



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 ٤
Volume 1 No 4



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 (4)

كانون الاول / 2025

ISSN : 3080 - 0188

رقم الايداع بدار الكتب والوثائق ببغداد 2702 لسنة 2023



الجمعية العراقية للارشاد النفسي والتوجيه التربوي

م/ المجلة العراقية للارشاد النفسي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أشارة الى كتابكم ذي العدد ١٠٧ بتاريخ ٢٩/٤/٢٠٢٥ بشأن استحداث مجلتكم التي تصدر عن الجمعية آنفة الذكر، حصلت الموافقة بتاريخ ٣/٧/٢٠٢٥ على استحداث المجلة واعتمادها لاجراض النشر والترقيات العلمية وتسجيلها ضمن موقع المجلات الاكاديمية العلمية العراقية ، حسب ما جاء بأعمامنا المرقم بالعدد (ب ت ع / ٤ / ١٠٩٨٨) في (٢٤ / ١١ / ٢٠١٩) 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 وأبلاغ مخول المجلة لمراجعة دانرتنا لتزويدنا بأسم المستخدم وكلمة المرور ليتسنى لنا تسجيل المجلة ضمن موقع المجلات العلمية العراقية وفهرسة اعدادها .

...مع وافر التقدير

ا.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 / ٤ / ٥٦٠٠
- 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

تحتوي الصفحة الأولى من البحث على الآتي:

أ. عنوان البحث يكون باللغات العربية والإنكليزية، واللغة الكوردية لمن بحثه مكتوباً باللغة الكردية.

ب. اسم الباحث ودرجته العلمية ومكان عمله باللغات العربية والإنكليزية، واللغة الكوردية لمن بحثه مكتوباً بها.

ت. بريد الباحث الإلكتروني ورقم هاتفه.

ث. ملخص البحث يكون باللغة العربية واللغة الإنكليزية، واللغة الكوردية لمن بحثه مكتوباً بها.

ج. تدرج مفاتيح الكلمات باللغة العربية بعد الملخص العربي، وباللغة الإنكليزية (Key words) بعد الملخص الإنكليزي، واللغة الكوردية لمن بحثه مكتوباً بها بعد الملخص المكتوب باللغة الكردية.

ح. أن يكون البحث مطبوعاً على الحاسوب بنظام office / word على قرص ليذري 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 الإنكليزية نوع الخط (Time New Roman) بحجم (12).

ت- اللغة الكوردية نوع الخط (Simplified Arabic) بحجم (14).

ث- عناوين البحث (16)، والمتمن بحجم (14)، وقائمة المصادر (12).

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

ح- 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 ايميل المجلة (ijopc2025@gmail.com).

رئيس تحرير المجلة

ا.د. ناسو 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 للإرشاد النفسي

ت	الاسم	الاختصاص	مكان العمل	المهام
1.	أ.د. ناسو صالح سعيد	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	رئيس التحرير
2.	أ.م.د. تهناني طالب عبد الحسين	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	هيئة البحث العلمي - مركز البحوث النفسية/ العراق	مدير التحرير
اعضاء هيئة التحرير				
1.	أ.د. صالح مهدي صالح	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى/ العراق	
2.	أ.د. شوبو عبد الله طاهر	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية/ جامعة صلاح الدين - أربيل/ العراق	
3.	أ.د. نشعة كريم عذاب	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية الأساسية - الجامعة المستنصرية / العراق	
4.	أ.د. اسعد شريف الامارة	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	مركز دراسات الدعم - السويد	
5.	أ.د. بشرى احمد جاسم	علم النفس التربوي	كلية الآداب والعلوم الانسانية واجتماعية / جامعة الشارقة / الامارات	
6.	أ.د. محمود شاكر عبد الرزاق	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية / الجامعة المستنصرية/ العراق	
7.	أ.د. سعود بن عيد بن مشحن العنزي	ادارة تربوية	كلية التربية والآداب/ جامعة تبوك / السعودية	
8.	أ.د. اميرة جابر هاشم الجوفي	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية للبنات / جامعة الكوفة/ العراق	
9.	أ.د. سلوى احمد امين	القياس والتقويم	كلية التربية الأساسية / جامعة صلاح الدين/ العراق	
10.	أ.د. هاشم فرحان خنجر	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية / الجامعة المستنصرية/ العراق	
11.	أ.د. مائدة مردان محي الطعان	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة البصرة / العراق	
12.	أ.د. محمد عبدالله عسيري	علم النفس التربوي	جامعة تبوك / السعودية	
13.	أ.د. حامد قاسم ريشان	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة البصرة / العراق	
14.	أ.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 المرسلّة للنشر في أي مجلة هي أن يقرأ البحث الذي يقع ضمن تخصصه العلمي بعناية، وتقييمه وفق رؤى ومنظور علمي أكاديمي، 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، وإذا 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 للارشاد 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 ، وإن وجميع 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 ليزري 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) ، والتمت بحجم (14)، وقائمة المصادر (12) .
9. أن تكون هوامش البحث وقائمة المصادر موثقة وفق صيغة (APA).

10. تكون مسافة الحواشي الجانبية (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 وفقاً 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

﴿ أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴾

كلمة الافتتاحية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

نحن نعيش في عصر تشكّل تحولاته المتسارعة وتحدياته المعقدة اختباراً حقيقياً لمرونة النفس البشرية وقدرتها على التكيف، مما يجعل من مهمة البحث العلمي الرصين في مجالات الإرشاد النفسي وعلم النفس والبحوث الإنسانية مهمة ليست أكاديمية فحسب، بل هي مسؤولية أخلاقية واجتماعية ملحة. فالفهم العميق للسلوك الإنساني وآليات الصحة النفسية لم يعد ترفاً فكرياً، بل أصبح ركيزة أساسية لبناء مجتمعات أكثر وعياً واستقراراً وإنتاجية، في هذا الإطار يأتي هذا العدد الجديد من مجلتنا (المجلة العراقية للإرشاد النفسي) ليكون منبراً يلتزم بدقة المنهج وعمق التحليل وسعة الرؤية إنه ثمرة اجتهاد باحثين وباحثات سعوا إلى تقديم إضافات معرفية حقيقية، تلامس قضايا راهنة وتستشرف آفاقاً جديدة، من خلال أبحاثهم المحكمة يضيء هذا العدد زوايا مختلفة من التجربة الإنسانية من تطوير نظريات ارشادية وعلاجية مبتكرة وتحليل الظواهر النفسية الاجتماعية المعاصرة ، إلى تقييم برامج الإرشاد وتأسيس المفاهيم من منظور إنساني شامل. إننا نؤمن بأن المعرفة في هذه الحقول هي جسر بين النظرية والتطبيق، وبين الفرد والمجتمع، وبين التشخيص والتحول الإيجابي، لذا نطمح في هذا العدد إلى تقديم مادة علمية غنية لا تقتصر على تشخيص التحديات، بل تسهم في تقديم حلول عملية ورؤى استباقية، مدعومة بأدلة وبمنهجيات بحثية متنوعة.

ختاماً : شكراً لتقّكم المستمرة، ونتمنى لكم قراءة مفعمة بالاستتارة والإلهام، ونسعد دائماً بتلقّي ملاحظاتكم واقتراحاتكم التي تثري مسيرتنا.

مع أطيب التحيات

رئيس التحرير

ا.د. ناسو صالح سعيد

بغداد

2025/12/ 23

المحتويات

ت	البحث	الباحث	الصفحات
1	الاستقرار العاطفي وعلاقته بالإجهاد المهني لدى مدرسات ثانويات البنات	م. د. ابتسام محمد سعيد جميل	1 - 27
2	وهم التفوق وعلاقته بالوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الإعدادية	م. م عمر قحطان محمود شهاب	28 - 59
3	أثر مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الأعمق في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في مادة البلاغة والاحتفاظ به	أ.م. د. سعاد موسى يعقوب السلطاني	60 - 88
4	اثر برنامج ارشادي بأسلوب العلاج الواقعي في تنمية الوعي الاخلاقي لدى طالبات المرحلة الإعدادية	م. د ا فتخار مزهر علي	89 _ 113
5	"فاعلية استراتيجية تتال القمر في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي بمادة التربية الإسلامية وتنمية تفكيرهن الشمولي"	م.م يونس ضرار جاسم م.م. مهند احمد سلطان	114 _ 134
6	العنف الأسري وعلاقته بالسلوك الفوضوي لدى طلبة الاعدادية	م.د نبيل عباس رشيد	135 - 165
7	تحليل الخطاب لنتائج الإصلاح في تفاعل المعلم والطالب داخل الصف الدراسي	م. د. افراح عبد القادر جاسم أ.د. أمير سليمان صالح	166 - 185
8	إعادة انتاج تقنية البصمة الصوتية لتعزيز الطلاقة لدى متعلمي اللغة الإنكليزية كلغة ثانية في فصول المحادثة باللغة الإنكليزية كلغة ثانية	م.م. احمد جميل سليمان الدليمي	186 _ 201
9	التجنب التجريبي لدى طلبة الدراسات العليا	زينب محمد هادي أ.د ياسمين جرجيس يونس	202 _ 225
10	تطور نقاط القوة في الشخصية (الشجاعة) عند الأطفال والمراهقين	م. م. محمد علي هوبي أ. د. انتصار هاشم مهدي	226 _ 250
11	الابتزاز العاطفي وعلاقته بالصمود النفسي لدى طلبة الجامعة التقنية الجنوبية	م.م جيهان علي فاضل	251 _ 282
12	العدالة التنظيمية وعلاقتها بالولاء الوظيفي للكوادر التدريسية	م.م. هدية سلمان حمدان	283 _ 304

323 _ 305	أ.م.د. مروة سالم نوري	الأساليب التربوية لتدريب الآباء للتكيف مع الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة	13
348 _ 324	أ.م. وسناء محمد فرج	أثر استراتيجية طاولة روبن في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية التفكير القائم على الحكمة لدى طالبات الصف الخامس الادبي	14
372 - 349	م.د. بثينة سبتي عودة الجابري	مقومات الشعور بالاستقرار الأمني لدى موظفي جامعة البصرة	15
399 - 373	م.م. رولا ظاهر صالح	أثر برنامج إرشادي بأسلوب تصحيح التفكير الخاطئ لخفض الانحياز التفاضلي لدى الطالبات المتأخرات دراسياً	16
429 - 400	م.م. رقيه صبري هاشم	أثر برنامج إرشادي بأسلوب لعب الدور في تنمية التشارك العاطفي لدى طالبات الجامعة	17
451 - 430	م.م. علي خضير سعد الفرطوسي أ.د. نشعه كريم عذاب اللامي	أنماط الصبر لدى المرشدين التربويين	18
474 - 452	م.د. محمود أسعد طه الهاشمي	أثر استراتيجية الخريطة الدلالية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية واستبقاها لدى طلاب الصف الثاني متوسط	19

الاستقرار العاطفي وعلاقته بالإجهاد المهني لدى مدرسات ثانويات البنات

Emotional Stability and its Relationship to Occupational Stress Among Female

Secondary School Teachers

تاريخ القبول	تاريخ استلام البحث
2025/11/27	2025/10/2

م. د. ابتسام محمد سعيد جميل

Dr. Ibtisam Mohammed Saeed Jamil

مديرة تربية محافظة نينوى

Nineveh Province Directorate of Education

ibtisam.alhayyo@gmail.com

المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاستقرار العاطفي والإجهاد المهني لدى مدرسات ثانويات البنات في قسم تربية أربيل، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (86) مُدرّسة تم اختيارهنّ بالطريقة العشوائية من مدارس ثانوية البنات في مدينة أربيل للعام الدراسي (2024-2025). ولتحقيق أهداف البحث، تم إعداد مقياسي البحث بصيغته النهائية بعد إجراء التحليل المنطقي والاحصائي والخصائص القياسية، مقياس الاستقرار العاطفي المتكوّن من (46) فقرة، ومقياس الإجهاد المهني المتكوّن من (50) فقرة. وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين الاستقرار العاطفي والإجهاد المهني، حيث تبين أن ارتفاع مستوى الاستقرار العاطفي يُسهم في خفض مستويات الإجهاد المهني لدى المدرّسات. وتوصي الباحثة بضرورة تبني برامج دعم نفسي وتربوي موجهة للمدرّسات، تعزز من الاستقرار العاطفي وتساعد في مواجهة الضغوط المهنية داخل البيئة المدرسية.

الكلمات المفتاحية : الاستقرار العاطفي، الإجهاد المهني، المدرّسات.

Abstract :

This research aims to examine the relationship between emotional stability and occupational stress among female teachers in girls' secondary schools within the Erbil Education Department. The study employed a descriptive correlational design. The sample consisted of 86 teachers, selected randomly from secondary schools for girls in Erbil for the 2024-2025 academic year. To achieve the research objectives, two scales were developed and finalized after logical, statistical, and standard psychometric analysis: an emotional stability scale of 46 items and an occupational stress scale of 50 items. The statistical analysis revealed a statistically significant inverse relationship between emotional stability and occupational stress. This indicates that higher levels of emotional stability contribute to lower levels of occupational stress among the teachers. The researcher recommends implementing psychological and educational support programs tailored for female teachers to enhance their emotional stability and equip them with strategies to manage professional stressors within the school environment.

Keywords: Emotional Stability, Occupational Stress, Female Teachers

مشكلة البحث:

تعد مهنة التدريس من أكثر المهن تعقيداً والتي تتطلب جهداً نفسياً ووجدانياً عالياً، لاسيما في المدارس الثانوية حيث تواجه المدرس في هذه المرحلة الكثير من التحديات التي قد تؤدي الى استنزاف طاقاتهم النفسية، مثل ضغوط العمل، كثافة الجدول الدراسي، التعامل مع الطلبة في سن حرجية، والمتطلبات الادارية المتزايدة، كل ذلك قد يعرضهم الى ما يعرف بالإجهاد المهني، والذي يمكن ان تكون له انعكاسات سلبية على ادائهم الوظيفي وصحتهم النفسية. وتُعدّ فئة المدرسات في مرحلة التعليم الثانوي من أكثر الفئات المهنية تعرضاً للضغوط النفسية والاجتماعية، نظراً لتعدد الأدوار التي تقوم بها المرأة العاملة، فهي في الوقت ذاته موظفة وزوجة وأم، ما يفرض عليها مسؤوليات متداخلة تتطلب جهداً مضاعفاً وتوازناً دقيقاً بين الحياة المهنية والأسرية. وغالباً ما تؤدي هذه الأعباء إلى شعور المرأة بالتقصير في أداء بعض أدوارها، مما يجعلها عرضة للقلق والتوتر والانهاك النفسي، خاصة في ظل غياب الدعم المعنوي والاجتماعي من المحيط الأسري أو المؤسساتي. (عناب، 2017، ص184)

وقد أكدت نتائج دراسة (Gai et al,2020) الى أن عضو هيئة التدريس يتعرض لحالات من الإرهاق الجسدي والنفسي والاحباط نتيجة عدم التوافق بين توقعاته وطموحه وبين الواقع (هنداي، 2024 ، ص419). فالاستقرار العاطفي هو حالة ايجابية تعكس تمتع الفرد بالرضا عن نفسه، وعن علاقاته مع الآخرين، وشعوره بالثقة بالنفس، والتعاون، والاستقلال والحياة الهادفة (حسين، 2021، ص243)، والتمتع بحالة جيدة من الصحة النفسية يساعد الفرد على الشعور بالرضا والانتماء وزيادة جودة العمل الذي يقوم به، وإن اختلال التوازن في الصحة النفسية يؤدي الى شعور الفرد بالإجهاد النفسي والذي ينعكس سلباً على مستوى أدائه المهني (زهران، 1980، ص471).

يختلف الاستقرار العاطفي من شخص إلى آخر، ومن مجموعة إلى أخرى، وذلك حسب النمط المميز للفرد، ونوع العمل الذي يمارسه، لذلك يجب على الفرد الابتعاد عن عدم الاستقرار، كونه يؤدي الى سلوك ذات نتائج سلبية ، وهذا ما نشاهده اليوم في مجتمعنا التربوي، حيث نجد أن العديد من الكوادر التدريسية تعاني من عدم الاستقرار داخل المؤسسة، مما يولد لديهم مشاكل مستمرة تعيق عملهم وتشتت افكارهم، وتقلل فرصة اعطاء الابداع المنتظر منهم .(جاسم، ومحمد، 2023، ص231)، فالأفراد الذين يعانون من انخفاض في الاستقرار العاطفي ويسيطر عليهم التوتر والقلق والمشاعر السلبية، غالباً ما يكونون اكثر عرضة للإجهاد المهني واعاقة التكيف الوظيفي، لان المشاعر المزعجة تميل إلى التأثير سلباً في طريقة تعامل الفرد مع الاحداث الضاغطة، وتحد من قدراته على اتخاذ قرارات فعالة أو الاستجابة بمرونة للمتغيرات في بيئة العمل.

(Elblakousi et al, 2024,p.1263)

وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها كمرشدة تربوية، تزايد الضغوط المهنية في المدارس الثانوية، مما يؤدي إلى إجهاد نفسي قد يؤثر على ادائهن الوظيفي واستقرارهن النفسي، ويعد الاستقرار العاطفي من العوامل الشخصية التي قد تلعب دوراً مهماً في كيفية التعامل مع هذه الضغوط، بانفعال متوازن وردود فعل عقلانية. ورغم

أهمية هذا المتغير، إلا أن هناك قلة من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاستقرار العاطفي والاجهاد المهني لدى المدرسات، خاصة في البيئات التربوية في العراق ومن هنا تتحدد مشكلة البحث الحالي في التساؤل الاتي :
ما قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين الاستقرار العاطفي والاجهاد المهني لدى مدرسات الثانوية؟

أهمية البحث :

الأهمية النظرية :

شهدت السنوات الأخيرة تحولاً ملحوظاً في اتجاهات البحوث والدراسات النفسية، حيث لم يعد التركيز مقتصرًا على دراسة الاضطرابات النفسية والمرضية، بل اتجه الى الاهتمام بشكل متزايد نحو استكشاف جوانب النمو النفسي، وتعزيز الفضائل والقدرات الايجابية لدى الافراد والمجتمعات. وقد اثار هذا التحول اهتماما واسعا ليس فقط بين علماء النفس، بل ايضا بين علماء الاجتماع، والاقتصاديين، والباحثين في مجال الصحة العامة، وصانعي السياسات، الذين أدركوا أهمية تعزيز الصحة النفسية الايجابية كركيزة اساسية لتحقيق رفاه الفرد والمجتمع (Huppert,2009,p.2).

فجاءت دراسات علم النفس الايجابي لتسلط الضوء على الجوانب المشرقة في شخصية الانسان، مركزة على تنمية القدرات التي تمكنه من العمل بكفاءة، وبناء علاقات ايجابية، وتحقيق النمو الشخصي، والفرح، والرضا، والأمل، والتفاؤل، وصولاً الى الاستقرار العاطفي والشعور بالسعادة في الحياة. وتسهم هذه الجوانب في تعزيز احساس الفرد بالقيمة والمعنى، مما ينعكس بشكل ايجابي على صحته النفسية، ويعزز توافقه الداخلي وقدرته على التفاعل الايجابي مع بيئته المحيطة. (Chu and Chao,2015,p.48).

يُعد الشعور بالاستقرار العاطفي أحد المرتكزات الأساسية لتحقيق التوازن النفسي، إذ يُمكن العاملين في المجال التربوي من فهم ذاتهم بعمق، وتحديد أهدافهم الواقعية ضمن قدراتهم وإمكاناتهم، مما يساعدهم على التعامل الإيجابي مع ضغوطات العمل ومطالب البيئة المدرسية. ويُشير كمال (1983) إلى أن الشخصية المستقرة نفسياً تتسم بتناسق مكوناتها بين السلوك والعقل، كما تتمتع بالقدرة على التكيف مع الضغوط الخارجية والمواقف المتغيرة، وهذا ما يُعزز من نضجها العاطفي وقدرتها على ضبط الانفعالات وبناء الثقة بالنفس والآخرين. (حسين، 2021، ص245)، وتُشير العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين الاستقرار النفسي ومجموعة من المتغيرات المؤثرة في البيئة المهنية، إذ توصلت دراسة (الديعي، 2003) إلى وجود ارتباط دال بين الاستقرار النفسي والهوية الاجتماعية والتصنيف الاجتماعي، وهذه النتائج تُعزز من أهمية تعزيز الاستقرار العاطفي لدى المدرسات بوصفه عاملاً واقعياً من الوقوع في دوائر الإجهاد المهني الناتج عن كثرة الأعباء وضغوط البيئة المدرسية. (الديعي، 2003، ص ل - ه).

كما يعد الاستقرار العاطفي عاملاً محفزاً يدفع الأفراد إلى التفاعل الإيجابي والمستمر مع بيئتهم، حيث يميل الأشخاص الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من هذا الاستقرار إلى بناء علاقات اجتماعية سليمة تقوم على التفاهم

والاحترام المتبادل. ويظهر ذلك من خلال قدرتهم على التعبير عن احتياجاتهم والدفاع عنها بحزم دون عدوانية. كما يسهم الاستقرار العاطفي بشكل فعال في خفض مستويات التوتر النفسي، وتعزيز القدرة على مواجهة التحديات اليومية من خلال البحث عن حلول فعالة للمشكلات، وهو ما يُقلل من آثار الإجهاد المهني، خاصة في البيئات الأكاديمية والمهنية التي تتسم بارتفاع معدلات الضغوط. (Domenech *et al*, 2024, p4)

فالاستقرار العاطفي من العوامل الأساسية التي تسهم في قدرة الفرد على التكيف مع متطلبات العمل ومواجهة ضغوطه اليومية، إذ يشير الى قدرة الشخص على ضبط انفعالاته والحفاظ على توازنه عند التعرض للمثيرات الخارجية

الضغوط النفسية. وتشير الدراسات الى ان الافراد الذين يتمتعون بمستوى عال من الاستقرار العاطفي يكونون اكثر قدرة على التكيف مع بيئة العمل، واكثر فاعلية في التعامل مع المواقف الصعبة، مما ينعكس ايجاباً على ادائهم ورضاهم

المهني. (Elblakousi *et al*, 2024, p.1262-1263)

ونظراً لكون المؤسسة التعليمية من المؤسسات الغاية في الاهمية والتي تأخذ على عاتقها اعداد كوادر طلابية تساهم في صنع مستقبل البلاد وتطويره، لذلك يجب أن يكون الاستقرار العاطفي هو اساس للعمل في هذه المؤسسات التعليمية. (جاسم ومحمد، 2023، ص231)

حيث نجد أن المدرسين المعرضين للإجهاد المهني، ولكنهم يتمتعون بمستوى عال من الاستقرار العاطفي وخصائص شخصية تتسم باللطف والانبساط، يكونون اقل تأثراً بالضغوط المرتبطة بالعمل، اذ ان تأثير الضغوط لا يكمن في طبيعتها فحسب، بل في كيفية ادراك الفرد لها والتفاعل معها. وبالتالي فان الاجهاد المهني لا يمكن فهمه بمعزل عن السياق الشخصي للفرد، ولا سيما سماته الشخصية (Espinoza-Diaz, *et al*, 2023, p.3-5)

الأهمية التطبيقية:

1. توفير معلومات ميدانية تساعد في التعرف على مستوى الاستقرار العاطفي والإجهاد المهني لدى المدرّسات في المدارس الثانوية.
2. مساعدة الإدارات المدرسية في تبني استراتيجيات تقلّل من مصادر الإجهاد داخل بيئة العمل التربوي.
3. تحسين الأداء التربوي من خلال رفع كفاءة المدرّسات نفسيًا ومهنيًا، بما ينعكس إيجابًا على جودة التعليم.

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف على :

1. الاستقرار العاطفي لدى مدرّسات ثانويات البنات في قسم تربية أربيل .
2. الاجهاد المهني لدى مدرّسات ثانويات البنات في قسم تربية أربيل .
3. العلاقة بين الاستقرار العاطفي والإجهاد المهني لدى مدرّسات ثانويات البنات في قسم تربية اربيل.

حدود البحث :

1. الحدود البشرية: يقتصر البحث الحالي على مدرسات ثانويات البنات قسم تربية أربيل .
2. الحدود الزمانية: يقتصر البحث الحالي على العام الدراسي (2024-2025) .
3. الحدود المكانية: يقتصر البحث الحالي على المدارس الثانوية للبنات في قسم تربية أربيل .

مصطلحات البحث:

1- الاستقرار العاطفي Emotional Stability

عرفها كل من :

(Khalifa et al ,2021) :بانه عملية ديناميكية تسعى من خلالها الشخصية الى تحقيق مستوى افضل من التوازن والصحة النفسية والعاطفية، سواء على الصعيد الجسدي أو الشخصي.(Khalifa et al ,2021, p. 19) (Costa&McCrae,1992) :يشير الى انخفاض بُعد العصابية اي التمتع بهدوء وضبط انفعالي، وقدرة على مواجهة الضغوط . (Costa&McCrae,1992,p.14)

التعريف النظري للاستقرار العاطفي :-

هو قدرة المدرسة على التفاعل الايجابي مع المواقف البيئية والمهنية اليومية، والتحكم في المشاعر السلبية والتعامل معها بكفاءة، مما يتيح لها القدرة على التكيف مع الضغوط المختلفة، واقامة علاقات اجتماعية متوازنة، والسعي الدائم للوصول الى أهدافها .

التعريف الاجرائي للاستقرار العاطفي :-

هي الدرجة التي تحصل عليها المدرسة في استجابتها على مقياس الاستقرار العاطفي المعد من قبل الباحثة، وكلما كانت الدرجة اعلى، دل على مستوى اعلى من الاستقرار العاطفي، والعكس صحيح .

2- الإجهاد المهني Occupational Stress

عرفها كل من :

(Schaufeli et al, 2020) :هي حالة الإرهاق المرتبطة بالعمل التي تحدث بين الموظفين وتميز الفرد بشعوره بالتعب الشديد وعدم قدرته على تنظيم العمليات المعرفية والانفعالية والابتعاد النفسي، إضافة الى أعراض نفسية غير محددة، نتيجة الانشغال التام بالمهام المطلوبة منه في العمل في وقت محدد (هنداوي،2024، ص425) (العديلي، 1993) : بأنه تغيرات نفسية تحدث داخل الفرد وتحدث نتيجة تعرض الفرد الى ضغط في العمل، حيث تكون متطلبات العمل التي على الفرد أدائها تفوق طاقاته وإمكانياته، مما يتسبب في حدوث ضغط نفسي عليه (العديلي، 1993، ص241).

(Lazarus&Folkman, 1984) : هي علاقة تفاعلية بين الفرد وبيئته المحيطة، يدركها الفرد من خلال تقييمه المعرفي ووصفها مصدراً للمطالب المرهقة أو التي تتجاوز قدراته وامكانياته، وتهدد رفاهيته وسلامته النفسية (Lazarus&Folkman, 1984,p.19).

التعريف النظري للإجهاد المهني: هي حالة نفسية تحدث عند التدريسي عندما يكون مطلوب منه أداء عمل تفوق قدراته وإن يؤديها بوقت محدد، مما يتسبب له إرهاق وتعب نفسي ينعكس سلباً على مستوى أدائه.

التعريف الإجرائي للإجهاد المهني: هي الدرجة التي تحصل عليها المدرّسة في مقياس الإجهاد المهني الخاص بالبحث الحالي.

3- المدرّسات :

عرفتها وزارة التربية العراقية لعام (2011) : بأنه الفرد الذي يعين مدرّساً في المدارس المتوسطة أو الاعدادية ويحمل مؤهل دراسي لا يقل عن الشهادة الجامعية الأولى. (المهداوي وحمد، 2019، ص134)

الاطار النظري والدراسات السابقة :

اولاً: الاستقرار العاطفي : Emotional Stability

(FFM) The Five Model of Personality نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

يعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الذي طوره كل من (كوستا وماكراي) في اوائل التسعينات، من أبرز النماذج واحداثها في تفسير بنية الشخصية، واكثرها اعتماداً في علم النفس المعاصر. (الانصاري وسليمان، 2014، ص105) وتتكون من مجموعتين من المكونات تتفاعل مع بعضها البعض وفق مجموعة من المسلمات وضعها كل من (كوستا وماكراي) تصف عمل هذه المكونات وهي :

1-المكونات المركزية : (Core Components of Personality)

ويتضمن :

- النزعات الأساسية: وهي تشمل القدرات المعرفية، المواهب الفنية، الاتجاهات الجنسية، العمليات النفسية المكتسبة كاللغة، بالإضافة الى سمات الشخصية.
- التكيفات الشخصية وهي تشمل التعديلات في البنى الشخصية المكتسبة والتي تتطور نتيجة لتكيف الناس مع المحيط الذي يعيشون فيه .

- مفهوم الذات : وهي تشمل (المعرفة، ووجهات النظر، والتقييمات) (Costa &McCrae, 1992,p224-226)

2-المكونات المحيطة: (Peripheral Components)

وتتألف من :

- الاسس البيولوجية : وتعتمد النظرية فيها على علم الاحياء باعتباره السبب الوحيد المؤثر على السمات الشخصية. وخاصة الصفات الاساسية (الجينات، الهرمونات، والبنى العقلية).

- سيرة الحياة الموضوعية: وهو يشير الى سير الاحداث بشكل موضوعي حيث يكون الوعي بالحجم الحقيقي لقضية ما يتوقف في كثير من الاحيان على المقارنة والموازنة بينها وبين غيرها، حتى يتخذ بشأنها القرار المناسب،
فكثير من

الناس لديهم عالم خاص ويتولد لديهم الكثير من المعايير النفسية والفكرية ذات النمط الواحد، وهؤلاء يقعون ضحية

التحيز، والتسرع في الاحكام، وعدم القدرة على الرؤية المتوازنة، وقدرتهم على التكيف محدودة، وحياتهم في صراع دائم.(بكار، 2008، ص275-276)

- المؤثرات الخارجية : وهي تتضمن جميع المؤثرات المحيطة بالإنسان والتي تؤثر على نظامه الشخصي (عبدالله، ومحمد، 2020، ص150) .

وتتمثل العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في السمات الرئيسية التالية:-

- العصبانية (Neuroticism)

يعكس هذا العامل الافكار والمشاعر السلبية او الحزينة، والدرجة المرتفعة يدل على ان الافراد يتميزون بالعصبانية، اي انهم غير مستقرين عاطفياً، واكثر عرضة للتشاؤم، والشعور بالذنب، وصعوبة التكيف مع متطلبات الحياة، فضلاً عن انخفاض تقدير الذات.(Zhang,2002, p19)

وعند حصول الفرد على درجات منخفضة، يدل على ان الشخص اكثر اتزان، واقل عرضه للقلق والتقلبات الانفعالية، ويوصف بأنه مستقر عاطفياً. (Costa&McCrae,1986,p410)

2- الانبساطية : (Extraversion)

يعكس هذا العامل النشاط الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين، والنسب المئوية المرتفعة يدل ان الافراد نشيطين، يميلون الى مشاركة الآخرين وصحبهم، ويميلون الى التفاؤل والمشاعر الايجابية ويحبون المناسبات الاجتماعية المليئة بالطاقة والاثارة. (Zhang,2002,p20)

بينما النسب المئوية المنخفضة، يدل على ان الافراد يميلون الى الانطواء، والتحفظ، ويفضلون ممارسة الأنشطة لوحدهم، ويميل الى السكون والهدوء. (محيسن، 2013، ص399)

3- الانفتاح على الخبرة (Experience Openness)

يشير هذا العامل الى الانفتاح على التجارب، والاهتمام بالثقافة والجمال، واكتشاف اماكن جديدة، والشخص الذي يحصل على نسبة مئوية مرتفعة يحب الاطلاع والمعرفة واثراء الخبرات وتجدد المعلومات والافكار، والميل الى التخيل الذي يقود الى الابداع والتجدد، والفضول الفكري. (ربيعه، 2016، ص34) .

اما الافراد الذين يحصلون على نسبة مئوية منخفضة فهم يميلون الى التحفظ، وقلة الاهتمامات، والتمسك بالتقاليد، والعملية. (المناحي، 2020، ص 163) .

4- المرغوبة الاجتماعية (Agreeableness)

يشير هذا العامل الى الميل لاستيعاب الآخرين واحترام رغباتهم، ومراعاة مشاعرهم، وكيفية التعامل معهم، والاشخاص الذين يحصلون على نسبة مئوية مرتفعة من هذه السمة هم اشخاص متواضعون، متعاطفون مع الآخرين، متعاونون مع الغير، غير متعصبين لآرائهم، يؤثرون الآخرين على انفسهم، ويحترمون ويقدرّون الآخرين. (بورويس، 2023، ص25).

بينما تدل النسب المئوية المنخفضة على الانانية، والعدوانية، وعدم التسامح، واستخدام المكر والتملق لكسب ود الآخرين والوصول الى أهدافهم. (جاسم، 2020، ص306).

5- يقظة الضمير (Coscientiousness)

ويعكس هذا العامل المثابرة، والتنظيم، وتحمل المسؤولية، والاشخاص الذين يحصلون على نسب مرتفعة من هذه السمة يتميزون بالأمانة، والايثار، والجدية، وضبط الذات، والدقة، والصدق، والوفاء، والتسامح، والكفاءة، والالتزام بالواجبات، والنضال في سبيل الانجاز، فالشخص الذي ترتفع لديه سمة الرقابة الذاتية يكون مدركاً لحقوق الآخرين محافظاً عليها، مراعياً للآداب العامة والقواعد والإجراءات المتبعة، لا يحتاج الى رقيب خارجي، فهو يتصرف بحس المسؤولية والوعي التام لما يدور حوله (الكردي، 2014، ص92).

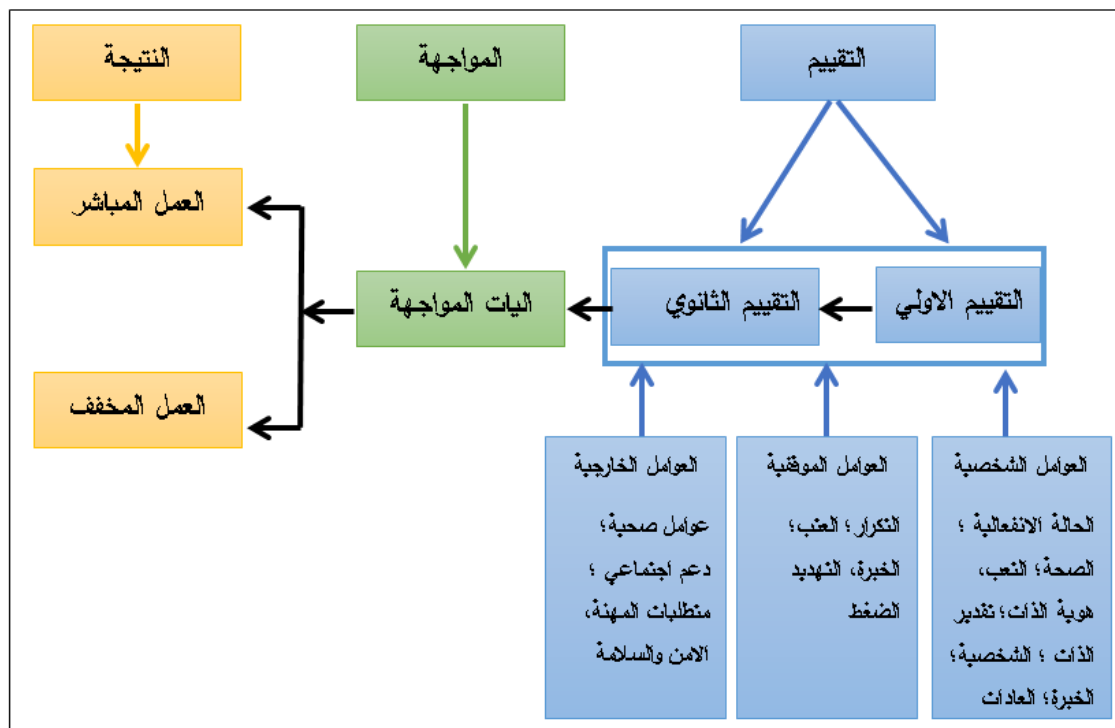
بينما تدل الدرجة المنخفضة في هذه السمة على اللامبالاة، والخروج عن القواعد والقوانين، وعدم الاهتمام بالنظام، ويكون الفرد اقل حذراً وتركيزاً اثناء ادائه لواجباته او مهام عمله (جاسم، 2017، ص148).

