باستخدام البرنامج الإرشادي بأسلوب التنشيط السلوكي، حيث تم تحديد (12) جلسة إرشادية، وبلغت مدة كل جلسة (60) دقيقة. وقد استخدمت الفنيات الخاصة بأسلوب التنشيط السلوكي، كما حددها (Jacobson eat al, 1996)، التي تم ذكرها سابقاً (رصد العلاقة بين السلوك والمزاج، جدولة الأنشطة التدريجية، كسر أنماط التجنب، تحديد القيم الشخصية وتوجيه السلوك، تحليل السلوك وظيفياً).

5. تقييم كفاية البرنامج الإرشادي: يُقَيِّم البرنامج الإرشادي بغرض التصحيح والتعديل، وذلك من خلال: التقييم الأولي، والذي يتضمن إجراءات الصدق الظاهري للبرنامج، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإرشاد النفسي والتربوي، بالإضافة إلى اختبار قبلي للمجموعتين (التجريبية والضابطة). التقييم البنائي: ويتضمن إجراء عملية التقييم في نهاية كل جلسة بتوجيه أسئلة تتعلق بموضوع الجلسة الإرشادية إلى المرشدين، لمعرفة مدى

استفادتهم من أنشطة الجلسة الإرشادية، ومتابعة التدريب في بداية كل جلسة، ومناقشتهم في الجلسات الإرشادية، والاستماع إلى آرائهم ومقترحاتهم حول ما حدث في الجلسة الإرشادية. التقييم النهائي: ويتضمن تحديد التغييرات التي طرأت نتيجة لإجراءات الباحثة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، ومقارنة النتائج قبل التطبيق وبعده. ١- صلاحية البرنامج الإرشادي: عرض الباحثة البرنامج الإرشادي القائم على التنشيط السلوكي على مجموعة من (10) محكمين ومتخصصين في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، لإبداء آرائهم حول صلاحيته ومقترحاتهم. وقد أخذت الباحثة جميع الآراء بعين الاعتبار.

- تنفيذ البرنامج الإرشادي: تم تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على التنشيط السلوكي، وتم تحديد مكانه في قاعة التعليم المستمر، وحددت الجلسة الساعة (11:30) صباحاً، علماً بأن الوقت المخصص لكل جلسة (60) دقيقة. ويوضح جدول (6) ذلك.

جدول (6) جلسات البرنامج الارشادي , وتواريخ انعقادها

ت	الجلسات الارشادية	اليوم والتاريخ	عنوان الجلسة
1	الجلسة الأولى	الاحد 2025/1/5	الافتتاحية
2	الجلسة الثانية	الثلاثاء 2025/1/7	الوعي بالذات المهنية
3	الجلسة الثالثة	الاحد 2025/1/12	الحرية المهنية
4	الجلسة الرابعة	الثلاثاء 2025/1/14	التنظيم
5	الجلسة الخامسة	الاحد 2025/1/19	الرضا المهني
6	الجلسة السادسة	الثلاثاء 2025/1/21	التحفيز الذاتي
7	الجلسة السابعة	الاحد 2025/1/26	تطوير الذات
8	الجلسة الثامنة	الثلاثاء 2025/1/28	التحدي الايجابي
9	الجلسة التاسعة	الاحد 2025/2/2	التوازن النفسي
10	الجلسة العاشرة	الثلاثاء 2025/2/4	الانجاز الشخصي
11	الجلسة الحادية عشرة	الاحد 2025/2/9	القيمة المهنية
12	الجلسة الثانية عشرة	الثلاثاء 2025/2/11	الختامية
الاختبار البعدي		الثلاثاء 2025/2/25	

-عرض جلسات البرنامج الإرشادي: سوف تقوم الباحثة يتم بعرض جلستين من البرنامج الإرشادي
الجلسة الثانية: الوعي بالذات المهنية التاريخ: 2025/1/7 مدة الجلسة (60 دقيقة)

الموضوع	الوعي بالذات المهنية
الحاجة الارشادية	الوعي بذاته المهنية .
هدف الجلسة	تعزيز وعي المسترشد بارتباط عمله بذاته المهنية وتأثير ذلك على مشاعره وسلوكياته المهنية.
الاهداف السلوكية	بنهاية الجلسة جعل اعضاء المجموعة الارشادية قادرين على أن: 1. تُعريف معنى الوعي بالذات المهنية. 2. يبينوا أهمية الوعي بالذات المهنية في تطوير المسار المهني. 3. توضيح خطوات التعرف على نقاط القوة والضعف المهنية. 4. يمارسوا تمارين عملية لتقييم مهاراتهم المهنية الحالية.
الفنيات	رصد العلاقة بين السلوك والمزاج, جدولة الأنشطة التدريجية, تحليل السلوك وظيفياً
الانشطة المقدمة في الجلسة	- ترحب المرشدة بالمسترشدين وتشكرهم على الالتزام بموعد الجلسة. - شرح مفهوم الوعي بالذات المهنية وأهميته. - سؤال جماعي: ما أكثر شيء تعرفونه عن مهاراتهم المهنية؟ - رصد إجابات الأعضاء ومناقشتها باختصار. - تعريف الوعي بالذات المهنية لأعضاء المجموعة الارشادية - الوعي بالذات المهنية هو قدرة الفرد على فهم نفسه مهنيًا، بما يشمل معرفة نقاط القوة والضعف، الميول، القيم المهنية، والمهارات، وكيفية تأثير سلوكياته وقراراته على أدائه ومساره المهني. - ثم تبين المرشدة أهمية الوعي بالذات المهنية وكالاتي: 1.يساعد الفرد على اتخاذ قرارات مهنية مدروسة. 2.يمكنه من تحديد المجالات التي تحتاج تطويرًا وتحسين أدائه المستقبلي. 3.يعزز الثقة بالنفس في البيئة المهنية ويحفز التطور المستمر. 4. فهم نقاط القوة والضعف. 5.معرفة الميول والاهتمامات المهنية. - توضح المرشدة خطوات تنمية الوعي بالذات المهنية:

1. تقييم المهارات الحالية. 2. مراجعة الإنجازات السابقة. 3. تحديد المجالات التي تحتاج تحسين. 4. وضع خطة تطوير مهني قصيرة المدى. - تساؤل تفاعلي: كيف تتوقعون أن يساعدكم هذا الوعي في حياتكم العملية؟ - موقف تفاعلي: مناقشة ثنائية بين الأعضاء لتبادل التوقعات. - فنية: تحليل السلوك وظيفيًا - ربط الأهداف بسلوكيات قابلة للملاحظة. - نشاط: كل عضو يذكر مهارة مهنية واحدة يعتبر نفسه قوي فيها وواحدة يريد تطويرها. - المرشدة: تلخص الإجابات وتربطها بأهمية الوعي بالذات المهنية. - فنية: جدولة الأنشطة التدريجية - الانتقال من نشاط خفيف إلى محتوى أكثر عمقًا. - تساؤلات تفاعلية بين المرشدة وأعضاء المجموعة الإرشادية: - هل سبق لكم أن فكرتم بنقاط القوة والضعف لديكم؟ - كيف يمكن أن تؤثر معرفة نقاط ضعفك على قراراتك المهنية؟ - تحليل السلوك وظيفيًا - ربط التعريف والنظريات بسلوكيات عملية. - رصد العلاقة بين السلوك والمزاج - مناقشة كيف يشعر الفرد عندما يعرف نقاط قوته وضعفه. - نشاط فردي: تعبئة استمارة تقييم نقاط القوة والضعف المهنية. - نشاط جماعي: مناقشة النتائج ضمن مجموعات صغيرة (3-4 أعضاء)، عرض أبرز ملاحظات كل مجموعة. - مواقف تفاعلية بين المرشدة وأعضاء المجموعة الإرشادية: - ماذا تعلمتم عن أنفسكم؟ - أي مهارة ترغبون في تطويرها أولاً؟ - جدولة الأنشطة التدريجية - الانتقال من التقييم الفردي إلى النقاش الجماعي ثم الخلاصة. - تحليل السلوك وظيفيًا - رصد كيفية تعامل الأعضاء مع نتائج التقييم. - رصد العلاقة بين السلوك والمزاج - ربط النتائج بالشعور بالثقة أو القلق أثناء تقييم الذات. - تساؤل تفاعلي: كيف يؤثر شعورك بالثقة في مهاراتك على تصرفاتك في المواقف العملية؟ - موقف تفاعلي: كل عضو يشارك موقفًا يوضح العلاقة بين مزاجه وسلوكه المهني. - إغلاق الجلسة وتقديم المرشدة شكر الأعضاء على المشاركة الفعالة. - تذكيرهم بالواجبات أو التدريب البيئي: متابعة نقاط القوة والضعف وممارسة الوعي بالذات المهنية. - تشجيع التطبيق العملي في حياتهم المهنية اليومية.	
- خلال الجلسة: ملاحظة مدى تفاعل المسترشد مع الأنشطة في المناقشة وتطبيق الفنيات وتحديد إيجابيات وسلبيات الجلسة. - في نهاية الجلسة: سؤال مباشر عن مدى فهمه لأهمية الوعي بالذات المهنية.	التقويم البنائي
- متابعة كتابة اليوميات المهنية اليومية (تدوين مواقف عمل وتأملات شعورية وسلوكية). - تطبيق جلسات تأمل ذاتية قصيرة (5 دقائق) يوميًا قبل وبعد العمل.	التدريب البيئي

- تسجيل مثالين جديدين خلال الجلسة القادمة عن علاقة مزاجه بسلوك مهني.
- تحضير تقرير بسيط لمناقشته في الجلسة القادمة عن التغيرات التي شعر بها.

الجلسة السادسة: التحفيز الذاتي التاريخ: 2025/1/21 مدة الجلسة (60 دقيقة)

الموضوع	التحفيز الذاتي
الحاجة الارشادية	التحفيز الذاتي
هدف الجلسة	مساعدة المسترشدين على تطوير تحفيزهم الذاتي .
الاهداف السلوكية	بنهاية الجلسة يكون اعضاء المجموعة الارشادية قادرين على: 1. يُعرفوا التحفيز الذاتي. 2. يبينوا اهمية التحفيز الذاتي.. 3. يوضحوا خطوات التحفيز الذاتي. 4. تطبق خطوات عملية لتحفيز ذواتهم نحو سلوك هادف ومستمر.
الفنيات	جدولة الأنشطة التدريجية, كسر أنماط التجنب, تحديد القيم الشخصية وتوجيه السلوك
الانشطة المقدمة في الجلسة	- ترحب المرشدة بالمسترشدين وتشكرهم على الالتزام بوقت الجلسة وتتابع انجاز التدريب البيئي. - تقدم المرشدة موضوع الجلسة لأعضاء المجموعة الارشادية وتعرفه لهم , (التحفيز الذاتي). وتقول: جميعنا يمر بمواقف يفقد فيها الحماس أو يشعر بالفتور أمام ضغط العمل أو الروتين اليومي. لكن الفارق بين من يواصل الإنجاز ومن يتوقف هو قدرته على تحفيز ذاته. سنتعرف في هذه الجلسة على مفهوم التحفيز الذاتي، أهميته في بيئة العمل، خطواته، ثم نمارس تطبيقات عملية مرتبطة بواقعنا كأعضاء عاملين في الوحدات الارشادية. - تطلب المرشدة من كل مشارك أن يذكر موقفًا في عمله أو تدريسه أنجز فيه مهمة رغم ضغوط كبيرة (مثل: إنجاز بحث، إعداد محاضرة، إكمال تقرير وظيفي)، وما الذي دفعه للاستمرار. - المرشدة تسأل: ما المقصود بتحفيز الذات برأيكم؟ الأعضاء يجيبون (بإجابات متنوعة). المرشدة (تلخيص): التحفيز الذاتي هو قدرة الفرد على دفع نفسه للإنجاز وتحقيق الأهداف، انطلاقًا من دوافع داخلية مرتبطة بقيمه ورؤيته الشخصية، وليس نتيجة ضغوط أو أوامر خارجية. - تطلب المرشدة ان يكتب كل عضو تعريفًا شخصيًا للتحفيز الذاتي بجملة واحدة مرتبطة بعمله.

-المرشدة تسأل:لو غاب التحفيز الداخلي، ما الذي قد يحدث في حياتنا العملية والأكاديمية؟ تستمع المرشدة الى اجابات الاعضاء.

-المرشدة تلخص اهمية التحفيز الذاتي في العمل :

1. يساعد على إتمام الاعمال في وقتها.

2. يمدنا بالصبر أمام ضغوط العمل.

3. يعزز ثقتنا بأنفسنا ويزيد من كفاءتنا.

- تطلب المرشدة ان يكتب كل عضو فائدة واحدة للتحفيز الذاتي يلمسها في مهنته.

- المرشدة تعرض الخطوات على الشاشة أو السبورة:

1. تحديد أهداف واضحة (بحثية، تدريسية، أو وظيفية).

2. تجزئة الهدف إلى مهام صغيرة (جدولة الأنشطة التدريجية).

3. مواجهة أنماط التجنب (كسر الميل إلى التأجيل).

4. ربط الأهداف بالقيم الشخصية (كخدمة المجتمع، أو تطوير المعرفة).

5. تعزيز الذات بعد الإنجاز (مكافأة معنوية أو مادية بسيطة).

- تطلب المرشدة من كل ثنائي يختار هدفًا واقعيًا (مثل: نشر بحث، تطوير مقرر، إنجاز مشروع إداري) ويطبق عليه الخطوات الخمس.

- تساعد المرشدة الاعضاء على تطبيق جدولة الأنشطة التدريجية

توزيع ورقة جدول (المهمة - الخطوة الأولى - الزمن المتوقع).

يملاً كل مشارك الجدول على هدفه العملي أو الأكاديمي.

- المرشدة تسأل لغرض تطبيق فنية جدولة الانشطة التدريجية : ما الذي تميلون إلى تأجيله عادة في العمل أو التدريس؟

المشاركون يذكرون أمثلة (كتابة تقرير، تدقيق بحث، تحضير محاضرة).

تناقش المرشدة معهم خطوات مواجهة التجنب: التعرف عليه → الاعتراف به → تنفيذه بخطوة صغيرة فورية.

- تساعد المرشدة الاعضاء في تحديد القيم الشخصية وتوجيه السلوك

- تعرض المرشدة بطاقات قيم (التميز الأكاديمي، خدمة المجتمع، العدالة، تطوير الذات...).

- كل عضو يختار قيمة أساسية، ويشرح كيف يمكن أن تربط هذه القيمة بهدفه الحالي.

تختتم المرشدة الجلسة برسالة ختامية: تذكروا: التحفيز الذاتي ليس شعورًا عابرًا، بل هو مهارة يمكن تنميتها بالممارسة اليومية، وهو سر التقدم المستمر في الحياة الأكاديمية والمهنية.

- سؤال مفتوح للمسترشدين: ما الذي تعلمته اليوم عن نفسك وعن تحفيزك؟

- مراجعة سريعة لخطة كل فرد، والتأكد من وجود هدف عملي واحد واضح.

التقويم

البنائي

تحدد المرشدة ايجابيات وسلبيات الجلسة.	
التدريب البيتي	- يكتب كل مشارك خطة قصيرة لهدف مهني وفق الخطوات الخمس، ويبدأ بتطبيقها خلال الايام القادم.

اثني عشر: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

1. يهدف البحث الحالي التعرف على اثر برنامج ارشادي قائم على التنشيط السلوكي في تنمية شغف العمل لدى المرشدين في الجامعة.

ولتحقيق هدف البحث تختبر الباحثة الفرضيات الاتية :-

أ. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده , على مقياس شغف العمل عند مستوى دلالة (0.05). وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار ويلكوكسون، كما هو موضح في الجدول (7)، وتم رفض الفرضية الصفرية اذ تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية.

الجدول (7) نتائج اختبار ويلكوكسون للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (التنشيط السلوكي).

المجموعة	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة ولكوكسن		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
							المحسوبة	الجدولية		
(التنشيط السلوكي) التجريبية	القبلي	1	73.0000	3.85	55.00	5.50	5.00	8.00	دالة	دالة لصالح
	البعدي	0	97.2000	4.95	155.00	15.50				

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس شغف العمل عند مستوى دلالة (0.05) ، وكانت القيمة المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية فدلالة الفروق غير دالة ، كما هو موضح في الجدول (8).

الجدول (8) نتائج اختبار ويلكوكسون للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ولكوكسن

الاختبار	الحسابي	المعياري	مجموع الرتب	متوسط الرتب	المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة 0.05	دلالة الفروق
الضابطة بدون برنامج ارشادي	75.0000	4.12	28.00	2.80	15.00	8.00	غير دالة	لا توجد فروق
القبلي	76.1000	4.98	27.00	2.70				
البعدي								

ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس شغف العمل عند مستوى دلالة (0.05). وللتحقق من صحة هذه الفرضية، استعملت الباحثة اختبار مان- ويتني للعينات متوسطة الحجم لتحديد دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد بلغت القيمة المحسوبة (صفرًا)، وهي دالة إحصائية عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (23) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (10). وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة. أي أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي في الاختبار البعدي على المقياس، وذلك لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية. انظر الجدول (9).

الجدول (9) قيم اختبار مان ويتني (U) المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.

المجموعة	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	قيمة مان ويتني		مستوى الدلالة 0.05	دلالة الفروق
						المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	البعدي	10	97.2000	4.95	183.00	18.30	0	23	توجد فروق دالة
الضابطة	البعدي		76.1000	4.98	27.00	2.70			لصالح المجموعة التجريبية

2. التعرف على حجم الاثر الذي يحققه البرنامج الارشادي القائم على التنشيط السلوكي في تنمية شغف العمل لدى المرشدين في الجامعة

يُحسب حجم التأثير بقسمة (مربع قيمة t المحسوبة على مربع قيمة t + درجة الحرية). تُساعدنا معرفة حجم التأثير على تحديد التأثير النسبي للبرنامج الإرشادي. بعد استخراج قيمة مربع إيتا، نُقارنها بالمعايير التالية: تأثير

بسيط: (0.01) / تأثير متوسط: (0.06) / تأثير مرتفع (0.14). تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة t المحسوبة بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس شغف العمل في الاختبار البعدي، كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة
التجريبية	97.2000	4.95	18	9.50
الضابطة	76.1000	4.98		

التفسير:

القيمة التائية $t = 9.50$ عالية جدًا، وتدلل على وجود فرق إحصائي كبير بين متوسطات المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية

- حجم الأثر $d = 4.25$ يعتبر حجم أثر ضخم جدًا (أكثر من 0.8 هو كبير). (حسن، 2016: 269).

- تتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة (1996, Jacobson et al)، وعبد الفتاح (2022)، وخليفة (2023)، و(خلف، 2024)

ثلاثة عشر: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

■ الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث كان الاستنتاجات كالآتي:

1. يعاني العاملون في الوحدات الإرشادية وأعضاء الارتباط في الكليات من انخفاض في شغف العمل لديهم.

2 لجلسات الإرشاد الجماعي أهمية كبرى في تعزيز شغف العمل من خلال التحفيز والمشاركة الفعالة.

3. الفنيات والأنشطة التي اعتمدتها الباحثة في تطبيق أسلوب التنشيط السلوكي كان لها أثر ملموس في تعزيز شغف العمل لدى المرشدين في الجامعة وأعضاء الارتباط.

4. يلعب المرشدون دوراً فاعلاً وحيوياً في تنمية شغف العمل من خلال استخدامهم للفنيات السلوكية الفعالة.

■ التوصيات

1. الاستفادة من مقياس شغف العمل المبني في تقييم المرشدين في الجامعة وأعضاء الارتباط.
2. تصميم كراسة برنامج تدريبي مستند إلى أسلوب التنشيط السلوكي لتنمية شغف العمل وتوزيعها على وحدات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في الكليات.
3. تشجيع الجامعات من خلال وحدات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي على تنظيم دورات وورش عمل لتفعيل أسلوب التنشيط السلوكي في تعزيز شغف العمل لدى العاملين.
4. توجيه الجامعات الى الاهتمام بالموظف كونه جزء من المؤسسة التعليمية والعمل على الاهتمام بتنمية شغف العمل .

■ المقترحات

1. إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين شغف العمل ومستوى التحفيز الذاتي لدى المرشدين في الجامعة وأعضاء الارتباط.
2. تنفيذ دراسة تجريبية باستخدام أساليب إرشادية أخرى بجانب التنشيط السلوكي لتنمية شغف العمل ومقارنتها مع نتائج الأسلوب الحالي.
3. إجراء دراسة مقارنة لمعرفة مستوى شغف العمل بين الجنسين (ذكور/إناث) وبين تخصصات الكليات (العلمية/الإنسانية).

المصادر العربية:

- خلف, سناء حسين(2024): اثر برنامج ارشادي بأسلوب التنشيط السلوكي في تنمية فاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا, مجلة نسق, مجلد(42),العراق.
- خلف, سناء حسين(2023): اثر برنامج ارشادي قائم على العلاج بالمعنى في تنمية الوفاء الوجودي لدى طالبات الجامعة, مجلة الفتح, مجلد(27), العدد(4),العراق.
- الشمري ,سلمان جودة مناع والتميمي, محمود كاظم محمود,(2012),الاساليب والبرامج الارشادية, مطبعة ثائر جعفر العصامي, بغداد, العراق.
- عبد الفتاح, اسماء فتحي لطفي,(2022), فعالية العلاج بالتنشيط السلوكي في تحسين مستوى اليقظة العقلية لدى المراهقين الصم, مجلة دراسات نفسية, المجلد32, العدد(4).

- عبدالعليم، أحمد محمد(2023): فاعلية العلاج بالتنشيط السلوكي في علاج الاكتئاب لدى المراهقين: دراسة حالة. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 5(4)، 9-61. جامعة تعز. الرابط
: <https://journal.tu.edu.ye/index.php/artsep/article/view/1680>

المصادر الأجنبية:

- Addis, M. E., & Martell, C. R. (2004). Overcoming depression one step at a time: The new behavioral activation approach to getting your life back. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Allen, M.J. and Yen, W.M. (1979): Introduction to Measure Theory California: Textbook/Vol.
- Chen, Q., Zhang, Y., & Li, M. (2019). The Mediating Role of Work Passion Between Job Demands and Burnout in Counseling Professionals. *Journal of Occupational Health Psychology*, 24(4), 406–415.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The What and Why of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dekker, J. J. M., Van, H., Peen, J., & Wiersma, D. (2014). Behavioral activation versus cognitive therapy in major depressive disorder: A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 152–154, 388–396.
- Forest, J., Mageau, G. A., Sarrazin, C., & Morin, E. M. (2012). Work is my passion: The different affective, behavioural, and cognitive consequences of harmonious and obsessive passion toward work. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 28(1), 27–40.
- Ho, V. T., Wong, S. S., & Lee, C. H. (2011). A tale of passion: Linking job passion and cognitive engagement to employee work performance. *Journal of Management Studies*, 48(1), 26–47
- Jacobson, N. S., Martell, C. R., & Dimidjian, S. (1996). Behavioral activation treatment for depression: Returning to contextual roots. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(3), 255–270.
- Kanter, J. W., Busch, A. M., Weeks, C. E., & Landes, S. J. (2009). The behavioral activation workbook: A self-help guide to overcoming depression. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Kanter, J. W., Busch, A. M., Weeks, C. E., & Landes, S. J. (2018). The nature of clinical depression: Symptoms, syndromes, and behavior analysis. *Behavior Analyst*, 41(1), 64–84.
- Lejuez, C. W., Hopko, D. R., & Hopko, S. D. (2001). A brief behavioral activation treatment for depression: Treatment manual. *Behavior Modification*, 25(2), 255–286.
- Lejuez, C. W., Hopko, D. R., Acierno, R., Daughters, S. B., & Pagoto, S. L. (2011). Ten year revision of the Brief Behavioral Activation Treatment for Depression: Revised treatment manual. *Behavior Modification*, 35(2), 111–161.
- Martell, C. R., Addis, M. E., & Jacobson, N. S. (2001). Depression in context: Strategies for guided action. New York: W. W. Norton.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout: A Multidimensional Perspective. In *Stress and Quality of Working Life* (pp. 117-130). Information Age Publishing.
- Mazzucchelli, T. G., Kane, R. T., & Rees, C. S. (2009). Behavioral activation treatments for depression in adults: A meta-analysis and review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 16(4), 383–411.
- Salanova, M., Bakker, A. B., & Llorens, S. (2010). Flow at work: Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness Studies*, 7(1), 1–22.
- Santos, M. M., Puspitasari, A., Nagy, G., & Kanter, J. W. (2021). Behavioral activation. In A. Wenzel (Ed.). *Handbook of cognitive behavioral therapy. Overview and approaches* (Vol. 1, pp. 235–273). American Psychological Association.
- Vallerand, R. J., Mageau, G. A., et al. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756–767.

- Vallerand, R. J. (2010). On passion for life activities: The Dualistic Model of Passion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 42, 97–193.
- Vallerand, R. J. (2015). *The Psychology of Passion: A Dualistic Model*. Oxford University Press.
- Vallerand, R. J., & Houliort, N. (2019). *Passion for Work: Theory, Research, and Applications*. Oxford University Press.

المواجهة الوقائية عند المرشدين

Preventive Coping among Educational Counselors

هاجر دعير وهيم

Hajar Duair Waheim

ا.م.د رحيم هملي معارج

Asst. Prof. Dr. Rahim Hamly Maarij

جامعة بغداد /كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية

University of Baghdad / College of Education – Ibn Rushd for Humanities

Hajar.davir2302m@ircoedu.uobaghdad.edu.iq

rahim.hamly@ircoedu.uobaghdad.edu.iq

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/10/2	2025/10/12

الملخص

تُعَدُّ المواجهة الوقائية نهجاً استباقياً يهدف إلى الاستعداد لمواجهة المواقف أو التهديدات المستقبلية من خلال بناء الموارد الشخصية وتنميتها باستمرار، بما يساهم في تقليل فرص التعرض للأحداث الضاغطة، وتعزيز القدرة على التكيف الإيجابي والنمو الشخصي والمهني.

يهدف البحث التعرف على : المواجهة الوقائية عند المرشدين التربويين وكذلك دلالة الفروق ذات الدلالة الاحصائية في المواجهة الوقائية عند المرشدين التربويين تبعاً لمتغير الجنس (ذكور -إناث) وسنوات الخدمة (10 سنوات فأقل- 11 سنة فأكثر). وتكونت عينة البحث من (315) مرشداً تربوياً في المدارس الابتدائية والثانوية التابعة للمديريات الست في محافظة بغداد من الجنسين، تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق أهداف البحث، استُخدم مقياس المواجهة الوقائية المستمد من قائمة مواجهة الضغوط النفسية (PCI) التي وضعها كرينغلاس وآخرون (1999) بالاستناد إلى نظرية شوارزر، وترجمها إلى العربية جابر محمد عبدالله (2006). وقد اشتمل المقياس على (10) فقرات، استجاباتها من (1-4) للفقرات الإيجابية وبالعكس للسلبية، مع التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة.

إذ أظهرت النتائج : أن المرشدين التربويين يمتلكون مستوى من المواجهة الوقائية. كما تبين وجود فروق دالة إحصائية في هذه الاستراتيجيات تبعاً لمتغيري سنوات الخدمة والجنس، إذ جاءت الفروق لصالح ذوي الخدمة (11 سنة فأكثر) ولصالح الذكور.

قد فُسرَت النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، مع تقديم توصيات ومقترحات ذات صلة.
الكلمات المفتاحية: المواجهة الوقائية، المرشدين التربويين.

Abstract:

Preventive coping is a proactive approach aimed at preparing for future situations or threats by continuously building and developing personal resources. This helps reduce exposure to stressful events and fosters positive adaptation, personal growth, and professional development.

The present study aims to identify the level of preventive coping among educational counselors and the significance of differences based on gender (male–female) and years of service (10 years or less vs. 11 years or more). The research sample consisted of 315 educational counselors from primary and secondary schools across Baghdad's six directorates, selected randomly from both genders.

To achieve the research objectives, the Preventive Coping scale, derived from the Psychological Coping Inventory (PCI) developed by Greenglass et al. (1999) based on Schwarzer's theory and translated into Arabic by Jaber Mohammed Abdullah (2006), was used. The scale contains 10 items, with responses ranging from 1 to 4 (reversed for negative items). The psychometric properties of the instrument were verified.

The results showed that educational counselors possess a level of preventive coping. Statistically significant differences were found based on years of service and gender, favoring those with more than 11 years of service and males. The results are discussed within the theoretical framework and previous studies, with relevant recommendations and suggestions provided.

Keywords: Preventive Coping, Educational Counselors.

الفصل الأول:

مشكلة البحث:

في السنوات الاخيرة اصبحت التحديات التي تواجه المؤسسات التربوية والتعليمية تتزايد بصورة أكبر نتيجة للتغيرات والتحولات التي طرأت على المجتمع والتي أدت بدورها إلى زيادة وتضاعف التحديات والضغوط النفسية والمهنية على كل من يعمل في الميادين التربوية وخاصة فئة المرشدين التربويين بما لهم من دور مهم في دعم الطلاب وتبصيرهم بمشاكلهم ومساعدتهم على تجاوزها سواء كانت مشاكل نفسية او سلوكية أو اجتماعية وبما ان الادوار التي يقوم بها تتطلب قدرا عاليا من التخطيط واتخاذ القرارات الصائبة والتنظيم لكل ما يخص مشاكل الطلبة

فإن ذلك يستدعي استخدام استراتيجيات فعالة لمواجهة تلك الضغوط والتحديات ومن أهمها هي المواجهة الوقائية والتي تعد نمط ضروري للمرشدين كون طبيعة عملهم تتطلب منهم أن يكونوا مهيين ومستعدين بصورة جاهزة ومستمرة لأي مشكلة معقدة وغير متوقعة ، ويشكل الإجهاد، بشكل عام، تهديداً كبيراً للمرشدين وتوازنهم، مُهدداً سلامتهم النفسية بسبب آثاره السلبية، مثل ضعف الأداء، وعدم القدرة على أداء المهام المطلوبة، وعدم القدرة على التكيف (الغريز وأبو سعد، 2009: 119) لذلك، يحتاج المرشدون إلى تعلم كيفية التعامل مع ضغوط الحياة بفعالية، وتطوير أساليب التأقلم وإدارة الإجهاد لتجنب الاضطرابات النفسية أو السلوكية أو التأثير على أدائهم الوظيفي (عبد المعطي، 2009: 97) وفي هذا السياق، تعد المواجهة استجابة واعية أو رد فعل للأحداث السلبية والمجهدة. إنها عملية تتكون من أفكار وسلوكيات يستخدمها الأفراد لإدارة المتطلبات الداخلية والخارجية للمواقف التي يُنظر إليها على أنها مرهقة وبذلك تتبلور المشكلة على شكل تساؤل عن المواجهة الوقائية عند المرشدين التربويين ؟

أهمية البحث :

في السنوات الأخيرة، حظي مفهوم المواجهة الوقائية باهتمام كبير من الباحثين والعلماء. ووفقاً للعديد من الدراسات، فإن التوتر، بشكل عام، يؤثر سلباً على صحة الفرد النفسية والاجتماعية والعاطفية. يُنظر إلى المواجهة كجزء من أنماط الحياة التي يسعى الفرد من خلالها إلى تحقيق أهدافه، ويستخدم الموارد النفسية والاجتماعية لتحقيقها. وقد حظي المواجهة الوقائية باهتمام واسع، لأنه يحدث في كل مكان وفي جميع الأوقات في الحياة اليومية، ويؤثر على الجميع. لذلك، أصبح التأقلم وسيلة لإدارة المشكلات والانفعال ونظراً لتعرض المرشدين التربويين لضغوط كبيرة في المؤسسات التعليمية مقارنةً بالمؤسسات الأخرى، نتيجة تفاعلهم المستمر مع مصادر متعددة، سواءً الطلاب أو الهيكل الإداري أو الأساتذة عموماً، يجب أن يتمتعوا ببنية نفسية قوية ومهارات تكييف وقائية فعالة لمقاومة الصعوبات التي يواجهها.

تتلخص أهمية البحث بالآتي :

- 1- يُقدم البحث الحالي فئة مهمة في المجال التربوي، وهم المرشدون التربويون، المسؤولون عن بناء شخصية الطلاب وتنمية وعيهم المعرفي والانفعالي والاجتماعي.

2- إبراز أهمية استراتيجيات المواجهة الوقائية كمتغير وقائي ضد الضغوط، وسمة شخصية تُمكن الأفراد من مواجهة المواقف الضاغطة التي تُهدد سلامتهم النفسية بفعالية.

3_ تمثل الدراسة الحالية نواة بحثية يُمكن للباحثين البناء عليها لدراسات لاحقة

4- تُسهم الدراسة في إمكانية توظيف نتائج البحث الحالي في إجراء دراسات وبحوث ذات العلاقة بما يرتبط بالمرشد التربوي وما توكل إليه من المهام

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف إلى :

- 1- المواجهة الوقائية عند المرشدين التربويين.
- 2- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في المواجهة الوقائية عند المرشدين التربويين تبعا لمتغيري الجنس (ذكور - إناث) وسنوات الخدمة (10 سنوات فأقل - 11 سنة فأكثر).

حدود البحث:

البحث الحالي على المرشدين التربويين العاملين في المدارس الابتدائية والثانوية التابعة للمديريات العامة الست للتربية في محافظة بغداد، وذلك للعام الدراسي (2024-2025)

تحديد المصطلحات :

أولاً : المواجهة الوقائية (Preventive _ Coping)

عرفها كل من:

- غرينغلاس (Greenglass, 1999): تتمثل استراتيجية المواجهة الوقائية في التنبؤ بالأحداث المستقبلية وتهيؤ الفرد والشروع لمواجهة الضغوطات المحتملة قبل حدوثها فالفرد في هذه الاستراتيجية لا يركز على ما يهدده بحد ذاته بقدر تركيزه على تحقيق أهدافه المرجوة (12 greenglass et al , 1999: p.p)

-شوارزر (**Schwarze and Tauber : 2002**) : الجهود المبذولة للتخضير والتهيؤ لتهديد محتمل غير مؤكد الحدوث في المستقبل حيث تهدف الى بناء الموارد باستمرار والتي تمنع حدوث الحدث مرهق والضابط (**Schwarzer and Tauber : 2002 p.p 180**)

- تشانغ وآخرون (**hang et al.C : 2020**)

محاولة او جهد لخلق وتكوين مصادر مفيدة لادارة ومواجهة الضغوط والتحديات المستقبلية بطريقة تمكن الأفراد من الارتقاء والتطور على المستوى الشخصي (**11 Chang et al : 2020 : p.p**)

- لورنكوريا (**Longoria : 2020**) :المحاولة المستقبلية والفعالة نحو إدارة المخاطر التي ترمي إلى التهيؤ والتخضير للمواجهة (**Longoria : 2020:p.p 22**)

-التعريف النظري للمواجهة الوقائية

اعتمدت الباحثة تعريف (**Schwarzer and Tauber : 2002**) تعريفا نظريا لكونه التعريف المعتمد في مقياس البحث الحالي

-التعريف الإجرائي لمقياس المواجهة الوقائية

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيبين من خلال إجاباتهم على فقرات مقياس المواجهة الوقائية والذي تبنته الباحثة

-المرشد التربوي حسب الرابطة الامريكية / المهني المتخصص الذي يقع عليه عبء مساعدة جميع الطلبة ومقابلة احتياجات نموهم وما يصادفهم من مشاكل في حياتهم (**القذافي , 1997: 19**)

الفصل الثاني: مفهوم المواجهة الوقائية **The concept of preventive coping**

اهتمت الدراسات الحديثة بأساليب مواجهة الضغوط النفسية منذ أعمال لازاروس وفولكمان، حيث تناولت كيفية تعامل الفرد مع المواقف الضاغطة وعمليات تقييمها النفسية (Lazarus, 1988; Folkman). وتتم عملية المواجهة بثلاث مراحل رئيسة تبدأ بالتقييم الأولي للموقف الضابط، ثم التقييم الثانوي، قبل الانتقال إلى تطبيق استراتيجيات المواجهة.

تشمل المواجهة مجموعة من التعديلات المعرفية والسلوكية ،التي تهدف إلى التحكم بالمثيرات والضغوط الداخلية والخارجية التي قد تتجاوز قدرات الفرد أو تسبب له صعوبة. وتنقسم استراتيجيات التعامل مع الضغوط إلى تكيفية وغير تكيفية، بحيث تمكن الاستراتيجيات التكيفية الفرد من التعامل بفاعلية مع المواقف الصعبة وتقليل المخاطر المصاحبة لها، وتشمل المواجهة الاستباقية، التوقعية، الوقائية، والتفاعلية (Brink, 2009; Kovacevich et al., 2018).

في المقابل، قد تكون الاستراتيجيات غير التكيفية أقل فعالية، لأنها قد تحد من قدرة الفرد على الاستمرار في مواجهة الضغوط. ويساهم الاعتماد على الاستراتيجيات التكيفية في تعزيز رفاهية الفرد من خلال تحسين الصحة النفسية، والإنتاجية، والرضا الشخصي، والنمو العام.

تُعتبر المواجهة (coping) محوراً أساسياً في علم النفس، وترتكز العديد من البرامج العلاجية والتعليمية على تطوير مهاراتها، مع التأكيد على أهمية المواجهة الوقائية لتعزيز قدرة الفرد على التعامل مع الضغوط بشكل مسبق ومنهجي (Folkman & Lazarus, 1984:117).

بما ان الافراد يتعرضون الى المواقف، والأحداث الضاغطة في حياتهم والتي يتوجب عليهم ان يتكيفوا معها ويتغلبون عليها ومنهم من يتأثر بشكل سلبي، بالضغط مما يؤدي بالضرر عليه ثم على المجتمع كاهه ونتيجة لذلك فان كل فرد يحاول بصورة او بأخرى ان يواجه ما يتعرض اليه في حياته من ضغوط ويتعامل معها وهو ما يسمى بالواجهة او التأقلم وتعامل فالواجهة تكون صحيحة وناجحة اذا نجح الفرد في تجاوز الضرر السلبي للضغط حتى وان كان بشكل مؤقت اما اذا حدث العكس واخفق الفرد فانه يميل الى استخدام استراتيجيات انسحابيه وتجنبية (يوسف ، 2007: 43) فبذلك تعد المواجهة الوقائية استراتيجية تهدف الى اتخاذ التدابير اللازمة للتعامل مع الضغوط المستقبلية قبل ان تحدث وتتضمن كل من التحضير والتخطيط المسبق لمواجهة الاحداث والمواقف الصعبة بطريقة تقلل من تأثيرها السلبي وتعتمد المواجهة الوقائية على ما يمتلكه الفرد من القدرة في التنبؤ بالمواقف الضاغطة وتقييم المخاطر مما يسمح له باتخاذ خطوات تخفف عنه الضغوط او يتجنبها تماما وهي من المكونات الاساسية لنظرية المواجهة الايجابية التي طورها رالف شوارزر وزملائه في التسعينات والتي تركز على كيفية تعامل الافراد مع ما يواجههم من تحديات مستقبلية عن طريق استراتيجيات يتبعونها تعتمد على كل كفاءة الفرد الذاتية وتفكيره الايجابي والتخطيط حيث يظهر مفهوم المواجهة الوقائية كجزء من الادبيات النفسية التي تناولت اساليب التكيف مع الضغوط المستقبلية وتتمثل في ان الافراد لا تقتصر استجاباتهم للضغوط بعد وقوعها بل يسعون الى الاستعداد

المسبق لها والعمل على إيقافها من خلال نهج المواجهة الوقائية والذي يمكنهم من تقليل تأثير الضغوط عن طريق التحضير الذهني لها والتخطيط الاستراتيجي

يشير (Locke,2009) إلى أن المواجهة الوقائية تتمثل في الجهود التي تبذل من قبل الفرد بهدف التعامل مع الأحداث والتهديدات التي تعد ضارة وتمثل تحدي أو خسارة محتملة الحدوث الجهود التي يبذلها الفرد قد تكون استجابة مباشرة لحدث ما معين أو قد تكون استعدادا لمتطلبات مستقبلية متوقعة وهي ذات طابع وقائي تجاه أي حدث يهدد الذات (Locke:499,2009)

بذلك تختلف وتتعدد الأساليب المواجهة التي يستخدمها الفرد ويتبعها باختلاف السياق العام لأي موقف أي أنه كل علاقة ما بين الفرد ومحيطه تخضع لمرحلة التقييم وإعادة التقييم بصورة مستمرة من أجل الاحتفاظ بأي جهود لازمة لمواجهة التهديد أو الحدث الناجم عن تلك العلاقة وهذا ما يعرف باسم الإدارة الفعالة لأي ضغط أو حدث مجهد في المستقبل وما ينتج عنه من عواقب وذلك لأن الضغوط تكون معروفة أو غير معروفة في المستقبل ونتيجة لذلك يتوجب على الفرد فهم ما لديه من جهود وامكانيات للمواجهة والتي ترمي إلى الإدارة الفعالة للضغوط محتملة الحدوث في المستقبل (Mariage,2010: 47).

آثار المواجهة الوقائية ومكاسبها:

1. الفوائد النفسية: تساهم المواجهة الوقائية في تعزيز الثقة بالنفس والقدرة على التحكم بالذات، كما تُنمّي الشعور بالقدرة على مواجهة التحديات المستقبلية.
2. الفوائد الاجتماعية: تساعد في الحفاظ على الاستقرار الاجتماعي، والتوازن في العلاقات الإنسانية، من خلال تحسين، أساليب التفاعل والتواصل، مع الآخرين. : (طه وسلامة ، 2006 : 80) .

مميزات استراتيجيات المواجهة الوقائية

- 1- أنها عملية معقدة، حيث أن الأشخاص، يستعملون عملية المواجهة الأساسية اتجاه الوضعيات الضاغطة
- 2- ترتبط عملية المواجهة بتقييم الموقف وإدراك الفرد لما يمكن فعله لتغييره، فإذا أظهر التقييم إمكانية السيطرة على الموقف، تتركز المواجهة على حل المشكلة أما إذا تبين عدم وجود حلول ممكنة، فتتميل المواجهة إلى التركيز على تنظيم الانفعالات.

- 3- عند التعامل مع ضغوط ثابتة أو مستمرة، تتشابه أساليب المواجهة لدى الرجال والنساء إلى حد كبير.
- 4- تتغير عمليات المواجهة بحسب مراحل تطور الموقف الضاغط حيث تختلف الاستراتيجيات المستخدمة من المرحلة الأولى إلى المراحل اللاحقة.
- 5- ترتبط بعض استراتيجيات المواجهة بنتائج إيجابية مثل تعزيز الصحة النفسية والقدرة على التكيف، في حين قد تؤدي استراتيجيات أخرى إلى نتائج سلبية أو محدودة الفائدة.
- 6- يعتمد نجاح أي نوع من المواجهة على عدة عوامل منها طبيعة الموقف الضاغط، نمط الشخصية، الوظائف الاجتماعية للفرد، الصحة الجسدية ومدى شعوره بالوجود الذاتي
- 7- المواجهة الوقائية تركز بالأساس على ما يتخذه الفرد من قرارات تفاعلية ووقائية نتيجة لتنظيم الفرد لما يمتلكه من قدرات ومهارات وحجم الضغوط التي تواجهه (سميرة ونورة ، 2013 : 61)
- جوانب المواجهة الوقائية ودورها في الاستعداد للضغوط المستقبلية
- التخطيط المسبق وهو وضع خطط استباقية للتعامل مع المواقف الضاغطة مما يجعل الأفراد مستعدين للتكيف مع الضغوط والظروف الطارئة
- تنمية الموارد الشخصية والاجتماعية ويتمثل ذلك بما يقوم به الفرد من تطوير لمهاراته اللازمة لكي يتكون لديه الدعم عندما يحتاج اليه مما يساعد في زيادة قدرته على تعامل مع الظروف الضاغطة والمواقف
- يعمل الفرد على تقليل المخاطر محتملة الوقوع في المستقبل والحد منها عن طريق معرفة العوامل والأسباب التي تسبب الضغوط ومحاولة التقليل من تأثيرها قبل وقوعها (Aspinwall and Taylor , 1997 : 417)
- النظرية التي فسرت المواجهة الوقائية:

أولاً: : نظرية شوارزر وتاوبيرت (2002): تركز نظرية شوارزر وتاوبيرت (2002) على أن الأحداث المجهدة قد تمثل فقداناً مؤلماً في حياة الفرد أو مواجهات، مستمرة تشكل تهديداً لشعوره بقدرته على تلبية متطلبات المواقف القادمة باستخدام الموارد المتاحة لديه. وبسبب تعقيد الضغوط في سياقات متعددة، لا يمكن اختزال عملية المواجهة في استجابات بدائية مثل القتال أو الفرار، إذ تعتمد المواجهة على المنظور الزمني للمتطلبات والثقة الذاتية للفرد

تجاه الأحداث المجهد، وغالبًا ما يغفل الباحثون البعد الزمني، للمواجهة، إذ يمكن تنفيذها قبل وقوع الحدث أو أثناء حدوثه (Schwarzer, 2000:342).

وفقًا لهذه النظرية يمكن تصنيف المواجهة إلى نوعين رئيسيين:

1- المواجهة الوقائية (Preventive coping): تشير المواجهة الوقائية إلى الجهود المبذولة من الفرد للاستعداد لمواجهة تهديد محتمل وغير مؤكد في المستقبل البعيد مثل احتمال تعطل جهاز الحاسوب أو مواجهة مشكلات مستقبلية غير محددة. وتهدف هذه المواجهة إلى بناء الموارد بشكل مستمر لتقليل احتمالية وقوع الحدث المرهق أو لحماية ردود فعل الإجهاد الناتجة عنه على سبيل المثال يسعى الأفراد المتوقع سفرهم في عدة رحلات عمل قصيرة إلى بناء شبكة اجتماعية مهنية تساعدهم في مواجهة مجموعة واسعة من المشكلات المحتملة (Niessen et al, 2018).

المواجهة الوقائية: عملية تأقلمية تهدف إلى منع حدوث المشكلات أو الضغوط المستقبلية، من خلال التحضير لأحداث غير مؤكدة الحدوث على المدى الطويل. ويساعد هذا التحضير في تقليل شدة تأثير هذه الأحداث وتقليل الجهد المطلوب للتعامل معها، إذ يعمل الأفراد على بناء حماية غير محددة الوقت قد يحتاجون إليها لاحقًا. ويعتمد هذا النوع من المواجهة على استعداد الفرد لمواجهة أحداث غامضة أو محتملة وتنشيط مجموعة من السلوكيات والمهارات والروابط الاجتماعية اللازمة لتجميع الموارد الضرورية للتعامل مع الضغوط (Schwarzer & Knoll, 2003:5-6).

المواجهة الاستباقية وإدارة الهدف: بينما تُعرف المواجهة الوقائية بأنها إدارة المخاطر، تُعرف المواجهة الاستباقية بأنها إدارة الهدف، أي قدرة الفرد على تنظيم ذاته والتحكم بسلوكياته بطريقة فعالة لتحقيق أهداف محددة تجلب الرضا الشخصي والسعادة. في المواجهة الوقائية، يكون الأفراد مستعدين، لمواجهة التحديات قبل حدوثها، ويعملون على خلق فرص للتنمية الشخصية وتحقيق، معايير الجودة الذاتية (Opayemi & Balogun, 2011:65; Roesch et al, 2009:327).

تميّز شوارزر وتاوبيرت بين المواجهة التفاعلية، التوقعية، الوقائية، والاستباقية، مع التركيز على أن كل نوع منها له دور محدد في تعزيز قدرة الفرد، على مواجهة الضغوط، وفقًا لطبيعة الموقف وموارده الذاتية (Schwarzer & Taubert, 2002).

2-المواجهة التفاعلية (Reactive coping) : تمثل المواجهة التفاعلية جهود الفرد للتعامل مع ضغوط حدثت في الماضي أو الحالية بهدف التعويض عن خسارة أو قبول الضرر الواقع عليه. وتشمل أمثلة هذه الضغوط انتقاد الأصدقاء أو الوالدين، التعرض لحوادث، سوء الأداء في مقابلات العمل، تخفيض الراتب، أو فقدان الوظيفة. وبما أن هذه الأحداث قد وقعت بالفعل وبشكل مؤكد، فإن الفرد يسعى إما للتعويض عن الخسارة أو للتقليل من الضرر الناتج عنها.

3-المواجهة التوقعية (Anticipatory coping): تعد المواجهة التوقعية شكلاً خاصاً من المواجهة الوقائية، وتهدف إلى التحضير لمواجهة أحداث مستقبلية محتملة قد تسبب الضيق أو الصعوبات. في هذا النوع من المواجهة، يقوم الفرد بتعبئة موارده الشخصية والاجتماعية مسبقاً للتعامل مع هذه المواقف، ويضع استراتيجيات بديلة وخطط احترازية لمواجهة المشكلات المحتملة قبل حدوثها.

4-المواجهة الاستباقية (Proactive coping):تركز المواجهة الاستباقية على الاستعداد المبكر لتحقيق أهداف مستقبلية، إذ ينظر الفرد إلى التحديات القادمة باعتبارها فرصاً للنمو والإنجاز. يستخدم الشخص طاقاته وقدراته لتهيئة بيئة مناسبة تساعد على مواجهة التغيرات المتوقعة وتقليل حدة الضغوط المحتملة. ويساهم هذا النمط من المواجهة في تعزيز مهارات التكيف لدى الفرد، ويُعد أداة فعالة لتطوير الموارد النفسية والاجتماعية على المدى الطويل (Schwarzer & Taubert).

الفصل الثالث:

أولاً: منهج البحث (Research Methodology): تُعد منهجية البحث خطوة أساسية يتبعها الباحث بشكل علمي ومنهجي لمعالجة مشكلة معينة، وينبغي أن تتوافق هذه المنهجية مع طبيعة المشكلة وأهداف الدراسة. ونظراً لأن الهدف من هذا البحث يتمثل في معرفة المواجهة الوقائية فإن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي الارتباطي و يتميز المنهج الوصفي بقدرته على تحليل الظواهر النفسية والاجتماعية والتربوية وتفسيرها ومقارنتها وتقويمها، ولا يقتصر دوره على تحديد العلاقات بين عناصر الظاهرة، بل يسعى إلى تقديم تعميمات علمية تساهم في تعميق الفهم وتوسيع المعرفة حولها(ملحم، 2000، ص. 387)

ثانيًا: مجتمع البحث **Research of The population**: يُعد تحديد مجتمع البحث خطوة جوهرية في البحوث الوصفية، لما لها من دور حاسم في تحديد إجراءات البحث كافة، وتصميمه، ومدى دقة نتائجه وموثوقيتها (عبد المؤمن، 2008: 184)

يُعرّف مجتمع البحث بأنه مجموعة من الأفراد أو العناصر الذين يشتركون في سمة أو أكثر تميزهم عن غيرهم من المجتمعات، ويسعى الباحث من خلالهم إلى تعميم نتائج دراسته (الجابري وصبري، 2015: 178) ويتكوّن مجتمع البحث الحالي من المرشدين والمرشدات التربويين العاملين في المديريات العامة الست للتربية في محافظة بغداد خلال العام الدراسي (2025 – 2026) والبالغ عددهم (2636) مرشدًا ومرشدة، موزعين بواقع (958) مرشدًا و(1678) مرشدة على المديريات الست

رابعًا: أدوات البحث: تُعد أداة البحث من المفاهيم المنهجية الأساسية، ويُقصد بها الوسيلة التي تُستخدم في جمع البيانات والمعلومات الضرورية للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فروضه (العساف، 1995: 100)

ولغرض تحقيق أهداف البحث الحالي قام الباحثان بالرجوع إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ونظرًا لطبيعة البحث وأهدافه تقرر اعتماد مقياس جاهز مقياس المواجهة الوقائية المستمد من قائمة مواجهة الضغوط النفسية (The Proactive Coping Inventory (PCI _ Arabic Version) وترجم المقياس من اللغة الانكليزية الى العربية ككل من قبل الدكتور جابر محمد عبدالله أستاذ في جامعة جنوب الوادي بمصر

وصف مقياس المواجهة الوقائية (Preventive Coping)

اعتمد الباحثان في قياس المواجهة الوقائية على مقياس قائمة التهيؤ لمواجهة الضغوط

the proactive coping inventory pci ,arabic version

والقائمة من تصميم غرينغلاس وآخرون

الضغوط من (55) بند موزعة على سبع أبعاد (1999 Greenglass ,et, al) وترجمها جابر محمد عبدالله في (٢٠٠٦) إلى اللغة العربية تتكون قائمة مواجهة

في هذه الدراسة تم أخذ بعد واحد من الأبعاد وهو المواجهة الوقائية المتكون من (١٠) فقرات وتدرج المقياس رباعي (صحيح تماماً ، صحيح الى حد ما ، غير صحيح الى حد ما ، غير صحيح تماماً) وأوزان المقياس يكون تدرجها (١،٢،٣،٤) للفقرة الايجابية و(٤،٣،٢،١) للفقرة السلبية مستنداً إلى (نظرية شوارزر ٢٠٠٢).

صلاحية الفقرات لمقياس المواجهة الوقائية : للتأكد من مدى فعالية فقرات المقياس في قياس الغرض الذي صممت من أجله ومدى ملائمتها بالاضافة الى ملائمة بدائل الاجابة قامت الباحثة بعرض النسخة الاولى من المقياس

على مجموعة من الخبراء والمحكمين والبالغ عددهم (١٣) محكما في مجال العلوم التربوية والنفسية لاستطلاع آرائهم وبعد استكمال هذا الإجراء ومراجعة الملاحظات والتعديلات التي اقترحوها قامت الباحثة باعادة صياغة الفقرات بناء على ملاحظاتهم لتحسن دقتها ووضوحها حيث كان عدد فقرات مقياس المواجهة الوقائية (١٠) فقرة و (٤) بدائل وفقرة واحدة سلبية حصلت الفقرات على نسبة موافقة لا تقل عن (٨٠٪).

وضوح التعليمات و فقرات مقياس المواجهة الوقائية:

قام الباحثان بإعداد تعليمات إرشادية واضحة لتوضيح آلية الإجابة على فقرات مقياس المواجهة الوقائية، حيث طُلب من المرشدين التربويين وضع علامة (✓) أمام الفقرة التي تعبر عن مدى انطباق الموقف أو العبارة على تجربتهم الشخصية. وقد رُوعي في صياغة التعليمات أن تكون مبسطة ومباشرة لتيسير فهمها من قبل أفراد العينة، دون أن تؤثر على نمط إجاباتهم.

كما حرص الباحثان على عدم طلب اسم المستجيب أو أية معلومات شخصية قد تؤدي إلى ما يُعرف بـ "صناعة الاستجابة" أو التحيز، وهو ما أشار إليه كرونباخ (Gronbach & Gleser:1970: p:40)

بأن الكشف عن هوية المجيب قد يؤثر سلباً في صدق البيانات ويُضعف من صلاحيتها لأغراض البحث العلمي. وبهذا الإجراء، تم ضمان سرية الإجابات وتشجيع المشاركين على التفاعل الصادق مع فقرات المقياس ومن أجل التحقق من مدى وضوح التعليمات والفقرات وسهولة فهمها، أجرت الباحثة تطبيقاً استطلاعياً أولياً على عينة مكونة من (١٠) مرشداً ومرشدة تربويين من العاملين في المدارس الابتدائية والثانوية التابعة للمديريات العامة للتربية في محافظة بغداد وقد أظهرت نتائج هذا التطبيق أن التعليمات كانت واضحة والفقرات مفهومة لدى جميع أفراد العينة مما يدل على مناسبة المقياس للتطبيق الميداني على الفئة المستهدفة.

تصحيح المقياس وإيجاد الدرجة الكلية : تم تصحيح الاجابات الخاصة ب العينة على فقرات المقياس الذي يحتوي على (١٠) فقرة باستخدام الأوزان (١,٢,٣,٤) للفقرات الايجابية و الأوزان (١,٢,٣,٤) للفقرات السلبية وبناءا على هذا التوزيع أصبح أعلى درجة يحصل عليها المستجيب هي (٤٠) وأقل درجة هي (١٠)

التحليل الاحصائي لفقرات مقياس المواجهة الوقائية : يُعد التحليل الإحصائي للفقرات خطوة أساسية ومهمة في عملية بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، إذ يُعتمد عليه بدرجة أكبر من التحليل المنطقي، لما يوفره من موضوعية وابتعاد عن الأحكام الذاتية. فآراء المحكمين قد تتأثر بالانطباعات الشخصية، مما يجعلها عرضة للخطأ أو عدم الدقة في المقابل يعتمد التحليل الإحصائي على بيانات فعلية ناتجة عن تطبيق الفقرات على عينة ممثلة، ما يتيح إمكانية التحقق من مدى تمثيل الفقرة للخاصية المستهدفة بقياسها (Ghiselli et al., 1981: 475; Holden et al 1985:386"387)

الخصائص القياسية (السيكومترية) للمقياس :

الخصائص السيكومترية لمقياس المواجهة الوقائية :

تُعد الخصائص السيكومترية (Psychometric Properties) من الركائز الأساسية في إعداد وبناء أدوات القياس في ميادين علم النفس والتربية، حيث يشدد الباحثون في هذا المجال على ضرورة التحقق من هذه الخصائص لضمان جودة وفعالية المقاييس والاختبارات. فتوافر الخصائص السيكومترية يعكس مدى دقة الأداة في قياس السمة أو الظاهرة المستهدفة، ويُعد مؤشراً مهماً على صلاحية استخدامها في الأبحاث أو التطبيقات العملية. و الخصائص السيكومترية تمثل عنصراً جوهرياً في بناء المقاييس، لما لها من دور في تحقيق الثقة بقدرة الأداة على قياس ما وضعت لقياسه بدقة .

(Zeller and Carmines:1980:p.p77)

وتُعد خاصيتا الصدق (Validity) والثبات (Reliability) من أبرز هذه الخصائص، حيث يمثلان الأساس الذي تُبنى عليه جودة المقياس. وقد أكد عدد من المتخصصين على ضرورة توافر هاتين الخاصيتين في أي مقياس نفسي، بغض النظر عن طبيعة المجال أو الغرض من الاستخدام (فرج، ١٩٨٠، ص ٢٣١) وانطلاقاً من ذلك، سعت الباحثة إلى التحقق من مؤشرات الصدق والثبات لأداة البحث

أولاً : صدق المقياس (Validity of the Scale) :

يعد صدق المقياس من الخصائص القياسية المهمة التي يجب على معد الاختبار أو المقياس التحقق منه إذا أن صدق المقياس يؤثر قدرته على قياس ما وضع أو صمم لقياسه وله ارتباط بالهدف الرئيسي الذي اعد المقياس على أساسه (Ebil,1972: p.p : 408) وبذلك استخرج للمقياس الحالي مؤشران للصدق هما الصدق الظاهري ، وصدق البناء ، وفيما يأتي توضيح لكيفية التحقق من كل مؤشر منها :

1-الصدق الظاهري(Face Validity):

يتمثل الصدق الظاهري في المظهر العام للمقياس أو الاختبار من حيث كيفية الصياغة ونوع الفقرات ومدى وضوحها فضلا عن التعليمات الخاصة بالمقياس من ناحية الدقة والوضوح (العجيلي وآخرون ، ٢٠٠١:١٣٠) ويشير مفهوم الصدق الظاهري إلى مدى قدرة المقياس على قياس ما وضع من أجل قياسه كما يبدو ظاهريا للخبراء والمحكمين الذين يطلب منهم مراجعة وتدقيق الفقرات ويمكن أن يتحقق هذا الإجراء من خلال عرض الباحث لفقرات مقياسه على مجموعة من الخبراء والمحكمين المختصين بحيث يكون الباحث مطمئن لآرائهم ويأخذ بها (الكبيسي :٢٠١٠،٢٦٥)

2-صدق البناء (Constrcut Validity)

إن هذا النوع من الصدق يتناول العلاقة بين نتائج الاختبارات أو المقاييس وبين المفهوم النظري الذي يهدف المقياس لقياسه وهو يشكل المرحلة النظرية في تطوير الاختبارات والمقاييس (بولنج ،٢٠٠٨:٤٨) ويتم التحقق من هذا النوع من الصدق من خلال استخدام بعض اساليب التحليل الاحصائي للفقرات و تحققت الباحثة من صدق البناء من خلال مؤشرين هما :-

- أسلوب المجموعتين المتطرفتين .
- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية تم التحقق من هذا الإجراء باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لفقرات مقياس المواجهة الوقائية .

▪ ثانياً: ثبات المقياس (Scales Reliability)

- يُعد الثبات من الخصائص السيكومترية المهمة ،،التي يجب توافرها في أدوات القياس،، النفسي والتربوي، حيث يشير إلى مدى. اتساق واستقرار نتائج الأداة عند تكرار .تطبيقها في ظروف متشابهة، وعلى نفس

الأفراد، بهدف قياس السمة نفسها (Marshall, 1972: p. 104). وبمعنى آخر، فإن الثبات يعكس درجة التغير. أو التباين المتوقع في درجات المستجيبين عند إعادة، استخدام المقياس أكثر من مرة (ثورندايك وهيجن، 1986).

- تم حساب الثبات بطريقتي إعادة الاختبار و الفاكرونباخ وكالاتي:
 - أ- طريقة الاختبار - إعادة الاختبار Test-Retest :
 - لغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة فقد أعيد تطبيق المقياس على عينة الثبات التي تكونت من (40) مرشد ومرشدة وبفاصل زمني بلغ (14) يوماً من التطبيق الأول، وبلغ معامل الارتباط (0,92) للمقياس، وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار إجابات الأفراد على المقياس عبر الزمن.
 - ب- معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha :
 - أستخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات العينة الأساسية البالغة (315) استمارة، باستعمال معادلة كرونباخ بلغ معامل ألفا (0,89) وهو معامل ثبات جيد.
- وصف المقياس بصورته النهائية :
- يتألف مقياس المواجهة الوقائية في البحث الحالي بصورته النهائية من (10) فقرات ، وكل فقرة لها أربعة بدائل وهي (صحيح تماماً، صحيح لحد ما، غير صحيح لحد ما ، غير صحيح تماماً) ، وأعطاهم الأوزان (4، 3، 2، 1) ويتم حساب درجة كلية للمقياس من خلال جمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عن كل بديل يختاره من كل فقرة من فقرات المقياس ، لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب (40) درجة التي تمثل أعلى الدرجات ، وأقل درجة يحصل عليها هي (10) درجة والتي تمثل أدنى درجة كلية للمقياس ، وبذلك فإن المتوسط النظري للمقياس يكون (25) درجة.

الفصل الرابع:

عرض النتائج وتفسيرها : يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها الباحثان والتي تعكس الهدف الأساس منه، والمتمثل في التعرف على مستوى المواجهة الوقائية عند المرشدين التربويين. ومن أجل ذلك جرى تحليل البيانات إحصائياً واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم مقارنة النتائج بالقيمة الحرجة لدرجة الحرية (314) عند مستوى دلالة (0.05).

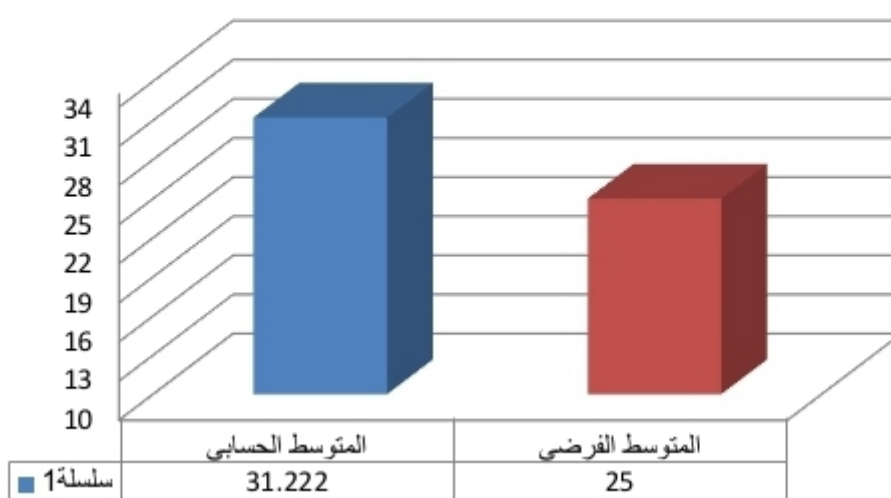
الهدف الأول: التعرف على المواجهة الوقائية عند المرشدين التربويين

أظهرت نتائج التحليل أن المتوسط الحسابي لمستوى المواجهة الوقائية عند أفراد العينة بلغ (31.222)، بانحراف معياري قدره (3.188)، فيما كانت الدرجة الكلية القصوى للأداة (40) والحد الأدنى (10)، وبذلك يعد المتوسط أعلى من الوسط الفرضي البالغ (25). كما بينت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (34.634) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بدرجة حرية (314). وعليه يمكن القول إن المرشدين التربويين يتمتعون بمستوى من المواجهة الوقائية.

وحسب مامبين في جدول (1)

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t		الدالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
المواجهة الوقائية	315	31,222	3,188	25	34,634	1,96	دالة

المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس المواجهة الوقائية



الشكل (1) المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس المواجهة الوقائية

بناء على ما موضح اعلاه يمكن ان تفسر هذا النتيجة على وفق نظرية (شوارزر وتابيرت، ٢٠٠٢) المذكورة ضمن الاطار النظري والتي تعد من اهم النظريات التي فسرت مفهوم المواجهة الوقائية والتي تعد من ضمن اطار (المواجهة الايجابية) اذا اكدت هذه النظرية على ان المواجهة الوقائية هي استراتيجية، نشطة تتعامل مع التهديدات المستقبلية محتملة الحدوث فالفرد من خلال تلك المواجهة يسعى الى التنبؤ بالموقف والحدث الضاغط، والتخطيط من اجل مواجهته او تجنبه قبل ان يحدث فعليا وبشكل عام فان المواجهة الوقائية حسب هذا النظرية تستند الى مفهوم التوقعات المستقبلية بشكل يتلاءم مع طبيعة عمل المرشدين التربويين من اجل تجنب المشاكل او تقليلها والحد من اثارها وهو ما يبدو جليا وواضحا في عملهم وبما ان المواجهة الوقائية حسب ما اشارت اليه الادبيات هي من اهم الاساليب لمواجهة الضغوط النفسية التي تتعرض لها العديد من الفئات المهنية، سواء كانوا مدراء او مدرسين او مرشدين وهي اكثر انتشارا بالمهن التي تتطلب مواجهة مستمرة للضغوط، والاحداث وبما ان المواجهة الوقائية هي عملية يمارسها الافراد من اجل التأقلم مع ضغوط العمل و ساعاته الطويلة ومشاكل الحياة اليومية او مشاكل الطلبة وظروف العمل، كل هذا تكون من ضمن عمل المرشد التربوي وبما انت نتيجة البحث الحالي اشارت الى، ان المرشدين يمتلكون مواجهة وقائية ذلك يعني بانهم يتمتعون بالقدرة في السيطرة على حياتهم والتي تحدد من قبلهم وليست بفعل مؤثرات خارجية وايضا لديهم القدرة على جمع الموارد وتعبئتها واتخاذ ما يلزم من الاجراءات عن الحاجة، لها واتخاذ تدابير نشطة من اجل مواجهة المواقف قبل ان تحدث، اي انهم لا يرون انفسهم بانهم ضحايا، للموقف الضاغط بل لديهم القدر الكافي من الموارد والمعلومات والاسناد الاجتماعي كل ذلك يسهم، بصورة ايجابية، في بناء وتمنية المواجهة الوقائية وهذا ما تؤكدته نظرية (كرينغلاس، ١٩٩٩)

الهدف الثاني: - التعرف على الفروق في المواجهة الوقائية عند المرشدين التربويين تبعا لمتغير سنوات الخدمة (10 سنوات فأقل - 11 سنة فأكثر).

للتعرف على الفروق في المواجهة الوقائية عند المرشدين التربويين تبعا لمتغير سنوات الخدمة، استعملت الباحثة الاختبار الزائي لدلالة الفرق بين معاملي الارتباط بين درجات أفراد العينة

يتبين انه هناك فروق في المواجهة الوقائية عند المرشدين التربويين تبعا لسنوات الخدمة (10 سنوات فأقل - 11 سنة فأكثر) ولصالح فئة (11 سنة فأكثر) كون القيمة الزائنية المحسوبة البالغة (3,836) اكبر من القيمة الزائنية الجدولية البالغة (1,96). وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء ما يمتلكه المرشدين التربويين من تراكم سنوات

الخبرة لديهم بالجانب المعرفي والمهني وهو ما يساعدهم في تطوير استراتيجيات فعالة من أهمها استراتيجية المواجهة الوقائية من أجل التعامل مع المواقف والأحداث التي يتعرضون لها في ميدان عملهم

جدول (2) الفرق في المواجهة الوقائية تبعا لمتغير الجنس

مستوى الدلالة (0,05)	القيمة التائية		القيمة المعيارية لمعامل الارتباط	قيمة معامل الارتباط المواجهة الوقائية	العدد	الجنس
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	1,96	2,316	0,775	0,651	122	ذكور
			0,504	0,463	193	إناث

الهدف الثالث :- معرفة الفروق في المواجهة الوقائية تبعا للجنس

للتعرف على دلالة الفرق في المواجهة الوقائية عند المرشدين التربويين تبعا لمتغير الجنس , استعملت الباحثة الاختبار الزائي بين معاملي الارتباط بين درجات أفراد العينة

تبعا للجنس (ذكور - إناث) ولصالح الذكور كون القيمة الزائنية المحسوبة البالغة (2,316) اكبر من القيمة الزائنية الجدولية البالغة (1,96) وتفسر الباحثة هذا النتيجة والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الذكور نتيجة لعدد من العوامل سواء كانت هذه العوامل نفسية او اجتماعية او طبيعة الدور الاجتماعي والمهني الذي ينسب الى الذكور وخاصة في المجال التربوي اذ انه من الممكن أن تمنحهم فرصة أكبر في التخطيط للموقف او الحدث والتصرف الاستباقي من اجل المواجهة مما ينمي ويعزز لديهم القدرة على استخدام أسلوب المواجهة الوقائية بصورة أكبر ومن جانب آخر فإن البيئات التي ينشأ بها الذكور غالبا ما تشجعهم على الاستقلالية وتحمل المسؤوليات المناطة بهم وتنمية الثقة بالنفس لديهم كل هذا الجوانب تعد سمات ترتبط ارتباط وثيق ومباشر بمفهوم المواجهة الوقائية

الجدول (3) الفروق في المواجهة الوقائية تبعا لمتغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	قيمة معامل الارتباط للمواجهة الوقائية	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط	القيمة الثانية		مستوى الدلالة (0,05)
				المحسوبة	الجدولية	
10 سنوات فأقل	186	0,417	0,442	3,836	1,96	دالة
11 سنة فأكثر	129	0,709	0,887			

في ضوء النتائج التي تم تفسيرها وفقا للإطار النظري والدراسات السابقة توصلت الباحثة إلى أن تستنتج الآتي .

- 1- أن المرشدين التربويين العاملين في المدارس يمتلكون المواجهة الوقائية ولديهم القدرة على استعمالها لمواجهة الضغوط والتحديات التي قد تواجههم خلال عملهم الإرشادي وان لديهم الإمكانيات الكافية والمناسبة لإدارة المواقف المختلفة التي تواجههم
- 2- توجد فروق لدى المرشدين تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور وتبعا لسنوات الخدمة لصالح المرشدين ذوي الخدمة ١١ سنة فأكثر

التوصيات:

- 1- العمل على تهيئة بيئة مدرسية آمنة ومشجعة تُعزز من استخدام المرشدين النفسيين لاستراتيجيات المواجهة الوقائية، وتحسين أدائهم المهني.
- 2- تصميم برامج تدريبية تهدف إلى تطوير قدرات المرشدين النفسيين الجدد، من خلال تزويدهم بمهارات تساعد على مواجهة التحديات وضغوط العمل بشكل وقائي
- 3- تشجيع إدارات المدارس على تبني أساليب تنظيمية تساعد المرشدين النفسيين على ممارسة المواجهة الوقائية بفعالية، من خلال توفير الدعم والتقدير وتعزيز الشعور بالتمكن والثقة بالنفس

المقترحات:

1. إجراء دراسة حول العلاقة بين المواجهة الوقائية وسمات الشخصية، بهدف الكشف عن مدى تأثير أنماط الشخصية المختلفة على استخدام الأفراد لاستراتيجيات المواجهة الوقائية في التعامل مع الضغوط
- 2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على المرشدين التربويين في محافظات أخرى، مع مقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

3- إجراء دراسة حول المواجهة الوقائية وعلاقتها بإدارة المخاطر الغامضة عند المرشدين التربويين

المصادر العربية

- أبو عيشة، نورة، & سعداوي، مريم، (2013)، استراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية: دراسة ميدانية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجزائر.
- بولنج، إن، (2008)، قياس الصحة: عرض لمقاييس جودة الحياة، عمان، الأردن: مجموعة سبق الأفكار الدولية.
- جابر، كاظم كريم صبري، & داود، عبد السلام، (2005)، مناهج البحث العلمي، بغداد، العراق: جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.
- طه، عبد العظيم حسين، & سلامة، عبد العظيم حسين، (2006)، استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية، عمان: دار الفكر.
- عجيلي، صباح حسين، (2001)، مبادئ القياس والتقييم التربوي، بغداد: مكتبة أحمد الدباغ.
- عساف، صالح بن حمد، (1995)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: مكتبة العبيكان.
- عبد المعطي، حسن مصطفى، (2009)، ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، القاهرة: مكتبة القاهرة.
- غريز، أحمد نايل، & أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، (2009)، التعامل مع الضغوط النفسية، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- فرج، صفوت، (1980)، القياس النفسي، القاهرة: دار الفكر العربي.
- قذافي، رمضان محمد، (1997)، التوجيه والإرشاد النفسي، بيروت: دار الجبل.
- كبيسي، وهيب مجيد، (2010)، الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، بغداد: مؤسسة مرتضى للكتاب العراقي.
- ملحم، الشريف، (2000)، القياس والتقييم التربوي والنفسى: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- يوسف، جمعة السيد، (2007)، إدارة الضغوط، القاهرة: مركز التطوير للدراسات العليا والبحوث.

المصادر الاجنبية

- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121(3), 417-436.
- Chang, Y., Chien, C. R., & Shen, L. F. (2020). Personality and individual telecommuting during the coronavirus pandemic: Future time orientation as a mediator between proactive coping and perceived work productivity. *Personality and Individual Differences*, 166, 110201.
- Danciulescu, A. (2013). The role of risk management and treatment methods applied in today's economy. *Romanian Economic and Business Review*, 8(1), 70-80.

- Ebel, R. L. (1972). *Essentials of educational measurement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ghiselli, E. E., Campbell, J. P., & Zedeck, S. (1981). *Measurement theory for the behavioral sciences*. San Francisco, CA: Freeman and Company.
- Gronbach, J., & Gleser, R. (1970). *Essentials of psychological testing*. New York, NY: Harper and Row.
- Greenglass, E., Schwarzer, R., & Taubert, S. (1999). *The proactive coping inventory (PCI): A multidimensional research instrument*. Berlin, Germany: Freie Universität Berlin.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.
- Locke, E. A. (2009). *Handbook of principles of organizational behavior* (2nd ed.). Chichester, United Kingdom: John Wiley & Sons.
- Longoria, A. (2020). *The creation and validation of the media impact scale: A psychometric evaluation* (Doctoral dissertation, The University of Texas at San Antonio).
- Marshall, J. C. (1972). *Essentials of testing*. California, CA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Niessen, C., Sonnentag, S., & Sach, F. (2018). The impact of preventive coping on business travelers' work and private life. *Journal of Organizational Behavior*, 39(1), 113–127.
- Opayemi, A. S., & Balogun, A. G. (2011). Extraversion, conscientiousness, goal management and lecturing profession in Nigeria. *Psychological Studies and Services*, 56(3), 243–256.
- Roesch, S. C., Aldridge, A. A., Huff, T. L. P., Longner, K., Villodas, F., & Bradshaw, K. (2009). On the dimensionality of the proactive coping inventory. *Anxiety, Stress, and Coping*, 22(3), 327–339.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2003). Positive coping: Mastering demands and searching for meaning. In C. R. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 393–409). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schwarzer, R., & Taubert, S. (2002). Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping* (pp. 19–35). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Zeller, R. A., & Carmines, E. G. (1980). *Measurement in the social sciences: The link between theory and data*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

قياس مستوى الكفاءة الأخلاقية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية في مركز محافظة كركوك

Measuring the level of moral competence among preparatory school teachers in the Centre of Kirkuk governorate

م.م. رسول شاهين جمال

Assistant Lecturer Rasul Shaheen gamal

مديرية تربية كركوك

General Directorate Education of Kirkuk

rasulshaheen1991@uokirkuk.edu.iq

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/10/10	2025/10/18

الملخص:

يهدف البحث التعرف على:

1. مستوى الكفاءة الأخلاقية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية في مركز محافظة كركوك.
2. الفروق في مستوى الكفاءة الأخلاقية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية وفق متغير الجنس (ذكو - إناث).
3. الفروق في مستوى الكفاءة الأخلاقية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية وفق متغير سنوات الخدمة (اقل من 5 سنوات - أكثر من 5 سنوات).

قام الباحث باختيار عينة البحث بطريقة عشوائية ذات التوزيع المتساوي حيث بلغ (120) مدرس ومدرسة بواقع (60) مدرس و(60) مدرسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس في مركز محافظة كركوك. وتحقيقاً لأهداف البحث قام الباحث ببناء مقياس للكفاءة الأخلاقية، وبعد استخراج الخصائص السايكومترية للمقياس أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (28) فقرة. تم استعمال الوسائل الاحصائية: (الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين). توصلت نتائج البحث ب:-

1. وجود مستوى مرتفع من الكفاءة الأخلاقية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية في مركز محافظة كركوك.
 2. عدم وجود فرق في الكفاءة الأخلاقية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية وفق متغير الجنس (ذكور-إناث).
 3. عدم وجود فرق في الكفاءة الأخلاقية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية وفق متغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات) و (أكثر من 5 سنوات).
- بناءً على نتائج البحث قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الأخلاقية .

Abstract:

The current research aims to identify:

1. The level of moral competence among preparatory school teachers in the Centre of Kirkuk governorate.
2. Differences in the level of moral competence among preparatory school teachers according to the gender variable (male-female).
3. Differences in the level of moral competence among preparatory school teachers according to years of service (less than 5 years – more than 5 years).

The researcher selected the research sample using a random method with equal distribution, amounting to 120 teachers (60 male and 60 female) randomly selected from schools in the Centre of Kirkuk governorate. To achieve the research objectives, the researcher constructed a measure of moral competence. After extracting the psychometric characteristics of the scale, its final form consisted of 28 items. Statistical methods were used: (T-test for one sample and two independent samples). The research results found:

1. A high level of moral competence among preparatory school teachers in the Centre of Kirkuk governorate.
2. No difference in the level of moral competence among preparatory school teachers according to the gender variable (male-female).
3. No difference in the level of moral competence among preparatory school teachers according to the variable years of service (less than 5 years) and (more than 5 years).

Based on the results of the research, the researcher presented a set of recommendations and proposals.

Keywords: Moral competence.

الفصل الاول

مشكلة البحث:

يشهد العالم المعاصر سلسلة متتابعة من التحولات الأخلاقية العميقة، التي تنعكس في أنماط وممارسات سلوكية فردية وجماعية متباينة، ان هذه التحولات تسلب الافراد والجماعات مقومات السعادة والطمأنينه والامن

والاستقرار، التي تؤثر سلباً في طبيعة العلاقات الانسانية ضمن مختلف ميادين الحياة. وقد أسهمت هذه الاوضاع في بروز أزمات اخلاقية حادة، تمثلت في عجز الافراد عن التعايش وفق مبادئهم وقيمهم الأخلاقية ، وما ترتب على ذلك من تراجع في الارادة والكفاءة وضعف في التحلي بالشجاعة وانهيار الروح المعنوية. (الربيعي وعطوان، 2015: 115).

يعد النقص في الجانب الأخلاقي مسؤولاً الى حد كبير فيما نعانیه اليوم من مشكلات ولا نكون مبالغين إذا قلنا أن الكثير من مشكلات مجتمعنا اخلاقية في جوهرها. فمظاهر الاهمال والتسيب والاستقلال والفساد وانحرافات الشباب إنما هي جميعها تعبر عن أزمة اخلاقية وعن قصور وضعف في النمو الأخلاقي. (أحمد ومحمد، 2014: 2)

تعد الكفاءة الأخلاقية أحد العوامل الجوهرية المؤثرة في حياة الافراد، إذ تسهم في تحديد نوعية تفاعله مع الآخرين، وتعمل على تعزيز روح المحبة والتآلف في نفوسهم فضلاً عن دورها في ترسيخ القدوة الحسنة. كما تُعد الاخلاق ركناً أساسياً في رُقَي المجتمعات الانسانية وتقدمها وازدهارها، إذ انها تمثل بمثابة قاعدة التطور والبناء وأساس التوازن والانسجام بين افراد المجتمع الواحد. كما تؤدي الاخلاق دوراً محورياً في بناء وتنمية شخصية الفرد وتطورها. بما يمكنه من التوافق مع البيئات والمجتمعات المختلفة التي يعيش فيها او ينتقل مستقبلاً إليها، وهو ما ينعكس ايجاباً على فاعلية العملية التعليمية ونجاحها (الجميل، 2021: 2).

إن تراجع اخلاقيات الادارة والمدرسين في الميدان التربوي يؤدي إلى إضعاف الحس الاخلاقي والتعامل مع القضايا ذات البعد القيمي بأسلوب يتصف بالتجاهل. ويكمن الهدف الجوهرى في هذا السياق في ضرورة ترسيخ الثقة والامن وفي إقامة علاقات عمل إيجابية . إذ يُعد الالتزام الاخلاقي عاملاً أساسياً في تمكين الافراد والمدرسين من الاخلاص في اداء مهامهم وحفظ أسرار المهنة. (الجميل، 2021: 28).

كما يتردد صدى الدعوة الى تفعيل القيم الاخلاقية عبر العالم مع تزايد اهتمام المربين والاهل بما يتعرض له عدد كبير من الاطفال من العنف والتتمر ومشكلات اجتماعية متزايدة وانتشار فقدان الاحترام بين البشر الذين يعيشون معهم في هذا العالم المحيط بهم بشكل عام. فالمربون مدعوون مرة اخرى الى معالجة المشكلات التي برزت في مجتمعاتهم. (احمد ومحمد، 2014: 2)

إضافة إلى ما سبق ذكره يرى الباحث بان معرفة مستوى الكفاءة الاخلاقية لدى المدرسين يعد من الامور البالغة الاهمية وذلك من اجل الوصول الى دور الايجابي الذي يلعبه المدرسين من جهة وتكثيف الجهود من جهة

أخرى باعتبار ان المدرس هو العنصر الفعال في المدرسة والمحرك الاساسي والفعل لها وتبرز مشكلة البحث الحالي وتتجلى بالإجابة على السؤال الاتي: (ما مستوى الكفاءة الأخلاقية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية في مركز محافظة كركوك)؟

أهمية البحث:

تعد الأخلاق من أساسيات ديننا الإسلامي الذي دعا إليه رب العالمين جل جلاله حيث قال تعالى: {وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ} (القلم:4)، وهذا يدل على أهمية الاخلاق بالنسبة للإنسان بصفة عامة والفرد المسلم بصفه خاص، ويعد حسن الخلق ضرورة في المعاملات بين الاشخاص في المجتمعات، فان غابت الاخلاق أصبح المجتمع وفقا لقانون الغاب، ولا يتوقف أمر اخلاقيات الوظيفة عند امر معين بل يشمل كل مجالات الحياه، وتحظى اخلاقيات الوظيفة عناية كبيرة وذلك لأنها تعتمد على التعاملات بين جميع افراد المجتمع. (الزيناتي، 2014: 2)

كما أن الأخلاق في كل امة أساس تقدمها ورمز حضارتها وثمرة عقيدتها ومبادئها لما لها من أهمية في تعديل سلوك الانسان وفي بنائه النفس اجتماعي، فهي تعنتني به وتهذب شخصيته وايضا تتجه في الوقت ذاته إلى اصلاح المجتمع الانساني بأكمله وأن الأخلاق والتربية عمليتان متلازمان فلا تربيته بدون اخلاق ولا أخلاق بدون تربية. (النوري، 1985: 115).

للأخلاق أهمية عظيمة فهي من أفضل العلوم واشرفها واعلاها مكانة ورفعة وقدر، وأن السلوكيات الاخلاقية وآدابها هي التي تميز سلوك الانسان عن سلوك البهائم في تحقيق حاجاته الطبيعية او في علاقاته مع غيرهم من الكائنات الاخرى، فالآداب الأخلاقية في كل معاملات زينه الانسان وحيلته الجميلة، وبقدر ما يتحلى بها الانسان يضيف على ذاته ونفسه جمال وبهاء وقيمه انسانية. (يالجن، 1993: 75)

والنزام المجتمع بالأخلاق والتمسك به ضمان في تحقيق الطمأنينة والسعادة حيث أكد (ناصر، 2006) ذلك بقوله : (إن أهمية الأخلاق تظهر على مستوى الفرد ومجتمع والعلاقات الدولية أي أنه على قدر الالتزام بالتعاليم الأخلاقية يتحقق للفرد ومجتمع مستوى مطابق من الأمن والسعادة والاستقرار والسلامة النفسية والاجتماعية والروحية. (ناصر، 2003: 17)

يؤكد (المحاسنة، 2014) أن مفهوم الكفاءة الاخلاقية يستلزم بداية الإحاطة بمفهوم الكفاءة بصورة عامة، حيث يشير هذا المفهوم إلى أنه يتضمن على الأقل مستويين أساسيين. يتمثل المستوى أول في امكانية النظر الى الكفاءة باعتبارها امتلاكاً للمعرفة، مقترنا بالقدرة على توظيفها في التفكير ومعالجة القضايا ذات الصلة بمجال محدد. ويمثل المستوى الثاني من الكفاءة التفكير فيها بوصفها خبرة متخصصة في مجال محدد، مقترنة بالقدرة على الأداء أو السلوك بطرائق ملائمة تضمن تحقق الأهداف (المحاسنة، 2014: 121)

تُعد الصفة الاخلاقية الأساسية التي ينبغي أن يتصف بها المدرس هي خسن الخلق والالتزام بالسلوك القويم، بما يشمل التحلي بالطباع الحسنة، والاعتراف بالخطأ والاستقامة، والابتعاد عن المحرمات كما ينبغي على المدرس ان يتصف بالعدل والانصاف وتجنب التحيز في تعامله مع الطلبة وغيرهم. إذ يشكل البناء الاخلاقي الركيزة الجوهرية للعملية التعليمية والتربوية ولا يتحقق ذلك إلا من خلال المهنية الاخلاقية التي تستهدف تنمية الكفاءة الاخلاقية وتعزيز التمكين القيمي لدى المدرس. (زايد، 2009: 214)

ولأهمية دراسة موضوع الكفاءة الأخلاقية قام (المحاسنة، 2014) بدراسة الكفاءة الاخلاقية عند طلبة الجامعة الهاشمية، حيث بلغ عينة الدراسة (909) طالبا وطالبة، وأسفر نتائج الدراسة بأن طلبة الجامعة الهاشمية يمتلكون مستوى عالي من الكفاءة الاخلاقية. (المحاسنة، 2014: 84).

كذلك قام (الجميلي، 2021) بدراسة حول العلاقة بين الكفاءة الاخلاقية وعلاقتها بالالتزام الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان المعلمين يمتلكون كفاءة اخلاقية وبمستوى عالي. واستنتجت الدراسة بأن الكفاءة الاخلاقية عن المعلمين محكومة بالمعايير والعبادات الدينية والقيم الدينية والاجتماعية السائدة في المجتمع مما جعلها تنعكس ايجابيا على مستوى الكفاءة الاخلاقية لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية. (الجميلي، 2018: 97).

إضافة الى ما سبق قام زادانبيه وذاكريان (Zadanbeh & Zakerian, 2011) بدراسة الكفاءة الاخلاقية بين طلاب وطالبات المرحلة الاعدادية في ايران، اظهر نتائج الدراسة ان الطلبة يتمتعون بمستوى جيد من الكفاءة الاخلاقية، وان الذكور اكثر كفاءة اخلاقية من الاناث. (Zadanbeh & Zakerian, 2011: 28).

يعد هيئة التدريس احد اهم مقاومات العملية التربوية واحد دعائمها الرئيسية التي تحدد مدى كفاءه هذا التعليم ومستواه وفعاليته من خلال ما يقوم به عضو هيئة التدريس من دور وما يؤديه من مهام ومسؤوليات ترتبط ارتباطا وثيقا بتحقيق اهداف العملية التعليمية ووظائفها(محمد، 2010:26).

بناء على ما سبق تتوضح اهمية البحث الحالي من خلال جانبين:

أولاً- الجانب النظري:

1. ضرورة العناية بالتربية الاخلاقية. وتسلط الضوء على اهمية (الأخلاق) .
2. ندرة الدراسات والابحاث التي تناولت متغير الكفاءة الاخلاقية لدى المدرسين في المرحلة الإعدادية في مركز محافظة كركوك (حسب علم الباحث).

ثانياً- الجانب التطبيقي:

1. قيام الباحث ببناء اداة (الكفاءة الاخلاقية) الذي يتمتع بمواصفات سيكومترية تناسب البيئة العراقية والذي يمكن الاستفادة منها في الدراسات اللاحقة.
 2. تبرز اهمية البحث الحالي في تسلط الضوء على متغير (الكفاءة الاخلاقية) لدى المدرسين والوصول الى اهم النتائج التي من شأنها ان تساعد في رفع (الكفاءة الاخلاقية) لدى المدرسين بهدف تكثيف الجهود المبذولة والسير الجيد للعملية التربوية.
- اهداف البحث: تهدف البحث التعرف على:-

1. قياس مستوى الكفاءة الاخلاقية لدى مدرسي مرحلة الإعدادية في مركز كركوك.
2. الفروق في مستوى الكفاءة الاخلاقية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية وفقا لمتغيرات الجنس(ذكور - إناث).
3. الفروق في مستوى الكفاءة الاخلاقية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية وفق متغير سنوات الخدمة (اقل من 5 سنوات - أكثر من 5 سنوات).

حدود البحث:

يتحدد البحث بمدرسي المرحلة الإعدادية مركز محافظة كركوك للعام الدراسي (2023-2024) ولكلا الجنسين (ذكور - إناث).

تحديد المصطلحات:

الكفاءة الاخلاقية: (Moral competencies) : عرفه كل من :-

كولبرج (Kohlberg,1994): "هي القدرة على اتخاذ القرارات والاحكام الاخلاقية على أساس المبادئ الداخلية والعمل بما يتماشى مع تلك الاحكام.(Kohlberg,1994:123)

تانر (Tanner, 2014): "مجموعة من المعايير والقيم والاحكام والافعال والمبادئ المحكومة بالتوجه نحو الصالح العام". (Tanner, 2014: 122).

التعريف النظري: تبني الباحث تعريف كولبرج (Kohlberg,1994) تعريفا نظريا للكفاءة الاخلاقية، لكونه اعتمد على نظريته في بناء مقياس الكفاءة الاخلاقية.

التعريف الاجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها (المستجيب) من خلال اجاباته على مقياس الكفاءة الاخلاقية والذي تم بناءه في البحث الحالي.

الفصل الثاني : الإطار النظري

مفهوم الكفاءة الأخلاقية:

يُعد البعد الأخلاقي أحد الجوانب الجوهرية في تكوين الشخصية الانسانية، إذ يسهم بشكل فاعل في تشكيل ملامحها وتوجيه سلوكها. وتمثل الكفاءة الاخلاقية للفرد قدرة أساسية على التعامل مع المشكلات والصراعات وفق المبادئ والقيم الاخلاقية، بعيدا عن اساليب العنف أو استخدام القوة. كما تُعد القدرة على تقييم الحجج استناداً الى جودتها الاخلاقية والمبادئ المرتبطة بها من المظاهر الاساسية للكفاءة الاخلاقية. ولا تقتصر هذه الكفاءة على القدرة المعرفية فحسب بل تمتد لتشمل أيضاً الجانب السلوكي والعاطفي والتعبير عن التعاطف بوصفها مكونات جوهرية في السلوك الاخلاقي المتكامل. فالكفاءة الأخلاقية تشير الى الميل العاطفي للقيام بالسلوكيات الايجابية تجاه الآخرين، والى امتلاك الفرد القدرة على اصدار الاحكام الاخلاقية بطريقة منطقيه ومتسقة (عبد، 2020: 274).

العوامل المساهمة في الكفاءة الأخلاقية:

1. الأسرة: إن الأسرة لها دور مهم في نمو الطفل الاخلاقي، واول بداية له في اسرار الخير والشر هي من خلال رضا والده او عدم رضا لأعماله المختلفة، ويعد اجراءات التي تم قبولها من قبل الوالدين حسنة، والاجراءات

التي يرفضانها تعد سيئة تظل الحقيقة. هي ان اسس نمو الطفل الاخلاقي تكمن الأسرة (Berg, 2012: 334).

2. المدرسة: تُعد الاخلاق عنصراً جوهرياً لا يفصل عن حياة الإنسان , إذ يستدعي الفرد على امتداد مسيره حياته الى الالتزام بالعمل وفقاً للمبادئ والقيم التي أرتسها وأقرتها المجتمعات عبر الزمن. او وفقاً للمبادئ الشخصية التي يتبناها في مواقف معينة تقتضي منه اتخاذ قرارات اخلاقي محددة (Hoffman, 2000: 332).

نظريات الكفاءة الأخلاقية:

1. **نظرية التحليل النفسي:** يرى فرويد (Freud) ان الاخلاق تمثل حالة من الامتثال للمعايير الاجتماعية، والتي تتحقق من خلال عملية الامتصاص والاندماج لهذه المعايير داخل شخصية الفرد. ويُعد النمو الاخلاقي وفقاً له، نتاجاً لعملية التنشئة الاجتماعية التي يتم من خلالها اكتساب القيم والمعايير الاخلاقية. وذلك يحدث عندما يتطور (الأنا الأعلى) ، الذي يُعد الأداة الرئيسية في اصدار الأوامر والتوجيهات الاخلاقية المستمدة من معايير وسلوكيات الكبار وبخاصة الوالدين (الأم والأب). ويتكون (الأنا الأعلى) أساساً من خلال عملية تقمص شخصية الوالدين (الأم والأب) بوصفهما القدوة والنموذج الذي يحتذى به الفرد في سلوكه. وفي هذا الصدد يُعد (الأنا الأعلى) الحارس الاخلاقي الأول للشخصية، إذ يتحمل المسؤولية الأساسية عن توجيه السلوك وفقاً للمعايير الاخلاقية. ووفقاً للتحليل النفسي الفرويدي يُعد (الأنا الأعلى) المركز الرئيس للمفاهيم والقيم والمعايير الاخلاقية التي توجه الفرد وتضبط سلوكه وتصرفاته وافعاله ضمن الاطار الاجتماعي والثقافي. (بو حمامة، 1989: 109).

2. **نظرية كولبرج (Kohlberg, 1969: 1988):** اعتمد كولبرج (Kohlberg) في عمله على المنظور القائل بأن التفكير الاخلاقي يتطور تدريجياً عبر سلسلة من المراحل المتتابعة، حيث صاغ كولبرج بناءً على هذا المدخل (6) مراحل رئيسية موزعة على (3) مستويات، تضمنت ما يقارب (25) مفهوماً يعبر كل منها عن مستوى معين من النمو الاخلاقي لدى الفرد. وهذا العمل ركز على القيم الأخلاقية مثل (العدالة والانصاف والكرامة الإنسانية) اما القيم الاخرى (الاجتماعية والجمالية والشخصية) فإنها لم تؤخذ بعين الاعتبار. نظرية كولبرج افترض بان تقدم التلاميذ بيئياً يتطور من خلال التفكير النقدي حول القضايا الأخلاقية، حيث يصبحون قادرين على استيعاب وفهم كل مرحلة اخلاقيه بشكل متكامل وشامل، ثم ينتقل الافراد الى مرحلة اعلى من مراحل النمو الاخلاقي، الامر الذي يسهم في تعزيز تطورهم الاخلاقي بصورة أكثر نضجاً. ويسعى المربون الى تحفيز التلاميذ على بناء مبررات

اخلاقية أكثر عمقا وتعقيداً، وذلك استناداً الى المراحل الست التي حددها كولبرج في نظريته. (Huitt, 2004: 75).

إن المراحل الاخلاقية التي وضعها كولبرج تُعد في جوهرها مراحل معرفية بالدرجة الاولى، إذ تركز على تطور القدرات العقلية والتفكير المنطقي لدى الفرد. لذلك أكد كولبرج أن هذه المراحل: أ. يمكن تطبيق هذه المراحل على جميع الافراد في مختلف أنحاء العالم، بغض النظر عن الاختلافات الاجتماعية او الثقافية التي ينتمون اليها.

ب. تتصف هذه المراحل بثبات ترتيبها وتسلسلها التطوري.

ت. إن المراحل الاخلاقية العليا تتضمن في بنيتها عناصر المراحل الدنيا، لكنها تتميز عنه امتلاكها قدرة أعمق وأكثر نضجاً على معالجة الصراعات الاخلاقية. (Kohlberg, 1976: 32).

تمثلت المستويات والمراحل التي توصل اليها كولبرج في نظريته وكالاتي:

أ. مستوى الاخلاقية ما قبل التقليدية (ما قبل العرف والقانون): يطور الطفل في هذا المستوى مفاهيمه الخلقية طبقاً لمفاهيم الثقافة التي يعيش فيها الفرد، ولكن ذلك يكون محكوماً بقوى المجتمع الخارجية التي تملك السلطة والثواب والعقاب. فهو يدرك الأفعال الخلقية بناءً على آثار سلوك السارة وغير السارة.. ويُقسم هذا المستوى الى مرحلتين هما:

1. التوجه نحو الطاعة وتجنب العقاب: يقوم الطفل بإطاعة القواعد التي يضعها أصحاب السلطة ولا يحاول القيام بكسرها وذلك تجنباً للعقاب. ويعد أن أي فعل يخالف التعليمات (تعليمات السلطة) هو فعل سيئ بغض النظر عن الظروف ولارتباطه بالعقاب. أي أن اخلاقية الطفل تكون مرتبطة بالإذعان للسلطة التي تصدر الاوامر. (الشوارب والخالدة، 2008، 92).

2. التوجه الوسيطي النسبي: في هذه المرحلة تقوم احكام الفرد الاخلاقية على اساس المنفعة الشخصية وتبادل المصالح، حيث يسعى الطفل الى اشباع حاجاته ورغباته الفردية من خلال السلوك الذي يحقق له أعلى قدر من المكاسب. مع ادراكه ان للأفراد الآخرين لهم حاجاتهم وميولهم. وتتصف هذه المرحلة بسيادة المنظور الفردي المادي والمحسوس. (حميدة، 1990: 16).

ب. **مستوى الاخلاقية التقليدية (العرف والقانون)**: يُعد هذا المستوى مرحلة سيادة الأعراف والتقاليد الاجتماعية، حيث تبنى أحكام الفرد الاخلاقية على اساس توقعات الاسرة والقيم السائدة في المجتمع ومدى رضا الآخرين وموافقتهم على سلوكه. وينقسم هذا المستوى الى مرحلتين وهما:

1. **مرحلة التبعية لمقابلة توقعات الغير**: في هذه المرحلة ان الفرد يصبح أكثر وعياً بحاجات الآخرين وانفعالاتهم وتوقعاتهم منه. ويدرك ان قبولهم له علاقة بدرجة كبيرة بسلوكه تجاههم. ولتحقيق ذلك يميل الفرد إلى الامتثال لما هو متوقع منه من سلوكيات ومعايير. كما يكتسب القصد في هذه المرحلة أهمية جوهرية لأول مرة. فالسلوك الاخلاقي يُعد هو الفعل الذي يقصد به اسعاد الآخرين أو تقديم المساعدة لهم وينظر اليه علة انه سلوك مقبول اجتماعيا واخلاقيا. (أبو جادو، 1998: 259).

2. **مرحلة النظام والقانون**: تبنى احكام الفرد الاخلاقية في هذه المرحلة على الالتزام بالقوانين والانظمة التي يُنظر اليها بوصفه مطلقة وثابتة، حيث يرى الفرد ان احترام السلطة والحفاظ على النظام الاجتماعي يمثلان أساس السلوك الاخلاقي القويم وضمان استقرار المجتمع وتنظيم علاقاته (البيلي واخرون، 1997)

ج. **مستوى الاخلاق ما بعد التقليدي (ما بعد العرف والقانون)**: يُعد هذا المستوى مرحلة المبادئ الاخلاقية، اذ يعتمد الفرد في اصدار احكامه على مجموعة من القيم والمبادئ الاخلاقية ذات الطابع التطبيقي، دون ان يتأثر بسلطة الجماعة أو يخضع لضغوطها الاجتماعية وينقسم إلى مرحلتين هما:

1. **مرحلة العقد الاجتماعي القانوني**: في هذه المرحلة يقوم الفرد باتباع القانون واحترام القيم الاجتماعية بناء على اقتناعه بأن القانون هو نتاج العقد الاجتماعي على مجموعة من القيم، والتي يجب على الجميع احترامها وعدم مخالفتها. إضافة الى احترام بعض القيم العامة. وهنا يقوم الفرد باتباع روح القانون مبتعداً عن التمسك بحرفيته في المواقف الاجتماعية، اي بالربط بين النظرة القانونية والنظرة الخلقية في المواقف الاجتماعية. (الشوارب والخالدة، 2008: 40).

2. **مرحلة توجيه المبدئي الاخلاقي**: تُعد هذه المرحلة من أعلى مراحل النمو الاخلاقي لدى الفرد، حيث يقوم خلالها السلوك على اساس المبادئ والمعايير الذاتية الداخلية. ويتحدد الصواب والخطأ وفقاً للحكم الاخلاقي الذي يصدره الضمير الفردي استناداً الى المبادئ الخاصة بهذه المرحلة. وتتميز هذه المرحلة بالثبات على المبادئ إذ تمثل مرحلة المبادئ الكلية الشاملة التي تركز على العدالة والمساواة في الحقوق والواجبات واحترام كرامة الفرد ومكانته. (الانصاري، 2000: 102).

❖ قام الباحث بتبني نظرية كولبرج (Kohlberg, 1969: 1988) مع المستويات الثلاث والمراحل الست الرئيسية في بناء مقياس (الكفاءة الاخلاقية).

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية

1. دراسة المحاسنة (2014): (الكفاءة الأخلاقية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية).

تهدف الدراسة الى التعرف على الكفاءة الأخلاقية عند طلاب الجامعة الهاشمية - الاردن، اما عينة البحث فكانت (909) وتبنى الباحث مقياس الكفاءة الأخلاقية لـ (بنجامين ودانيال) (Bengamin & Daniel) واستخدم الباحث الادوات الاحصائية الآتية (الاختبار التائي لعينة واحدة والعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون) واسفرت النتائج ان الطلبة لديهم الكفاء الأخلاقية بمستوى عالٍ. (المحاسنة، 2014: 84).

2. دراسة الجميلي (2021): (الكفاء الأخلاقية وعلاقتها بالالتزام الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية).

تهدف الدراسة حول التعرف على الكفاءة الأخلاقية عند معلمي المدارس الابتدائية، كما هدفت الى التعرف على الفروق في مستوى الكفاءة الاخلاقية عند المعلمين وفق متغير الجنس (ذكور/ اناث) وبلغ عينة البحث (300) معلم ومعلمه في المدارس الابتدائية لقضاء تكريت وتم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، وقام الباحث بناء اداة لقياس الكفاءة الأخلاقية واستخدم الباحث الوسائل الاحصائية: (متوسط حسابي ، الاختبار T عينة واحدة ولعينتين مستقلتين ومربع كاي) وتوصلت نتائج دراسة الى ان معلمي المدارس الابتدائية يتمتعون بمستوى عالي من الكفاءة الأخلاقية كما توصلت الدراسة بعدم وجود فروق في الكفاءة الاخلاقية وفق الجنس (ذكور/ اناث). (الجميلي، 2021: 96).

3. دراسة الحسين (2024): (التحكم الذاتي وعلاقته بالكفاءة الاخلاقية لدى طلبة الجامعة).

تهدف الدراسة الى التعرف على العلاقة بين التحكم الذاتي والكفاءة الاخلاقية عند طلبة الجامعة. كما تهدف الدراسة التعرف على الكفاءة الاخلاقية لدى طلبة الجامعة. بلغ عينة الدراسة (378) طالب وطالبة. تم اختيارهم بالأسلوب العشوائي المتناسب. وقام الباحث بتبني مقياس (التميمي، 2020) للكفاءة الاخلاقية، واستعمل الوسائل الاحصائية: (الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الاختبار التائي لعينه واحده). توصلت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة يمتلكون كفاءة اخلاقية بمستوى عالي. وهناك علاقة ارتباطية موجبة بين التحكم الذاتي والكفاءة الاخلاقية لدى طلبة الجامعة. (الحسين، 2024: 359).

ثانياً: الدراسات الاجنبية

1. دراسة زادانبيه وذاكريان (Zadanbeh & Zakerian, 2011):

(الكفاءة الأخلاقية بين طلاب وطالبات الإعدادية بدولة إيران).

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على الكفاءة الأخلاقية بين الطلاب والطالبات، وتهدف الى الكشف على الفروق بين (الذكور / الاناث) في مستوى الكفاءة الأخلاقية، بلغت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة في المرحلة الإعدادية بدولة إيران، واستخدم الوسائل الاحصائية: (مربع كاي وقانون بيرسون والاختبار T لعين واحدة وعينتين مستقلتين)، وأسفرت نتائج الدراسة إلى ان الطلبة يتمتعون بمستوى جيد الكفاءة الأخلاقية، كما اظهرت نتائج الدراسة ان الذكور اكثر كفاءة اخلاقية مقارنة بالاناث. (Zadanbeh & Zakerian, 2011: 28).

2. دراسة لي (Lee,2011):

(العلاقة بين كل من العنف والكفاءة الاخلاقية من المترددين من المراكز المعدة للإرشاد النفسي).

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على طبيعة العلاقة بين العنف والكفاءة الاخلاقية، اذ سعى الباحث الى تحديد مدى الارتباط بين كل من العنف والقيم الثقافية والاخلاقية، شملت عينة الدراسة (614) فرداً من مرتادي عدد من المراكز المتخصصة في الارشاد النفسي في عدد من الجامعات الامريكية. استعمل الوسائل الاحصائية: (معامل ارتباط Person، الاختبار T لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين). أسفرت نتائج الدراسة تدني في مستوى القيم الاخلاقية لدى أفراد العينة، الامر الذي قد يُسهم في زيادة معدلات العنف لدى أفراد العينة. (Lee,2011:37).

الفصل الثالث : مجتمع البحث:

يقتصر مجتمع البحث بمدرسي ومدرسات المدارس الإعدادية في مركز محافظة كركوك للعام الدراسي (2023/2024)، والبالغ عددهم (943) مدرس ومدرسة، بواقع (488) مدرس و (455) مدرسة، جدول (1).

جدول (1)

مجتمع البحث موزعة حسب المدارس والجنس (ذكور - إناث)

ت	اسم المدرسة	الجنس		المجموع الكلي
		ذكور	إناث	
1.	إعدادية كركوك المركزية	34	0	34
2.	إعدادية الحكمة الأولى	16	1	17
3.	إعدادية الشهيد ابراهيم اسماعيل	18	0	18

2	0	2	4. إعدادية قازي محمد
32	1	31	5. إعدادية نازادي للبنين
22	1	21	6. إعدادية الصدر
9	0	9	7. إعدادية ابن خلدون
4	0	4	8. إعدادية كه رميان
23	0	23	9. إعدادية الفرات
30	2	28	10. إعدادية الجهاد
20	4	16	11. إعدادية هه لكورد
1	0	1	12. إعدادية روشنبيري
3	1	2	13. إعدادية كوردستان
8	2	6	14. إعدادية الشورجة للبنين
30	0	30	15. إعدادية الشهيد عبد الله عبد الرحمن
12	2	10	16. إعدادية المستقبل للبنين
2	0	2	17. إعدادية حمري للبنين
29	0	29	18. إعدادية الرواد للبنين
32	1	31	19. إعدادية نزهان الجبوري
18	6	12	20. إعدادية بارش للبنين
17	0	17	21. إعدادية ابو ايوب الانصاري المسائية
30	28	2	22. إعدادية الهدى للبنات
30	20	3	23. إعدادية فلسطين
21	3	1	24. إعدادية 11 آذار
7	7	0	25. إعدادية نيركز
31	30	1	26. إعدادية الواسطي للبنات
13	13	0	27. إعدادية هه ورامان
4	4	0	28. إعدادية جوار جرا
3	3	0	29. إعدادية كويستان
1	1	0	30. إعدادية جياي مه تين
27	21	6	31. إعدادية بيشكه وتن
18	18	0	32. إعدادية منوليا
17	17	0	33. إعدادية الانتفاضة الشعبانية للبنات
9	1	8	34. إعدادية شيركو بي كه س للبنين
10	2	8	35. إعدادية المتنبي
10	10	0	36. إعدادية ايبك يولو للبنات

37.	إعدادية السياب	17	0	17
38.	إعدادية الواسطي للبنات	10	1	11
39.	إعدادية الخنساء	1	19	20
40.	إعدادية كلية كركوك للبنات	0	30	30
41.	إعدادية المسرة المسائية للبنات	0	12	12
42.	إعدادية لورستان	14	5	19
43.	إعدادية مستورة خان	1	2	3
44.	إعدادية أسماء بنت أبو بكر	0	29	29
45.	إعدادية نور العراق	6	28	34
46.	إعدادية الحكمة الثانية للبنين	9	0	9
47.	إعدادية شيرين	1	6	7
48.	إعدادية الشرقية المسائية	8	2	10
49.	إعدادية الزدهار	3	27	30
50.	إعدادية القضاة للبنين	7	4	11
51.	إعدادية روناكي	2	0	2
52.	إعدادية به يام	0	1	1
53.	إعدادية البيداء للبنات	1	26	27
54.	إعدادية الشروق للبنات	0	15	15
55.	إعدادية الفرسان للبنين	17	1	18
56.	إعدادية السومرية للبنات	4	8	12
57.	إعدادية الزهور للبنات	4	8	12
58.	إعدادية الإديسي للبنين	16	0	16
	المجموع الكلي	488	455	943

عينة البحث:

تألفت عينة البحث من (120) مدرس ومدرسة تم سحبهم بطريقة عشوائية ذات التوزيع المتساوي من مدارس المرحلة الإعدادية في مركز محافظة كركوك وفق متغير النوع (ذكور-إناث)، ووفق متغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات) و(أكثر من 5 سنوات) وبواقع (60) مدرس و (60) ومدرسة، جدول (2) .

جدول (2) أفراد العينة موزعة حسب الجنس وسنوات الخدمة

ت	اسماء المدارس	1 - 5 سنوات		أكثر من 5 سنوات		المجموع الكلي
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1.	إعدادية كركوك المركزية	8	-	7	-	15
2.	إعدادية الشهيد عبدالله عبد الرحمن	8	-	7	-	15

3.	إعدادية الرواد للبنين	7	-	8	-	15
4.	إعدادية الإدرسي للبنين	7	-	8	-	15
5.	إعدادية منوليا للبنات	-	8	-	7	15
6.	إعدادية الخنساء	-	8	-	7	15
7.	إعدادية السومرية للبنات	-	7	-	8	15
8.	إعدادية أسماء بنت أبو بكر	-	7	-	8	15
9.	المجموع	30	30	30	30	120
	المجموع الكلي	60	60	60		120

أداة البحث: مقياس الكفاءة الاخلاقية

بناء مقياس الكفاءة الاخلاقية:

من أجل بناء مقياس الكفاءة الاخلاقية لكي يكون ملائماً لخصائص مجتمع البحث وتتوافر فيه شروط المقاييس العلمية، قام الباحث بتبني تعريف كولبرج (Kohlberg,1994) ونظريته في بناء مقياس الكفاءة الاخلاقية. حيث قام الباحث بصياغة (30) فقرة لمقياس الكفاءة الاخلاقية، وقد تحقق ذلك من خلال توزيع استبيان استطلاعي مفتوح على عينة بلغت (30) مدرس ومدرسة من مدرسي المرحلة الإعدادية فضلاً عن تبني الباحث نظرية كولبرج (Kohlberg, 1988: 1969) والمستويات الثلاث والمراحل الست للكفاءة الاخلاقية. وتم وضع خمس بدائل للمقياس وهي: (ينطبق علي دائماً، ينطبق علي غالباً، ينطبق علي أحياناً، ي ينطبق علي نادراً، لا ينطبق علي).