اعتمدت الدراسة على نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (Costa & McCrae, 1992) لقياس الاستقرار العاطفي كون هذا النموذج الأكثر قبولاً وموثوقية في قياس الشخصية على المستوى العالمي، مع معايير ثابتة للصدق والثبات النفسي. ويفسر النموذج الاستقرار العاطفي بوصفه نقيض العصابية (Neuroticism)، مما يسمح بفهم الفروق الفردية بين المدرسات في التعامل مع الضغوط النفسية. بالاضافة الى انه يربط النموذج بشكل مباشر بين السمات الشخصية والانفعالات والاستجابات للضغوط، مما يجعله مناسباً لدراسة العلاقة بين الشخصية والإجهاد المهني.

ثانياً: الإجهاد المهني (Occupational Stress)

النموذج النفسي (المعرفي) للإجهاد (Psychological (Cognitive) Model of Stress) :

ظهرت هذه النظرية نتيجة الاهتمام الكبير بعملية الادراك، والعلاج الحسي الادراكي، والتقدير المعرفي هو مفهوم اساسي يعتمد على طبيعة الفرد، حيث ان تقدير كم التهديد ليس مجرد ادراك مبسط للعناصر المكونة للموقف، ولكنه رابطة بين البيئة المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية مع الضغوط وبذلك يستطيع الفرد تفسير الموقف، ويعتمد تقييم للموقف على عدة عوامل منها : العوامل الشخصية، العوامل الخارجية الخاصة بالبيئة الاجتماعية، والعوامل المتصلة بالموقف نفسه. والشكل (1) يوضح ذلك. (Lazarus&Folkman, 1984,p44)



شكل (1) النموذج النفسي (المعرفي) للاجهاد

وترى نظرية التقدير المعرفي ان الضغوط تنشأ عندما يوجد تناقص بين متطلبات الشخصية للفرد ويؤدي ذلك الى تقييم التهديد، وإدراكه في مرحلتين هما :

المرحلة الاولى : عملية التقدير العقلي المعرفي الخاصة بتحديد ومعرفة ان بعض الاحداث في حد ذاتها سبب للضغوط .

المرحلة الثانية : مهارات المواجهة وهي التي يحدد فيها الطرق التي تصلح للتغلب على المشكلات التي تظهر في الموقف. (عثمان، 2001، ص101)

وتشير النظرية الى ان الاجهاد هو نتاج مباشر للتفاعل بين الفرد وبيئته، مما قد يرهق موارده ويهدد رفايته، وان تقييم هذا التفاعل هو ما يتيح مساراً قد يعبر بشكل أفضل عن طبيعة الآليات النفسية (Lazarus&Charash, 2001, p47) الكامنة التي تشكل اساس عملية الاجهاد .

ويعد الإجهاد عامل خطر رئيسي لتطور الاضطرابات العقلية مثل الاكتئاب الشديد الذي يعد اكثر الامراض ارهاقاً في جميع انحاء العالم، وعلى مدار السنوات الماضية تحول تركيز ابحاث المرونة من تحديد العوامل الوقائية الى فهم عمليات المرونة الاساسية، وكيفية تأثير المرونة على التعامل مع مسببات الضغط بشكل افضل، والموارد، والتكيف، والاستجابة. (Obbarius et al,2020,p3)

وقد حدد لازاروس وفولكمان ثلاثة أنواع أساسية من التقييم في عملية التقدير المعرفي وهي :

1- التقييم الأولي : تقيم فيه المعطيات بتحديد نوع المنبه ومدى تهديده، ويسمح بالحكم على الموقف على أنه إما مزعج، أو إيجابي، أو مجهود، ويمكن أن تتخذ التقييمات المجهدة ثلاثة أشكال: الضرر/الخسارة، التهديد، التحدي. فالضرر/الخسارة يشير إلى الضرر الذي يلحق بالشخص بالفعل، أما التهديد فهو يشير إلى الأضرار أو الخسائر المتوقعة، أما التحدي فهو يشير إلى الأحداث التي تتطلب على إمكانية الانتعاش أو المكسب (Lazarus&Folkman,1984,p53).

2- التقييم الثانوي : هو حكم يتعلق بما يمكن فعله، وهو يخص موارد المواجهة المتوفرة لدى الفرد، من خلال تقييم الفرد لقدراته الخاصة على إدارة المجهود، مهاراته، دعمه الاجتماعي، موارده المادية، أو أي موارد تمكنه من إعادة التوافق مع البيئة. (فتيحة، 2008، ص52)

3- إعادة التقييم : يشير إلى تقييم مغاير بناءً على معلومات جديدة من البيئة أو الشخص، حيث يعيد الفرد بشكل سليم تقييم الوضعية فيرى أنها ليست خطيرة بالدرجة التي حسبها، ولهذا يكون قد خفض من مستوى الحالة في الانفعال السلبي، من خلال إعادة التقييم السليم وفق التقديرات المخلفة للوضعيات، وهذا التفاعل بين التقديرات المعرفية والاستجابات الانفعالية، تؤدي إلى تغيير التقييم منذ البداية .

(Graziani&Swendsen,2004, p53-57)

وبهذا تنتهي سيورة التقييم بالواجهة التي تنقسم بدورها إلى نوعين :

- **واجهة تركز على المشكلة :** حيث توجه فيها الجهود إلى تخفيف الظروف المجهدة من خلال السلوكيات، كجمع المعلومات، إدارة الأهداف، إدارة الوقت، البحث عن الحلول .

- **واجهة تركز على الانفعال :** وهي تهتم بتعديل النتائج الانفعالية للحدث المجهد من خلال سلوكيات، كالانسحاب الذهني أو الجسدي، الإنكار، الاسترخاء. (فتيحة، 2008، ص53)

اعتمدت الدراسة نموذج الإجهاد النفسي-المعرفي الذي وضعه لازاروس وفولكمان (Lazarus & Folkman, 1984) لتفسير الإجهاد المهني، وذلك لكونه يؤكد أن الإجهاد ليس مجرد استجابة لمثيرات خارجية، بل هو عملية تفاعلية بين الفرد وبيئته. ويركز النموذج على التقييم المعرفي للأحداث، حيث يحدد الفرد ما إذا كانت المواقف المهنية مهددة لقدراته وموارده، وما إذا كان يمتلك الوسائل للتعامل معها. كما يوضح النموذج كيف تتأثر استجابات الفرد للضغوط بأساليب المواجهة المتبعة، سواء كانت تركز على حل المشكلة أو التحكم في الانفعالات، وهو ما يجعله مناسباً لدراسة طبيعة الإجهاد لدى المدرسات وكيفية تفاعلهن مع متطلبات العمل .

الدراسات السابقة :

- دراسة (Elblakousi et al , 2024)

"الاستقرار العاطفي وعلاقته بضغط العمل والاداء الوظيفي لدى الممرضات العاملات بمستشفى دمنهور للعيون "

هدفت الدراسة الى التعرف على الاستقرار العاطفي وعلاقته بالضغط في العمل والاداء الوظيفي لدى الممرضات العاملات في مستشفى دمنهور للعيون، تكونت عينة الدراسة من (127) ممرضة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتم الحصول على البيانات من خلال اربع ادوات وهي استبيان المقابلة الديموغرافية، ومقياس الاستقرار العاطفي، ومقياس الاداء الوظيفي، ومقياس الضغوط المهنية، وكانت النتائج: انه ما يقارب ثلاثة ارباع عينة الدراسة لديهم مستوى متوسط من الاستقرار العاطفي، واكثر من ثلثي العينة يعانون من الضغوط المهنية، بينما يتمتع نصف العينة بمستوى متوسط من الاداء الوظيفي، كما دلت النتائج الى وجود علاقة دالة احصائياً بين الاستقرار العاطفي والضغط في العمل والاداء الوظيفي للممرضات، واوصى الباحثين الى ضرورة اجراء ورش عمل تعليمية وبرامج تدريبية لجميع الممرضات لزيادة معارفهم وكفأتهم فيما يتعلق بتطوير الاستقرار العاطفي لتقليل الضغوط في العمل وتعزيز الاداء الوظيفي. (Elblakousi et all,2024)

- دراسة (Toscano et al,2025)

"تأثير التركيز الوظيفي والعزلة الاجتماعية والدور المعتدل للاستقرار العاطفي على الاداء المهني في بيئة العمل عن بُعد "

هدفت إلى تحليل تأثير كل من التركيز الوظيفي والعزلة الاجتماعية على الأداء المهني في بيئة العمل عن بُعد، مع دراسة الدور التعديلي لمتغير الاستقرار العاطفي. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (102) موظفًا في القطاع العام، وتم جمع البيانات على مدى ثمانية أيام عمل متتالية باستخدام منهج الدراسة اليومية، وقد استخدم الباحثون منهجية الدراسة اليومية (Diary Study) لجمع البيانات من مجموعة من الموظفين على مدى فترة زمنية (مقياس يومي مخصص لقياس الاداء الوظيفي والتركيز الوظيفي والعزلة الاجتماعية) واستخدم مقياس الاستقرار العاطفي، وكانت النتائج البحث، أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الاستقرار العاطفي كانوا أكثر قدرة على الحفاظ على تركيزهم أثناء العمل، وأقل تأثرًا بالعزلة الاجتماعية، مما انعكس إيجابيًا على أدائهم الوظيفي. وظهرت الدراسة إلى أن الاستقرار العاطفي يعد عاملاً نفسيًا مهمًا في التكيف مع متغيرات بيئة العمل الحديثة، ويمكن أن يسهم في التقليل من آثار الضغوط النفسية والاجتماعية المرتبطة بالعمل. (Toscano et al , 2025)

منهجية البحث وإجراءاته :

- منهجية البحث :

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في إجراءات البحث الحالي

أولاً: مجتمع البحث :

يتألف مجتمع البحث من المدرسات في المدارس الثانوية التابعة لقسم تربية اربيل والتي تضم (42) مدرسة ثانوية للبنات، تم استبعاد (11) مدرسة ثانوية مختلطة، و(7) مدارس ثانوية اهلية مختلطة، فأصبح عدد المدارس (24) مدرسة ثانوية للبنات، وقد بلغ مجموع المدرسات (570) مُدرسة للعام الدراسي (2024-2025) .

ثانياً : عينات البحث :

العينة هي اي مجموعة جزئية من المجتمع له خصائص مشتركة. (ابو علام، 2006، ص156)

وبناء المقياسين يتطلب اختيار عينات متعددة لتحقيق متطلبات البحث .

1- عينة التحليل الاحصائي :

تم سحب عينة عشوائية من خارج العينة الاساسية بلغ عددهم (250) مدرسة، لحساب القوة التمييزية لفقرات المقياسين . وكذلك لحساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياسين .

2- عينة الثبات :

وهي عينة طبقت عليها الباحثة المقياسين لأغراض إجراء الثبات وكان عدد افراد العينة (20) مُدرسة من ثانوية (التعايش)

3- عينة البحث الأساسية :

تم اختيار عينة البحث الاساسية وفق اسلوب العينات الطبقيّة العشوائية وعلى مرحلتين :

- عينة المدارس: بعد ان تم تحديد مجتمع البحث المتمثل بالمدارس الثانوية التابعة لقسم تربية اربيل، والتي بلغ عددها (24) مدرسة ثانوية للبنات، تم سحب عينة من المدارس الثانوية بطريقة عشوائية بنسبة (25%) من مجتمع البحث، فأصبح عينة المدارس الثانوية (6) مدارس ثانوية للبنات .

- عينة المُدرسات : تكونت عينة البحث بصيغتها النهائية من (86) مُدرسة، تم اختيار (50%) من المدرسات في كل مدرسة من المدارس الست الممثلة للمجتمع الاصلي (24 مدرسة تضم 570 مُدرسة) وبطريقة عشوائية، وهي من اساليب العينة الطبقيّة المتناسبة داخل المدارس المختارة، وهو مقبول في البحوث التربوية، وقد تم سحب العينة بواقع (23) مُدرسة في ثانوية النصر النموذجية، و(13) مُدرسة في ثانوية المعالي، و(13) مُدرسة في ثانوية أشايسة، و(11) مُدرسة في ثانوية المنقوقات، و(14) مُدرسة في ثانوية بحركة، و(12) مُدرسة في ثانوية الصديق. والجدول (1) يبين ذلك .

الجدول (1)

عينة البحث موزعين على عينة المدارس

ت	اسم المدرسة	العدد
1	ثانوية النصر النموذجية للبنات	23
2	ثانوية المعالي للبنات	13
3	ثانوية اشايسته للبنات	13
4	ثانوية المتفوقات للبنات	11
5	ثانوية بحركة للبنات	14
6	ثانوية الصديق للبنات	12
	المجموع	86

ثالثاً : أدوات البحث

1- مقياس الاستقرار العاطفي :

لتحقيق أهداف البحث، قامت الباحثة بأعداد مقياس لقياس الاستقرار العاطفي استناداً إلى نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الذي طوره كوستا وماكراي (1992)، حيث عُرِف الاستقرار العاطفي بأنه يمثل انخفاضاً في مستوى العصبية، ويتجلى في الهدوء وضبط الانفعال والقدرة على مواجهة الضغوط. وانطلاقاً من هذا النموذج، اعتمدت الباحثة أربعة أبعاد رئيسة للمقياس، تمثلت في: التحكم الانفعالي والتوازن النفسي: ويعكس قدرة الفرد على ضبط مشاعره الغاضبة أو القلقة أو الحزينة، والمحافظة على الثبات الانفعالي في المواقف الضاغطة. الرضا الذاتي وتقبل الذات: ويتضمن إدراك الفرد لقيمه الشخصية ومكانته والشعور بالطمأنينة والرضا عن أدائه وقراراته.

العلاقات الشخصية والدعم العاطفي: ويشير إلى قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية ومستقرة، والشعور بالتقبل والدعم العاطفي من محيطه، بما يعزز الأمان النفسي والاستقرار الانفعالي. تحمّل الضغوط: ويقاس قدرة الفرد على الاستمرار في الأداء بكفاءة في ظل المواقف الضاغطة دون إظهار توتر أو انفعال زائد.

وقد تكونت الصيغة الأولية للمقياس من (46) فقرة، وُزعت وفق الأهمية النسبية لكل بُعد، بواقع (12) فقرة لكل من البعدين الأول والثاني، و (11) فقرة لكل من البعدين الثالث والرابع. واعتمد المقياس مقياس تقدير خماسي يتضمن البدائل: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وتُعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) لل فقرات الإيجابية، بينما تُعكس الدرجات في الفقرات السلبية. وبذلك تراوحت درجات المقياس بين (46) درجة كحد أدنى و (230) درجة كحد أعلى، وبمتوسطٍ فرضي مقداره (138) درجة. ويوضح الملحق (1) تفاصيل المقياس وفقراته

الخصائص السيكومترية لمقياس الاستقرار العاطفي

- **الصدق** : ويقصد به قدرة الاختبار على قياس السمة التي اعد وصمم لقياسها. (محاسنة، 2013، ص149) قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس من خلال :

1-الصدق الظاهري : لاستخراج الصدق الظاهري قامت الباحثة بعرض مقياس الاستقرار العاطفي بصورته الأولية المكونة من (46) فقرة، على (10) خبراء من المختصين في التربية وعلم النفس، لبيان رأيهم في مدى صلاحية المقياس وفقراته، وحصل على نسبة اتفاق (95%) مع تعديل لصياغة بعض الفقرات لغوياً ومن دون حذف فقرة، ملحق (3) .

2- صدق البناء : ويقصد به الدرجة التي يعمل الاختبار على قياس خاصية او سمة صمم اساساً لقياسها. (النبهان، 2013، ص155)

تحققت الباحثة من هذا النوع من الصدق، وذلك بتطبيق المقياس على عينة خارج العينة الاساسية للبحث وعددها (250) مدرسة، وتم التحقق من الصدق البنائي للإدارة بعد تصحيح الاجابات وتسجيل الابعاد الاربعة للمقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وجد ان معاملات الارتباط قد تراوحت ما بين (0.243-0.764) .

ولمعرفة دلالة معاملات الارتباط تم حساب القيمة التائية لمعاملات الارتباط، ووجد انها تراوحت ما بين (3.945-18.647)، وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.960) عند مستوى (0.05)، ودرجة حرية (248) وجد ان جميع الارتباطات دالة معنوياً، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من الجدولية، لان جميع فقرات المقياس كانت دالة والجدول (2) يبين ذلك .

الجدول (2)

معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية كمؤشر للصدق البنائي لمقياس الاستقرار العاطفي

مع الدرجة الكلية		الفقرات	مع الدرجة الكلية		الفقرات
الاختبار التائي	معامل الارتباط		الاختبار التائي	معامل الارتباط	
9.362	0.511	24	8.226	0.463	1
3.945	0.243	25	10.157	0.542	2
15.012	0.690	26	10.617	0.559	3
13.117	0.640	27	7.629	0.436	4
8.091	0.457	28	6.934	0.403	5
16.386	0.721	29	9.817	0.529	6
17.911	0.751	30	10.210	0.544	7
11.568	0.592	31	5.808	0.346	8
11.125	0.577	32	9.362	0.511	9
7.694	0.439	33	18.647	0.764	10
11.598	0.593	34	9.972	0.535	11
12.155	0.611	35	7.629	0.436	12
9.044	0.498	36	8.593	0.479	13
10.183	0.543	37	12.028	0.607	14
11.212	0.580	38	7.373	0.424	15
9.116	0.501	39	8.805	0.488	16
13.614	0.654	40	8.047	0.455	17
11.842	0.601	41	12.809	0.631	18
8.136	0.459	42	13.798	0.659	19
10.617	0.559	43	6.690	0.391	20
14.136	0.668	44	8.002	0.453	21
5.449	0.327	45	12.675	0.627	22
7.958	0.451	46	9.165	0.503	22

- معامل تمييز الفقرات

وتعني قدرة الاختبار على التمييز بين ذوي الدرجة العالية في الصفة او الخاصية المراد قياسها والافراد الحاصلين على درجات واطنة فيها والهدف من هذه الخطوة هو البقاء على الفقرات ذات التمييز العالي او الجيد فقط. (شحاتة، 2012، ص254)

ولغرض حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الاستقرار العاطفي تم اتباع الخطوات الاتية :-

- تم سحب عينة عشوائية من خارج عينة البحث الاساسية بلغ عددها (250) مُدرسة .
- طبق مقياس الاستقرار العاطفي على عينة التمييز وبعدها تم تصحيح وحساب الدرجة الكلية لكل مدرسة، ثم تم ترتيب الدرجات تنازليا، وتم تحديد نسبة (27%) من الدرجات العليا التي كان عدد افرادها (68) مُدرسة، ونسبة (27%) من الدرجات الدنيا التي كان عدد افرادها (68) مُدرسة .
- وبعد تحديد المجموعتين العليا والدنيا، تم حساب القوة التمييزية للفقرات باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وباستخدام الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، ووجد ان القيم التائية المحسوبة تراوحت ما بين

(2.429 - 18.093) وجميعها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.960) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة

حرية (134) وبذلك فإن جميع الفقرات مميزة والجدول (3) يبين ذلك

الجدول (3)

معامل القوة التمييزية لمقياس الاستقرار العاطفي

القيمة التائية المحسوبة	مجموعة دنيا 68		مجموعة عليا 68		الفقرات
	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	
7.511	1.37710	2.6944	0.93669	3.8981	.1
10.223	1.09985	1.6204	1.39821	3.3704	.2
6.823	1.22577	2.0463	1.47540	3.3056	.3
6.893	1.20228	1.8889	1.39648	3.1111	.4
12.004	0.92202	1.5185	1.23242	3.2963	.5
7.089	1.00913	1.4815	1.41421	2.6667	.6
9.378	1.13150	1.9907	1.34097	3.5741	.7
9.201	1.35429	2.2500	1.23116	3.8704	.8
15.928	0.86827	1.4444	1.20616	3.7222	.9
15.429	0.91197	1.5093	1.19477	3.7407	.10
10.631	1.20842	2.0833	1.18517	3.8148	.11
10.814	1.30088	1.9074	1.22746	3.7685	.12
13.704	1.04961	1.6019	1.22746	3.7315	.13
15.841	0.77384	1.4074	1.22831	3.6204	.14
18.093	0.72344	1.3333	1.19086	3.7593	.15
12.153	1.17018	1.7037	1.27965	3.7315	.16
13.156	1.10256	1.5926	1.26085	3.7130	.17
15.673	0.94184	1.4722	1.16496	3.7315	.18
6.582	1.20325	1.8056	1.41409	2.9815	.19
9.662	0.95140	1.4630	1.40044	3.0370	.20
3.169	1.14760	2.1944	1.41504	2.7500	.21
5.465	1.37283	2.3241	1.13046	3.2593	.22
2.429	1.44936	2.5463	1.34994	3.0093	.23
11.596	1.13242	1.7315	1.25837	3.6204	.24
10.570	1.37886	1.8796	1.32431	3.8241	.25
9.932	1.20645	1.7593	1.37736	3.5093	.26
12.569	1.11455	1.8611	1.16930	3.8148	.27
8.114	1.14250	1.9444	1.42470	3.3704	.28
11.372	0.98904	1.7778	1.35228	3.6111	.29
10.923	1.04531	1.9722	1.25041	3.6852	.30
9.145	1.15140	1.9630	1.27124	3.4722	.31
8.861	1.16228	1.9352	1.33489	3.4444	.32

القيم التائية المحسوبة	مجموعة دنيا 68		مجموعة عليا 68		الفقرات
	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	
9.046	1.21128	2.0093	1.29941	3.5556	.33
2.823	1.61755	2.9815	1.30695	3.5463	.34
8.054	1.33291	2.2870	1.26824	3.7130	.35
12.754	1.23453	2.0926	1.06374	4.0926	.36
9.666	1.27124	2.3611	1.14699	3.9537	.37
10.557	1.18474	2.1296	1.16128	3.8148	.38
10.521	1.26660	2.1759	1.12186	3.8889	.39
9.033	1.36261	2.2222	1.17649	3.7870	.40
11.330	1.18499	1.7500	1.31012	3.6759	.41
8.180	1.43595	2.3519	1.19835	3.8241	.42
3.381	1.64776	2.7037	1.40118	3.4074	.43
11.214	1.31490	2.1667	1.08942	4.0093	.44
3.617	1.44338	2.9722	1.29928	3.6481	.45
3.155	1.36346	3.3056	1.17461	3.8519	.46

- الثبات :

ويقصد به دقة المقياس أو اتساقه فإذا حصل الفرد على الدرجة نفسها أو درجة قريبة منها في الاختبار نفسه عند تطبيقه أكثر من مرة فإننا نصف الاختبار أو المقياس بأنه على درجة عالية من الثبات. (أبو علام، 2006، ص463) لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني اسبوعين على عينة مكونة من (20) مدرسة، حيث تم تطبيق مقياس الاستقرار العاطفي على عينة الثبات، ثم أعيد التطبيق بعد اسبوعين على نفس العينة وكان معامل الثبات ما بين التطبيق الاول والتطبيق الثاني هو (0.81) كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل، الفاكرونباخ، على عينة الثبات المكونة من (20) مدرسة، وقد بلغ (0.83) وهذا يشير ان المقياس على مستوى جيد من التجانس الداخلي بين الفقرات .

2- مقياس الاجهاد المهني :

سعيًا لتحقيق أهداف البحث، قامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس الإجهاد المهني، بالاستناد إلى النموذج النفسي-المعرفي الذي قدمه لازاروس وفولكمان (1984)، حيث عرّف الإجهاد بأنه علاقة تفاعلية بين الفرد وبيئته، يدركها الفرد عبر عمليات التقييم المعرفي، ويصنفها بوصفها مصدرًا لمطالب مرهقة أو متجاوزة لقدراته وإمكاناته، مما يهدد سلامته النفسية ورفاهيته. وبالاعتماد على هذا النموذج، حددت الباحثة خمسة أبعاد رئيسة للمقياس، هي:

عبء العمل: ويشير إلى مستوى الشعور بالإجهاد الناتج عن كثرة المهام التعليمية اليومية، وضيق الوقت، وضغط الحصص، والمسؤوليات المرتبطة بطبيعة العمل المدرسي.

العلاقات داخل العمل: ويتعلق بمدى تأثير العلاقات المهنية مع الإدارة والزميلات والطالبات على شعور المعلمة بالإجهاد المهني.

بيئة العمل المدرسية: ويقصد به أثر الظروف الفيزيائية والمادية للمدرسة والصف على راحة المعلمة وجودة أدائها المهني.

ضعف الدعم والتقدير: ويتمثل في شعور المعلمة بعدم تقدير جهودها من قبل الإدارة أو الزميلات أو أولياء الأمور أو المجتمع، وانعكاس ذلك على مستوى رضاها المهني وشعورها بالإجهاد.

التوفيق بين العمل والحياة الشخصية: ويشير إلى مدى تأثير الالتزامات المهنية على حياة المعلمة الأسرية والشخصية، وقدرتها على تحقيق توازن صحي بين الجانبين.

تكوّن المقياس في صورته الأولية من (50) فقرة، بواقع (10) فقرات لكل بعد من الأبعاد الخمسة. وقد اعتمد المقياس مقياس تقدير خماسي يتضمن البدائل: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتُمنح الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي لجميع الفقرات، وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (50) درجة كحد أدنى و (250) درجة كحد أعلى، وبمتوسطٍ فرضي مقداره (150) درجة. ويوضح الملحق (2) تفاصيل المقياس وابعاده

الخصائص السيكومترية لمقياس الاجهاد المهني

- الصدق : تم التحقق من صدق مقياس الاجهاد المهني من خلال :

1- الصدق الظاهري : لاستخراج الصدق الظاهري قامت الباحثة بعرض مقياس الإجهاد المهني بصورته الأولية المكونة من (50) فقرة، على (10) خبراء من المختصين في التربية وعلم النفس، لبيان رأيهم في مدى صلاحية المقياس وفقراته، وحصل على نسبة اتفاق (92%) مع تعديل لبعض الفقرات من دون حذف فقرة .

3- صدق البناء : تحققت الباحثة من هذا النوع من الصدق، وذلك بتطبيق المقياس على عينة خارج العينة الأساسية للبحث وعددها (250) مدرسة، وتم التحقق من الصدق البنائي للأداة بعد تصحيح الاجابات وتسجيل الابعاد الخمسة للمقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وجد ان معاملات الارتباط قد تراوحت ما بين (0.168-0.635)، ولمعرفة دلالة معاملات الارتباط تم حساب القيمة التائية لمعاملات الارتباط، ووجد انها تراوحت ما بين (2.684-17.070)، وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.960) عند مستوى (0.05)، ودرجة حرية (248) وجد ان جميع الارتباطات دالة معنوياً، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية، لان جميع فقرات المقياس كانت دالة، والجدول (4) يبين ذلك

الجدول (4)

معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية كمؤشر للصدق البنائي لمقياس الاجتهاد المهني

الفقرات	معامل الارتباط	الاختبار التائي	الفقرات	معامل الارتباط	الاختبار التائي
1	0.423	7.351	26	0.309	5.117
2	0.565	10.784	27	0.464	8.249
3	0.371	6.292	28	0.634	12.911
4	0.466	8.294	29	0.354	5.961
5	0.631	12.809	30	0.537	10.025
6	0.501	9.116	31	0.465	8.271
7	0.577	11.125	32	0.689	14.971
8	0.567	10.840	33	0.621	12.477
9	0.454	8.024	34	0.489	8.828
10	0.510	9.337	35	0.618	12.379
11	0.356	5.999	36	0.681	14.645
12	0.404	6.955	37	0.638	13.048
13	0.584	11.330	38	0.735	17.070
14	0.356	5.999	39	0.348	5.846
15	0.635	12.945	40	0.734	17.020
16	0.590	11.508	41	0.569	10.897
17	0.235	3.807	42	0.584	11.330
18	0.511	9.362	43	0.605	11.966
19	0.327	5.449	44	0.633	12.877
20	0.615	12.282	45	0.386	6.589
21	0.391	6.690	46	0.544	10.210
22	0.253	4.118	47	0.457	8.091
23	0.491	8.876	48	0.521	9.612
24	0.545	10.237	49	0.532	9.894
25	0.168	2.684	50	0.734	17.020

- **معامل تمييز الفقرات:** ولغرض حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الإجهاد المهني تم اتباع الخطوات الآتية :-
- تم سحب عينة عشوائية من خارج عينة البحث الأساسية بلغ عددها (250) مدرسة .
- طبق مقياس الإجهاد المهني على عينة التمييز وبعدها تم تصحيح وحساب الدرجة الكلية لكل مدرسة، ثم تم ترتيب الدرجات تنازلياً، وتم تحديد نسبة (27%) من الدرجات العليا التي كان عدد افرادها (68) مدرسة، ونسبة (27%) من الدرجات الدنيا التي كان عدد افرادها (68) مدرسة .
- وبعد تحديد المجموعتين العليا والدنيا، تم حساب القوة التمييزية للفقرات باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ووجد ان القيم التائية المحسوبة تراوحت ما بين (2.211 - 7.060) وجميعها اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.960) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (134) وبذلك فأنا جميع الفقرات مميزة، الجدول (5) يبين ذلك

الجدول (5)

معامل القوة التمييزية لمقياس الإجهاد المهني

الفقرات	مجموعة عليا 68		مجموعة دنيا 68		القيمة التائية المحسوبة
	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري	
1	4.5926	0.89690	4.1111	1.21773	3.308
2	3.4907	1.30774	2.3611	1.17972	6.665
3	4.3056	0.99961	3.7222	1.23677	3.812
4	3.8704	1.23116	3.1204	1.44505	4.106
5	4.0093	0.94221	3.4815	1.18780	3.618
6	4.2037	0.98360	3.5093	1.27884	4.473
7	2.9907	1.35685	2.4815	1.15590	2.969
8	4.4630	0.77852	3.9074	1.08977	4.311
9	3.0278	1.47540	2.3611	1.36346	3.449
10	4.2685	0.83841	3.6667	1.02310	4.729
11	4.2130	0.89705	3.4907	1.17207	5.085
12	4.5185	0.76710	3.7685	1.25010	5.314
13	4.1019	1.00410	3.4444	1.15470	4.465
14	4.2870	0.82088	3.6852	1.01988	4.777
15	4.1574	0.96830	3.4815	1.34290	4.243
16	4.4074	0.86508	3.7778	1.15470	4.535
17	2.8241	1.59338	2.3519	1.40968	2.307
18	2.6296	1.37122	2.1759	1.15870	2.626
19	4.2500	0.78687	3.7685	1.03767	3.842
20	2.7500	1.46054	2.3519	1.17063	2.211
21	3.4259	1.60142	2.6574	1.57766	3.553
22	4.2315	0.81581	3.6481	1.27752	3.999
23	4.3148	1.05590	3.8241	1.29578	3.051
24	3.4722	1.41063	3.0185	1.51615	2.277
25	4.0926	0.91240	3.6111	1.02157	3.653
26	4.4815	0.67646	3.7407	1.00810	6.341
27	4.2778	0.81840	3.3148	1.15725	7.060
28	3.5370	1.57922	2.7593	1.62268	3.570
29	4.0463	1.02660	3.5278	1.12290	3.542
30	4.1759	0.80685	3.4074	1.12771	5.760
31	4.3241	0.80685	3.5370	1.02698	6.263

الفرقات	مجموعة عليا 68		مجموعة دنيا 68		القيمة التائية المحسوبة
	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري	
32	4.0833	0.83302	3.3796	0.90396	5.949
33	4.1481	0.96494	3.4907	1.08942	4.694
34	2.3796	1.55111	1.8796	1.13333	2.705
35	3.8148	1.27630	3.1852	1.23158	3.689
36	4.0185	0.99514	3.6204	1.16585	2.699
37	3.1204	1.46433	1.9815	1.20731	6.236
38	3.8796	1.07406	3.3611	1.28586	3.216
39	3.8611	1.23393	3.0648	1.24760	4.716
40	4.1019	0.94661	3.6667	1.07651	3.155
41	4.1759	0.94551	3.4352	1.22492	4.975
42	4.0000	0.86468	3.6111	1.09231	2.901
43	4.2500	1.11175	3.5370	1.41703	4.114
44	4.1019	0.91651	3.2685	1.19662	5.746
45	4.0370	0.98518	3.3241	1.21385	4.739
46	4.1852	1.09500	3.6481	1.32068	3.253
47	4.1019	0.98531	3.2870	1.05060	5.879
48	4.3704	0.75619	3.7130	1.15241	4.957
49	4.1204	0.97365	3.5278	1.17177	4.042
50	4.2130	1.02356	3.5648	1.35532	3.966

- الثبات :

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة اعادة الاختبار بفواصل زمني اسبوعين على عينة مكونة من (20) مدرسة، حيث تم تطبيق مقياس الإجهاد المهني على عينة الثبات، ثم اعيد التطبيق بعد اسبوعين على نفس العينة وكان معامل الثبات ما بين التطبيق الاول والتطبيق الثاني هو (83%) كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل الفاكرونباخ، على عينة الثبات المكونة من (20) مدرسة، حيث بلغ (86%) وهو ثبات عال، وبذلك أصبح المقياس جاهزا لتطبيقه على افراد العينة .

خامساً : الوسائل الإحصائية

استخدمت الباحثة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) في البحث الحالي، وتمت معالجة البيانات باستخدام الوسائل الإحصائية: (معامل ارتباط بيرسون، معامل الفاكرونباخ، الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين).

عرض النتائج ومناقشتها

1- النتائج المتعلقة بالهدف الاول : ((مستوى الاستقرار العاطفي لدى مدرسات ثانويات البنات في قسم تربية اربيل))

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتحليل البيانات التي حصلت عليها من تطبيق مقياس الاستقرار العاطفي على عينة البحث من المدرسات البالغة عددهم (86) مدرسة وباستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية

(spss) اظهرت نتائج التحليل الاحصائي ان المتوسط الحسابي لعينة المُدرّسات على مقياس الاستقرار العاطفي (164.9186)، وبانحراف معياري (22.70020) وعند مقارنة الوسط الحسابي لعينة المدرسات مع المتوسط الافتراضي للمقياس البالغ (138) وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، تبين ان القيمة التائية المحسوبة كانت (10.997) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.991)، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (85) وهذا يشير الى ان سمة الاستقرار العاطفي اعلى من المتوسط الافتراضي لدى المُدرّسات في قسم تربية اربيل، الجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6)

نتائج الاختبار التائي لمقياس الاستقرار العاطفي لدى المُدرّسات

العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الافتراضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
86	164.9186	138	22.70020	10.997	1.991 (0.05)(85)	يوجد فرق دال

وتُظهر هذه النتيجة أن المدرسات يتمتعن بمستوى مرتفع من الاستقرار العاطفي، مما يمنهن قدرة جيدة على ضبط انفعالاتهن والتعامل مع ضغوط العمل والمواقف المختلفة بقدر من الهدوء والاتزان. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (Elblakousi et al., 2024) التي بينت أن ما يقارب ثلاثة أرباع أفراد عيّنتها من الممرضات يمتلكون مستوى متوسطاً من الاستقرار العاطفي .

2- النتائج المتعلقة بالهدف الثاني :

((مستوى الإجهاد المهني لدى مدرسات ثانويات البنات في قسم تربية اربيل))

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتحليل البيانات التي حصلت عليها من تطبيق مقياس الإجهاد المهني على عينة البحث من المُدرّسات البالغة عددهم (86) مدرسة وباستخدام الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) اظهرت نتائج التحليل الاحصائي ان المتوسط الحسابي لعينة المدرسات على مقياس الإجهاد المهني (129.6628)، وبانحراف معياري (23.59492) وعند مقارنة الوسط الحسابي لعينة المُدرّسات مع المتوسط الافتراضي للمقياس البالغ (150) وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، تبين ان القيمة التائية المحسوبة كانت (7.993) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.991)، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (85)، وهذا يشير الى انه لا يوجد سمة الإجهاد المهني لدى عينة المُدرّسات كون المتوسط المتحقق اقل من المتوسط الفرضي، 23.59492 والجدول (7) يبين ذلك .