وللتحقق من صدق صلاحية فقرات المقياس (الصدق الظاهري) قام الباحث بعرض المقياس على المحكمين علم النفس ملحق (1) لمعرفة قدرة فقرات المقياس على تمثيل السمة المراد قياسها، وبعد جمع اراء الخبراء تم الابقاء على جميع فقرات المقياس لكونها فقرات صالحة. وقد تم تصحيح استمارات المقياس على أساس (30) فقرة، وقد اعطيت اوزان تراوحت بين (1-2-3-4-5) للفقرات الإيجابية و(1-2-3-4-5) للفقرات السلبية.

ولغرض اجراء العمليات الإحصائية على فقرات المقياس ولمعرفة (صدق البناء) قام الباحث باستخراج (القوة التمييزية) للمقياس وذلك باستعمال اسلوب المقارنة الطرفية لعينتين متطرفتين، وتعد القوة التمييزية للفقرة احدى الخصائص السيكومترية المهمة في المقاييس النفسية، إذ تمثل شكلاً من اشكال صدق الفقرة الذي يؤدي بدوره الى صدق المقياس، وتحقق ذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة بلغت (150) مدرس ومدرسة في مدارس المرحلة الإعدادية في مركز محافظه كركوك.

تم اختيارهم عشوائياً من (10) مدارس وبواقع خمسة مدارس للبنين وخمسة مدارس للبنات، ثم تم ترتيب الاستثمارات بشكل تصاعدي وتم اختيار (27%) العليا من الاستثمارات و (27%) الدنيا من الاستثمارات وقد تم الاعتماد على هذه النسبة لأنها توفر أفضل ما يمكن من تمايز وحجم ودقة النتائج المترتبة عليها، وقد عدت الفقرات التي اخذت قيمة تائية محسوبة أكبر من القيمة الجدولية (1,96) فقرات مميزة. وعند مقارنة القيمة T المحسوبة لكل فقره مع القيمة T الجدولية ظهر أن (28) فقرة مميزة لكونها حصلت على قيمه T محسوبة أكثر من القيمة T الجدولية. وتم حذف الفقرات (21 ، 29) لكون قيمتها التائية المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) وجدول (3).

جدول (3) القوة التمييزية لمقياس الكفاءة الأخلاقية

الفقرات	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة 0.05
	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط		
1.	4.7073	4.7073	4.1707	4.1707	3.948	دالة
2.	4.8780	4.8780	4.1463	4.1463	7.524	دالة
3.	4.1220	4.1220	3.7561	3.7561	2.707	دالة
4.	4.7317	4.7317	3.9268	3.9268	6.293	دالة
5.	4.7561	4.7561	4.1463	4.1463	5.185	دالة
6.	4.6098	4.6098	4.0000	4.0000	3.916	دالة
7.	4.8293	4.8293	4.0732	4.0732	5.939	دالة
8.	4.8537	4.8537	4.0976	4.0976	6.157	دالة
9.	4.6585	4.6585	4.1707	4.1707	3.547	دالة
10.	4.6829	4.6829	3.7317	3.7317	6.174	دالة
11.	4.7073	4.7073	3.8293	3.8293	6.072	دالة
12.	4.0976	4.0976	3.5854	3.5854	3.298	دالة
13.	4.3171	4.3171	3.4878	3.4878	5.667	دالة
14.	4.2927	4.2927	3.6829	3.6829	3.750	دالة
15.	4.6341	4.6341	4.0488	4.0488	4.702	دالة
16.	4.7561	4.7561	3.9756	3.9756	5.541	دالة
17.	4.6829	4.6829	4.1951	4.1951	4.495	دالة
18.	4.8780	4.8780	4.2683	4.2683	4.091	دالة
19.	4.6341	4.6341	4.0244	4.0244	4.798	دالة
20.	4.5854	4.5854	4.0976	4.0976	3.907	دالة
21.	4.0732	4.0732	4.0000	4.0000	3.26	غير دالة
22.	4.4634	4.4634	3.7561	3.7561	3.907	دالة

23.	4.6829	.52149	4.0244	.65145	5.053	دالة
24.	4.5366	.59572	3.9268	.64770	4.437	دالة
25.	4.2927	.67985	3.4634	.89715	4.717	دالة
26.	4.4878	.55326	3.9268	.64770	4.217	دالة
27.	4.6098	.54213	4.0488	.77302	3.804	دالة
28.	4.6098	.49386	4.1463	.61486	3.763	دالة
29.	2.0488	.97343	2.0244	.85111	.121	غير دالة
30.	4.2927	.55874	3.9268	.64770	2.739	دالة

ولإيجاد معامل ثبات مقياس الكفاءة الأخلاقية فقد حسب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، حيث طبق المقياس على عينة بلغ (30) مدرس ومدرسة، ثم أعيد تطبيقه بعد (14) يوما على العينة ذاتها فبلغ قيمة الثبات (0,863) وهو معامل ثبات جيد. وقد بلغ معامل ثبات الفا كرونباخ (0,706) .

الوسائل الإحصائية

1. معامل ارتباط بيرسون: استعمل لاستخراج معامل ثبات مقياس الكفاءة الأخلاقية.
 2. الاختبار التائي لعينة واحدة: استعمل لفرض التعرف على مستوى الكفاءة الأخلاقية.
 3. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: استعمل لحساب القوة التمييزية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين.
- الفصل الرابع : عرض النتائج:**

1-الهدف الأول: قياس مستوى الكفاءة الأخلاقية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية في مركز محافظة كركوك.

لمعرفة مستوى الكفاءة الأخلاقية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية فقد أظهر تحليل إجابات المدرسين باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة أن المتوسط الحسابي بلغت قيمته (127,2500) والانحراف المعياري بلغت قيمته (7,978) وعند مقارنة الوسط الحسابي الوسط الفرضي البالغ (84) ظهر الوسط الحسابي أكبر من الوسط الفرضي وعند استخدام الاختبار التائي (T.Test) لعينة واحدة بينت النتائج وجود فرق دال احصائيا بين المتوسطين، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (59,385) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1,962) عند مستوى دلالة (0.05) جدول (4) .

جدول (4) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة للكفاءة الأخلاقية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية

العينة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجه الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
الكلية	120	127,25	7,978	84	119	59,385	1,962	دالة

تفسير النتيجة في اعلاه إلى أن مدرسي المرحلة الاعدادية يتمتعون بمستوى عال من الكفاءة الأخلاقية.. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الجميل، 2021).

2-الهدف الثاني : الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفاءة الأخلاقية وفق متغير الجنس (ذكور - إناث).

بينت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (125,216) والانحراف المعياري بلغ (8,737) وبلغ المتوسط الحسابي للإناث (127,28) بانحراف معياري (16,136) وعند حساب القيمة التائية لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق وجد ان القيمة التائية المحسوبة (-0,872) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1,962) عند مستوى دلالة (0,05) ظهر ان الفروق غير دال إحصائيا. جدول(5).

جدول (5) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي الجنس (ذكور، إناث) في مقياس الكفاءة الأخلاقية

العينه	عددأفراد العينه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
الذكور	60	125,216	7,737	118	-0,872	1,962	غير دال
الاناث	60	127,28	16,136				

وتشير النتيجة اعلاء بعدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الأخلاقية لدى المدرسين وفق متغير الجنس (ذكور، إناث). ويرى الباحث ان المدرسين والمدرسات ينتمون الى نفس البيئة ونفس التعليم ويتعرضون لنفس الانظمة والقوانين الادارية مما يجعل المدرسين والمدرسات متساويين في مستوى الكفاءة الأخلاقية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجميل، 2021) وتختلف مع دراسة (زادانيه وزاكريان، 2011).

1. الهدف الثالث: الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفاءة الأخلاقية وفق متغير سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات) و(أكثر من خمس سنوات).

لمعرفة الفروق في مستوى الكفاءة الأخلاقية في ضوء متغير سنوات الخدمة اظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي لمتغير (أقل من خمس سنوات) بلغ (126,20) بانحراف معياري (8,732) في حين كان متوسط الحساب لمتغير (أكثر من خمس سنوات) بلغ (128,30) بانحراف معياري (7,062) وعند حساب القيمة التائية لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق ظهر ان القيمة تائي المحسوبة بلغ (1,448) وعند مقارنتها بالقيمة تائي الجدولية (1,962) عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (118) ظهر الفرق غير دال احصائيا وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي سنوات الخدمة (اقل من 5 سنوات) و(اكثر من 5 سنوات) في مقياس الكفاءة الاخلاقية.

العينه	عدد أفراد العينه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
أقل من 5 سنوات	60	126,20	8,732	118	1,448	1,962	غير دال
أكثر من 5 سنوات	60	128,30	7,062				

يتبين من الجدول أعلاه بعدم وجود الفروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الاخلاقية لدى المدرسين وفق متغير سنوات الخدمة (اقل من 5 سنوات) و(اكثر من 5 سنوات).

الاستنتاجات:

1. يتمتع مدرسي المرحلة الاعدادية بمستوى مرتفع من الكفاءة الأخلاقية.
2. لا يوجد فرق في الكفاءة الأخلاقية لدى مدرسي الاعدادية وفق متغير الجنس (ذكور - اناث) .
3. لا يوجد فرق في الكفاءة الأخلاقية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية تبعا لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات) و (أكثر من 5 سنوات).

التوصيات:

1. توفير الامكانيات والوسائل التي تساعد المدرسين على تأدية مهامهم بدقة وسهولة.
2. اقامة حفلات تكريمية للمدرسين وتشجيع على بذل المزيد من الجهود.
3. ادماج الكفاءة الاخلاقية ضمن برامج إعداد المدرسين من خلال دورات تدريبية تركز على القيم الاخلاقية والسلوك المهني.
4. تشجيع البحث العلمي والتربوي حول اساليب تنمية الكفاءة الاخلاقية واثرها في رفع مستوى العملية التعليمية.

المقترحات:

1. اجراء دراسة على متغير الكفاءة الاخلاقية وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل (التفكير الإيجابي أو الشخصية القوية أو الأداء الاكاديمي) لدى المدرسين في المدارس الثانوية.
 2. اجراء دراسة مقارنة بين الكفاءة الاخلاقية للمدرسين في المدارس الحكومية والاهلية.
- المصادر العربية:

• القرآن الكريم.

1. أبو جادو، صالح محمد (1998)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان. الاردن.
2. أحمد ومحمد، شاكر محمد وحسام (2014) ، بناء مقياس لقياس التفكير الاخلاقي لدى طلاب المرحلة الاعدادية في بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 41.
3. الانصاري، بدر محمد (2000)، مقياس الشخصية في علم النفس، دار الكتاب الحديث، الكويت.
4. بو حمادة، جيلالي (1989)، مستوى الحكم الخلقي لدى عينة من طلاب معهد علم النفس بجامعة وهران، المجلة التربوية، المجلد 6، العدد 21، الكويت.
5. البيلي، محمد عبدالله وقاسم، عبد القادر والصمادي، احمد (1997)، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الامارات.
6. الجميلي، عرفان جاسم أحمد (2021) ، الكفاءة الاخلاقية وعلاقتها بالالتزام الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة تكريت. العراق.
7. الحسين، زيدون سلام عبد (2024)، التحكم الذاتي وعلاقته بالكفاءة الاخلاقية لدى طلبة الجامعة، مجلة الكلية الاسلامية الجامعة، العدد 84، الجزء 3. العراق.
8. حميدة، فاطمة ابراهيم (1990)، التفكير الاخلاقي - دليل المعلم في تنمية التفكير الاخلاقي لدى التلاميذ في جميع المراحل،

مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

9. الربيعي وعطوان، فاضل جبار جودة وأحمد علي (2015)، الإدراك الاجتماعي والاحكام الاخلاقية وعلاقتها بالطمأنينة الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، العدد 45.
 10. زايد، نبيل محمد (2009)، الدافعية والتعليم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
 11. الزيناتي، أسامة محمد (2014)، دور أخلاقيات المهنة في تعزيز المسؤولية الاجتماعية في مستشفيات الحكومية الفلسطينية، جامعة الاقصى ، فلسطين.
 12. الشوارب، أسيل اكرم، وخوالده، محمود عبدالله (2008)، النمو الخلقي والاجتماعي، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان- الاردن.
 13. عبده، عبد الهادي السيد (2020)، الكفاءة الشخصية (الانفعالية، الاجتماعية ، الاخلاقية)، توزيع مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
 14. علي وفرج، سعيد وهاني عبد الستار (2008)، فلسفة التربية، رؤية تحليلية ومنظور إسلامي، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
 15. المحاسنة، أحمد (2014)، الكفاءة الاخلاقية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، بحث منشور ومترجم إلى اللغة الانكليزية، عمان، الاردن.
 16. محمد، هزاع الحسين (2010)، العلاقة بين المناخ التنظيمي وكل من الرضا الوظيفي للمعلمين وتحصيل الطلبة في المدارس الثانوية في دولة الكويت ،اطروحة دكتوراه، جامعة عمان، الاردن.
 17. ناصر، أيمن (2003)، مفهوم الالتزام الشخصي لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة علم النفس، الجزائر.
 18. النوري، عبد الغني فتاح (1985)، التربية الاسلامية بين الاصالة والمعاصرة، مجلة التربية، العدد 74، منشورات جامعة قطر، قطر.
 19. يالجن، مقداد (1993)، علم الاخلاق الاسلامية، ط1، عالم الكتب، الرياض.
- المصادر الاجنبية:**

20. Hoffman, M, (2000), **Empathy and moral development implications for caring justice web.**
21. Huitt, w, (2004), **Moral and character Development Education a psychology intive. Raldosta. Stat. university.**
22. Kohlberg. L, (1976), Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach., in T. Lickona (Ed). **Moral development and Behaviour: theory, research and social issues.** Holt, Rinehart and Winston.
23. Kohlberg. L, (1994), **Moral development, International Encyclopedia of social sciences,** The Macmillan Company, Free Press, New York.
24. Lee, M, R, & Ousey, G. (2011), **Reconsidering the culture and violence connection : Strategies of action in the rural South.** Journal of interpersonal violence.26(5)899.
25. Tanner, c, & christen, (2014). **Moral intelligence- A framework gor understanding moral completeness. Empirically in formed Ethics.**(p.p. 119- 136).
26. Zadanbeh: M: & Zukerman: M (2011), **A: compzrion of moral competence between Iranian male and female elementary student science: 30.**

ملحق (1)

قائمة أسماء الخبراء والمحكمين الذين استعان بهم الباحث بشأن مقياس (الكفاءة الأخلاقية)

ت	اللقب العلمي	الاسم الثلاثي	الاختصاص	جهة العمل
1.	أ. د.	اوان عزيز كاظم	علم النفس التربوي	جامعة تكريت/ كلية التربية
2.	أ. د.	جنار عبد القادر أحمد	علم النفس التربوي	جامعة كركوك/ كلية التربية
3.	أ. د.	جنان قحطان سرحان	علم النفس التربوي	جامعة كركوك/ كلية التربية
4.	أ. د.	عبد الكريم خليفة حسن	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	مديرية تربية كركوك
5.	أ. م. د.	أحمد عجيل ياور	علم النفس التربوي	جامعة كركوك/ كلية التربية
6.	أ. م. د.	قحطان محمد عباس	علم النفس التربوي	جامعة كركوك/ كلية التربية
7.	أ. م. د.	محمد عبدالله محمد	علم الاجتماع	جامعة كركوك/ كلية التربية

المرونة النفسية وعلاقتها بمواجهة ضغوط الحياة لدى طلبة المرحلة الإعدادية
Psychological resilience and its relationship to coping with life stress among middle school students

م.م. عبير أزداد رحيم
M.M.Abeer Azad Rahem

م.م. كلشان سيف الدين نوري
M.M.Kulshan Sayfaldeen Nury

مديرية تربية كركوك/ العراق
Kirkuk Education Directorate

abeerazad96@gmail.com

Kulshan233@gmail.com

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/10/10	2025/10/18

ملخص البحث:

- يهدف البحث الى: معرفة العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية ومواجهة ضغوط الحياة لدى طلبة المرحلة الإعدادية من خلال التحقق من صحة الفرضيات الآتية:
- 1- المرونة النفسية لدى المرحلة الإعدادية.
 - 2- دلالة الفروق في مستوى المرونة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية وبحسب الجنس (الذكور الاناث).
 - 3- دلالة الفروق في مستوى المرونة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية وبحسب الفرع (العلمي الادبي).
 - 4- مواجهة الضغوط الحياة لدى المرحلة الإعدادية.
 - 5- دلالة الفروق في مستوى مواجهة ضغوط الحياة لدى المرحلة الإعدادية وبحسب الجنس (الذكور الاناث).

- 6- دلالة الفروق في مستوى مواجهة ضغوط الحياة لدى المرحلة الاعدادية وبحسب الفرع (العلمي الادبي).
- 7- العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية ومواجهة ضغوط الحياة لدى طلبة المرحلة الاعدادية.
- لتحقيق اهداف البحث قامت الباحثتان بتبني مقياس (سليمان 2021) لقياس المرونة النفسية المكون من (26) فقرة ثم تطبيقه على عينة التحليل الاحصائي البالغ (400) طالبا وطالبة.
- أما مقياس مواجهة ضغوط الحياة قامت الباحثتان ببناء مقياس مواجهة ضغوط الحياة وفق تعريف لازاروس، المتكون من (35) فقرة بصيغته النهائية ومن ثم التطبيق على عينة التحليل الاحصائي البالغة (400) طالبا وطالبة واستعملت الباحثتان المنهج الوصفي واستخداما الحقيبة الاحصائية (SPSS) للعلوم الاجتماعية والنفسية للوصول الى النتائج المطلوبة في اجراءات البحث.
- وقد توصلت الباحثتان الى مجموعة النتائج وهي:
- 1- توجد لدى طالبة المرحلة الاعدادية درجة عالية من المرونة النفسية.
 - 2- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور.
 - 3- ظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير فرع (علمي، ادبي) في مستوى المرونة النفسية.
 - 4- تبين النتائج أن افراد العينة لديهم قدرة على مواجهة ضغوط الحياة.
 - 5- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مواجهة ضغوط الحياة لدى المرحلة الاعدادية وبحسب الجنس، لصالح الاناث.
 - 6- ظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مواجهة ضغوط الحياة تبعا لمتغير فرع (علمي، أدبي) في مستوى مواجهة ضغوط الحياة لصالح فرع العلمي.
 - 7- هناك علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة النفسية ومواجهة ضغوط الحياة.
- في ضوء النتائج قدمت الباحثتان مجموعة من التوصيات والمقترحات .
- الكلمات المفتاحية :** المرونة النفسية، مواجهة ضغوط الحياة

Research Summary:

The current research aims to:

Understand the correlation between psychological resilience and coping with life stress among middle school students by verifying the validity of the following hypotheses:

1. Level of psychological resilience in middle school.
2. Significance of differences in the level of psychological resilience among middle school students by gender (males vs. females).
3. Significance of differences in the level of psychological resilience among middle school students by specialization (scientific vs. literary).
4. Level of coping with life stress among middle school students.

5. Significance of differences in the level of coping with life stress among middle school students by gender (males vs. females).
6. Significance of differences in the level of coping with life stress among middle school students by specialization (scientific vs. literary).
7. Identify the correlation between psychological resilience and coping with life stress among middle school students.

To achieve the research objectives, the researchers adopted the (Suleiman 2021) scale to measure psychological resilience, consisting of 26 items, and then applied it to a statistical analysis sample of 400 male and female students.

As for the life stress scale, the researchers constructed a life stress scale according to the Lazarus definition, consisting of 35 items in its final form, and then applied it to a statistical analysis sample of 400 male and female students. The researchers used the descriptive approach and the Statistical Package for Social and Psychological Sciences (SPSS) to arrive at the desired results in the research procedures.

The researchers reached a set of results, namely:

1. Preparatory school students have a high degree of psychological resilience.
2. There were statistically significant differences in the level of psychological resilience according to the gender variable, in favor of males.
3. There were statistically significant differences in the level of psychological resilience according to the variable of specialization (scientific vs. literary).
4. The results showed that the sample members have the ability to cope with life stress.
5. There were statistically significant differences in the level of coping with life stress at the preparatory stage, by gender, in favor of females.
6. Statistically significant differences were found in the level of coping with life stress according to the field of specialization (scientific vs. literary), in favor of the scientific specialization.
7. There is a positive correlation between psychological resilience and coping with life stress.

In light of the results, the researchers presented a set of recommendations and proposals.

Keywords: psychological resilience, facing life's pressures.

مشكلة البحث:

التربية الحديثة وظيفتها لا تقتصر على تعليم وتلقين المعلومات والمعارف والتي أصبح بمقدور الطلبة الحصول عليها في ظل الثورة الإلكترونية وإنما امتد ليضم الاهتمام بالجوانب النفسية وتطوير قدراتهم وإيجاد

السبل لبناء شخصيتهم والاهتمام بالعوامل التي تسهم في تمتعهم بالمرونة النفسية والتي تعنى إلى الثبات والحفاظ على هدوء والاتزان وقدرتهم على التوافق عند التعرض للضغوط الحياتية.

كما أن الحياة تتميز بكثرة التحولات والتغيرات التي تشكل ضغوطا على الفرد الذي يلجأ إلى التأقلم معها ، كتغيرات الظروف الاقتصادية والعلاقات الاجتماعية والأسرية والتوتر ، والمرض وحالات الوفاة وتختلف قدرة الافراد على مواجهة هذه الصعوبات بحسب قدرتهم على التكيف والانسجام معها (عبيد وآخرون :2017، 10)

المرونة النفسية أحد المتغيرات الهامة في الشخصية وذلك لتعامله مع المواقف الصعبة والمشكلات والضغوطات والصدمات التي يواجهها الفرد بطريقة ناجحة، والقدرة على استعادة النشاطات النفسية والاحتفاظ بالتوازن النفسي كل ذلك بهدف تحقيق عملية التكيف في الحياة المهنية والأسرية والاجتماعية (الحمداني ،منوخ، 2013: 379) ، وأشار(عمار،2021) بأن المرونة النفسية يشير إليه من ثلاث وجهات نظر مختلفة كنتيجة للتكيف الفعال مع الضغوط، وكمعملية للتكيف الناجح على الرغم من الشدائد، وكقدرة نفسية على التعافي الناجح من التجارب السلبية، كما وأظهرت نتائج (Seligman :2002) ، بافتراض أنه يجب علينا النظر إلى الفرد من منظور قدرته لتحسين نظرته للحياة، وليس فقط تحليل الثغرات والبحث عن الاستراتيجيات المناسبة للتغلب على الشدائد (عمار:2021، 152)

كما أكد الجمعية الأمريكية للأمراض النفسية في تفسيرها للمرونة النفسية بأنها عملية التكيف الفعال والإيجابي مع الشدائد والصدمات أو الضغوط الحياتية الروتينية كالمشكلات الأسرية والمشكلات في العلاقات الأزمت الصحية الكبرى وضغوط العمل والمشاكل المالية والتي تلعب دورا بالغ الأهمية في مواجهة التحديات مما يساعد الأفراد على تصدي المشكلات بنجاح ، والتي بدورها تلعب دورا أساسيا في تشكيل مسار حياته المستقبلي المليئة بالصراعات والتحديات(رجب، 2025: 6).

اطلعت الباحثتان على مجموعة من الدراسات التي تؤكد بأن ضغوط الحياة من ابرز التحديات التي تواجه الطلبة نظرا لما يتعرضون له من مطالب دراسية وتغيرات نمائية وتوقعات اسرية ومجتمعية قد تؤثر سلبا في توافقهم الدراسي والنفسي والاجتماعي منها دراسة (عبيد و رضا،2016) والذي اشار بان الطلبة كغيرهم من أفراد المجتمع يتعرضون الى ضغوطات عديدة تعود الى طبيعة المرحلة العمرية والدراسية، والتي تنعكس اثارها سلبا على تحصيلهم الدراسي بشكل خاص(عبيد و رضا،2016: 10)

في المقابل هناك دراسات تؤكد بأن المرونة النفسية أحد العوامل الوقائية المهمة التي تساعد الطلبة على مواجهة تلك الضغوط والتأقلم معها بفعالية، كدراسة (Unger،2012) والذي يؤكد بأن المرونة النفسية (Psychological resilience) هي قدرة الفرد على البقاء والتكيف مع الاحداث الصعبة وهو استعارة لقدرة الفرد على التعافي بعد التعرض للضغوط حيث يعود الفرد إلى حالة التوازن التعافي إلى مستوى سابق من الأداء أو في حالات نادرة يحدث له تغيير ونمو (التشكل) بعد التعرض لبيئة هادمة(Unger:2012، 13) ، ولكي

يستطيع الطالب مواجهه تلك المواقف الضاغطة يجب أن تتوفر لديه مجموعه من السمات والخصائص والتي من بينها المرونة النفسية (قازي و عادل، 2024: 151)
ألا ان ضعف المرونة النفسية لدى الطلبة قد يؤدي الى زيادة معاناتهم والشعور بالعجز امام هذه الضغوط.
وانطلاقا مما ذكر سابقا طرحت الباحثتان التساؤل الاتي:
ما مدى وجود علاقة ارتباطية بين المرونة النفسية ومواجهة ضغوط الحياة لدى عينة من طلبة المرحلة الاعدادية محافظة كركوك ؟.



أهمية البحث:

تعد المرحلة الاعدادية من أهم المراحل في السلم التعليمي وتتميز بتعدد موادها الدراسية وأنظمتها التعليمية ويعتمد تحديد التخصص العلمي والمستقبل المهني لاحقاً للطالبة، كما تخضع الطالبة فيها لعدة اختبارات مما يشكل ضغوط أكاديمية ونفسية، فضلاً الى أن الطالبة في مرحلة الاعدادية تمر بفترة المراهقة والتي يصاحبها كثير من التغيرات في مختلف النواحي البيولوجية والنفسية والاجتماعية والتي تمثل بدورها مصادر ضغط على الطالبة لذا فإن الاهتمام بهذه الشريحة بمعنى الاهتمام بالمجتمع؛ لذا ازدادت أهمية المرونة النفسية خلال السنوات الماضية بعد عدة بحوث تقود الى نتائج صحيحة (الزهيري،

2012:4)

ومن هذا المنطلق يمكن أجمال أهمية البحث الحالي بما يلي:

- 1- أهمية الفئة المستهدفة، حيث يمثل الطالبة شريحة مهمة من شرائح المجتمع، لاكتسابهم درجة عالية من المرونة النفسية تساعد على مواجهة الصعوبات والنجاح في الحياة و القيام بالهامام الموكلة اليهم.
- 2- إثراء البحوث وفتح المجال لعمل دراسات وبحوث في هذا الجانب، حسب ما تتوصل اليه هذه الدراسة من نتائج ومقترحات وتوصيات.
- 3- تصميم مقياس لمواجهة ضغوط الحياة للمرحلة الاعدادية.
- 4- ايجاد علاقة جديدة بين متغيري المرونة النفسية ومواجهة ضغوط الحياة للمرحلة الاعدادية.

اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى معرفة على العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية ومواجهة ضغوط الحياة لدى طلبة المرحلة الاعدادية)

من خلال التحقق من صحة الفرضيات الاتية:

- 1- المرونة النفسية لدى المرحلة الاعدادية.
- 2- دلالة الفروق في مستوى المرونة النفسية لدى طلبة المرحلة الاعدادية وبحسب الجنس (الذكور، الاناث)،
- 3- دلالة الفروق في مستوى المرونة النفسية لدى طلبة المرحلة الاعدادية وبحسب الفرع (العلمي، الادبي)
- 4- الضغوط الحياة لدى المرحلة الاعدادية.
- 5- دلالة الفروق في مستوى مواجهة ضغوط الحياة لدى المرحلة الاعدادية وبحسب الجنس (الذكور، الاناث) .
- 6- دلالة الفروق في مستوى مواجهة ضغوط الحياة لدى المرحلة الاعدادية وبحسب الفرع (العلمي، الادبي)
- 7- العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية ومواجهة ضغوط الحياة لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

حدود البحث : Limit of the Research

يتحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الاعدادية (ذكور واثاث) للفرعي،(العلمي والادبي) في مركز محافظة كركوك للعام الدراسي (2024-2025).

تحديد المصطلحات:

اولا: المرونة النفسية Psychological resilience : يعرفه

- راوتر (Rutter، 1990)

التوازن النفسي والاجتماعي للفرد وانه القطب الموجب للظاهرة الفريدة للفروق الفردية في استجابات الافراد للضغوط والمحن . (علي،2022: 35)

- تعريف ولن ولن (Wolin &Wolin ، 1999)

هي المثابرة في وقت الشدائد والصمود ضد الاذى. (Wolin &Wolin،1999L:1)

- جلالة 2020:

القدرة على التعامل مع المشكلات والتحديات والازمان والتوتر والضغوطات النفسية،والنهوض مجددا بعد التعرض للعقبات والازمات والنكسات والتعافي بعد الصدمة (جلالة، 2020: 9)

التعريف النظري :وقد تبنت الباحثتان مقياس (سليمان:2021) المعتمدة على نظرية ولن ولن1999 (Wolin&Wolin 1999)

التعريف الاجرائي للمرونة النفسية: هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة بعد الإجابة على فقرات مقياس المرونة النفسية المتبنية لهذا الغرض.

ثانيا: مواجهة ضغوط الحياةFacing life's pressures : عرفه

- لازاروس (Lazarus 1993):وهي نتاج تفاعل الفرد مع البيئة ، الذي يدركه ويتجاوز مكانه

ومصادره الشخصية والاجتماعية، وقدرته على التوافق (Lazarus،1993:1)

-حسن مصطفى" (2006)

المواجهة بأنها عمليات تحمل الضغوط، والتي تتضمن مجموعة من النشاطات أو الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية التي يسعى الفرد من خلالها لتطويع الموقف الضاغط وحل المشكلة أو تخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليها.

- **التعريف النظري:** اعتمدت الباحثتان على التعريف (لازاروس: 1993): تعريفا نظريا تستند عليه في بناء مقياس ضغوط الحياة

- **التعريف الاجرائي لمواجهة ضغوط الحياة:** هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة بعد الإجابة على فقرات مقياس ضغوطات الحياة المعد لهذا الغرض.

-المرحلة الاعدادية:

وهي المرحلة تقبل الطلبة بعد اجتيازهم الامتحانات الوزارية في المرحلة المتوسطة، ومهمته تمكين الطلبة من بلوغ مستوى أعلى من المعرفة والمهارة مع تنويع بعض الميادين الفكرية والتطبيقية وتوهمهم في الدخول إلى الجامعة (وزارة التربية، 1981: 40)

الاطار النظري والدراسات السابقة:

اولا: المرونة النفسية Psychological resilience

المرونة النفسية يعتبر فرعاً من فروع علم النفس المعاصر، وتعكس تفاعل الفرد الإيجابي مع ما يتعرض له من متاعب وصدمات في حياته، وتشمل المرونة النفسية التعامل مع بُعين يتمثل أحدهما في حالة الخطر أو الصعوبات وتعرض الفرد لتهديد معين، فيما يتمثل الآخر بالتكيف ومواجهة الحادث بطريقة إيجابية بالرغم مما قد تحدثه من تأثيرات سلبية على نفسيته (صارة، 2023: 17)

أشار (جلالة 2020) بأن المرونة النفسية (Psychological Resilience) أحد أهم المواضيع النفسية، ولها تعريفات عديدة قد تصل لأكثر من مئة تعريف، وإن ترجمتها بهذا المصطلح يدور حوله نقاش واسع، أذ عرفها، بأنه قدرة على التعامل مع المشاكل والتحديات والضغوط، و نهوض من جديد بعد تعرض للعقبات والنكسات والمصائب، والتعافي بعد الصدمة، كما وأكد بأنها ليست فقط تحمل الألم النفسي، وإنما أيضاً القدرة على عدم الانشغال به هي مزيج من التفاؤل، والثقة، والإنجاز، والتوازن والتقبل، والأمل، والتعلم من الفشل والتعاطف الذاتي، وحل المشكلات والموقف والتفكير الإيجابي والطموح، والاسترخاء، وإدارة المشاعر، والإيمان، والتخطيط، وغيرها (جلالة، 2020: 9).

المرونة النفسية تعتبر أحد سمات الشخصية للإنسان التي تساعد الفرد على التعامل الجيد مع الضغوط، والاحتفاظ بالصحة الجسمية والنفسية للفرد، وعدم تعرضه لاضطرابات السيكوفسيولوجية الناتجة عن الضغوط(خميس، طنوس، 2019: 88)

مفاهيم مرتبطة بالمرونة النفسية

هناك مجموعة من المفاهيم المتشابهة المتقاربة المرتبطة بالمرونة النفسية سواء كان ما يتضمنه المعنى، أو التأثير أو الأحداث التي تؤدي إلى ظهورها، نذكر منها:

- مرونة الأنا: يعرفها "جرمازي" على أنها القدرة على إعادة بناء الشخصية والقدرة على الاستشفاء من صعاب.

- قوة الأنا : هي القدرة على التكيف مع شروط الواقع، والاحتفاظ بأوضاع الفعالية متزنة والتوافق مع المطالب الاجتماعية والالتزان، والقدرة على التحكم في الانفعالات وفي التعبير عنها في مواقف العصب ومواقف الرضا. وعند الخوف، وتحقيق الصحة النفسية.

- المناعة النفسية: يقصد بما قدرة الفرد على مواجهة الأزمات والكروب وتحمل الصعوبات والمصائب ومقاومة ما ينتج عنها من أفكار ومشاعر غضب وسخط وعداوة وانتقام، وأفكار باس وعجز وتشاؤم وتنقسم المناعة النفسية إلى ثلاثة أنواع هي:

- 1 - مناعة نفسية طبيعية تعتمد على التفاعل بين الوراثة والبيئة.
- 2 - مناعة نفسية مكتسبة طبيعياً يكتسبها الشخص من التعلم والخبرات.
- 3 - مناعة نفسية مكتسبة صناعياً وهي تشبه المناعة الجسمية التي يكتسبها الفرد عن طريق حقن الجسم عمداً بالجرثومة المسببة للمرض للحد من خطورتها، وتبقى مناعتها مدة طويلة (رجب، 2025: 25)

النظرية المفسرة للمرونة النفسية:

نظرية ولن ولن 1999،Wolin & Wolin : تستمد جذور نظرية ولن ولن من الإرشاد الأسري والتي نشأت خلال العمل الاجتماعي الميداني، إذ عرف ولن (Wolin & Wolin 1999) المرونة بأنها عملية المثابرة لمواجهة الشدائد والكفاح ضد الحرمان ، هذه العملية تتطور بتراكم نجاحات صغيرة جنباً إلى جنب الاخفاقات والعوائق وخيبات الأمل (Wolin & Wolin: 1999،1) وأستخدم ولن ولن كلمة " المرونات "لوصف مجموعة من القوى لمواجهة الصراع والحرمان أو الشدة، وحدد سبع مكونات تعد من مفردات القوى وتتضمن هذه القوى

- 1- الاستبصار Insight: في قدرة الشخص على قراءة وترجمة المواقف والأشخاص وتشمل القدرة على التواصل البيت شخصي فضلا على معرفة كيفية تكيف سلوك الفرد ليكون متناسبا مع المواقف المختلفة مما يجعله يقيم نفسه وبفهم الآخرين.
- 2- الاستقلال Independence : القدرة على توازن بين الشخص والأفراد الآخرين المحيطين به، فضلا عن كيفية تكيفه مع نفسه.
- 3- الابداع Creativity ويضم أجراء خيارات وبدائل للتكيف مع تحديات الحياة ،والاندماج في كل الاشكال السلوكية السلبية ،ويمكّم صناعة واتخاذ القرار في مواجهتها
- 4- المرح Humor يمثل القدرة على ادخال السرور على النفس وايجاد المرح اللازم للبيئة المحيطة به وهذا ما يعد خاصية أو صفة مميزة للأفراد الذين يجيدون في التعامل في الحياة المواجهة مواقفها المختلفة.
- 5- المبادرة Initiative وهي قدرة الفرد على البدء في تحدي الأحداث ومواجهتها وذلك بعد دراسة سريعة وصحيحة تمثل قدرة الفرد على الاحساس بادراك النتائج الإيجابية.
- 6- العلاقات Relationships ويتضمن قابلية الفرد المرن على تكوين علاقات ايجابية صحيحة وقوية من خلال قدرته على التواصل النفسي والاجتماعي والعقلي البيشخصي مع من يحيطون به وتشمل قدرته على التواصل مع دانه(سليمان، 2021: 108) (1 Wolin & Wolin: 1999).

ثانيا : مواجهة ضغوط الحياة:

يعتبر هذا المفهوم من المفاهيم المتداولة منذ القدم، إذ تم تداوله في الفلسفة والآداب حيث اهتم أفلاطون وأرسطو به. وقد استعمل (فرويد) Freud (1933) مصطلح "ميكانيزم الدفاع"، والتي تستعمل من طرف الفرد لمقاومة التهديدات والقلق. وفي سنة 1960م انطلقت البحوث حول المواجهة ولم تظهر في ميدان علم النفس حتى سنة 1967 واشتقت النماذج الأولية لهذا المصطلح من البحوث التي أجريت على الحيوانات وأدبيات التحليل النفسي، كما أشار Lazarus (لازاروس) و Folkman (فولكمان) (1984). وفي الفترة الممتدة ما بين الستينيات والسبعينيات كانت البحوث المرتبطة بإستراتيجية مواجهة الضغط تركز أساسا على المواقف المتطرفة الناجمة عن تهديدات الحياة والأحداث الصدمية. (قهار: 2016، 108)

-مفهوم مواجهة الضغوط

يعود الأصل اللغوي لكلمة "Coping" إلى العبارة الانجليزية "To cope with" وبالفرنسية "Faire Face" وبالعربية يواجهه، يتعامل يقاوم.... الخ"، والتي تعني كل أنواع الأنشطة والسلوكات والاستجابات الايجابية كالتحدي التصدي التغلب الكفاح والصراع من أجل التغلب على المشكلات والمصاعب ، ويعني التحكم الدائم في التغيرات المفردة المحيطنا الفيزيقي والاجتماعي، وكذلك المتطلبات المفروضة من الحياة اليومية. فميكانيزماته أوتوماتيكية لاشعورية تسمح بالحفاظ على التوازن الداخلي للفرد بدون جهد أو معاناة، إنه استجابة تكيفيه دائمة. (Boudarène، 2005: 8)

-مستويات مواجهة الضغط

مصطلح مواجهة الضغط (Coping) يتم استخدامه على مستويات متنوعة من حيث العمومية أو التجريد، وأنه من المفيد توضيح الفروق بين ثلاثة متغيرات رئيسية في هذا المفهوم (Coping) هي: الإمكانات أو المصادر (Les sources)، الأنماط (Styles) والجهود (Efforts)، فتشير إمكانات المواجهة" إلى الاتجاهات والمهارات العامة التي تكون ذات نفع للفرد، مثل الاتجاهات نحو الذات تقدير الذات وقوة (الأنا) والاتجاهات نحو العالم الخارجي الاعتقاد في السيطرة والتمكن والمهارات العقلية المرونة المعرفية، والقدرات التحليلية). أنماط المواجهة (Coping Styles) هي أساليب عامة للمواجهة، تعرف بأنها تفضيلات مألوفة ومعتادة لطرق التعامل مع المشكلات مثل الميل للانسحاب بعيدا عن الناس مقابل الميل إلى الاقتراب منهم، أو إنكارها بدلا من الانخراط فيها). أما جهود المواجهة (Coping Efforts) فهي نشاطات نوعية ظاهرة أو باطنة يتم استخدامها في مواقف محددة بهدف خفض تأثير مشكلة أو موقف ضاغط معلوم كالبحث عن المساعدة مقابل رفض التفكير في المشكلة. (شكري، 1999:329)

-ابعاد مواجهة الضغط

حدد Lazarus (لازاروس) بعدين يشملان على مقاييس تحتية. المركزة على المشكل تتضمن حل المشكل والمواجهة. المركزة على الانفعال: الابتعاد عن المشكل إعادة التقييم الايجابي، اتهام الذات الهروب - تجنب البحث عن السند الاجتماعي والسيطرة على الذات (قهار: 2016، 123).

-وظائف استراتيجيات مواجهة الضغط

تنوعت وظائف استراتيجيات المواجهة بتعدد الدراسات وتصورات الباحثين لهذا المفهوم. فتحدث كل من Lazarus (لازاروس) و Folkman (فلكمان) (1984) عن المواجهة بأنها عامل استقرار بإمكانه أن يساعد الأشخاص على الحفاظ على التكيف النفسي والاجتماعي خلال فترات الضغط ويرى Suls (سيلس) و Fletcher (فليتشر) (11985) أن المواجهة تهدف إلى: -تقليل استجابة الضغط بالتأثير على الاستجابات الفيزيولوجية والانفعالية (الاسترخاء)، وعلى الاستجابات المعرفي (التفكير في شيء آخر).

-ضبط الوضعية الضاغطة بوضع إجراء لحل المشكل كالبحث عن المعلومات. (بوحاتمي، 2001:

الدراسات السابقة:

1-دراسة نجوى، اية (2020)

هدفت الدراسة إلى التعرف على المرونة النفسية وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة لدى الممرضات المتزوجات، فضلا عن كشف العلاقة بين المرونة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة لدى الممرضات المتزوجات، كما هدفت إلى التعرف على وجود فروق دالة إحصائية في المرونة النفسية لدى الممرضات المتزوجات تعزى متغير السن، وقد تم الاعتماد على مقياس المرونة النفسية لكونور ديفيسون 2003 ومقياس أحداث الحياة الضاغطة للباحثة هوارية 2014 حيث كان عدد أفراد العينة (29) ممرضة متزوجة وتم الاعتماد على المنهج الوصفي تحليلي، وظهرت النتائج عن وجود علاقة ذات إحصائية بين مستوى المرونة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة لدى الممرضات المتزوجات، كما تبين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير السن، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأحداث الحياة الضاغطة لدى عينة لمتغير السن.

2-دراسة خضر ،واخرون (2021)

هدفت الدراسة إلى التعرف على المرونة النفسية لمعلمي المعاهد الأزهرية بمنطقة الشرقية الأزهرية، وعلاقتها بمواجهة الضغوط المهنية لديهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لإيجاد العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة، والفروق بين الذكور والإناث في تلك المتغيرات، وإيجاد الفروق في مواجهة الضغوط باختلاف درجة الفرد في المرونة النفسية، أما عن مجتمع الدراسة فتكون من معلمي المعاهد الأزهرية بمنطقة الشرقية ، البالغ عددهم (١٢٠) معلما ومعلمة، واستخدم الباحث مقياس المرونة النفسية إعداد الباحث، ومقياس مواجهة الضغوط المهنية إعداد الباحث، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة احصائية 0.01 بين المرونة النفسية ومواجهة الضغوط المهنية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المرونة النفسية لصالح الإناث، كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في الضغوط المهنية لصالح الإناث.

3- دراسة ابو مصطفى (2022)

هدفت دراسة أبو مصطفى الى كشف العلاقة بين ضغوط الحياة وعلاقتها بالعجز النفسي لدى طلاب كلية مجتمع الأقصى للدراسات المتوسطة ، ومعرفة العلاقة بين درجات المقياسين ، مع التعرف إلى مستوى كل من مجالات المقياسين ، والتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات المقياسين تبعاً لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي والمعدل الأكاديمي، والتنبؤ بالعجز النفسي في ضوء ضغوط الحياة لدى طلاب موضع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم أعداد مقياسين لكل من ضغوط الحياة، والعجز النفسي، وقد وزع المقياسان على عينة مكونة من (180) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، واعتمدت الدراسة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات. تبين لنا النتائج أن أكثر مجالات مقياس ضغوط الحياة شيوعا لدى طلبة هو مجال الاقتصادي، بالنسبة (67.1%)، بينما كان أكثر مجالات مقياس العجز النفسي شيوعا هو مجال العجز الشخصي، بالنسبة (661.7). كما تبين وجود علاقة طردية معنوية عند مستوى دلالة (0.01) بين مجالات مقياس ضغوط الحياة والعجز النفسي لدى طلبة ، وفيما يتعلق بالفروق، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسط درجات مقياس ضغوط الحياة تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، في حين وجدت فروق تبعاً للمعدل الأكاديمي (مقبول - جيد) لصالح الطلبة ذوي المعدل المقبول. كما لم تُظهر النتائج وجود فروق دالة في متوسط درجات مقياس العجز النفسي تبعاً لمتغيرات الجنس أو المستوى الدراسي أو المعدل الأكاديمي. واختتمت الدراسة بالتأكيد على إمكانية التنبؤ بالعجز النفسي في ضوء ضغوط الحياة لدى الطلاب.

منهجية البحث واجراءته : Approach of Research & Procedures

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق اهداف البحث الحالي، إذ أن هذا المنهج يعتمد على دراسة الظاهرة كما هو موجود في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً والذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، وكمياً إذ يعطينا وصفا رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة ودرجة ارتباطها وعلاقتها مع الظواهر الأخرى، ويعتبر هذا المنهج الأكثر استخداماً في الدراسات الإنسانية (عبيدات وآخرون، 1996: 247)

مجتمع البحث:

شمل مجتمع البحث الحالي طلبة المرحلة الاعدادية في مركز محافظة كركوك موزعين على عدد من المدارس الاعدادية بقسميها العلمي والادبي بالغ عددهم (10183) للعام الدراسي (2024-2025) ذكوراً وإناثاً.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة المرحلة الاعدادية الاقسام العلمية والادبية في المدارس الاعدادية في مركز محافظة كركوك وقد شملت العينة البحث (417) واستبعد منها (17) استمارة غير صالحة ، فاصبحت العينة النهائية (400) طالب وطالبة وهذا العدد يمكن ان يعطي افضل صورة من الخصائص السايكومترية وجدول (١) يوضح ذلك.

جدول رقم(1) عينة تحليل الاحصائي

ت	اسم المدرسة	الخامس العلمي	الخامس الادبي	نوع العينة
1	اعدادية الخنساء للبنات	93	40	التحليل الاحصائي
2	إعدادية الهدى للبنات	67	27	
3	إعدادية الواسطي للبنات	40	53	
4	إعدادية نور العراق للبنات	-	39	
5	ثانوية القلعة للبنات	-	41	
6	اعدادية الجهاد للبنين	96	78	
7	اعدادية الفرات للبنين	49	100	
8	ثانوية الوثبة للبنين	55	22	

أداتا البحث

من أجل قياس متغيرات البحث (المرونة النفسية ومواجهة ضغوط الحياة) لدى طلبة المرحلة الاعدادية ، تبني الباحثان مقياس المرونة النفسية ل(سليمان 2021) لقياس المرونة النفسية وبعد الاطلاع على الادبيات النظرية الخاصة بضغط الحياة تم أعداد مقياس (مواجهة ضغوط الحياة) لقياس ضغوط الحياة لدى طلبة المرحلة الاعدادية .

أولاً: ثانياً مقياس المرونة النفسية

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات المتعلقة بالمرونة النفسية ، تم تبني مقياس سليمان (2021) الذي عرفه (عملية المثابرة في وجه الشدائد والكفاح ضد الأذى. (Wolin & Wolin، 1999)

وتم استخراج الخصائص السايكومترية للمقياس:

-الصدق الظاهري

تم عرض الأداة بصورتها الأولية على (8) من الخبراء والمحكمين لغرض تقويمها والحكم عليها ومدى صلاحية كل فقره كان المقياس مكونا من (26) فقره ولكل فقره (4) بدائل (تنطبق على بدرجة عالية، تنطبق على بدرجة متوسطة، تنطبق على بدرجة ضعيفة ،لا تنطبق على) تم استخدام اختبار مربع كاي لتحديد الدلالة الإحصائية لآرائهم على فقرات المقياس جدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول رقم (2) قيمة مربع كاي لآراء الخبراء لفقرات المقياس

تسلسل الفقرات	الموافقون	غير الموافقون	قيمة مربع كاي	قيمة الجدولية	الدلالة
1،2،3،4،5،6،7،8،9،10،11،12،13،14،15،16،17،18،29،20،21،22،23،24،25،26	8	-	8	3،84	دالة

ولا يجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس المرونة النفسية قامت الباحثتان باتتباع الخطوات الآتية:

- 1 - توزيع استبانة على (400) طالب وطالبة.
- 2 - تحديد الدرجة الكلية لكل استبان من استبانات المستجيبين.
- 3- ترتيب الاستبانات تنازليا بحسب الدرجة الكلية للمقياس من اعلى درجة إلى الأدنى درجة ومن ثم تحديد (27) من الاستبانات الحاصلة على الدرجات العليا و (27) من الاستبانات الحاصلة على الدرجة الدنيا فبلغت العدد لكل افراد المجموعات العليا والدنيا (108) للمجموعة العليا و (108) للمجموعة الدنيا
- 4-استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة الثانية لدرجات المستجيبين لكل مجموعة لجميع فقرات المقياس ومن ثم طبق الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق الدالة بين درجات المجموعة العليا والدنيا في كل فقره عند مستوى ثقة (0،05) وتبين أن جميع فقرات المقياس مميزة عند مقارنة القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية البالغة (1،96) عند درجه حريه (214) جدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3) القوة التمييزية لمقياس المرونة النفسية

ت	المجموعة العليا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجموعة الدنيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	الدلالة
							الجدول	
							ية	
1	3.80	0.488	2.62	1.221	9.295		1.96	دالة
2	3.79	0.565	3.12	1.039	5.861			دالة
3	3.62	0.542	2.62	0.399	9.189			دالة
4	3.04	0.927	1.95	1.054	8.024			دالة
5	3.87	0.389	2.68	1.142	10.28			دالة
6	2.93	1.039	1.76	0.868	8.871			دالة
7	3.15	0.994	2.08	1.112	8.886			دالة
8	3.61	0.681	2.56	1.061	7.422			دالة
9	3.75	0.549	2.40	1.050	8.621			دالة
10	3.78	0.460	2.42	1.086	11.86			دالة
11	3.69	0.520	2.24	1.003	11.99			دالة
12	3.63	0.620	2.43	1.186	13.36			دالة
13	3.87	0.389	2.74	1.203	9.348			دالة
14	3.74	0.440	2.66	1.069	9.288			دالة
15	3.75	0.514	2.54	1.155	9.736			دالة
16	3.61	0.667	2.19	1.024	9.968			دالة
17	3.26	0.890	2.05	1.088	12.12			دالة
18	3.72	0.593	2.33	1.041	8.966			دالة
19	3.44	0.835	2.09	1.140	12.04			دالة
20	3.30	0.788	2.22	1.062	9.940			دالة
21	3.20	0.915	2.31	1.279	8.439			دالة
22	3.29	0.918	1.98	1.102	5.937			دالة
23	3.23	0.838	2.13	1.161	9.461			دالة
24	3.87	0.475	2.69	1.323	7.997			دالة
25	3.20	0.873	1.56	0.989	8.761			دالة
26	2.80	1.190	1.57	888.0	8.554			دالة

ولاستخراج الاتساق الداخلي للمقياس تم اتباع الخطوات الآتية:

1- علاقة درجة كل فقره بالدرجة الكلية للمقياس

تم استخدام معامل ارتباط (بيرسون) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل فقره والدرجة الكلية للمقياس من عينة التحليل الاحصائي البالغة (400) مسن وتبين أن جميع فقرات المقياس ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس لان القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية البالغة (0,098) عند مستوى ثقة (0,05) ودرجة حرية (398) والجدول (4) يوضح ذلك

جدول رقم (4) علاقة درجة كل فقره بالدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
0,455	19	0,565	10	0,466	1
0,361	20	0,583	11	0,355	2
0,443	21	0,484	12	0,463	3
0,400	22	0,527	13	0,422	4
0,431	23	0,484	14	0,427	5
0,576	24	0,538	15	0,458	6
0,396	25	0,436	16	0,207	7
		0,522	17	0,431	8
		0,513	18	0,596	9

الثبات:

وتم استخراج الثبات لمقياسين (مواجهة الضغوط الحياة) و(المرونة النفسية) بطريقتين هما:

1- طريقة إعادة الاختبار : Retest method

تم تطبيق الاختبار على عينه مكونه من (40) طالب وطالبة وبعد مرور (14) يوما تم إعادة الاختبار وحساب معامل ارتباط بيرسون (بين درجات اختبار الأول والثاني فكان معامل الثبات المقياس مواجهة ضغوط الحياة (82) اما المقياس المرونة النفسية (79)، وهو معامل جيد، كما أشار هنكل وآخرون (1979) اذ ان معامل الارتباط يجب ان تتراوح بين (70-90) لتكون الأداة ذات ثبات (الكبيسي:2010،98)

2 - طريقة الفاكرونباخ : Alpha Cron Bach method

استخدمت معادلة الفا كرونباخ لحساب الثبات حيث بلغ معامل الثبات المقياس مواجهة ضغوط الحياة (0,88) والمقياس مرونة النفسية (86) وهو معامل اتساق جيد

ثانيا: مقياس مواجهة ضغوط الحياة

والغرض تحقيق أهداف البحث ، لابد من توافر مقياس يتلاءم مع الإطار النظري للبحث وطبيعة مجتمع البحث ويتوفر فيه الخصائص السايكومترية . لذا قامت الباحثتان ببناء مقياس لقياس لضغوط الحياة وفق نظرية لازاروس .

وفقاً لخطوات الآتية

1-تحديد المفهوم مواجهة ضغوط الحياة : تعريف لازورس (Lazarus1982) للضغوط على انها (نتاج تفاعل الفرد مع البيئة، الذي يدركه وقيمه، ويتجاوز امكانته ومصادره الشخصية والاجتماعية، وقدرته على التوافق (Lazarus) ،. (1993:1)

2-صياغة فقرات المقياس :

الغرض جمع فقرات مقياس الضغوط الحياة لطلبة الإعدادية قامت الباحثتان بالإجراءات الآتية :-
*الدراسات السابقة : لقد اطلعت الباحثتان على الدراسات والأدبيات التي تناولت مفهوم مواجهة ضغوط الحياة

*وتوزيع استبيان استطلاعي على عينة من الطلبة التي بلغت عددهم (20)
وعلى ضوء ما تقدم تم صياغة (36) فقرة للمقياس بصيغته الأولية.

3-تصحيح المقياس

تكونت فقرات المقياس من (36) فقره تم وضع أربع بدائل امام كل فقرة من فقرات المقياس (36) وعلى وفق مفتاح التصحيح (1،2،3،4)، إذا كانت الفقرة باتجاه المفهوم إيجابية ويكون مفتاح التصحيح (1،2،3،4) إذا كانت الفقرات تتضمن المفهوم السلبي للذات.