الجدول (7)

نتائج الاختبار التائي لمقياس الإجهاد المهني لدى المدرّسات

العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الافتراضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
86	129.6628	150	23.59492	7.993	1.991 (85)(0.05)	يوجد فرق دال

وتُظهر النتيجة أن مستوى الإجهاد المهني لدى المدرّسات منخفض، مما يشير إلى أنهن لا يعانين من مستويات مرتفعة من الضغط أو التعب النفسي المرتبط بعملهن، ولديهن قدرة جيدة على التكيف مع متطلبات المهنة وضغوطها اليومية. وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Elblakousi et al., 2024) التي أوضحت أن ما يقارب ثلثي عينة الدراسة من الممرضات كانوا يعانون من مستويات متوسطة من الضغوط المهنية.

3- النتائج المتعلقة بالهدف الثالث :

((العلاقة بين الاستقرار العاطفي والإجهاد المهني لدى مدرّسات ثانويات البنات في قسم تربية اربيل)) . لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق معادلة بيرسون بين الدرجات الكلية لمقياس الاستقرار العاطفي والدرجات الكلية لمقياس الإجهاد المهني، وكانت قيمة معامل الارتباط بينهما (0.371) وهو معامل ارتباط جيد ودال احصائياً، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الاستقرار العاطفي والإجهاد المهني لدى عينة المدرّسات، حيث كانت العلاقة عكسية مما يشير إلى أن المدرّسات اللواتي يتمتعن بمستوى عال من الاستقرار العاطفي يعانين من مستويات أقل من الإجهاد المهني. والجدول (8) يبين ذلك .

الجدول (8)

علاقة الاستقرار العاطفي مع الاجهاد المهني بشكل عام

العدد	معامل الارتباط	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0.05)
		المحسوبة	الجدولية	
86	0.371	3.661	1.992 (84)(0.05)	توجد علاقة دالة

وتُظهر النتيجة وجود علاقة عكسية بين الاستقرار العاطفي والإجهاد المهني لدى المدرّسات؛ أي أنه كلما ارتفع مستوى الاستقرار العاطفي لديهن انخفض مستوى الإجهاد المهني الذي يتعرضن له. ويُشير ذلك إلى أن الاستقرار العاطفي يلعب دوراً مهماً في تخفيف الضغوط والتوترات المهنية، ويعزّز القدرة على التكيف مع متطلبات العمل. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Elblakousi et al., 2024) التي أكدت وجود علاقة دالة بين الاستقرار العاطفي والضغوط المهنية. كما دعمت دراسة (Toscano et al., 2025) الاتجاه ذاته، موضحةً

أن الاستقرار العاطفي يُعد عاملاً نفسياً مهماً في التكيف مع بيئات العمل الحديثة، وقد يسهم في الحد من الآثار السلبية المرتبطة بالضغط المهني .

الاستنتاجات :

1. توجد علاقة عكسية دالة إحصائياً بين الاستقرار العاطفي ومستوى الإجهاد المهني لدى مدرسات الثانويات، أي كلما ارتفع مستوى الاستقرار العاطفي، انخفض مستوى الإجهاد المهني
2. المدرسات ذوات الاستقرار العاطفي المرتفع يتمتعن بقدرة أفضل على إدارة التوتر والانفعالات، مما ينعكس إيجاباً على قدرتهن في التعامل مع ضغوط العمل

التوصيات :

1. توفير بيئة عمل داعمة في المدارس الثانوية، تشمل علاقات إيجابية بين الزميلات والإدارة، ومراعاة الجوانب النفسية والاجتماعية للمدرسات.
2. مراعاة توزيع المهام والمسؤوليات بين المدرسات بشكل عادل لتقليل العبء المهني والإجهاد الناتج عن التحميل الزائد.
3. العمل على دعم المدرسات اللواتي يعانين من مستويات منخفضة من الاستقرار العاطفي عبر المتابعة النفسية الفردية أو الجماعية، أو من خلال مجموعات الدعم النفسي والاجتماعي داخل المدرسة.

المقترحات :

1. اجراء دراسات مقارنة بين المدرسين والمدرسات في مراحل دراسية مختلفة (الابتدائية، الاعدادية، الثانوية) لمعرفة الفروق في العلاقة بين الاستقرار العاطفي والاجهاد المهني .
2. دراسة اثر برامج ارشادية نفسية موجهة الى تنمية الاستقرار العاطفي لدى المدرسين، ومدى فعاليتها في تخفيض مستوى الاجهاد المهني .
3. البحث في العلاقة بين الاستقرار العاطفي ومتغيرات نفسية اخرى مثل (الرضا الوظيفي، الصلابة النفسية، الذكاء الانفعالي، جودة الحياة المهنية).
4. اجراء دراسات تحليلية لأثر البيئة المدرسية والادارة التربوية في دعم الاستقرار النفسي والعاطفي للكوادر التدريسية.

المصادر:

المصادر العربية :

1. أبو علام، رجاء محمود. (2006). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. دار النشر للجامعات. الطبعة الخامسة، مصر.
2. الانصاري، بدر محمد، عبدربه مغازي سليمان. (2014). **نموذج العوامل الخمسة للشخصية لدى الشباب العربي**. دراسة مقارنة بين الكويتيين والمصريين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (15)، العدد (4).
3. بكار، عبد الكريم. (2008). **فصول في التفكير الموضوعي منطلقات ومواقف**. دار القلم، دمشق، الطبعة (5).
4. بورويس، اسيا. (2023). **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطالب الجامعي المدمن على مواقع التواصل الاجتماعي**. رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر - بسكرة.
5. جاسم، بشرى احمد. (2017). **قياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند المعلمين والمعلمات**. مجلة العلوم التربوية، العدد (3)، الجزء (3).
6. جاسم، حيدر طالب، ابو بكر يوسف محمد. (2023). **الاستقرار النفسي وعلاقته بالابداع الاداري لدى مدرسي مادة التربية الرياضية في مدارس محافظة بغداد**. مجلة المستنصرية لعلوم الرياضة، العدد الخاص بوقائع المؤتمر العلمي الدولي الرابع.
7. جاسم، مؤيد حامد. (2020). **العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وعلاقتها بالسلوك القيادي لدى مديرات المدارس الابتدائية والثانوية**. مجلة كلية التربية، العدد (39)، الجزء (2)، جامعة واسط.
8. حسين، امال اسماعيل. (2021). **علاقة تسامي الذات بالاستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة**. مجلة كلية التربية، جامعة واسط، العدد (44)، الجزء (2).
9. الديعي، كفاح سيد غانم. (2003). **الهوية الاجتماعية والاستقرار النفسي وعلاقتها بالتصنيف الاجتماعي لدى طلبة الجامعة**. اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
10. ربيعة، عقباني. (2016). **علاقة سمات الشخصية حسب نموذج العوامل الخمسة الكبرى بالذكاء الانفعالي لدى الممرضين بولاية وهران**. رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران محمد بن احمد.
11. زهران، حامد عبد السلام. (1980). **التوجيه والارشاد النفسي**. عالم الكتب للطباعة والنشر، ط2، القاهرة.
12. شحاتة، سامية سمير. (2012). **القياس النفسي**. إيتراك للنشر والتوزيع، مصر.

13. عبدالله، غريبة هادي، جاحان جمعة محمد. (2020). **العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى الموظفين في مركز محافظة دهوك**. مجلة الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع العدد (54).
14. عثمان، فاروق السيد. (2001). **القلق وإدارة الضغوط النفسية**. القاهرة، دار الفكر العربي، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب (16)، الطبعة (1).
15. العديلي، ناصر محمد. (1993). **إدارة السلوك التنظيمي**. دار مرامر للنشر والتوزيع، الرياض.
16. عناب، اميمة، (2017)، **استراتيجية مواجهة الاجهاد المهني لدى الموظفين الاداريات**. دراسة ميدانية بجامعة العربي بن المهيدي - ام البواقي، مجلة العلوم الانسانية، العدد (8)، الجزء (2).
17. فتيحة، بن زروال. (2008). **انماط الشخصية وعلاقتها بالاجهاد (المستوى، الاعراض، المصادر، واستراتيجيات المواجهة) دراسة ميدانية**. اطروحة دكتوراه منشورة، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينية.
18. الكردي، موسى بن محمد. (2015). **تأثير السمات الشخصية الخمس الكبرى والاستقلالية كخاصية من خصائص الوظيفة على الالتزام الوظيفي**. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات الادارية والاقتصادية، المجلد (1)، العدد (3).
19. محاسنة، ابراهيم محمد. (2013). **القياس النفسي في ظل النظرية التقليدية والنظرية الحديثة**. الطبعة (1)، دار جرير للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
20. محيسن، عون عوض. (2013). **البنية العاملية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بغزة**. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (14)، العدد (3)، جامعة الاقصى، فلسطين.
21. المناحي، عبدالله بن عبد العزيز. (2020). **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والمرونة النفسية دراسة وصفية تنبؤية لعينتين من الجانحين وغير الجانحين**. مجلة الآداب والعلوم الانسانية، جامعة الملك عبد العزيز، مجلد (28)، العدد (1).
22. المهداوي، عدنان محمود، محمد ثائر عباده، (2019)، **الثقة الاجتماعية المتبادلة لدى المدرسين والمدرسات**. مجلة ديالى، العدد (79).
23. النبهان، موسى. (2013). **اساسيات القياس في العلوم السلوكية**. دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة (2)، عمان، الاردن.
24. هنداي، إحسان نصر. (2024). **الاجهاد الرقمي وعلاقته بالإرهاك المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات الديمقراطية**. المجلة التربوية في جامعة سوهاج، ج2، العدد (117)، مصر.

25. Chao, R. C. L. (2015). *Counseling psychology: An integrated positive psychological approach*. John Wiley & Sons.
26. Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (1986). Personality stability and its implications for *clinical psychology*. *Clinical psychology review*, 6(5), 407-423..
27. Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO PI-R) and NEP five-factor inventory (NEO-FFI): professional manual*. Psychological Assessment Resources..
28. Doménech, P., Tur-Porcar, A. M., & Mestre-Escrivá, V. (2024). Emotion regulation and self-efficacy: The mediating role of emotional stability and extraversion in adolescence. *Behavioral Sciences*, 14(3), 206..
29. Abd Rab Elnabi Elblakousi, R., Abu Bakr Osman, O., & Sayed Mohammed Abd Elnaby, H. (2024). Emotional Stability and its Relation to Job Stress and Job Performance among Nurses Working at Damanhour Eye Hospital. *Egyptian Journal of Health Care*, 15(4), 1251-1266..
30. Espinoza-Díaz, I. M., Tous-Pallarés, J., Lucas-Mangas, S., Valdivieso-León, L., & Vigil-Colet, A. (2023). Psychological well-being of teachers: influence of burnout, personality, and psychosocial climate. *Frontiers in Psychology*, 14, 1211280..
31. Pierluigi, G., & Joel, S. (2005). Le stress. Émotions et stratégies d'adaptation..
32. Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social indicators research*, 110(3), 837-861..
33. Khalifa, M. A. M., Abdelrahman, S. M., Fahmy, A. M., & Gabra, S. F. (2021). Relation between emotional stability and time management levels among nurses at one day surgeries hospital. *Minia scientific nursing journal*, 10(1), 19-26. ISO 690
34. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*, SpringerPublishing&Company.
35. Lazarus, R. S., Cohen-Charash, Y., Payne, R., & Cooper, C. (2001). Discrete emotions in organizational life. *Emotions at work: Theory, research and applications for management*, 4584, 45-85.
36. Obbarius, N., Fischer, F., Liegl, G., Obbarius, A., & Rose, M. (2021). A modified version of the transactional stress concept according to Lazarus and Folkman was confirmed in a psychosomatic inpatient sample. *Frontiers in psychology*, 12, 584333.
37. Toscano, F., Alessandri, G., & Zappalà, S. (2025). Examining job performance in work from home considering job concentration and social isolation: The moderating role of emotional stability in a diary study. *Computers in Human Behavior Reports*, 18, 100654.
38. Zhang, L. F. (2002). Thinking styles and the big five personality traits. *Educational psychology*, 22(1), 17-31.

وهم التفوق وعلاقته بالوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الإعدادية

The Illusion of Superiority and its Relationship to Self-Awareness Among Preparatory School Students

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/10/6	2025/11/27

م.م عمر قحطان محمود شهاب

M.M. Omar Qahtan Mahmud Shihab

المديرية العامة لتربية ديالى

General Directorate of Education of Diyala

Omarq1993q@gmail.com

ملخص البحث: يهدف البحث الحالي الى توضيح وهم التفوق والوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مركز قضاء بعقوبة للعام الدراسي (2022-2023)، وقام الباحث ببناء مقياس وهم التفوق وفق نظرية (Dunning & Kruger) وتم استخراج الصدق الظاهري للمقياس وعرضه على (24) محكم من العلوم التربوية والنفسية وتم استخراج الثبات بطريقتين الأولى بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (0,76) وبلغ معامل الثبات بطريقة الف كرو نباخ (0,81) وقد تكون المقياس من (30) فقرة وينقسم الى ثلاث مجالات وهي ((مجال الذكاء و مجال التفوق على الآخرين و مجال الجاذبية)، وقد تبني الباحث مقياس الوعي الذاتي الذي اعده (القره غولي، 2011) وتم استخراج الصدق الظاهري للمقياس وتم استخراج الثبات بطريقتين الأولى بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (0,79) وبلغ معامل الثبات بطريقة الف كرو نباخ (0,85) وقد تكون المقياس من (25) فقرة، وبعد المعالجة الاحصائية للمتغيرات طبق المقياسين على (400) طالب من طلاب المرحلة الإعدادية ، ولغرض تحقيق اهداف البحث تم استعمال الوسائل الاحصائية المناسبة في برنامج (SPSS) وهي معامل ارتباط بيرسون، معادلة الفا كرو نباخ ، الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين ،الاختبار الثاني لعينة واحدة، القيمة الثانية لاختبار معامل الارتباط ، وتشير نتائج البحث ان طلاب المرحلة الإعدادية يتمتعون بوعي ذاتي منخفض ويرجع سبب ذلك الى تباع أساليب الوعي الذاتي المناسب مما انعكس إيجابا على صحتهم ووعيهم الذاتي كما تشير الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين وهم التفوق والوعي الذاتي.

الكلمات المفتاحية (وهم لتفوق -الوعي الذاتي - طلاب المرحلة الإعدادية)

Abstract: This study aims to investigate the illusion of superiority and its relationship to self-awareness among preparatory school students in the Baqubah district center for the 2022-2023 academic year. The researcher developed a scale to measure the illusion of superiority based on the Dunning-Kruger theory. The scale's face validity was established by a panel of 24 experts in educational and psychological sciences. Reliability was confirmed through two methods: a test-retest reliability coefficient of 0.76 and a Cronbach's alpha coefficient of 0.81. The final scale comprises 30 items across three domains: intelligence, superiority over others, and attractiveness. For self-awareness, the researcher adopted a scale developed by Al-Qarah Gholi (2011). Its face validity was verified, and reliability coefficients were 0.79 for test-retest and 0.85 for Cronbach's alpha. This scale consists of 25 items. After statistical processing, both scales were administered to a sample of 400 preparatory school students. Data were analyzed using SPSS, employing Pearson correlation, Cronbach's alpha, independent and one-sample t-tests. The findings indicate that students exhibit a low level of illusory superiority, which is attributed to their adoption of appropriate self-awareness strategies that positively impact their well-being and self-awareness. Furthermore, the results reveal a statistically significant correlation between the illusion of superiority and self-awareness.

Keywords: Illusion of Superiority, Self-Awareness, Preparatory School Students.

أولاً / مشكلة البحث:

أصبح مفهوم وهم التفوق مشكلة تزداد أبعادها على المجتمع بصورة واضحة لذا نرى أن الأفراد الذين يكونون لديهم مستوى وهم التفوق مرتفع يعانون من الانزعاج وسوء التوافق مع الآخرين ومع ذاتهم، لأنهم يمتلكون نماذج غير متجانسة من الخبرة، ويكون هناك ضعف في التوافق بين أهدافهم ومفهوم الذات لديهم (Higgins,1987:321).

يعد وهم التفوق من السلوكيات الدفاعية التي تجلب شكلاً سطحياً من الشعور بالأمن وتسبب في النهاية الكثير من المشكلات للفرد أكثر مما تخفف عنه، لذا نرى يتم تكوين التوافق الذاتي في سن مبكرة ويرتبط بالبيئات الاجتماعية الأقرب إلى الطفل والأسرة والمدرسة، كما يمكن أن يكون للأطفال تجارب إيجابية وسلبية على حد سواء، وهذه التجارب هي ما ستبني صورتهم الذاتية (كوبر، 2015: 120).

إن الأفراد الغير واعين بذواتهم يتسمون بعدم قدرتهم على أدراك حالتهم النفسية أثناء معاشتها ولا يمتلكون البصيرة، فيما يخص حياتهم الانفعالية لكونهم شخصيات غير مستقلين وواثقين من أنفسهم ولا يتمتعون بصحة نفسية جيدة، وهذا ما يجعلهم يخرجون من حال المزاج الجيد (سعيد، 2008: 111).

فيسعى الفرد إلى طرق غير سليمة للتشكيك بقدرات الآخرين وانتقادها وإظهار العيوب وخاصة عند ظهور إبداع الآخرين وتفوقهم، فالأفراد الذين يعانون من وهم التفوق هم أكثر احتمالاً في المستقبل لإضفاء الكمال على

شخصهم من خلال الخيال، وتجدهم يتمتعون بتقدير ذاتي منخفض، وهم بحاجة ماسة إلى إعادة تأكيد معتقداتهم الخاطئة عن أنفسهم (الغرابية، 2010: 202).

عند شعور الطالب بفقدانه للكفاءة والمعرفة ويستحوذ عليه وهم التفوق، لا يصل إلى استنتاجات وسلوكيات وحلول جيدة، وإنما يتخذ قرارات خاطئة، بل تسلب منه القدرة على إدراك أخطائه، لأن غير مدرك أنها أخطاء من الأساس، فيقع فيها مجدداً، فبدلاً من أن يبذل مزيداً من التفكير لاكتساب المعرفة وتصحيح سلوكياته الخاطئة، يصير بكل ثقة بأنه على صواب (Kruger, Dunning, 1999: 35).

قد أثبتت دراسة (Dunning, 2003) أن الإناث يزداد لديهن وهم التفوق أكثر مقارنة بالذكور لأنها تفكر أن الأعمال التي تقوم بها أعلى وأفضل من أعمال الذكور، وعندما لا يكون هناك فرق في الجنس نجد الأنثى تعد ذاتها أكثر تفوقاً من زميلاتها في النشاط الأعمال المكلفين بها أو والحماس والذكاء (Dunning, et al, 2003: 86).

كما اثبتت دراسة (سيف، 2001) أن وعي الإنسان بمجالات الحياة كافة ضرورة قائمة، لذا فإن الوعي السيكولوجي والوعي الذاتي يصبح أكثر أهمية لأنه يدرس الإنسان بوصفه الأعلى في هذا الوجود وإن معرفة النفس والشعور بها وإدراكها ينبع من ملاحظة الإنسان لنفسه والادراك التام لحقيقة مشاعره بالتحدي (سيف، 2001: 30). إذ أن الأفراد الغير واعون بذواتهم لا يتسمون بقدرتهم على أدراك حالتهم النفسية أثناء معاشتها ولا يمتلكون البصيرة فيما يخص حياتهم الانفعالية لكونهم شخصيات غير استقلالية ولا يتمتعون بصحة جسمية ونفسية جيدة، ولا يمتلكون مهارة الخروج من حال المزاج السيء (سعيد، 2008: 117).

إن عدم قدرة الفرد على حل مشكلاته التي يواجهها بنفسه، وهذه يعني عدم امكانية الفرد واستطاعته في ايجاد طرائق متعددة لمواجهة اية صعوبة تعترضه، إذ لا يستطيع الفرد الى التغلب عليها ذاتياً واجتماعياً، أملاً في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والوصول الى الاهداف المنشودة التي يطمح الى تحقيقها بوسائل مشروعة (الزغلول والزلغلول، 2003: 72)، ويحاول البحث الإجابة على التساؤل الآتي: ماهي طبيعة العلاقة بين وهم التفوق والوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟

ثانياً / أهمية البحث:

يعد وهم التفوق إحدى الظواهر المنتشرة على وجه الخصوص بين الطلبة وبقية شرائح المجتمع، فهم يبالغون في تقييماتهم المتقائلة لخبرتهم وأدائهم، وهذا النمط من التفاؤل يصبح جزءاً من حياتهم إذا لم تتم معالجته، فهؤلاء الأفراد غالباً ما يعانون من الضعف في خبراتهم تجعلهم يرتكبون العديد من الأخطاء، وهذا يمنعهم من التعرف على مدى الخطأ في خبراتهم (Sheldon, et al, 2014: 125).

إن ميلهم للمبالغة في تقدير المهارات التي يقومون بها، قد لوحظ في جميع الفئات مثل السائقين والآباء والموظفين، وفقا لدراسات حديثة بلغ هذا المستوى من التضخيم الذاتي بين الطلاب على وجه الخصوص، فمنذ التسعينات كان هناك ارتفاع مثير في عدد الطلبة الذين يصفون أنفسهم بأنهم فوق المتوسط او اعلى منه، وقد يشير هذا إلى التفاوت بين الإدراك الذاتي للفرد والواقع من حولنا (Michaela , 2013:3).

فوهم التفوق من الأوهام التي تتعلق بالذات فيشعر الفرد إنه أدكى وأفضل من الآخرين ولديه خصائص شخصية مرغوبة ومحبوبة، مما يؤثر سلبا على علاقاته الاجتماعية مع الآخرين ويضعف لديه الوعي الذاتي وهذا يضع الطلبة تحت تأثير تحسين الذات ما يجعلهم يرون ويصفون الآخرين بأنهم أدنى منهم في كل شيء، ويكون لهذا التأثير مضره لذاتهم ويخلق مسافة بينهم وبين الآخرين ويؤدي الى التعصب، ويحد من رغبتهم مع الآخرين . (Hoorens, 1993:113)

ويؤثر وهم التفوق على الطلاب بشكل ملحوظ وعلى دافعتهم للتعلم، لأنه يجعلهم يشعرون بعدم حاجتهم للمعرفة، ليس لأنهم لا يريدون التعلم بل اعتقادهم بعدم الحاجة إلى تعلم شيء جديد وهذا ما يجعله يخطأ، لأنه لا يرى أن فيه عيوبه و لا يعمل على تطوير أدائه وزيادة معرفته و لن يسعى لتحسين ذاته، وهذا له تأثير كبير على شخصية الطالب وانجازه وتقدمه العلمي (Frederic & Miller, 2009:200).

إن من تلك الاعتقادات اللاعقلانية، وهم التفوق الذي يعد أحد أشكال التصور البشري للرغبة في تحقيق أقصى درجة من الإيجابية من وجهة نظرة الفرد، ويعدده وظيفة لتعزيز وتقدير واحترام الذات أو قد يكون سبب في رؤية ذاته أكثر تفضيلا من زملائه (Carson , et al, 2010 , 257)، ويعني هذا أن اوهام التفوق هو تحيزات ذاتية يبالغ الفرد في تقدير المهارات التي يقوم بها، فينظر إلى نفسه بأنه أكثر مهارة من زملائه، على سبيل المثال، يرى نفسه إنه سيتفوق في الامتحان بالرغم من ضعف مستواه العلمي، وعلى الرغم من معلومات الفرد المنخفضة لكنه يعرض ذاته بكثير من المغالاة في التقدير لكي يكون مقبول اجتماعيا (Schlosser , et al, 2014: 86).

من الدراسات التي تناولت وهم التفوق دراسة براون (Brown, 2002) وجدت أن وهم التفوق يعتمد على الثقافة، وتوصلت الى أن الشعوب في شرق اسيا واليابانيين يميلون إلى الاستخفاف بقدراتهم والتقليل منها للتوافق مع الآخرين، ويعزى سبب ذلك الى أن أفراد الشعب الياباني يميلون إلى التقليل من قدراتهم وينظرون الى الفشل بمثابة دافع لتحسين قدراتهم وتطوير مهاراتهم في مهمة معينة، وبالتالي تعزيز مكانتهم ضمن المجموعة الاجتماعية (Brown, 2002:148)، اما دراسة فيشر (FISHER, 2015) التي أجراها على الأفراد الذين يقومون بتقييم أنفسهم على انهم أكثر تفوق من غيرهم، وذلك بمجرد البحث على الانترنت عن معلومة ما او بمجرد استخدامه (FISHER, ET. AL, 2015:675).

يبدو أن وهم التفوق هو ميل الطلاب للاعتقاد بأنهم افضل من معظم زملائهم، ويؤدي ذلك إلى سوء تقديرهم لذاتهم خاصة عندما يقترن بالتفاؤل، مما يؤثر ذلك على القدرة باتخاذ قراراته، ما يؤدي ذلك إلى نتائج غير مرغوب بها مثل التذبذب أو تجنب القرار لأن القرارات تخضع للتحيز في التفكير الذي يميل بشكل منهجي إلى تشويه أحكام الفرد في الحياة اليومية (Barrett & Martin, 28:2014).

كما أن الوعي بالذات أساس البصيرة السيكولوجية، وأوضح فرويد أن معظم الحياة الوجدانية تكون لاشعورية أي أن كثيراً من المشاعر التي تعمل داخلنا لا تدخل عتبة الشعور، وأن المشاعر الجياشة تحت عتبة الوعي يمكن أن يكون لها تأثيراً قوياً على ادراكنا للأشياء واستجابتنا حتى ولو لم يكن لدينا وعياً بتأثيرها (سليمان، 2005: 45) يتضح مما سبق الوعي الذاتي من المكتسبات التي يكتسبها الإنسان خلال مراحل الطفولة المبكرة، وأنه ليس ثابتاً، حيث يتغير حسب الظروف والأحداث، فهو ينمو ويتطور بتطور الخبرات لدى الأفراد ويتأثر بتوجيهاتهم، ويتأثر بشكل إيجابي بالتعزيز وبالمحيط الجيد، وأما سلبياً فيتأثر بالمؤثرات الضاغطة السلبية على الأفراد Esentas (al, 2017).

يظهر أن الوعي جزء من النفس وهو معرفة الذات والانتباه إليها وتمثل الذات واجهة الشخصية، لأنها الجزء الواعي الذي يتعامل مع العالم الخارجي، فهي التي تتولى عملية التفاعل الاجتماعي، ومهمتها الإدراك والتفكير والتلاؤم والتكامل الشخصي والاجتماعي، وهي وظيفة الذات فهي تدرك الاعمال والنتائج وتفكر فيهما، وهي التي تضع الحلول المختلفة لمشكلات التوافق مع تجنب المواقف المؤلمة قدر المستطاع (الشمري، 2000: 12).

أكد كل من سيرفون وبيك على ان معتقدات الاشخاص حول فاعلية الذات والوعي الذاتي، التي تحدد من مستوى الدافعية لديهم، وان كلما تزداد ثقة الافراد في فاعلية ذواتهم ووعيهم بأنفسهم يزيد من مجهودهم، فضلاً عن زيادة اصرارهم على تخطي المشكلات التي تواجههم، وحينما يواجه الافراد الذين لديهم شكوك في قدراتهم الذاتية ووعيهم يكونون ذو مستوى منخفض ويقللون من مجهودهم ويحاولون حل المشكلات بطريقة غير ناجحة (الjasر، 2007: 28).

ثالثاً / أهداف البحث : يهدف البحث الحالي التعرف الى

- 1- وهم التفوق لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
- 2- الوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
- 3- قياس العلاقة الارتباطية بين وهم التفوق والوعي الذاتي.

رابعاً / حدود البحث :

اقتصرت حدود البحث الحالي على موضوع وهم التفوق وعلاقته بالوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الاعدادية (الأول والثاني والثالث والرابع) للعام الدراسي (2022-2023).

خامساً / تحديد المصطلحات

1- وهم التفوق (The illusion of excellence): عرفه كل من

- براون، (Brown1986): وهو الشعور بالتفوق النسبي والميل للتعامل مع جميع الأفراد بشيء من التحيز الذاتي، فيشير هذا الاتجاه إلى أن الأفراد يصنفون انفسهم أكثر مما ينبغي (Brown , 1986:353).
- دانيغ وكروجر (Dunning & Kruger1999): هو انحياز يشير إلى ميل الأفراد للمبالغة في تقدير مهاراتهم بسبب صعوبة قدرتهم على التنافس والتفريق بين الفرد الكفاء وغير الكفاء، مبالغين في تقديرهم لقدراتهم بشكل يجعلها تبدو أكبر مما هي عليه في الحقيقة (Dunning & Kruger , 1999: 51).
- مورف ورولدويالث (Morf & Rhodewalth2001): هو نمط منتشر بين الأفراد وشعورهم بالعظمة والأهمية الذاتية ولديهم درجات عالية من النرجسية، وتميل إلى أن تكون لها تفسيرات إيجابية للغاية في سماتها مثل الذكاء والجاذبية (Morf & Rhodewalth , 2001:177).
- تايلور، (Taylor , 1989:34) : هو اعتقاد الأفراد بأنهم أكثر سعادة ومهارة من الآخرين ، فأنه تقييم ذاتي إيجابي يتم خلال التفسيرات المتحيزة والاختيارية (Taylor , 2014:15).
- التعريف النظري: تبني الباحث تعريف دانيغ وكروجر (Dunning & Kruger1999) تعريفاً نظرياً وذلك لاعتماده على نظريته في بناء وهم التفوق.
- التعريف الإجرائي: الدرجة التي سيحصل عليها الطالب من خلال إجاباته على فقرات مقياس وهم التفوق الذي تم بنائه من قبل الباحث.

2 - الوعي الذاتي (self-awareness): عرفه كل من

- باص (Buss,1980): قدرة الفرد على توجيه الانتباه اما نحو ذاته او خارج الذات (نحو البيئة) وهذا التوجه بسبب حالة من التقويم الذاتي الاتي (Buss ,1980:91).
- أبو جادو (2000): هو التشبع بالخبرات والتجارب المتعلقة بذات الفرد وتعرف خصائصه المختلفة والتي تميزه عن الآخرين (أبو جادو، 2000: 308).

- ويندي (Wendy, 2004): الوعي بالذات بأنه معرفة الفرد لنقاط القوة والضعف لديه بصورة دقيقة (Wendy, 2004:44).

- **ماكري (Macrae, 2005):** بأنه قدرة الفرد على قراءة انفعالاته وإدراكه لتأثير تلك الانفعالات في سلوكه ومعرفته بنقاط القوة لديه وجوانب الضعف (Macrae, 2005:156).
- **التعريف النظري:** تبني الباحث تعريف "BUSS" تعريفا نظريا لكونه تبني مقياس القره غولي(2011)، والذي اعتمده التعريف نفسه.
- **ويعرف إجرائيا:** الدرجة التي سيحصل عليها الطالب من خلال إجاباته على فقرات مقياس الوعي الذاتي الذي تبناه الباحث.

المرحلة الاعدادية (Preparatory stag):

هي مرحلة دراسية تقع ضمن المرحلة الثانوية بعد مرحلة المتوسطة مدتها 3 سنوات ترمي إلى ترسيخ ما تم اكتشافه من قابليات الطلاب وميولهم وتمكنهم من بلوغ مستوى أعلى من المعرفة، والمهارة مع تنويع وتعميق بعض الميادين الفكرية والتطبيقية تمهيدا لمواصلة الدراسة الحالية، وإعداده للحياة الإنتاجية (وزارة التربية، 2011: 2).

الإطار النظري/المحور الأول / مفهوم وهم التفوق (The illusion of excellence):

يعد وهم التفوق أحد تحيزات الوعي الذاتي في المقارنة الاجتماعية التي تشتمل على (الاجماع الزائف والتفرد الزائف والتقاؤل غير الواقعي وتأثير النفس الحساسة)، حيث اقترح كودل (Godel,1975) أنه يجب علينا استخدام المفهوم العام (وهم التفوق لوصف المبالغة النسبية في تقدير سمات الفرد سواء كان في سمات الشخصية أو القدرات أو الجماعات (Hoorn's ,1993:117) .

حيث كان ظهور مصطلح وهم التفوق عام (1991) عند (Buunk & Van Yperen) ويتضح مفهوم وهم التفوق من خلال احتفاظ الفرد بصورة إيجابية غير واقعية عن ذاته ومبالغة في تقييم ذاته بشكل أفضل من الآخرين، فعندما يقدر الأفراد موقعهم النسبي على عدد من سمات الشخصية، فأنهم يقيمون أنفسهم في السمات الإيجابية بدرجة أعلى من المتوسط و في السمات السلبية بدرجة أقل من المتوسط و هو مفهوم أساسي في علم النفس الاجتماعي، أما فيما بعد عمل ديفيد دانينغ وجوستن كروجر (Dunning & Kruger) العديد من الدراسات حتى توصلوا إلى نظرية عرفت بتأثير دانينغ - كروجر عام (1999) ، والتي أثبتت أن وهم التفوق عند جميع الأفراد من المراهقة حتى نهاية العمر ، لكنها تزداد في مرحلة المراهقة لأن المراهق يكون بحاجة إلى وهم التفوق لزيادة ثقته بذاته وتقدير ذاته بشكل إيجابي ، فنلاحظ إن هؤلاء الأفراد إثاء الحديث تتداول وتكرر عندهم كلمة (الانا) ، فهم يحبون التحدث كثيرا عن ذواتهم وعن صورتهم الإيجابية فيحاولون تعزيز إيجابيات للذات وجلب الانتباه بالطرق المختلفة (Dewall , et al ,2011 :57).

فيمكن تفسير (وهم التفوق) على انه عملية توليد المعلومات التي تحويل الأدلة الموضوعية إلى تقديرات ذاتية، وهي التي تشبه إلى حد كبير التحيز في الذكريات أو الإفراط في الثقة، فيعمل الفرد على تضخيم تقديرات إدائه أكثر من تقديرات الآخرين، وإن هذا الاختلاف بين التقديرين (التقدير لإدائه والتقدير الأكثر تحفظاً لإدائه الآخرين) قادر على خلق وهم تفوق عال (Mark & Olesya, 2005:85)، وقد يبدو خلال ذلك أن المبالغة في تقدير المهارات والقدرات التي يستخدمونها هي جزء من واقعهم، فعندما لم يتمكنوا من الحصول على الإمكانات والقدرات يجدوا انفسهم يميلون إلى التقييم الذاتي عن طريق الخطأ واعتبار ذاته أفضل من الآخرين ليس فقط في القدرات وإنما في السمات التي تنطوي على السلوك وضمن التحيزات الاجتماعية وهو نوع من المقارنة حيث يقارن الأفراد سماتهم أو سلوكياتهم مقابل معيار والذي عادة ما يكون متوسط أقرانهم فيما يتعلق بنفس الخاصية أو السمة (2): (Bunay, et al, 2018).

كما يعد وهم التفوق احد أنواع الأوهام الايجابية والتي يجب التفريق بينه وبين التفاؤل غير الواقعي و وهم السيطرة، و يتعلق وهم التفوق على وجه التحديد بسمات المرء وقدراته، اما التفاؤل غير الواقعي فهو يتعلق بمستقبل المرء ويتضمن وهم السيطرة واعتقاد الفرد بقدرته على التحكم الشخصي في الظروف البيئية وجميعها تعد جوانب مشتركة من المواقف الايجابية غير الواقعية تجاه تعزيز الذات (Hoon's,1993:11)، وهذا ما أشار اليه (1993 Miller)، إلى إن سبب وهم التفوق هو إخفاء بعض نقاط ضعفهم لخوفهم من استغلالها ضدهم، وهذا يسبب لهم العديد من المشكلات ، فيؤدي ذلك إلى ميل الأفراد بشكل مفرط لتضخيم قدراتهم في المجالات الاجتماعية والمعرفية ، وهذه المغالاة في التقدير تصطحب الفرد إلى استنتاجات خاطئة عن الذات (4 : 1993 Miller)، وقد أشاروا (Perloff & Fetzer,1986) إلى إن وهم التفوق ينخفض عنده الطلب منه مقارنة نفسه بشخص مقرب إليه مثل صديقه المقرب ، وكذلك ينخفض عند الطلب منه مقارنة نفسه بفرد معين بدلا من اشياء مبهمه مثل (متوسط ، أقران)، فتأثر هذه النتيجة لانهم يحبون أصدقائهم المقربين أكثر من الأقران العاديين ، ونتيجة لذلك يكون معدل مقارنتهم مع صديق مقرب أقل من معدل مقارنتهم مع الاشخاص العاديين وبالتالي تكون النتيجة موضوعية (Perloff & Fetzer ,1986:510)، وأشار ايضا وليمز وآخرون (Williams , et al, 2013) إلى أن الذات الغير واقعية وكل الذين أظهروا وهم التفوق تكون درجات الذكاء لديهم منخفضة بنسبة ما، وهذا ما يجعل الفرد يقدم الكثير من المبالغة في التقدير لأنه يميل إلى أن يكون أكثر إيجابية من حياتهم الواقعية ، فيحاولون تقديم استعارات مضللة لحل المشكلات التي تواجههم مما يؤدي هذا الاستعمال إلى تكوين الثقة الوهمية، فيحتاج الفرد إلى وجود القاعدة العقلانية التي يجب إتباعها وتطبيقها على المشكلة لأنها تمتع الفرد من التفكير في الاستنتاجات البديلة (14 : Williams , et al, 2013).

ولقد بين جانيس (Janis, 1972) صفات وهم التفوق وهي المبالغة في تقدير ذاته وكذلك المبالغة في تقدير أخلاق وقوة المجموعة التي ينتمي إليها مما يتسبب في التجاهل لعواقب أفعالهم و خلق التفاؤل المفرط بالقدرات

والإمكانيات، و أيضا لديه عقلية مغلقة وقد يفشل في الاعتراف بحقيقة مهارات الآخرين و عدم الرقابة الذاتية على الأفكار (Janis , 1972:53)، وهذا ما بينه ايضا (Dunning,et , 2003) ان صفات وهم التفوق لديهم الشعور بالعظمة وأهمية كبيرة لذواتهم ، فقد يبالغ الفرد بإنجازاته ومواهبه ويعد ذاته متفوق دون تحقيق أي إنجازات و يتطلب تقدير مفرط من الآخرين، و يعتقد إنه متميز ويجب أن يصاحب فقط الأفراد المتميزين من الطبقات العليا (Dunning , et al, 2003:83).

ومن جهة أخرى فانه هناك العديد من الآثار المحتملة التي قد تنشأ عند الأفراد ذوي وهم التفوق حول صفاتهم الشخصية والنتائج المحتملة، وهذا ما يجعلهم يضعون أنفسهم أمام المفاجآت غير السارة التي هم غير مستعدين لها، فعندما يتم التأكيد على معتقداتهم التفاؤلية المفرطة سيكونون عرضة للإحباط والانطواء، ولقد اشارت بعض الأبحاث إلى أن النتائج السلبية هذه قد تؤثر على نفسية الفرد، فينتج من ذلك قلق الفرد على مستقبله، لأنهم متفائلين بشكل مفرط وعندما يتجه إلى تنفيذ خطته سوف ينصدم بالواقع (Leary , 2007 :317).

النظريات التي فسرت (وهم التفوق): 1- نظرية المقارنة الاجتماعية فستنجر (Festinger , 1954):

طرح ليون فستنجر (Festinger, 1954) نظرية المقارنة الاجتماعية من خلال فكرة أساسية مفادها إن الافراد لديهم دافع لتقييم ذاتهم ومعرفة المزيد عن قدراتهم وسماتهم ، وضح فستنجر بأن الأفراد يقيمون أنفسهم من خلال قياس سماتهم مع معايير مادية مباشرة وعندما لا تتوفر المعايير الموضوعية يقارن الأفراد أنفسهم بأشخاص آخرين أي معيار اجتماعي و ينظرون الى مكانتهم فيما يتعلق بأقرانهم أثناء التقييم الذاتي للسمات والقدرات التي تقتصر الى تعريف موضوعي و ركزت أبحاث المقارنة في المقام الأول بالمقارنة مع الأفراد (Wood,1989:22)، لنظرية المقارنة الاجتماعية عدة فرضيات منها (فرضية التشابه) أي أن الأفراد يفضلون مقارنة انفسهم بأخرين متشابهين معهم في السمات والقدرات (فكلما زاد الاختلاف ضعف نطاق المقارنة) ،حيث ينخفض الميل إلى مقارنة الذات مع شخص آخر مع زيادة الفارق بينه وبين الآخرين، فالشخص في لعبة الشطرنج لا يقارن نفسه مع من هم محترفون في هذه اللعبة، والافتراض الثاني هو(الاتجاه الأحادي للأعلى) ومفاده أن الأفراد لديهم دافع من وراء التقييم وهو تعزيز ذواتهم عندما يقترن الدافع بالرغبة في المقارنة مع الآخرين المتشابهين فأن هذا الدافع للأعلى يقود الفرد نحو نقطة مفادها أنه أفضل قليلا من الآخرين(Wood,1989:24)، وللمقارنة اتجاهين : مقارنة اجتماعية تصاعدية، حيث نقارن انفسنا بأشخاص أفضل منا وهي تركز على المقارنة مع الأشخاص المتفوقين و أحد أسباب حدوث وهم التفوق، ومقارنة اجتماعية نزولية ، عندما نقارن أنفسنا مع الآخرين هم الذين هم اسوأ منا وهذه المقارنة تجعلنا نشعر بالارتياح فيما يتعلق بقدرتنا وتكون دائما في المهام الصعبة(Zell,et.al.,2019:114)، تركز نظرية المقارنة الاجتماعية على أن هناك العديد من الدوافع من وراء المقارنة التي تتمثل بالتقييم الذاتي أو التحسين الذاتي و التعزيز الذاتي وكلها تتجه نحو الميل الى النظر الى الذات على انها متفوقة على الآخرين، فمن الناحية النظرية

فإن دافع التعزيز الذاتي يؤدي الى تشوهات وتحيزات أكثر من أي دافع آخر في المقارنة الاجتماعية و يعكس رؤية الفرد لنفسه على انه متفوق على الآخرين و التي تمثل أبرز مظاهر وهم التفوق (Hoorn's,1993:29) .

2-نظرية تعارض الذات هيغنز (Higgins ,1985) : تفسر هذه النظرية كيفية ارتباط أنواع التناقضات المختلفة في الذات والقائلة أن الأفراد يقارنون انفسهم بأدلة النفس، وتتص هذه النظرية أن الأفراد لديهم الحافز لتقليل الفجوة بين التمثيلات الذاتية ، وان الهدف الأساسي من النظرية هو مساعدة الفرد على معرفة الأفكار المتناقضة التي تجعله يشعر بمشاعر سلبية ، فقد أكدت على أن الأفراد يكونون مندفعين ليتناسب وضعهم الواقعي مع وضعهم المثالي بحسب مقارنة ذواتهم الواقعية بالمقاييس الداخلية المسماة بالذات الواجبة التي تعبر عن الذات المثالية للفرد هي التي تمثل تفسير الفرد للصفات التي يرغب في تطبيقها، وتشير ايضا هذه النظرية أن نظرة الفرد لذاته بعظمة أو تفوق سوف تؤثر عليه عاطفيا فعندما تتعرض تصورات الذات وتصبح متضاربة مع بعضها البعض سيتعرض الفرد لتأثيرات عاطفية وهذه تخلق نوعين من المواقف الفسيولوجية السلبية هو غياب النتائج الإيجابية التي ترتبط بالعواطف المرتبطة بالاكتئاب ووجود نتائج سلبية ترتبط بالعواطف المرتبطة بالإثارة (Higgins , et al, 1994 K:276) يحدث وهم التفوق عندما تتناقض رؤية الفرد لذاته مع السمات الشخصية والعقلية قد تؤدي إلى خيبة أمل وعدم الرضا وانخفاض احترام الذات وغياب النتائج الإيجابية، وكذلك ممكن أن يرتبط وهم التفوق بالإحباط بسبب الرغبات غير المحققة مثل الشعور بعدم الاهتمام بالأشياء لأنه يعتقد أنه فشل في الحصول على رغبات وآمال مهمة وفقد الاحترام بعيون الآخرين، ويرتبط أيضا بالنقد الذاتي والقلق الاجتماعي، لذلك يجب على الذات المثالية أن تعمل كدليل ذاتي مع الذات الحقيقية (Wells & Marwell , 1976: 12) .

3-نظرية الأوهام الإيجابية تايلور وبراون (Taylor & Brown, 1988) : اهتمت هذه النظرية بتفسير الأوهام الإيجابية التي ينظر إليها الفرد بطريقة مختلفة عن الطريقة التي تكون بها في الواقع، وهي صورة ذهنية خاطئة أو اعتقاد ينطلق من الواقع يفترض مسبقا فهما موضوعا خاطئ عن الواقع ، ولقد أشارت هذه النظرية إلى أن التقييم الذاتي الإيجابي مفيد للصحة العقلية للفرد لكنه ليس بشكل مفرط ومبالغ فيها من السيطرة والتفوق والتفاؤل غير الواقعي ، وقد أكد (Taylor & Brown) أن الفرد السليم نفسيا هو الذي يحافظ على اتصال وثيق مع الواقع ، لأن الأفراد الأصحاء يمكنهم قبول طبيعتهم البشرية بكل تناقضاتها دون الشعور بقلق ، وكذلك وصفت النظرية هؤلاء الأفراد بعدة صفات لكي يسهل تشخيصهم والتعرف عليهم من خلال الصفات التالية وهي

1-إن الأفراد الذين يكون لديهم مستوى احترام ذات متوسط يكونون أكثر توازن في التصورات الذاتية فهم يرون الصفات السلبية والإيجابية بشكل متساوي.

2-يستنتج هؤلاء الافراد أن لديهم سيطرة أكبر على الآخرين ويبالغون في علاقاتهم الإيجابية مع الآخرين.

3-يعتقدون بأن لديهم السيطرة على أحداث حياتهم الهامة ومستقبلهم فهم يمتلكون آراء إيجابية غير واقعية عن أنفسهم.

4-تقديرات إيجابية ذاتية مثل الانفتاح على العالم، الإبداع في الأفكار الجديدة، القدرة بالقيام بعمل منتج، القدرة على الحب (Taylor & Brown , 1988: 1-10)، وقد يلجأ الأفراد إلى وهم التفوق للوصول إلى الرفاه النفسي ويوضح أن أغلب البالغين الأصحاء متحيزون بشكل إيجابي في تصوراتهم الذاتية فالأفراد يحملون وجهات نظر غير واقعية لأنفسهم وهذا بالتأكيد ليس بناءً على دليل فمن المستحيل أن يكون معظم الناس أفضل من المتوسط، واقترح تايلور إلى أن وهم التفوق والتقييمات لقدرة الفرد مفيدة بشكل خاص خلال مرحلة الطفولة المبكرة وتسهيل اكتساب اللغة لحل المشكلات والمهارات الحركية (Taylor & Brown , 1994: 5).

4-نظرية تأثير دانينغ -كروجر (Dunning & Kruger, 1999):عرفت باسم تأثير (دانينغ - كروجر) القائلة إذا قرر الفرد خوض تجربة في مجال جديد ثقته في قدرته على النجاح تكون 100% وهي تعتبر ثقة وهمية بسبب التفاؤل غير الواقعي ، لكن خلال تغيير أفكاره وجعلها واقعية أكثر واكتساب معارف وخبرات في ذلك المجال ، وهذا يؤدي الى خفض التفوق الوهمي تدريجيا إلى مرحلة محورية تكون هي الفاصلة بين نجاحه وفشله وإذا تجاوزها سوف يكتسب تدريجيا ثقة حقيقية ، ومن هنا حدد المنظران أن وهم التفوق ينحصر في عدة مجالات هي (الذكاء ، التفوق على الآخرين، الجاذبية) ، وبينت النظرية أن تلك الأوهام تنشأ خلال المراحل الأولية من العمر أي عند تشجيع الوالدين لأطفالهم في تقييم قدراتهم وإمكانياتهم بالخطأ ، فعندما تولد لدى الطفل فرضيات مبالغ بها ممكن أن تحول هؤلاء إلى كتلة من وهم التفوق في مراحل الطفولة المبكرة (Woodward,2009: 170).

وأن وهم التفوق يتعلق بالأثر الاجتماعي أي العلاقات الاجتماعية مع الآخرين فإذا كان ما يحيط بالفرد (الأبوين، الأصدقاء من المتفوقين وهو ذو مستوى منخفض يعمل على إبراز ذاته بأنه ذو مستوى علمي عالي، فيختلف مستوى وهم التفوق بين الأفراد بحسب مستوى الأسرة التي ينحدر منها فذو الدخل الاقتصادي المرتفع يزيد لديهم وهم التفوق، وكذلك بالنسبة للمستوى التعليمي (Willims&Dunning, 2009:58)، وقد أجريت عدة دراسات تؤكد على أن ابتعاد الفرد عن إدراك المهارات المعرفية تؤدي إلى عدم الدقة في التقييمات الذاتية للأداء ، وأكد على وجود علاقة عكسية ما بين التقييم الذاتي والأداء الفعلي للأفراد ذوي وهم التفوق ، فأولئك الذين يثبتون الجدارة في تقييم مهاراتهم الخاصة قد يفشلون في الأداء الفردي ، ما يبدو يصعب عليهم تقييم قدرتهم ومهاراتهم بشكل سلبي وكذلك من الصعوبة على الفرد الاعتراف بالسلمات السلبية لديه لأن ذلك يقلل من قيمته ومكانته ، فالعجز من الأفراد الضعيفين يؤدي للميل نحو تضخيم التقييم الذاتي(Kruger & Dunning , 2009 : 30)، وأشار (دانينغ وكروجر) إلى أن وهم التفوق يبرز في المراحل الثانوية إذ يميل هؤلاء لرؤية أنفسهم بأنهم أكثر قدرة على القيادة من غيرهم للحصول على مكانة اجتماعية ويعتقدون أنهم لهم قدرة على التعبير أكثر من نظائهم، وقد يظهر وهم التفوق

في عدة مجالات عدا القيادة مثل الأساس اللفظي والرياضيات والمشاركة في الأنشطة اللاصفية والصفية والمواهب مثل القدرة الموسيقية والمهارة الرياضية والتاريخية (Schlosser , et al, 2014:9) ، حدد (دانيغ - كروجر) الفروق الفردية التي تؤثر على وهم التفوق وأشار إلى أول هذه الفروق هي نسبة تفوق الفرد التي تعد من أهم الفروق بين الأفراد ، وهذا نجده لدى ذوي الذكاء المنخفض والتي تزداد نسبة وهم التفوق لديهم ، وكذلك أشار إلى أن لكل فرد ثقافة تختلف عن الأفراد الآخرين فنسبة ثقافة الوالدين الشخصية هي التي تحدد مدى زيادة وهم التفوق لدى الفرد ، إذ تزداد مع انخفاض ثقافة الوالدين فهؤلاء الذين تكون ثقافتهم فقط القراءة والكتابة تزداد نسبة وهم التفوق ، أما المتعلمون فهم أكثر الأفراد متوافقين نفسيا واجتماعيا (Dunning ,2011:285).

5-نظرية التعزيز الذاتي ل اليك (2005) The Self-enhancement theory: ظهرت نسخة أكثر تطورا من نظرية المقارنة الاجتماعية في التسعينيات العالم النفس الاجتماعي اليك (Alicke,1995) ، حيث اكدت هذه النظرية على أهمية المقارنات النزولية حيث يقارن الأفراد أنفسهم بالأفراد الذين أقل أو اسوأ منهم، وإن الدافع وراء هذه المقارنة وجود دافع التعزيز الذاتي، والسبب وراء هذه المقارنات هي من أجل إثبات وجهات نظرهم وأنهم متفوقون على الآخرين، وهناك ثلاثة عناصر أساسية للمقارنات الاجتماعية : الدافع لتقييم الذاتي الذي يتمثل بالتعزيز الذاتي و الهدف الذي يتم إجراء المقارنات معه المتوسط، الآخر، الزميل و البعد الخاص الذي تتم مقارنته على سبيل المثال (السلوك ، السمة ، الموقف)،ومن خلال عناصر المقارنة نجد أن وهم التفوق يتضح من خلال المقارنة مع فرد أو متوسط أو مجموعة على عدد من السمات أو القدرات أو الأبعاد السلوكية ووجود دافع من وراء المقارنة وهو تعزيز الذات و الذي يتحقق من خلال نظرة الفرد الى ما يمتلكه من سمات على أنها أفضل من تلك الخاصة بالآخرين و احتفاظه بصور إيجابية غير واقعية عن نفسه مقارنة بالآخرين (80: Alicke,1995)، بالإضافة الى ذلك فقد وضع اليك وجوفورون (Alicke&Govorun) أن السمات يتم اختيارها في ضوء عدة معايير فالأشخاص الذين يدعون امتلاك سمات ايجابية يمكن بسهولة دحضها لذلك فإن معايير السمات تمكنا من الحصول على مؤشر التعزيز الذاتي العقلاني الذي يمثل دليلا على وهم التفوق بأقل تشويه ممكن وبصورة موضوعية و دقيقة و اعتبرها عوامل تساهم لتعديل قوة التأثير (99: Alicke&Govorun, 2005).

المحور الثاني/ الوعي الذاتي (self-awareness): مفهوم الوعي الذاتي:

نماذج الوعي بالذات:

أ -الواعون بذواتهم: ويمتازون بوعيهم لحالاتهم المزاجية والانفعالية وشخصياتهم فيها استقلال فتتشكل لديهم القدرة على اتخاذ القرار وهم ايجابيون في تفكيرهم ولا يستسلمون عند التعرض لمواقف محبطة (أبو رياش وآخرون، 2006).

ب -المنجرفون (الغارقون) في انفعالاتهم: بسبب افتقارهم للوعي بمشاعرهم وعدم إدراكهم لها فهم لا يستطيعون الخروج من حالاتهم المزاجية المتقلبة ويشعرون بالعجز تجاه توابع هذه الانفعالات (إبراهيم، 2010).

ج المتقبلون لمشاعرهم: متقبلون لأمزجتهم كما هي ولا يسعون لتغييرها بالرغم من وعيهم لها وينقسم هؤلاء الأشخاص إلى نوعين أولهما ذوي المزاج الجيد فلا يكون لهم دافع لتغييرها والنوع الثاني من تكون أمزجتهم سيئة ويدركون هذا المزاج السيئ فيقبلونه كما هو ولا يغيرونه (خوالدة، 2004)

وقد شغلت مفردات الوعي الذاتي اهتمام الفلاسفة ومنهم أرسطو، واخذت من مجهودهم الشيء الكثير، فليس هنالك شيء غريب من تنوع التوجهات لمفهومها واتجاهاتها، فمنهم من يراها من منظور فردي عبر الاحساس بالذات والوعي بمشاعرهم، ومنهم من يراها في الجماعة والهوية الفردية والجمعية، لأن الذات متعددة ومتنوعة بين الفلسفة وعلم الصحة والارشاد النفسي (سعيد، 2008: 15)، وأشار (Morin, 2011:808) إلى أن الوعي يتكون من ثلاث مستويات تتمثل في:

1-اللاوعي (Unconscious): ويشير إلى عدم الاستجابة للذات والبيئة الوعي Consciousness بتركيز الانتباه على البيئة ويهتم بمعالجة المحفزات الخارجية الواردة

2-الوعي الذاتي (Self-awareness): بتركيز الانتباه على الذات ويهتم بمعالجة المعلومات الذاتية الخاصة والعامّة.

3-الإدراك الذاتي للوعي (Meta-self-awareness): ويشير إلى أن وعي الفرد بنفسه يجب أن يظهر من خلال أي سلوك حالي وأن الفرد الذي يتمتع بوعي الذات لا يستجيب فقط لمثير خارجي وإنما لنفسه كمثير أيضاً، وأن الهدف من هذه النظرية هو وصف تقويم الذات داخل سياق نظرية جديدة من منطلق أن الفرد يقوم ذاته عندما يركز عليها كموضوع.

النظريات فسرت متغير الوعي الذاتي: 1-نظرية داينر (Diener , 1979-1980): قدم داينر (1980-1979) نظرية حاولت ان تعلل ظاهرة اللاتقرد الذي يعني فيها هي حالة ذاتية يفقد فيها الفرد الوعي الذاتي، لا سيما حينما يزداد ميل الفرد الى الجماعة، ويرى داينر أن الظروف المحيطة بالفرد في حالة فقدان الوعي تمنعه من مراقبة الوعي بذاته فلا تشعر بكيانه المستقل بوصفه فرداً حيث يصعب عليه سلوكه (160 - 171 :Diener , 1979)، حيث اعتقد داينر اننا في حياتنا اليومية كثيراً ما نكون غير واعين بهويتنا الفردية بوصفنا اشخاص مستقلين حينما نقوم بأداء سلوك سبق ان تعلمناه ، أو حينما نعبر عن فكرة أمعنا النظر فيها اي السلوك الذي يتلاءم مع معايير المجتمع ، يكون مقبولاً فأنا احياناً قد لا نكون على درجة عالية من الوعي بأنفسنا إذ نتصرف بتلقائية من دون تدقيق فيما نفعله في مثل هذه الحالات، وبهذا فعلينا ان نوجه سلوكنا، فقد كانت عملية

التحقق التي قام بها (داينر) عبر المواقف التجريبية حيث يقوم الافراد بتعزيز انفسهم بعد تسلمهم التغذية الراجعة حول أدائهم للمهمة، وهذه المهمة تتعلق بالمعايير الشخصية والاجتماعية، وتوصل داينر في دراسته الى ان الافراد الذين يتمتعون بالوعي الذاتي ويتصفون به يكونون أكثر قدرة على التحكم بسلوكياتهم في العلاقات الاجتماعية من الافراد الذين يكون لديهم وعي ذاتي واطىء (Diener, 1979:413).

واهتم (داينر، 1979) كثيراً بمفهوم اللا تفرد (عدم التفردية) ومعرفة علاقته بالوعي الذاتي وسلوك عدم الكبت عبر قياس تقدير شعور الذات وتحديد درجة عدم الكبت ونقص المعرفة بما يفكر به الآخرون والترابط مع الجماعة والشعور بوحدة المجموعة وترك الذاتية، فقد توصل داينر الى ان الافراد الذين يمتازون بعدم التفردية ليس لديهم اهتمام بذواتهم ولديهم نقص في وعيهم الذاتي (الشمري، 2000: 94).

2-نظرية برنتس - دن وروجرز (Prentice - Dunn & Rogns :1982): قدم كل من (برنتس-دن وروجرز) نموذجاً مختلفاً عما قدمه داينر (Diener,1979) حينما فسر حالة اللا تفرد، إذ قدما نموذجين من الوعي الذاتي وهما:

• النوع الاول: الوعي الذاتي الخاص (الذات الخاصة) (Private Self- awareness) يشير هذا النوع الى تركيز الانتباه في الافكار والمشاعر الذاتية التي قد نوليها نحن لأفكارنا ومشاعرنا وعواطفنا ، فقد ينخفض الوعي الذاتي الخاص عند وجود الفرد داخل الجماعة إذ ينسى فيها الفرد نفسه و يستخف بالمواقف الانفعالية، فمثلاً حينما يذهب الفرد لحفله موسيقية صاخبة فإنه قد لا يعي بنفسه ويأخذ الطرب وتشغله انغام الموسيقى (Prentice - Dunn & Rogers,1982:503).

• النوع الثاني: الوعي الذاتي المعلن الذات المعلن (Public Self- wareness) ويشير الانتباه او الاهتمام بانطباع الناس عن الفرد الذي يتركه عند الآخرين، فقد ينخفض الوعي الذاتي المعلن في حال وجود الفرد داخل الجماعة، إذ يصعب التعرف عليه بوصفه فرداً مجهولاً للآخرين، وقد يؤدي هذا الى توزيع المسؤولية عند وقوع الافعال الاجتماعية التي يمكن ان تتصف بالفوضوية والعدائية، ويرى برنتس وروجرز ان هناك لمله عوامل يمكن أن تقلل من الوعي الذاتي المعلن لنا هي:

1- جهل الآخرين لنا بوصفنا افراداً، فالأفراد حينما يكونون وسط مجموعة من الناس يكون من الصعب التعرف على انفسهم، الامر الذي يؤدي الى غياب الشعور أو الاحساس بالهوية الفردية.

2-توزيع المسؤولية حينما يلجأ بعض الافراد للقيام بالسلوكيات غير المرغوبة اجتماعيا فمثلاً أن الشعور بالمسؤولية او الإحساس بها قد تزاح من الفرد.

3- الانسياق للمعايير السلوكية التي تنتج عن المواقف والاقتداء بالآخرين وتقليد بعض السلوكيات او الانصياع لضغوط الجماعة والعمل بمثل ما يقوم به الآخرون من سلوكيات، وهذا قد يقلل الوعي الذاتي لكل من افراد الجماعة اذا كانوا مجتمعين سوية (مكلفين وغروس، 2002: 10).

3-نظرية باس (Buss, 1980): صاغ ارنولد باس نظرية الشعور بالذات الخاصة، اذ ينظر للذات من محورين اساسيين هما:

1- (الذات الحسية مقابل الذات المعرفية): اشار الى مدى أهمية التمييز بين الذات الحسية المبكرة والبسيطة، والذات المعرفية المتقدمة، وحاول ايضاً التمييز بين الجوانب الخاصة والعامة للذات (Self) ، اذ اكد أنه لكل فرد ذات مستقلة عن غيره من الاشخاص، فأن الذي يحدث للفرد ليس اكثر اهمية من الذي يحدث للآخرين، اذ أنه اكد على الخلفية العلمية للاستدلال على الذات اكثر من التخمينات الشخصية والافكار، فوجد ان المجموعة الاولى من الحقائق تشير الى الذات على أنه من الاحداث الحسية، فالفرد يكون على وعي ومعرفة تامة بحدود جسمه، وباستطاعته التمييز بين التغيرات التي تكون داخل الجسم وخارجه، اذ يكون جزءاً فعالاً من الفرد، والجزء الآخر منه غير فعال، وعرف (Buss) الذات المعرفية (Self – cognitive) على انها ذات متطورة و متقدمة، كما يمكن الاستدلال على الذات عبر المرأة وهي الذات الحسية (Buss,1980:5).

2- (الذات الخاصة مقابل الذات العامة): يقضي الافراد كثيراً من الوقت في فهم البيئة وادراكها، اذ تتوجه احساسات الافراد الاكثر حدة نحو البيئة المحيطة بهم، ولكن عندما يوجه انتباههم الى ذواتهم ما الذي يلاحظونه؟ فأجاب باس على ذلك بإجابتين اشار فيهما على ان للذات جانبين فقط هما الجانب الخاص والجانب العام، فالجوانب الخاصة يمكن للفرد ملاحظتها حينما يمر بخبراتها وحده، فالفرد فيها هو الذي يعبر عن تجربته بنفسه ويخبر عنها، اما الجوانب العامة فيستطيع الآخرون مشاهدتها بسهولة وذلك عبر الطريقة التي يظهر بها الفرد للآخرين، وهو ايضاً يستطيع ملاحظة هذه الاشياء نفسها، وكأنها من منظوره الخاص لكون هذه الجوانب ظاهرة تماماً (Buss,1980:7) ، وفي هذا المجال وضع باس ان سمة الشعور بالذات الخاصة تتم عن طريق احداث المسببات الخاصة، فالتركيز على الذات في هذه الحالة يكون لمدة وجيزة نتيجة المثيرات المحيطة التي تؤدي الى اثاره الانتباه، فالوعي الذاتي اذن ما هو الا حالة عابرة، فالتمييز بين الميل والحالة العابرة يكون أسهل من تذكره (Buss,1980 :20).

الدراسات التي تناولت وهم التفوق:

1-دراسة بوناي وآخرون (Bunay , et al, 2018): هدفت الدراسة الى تأثير دانينغ -كروجر على طلبة علم النفس في جامعة كوبنكا، وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية من طلبة علم النفس في جامعة كوبنكا من طلبة الأول والثالث والرابع وشارك (78) فرداً، (47) من الأناث و (31) من الذكور وتتراوح أعمارهم ما بين (18 -

22) سنة، اما أدوات الدراسة فقد تم تصميم استبانة بالاعتماد على نظرية دانيغ -كروجر بمجالاتها الست ومكون من خمسة فقرات لكل مجال وخمسة بدائل محددة باتجاهين وتشمل صفات إيجابية وسلبية ، والوسائل الإحصائية المستخدمة هي(التائي لعينة مستقلة وعينتين مستقلتين ومعامل ألفا كرو نباخ للثبات ومعامل ارتباط بيرسون).

2-دراسة لطيف (2021): هدفت الدراسة الى الانفعال الأخلاقي وعلاقته بوهم التفوق لدى طلبة الجامعة وتم اجراء الدراسة في العراق / ديالى، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة العشوائية، اما أدوات الدراسة فقد بنى الباحث مقياس وهم التفوق وتم استخدام الوسائل الإحصائية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معادلة إلفا كرو نباخ، مربع كأي، تحليل التباين للقياسات المتكررة، الاختبار الزائي، معامل ارتباط بيرسون).

الدراسات التي تناولت الوعي الذاتي:

1-دراسة كليري (2008): هدفت الدراسة الى فاعلية برنامج تمكين التنظيم الذاتي لتعزيز الوعي الذاتي والتنظيمي لدى طلاب المرحلة الثانوية العصرية ، وطبقت الدراسة على عينة تبلغ 1600 طالباً وطالبة، اما أدوات الدراسة فقد استخدم الباحث المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وكانت الوسائل الإحصائية المستخدمة (التائي لعينة مستقلة وعينتين مستقلتين والاختبار الزائي ومعامل ألفا كرو نباخ للثبات ومعامل ارتباط بيرسون).

2-دراسة القواقرة (2015): هدفت الدراسة الوعي الذاتي وعلاقته بالكفاية الاجتماعية لدى الطلبة في محافظة جرش، تكونت عينة الدراسة من (202) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر في محافظة جرش، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة الصف العاشر، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، أما الوسائل الإحصائية المستخدمة (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معادلة إلفا كرو نباخ، مربع كأي، تحليل التباين للقياسات المتكررة، الاختبار الزائي، معامل ارتباط بيرسون)

منهجية البحث وإجراءاته: -

أولاً منهج البحث: -يتضمن هذا الفصل الاجراءات التي اتبعها الباحث في تحديد مجتمع البحث واختيار العينة، وكذلك اداتا البحث إذ قام الباحث ببناء مقياس (وهم التفوق)، وتبني مقياس الوعي الذاتي (القره غولي, 2011) لقياس مفهوم الوعي الذاتي، واستخراج الصدق والثبات للمقياسين، وكذلك تطبيق المقياسين واستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة، علماً ان المنهجية المتبعة في هذا البحث هو منهج البحث الوصفي الارتباطي.

ثانيا/ مجتمع البحث: -يشتمل مجتمع البحث على طلاب المرحلة الإعدادية في مركز قضاء بعقوبة والبالغ عدده (4970) طالب الموزع على المدارس المذكورة بحسب الجدول (1).

جدول (1) مجتمع البحث

ت	اسم المدرسة	عدد الطلاب	ت	اسم المدرسة	عدد الطلاب
1	ثانوية حي المعلمين	45	9	ثانوية النجف الاشرف	23
2	إعدادية الشريف الرضي	480	10	ثانوية طرفة بن العبد	92
3	الإعدادية المركزية	526	11	إعدادية الطلع النضيد	353
4	ثانوية بلاط الشهداء	238	12	متوسطة عمر بن الخطاب	650
5	ثانوية السلام	225	13	متوسطة صناع المستقبل	321
6	ثانوية الشام	52	14	ثانوية الجواهري	403
7	إعدادية جمال عبد الناصر	483	15	ثانوية الحسن بن علي	70
8	إعدادية ديالى	430	16	إعدادية المعارف	579
المجموع		4970			

ثالثاً / عينة البحث: استخدم الباحث أسلوب العينة الطبقية العشوائية في اختيار عينة البحث ذات التوزيع المناسب، وعلى أساس ذلك تضمنت عينة التحليل الاحصائي من (6) مدارس من مجموع مدارس محافظة ديالى وفي ضوء ذلك تألفت عينة البحث الأساسية من (200) طالباً ، اما عينة التحليل الاحصائي بلغت (400) طالب والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) عينة التحليل الاحصائي

ت	اسم المدرسة	عدد الطلاب
1	إعدادية جمال عبد الناصر	100
2	ثانوية بلاط الشهداء	100
3	متوسطة صناع المستقبل	100
4	ثانوية الحسن بن علي	100
	المجموع	400

رابعاً / اداتا البحث: لغرض تحقيق اهداف البحث كان لابد من توفر اداتين لقياس وهم التفوق والوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الاعدادية، لذا تم الرجوع الى الادبيات والدراسات السابقة وبعض المقاييس التي لها علاقة بالمتغيرين بالإضافة إلى الدراسات والرسائل العلمية التي استطاع الباحث ان يحصل عليها، وبذلك قام الباحث ببناء مقياس (وهم التفوق) وتبني مقياس القره غولي لقياس (الوعي الذاتي).

خامساً / اجراءات بناء المقياس: قام الباحث باتباع الخطوات التالية:

1-مقياس وهم التفوق: قام الباحث بأعداد هذا المقياس والذي يهدف الى قياس مستوى وهم التفوق، بعد الاطلاع على الاطر النظرية، التي تناولت مفهوم وهم التفوق والتي تمثلت بالدراسات العربية والاجنبية في هذا المجال، وتم صياغة هذا المقياس بعد الاطلاع على مقياس كل من (لطيف، 2021) و(الخفاجي، 2020)، وبعد تحديد هذا المفهوم تم تحديد ثلاثة مجالات وهي (مجال الذكاء ومجال التفوق على الآخرين ومجال الجاذبية).

-اعداد فقرات المقياس بصيغتها الاولى: حيث تكون المقياس بصورته الاولى من (30) عبارة لكل مجال (10) فقرات بالتساوي وفقاً للأهمية النسبية ووضعت بدائل اجابة مناسبة وهي (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليّ بدرجة قليلة، لا تنطبق عليّ ابداً)

-التجربة الاستطلاعية للمقياس: ان الهدف من التجربة الاستطلاعية هو التعرف على وضوح تعليمات المقياس للطلبة وفهمهم لعباراته فضلاً عن حساب الوقت المستغرق للإجابة، وقد طبق المقياس على عينة مكونه من (20)

طالب من طلاب متوسطة عمر بن الخطاب، وقد تبين من هذه التجربة فهم المستجيبين لتعليمات المقياس ووضوح مجالاته، وقد استغرق وقت تطبيق المقياس ما بين (7-13) دقيقة بمتوسط (10) دقيقة

-**التحليل الإحصائي للمقياس:** قام الباحث بتحليل الفقرات التي أعدت لقياس وهم التفوق والبالغ عددها (30) فقرة إحصائياً بهدف حساب قوتها التمييزية ومعاملات صدقها.

-**اختيار عينة التحليل الإحصائي:** تكونت عينة التحليل الإحصائي من (400) طالب ويعد هذا الحجم مناسباً إذ تشير أدبيات القياس النفسي إلى أن الحجم المناسب لعينة تحليل فقرات المقاييس النفسية يفضل ألا يقل عن (400) فرداً يختارون بدقة من أفراد المجتمع الإحصائي، إذ اختيرت هذه العينة باستخدام بالطريقة الطباقية العشوائية من طلاب المدارس الإعدادية في مركز قضاء بعقوبة وكما موضح في جدول رقم (2).

- **تمييز الفقرات:** ولهذا الغرض تم استخدام أسلوب العينتين المتطرفتين لإيجاد تمييز جميع فقرات مقياس وهم التفوق وبالخطوات الآتية:

1- تصحيح كل استمارة من استمارات المقياس.

2- جمع درجات الاستمارة للحصول على مجموع درجات المقياس.

3- تم ترتيب الاستمارات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

4- فرز (27%) من كل مجموعة حاصلة إلى أعلى درجة.