الخصائص السايكومترية للمقياس مواجهة ضغوط الحياة

1-الصدق الظاهري:

بعد تحديد مفهوم المقياس وصياغة فقراته تم عرض الأداة بصورتها الأولية على (8) من الخبراء والمحكمين لغرض تقييمها والحكم عليها ومدى صلاحية كل فقره كان المقياس مكونا من (36) فقره ولكل فقره (4) بدائل (تطبق على درجة عالية، تنطبق على درجة متوسطة، تنطبق على درجة ضعيفة، لا تنطبق على) تم استخدام اختبار مربع كاي لتحديد الدلالة الإحصائية لأرائهم على فقرات المقياس جدول رقم (5) يوضح ذلك

جدول رقم (5)قيمة مربع كاي لأراء الخبراء لفقرات المقياس

تسلسل الفقرات	الموافقون	ب: الموافقون	ب: الموافقون	قيمة الجدولية	الدلالة
1,2,3,4,5,6,7,8,11,12,13,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,28,29,30,31,32,35,36,	8	-	8	3.84	دالة
9,10,14,26,27,34	7	1	6,5	3.38	دالة

وتم استخراج الخصائص السايكومترية للمقياس

القوة التمييزية: تم استخراج القوة التمييزية وفق الخطوات التي تم فيه استخراج القوة التمييزية لمقياس المرونة النفسية أعلاه ، ماعدا فقره (10) غير دالة جدول رقم (6) يوضح ذلك

الجدول رقم (6) القوة التمييزية لمقياس ضغوط الحياة

ت	المجموعة العليا	الانحراف المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجموعة الدنيا	الانحراف المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجموعة الدنيا	الانحراف المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الجدولية
1	2.84	1.16	1.46	0.55	11.27			دالة
2	2.93	0.94	1.81	0.75	9.63			دالة
3	2.79	1.01	1.69	0.828	8.74			دالة
4	3.56	0.74	1.86	0.84	15.64			دالة
5	3.50	0.88	2.08	0.94	11.37			دالة
6	3.21	0.96	2.30	1.06	6.63			دالة
7	2.81	1.09	1.48	0.55	10.41			دالة

دالة	1,96	7.04	0.13	1.94	0.07	2.99	8
دالة		7.50	1.06	1.94	1.94	2.98	9
غير دالة		1.56-	0.06	1.79	0.19	2.55	10
دالة		11.07	1.12	2.04	0.85	3.55	11
دالة		10.74	1.17	2.04	0.80	3.51	12
دالة		12.13	0.99	1.95	0.88	3.50	13
دالة		14.74	0.12	2.01	0.50	3.73	14
دالة		12.04	0.82	1.59	1.09	3.18	15
دالة		9.41	0.93	1.60	1.02	1.86	16
دالة		11.67	0.98	1.82	0.97	3.38	17
دالة		17.00	0.81	1.81	0.67	3.54	18
دالة		12.74	0.93	1.77	0.98	3.44	19
دالة		7.86	1.12	1.93	1.12	2.06	20
دالة		2.13	1.08	2.02	1.19	1.09	21
دالة		10.32	0.73	2.31	0.85	3.68	22
دالة		12.19	0.12	2.17	0.76	3.75	23
دالة		8.81	0.90	1.69	0.16	2.94	24
دالة		9.26	0.91	1.53	1.09	2.80	25
دالة		11.58	0.11	2.24	0.69	3.71	26
دالة		13.23	1.01	2.30	0.58	3.79	27
دالة		12.03	1.07	2.06	0.88	3.68	28
دالة		8.03	0.88	1.48	0.18	2.62	29
دالة		4.98	0.91	1.60	1.35	2.39	30
دالة		9.25	0.97	1.81	0.07	3.11	31
دالة		9.22	1.00	2.23	0.99	3.48	32
دالة		11.18	0.07	2.06	0.86	3.56	33
دالة		8.66	0.35	2.42	0.66	3.68	34
دالة		7.57	0.22	2.10	0.09	3.31	35
دالة		10.00	0.81	1.35	0.22	2.77	36

استخراج الاتساق الداخلي للمقياس مواجهة ضغوط الحياة

1- علاقة درجة كل فقره بالدرجة الكلية للمقياس: تم استخراج علاقة درجة الفقرة بالمقياس الكلي وفق الخطوات التي تم فيه استخراج علاقة درجة الفقرة بالمقياس الكلي لمقياس مواجهة ضغوط الحياة أعلاه جدول رقم (7) يوضح ذلك

جدول (7) علاقة درجة كل فقره بالدرجة الكلية للمقياس

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1	0,515	13	0,597	25	0,510
2	0,486	14	0,564	26	0,550
3	0,427	15	0,419	27	0,471
4	0,586	16	0,333	28	0,285
5	0,462	17	0,629	29	0,338
6	0,350	18	0,545	30	0,407
7	0,509	19	0,2,23	31	0,378
8	0,377	20	0,359	32	0,500
9	0,391	21	0,453	33	0,455
10	0,482	22	0,569	34	0,428
11	0,473	23	0,445	35	0,528
12	0,525	24	0,504		

عرض النتائج ومناقشتها

1-مستوى المرونة النفسية لدى المرحلة الاعدادية. يتضح من الجدول (8) ان القيمة التائية المحسوبة للمرونة النفسية لدى افراد عينة البحث (18,081) اعلى من القيمة الجدولية للمقياس (1,96) وهذا يعني أن افراد عينة البحث لديهم مرونة النفسية

جدول رقم (8) مستوى المرونة النفسية لدى المرحلة الاعدادية

حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
400	76,50	65	399	12,749	18,081	1,96	دالة

2-دلالة الفروق في مستوى المرونة النفسية لدى طلبة المرحلة الاعدادية وبحسب الجنس (الذكور ،الاناث) يتضح من الجدول (9) أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (2,317) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند درجة حرية (398) . مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور

جدول رقم (9) مستوى المرونة النفسية وفق متغير الجنس

حجم العينة	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
200	ذكور	77,97	12,883	398	2,317	1,96	دالة
200	اناث	75,477	12,477				

3-دلالة الفروق في مستوى المرونة النفسية لدى طلبة المرحلة الاعدادية وبحسب الفرع (العلمي، الادبي) يتضح من الجدول (10) أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (2,966) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند درجة حرية (398) . مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الاختصاص لصالح الفرع العلمي

جدول رقم (10) مستوى المرونة النفسية وفق حسب الاختصاص

حجم العينة	الاختصاص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
200	العلمي	78,36	12,144	398	2,966	1,96	دالة
200	الادبي	74,62	13,097				

4-مستوى مواجهة الضغوط لدى المرحلة الاعدادية. يتضح من الجدول (11) ان القيمة التائية المحسوبة لمقياس ضغوط الحياة لدى افراد عينة البحث (2,518) اعلى من القيمة الجدولية للمقياس (1,96) وهذا يعني ان افراد عينة البحث لديهم ضغوط الحياة .

جدول رقم (11) مستوى مواجهة الضغوط لدى المرحلة الاعدادية

حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
400	92,30	87,5	399	18,232	2,518	1,96	دالة

5-دلالة الفروق في مستوى مواجهة الضغوط الحياة لدى المرحلة الاعدادية وبحسب الجنس (الذكور، الاناث) يتضح من الجدول (12) أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (2,518) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند درجة حرية (398) . مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح اناث

جدول رقم (12) مستوى ضغوط الحياة وفق متغير الجنس

حجم العينة	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
200	ذكور	88,43	16,905	398	4,314	1,96	دالة
200	اناث	96,12	18,725				

6- دلالة الفروق في مستوى ضغوط الحياة لدى طلبة المرحلة الاعدادية وبحسب الفرع (العلمي، الادبي) يتضح من الجدول (13) أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (2,283) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند درجة حرية (398). مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الفرع لصالح الفرع العلمي.

جدول رقم (13) مستوى ضغوط الحياة وفق حسب الاختصاص

حجم العينة	الاختصاص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
200	العلمي	94,37	19,017	398	2,283	1,96	دالة
200	الادبي	90,23	17,212				

7- النفسية معرفة العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية ومواجهة ضغوط الحياة لدى طلبة المرحلة الإعدادية: تم حساب معامل الارتباط بين متغيري البحث المرونة النفسية والضغوط الحياة باستعمال معامل ارتباط بيرسون وتبين انه موجب اذ بلغ (0,237) وهو معامل دال احصائياً مقارنة بالقيمة الجدولية البالغة (0,124) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجه الحرية (398) جدول رقم (14) يوضح ذلك.

جدول رقم (14) العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية ومواجهة ضغوط الحياة

معامل الارتباط	القيمة الجدولية	درجة الحرية	مستوى دلالة	الدلالة
0,237	0,124	398	0,05	دالة

تفسير النتائج:

أظهرت نتائج أن طلبة المرحلة الإعدادية يتمتعون بمستوى مرتفع من المرونة النفسية، إذ جاءت القيمة التائية المحسوبة أعلى من الجدولية، مما يدل على أن أفراد العينة لديهم قدرة جيدة على التكيف مع المواقف الضاغطة ومواجهة التحديات الدراسية والحياتية بانفعالات متزنة وأساليب إيجابية.

كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية تبعاً لمتغيري الجنس والفرع الدراسي، وكانت الفروق لصالح الذكور من حيث المرونة النفسية، مما يشير إلى أن الذكور أكثر قدرة على ضبط انفعالاتهم والتكيف مع الضغوط، في حين ظهرت فروق بحسب الفرع لصالح طلبة الفرع العلمي الذين يتميزون بدرجة أعلى من المرونة نتيجة طبيعة دراستهم ومتطلبات تخصصهم.

أوضحت النتائج أيضاً أن طلبة المرحلة الإعدادية يعانون من مستوى مرتفع من ضغوط الحياة، ويُعزى ذلك إلى التغيرات النفسية والاجتماعية التي ترافق هذه المرحلة العمرية، إضافة إلى التحديات الدراسية والامتحانات والضغوط الأسرية والمجتمعية. كما تبين وجود فروق معنوية في مستوى الضغوط تبعاً لمتغير الجنس، وجاءت لصالح الإناث، مما يشير إلى أن الإناث أكثر تعرضاً للضغوط مقارنة بالذكور، ربما بسبب الحساسية الانفعالية وطبيعة التنشئة الاجتماعية. كذلك ظهرت فروق تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي، حيث كانت الضغوط أعلى لدى طلبة الفرع العلمي بسبب صعوبة المناهج وكثرة المتطلبات الدراسية.

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين المتغيرين، فقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين المرونة النفسية ومواجهة ضغوط الحياة، حيث بلغ معامل الارتباط (0.237)، وهو ما يشير إلى أن ارتفاع مستوى المرونة النفسية لدى الطلبة يؤدي إلى ارتفاع القدرة على مواجهة ضغوط الحياة، أي أن الطلبة الأكثر مرونة هم الأقدر على مواجهة الضغوط النفسية والحياتية بنجاح.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة نجوى، أبة(2022) المرونة النفسية وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة حيث توصلت إلى علاقة ذات إحصائية بين مستوى المرونة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة لدى الممرضات المتزوجات، وكذلك تتفق مع دراسة خضر وآخرون (2021) حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية 0.01 بين المرونة النفسية ومواجهة الضغوط المهنية

واختلف مع دراسة الزهيري(2012) حيث توصل إلى وجود علاقة سالبة بين المرونة النفسية وأحداث الحياة ضاغطة .

وبناءً على ذلك يمكن القول إن المرونة النفسية تمثل عاملاً مهماً في تعزيز قدرة طلبة المرحلة الإعدادية على مواجهة ضغوط الحياة والتكيف مع متغيرات البيئة الدراسية والاجتماعية، وهي مؤشر على التوازن النفسي والنضج الانفعالي لديهم .

التوصيات:

- 1- أجراء دراسات لمعرفة طبيعة العلاقة بين المرونة النفسية وبعض المتغيرات الأخرى ك (التوافق الاجتماعي، الانتحار ، وتعاطي المخدرات، الاكتئاب، وغيرها من المتغيرات)
- 2- أجراء دراسات وبحوث مماثلة لدى عينات أخرى من المجتمع.
- 3- أجراء دراسات لمعرفة طبيعة العلاقة بين ضغوط الحياة وبعض المتغيرات الأخرى ك (المساندة الاجتماعية، الصحة النفسية، توكيد الذات والتفكير المنظم، سمات الشخصية وغيرها من المتغيرات).
- 4-وضع برامج إرشادية من أجل رفع المرونة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية وزيادة إقبالهم على الحياة بروح متفائلة والتي تعكس مدى مواجهتهم لضغوطات الحياة.
- 5-الإفادة من نتائج البحث في وضع برامج تثقيفية وترفيهية تساعد على رفع مستوى المرونة النفسية ومواجهة ضغوطات الحياة لدى طلبة الإعدادية

المقترحات:

- 1- عقد ورش تعليمية تهدف الى تحسين مهارات مواجهة ضغوط الحياة لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
- 2- عقد ورش تعليمية تهدف الى تحسين مهارات المرونة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
- 3- بناء برامج إرشادية لتنمية المرونة النفسية ومواجهة ضغوطات الحياة لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

المصادر:

- ابو مصطفى، نظمي عودة موسى، (2022)، **ضغوط الحياة وعلاقتها بالعجز النفسي لدى طلاب كلية مُجْتَمَع الأَقْصَى لِلدِّرَاسَاتِ الْمُتَوَسِّطَةِ**. مجلة أبحاث - العدد 19، فلسطين، كلية الآداب - جامعة مرضكلية التربية جامعة الأقصى فلسطين.
- اسماعيل، بشرى، (2004)، **ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية**. كلية الآداب، جامعة الزقازيق، مكتبة الانجلو المصرية.
- ال جلالة بندر، (2020)، **المرونة النفسية أفكار للتعامل مع التوتر والضغوط وتحقيق النجاح والعيش بسعادة**. دار تشكيل للنشر والتوزيع، الرياض.

- خضر، محمد عبد الرحمن محمد وعبد الرحمن محمد السيد وأبو السعود، سعيد طه محمود، (٢٠٢١)،
المرونة النفسية وعلاقتها بمواجهة الضغوط المهنية لمعلمي المعاهد الأزهرية. المجلة العربية للعلوم
التربوية والنفسية -العدد 22، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ص ص ١٠٣ - ١٣٢.
- الخميس، عواطف وطنوس، عادل، (2019)، مستوى المرونة النفسية وعلاقتها بالضغوط النفسية
لدى عينة من طالبات سنة أولى تحضير في جامعة الجوف بمحافظة القريات. المجلة التربوية
الاردنية، العدد الثالث، الجمعية الاردنية للعلوم التربوية
- رجب، أحمد، (2025)، مهارات إدارة الذات والمرونة النفسية.. كيف تتغلب على الضغوط والمتاعب.
دار أزهى للنشر.
- الزهيري، لمياء قيس سعدون، (2012)، المرونة النفسية وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة
الجامعة. رسالة ماجستير، جامعة ديالى، كلية التربية.
- شلبي، نعيم عبد الوهاب، (2015)، إدارة الضغوط من منظور اجتماعي معاصر. المكتبة العصرية
للنشر، ط1، المنصورة.
- صارة، براهيم، (2023)، المرونة النفسية وعلاقتها بكفاءة الذات الأكاديمية. دراسة ميدانية بكلية
العلوم الاجتماعية -تيارت، جامعة ابن خلدون - تيارت. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ورطفونيا
قسم علم النفس والفلسفة والاورطفونيا.
- العازمي، عائشة عبيد الله مبارك قويسي، (2022)، المرونة النفسية وعلاقتها بالتفكير الايجابي لدى
المراهقين. مجلة كلية التربية، العدد السادس والاربعون، الجزء الثالث، عين الشمس.
- عبيدات، ذوقان واخرون، (1996) البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. دار الفكر للنشر، الأردن.
- علي، حسام حجاجي محمد، (2022)، بناء مقياس المرونة النفسية لدى رعاية الشباب بجامعة بنها.
مجلة التربية البدنية وعلوم الرياضة، المجلد 3 العدد6، جامعة بنها - كلية التربية الرياضية.
- قازي، محمد وعادل تنهيد، (2024)، المرونة النفسية لدى طلبة جامعة الموصل. مجلة التربية للعلوم
الإنسانية، المجلد (4)، العدد (91).
- قسميوري، ماسيليا، (2023)، مستوى المرونة النفسية لدى ممرضة المؤسسة الشفائية المتخصصة
لأمراض العقلية دراسة ميدانية. جامعة محمد خيضر بسكرة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم
العلوم الاجتماعية.
- قهار، صبرنة، (2016)، استراتيجيات مواجهة الضغط. جامعة جزائر 2، مجلة التربية والصحة النفسية،
المجلد 10، العدد الثاني.
- الكبيسي، وهيب مجيد، (2010)، الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية. العالمية المتحدة بيروت
- لبنان.

-نجوى، خديجي، اية، جزولي، (2022)، المرونة النفسية وعلاقتها باحداث الحياة الضاغطة دراسة ميدانية على عينة من الممرضات المتزوجات بالمستشفى كويتي بالعش سيدي عيسى ولاية المسيلة. رسالة ماجستير، جامعة محمد بوصاف - المسيلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

-النوحي، عبد العزيز فهمي، (2001)، الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية. عملية حل المشكلة ضمن إطار نسقي/ايكولوجي، ط3.

-الهنداوي، غادة مبارك محمد، (2020)، التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة بمنطقة عرعر. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، العدد الخامس، جامعة المحددات الشمالية/ المملكة العربية السعودية.

المصادر الاجنبية:

. (2013) C. Resilience. Stress and Health, & Cooper, I.- Robertson
O The "Basic PH" Model of Coping and , & Ayalon, M., shacham, M.-Lahad
Research and Cross-Cultural application. Jessica Kingsley , Theory, Resiliency
publishers. . (2013).
M. (ed.) The Social Ecology of , In Ungar, M Introduction to the Volume,-Ungar
Heidelberg , Dordrecht, 1-9. New York, Resilience: a Handbook of Theory and Practice
London: Springer(2012)

مصادر الكترونية:

[-https://mawdoo3.com](https://mawdoo3.com)

ملحق

(مقياس مواجهة ضغوط الحياة)

عزيزي الطالب /ة

تحية طيبة

لأغراض البحث العلمي نعرض عليك مجموعة من الفقرات التي تتعاملين معها في حياتك اليومية والتي تمت صياغتها في بعض الجوانب التي تواجهها، يرجى منك قراءة تلك الفقرات بإمعان وتحديد رأيك بكل فقرة بدقة وصراحة بوضع علامة () وفق ما يتناسب معك، وللعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة من المهم أن تعبر عن نفسك كما في النموذج الآتي:..

ت	الفقرة	تتطبق على بدرجة عالية	تتطبق على بدرجة متوسطة	تتطبق على بدرجة ضعيفة	لا تتطبق على أبداً
1	اعاني من عدم اهتمام الناس بي اثناء وجودي بينهم		✓		

كما ويرجى التفضل بتزويدنا بالمعلومات الآتية لاعتمادها كمثيرات أساسية في إجراءات البحث الحالي ولا حاجة لذكر الاسم:

العمر 0000000

سنوات الرسوب 000000

التحصيل الدراسي: الأب 0000000000 الأم 00000000

الحالة الاقتصادية:- متوسطة جيدة جداً

هل تعرضت خلال حياتك لمشاكل لضغوط الحياة؟ نعم، لا : إذا كان جوابك (نعم) فأذكرها على شكل نقاط

مع تمنياتي لكم بالنجاح والتفوق

الباحثان : م.م كلشان سيف الدين نوري - م.م عبير ازاد رحيم

ت	الفقرات	عالية على درجة	متوسطة على درجة	ضعيفة على درجة	لا تتطبق على أبداً
1	أجد صعوبة في محافظته على مستوى تحصيلي الدراسة بسبب البيئة المدرسية				
2	اعاني من عدم السيطرة على صعوبات التي تؤثر على دراستي.				
3	أعاني من التشتت وعدم التركيز في الدراسة				
4	أجد صعوبة في استخدام الطرق الملائمة لمواجهة الحياة.				

5	أواجه صعوبة في الانسجام مع المجتمع
6	لدي مسؤوليات تجاه اسرتي
7	أشعر بالاكتئاب والحزن في كثير من الأحيان
8	أحرص على عدم اظهار انفعالاتي أمام الآخرين
9	أشعر بالتوتر بسبب فشلي في أداء المهام
10	انا مستمتع بحياتي الدراسية
11	رغم وجودي بين الناس اشعر بأنهم بعيدون عني
12	أعاني من عدم اهتمام الآخرين بمشكلاتي وانشغالاتي
13	أشعر بالخوف والتهديد لما قد يطرأ على حياتي من أحداث وظروف
14	أشعر بعدم الرضا عن نفسي
15	أعاني من التوتر والقلق
16	أشعر بصعوبة النوم بسبب أفكار تشغل بالي
17	أجد صعوبة في تكوين صداقه
18	والداي يتدخلان بشكل كبير في حياتي
19	أعاني من عدم تفهم اسرتي لأرائي
20	ثقتي بنفسي تجعلني قادرا على مواجهة الضغوط الحياتية
21	أستطيع إيجاد حلول للمشكلات الحياتية التي تواجهني
22	والداي يتعاملان معي بقسوة
23	عائلتي لا تراعي ظروفى الدراسية
24	يضايقني تحيز بعض المدرسين
25	اشعر بالقلق بشأن مستقبلي
26	اعاني من تدني مستوى دخل عائلتي
27	اشعر بعدم اهتمام اسرتي بي
28	يفرق والداي في التعامل بيني وبين اخوتي
29	أشعر بعدم الثقة بالآخرين
30	أتجنب تحدث عن مشكلاتي امام الآخرين
31	اتضايق عندما يسألني احد عن مستواي الدراسي
32	اتعرض للعقوبة من قبل والدي إذا لم احصل على درجات عالية
33	يقارن والداي بيني وبين الآخرين في مستواي الدراسي
34	اجبرني والداي على اختيار اختصاصي الدراسي
35	اعاني من ادمان الالعاب الالكترونية
36	أجد صعوبة في أبعاد الاحداث المؤلمة عن ذهني

(مقياس المرونة النفسية)

عزيزي الطالب /ة

تحية طيبة

لأغراض البحث العلمي نعرض عليك مجموعة من الفقرات التي تتعاملين معها في حياتك اليومية والتي تمت صياغتها في بعض الجوانب التي تواجهها، يرجى منك قراءة تلك الفقرات بإمعان وتحديد رأيك بكل فقرة بدقة وصراحة بوضع علامة () وفق ما يتناسب معك، وللعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة من المهم أن تعبر عن نفسك كما في النموذج الآتي:..

ت	الفقرة	تطبيق على درجة عالية	تطبيق على درجة متوسطة	تطبيق على درجة ضعيفة	لا تتطبق علي أبداً
1	اعاني من عدم اهتمام الناس بي اثناء وجودي بينهم		✓		

كما ويرجى التفضل بتزويدنا بالمعلومات الآتية لاعتمادها كمغيرات أساسية في إجراءات البحث الحالي ولا حاجة لذكر الاسم

العمر

سنوات الرسوب.....

التحصيل الدراسي.....الأب.....الام.....

الحالة الاقتصادية:- متوسطة جيدة جداً

هل تعرضت خلال حياتك مشاكل لضغوط الحياة؟ نعم ،لا إذا كان جوابك (نعم) فأذكرها على شكل نقاط مع تمنياتي لكم بالنجاح والتفوق

الباحثان : م.م كلشان سيف الدين نوري - م.م عبير ازاد رحيم

ت	الفقرات	درجة عالية تطبيق على	درجة متوسطة تطبيق على	درجة ضعيفة تطبيق على	لا تتطبق علي أبداً
1	هناك من يشجعني على النجاح في الحياة				
2	أتعاطف مع الآخرين في إحزانهم وأفراحهم				
3	استطيع معالجة بعض الأمور في الوقت المحدد				
4	أجد من يتفهم صعوباتي ويعمل على تذليلها				
5	أقوم بتصحيح بعض أفكار الخاطئة للوصول الى أداء أفضل				
6	انا قادر للتعبير عن مشاعري				

7	يعزز أصدقائي ثقتي بنفسي			
8	ابذل قصارى جهدي لتنمية قدراتي العلمية			
9	أحب إن أرضي أفراد أسرتي			
10	استطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية			
11	استخدم النجاحات السابقة لمواجهة التحديات التي تواجهني			
12	لدي القدرة على الابتكار أكثر من فكرة واحدة في مواقف كثيرة			
13	نجاحي في المواقف الماضية تسعدني			
14	أستطيع أن أحقق الأهداف التي تتناسب مع مستوى قابليتي			
15	ألتقى القبول والاحترام من الآخرين			
16	اتحد المحن أنا قادر على مواجهة			
17	يسهل على إقامة علاقات اجتماعية مختلفة			
18	اعمل جاهداً لتعلم الجديد على الرغم من التحديات			
19	أجد من يقف معي عندما تواجهني مشكلة			
20	أشعر بانني أكثر مرونة في المواقف الصعبة			
21	صداقاتي الحميمة لها أثرا جيدا في حياتي			
22	أضع خطط المواجهة للتغيرات في المستقبل			
23	العلاقات الاجتماعية مع الآخرين تديمها المرونة			
24	إيماني بالله يخفف على المصاعب.			
25	أنا متوافق مع البيئة المحيطة			
26	الذكريات المزعجة لا تؤثر على			

استكشاف اللطف لدى المرشدين التربويين في عملهم الارشادي
Exploring kindness among educational counselors in their counseling work

م. د ختام طالب خلف شيال

Dr. khitam Talib Khalaf Shiyal

الجامعة العراقية _ كلية التربية للبنات

University of Iraq – College of Education for Girls

قسم رياض الاطفال والتربية الخاصة

Department of Kindergarten and Special Education

khitam.t.khalaf@aliraqia.edu.iq

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/10/7	2025/10/18

الملخص:

إن القيمة الأساسية التي يجب أن يتحلى بها المرشد التربوي مع الآخرين هي اللطف، وخاصةً مع طلبته، ومن المسلم به أنه لا يمكن للمرء أن يكون رحيماً ولطيفاً بالآخرين إذا لم يطوره ويمارسه في نفسه، وقد وجد المرشدون التربويون الذين يدركون أهمية العناية بالذات، ويعطون الأولوية لسلوكيات اللطف، وأنهم قادرون على إدارة ضغوط العمل، إذ يتطلب أداء المرشدين التربويين لواجبهم التمتع بصحة نفسية جيدة. لذلك هدف البحث الحالي الكشف عن اللطف، ودلالة الفروق في اللطف لدى المرشدين التربويين في العمل الارشادي على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)، تكون مقياس البحث من (23) فقرة بصيغته النهائية، وبلغ معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (0.74) وبلغ معامل الثبات بطريقة الفا- لكرونباخ (0.70) وتحدد البحث الحالي بالمرشدين التربويين للعام الدراسي 2025 / 2026، وتألّف مجتمع البحث من (2899) مرشداً ومرشدة، وبلغ عدد أفراد عينة البحث (400) مرشداً ومرشدة، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت الباحثة مقياس اللطف على عينة البحث، وكشفت النتائج أن المرشدون التربويون يتمتعون: باللطف وتتفوق الإناث على الذكور في اللطف وفي ضوء نتائج البحث قدمت بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: (اللطف، الارشاد التربوي)

Abstract:

The core value that an educational counselor should possess in interactions with others is kindness, especially with students. It is a given that one cannot be compassionate and kind to others without developing and practicing it within themselves. Educational counselors who understand the importance of self-care and prioritize self-kindness behaviors find they are able to manage work pressures, as performing their duties requires good mental health. Therefore, the current research aims to reveal the level of kindness and the significance of differences in kindness among educational counselors in counseling work according to the gender variable (males - females). The research scale consisted of 23 items in its final form. The reliability coefficient using the retest method was 0.74, and the reliability coefficient using Cronbach's

alpha was 0.70. The current research was limited to educational counselors for the academic year 2025/2026. The research population consisted of 2899 male and female counselors, and the research sample included 400 male and female counselors. The researcher adopted the descriptive approach and applied the kindness scale to the research sample. The results revealed that educational counselors possess kindness, and females outperform males in kindness. In light of the research results, some recommendations and suggestions were presented.

Keywords: kindness, educational guidance.

الفصل الأول : التعريف بالبحث:

مشكلة البحث:

أن القيمة الأساسية التي يجب أن يتحلى بها المرشد التربوي مع الآخرين هي اللطف، وخاصةً مع طلبته، ومن المسلم به أنه لا يمكن للمرء أن يكون رحيماً ولطيفاً بالآخرين إذا لم يطوره ويمارسه في نفسه، وقد وجد المرشدون التربويون الذين يدركون أهمية العناية بالذات، ويعطون الأولوية لسلوكيات اللطف، وأنهم قادرون على إدارة ضغوط العمل، وأن لديهم خبرة مرضية في بيئة عملهم، إذ يتطلب أداء المرشدين التربويين لواجبهم التمتع بصحة نفسية جيدة (Alonsagay&Medes, 2024).

إن الجهود الكبيرة التي يبذلها المرشدون التربويون في كل مكان ، حيث يُعلّمون الطلبة المهارات اللازمة، ويطورون برامج هادفة ، حتى يشعر جميع الطلبة بالأمان والتقدير في البيئة المدرسية، ويُعلّمون المرشدين التربويين أيضاً اللطف (kindness) وبذلك يبرز اللطف كأحد أحدث مفاهيم علم النفس الإيجابي ، وفي هذا السياق، يمكن تعريف اللطف (kindness) بأنه فهم مشاعر الناس وأفكارهم وإظهار سلوكيات مناسبة، ودعم صحتهم النفسية، والسعي إلى زيادة نموهم، واتباع سلوكيات قائمة على الاحترام، Seligman, (et al,2005).

ولأن غرس المشاعر الإيجابية يمنح الناس العقلية والمنظور العاطفي الصحيحين، فإن وجود المشاعر الإيجابية مع مرور الوقت يمكن أن يُحدث تأثيراً مركباً، ويمكن لوجودها أن يُغير الفرد تماماً، ويمكن أن يجعله أكثر تواصلًا اجتماعيًا واستجابة، في حين أن غياب المشاعر الإيجابية قد يؤدي إلى شعور الناس بالجمود في الحياة، وقد يشعرون بالإحباط وضعف القدرة على الأداء (Bardon, et al,2023).

إذا لم تُوجّه هذه المشاعر السلبية وبشكل صحيح، فقد تؤدي إلى مشاكل نفسية عدة، فإن الشعور بالحالات السلبية مثل اليأس أو التوتر والانتحار، وتهديدات عامة للرفاهية ويمكن أن يزيد من خطر الإصابة بالاضطرابات العقلية ويؤثر على الصحة النفسية والجسدية (Palacios, et al,2025).

ووجدت دراسة (Hosoda & Estrada, 2024) أن تقديم اللطف (kindness) يرتبط سلبًا بالهوية المؤسسية وتقليل التوتر، ومع ذلك، فإن الأشخاص "اللطيفين للغاية" أو الذين يكونون دائمًا "الشخص اللطيف" يشعرون بالتعب لأن العلاقة ليست متبادلة؛ فهم لا يتلقون اللطف بقدر ما يعطونه، لأنه عندما يعطي الناس أكثر مما يشعرون أنهم يتلقونه، يمكن أن يتعثر التواصل والتفاعل الاجتماعي ويقلل من تجارب الانتماء والاندماج في بيئات التربية والتعليم، مما يؤدي إلى تجارب الإقصاء الاجتماعي والصراع (Hosoda & Estrada, 2024).

أشارت نتائج دراسات كل من: (Liotti, 2017) (Harris, 2017) (Cutler & Banerjee, 2018) (Beck & Beck, 2011) (Neff & Dam, 2015) (Gilbert, 2010) أن الخوف من اللطف ينبع من أسباب مختلفة وذلك بسبب الاعتقاد بأن تقديمك معروفًا لشخص ما سيجعلك أكثر عرضة للتعرض للحدود، وللشر، وللاستغلال، والاعتقاد بأن بعض الناس لا يستحقون هذا اللطف، وتتجلى مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الاتي: هل يتمتع المرشدين التربويين باللطف في عملهم الإرشادي؟

أهمية البحث:

في عصر يتسم بالغموض، وضعف الاستقرار، والمخاطر العالمية، والتباعد الاجتماعي، يعد تعزيز اللطف (kindness) من خلال الإرشاد التربوي والتربية المبني على القيم ليس ذا أهمية فحسب، بل هو ضرورة ملحة لبناء مجتمعات أكثر تعاطفًا وتماسكًا. (Largo, et al. 2025).

لذلك يستخدم علم النفس الإيجابي المفاهيم والنظريات النفسية ونتائج الأبحاث لتطوير برامج تداخلية - تدخلات علم النفس الإيجابي - وقد قامت دراسات علم النفس الإيجابي بفحص البنيات البشرية مثل اللطف (kindness) واداء العمل الايجابي من أجل صياغة النظريات وطرح الفرضيات واستكشاف المسارات، والآليات التي تعزز الأداء البشري، وتم استخدام مفهوم اللطف (kindness) في تطوير و تنمية الصداقات، وتعزيز إنشاء الدعم بين الأقران، والشبكات الاجتماعية، مما يعزز التجارب الإيجابية التي تُسهم في السعادة والحماية من المشكلات النفسية (Appiah, 2024).

ومما يؤكد أهمية مفهوم اللطف (kindness) ووفقًا لاستطلاع حديث أجرته الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA)، فإن حوالي 90% من الأشخاص الذين يقومون بعمل طيب أو يتلقونه يشعرون بتحسن نفسي كبير (APA, 2023).

فاللطف (kindness) مفهوم مهم في أبحاث وتدخلات علم النفس الإيجابي، وتُظهر أبحاث علم النفس الإيجابي، أن ممارسة اللطف لها فوائد عديدة، منها تعزيز الرفاهية والسعادة وتحسين الروابط الاجتماعية

وتقليل التوتر، وإلهام الآخرين للانخراط في السلوك الاجتماعي الإيجابي، ويقوي العلاقات الشخصية, Aknin, (et al,2019).

وكذلك يعد اللطف (kindness) وسيلة متطورة للنجاح في مكان العمل وخاصة في بيئة عمل المرشدين التربويين، من خلال تدخلات علم النفس الإيجابي الفعّالة، فتُسهم تدخلات اللطف في تحسين الرفاه العام للفرد، من خلال إدراك "الجانب المظلم" للفرد وقبوله، وفهم أنه جزء من الحالة الإنسانية وجزء من الإنسانية المشتركة، وهذا يُساعد الأفراد على اختيار اللطف بوعي مع أنفسهم ومع الآخرين، بدلاً من المشاعر السلبية (Cohen,2024).

وأثبتت دراسة (Craig & Chivens, 2023) أن القيام بأعمال اللطف يعزز التواصل الاجتماعي، وهو أمر يُعدّ مؤشراً رئيسياً على كلّ من الصحة النفسية والتعافي من اضطرابات القلق والاكتئاب، كما أثبتت الدراسة أن القيام بأعمال اللطف يُحقق فوائد صحية أكبر من تقنيات العلاج السلوكي المعرفي المُتعارف عليها (Craig & Chivens, 2023).

وأيضاً في سياق الخطاب الفلسفي، يُفسّر اللطف على أنه فضيلة، كفضيلة أخلاقية، يرتبط محتواها باهتمام الشخص الصادق والعميق بالآخرين وبنفسه (RANKhiGS, 2022, Fuko1982).

وبذلك يعد اللطف (kindness) حسب ما أشار إليه (Ryagozova, 2024). تكوين أخلاقي متكامل للإنسان، يتشكل ويتجلى في إطار التفاعلات الاجتماعية بين الإنسان والآخر، بما في ذلك المكونات الشخصية والتفاعلية المرتبطة باهتمامه الصادق والعميق بالآخرين وبنفسه، ويرتكز بالاهتمام في الآخر من خلال فهمه وقبوله، وإدراك قيمته، والتعاطف معه، وتقديم العون والمساعدة له في ظروفه الحياتية الصعبة، والسعي إلى نشر نظرة تفاؤلية للعالم، ومبادئ أخلاقية، وإيمان عميق، وفرح صادق، وأمل، وإيجابية في الحياة، بالإضافة إلى ذلك، يُمثل الاهتمام بالآخر معياراً اجتماعياً للتعايش بين الناس، وينظم التفاعلات الشخصية، ويعزز الثقة والاعتراف بينهم، ويعزز الروابط الاجتماعية والتواصل اليومي.

إن من مؤشرات الشخصية التي تُنبئ بالاهتمام بالآخر: الذكاء العاطفي، والتعاطف، والانفتاح، والقيم الاجتماعية الإيجابية، والدافع للمسؤولية الاجتماعية، والتأمل في العلاقة بين الذات والآخرين، وتشمل الدلالات العاطفية والسلوكية للطف تجاه الآخر: المساعدة، والتعاطف، والرحمة، والمساندة، ولا يقتصر اللطف بالذات على تبني موقف إيجابي من الذات، وقبول الذات، وميل الفرد نحو ذاته فحسب، بل يشمل التركيز على تحقيق الذات، وتطويرها، وتفعيل موارده الداخلية، وإمكاناته، ولذلك يرتبط لطف الشخص تجاه نفسه بتكوين كفاءات مهنية، وتواصلية، وأخلاقية، وتوسيع نطاق ضبط الذات الواعي، وتقرير المصير، وتعزيز كرامته وسمعته (Ryagozova, 2024).

لهذا يعد اللطف (kindness) قيمة أخلاقية، ويرتبط بالأخلاق ارتباطاً ضمنياً، فهو مفهوم يعكس قيمة السمات الأخلاقية والاجتماعية والشخصية، والسبب الرئيسي وراء انعكاس مفهوم اللطف (kindness) في الأذهان كسمة شخصية هو أن الأساس الاجتماعي والشخصي مرتبطان بإدراكه المعرفي (Barida, et al,2019).

لذا يُعد اللطف (kindness) سمة مرتبطة بحالة ذهنية أكثر من كونه شعوراً، وكما يتميز فعل اللطف بكونه عملاً واداءً أخلاقياً، لذلك فإن حب اللطف والاعتقاد بأنه مفيد لا يكفيان ليكون المرء شخصاً لطيفاً أو لتقييم اللطف، وبهذا يكون الطف أيضاً بُعد سلوكي يدركه الآخرون أو يعتبروه أمراً مسلماً به (Aristotle, 2020).

من ناحية أخرى ان إدراك اللطف (kindness) هو عنصر مهم من عناصر اللطف، ويعد التفسير الذاتي للمحفزات الصادرة عن البيئة، مثل جميع الإدراكات الأخرى وهكذا، فإن إدراك اللطف يصدر من المعتقدات والأفكار والتجارب والخبرات الإيجابية، أو السلبية للفرد (Çevik,2022).

وترى (McLincoln, et al,2024) أن اللطف (kindness) هو صفة تتكون من مجموعة من الأفعال والاستجابة والرغبة في مساعدة الآخرين على النجاح، والتي تكون إما باستجابة تعاطفية أو اختيار استباقي وإن أساس اللطف هو اللباقة واختيار الأفعال التي تظهر الاحترام والكرم والانفتاح والشمول (McLincoln, et al,2024).

تؤكد نتائج دراسة كل من (Seligman et al. 2005) ودراسة (Kerr, et al, 2015) ودراسة (Nelson et al. 2016) ودراسة (Curry, et al. 2018) ودراسة (Ko, et al. 2019) ودراسة (Haydon, et al. 2022) ودراسة (Soler-Anguiano et al. 2023).

إلى أن اللطف يحسن الامتنان وجودة التفاعلات الاجتماعية، مما يساهم في الحالة العاطفية الإيجابية، و أن اللطف له تأثير مباشر على تعزيز العلاقات العاطفية المفيدة، وزيادة كبيرة في المشاعر الإيجابية ، و انخفاض في المشاعر السلبية وهذا الانخفاض يساعد في تقليل مشاعر الحزن، و يعزز هذا الاكتشاف فكرة أن اللطف يسمح للأفراد بالتحرك من الأفكار السلبية والتركيز على التجارب الإيجابية ، وأيضاً يساهم الطف في تعزيز و تحقيق الرفاهية الاجتماعية ، و تم الكشف عن اللطف كقوة رئيسية لا تعزز السعادة فحسب، بل تقلل أيضاً بشكل كبير من انتشار أعراض الاكتئاب، ووفقاً لنتائج الدراسة التي أجراها (Noronha, et al, 2019) ، فإن اللطف يعد من أقوى نقاط قوة الشخصية التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بإدراك

دعم الأسرة، والسلوك الاجتماعي الإيجابي، والذي يُشكل البُعد السلوكي للطف، وايضاً يُشكل علاقة إيجابية قوية بقبول الأصدقاء لاحقاً (Yildiz & Ildiklioglu, 2024).

أشار (Fortune, et al, 2024) على أهمية بناء مجتمعات تُقدّر وتتمتع بالقدرة على التصرف بصدق ولطف، والحفاظ على كيانها، وإن إعطاء الأولوية لوقتنا للانخراط في عمل قائم على العاطفة والعلاقات، أمر بالغ الأهمية لدعم النجاح الاجتماعي والأكاديمية (Fortune, et al, 2024).

وبينت دراسة (Carey, et al, 2024) ان ارتفاع مستوى اللطف في العمل؛ وخاصةً اللطف المحدد والعام يتنبأان بالسعادة في العمل؛ وان اللطف المحدد كان مساهماً فريداً في السعادة في العمل، ويتوافق هذا مع النظرية القائلة بأن اللطف وسيلة لتعزيز العلاقات الاجتماعية ذات المنفعة المتبادلة، مما يجعل الناس سعداء بشكل عام، وخاصةً في سياق التعاون في مكان العمل (Carey, et al, 2024).

وأكدت دراسة (Bozasi & Gürer, 2024) أن المشاعر القائمة على علم النفس الإيجابي واللطف، سيكون لها آثار كبيرة على الموظفين؛ وأن الموظفين ومنهم المرشدين التربويين سوف يشعرون بمزيد من الرقي، ويتمتعون بتصورات أفضل للرفاهية، ويظهرون سلوكيات أقل إفساداً للخدمة، وذلك بناءً على تصوراتهم حول سلوكيات لطف قادتهم، فالقادة الذين يُظهرون سلوكاً لطيفاً يُقلّلون من قلق العلاقات الشخصية ويُرسّخون الثقة، مما يسمح للموظفين بالانخراط بشكل أكثر جدوى في أدوارهم (Bozasi & Gürer, 2024).

علاوة على ذلك، يُمكن للطف (kindness) أن يكون بمثابة إشارة اجتماعية تُشير إلى التوافر العاطفي، مما يُعزز الأمان النفسي، فعندما يكون اللطف موجوداً، يميل الموظفون ومنهم المرشدين التربويين إلى اعتبار مكان عملهم بيئة داعمة وامنة، وهو ما يرتبط بانخفاض نوايا دوران العمل وزيادة سلوكيات المواطنة، لذلك يُسهم اللطف في كل من التعليم والعمل في خلق بيئة نفسية تُعزز التعاون (Walumbwa & Schubroeck, 2009).

وإن أفعال اللطف (kindness)، مثل تقدير مساهمات الموظفين، أو منحهم المرونة، أو الاستجابة بتعاطف للتحديات الشخصية، تُنشئ ثقافة مؤسسية قوامها الثقة والاحترام المتبادل (Lilius, et al. 2011). ويُبلغ الموظفون في مثل هذه البيئات عن مشاركة أعلى، ورضا وظيفي أقوى، وانخفاض في معدلات التغيب عن العمل (McKinsey & Company, 2021).

يرى (Benson, & Brennan, 2018) إلى ضرورة وجود بيئة مُلهمة نفسياً في مكان العمل يكون فيه النهج العام شاملاً، ويُراعي الاحتياجات النفسية والعاطفية لمُستخدمي الخدمات الارشادية، وخاصة مع الأفراد الذين يعانون من التشرد ومن صدمات نفسية مُعقدة في حياتهم،

والتي بدورها يُمكن أن يكون لها تأثير سلبي على أفكارهم، ومشاعرهم، وسلوكهم، وصورتهم الذاتية عن أنفسهم، ويُمكن أن يُمثل العمل في هذه البيئة تحديًا، سواء من حيث العمل الفعلي أو من خلال تأثيره عليهم كأفراد، (Lemieux-Comberlege, et al, 2023).

ويعتمد القيام بسلوك اللطف في العمل على ثقافة المؤسسة التربوية، وبالتالي ستتدفق السعادة في العمل إلى الحياة الشخصية للموظفين وتعزز مجموعة من الأنشطة اللطيفة، بلا شك أن مكان العمل، ومساحة العمل بشكل عام تؤثر على مزاج المرشدين التربويين والموظفين والطلبة، وبهذا يظهر الإرشاد التربوي في المدارس كيف تساعد أفعال اللطف في بناء واحترام الذات الإيجابي والشاركة والفخر بالمجتمع ، وإن تهيئة بيئة مدرسية إيجابية من خلال توعية الطلبة بقدرتهم على إحداث تغييرات إيجابية، يُعدّ وسيلةً رائعةً لبناء مجتمع مدرسي، ولذلك يؤمن المرشدين التربويين إيمانًا راسخًا بهذه الفلسفة، ويعملون على تطبيقها ، لان دمج ممارسات بسيطة، مثل بدء اليوم بتأكيد إيجابي أو اختتامه بتأمل في أفعال اللطف، يمكن أن يساعد في ترسيخ ثقافة اللطف (Denial,2024).

وعلى المدى الطويل، كان المرشدون التربويون أكثر قدرةً على التعامل بلطف مع المتطلبات العاطفية لمهنتهم بفعالية، وإدارة مشاعرهم، والتعامل مع التحديات العاطفية لطلابهم، مع الحفاظ على شعورٍ بالتوازن والهدوء الذي ساهم في حصولهم على مستوى عالٍ من الرفاهية النفسية، ومن الضروري الاعتراف بأنه ليس كل مرشد تربوي يُظهر اللطف والسلامة النفسية بنفس القدر؛ (Bali, et al,2022).

إن الشخصية المثالية للمرشد التربوي لها دورٌ استراتيجيٌّ بالغ الأهمية في تطبيق الإرشاد التربوي، وتعززت هذه الفكرة في رأي (Irby, & Jones2024) ، الذي ينص على أن المرشدون التربويون هم محترفون مدربون ولديهم مهارات في مجال الإرشاد التربوي، وذلك بصفتهم فردًا مسؤولاً عن مساعدة المسترشدين (Irby & Jones2024).

لذا توجب على المرشدين التربويين أن يظهروا أنفسهم كأشخاص متكاملين وأصلاء، وقادرين على بناء علاقات شخصية فريدة ومتناغمة ومقنعة وإبداعية، وتُمثل هذه الصفات القوة الدافعة وراء نجاح خدمات الإرشاد التربوي، وتُعد الصفات الشخصية للمرشد التربوي أمرًا بالغ الأهمية في تطبيق التوجيه والإرشاد، وهذه الصفات، لا تقتصر على الجوانب الفردية مثل اللطف، والصبر، والنزاهة فحسب، بل تشمل أيضًا عوامل سياقية مثل الثقافة، والقيم الدينية، والاحترافية تطبق في سياق ممارسة العملية الإرشادية (Insani & Astuti, 2024).

وتتأكد أهمية دور المرشدين التربويين في تقديم الدعم الشامل للطلبة مما يوجب الحاجة إلى فهم العمليات التعاونية وتحسينها والأهم من ذلك هو أن المرشدين التربويين يعملون كـ "جسر" بين المدرسة والأسرة، مما يضمن استمرار وتلائم الخدمات الإرشادية للطلبة (Chen & Low, 2025).

وهذا يوضح أن العمل الإرشادي هو جهد منهجي وموضوعي ومنطقي ومستمر يبذله المرشدون التربويون لدعم نمو الطلبة في تحقيق التوافق بكل أشكاله ويقدمون المرشدون التربويون الخدمات الإرشادية باحترافية، لمساعدة الطلبة على فهم أنفسهم، وتطوير قدراتهم، وحل مشكلاتهم الحياتية باستقلالية ومسؤولية (Nedah, et al, 2025).

هذا ما تأكد بوصف الجمعية الأمريكية لمرشدي المدارس (ASCA) إن مرشدي المدارس هم مهنيون معتمدون يُحسنون نتائج جميع الطلبة، من خلال تطبيق برنامج إرشاد مدرسي شامل لتقديم المشورة الأكاديمية والمهنية وتعزيز الكفاءات الاجتماعية والعاطفية لديهم (Larran & Hein 2024).

وبما أن العملية الإرشادية هي عملية قائمة على التواصل العميق، وبعد التواصل بفعالية عاملاً حاسماً في نجاح التفاعل بين المرشدين التربويين والطلبة، ويكون المرشد التربوي في هذه العملية مرشداً وداعماً للطلبة الذين يواجهون تحديات مختلفة في حياتهم، ويتحمل المرشدين التربويين مسؤولية بناء علاقات قائمة على اللطف، والتعاطف والاحترام والحكمة، مما يهيئ بيئة آمنة يشعر فيها الطلبة بالراحة في مناقشة مشاكلهم ومشاعرهم لذا، يجب على المرشدين التربويين تطبيق المبادئ الأخلاقية والسلوكيات المناسبة طوال تواجدهم مع الطلبة، وهذا ما يؤكد أهمية ودور المرشدين التربويين في مساعدة الطلبة (Al-Maslah, et al, 2025).

لذلك تعد العملية الإرشادية أمراً بالغ الأهمية لتحقيق النجاح الأكاديمي المستقبلي للطلبة فهي عملية تحويلية تُساعد الأفراد على تعلّم كل ما يحتاجون معرفته داخل المدرسة وخارجها، وعليه من الضروري أن يكتسب المرشدون التربويون ثقة الطلبة ويزودهم بكل المعلومات اللازمة لمساعدتهم وتأمين مستقبلهم (Amponsah, et al, 2025).

وتأكدت أهمية البحث الحالي من الناحيتين النظرية والتطبيقية كما يلي:

الأهمية النظرية:

- يكتسب البحث أهميته النظرية من القيمة الحقيقية للمرشدين التربويين ودورهم في العملية التربوية بشكل عام، والعملية الإرشادية بشكل خاص.
- وتتأكد أهمية موضوع البحث والذي يسعى في إثراء جانب مهم من مجالات الدراسات النفسية والاجتماعية، وهو استكشاف اللطف في العمل الارشادي لدى المرشدين التربويين.
- قد يسهم في إثراء المعرفة عند الباحثين والقراء والمهتمين والباحثين في مجالات الإرشاد التربوي، وقد يضيف البحث الحالي إضافة جديد للمكتبة العربية بشكل عام والمكتبة العراقية بشكل خاص.

الأهمية التطبيقية:

- الاستفادة من نتائج البحث الحالي بإمداد المسؤولين عن الإرشاد التربوي بأهم التوصيات التي قد تساعد في تفعيل دور الإرشاد التربوي.
- وأيضاً قد تسهم في أهمية البحوث التي ستجرى على نفس العينة المتمثلة بالمرشدين التربويين بحيث يتم تزويد المشرفين التربويين والمختصين في الجانب الإرشادي بالنتائج وتمثل بذلك أساساً علمياً ل: عقد دورات تدريبية وندوات علمية للمرشدين التربويين لدعم خصائصهم الشخصية والنفسية.
- وتظهر الأهمية التطبيقية في توفير وتطوير أداة لقياس اللطف لدى المرشدين التربويين وفق أسس منهجية علمية تساعد الباحثين في الدراسات المستقبلية.

أهداف البحث: أستخدم البحث الكشف عن:

- 1- اللطف لدى المرشدين التربويين في العمل الارشادي.
- 2- دلالة الفروق في اللطف لدى المرشدين التربويين في العمل الارشادي وفق متغير الجنس (ذكور- إناث).

حدود البحث تحدد البحث بالمرشدين التربويين العاملين في المديريات العامة للتربية (الرصافة -الكرخ) لمحافظة بغداد للعام الدراسي (2025- 2026).

- تحديد المصطلحات:

اللطف " kindness "

هو أحد سمات ونقاط قوة الشخصية، والذي يشمل الولاء والرحمة والاهتمام بالآخرين، وفعل الخير للآخرين بمبادرة شخصية" (Peterson & Seligman. 2004).

اعتمدت الباحثة تعريف (Peterson & Seligman. 2004) تعريفاً نظرياً لمفهوم اللطف في البحث الحالي.

وتعرف الباحثة اللطف إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المرشد التربوي/ المرشدة التربوية من خلال إجابته عن فقرات مقياس اللطف الذي اعد في هذا البحث.

المرشد التربوي:

تعريف وزارة التربية العراقية (2008) : " أحد أعضاء الهيئة التدريسية المؤهل لدراسة مشكلات الطلبة التربوية والصحية والاجتماعية والسلوكية ، من خلال جمع المعلومات التي تتصل بهذه المشكلات سواء كانت هذه المعلومات متصلة بالطالب أم بالبيئة المحيطة به لغرض تبصيره بمشكلاته، ومساعدته على التفكير في الحلول المناسبة لهذه المشكلات التي يعاني منها لاختيار الحل المناسب الذي يرتضيه لنفسه" (وزارة التربية العراقية، 2008).

واعتمدت الباحثة تعريف وزارة التربية للمرشد التربوي وذلك كون المرشدين التربويين عينة البحث الحالي يعملون ضمن مواصفات تعريف وزارة التربية للمرشد التربوي.

الفصل الثاني: الإطار النظري:

معنى اللطف (kindness): اشار الباحثون إلى أن اللطف "kindness" يُعد من أعظم الهبات لكل إنسان، فهو موجود لدى معظم الناس منذ الولادة، ويمكن تنميته، ويمكن تعزيزه والحفاظ عليه مع مرور الوقت، وينطبق الأمر نفسه على أهمية كلمة اللطف من الناحية المعجمية، فهي صفة تعني التواضع الذي يُعبّر عن الأعمال النبيلة، ويُعرّف بالصفة "kind" في الإنجليزية ، وكلمة "kind"، وهي الصيغة الاسمية لهذه الصفة، تعني العمل اللطيف، أو صفة أو عادة اللطف، بالإضافة إلى كونها شخصاً أخلاقياً، أو شخصاً صالحاً (قاموس أكسفورد، 2011).

(Oxford Dictionary, 2011, Hornby 2015).

نظرية اللطف (kindness theory) :

نظرية نقاط القوة في علم النفس الإيجابي (مارتن سيلجمان) (Power Theory, Martin Seligman):

يركز علم النفس الإيجابي على نقاط القوة بدلاً من نقاط الضعف ويشجع الأفراد على تحديد أهداف ذات معنى والعمل على تحقيقها، مع أننا لا نستطيع اختيار "نقاط قوتنا المميزة"، إلا أننا نستطيع أن نقرر متى نستخدمها وكيف نطورها، إنها حيوية لأنها تجعلنا نشعر بأننا "على حقيقتنا"، نشعر بمزيد من الشغف والحماس والأصالة، وتجعلنا نشعر بأننا في أفضل حالاتنا (Seligman, 2011).

لهذا يُعدّ علم النفس الإيجابي نهجًا جديدًا في علم النفس، إذ يُركّز على الجوانب الإيجابية بدلًا من التركيز على الجوانب السلبية للوجود الإنساني، ويهدف إلى تغيير تركيز علم النفس من الاضطرابات النفسية إلى جودة حياة إيجابية، وقد برز مفهوم اللطف "kindness" كأحد أحدث مفاهيم علم النفس الإيجابي، كما "عُرِّفت نقاط قوة الشخصية الفردية بأنها "طرق السلوك أو التفكير أو الشعور التي يمتلك الفرد قدرة طبيعية عليها، ويستمتع بها، والتي تُمكنه من تحقيق الأداء الأمثل في سعيه لتحقيق نتائج قيّمة" (Nemik, & McGrath. 2019).

ووفقًا للبناء النظري لنقاط القوة الشخصية الذي اقترحه (Seligman & Peterson, 2004)، يمكن التعرف على ست فضائل إنسانية عالمية عبر ثقافات مختلفة، وتشمل هذه الفضائل فضيلة الإنسانية، والتي بدورها تستلزم نقاط القوة الشخصية مثل اللطف "kindness"، والحب "Love"، والذكاء الاجتماعي "Social intelligence"، وقد ارتبطت نقاط القوة للشخصية مرارًا وتكرارًا بالعلاقات الإيجابية بين الأقران، وجودة الصداقة، ويكمن الاهتمام الرئيسي في اللطف، والذي يُعرّف ببساطة بأنه "توجه مشترك للذات تجاه الآخر" (Hautakangas, 2023).