حيث بلغ أفراد المجموعتين (216) لكل مجموعة (108) استمارة أسلوب المجموعتين المتطرفتين وبنسبة (27%) في كل مجموعة، وبعد تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (400) طالب من طلاب المدارس الإعدادية في مركز قضاء بعقوبة، وتبين أن جميع فقرات المقياس مميزة عند مستوى دلالة (0,05) لان قيمتها التائية المحسوبة أكبر من القيم الجدولية البالغة (1,96) وبدرجة حرية (214) والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) القوة التمييزية لفقرات مقياس وهم التفوق

الدالة (0,05)	القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
دالة	4,634	1,913	3,2181	1,327	3,114	1
دالة	7,464	1,456	3,618	1,643	3,642	2
دالة	6,625	1,529	3,615	1,041	4,242	3
دالة	7,747	1,655	2,124	1,723	3,314	4
دالة	5,537	1,185	3,233	1,701	4,726	5
دالة	6,381	1,443	3,431	1,132	4,104	6
دالة	6,735	1,432	3,126	1,846	3,170	7
دالة	7,272	1,761	3,323	1,151	3,169	8
دالة	4,967	1,660	3,612	1,570	4,616	9
دالة	3,287	1,463	3,202	1,380	3,241	10
دالة	6,464	1,435	3,341	1,817	3,416	11
دالة	5,638	1,626	2,742	1,756	4,673	12
دالة	6,190	1,389	3,376	1,947	3,154	13
دالة	4,304	1,765	3,420	1,543	4,362	14
دالة	6,649	1,099	2,563	0,732	3,297	15
دالة	4,625	1,509	3,276	1,953	3,265	16
دالة	4,956	1,247	3,531	1,799	4,770	17
دالة	6,543	1,318	3,137	1,377	3,648	18
دالة	6,169	1,272	3,532	1,404	3,252	19
دالة	5,711	1,266	3,326	1,402	4,703	20

دالة	4,629	1,918	3,319	1,448	4,759	21
دالة	4,015	1,907	3,327	1,923	4,435	22
دالة	3,266	1,128	3,442	1,483	4,972	23
دالة	5,361	1,164	2,655	1,392	4,217	24
دالة	4,615	1,932	3,416	1,379	4,910	25
دالة	4,325	1,221	3,326	1,791	4,366	26
دالة	4,184	1,171	3,256	1,761	4,124	27
دالة	3,211	1,192	3,433	1,409	4,213	28
دالة	3,118	1,914	4,381	1,236	4,472	29
دالة	4,218	1,124	3,546	1,718	4,162	30

- أسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: لحساب معامل الارتباط بين درجات افراد العينة على كل فقرة من الفقرات ودرجاتهم الكلية على المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون ل(400) استمارة، اظهرت النتائج ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عنده مقارنتها بقيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) والجدول (4) يوضح ذلك

جدول (4) قيم معاملات الارتباط لفقرات مقياس وهم التفوق مع الدرجة الكلية

معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية	ت
0,641	16	0,430	1
0,545	17	0,513	2
0,642	18	0,620	3
0,478	19	0,412	4
0,635	20	0,634	5
0,480	21	0,493	6
0,566	22	0,697	7
0,583	23	0,437	8

0,695	24	0,538	9
0,610	25	0,665	10
0,529	26	0,424	11
0,461	27	0,650	12
0,684	28	0,657	13
0,504	29	0,409	14
0,684	30	0,596	15

- الخصائص القياسية السيكو مترية لمقياس وهم التفوق: تم التحقق من مؤشرات صدق المقياس بأسلوبين وهما

1-الصدق: قام الباحث باستخراج صدق المقياس باستخدام المؤشرات الآتية:

أ-الصدق الظاهري: عرضت فقرات مقياس وهم التفوق على مجموعة من الخبراء في مجال التربية وعلم النفس والبالغ عددهم (24) محكماً، واعتمد الباحث النسبة المئوية لمعرفة اتفاق المحكمين على المقياس حيث حصلت جميع فقرات المقياس على نسبة اتفاق (80%).

ب -صدق البناء: بما أن المقياس مصمماً لقياس وهم التفوق لذا توجب التحقق من اختيار فقرات هذا المتغير أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية على المقياس وتوفر هذه الطريقة معياراً محكياً يمكن الاعتماد عليه في إيجاد العلاقة بين درجات الأفراد لكل فقرة والدرجات الكلية على المقياس ومعامل الارتباط هذا يشير إلى مستوى قياس الفقرة للمفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية وقد تحقق الباحث من ذلك

2-الثبات: قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما:

أ -طريقة إعادة الاختبار: تم حساب الثبات بهذه الطريقة بعد إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها البالغ عددها (20) طالب من طلاب المدارس الإعدادية بعد (16) يوماً من التطبيق الأول، وبعد الانتهاء من التطبيق الأول والثاني وتحليل الإجابات وحساب الدرجات استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون، فكانت درجة ثبات المقياس (0,76) وهو مؤشر يدل على ثبات جيد للمقياس.

ب -طريقة الفا كرو نباخ للاتساق الداخلي: لحساب الثبات بهذه الطريقة سحبت (100) استمارة بصورة عشوائية من عينة تحليل الفقرات، وبعد تطبيق معادلة الفا كرو نباخ للاتساق الداخلي. بلغ ثبات المقياس (0,81) وقد عدت هذه القيمة مؤشراً جيداً على ثبات المقياس.

وصف المقياس بصيغته النهائية: يتألف المقياس بصيغته النهائية من (30) فقرة، وبذلك تتراوح أعلى درجة كلية للمقياس (150) درجة وأدنى درجة للمقياس (30) وبمتوسط فرضي مقداره (90) درجة.

2 -مقياس الوعي الذاتي: اعتمد الباحث مقياس القره غولي (2011) المتكون من (25)، عرضه على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس والقياس والتقويم وتم الاتفاق بنسبة (80%) على ان المقياس صالح لقياس الوعي الذاتي، وكانت بدائل الاجابة (تتطبق علي دائماً، تتطبق علي غالباً، تتطبق علي احياناً، تتطبق علي نادراً).

التحليل الاحصائي للمقياس: ولهذا الغرض تم استخدام اسلوب العينتتين المتطرفتين لإيجاد تمييز جميع فقرات مقياس وهم التفوق وبالخطوات الآتية:

1-تصحيح كل استمارة من استمارات المقياس.

2-جمع درجات الاستمارة للحصول على مجموع درجات المقياس.

3-تم ترتيب الاستمارات تنازلياً من اعلى درجة الى ادنى درجة.

4-فرز (27%) من كل مجموعة حاصلة الى اعلى درجة.

حيث بلغ افراد المجموعتين (216) لكل مجموعة (108) استمارة أسلوب المجموعتين المتطرفتين وبنسبة (27%) في كل مجموعة، وبعد تطبيق المقياس على عينة التحليل الاحصائي والبالغة (400) طالب من طلاب المدارس الاعدادية في مركز قضاء بعقوبة، وتبين أن جميع فقرات المقياس مميزة عند مستوى دلالة (0,05) لان قيمتها التائية المحسوبة أكبر من القيم الجدولية البالغة (1,96) وبدرجة حرية (214) والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) القوة التمييزية لمقياس الوعي الذاتي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة (0,05)
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي		
1	1,907	1,124	2,753	1,586	4,563	دالة
2	1,896	1,151	2,804	1,506	5,424	دالة
3	2,199	1,150	2,806	1,370	4,062	دالة
4	1,530	1,034	3,280	1,708	8,910	دالة

دالة	8,656	1,479	3,359	1,0726	1,833	5
دالة	8,290	1,438	3,194	1,162	1,710	6
دالة	7,131	1,474	3,124	1,0890	1,861	7
دالة	8,346	1,6069	3,083	0,9026	1,609	8
دالة	2,648	1,3602	3,667	1,566	3,139	9
دالة	10,996	1,515	3,530	0,930	1,661	10
دالة	8,647	1,428	3,278	1,069	1,763	11
دالة	9,806	1,433	3,715	1,0842	2,070	12
دالة	8,806	1,564	3,460	1,251	1,793	13
دالة	8,475	1,596	3,280	1,132	1,735	14
دالة	10,435	1,306	3,541	0,9509	1,97	15
دالة	9,243	1,644	3,321	1,0981	1,583	16
دالة	7,892	1,40719	3,3981	1,11007	2,0370	17
دالة	8,290	1,4384	2,763	0,7281	1,593	18
دالة	5,433	1,751	2,543	1,0604	1,472	19
دالة	8,287	1,734	3,182	1,123	1,530	20
دالة	8,319	1,325	3,696	1,227	2,19	21
دالة	8,566	1,365	3,626	0,990	1,429	22
دالة	9,806	1,376	3,398	0,902	1,806	23
دالة	9,353	1,233	3,874	1,227	2,253	24
دالة	7,779	1,6951	3,154	1,087	1,681	25

- أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية: لحساب معامل الارتباط بين درجات افراد العينة على كل فقرة من الفقرات ودرجاتهم الكلية على المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون اظهرت النتائج ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مقارنتها بقيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) قيم معامل الارتباط لفقرات مقياس الوعي الذاتي مع الدرجة الكلية

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
0,456	14	0,259	1
0,449	15	0,256	2
0,476	16	0,242	3
0,472	17	0,495	4
0,432	18	0,465	5
0,347	19	0,377	6
0,466	20	0,450	7
0,481	21	0,474	8
0,468	22	0,287	9
0,464	23	0,464	10
0,466	24	0,494	11
0,425	25	0,453	12
		0,482	13

- الخصائص القياسية السيكومترية للمقياس: تحقق الباحث من الخصائص السيكومترية للمقياس كالآتي:

1-صدق المقياس: اعتمد الباحث الى نوعين من الصدق هما:

أ -الصدق الظاهري: وقد تحقق الباحث من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على الأساتذة الخبراء والبالغ عددهم (24) محكماً وكانت نسبة الاتفاق (80%).

ب- صدق البناء: بما ان هذا المقياس مصمم لقياس الوعي الذاتي يمكن أن تكون معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية، والقدرة التمييزية للفقرات من مؤشرات صدق بناء مقياس البحث الحالي، وبما ان معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس جميعها ذات دلالة إحصائية، وأن الفقرات جميعها لها القدرة على التمييز بين المجيبين لذلك يعد مقياس البحث الحالي صادقاً في بنائه من خلال هذه المؤشرات.

2-ثبات المقياس: تحقق الباحث من ثبات المقياس بطريقتين هما:

أ -طريقة إعادة الاختبار تم حساب الثبات بهذه الطريقة بعد إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها البالغ عددها (20) طالب من طلاب المرحلة الاعدادية بعد (16) يوما من التطبيق الأول، وبعد الانتهاء من التطبيق الأول والثاني وتحليل الإجابات وحساب الدرجات استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون، فكانت درجة ثبات المقياس (0.79) وهو مؤشر يدل على ثبات جيد للمقياس.

ب -طريقة الفا كرو نباخ للاتساق الداخلي: ولحساب الثبات بهذه الطريقة، سحبت (100) استمارة بصورة عشوائية من عينة تحليل الفقرات. وبعد تطبيق معادلة الفا كرو نباخ للاتساق الداخلي. بلغ ثبات المقياس (0,85) وقد عدت هذه القيمة مؤشرا جيدا على ثبات المقياس.

وصف المقياس بصيغته النهائية: يتألف المقياس بصيغته النهائية من (25) فقرة، وبذلك تتراوح أعلى درجة كلية للمقياس (125) درجة وأدنى درجة للمقياس (25) درجة وبمتوسط نظري مقداره (75) درجة.

تطبيق المقياسين: طبق الباحث المقياسين وهم التفوق والوعي الذاتي بعد أن أصبحا بصورتهم النهائية على عينة البحث من طلاب المرحلة الاعدادية والمتمثلة بـ (400) طالب

الوسائل الاحصائية: لغرض تحقيق اهداف البحث تم استعمال الوسائل الاحصائية المناسبة في برنامج (spss).

1-معامل ارتباط بيرسون. 2- معادلة الفا كرو نباخ 3- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين

4-الاختبار التائي لعينة واحدة 5 -القيمة الثانية لاختبار معامل الارتباط.

عرض النتائج وتفسيرها

اولا/ التعرف على وهم التفوق لدى طلاب المرحلة الإعدادية: لتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس وهم التفوق على عينة من طلاب المرحلة الاعدادية والبالغ عددهم (400) طالب، وقد اظهرت نتائج البحث أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (112,34) درجة وبانحراف معياري مقداره (362، 14) درجة، بينما كان المتوسط الفرضي للمقياس (90) درجة وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر ان القيمة التائية المحسوبة كانت (1,646) درجة وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (199)، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة على مقياس وهم التفوق لدى طلاب المرحلة الاعدادية

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
400	112,34	14,361	90	1,646	1,96	0,05

* القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (199) ومستوى دلالة (0,05) (1,96)

وتشير هذه النتيجة على ان طلاب المراحل الاعدادية يتمتعون بمستوى منخفض من وهم تفوق من خلال ما يمتلكون من شخصية قوية وحكيمة وأفكار منيرة تجعلهم قادرين على التمييز بين التصرف الصحيح والخطأ، وهذا يتفق مع دراسة (الخفاجي، 2020).

ثانيا/ التعرف على الوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الإعدادية: طبق مقياس الوعي الذاتي على عينة من (400) طالب من طلاب المرحلة الاعدادية، وبلغ متوسط أفراد العينة للدراسة على المقياس (104,72) درجة، وانحراف معياري مقداره (19,43) وبموازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي البالغ (75) درجة وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (22,009) درجة وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (199)، وهذا يدل على ان طلاب الاعدادية لديهم وعي ذاتي والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة على مقياس الوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الاعدادية

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
400	104,72	19,43	75	22,009	1,96	0,05

* القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (199) ومستوى دلالة (0,05) (1,96)

وتسير هذه النتيجة الى ان طلاب المرحلة الاعدادية يتمتعون بالوعي الذاتي، وهذا يعود الى فهمهم لذواتهم الاجتماعية والشخصية والمعرفية، وهذا يتفق مع دراسة (منصور، 2001) والتي اشارت وعي عام للطلاب بالوقائع والعلاقات المتغيرة والجديدة داخليا وخارجيا.

ثالثا/ التعرف على العلاقة الارتباطية بين وهم التفوق والوعي الذاتي عند طلاب المرحلة الإعدادية: من أجل التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين وهم التفوق والوعي الذاتي، قام الباحث بتطبيق معامل ارتباط بيرسون على درجاتهم الكلية لكلا المتغيرين وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (0,78) وعند اختبار الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط، ظهر أن القيمة التائية لمعامل الارتباط (13,16) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) اظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين وهم التفوق والوعي الذاتي أي كلما زاد الوعي الذاتي يكون لدى الفرد وهم تفوق عالي ، وهذا ما وجد عند طلاب المرحلة الاعدادية ، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) معامل الارتباط بين وهم التفوق والوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الاعدادية

متغيرات البحث	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط	مستوى الدلالة
	0,78	13,16	0,05

وتشير هذه النتيجة بان هناك علاقة ارتباطيا داله بين وهم التفوق والوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الإعدادية وهذا يدل على ان الشخص الذي يمتلك وعي ذاتي وفهم نفسه والمجتمع الذي يعيش فيه يتمتع براحة وحب الحياة على الرغم من متغيراتها السلبية والايجابية المختلفة، وأشار (دانينغ - كروجر) إلى أول هذه الفروق هي نسبة تفوق الفرد التي تعد من أهم الفروق بين الأفراد ، وهذا نجده لدى ذوي الذكاء المنخفض والتي تزداد نسبة وهم التفوق لديهم ، وكذلك أشار إلى أن لكل فرد ثقافة تختلف عن الأفراد الآخرين فنسبة ثقافة الوالدين الشخصية هي التي تحدد مدى زيادة وهم التفوق لدى الفرد ، إذ تزداد مع انخفاض ثقافة الوالدين فهؤلاء الذين تكون ثقافتهم فقط القراءة والكتابة تزداد نسبة وهم التفوق ، أما المتعلمون فهم أكثر الأفراد متوافقين نفسيا واجتماعيا ، كما اشار (باس) في هذا المجال وضح بان سمة الشعور بالذات الخاصة تتم عن طريق احداث المسببات الخاصة، فالتركيز على الذات في هذه الحالة يكون لمدة وجيزة نتيجة المثبرات المحيطة التي تؤدي الى اثاره الانتباه، فالوعي الذاتي انن ما هو الا حالة عابرة، فالتمييز بين الميل والحالة العابرة يكون اسهل من تذكره.

الاستنتاجات: في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث تبين ما يلي: -

- يمتلك عينة البحث مستوى منخفض من وهم التفوق رغم الظروف التي يمر بها مجتمعنا الحالي.
- تتمتع عينة البحث بالوعي الذاتي وهذا يدل على طرق التنشئة الصحيحة.

التوصيات:

- ضرورة عناية أولياء الأمور بغرس الشعور بالراحة النفسية لدى أبنائهم بدءاً من الأسرة، والمدرسة، من خلال دمجهم بالمجتمع ليشعروا بالألفة والمحبة.
- على أولياء الأمور ان يزرعوا الثقة بالنفس لدى أبنائهم ليصبحوا أكثر وعياً وثقة بذاتهم.
- عقد ندوات او اجتماعات مع أولياء الأمور من قبل إدارات المدارس الإعدادية.

المقترحات:

- اجراء دراسات مشابهة للبحث الحالي على شرائح اجتماعية مختلفة ومقارنتها بنتائج البحث الحالي.
- اجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين وهم التفوق والوعي الذاتي لدى طلاب الجامعة.
- اجراء دراسة تتناول وهم التفوق وعلاقته بالوعي الذاتي لدى طلاب الجامعة.

المصادر العربية:

- ابراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف، (2010)، **المخ الإنساني والذكاء الوجداني الإسكندرية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
- ابو جادو، صالح محمد علي، (2000): **علم النفس التربوي**، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ابو رياش، حسين والصافي، عبد الحكيم، (2006)، **الدافعية والذكاء العاطفي**، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الجاسر، محمد عبد الرحمن البندري، (2008)، **الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وأدراك القبول - الرفض الوالدي لدى طلاب وطالبات جامعة ام القرى**، رسالة ماجستير غير منشورة.
- جولمان، دانيال، (2000)، **ذكاء المشاعر**، ترجمة الحناوي، هشام، القاهرة، هلا للنشر والتوزيع.
- الخفاجي، نور طالب، (2020): **فاعلية اسلوبين ارشاديين (التدخل التناقضي ودحض الافكار) في خفض وهم التفوق لدى طلاب المرحلة الاعدادية**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة ديالى، كلية التربية للعلوم الانسانية.
- خوالدة، محمود عبدالله محمد، (2004)، **الذكاء العاطفي والذكاء الانفعالي**، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

- الزغلول، رافع، والزغلول، عماد عبد الرحيم، (2003)، علم النفس المعرفي، عمان، الاردن، دار الشرق للطباعة والنشر.
- سعيد، سعاد جبر (2008): سيكولوجية التفكير والوعي بالذات، عمان، الاردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، ط1 .
- سليمان، سناء محمد، (2005)، تحسين مفهوم الذات، تنمية الوعي الذاتي والنجاح في شتى مجالات الحياة، الطبعة الاولى، القاهرة، عالم الكتب.
- سيف، ياسر، (2001)، الذكاء العاطفي، مكتبة الاسكندرية، مصر، للنشر والتوزيع.
- الشمري، كريم عبد سامر، (2000)، وعي الذات وعلاقته بالتوافق المهني لدى الموظفين في المؤسسات المهنية، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الآداب، جامعة بغداد.
- الشمري، كريم عبد سامر، (2000)، وعي الذات وعلاقته بالتوافق المهني لدى الموظفين في المؤسسات المهنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة بغداد.
- الغرابية، فيصل محمود، (2010)، ابعاد التنمية الاجتماعية العربية في ضوء التجربة الاردنية، دار المنهل للنشر والتوزيع.
- كوبر، ميك، (2015)، العلاجات النفسية الوجودية، مكتبة انجلو المصرية، ترجمة د. ربيع طه، رانيا شعبان الصايم، مراجعة وتقديم د. طلعت منصور، القاهرة.
- لطيف، الاء هاشم، (2021)، الانفعال الاخلاقي وعلاقته بوهم التفوق لدى طلاب الجامعة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة ديالى، كلية التربية للعلوم الانسانية.
- مكلفين، روبرت وغروس، ريتشارد، (2002)، مدخل الى علم النفس الاجتماعي، ترجمة ياسمين حداد، وعودة الحمداني، ط1 عمان، الاردن، دار وائل للنشر.

المصادر الاجنبية:

- Alicke , M,D , Klotz , M . L , Breitenbecher , D.L , Yarak , T.J & Vredenburg , D.S (1995) : Personal Contact , Individuation and the Better than – Average Effect , Journal of Personality and Social Psychology .
- Alicke , Mark D. Govorun, Olesya (2005)." the Better-Than-Averag Effect". Journal of Personality and Social Psychology. 68 (5).
- Bradberry , T & Greaves , J. (2009). Emotional - Intelligence 2.0, San Diego , Talent Smart. Clark, D. A.
- Brown, J.D., Kobayashi, C. (2002). Self-enhancement in Japan and America. Journal of Social Psychology, 5 .
- Brown, Jonathan D. (1986). "Evaluations of Self and Others: Self-Enhancement Biases in Social Judgments". Social Cognition. 4 (4).

- Bunay , R. , Wilson , S. ,Karla , F. & Luisserpa , A. (2018) : Imact of The Dunning – Kruger Effect on Psychology Students at the University of Cuenca , Conference Paper in Advances in Intelligent Systems and computing .
- Buss, AH. (1980) : Self Consciousness and Social Anxiety University of Texas , W, H. Freeman and Company.
- Buss, AH.(1980): self-consciousness and Social Anxiety, Univerity of Texas, W,H, Freeman and Company.
- Carson , R . C. , Hallon , S.D. & Shelton , R.C. (2010) ; Depressive Realism And Clinical Depression , Behavior Research And Therapy . 48 (4) .
- Dewall , C. , Buffardi ,L. Bonser , I. & Capbell ,W. (2011) : Narcissism and Implicit Attention see King : Evidence from Linguistic analyses Social Networking an Online Presentation , Personality and Individual Differences , 51 .
- Diener – E, (1979) :De individuation Self – Awareness and Disinhibition Journal of Personality social psychology 37.
- Dunning , D . & Kruger, J . (1999) : Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments, Journal Of Personality and Social Psychology .
- Dunning , D ., Johnson , K., Ehrlinger , J. & Kruger , J. (2003) :Why People Fail To Recognize Their Own Competence , Current Directions In Psychological Science .
- Dunning , D ., Johnson , K., Ehrlinger , J. & Kruger , J. (2003) :Why People Fail To Recognize Their Own Competence , Current Directions In Psychological Science .
- Dunning, D. (2011) : The Dunning – Kruger Effect ; On Being Ignorant Of One Own Ignorance , Department Of Psychology , Cornell University , Ithaca , New York , USA , Advances In Experimental Social Psychology . Volume 44 .
- Esentaş, M ; Ozbey, S & Guzel, P. (2017). Pınar Güzel2 Self-Awareness and Leadership Skills of Female Students in Outdoor Camp. Journal of Education and Training Studies, 5(10),197-206.
- Fisher, M., Goddu, M. K., & Keil, F. C. (2015). Searching for explanations: How the Internet inflates estimates of internal knowledge. Journal of experimental psychology: General, 144(3).
- Frederic P. Miller, Agnes F. Vendome, (2009) illusory Superiority, John Brewster VDM Publishing, Gardener, R.A. (1996): The Burgess Decision and the Wall ersteinbrief, Journal one Psychology and the Law, 26(3)..
- Higgins , E.T. (1987) : Self – Discrepancy .A Theory Relating Self And Affect , Psychological Review , 94 .
- Higgins , E.T. , Roney ,C.J.R. , Crowe , E. & Hymes , C. (1994) : Ideal Versus Ought Predilections For Approach and Avoidance : Distinct Self – Regulatory Systems , Journal of Personality and Social Psychology ,66.
- Hoorens , v. (1993) : Self enhancement and superiority biases in social comparison " European review of social psychology . psychology press 4 .
- Hoorens, V. (1993). Self-enhancement and superiority biases in social comparison. European review of social psychology, 4(1).
- Janis , I. (1972) : Victims of Groupthink : A Psychological Study of Foreign – Policy Decisions and Fiascoes , Boston , Houghton Mifflin
- Kruger , J . & Dunning , D. (2009) : Unskilled And Unaware Of It : How Difficulties In Recognizing One Own Incompetence Lead To Inflated Self Assessments , Psychology , 1 .
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. Journal of personality and social psychology, 77(6).

- Leary ,M.R.(2007) : Motivational and Emotional Aspects of the Self , Annual Review of Psychology . 58 .
- Mark , D.A. & Olesya, G. (2005) : The Better – Than – Average Effect , The Self in Social Judgment , Studies in Self and Identity , Psychology press .
- Martin , P . & Barrett , E. (2014) : Extreme Why Some People Thrive At The Limits , OUP . OXFORD , University Press .
- Michaela , K . (2013) : Starter The Illusion , Question Your Ability.
- Miller , W.I (1993) : Humiliation , Ithaca , NY : Cornell University Press.
- Morf, C.C., & Rhodewalt , F. (2001) : Unraveling The Paradoxes Of Narcissism : A Dynamic Self – Regulatory Processing Model , Psychological Inquiry 12 , .
- Perloff , Linda S., & Fetzer , Barbara K .(1986) : Self Other Judgments and Perceived Vulnerability to Victimization , Journal of Personality and Social Psychology . American Psychological Association . 50 (3) .
- Prentice – Dunn & Rogers , R.W (182): Effects of public and Private Self – awareness deindividuation and aggression . Journal of personality and social psychology..
- Schlosser, T., Dunning, D., Johnson, K.L .& Kruger, J . (2014) : How Unaware Are The Unskilled ? Empirical Test Of The Signal Extraction , Counter Explanation For The Dunning Kruger – Effect In Self Evaluation Of Performance , Journal Of Economic Psychology , 39.
- Schlosser, T., Dunning, D., Johnson, K.L .& Kruger, J . (2014) : How Unaware Are The Unskilled ? Empirical Test Of The Signal Extraction , Counter Explanation For The Dunning Kruger – Effect In Self Evaluation Of Performance , Journal Of Economic Psychology , 39.
- Sheldon, O.J., Dunning, D. & Ames , D.R. (2014) : Emotionally Unskilled , Unaware , and Uninterested in Learning More : Reactions to Feedback About Deficits in Emotional Intelligence , Journal of Applied Psychology , 99 (1) .
- Taylor ,E. & Brown , J.D (1988) : Illusion and Well Being : A Social Psychological Perspective on Mental Health , American Psychological Association , INC . 3 (2) .
- Taylor , E. & Brown , J.D. (1994) : Positive Illusions and Well - Being Revisited Separating Fact From Fiction , The American Psychological Association for Personal USE Only – not for Distribution .
- Taylor, S. E. (1989). Positive illusions: Creative self-deception and the healthy mind. Basic Books/Hachette Book Group.
- Wells , L.E. & Marwell , G. (1976) : Self Esteem :Its Conceptualization and Measurement , Beverly Hills , CA ; Sage .
- Williams , E . & Dunning , D . (2009) : From Formulae To Faith : A Consistency Heuristic Underlies Mistaken Confidence In Self – Performance , University Of Florida Under Review .
- Williams , E.F., Dunning , D.& Kruger , J.(2013) : The Hobgoblin of Consistency : Algorithmic Judgment Strategies Underlie Inflated Self –Assessments of Performance , Journal of Personality and Social Psychology
- Wood, J. V. (1989). "Theory and research concerning social comparisons of personal attributes". Psychological Bulletin. 106 (2) .
- Woodward , T. , Mizrahi , R. , Menon , M. & Christensen , B . (2009) : Correspondences Between Theory Of Mind To Conclusions , Neuron Psychological Measures And The Schizophrenia , Psychiatry Research , (170) .
- Zell, E., Strickhouser, J. E., Sedikides, C., & Alicke, M. D. (2019). The Better-Than-Average Effect in Comparative Self- Evaluation: A Comprehensive Review and Meta- Analysis. Psychological Bulletin, 146(2).

أثر مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الأعمق في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في مادة البلاغة والاحتفاظ به

The Effect of the Deeper-Level Information Processing Approach on the Achievement and Retention of Rhetoric among Arabic Language Department Students in Colleges of Basic Education

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/10/6	2025/11/27

أ.م. د. سعاد موسى يعقوب السلطاني

Asst. prof.(Dr.) Suaad Mosa Yaqoop Al-Sultani

Email : suaadmosa1976@gmail.com

جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية

Diyala University-College of Basic Education

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي الى تعرف (أثر مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الأعمق في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في مادة البلاغة والاحتفاظ به)، ولتحقيق هدف البحث صاغت الباحثة فرضيتين صفريتين لاختبار الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) في المتغيران التابعان التحصيل والاحتفاظ، واختارت قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية-جامعة ديالى لتمثل عينة البحث، فبلغت (101) طالبا وطالبة، اعتمدت المنهج التجريبي، وأعدت اختبارا للتحصيل والاحتفاظ لقياس تحصيل الطلبة واحتفاظهم به، واشتمل على (60) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، واستعملت الحقيبة الاحصائية **spss** لاستخراج النتائج، وبعد تحليل البيانات إحصائياً بينت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل، فضلا عن تفوق المجموعة التجريبية ايضا على المجموعة الضابطة في اختبار الاحتفاظ، وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بتدريس البلاغة لطلبة المرحلة الجامعية، على وفق مداخل وإستراتيجيات حديثة، لأنها تنشط التفكير العلمي لديهم.

الكلمات المفتاحية: مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الأعمق، البلاغة.

Abstract:

This study aims to identify the effect of the deeper-level information processing approach on the achievement and retention of rhetoric among students in the Arabic Language Department at the College of Basic Education, University of Diyala. To this end, the researcher formulated two null hypotheses to test for statistically significant differences at the 0.05 level between the experimental and control groups in the dependent variables of achievement and retention. The sample comprised 101 male and female students from the department. An experimental design was adopted. The researcher prepared an achievement and retention test, consisting of 60 multiple-choice

items, to measure student outcomes. Data were analyzed using the SPSS statistical package. The results demonstrated the superiority of the experimental group over the control group in both the achievement test and the retention test. In light of these findings, the researcher recommends increased emphasis on teaching rhetoric to university students through modern approaches and strategies, as these methods activate and enhance their scientific thinking.

Keywords: Deeper-Level Information Processing, Rhetoric, Achievement, Retention.

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

إن المتتبع للمشهد التعليمي يلحظ ضعفاً في إتقان الطلبة لأساسيات اللغة العربية بفروعها المختلفة ومنها البلاغة العربية، إذ تعاني مناهجها من الضعف في التركيز على صقل الموهبة الأدبية والحس المرهف لدى الطلبة التي هي الغاية الأساسية من تدريس علوم البلاغة بفنونها وأساليبها المختلفة، فتدريس البلاغة في أقسام اللغة العربية في جامعاتنا لم يصل الى المستوى الذي يحقق الغرض من تدريسها في تنمية الحس والذوق الأدبي، وخلق القدرة لدى الطلبة للتعبير عن ما بداخلهم مع الإحساس بالجمال الفني، والفهم المعمق للأساليب والفنون البلاغية، فالغاية الأولى لتدريس البلاغة هي تهذيب الذوق وإمتاع النفس، ورقة الشعور بجمال النصوص الأدبية والاقتناع بمضمونها.

فضلا عن ذلك فإن استعمال طرائق تدريس تقليدية لم يعد بمقدوره تلبية حاجة المتعلمين وتنمية قدراتهم ومهاراتهم في درس البلاغة وتحليل النصوص الأدبية واستيعابها ونقدها واستنتاج ما فيها من اساليب وفنون بلاغية، فلا شك أن تدريس البلاغة لا يجب أن يعتمد على التدريس التقليدي القائم على التلقين والحفظ الآلي الذي يعطي المفاهيم منفصلة عن بعضها، ولا يسهم في إدراك المتعلمين للخصائص المتماثلة والمشاركة بينها، فمعرفة العلاقات والخصائص المشتركة بين الأساليب البلاغية المختلفة والربط بينها يساعد في تسهيل عملية فهمها، ومن ثم تسهيل عملية تحصيلها، لذلك فإن استحداث استراتيجيات تدريسية ونماذج ومداخل تعليمية متنوعة وتنشيط دورها وتفعيله، وتوسيع أفق استعمالها في القاعات الدراسية، يعدّ أمراً ضرورياً يهدف الى تحصيل المتعلمين للمفاهيم البلاغية بطريقة صحيحة ودقيقة وأكثر فاعلية.

لذلك ارتأت الباحثة إجراء دراسة لتعرف (أثر مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الأعمق في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في مادة البلاغة والاحتفاظ به).

أهمية البحث:

إن اللغة هي معيار حضارة الأمم وتقدمها وارتقائها، أو نعتها بالتخلف والجمود، لأنَّ الأمة واللغة وجهان لحقيقة واحدة مفادها أن ضعف الأمة يكون بضعف لغتها (السيد، 1980، ص13)، فاللغة هي أسمى ما أعطى الله للبشرية، بها يستطيع الإنسان توثيق ما انتجه عقله من مبتكرات والمحافظة على تراثه الثقافي والأدبي والفني من الاندثار، فهي أساس الحياة والحبل الوثيق الذي يصل ماضي الفرد بحاضره ومستقبله، واللغة كائن حي له حركاته وسكناته، فالكائنات اللغوية أرواح ودلالات وحركات ومعانٍ لا حصر لها (الوائلي، 2004، ص5)، وما دامت اللغة هي أساس تقدم أي أمة من الأمم، ومعيارا لثقافتها وحضارتها، فهذا يجعل اللغة العربية على رأس الهرم بين لغات العالم؛ لأنها لغة القرآن الكريم التي كرمها الله، ورفع منزلتها بنزوله قال تعالى: ﴿إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (الزخرف: 3).

فقد مرّت اللغة العربية بمرحلة من الازدهار الفكري والخلود في مرحلة نزول القرآن الكريم، مما ساعد على اتساع دائرة الاهتمام بعلومها، والارتقاء بها، لرفعة ارتباطها بالقرآن الكريم، فللقرآن الكريم أثراً كبيراً في نشأة علوم اللغة العربية وتطورها، ومنها البلاغة التي هي إحدى تلك العلوم، إذ لم تحظْ بالعناية والدراسة والتأليف قبل نزوله، فهي فاتحة الطريق أمام البشر لفهم تفسير معاني القرآن الكريم ومقاصده، وأبعاده، وتبيان الأعجاز فيه (مطلوب والبصير، 1999، ص15)؛ لأجل ذلك انبثقت علوم البلاغة وولدت علومها من بين ثنايا القرآن الكريم، وأصبحت المرأة التي تعكس إعجاز آياته، وروعة أساليب بيانه، وبراعة تراكيبه وألفاظه، التي فاقت إمكانات المخلوقات وقدراتهم وتجلّت فيها عظمة الخالق. (القزويني، ب. ت، ص6)

فضلا عن ذلك فهي ليست مجرد وسيلة معرفية للتعلم، أو هي طريق للتواصل بين أبنائها، بل تعد من أقوى وأمتن الروابط البشرية بين أبنائها، بما تمتاز به من ثراء لغوي وتوسع في المفردات والألفاظ لم يسبق له مثيل بين أغلبية اللغات الأخرى (الجبوري، 1986، ص7)، فتعلم اللغة العربية هي عملية ذهنية عقلية واعية يتم من طريقها تعلم السيطرة على الأنماط اللغوية المختلفة، من طريق دراستها وتحليلها بوصفها محتوى معرفياً، فهو يعتمد بشكل أساسي على الفهم الصحيح لنظامها اللغوي الذي يعد من أهم شروط إتقانها، فمن شروط الاداء اللغوي السليم هو توفر الكفاية المعرفية التي تسبقه وتعد شرطاً لحدوثه. (مذكور، 2010، ص81).

وتعد البلاغة ركناً أساسياً من أركان اللغة، وهي الوسيلة الى يستطيع بها المتكلم ايصال ما يقصده الى المتلقي بأفضل ما يكون من الفصاحة وبلوغ المعنى المطلوب، لأن استعمال البلاغة وفنونها وصورها وأساليبها يعد طريقاً واضحاً لاستمالة العقول وإقناعها بالمعنى المطلوب، وإقامة الحجة على المتلقي (الدلكي وأبو دلو، 2015، ص43)

فالبلاغة هي الأسلوب والطريقة التي يتبعها الفرد في الخطاب والحديث ، ليرتقي بمعاني كلماته ليسحر عقل السامع وقلبه ،من طريق استعماله لمحسنات الكلام ، ووضوح المعاني والإبانة والإظهار ليصل الى أعلى درجات التأثير في الآخرين من طريق علوم البلاغة الثلاثة المشهورة (المعاني والبيان والبديع) ، فهذه العلوم مرتبطة بشكل كبير بقضية يحاول المرسل إيصالها الى المتلقي، والتأثير فيه واستماله أفكاره ؛ فالغرض من استعمالها هو وسيلة لتحقيق غاية، إذ تتناول الأساليب البلاغية على الأرجح نوعين مختلفين من التأثير، فهي من جهة تتناول حسن الالفاظ وجماليتها،فضلا عن جمال الأسلوب في التعبير، ومن جهة أخرى تتناول قدرة وإمكانية إقناعية تتسم بالقوة والتأثير، فالبلاغة تمدّ المتكلم بالأسلوب الإقناعي، سواء من ناحية الشكل والهيئة، وجمالية الأسلوب، أو من ناحية المعاني الوظيفية المراد إيصالها الى المتلقي بأبرع أسلوب وأسهل طريق، فنحن لا نستعمل الكناية لمجرد الكناية ، ولا الاستعارة لمجرد الاستعارة بحد ذاتها، ولا غيرها من الأساليب الا لحصول المعالجة والإقناع الذي يمثل مرحلة متقدمة من التأثير.(الدلكي وأبو دلو،2015،ص43).