ويقترح (Seligman and Csikszentmihalyi 2000) أن دمج التدخل (تدخل اللطف kindness) مع مبادئ علم النفس الإيجابي، والذي بدوره يركز على تعزيز المشاعر الإيجابية له آثار عملية عميقة يمكن أن تساهم وتساعد في كل من متخصصي علم النفس والإرشاد التربوي والنفسي وبيئة عمل الموظفين في الممارسة اليومية لعملمهم مما يسهم في تعزيز الصحة النفسية والحد من المشكلات والمساهمة في خلق بيئة عمل أكثر إيجابية وتحسين الإنتاجية والتعاون بين الأفراد (Seligman & Csikszentmihalyi 2000).

ويُعرّف (Peterson & Seligman, 2004) في نظريتهما نظرية "نقاط القوة"، اللطف "kindness" بأنه: أحد سمات وعناصر قوة الشخصية، والذي يشمل القدرة على الولاء والرحمة والاهتمام بالآخرين وفعل الخير للآخرين بمبادرة شخصية (Peterson & Seligman, 2004).

يشير (Seligman, et al, 2009) إلى أن اللطف هو صفة تتضمن التعاطف والاهتمام تتجلى من خلال القيام بأفعال إيجابية للآخرين، ذلك، غالبًا ما يُفضي اللطف إلى تحسين الأداء الوظيفي لدى الأفراد، (Seligman, et al, 2009).

ويهتم التوجه النظري لعلم النفس الإيجابي تحديدًا بالأفعال اللطيفة وتأثيرها على الرفاهية الذاتية، ويُقدم توصيات مُفصلة لتنمية اللطف "kindness" وتطبيقه في بيئات مُتنوعة: كالحياة اليومية، والمدرسة، ومكان العمل (Malti, 2021).

أشار (Peterson & Seligman, 2005) ان أكثر نقاط القوة شيوعًا عالميًا، هي اللطف، والإنصاف، والصدق، وارتبطت نقاط القوة هذه بشكل أكبر بالرضا عن الحياة، والأمل، والحماس، والامتنان، والحب، وأطلق الباحثون على هذه النقاط اسم نقاط قوة القلب، علاوة على ذلك، كانت نقاط القوة المرتبطة بالمعرفة، مثل حب التعلم والفضول، الأقل ارتباطًا بالرضا عن الحياة (Emmons, 2024).

ويرى "2002 Seligman"، ان ممارسة اللطف تُعدّ إشباعًا للذة، فهو يُمكنك من استغلال قواك لمواجهة التحديات، لا سيما في خدمة الآخرين واقترحت نظرية "2002 Seligman" الأولية أن الأفراد لديهم ثلاث احتياجات نفسية أساسية:

- لكي تشعر بالعاطفة الإيجابية،
 - المشاركة في الأنشطة التي تعطي للحياة معنى وهدفًا، و
 - تمتع بعلاقات إيجابية مع الآخرين.
- تم إضافة حاجتين أخريين لاحقًا، بما في ذلك
- إيجاد المعنى والوفاء فيما نقوم به والسعي إليه
 - الاستمتاع بالإنجازات والنجاحات.
- عندما يتم النظر إلى هذه الأهداف مجتمعة، فإنها تؤدي إلى تطوير الرفاهية الشخصية وفرصة الازدهار التي تنشئ من اللطف، ويقترح "Seligman" أيضًا أن الأفراد لديهم القدرة على تطوير وتعزيز نقاط القوة في شخصياتهم، من خلال اللطف والمرونة والامتنان، والتي يمكن أن تساعد بشكل أكبر في تعزيز صحتهم النفسية وزيادة سعادتهم (Seligman, 2011).

تكمن عبقرية نظرية (Peterson & Seligman, 2004) في أنها توفق بين وجهتي نظر متعارضتين للسعادة الإنسانية، والنهج الفردي، الذي يؤكد على ضرورة الاعتناء بأنفسنا ورعاية نقاط قوتنا، والنهج الإيثاري، الذي يميل إلى التقليل من شأن الفردية ويؤكد على التضحية من أجل الهدف الأعظم، لذلك يوفر التوجه النظري لـ "Seligman" إطارًا مفيدًا لفهم اللطف وقياس الصحة النفسية، ويُمكن المرشدين التربويين من استخدامه لمساعدة الأفراد على تحديد جوانب حياتهم التي قد يعانون فيها من نقص في الصحة النفسية، والعمل على وضع استراتيجيات لتعزيز الصحة النفسية في تلك الجوانب (Beecham, et al., 2020).

تدعم حالياً أبحاث علم النفس الإرشادي والتي تتعلق بأصول الأشخاص ومواردهم ونقاط قوتهم وصحتهم النفسية والعقلية، وبصرف النظر عن اضطراباتهم النفسية بسبب الاعتقاد بأن نقاط القوة هي المظهر الحقيقي للفضائل (Peterson & Seligman, 2005) .

ويتيح هذا النهج المبني على قوة نقاط المرشدين التربويين والمسترشدين للحصول على فهم مشترك وأساس مشترك لمناقشة واضحة وأصيلة، فالإرشاد التربوي المبني على نقاط القوة يدعم الطلبة ليصبحوا أكثر وعياً بنقاط قوتهم واستكشافها وتطبيقها - وتشجيعهم على أن يصبحوا "أبطال" في حياتهم (Jones, 2014).

وتظهر الأبحاث أنه مجرد التأمل في اللطف يساعد على تخفيف التوتر وتقليل القلق وتقليل التأثير السلبي وزيادة التعاطف، ويعمل اللطف كعامل وقائي ضد العدوى العاطفية بين المرشدين التربويين وتعزيز قدرتهم في مكان العمل (Thomason, 2022).

وتشير نتائج دراسة (Burke & McKean, 1996) أن المرشدات الإناث يقدمن دعماً نفسياً واجتماعياً أكثر من المرشدين الذكور باعتبارهن الفاعلات والمقدمات للطف (Burke & McKean, 1996) . وبينت نتائج أبحاث مختلفة إلى أن اللطف سمة أنثوية أكثر منه ذكورية، وقد قدمت الدراسات التي أجريت قبل تطوير مقياس اللطف أدلة دامغة على ذلك مثل دراسة (Dickman & Goodfriend, 2006) (Baskerville, et al., 2000)؛ (Langford & MacKinnon, 2000). وفي دراسة حديثة أجراها (John, et al., 2025) وجد أن الإناث لديهن تقييمات ذاتية للطف أعلى من الذكور (John, et al., 2025).

من جانب آخر يُعدّ قياس اللطف أمراً صعباً، وعند دراسة الأدبيات، يُمكن الاطلاع على بعض مقاييس اللطف، منها: مقياس اللطف لـ (Communion, 1998)، ومقياس قيمة اللطف (Sarici, 2009) ، ومقياس اللطف (Youngs, et al., 2023) ، ومقياس للتحليل النفسي لمقاييس اللطف، والذي تتكون من مقياس إدراك اللطف (PKS) من 6 بنود؛ ويتكون مقياس الخوف من اللطف (FKS) من 7 بنود؛ يتكون مقياس اللطف تجاه الذات (KTOS) من 6 بنود، بينما يتكون مقياس اللطف تجاه الآخرين (KOS) من 5 بنود،

ولقياس مفهوم اللطف في مكان العمل (KIW) والتحقق من صحته، وتم الاطلاع على مقياس "Churchill model" وهي أداة متعددة الأبعاد تُجسّد المكونات الأساسية الثلاثة لمفهوم اللطف في مكان العمل: التعاطف، والشمولية، وتقدير الجهد المبذول، وتُعزّز هذه الأداة النقاش النظري القائم حول السلوكيات الإيجابية في مكان العمل (Ordiner, et al., 2024).

وفي ضوء ذلك تم تحدد ثلاث مجالات للطف بعد الاطلاع على المقاييس وتعريف وفرضيات نظرية (Peterson & Seligman, 2004) المتنبئة التي ترى ان ممارسة سمة اللطف المعرفي (معرفياً) ، يسمح لنا بالتركيز والإدراك لإظهار كرمنا للآخرين ولأنفسنا اي ادرك قيمة اللطف، وايضاً فهم مشاعرنا واحاسيسنا وعواطفنا وأفكارنا (وجدانياً) فاللطف سلوك فاضل يتضمن إظهار سلوكيات مناسبة، تشمل المؤشرات السلوكية مثل النمو الشخصي، والتطور، والكفاءة الذاتية، وتحسين الذات (سلوكياً) (Peterson & Seligman, 2004).

الفصل الثالث: منهجية البحث:

منهج البحث: اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي للكشف عن اللطف، لأنه أكثر ملائمة لتحقيق أهداف البحث ويعد من أساليب البحث العلمي.

مجتمع البحث: تألف مجتمع البحث من المرشدين التربويين في المديريات العامة لتربية محافظة بغداد الست، البالغ عددهم (2899) مرشداً ومرشدة، بواقع (1294) مرشد تربوي و (1605) مرشدة تربوية والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1)

مجتمع البحث

مديريات التربية	ذكور	إناث	المجموع
الرصافة / 1	197	369	566
الرصافة / 2	214	231	445
الرصافة / 3	201	198	399
الكرخ / 1	237	242	479
الكرخ / 2	191	255	446
الكرخ / 3	254	310	564
المجموع الكلي	1294	1605	2899

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (400) مرشد تربوي ومرشدة تربوية، بلغت نسبتهم (27.23%) من مجتمع البحث، تم اختيارهم بالأسلوب العشوائي المتناسب من كل مديرية بواقع (200) مرشد تربوي و(200) مرشدة تربوية والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

عينة البحث موزعة بحسب المديريات العامة للتربية والجنس

مديريات التربية	ذكور	إناث	المجموع
الكرخ / 1	34	28	62
الكرخ / 2	31	38	69
الكرخ / 3	30	35	65
الرصافة / 1	39	30	69
الرصافة / 2	31	34	65
الرصافة / 3	35	35	70
المجموع	200	200	400

أداة البحث : مقياس اللطف لدى المرشدين في العمل الإرشادي.

المنطلقات النظرية: من خلال ما تقدم من إطار نظري فيما يتعلق باللطف حددت الباحثة عدداً من المنطلقات النظرية في عملية بناء مقياس اللطف والمتمثلة في :

1- اعتماد نظرية (Peterson & Seligman, 2004)، في تحديد مفهوم اللطف ومجالاته.

2- اعتماد نظرية القياس التقليدية السيكمترية في بناء المقياس.

3- اعتماد أسلوب العبارات التقريرية في صياغة فقرات المقياس.

تحديد مفهوم اللطف ومجالاته: اعتمدت الباحثة تعريف اللطف من النظرية المعتمدة، والتي عرفت اللطف " هو: أحد سمات ونقاط قوة الشخصية، والذي يشمل القدرة على الولاء والرحمة والاهتمام بالآخرين، وفعل الخير للآخرين بمبادرة شخصية (Peterson & Seligman, 2004).

وحددت ثلاث مجالات اعتماداً على نظرية المتبناة وهي: (المجال المعرفي - المجال الوجداني - المجال السلوكي).

إعداد فقرات المقياس بصيغته الأولى : بما أن الباحثة اعتمدت على مفاهيم نظرية (Peterson & Seligman. 2004) في تحديد مفهوم اللطف ومجالاته، فقد تم صياغة (23) فقرة لقياس مفهوم اللطف موزعة على ثلاث مجالات بواقع (8) فقرة للمجال الاول و(7) ، فقرة للمجال الثاني ، و(8) فقرة للمجال الثالث ، اعتماداً على النظرية المتبناة، وقد تمت صياغة الفقرات بأسلوب العبارات التقريرية ، ولكل فقرة خمس بدائل متدرجة للإجابة هي(تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي أحياناً، تنطبق علي نادراً، لا تنطبق علي) يعطى لها عند التصحيح (5,4,3,2,1) على التوالي للفقرات المصاغة باتجاه إيجابي (أي باتجاه قياس اللطف) ، وهناك (7) فقرات مصاغة باتجاه سلبي (أي بعكس قياس اللطف) وهي الفقرات ذات التسلسل (4,7,12,13,17,19,22) ويعكس التصحيح ويكون (5,4,3,2,1) للفقرات المصاغة باتجاه سلبي اي بعكس قياس اللطف واشتقت جميع الفقرات من مفاهيم، وتعريف نظرية (Peterson & Seligman. 2004). وقد تم ترتيب فقرات المقياس للمجالات الثلاث عشوائياً.

الخصائص السيكومترية للمقياس :

تتضمن الخصائص السيكومترية للمقياس قدرته على قياس ما وضع لقياسه، وفيما يأتي إجراءات التحقق منهما :-

صدق المقياس: تحققت الباحثة من صدق مقياس اللطف من خلال مؤشري صدق المحتوى وصدق البناء وكالاتي :

مؤشرات صدق المحتوى ويتضمن:

-التحليل المنطقي لفقرات المقياس (صدق الظاهري) :

تحققت الباحثة من صدق المحتوى لمقياس اللطف حيث عرضت الباحثة مقياس اللطف بصيغته الأولى على (12) محكماً من المتخصصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس والقياس النفسي، لإبداء آرائهم في فقراته ومدى ملائمة كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه، وبدائل الإجابة وأوزانها، وما يروونه مناسباً من تعديل إذ اعتمدت الباحثة موافقة (10) محكمين فأكثر معياراً لصلاحية الفقرة، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3) عدد المحكمين الموافقين وغير الموافقين على مقياس اللطف

المجالات	تسلسل الفقرات لكل مجال	عدد المحكمين		قيمة (كا ²)		مستوى الدلالة
		الموافقين	غير الموافقين	المحسوبة	الجدولية	
الأول	1, 3,4,6, 8	12	0	12	10,837	0.001
	7	11	1	8,332	6,635	0.01
	5,2	10	2	5,332	3,84	0.05
الثاني	1,2,4,5,6	12	0	12	10,837	0.001
	3	11	1	8,332	6,635	0.01
	7,	10	2	5,332	3,84	0.05
الثالث	2,3,4 ,5,6,7,8	12	0	12	10,837	0.001
	1	11	1	8,332	6,635	0.01

- تصحيح مقياس اللطف: يقصد به وضع درجة لاستجابة المستجيب على كل فقرة من فقرات مقياس اللطف البالغة (23) وفي ضوء ذلك تتراوح درجة المستجيب بين (23-115) درجة، وبمتوسط فرضي قدره (69) درجة.

- التطبيق الاستطلاعي للمقياس :

بعد إعداد تعليمات المقياس وفقراته ، ولغرض التحقق من مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته لعينة البحث ، طبقت الباحثة المقياس على عينة عشوائية بلغ عددها (30) مرشد ومرشدة بواقع (15) مرشدين تربويين و(15) مرشدات تربويات، وقد تبين أن فقرات المقياس وتعليماته واضحة ومفهومة من حيث المعنى والصياغة وان مدى الوقت المستغرق للإجابة هو (15) دقيقة.

- مؤشرات صدق البناء : للكشف عن صدق بناء المقياس اتبعت الباحثة الخطوات الآتية

التحليل الإحصائي لفقرات المقياس :

وقد تحققت الباحثة من القوة التمييزية من خلال: القوة التمييزية للفقرات : ولحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس اللطف تم تطبيق المقياس المؤلف من (23) فقرة على عينة مؤلفة من (400) من المرشدين التربويين ، وبعد تطبيق المقياس على العينة وتصحيح الإجابات رتبت الإجابات تنازلياً ثم حددت المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا بنسبة (27%) في كل مجموعة (108) مرشد ومرشدة تربوية ، تراوحت درجات أفراد المجموعة

العليا بين (91-109) أما درجات أفراد المجموعة الدنيا فقد تراوحت درجاتهم بين (56-79) ، وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، ظهر أن جميع فقرات المقياس مميزة، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

القوة التمييزية لفقرات مقياس اللطف للمجموعتين العليا والدنيا

تسلسل الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.4074	.72392	3.8333	.94226	5.021	دالة
2	4.7130	.61220	3.9815	.77317	7.708	دالة
3	4.2407	.84134	3.5556	.87897	5.852	دالة
4	4.2037	.81756	3.5741	.91920	5.319	دالة
5	4.2593	.85784	3.6019	.84211	5.683	دالة
6	4.5556	.63147	3.8426	.93890	6.548	دالة
7	3.7963	.94483	3.0741	.97352	5.533	دالة
8	4.2685	.91311	3.8148	1.12031	3.262	دالة
9	4.9444	.26768	3.4074	1.21545	12.834	دالة
10	3.0833	1.04233	2.4722	1.12290	4.145	دالة
11	3.6204	1.07406	2.9259	1.22820	4.423	دالة
12	4.4815	.71671	3.6481	1.10492	6.576	دالة
13	4.3241	.74669	3.3704	.93321	8.293	دالة
14	3.6759	.94551	3.0185	1.05884	4.813	دالة
15	2.8333	1.18005	1.9722	1.11455	5.513	دالة
16	3.7315	.95317	3.0093	1.26414	4.741	دالة

17	4.4074	.79763	3.6852	.98254	5.931	دالة
18	4.1574	.94880	3.2963	1.03454	6.375	دالة
19	4.3241	.65323	3.7685	.95317	4.996	دالة
20	4.0648	.72696	3.5463	1.02660	4.284	دالة
21	4.4074	.79763	3.4167	.98707	8.113	دالة
22	4.0556	1.01238	3.0926	.98148	7.097	دالة
23	3.8796	.97365	3.2685	1.04664	4.443	دالة

القيمة التائية الجدولية (3.291) عند مستوى دلالة (0.001) بدرجة حرية (214).

- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرات) : استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمستجيب وأتضح ان جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,001) , لأن جميع قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (0.189) بدرجة حرية (398), أي أن جميع فقرات المقياس ترتبط معنوياً مع درجة المقياس الكلية والجدول, والجدول (5) يبين ذلك.
- الجدول (5)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية والدلالة المعنوية لمقياس اللطف

ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية
1	.466	10.50	7	.558	13.41	13	.501	11.54	19	.513	11.92
2	.665	17.76	8	.441	9.802	14	.383	8.271	20	.352	7.502
3	.587	14.46	9	.438	9.720	15	.470	10.62	21	.405	8.836
4	.412	9.020	10	.472	10.68	16	.364	7.796	22	.548	13.06
5	.574	13.98	11	.584	14.35	17	.513	11.92	23	.554	13.27
6	.438	9.720	12	.416	9.126	18	.473	10.71			

القيمة التائية الجدولية (3.291) عند مستوى دلالة (0.001) بدرجة حرية (214)

علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه لمقياس اللطف: حتى يكون صدق الفقرات أكثر شمولية، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والمجموع الكلي للمجال الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام

معامل ارتباط بيرسون ، وتبين أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,001) والجداول (6) يبين ذلك .

الجدول(6)

معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه والدلالة المعنوية لمقياس اللطف

المجال المعرفي			المجال الوجداني			المجال السلوكي		
تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية
1	.510	11.82	2	.209	4.263	5	.456	10.22
8	.522	12.20	3	.226	4.628	6	.432	9.556
9	.283	5.886	4	.353	7.526	7	.402	8.758
12	.258	5.327	10	.331	6.997	11	.288	5.999
17	.242	4.975	13	.423	9.313	16	.350	7.453
18	.382	8.246	14	.223	4.563	20	.304	6.366
19	.354	7.551	15	.348	7.405	22	.382	8.246
23	.338	7.164				19	.268	5.549

القيمة التائية الجدولية (3.291) عند مستوى دلالة (0,001) بدرجة حرية (398).

- ثبات المقياس: وقد تحققت الباحثة من ثبات مقياس اللطف باستخدام طريقتين هما:
- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار: ولحساب الثبات بهذه الطريقة قامت الباحثة بتطبيق مقياس اللطف ثم تم إعادة تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين وبلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني للمقياس (0.74).
- طريقة الاتساق الداخلي باستعمال معادلة ألفا - لكرونباخ
بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا - لكرونباخ لمقياس اللطف (0.70).
- التطبيق النهائي: نظراً لمتعة مقياس البحث بخصائص قياسية جيدة عند تطبيقه ، وعدم استبعاد أية فقرة منه عند تطبيقها لإجراء التحليل الإحصائي لذا تم اعتماد إجاباتهم للتحقق من نتائج البحث.
- الوسائل الإحصائية: تحقيقاً لأهداف البحث تمت الاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) .

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

- الهدف الأول : الكشف عن اللطف لدى المرشدين التربويين في العمل الارشادي.

تحقيقاً لذلك استعمل الاختبار التائي t-test لعينة واحدة ، وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات اللطف لعينة البحث البالغة (400) مرشد تربوي ومرشدة تربوية يساوي (88.072) وبانحراف معياري (9.364) ، وللكشف عن دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي النظري والمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (69) اتضح أن الفرق كان ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (34.327) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96) بدرجة حرية (399) ، والجدول (7) يبين ذلك .

الجدول (7)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات العينة على مقياس اللطف لدى المرشدين التربويين.

العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					الجدولية	المحسوبة	
400	69	88.072	9.364	399	1.96	34.327	0.05

يتضح من جدول (7) أن أفراد عينة البحث المرشدين التربويين يتمتعون اللطف ، وذلك لكون المتوسط الحسابي للعينة أعلى من المتوسط الفرضي ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التوجه النظري لعلم النفس الايجابي ونظرية (Peterson & Seligman, 2004) التي ترى ان إلى أن اللطف هو صفة تتضمن التعاطف والاهتمام تتجلى من خلال القيام بأفعال إيجابية للآخرين، لأنه غالباً ما يُفضي اللطف إلى تحسين الأداء الوظيفي لدى الأفراد، (Seligman, et al, 2009). وان ممارسة اللطف تُعدّ إشباعاً ، فهو يُمكنك من استغلال قواك لمواجهة التحديات، لا سيما في خدمة الآخرين وخاصة الطلبة وان دمج التدخل (تدخل اللطف kindness) مع مبادئ علم النفس الإيجابي ، له آثار عميقة يمكن أن تساهم وتساعد كل من متخصصي علم النفس ، والارشاد التربوي والنفسي، و بيئة عمل الموظفين، وفي الممارسة اليومية لعملهم كل ذلك يسهم في الصحة النفسية ، وفي الوقاية والحد من المشكلات اليومية ، والمساهمة في خلق بيئة عمل أكثر إيجابية وتحسين الإنتاجية ، والتعاون بين الافراد (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Seligman et al. 2005) ودراسة (Kerr et al. 2015) ودراسة (Nelson et al. 2016) ودراسة (Curry et al. 2018) ودراسة (Ko et al. 2019) ودراسة (Haydon et al. 2022) ودراسة (Soler-Anguiano).

(et al. 2023) الذين اشاروا أن اللطف يحسن الامتثال وجودة التفاعلات الاجتماعية، مما يساهم في الحالة العاطفية الإيجابية، و أن اللطف له تأثير مباشر على تعزيز الحالات العاطفية المفيدة، وزيادة كبيرة في المشاعر الإيجابية انخفاض في المشاعر السلبية وهذا الانخفاض ساعد في تقليل المشاعر مثل الحزن، و تحقيق الرفاهية الجماعية، وان اللطف كقوة رئيسية لا تعزز السعادة فحسب، بل تقلل أيضًا بشكل كبير من انتشار أعراض الاكتئاب، وتتفق ايضا مع نتائج دراسة (Carey, et al, 2024). التي أظهرت ارتفاع مستوى اللطف في العمل؛ يتنبأ بالسعادة في العمل؛ وكان اللطف مساهمًا فريدًا في السعادة في العمل، وتتفهم دراسة (Bozasi & Güner, 2024) في دراسته التي أكدت أن المشاعر القائمة على علم النفس الإيجابي واللطف ، سيكون لها آثار كبيرة على الموظفين؛ وأن الموظفين ومنهم المرشدين التربويين قد يشعرون بمزيد من الرقي، ويتمتعون بتصورات أفضل للرفاهية، ويظهرون سلوكيات أقل إفسادًا للخدمة، واختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسات كل من: (Liotti & Gilbert, 2017) (Harris, 2017) (Cutler & Banerjee, 2018) (Beck & Beck, 2011) (Neff & Dam, 2015). الذين أشاروا ان الخوف من اللطف ينبع من أسباب مختلفة بسبب الاعتقاد بأن تقديمك معروفًا لشخص ما سيجعلك أكثر عرضة للتعرض للحدود، وللشر، وللاستغلال ؛ والاعتقاد بأن بعض الناس لا يستحقون اللطف، وتعتقد الباحثة أن اللطف يتطلب من المرشدين التربويين التأمل في مشاعر المسترشد وحالته النفسية وفهمها، بالإضافة إلى فهم العلاقات بينه وبين المسترشد ومن وجهة نظره، ولا يعني اللطف مساعدة الذات والآخرين فحسب، بل يعني أيضًا النمو والتحول من خلال ارتباط صادق مع الطلبة ويتجلى ذلك بموقف ارشادي لطيف من خلال الأفكار ، والمشاعر والأفعال الطيبة وبالتالي، من الممكن تكوين اللطف بناءً في العملية الارشادية. وتعتقد الباحثة ان تمتع المرشدين التربويين باللطف بصورة عامة، هو يعد نقطة من نقاط قوة الشخصية التي يمتلكه بعض المرشدين التربويين وايضاً مما يمتلكونه من خبرة واعداد وتأهيل لا بأس فيه في مجال عملهم الارشادي.

الهدف الثاني: الكشف عن دلالة الفروق في اللطف لدى المرشدين التربويين على وفق متغير الجنس(ذكور - إناث) :

طبقت الباحثة مقياس اللطف على عينة البحث البالغة (400) مرشد ومرشدة تربوية على وفق متغير الجنس(ذكور -إناث) ، وجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8)

نتائج الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق في اللطف لدى المرشدين التربويين على وفق متغير الجنس (ذكور-إناث)

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
إناث	200	89.543	9.936	2.584	1.97	0.05
ذكور	200	87.091	8.848			دالة

وأظهرت النتائج أن متوسط درجات الإناث على مقياس اللطف (89.543) والانحراف المعياري (9.936) ، ومتوسط درجات الذكور على مقياس اللطف (87.091) والانحراف المعياري (8.848) ، وتبين إن القيمة التائية المحسوبة للعينتين المستقلتين بلغت (2.584) درجة وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.97) درجة وهي دالة إحصائياً لصالح الإناث عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (398) ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Burke & McKean, 1996) التي أشارت أن المرشيدات الإناث يقدمن دعماً نفسياً واجتماعياً أكثر من المرشدين الذكور باعتبارهن الفاعلات والمقدمات للطف ، وتتفق أيضاً مع نتائج دراسات كل من (Dickman & Goodfriend, 2006) (Baskerville et al., 2000)؛ (Langford & MacKinnon, 2000). التي تؤكد أن اللطف سمة أنثوية أكثر منه ذكورية، وايضا جاءت منسجمة مع دراسة (John, et al., 2025) التي وجدت أن الاناث لديهن تقييمات ذاتية للطف أعلى من الذكور، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كون طبيعة العمل الإرشادي الذي تمارسه المرشيدات التربويات يتطلب منهن فهم ذوات الآخرين والطلبة، والتحلي بسمات مثل الانفتاح على الآخرين و الاهتمام بالآخرين و المحبة والتسامح العميق والحكمة والعقلانية كما أنهن قد يجدنا سعادتهن العظمى في خدمة الآخرين وقد يكون هذا حافزاً لهن لتقديم أعلى مستوى من اللطف، ومساعدة الطلبة وبالتالي الارتقاء بالعملية الإرشادية، أما الذكور قد يكون لدى البعض منهم اللطف والعاطفة والحنان والدفء اقل من الاناث وذلك بسبب طبيعة الذكور المعروفة .

التوصيات: استناداً الى نتائج البحث أعلاه، توصي الباحثة بالآتي:

- 1- عقد دورات وورش تهدف الى تدريب المرشدين التربويين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس الايجابي، بهدف التوعية في دور مفهوم اللطف، واكسابهم المزيد من المهارات الارشادية والصفات ونقاط القوة الشخصية الايجابية.

- 2- اشعار المرشدين التربويين بقيمة عملهم الارشادي_ الانساني من خلال اكسابهم المزيد من الخبرات في تطوير العمل الارشادي وتحسينه، وتطبيق مقياس البحث الحالي في التقويم والمتابعة.
- 3- التأكيد على تعزيز ثقافة اللطف وقوة الشخصية والاداء الايجابي في العمل الارشادي من خلال تحسين مهارات الاتصال والتواصل الفعال وبناء علاقات ايجابية مع الاخرين لدى المرشدين التربويين.
- المقترحات: في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي، تقترح الباحثة الاتي:
 - 1- اجراء المزيد من الدراسات للكشف عن اللطف وعلاقته بمتغيرات وشرائح اجتماعية أخرى ومراحل عمرية مختلفة، مثل(التراحم الذاتي، المساعدة الفعالة، التدفق النفسي) (كبار السن و ذوي الاحتياجات الخاصة، الايتام).
 - 2- تصميم برامج ارشادية تتضمن أنشطة تهدف تنمية مفهوم اللطف لدى المرشدين التربويين وخاصة المتعنيين الجدد.
 - 3- ضرورة اقامة جلسات توعية من قبل المختصين والمشرفين التربويين في مجال الارشاد التربوي والنفسي بأهمية مفهوم اللطف ودوره بالعمل الارشادي وتبصير المرشدين التربويين بأساليب مفهوم اللطف.

:References

- Aknin, L., Whillans, A., Norton, M., & Dunn, E. (2019): **Happiness and prosocial behavior: An assessment of the evidence.** World Happiness Report, 2019, 67–86.
- Aristotle (2020).: **Nicomachean Ethics (Trans. Furqan Akdrin).** Ankara: Qal Publications. Buraydah, M.
- (ASCA),(2023), **The National School Counseling Association Model**, 2023.
- American Psychiatric Association (APA). (November 8, 2023). New poll: **Small acts of kindness improve most Americans' moods.**
- Alonsagay, M. J., and Meades, S. R. (2024). **Self-compassion and well-being among university counselors.** International Multidisciplinary Journal of Innovation and Sustainability Research and Excellence (IMJRISE), 1(6), 263-271.
- Amponsah-Adu, J.A., King-Kwadzi, K.E., Abbambila, P.A., Blay, J., Darko, R., Fenno, I.K., Asante, A.B., Edwah, A.M., Soribang, J., and Daddipo, A.A. (2025). **The Role of Guidance and Counseling Coordinator in Promoting Effective School Learning.** International Journal of Indian Psychology, 13(2), 2955-2963.
- Al-Muslih, Aatika Noor, Molani Sani Asheela, Rahma Ika Febrianti, and Rajwan Al-Bar. (2025) **The Role of Ethical Communication in Counseling: Insights from Hadith: Say Good or Keep Silent.** Volume 9, Issue 1, January 2025. Journal of Counseling, Guidance and Education.
- Appiah, R. (2024): **Idealistic positive psychology: Can we draw on ancient African wisdom to promote flourishing?** Journal of Positive Psychology, 19(6), 995–1010.
- Burke RJ, McKean CA. (1996) : **Gender effects in mentoring relationships.** Journal of Social and Personal Behavior;11:91-104.
- Baskerville, K., Johnson, K., Monk-Turner, E., Sloane, Q., Standley, H., Stansbury, S., Williams, M., and Young, J. (2000): **Reactions to random acts of kindness.** Social Science Review, 37, 293-298.
- Beck, J., & Beck, J. (2011): **Cognitive behavior therapy: Basics and beyond** (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.

- Benson, J. & Brennan, M., (2018): **Keyworkers' experiences and perceptions of using psychological approaches with people experiencing homelessness**, Housing Care and Support, 51-53, 21(2).
- Barida, M., Prasetyawan, H., and Maarifa, S. (2019): **Developing a self-management approach to improve students' moral intelligence**. International Journal of Educational Research Review, 4(4), 660-669.
- Beecham, A., Brainard, A., Janosi, N., and Rees, J. (2020): **A brief evidence-based intervention to promote workplace well-being and thriving in healthcare workers: feasibility and trial results**. Journal of Wellness, 2(1), 1-9.
- Bali-Mohammed, N.J., Ko-Johari, K.S., Mahmood, M.I., Amat, S., and Saadoun, S. (2022): **A model of psychological well-being for school counselors**. European Journal of Educational Research, 11(2), 621-638.
- Bozasi, E., and Güner, A. (2024): **The effect of leader kindness on service sabotage and the role of sense of progress and employee well-being: A study of municipal employees in Kirikkale Province, Turkey**. SAGE Open Journal, 14(4).
- Bardón, K.; Kuusisto, A.; Uusitalo, L. (2023): **Teaching kindness and compassion: An exploratory intervention study to support young children's prosocial skills in an inclusive early childhood care and education setting**. Journal of Education Sciences, 13, 1148.
- Comunian, A. L. (1998): **The Kindness Scale**. Psychological Reports, 83, 1351-61.
- Cutler, J., & Banerjee, R. (2018): **Five reasons why being kind makes you feel good—according to science**. The ConversationÇevik.
- Curry, Oliver Scott, Lee A. Rowland, Caspar J. Van Lissa, Sally Zlotowitz, John McAlaney, and Harvey Whitehouse. (2018): **Happy to help? A systematic review and meta-analysis of the effects of performing acts of kindness on the well-being of the actor**. *Journal of Experimental Social Psychology* 76: 320-29.
- Çevik, Ozlem. (2022): **A Psychometric Analysis of Kindness Scales**. Pegem Journal of Education, 12(3), 245-255.
- Craig, D. R., and Chivens, J. S. (2023): **Healing through helping: A pilot study of kindness, prosocial activities, and reappraisal as well-being interventions**. Journal of Positive Psychology, 18(6), 924-941.
- Carey, O.S., San Miguel, C., & Tunick, M.N. (2024): **Kindness and happiness at work**. Discover Psychology, 4(1).
- Cohen, A. (2024): **Revisiting Roseto and the importance of kindness for success**. Journal of Positive Psychology and Well-being, Vol. 8, No. 4.
- Chen, R.W.X., Low, M., (2025): **Barriers to close professional collaboration in Singapore: A qualitative study of primary and secondary school counselors**. International Journal of Advanced Counseling, Vol. 47, pp. 369-390.
- Dickman, A., & Goodfriend, W. (2006): **Keeping up with the changes: A role conformity perspective on gender norms**. Psychology of Women Quarterly, 30(4), 369-383.
- Denial, C.J. (2024): **Pedagogy of Kindness (Vol. 1)**. University of Oklahoma Press.
- Emmons, R. A. (2024): **Positive Psychology**. In: R. Biswas-Diener and E. Diener (eds.), Nopa Book Series: Psychology. Champaign, IL: DEF Publishing.
- Fuko M. Govorit' pravdu o samom sebe. Lektsii, pročitannye v (1982): godu v Universitete Victoria v Toronto [Tell the truth about yourself. Lectures delivered in 1982 at the University of Victoria in Toronto]. Moscow: Publishing. "Delo" RANKhiGS, 2022. 336 pp.
- Fortune, T., Ennals, B., D'Cruz, K., McKinstry, S., and Cohen, H. (2024): **Caring, kindness, and collegiality in occupational therapy practice and academic life**. Journal of Higher Education Research and Development, 43(6), 1277-1291.
- Hornby, A. S. (2015): **The Oxford Advanced Dictionary of Current English** (7th ed.). England: Oxford University Press.

- Harris, L. D. (2017): **The relationship between fear of compassion**, attitudes towards emotional expression and subjective well-being among a community adult sample. Unpublished doctorate dissertation, Colchester, Essex Universities.
- Haydon, Marcy D., Lisa S. Walsh, Megan M. Fritz, Danny Rahal, Sonja Lyubomirsky, and Julian E. Bauer. (2022) : **Kindness interventions for early breast cancer survivors: A pilot online randomized controlled trial**. Journal of Positive Psychology 18: 743–754.
- Hautakangas, M. (2023): **Developing children's self-regulation skills in the "Child Skills Intervention" program - a mixed methods study in early childhood education**. PhD thesis, University of Helsinki, Finland.
- Hosoda K. K., Estrada M. (2024): **The impact of kindness on academics' identity, well-being, and stress**. PLoS ONE. 22 Oct;19(10).
- Insani, N., and Astuti, B. (2024): **Professional Consultants Specializing in Professional Services in the Consulting Field**. JKI (Journal of Consulting Indonesia), 9(2), 97-107.
- Irby, A. N., and Jones, S. T. (2024): **A mixed-methods study of African American/Black counselors' well-being**. Journal of Counseling and Development, 102(1), 96-106.
- Jones-Smith, E. (2014). Strengths-Based Therapy: Linking Theory, Practice, and Skills. 1st ed., Sage Publications.
- John Tyler Benfitt, Rebecca J.B. Goddard, Freya L.L. Green, Amelia A. Wilcox, (2025): **High school students' perceptions of kindness: A multimodal perspective**, Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, Vol. 5.
- Kerr, S. L., O'Donovan, A & Pepping, S. (2014): **Can gratitude and kindness interventions enhance well-being in a clinical sample?** Journal of Happiness Studies, 16(1), 17-36.
- Kuo, K, Margolis, S. Reford, J and Lyubomirsky, S (2019): **Comparing the effects of performing and remembering acts of kindness**. Journal of Positive Psychology, 16(1) 73-81.
- Langford, T. and MacKinnon, N. (2000): **The affective bases of trait sexing: A comparison of the United States and Canada**. Social Psychology Quarterly, 63(1), 34-48.
- Liotti, G., & Gilbert, P. (2010): **Mentalizing, motivation, and social mentalities: Theoretical considerations and implications for psychotherapy**. Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice.
- Lilius, J.M., Kanov, J.M., Dutton, J.E., Worline, M.C. and Maitlis, S. (2011): **'Compassion revealed: What we know about compassion at work (and where we need to know more)'**, in Cameron, K.S. and Spreitzer, G.M. (eds) The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship. New York: Oxford University Press, pp. 273–287.
- Lemieux-Comberlege, A.H., Griffiths, H., Pathé, E., and Burley, A. (2023): **Posttraumatic stress disorder, secondary traumatic stress, and burnout in frontline workers in homelessness services: risk and protective factors**, Journal of Social Distress and Homelessness, 1-12.
- Larran, J., and Hein, S. (2024): **A systematic literature review on school guidance needs in East and Southeast Asia**. British Journal of Guidance and Counselling, 52(5), 989-1007.
- Largo, P.M., Banares, M.A., Barcelona, R., Narvasa, H.J., Pantonel, J., Tangbus, K.M., and Bacalso, R. (2025): **The role of religious education in promoting kindness and compassion in adolescents**. International Multidisciplinary Journal of Innovation, Sustainability Research and Excellence (IMJRISE), 2(8), 129-138.
- Malti, T. (2021): **Kindness: A developmental psychology perspective**. European Journal of Developmental Psychology, 18(5), 629–657.
- McKinsey & Company (2021): **"Psychological Safety and the Critical Role of Leadership Development."** Available at: <https://www.mckinsey.com> (accessed September 5, 2025).
- McLean N, Wilkinson-Myers L, Doyle A (2024): **Kindness: poor cousin or equal relative to compassion and empathy in the healthcare literature? A survey review**. BMJ Leader; 8: 293-304.

- Neff, K. D., & Dahm, K. A. (2015): **Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness.** In handbook of mindfulness and self-regulation (pp. 121-137). Springer, New York, NY.
- Nelson, S., Lyubomirsky, S., K., Laius, K., & Cole, S. W. (2016): **Do you treat others or do you treat yourself?** The effects of prosocial and self-focused behavior on psychological flourishing. *Journal of Emotion*, 16(6), 850-861.
- Nimek, R. M. & McGrath, R. E. (2019): **The Power of Character Strengths: Appreciate and Ignite Your Positive Personality.** VIA Institute of Character.
- Noronha, A. P., Silva, E. & Dametto, D. M. (2019): **Relationships between family support and character strengths in adolescents.** *Psico-USF, Bragança Paulista*, 24(4), 625-632.
- Nedah Purnama Sari Sitons, Nur Hidayat, Fitri, and Hyoni (2025): **Assessing the Interpersonal Relationships Between Counsellor and Counsellor** Using the Inconsistency Model. *Journal of Counseling and Guidance Psychology*. Vol. 9, No. 2.
- Ordener, S., Ivanaj, S. and Mesly, O. (2024): **Developing a Scale to Measure Kindness in the Workplace Based on Empathy, Inclusivity, And Recognition of Effort.** *Revue de gestion des ressources humaines*, 130(4), 51-72.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. B. (2004). *Character strengths and virtues: A manual and taxonomy.* Oxford University Press; American Psychological Association.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M.. (2005): **Orientations toward happiness and life satisfaction:** The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, vol. 6, 625–41.
- Palacios-Delgado, J., Ambriz-Flores, M., and Cruz-Vargas, D. J. (2025): **The effectiveness of a gentle intervention in promoting positive emotions** and reducing depressive symptoms in Mexican adults. *Social Sciences*, 14(2), 61.
- Ryagozova, E. V. (2024): **Paradoxes of kindness in the context of social behavior: an analysis of modern concepts.** *Social Psychology and Society*, 15 (1), 5-21.
- Sarıcı Bulut, S. (2009): **İyilik yapma değerinin öğrencilerin bilişsel dünyalarına yerleştirilmesi.** I.Ulusal İyilik Sempozyumu (ss. 104-114). Elazığ: Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları.
- Seligman, Martin E. P., and Mihaly Csikszentmihalyi. (2000): **Positive psychology: An introduction.** *American Psychologist* 55: 5–14.
- Seligman, M. E. P., Steen, A. T., Park, N., & Peterson, C. (2005): **Positive psychology progress:** Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009): **Positive education:** Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M.E. (2011): **Flourishing: A New and Visionary Understanding of Happiness and Well-being.** Free Press, New York.
- Soler-Anguiano, Francisco Leonardo, Sofía Rivera-Aragón, and Rolando Díaz-Loving. (2023): **Cross-cultural measurement invariance evidence of individualism and collectivism:** From the idiosyncratic to universal. *Frontiers in Psychology* 14: 1150757.
- Thomason, M. (2022): **Conceptualizing and constructing kindness.** In M. Thomason (Ed.), *Kindness in management and organizational studies* (pp. 171–186). Emerald Publishing Limited. 410–421.
- Walumbwa, F. O. and Schubroeck, J. (2009): **“Leader personality traits and employee voice behavior:** The mediating roles of ethical leadership and psychological safety of work groups,” *Journal of Applied Psychology*, 94(5), pp. 1275-1286.
- Youngs, D. E., Yaneva, M. A., & Canter, D. V. (2023): **Development of a measure of kindness.** *Current Psychology*, 1-13.

- Yildiz, M., and Ildiklioglu, J. (2024): The relationships between perceived social support, attachment, and acceptance among secondary school students. Journal of Educational Research, 8(1), 120-142.

فاعلية برنامج ارشادي بالأسلوب العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض

الوجود الزائف لدى طلاب المرحلة الاعدادية

The effectiveness of a counseling program using the rational-emotive-behavioral approach in reducing false presence among middle school students

م.د. علاء عبد الأمير علي

Inst. Alaa Abdul Amir Ali (PhD.)

وزارة التربية/ مديرية تربية القادسية

Ministry of Education/ Qadisiyah Education Directorate

alakenany44@gmail.com

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/10/11	2025/10/19

الملخص

أستهدف البحث التعرف على فاعلية الاسلوب العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض الوجود الزائف لدى طلاب المرحلة الاعدادية ، وتم التحقق من خلال عدد من الفرضيات الصفرية التي وضعها الباحث ، ولتحقيق البحث قام الباحث بتبني مقياس الوجود الزائف من اعداد (محمود، 2017) وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بتطبيقه على عينة البحث البالغة (200) طالب. وحساب مؤشرات صدق البناء له، كذلك حساب معامل الثبات بطريقة الاختبار واعادة الاختبار أذ بلغ (0.87) وفيما يتعلق بالبرنامج الارشادي تم اعتماد تصميم تجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي، اذ قام الباحث ببناء برنامج ارشادي وفق الاسلوب العقلاني الانفعالي السلوكي ، وتم الاعتماد على نظرية (البرت ألس) بواقع (8) جلسات ارشادية تضم عناوين مختلفة، وبعد تطبيق الاختبار البعدي على افراد المجموعتين التجريبية والضابطة، أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية، وهو يدل على فاعلية الاسلوب العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض الوجود الزائف لدى طلاب المرحلة الاعدادية، وقد خرج البحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات. الكلمات المفتاحية: فاعلية، الاسلوب العقلاني الانفعالي السلوكي ، الوجود الزائف .

Abstract:

The current study aimed to identify the effectiveness of rational emotive behavioral therapy (REBT) in reducing false presence among middle school students. This was validated through a number of null hypotheses developed by the researcher. To achieve the study's objective, the researcher adopted the False Presence Scale, developed by Mahmoud (2017), and verified the scale's psychometric properties by applying it to a research sample of 200 students. Construct validity indicators were calculated, as well as the reliability coefficient using the test-retest method, which reached 0.87. Regarding the guidance program, an experimental design was adopted with two groups, experimental and control, with pre- and post-tests. The researcher constructed a guidance program according to the rational emotive behavioral therapy (REBT) method, relying on Albert Ellis's theory, with 8 guidance sessions covering various topics. After applying the post-test to members of the experimental and control groups, the results showed statistically significant differences at the 0.05 level in favor of the experimental group. This indicates the effectiveness of the REBT method in reducing false presence among middle school students. The research came up with a set of recommendations and proposals.

Keywords: Effectiveness, REBT, False Presence.

الفصل الأول/التعريف بالبحث:

مشكلة البحث:

يتعرض طلاب المرحلة الإعدادية الى حالة من الاغتراب النفسي وعدم الاتساق بين ما يظهرونه من سلوكيات وما يشعرون به فعلياً، مما يؤدي إلى ما يُعرف ب(الوجود الزائف) وهو نمط من العيش يتسم بالانفصال عن الذات الحقيقية، والتقيد بتوقعات الآخرين ومعايير المجتمع على حساب المشاعر والقيم الذاتية ، وهو يظهر نتيجة الضغوط النفسية والاجتماعية والتربوية التي يتعرض لها الفرد، مثل السعي لنيل القبول الاجتماعي أو الخوف من الرفض أو ضعف الثقة بالنفس، وهو ما قد ينعكس سلباً على تكيف الطالب ونموه الانفعالي والاجتماعي (نافع، 2017، صفحة 12)

وبناءً على ذلك، برزت الحاجة إلى تدخل إرشادي فعال يساهم في مساعدة الطلبة على تحقيق التوازن النفسي واكتشاف نواتهم الحقيقية ، ومن بين الأساليب الإرشادية التي أثبتت فعاليتها في التعامل

مع المشكلات الانفعالية والمعرفية الاسلوب العقلاني الانفعالي الذي يهدف إلى تعديل الأفكار اللاعقلانية وتنمية الاتجاهات الواقعية نحو الذات والآخرين ، ومن هنا تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي: هل هناك فاعلية للأسلوب العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض الوجود الزائف لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

1. يسهم البحث في إغناء الأدبيات النفسية والإرشادية من خلال تسليط الضوء على مفهوم الوجود الزائف، وهو من المفاهيم الحديثة نسبياً في البيئة العربية.
2. يُعد البحث محاولة لدمج الاسلوب العقلاني الانفعالي ضمن الأساليب الإرشادية الفاعلة في المؤسسات التربوية العراقية.
3. يقدم البحث إطاراً نظرياً يمكن أن يُفيد المرشدين التربويين في معالجة حالات التناقض بين السلوك والمعتقدات الذاتية لدى الطلبة.

الأهمية التطبيقية

1. يمكن الاستفادة من البرنامج الارشادي المُعد في هذا البحث كأداة عملية في الإرشاد المدرسي لمساعدة الطلبة على التعبير الصادق عن ذواتهم والتقليل من السلوك الزائف.
2. تزويد المرشدين والمعلمين واولياء الامور باستراتيجيات قائمة على التفكير العقلاني والانفعالي السلوكي لمساندة الطلبة في تجاوز المشكلات النفسية المرتبطة بالهوية.
3. تمهيد الطريق امام بحوث لاحقة لتوظيف الاسلوب العقلاني الانفعالي السلوكي في التعامل مع متغيرات نفسية أخرى مثل (الاغتراب، القلق الاجتماعي، ضعف الثقة بالنفس)

هدف البحث: يستهدف البحث الحالي التعرف الى: فاعلية الاسلوب العقلاني الانفعالي في خفض الوجود الزائف لدى طلاب المرحلة الاعدادية ويتحقق ذلك من خلال اختبار الفرضيات الصفرية التالية:

1. لاتوجد فروق دالة احصائياً بين متوسط رتب افراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الوجود الزائف.
2. لاتوجد فروق دالة احصائياً بين متوسط رتب افراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الوجود الزائف.

3. لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط رتب افراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الوجود الزائف.

4. لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط رتب افراد المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمرجأ على مقياس الوجود الزائف.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي ب طلاب المرحلة الاعدادية الذكور للعام الدراسي(2024-2025) في المدارس الحكومية الصباحية في محافظة القادسية.

تحديد المصطلحات

فاعلية Effectiveness

مقدار الاثر الذي تحدثه المعالجة التجريبية بوصفها متغيراً مستقلاً في احدى المتغيرات التابعة (شحاتة و النجار ، 2003 ، صفحة 230)

الاسلوب العقلاني الانفعالي السلوكي Rational emotive therapy

التعريف النظري/ تعريف(Ellis,1980): اسلوب ارشادي يهدف الى تحديد الافكار والمعتقدات غير العقلانية وغير المنطقية في السلوك وتعديلها الى افكار ومعتقدات عقلانية منطقية سليمة وتبني الفرد فلسفة جديدة في الحياة (البديري، 2015، صفحة 18)

التعريف الاجرائي: الفنيات والنشاطات التي تعتمد على فنيات(الاسلوب العقلاني الانفعالي السلوكي) المستخدمة في جلسات البرنامج الارشادي والتي تهدف إلى تعديل الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة بما يسهم في خفض الوجود الزائف لديهم.

الوجود الزائف (False Self):

التعريف النظري: تعريف(Frankel,1962): نمط من السلوك يتمثل في تبني الفرد لأفكار أو مواقف أو سلوكيات لا تعبر عن ذاته الحقيقية، رغبة في نيل رضا الآخرين أو تجنب رفضهم (فرج، 2019، صفحة 12)

التعريف الاجرائي: الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال أجابته على فقرات مقياس الوجود الزائف.

طلاب المرحلة الإعدادية: الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين (15-18 سنة) ممن يدرسون في المدارس الإعدادية ، والذين يمثلون مجتمع البحث الحالي (وزارة التربية العراقية، 1991، صفحة 81)

الاطار النظري

نظرية الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي (ألبرت ألس)

ترتكز عملية الارشاد في نظرية الس (Ellis) على اساس معالجة غير المعقول بالمعقول ، رغم وجود اساليب اخرى لضبط الانفعالات والسيطرة عليها، الا ان الارشاد او العلاج النفسي يستند على استخدام العمليات العقلية ، فالإنسان كان عاقل وقادر على تجنب الاضطراب الانفعالي والتخلص منه عن طريق تعلم التفكير المنطقي وهو ما يحدث خلال عملية العلاج النفسي، وقد أرسى (ألبرت ألس) اتجاهها علاجياً في عام (1955) اسماه العلاج العقلاني و زاد عليه مصطلح الانفعالي في عام (1961) ثم اضاف له مصطلح السلوكي ليصبح معناه العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي. (Rational Emotive Behavior Treat) ويرمز له (F,E,D,C,B,A)

1- فالرمز (A) يمثل الخبرة النشطة: وتعني الحوادث التي نواجهها في حياتنا اليومية فالأحداث التي تمر بنا في حياتنا اليومية (مثل وفاه / طلاق / رسوب) والتي تحرك التفكير وتؤدي إلى حالة انفعالية معينة.

2- (B) يمثل المعتقدات: وتعني معتقدات الفرد غير العقلانية وهي تتوسط ما بين الخبرة النشطة وما بين النتيجة الانفعالية التي يمر بها.

3- (C) يمثل النتائج: اي النتيجة الانفعالية أو السلوكية التي تظهر في هذا الموقف.

4- (D) واستكمل اليس نظريته بإضافة (D) ويعني المناقشة والتحدي والتشكيك بصحة المعتقدات غير العقلانية لدى الفرد.

5- (E) يمثل الاثر: ثم تأتي مرحلة الاثر التي تعد بؤرة وجوهر الارشاد العقلاني ، حيث تكون الاجابة عن التساؤلات والتحدي للفكرة غير المنطقية بظهور فكر ومعتقد جديد اكثر عقلانية.

6- (F) التغذية الراجعة للحدث المثير للانفعال وهو يساعد الفرد ان يكون اكثر موضوعيا في افكاره والنتائج التي توصل اليها (ابراهيم، 1998، صفحة 295)

وقد أستاذ ألبرت الس في تطويره للنموذج العلاجي إلى افتراض رئيس هو أن الاضطرابات النفسية لا تحدث وحدها إنما هي نتاج التفكير غير العقلاني الذي تبناها الإنسان. لهذا يعتقد السبيل أن الحد من المعاناة الانسانية هو التخلص من انماط التفكير الخاطئة غير العقلانية فهو يرى أن المشكلات النفسية لا تنجم عن الاحداث والظروف بحد ذاتها إنما في تفسير الانسان وتقييمه لتلك الاحداث والظروف التي يمر بها ، وعن طريق الامثل لمساعدة المسترشد على تنفيذ تلك الأفكار غير العقلانية ومساعدته في تكوين افكار اكثر منطقية ، يكون المرشد قد يحقق الاثر المعرفي اي مرحلة (E) ويساعد المسترشد في إعادة بناء الجوانب المعرفية لديه اي نظام تفكير لديه ليواجه سلوكياته في المستقبل بما فيها السلوك الذي كان يعاني منه وتصرف اتجاهها بعقلانية (خليل، 2021، صفحة 25)

نظرية الوجود لمارتن هايدجر (False Self)

يرى هايدجر أن الوجود الزائف هو الوجود التقليدي الغارق في الحاضر إذ ينفصل الشخص عن حريته بالاختبارات الذاتية ويصبح تابعاً لإدارة الآخرين فيسقط في حالة الاغتراب التي ينزل فيها عن ذاته ويتحول وجوده الى شيء غريب عنه ، فالحياة اليومية على سبيل المثال تسلب الذات من وجودها الحقيقي فتصبح مهددة بالانسياق خلف الآخرين ولا تشعر بوجودها الحقيقي، ولما كان الوجود الزائف هو الوجود النمطي الغارق في الحاضر حيث ينفصل الشخص عن اختياراته الذاتية ، لذلك فقد اكد(هايدجر) على ثلاث سمات رئيسية تميز هذا السقوط الذي يؤدي الى الوجود الزائف (هايدجر، 2012، صفحة 16)

1. الثثرة اليومية: إذ تنفصل الأنا عن كل صلة لها بالوجود الاصيل وتصبح هذه الثثرة مقياساً لخبرة الفرد ومعرفته.

2. الفضول: حيث يلجأ هنا الى الهروب من الذات والمرح والضياح في لجة الاشياء ، وهو يمنع الطبيعة الاصلية للإنسان من التعبير فيصبح لا رغبة له بفهم الوجود والنفاد اليه بل غير مهتم به.

3. الالتباس: ويحدث عند الانسان عندما يصل الى مرحلة من الابتذال والسقوط الوجودي فيصبح من الصعب عليه التمييز هنا بين الحياة الحقيقية الاصلية والحياة المبتذلة ، وان الوجود المبتذل هو

وجود مع الناس الذين لا يرغبون العيش مع القلق فيهربون بكل وسيلة ويتعدون عن معاشته، فهم لا يتحملون ضريبة القلق ويسعون للتخلص منه بالاندماج في الحياة التقليدية ، ويتجنبون البحث عن المعنى وعن هويتهم الحقيقية، ويظهر الوجود الزائف في عدة مظاهر غير التي ثبتها هايدجر كما في مظاهر القلق الزائد والشعور بالغربة والتباعد الاجتماعي والتأثر والوجداني ، وهي مظاهر

فردية رغم اندراجها ضمن مظاهر جماعية مثل الناس والحشود والشعب والحياة اليومية، لذا يمكن

التخلص من هذا الوجود الزائف والغائه (الخويلدي، 2015، صفحة 45)

ويشير (هايدجر) الى ان الوجود الزائف يعني ان الذات لا تعي بمسؤولياتها وبالتالي تسقط في ادائية الحياة اليومية وتصبح موضوعاً هامشياً متداولاً بين الناس فتقلد اقوالهم وأفعالهم ولا تتصت لنداء الانا. (زكريا، 2013: 12)

الفصل الثالث / منهجية البحث واجراءاته

يتضمن منهج البحث المعتمد، والتصميم التجريبي المتبع لاختبار فرضيات البحث، وكذلك عرض إجراءات البحث. وفيما يلي عرض لتلك الإجراءات:

أولاً / منهج البحث: تم اعتماد المنهج التجريبي لأنه من أكثر المناهج دقة، إذ يمكن أن تستعمل الفرضيات الخاصة بالسبب والنتيجة، ويكون أكثر الأساليب صدقاً في حل المشكلات التربوية والنفسية.

ثانياً / التصميم التجريبي: تم اعتماد التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة العشوائية الاختيار، ذات الاختبار القبلي والبعدي، وهذا التصميم يعد من التصميم التجريبية ذات الضبط المحكم، إذ يتطلب التوزيع العشوائي، وإجراء التكافؤ في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في التجربة بين المجموعتين. والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) التصميم التجريبي

المجموعة	الاختبار القبلي	التكافؤ	المتغير المستقل	الاختبار البعدي	الفرق
التجريبية	مقياس الوجود الزائف		البرنامج الإرشادي	مقياس الوجود الزائف	اختبار
الضابطة	مقياس الوجود الزائف		لم تتعرض لأي برنامج	مقياس الوجود الزائف	الفاعلية (المرجأ)

ثالثاً / إجراءات البحث:

مجتمع البحث: يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلاب المرحلة الاعدادية البالغ عددهم (18506) في المدارس التابعة لمحافظة القادسية للعام الدراسي 2024 / 2025 .

عينات البحث:

1- **عينة التحليل الإحصائي:** بلغت عينة التحليل الإحصائي (200) طالب من طُلاب المرحلة الاعدادية ، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، وبأعداد متناسبة مع عددهم في مجتمع البحث الأصلي، موزعين على أربع مدارس، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

يوضح عينة التحليل الإحصائي

ت	أسم المدرسة	العدد الكلي	العينة
1	اعدادية التأخي	533	50
2	اعدادية الشامية	785	74
3	اعدادية الثورة الاسلامية	345	33
4	ثانوية عين شمس	455	43
	المجموع	2118	200

2- عينة التجربة: من أجل تحديد عينة تطبيق البرنامج الارشادي قام الباحث بعدد من الخطوات التالية:

- أ- اختيار مدرسة (التأخي)، بشكل قصدي؛ وذلك لأسباب معينة:
 - وجود عدد كبير من الطلاب الذين حصلوا على درجات أعلى من المتوسط النظري للمقياس.
 - قرب المدرسة من مكان سكن الباحث.
 - وجود مكان مناسب لتطبيق جلسات البرنامج الارشادي.
 - التعاون الكبير الذي أبدته إدارة المدرسة في التعاون مع الباحث.
- ب- تطبيق مقياس الوجود الزائف على طلاب المرحلة الاعدادية.
- ت- تم اختيار (20) طالب من طلاب الصف الخامس العلمي، الذين حصلوا على درجات أعلى من المتوسط النظري للمقياس البالغ (52.5) درجة.
- ث- قام الباحث بتوزيع الطلاب بشكل عشوائي إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، بواقع (10) طلاب في كل مجموعة، وتم اعتبار الدرجات التي حصلوا عليها بمثابة اختبار قبلي لهم.

أداتا البحث:

لغرض تحقيق هدف البحث قام الباحث بما يأتي:

- 1- تبني مقياس الوجود الزائف من اعداد (محمود، 2017).
 - 2- بناء برنامج ارشادي بالأسلوب العقلاني الانفعالي على وفق نظرية ألس، وسيقوم الباحث بعرض إجراءات بناء البرنامج الارشادي في الفصل الرابع بشكل تفصيلي.
- وفيما يتعلّق بمقياس البحث، فقد اتبع الباحث الخطوات التالية:

قام الباحث بتبني مقياس (محمود، 2017) الذي يتألف من (21) فقرة، إذ تم صياغة الفقرات بأسلوب العبارات التقريرية، وتضمن المقياس (4) بدائل أمام كل فقرة من فقرات المقياس (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، أبدًا)، يعطى لها عند التصحيح الدرجات (4، 3، 2، 1) للفقرات المصاغة باتجاه المقياس، ويعكس التصحيح للفقرات المصاغة بعكس اتجاه المقياس.

التحليل المنطقي لفقرات المقياس (الصدق الظاهري):

قام الباحث بعرض فقرات مقياس الوجود الزائف بصيغته النهائية على عدد من المحكمين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والقياس النفسي، للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، وبيان رأيهم في مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت من أجله، وكذلك مدى ملائمة بدائل وتعليمات الإجابة، ووضع الباحث أمام كل فقرة ثلاثة بدائل (صالحة، غير صالحة، التعديل المناسب).

وبناءً على آراء المحكمين وملاحظاتهم؛ حصلت الموافقة على جميع فقرات المقياس بنسبة اتفاق (100%).

التطبيق الاستطلاعي لفقرات المقياس:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (30) طالب تم اختيارهم عشوائيًا، وتبين أن فقرات المقياس وتعليمات الإجابة كانت واضحة، وإن الوقت المستغرق للإجابة تراوح بين (4-9) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

يعد التحليل الإحصائي للفقرات، من المتطلبات الأساسية في بناء المقاييس النفسية والتربوية، إذ أن التحليل المنطقي قد لا يكشف عن صلاحيتها بشكل دقيق (Eble, 1972, p. 408)

وفيما يلي إجراءات التحقق من صدق البناء للمقياس:

القوة التمييزية: تم التحقق من القوة التمييزية لفقرات المقياس بأسلوب المجموعتين المتطرفتين؛ وذلك بتطبيق المقياس على عينة البحث البالغ عددها (200) طالب، وبعد تصحيح إجابات أفراد العينة عن فقرات المقياس؛ رتبت الدرجات تنازليًا وفق الدرجات الكلية من أعلى درجة كلية إلى أدنى درجة كلية، ثم تم تحديد المجموعتان المتطرفتان، إذ تؤكد "أنستازي" أنه يفضل أن لا تقل نسبة كل مجموعة عن (25%)، ولا تزيد على (33%)، وإن النسبة المثلى هي (27%)". (Anastasi, 1988, p. 213) ووفقًا لذلك أصبح عدد الأفراد في كل مجموعة (54) طالب، تراوحت درجات أفراد المجموعة العليا بين (68-79)، ودرجات أفراد المجموعة الدنيا بين (53-61)، وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا؛ ظهر أن جميع فقرات المقياس مميزة، إذ أن القيم التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (106)، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) القوة التمييزية لفقرات مقياس الوجود الزائف

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	

5.859	1.29928	2.6481	0.80298	3.5093	1
5.038	0.92777	3.2130	0.56981	3.7407	2
4.356	1.17550	2.9630	0.70281	3.5370	3
4.691	0.75453	3.3611	0.69482	3.8241	4
5.999	1.11299	2.9352	0.63876	3.6759	5
11.855	0.79082	1.6389	1.08084	3.1667	6
6.616	1.20527	2.3796	0.96149	3.3611	7
6.904	0.96674	3.0000	0.66041	3.7778	8
11.730	0.94097	1.7407	1.01814	3.3056	9
5.941	0.93061	3.2222	0.45648	3.8148	10
4.166	0.75453	3.3611	0.71478	3.7778	11
16.371	1.02140	1.8519	0.55784	3.6852	12
13.540	0.68029	2.2037	0.82072	3.5926	13
3.663	0.75453	3.3611	0.73123	3.7315	14
3.869	0.75453	3.3611	0.79256	3.7685	15
3.244	1.16008	2.6667	0.97116	3.1389	16
15.154	0.87522	1.9815	0.69489	3.6111	17
10.687	0.96185	1.9907	0.98623	3.4074	18
4.741	0.78687	3.4167	0.46363	3.8333	19
13.113	1.26824	2.2130	0.39467	3.8889	20
9.295	1.0041	2.8981	0.49180	3.8981	21

ثبات المقياس

تم حساب الثبات بطريقتين هما:

1- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (معامل الاستقرار): قام الباحث بتطبيق المقياس على مجموعة من طلاب الصف السادس العلمي البالغ عددهم (30) طالب، وبعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول أعيد تطبيق المقياس على نفس الأفراد، وبعد حساب الدرجات الكلية لكل لفرد؛ تم استعمال معامل ارتباط بيرسون بين كلا التطبيق، وتبين أن معامل الثبات (0.87).

2- طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ): قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة الثبات البالغ عددها (40) طالب، إذ بلغ معامل الثبات (0.77)، وتعد هذه القيمة مؤشر جيد على الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس.

وصف مقياس الوجود الزائف بصيغته النهائية:

أصبح المقياس مكوّن من (21) فقرة، موزعة على (4) مجالات، تمت صياغتها بأسلوب العبارات التقريرية، ووضعت أمام كل فقرة (4) بدائل للإجابة (دائمًا ، غالبًا ، أحيانًا ، أبدًا)، يعطى لها عند التصحيح الدرجات (4، 3، 2، 1) للفقرات المصاغة بإتجاه المقياس، ويعكس التصحيح للفقرات المصاغة بعكس

إتجاه المقياس، وإن أدنى درجة كلية ممكن أن يحصل عليها المستجيب (21)، وأعلى درجة كلية (84)، بمتوسط نظري (52.5) درجة، والملحق (1) يتضمن مقياس الوجود الزائف بصيغته النهائية.

رابعاً / التكافؤ:

قام الباحث بضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي يعتقد أنها قد تؤثر على نتائج التجربة، كذلك ما أشارت إليه نظرية الس، والدراسات السابقة، أنه سلوك الفرد في أي موقف أو حدث معين يتأثر بعوامل دخيلة، فارتأى الباحث أن يكافئ بـ(درجات أفراد عينة التجربة في الاختبار القبلي).

1- درجات أفراد عينة التجربة في الاختبار القبلي: بعد تطبيق المقياس على أفراد المجموعتين، حسب الباحث اختبار (مان-وتني) للعينات متوسطة الحجم؛ لمعرفة دلالة الفرق بين درجات المجموعتين، وظهر أن قيمة (U) المحسوبة (45) أعلى من القيمة الجدولية (23)، عند مستوى دلالة (0.05)، غير دالة إحصائياً، وتشير هذه النتيجة إلى تكافؤ المجموعتين، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

نتائج اختبار مان-وتني للتكافؤ في متغير درجات الاختبار القبلي

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان-وتني U		دلالة الفرق بمستوى (0,05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	10	100	10	45	23	غير دالة
الضابطة	10	110	11			

خامساً / الوسائل الإحصائية:

تم استعمال الوسائل الإحصائية الملائمة لتحقيق هدف البحث من خلال الاستعانة ببرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

الفصل الرابع: البرنامج الإرشادي:

إنّ الإرشاد النفسي عملية تعلّم تنفذ في جو اجتماعي يتصف بالمرونة، والهدف منه إحداث تغيير في السلوك الإنساني إلى الأحسن، وذلك إن التغيير الإيجابي يزيد من إنتاج الفرد ويجعله يتكيف مع البيئة التي يعيش فيها (التميمي، الشمري، 2012: 53). اذ يشير الدفّاعي والخالدي (2011) الى خطوات بناء البرنامج الارشادي بالخطوات الآتية:

أولاً: تحديد الأهداف :

هذه الخطوة تتضمن وضع تخطيط للبرنامج الإرشادي، ويتم فيه تقديم الخلفية النظرية كمساعد عملي لتحقيق أهداف البرنامج، إذ يتم فيه ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف إجرائية واختيار الأساليب والفنيات الملائمة لتحقيق تلك الأهداف، ويقسم الهدف العام في البحث على قسمين وهما:

ت. **هدف عام للبرنامج الإرشادي:** إنّ الهدف العام للبرنامج الإرشادي هو خفض الوجود الزائف لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

ث. **هدف عام لكل جلسة إرشادية:** إذ حددت الأهداف العامة لكل جلسة إرشادية على وفق موضوعات الجلسات.

ثانياً: الخلفية النظرية والتطبيقية للبرنامج الإرشادي :

قام الباحث ببناء البرنامج الإرشادي على وفق الأسلوب العقلاني الانفعالي.

ثالثاً: المستفيدون من البرنامج الإرشادي :

يتطلب من المرشد النفسي عند بناء البرامج الإرشادية أن يحدد المشكلة النفسية (الوجود الزائف) التي حددت بالمجموعة الإرشادية إلى طلب المساعدة لمواجهتها، وأن يحدد الفئة التي تطلب المساعدة وتتمثل عينة التجربة في البحث الحالي بطلاب المرحلة الإعدادية.

رابعاً: **مكان الإرشاد وشروطه :** تم تطبيق البرنامج في اعدادية التأخي للبنين التي تقع في محافظة القادسية، قضاء الشامية ، إذ توفر المكان المناسب لتطبيق جلسات البرنامج دون أي عوائق او مشتتات ، لضمان سلامة النتائج وانجاح العملية الإرشادية.

خامساً: **مدة البرنامج وعدد الجلسات الإرشادية :** تم تطبيق عدد الجلسات الإرشادية والتي تمثلت ب (10) جلسة والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

الجلسات الإرشادية للمجموعة ومواعيد انعقادها

ت	عنوان الجلسة	تاريخ انعقادها
1	الافتتاحية	2025/3/2
2	التمكين النفسي	2025/3/4
3	الوجود الحقيقي	2025/3/9
4	العلاقة بين الافكار والمشاعر	2025/3/16
5	اكتشاف الافكار اللاعقلانية	2025/3/18
6	التدريب على التفكير العقلاني	2025/3/23

2025/3/25	التقدير الايجابي للذات	7
2025/3/30	التعبير الصادق عن المشاعر	8
2025/4/2	المسؤولية	9
2025/4/6	الختامية	10

سادسًا: تمويل البرنامج :

قام الباحث بتمويل ذاتي للبرنامج الإرشادي، من حيث الدعم المادي للبرنامج ، فضلًا عن أي وسيلة استخدمت في نجاح البرنامج وإتمامه.

سابعًا: طرائق الإرشاد النفسي :

استخدم الباحث الاسلوب العقلاني الانفعالي وتمثلت الخطوة الأولى بالإرشاد الفردي، إذ قام الباحث بمقابلة فردية مع الطلاب من أجل الحصول على الموافقة في الاشتراك بالبرنامج الإرشادي ، وكذلك من أجل تحقيق الاتفاق حول البرنامج، وعدد جلساته وزمانه ومكانه ، والخطوة التالية تتمثل بالإرشاد الجماعي، والذي هدفه الأساسي خفض الوجود الزائف لدى طلاب المرحلة الاعدادية، والذي تم تحديده مسبقًا من حيث الزمن وعدد الجلسات مع المسترشدين.

ثامنًا: الأساليب والفنيات الإرشادية :

اعتمد الباحث على أساليب وفنيات النظرية المتبناة، حيث اعتمد على فنيات الارشاد العقلاني الانفعالي التي تضمنت:

1. الحوار العقلاني (Rational Disputation) يعد جوهر العلاج حيث يعمل المرشد على مناقشة الأفكار اللاعقلانية التي يتبناها المسترشد واستبدالها بمعتقدات عقلانية أكثر مرونة وتوافقًا مع الواقع.
2. التعليم النفسي (Psychoeducation) يقوم المرشد بتوضيح نموذج ABCDEF للمسترشد ويظهر له أن المشاعر السلبية لا تنتج عن الحدث نفسه، بل عن المعتقدات اللاعقلانية المرتبطة به (Dryden, 2012, p. 26)
3. إعادة البناء المعرفي (Cognitive Restructuring) حيث يتم تدريب المسترشد على التعرف إلى أنماط التفكير المشوهة مثل: التهويل، المطلقية (يجب/لا بد)، والتعميم، والهدف هو تطوير بدائل أكثر منطقية وواقعية.
4. التجارب السلوكية (Behavioral Experiments) فالمرشد يشجع المسترشد على اختبار واقعية أفكاره في مواقف حياتية حقيقية.

5. التمارين الانفعالية (Emotive Techniques) وتشمل: التصور العقلاني الانفعالي حيث يتخيل المسترشد نفسه في موقف مزعج، ثم يتدرب على استبدال انفعالاته السلبية بانفعالات صحية.

6. المهام المنزلية (Homework Assignments) تكليف المسترشد بتمارين مثل كتابة أفكاره اليومية وفق نموذج (ABCDE)، أو تسجيل الأدلة التي تناقض معتقداته غير العقلانية، وهذه الواجبات تعزز التعميم والتدريب الذاتي

7. أسلوب المواجهة المباشرة (Direct Confrontation) حيث يستخدم إليس أسلوبًا نشطًا ومباشرًا أحيانًا لتحدي قناعات المسترشد بقوة، خاصة إذا كان متمسكًا بأفكار لا عقلانية مزمنة.

8. التعزيز الذاتي وضبط النفس: يتمثل بتدريب المسترشد على استخدام الثواب الذاتي عندما ينجح في تبني أفكار عقلانية وسلوكيات صحية، وهذا الأسلوب يعزز الدافعية للاستمرار (Ellis, 2005, p. 235)
تاسعاً: تحديد موضوعات الجلسات الإرشادية :

تم تحديد موضوعات الجلسات الإرشادية بواسطة الاعتماد على فقرات المقياس جميعها، إذ لم يترك الباحث أي فقرة من فقرات المقياس، لكونها بمجملها تقيس الخاصية المستهدفة في البرنامج الإرشاد. الصدق الظاهري

عرض الباحث عناوين الجلسات على عدد من المحكمين في الإرشاد النفسي، بعدها تم عرض مخطط جلسات بصورتها الأولية، على محكمين في تخصص الإرشاد النفسي للتحقق من الصدق الظاهري، وكانت آراء المحكمين موافقة على عدد الجلسات ومحتواها والوقت المستغرق لأجراء البرنامج. الجلسات الإرشادية: يتضمن البرنامج (10) جلسة، والتزاماً بقواعد النشر في المجالات العلمية التي تتطلب بعدد محدود لصفحات البحث، سيتم عرض ثلاث جلسات كما موضح في ادناه:

الموضوع	الافتتاحية
هدف الجلسة	تهيئة افراد المجموعة الارشادية الأولى للجلسات الارشادية.
الغيات	المناقشة- التعزيز
الانشطة والفعاليات	- يقوم الباحث بالترحيب بإفراد المجموعة الإرشادية - يقوم الباحث بتعريف نفسه ويطلب من أفراد المجموعة الإرشادية أن يعرفوا أنفسهم. - يعطي الباحث فكرة عن الإرشاد وأهميته وأهدافه يناقش المرشد مع أفراد المجموعة الإرشادية مكان وزمان انعقاد الجلسات الإرشادية ومدى ملازمتها لأفراد المجموعة. - الاتفاق على سرية المعلومات التي تطرح في الجلسات لكسب ثقة الأفراد.

- يوضح المرشد اهداف البرنامج الإرشادي. - يعزز الباحث افراد المجموعة الارشادية المتفاعلين بالجلسة الافتتاحية.	
- الاستماع الى تساؤلات افراد المجموعة حول هدف البرنامج الارشادي ومدى ملائمة زمان ومكان انعقاد الجلسات الإرشادية - يوجيه الباحث سؤال فيما إذا كان أحد أفراد المجموعة لا يرغب في الاشتراك في البرنامج الإرشادي.	التقويم
- يطلب الباحث من افراد المجموعة كتابة موقف يتضمن افكار غير عقلانية.	التدريب البيتي

ادارة الجلسة الاولى: الافتتاحية : الوقت: 45 دقيقة

- يقوم الباحث بالترحيب بإفراد المجموعة الإرشادية
- يقوم الباحث بتعريف نفسه ويطلب من أفراد المجموعة الإرشادية أن يعرفوا أنفسهم.
- يعطي الباحث فكرة عن الإرشاد وأهميته وأهدافه يناقش المرشد مع أفراد المجموعة الإرشادية مكان وزمان انعقاد الجلسات الإرشادية ومدى ملازمتها لأفراد المجموعة.
- الاتفاق على سرية المعلومات التي تطرح في الجلسات لكسب ثقة الأفراد.
- يوضح المرشد اهداف البرنامج الإرشادي.
- يعزز الباحث افراد المجموعة الارشادية المتفاعلين بالجلسة الافتتاحية.
- التقويم:الاستماع الى تساؤلات افراد المجموعة حول هدف البرنامج الارشادي ومدى ملائمة زمان ومكان انعقاد الجلسات الإرشادية فضلاً عن توجيه الباحث سؤال فيما إذا كان أحد أفراد المجموعة لا يرغب في الاشتراك في البرنامج الإرشادي.
- التدريب البيتي: يطلب الباحث من افراد المجموعة كتابة موقف يتضمن افكار غير عقلانية.

الموضوع	الوجود الحقيقي
هدف الجلسة	تنمية الوجود الحقيقي لدى افراد المجموعة الارشادية.
الفنيات	الحوار العقلاني ، التمارين الانفعالية، التعزيز ، المهام المنزلية.

- يرحب الباحث بأفراد المجموعة الارشادية ويشكرهم على الالتزام بالحضور للجلسات الارشادية . - يناقش الباحث التدريب البيتي مع افراد المجموعة الارشادية. - يقوم الباحث بتوضيح مفهوم الوجود الحقيقي لأفراد المجموعة الارشادية. - يوجه الباحث سؤال لأفراد المجموعة الارشادية لغرض كشف عن المعتقدات اللاعقلانية حول الوجود. - يطلب الباحث من افراد المجموعة ان يتخيل انفسهم في موقف مزعج، ثم يتدربون على استبدال انفعالاتهم السلبية بانفعالات صحية. - يعزز الباحث لأفراد المجموعة الارشادية عندما ينجح في تبني أفكار عقلانية وسلوكيات صحية.	الانشطة والفعاليات
يطلب المرشد من أفراد المجموعة الارشادية ذكر سلبيات وايجابيات الجلسة.	التقويم
اكتب موقفاً شعرت فيه انك تتصرف بطريقة لا تعبر عن ذاتك الحقيقية	التدريب البيتي

ادارة الجلسة الثالثة: الوجود الحقيقي الوقت: 45 دقيقة

- يرحب الباحث بأفراد المجموعة الارشادية ويشكرهم على الالتزام بالحضور للجلسات الارشادية .
- يناقش الباحث التدريب البيتي مع افراد المجموعة الارشادية.
- يقوم الباحث بتوضيح مفهوم الوجود الحقيقي لأفراد المجموعة الارشادية.
- يوجه الباحث سؤال لأفراد المجموعة الارشادية لكشف المعتقدات غير العقلانية حول الوجود.
- يطلب الباحث من افراد المجموعة ان يتخيل انفسهم في موقف مزعج، ثم يتدربون على استبدال انفعالاتهم السلبية بانفعالات صحية.
- يعزز الباحث لأفراد المجموعة الارشادية عندما ينجح في تبني أفكار عقلانية وسلوكيات صحية.
- التقويم: المرشد يطالب أفراد المجموعة الارشادية بذكر سلبيات وايجابيات الجلسة.
- التدريب البيتي: الباحث يطالب افراد المجموعة الارشادية بكتابة موقفاً شعرت فيه انك تتصرف بطريقة لا تعبر عن ذاتك الحقيقية.

المسؤولية	الموضوع
تنمية المسؤولية لدى افراد المجموعة التجريبية.	هدف الجلسة
التعليم النفسي، التجارب السلوكية، التعزيز، المهام المنزلية	الفنيات

- يرحب الباحث بأفراد المجموعة الارشادية ويشكرهم على الحضور. - يقوم الباحث بمتابعة التدريب البيتي. - يقوم الباحث بتوضيح مفهوم المسؤولية لأفراد المجموعة الارشادية - يقوم الباحث بتعليم افراد المجموعة الارشادية نمط التفكير (ABC) - يوجه الباحث افراد المجموعة الارشادية باستخدام أسلوبًا نشطًا ومباشرًا أحيانًا لتحدي قناعات المسترشد بقوة، خاصة إذا كان متمسكًا بأفكار لاعقلانية مزمنة. - تقديم التعزيز لأفراد المجموعة التجريبية المشاركين في الجلسة	الانشطة والفعاليات
يطلب المرشد من افراد المجموعة الارشادية تحديد الفائدة من الجلسة الارشادية.	التقويم
يطلب الباحث من افراد المجموعة الارشادية ان يكتب موقف عقلائيًا كنت فيه انت المسؤول.	التدريب البيتي

ادارة الجلسة التاسعة: المسؤولية الوقت: 45 دقيقة

- يرحب الباحث بأفراد المجموعة الارشادية ويشكرهم على الحضور.
- يقوم الباحث بمتابعة التدريب البيتي.
- يقوم الباحث بتوضيح مفهوم المسؤولية لأفراد المجموعة الارشادية
- يقوم الباحث بتعليم افراد المجموعة الارشادية نمط التفكير (ABC) يقوم المرشد بتوضيح نموذج ABC للمسترشد:

• الحدث المفعّل Activating event

• (B) المعتقد Belief (عقلاني أو لاعقلاني)

• (C) النتيجة Consequence (انفعالية أو سلوكية)

- ويُظهر له أن المشاعر السلبية لا تنتج عن الحدث نفسه، بل عن المعتقدات اللاعقلانية المرتبطة
- يوجه الباحث افراد المجموعة الارشادية باستخدام أسلوبًا نشطًا ومباشرًا أحيانًا لتحدي قناعات المسترشد بقوة، خاصة إذا كان متمسكًا بأفكار لاعقلانية مزمنة.
- تقديم التعزيز لأفراد المجموعة التجريبية المشاركين في الجلسة
- التقويم: يطلب المرشد من افراد المجموعة الارشادية تحديد الفائدة من الجلسة الارشادية.

- التدريب البيتي: يطلب الباحث من افراد المجموعة الارشادية ان يكتب موقف عقلائياً كنت فيه انت المسؤول.

الفصل الخامس / عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

هدف البحث: يهدف البحث الحالي التعرف عن فاعلية برنامج ارشادي بالأسلوب العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض الوجود الزائف لدى طلاب المرحلة الاعدادية. ويتم تحقيق ذلك من خلال اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط رتب افراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الوجود الزائف.

للتحقق من ذلك استعمل الباحث اختبار ولكوكسن، وظهر أن القيمة المحسوبة (صفر)، أصغر من القيمة الجدولية (8)، عند مستوى دلالة (0.05) اختبار ذو نهايتين، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الاختبار البعدي، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

نتيجة اختبار ولكوكسن بين الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية

مستوى الدلالة 0.05	قيمة ولكوكسن		متوسط الرتب	مجموع الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المقارنة	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة							
دالة لصالح الاختبار البعدي	8	صفر	5.50	55	6.04060	63.40	قبلي	10	التجريبية
		صفر	صفر	صفر	4.56557	43.80	بعدي		

2. لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط رتب افراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الوجود الزائف.

للتحقق من ذلك، استعمل الباحث اختبار ولكوكسن، وظهر أن القيمة المحسوبة (23)، أكبر من القيمة الجدولية (8)، عند مستوى دلالة (0.05) اختبار ذو نهايتين، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

نتيجة اختبار ولكوكسن بين الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة

مستوى الدلالة 0.05	قيمة ولكوكسن		متوسط الرتب	مجموع الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المقارنة	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة							

الضابطة	10	قبلي	64.80	6.69660	23	5.75	23	غير دالة
		بعدي	65.10	7.21803	32	5.33	8	

3. لاتوجد فروق دالة احصائياً بين متوسط رتب افراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الوجود الزائف.

للتحقق من ذلك؛ قام الباحث بحساب قيمة مان-وتني (U)، وظهر أن القيمة المحسوبة (0)، أصغر من القيمة الجدولية (23) عند مستوى دلالة (0.05)، ويتبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق جلسات البرنامج، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) يوضح قيمة مان-وتني بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي

المتغير	المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان-وتني U		مستوى الدلالة 0.05
							المحسوبة	الجدولية	
الوجود الزائف	تجريبية	10	43.80	4.56557	55	5.50	صفر	23	دالة لصالح التجريبية
	ضابطة	10	65.10	7.21803	155	15.50			

4. لاتوجد فروق دالة احصائياً بين متوسط رتب افراد المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمرجأ على مقياس الوجود الزائف.

للتحقق من ذلك، قام الباحث بتطبيق الاختبار المرجأ (مقياس الوجود الزائف) بعد مرور (45) يوم من تطبيق الاختبار البعدي، واستعمل اختبار ولكوكسن، وظهر أن القيمة المحسوبة (13.50)، أكبر من القيمة الجدولية (8)، عند مستوى دلالة (0.05) اختبار ذو نهايتين، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

نتيجة اختبار ولكوكسن بين الاختبارين البعدي والمرجأ لأفراد المجموعة التجريبية

المجموعة	العدد	المقارنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة ولكوكسن		مستوى الدلالة 0.05
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	10	بعدي	43.80	4.56557	13.50	4.50	13.50	8	غير دالة
		مرجأ	44.00	4.69042	22.50	4.50			

وهذا يدل بأن الفنيات والأساليب المستخدمة في الجلسات الارشادية كان لها الأثر الكبير في خفض الوجود الزائف لدى طُلاب المرحلة الاعدادية. ويرى (الس) ان اسلوبه قادر على التأثير بالأفكار المثبطة للذات وتغييرها ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة(خليل،2017) حيث توصلت الى ان اسلوب الارشاد العقلاني الانفعالي قادر على تغيير الافكار غير العقلانية لدى افراد المجموعة التجريبية.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث ما يأتي:

- 1- الاستفادة من مقياس الوجود الزائف للكشف عن هذا المفهوم لدى عينات أخرى مثل المرشدين التربويين أو الأحداث الجانحين.
- 2- تدريب المرشدين التربويين في المديرية العامة على كيفية تطبيق البرامج الإرشادية والاستفادة من البرنامج الحالي لمعالجة مشكلات الطلبة.
- 3- على مديرية تربية القادسية ، دعم شريحة المرشدين التربويين من خلال توفير غرفة خاصة للمرشد التربوي داخل المدرسة لممارسة دوره وتطبيق الفنيات والأساليب الإرشادية.

المقترحات:

بناءً على التوصيات يقترح الباحث إجراء ما يأتي:

- 1- دراسة فاعلية برنامج إرشادي بالأسلوب المعرفي السلوكي في خفض الوجود الزائف لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
 - 2- دراسة الوجود الزائف وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
- المصادر العربية والإنكليزية:

- البديري، محمود سعدي. (2015). تأثير أسلوبين إرشاديين (العلاج العقلاني والعلاج المعرفي) في تعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة الإعدادية الذين يعانون من الضغوط ما بعد الصدمة. بغداد: الجامعة المستنصرية.
- إبراهيم، عبد الستار. (1998). الاكتئاب - اضطراب العصر الحديث - فهمه وأساليب علاجه. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.
- الخويلدي، زهير. (2015). الحوار المتمدن. عمان: دار الثقافة.
- خليل، غادة. (2021). أثر برنامج إرشادي بالأسلوب العقلاني الانفعالي السلوكي لأمهات أطفال التوحد في خفض المخاوف المرضية. العراق: جامعة ديالى.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية واللبنانية.
- فرج، أحمد. (2019). الوجود الزائف وعلاقته بالهوية الذاتية لدى طلبة الجامعة. بابل: مجلة العلوم التربوية والنفسية.
- نافع، عبد الرحمن. (2017). فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج العقلاني في خفض الاغتراب النفسي لدى المراهقين. بغداد: جامعة بغداد.
- وزارة التربية العراقية. (1991). المديرية العامة للتخطيط والإحصاء. بغداد: العراق

- هيدجر، مارتن. (2012). الكينونة والزمان (ترجمة فتحي المسكيني). بيروت: دار الكتاب الجديد.

Ebel, R. I. (1972). **Essentials of educational measurement**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Eble, R. L. (1972). **Essentials of education measurement**. New York: Hill.

Ellis, A. (2005). **Rational emotive behavior therapy: A therapist's guide**. New York: Springer.

Dryden, W. (2012). **Dealing with emotional problems using rational-emotive cognitive .behavior therapy**. New York: Behaviour Therapy Press

الملاحق

مقياس الوجود الزائف

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1	أبدي رأيي حتى لو لم أكن متأكداً من دقته				
2	أسعى وراء كل مثير				
3	أجد صعوبة في الحصول على تعريف للحياة الافضل				
4	اعتقد ان حديثي مقبول من الآخرين				
5	اتلهف على كل جديد				
6	لست متأكدا من القرارات التي اتخذها				
7	استمتع عندما اتحدث كثيراً				
8	أتمنى الوصول الى اي مكان في العالم				
9	أقلد المجتمع المحيط بي عند اتخاذي لقرار ما				
10	ليس لدي مانع من التحدث باي موضوع				
11	أشعر بالارتباك الشديد عندما أقرر شيئاً لا يقبله المجتمع				
12	اكتشف الاشياء بسرعة وأتركها بسرعة				
13	أجد نفسي عاجزا عن تفسير بعض الأشياء				

14	أُجادل من يخالفني الرأي حتى لو كان على حق
15	أُحب أن أجرب التجارب الخطرة
16	أقوم بأعمال حتى لو كنت غير مقتنع بها
17	أرى انه لا يوجد تفسير واضح للحياة
18	عندما يطلب مني تحليل موضوع معين أخالف رأي المختصين بالموضوع
19	أستخدم وسائل الاتصال الاجتماعي بكثرة للبحث عن مغامرات
20	أفقد لمعنى حياة ما بعد الموت
21	أتكلم مع الآخرين أينما أكون

الالتزام الديني وعلاقته في الصحة النفسية لدى طلبة كلية الهندسة جامعة النهرين
Religious Commitment and Its Relation to Mental Health Among College of Engineering Students at Al-Nahrain University

م.م محمد قيس نجم غريري
Mohammed Qays Najm Ghrairi

جامعة النهرين كلية الهندسة

Al-Nahrain University – College of Engineering

mohammed.qays@nahrainuniv.edu.iq

<https://orcid.org/0000-0002-2133-2624>

تاريخ القبول	تاريخ استلام البحث
2025/10/26	2025/10/18

المخلص:

يعد موضوع الالتزام الديني والصحة النفسية من أهم الموضوعات التي شهدت تركيزاً من قبل علماء النفس عمومًا والمتخصصين بالصحة النفسية خصوصاً، وأصبحوا أكثر وعياً بضرورة دراسة الدين لما له من أثر واضح على الصحة النفسية، وتكمن أهمية الدراسة في الحاجة إلى فهم أبعاد الالتزام الديني كعامل وقائي يحمي الطلبة من تطوير الاضطرابات النفسية. هدفت الدراسة إلى تحليل أثر الالتزام الديني من خلال علاقته ونسبة مساهمته في الصحة النفسية والتعرف على الفروق في متغيرات البحث وفقاً لمتغير الجنس والمراحل الدراسية لدى طلبة كلية الهندسة جامعة النهرين.

اعتمد المنهج الوصفي التحليلي على عينة عشوائية بسيطة من الطلبة، إذ بلغ حجمها (320) طالبا وطالبة. أعد الباحث مقياسي الالتزام الديني والصحة النفسية وأجرى لهما الخطوات العلمية الصحيحة لإعداد المقاييس، ومن ثم توزيعهما على عينة البحث التطبيقية وجمع النتائج ومعالجتها. استنتج الباحث أن الالتزام الديني أثر من خلال ارتباطه ونسبة مساهمته في تحقيق الصحة النفسية لدى طلبة جامعة النهدين كلية الهندسة، فضلا عن تقارب درجة الالتزام الديني والصحة النفسية وفقا لمتغير الجنس والمراحل الدراسية بين أفراد عينة البحث. لذا يُوصى الباحث بضرورة تنمية الالتزام الديني لدى طلبة الجامعة وتشجيعهم على التمسك بالقيم الدينية المعتدلة، لما له من دور فاعل في تحقيق الصحة النفسية والتفكير الايجابي السليم.

الكلمات المفتاحية: (الالتزام الديني - الصحة النفسية).

Abstract:

The topic of religious commitment and mental health is among the most significant subjects that have received focus from psychologists in general and mental health specialists in particular, who have become more aware of the necessity of studying religion due to its clear impact on mental health. The importance of the study lies in the need to understand the dimensions of religious commitment as a protective factor that protects students from developing psychological disorders.

The study aimed to analyze the effect of religious commitment through its relationship and percentage of contribution to mental health and to identify differences in the research variables according to the variables of gender and academic stage among students of the College of Engineering at Al-Nahrain University.

The descriptive-analytical method was adopted on a simple random sample, which numbered 320 male and female students. The researcher prepared two scales for religious commitment and mental health and conducted the correct scientific procedures for preparing the scales, then distributed them to the applied research sample and collected and processed the results. The researcher concluded that religious commitment has an effect through its correlation and percentage of contribution to achieving mental health among the students of Al-Nahrain University, College of Engineering, in addition to the closeness of the degree of religious commitment and mental health according to the variables of gender and academic stages among the research sample individuals. Therefore, the researcher recommends the necessity of developing religious commitment among university students and encouraging them to adhere to moderate religious values, due to their effective role in achieving mental health and proper positive thinking.

Keywords: Religious Commitment, Mental Health.

1-1 نظرة عامة عن الدراسة:

يعتبر الإنسان هو أساس أي مجتمع وجوهر بنائه، فالإنسان السوي هو مصدر النهضة والفكر والتقدم، ولكي يقوم الفرد بأداء واجباته ومهامه الذاتية والاجتماعية على أكمل وجه لابد أن يكون متمتعاً بصحة نفسية عالية تخلو من الاضطرابات والمشاكل التي تؤثر بشكل سلبي في بذله وعطاءه وإنجازاته، فالفرد المصاب باضطراب أو خلل نفسي له أثر سلبي يعود على ذاته وعلى الآخرين من حوله، فيقف عائقاً في وجه تقدمه وإنجازاته، لذا ظهرت الأهمية الكبيرة لدراسة للصحة النفسية التي تصل بالفرد إلى الانسجام والتوافق النفسي والاجتماعي، والقدرة العالية على الإنتاجية والسعادة والعطاء(خضر 2008،ص52):

يعد موضوع الالتزام الديني وعلاقته بالصحة النفسية من أهم الموضوعات التي شهدت تركيزاً من قبل العلماء الغربيين فقد قاموا بالكثير من البحوث والدراسات الاكلينيكية لمعرفة طبيعة العلاقة بين التدين والصحة النفسية، وهو ما يدل على أن علماء النفس عموماً والمتخصصين بالصحة النفسية خصوصاً أصبحوا أكثر وعياً بضرورة دراسة الدين لما له من أثر واضح على الصحة النفسية، وذكر أحد المهتمين بتلك الدراسات أن الولايات المتحدة تدرس الدين في (75) كلية طب من مجموع (150) كلية (ازاد، 2014: 12).

يقدم الدين مجموعة من القيم التي توجه سلوكيات الطلبة، مما قد يبعدهم عن السلوكيات المحفوفة بالمخاطر والتي قد تؤثر سلباً على صحتهم النفسية. (سامر: 2007، ص72) ورغم أهمية هذا الموضوع، لا تزال هناك فجوة بحثية كبيرة في دراسة العلاقة بين الالتزام الديني والصحة النفسية لدى طلبة الجامعات بشكل معمق. وتبرز الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات الميدانية التي تأخذ في الاعتبار تنوع الانتماءات الدينية والمذهبية، والفروق بين الجنسين، وتأثير البيئات الجامعية المختلفة. إن فهم هذه العلاقة المعقدة سيسهم في تطوير برامج دعم نفسي أكثر فعالية للطلبة، تدمج الأبعاد الروحية والثقافية في الاعتبار، وتقدم رؤية متكاملة لصحة طلبة الجامعات النفسية. (حسام وحسام: 2010، ص304)

كشفت العديد من الدراسات أن الطلبة الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الالتزام الديني يميلون إلى إظهار مؤشرات صحة نفسية أفضل، بما في ذلك انخفاض مستويات القلق والتوتر والاكتئاب، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الطلبة يتمتعون بمستوى عالٍ من الالتزام الديني، وفي المقابل، كان مستوى الإجهاد النفسي لديهم أقل من المتوسط. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين المتغيرين أي كلما زاد الالتزام الديني، انخفض مستوى الإجهاد النفسي لدى الطلبة. (نهاد: 2011، ص21) وأكدت دراسات أخرى على دور الإرشاد النفسي والديني في الجامعات لمساعدة الطلبة على تحقيق التوازن النفسي والروحي، وتفعيل الأنشطة التي تعزز القيم الدينية الإيجابية لديهم. (ليالي: 2016، ص39)

1-2 مبررات الدراسة وأهميتها:

إن دراسة موضوع الالتزام الديني وأثره في الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات ليست مجرد تكرار لما هو موجود، بل هي ضرورة علمية ومجتمعية لفهم أعمق لواحد من أهم الموارد النفسية والروحية التي يمتلكها الطلبة في مواجهة تحديات الحياة المعاصرة، وخطوة أساسية نحو بناء تدخلات نفسية واجتماعية فعالة ومستدامة. إذ يتعرض طلبة الجامعات الى الضغوط النفسية نتيجة للأعباء الدراسية، والقلق من المستقبل المهني، والظروف الاقتصادية الصعبة، والتغيرات الاجتماعية المتسارعة، وفي ظل هذه الضغوط، من الضروري تحديد ودراسة العوامل التي يمكن أن تعزز الصحة النفسية لدى الطلبة. وهنا نجد ان الالتزام الديني والمعتقدات الروحية أحد أهم المصادر التي يلجأ إليها الطلبة للتعامل مع تلك الضغوط، مما يجعل دراسة الالتزام الديني كعامل وقاية وحصانه بالغ الأهمية.

إضافة إلى أنه يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تساهم في تطوير برامج الإرشاد النفسي الجامعي ودعم الطلبة أكثر فعالية وحساسية ثقافياً، بحيث تأخذ في الاعتبار البعد الديني والروحي كجزء من هوية الطالب، مما يعزز من جودة الخدمات المقدمة في الجامعات.

وتكمن أهمية الدراسة في الحاجة إلى فهم أبعاد الالتزام الديني كعامل وقائي يحمي الطلبة من تطوير الاضطرابات النفسية، أو كعامل مساند يساعدهم على التعافي عند مواجهة الصعوبات.

كما يرى الباحث أن هذه الدراسة يمكن أن تساهم في إثراء المكتبة العراقية والعربية في مجال علم النفس أو علم الاجتماع الديني، وهو حقل معرفي ينمو ويهتم بفهم العلاقة المعقدة بين النفس البشرية والمعتقدات والممارسات الدينية. وهي تمهيد لإجراء مقارنات مستقبلية مثمرة، مثل المقارنة بين تأثير الالتزام الديني لدى طلبة التخصصات العلمية والإنسانية، أو بين الجامعات في مناطق مختلفة من العراق.

1-3 مشكلة البحث:

يتعرض طلبة الجامعات للعديد من التغيرات الفكرية والثقافية والبيئية التي تؤثر في توجهاتهم وحياتهم النفسية، ومن أهم ذلك توجهاتهم نحو الدين والممارسات الدينية لتنظيم سلوكهم، وضبط أفعالهم اجتماعياً، قصد تحقيق الإشباع والرضا والصحة النفسية، ومن هذا المنطلق يوفر الالتزام الديني الحماية والرعاية من الأزمات والاضطرابات النفسية، ويعزز التكيف والتفاعل الإيجابي مع المجتمع. وتكمن مشكلة هذه الدراسة في فهم أعمق للعوامل التي تساهم في تحقيق الصحة النفسية في ظل التحديات التي يواجهها طلبة الجامعات من تطور تكنولوجي وتطبيقات التواصل الاجتماعي التي اشغلت التفكير والوقت، فضلاً عن الضغوط الأكاديمية والمستقبلية، والتحديات الاقتصادية والاجتماعية، وصولاً إلى التأثير بالظروف العامة التي مرت بها البلاد. هذه العوامل مجتمعة تجعلهم فئة معرضة بشكل خاص لمشكلات الصحة النفسية مثل القلق والاكتئاب والتوتر. في هذا السياق يبرز الالتزام الديني كعامل محوري في حياة الكثير من طلبة الجامعات، مما يجعله متغيراً مهماً يستحق الدراسة العلمية لفهم تأثيره على صحتهم النفسية.

لذا يضع الباحث مشكلته من خلال التساؤل الاتي:

هل الالتزام الديني له علاقة في الصحة النفسية لدى طلبة كلية الهندسة جامعة النهرين؟

1-4 أهداف البحث: هدفت الدراسة التعرف الى:

- 1- درجة الالتزام الديني لدى الطلبة جامعة النهريين كلية الهندسة.
- 2- درجة الصحة النفسية لدى الطلبة جامعة النهريين كلية الهندسة.
- 3- تحليل العلاقة بين الالتزام الديني والصحة النفسية لدى طلبة جامعة النهريين كلية الهندسة.
- 4- نسبة مساهمة الالتزام الديني في تحقيق الصحة النفسية لدى طلبة جامعة النهريين كلية الهندسة.
- 5- الكشف عن دلالة الفرق الاحصائي في الالتزام الديني والصحة النفسية وفقاً لمتغير الجنس .
- 6- الكشف عن دلالة الفرق الاحصائي في الالتزام الديني والصحة النفسية وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية (أربع مراحل دراسية).

1-5 مجالات البحث:

- 1-5-1 المجال البشري: عينة من طلبة جامعة النهريين كلية الهندسة للعام الدراسي 2024-2025
- 1-6-2 المجال الزمني: المدة من 11-10-2024 ولغاية 30-1-2025.
- 1-5-3 المجال المكاني: كلية الهندسة جامعة النهريين.

1-6 تحديد المصطلحات:

- 1-6-1 الالتزام الديني: يعرف علمياً بأنه "مدى تمسك الفرد بقيمه ومعتقداته وممارساته الدينية وتطبيقها في حياته اليومية". (Worthington et al., 2003).
- 1-6-2 الصحة النفسية: هي حالة من "العقل تتميز بالرفاهية العاطفية، والتكيف السلوكي الجيد، والتحرر النسبي من القلق والأعراض المُعيقة، والقدرة على إقامة علاقات بناءة والتأقلم مع متطلبات الحياة وضغوطها العادية". (World Health Organization:2022)

2- الإطار النظري:

1-2 الالتزام الديني:

يُعرّف الالتزام الديني (Religious Commitment) أو التدين (Religiosity) في علم النفس وعلم الاجتماع بأنه "بناء مُركّب ومتعدد الأوجه، يتجاوز مجرد الانتماء إلى دين معين، ليشمل مدى دمج الفرد للمعتقدات والممارسات والقيم الدينية في حياته اليومية".

(Renvik, T. A., Eskelinen, V., Pauha, T., Jetten, J., Kunst, J., van der :2025. P15)

من الأكثر الأثر النظرية تأسيساً وتأثيراً في الدراسات العلمية (السوسيولوجيا والنفسية) لقياس الالتزام الديني هي:

1-1-2 نموذج الأبعاد المتعددة (جلوك وستارك)

يُعتبر هذا النموذج، الذي طوره تشارلز جلوك (Charles Glock) ورودني ستارك (Rodney Stark)، حجر الزاوية في دراسة التدين سوسيولوجياً. ويرى هذا الإطار أن الالتزام الديني ليس شيئاً واحداً، بل يتألف من خمسة أبعاد رئيسية ومستقلة نسبياً هي: (Atkinson, and Bourret. 2011.P48)

-البعد الأول (العقائدي - The Belief Dimension) ويشير إلى مدى قبول الفرد لتعاليم الدين وعقائده الأساسية (مثل الإيمان بالله، والملائكة، والكتب، واليوم الآخر).

-البعد الثاني (التعبد/الممارسة - The Practice Dimension) ويشمل الممارسات والشعائر الدينية التي يقوم بها الفرد، سواء كانت عامة (كحضور دور العبادة) أو خاصة (كالدعاء والصلاة الفردية).

-البعد الثالث (السلوكي أو الأخلاقي - The Experience Dimension) ويتعلق بالمشاعر أو الأحاسيس أو التجارب الروحية التي يعيشها الفرد ويعتقد أنها ناتجة عن تواصل إلهي أو إدراك روحي.

-البعد الرابع (المعرفي - The Knowledge Dimension) ويقاس مدى معرفة الفرد بالمعلومات الأساسية حول دينه، مثل النصوص المقدسة، والتاريخ الديني، والعقائد التفصيلية.

-البعد الخامس (الاجتماعي أو التواصل - The Consequential Dimension) ويركز على آثار الالتزام الديني (الأبعاد الأربعة السابقة) على سلوك الفرد وقراراته في الحياة اليومية غير الدينية (مثل الأخلاق، والتعاملات المالية، والعلاقات الاجتماعية). قد اعتمد الباحث في أعداد المقياس على نموذج الأبعاد المتعددة (جلوك وستارك).

2-1-2 نموذج التوجه الديني (ألبورت وروس)

هذا الإطار، الذي طوره جوردون ألبورت (Gordon Allport) وج. م. روس (J. M. Ross)، هو إطار نفسي يركز بشكل أساسي على (الدافع) وراء التدين، وليس فقط على مظاهره. يقسم هذا النموذج التدين إلى توجهين رئيسيين: (Barber,N.:2011.p318-333)

- التوجه الديني الداخلي (Intrinsic Religious Orientation) يكون فيه الدين هو (الغاية) الأساسية بحد ذاته. أي أن الفرد يعيش دينه، وينظر إلى معتقداته على أنها الإطار الرئيسي لفهم الحياة، ويتم استيعابها بالكامل في شخصيته. يُعتبر هذا التوجه هو الدافع الأساسي والأصيل للفرد.

-التوجه الديني الخارجي (Extrinsic Religious Orientation) يكون فيه الدين (وسيلة) لتحقيق غايات أخرى. أي أن الفرد يستخدم دينه، يُنظر إلى الدين كأداة نفعية للحصول على مكاسب دنيوية (مثل الأمان الاجتماعي، أو الراحة النفسية عند الحاجة، أو المكانة الاجتماعية، أو تكوين شبكة علاقات).

وجد ألبورت وروس أن الأشخاص ذوي التوجه الخارجي يميلون لإظهار مستويات أعلى من التعصب والتحامل، بينما أصحاب التوجه الداخلي يميلون لأن يكونوا أكثر تسامحاً.

وقد وجد الباحث بالإضافة إلى هذين الإطارين الكلاسيكيين، هناك تطور مجالات أخرى لدراسة الالتزام الديني منها: (Becker,P and Dhingra,P.2001.p.315-335)

-التكيف الديني (Religious Coping) يركز هذا الإطار) الذي يقوده باحثون مثل كينيث بارجمنت (Pargament) على كيفية استخدام الأفراد للدين للتعامل مع ضغوطات الحياة وأحداثها الصعبة (مثل المرض أو الفقد).

-الروحانية مقابل التدين (Spirituality vs. Religiosity) اذ تميز الأبحاث الحديثة غالباً بين (التدين) المرتبط بالمؤسسة والشعائر المنظمة و(الروحانية) البحث الشخصي عن المعنى والاتصال بما هو مقدس أو متعالٍ، على الرغم من التداخل الكبير بينهما.

2-2 الصحة النفسية (Mental Health) :

تعرف منظمة الصحة العالمية ان الصحة النفسية: هي حالة من العافية يدرك فيها الفرد إمكاناته الخاصة، ويستطيع التعامل مع ضغوط الحياة العادية، ويعمل بشكل منتج ومثمر، ويكون قادراً على الإسهام في مجتمعه (World Health Organization, 2022). وهناك نماذج لتفسير مفهوم الصحة النفسية منها:

أولاً-النموذج البيولوجي-النفسي-الاجتماعي: وهو الأكثر قبولاً وتأثيراً في فهم الصحة النفسية الذي اقترحه إنجل (Engel, 1977). يفترض هذا النموذج أن الصحة (النفسية والجسدية) هي نتاج تفاعل معقد ومتشابك بين ثلاث مجموعات من العوامل هي:

أ-العوامل البيولوجية (Bio): وتشمل (الاستعداد الوراثي- كيمياء الدماغ والنواقل العصبية -البنية التشريحية للدماغ- الصحة الجسدية العامة والتغيرات الهرمونية).

ب-العوامل النفسية (Psycho): وتشمل (السمات الشخصية (العصابية، الانفتاح) -آليات التأقلم وكيفية استجابة الفرد للضغوط-العمليات المعرفية (أنماط التفكير، التشوهات المعرفية) -التجارب والخبرات السابقة (الصددمات النفسية).

ج-العوامل الاجتماعية (Social): وتشمل (الدعم الاجتماعي (من الأسرة، الأصدقاء، المجتمع) -الوضع الاجتماعي والاقتصادي -العوامل الثقافية والدينية -الوصمة الاجتماعية المرتبطة بالمرض النفسي.

يستند هذا النموذج الى نظرية الضغط والتأقلم التي ترى أن الصحة النفسية تتأثر بشكل كبير ليس بالحدث الضاغط نفسه، بل بتقييم الفرد لهذا الحدث وبالموارد المتاحة لديه للتأقلم معه. (Galen,LW and Kloet,j,2011.p673-689)

ثانياً /نموذج علم النفس الإيجابي: (Seligman, 2011)

يركز على ما يجعل الحياة تستحق العيش، بدلاً من التركيز فقط على علم الأمراض ويتكون من: (المشاعر الإيجابية شعور بالسعادة والرضا، الانغماس الكامل في أنشطة ممتعة، وجود علاقات اجتماعية إيجابية وداعمة، الشعور بالانتماء وخدمة شيء أكبر من الذات، السعي وراء النجاح وتحقيق الأهداف).

يرى الباحث بأنه لا يمكن فهم الصحة النفسية للفرد أو اضطراباته بالنظر إلى عامل واحد بمعزل عن الآخرين؛ فجميعها تتفاعل لتحديد مستوى العافية. لذا اعتمد على نموذج علم النفس الإيجابي في إعداد مقياس الصحة النفسية لدراسته الحالية.

3- الطريقة والإجراءات:

3-1 منهج البحث:

يعد المنهج الوصفي أحد المناهج العلمية التي تهدف إلى دراسة الظواهر كما هي موجودة في الواقع، ويستعمل في البحوث التي تتطلب جمع بيانات كمية أو نوعية حول خصائص أو علاقات أو فروق بين المتغيرات المدروسة. إن المنهج الوصفي "يعنى بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويصفها وصفاً دقيقاً، ويُفسر أسبابها وعلاقاتها، ويُحدد عناصرها وأبعادها" (ذوقان وآخرون: 2010) لذا اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي، لما له من قدرة على وصف الظواهر وتفسيرها كما هي في الواقع، دون تدخل في المتغيرات. وقد تم توظيف هذا المنهج من خلال:

- أ- قياس العلاقة بين متغيري الالتزام الديني والصحة النفسية لدى طلبة جامعة النهرين كلية الهندسة.
 - ب- إيجاد الفروق في الالتزام الديني والصحة النفسية وفقاً لمتغير الجنس (طلاب - طالبات).
- والمرحلة الدراسية (أربع مراحل دراسية) , باستعمال الأساليب الإحصائية المناسبة للمقارنة بين المتوسطات.