وفي السياق ذاته يمكن القول إن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات الأعمق التي تعد من أحدث النظريات المعرفية الحديثة في مجال الذاكرة وعمليات التعلم ودراسة اللغة والتفكير، التي حاولت تفسير كيفية حدوث العمليات المعرفية ودورها في معالجة المعلومات وحدث السلوك، وعدم الاكتفاء بوصف تلك العمليات فقط ، إذ يعتمد العلماء في تفسير ما يحدث داخل نظام معالجة المعلومات الأعمق لدى المتعلم على نحو يشابه لما يحدث في أجهزة الاتصال والحاسوب من عمليات تحويل الموجات الصوتية إلى شكل آخر من الطاقة يمكن الاستفادة منها؛ إذ اعتمدت على مبدأ النظام المكوّن من ثلاثة أجزاء رئيسة هي: (مدخلات عمليات مخرجات) (أبو حطب وصادق، 1980، ص21)

لذا أصبحت مداخل واستراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات وتطويرها ضرورة تربوية ويجب أن تتفق مع استراتيجيات التدريس التي يقدم من طريقها مدرسو المواد التعليمية خبرات ومعارف مختلفة، وتمر هذه بثلاث مراحل هي:

1. مرحلة الترميز (المسجل الحسي) وفيها تجري المعالجة المتسلسلة.
2. مرحلة الاحتفاظ (الخزن).
3. مرحلة الاستعادة (التذكر والاسترجاع) وتشمل مرحلة البحث عن المعلومات ومراجعتها وتنظيمها. (الخرجي، 2011، ص5)

ويمكن تلخيص أهمية البحث الحالي فيما يأتي :

1. أهمية اللغة العربية، لأنها لغة القرآن الكريم الذي يعد أساس لدراسة علوم العربية من لغة ونحو وفقه وبلاغة وغيرها.
2. أهمية البلاغة كونها إحدى فروع اللغة العربية المهمة التي بها يمكننا فهم مكنون القرآن الكريم وأبعاده ومراميها، فضلاً عن تمييز الحسن من الرديء من الأعمال الأدبية.
3. التوصل إلى طريق يساهم في تقليل صعوبات تعلم مادة البلاغة للمرحلة الجامعية تجريبياً.
4. عدم وجود دراسة - على حد علم الباحثة - تناولت أثر مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الأعمق في تدريس مادة البلاغة للمرحلة الجامعية.

هدف البحث وفرضياته:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف: (أثر مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الأعمق في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في مادة البلاغة والاحتفاظ به) .
لتحقيق هدف البحث، وضعت الباحثة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين :

1. (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة على وفق مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الأعمق، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي) .
2. (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة اللغة العربية على وفق مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الأعمق، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية في اختبار الاحتفاظ)

حدود البحث: يتحدد البحث بالآتي:

1. الحدود المكانية: أقسام اللغة العربية/ كليات التربية الأساسية / الجامعات العراقية الحكومية.
2. الحدود البشرية: طلبة المرحلة الثانية/ أقسام اللغة العربية/ كليات التربية الأساسية/ الجامعات العراقية الحكومية.
3. الحدود الزمانية: الدراسة الصباحية / الفصل الدراسي الثاني/ العام الدراسي (2017 – 2018)
4. الحدود العلمية: تدريس طلبة المرحلة الثانية المفردات المقررة للفصل الثاني وهي (علم البيان، أهمية علم البيان، الحقيقة والمجاز، التشبيه، أركانه وأقسامه وبلاغته، الاستعارة، أقسامها وبلاغتها، الكناية أقسامها وبلاغتها، أثر علم البيان في بلاغة النص الأدبي، علم البديع: (المحسنات اللفظية،

الجناس، الاقتباس، السجع)، المحسنات المعنوية: (التورية، الطباق المقابلة، تأكيد المدح بما يشبه الذم، تأكيد الذم بما يشبه المدح)، أثر علم البديع في بلاغة النص الأدبي).

تحديد المصطلحات:

المدخل :

1. لغةً: دخل: الدخول : نقيض الخروج، دخل يدخل دخولا وتدخل ودخل به... والمدخل، بالفتح: الدخول وموضع الدخول أيضا، تقول دخلت مدخلا حسنا ودخلت مدخل صدق (ابن منظور ،مادة دخل ،ج5، ص229).

2. اصطلاحاً: يُعرف بأنه:

- (وصف لطبيعة الموضوع الدراسي الذي سيعلم وبيان لوجهة نظر بعض الافراد وتتسف بعض الأمور التي يعتقونها بحيث لا تحتاج منهم بالضرورة إلى برهان او دليل.(الناقة، 1985، ص 43)

- (المدخل في التدريس)"مجموعة من المسلمات والمنطلقات والافتراضات المسلم بصحتها بين أهل الاختصاص في التدريس والتي تتربط فيما بينها بعلاقات وثيقة بعضها يرتبط بطبيعة المادة المتعلمة وبعضها يرتبط بعملية التعليم والتعلم... والمدخل التدريسي أعم من الطريقة حيث إنه يتضمن أكثر من طريقة تربط بينها جميعا مجموعة من الأسس والتصورات والمبادئ مع أن هذه الطرائق يضمها مدخل واحد"(شحاتة والنجار، 2003، ص261-262).

3. نظرياً:(مجموعة من الأسس والمبادئ والأهداف التي توجه عملية التدريس بالاتجاه الصحيح وتفتح امام المعلم آفاق جديدة لآليات عرض المادة الدراسية، تعتمد عليها الطريقة أو الأسلوب المستعمل سواء كانت هذه الأسس أكاديمية، مهنية، تربوية، اجتماعية، أو نفسية).

4. اجرائياً:(مجموعة من الاسس والمبادئ والاهداف التي تعتمد عليها الباحثة في تنظيم آلية الدخول لتدريس موضوعات البلاغة للمجموعة التجريبية تنطلق من الإطار الفكري العام الذي تعتمد عليه عملية التدريس).

مدخل مستوى تجهيز المعلومات الاعمق:

1. اصطلاحاً: يُعرف بأنه :

- (عملية معالجة المعلومات داخل الدماغ وإن طرائق المعالجة تتضمن العمق الذي تعالج به هذه المعلومات وهي تمتد بين السطحية والعمق). (Schneck، 1983، ص 194).

- (عملية توظيف وتجهيز ومعالجة اعمق لطاقة أكبر من الجهد العلني، واستعمال شبكة أكبر من الترابطات بين الفقرات المتعلمة وبعضها البعض من ناحية، وبين المعرفة الكامنة في الذاكرة من

ناحية أخرى، الأمر الذي ييسر التذكر أو الاسترجاع اللاحق لل فقرات المتعلمة سابقا أو لاحق).
(الصافي، 2000، ص101)

- (ميل الفرد إلى اشتقاق المعاني والدلالات الذي تؤدي إلى تجهيز أعمق واحتفاظ أطول واسترجاع أيسر، إذ يكون التخزين في المستوى السطحي عندما يهتم المتعلم بشكل المادة دون معناها، اما عندما يهتم الفرد بمعنى المادة ودلالاتها وترابطها والعلاقات القائمة بين مكوناتها، فيتم التخزين والمعالجة في المستوى الأكثر عمقا). (إبراهيم، 2006، 6-61)

2. نظرياً: مدخل تربوي يركز على تشجيع الطلبة على التعمق في فهم الموقف التعليمي وربطه بالمعلومات السابقة والخزين المعرفي لديهم بدلاً من الحفظ والتلقين، مما يعزز عمليات الفهم والمقارنة والتحليل والتفكير النقدي لديهم، إذ تنتج المعالجة الأعمق إلى فهم أعمق واحتفاظ أطول بالمعلومات.

3. اجرائياً: مدخل التدريس الذي ستعتمده الباحثة في تدريس طلبة المجموعة التجريبية بالاعتماد على مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات بمراحلها الثلاث ترميز المعلومات ثم تخزينها وتحليلها وربطها ومقارنتها بالمعرفة السابقة ثم استرجاعها، لتحقيق فهم اعمق واحتفاظ أطول بالمادة المدروسة.

التحصيل:

1. اصطلاحاً: يُعرف بأنه:

- (المستوى الأكاديمي الذي يحرزه الطالب في مادة دراسية معينة بعد تطبيق الاختبار التحصيلي عليه). (الصراف، 2002، ص210)

- (مقدار ما يحققه الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته من مستوى العلم أو المعرفة حتى يستطيع الانتقال إلى المرحلة التي تليها، والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة) (نصر الله، 2004، ص15).

- (مستوى الانجاز في المعلومات النظرية أو الفكرية مقاساً في ضوء الأهداف التربوية والتعليمية المرسومة والمحددة مسبقاً (الفاخري، 2018، ص7).

2. نظرياً: مستوى محدد من الانجاز أو الاداء في المواد الدراسية في ضوء الاهداف التربوية الموضوعة مقاساً بالدرجة التي يحصل عليها في عن طريق الاختبارات التحصيلية.

3. اجرائياً: مقدار المعلومات التي يحصل عليها طلبة (عينة البحث) في مادة البلاغة مقاساً بمستوى محدد من الاداء من طريق الدرجة التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

البلاغة:

1. اصطلاحاً :

- "إيصال المعنى إلى القلب في أحسن صورة من اللفظ، فالبلاغة تعني توصيل المعنى وتمكينه في قلوب المتلقين من طريق إلباسه الصورة الجميلة من اللفظ الذي يفتن الألباب" (الرماني ت386، 1976، ص75-76).

- "مطابقة الكلام الفصيح لمقتضى الحال، فلا بدّ فيها من التفكير في المعاني الصادقة القيمة القوية المبتكرة منسقة حسنة الترتيب، مع توخّي الدقّة في انتقاء الكلمات والأساليب على حسب مواطن الكلام ومواقعه وموضوعاته وحال من يكتب لهم أو يلقي إليهم". (وهبه والمهندس، 1984، ص45).

- " تأدية المعنى الجليل بعبارة صحيحة فصيحة لها في النفس اثر خلاب مع ملائمة كل كلام للموطن الذي يقال فيه، والأشخاص الذين يُخاطبون (طاهر ، 2010 ، 288).

2. نظرياً : (ايصال المعنى وافهامه بألفاظٍ وعباراتٍ فصيحةٍ تترك أثراً في نفس السامع وتتلاءم مع مقتضى الموقف وحال المخاطبين)

اجرائياً: مجموعة موضوعات مادة البلاغة المقررة في مفردات مادة البلاغة للمرحلة الثانية في اقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في الجامعات العراقية الحكومية للعام الدراسي 2017-2018.

خلفية نظرية ودراسات سابقة

اولاً : خلفية نظرية:

مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الاعمق

إنّ نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تعنى بتسليط الضوء على الخاصية التي ترتبط بتلقي المعلومات في الجهاز العصبي للفرد، فهو مهبط لمعالجة البيانات والمعلومات المقدمة له، فهي تدخل في تحدي مع النظرية السلوكية التي ترى بأن جميع انماط التعلم تتضمن تكوين علاقات ارتباطية بين المثيرات والاستجابات، وتصبّ نظرية معالجة المعلومات أكثر تركيزاً على العمليات العقلية الداخلية التي تكون مابين المثير والاستجابة، وترى إن المتعلم باحثاً فعلاً عن المعلومات ومعالجتها في الوقت ذاته، بينما هي أقل اهتماماً بالشروط أو الظروف الخارجية المحيطة به. (أبو جادو، 2009، ص217).

فضلاً عن ذلك فإن علماء نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات يرون إن العقل البشري يشبه جهاز الحاسوب الآلي فكل منهما يتلقى المعلومات ويُعالجها ثم ينتج التفاعلات والاستجابات

الملاءمة للموقف، إذ يكون الغرض منها فهم سلوك الإنسان عندما يشغل قدراته العقلية والمعرفية ببطاقتها القصوى، فعندما يعرض على الفرد بيانات ومعلومات معينة، يكون لازماً عليه اختيار العمليات العقلية والمعرفية المناسبة لمعالجة تلك المعلومات، وانتهاء العمليات غير الملاءمة فوراً. (عثمان وأبو حطب، 1978، ص 102-103).

ويعد مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الأعمق أحد المداخل التعليمية الهامة التي تتيح للطلاب استعمال العمليات المعرفية أثناء التعلم، إذ أن هذا المدخل تجهيز يمنح تنظيمات موجهة بشكل عام عن آلية تفكير الطلبة وتلقيهم للمعلومات، ثم مرورها بمرحلة الترميز ثم التخزين والاستيعاب وبعدها تأتي عملية استرجاعها من جديد من ذاكرتهم المعرفية وربطها بالمعرفة السابقة وتحليلها واستبقائها (الزيات، 2006، 561).

ربطاً بما سبق يمكن القول بأن مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الأعمق هو مدخل تعليمي يعتمد على تفسير المفاهيم بعمق، بدلاً من عملية الحفظ والتلقين التقليدية، فهذا يعضد عملية الفهم وينشط التفكير النقدي عند المتعلم؛ فهو يركز على مستويات عميقة تتعلق بالمعنى، وليس على المستوى السطحي فقط، مما ينتج عنه انتباه وإدراك أكثر فاعلية وعمقاً، وتمثيلاً معرفياً للمعلومات أكثر دقة، مما يؤدي إلى ابتكار عمليات الترميز والخرن الاسترجاع بشكل أفضل، فهي عملية تتابع لعمليات الاكتساب ثم التجهيز والمعالجة، ثم التخزين وأخيراً الاسترجاع، وأي خلل في إحدى هذه المراحل قد يسبب ظهور شكل من أشكال الصعوبة في التعلم. (إبراهيم، 2010، ص76).

مستويات تجهيز ومعالجة المعلومات : ويقسم (كي وونج) مستويات المعالجة على:

- **مستوى المعالجة السطحي:** نتعرف عليه من طريق إمكانية المتعلم على استرجاع المعلومات، أو تكرارها بدون إظهار شروح أو تفسيرات لها.
- **مستوى المعالجة المتوسط:** ويستدل عليه من طريق إمكانية المتعلم على استنباط الحقائق واعطاء نتائج وافكار اجمالية.
- **مستوى المعالجة العميق:** ويستدل عليه من طريق إمكانية المتعلم على للوصول الى استنتاجات مبتكرة لها تأثير في اعطاء حلول للمشكلة، مع القدرة على ربط المسلمات والحقائق والأفكار، للتوصل إلى آراء مبتكرة ومعلومات وبيانات واضحة. (صياح، 2006، ص17).

الافتراضات التي استندت عليها نظرية معالجة المعلومات وتجهيزها

تقوم نظرية معالجة المعلومات وتجهيزها على مجموعة من الافتراضات منها:

- يتباين تجهيز الفرد ومعالجته للمعلومات في ثلاثة مستويات للتجهيز والمعالجة وهذه المستويات هي المستوى السطحي أو الهامشي والمستوى المتوسط العمق والمستوى الأكثر عمقا.

- تعرف مستوى معالجة المعلومات، من طريق ملاحظة دوام الذاكرة دليلاً على عمق المعالجة، وأن المعلومات التي لا تحظى بالانتباه الكافي، وينتهي بها التحليل على المستوى الهامشي فقط، تتعرض للنسيان سريعاً، أما المعلومات التي تحظى بمعالجة عميقة واهتمام وانتباه كافيين، ويتم تحليلها جيداً فضلاً عن تعضيدها من طريق الوسائل والصور أو المخططات أو الارتباطات فهي تُحفظ لمدة أطول في الذاكرة.

(Craik and Lochart ,1972).

- تسيطر على عملية معالجة المعلومات مجموعة من الأمور منها: امكانية المعالجة ومضمون بيانات المثيرات، والخزين المعرفي للفرد وحالته النفسية في وقت تعامله مع المثير.
- التعلم بناء معرفي يعتمد على مزج المعلومات أو الخبرات الجديدة مع الخزين المعرفي السابق، ثم الافادة منها في انتاج مواقف جديدة مستقبلاً.
- تخضع الاستجابة الإدراكية لمجموعة من المراحل وجزئيات تفصيلية تستغرق مدة من الزمن، فهي ليست نواتج ناتج فورية للمثيرات فقط.
- تعالج كل المعلومات والبيانات التي يستقبلها الفرد بمجموعة من العمليات وبمستويات متعددة قبل استقرارها في الدماغ البشري (الشرقاوي، 2002، ص 71-73).
- المتعلم كائن نشط وفعال أثناء عملية التعلم، يبحث عن المعلومة ويبدل جهداً في معالجتها واستخلاص المناسب منها بالاستعانة بخبراته ومخزونه المعرفي. (الزغول وعماد، 2003، ص48).

- تتم معالجة المتعلم للمعلومات على ثلاثة مستويات؛ التجهيز وهي المستوى السطحي، والمستوى المتوسط والمستوى العميق، ويحقق تجهيز ومعالجة المعلومات عند المستوى الأعمق المعنى المطلوب، فيؤدي بدوره إلى استبقاء المعلومات لفترة زمنية أطول.
- يزيد استبقاء المتعلم بالمعلومات عندما يزيد ميله لتوليد المعاني والدلالات والترابطات واشتقاقها بين مكونات موضوع المعالجة، فيجعل تجهيزه ومعالجته لها عند المستوى العميق، بينما عندما يركز المتعلم اهتمامه على الإطار الشكلي للمادة موضوع التعلم؛ يجعل تجهيزه ومعالجته لتلك المعلومات يحصل عند المستوى السطحي الهامشي (أبو شامة، 2011، ص98)

التدريس على وفق مدخل تجهيز ومعالجة المعلومات الاعمق وخطواته:

تعد نظرية معالجة المعلومات وتجهيزها من النظريات المعرفية والتي لها دور كبير في توصيف آلية تلقي المدخلات الحسية واستقبالها، وتحليلها وتنظيمها والاحتفاظ بها وتخزينها ثم استدعائها من الذاكرة واستعمالها عند الحاجة اليها، فضلاً عن آثارها التربوية والتعليمية للطلبة.

(Andreas G Kandarakis & Matios S. Poulos, 2008,111)

فضلا عن ذلك فأن للتعلم الناتج عن تجهيز ومعالجة المعلومات العميق يتميز بمجموعة من المميزات منها:

- فهم المادة المدروسة.
 - ربط الأفكار الجديدة بالمعلومات السابقة والخزين المعرفي.
 - تفاعل حيوي وتحليل نقدي مع محتوى المادة.
 - ربط الافكار والاستشهادات بالاستنتاجات.
 - تنظيم الافكار وتجميعها واسترجاعها من الذاكرة (Michal, C & Anna, u, 2006).
- وبناء على ما سبق تتضح أهمية نظرية معالجة المعلومات وتجهيزها لكل من المتعلم والمعلم على حد سواء؛ ذلك لأنها تسهل على المتعلم عملية التعلم بكفاءة كما أنها تساعد المعلم على التخطيط للدرس وتنشيط المعرفة السابقة، وجذب الانتباه.
- وعليه يمكن للباحثة استنباط الخطوات الرئيسة لمدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الاعمق :
- الخطوة الاولى: العرض والتقسيم:** تقسيم المعلومات والمواقف التعليمية على مجاميع لتسهيل عملية استقبالها وفهمها من لدن المتعلمين.
- الخطوة الثانية: التحليل والمقارنة:** تحليل الأفكار والمعلومات والمقارنة بينها لابتكار وتوليد أفكار جديدة.
- الخطوة الثالثة: التلخيص والتفاعل والربط:** تلخيص الافكار الاساسية وعرضها عن طريق مخططات ورسومات توضيحية تسهل عملية ربطها وتفاعلها مع الخزين المعرفي.
- الخطوة الرابعة: التنظيم والاستنباط والاسترجاع:** جذب الانتباه لاستنتاج التفسير الملائم للأفكار والمعلومات الاساسية واتقانها، واستنباط افكار جديدة، وتنظيم استرجاعها بشكل مستمر.
- الخطوة الخامسة: التقويم النهائي:** تقويم الافكار المستنبطة والمعلومات الجديدة وتفاعلها مع المعرفة السابقة والتأكد من فهم المتعلمين للمادة المدروسة.
- ثانيا: دراسات سابقة:
- دراسة عبد الرضا وبدن(2014) (أثر استراتيجية معالجة المعلومات في تحصيل مادة الجغرافية والدافع المعرفي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي).

اجريت الدراسة في العراق، أختار الباحثان تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي لمجموعتي البحث، وبلغت عينة البحث (64) طالبة، وتمثلت اداتا البحث باختبار التحصيل ومقياس الدافع المعرفي، وتم التحقق من صدقهما، واستخدما مجموعة من الوسائل الاحصائية منها مربع كا²،

معادلة الفا- كرونباخ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والدافع المعرفي (عبد الرضا وبدن، 2014، ص23)

- دراسة بدر 2016 (فاعلية برنامج مقترح قائم على معالجة المعلومات في تنمية المهارات العقلية لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع)

اجريت الدراسة في مصر، وتكونت العينة من (30) طالبة من الفرقة الثانية تخصص الفلسفة والاجتماع في كلية البنات للآداب والعلوم والتربية/جامعة عين شمس، استعملت الباحثة المنهجان الوصفي التجريبي في، اختارت تصميمًا تجريبيًا ذا المجموعة الواحدة باختبار قبلي وبعدي، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة احصائية لصالح التطبيق البعدي للاختبار، واستعملت مجموعة من الوسائل الاحصائية منها الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، معادلة حجم الاثر، ونسبة الكسب المعدل لبلاك (بدر، 2016، ص547).

- دراسة الشامي 2016 (فاعلية نموذج مقترح لتجهيز المعلومات في علاج صعوبات تعلم مادة الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية)

اجريت الدراسة في السعودية، وتكونت العينة من (64) تلميذاً، استعملت الدراسة المنهجين الوصفي و التجريبي، واختارت تصميمًا تجريبيًا ذا الضبط الجزئي لمجموعتي البحث، استخدم الباحث مقياس تقدير سلوك التلميذ، واختبار الذكاء الإعدادي، واختبار تحصيلي، ومقياس التثبيت من فعالية الإجراءات التدريبية، وعن طريق معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبارات وقياس حجم الأثر (d)، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية وذلك بحجم تأثير كبير، وعدم وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في القياسين البعدي والتتبعي.(الشامي، 2016، ص 17)

دلالات ومؤشرات وجوانب إفادة من الدراسات السابقة :

اشتركت الدراستين الاولى والثانية في المتغير المستقل(معالجة المعلومات)بينما الدراسة الثالثة كانت في (تجهيز المعلومات) مما يدل على أهمية هذه المتغير والنظرية التي ينحدر منها، فضلاً عن ذلك فإن جميع هذه الدراسات تعد من الدراسات الحديثة، إذ جرت ما بين سنة(2014-2016) وهذا يعد مؤشراً على حداثة هذه الدراسات وأهميتها وإمكانية الإفادة منها في مواد دراسية متعددة ومراحل دراسية متباينة، وقد تباينت الدراسات في اختيارها للمرحلة المستهدفة بالبحث مع اختلاف المادة الدراسية، فقد اختارت دراسة عبد الرضا وبدن(2014) المرحلة الاعدادية، بينما اختارت دراسة بدر(2016) المرحلة الجامعية، أما دراسة الشامي (2016) فأختارت المرحلة

المتوسطة، وهذا التنوع يؤكد أهمية نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات وتطبيقاتها في التدريس لجميع المراحل الدراسية، أما الدراسة الحالية فاخترت المرحلة الجامعية.

علاوة على ذلك فقد أكدت الدراسات على أهداف متنوعة لتعرف فاعليتها تجريبياً في متغيرات تابعة مختلفة ومواد دراسية مختلفة، فهدفت دراسة عبد الرضا وبدن (2016) الى تعرف أثر إستراتيجية معالجة المعلومات في متغيرا التحصيل والدافع المعرفي في مادة الجغرافية، وهدفت دراسة بدر (2016) الى تعرف فاعلية برنامج قائم على معالجة المعلومات في تنمية المهارات العقلية لطالبات الفلسفة والاجتماع ، اما دراسة الشامي (2016) فهدفت الى تعرف فاعلية أنموذج مقترح قائم على تجهيز المعلومات في علاج صعوبات تعلم مادة الرياضيات، في ذلك دلالة واضحة على أهمية (الإستراتيجية والانموذج والبرنامج) القائمة على تجهيز ومعالجة المعلومات من الجوانب المعرفية والتطبيقية والتجريبية.

فضلا عما سبق فقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف على الجانب التطبيقي لمدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات والمصادر المتنوعة التي يمكن الاطلاع عليها والافادة من فحواها.

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث: اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي في تعرف أثر مدخل تجهيز ومعالجة المعلومات الاعمق في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في مادة البلاغة والاحتفاظ به ، والتحقق من صحة فرضيتا البحث، وتفسير النتائج التي توصلت اليها، لانه الاكثر ملاءمة لمتطلبات البحث.

ثانياً: إجراءات البحث:

التصميم التجريبي : اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي بمجموعتين (تجريبية وضابطة) باختبار بعدي فجاء التصميم على النحو الآتي :

(التصميم التجريبي للبحث)

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الاعمق	التحصيل +	الاختبار التحصيلي
الضابطة	—	الاحتفاظ	+ اختبار الاحتفاظ

ثانياً : مجتمع البحث وعينه :

مجتمع البحث: "جميع الأفراد(والأشياء) الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها"(السامرائي، 2014، ص116) تأسيساً على ذلك فقد تشكّل مجتمع البحث من طلبة قسم اللغة العربية/المرحلة الثانية في كليات التربية الأساسية في الجامعات العراقية الحكومية، للعام الدراسي(2017-2018) الدراسة الصباحية.

عينة البحث :

عينة البحث: "مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة، والهدف منها تعميم النتائج التي تستخلص منها على مجتمع البحث" (أبو حويج، 2002، ص45).

اختارت الباحثة قسم اللغة العربية، كلية التربية الاساسية جامعة ديالى، لتكون عينة لبحثها، إذ بلغ عدد شعب المرحلة الثانية (4) شعب، وتم اختيار شعبتين بطريقة السحب العشوائي، فكانت شعبة (ب) هي المجموعة التجريبية التي تدرّس مادة البلاغة بمدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الاعمق، وشعبة (د) هي المجموعة الضابطة التي تدرّس مادة البلاغة بالطريقة التقليدية، بواقع (51) طالبا وطالبة في المجموعة التجريبية، و(50) طالبا وطالبة في المجموعة الضابطة، بعد استبعاد الطلبة الراسبين في كلتا الشعبتين، فبلغ إجمالي عدد أفراد العينة (101) طالباً وطالبة.

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث: كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) إحصائياً في بعض متغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، وهذه المتغيرات هي كالآتي:

- تكافؤ مجموعتي البحث في درجات مادة البلاغة للفصل الدراسي الاول للعام 2017-2018:

كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث - التجريبية والضابطة- في درجات مادة البلاغة للفصل الاول- للعام الدراسي (2017-2018)، فبلغ متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية (66.64) ومتوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة (65.06)، ولمعرفة دلالة الفرق بين درجات المجموعتين، استعملت الباحثة الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين، فلم يكن هناك فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة البالغة (0.996) أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) وبدرجة حرية (99)، وهذا يشير إلى إن مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) متكافئتان في هذا المتغير، الجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

يوضح تكافؤ مجموعتي البحث في متغير درجة مادة البلاغة للفصل الاول

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	الدالة الاحصائية عند (0,05)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	51	66.64	6.94	0.996	1.98	99	غير دالة إحصائياً
الضابطة	50	65.06	8.88				

- تكافؤ مجموعتي البحث في درجات اختبار المعلومات السابقة :

كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في نتائج اختبار المعلومات السابقة، إذ أعدت اختباراً للكشف عن معرفة الطلبة السابقة بالمادة التي سيدرسونها، تكون الاختبار من 30 فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتم التأكد من صلاحية فقراته بعد عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال اللغة العربية وطرائق التدريس، وطبقته الباحثة على طلبة مجموعتي البحث قبل البدء بتطبيق التجربة، وبعد تصحيح اجابات الطلبة ومعالجة البيانات احصائياً باستعمال الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين، تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.86) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (1.98)، عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (99)، ويشير ذلك الى إن المجموعتين متكافئتان احصائياً في هذا المتغير، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

يوضح تكافؤ مجموعتي البحث في متغير درجات اختبار المعلومات السابقة

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (0,05)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	50	18,41	3.22	0.86	1.98	99	غير دالة إحصائياً
الضابطة	51	17,69	4.49				

- تكافؤ مجموعتي البحث في درجات اختبار القدرة اللغوية للهاشمي 2010:

كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في القدرة اللغوية ، إذ طبقت اختبار القدرة اللغوية للهاشمي (2010)، على مجموعتي البحث قبل بدء التجربة، وبعد استخراج المتوسط الحسابي للمجموعتين، الذي بلغ (19,13) للمجموعة التجريبية، وبلغ (18,37) للمجموعة

الضابطة، وباستعمال الاختبار التائي (T-Test)، وجدت الباحثة أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (0.960) أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (99) ويشير ذلك الى أن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير أيضاً، والجدول (3) يبين ذلك .

نتائج الاختبار التائي لمجموعتي الدراسة في درجات اختبار القدرة اللغوية

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	51	19,13	3.88	99	0.960	1.98	غير دالة إحصائياً
الضابطة	50	18,37	4.13				

- درجات اختبار الدافعية الأكاديمية الذاتية للتعليم: وطبقت الباحثة على مجموعتي البحث مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية للتعليم قبل بدء التجربة، المتكوّن من (28) فقرة، واستخرجت إجابات طلبة العينة على فقرات المقياس وحولتها الى درجات لاستخراج الوزن المئوي والوسط المرجح لفقرات المقياس، وبناءً على تلك الدرجات، استخرجت المتوسط الحسابي لإجابات المجموعتين، الذي بلغ (273.5) للمجموعة التجريبية، (275.8) للمجموعة الضابطة، وباستخدام الاختبار التائي (T-Test)، وجدت الباحثة بأن القيمة التائية المحسوبة البالغة (0.643) أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (99) وهذا يعني إن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير أيضاً، والجدول (4) يبين ذلك .

جدول (4)

نتائج الاختبار التائي لمجموعتي الدراسة في نتائج اختبار مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	50	273.5	13.28	99	0.643	1.98	غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05
الضابطة	51	275.8	17.811				

رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة :

حاولت الباحثة قدر المستطاع تجنب أثر بعض المتغيرات الخارجية في سير التجربة ونتائجها، وفيما يأتي هذه المتغيرات الخارجية وكيفية ضبطها:

مدة التجربة: كانت المدة الزمنية المستغرقة لتطبيق التجربة هي ذاتها لمجموعتي البحث، إذ كانت ثلاثة أشهر تقريباً.

الاندثار التجريبي: لم يعترض تطبيق تجربة البحث أي حوادث من الممكن أن تؤثر على سيرها، ما خلا حالات الغياب، التي كانت متقاربة في المجموعتين، وكان تأثيرها بالمقدار نفسه تقريباً.

النضج: تعرضت مجموعتي البحث في زمن تطبيق التجربة لظروف وبيئات متقاربة نسبياً، فضلاً عن المدة الزمنية القصيرة والمتماثلة، فلم يكن لهذا العامل أي تأثير.

الحوادث المصاحبة: لم تتعرض تجربة تطبيق البحث لأي حادث قد يؤثر في سيرها أو ينعكس تأثيره على المتغير التابع.

أثر الإجراءات التجريبية: أكدت الباحثة على ضبط مجموعة من المتغيرات لسلامة التجربة، ودقة نتائجها، إذ تمثل ذلك في (سرية التجربة، تشابه الظروف التجريبية في مجموعتي البحث، التدريسية نفسها للمجموعتين، المادة العلمية موحدة للمجموعتين، توزيع الحصص بشكل متساوٍ من ناحية عدد الحصص ووقتها).

خامساً: تحديد المادة العلمية: حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرسها أثناء مدة التجربة بالاعتماد على مفردات مادة البلاغة المقررة للمرحلة الثانية في قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية للفصل الدراسي الثاني وهي: (1. علم البيان أهميته، 2. الحقيقة والمجاز، 3. التشبيه: أركانه وأقسامه وبلاغته، 4. الاستعارة: أقسامها وبلاغتها، 5. الكناية: أقسامها وبلاغتها، 6. أثر علم البيان في بلاغة النص الأدبي، 7. علم البديع: المحسنات اللفظية: الجناس، الاقتباس، السجع، 8. المحسنات المعنوية: التورية، الطباق المقابلة، تأكيد المدح بما يشبه الذم، تأكيد الذم بما يشبه المدح، 9. أثر علم البديع في بلاغة النص الأدبي).

سادساً: صياغة الاهداف السلوكية: صاغت الباحثة الاهداف السلوكية لكل موضوع من الموضوعات النحوية والأدبية والاملائية المقررة لطلبة المرحلة الثانية، على وفق مستويات بلوم الستة للمجال المعرفي (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) بلغت الاهداف (130) هدفاً سلوكياً موزعة على الموضوعات التسعة السابقة الذكر.

سابعاً: اعداد الخطط التدريسية: أعدت الباحثة الخطط التدريسية لموضوعات البلاغة التي ستدرسها لطلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة العربية/ كلية التربية الأساسية في أثناء مدة التجربة، معتمدةً على الاهداف السلوكية التي صاغتها، فعرضت أنموذجين من الخطط على مجموعة من الخبراء

والمحكمين⁽¹⁾ المعرفة آراءهم ومقترحاتهم حول صلاحية الخطتين، الاولى على وفق مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الاعمق، والأخرى بالطريقة التقليدية.

ثامنا: تطبيق التجربة: باشرت الباحثة بأجراء التجربة يوم الاثنين الموافق 2018/2/12 وانتهت يوم الاحد الموافق 2018/5/13 بعد الانتهاء من تطبيق اختبار الاحتفاظ، وبواقع محاضرتين اسبوعياً لكل مجموعة من المجموعتين (التجريبية والضابطة)، إذ درست المجموعة التجريبية باستعمال مدخل تجهيز ومعالجة المعلومات الاعمق، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

تاسعا: اعداد اداة البحث (اختبار التحصيل والاحتفاظ):

عمدت الباحثة لبناء اختبار لقياس تحصيل الطلبة واحتفاظهم بالمادة على وفق الخطوات الآتية :
- **اعداد جدول مواصفات:** أعدت الباحثة جدول مواصفات تضمن موضوعات البلاغة المحددة والمقرر تدريسها لطلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة العربية/كلية التربية الأساسية، في ضوء الأهداف السلوكية البالغ عددها (130) هدفا سلوكيا، للمستويات الستة في المجال المعرفي لتصنيف بلوم : (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم). جدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) جدول المواصفات

عدد الفقرات	نسبة أهمية وعدد فقرات كل مستوى						مجموع الأهداف	عدد الأهداف السلوكية لكل مستوى						نسبة أهمية المحتوى	عدد الساعات	الموضوعات
	التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم	المعرفة		التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	فهم	معرفة			
	0.76 %	3.84 %	5.38 %	18.46 %	20 %	21.53 %										
5	-	1	1	1	1	1	12	1	1	2	2	3	3	6.25 %	2	الموضوع (1)
5	-	1	1	1	1	1	12	1	2	2	2	2	3	6.25 %	2	الموضوع (2)
5	-	1	1	1	1	1	14	1	2	2	3	3	3	6.25 %	2	الموضوع (3)
8	1	1	1	1	2	2	14	2	2	2	2	3	3	12.5 %	4	الموضوع (4)
8	1	1	1	1	2	2	15	2	2	2	3	3	3	12.5 %	4	الموضوع (5)
8	1	1	1	1	2	2	15	2	2	2	3	3	3	12.5 %	4	الموضوع (6)
8	1	1	1	1	2	2	17	2	2	3	3	3	4	18.75 %	6	الموضوع (7)
8	1	1	1	1	2	2	17	2	3	3	3	3	3	18.75 %	6	الموضوع (8)
5	-	1	1	1	1	1	14	1	2	2	3	3	3	6.25 %	2	الموضوع (9)
60	5	9	9	9	14	14	130	14	18	20	24	26	28	100 %	32	المجموع

(1) أ.د. مؤيد سعيد خلف

أ.م.د. علاء عبد الله عباس

أ.م.د. صفا سالم محمد

أ.م.د. ضرغام علي عريبي

أ.م.د. نادية ستار أحمد

- **اعداد اختبار التحصيل والاحتفاظ:** بعد ان أعدت الباحثة جدول المواصفات كما موضح في اعلاه، أعدت اختباراً تحصيلياً يتكون من (60) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، تأكدت من صدقه وثباته وموضوعيته وشموله، وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المجال التربوي وطرائق تدريس اللغة العربية، فأصبح بصيغته النهائية وجاهزا للتطبيق على مجموعتي البحث، إذ استخدمته الباحثة اختباراً للاحتفاظ أيضاً.
- عاشراً: التحليل الاحصائي للاختبار:** لغرض معرفة صعوبة الفقرة وقوة تمييزها تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مماثلة لعينة البحث الاساسية بلغ عددها (100) طالبا وطالبة من قسم اللغة العربية/ المرحلة الثانية /كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية، وتم التأكد من دراستهم للموضوعات كافة، وبعد تصحيح الاجابات وترتيبها تنازلياً، اختارت - الباحثة اعلى وأوطأ (27 %) من الدرجات، وفي ضوء ذلك تم حساب مستوى الصعوبة والقوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وعلى النحو الاتي:
- **مستوى صعوبة الفقرة:** بعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، تبين إنها تتراوح ما بين (0.38) - (0.72)، وهو معامل صعوبة جيد، إذ يرى بلوم (Bloom) إن الاختبارات تعد جيدة اذا كانت فقراتها تتباين في مستوى صعوبتها ما بين (0.20) - (0.80) (Bloom 1981:66).
- **قوة تمييز الفقرة:** عند حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار تبين انها تتراوح ما بين (0.47) - (0.76) إذ يرى (Ebel) ان الفقرة التي قدرتها التمييزية (30 %) فما فوق تعد فقرة جيدة (Ebel, 1972، ص 406)
- صدق المحتوى:** تأكدت الباحثة من صدق الاختبار ومدى تحقيقه لأهداف البحث، وذلك بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها. (سبق ذكرها في الهامش).
- ثبات الاختبار:** يعد الاختبار ثابتاً اذا حصل على النتائج نفسها عند اعادة تطبيقه على الافراد ذاتهم، وفي الظروف ذاتها (ظافر، 2011، ص54)، ولغرض حساب ثبات الاختبار استعملت الباحثة معادلة (كودر - ريتشاردسون-20)؛ لأنها الطريقة الأكثر شيوعاً لاستخراج الاتساق الداخلي للاختبار اذا كانت فقراته جميعها موضوعية، وتتطلب اجابات محددة، وقد بلغ معامل الثبات (0.79) وهو معامل ثبات جيد. اذ يعد معامل الثبات مقبولاً اذا كانت قيمته لا تقل عن (0.70) (الإمام، 1990: 86)، وعليه يكون الاختبار ثابتاً.

الحادي عشر: طريقة تصحيح الاختبار:

أعطت الباحثة درجة واحدة للإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار وصفرًا للإجابة غير الصحيحة وعلى هذا الأساس كانت الدرجة العليا للاختبار (60) درجة والدرجة الدنيا صفرًا.

الثاني عشر: تطبيق الاختبار:

بعد ان اصبح الاختبار جاهزاً بصيغته النهائية طبقته الباحثة على طلبة المرحلة الثانية قسم اللغة العربية/ كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى (عينة البحث) في يوم الأحد 2018/5/6 الموافق في تمام الساعة (9.00) صباحاً، وحرصت الباحثة أن يكون الوقت المحدد للاختبار موحداً لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة). واعادت تطبيقه يوم الاحد 2018/5/13 لغرض قياس احتفاظ الطلبة بتحصيل المادة.

الثالث عشر: الوسائل الاحصائية:

استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية من طريق الحقيبة الاحصائية (spss) لاستخراج نتائج

البحث

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً : عرض النتائج :

- عرض نتيجة فرضية البحث الاولى : (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة على وفق مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الاعمق، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي)، للتحقق من صحة الفرضية السابقة استخرجت الباحثة متوسطي درجات طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار التحصيل فبلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (40.66) ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (34.568)، وعند استعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين متوسط درجات المجموعتين، تبين إن القيمة التائية المحسوبة (3.451)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (99)، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين ولمصلحة المجموعة التجريبية، لذلك تُرفض فرضية البحث الاولى. الجدول (6) يبين ذلك .

جدول (6) نتائج الاختبار التائي لطلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الاحصائية عند 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	50	40.66	8.184	99	3.451	1.98	دالة إحصائياً
الضابطة	51	34.568	9.617				

- عرض نتيجة فرضية البحث الثانية: (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة على وفق مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الاعمق، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية في اختبار الاحتفاظ)، للتحقق من صحة الفرضية الثانية حسبت الباحثة متوسطي درجات طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار الاحتفاظ فبلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (41.42) ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (30.568)، وباستعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين متوسط درجات المجموعتين، تبين إن القيمة التائية المحسوبة بلغت (7.196)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (98)، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين ولمصلحة المجموعة التجريبية، لذلك تُرفض فرضية البحث الثانية. الجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7) نتائج الاختبار التائي لطلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار الاحتفاظ

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الاحصائية عند 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	50	41.42	7.672	99	7.196	1.98	دالة إحصائياً
الضابطة	51	30.568	7.611				

ثانياً: تفسير النتائج:

- تفسير نتيجة فرضية البحث الاولى: بعد تحليل النتائج ظهر وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية درسوا مادة البلاغة على وفق مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الاعمق ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة البلاغة بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي ولمصلحة المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة يتفق بها

البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة التي عرضتها الباحثة في الفصل الثاني، والتي اظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية لمصلحة مجموعات التجريبية.

- **تفسير نتيجة فرضية البحث الثانية:** بعد تحليل النتائج ظهر وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة البلاغة على وفق مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الاعمق ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة البلاغة بالطريقة التقليدية في اختبار الاحتفاظ ولمصلحة المجموعة التجريبية أيضاً.

وترى الباحثة ان هذه النتيجة قد تعودان الى سبب او اكثر من الأسباب الآتية :

- ان مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الاعمق هو مدخل تعليمي يركز على تحفيز المتعلمين على التعمق في استيعاب المفاهيم البلاغية وربطها بالمعلومات السابقة بدلاً من الحفظ والتلقين، إذ تؤدي المعالجة الأعمق إلى فهم أعمق واحتفاظ أطول بالمعلومات، وهذا يؤدي الى رفع مستوى التحصيل.

- يهدف مدخل مستوى تجهيز المعلومات الاعمق الى تنمية مهارات التفكير النقدي مثل المقارنة والتحليل والاستنباط والتلخيص، إذ يعمل على تنشيط العمليات العقلية العليا، مما يؤدي إلى تعلم أكثر استبقاءً وديمومة وفعالية إذا قارناه بالطرائق التقليدية.

- يثير مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الاعمق انتباه فعال وإدراك عميق وتمثيل دقيق عند الطلبة لإنتاج عمليات ترميز واختزان المعلومات الواردة فيها، وتحليلها، ومقارنتها مع الخبرات السابقة ثم استرجاعها، مما يعمل على شد انتباه الطلبة وتشجيعهم على التفكير العلمي، ويزيد مستوى التحصيل والاحتفاظ لديهم.

- إن مدخل مستوى معالجة المعلومات الاعمق يمتاز بمراعاته للفروق الفردية، ويركز على جعل الطلبة محور العملية التعليمية، وتنمية قدراتهم وميولهم خصوصاً في المرحلة الجامعية، مما يؤدي الى إثارة حماسهم اندفاعهم لتعلم معلومات جديدة وربطها بالتعلم السابق والافادة منها في التعلم اللاحق.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً : الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة الى الاستنتاجات الآتية:

1. أثبت مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الاعمق فاعلية كبيرة في زيادة تحصيل طلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة العربية/ كلية التربية الاساسية في حدود الدراسة الحالية.
2. أثبت البحث الحالي أفضلية تدريس مادة البلاغة لطلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة العربية بمدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الاعمق مقارنة بتدريسهم المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

3. زيادة تحصيل الطلبة وارتفاع نسبة تفاعلهم والحماس والاندفاع والتحفيز وزيادة الانتباه والاهتمام لفهم الموضوع المطروح، فضلاً عن زيادة الاحتفاظ وديمومته لمدة زمنية أطول.
4. إن استخدام مداخل واستراتيجيات ونماذج حديثة في التدريس الجامعي يؤدي إلى استيعاب أعمق، واسترجاع أسرع، وتفاعل أكثر وزيادة في التحصيل والاحتفاظ، بسبب تفضيل الطلبة لأساليب التدريس غير التقليدية وارتفاع نسبة تفاعلهم معها.

ثانياً: التوصيات: في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بالتوصيات الآتية:

1. الاهتمام بتدريس مادة البلاغة لطلبة المرحلة الجامعية في أقسام اللغة العربية، على وفق مداخل واستراتيجيات حديثة؛ لأنها من المواد الهامة لصقل شخصيتهم وتوسيع مداركهم.
2. عدم اقتصار التدريس الجامعي على الطرائق التقليدية، وضرورة التوجه لإتباع المداخل والطرائق والأساليب الحديثة في التدريس، لأنها تنشط التفكير العلمي لدى الطلبة، وتزاعي الفروق الفردية بينهم فضلاً عن إنها تعطي الحيوية والنشاط للطلبة وتبعد عنهم الملل والرتابة، وتنمي مهارات التدريس لدى المدرسين.
3. ضرورة الاهتمام بالتدريس على وفق مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الاعمق في المرحلة الجامعية لما له من أهمية كبيرة في الارتقاء بمستوى تفكير الاستاذ الجامعي وتنمية قدراته العلمية والتربوية في التدريس.

ثالثاً : المقترحات: استكمالاً للدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء دراسات مماثلة ترمي إلى :

1. تعرّف أثر مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الاعمق في التحصيل أو الاكتساب في فروع اللغة العربية الأخرى كالنحو أو الصرف أو العروض في كليات التربية الأساسية.
2. تعرّف أثر مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الاعمق في متغيرات تابعة أخرى مثل (التفكير التحليلي أو الابداعي أو الاستدلالي أو التفكير الناجح أو التفكير المنتج أو التفكير الناقد).
3. دراسة مقارنة بين تحصيل طلبة اقسام وتخصصات أخرى على أثر تدريسهم على وفق مدخل مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الاعمق تبعا لمتغير الجنس في كليات التربية وكليات الآداب، وللمراحل الدراسية كافة.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- إبراهيم، محمد صالح (2006)، علم النفس اللغوي والمعرفي، دار البداية، عمان، الاردن.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (2016)، لسان العرب المحيط، دار المعارف، القاهرة.
- ابو جادو، صالح محمد، (2009)، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- أبو حطب، فواد وأمال صادق 1980، علم النفس التربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- أبو حطب، فؤاد وأمال صادق، (1980)، علم النفس التربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- أبو حويج، مروان، (2002)، البحث التربوي المعاصر، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الاردن.
- أبو شامة، محمد رشدي، (2011)، أثر التفاعل بين استراتيجية التساؤل الذاتي ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية والاتجاه نحو دراستها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية، المنصورة، ع77، ج2، ص74-141.
- الإمام، مصطفى محمود، وآخرون، (1990)، التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
- بدر، صفاء عبد الجواد عبد الحفيظ، (2016)، فاعلية برنامج مقترح قائم على معالجة المعلومات في تنمية المهارات العقلية لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 17، لسنة 2016، ص547-568.
- الجبوري، عبد الله، (1986)، العامية أيضاً دراسة الأجيال، ع4، العراق.

- الخزرجي، عزيز حسن جاسم، (2011)، بناء برنامج- تعليمي على وفق استراتيجيات معالجة المعلومات في التحصيل والتفضيل المعرفي لدى طالبات قسم علوم الحياة وتنمية تفكيرهن الناقد، كلية التربية/ابن الهيثم، جامعة بغداد (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- الدلكي، خالد حسين، وأبو دلو، أحمد محمد، (2015)، الدرس الحجاجي في نظرية تحليل الخطاب (دراسة تطبيقية في سورة يوسف من خلال تفسير ابن عاشور)، مجلة المنارة، المجلد 21، العدد 3.
- الرّماني، ابو الحسن علي بن عيسى ت386هـ، (1976) النكت في اعجاز القرآن(ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، ط3، تحقيق: محمد خلف الله أحمد ومحمد زغلول عبد السلام، دار المعارف ، مصر.
- الزغلول، رافع النصير، وعماد عبد الرحيم الزغلول، (2003) علم النفس المعرفي، دار الشروق، عمان، الاردن.
- الزيّات، فتحي مصطفى، (2006)، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط2، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- السامرائي، نبيهة صالح، (2014)، محاضرات في مناهج البحث العلمي للدراسات الإنسانية- نموذج لكتابة الأطروحة والدفاع عنها، دار الجنان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- السيد، محمد أحمد، (1980)، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، ط1، دار العودة، بيروت، لبنان.
- الشامي، حمدان ممدوح إبراهيم، (2016)، فاعلية أنموذج مقترح لتجهيز المعلومات في علاج صعوبات تعلم مادة الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس العدد 79 لسنة 2016 ص 17-50.
- شحاتة، حسن، وزينب النجار، (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

- الشرقاوي، أنور محمد، (2002)، علم النفس المعرفي المعاصر، ط2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر
- الصافي، عبد الله بن طه، (2000)، الفروق في استراتيجيات معالجة المعلومات في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي المجلة العلمية الجامعة الملك فيصل العلوم الإنسانية والإدارية (1) 95-118
- الصراف، قاسم علي، (2002)، القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت.
- صياح، منصور عبد الله (2006)، الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القراني والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين، جامعة دمشق للعلوم (رسالة دكتوراه غير منشورة)
- طاهر، علوي عبدالله، (2010)، تدريس اللغة العربية وفقاً لأحداث الطرائق التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- عبد الرضا، نجدة عبد الرؤوف، وهيفاء عبد بدن (2014)، أثر استراتيجية معالجة المعلومات في تحصيل مادة الجغرافية والدافع المعرفي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العدد 15، لسنة 2014، ص 23-55.
- عثمان، سيد أحمد، وفؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1978)، دراسات نفسية، ط2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- الفاخري، سالم عبد الله سعيد، (2018)، التحصيل الدراسي، مركز الكتاب الأكاديمي، ط1، عمان.
- القزويني، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن، (ب.ت) الإيضاح في علوم البلاغة، ج 1، مكتبة المثنى، بغداد، العراق.
- مذكور، على أحمد، (2010)، طرائق تدريس اللغة العربية، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن.

- مطلوب، أحمد، والبصير، كامل حسن، (1999)، البلاغة والتطبيق، مكتب الطباعة المركزي جامعة بغداد، العراق.
- الناقة، محمود كامل، (1985)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج.
- نصرالله، عمر عبد الرحيم، (2004)، تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي، دار وائل، عمان، الاردن.
- هاشم، ظافر أحمد، (2011)، تحليل الاداء الفني(المهاري) لكرة القدم دراسة تحليل ومقارنة، دار الغيداء للنشر والتوزيع، الاردن.
- الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس، (2004)، طرق تدريس الادب والبلاغة والتعبير، دار الشروق للنشر والطباعة والتوزيع، الاردن.
- وهبه، مجدي، وكامل المهندس (1984)، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، كامل المهندس، مكتبة لبنان، لبنان.

المصادر الاجنبية :

- Andreas G.Kandarakis & Matios S.Poulos (2008). "Teaching Implications Of Information Processing Theory And Evaluation Approach Of Learning Strategies Using Lvg Neural Network", Wseae Transactions On Advances In Engineering Education, Issue 3, Vol 5, March, Pp 111-119.
- Bloom .B.S,Hastings , J.tal.and Madaus G. F.Hand book on , formative and summative Evaluation student , learning ., Newyork . Mc – Graw – Hin ,1971.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal behavior*, 11, 671-684.
- Eble , Robert ,L.Hssentials of Educational measurer – ments , 2nd ed ., New Jersey ,E Ngle Wood Cliff , prentice – Hall ,1972
- Michal, C & Anna, U (2006)" The Information Processing Approach":
- Schmeck, R. R. (1983): Learning styles of college student in. R. F. Dillon and R. R. schmeck (Eds) individual difference in cognitive . Academic Press Inc., London .

الملاحق

ملحق (1) درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
39	.26	40	.1	24	.26	38	.1
42	.27	40	.2	48	.27	36	.2
41	.28	32	.3	26	.28	30	.3
37	.29	24	.4	50	.29	44	.4
44	.30	43	.5	53	.30	38	.5
45	.31	26	.6	45	.31	32	.6
48	.32	36	.7	54	.32	32	.7
51	.33	43	.8	30	.33	42	.8
32	.34	41	.9	41	.34	34	.9
51	.35	26	.10	48	.35	43	.10
53	.36	35	.11	42	.36	48	.11
26	.37	27	.12	35	.37	48	.12
31	.38	24	.13	42	.38	50	.13
53	.39	39	.14	47	.39	32	.14
21	.40	31	.15	50	.40	23	.15
23	.41	33	.16	43	.41	43	.16
24	.42	23	.17	32	.42	41	.17
40	.43	35	.18	42	.43	42	.18
43	.44	33	.19	34	.44	49	.19
24	.45	31	.20	40	.45	60	.20
25	.46	36	.21	33	.46	42	.21
31	.47	37	.22	40	.47	50	.22
19	.48	43	.23	41	.48	44	.23
17	.49	35	.24	42	.49	43	.24
20	.50	40	.25	44	.50	23	.25
28	.51						
34.568		الوسط الحسابي		40.66		الوسط الحسابي	
9.617		الانحراف المعياري		8.184		الانحراف المعياري	

ملحق (2) درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الاحتفاظ

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
36	.26	41	.26	27	.26	49	.26
41	.27	34	.27	47	.27	45	.27
34	.28	32	.28	28	.28	31	.28
31	.29	27	.29	48	.29	42	.29
34	.30	42	.30	50	.30	37	.30
35	.31	25	.31	44	.31	33	.31
38	.32	27	.32	52	.32	34	.32
41	.33	42	.33	33	.33	41	.33
42	.34	40	.34	40	.34	36	.34
31	.35	27	.35	45	.35	47	.35
43	.36	31	.36	44	.36	42	.36
36	.37	24	.37	37	.37	47	.37
21	.38	22	.38	43	.38	51	.38
33	.39	31	.39	48	.39	30	.39
21	.40	29	.40	51	.40	22	.40
33	.41	31	.41	42	.41	45	.41
24	.42	20	.42	33	.42	40	.42
33	.43	31	.43	41	.43	44	.43
15	.44	30	.44	37	.44	50	.44
21	.45	30	.45	42	.45	59	.45
26	.46	34	.46	35	.46	43	.46
22	.47	32	.47	42	.47	52	.47
17	.48	37	.48	44	.48	45	.48
16	.49	37	.49	40	.49	46	.49
19	.50	39	.50	42	.50	25	.50
21	.51						
30.568		الوسط الحسابي		41.42		الوسط الحسابي	
7.611		الانحراف المعياري		7.672		الانحراف المعياري	

اثر برنامج ارشادي بأسلوب العلاج الواقعي في تنمية الوعي الاخلاقي لدى طالبات المرحلة الإعدادية

The Impact of a Guidance Program Using Reality Therapy on Developing Moral Awareness Among Middle School Female Students

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/11/9	2025/11/27

م. د ا فتخار مزهر علي

Dr. Iftikhar Mazhar Ali

جامعة ديالى/كلية التربية الأساسية

University of Diyala/College of Basic Education

Fofaeat89@gmail.com

ملخص البحث

يهدف البحث التعرف على (اثر برنامج ارشادي بأسلوب العلاج الواقعي في تنمية الوعي الاخلاقي لدى طالبات المرحلة الاعدادية)، ولتحقيق هذا الهدف تبنت الباحثة مقياس (عسل، 2014) للوعي الاخلاقي والمكون من (28) فقرة وتم التحقق من الصدق والثبات حيث بلغ معامل الثبات بإعادة الاختبار (0.80) وبطريقه الفا (0.70)، وبلغت عينة التحليل الاحصائي (400) طالبة، وتم تطبيق البرنامج الارشادي بأسلوب العلاج الواقعي على عينة مكونة من (10) طالبات في المجموعة التجريبية واستخدمت الوسائل الاحصائية منها (الاختبار التائي، الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، مان وتي، ولكوكسن) وتم التوصل الى وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية وخرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات وبعض المقترحات.

الكلمات الافتتاحية: العلاج الواقعي، الوعي الأخلاقي

Research Summary

This research seeks to identify the impact of a guidance program utilizing Reality Therapy on the development of moral awareness among middle school female students. To achieve this objective, the researcher employed the Moral Awareness Scale developed by Asal (2014), which consists of 28 items. The scale's validity and reliability were verified, yielding a test-retest reliability coefficient of 0.80 and a Cronbach's alpha coefficient of 0.70. The initial statistical analysis sample included 400 female students. The guidance program, based on Reality Therapy, was then implemented with an experimental group of 10 students. Statistical analyses, including the t-test, arithmetic mean, standard deviation, Mann-Whitney U, and Wilcoxon signed-rank tests, were employed. The results indicated statistically significant differences in the post-test scores, favoring the experimental group. Based on these findings, the researcher presented a set of recommendations and suggestions.

Keywords: Reality Therapy, Moral Awareness, Guidance Program

التعريف بالبحث:

أولاً: مشكلة البحث Research Problem

المجتمع العراقي مجتمع مختلف عن كافة المجتمعات الأخرى لكونه مجتمع يتميز بذني طابع دينيا واخلاقيا واجتماعيا ،لأنه ربما ما هو مقبول في مجتمع العراق غير مقبول في مجتمعات أخرى ولذلك كل فرد يسعى لأن تكون له قيمة اساسية يهتم فيها ويسعى الى تطويرها من خلال المجتمع الذي يعيش فيه والذي من خلاله يكتسب الاخلاق والسلوك الواعي (الزيادي، 1980، 193)، لذا ربما من غير المبالغة أن نقول ان الكثير من مشكلات المجتمعات هي مشكلات اخلاقية بسبب ما نشهده من مظاهر عنف وتعصب واهمال وانحراف واستغلال في كافة مجالات الحياة وهذا يدل على وجود ازمة اخلاقية بسبب التخلف في مجال السلوك الاخلاقي وثقافة المجتمعات (المعموري، 2010، 14)، وينظر ريست (1986) الى أن انخفاض الوعي الاخلاقي لدى الفرد هذا يؤثر على سلوكه الاخلاقي وبالتالي صعوبة اندماجه مع المجتمع لكون المجتمع ذو اعتبارات اخلاقية مما يؤثر عليه من خلال قراراته او تعامله مع هذا المجتمع (Rest, 1986, 318)، والوعي الاخلاقي هو الخطوة الاولى لبناء سلوك اخلاقي وبالتالي الافتقار الى هذه الخطوة وهو الوعي اخلاقيا ينتج عنه سلوك غير اخلاقي وقرارات ليست اخلاقية مما يسبب مشاكل بسبب افتقاره الى الوعي الاخلاقي في اصداره احكامه (Bryant, 2009, 506)، ولتتحقق الباحثة من وجود وعي اخلاقي او ضعيف لدى العينة وزعت الباحثة استبانة استطلاعية على الطالبات في المرحلة الاعدادية وكذلك وجهت استبانة للمرشدين وتبين نسبة (65%) تؤكد تدني في الوعي الاخلاقي لدى الطالبات ، وتبرز مشكلة البحث الحالي في الاجابة عن التساؤل الاتي: هل للبرنامج الارشادي بأسلوب العلاج الواقعي أثر في تنمية الوعي الاخلاقي لدى طالبات المرحلة الاعدادية؟

ثانياً: أهمية البحث The Importance of Research

تعد القيم والأخلاق أساس كل مجتمع له معايير تحكمه، لذا نجد المجتمع المتوازن تنتشر فيه الاخلاق والوعي والقيم ويعمل الفرد على التزام بها والعيش في ظلها لان الفرد دون هذه القيم لا يستطيع العيش في هذا المجتمع (Graham, 1974, 12) فالأخلاق هي عنصر مهم في تشكيل ثقافة المجتمع وهذه القيم تدفع الفرد الى اصدار سلوك ايجابي وصحيح في تعامله مع مواقف الحياة (Shaver, 1976, 104) وهنا تأتي أهمية الوعي الاخلاقي من اهمية الدراسات العربية والاجنبية التي تناولته بشي من التفصيل والاهمية مثل دراسة(عسل، 2014) حول الوعي الاخلاقي وعلاقته بالتسامح لدى طالبات المرحلة الاعدادية المهجرات قسرا ودراسة (العزاوي، 2016) حول الوعي الاخلاقي وعلاقته بالنسق القيمي لدى المرشدين ، ودراسة (Jordan, 2009) عن الادراك الاجتماعي وعلاقته بالوعي الاخلاقي لدى المدراء الاكاديميين والتي اكدوا على اهمية الوعي الاخلاقي كخطوة اولى تقود الى السلوك الاخلاقي والمقبول مع معايير وقيم المجتمع (الربيعي، 2018، ص4) ولهذا يتطلب الحاجة الى وجود الارشاد

النفسي الذي يعد جوهر العملية التربوية فهو ينمي لدى الافراد القواعد والمثل العليا والمبادئ ويعمل على اكتسابها بشكل جيد وترسيخها في ذاته من خلال التفاعل مع الاحداث المختلفة في بيئته وبالتالي يدفع الفرد الى اصدار سلوك ذو معايير يحكم من خلالها ايجابيا او سلبيا عن ما يصدر عن نفسه او الاخرين من افعال واعمال (Kline, 1999, 15-18)، وتستند البرامج الارشادية سواء كانت نمائية او وقائية في تحقيق اهدافها الى مجموعة اساليب وذلك لان الاسلوب الذي يستخدمه المرشد له دور فعال في حل مشاكل والتي وضع البرنامج من اجلها (زهرا، 1977، 447) ولذا من هذه الاساليب المستخدمة هو اسلوب العلاج الواقعي المعرفي السلوكي الذي استخدمه جلاس مع المرشدين وهو يقوم على اساس تدريب الاشخاص وتقديم المساعدة لهم من خلال تحقيق توافقهم النفسي وادراك البيئة من حولهم واشباع حاجاتهم النفسية (Glasser, 1965, 4)، وتأتي اهمية البحث من اهمية المرحلة والتي تضم طالبات المرحلة الاعدادية لذلك من الضروري الاهتمام بهذه المرحلة وهي مرحلة المراهقة التي تمر بفترة انتقال وتتطلب اهتمام من المربين والاسرة وجميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية وضرورة اشباع حاجات الافراد ومتابعة التغيرات النفسية والجسمية للأفراد في حياتهم (غراب، 2015، 230). وتتجلى اهمية البحث في الاتي:

الأهمية النظرية:

- 1- تزويد المرشدين بأداة لقياس الوعي الاخلاقي لدى طالبات المرحلة الاعدادية.
- 2- تناول البحث فئة مهمة وهي احدى شرائح المجتمع وهم طالبات المرحلة الاعدادية لزيادة وتعزيز الوعي الاخلاقي في ردود سلوكهم في مواقف الحياة.

الأهمية التطبيقية:

- استفادة الباحثين والمرشدين من البرنامج المعد وفق أسلوب العلاج الواقعي في تنمية الوعي الاخلاقي لطالبات المرحلة الاعدادية.

ثالثاً : أهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف الى أثر برنامج ارشادي بأسلوب العلاج الواقعي في تنمية الوعي الاخلاقي لدى طالبات المرحلة الاعدادية ووفق الفرضيات الاتية:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي عند مستوى (0.05) على مقياس الوعي الاخلاقي.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي عند مستوى (0.05) على مقياس الوعي الاخلاقي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى (0.05) على مقياس الوعي الاخلاقي.

رابعاً: حدود البحث Research Limitation

يقتصر البحث الحالي على طالبات المرحلة الاعدادية للدراسة الصباحية في مركز مدينة بعقوبة التابعة الى مديرية تربية ديالى للعام (2024-2025).

خامساً: تحديد المصطلحات Definition of terms

1- البرنامج الارشادي Counseling technique

عرفه (Borders & Drury, 1992): هو مخطط يتم على اسس علمية يقدم مجموعة خدمات سواء مباشرة او غير مباشرة لمساعدة المسترشدين بما يحقق ميولهم والافادة من قدراتهم في جو من الامان والراحة بين المرشد والمسترشد (Borders & Drury, 1992, 461).

التعريف النظري: اعتمدت الباحثة تعريف (Borders , 1992) لأن أهدافه تتلاءم مع بحثها.

التعريف الاجرائي: هو مجموعة أنشطة محددة وفق حاجات واولويات المسترشدين التي قامت الباحثة في صياغة خطوات البرنامج وفق خطوات يتضمن (تحديد حاجات واولويات واهداف والعناصر والأنشطة و ثم تنفيذ وتقويم البرنامج الارشادي).

2- أسلوب العلاج الواقعي

عرفه (Glasser, 1965): عبارة عن أسلوب ارشادي يقدم مجموعة خدمات الى المسترشدين بهدف مساعدتهم على تقبل وفهم واقعهم واشباع حاجاتهم بهدف تحقيق توافقهم النفسي مع ذاتهم والمجتمع المحيط بهم (Glasser, 1965, 4).

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (Glasser, 1965) :

التعريف الاجرائي: هو أسلوب ارشادي يتضمن مجموعة فنيات منها (تقديم موضوع، اعادة التعلم، سؤال من الواقع، المرح، التعزيز، التدريب البيئي).

3- الوعي الاخلاقي Ethical Awareness

-رست (Rest, 1994) :

-هو معرفة الشخص لأفعاله وتأثيرها على الموقف الاخلاقي من خلال تصوراته للنتائج والاسباب ومهارات اخذ الدور (Rest. 1994:23).

-رينولدز (Reynolds, 2006):

-هو رؤية الفرد حول الموقف بانه يتضمن المحتوى الاخلاقي والذي تعبر عن وجهه نظر اخلاقية واعية (Reynolds, 2006, 233).

التعريف النظري: الباحثة تبنت تعريف (رست، 1994). واعتمدت على نظريته كإطار نظري.

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي تحصل عليها المستجيبة على مقياس (الوعي الأخلاقي) المتبناة في البحث الحالي.

المرحلة الإعدادية

هي مرحلة دراسية مدتها ثلاث سنوات، هدفها ترسيخ ما يتم اكتشافه من قابليات الطلاب وقدراتهم وميولهم وتمكينهم من الوصول الى مستويات أعلى من المعرفة والمهارة لمواصلة الدراسة الحالية وإعدادا للحياة العملية (وزارة التربية، 1977، 12).

الإطار النظري ودراسات سابقة

أولاً: أدبيات الوعي الأخلاقي Moral Awareness :

يتميز كل مجتمع عن المجتمع الآخر بتركيبية من الاسس والمبادئ الاخلاقية والتي لها تأثير على سلوك وتصرفات الأفراد وتكون بمثابة قاعدة اساسية لمعرفة هذه السلوكيات من صوابها او خطائها وبالتالي تشكل فوة وتماسك المجتمع وتحافظ على خصوصياته وتميزه عن غيره بهوية اخلاقية وميزة ذات مبدا اخلاقي (شلي، 2010، ص1)، ويعتبر الوعي الأخلاقي احد أهم الأهداف التربوية المهمة ويعد اول خطوة من خطوات التنشئة الأخلاقية وضرورة يجب ان تتوفر، وهو لا يقتصر فقط على تعلم واكتساب القيم والمفاهيم الأخلاقية وانما يحاول الوصول والسعي الى تكوين النزعة الصادقة نحو الحقيقة والقيم الأخلاقية، وبالتالي ترجمة الوعي الأخلاقي إلى ممارسات نتيجة للتدريب المستمر وهذا يفضل توافر بيئة تربوية تكون الخبرة الحقيقية من خلال المواقف اليومية التي يعيشها الفرد، ولتنمية الوعي الأخلاقي للأفراد ومنهم الطلبة يجب قضاء الكثير من الوقت في حل المشكلات الأخلاقية وبتوجيه من شخص يكون أكثر خبرة ودراية بالمشهد الأخلاقي وكذلك أن يقضون الاشخاص وقتا في تفسير الحالات التي تحدث لهم مثلا : إدراك الجوانب الأخلاقية، ماذا يحدث ولماذا يحدث كل هذا (Charles, 2004, 134)، ويتكون الوعي الاخلاقي من أربعة مكونات هي الادراك الاخلاقي والتي يختص بالقضايا اخلاقية وثم الحكم الاخلاقي الذي يؤدي بالفرد الى اتخاذ قرارات مبنية وفق مبدا اخلاقي وثم مرحلة الدافع الاخلاقي وهو التركيز على القيم الاخلاقية بعيدا عن الذاتية وثم تنفيذ الافعال التي تعكس سلوكه الاخلاقي (Reynolds, et al, 2007, 1610).

ثانيا: النظرية التي فسرت الوعي الاخلاقي: -

-نظرية رست (Rest 1986)

يعد مفهوم الوعي الأخلاقي من المفاهيم التي حظيت باهتمام كبير في الفلسفة، لكنه يعد من المفاهيم الحديثة التي تناولها علم النفس وميادينه والكثير من الدراسات الحديثة ، ويعتبر رست (Rest1986) أول من قام بدراسة الوعي الأخلاقي في علم النفس بمساعدة زملائه الباحثين مثل بيبو Bebeau، و نارفيس، وفولكر و والذي قام ببناء نظرية استندت افكارها ومفاهيمها على اسس نظرية التطور الاخلاقي ل(كولبرج) والذي سميت (مدخل جديد إلى كولبرج) و هذه النظرية استندت على تعريف اخلاقي يقوم على أساس الوصول الى فهم ودمج جوانب الأخلاق الثلاثة وهي (المعرفة- الوجدان- السلوك) في ضمن إطار واحد يفهم من خلال التفاعل بين الجانبين المعرفي والانفعالي من خلال مجموعة من العمليات المسؤولة عن تشكيل السلوك الأخلاقي وهذا أدى الى ان (رست 1986) اطلق عليه اسم نظرية المكونات الأربعة ،وهذه المكونات هي تحلل استجابة الشخص للمواقف التي يمر فيها وتعمل هذه المكونات كخلية واحدة ومجموعة ولكن عمل احد هذا المكونات دون الاخرى لا ينتج عنه سلوك اخلاقي وانما العمل جميعا مع بعض لتعزز العمل الاخلاقي وانتاج سلوك اخلاقي (Nauvaez,1998,18).

وهذه العناصر او المكونات وفق نموذج رست (1994) هي:

- 1-الحساسية الأخلاقية: هي عملية ادراك للعناصر لها علاقة بالحالة مما يفسر في ضوء تلك العناصر ذات المعرفة بالمواقف الاجتماعية الصعبة كون ريست ينظر الى عملية الوعي انها غير شعورية قبل تفسيرها على انها عملية واعية.
- 2-الحكم الأخلاقي: مدى قدرة الفرد على الرد بمبررات حول قرارات حياته والمواقف التي يمر فيها والتحدي الذي يواجهها.
- 3-الدافع الأخلاقي: هو احساس الشخص بالوعي الصحيح والدافع الايجابي نحو تصرفاته لتكوين سلوك اخلاقي يعزز لدى الفرد هويته الأخلاقية الايجابية.
- 4-التنفيذ الأخلاقي: هو قدرة الفرد على الاصرار في مواجهة الصعوبات والتخلي عن الطرق السهلة بالوصول اليها والتخلي بالشجاعة تجاه المواقف الأخلاقية (Rest,1994,23).