3-2 مجتمع البحث وعينه:

تم تحديد المجتمع وفقاً لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى قياس العلاقة بين الالتزام الديني والصحة النفسية لدى طلبة جامعة النهرين كلية الهندسة والبالغ عددهم (2050) طالب وطالبة. أما عينة البحث فهي "مجموعة جزئية من المجتمع الكلي يتم اختيارها بطريقة علمية لتمثل ذلك المجتمع، وتُجرى عليها الدراسة بهدف تعميم النتائج" (الخالدي، 2012، ص90). لذا تم اختيار العينة بطريقة طبقية عشوائية، وبلغ حجمها (320) طالب وطالبة، وموزعة على أربع مراحل دراسية. وفقاً للجدول (3-1)

جدول (3-1) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث وعيناته							
مجتمع البحث الجنس	عينة الاعداد		عينة الاستطلاع		عينة التطبيق		النسبة المئوية
	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	
	52	48	10	10	100	100	100%
المرحلة الدراسية الأولى	12	13	2	3	22	28	25%
المرحلة الدراسية الثانية	14	11	2	2	25	25	24,6%
المرحلة الدراسية الثالثة	15	10	3	3	28	22	25,4%
المرحلة الدراسية الرابعة	11	14	3	2	25	25	25%

3-3 أدوات البحث:

3-3-1 مقياس الالتزام الديني:

اعتمد الباحث في أعداد المقياس على نموذج الأبعاد المتعددة (جلوك وستارك) , واستنادا إلى الإطار النظري لمفهوم الالتزام الديني وابعاده من دراسات سابقة (ابتسام: 2004, ص78)، (زياد: 2006)، (فاطمة: 2007, ص355)، تم إعداد عبارات المقياس بعد تحديد ابعاده الخمسة وقد اشتمل المقياس على (32) العبارة تغطي خمسة ابعاد هي:

- 1- البعد العقائدي (الإيماني) يقيس مدى إيمان الفرد بأصول العقيدة ومبادئها الأساسية. ويتضمن 7 عبارات.
- 2- البعد التعبدية (الشعائر والممارسات) يقيس التزام الفرد بأداء العبادات المفروضة والنوافل. ويتضمن 7 عبارات.
- 3- البعد الأخلاقي والسلوكي يقيس مدى انعكاس التعاليم الدينية على أخلاق الفرد وسلوكياته اليومية. ويتضمن 7 عبارات.
- 4- البعد الاجتماعي والتواصلي يركز على التفاعل الاجتماعي للفرد من منظور ديني. ويتضمن 6 عبارات.
- 5- البعد المعرفي يقيس مدى سعي الفرد لطلب العلم الشرعي وفهم دينه. ويتضمن 5 عبارات.

3-3-2 مقياس الصحة النفسية:

اعتمد الباحث في أعداد المقياس على نموذج علم النفس الإيجابي واستنادا إلى الإطار النظري لمفهوم الصحة النفسية وابعادها من دراسات سابقة (فاطمة: 2007, ص357)، (ياسر: 2003)، (اديب: 2001) , وتم إعداد عبارات المقياس بعد تحديد ابعاده وقد اشتمل المقياس على (26) العبارة تغطي ثلاثة ابعاد هي:

- 1- البُعد الاجتماعي: يقيس مدى علاقة الطلبة بالآخرين وشعورهم بالانتماء للمجتمع. ويتضمن 9 عبارات.
- 2- البُعد العاطفي: يقيس تعامل الطلبة مع مشاعرهم وقدرتهم على مواجهة تحديات الحياة. يتضمن 10 عبارات
- 3- البُعد النفسي: يقيس شعور الطلبة تجاه أنفسهم مثل الرضا عن الذات ووجود هدف ومعنى للحياة. يتضمن 7 عبارات.

3-4 الخصائص السايكومترية للمقياسين:

3-4-1 التحليل المنطقي لأبعاد وعبارات المقياسين (صلاحية الأبعاد والعبارات):

يعد التحليل المنطقي خطوة مهمة في إعداد المقياس وأفضل طريقة للتأكد من صدق الأبعاد والعبارات هو عرضها على عدد من الخبراء والمتخصصين لبيان صلاحيتها في قياس الصفة التي وضعت من أجلها. وبعد صياغة ابعاد وعبارات المقياسين عرضت على مختص في اللغة العربية لغرض التأكد من صحة صياغتها. وبعد إجراء التعديلات اللغوية تم عرضها على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم الإسلامية وعلم النفس والصحة النفسية والاختبارات والقياسات وكان عددهم (17) خبيراً ومختصاً للمدة من (1-2024/10/9) وطلب منهم ان يدلوا بأرائهم في مدى صلاحيتها، وبعد أن ابدى

الخبراء والمختصون أراءهم على الابعاد وعبارات المقياسين تم معالجتها إحصائيا من خلال قانون (كا²) وتبين أن أبعاد وعبارات المقياس الالتزام الديني جميعها حققت قيم معنوية في اختبار مربع كاي لذلك لم يحذف أي بعد او عبارة وأصبح المقياس مكون من خمسة ابعاد و32 عبارة. اما مقياس الصحة النفسية تم حذف العبارة (6) من البعد الأول الاجتماعي وحذف (3) عبارات من البعد الثاني العاطفي هي العبارة (17-18-19)، إذ لم تحقق معنوية في قيم مربع كاي لذلك تم حذفها وبذلك أصبح المقياس مكونه من (3) ابعاد و22 عبارة.

3-4-2 القوة التمييزية لعبارات المقياسين:

تم توزيع المقياسين بصيغتهما الأولية على عينة الاعداد البالغة (100) طالب وطالبة للمدة من (15-20/11/2024) وبعد جمع البيانات وتحديد الدرجة الكلية لكل مقياس وترتيبها من اعلى الى أدنى درجة، تم تحديد المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية بنسبة 27%، إذ بلغ عدد استبانات المجموعة العليا (27) استبانة مقابل (27) استبانة للمجموعة الدنيا، إذ يشير المتخصصون في مجال الاحصاء ان هذه النسبة المعتمدة لإيجاد القوة التمييزية. وتم معالجة نتائج المجموعتين من خلال اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفرق في كل عبارة بين المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية للمقياس، على اساس ان القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للعبارة، وبما ان العبارات جميعها التي في المقياسين تتمتع بقدرة على التمييز بدلالة احصائية تحت مستوى (0.05)، لذلك لم تهمل أي عبارة والجدول (3-2) (3-3) يبين ذلك.

جدول (3-2) يبين القوة التمييزية لعبارات مقياس الالتزام الديني						
العبارة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	sig	دلالة الفروق
1	المجموعة العليا	4.3	0.6	12.9	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.7	0.8			
2	المجموعة العليا	4.4	0.74	14.4	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.7	0.62			
3	المجموعة العليا	4.14	0.86	9.4	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	2	0.78			
4	المجموعة العليا	4.3	0.46	12.8	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	2.03	0.75			
5	المجموعة العليا	4.4	0.76	14.7	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	2.62	0.78			
6	المجموعة العليا	4.29	0.56	11	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.9	0.34			
7	المجموعة العليا	4.8	0.16	18	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.6	0.45			
8	المجموعة العليا	4.3	0.75	13	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	2	0.73			
9	المجموعة العليا	4.4	0.82	14.3	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.6	0.73			
10	المجموعة العليا	3.8	0.64	7.7	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.8	0.51			
11	المجموعة العليا	4.5	0.42	13.6	0.000	معنوي

			0.19	1.6	المجموعة الدنيا	
معنوي	0.000	19.5	0.17	4.6	المجموعة العليا	12
			0.39	1.3	المجموعة الدنيا	
معنوي	0.000	12.8	0.37	4.4	المجموعة العليا	13
			0.36	1.79	المجموعة الدنيا	
معنوي	0.000	13.5	0.46	4.5	المجموعة العليا	14
			0.46	1.8	المجموعة الدنيا	
معنوي	0.000	16.5	0.75	4.5	المجموعة العليا	15
			0.46	1.6	المجموعة الدنيا	
معنوي	0.000	13.4	0.54	4.3	المجموعة العليا	16
			0.76	2	المجموعة الدنيا	
معنوي	0.000	11.4	0.45	4.4	المجموعة العليا	17
			0.75	1.8	المجموعة الدنيا	
معنوي	0.000	18.2	0.46	4.8	المجموعة العليا	18
			0.75	1.6	المجموعة الدنيا	
معنوي	0.000	10.7	0.23	4.5	المجموعة العليا	19
			0.54	2.2	المجموعة الدنيا	
معنوي	0.000	14.5	0.54	4.62	المجموعة العليا	20
			0.76	1.7	المجموعة الدنيا	
معنوي	0.000	12.7	0.78	4.48	المجموعة العليا	21
			0.64	2.09	المجموعة الدنيا	
معنوي	0.000	14.6	0.58	4.2	المجموعة العليا	22
			0.39	1.5	المجموعة الدنيا	
معنوي	0.000	9.5	0.52	4.3	المجموعة العليا	23
			0.76	2	المجموعة الدنيا	
معنوي	0.000	13.2	0.91	4.3	المجموعة العليا	24
			0.63	2	المجموعة الدنيا	
معنوي	0.000	13	0.23	4.3	المجموعة العليا	25
			0.54	1.7	المجموعة الدنيا	
معنوي	0.000	14.7	0.54	4.4	المجموعة العليا	26
			0.76	1.7	المجموعة الدنيا	
معنوي	0.000	7.8	0.78	3.8	المجموعة العليا	27
			0.64	1.9	المجموعة الدنيا	
معنوي	0.000	13.8	0.58	4.5	المجموعة العليا	28
			0.39	1.59	المجموعة الدنيا	
معنوي	0.000	14.7	0.52	4.6	المجموعة العليا	29
			0.23	2	المجموعة الدنيا	
معنوي	0.000	18.9	0.54	4.44	المجموعة العليا	30
			0.54	1.25	المجموعة الدنيا	
معنوي	0.000	13.1	0.76	4.4	المجموعة العليا	31
			0.78	2	المجموعة الدنيا	
معنوي	0.000	13.8	0.39	4.5	المجموعة العليا	32
			0.52	1.8	المجموعة الدنيا	
معنوي عند مستوى دلالة ≥ 0.05						

جدول (3-3) يبين القوة التمييزية لعبارات مقياس الصحة النفسية						
العبرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	sig	دلالة الفروق
1	المجموعة العليا	3.25	0.76	12.9	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.14	0.36			
2	المجموعة العليا	3.59	0.5	9.78	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.92	0.72			

3	المجموعة العليا	3.18	0.78	7.39	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.59	0.79			
4	المجموعة العليا	3.74	0.44	10.69	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	2.07	0.67			
5	المجموعة العليا	3.22	0.89	3.88	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	2.11	1.18			
6	المجموعة العليا	3.22	0.89	6.67	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.7	0.77			
7	المجموعة العليا	3.29	0.82	6	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.96	0.8			
8	المجموعة العليا	3.77	0.42	11.6	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.7	0.82			
9	المجموعة العليا	3.11	0.32	13.2	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.59	0.5			
10	المجموعة العليا	3.29	0.72	4.55	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	2.18	1.03			
11	المجموعة العليا	3.48	0.5	6.65	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	2.14	0.9			
12	المجموعة العليا	3.51	0.7	7.97	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.7	0.95			
13	المجموعة العليا	3.03	0.85	9.58	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.25	0.44			
14	المجموعة العليا	3.4	0.74	5.33	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.96	1.19			
15	المجموعة العليا	3.18	0.83	5.21	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	2.07	0.72			
16	المجموعة العليا	3.22	0.75	8.8	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.74	0.44			
17	المجموعة العليا	3.81	0.39	16.3	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.7	0.54			
18	المجموعة العليا	3.4	0.69	12.7	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.33	0.48			
19	المجموعة العليا	2.88	0.8	11.17	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.07	0.26			
20	المجموعة العليا	3.29	0.66	12.75	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.29	0.46			
21	المجموعة العليا	2.88	0.69	10.21	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.25	0.44			
22	المجموعة العليا	2.88	0.75	8.78	0.000	معنوي
	المجموعة الدنيا	1.37	0.49			

معنوي عند مستوى دلالة ≥ 0.05

3-4-3 معامل الاتساق الداخلي لأبعاد المقياسين وعبارتهما:

استعمل معامل الارتباط البسيط (بيرسون) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل بعد والدرجة الكلية والعبارة والدرجة الكلية للمقياس، وبعد معالجة النتائج تبين تجانس الأبعاد والعبارات مع الدرجة الكلية لكل مقياس، والجدول (3-4) (3-5) يبيننا معامل الاتساق الداخلي لأبعاد وعبارات المقياسين مع الدرجة الكلية. جدول (3-4) يبين معامل الاتساق الداخلي لأبعاد وعبارات مقياس الالتزام الديني مع الدرجة الكلية.

ت	قيمة (ر)	sig	ت	قيمة (ر)	Sig
البعد 1	0.63	0.000	15	0.92	0.000
البعد 2	0.76	0.000	16	0.94	0.000
البعد 3	0.89	0.000	17	0.95	0.000
البعد 4	0.78	0.000	18	0.89	0.000
البعد 5	0.75	0.000	19	0.82	0.000
1	0.58	0.000	20	0.78	0.000
2	0.63	0.000	21	0.76	0.000
3	0.73	0.000	22	0.59	0.000
4	0.65	0.000	23	0.69	0.000
5	0.74	0.000	24	0.74	0.000
6	0.85	0.000	25	0.73	0.000
7	0.95	0.000	26	0.68	0.000
8	0.81	0.000	27	0.75	0.000
9	0.87	0.000	28	0.58	0.000
10	0.83	0.000	29	0.63	0.000
11	0.86	0.000	30	0.73	0.000
12	0.83	0.000	31	0.75	0.000
13	0.85	0.000	32	0.58	0.000
14	0.79	0.000	معنوي عند مستوى دلالة 0.05		

جدول (3-5) يبين معامل الاتساق الداخلي لأبعاد وعبارات مقياس الصحة النفسية مع الدرجة الكلية.

ت	قيمة (ر)	sig	ت	قيمة (ر)	sig
البعد 1	0.59	0.000	11	0.75	0.000
البعد 2	0.62	0.000	12	0.84	0.000
البعد 3	0.65	0.000	13	0.76	0.000
1	0.71	0.000	14	0.75	0.000
2	0.76	0.000	15	0.69	0.000
3	0.79	0.000	16	0.81	0.000
4	0.69	0.000	17	0.84	0.000
5	0.84	0.000	18	0.91	0.000
6	0.87	0.000	19	0.73	0.000
7	0.78	0.000	20	0.67	0.000
8	0.88	0.000	21	0.68	0.000
9	0.75	0.000	22	0.73	0.000
10	0.64	0.000	معنوي عند مستوى دلالة 0.05		

3-4-4 ثبات الاستبانة

استعملت معادلة (ألفا- كرو نباخ) لمعالجة درجات (عينة الاعداد) البالغ حجمها (100) طالب وطالبة، لمعرفة ثبات المقياس وقد تم استخراج الثبات لمقياس الالتزام الديني بطريقة التجزئة النصفية وقد بلغ (0.88) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان- براون بلغ معامل الثبات (0.93) وهو معامل ثبات جيد. إما ثبات مقياس الصحة النفسية فقد بلغ معامل (ألفا- كرو نباخ) (0.85) ثم تم تصحيحه باستعمال معادلة سبيرمان- براون وقد بلغ معامل الثبات (0.90) وهو معامل ارتباط جيد.

3-4-5 تصحيح المقياس:

لقد اعتمد الباحث خمسة بدائل في الإجابة على عبارات مقياس الالتزام الديني هي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وتصحح العبارات وفق الدرجات (1,2,3,4,5)، إما بدائل الإجابة لعبارات مقياس الصحة النفسية فهي (تنطبق عليّ تماماً، تنطبق عليّ، تنطبق عليّ أحياناً، لا تنطبق عليّ، لا تنطبق عليّ ابداً) يقابلها الدرجات (1,2,3,4,5)

-مقياس الالتزام الديني / اعلى درجة 160 واقل درجة 32 والوسط الفرضي =96 درجة.

- مقياس الصحة النفسية/ اعلى درجة 110 واقل درجة 22 والوسط الفرضي =66 درجة.

3-5 التجربة الاستطلاعية:

من أجل التأكد من وضوح تعليمات المقياسين لأفراد عينة البحث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (20) من الطلبة اختبروا بطريقة عشوائية، بتاريخ (5-1-2025) وقد أتضح من هذه التجربة إن تعليمات المقياس وعباراته واضحة.

3-6 التجربة الرئيسية (تطبيق المقياسين على عينة التطبيق):

تم توزيع الاستبانة على شكل رابط الكتروني على عينة التجربة الرئيسية (عينة التطبيق) والبالغ عددها (200) طالب وطالبة وبواقع (100) طالب و(100) طالبة للمدة من 20-30/1/2025 للإجابة على المقياسين، وبعد الانتهاء من توزيع الاستبانة تم جمع البيانات من أفراد عينة البحث جميعهم وترتيبها في جداول تمهيداً لمعالجتها احصائياً لعرض النتائج وتحليلها.

3-7 المعالجات الاحصائية:

تم معالجة نتائج البيانات باستعمال الحقيبة الإحصائية (spss). اصدار 22 وفقاً للقوانين الآتية: وسط حسابي - وسط فرضي -انحراف معياري -مربع كاي2- النسبة المئوية - معامل الارتباط البسيط -معامل الفاكرونباخ معامل سبيرمان -اختبار T للعينات المستقلة -اختبار T للعينات الواحدة - الانحدار الخطي البسيط- نسبة المساهمة -تحليل التباين F.

4-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها:

4-1 عرض وتحليل نتائج إجابات عينة الدراسة:

في ضوء أهداف وفرضيات البحث والبيانات التي تم الحصول عليها تم عرض النتائج بالجدول التالية:

الجدول (1-4) الوصف الإحصائية للتعرف على درجة الالتزام الديني والصحة النفسية لعينة البحث								
المقياسين	عدد العبارات	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	اختبار T للعينة الواحد	sig	مستوى الدلالة	الدلالة
الالتزام الديني	32	102.28	96	17.18	5,17	0.000	0.05	معنوي
الصحة النفسية	22	70.17	66	10.95	5.38	0.000	0.05	معنوي

تبين من الجدول (1-4) ان عينة البحث تتميز بالالتزام الديني والصحة النفسية لان قيم الأوساط الحسابية أكبر من الأوساط الفرضية. وقيم اختبار ت حققت قيم معنوية.

الجدول (2-4) يبين علاقة الارتباط ونسبة مساهمة الالتزام الديني بالصحة النفسية لعينة البحث							
المقياسين	معامل الارتباط	نسبة المساهمة المعدلة	قيمة B	قيمة T	sig	مستوى الدلالة	الدلالة
الالتزام الديني	0.98	0.97	6.17	4.49	0.000	0.05	معنوي
الصحة النفسية							

تبين من الجدول (2-4) وجود علاقة ارتباط معنوية طردية بين الالتزام الديني والصحة النفسية، فضلاً عن وجود نسب مساهمة للالتزام الديني في تحقيق الصحة النفسية لدى عينة البحث.

الجدول (3-4) يبين الفروق وفقاً للجنس بين الطالبات والطلاب في الالتزام الديني والصحة النفسية							
المقياسين	طالبات		طلاب		قيمة T المحسوبة	sig	مستوى الدلالة
	وسط	انحراف	وسط	انحراف			
الالتزام الديني	101.76	16.71	102.81	17.2	0.43	0.667	غير معنوي
الصحة النفسية	70.12	10.9	70.22	10.6	0.06	0.949	غير معنوي

تبين من الجدول (3-4) لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات وفقاً لمتغير الجنس في درجة الالتزام الديني والصحة النفسية لدى عينة البحث.

الجدول (4-4) يبين الأوساط الحسابية والانحرافات وفقاً للمراحل الدراسية الأربعة في الالتزام الديني والصحة النفسية			
المراحل الدراسية		الالتزام الديني	
الصحة النفسية	الالتزام الديني	الالتزام الديني	
		وسط حسابي	انحراف معياري
انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي

مرحلة أولى	104.42	18.8	72	12.31
مرحلة ثانية	101.04	17.2	69.42	10.78
مرحلة ثالثة	104.58	18.21	71.02	11.22
مرحلة رابعة	99.01	14.02	68.24	9.18

الجدول (5-4) يبين الفروق وفقا للمراحل الدراسية الأربعة في الالتزام الديني والصحة النفسية							
المقاييس	مجموع المربعات		درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	sig	مستوى الدلالة
الالتزام الديني	بين المجاميع	1075.97	3	358.658	1.21	0.304	0.05
	داخل المجاميع	5726.78	196	294.524			
	المجموع	58802.75	199				
الصحة النفسية	بين المجاميع	417.94	3	139.313	1.16	0.325	0.05
	داخل المجاميع	23458.28	196	119.685			
	المجموع	23876.22	199				

تبين من الجدول (4-4) والجدول (5-4) لا توجد فروق بين افراد عينة البحث وفقا للمراحل الدراسية الأربعة في درجة الالتزام الديني والصحة النفسية لدى عينة البحث.

4-2 مناقشة النتائج

من خلال نتائج الدراسة تبين ان عينة البحث تتصف بالالتزام الديني الذي إثر وساهم في تحقيق الصحة النفسية لدى الطلاب والطالبات والمراحل الأربعة، فضلا وجود علاقة إيجابية وقوية بين الالتزام الديني والصحة النفسية للطلبة، ولم تظهر النتائج أي فروق بين افراد عينة البحث وفقا لمتغير الجنس او المرحلة الدراسية.

ويرى الباحث ان الالتزام الديني يمثل عامل حماية ودعم نفسي هام، إذ يوفر للطلبة إطاراً قيمياً ومعنوياً يساعدهم على التكيف والتوافق النفسي. اذ يمنح الالتزام الديني الطلبة شعوراً بالهدف والمعنى في الحياة، مما يقلل من مشاعر الفراغ والضياح التي قد تتناهم في مرحلة البحث عن الهوية وتحديد المستقبل مع تجسيد الإيمان بوجود قوة عليا وغاية أسمى من الحياة المادية يمكن أن يوفر الطمأنينة والتوجه لهم. (فاطمة: 2007.ص330)

كما ان الطقوس والممارسات الدينية كالصلاة والدعاء والتأمل وسائل فعالة للتعامل مع التوتر والقلق، فاللجوء إلى الله يمنح الطالب شعوراً بالراحة والأمل، ويساعده على تفريغ انفعالاته السلبية بطريقة صحية،

مما يعزز من قدرته على مواجهة الصعوبات الأكاديمية والشخصية. (هشام واحمد: 2001.ص17) وتشير بعض الدراسات ان الالتزام الديني يوفر مجموعة من المبادئ الأخلاقية والقيم التي توجه سلوك الطلبة وتشجع على الفضائل كالصبر، والشكر، والتسامح، والإيثار، هذه القيم تساهم في بناء شخصية متوازنة وتعزز من المشاعر الإيجابية كالتقاول والرضا عن الحياة. (ربيعة: 2005.ص59)

إذ يشير (علي) غالبًا إلى ما يرتبط بالالتزام الديني بالانتماء إلى جماعة أو مجتمع ديني (كالمسجد)، هذا الانتماء يوفر شبكة من الدعم الاجتماعي، حيث يجد الفرد الصلبة الصالحة التي تشاركه قيمه واهتماماته، ويحصل على المساعدة والمساندة في أوقات الشدة. (علي: 2005، ص77)

فضلا عن ذلك أظهرت العديد من الدراسات أن الطلبة الملتزمين دينيًا هم أقل عرضة للانخراط في سلوكيات محفوفة بالمخاطر مثل تعاطي المخدرات والكحول، وذلك بفضل الإطار القيمي الذي يوجه اختياراتهم. (ابنسام: 2004، ص23) كما أن الدراسات تفرق بين نوعين من التدين وتأثيرهما على الصحة النفسية هما التدين الجوهري وهو الإيمان الحقيقي والنابع من قناعة شخصية، حيث يكون الدين هو المحرك الأساسي لحياة الفرد، هذا النوع من التدين يرتبط بشكل قوي وإيجابي بمؤشرات الصحة النفسية الجيدة، ما التدين الظاهري وهو استخدام الدين كوسيلة لتحقيق أهداف دنيوية كالمكانة الاجتماعية أو القبول من الآخرين، هذا النوع قد لا يكون له نفس التأثير الإيجابي، بل قد يرتبط أحيانًا بزيادة القلق والشعور بالذنب. (فتحي: 2014، ص18)

يجد الباحث أن الالتزام الديني الحقيقي يلعب دورًا حيويًا في تعزيز الصحة النفسية للطلبة، حيث يعمل كدرع واقٍ ضد الاضطرابات النفسية ومصدر للقوة والمرونة في مواجهة تحديات الحياة الجامعية. كما أشارت بعض الدراسات الى أن الالتزام الديني لا يقتصر على الطقوس، بل يزود الطالب بمجموعة من الأدوات المعرفية التي تساعد على تفسير ومعالجة أحداث الحياة المجهدة بطريقة مختلفة إذ يوفر الالتزام الديني إطارًا لتفسير المصاعب والتحديات (مثل الرسوب في امتحان أو صعوبات مالية) على أنها اختبار من الله لرفع الدرجات أو تكفير للذنوب أو درس لتقوية الشخصية. (زياد: 2006، ص10) ويرى الباحث ان هذا التفسير يحول الحدث السلبي من كارثة لا معنى لها إلى تحدٍ له حكمة وهدف، هذا التحول في التفكير يقلل بشكل كبير من مشاعر اليأس والقلق المصاحبة للفشل. ففي بعض الحالات يميل الطلاب عند القلق إلى الأفكار السلبية وهنا نجد ان الممارسات الدينية كالصلاة والذكر تقطع حلقة هذه الافكار حيث يتم استبدال الأفكار المقلقة بالتركيز على الدعاء أو التأمل، مما يمنح العقل فترة راحة ويعيد توجيه الانتباه نحو ما هو إيجابي ومُطمئن (مسعود: 2009، ص28). يؤكد (حسن وفؤاد) في دراستهما ان الكثير من الطلبة يعاني من قلق نابع من الشعور بأنهم يجب أن يسيطروا على كل شيء (الدرجات، المستقبل، آراء الآخرين)، ونجد ان الطلبة الذين يتميزون بالالتزام الديني ينمي لديهم ما يسمى بمركز التحكم المزدوج أو التعاوني، فالطالب الملتزم دينيا يبذل أقصى جهده في الدراسة، ولكنه في نفس الوقت يسلم النتائج النهائية لله، هذا التفويض يزيل عن كاهله عبء المسؤولية المطلقة ويقلل من القلق المرتبط بالنتائج، فيصبح

شعاره (أنا أفعل ما عليّ، والباقي على الله). (حسن وفؤاد: 2007، ص33) ثبت علمياً ان التعاليم الدينية تحت باستمرار على الشكر والامتنان للنعم، وأنها تعيد برمجة الدماغ للتركيز على الجوانب الإيجابية في الحياة، مما يرفع من مستويات السعادة ويقلل من أعراض الاكتئاب. (وحيد: 2015، ص51)

يرى الباحث ان العلاقة بين الالتزام الديني والصحة النفسية للطلبة هي علاقة معقدة تعتمد على كيفية التدين وليس فقط (هل الطالب متدين). فالتدين الصحي (الداخلي، المرن، القائم على العلاقة الشخصية مع الله) يعمل كمنظومة دعم نفسي ومعرفي واجتماعي قوية، ويعزز المرونة النفسية والقدرة على التكيف، اما التدين غير الصحي (الخارجي، الحرفي الجامد، القائم على الخوف والذنب) يمكن أن يكون مصدراً للضغط النفسي والصراع الداخلي ويزيد من أعراض القلق والاكتئاب. (شيما: 2024، ص54)

لذلك، فإن الفائدة الحقيقية تكمن في جوهر الإيمان الذي يمنح المعنى والأمل والرحمة، وليس في المظاهر التي قد تخفي وراءها صراعات عميقة.

وجد الباحث من نتائج الدراسة وجود ارتباط إيجابي وفاعل بين درجة الالتزام الديني وابعاد الصحة النفسية لدى طلبة جامعة النهريين كلية الهندسة، حيث لوحظ أن الطلبة الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الالتزام الديني، المتمثل في ممارسة الشعائر والتحلي بالقيم والأخلاق الدينية، كانوا أكثر قدرة على تحقيق مستويات أعلى من الرضا عن الحياة، وأظهروا قدرة أفضل على التكيف مع الضغوط النفسية والأكاديمية التي تواجههم في المرحلة الجامعية. كما كشفت نتائج الدراسة أن الالتزام الديني يساهم في خفض مستويات القلق والاكتئاب والشعور بالوحدة، من خلال ما يوفره من منظومة دعم وقائية ومعرفية تمنح الفرد شعوراً بالمعنى والهدف في الحياة، بالإضافة إلى الدعم الاجتماعي المستمد من الأوساط الدينية. وبذلك، يشكل الدين مصدراً هاماً للصحة النفسية التي تمكن الطلبة من مواجهة تحديات العصر. كما تبين من هذه الدراسة أن الالتزام الديني، عندما يكون نابعاً من فهم وإع ومعتدل، يشكل حجر زاوية في بناء شخصية جامعية متوازنة وصحية نفسياً، قادرة على الإسهام بفاعلية في بناء مستقبل وطنها. إن فهم هذه العلاقة وتعميقها ليس ترفاً فكرياً، بل هو ضرورة ملحة لتعزيز الصلابة النفسية لدى الطلبة في مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل.

5- الاستنتاجات والتوصيات:

- 5-1 الاستنتاجات: بناءً على نتائج البحث وتحليل البيانات، يمكن استخلاص الاستنتاجات التالية:
- 1- طلبة جامعة النهريين كلية الهندسة يتمتعون بالالتزام الديني والصحة النفسية.
- 2- الالتزام الديني ساهم وإثر بشكل مباشر في تحقيق الصحة النفسية لدى طلبة جامعة النهريين كلية الهندسة.
- 3- أن الطلبة الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الالتزام الديني يميلون إلى التمتع بصحة نفسية أفضل، وقدرة أكبر على التكيف مع ضغوط الحياة الجامعية.
- 4- لم يكن هنالك تفاوت في درجة الالتزام الديني والصحة النفسية بين افراد عينة البحث وفقاً لمتغير الجنس.

5- لم يكن هنالك تفاوت في درجة الالتزام الديني والصحة النفسية بين افراد عينة البحث وفقا لمتغير المراحل الدراسية.

6- لا يمثل الالتزام الديني مجرد ممارسة روحية فردية، بل هو آلية تكيف ومصدر للدعم النفسي والاجتماعي للفرد.

5-2 التوصيات: استنادًا إلى نتائج البحث، يُوصى بما يلي:

1- ضرورة تنمية وازع الالتزام الديني لدى طلبة الجامعة وتشجيعهم على التمسك بالقيم الدينية المعتدلة، لما لذلك من دور فاعل في تحقيق الصحة النفسية والتفكير الايجابي السليم.

2- ضرورة تفعيل دور الإرشاد الديني والنفسي في الجامعات لمساعدة الطلبة على مواجهة التحديات النفسية والاجتماعية.

3- تضمين أوقات للتوجيه والإرشاد حول الالتزام الديني والصحة النفسية من قبل وحدات الارشاد النفسي الجامعي لطلبة الجامعات.

4- ضرورة دمج الأبعاد الدينية ضمن برامج الإرشاد النفسي الجامعي والدعم الطلابي في الجامعات، مع التأكيد على القيم الدينية المشتركة التي تعزز التسامح والتعايش والصحة النفسية السليمة، دون المساس بالخصوصيات الفردية.

5- أهمية أخذ متغير الالتزام الديني كأحد المكونات الأساسية في فهم وتقييم الحالة النفسية للطلبة، وتوظيفه بشكل إيجابي في الخطط العلاجية، فيما يعرف بالعلاج النفسي ذي المنحى الديني.

6- التوسع في دراسة هذا الموضوع عبر متغيرات أخرى، مثل دراسة أثر أنماط التدين المختلفة (الداخلي والخارجي) على الصحة النفسية، او التحصيل الدراسي أو إجراء دراسات مقارنة بين جامعات في بيئات ثقافية متنوعة داخل العراق.

5-3 المقترحات: بناءً على الاستنتاجات والتوصيات أعلاه نقترح الاتي:

1- اجراء دراسات مستقبلية تهدف الى إيجاد أثر الالتزام الديني على الصحة النفسية من خلال متغيرات وسيطة مثل استراتيجيات التكيف الديني (الصبر، الصلاة، التفسير الإيجابي للأحداث)، الشعور بمعنى الحياة أو الدعم الاجتماعي المُدرك (سواء من الأسرة أو الأقران المتدينين).

2. توسيع نطاق العينة والدراسات المقارنة لأثر الالتزام الديني على الصحة النفسية بين طلبة الكليات العلمية (كالهندسة والطب) وطلبة الكليات الإنسانية (كالآداب والتربية).

3- توسيع المقارنة بين المراحل العمرية: تتبع العلاقة بين الالتزام الديني والصحة النفسية لدى طلبة المدارس الثانوية (مرحلة المراهقة الحرجة) ومقارنتها بنتائج طلبة الجامعة.

3. التنوع المنهجي (دراسات كمية وطولية) دراسة كيفية استخدام المقابلات المعمقة أو مجموعات التركيز لفهم تجربة الطلبة الشخصية حول كيف يساعدهم التزامهم الديني (الصلوات، قراءة القرآن، الأخلاقيات)

في التعامل مع ضغوط الدراسة الجامعية. او دراسة تتبعيه (طولية) لعينة من الطلبة منذ دخولهم (المرحلة الأولى) وحتى تخرجهم (المرحلة الرابعة)، لرصد التغيرات في مستوى الالتزام الديني والصحة النفسية عبر الزمن، وكيف يؤثر أحدهما على الآخر خلال مسيرتهم الجامعية.

4- اجراء دراسة حول أثر الالتزام الديني على التحصيل الدراسي، الدافعية للإنجاز، أو سلوكيات المواطنة التنظيمية داخل الجامعة.

المراجع

- ابتسام راضي هادي؛ (2004): الالتزام الديني لدى طلبة الجامعة في أقسام طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية وأقرانهم في الأقسام الأخرى. رسالة ماجستير في كلية تربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- أديب الخالدي؛ (2001): الصحة النفسية، طبعة 1، دار العربية للنشر، والمكتبة الجامعية غريان، ليبيا.
- آزاد علي إسماعيل؛ (2014): الدين والصحة النفسية. المعهد العالمي للفكر الاسلامي، الطبعة الاولى، بيروت.
- الانسانية والاجتماعية. جامعة القدس المفتوحة، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد (2)، العدد (2).
- حسام طه محمد وحسام محمود صبار؛ (2010): الالتزام الديني وعلاقته بالسلوك التربوي لدى
- حسن سعيد القحطاني وفؤاد طه طلافحة؛ (2007): التدين وعلاقته بالجمود الفكري (البرجماتية) دراسة ميدانية حول طلبة كلية المعلمين بتيوك، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم.
- خضر عباس بارون؛ (2008): التدين وعلاقته بالصحة النفسية والقلق لدى المراهقين الكويتيين. بحث منشور في المجلة التربوية العدد، 88.
- ربيعة مانع زيدان (2005): الالتزام الديني وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة كلية التربية جامعة تكريت، رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة تكريت العراق.
- زياد بركات؛ (2006): الاتجاه نحو الالتزام الديني وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، بحث منشور في مجلة جامعة الخليل للبحوث المجلد 2، العدد 2.
- سامر جميل رضوان؛ (2007): الصحة النفسية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان- الاردن.
- شيماء شيبان محمود؛ (2024): الضغوط النفسية وعلاقتها بالتكيف النفسي لدى الطلبة الموهوبين. من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة بالموهوبين في منطقة عمان، الأردن.
- عبد الرحمن الخالدي؛ (2012): أسس البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبيدات، ذوقان، وعبد الرحمن عدس، وكايد عبد الحق؛ (2010): أساليب البحث العلمي، النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- علي عبد الحليم محمود؛ (2005): التربية الخلقية، سلسلة مفردات التربية الإسلامية دار التوزيع والنشر الإسلامية.
- فاطمة محمد صالح؛ (2007): الالتزام الديني وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة كلية العلوم الإسلامية. بحث منشور في مجلة التربية والعلم المجلد 14، العدد 4.
- فتحي بن ناصر علي؛ (2014): الالتزام الديني وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى الطلاب الذكور المرحلة الثانوية رسالة ماجستير، كلية الآداب في جامعة ام درمان الإسلامية.

- إليالي فايق صادق؛ (2016): اتجاهات طلبة الجامعات الفلسطينية نحو الهجرة الى الخارج وعلاقتها بالالتزام الديني والانتماء السياسي لديهم، رسالة ماجستير كلية التربية، الجامعة الاسلامية غزة.
- مسعود بن حسين؛ (2009): التدين وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية وانماط التنشئة الاسرية لدى طلبة جامعة تبوك رسالة ماجستير مقدمة الى كلية الارشاد النفسي والتربوي، جامعة مؤتة.
- معلمة المرحلة الابتدائية، بحث منشور في مجلة جامعة تكريت. المجلد 17، العدد 8.
- نهاد محمود محمد؛ (2011): الاتجاه نحو الالتزام الديني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلبة جامعة الازهر بغزة ، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الازهر، غزة.
- هشام إبراهيم، وأحمد الزيايدي؛ (٢٠٠١): الصحة النفسية للطفل ط١، الدار الدولية للنشر، عمان، الأردن.
- وحيد بن محمد بن علي؛ (2015): لالتزام الديني وعلاقته بالسعادة لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى الرياض.
- ياسر نظام مجيد؛ (2003): بناء مقياس الصحة النفسية لطلبة الجامعة على وفق مقياس متعدد الأوجه (M.M.P.I). أطروحة دكتوراه، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

- Atkinson, QD and Bourrat, P. 2011. Beliefs about God, the afterlife and morality support the role supernatural policing in human cooperation. *Evolution & Human Behavior*, 32: 41–49. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.07.008> .
- Barber, N. 2011. A cross-national test of the uncertainty hypothesis of religious belief. *Cross-Cultural Research*, 45(3): 318–333. DOI: <https://doi.org/10.1177/1069397111402465>.
- Becker, P and Dhingra, P. 2001. Religious involvement and volunteering: Implications for civil society. *Sociology of Religion*, 62: 315–335 .DOI: <https://doi.org/10.2307/3712353>.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129–136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>.
- Galen, LW and Kloet, J. 2011b. Mental well-being in the religious and the non-religious: Evidence for a curvilinear relationship. *Mental Health, Religion & Culture*, 14: 673–689. DOI: <https://doi.org/10.1080/13674676.2010.510829>.
- Renvik, T. A., Eskelinen, V., Pauha, T., Jetten, J., Kunst, J., van der Noll, J.Jasinskaja-Lahti, I. (2025). The Role of (Non)religious Worldviews and Morality in Explaining Attitudes Towards Outgroups. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/10508619.2025.2568774>.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- World Health Organization – (WHO) Mental health: strengthening our response. (2022). Fact Sheet.
- World Health Organization. (2022, June 17).Mental health: Strengthening our response.<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>.
- Worthington, E. L., Jr., Wade, N. G., Hight, T. L., Ripley, J. S., McCullough, M. E., Berry, J. W & ,O'Connor, L .(2003) .The Religious Commitment Inventory—10: Development, refinement, and validation of a brief scale for research and counseling .*Journal of Counseling Psychology*,50 (1) ,(84-96.

الملحق (1) مقياس الالتزام الديني بصيغته النهائية

أبعاد وعبارات مقياس الالتزام الديني					أولاً/ البعد العقائدي (الإيماني)
أوافق بشدة،	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	
					1 إيماني بالله هو الموجه الرئيسي لقراراتي في الحياة.
					2 أؤمن إيماناً جازماً بوجود الله ووحانيته.
					3 أعتقد أن القرآن الكريم هو كلام الله المنزل على نبيه محمد صلى الله عليه وسلم.
					4 أؤمن باليوم الآخر والحساب والجنة والنار.
					5 أؤمن بجميع الأنبياء والرسل الذين أرسلهم الله.
					6 أجد في الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله طمأنينة لقلبي.
					7 أشعر بأن القدر خير من شره عند الله.
					ثانياً/ البعد التعبدي (الشعائر والممارسات)
					8 أكثر من الدعاء والذكر والاستغفار في يومي.
					9 أحرص على أداء الصلوات الخمس في أوقاتها.
					10 أواظب على قراءة القرآن الكريم بشكل منتظم.
					11 ألتزم بصيام شهر رمضان إيماناً واحتساباً.
					12 أحرص على إخراج الزكاة المفروضة عليّ.
					13 أشارك في صلاة الجمعة والجماعة قدر استطاعتي.
					14 أهتم بأداء السنن الرواتب والنوافل.
					ثالثاً/ البعد الأخلاقي والسلوكي
					15 أسعى دائماً لأن أكون صادقاً في أقوالي وأفعالي.
					16 أحرص على بر والدي والإحسان إليهما.

17	أتجنب الغيبة والنميمة والكلام البذيء.
18	ألتزم بالأمانة في عملي وتعاملاتي المالية.
19	أعامل الناس بالحسنى وأحترم حقوقهم.
20	أسعى إلى مساعدة المحتاجين والفقراء.
21	أتحلّى بالصبر عند الشدائد وأشكر الله ومن ثم من ساعدني
	رابعاً/ البعد الاجتماعي والتواصلي
22	أحرص على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بالحكمة والموعظة الحسنة.
23	أهتم بحضور المجالس الدينية والمحاضرات التي تزيد من وعيي الديني.
24	أشعر بالانتماء إلى المجتمع المسلم وأهتم بقضاياها.
25	أختار أصدقائي ممن يعينونني على طاعة الله.
26	أسعى إلى أن أكون قدوة حسنة لغيري في التزامي الديني.
27	أحافظ على صلة الرحم وزيارة الأقارب.
	خامساً/ البعد المعرفي
28	أحرص على تعلم أمور ديني من مصادرها الموثوقة.
29	أسعى لفهم معاني القرآن الكريم وتفسيره.
30	أهتم بمعرفة سيرة النبي محمد صلى الله عليه وسلم وآل البيت وأصحابه.
31	أخصص وقتاً للقراءة في الكتب الدينية.
32	أحاول دائماً البحث عن الحكم الشرعي في الأمور التي تستجد في حياتي.

الملحق (2) مقياس الصحة النفسية بصيغته النهائية

ت	عبارات مقياس الصحة النفسية لطلبة الجامعات	تتطبق عليه تماماً	تتطبق عليه	تتطبق عليه أحياناً	لا تتطبق عليه	لا تتطبق عليه ابداً
	البعد الأول / الاجتماعي					
1	سهولة الانسجام مع الآخرين					
2	انا سعيد في حياتي الدراسية					
3	أجد نفسي مرتاح اثناء تواجدي بين الطلبة والمجتمع					
4	عندما أقدم عملاً يخدم الآخرين أشعر بالسعادة					
5	اعتذر للآخرين عندما أخطأ					
6	أتعاون مع زملائي في الكلية لحل مشاكلهم					
7	لا اجد صعوبة في مسايرة العادات الاجتماعية					
8	أشعر بالحب والتقدير من الأشخاص المهمين في حياتي					
	البعد الثاني/ العاطفي					
9	اشعر بالثقة بشكل عام					
10	اشعر بالنضج بشكل جيد بالتعامل مع الحياة ومشاكلها					
11	الكثير مما افعله يجعلني مسروراً					
12	احافظ على الهدوء والتوازن بالمواقف المحرجة					
13	لدي شعور بالهدف والمعنى في حياتي					
14	اشعر بوجود طاقة ايجابية لعمل أشياء جديدة لمستقبلي					
15	أستمتع بالأنشطة والهوايات التي كنت أستمتع بها في السابق					
	البعد الثالث /النفسي					
16	غالباً ما أكون في مزاج جيد وخالٍ من الهموم					
17	انا مستمتع بحياتي وراضٍ بشكل عام					
18	أستطيع بشكل جيد تلبية احتياجاتي					
19	انا في حالة بدنية ونفسية جيدة					
20	أستطيع التعامل مع المشكلات والتحديات عند ظهورها.					
21	أتعافى من الانتكاسات وخيبات الأمل بشكل جيد					
22	اشعر بوجود أشياء كثيرة أتطلع إليها في المستقبل					

أثر استراتيجية جالين في تحصيل مادة اللغة العربية العامة وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة كليات التربية الأساسية

**The effect of Galen's strategy on the achievement of general Arabic
language and the development of creative thinking among students of basic
education colleges**

أ.م. د صفا سالم محمد

Assistant Professor Dr. Safa Salem Mohammed

جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية

University of Diyala / College of Basic Education

basica42te@uodiyala.edu.iq

تاريخ القبول	تاريخ استلام البحث
2025/10/27	2025/10/20

الملخص:

يهدف البحث التعرف على أثر استراتيجية جالين في تحصيل مادة اللغة العربية العامة وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة كليات التربية الأساسية، إذ تكونت عينة البحث (159) طالباً وطالبة من المجتمع الأصلي موزعين على مجموعتين، وكافأت الباحثة بين طلبة المجموعتين في متغيرات البحث العمر الزمني محسوباً بالأشهر واختبار الذكاء واختبار التفكير الإبداعي، وصاغت الباحثة الأهداف السلوكية وأعدت الخطط التدريسية الأنموذجية للمجموعتين، وأعدت اختباراً تحصيلياً مكون من (30) نوعاً من الاختبار المتعدد، واستخرجت معامل الصعوبة والصدق والثبات للاختبار إذ أصبح الاختبار جاهز للتطبيق، واستمرت التجربة (8) أسابيع، استعملت الباحثة اختبار (t-Test) وبعد تحليل نتائج البحث التي أشارت إلى وجود فرق ذو دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية التي درستها وفق استراتيجية جالين للتخيل الموجه في مادة اللغة العربية وتنمية التفكير الإبداعي، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة وضعت بعض الاستنتاجات وأوصت ببعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية جالين، التفكير الإبداعي.

Abstract:

The current research aims to identify the effect of Galen's strategy on the achievement of the general Arabic language subject and the development of creative thinking among students of basic education colleges. The research sample consisted of 159 male and female students from the original population, distributed into two sections to represent section (A) as the experimental group and section (B) as the control group, with 80 male and female students in the experimental group that studied literature using Galen's strategy for guided imagination,

and 79 male and female students in the control group that studied by the regular method. The researcher balanced the students of the two groups in the research variables: chronological age calculated in months, intelligence test, and creative thinking test. The researcher formulated the behavioral objectives and prepared the model teaching plans for the two groups, and prepared an achievement test consisting of 30 multiple-choice items. After procedures for finding the difficulty, validity, and reliability of the test, the test became ready for application. The experiment continued for 8 weeks, during which the researcher taught the students of the two groups (experimental and control). After applying the experiment, the researcher used the (t-Test). After analyzing the research results, which indicated the presence of a statistically significant difference in favor of the experimental group that was taught according to Galen's strategy for guided imagination in the Arabic language subject and the development of creative thinking, and in light of the results reached by the researcher, she put forward some conclusions and recommended some recommendations and suggestions.

Keywords: Galen's strategy.

الفصل الأول: التعريف بالبحث:

مشكلة البحث:

ان مادة الادب كثيرا ما تشكل صعوبات لدى عدد من الدارسين ولم تتحقق الغاية من تدريسها في تكوين الذوق الأدبي الملائم وتربية القدرة الفنية عند الدارسين وتمكينهم من المفاضلة بين النصوص الأدبية وبيان نواحي الجمال فيها، ولا سيما النقد والتذوق الأدبي اللذان يعدان هدفان من أهداف الدراسة الأدبية، بل يعدان قوام الدراسة الأدبية وروحها (احمد 1988، ص9) لكون واقع تدريس الأدب لا يسير بصورة صحيحة فلا يحقق الهدف المطلوب منه وخصوصاً في الفهم، وصحة الاستنباط والشعور بالجمال وروعة الخيال، بل على العكس من ذلك إذ يأخذ المتعلمين المعلومات جاهزة، لأن أكثر المعلمين مازالوا يعتمدون الطريقة التقليدية في تدريسهم القائم على الحفظ والاستظهار، ومن المعروف أن هذه الطريقة تجعل المتعلمين متلقين للمعلومات والحقائق دون المشاركة في الحوار والنقاش والتحليل والنقد ومن ثم الاستنتاج فضلاً إلى أنها تركز على الدور المطلق للمعلم، والكتاب المدرسي مما تحد من نموهم العقلي وتعيق تفكيرهم وقد اكدت ذلك دراسات كثيرة بأن معظم الطرائق المتبعة حالياً في تدريس اللغة العربية – لاسيما الادب- لا تحقق اهداف تدريسها، وقلة مواكبتها للتطورات الحاصلة في طرائق التدريس واساليبه الامر الذي سبب تدنياً في المستوى العام للمتعلمين (زاير وايمان، 2011، ص76).

إذ الهدف الأساس من تدريس النصوص الأدبية هو تمكين المتعلمين من فهم التعبير الأدبي وتفاعلهم معه والاستجابة لما يحمل من فكر وشعور، وتزويدهم بأنظمة اللغة وقواعدها بصورة غير مباشرة بواسطة ما يقرؤون ويحفظون من شعر و نثر (الدليمي وحسين، 1999، ص139).

إن الكثير من الباحثين والدارسين شعروا بمشكلة تدريس الأدب وخاصة طرائق تدريسها وأجريت الكثير من الدراسات العربية والمحلية للوقوف على هذه المشكلة والوصول الى الحلول المناسبة لها ومن

هذه الدراسات دراسة (المياحي 2019) ودراسة (الموسوي والخفاجي، 2018)، لذا يجب استعمال استراتيجيات واساليب حديثة في تعلم الادب، أي توظيف طرق وأساليب تدريس حديثة تشجع المتعلمين على الفهم العميق والتفكير والتفاعل مع النصوص الأدبية، بدلاً من مجرد حفظ المعلومات واستظهارها، فتعتمد استراتيجيات التعلم النشط على ربط الأدب بالواقع، وتشجيع التفكير النقدي وحل المشكلات، وخلق بيئة تعليمية غنية ومحفزة تحقق نتائج إيجابية في فهم المتعلمين وقدراتهم التحليلية والإبداعية .

بناءً على ما سبق، دعت الباحثة إلى ضرورة استعمال استراتيجية حديثة في تدريس الأدب وتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة وجعلهم محور العملية التعليمية، وعنصرًا فعالاً، إذ جاء هذا البحث ليسلط الضوء على معرفة (أثر استراتيجية جالين في تحصيل مادة اللغة العربية العامة وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية).

أهمية البحث:

تعد التربية ظاهرة اجتماعية، لأنها لا تتم في فراغ ولا وجود لها الا بوجود المجتمع، فهي عملية تكيف بين الانسان والبيئة الاجتماعية والطبيعة، لكونها عملية واعية وموجهة لإحداث التغيير في سلوك الأفراد والجماعات، لذا أصبحت أداة اجتماعية وتجديدا حضارياً، وعامل مهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية (خير الدين، 2021، ص25).

أما الوظيفة الأساسية للتربية هي إعداد إنسان قادر على مواكبة التطور العلمي والتقني والعمل على تنمية خبرات الأفراد وتعديلها وصقل مواهبهم وإثارة دافعيّتهم وإثراء أفكارهم لضمان إعدادهم إعداداً شاملاً متكاملًا ومتوازياً في الجوانب الروحية جميعها لكي لا يطغى جانب على آخر، ولكي يكونوا أعضاء نافعين لأنفسهم ومجتمعهم وسعداء في حياتهم (الحيلة، 2003، ص19)، وترى الباحثة ان التربية غُيّت بالمتعلم فجعلته مادتها ولم يقتصر دورها على نقل المعرفة، بل هدفت إلى تعليم الأفراد كيف يفكرون وكيف يتعلمون؟ فهي تمثل أداة التفكير والوسيلة الأساسية للتخاطب وبهذا لم تعد المعرفة هدفاً في حدّ ذاته، بل الأهم من تحصيلها القدرة على الوصول الى مصادرها الأصلية، وتوظيفها لحل المشكلات، وتسعى لإكساب المتعلم أقصى درجات المرونة، وسرعة التفكير، والقدرة على التكيف الاجتماعي والفكري، فهي ترتبط باللغة بشكل وثيق، إذ تتخذها أداة لتحقيق مراميها، فلا تربية من دون لغة لذلك فإن أعظم شيء قدمته اللغة للإنسان هو التربية، أذ كانت سبيلاً لإصلاح التنظيم الاجتماعي.

إذن اللغة من أهم ما وصل إليه الإنسان من وسائل الاتصال والتفاهم إذ تؤدي وظيفة حيوية في اندماجه مع مجتمعه ، فاكتمالها وإتقانها يؤثران في سلوكه وإحساسه، وتفكيره وذلك لا يتم إلا بتنمية القدرات اللغوية لديه فضلاً على ما سبق فان تكوين الاتجاهات والقيم والعادات لا يتم إلا بالاتصال

والتفاهم بوساطة اللغة فضلا على ما سبق فان تكوين الاتجاهات والقيم والعادات لا يتم الا بالاتصال والتفاهم بوساطة اللغة (إسماعيل، 2005، ص 7)، وترى الباحثة ان اللغة سجل التراث العقلي، وإداة التعلم والتعليم، و الوسيلة الرئيسة في تحصيل المعارف والمفاهيم جميعها والسيطرة عليها، فما من أمة درجت في مضمار التقدم والحضارة الا واعتنت بلغتها.

من هذا المنطلق تبرز مكانة اللغة العربية التي انما رت من بين اللغات العالم بتاريخها الطويل وحضارتها التي وصلت قديم الإنسانية بحديثها، فهي لغة القرآن الكريم ولسان البيان أعزها الله ونشرها في كل زمان ومكان، ولغة الحديث النبوي الشريف، والوصايا والحكم والامثال، التي أوجز فيها العرب خلاصة تجاربهم، و معارفهم، وتاريخهم ثم كانت لغة شعرهم الذي اتخذوه ديوانا لهم ، كما كانت لغة التباري بين فصحاء القوم من خلال أسواقهم الأدبية العريقة وهي لغة علوم الأوائل تفسيرا، وحديثا، وتاريخا، ونقدا، وبلاغة، وفكرا، وعلماً (طعيمه، والناقعة، 2008، ص 22)، فهي أدق اللغات نظاما، واوسعها اشتقاقا، واجملها ادبا، فقد نالت بنحوها، وصرفها، وبيانها، ومعانيها، واساليب تدريسها من الدراسات والبحوث شيئا كثيرا (الجعافرة، 2014، ص50).

نستنتج مما سبق بأنها لغة متجددة الجذور تتسع لكل جديد من العلم والحكمة والفلسفة، وألوان المعرفة فهي مستودع العرب اللغوي والثقافي فانتشارها بين العرب وغير العرب هو دليل على قوتها واصولها، ودورها الأساسي في حفظ تراث الأمة العربية من الزوال، فمع تغير الظروف المحيطة بها إلا أنها لم تفقد مكانتها وأهميتها حتى اليوم، وتسهم اللغة العربية بفروعها كافة في تحقيق الأهداف التي رسمت لها ويحتل الأدب مكانة متميزة من بين فروع اللغة العربية المتعددة، المقروء لصلته الموجودة بين اللغة والأدب من جهة وبين الأدب والحياة من جهة أخرى، إذ انه يوسع نظرة الناشئين الى الحياة ويهذب ميول الناشئة ويصقل ادواقهم بتنمية القدرة على الفهم والحكم والموازنة والتفاعل معه، فالأدب يعني الحياة من كل جوانبها، فهو عصارة فكر الامة ومزاجها (الطائي، 2006، ص6).

ترى الباحثة أن الأدب يؤدي إلى فهم الانسان للحياة، فيفتح أمامه ابواب المعرفة بها، فهو أداة مهمة من أدوات انتشار الأفكار ووسيلة لتقريب مشاعر الناس في ثقافات مختلفة، فهو نافذة واسعة يطلع الانسان منها على ثقافة المجتمع، ووسيلة من وسائل الاتصال بالمعرفة وللنصوص الادبية أثر في تنمية التفكير، فقد استمر اهتمام العلماء بفهم التفكير وتطويره وعملوا بجد لشرحه واستكشاف اسراره وكانوا يسعون جاهدين الى تطوير استراتيجيات تعليمية تساعد المتعلمين في تعزيز قدرتهم على التفكير وتم استثمار جهود كبيرة وموارد ضخمة وإجراء العديد من البحوث والتطبيقات التعليمية والنفسية لضمان تحقق مبادئ التربية الهادفة بجوانبها المتعددة، فالتفكير عملية عقلية راقية تلعب دوراً كبيراً في تطوير الفرد وتقدم المجتمع على حد سواء منذ العصور القديمة (ابو جادو ونوفل، 2010، ص29).

إذن التفكير هو عملية معقدة تتضمن كثيراً من العمليات العقلية بعضها بمستوى منخفض من التفكير مثل تذكر المعلومات وبعضها الآخر بمستوى أرقى وأكثر تعقيداً مثل التحليل والتركيب والتفسير وفرض الفروض والتأكد من صحتها والتطبيق والتقويم، وأن الاهتمام بتعليم التفكير يعد هدفاً أساسياً لتنمية الإبداع وهدف أساسي من أهداف البرامج التعليمية في المؤسسات التربوية المختلفة فالتفكير الإبداعي هو تفكير معرفي موجه لحل المشكلات الحياتية عموماً والمشاكل التعليمية تحديداً للوصول إلى أفضل الحلول الإبداعية، ويعد التفكير الإبداعي أعلى مستويات التفكير، إذ يتضمن أعلى مستويات المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم (ولي وآخرون، 2015، ص 17) لكونه ينمي قدرة الفرد على التخطيط لما يريد القيام به وتنفيذه بطريقة سليمة تتسم بالفعالية والحيوية، ويمكن الفرد من معالجة المواقف والظروف والمشكلات الطارئة بأساليب متنوعة وبذلك يكون الفرد فعالاً في مجتمعة عن طريق توظيف قدراته في التفكير الإبداعي في خدمة مجتمعه، لذلك زادت البحوث التجريبية التي تهدف إلى معرفة أثر استراتيجيات تعليم مختلفة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، واستحدث العديد من البرامج الخاصة بتطوير مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص على المستويين العربي والعالمي.

إذن التفكير الإبداعي يعد لبنة أساسية في بناء شخصية المتعلم، فهو يساعد المتعلمين على تعزيز مرونة الفكر لديهم مما يمكنهم من التكيف مع الظروف المتغيرة وإيجاد حلول مبتكرة للمشكلات الجديدة بأساليب متنوعة الأمر الذي يمكنهم من خدمة مجتمعاتهم وإيجاد حلول لمشاكلها بأساليب ووسائل علمية متطورة، وينمي قدراتهم على ادراك ما تلتقطه أسماعهم وما يقع تحت ابصارهم ببسر والتعامل معه بسهولة (عطية، 2015، ص 211).

تري الباحثة ان التفكير هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تكوين افكار المتعلمين فإنه يساعد على التحرر من النماذج الثابتة من التفكير المعتمد على أسلوب التلقين السائد كذلك يقودهم الى عدم إصدار قرارات إلا بعد التفكير الناضج للمواقف التي يتعرضون لها، وبهذا يصبح التفكير واحد من ابرز مواضيع البحث والدراسة في مجال التربية وعلم النفس، من هذا المنطلق فان استعمال استراتيجيات التدريس الحديثة يعد خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق بدلاً من طريقة تدريس كون الأخيرة إحدى أجزاء الاستراتيجية المتكونة من طريقة التدريس وأسلوب التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية والتقويم، فضلاً عن استعمال الاستراتيجية الملائمة لطبيعة المحتوى العلمي وطبيعة المتعلمين وحاجاتهم ونضجهم ومدى ما يمتلكون من دافعية للتعلم، والإمكانات المادية المتوفرة.

كذلك عملية التنوع في استعمال أكثر من استراتيجية للمحتوى التعليمي أمر مهم ذلك كون التكرار يبعث الملل، فالتنوع يزيد من دافعية المتعلم نحو التعلم وهذا يؤدي الى زيادة النشاط والحيوية لديهم فيدل على اكتساب المتعلمين المهارات المعرفية الأساسية في تنمية الحراك العقلي لديهم هذا ما أكدته

دراسة(قطامي، 2012، ص 135)، فتتبع هذه الاستراتيجيات التي يمكن استعمالها في المواد الدراسية المختلفة والخاصة بفروع اللغة العربية تعد خطط موجهة لأداء المهارات المعرفية بصورة عامة، والمهارات الدراسية على وجه الخصوص بطريقة ناجحة.

إن البعض من الباحثين يرون أن يكون تعليم التفكير وعملياته بصورة مباشرة بغض النظر عن محتوى المواد الدراسية (زاير وآخرون، 2017، ص 153)، وترى الباحثة أن الاستراتيجية تعني خط السير الموصل إلى الهدف وتنوعها يساعد على خفض مستوى التشبث بين المعرفة الحالية للمتعلمين وأهدافهم التعليمية، فهي كل ما يفعله المتعلم من أجل تحقيق أهداف المنهج، تعد استراتيجيات التدريس الفعال الجزء المرئي من تطبيق المعلم للتدريس الفعال، واستراتيجية جالين القائمة على التخيل واستثمار الصورة الذهنية تساعد على زيادة القدرة على تصور الأشياء بشكل مرئي مما يؤدي إلى ترجمة المادة الدراسية إلى صور عقلية ويؤدي بذلك استيعاب المادة المقروءة في زمن أقل مما يستغرقه استيعاب المادة التي تدرس بدون تخيل، كما يعدّ التخيل بمثابة العين الثالثة التي ينفرد بها الإنسان من بين الكائنات الحية الأخرى جميعها، كما أن للتخيل أهمية في تنمية الانماط العقلية التخيلية فهي تدفع بالطلاب إلى السلوك الاستكشافي وتعمل على استثارة قدراتهم الإبداعية (الساعدي، 2020، ص 12-13).

هدف البحث: معرفة أثر استراتيجية جالين في تحصيل مادة اللغة العربية العامة وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة كليات التربية الأساسية.

فرضيتا البحث: لأجل تحقق فرضية البحث ، صاغت الباحثة الفرضية الصرفية الآتية:

- الفرضية الأولى: لا يوجد فرق دالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستعمال استراتيجية جالين ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية في التحصيل المعرفي لمادة اللغة العربية العامة (الأدب).
- الفرضية الثانية: لا يوجد فرق دالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستعمال استراتيجية جالين ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الإبداعي.

حدود البحث: تتحدد اجراءات البحث بما يأتي:

- طلبة المرحلة الاولى قسم العلوم في كلية التربية الاساسية جامعة ديالى للعام الدراسي(2023-2024).

- الفصل الدراسي الأول (2023-2024).

- الموضوعات الخمس (زهير بن ابي سلمى، خطبة الرسول (صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم) بعد غزوة حنين، عينية أبي ذؤيب الهذلي، ابن زيدون، الهمزية النبوية لأحمد شوقي) لمادة الادب من المنهج المقرر تدريسه لمادة العربية العامة.

تحديد المصطلحات :

الأثر: لغة: بقية الشيء والجمع آثار وأثر، وخرجت في أثره وفي أثره أي بعد...والأثر بالتحريك: ما بقي من رسم الشيء...والتأثير: ابقاء الاثر في الشيء أي ترك فيه اثر (ابن منظور ،2005، ص52).

الأثر: اصطلاحاً: مدى الاثر المرغوب فيه الذي تحدثه المعالجة التجريبية بعدها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة (شحاته والنجار ،2003، ص230).

التعريف الاجرائي: النتيجة المتحققة من جراء تدريس طلبة الصف الاول (قسم العلوم) (عينة البحث) على وفق استراتيجية جالين في مادة العربية العامة (الادب) في اختبار التحصيل الذي ستعده الباحثة.

الاستراتيجية: مجموعة من الاجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الصف للوصول مخرجات في ضوء الاهداف التي وضعها (شحاته وزينب ،2003، ص39).

الاستراتيجية اجرائياً: خطوات واجراءات محددة تتبعها الباحثة عند تدريسها طلبة المجموعة التجريبية (عينة البحث) لإيصال المادة العلمية لهم.

استراتيجية جالين اصطلاحاً: استراتيجية تعليمية تقوم على التخيل واستثمار وتوجيه الصور الذهنية عند المتعلم، أي استغلال امكانيات العقل الانساني في انتاج صور ذهنية للوصول للمعرفة (امبوسعيدى وآخرون،2019، ص197).

استراتيجية جالين اجرائياً: استراتيجية تعليمية تعليمية في ضوء سيناريو تخيلي موجه من الاستاذ للطلبة بخطوات متسلسلة وهي: كتابة السيناريو، تعرف المتعلم بنشاط التخيل، توجيه الصور الذهنية مع تنوع نبرات الصوت، والمناقشة والحوار والرسم في تدريس مادة الأدب مستعملين كافة حواسهم.

التحصيل لغة: الحاصل من كل شيء ما بقى وثبت وذهب ما سواها يكون من الحساب والاعمال ونحوها، حصل الشيء يحصل حصولاً. التحصيل تمييز ما يحصل والاسم الحصيلة. والخصائل: البقايا الواحدة حصيلة، وقد حصلتُ الشيء تحصيلاً وحاصل الشيء ومحصله بقيته (ابن منظور،2005، ص443)

التحصيل اصطلاحاً: القدرات التي يمتلكها المتعلم من الخبرات والمعلومات التي يمكن أن يوظفها في حل أكبر قدر من الأسئلة التي توجه له (زاير وداخل، 2015، ص149)

التحصيل اجرائياً: متوسط درجات التي يحصل عليها طلبة عينة البحث في الاختبار التحصيلي البعدي المعد من قبل الباحثة لأعراض البحث الحالي، الذي ستطبقه في موضوعات الادب في مادة العربية العامة.

التنمية لغةً: "نمى المالُ وغيره ينمى بالكسرة(نماء) مثال الاصمعي: (نميتُ)التحديثُ مُخففاً أي بِلغةٍ على وجه الإصلاح والخير،(نميته تنمية) أي بِلغةٍ على وجهِ النميمة والإفساد "(الرازي، 1981، ص681).

التنمية اصطلاحاً: التطور والتقدم الحاصل للمتعلم نتيجة تعرضه إلى متغيرات فاعلة (زاير وداخل، 2015، ص153)

التنمية اجرائياً: هي الزيادة الحاصلة لدى طلبة عينة البحث في تحصيل الادب في مقياس التفكير الابداعي.

التفكير الابداعي اصطلاحاً: هو قدرة إذا ما توافرت للمتعلم تمكنه من ابتكار حلول جديدة لمشكلة تواجهه وتتمثل في القدرة على التفسير والتنبؤ والابتكار (عطية، 2015، ص129).

التفكير الابداعي اجرائياً: نمط حديث من طرق التدريس يرتب الافكار ويسرع النتائج ويعطي الأفضل أن يستمر من خلال شذذ الذهن والفكر والانطلاق إلى تأكيد البرهان من خلال الفروض.

الفصل الثاني (النظرية البنائية):

تعد النظرية البنائية فرعاً من فروع المنظور المعرفي فعندما يبحث التربويون عن طريقة تدريس او انموذج تدريسي يتمركز حول المتعلم بصورة اكثر فاعلية من غيرها فأنهم يميلون الى (التعلم البنائي)، ويبرر هؤلاء التربويون ذلك بأنهم يركزون على التعلم بمادة المتعلم، والتركيز على عمل المتعلم ودوره الذي يكون رئيساً في التعلم، وبناء صف نشط متعاون ومتوازن فالنظرية البنائية المعرفية هي إطار نظري ينظر إلى التعلم كعملية نشطة يبني فيها المتعلم المعرفة بنفسه من خلال دمج المعلومات الجديدة مع معارفه السابقة والتجارب الشخصية (الهاشمي والدليمي، 2008، ص219)، هي عملية بناء المعرفة اعتماداً على الخبرة (زيتون ، 2003، ص15) .

تقوم النظرية البنائية على عدة مبادئ وهي:

- 1- التعلم عملية مستمرة وغرضية التوجه.
 - 2- أفضل ظروف للتعلم تكون في مقابلة المتعلم لمشكلة حقيقية.
 - 3- الخبرة لها دور اساسي في بناء المعرفة.
 - 4- ان الهدف الجوهرى لعملية التعلم هو تكوين تكيف يتواءم مع المعارف الخاصة بالفرد.
- لا يتلقى المتعلم المعرفة بصورة سلبية بل يبنئها من نشاطه العقلي لكون المتعلم البنائي (نشط ومبدع واجتماعي)، ومشاركته الفعالة في التعلم، والافكار والمعلومات لا تكون ذات معنى ثابت عند كل الافكار، بل لها معانٍ مختلفة عند كل فرد، بحسب ما لديه من معرفة سابقة (خطابية، 123، 2005).
- التدريس الفعال:

يعد التدريس الفعال من الاتجاهات الحديثة في التربية، ويقصد به بشكل مختصر انه ذلك النوع من التدريس الذي يسعى من خلاله المعلم الى جعل عملية التعلم ذات معنى لدى الطلبة فتبقى المعلومات لأطول فترة ممكنة ويكتسب الطلبة من خلال هذا النوع من التدريس المهارات اللازمة للعمل والحياة كما يتم من خلال التدريس الفعال تنمية الاتجاهات الإيجابية والميول نحو عملية التعلم. وبالطبع فإن التدريس الفعال يتطلب معلماً فعلاً يتسم بخصائص تظهر في أثناء ممارسته التدريسية (أبو سعيدي وآخرون، 2019، ص 22).

أهمية استراتيجية التدريس الفعال: لقد اوضحت التربية والتعليم في وقت أشد ما تكون فيه الحاجة إلى التغيير والتطور لمواكبة ما يتميز به هذا العصر من ثوره علمية في المجالات التربوية وما يدعمها من وسائل وتقنيات، التعليم الفعال يعد حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى لأن العالم اصبح اكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي الحياة، وربما كان النجاح في مواجهه هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استعمال المعرفة وتطبيقها، ويؤكد التربويون ذلك عن طريق الدعوة الى التنوع في طرائق التدريس واستراتيجياته واساليبه، بما يجعل المدرس متقناً لها عارفاً بما يصلح لكل موقف من مواقف التدريس ومواده فلا يكفي الاتقان العلمي وانما يحتاج الى خبره خاصه ومتابعه التطورات والمستجدات العلمية والتدريب المستمر في تطبيق استراتيجية ونموذج تدريسي جديد (الساعدي، 2020، ص 207).

استراتيجية جالين: ان استراتيجية جالين او التخيل او التصور تقوم على حفز الذهن على التحليق في آفاق بعيدة عن الواقع ليتصور اشياء لم تكن حاضره في الواقع يجعل نفسه طرفاً فاعلاً فيها فيحصل على خبره شبه حية من خلال تعامله التخيلي مع هذه الاشياء، وعن طريق التخيل يمكن الفرد التوصل الى اكتشافات وطرق جديدة لم تكن معروفة من قبل، زد على ذلك ان التعلم التخيلي يجعل المتعلم يعيش الحدث بنفسه ويستمتع به فيكون معلماً اتقاناً، لذلك فإن استعمالها بالتدريس يتسم بالسهولة لان كل انسان

بطبيعته كثير التخيل ولا يجد أحداً صعوبة في أن يتخيل نفسه في أي موقع أو موقف مع الإقرار بوجود فرق بين الأفراد في سعة الخيال فهناك من يتمتع بخيال واسع وهناك من يتسم بتخيل ضيق لا يشط كثيراً عن الواقع، وهناك نوعين من التخيل: أولاً: التخيل المشتت الذي يذهب بالفرد الى احلام يقضى مشتتة. ثانياً: التخيل الإبداعي الذي يقود الفرد إلى الإبداع في حل قضية أو رسم لوحة فنية أو كتابة مقالة أو نظم قصيدة، اذن فإنها تقوم على استثمار قدرة الإنسان على التخيل في التدريس والوصول إلى افكار إبداعية لم تكن متداولة من قبل (عطية، 2009، ص 240-241).

خطوات تنفيذ الاستراتيجية:

- 1- يهيء المعلم الطلبة بتعريفهم بنشاط التخيل ويطلب منهم الهدوء والتركيز.
 - 2- يطلب المعلم من الطلبة أخذ نفس طويل والجلوس جلسة مريحة واغلاق العينين.
 - 3- يقرأ المعلم نص القصة أو السيناريو على الطلبة بصورة متأنية، والوقوف بعد كل جملة ليسمح لهم بتكوين صورة ذهنية، مع تنويع نبرات الصوت (أبو سعيدي وآخرون، 2019، ص 197)، مستلزمات استعمال استراتيجية التخيل في التدريس: لكي تنجح استراتيجية التخيل في التدريس وتحقق ما يراد منها ينبغي ما يأتي:
 - 1- استثمار الخبرات السابقة لدى المتعلمين في عملية التخيل.
 - 2- السعة في التخيل والذهاب الى ما هو ابعد من الواقع.
 - 3- توفير مناهج هادئة يجري فيه التخيل يشجع على التحليق في عالم الخيال.
 - 4- ان يكون التخيل هادفاً مرتبطاً بموضوع محدد لكي لا يكون مجرد مضيعه للوقت.
 - 5- توفير الوقت اللازم للتخيل فلا يكون اطول من المطلوب ولا اقل من المطلوب لعملية التخيل.
 - 6- يجب قيام المعلم بدور الموجه والمرشد الذي ينبه الطلبة على الانتقال من مرحلة الى مرحلة اخرى من مراحل التخيل في اثناء ممارسة العملية التخيلية بمعنى أن المعلم يجب ان يخاطب الطلبة على وفق الدور الذي يتقصدون بشكل مباشر.
 - 7- الاسترخاء التام مع اغماض العينين للتحليق في عالم الخيال.
 - 8- حصر التفكير في موضوع التخيل تماماً وعدم تداخل الموضوعات في العملية.
 - 9- قيام المعلم بتدريب الطلبة على عملية التخيل فيمارس مواقف تخيلية بأكثر من أسلوب.
 - 10- اختيار الموضوعات التي تكون استراتيجية التعلم بالتخيل أجدى في تعلمها من استراتيجيات التدريس الاخرى.
 - 11- إن يمارس الطلبة ذاتيا عمليات التخيل عن طريق التأمل في اشياء محببة الى أنفسهم.
- (عطية، 2009، ص 243-244).

الدراسات السابقة: مخطط توضيحي لملاحظات الدراسات السابقة:

ت	الباحث	سنة الدراسة	هدف الدراسة	المتغير المستقل	المتغير التابع	حجم العينة	جنس العينة	المرحلة الدراسية	المادة الدراسية	أداة البحث	النتائج
1	عليان	8200	اثر استراتيجيات التخيل الموجه لتدريس التعبير في تكوين الصور الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلبة المرحلة الاساسية في الاردن	استراتيجيات التخيل الموجه	وتنمية مهارات التفكير الابداعي	158	ذكور واناث	المرحلة الاساسية	التعبير	اختبار التفكير الابداعي	-تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة المجموعة التجريبية. 2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بناء الصور الفنية الكتابية تعزى إلى التفاعل بين الجنس والاستراتيجية لصالح الذكور. 3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي تعزى إلى نوع الاستراتيجية لصالح المجموعة التجريبية. 4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي تعزى إلى التفاعل بين الجنس والاستراتيجية
2	الزهيري ومحمد	2015	اثر استراتيجيات التخيل الموجه في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط	استراتيجيات التخيل الموجه	تحصيل تفكير تأملي	64	اناث	الثاني متوسط	الرياضيات	اختبار التحصيل واختبار التفكير التأملي	تفوق المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية جالين التخيل الموجه على طالبات المجموعة

الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي								في مادة الرياضيات وتفكيرهم التأملي			
تفوق طلاب المجموعتين التجريبتين في الأداء التعبيري والتفكير التكاملي على المجموعة الضابطة	اختبار الاداء التعبيري البعدي مقياس التفكير التأملي	الأداء التعبيري	الخامس الأدبي	ذكور	47	الأداء التعبيري وتفكير التأملي	استراتيجيات يتي جالين وسلم الابداع	اثر استراتيجيتي جالين وسلم الابداع في الأداء التعبيري والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي	2021	الشرع	3

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

- 1- أفادت الباحثة من الدراسات السابقة اختيار التصميم التجريبي الملائم للبحث.
- 2- بلورة فكرة متغيرات البحث الحالي (استراتيجية جالين والتفكير الابداعي)
- 3- الاطلاع على الوسائل الاحصائية والافادة منها في انتقاء المناسب منها للبحث

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي أتبعها الباحثة من اجل تحقيق أهداف البحث، بدءاً من تحديد منهج البحث ومجمعه واختيار عينته وإجراءات إعداد أدواته، والإشارة إلى الوسائل الإحصائية التي استعملت في هذا البحث سواء أكان في إجراءاته أم في تحليل نتائجه.

أولاً: منهجية البحث: يتم تحديد منهج البحث وفقاً لطبيعة البحث والأهداف المراد تحقيقها (فان دالفين، 1985، ص83)، لذا اتبعت الباحثة المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثه، لأنه منهج ملائم لإجراءات البحث والتوصل إلى النتائج، ويساعد الباحثة في الحصول على إجابات لأسئلة البحث والسيطرة على الجوانب التجريبية ومتغيراتها الدخيلة وتباين الخطأ لمشكلة البحث (عبد الرحمن والصابي، 2005، ص 122).

ثانياً: التصميم التجريبي: يعرف التصميم التجريبي بأنه أولى الخطوات التي تنفذها الباحثة، فلا بد من أن يكون لكل بحث تجريبي تصميم خاص به، لضمان سلامته، ودقة نتائجه، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف العينة، فاختيار التصميم التجريبي هو مخطط أو برنامج عمل

لكيفية تنفيذ التجربة (عبد الرحمن وزنكنة، 2007، ص 487)، يساعد الباحثة على التمييز بين المتغيرات السلوكية الناتجة عن المتغيرات الأخرى، وملاحظة أثر هذه المعالجة والتوصل الى نتائج يمكن الاعتماد عليها في المستقبل لذلك اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ملائماً لظروف البحث ذا اختبار قبلي وبعدي، فجاء التصميم كما في الشكل الآتي:

المجموعة	الأداة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	اختبار قبلي	استراتيجية جالين	التحصيل	- اختبار التحصيل البعدي للأدب
الضابطة	للتفكير الابداعي	الطريقة الاعتيادية	التفكير الإبداعي	- اختبار التفكير الابداعي

ثالثاً: مجتمع البحث وعينه: ان تحديد مجتمع البحث هي خطوة في غاية الدقة، اذ يتوقف على هذه الخطوة اجراءات البحث وتصميمه، وكفاءة نتائجه، يشمل مجتمع البحث طلبة كليات التربية الاساسية المرحلة الأولى للأقسام غير الاختصاص ويقصد بالمجتمع كل العناصر التي ينصب عليها الاهتمام، بعد ان حددت الباحثة مجتمع البحث قامت باختيار عينة البحث، ويقصد بها هي جزء من المجتمع الذي تجري عليها الباحثة تجربتها، ويكون اختيارها على وفق قواعد خاصة لتمثل المجتمع الأصلي تمثيلاً صحيحاً (العزاوي، 2008، ص 161)، تكونت عينة البحث من (168) طالباً وطالبة، وبعد استبعاد الطلبة المخففين في العام السابق والبالغ عددهم (9) أصبحت العينة (84) طالب وطالبة بواقع (80) طالب وطالبة في المجموعة التجريبية و(79) طالب وطالبة في المجموعة الضابطة، تم توزيعهم على وفق التصميم التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة كما موضح في جدول (1) لتمثيل المجموعة (التجريبية والضابطة).

المجموعة	عدد الطلبة قبل الاستبعاد	عدد الطلبة المخففين	عدد الطلبة النهائي
التجريبية	85	5	80
الضابطة	83	4	79

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث: حرصت الباحثة قبل الشروع بالتجربة إجراء التكافؤ بين طلبة مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها، وهذه المتغيرات هي:

1- درجات الاختبار القبلي في مادة الادب، وقد اعتمدت الباحثة هذا الاختبار من اجل:

أ- تكافؤ مجموعتي البحث.

ب- لغرض إجراء مقارنة بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لمعرفة اثر المتغير التابع (التفكير الابداعي)

2- مستوى الذكاء.

3- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور.

4- مقياس التفكير الابداعي (تورانس) .

1- الاختبار القبلي: من اجل السيطرة على المتغير التابع (التفكير الابداعي) اختبرت الباحثة مجموعتي البحث اختباراً قبلياً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (13.462) درجة، و المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (13.240) درجة، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين ظهر أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (1.095) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) وبدرجة حرية (157)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير، وجدول (2) يوضح ذلك، جدول (2) اختبار التفكير الإبداعي قبلي لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	80	13.462	1.241	1.542	157	1.095	2.000	ليست بذى دلالة إحصائية عند مستوى 0.05
الضابطة	79	13.240	1.312	1.723				

2- مستوى الذكاء : اعتمدت الباحثة اختبار رافن (Raven) للذكاء، لكونه من الاختبارات التي جرى تقنينها على البيئة العراقية (الدباغ وآخرون، 1983، ص 60)، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (32.090) درجة، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (32.484) درجة)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين ظهر أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.50437) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) وبدرجة حرية (157)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير. وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) اختبار رافن (Raven) للذكاء لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	80	32.112	10.63	126.063	157	0.504	2.000	ليست بذى دلالة إحصائية عند مستوى 0.05
الضابطة	79	32.987	11.22	126.063				

3- العمر الزمني محسوباً بالشهور: بلغ متوسط أعمار طلبة المجموعة التجريبية (202.05) شهراً، وبلغ متوسط أعمار طلبة المجموعة الضابطة (201.898) شهراً، وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، اتضح أن الفرق ليس بذى دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.0410)، أصغر من القيمة التائية الجدولية (2.000)، وبدرجة حرية (157) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) العمر الزمني لطلبة مجموعتي البحث محسوباً بالشهور

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	80	202.05	23.151	536.655	157	0.0410	2.000	ليست بذى دلالة إحصائية عند مستوى 0.05
الضابطة	79	201.898	23.260	541.681				

4- مقياس التفكير الابداعي (تورانس): اعتمدت الباحثة اختبار التفكير الإبداعي (تورانس)، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (118.512) درجة، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (119.101) درجة، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين ظهر أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.1165) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة

(2.000) وبدرجة حرية (157)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير، وجدول (5) يوضح ذلك .

جدول (5) اختبار التفكير الإبداعي (تورانس) لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	80	118.512	32.265	1041.063	157	0.1165	2.000	ليست بذى دلالة إحصائية عند مستوى 0.05
الضابطة	79	119.101	31.393	985.528				

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة: على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية، ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة المنهج إلا أن المتخصصين في مجال المنهج التجريبي يدركون تماماً الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها وضبطها؛ لأن الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ومعقدة، تتداخل فيها العوامل وتتشابك (الرشدي، 2000، ص 10)، فضلاً عما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين طلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في المتغيرات الثلاث حاولت الباحثة قدر الإمكان تقادي أثر بعض المتغيرات الدخيلة في سرية التجربة ومن ثم في نتائجها، وفيما يأتي إجراءات ضبط بعض هذه المتغيرات:

- 1- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة: ولم تتعرض التجربة في هذا البحث إلى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها، ويؤثر في المتغير التابع بجانب اثر المتغير المستقل.
- 2- الاندثار التجريبي: يقصد بالاندثار التجريبي الأثر الناجم من ترك عدد من الطلبة (عينة البحث) انقطاعهم في أثناء مدة التجربة، مما يؤثر في النتائج (عبد الرحمن وزنكنة، 2007، 479، ولم يتعرض البحث لهذه الحالات سواء أكانت تسريباً أم انقطاعاً، أم تركاً باستثناء حالات الغياب الفردية التي تعرضت لها مجموعتا البحث، وبنسبة ضئيلة جداً، ومتساوية تقريباً في المجموعتين.
- 4- الفروق في اختيار المجموعتين: حاولت الباحثة - قدر المستطاع - تقادي أثر هذا المتغير من طريق إجراء التكافؤ الإحصائي بين طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في ثلاث متغيرات يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع.
- 5- أداة القياس: استعملت الباحثة الأدوات نفسها على مجموعتي البحث، إذ أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً، واختباراً للتفكير الإبداعي.
- 6- أثر الإجراءات التجريبية: عملت الباحثة على الحد من اثر هذا العامل في سير التجربة قدر المستطاع.
- 7- سرية التجربة.

سادساً: متطلبات البحث:

1- تحديد المادة العلمية: حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرسها في أثناء مدة التجربة، للمجموعتين (التجريبية والضابطة)، على وفق الموضوعات الخمس لمادة الأدب من المنهج المقرر لمادة العربية العامة (زهير بن ابي سلمى، خطبة الرسول (صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم) في غزوة حنين، عينية أبو ذؤيب الهذلي، ابن زيدون، الهمزية النبوية لأحمد شوقي)

- صياغة الأهداف السلوكية: صاغت الباحثة أهدافاً سلوكية على المستويات الستة لتصنيف بلوم (Bloom) من المجال المعرفي وهي (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم). ومن أجل التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضتها على مجموعة محكمة من ذوي الخبرة والاختصاص في اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم النفسية والتربوية والقياس والتقييم، لغرض الحكم على سلامة صياغتها، وبعد تحليل استجابات الخبراء عدلت بعض الأهداف لأنها لم تحصل على نسبة اتفاق (80%) من الخبراء، لذا فقد أصبح عدد الأهداف بصيغتها النهائية (68) هدفاً سلوكياً.

3- إعداد الخطط التدريسية: أعدت الباحثة خططاً تدريسية للموضوعات التي ستدرسها في التجربة وهي الموضوعات الخمسة للأدب من مادة العربية العامة لطلبة مجموعتنا البحث، على وفق (استراتيجية جالين) فيما يخص طلبة المجموعة التجريبية، وعلى وفق الطريقة الاعتيادية فيما يخص طلبة المجموعة الضابطة، وقد عرضت الباحث أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمختصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

سابعاً: أدوات البحث:

1- الاختبار التحصيلي : يعدُّ الاختبار التحصيلي وسيلة منظمة تتضمن تقديم أسئلة متنوعة الأهداف لقياس ما تعلمه الطالب في مادة دراسية درست خلال فترة زمنية معينة بهدف تحديد مستوى أدائه (زاير وإيمان، 2014، ص 231)، لذا قامت الباحثة بإعداد اختباراً تحصيلياً لمجموعتنا البحث ولمعرفة اثر استراتيجيات جالين في تحصيل مادة اللغة العربية العامة (الأدب) وتكون الاختبار بصيغته الأولية من (34) فقرة، وقد راعت الباحثة ان يكون من الاختيار من متعدد، فقد اعتمدت الباحثة في صياغة هذا الاختبار تصنيف (Bloom) للمجال المعرفي للمستويات الستة (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل

(تركيب، تقويم)، ثم تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين للتأكد من صلاحية الفقرات المكونة للاختبار، من حيث صحتها وشمولها للمستويات المطلوبة، وبعد الأخذ بجميع الملاحظات التي أبدتها السادة الخبراء أصبح الاختبار يضم بصيغته النهائية (30) فقرة، ولغرض بناء اختباراً تحصيلياً يتصف بالصدق والثبات ويغطي الموضوعات المقررة للمرحلة الأولى مادة العربية العامة (الأدب)، فقد أعدت الباحثة جدول المواصفات في ضوء الأهداف السلوكية للمستويات الستة من المجال المعرفي (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) ويُعدّ جدول المواصفات من المتطلبات الأساسية في إعداد الاختبارات التحصيلية؛ لأنه يكفل في اختيار عينة ممثلة من الأسئلة التي تقيس الأهداف السلوكية، ويضمن توزيع فقرات الاختبار على المفاهيم الأساسية المراد قياسها، ويضع تقديراً لعدد الأسئلة التي ينبغي للاختبار أن يتكون منها وعدد الأسئلة التي يحتاج إليها كل نوع من الأهداف التي يؤمل تحقيقها في الاختبار (العزاوي، 2007، ص 64)، ثم حددت الأهمية النسبية للموضوعات في ضوء عدد الصفحات لكل موضوع، أما نسبة أهمية مستويات الأهداف، فقد حددت في ضوء عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى من المستويات الستة، وحددت الباحثة عدد فقرات الاختبار التحصيلي بـ (30) فقرة، واستخرج عدد فقرات كل مستوى من مجموع فقرات الاختبار التحصيلي في ضوء الوزن النسبي (النسبي) لكل مستوى في جدول المواصفات، وحددت فقرات الاختبار التحصيلي لكل موضوع في ضوء نسبة أهمية الموضوعات، وعدد الفقرات الكلية (2)، و جدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية)

ت	الموضوعات	عدد الفقرات	نسبة أهمية المحتوى	عدد الأهداف السلوكية لكل مستوى						مجموع الأهداف	عدد فقرات كل مستوى						عدد الفقرات
				أ	ب	ج	د	هـ	و		أ	ب	ج	د	هـ	و	
1	زهير بن أبي سلمى	4	27%	3	3	2	2	2	2	14	2	1	1	1	1	2	7
2	خطبة الرسول (ص)	3	20%	4	3	2	4	1	1	15	2	1	1	1	1	2	7
3	عينية أبو ذئيب الهذلي	2	13%	3	2	3	2	1	1	12	1	1	1	1	1	1	6
4	ابن زيدون	4	27%	3	3	4	1	1	2	14	1	0	1	1	1	1	5
5	الهمزية النبوية لأحمد شوقي	2	13%	2	3	4	2	1	1	13	1	0	1	1	1	1	5
المجموع				15	15	15	15	11	6	68	7	4	5	5	5	7	30
نسبة أهمية الأهداف السلوكية لكل مستوى				22%	22%	22%	22%	16%	9%	10%							

صياغة فقرات الاختبار: صاغت الباحثة فقرات الاختبار التحصيلي التي تقيس المستويات الأربعة الأولى من تصنيف بلوم (Bloom): (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل) من نوع الاختبار من متعدد، فبلغ عدد فقرات الاختبار (30) فقرة، إذ كان للتذكر (7) فقرة، وللفهم (5) فقرة، وللتطبيق (5) فقرة، للتحليل (5) فقرة، وللتركيب (4) فقرة، وللتقويم (4) فقرة، حددت الباحثة التعليمات اللازمة للاختبار، وكيفية الإجابة عن فقراته ليتسنى تقديمه للعينة الاستطلاعية، فضمت تعليمات الاختبار معلومات عامة عنه، والهدف منه، وعدد فقراته، وتوزيع الدرجات لكل فقرة في كل سؤال، وأعدت الباحثة مفتاحاً للتصحيح، فوضعت (درجة واحدة) إذا كانت الإجابة تامة و(صفرًا) إذا كانت الإجابة خطأ أو تحمل أكثر من إجابة أو من غير إجابة، وبذلك تكون الدرجة العليا للاختبار (30) والدرجة الدنيا (صفرًا).

صدق الاختبار: يقصد بصدق الاختبار أن يقيس الاختبار الشيء الذي أعد من أجله، وإن من صفات الاختبار الجيد إن يكون صادقاً، وللتثبت من صدق الاختبار ومن قدرته على تحقيق الأهداف التي وضع لها، استعملت الباحثة الصدق الظاهري و يقصد به المظهر العام للاختبار من حيث المفردات وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها، وكذلك يتناول تعليمات الاختبار ودقتها ودرجة وضوحها وموضعيته ومدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع له (العزاوي، 2007، ص 94)، وقد عرضت الباحثة فقرات الاختبار التحصيلي، على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس واللغة العربية والقياس والتقويم، وحرصت الباحثة على اعتماد نسبة (80%) من اتفاق الآراء بين المحكمين بشأن صلاحية الفقرة حداً أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار، وفي ضوء ذلك لم تحذف أية فقرة، وإنما عدلت بعض فقرات الاختبار التي لم تحصل على نسبة اتفاق (80%) من الآراء، وبذلك تمكنت الباحثة من التثبت من الصدق الظاهري لفقرات الاختبار وصلاحيتها، يقصد بصدق المحتوى هو الصدق الذي يناسب الاختبارات التحصيلية ويسمى صدق المحتوى بالصدق الشامل ويعرف بأنه "ذلك الاختبار الذي تعد فقراته عينة ممثلة لمجال السلوك المراد قياسه، وبالتالي اختيار عدد من الأسئلة يفترض بها أن تمثل هذا المجال تمثلاً صحيحاً (الدليمي، والمهداوي، 2002، ص 91)، ولتأكد الباحثة من صدق المحتوى، أعدت الباحثة الاختبار التحصيلي في ضوء جدول مواصفات (خريطة اختبارية) صممتها لهذا الغرض.

التجربة الاستطلاعية للاختبار: للتثبت من وضوح فقرات الاختبار، ومستوى صعوبتها، وقوة تمييزها، والزمن الذي يستغرق في الإجابة عنها، وفاعلية البدائل وثبات الاختبار، اختارت الباحثة عينة مماثلة لعينة البحث الأساسية تقريباً، وفيها مواصفات عينة البحث نفسها مؤلفة من (165) طالب وطالبة من طلبة قسم الرياضيات بعد إكمالهم موضوعات مادة الأدب التي أخضعت للتجربة جميعها قبل موعد تطبيق الاختبار، اتضح أن الوقت الذي استغرق في الإجابة عن فقرات الاختبار كان ما بين (25-30) دقيقة حُسب من خلال تحديد متوسط الزمن الذي استغرقه أسرع مجيب وأبطأ مجيب في الإجابة عن أسئلة الاختبار.

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار: تُعدُّ عملية تحليل فقرات الاختبار على درجة عالية من الأهمية، لما تؤديه من فوائد تساعد على الخروج بأدوات قياس فعالة تعمل على قياس السمات قياساً دقيقاً، وتعمل على تطوير فقرات الاختبار إلى الحد الذي يجعلها تسهم إسهاماً ذا دلالة فيما يقيسه ذلك الاختبار (النبهان، 2004، ص 188)، إذ أجرت الباحثة التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي من نتائج التجربة الاستطلاعية وبعد تصحيح إجابات الطلبة، رتبت درجاتهم تنازلياً ثم أخذ 27% من الإجابات العليا و 27% من الإجابات الدنيا بوصفها أفضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص فقرات الاختبار واختيار هذه النسبة من التوزيع بوصفهما المجموعتين المتطرفتين بشرط اعتدالية التوزيع (فرج، 1980، ص 149).

فيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار -، حسب الباحثة معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدها انحصرت بين (0,26) و (0,66)، ويرى بلوم أن الفقرات الاختبارية تعد مقبولة إذا كان معدل صعوبتها بين (0,20 - 0,80) (Bloom & thers , 1971 , 60)، وهذا يعني إن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة وصالحة للتطبيق، وفيما يخص القوى التمييزية للفقرات فقد حسبت الباحثة القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تنحصر بين (0,34) و (0,60)، وهذا يعني إن فقرات الاختبار التحصيلي جميعها مميزة إذ يبين براون (Brown) إن الفقرة التي قدرتها التمييزية (0,20) فأكثر تعد فقرة جيدة ومقبولة، (Brown , 1981 , P . 104)، وكلما كانت قوى تمييز الفقرات أعلى كلما كان أفضل، لذا أبقت الباحثة على الفقرات جميعها من دون حذف أو تعديل، بعدما أجرت الباحثة العمليات الاحصائية، وجد أن البدائل المخطوءة قد جذبت إليها عدداً من طلبة الفئة الدنيا أكثر من الفئة العليا، ولهذا تقرر الإبقاء على البدائل جميعها دون حذف أو تعديل، أما ثبات الاختبار فقد اختارت الباحثة طريقة التجزئة النصفية لحساب الثبات، واستعملت معادلة ارتباط بيرسون (pearson) لحساب معامل الثبات بين درجات الفقرات الزوجية ودرجات الفقرات الفردية فبلغ (0,71)، ومن ثم استعمل معادلة سبيرمان - براون لتصحيح المعامل المستخرج بمعادلة بيرسون، فبلغ معامل الثبات (0,83) وهو معامل ثبات جيد جداً، إذ تعد الاختبارات غير المقننة جيدة إذا بلغ معامل ثباتها (0.68) (Fákkár, 1966:p 22)

اختبار التفكير الإبداعي : تطلب قياس التفكير الابداعي لدى طلبة مجموعتي البحث أداة تقي بالغرض ، لذا اعدت الباحثة (اختبار قبلياً) للتفكير الإبداعي يتكون من (20) فقرة اختبارية، وان كل فقرة من فقرات الاختبار تقيس المهارات الخمسة للتفكير الإبداعي (الطلاقة اللفظية ومنها (الطلاقة الفكرية - طلاقة الاشكال - طلاقة التدعي)، والمرونة ومنها (المرونة التكيفية-المرونة التلقائية)، الأصالة، التوسع والافاضة، الحساسية للمشكلة) ان مجموع درجات اختبار التفكير الابداعي (20) فقرة المبني وفق مهارات التفكير

الابداعي المشار اليها اعلاه تقيس مستوى الطلبة في التفكير الابداعي، لذ استعملته الباحثة، كأداة لقياس التفكير الإبداعي عند طلبة مجموعتي البحث.

أما صدق الاختبار، يعد صدق الاختبار من الخصائص الأساسية اللازمة في اعداد الاختبارات، والاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس السمة التي وضع من اجل قياسها، وفقد عرضت الباحثة فقرات اختبار التفكير الابداعي، على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس واللغة العربية والقياس والتقويم، وحرصت الباحثة على اعتماد نسبة (80%) من اتفاق الآراء بين المحكمين بشأن صلاحية الفقرة حداً أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار، وفي ضوء ذلك لم تحذف أية فقرة، وإنما عُدلت بعض فقرات الاختبار التي لم تحصل على نسبة اتفاق (80%) من الآراء، وبذلك تمكنت الباحثة من التثبت من الصدق الظاهري لفقرات الاختبار وصلاحيتها.

أما ثبات الاختبار فقد اعتمدت الباحثة طريقة التجزئة النصفية اذ طبقت الاختبار على عينة استطلاعية (100) طالبا وطالبة من طلبة قسم الرياضيات بطريقة عشوائية وبعد أسبوعين اعادته على طلبة العينة نفسها وتحت الظروف نفسها و استعملت معادلة ارتباط بيرسون (pearson) لحساب معامل الثبات بين درجات الفقرات الزوجية ودرجات الفقرات الفردية ومن ثم استعملت معادلة سييرمان - براون لتصحيح المعامل المستخرج بمعادلة بيرسون، فبلغ معامل الثبات (0,87)، ويعد الاختبار ثابتاً، اذا كانت قيمته ثباته (0,70) فأكثر (شواهين، 2018، ص119).

أما التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار إذ أجرت الباحثة التحليل الإحصائي لفقرات اختبار التفكير الإبداعي من نتائج التجربة الاستطلاعية. وبعد تصحيح إجابات الطلبة، رتبت درجاتهم تنازلياً ثم أُخذ 27% من الإجابات العليا و 27% من الإجابات الدنيا بوصفها أفضل مجموعتين لتمثل العينة كلها، وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات اختبار التفكير الابداعي، حسبت الباحثة معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدها انحصرت بين (0,32) و (0,70)، يعد مقبولة وصالحة للتطبيق، اما القوى التمييزية للفقرات، فقد تم حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تنحصر بين (0,26) و (0,45)، وهذا يعني إن فقرات اختبار التفكير الابداعي تعد مقبولة، بعدما اجرت الباحثة العمليات الإحصائية، وجدت أن البدائل المخطوءة قد جذبت اليها عدداً من طلبة الفئة الدنيا أكثر من الفئة العليا، ولهذا تقرر الإبقاء على البدائل جميعها دون حذف او تعديل.

هـ - تطبيق التجربة: اتبعت الباحثة في أثناء تطبيق التجربة ما يأتي: باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على طلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بتاريخ 2022/11/28، واستمر التدريس لغاية 2023/2/6، درست الباحثة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بنفسها على وفق الخطط التدريسية التي أعدتها.

د-الوسائل الإحصائية: (الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، معادلة سبيرمان . براون (Spearman – Brown)، حجم الأثر.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتيجتين اللتين توصلت إليهما الباحثة، وتفسيرهما، على وفق فرضيتي الدراسة من طريق الموازنة بين متوسطات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي.

أولاً: عرض نتيجة التحصيل: بعد تطبيق الاختبار التحصيلي على طلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، ولأجل التحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى التي تنص: لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستعمال استراتيجيات جالين ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية في التحصيل المعرفي لمادة اللغة العربية العامة (الادب)، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة وكما يأتي:

جدول (7) نتائج الاختبار التائي لطلبة مجموعتي البحث في اختبار التحصيل

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	80	19.512	4.578	20.961	157	6.195	2.000	دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05
الضابطة	79	14.898	4.810	23.143				

يتبين من الجدول أعلاه ان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي بلغ (19.512) والانحراف المعياري (4.578)، بينما متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (14.898) والانحراف المعياري (4.810)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين مجموعتي البحث، اتضح أنَّ القيمة التائية المحسوبة كانت (6.195) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (157)، وهذا يعني تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق استراتيجيات جالين ، على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل.

وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الأولى، وقبول الفرضية البديلة أي (يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية).

بيان حجم الأثر للمتغير المستقل في المتغير التابع الأول (التحصيل):

استعملت الباحثة معادلة حجم الأثر للمتغير المستقل في المتغير التابع، وبلغ مقدار حجم الأثر (0.959) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار كبير لمتغير التدريس باستخدام استراتيجية جالين في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية وجدول (8) يبين ذلك:

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة حجم الأثر	مقدار حجم الأثر
استراتيجية جالين	التحصيل	0.959	كبير

حيث يكون حجم الأثر كبيراً إذا كانت قيمته أكبر أو تساوي (0,14)، ويكون حجم الأثر متوسطاً إذا كانت قيمته (0.01) أو أصغر، أي أصغر من (0.14)، ويكون حجم الأثر ضعيفاً إذا كانت قيمته أصغر من (0.01) (الخوري، 2008، ص 87).

ثانياً: عرض نتيجة التفكير الإبداعي : بعد تطبيق اختبار التفكير الابداعي والحصول على درجات مجموعتي البحث، ولأجل التحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية التي تنص: لا يوجد فروق دالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستعمال استراتيجية جالين ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الابداعي، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة وكما في جدول (9) نتائج الاختبار التائي لطلبة مجموعتي البحث في اختبار التفكير الابداعي البعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	80	15.6621	2.238	5.011	157	769.4	2.000	دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05
الضابطة	79	14.987	2.127	4.525				

يتبين من الجدول أعلاه ان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الابداعي البعدي بلغ (15.662) والانحراف المعياري (2.238)، بينما متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة

(14.987) والانحراف المعياري (2.127)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين مجموعتي البحث، اتضح أنَّ القيمة التائية المحسوبة كانت (4.769) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (157)، وهذا يعني تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق استراتيجية جالين ، على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الابداعي البعدي، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الأولى، وقبول الفرضية البديلة أي (يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية).

بيان حجم الأثر للمتغير المستقل في المتغير التابع الثاني (التفكير الابداعي):

استعملت الباحثة معادلة حجم الأثر للمتغير المستقل في المتغير التابع، وبلغ مقدار حجم الأثر (0.317) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار كبير لمتغير التدريس باستخدام استراتيجية جالين في اختبار التفكير الابداعي ولصالح المجموعة التجريبية كما في جدول (11)

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة حجم الأثر	مقدار حجم الأثر
استراتيجية جالين	التفكير الابداعي	0.317	كبير

تفسير النتائج: تظهر نتائج البحث الى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة اللغة العربية (الادب) باستراتيجية جالين، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في متغير التحصيل والتفكير الابداعي لصالح المجموعة التجريبية، وتعزو الباحثة إن ذلك يعود لمجموعة من الاسباب منها:

1- تعتبر استراتيجية جالين واحدة من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، اعتمدت على التخيل الموجه فجعلت الطالب محور العملية التعليمية وزادت من تفاعله مع المادة من خلال تضمينه ضمن خطوات تدريس مادة الادب وعززت رغبته في التعلم وزادت ثقتهم بأنفسهم وجعلت الدرس أكثر تشويقاً.

2- ان استراتيجية جالين تعزز العمل التعاوني، وتساعد الى جذب انتباه الطلبة وزيادة تركيزهم في الدرس من خلال فتح باب المناقشة والتعبير بحرية، واعطت الطالب دوراً ايجابياً، فقد سهلت تنمية التفكير الابداعي لدى الطلبة.

3- تساهم استراتيجية جالين في تنظيم وتعزيز الافكار للطلبة فإنها تساعد على تنمية المستويات العليا للتفكير من خلال تحديد الحلول للمشكلة القائمة وبناء المفاهيم الأولية التي تمثلها الاستفسارات من خلال اقتراح ومناقشة الحلول، وبالتالي تسهل تنظيمها وتعزيز التفكير الابداعي.

4- ان الموضوعات التي درست خلال مدة تجربة هذا البحث تعد من الموضوعات التي يصلح تدريسها وفق استراتيجية جالين أكثر من الطريقة الاعتيادية.

5- ان مهارات التفكير الابداعي مكنت الطلبة من التخطيط والتنفيذ والتحكم والتفاعل بشكل جيد مع بعضهم البعض مما يساعد هم على خلق جواً يشجع على التفكير ويزيد في مهارات التفكير الابداعي.

الاستنتاجات: في ضوء النتائج التي حصلت عليها الباحثة، توصلت الباحثة الى الاستنتاجات هي

1- ان تدريس مادة اللغة العربية (الادب والتعبير والقراءة) باستراتيجية جالين يعزز الاداء الاكاديمي للطلبة ويحقق الاهداف التعليمية المنشودة.

2- ان التدريس باستراتيجيات التعلم النشط وتجاوز التدريس التقليدي ينتج عن ارتفاع تحصيل الطلبة وزيادة قدرتهم على التفكير.

3- ان التدريس باستراتيجية جالين يضيف على الدرس طابع التشويق والحماس لطلبة المجموعة التجريبية، وينمي قدراتهم الفكرية ويزيد اهتمامهم بالمادة.

4- ان استعمال استراتيجية جالين في تدريس فروع اللغة العربية يعزز التطور المعرفي والتفكير الابداعي لدى الطلبة.

التوصيات:

1- ضرورة الاهتمام باستراتيجية جالين واستعمالها في تدريس بقية مواد اللغة العربية في جميع المراحل.

2- الاهتمام بتدريب الكوادر التعليمية على مهارات التفكير الابداعي.

3- عقد دورات تدريبية للكوادر التعليمية على كيفية توظيف واستعمال استراتيجية جالين في التعليم والتعلم.

المقترحات:

1- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على فروع اللغة العربية الاخرى.

2- اجراء دراسة عن اثر استراتيجية جالين في تنمية مهارات تفكير اخرى.

المصادر:

- ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابي منظور الافريقي المصري، (2005)،
لسان العرب. ط4، دار صادر، بيروت.
- أبو جادو، صالح محمد، ومحمد بكر نوفل، (2010)، تعليم تفكير النظرية والتطبيق. ط3، دار
المسيرة، عمان
- احمد، محمد عبد القادر (1988)، طرائق تعليم الادب والنصوص. ط4، مكتبة النهضة
المصرية.
- اسماعيل، زكريا، (2005)، طرق تدريس اللغة العربية. ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر.
- امبو سعيدي، عبد الله بن خميس، عزة بنت سيف البريدية وهدي بنت علي الحوسني، (2019)،
استراتيجيات المعلم للتدريس الفعال 200 فكرة تدريسية مع الامثلة التطبيقية. ط1، دار المسيرة
للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الجعافرة، عبد السلام يوسف، (2014)، تعلم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة. ط1،
دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة.
- الحلاق، علي سامي، ورشدي احمد طعيمه، (2010)، اللغة والتفكير الناقد - أسس نظرية
واستراتيجيات تدريسية. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- الحيلة، محمد محمود، (2003)، طرائق التدريس واستراتيجياته. دار الكتاب الجامعي، العين،
الإمارات العربية المتحدة.
- خطابية، عبد الله محمد (2008)، تعليم العلوم للجميع. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- خير الدين، احمد عبدة (2021)، اصول التربية والتعليم. ط1، وكالة الصحافة العربية ناشرون
الخبيرة، مصر.
- الخوري، توما جورج (2008)، القياس والتقويم في التربية والتعليم. المؤسسة الجامعية للدراسات
والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- الدليمي، كامل محمود نجم، حسين طه علي (1999)، طرائق تدريس اللغة العربية. دار الكتب
للطباعة والنشر، بغداد.
- الدليمي، إحسان عليوي وعدنان محمود المهداوي، (2002)، القياس والتقويم. ط2، اللجنة
القطاعية للعلوم التربوية في العراق لكليات التربية.
- الرازي، محمد بن بكر عبد القادر، (1981)، مختار الصحاح. دار الرسالة، الكويت.
- الرشدي، بشير صالح، (2000)، مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة. الطبعة الأولى،
دار الكتاب الحديث.

- زاير، سعد علي، ايمان إسماعيل، (2011)، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بيروت لبنان.
- زاير، سعد علي، وسما تركي داخل وعمار جبار عيسى، ومنير راشد فيصل، ونعمة دهش فرحان، (2017)، الموسوعة التعليمية المعاصرة. ج1، دار المرتضى صفاء للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
- زاير، سعد علي، وسما تركي داخل، (2015)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن، ومحمد مريد عراك (2015)، إثر استراتيجية التخيّل الموجه في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات وتفكيرهم التأملي، مجلد22، العدد 3، مجلة العلوم الانسانية. جامعة بابل.
- زيتون، حسن حسين، (2003)، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. عالم الكتب، ط1، مصر.
- الساعدي، حسن حيال محيسن، (2020)، المعلم الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريسية. ط2، مكتب الشروق للطباعة والنشر، ديالى، العراق.
- شحاته، حسن، وزينب النجار، (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- الشرع، هارون جعفر صاحب حسن، (2021)، اثر استراتيجيتي جالين وسلم الابداع في الأداء التعبيري والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي. اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية.
- الطائي، نعيم عبود خليل (2006)، تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي في تحصيل طلاب الخامس الادبي في مادة الادب والنصوص، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة بابل.
- عبد الرحمن، أنور حسين وفلاح محمد حسن الصافي، (2005)، مناهج البحث بين النظرية والتطبيق. دار التأميم للطباعة والنشر، كربلاء.
- عبد الرحمن، أنور حسين، وعدنان حقي زنكنة، (2007)، الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية. شركة الوفاق للطباعة، بغداد.
- العزاوي، رحيم يونس، (2008)، مقدمة في منهج البحث العلمي. دار دجلة موزعون وناشرون، عمان، الاردن.
- العزاوي، رحيم يونس، (2007)، القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط1، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان.

- عطية، محسن علي، (2015)، التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه. ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- عطية، محسن علي (2009)، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- عليان، ايمن يوسف، (2008)، اثر استراتيجية التخيل الموجه لتدريس التعبير في تكوين الصور الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلبة المرحلة الاساسية في الاردن، اطروحة دكتوراه. جامعة عمان العربية، كلية الدراسات التربوية العليا، الاردن.
- فان دالين، ديوبولد، (1985)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- فرج، صفوت، (1980)، القياس النفسي. القاهرة، دار الفكر العربي.
- قطامي، يوسف (2012)، النظرية في التعلم. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- الموسوي، حيد جابر، وقصي شهاب الخفاجي، (2018)، الصعوبات التي تواجه طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في حفظ النصوص الأدبية من وجهة نظر التدريسين والطلبة، مجلد 1، عدد47، مجلة الكلية الاسلامية الجامعة /العام.
- المياحي، ميساء عبد حمزة، (2019)، صعوبات تدريس الادب والنصوص في مرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها وحلولهم المقترحة لها، عدد 19، مجلة واسط للعلوم الإنسانية. البصرة.
- النبهان، موسى، (2004)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية. ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي والدليمي، طه علي حسين (2008)، إستراتيجيات حديثة في فن التدريس. ط1، دار الشروق، عمان.
- ولي، محمد جاسم، باسم محمد العبيدي، الاء محمد العبيدي، (2015)، اكتساب المعرفة وتعلم التفكير الاستدلالي برامج تطبيقية وتدريبية. ط1، مركز ديونو لتعليم التفكير، دبي الامارات العربية المتحدة.

Bloom and thers , B.S.; Hastings, J.T and Mmadaus, . (1971), G.F Hand Book Formative and Summative Evaluation of Student Learning, New York: Mc Graw – Hill.

Brown, (1981)F.G. Measuring Classroom a chivement , London. Holt, Rinehart and Winston .

William, (1966)D.H: Testing and Evaluation for the Sciences, California: wads wrath publishing co. Inc



المجلة العراقية للإرشاد النفسي

Iraqi Journal of Psychological Counseling

تصدرها الجمعية العراقية للإرشاد النفسي والتوجيه التربوي