العلاج الواقعي:

في بداية الخمسينات والستينات تم تطوير العلاج بالواقع على يد كل من (جلاسر وروبرت) واستند هذا العلاج على مفهوم أن الاشخاص لديهم احتياجات وهما : الحاجة الى أنهم يحبون وينحوا ، والحاجة الى شعورهم بالقيمة تجاه أنفسهم والآخرين من حولهم (Glasser,1980,4)، وبعد مرور سنوات وضع جلaser نظريته التي ركزت على ان كل شخص لديه اختبار عما يفعله في حياته وكذلك لديه القدرة على التحكم ولديه المشاعر والاحاسيس التي يمتلكها الشخص ولكن السؤال كيف يصدر السلوك عن تحكمهم وهم مسؤولون عن كل ما صدر عن سلوكياتهم وتفاعلهم مع المحيط بهم (Okun,1992,65)، وجاء العلاج بالواقع لحل مشكلات الاشخاص الذين بحاجة الى المساعدة .

فنيات الأسلوب الواقعي:

- 1-تقديم الموضوع: تقوم الباحثة بشرح وتوضيح موضوع الجلسة الى افراد المجموعة وذكر مثال من الواقع يعزز لديهم اكتساب المعلومة وكيفية تطبيق اهداف الجلسة بشكل صحيح في حياتهم.
- 2-سؤال من الواقع: يتم طرح أفكار من الواقع له علاقة بموضوع الجلسة و حياة الفرد الاسرية والمدرسية وزملائه ويثوم المرشدة بمناقشة الطالبات وتقديم التغذية الراجعة لهن.
- 3-الفاعلية أو المرح: هو لإضفاء لجو الجلسة الارشادية بشيء من المتعة والسرور مثلا تذكر احد الطالبات موقف طريف يشجع على الاستماع بالجلسة الارشادية والاستمرار في البرنامج وتعزيز الوعي لديهن.
- 4-إعادة التعلم: وهو إعادة الخبرات التي تعلمتها الطالبة خلال الجلسة ومناقشتها المواضيع التي لها علاقة بموضوع الجلسة.
- 5-التقويم: وهنا يركز المسترشد على نقاط قوته والضعف والتغلب على السلبيات وتعزيز الايجابيات ويقوم المرشد بطرح سؤال حول ما دار في الجلسة.
- 6-التدريب البيئي: وهو التزام المسترشد بالمسؤولية تجاه نفسه والآخرين من حوله وتنفيذ كل ما دار في الجلسات الارشادية واكتساب معلومات ومفاهيم تساعد على تكوين هوية أكثر ايجابيه ونجاح في الحياة (عيسى وصالح، 2020، 40-41).

ثالثاً: الدراسات السابقة

أ- الدراسات التي تناولت الأسلوب الواقعي:

1- دراسة (عبد، 2020)

تهدف الدراسة الى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي بأسلوب العلاج الواقعي في تنمية الحرية الذاتية لدى طلاب المرحلة الاعدادية، حيث بلغت العينة (400) طالبا، واستخدمت الوسائل الاحصائية (معامل بيرسون، اختبار مان وتني، اختبار ولكوكسن، اختبار التائي لعينتين مستقلتين) وظهرت النتائج فاعليه البرنامج الارشادي ولصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية (عبد، 2020).

ب-الدراسات التي تناولت الوعي الاخلاقي:

1- دراسة (عسل، 2014)

تهدف هذه الدراسة التعرف على مستوى الوعي الأخلاقي ومستوى التسامح الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية المهجرات قسرا في مدارس المديرية العامة لتربية بغداد للكشف عن العلاقة بينهما، وبلغ حجم العينة (300) طالبة مهجرة وأظهرت النتائج لا تتمتع العينة بمستوى عالٍ من الوعي الأخلاقي، وان درجات أفراد العينة قد اقتربت من مستوى مقبول من الوعي الأخلاقي وأيضا ان العينة لا تتمتع بمستوى عالٍ من التسامح الاجتماعي واسفرت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مستوى الوعي الأخلاقي والتسامح الاجتماعي (عسل، 2014).

2- دراسة (فان ساندت 2001 VanSandt)

تهدف الدراسة التعرف على العلاقة بين المناخ الأخلاقي السائد في بيئة العمل في المؤسسة والوعي الأخلاقي لدى أعضائها، واختار الباحث العينة بالطريقة العشوائية (194) من الموظفين المنتسبين إلى هذه المؤسسات بواقع (70) من الإناث، و(124) من الذكور، واستخدم تحليل البيانات باستعمال التحليل العاملي، واسفرت النتائج الى وجود علاقة ارتباطيه بين المناخ الأخلاقي في بيئة العمل والوعي الأخلاقي على المستوى الفردي، ووجود أثر للمتغيرات الديموغرافية كمتغيرات متوسطة أو معدلة على هذه العلاقة (VanSandt, 2001).

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج التجريبي وهو أدق المناهج لاختبار الفرضيات وهو يستخدم للتحكم في المتغيرات وطريقة تأثيرها على المتغيرات التابعة وإيجاد العلاقة بينهم (Creswell, 2014,142).

ثانياً: التصميم التجريبي: يتم استخدام التصميم التجريبي وفق طبيعة المشكلة والظروف التي تجري بها وتتطلب الأمر وضع تصميم تجريبي (القبلي والبعدى) للمجموعة التجريبية والضابطة وهو مناسب للبحث الحالي.

ثالثاً: مجتمع البحث: Research population

يعني مجتمع البحث بأنه جميع الافراد الذين يتم بدراسة الظاهرة لديهم (عزام ومحمود، 2001، 15) ويشمل مجتمع البحث الحالي طالبات المرحلة الإعدادية في قضاء بعقوبة التابعة لمديرية تربية ديالى والبالغ عددهم (9007) طالبة.

جدول (1) مجتمع البحث

ت	اسم المدرسة	عدد الطالبات الكلي
1	سدره المنتهى للبنات	425
2	الباسمات للبنات	438
3	القدس للبنات	412
4	ثوية الاسلامية للبنات	465
5	ام حبيبه للبنات	549
6	التحرير للبنات	554
7	الزهراء للبنات	385
8	عائشة للبنات	515
9	الصديقة للبنات	337
10	العروة الوثقى للبنات	533
11	الصدقة الجارية للبنات	770
12	غيداء كمبش للبنات	542
13	زينب الهلالية للبنات	270
14	الخيزران للبنات	642
15	نازك الملائكة للبنات	562
16	فتيات المستقبل للبنات	744
17	جويرية بنت الحارث للبنات	595
18	ام المؤمنين للبنات	269
	المجموع	9007

رابعاً: عينه البحث Research sample

يقصد بالعينة هو عدد من الحالات التي تؤخذ من المجتمع الأصلي والتي تمثل المجتمع تمثيلاً صادقاً بقصد دراسة خصائص المجتمع الأصلي (عودة، 2012، 48)، وشملت عينه البحث الحالي (400) طالبة من طالبات المرحلة الإعدادية تم اختيارهم بطريقة الطبقيّة العشوائية في مدارس قضاء بعقوبة للعام الدراسي (2024-2025).

خامساً: أداة البحث Instruments of Research

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي:

- 1- تبنت الباحثة مقياس (عسل، 2014) للوعي الأخلاقي.
- 2- بناء البرنامج الإرشادي وفق حاجات فقرات مقياس الوعي الأخلاقي.

*التحليل الإحصائي

1-القوة التمييزية: لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس الوعي الأخلاقي تم التطبيق على (400) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية واستخدمت الباحثة اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين بين درجات المجموعة العليا ودرجات المجموعة الدنيا ومن خلال الاختبار تبين أن جميع فقرات المقياس مميزة عدا فقرة (16-26) مقارنة بالقيمة الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (216) كما في الجدول أدناه.

جدول (2) يبين القوة التمييزية لفقرات مقياس الوعي الأخلاقي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
1	2.657	.787	1.824	.746	7.981
2	2.463	.689	2.074	.745	3.981
3	2.268	.768	1.768	.620	5.260
4	2.268	.923	1.879	.651	3.576
5	2.425	.686	2.027	.742	4.093
6	2.472	.716	2.111	.601	4.013
7	2.416	.810	1.629	.804	7.165
8	2.518	.767	1.805	.554	7.827
9	2.398	.709	1.981	.760	4.162
10	2.388	.746	2.000	.808	3.671
11	2.518	.901	1.731	.705	7.146

5.717	.616	1.777	.756	2.314	12
4.766	.732	1.925	.834	2.435	13
2.962	.646	2.111	.772	2.398	14
2.335	.916	2.037	.766	2.305	15
1.581	.748	2.101	.715	2.259	16
5.443	.508	1.851	.787	2.342	17
7.639	.752	1.703	.814	2.518	18
5.384	.790	1.861	.697	2.407	19
2.368	.810	2.083	.799	2.342	20
2.276	.746	2.148	.806	2.388	21
3.975	.862	1.851	.814	2.305	22
5.536	.748	2.018	.726	2.574	23
4.107	.914	2.074	.908	2.583	24
5.324	.754	2.027	.701	2.555	25
1.228	.742	2.166	.697	2.287	26
2.701	.742	1.990	.865	2.287	27
11.437	.601	1.546	.725	2.583	28

2-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية: استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لحساب درجات افراد العينة على كل فقرة وبين فقرات المقياس الكلية وتبين ان جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) والجدول ادناه يوضح ذلك.

جدول (3) ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.336**	14	.159**
2	.218**	15	.217**
3	.321**	16	.319**
4	.187**	17	.348**
5	.171**	18	.336**
6	.190**	19	.121*
7	.367**	20	.103*

.256**	21	.352**	8
.242**	22	.232**	9
.215**	23	.248**	10
.303**	24	.362**	11
.150**	25	.264**	12
.524**	26	.251**	13

*الخصائص السايكومترية

1- الصدق الظاهري: هو المظهر العام للاختبار من حيث نوع المفردات وصياغتها ووضوحها وكذلك يتناول تعليمات الاختبار ودقتها وموضعيته ومدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من أجله وقامت الباحثة بعرض تلك الفقرات كما في ملحق رقم (1) على مجموعه من الخبراء وذلك لمعرفة مدى صلاحية تلك الفقرات وتم الحصول على نسبه الاتفاق (85%) وهذا يدل أن الأداة جاهزة لغرض قياس الظاهرة المدروسة.

2- الثبات: هو جزء من الصدق في البحث العلمي وذلك لأنه الصدق يتضمن الثبات (Baron ,1980. P:418) ويتضمن:

أ-الاختبار وإعادة الاختبار: طبقت الباحثة المقياس على (30) طالبة وبعد مرور اسبوعين إعادة الاختبار على العينة وتم حساب معامل بيرسون حيث بلغ معامل الثبات (0.80) وهو معامل يعد جيداً.

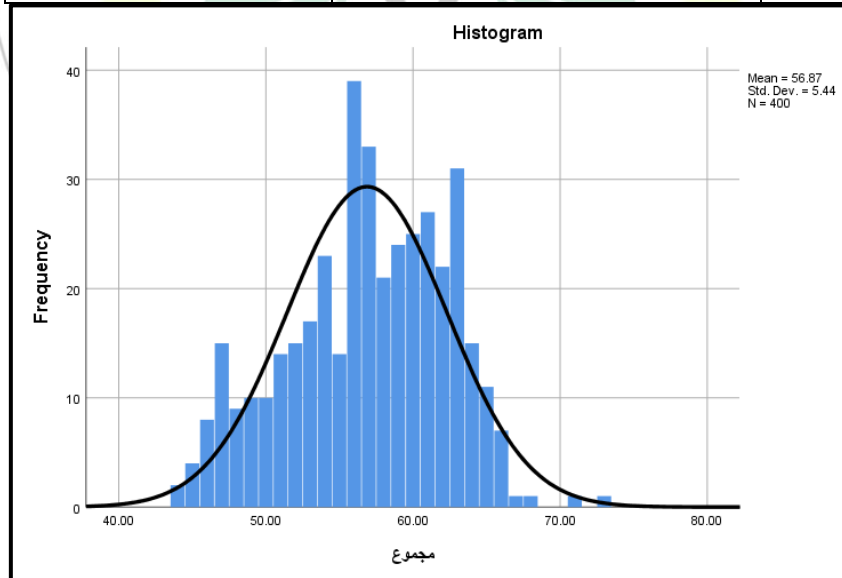
ب-طريقة الفاكرونباخ: وبعد معالجة البيانات بطريقة الفا تبين ان معادلة الفا تساوي (0.70) وهو معامل اتساق يعد جيداً.

المؤشرات الإحصائية لمقياس الوعي الأخلاقي

عند ملاحظة القيم الإحصائية لمقياس الوعي الأخلاقي نجد أن تلك القيم الإحصائية تتناسق في معظم مؤشرات المقياس العلمية.

جدول (4) المؤشرات الإحصائية لمقياس الوعي الأخلاقي

ت	الخصائص الإحصائية الوصفية	الوعي الأخلاقي
1	الوسط الحسابي	56.872
2	الخطأ المعياري	.271
3	الوسيط	57
4	المنوال	56
5	الانحراف المعياري	5.439
6	التباين	29.590
7	الألتواء	.269
8	الخطأ المعياري للالتواء	.122
9	التفرطح	.483
10	الخطأ المعياري للتفرطح	.243
11	المدى	29
12	أقل درجة	44
13	أعلى درجة	73



شكل (1) المنحنى التكراري لمقياس الوعي الأخلاقي

الوسائل الاحصائية : تم تطبيق برنامج (spss).

1-معامل ارتباط بيرسون.

2- الاختبار التائي لعينة واحد ولعينتين مستقلتين.

3-اختبار ولكوكسن واختبار مان وتني.

4-اختبار الفا كرونباخ.

الفصل الرابع/البرنامج الارشادي

اولا: مفهوم البرنامج الارشادي: هو خطوات منظمة يضعها الباحث بطريقة متسلسلة وفق اولويات مما تؤدي الى اشباع حاجات الافراد المنضمين للبرنامج الارشادي (حمد، 2013، 160).

ثانيا: بناء البرنامج الارشادي: تم بناء البرنامج وفق خطوات ونموذج (Bolders & drury, 1992) وهي:

1-تحديد حاجات المسترشدين: وتم تحديد حاجات البرنامج وفق الإطار النظري والنظرية المتبناة في البحث وفقرات المقياس ومن خلال تطبيق مقياس الوعي الاخلاقي على العينة وتم تحويل فقرات المقياس الى حاجات وجلسات ارشادية.

2-صياغة أهداف البرنامج: تم صياغة الهدف العام للبرنامج وهو تنمية الوعي الأخلاقي لطالبات الاعدادية وتحديد الهدف الخاص لكل جلسة وكذلك وضع الأهداف السلوكية لكل جلسة والتي تعبر عن مهارات ومعارف كل جلسة.

3-تحديد العناصر التي يقوم عليها البرنامج: وقد تم تحديد الحاجات الارشادية والجلسات الارشادية بعد الاطلاع على الإطار النظري المشتقة منه فقرات المقياس وتحديد طالبات المرحلة الاعدادية وهم افراد المجموعة التجريبية والتي يتم تطبيق البرنامج الارشادي عليهم.

4- تحديد الأنشطة لتنفيذ البرنامج: حددت الباحثة فنيات الاسلوب الارشادي لتنمية الوعي الاخلاقي لطالبات المرحلة الاعدادية وضمن جدول محدد بالزمان والمكان والتاريخ لكل جلسة ارشادية وفق اسلوب العلاج الواقعي وفنياته (تقديم الموضوع، سؤال من الواقع، الفعالية والمرح، اعادة التعلم، التقويم، التدريب البيئي).

5- تقويم كفاءة البرنامج الارشادي: لتقويم البرنامج استعملت الباحثة ثلاثة أنواع من التقويم، حيث استخدمت التقويم التمهيدي بعرض جلسات البرنامج على المختصين واجراء الاختبار القبلي قبل تطبيق البرنامج، ومن خلال

طرح اسئلة في نهاية كل جلسة وهذا يسمى التقويم البنائي الذي يتم خلال نهاية كل جلسة واما التقويم النهائي والذي يتمثل بالاختبار البعدي والنتائج التي حققها البرنامج بعد تطبيقه على افراد المجموعة التجريبية.

ثالثا: التطبيق النهائي للبرنامج الارشادي: تم تطبيق المقياس على العينة البالغة (400) طالبة وتم اختيار (20) طالبة بطريقة قصدية ممن حصلوا على اقل من الوسط الفرضي وتم توزيع الطالبات بواقع (10) طالبات في كل مجموعة (تجريبية وضابطة) وحددت الباحثة (10) جلسات ارشادية وفق حاجات الطالبات وفقرات المقياس وبواقع جلستين في الاسبوع وتم تحديد يوم الاثنين والاربعاء من كل اسبوع في تمام الساعة (10:30) صباحا.

جدول (5)

عناوين وتاريخ جلسات البرنامج الارشادي

ت	اليوم والتاريخ	عنوان الجلسة
1	الاثنين 2024/11/4	الافتتاحية
2	الاربعاء 2024/11/6	حل المشكلات
3	الاثنين 2024/11/11	الوعي الاخلاقي (أ)
4	الاربعاء 2024/11/13	الوعي الاخلاقي (ب)
5	الاثنين 2024/11/18	تحمل المسؤولية
6	الاربعاء 2024/11/ 20	احترام رأي الآخرين
7	الاثنين 2024/11/25	اتخاذ القرار
8	الاربعاء 2024/11/27	تعزيز الادراك الاخلاقي
9	الاثنين 2024/12/2	المشاركة الاجتماعية
10	الاربعاء 2024/12/4	الختامية
الاختبار البعدي يوم الخميس 2024/12/5		

نموذج جلسة ارشادية

الجلسة الثالثة: الوعي الاخلاقي(أ) يوم الاثنين 2024/11/11

عنوان الجلسة	الوعي الاخلاقي
الحاجة	الحاجة الى معرفة الوعي الاخلاقي
هدف الجلسة	تتمية قدرة أفراد البرنامج على الوعي الاخلاقي
الأهداف السلوكية	أن تكون المرشدة قادرة على: 1-ان تعرف معنى الوعي الاخلاقي 2-ان توضح اهمية الوعي الاخلاقي 3-ان تعرف صفات الفرد الواعي اخلاقيا
استراتيجيات المقدمة	تقديم الموضوع، المناقشة، سؤال من الواقع، اعادة التعلم، التعزيز، التقويم
النشاطات	-تقوم المرشدة بالترحيب بالمسترشدات وتشكرهم على الحضور والتشجيع وتراجع ما دار في الجلسة السابقة. -تقدم الشكر والثناء للمسترشدات اللواتي اتموا الواجب. -تقدم المرشدة محاضرة عن موضوع الجلسة ومعرفة معنى الوعي الاخلاقي (هو قدرة الفرد على اتخاذ القرار وهو مدرك لكل التبعات الاخلاقية متجاوز مجرد ان يتبع القوانين والقواعد). -ان توضح المرشدة اهمية الوعي الاخلاقي من خلال المناقشة مع المسترشدات بأن الوعي (هو الخطوة التي تتشكل من خلالها شخصية الفرد وتطور ذاته وبقدرته على المساهمة في بناء مجتمع سليم وواعي). -تقوم المرشدة بممارسة فنية طرح سؤال من الواقع مثلا (كيف تنظر الى افراد مجتمعك ولتكن من محيطك الدراسي؟ تقوم المرشدة بممارسة فنية اعادة التعلم حول مفهوم الوعي الاخلاقي واهميته لبناء سلوك المجتمع وتقديم التعزيز للطالبات المشاركات في تقديم ارائهن في الجلسة.
التقويم البنائي	تحديد سلبيات وإيجابيات وتلخيص الجلسة بطرح السؤالين الآتيين: 1-ما هو معنى الوعي الاخلاقي؟ 2-ما هي اهمية الوعي الاخلاقي للمجتمع؟
التدريب البيئي	تطلب المرشدة من المسترشدات تطبيق كل ما دار في الجلسة الارشادية في مواقف الحياة الواقعية.

إدارة الجلسة الثالثة: الوعي الاخلاقي 2024/11/11

-تقوم المرشدة بالترحيب بالمسترشدات وتشكرهم على الحضور والتشجيع وتراجع ما دار في الجلسة السابقة.
-تقدم الشكر والثناء للمسترشدات اللواتي اتموه الواجب.

-تقدم المرشدة محاضرة عن موضوع الجلسة ومعرفة معنى الوعي الاخلاقي (هو قدرة الفرد على اتخاذ القرار وهو مدرك لكل التبعات الاخلاقية متجاوز مجرد ان يتبع القوانين والقواعد).

-ان توضح المرشدة اهمية الوعي الاخلاقي من خلال المناقشة مع المسترشدات بأن الوعي (هو الخطوة التي تتشكل من خلالها شخصية الفرد وتطوير ذاته وبقدرته على المساهمة في بناء مجتمع سليم وواعي كلما كان الشخص لديه وعي اخلاقي كلما ساهم اكثر في بناء المجتمعات اكثر نزاهة واخلاق وتستمع الى الضمير قبل اتخاذ اي قرار مما يجعل السلوك ايجابي وبالتالي يساعد على تعزيز وترسيخ القيم في كافة مجالات الحياة).

-تقوم المرشدة بممارسة فنية طرح سؤال من الواقع مثلا (كيف تتظرين الى افراد مجتمعك وليكن من محيطك الدراسي؟

-المسترشدة(ا):كل شخص وله حريته بما يفعله.

-المسترشدة(ب): انا افعل كما يفعل ابي وامي وشارك الآخرين واساعدهم.

-المرشدة تناقش المسترشدة(ا) كلامك منطقي ولكن هل كل ما يفعله الآخرين هو صح؟ يجب ان تكون هناك قواعد وقيم نلتزم بها ونقوم في ضوءها بالحكم على الآخرين ان كانوا يفعلون ما هو جيد او غير جيد , وتقدم المرشدة الشكر للمسترشدة (ب) لجوابها وترد عليها كيف تساعد الآخرين مثل الوالدين ؟ أجابت :استمع الى الآخرين واحاول أقدم المساعدة ولكن بعد استشارة والداي بالموضوع .

-تقوم المرشدة بممارسة فنية اعادة التعلم حول مفهوم الوعي الاخلاقي واهميته لبناء سلوك المجتمع وتقديم التعزيز للطلابات المشاركات في تقديم آرائهن في الجلسة.

تحديد سلبيات وايجابيات وتلخيص الجلسة بطرح السؤالين الآتيين:-

1-ما هو معنى الوعي الاخلاقي؟

2- ماهي اهمية الوعي الاخلاقي للمجتمع؟

-تطلب المرشدة من المسترشدات تطبيق كل ما دار في الجلسة الارشادية في مواجهه مواقف الحياة الواقعية.

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج وتفسيرها

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعات التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي عند مستوى (0.05) على مقياس الوعي الاخلاقي. ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ولكوكسن) لمعرفة الفروق بين الاختبارين وقد تبين ان القيمة المحسوبة تساوي (0,00) وهي دالة احصائية والقيمة الجدولية (8) عند مستوى (0.05) وهذا يدل على رفض الفرضية الصفرية وقبول البديلة اي ان هناك فروق في الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) يبين درجات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي الاخلاقي في الاختبارين القبلي والبعدي وقيمة (W) المحسوبة والجدولية

ت	التجريبية الفروق		رتب الفروق	رتب الفروق السالبة	رتب الفروق الموجبة	قيمة ولكوكسن		الدلالة وفق مستوى 0.05
	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي				المحسوبة	الجدولية	
1	55	76	21		7	.00	8	دالة احصائيا
2	52	74	22		8.5			
3	54	70	16		1.5			
4	59	76	17		3.5			
5	55	73	18		5			
6	60	77	17		3.5			
7	58	80	22		8.5			
8	54	77	23		10			
9	55	74	19		6			
10	61	77	16		1.5			
مج					W+=55.00 W-=.00			

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعات الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي عند مستوى (0.05) على مقياس الوعي الاخلاقي. ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ولكوكسن) لمعرفة الفروق بين الاختبارين وقد تبين ان القيمة المحسوبة تساوي (22) وهي غير دالة احصائية

والقيمة الجدولية (5) عند مستوى (0.05) وهذا يدل على قبول الفرضية الصفرية ورفض البديلة اي ان لا توجد فروق في الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) يبين رتب الفروق وقيمة اختبار (W) للمجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي

ت	الضابطة الفروق		رتب الفروق	رتب الفروق السالبة	رتب الفروق الموجبة	قيمة ولكوكسن		الدلالة وفق مستوى 0.05
	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي				المحسوبة	الجدولية	
1	55	54	-1	3.5		22.00	5	غير دالة احصائيا
2	52	50	-2	8				
3	54	55	1	3.5				
4	60	61	1	3.5				
5	55	56	1	3.5				
6	52	52	0					
7	58	56	-2	8				
8	54	55	1	3.5				
9	55	57	2	8				
10	53	52	-1	3.5				
مج				W- =23.0 0	W+=22. 00			

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى (0.05) على مقياس الوعي الاخلاقي، واختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (مان وتني) لمعرفة الفروق بين الاختبارين وقد تبين ان القيمة المحسوبة تساوي (0.00) وهي دالة احصائية والقيمة الجدولية (13) عند مستوى (0.05) وهذا يدل على رفض الفرضية الصفرية وقبول البديلة اي ان هناك فروق في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) يوضح قيمة اختبار مان وتني للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمقياس الوعي الأخلاقي

ت	الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية		الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة		قيمة مان وتني (U)		مستوى الدلالة (0.05)	دلالة الفروق
	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	المحسوبة	الجدولية		
1	76	15.5	54	4	.000	13	0.05	دالة
2	74	13.5	50	1				
3	70	11	55	5.5				
4	76	15.5	61	10				
5	73	12	56	7.5				
6	77	18	52	2.5				
7	80	20	56	7.5				
8	77	18	55	5.5				
9	74	13.5	57	9				
10	77	18	52	2.5				
مج	155.00		55.00					

تفسير النتائج

وترى الباحثة ان سبب ظهور هذا نتيجة محاوله فهم وتوحيد جوانب الاخلاق الثلاثة (المعرفة- الوجدان- السلوك) في إطار واحد يوضح تفاعل الجانبين المعرفي والانفعالي لدى العينة حسب نظريه (Rest, 1986) والذي تؤكد ان الشخص يستطيع ان يكون واعى من خلال التنشئة الاجتماعية والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع العراقي، حيث اظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ايجابية لصالح الاختبار البعدي وهذا يرجع الى ان افراد العينة تأثروا بالبرنامج الارشادي وجاءت هذه الدراسة متفقة مع دراسة (عبد ، 2020) ودراسة (مغير ، 2023) والذي يؤكد تأثر المجموعة التجريبية بالجلسات الارشادية الذي مبنية وفق اسلوب العلاج الواقعي .

الاستنتاجات

- 1- استخدمت الباحثة أسلوب الحوار والارشاد الجماعي الذي له دور فعال في تنمية الوعي الاخلاقي من خلال التفاعل والثقة والالفة بين افراد المجموعة والمرشدة.
- 2- تبنت الباحثة أسلوب العلاج الواقعي والذي قامت ببناء جلسات البرنامج وفق فنياته لتحقيق هدف البحث وكذلك الفنيات التي استخدمتها المرشدة في ادارة الجلسات كان لها دور فعال لنجاح البرنامج والحصول على هذه النتائج
- 3- أثبتت فنيات أسلوب العلاج الواقعي فعاليته في التأثير على الطلبة في الدراسة الحالية والدراسات السابقة منها دراسة (محمد، 2020) ودراسة (مغير، 2023).

ثانياً: التوصيات

- 1- الى وحدات الارشاد في الجامعات وفي المدارس ضرورة اقامة دورات توعوية لتعزيز الوعي الاخلاقي بين افراد المجتمع ونشر ثقافة التسامح بينهم.
- 2- ضرورة أن تمارس وسائل الاعلام دورها في نشر القيم الأخلاقية مثل العفو. التعاون. حب الانتماء للوطن

ثالثاً: المقترحات

- 1- دراسة الوعي الاخلاقي مع متغيرات اخرى مثل (الهوية الاجتماعية والالتزان الانفعالي).
- 2 - اجراء دراسة مماثله على عينه مثل (طلبة الجامعة، مدرسي المراحل الاعدادية والمتوسطة).
- 3- اجراء برامج ارشادية لتنمية الوعي الاخلاقي مثلاً (اسلوب العقلاني الانفعالي، أسلوب لعب الدور).

المصادر العربية:

- حمد، ليث كريم (2013)، الارشاد النفسي في التربية: ادبيات - برامج - دراسات. المطبعة المركزية، ديالى، العراق.
- الربيعي، محمد عبد الرضا، (2018)، اثر البرنامج الارشادي بالأسلوب العقلاني الانفعالي في تنمية الوعي الاخلاقي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير، جامعة ديالى، العراق.
- زهران، حامد عبد السلام، (1977)، علم النفس النمو. ط2، عالم الكتب، القاهرة.
- الزيادي، محمود (1980)، اسس علم النفس العام، مكتبة انجلو، القاهرة.

-شبلبي، يوسف عبد الرحيم، (2010)، ارتباط المستوى الاخلاقي بالتنمية السياسية للامة العربية. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح .

-صالح، عبد الكريم محمود وعيسى، محمد سبتي، (2020)، فاعلية البرنامج الارشادي بالأسلوب الواقعي في تنمية الشغف الدراسي لدى طلاب المتوسطة. مجلة ديالى، العدد 84.

-عبد، علي عباس، (2020)، فاعلية برنامج ارشادي بأسلوب العلاج الواقعي في تنمية الحرية الذاتية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة ديالى، العدد 86، ديالى، العراق.

-عزام، صبري محمد، (2001)، الاحصاء في التربية. ط1، دار صفاء للنشر، الاردن.

-عسل، كاظمية محمد، (2014)، الوعي الاخلاقي وعلاقته بالتسامح الاجتماعي. رسالة ماجستير، كلية ابن رشد، بغداد، العراق.

-عودة، علي، (2021)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط1، دار الفكر للنشر، مصر.

-غراب، هاشم احمد، (2015)، علم النفس النمو من الطفولة الى المراهقة. دار الكتب العلمية، بيروت.

-المعموري، محاسن هادي، (2010)، دور القيم الاخلاقية في تنمية الموارد البشرية اثر الفعل الاخلاقي في اتخاذ القرار. المركز الاستشاري، المملكة المتحدة.

-وزارة التربية، (1977)، نظام المدارس الثانوية. مطبعة وزارة التربية، العراق.

المصادر باللغة الاجنبية

-Baron, A ,Retal(1980): **Psychology Helt sannders Intentional edition dapan.**

-Borders ,I, D.& Dory, Sandra (1992):Commentary, **school Counseling Porgrams, a review for policy makers and practioners Journal of counseling and development**, Vol .70.

-Bryant,P.(2009): **Self –regulation and moral awareness amoral entrepreneurs**, Macquarie Graduate School of Management Macquarie University NSW.

-Creswell, J.W. (2014): **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**, (4thed).

- Gharles ,R,C(2004): **Moral Psychology and Information Ethics Psycho Logical Distance and The Components of Moral Action In a Digital World**, University of Notre Dame.
- Glasser ,W,(Ed).(1980):**What are you Doing New York Harper &Row.**
- Glasser, William(1965): **Reality theray ,New York Harper and Row U.S.A.**
- Graham,D.(1974): **Moral Learning and Development Theory and Research London, Batsford.**
- Kline, William B(1992)The Evolution of Mental Health Counseling as a core mental Health provider :Definition and Identity in Hinkle J, socalt (Ed).
- Nauaez, D.(1998):The In Huence of Moral Schemas on Reconstruction of Moral Narratives in Eight Graders and College Students ,Journal of Educational psychology, Vol.90.no.1.
- Okun. Barbara .F.(1992):Effective helping interviewing and counseling techniques, Fourth Edition brooks Icole publishing company pacific Grove, California.
- Rest ,J.R(1994):Background :Theory and Research ,in J.R Rest and. Narvaez(Eds) ,Moral Development in the Professions ,Hillsdale ,NJ :Lawrence Erlbaum Associates ,Publisher.
- Rest, J.R.(1986):Manual for the Defining issues Test ,Minneapolis: Center for the Study of Ethical Development, University of Minnesota.
- Reynolds, S.J(2007):Moral Awareness and Ethical Predispositions: Investigating the Role of Individual Differences in the Recognition of Moral Lssues ,American Psychological Association.
- Shaver, James &Strong, William (1976):Facing Value Decisions ,Belmont Calif Wadsworth.
- Van sandt ,Craig V(2001):An Examination of the Relationship Between Ethical work Climate and Moral Awareness, Blacksburg, Virginia, U.S.A.

الملاحق

ملحق(1)

مقياس الوعي الاخلاقي

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
1.	اتمكن من تمييز أسباب مشكلاتي				
2.	اهتم بمصالح غيري واحاول تقديم المساعدة لهم				
3.	اضع نفسي في موقع الآخرين عند حدوث أي اساءة لهم				
4.	أفكر بنتائج افعالي قبل اتخاذ أي قرار				
5.	أحترم مشاعر المحيطين بي وان كانوا غرباء				
6.	أحاول أن أكون غير متحيز عندما يطلب رابي في مسال ما				
7.	اتمكن من تفهم مشكلاتي في المدرسة				
8.	اتجرد من الثماني الاجتماعي والديني حين أقيم مسالة اخلاقية				
9.	أبحث عن حلول متعددة للمشكلة بدلا من حل واحد				
10.	أحترم تنوع تفكير اصدقائي مهما كان مختلفا عن تفكيري				
11.	أفضل أن اتعرف على آراء الآخرين نحو الأحداث الراهنة				
12.	أستطيع ابتكار طرائق صحيحة ومتعددة للحل في المواقف الاجتماعية				
13.	أؤمن أن لكل فرد اسلوبه الخاص في حل مشكلاته				

14	أراعي حاجات الناس حتى في المواقف التي تتعلق بمصالحي الخاصة			
15	أستطيع ايجاد حلول مناسبة لجميع مشكلاتي الاخلاقية			
16	التعاون مع كل الناس مهما اختلفت انتماءاتهم العقائدية			
17	أتمكن في تأثير قراراتتي على الآخرين			
18	أراجع اخطائي واصححها لأحافظ على علاقاتي الشخصية بالآخرين			
19	أحاول ايجاد مبررات لمن يسيء لي			
20	أضع وجهات منظر الآخرين بعين الاعتبار قبل اتخاذ أي قرار في المهمات المشتركة			
21	أفضل مواجهة المشكلة مهما تكن حساسة			
22	أفكر في مستقبل اصدقائي المقربين			
23	أحاول ان احدد بدقة مشاعر الآخرين في المواقف الاخلاقية			
24	التمس العذر للآخرين فيما لو حصل لي اذى بسببهم			
25	أعي حقوق الآخرين والتزم بمعاييرهم			
26	أستطيع ادراك طبيعة المشكلات التي تواجهني			
27	أعتقد إلى تقديم المساعدة للآخرين دليل قوة			
28	أفهم الآراء في أي مشكلة			

"فاعلية استراتيجية تنال القمر في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي بمادة التربية الإسلامية وتنمية تفكيرهن الشمولي"

The Effectiveness of the "Reach for the Moon" Strategy on the Academic Achievement of Fourth-Grade Science Students in Islamic Education and the Development of Their Holistic Thinking

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/11/10	2025/11/27

م.م. يونس ضرار جاسم م.م. مهند احمد سلطان

جامعة الحمدانية – كلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم العلوم التربوية والنفسية

M.M. Muhannad Ahmed Sultan

M.M. Younis Dharar Jassim

Al-Hamdaniya University – College of Education for Humanities / Department of Educational and Psychological Sciences

Keywords: (Reaching the Moon, Achievement, Islamic Education, Holistic Thinking)

Youniesdrar12345@uohamdaniya.edu.iq

mohand.1993@uohamdaniya.edu.iq

الملخص :

يهدف بحثنا الحالي إلى التعرف على "فاعلية استراتيجية تنال القمر في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي بمادة التربية الإسلامية وتنمية تفكيرهن الشمولي"، وقد استعمل الباحثان المنهج التجريبي، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية من ثانوية زنوبيا للبنات وتكونت العينة من (59) طالبة مكونة من مجموعتين التجريبية والضابطة، وتطلب ذلك أيضاً صياغة الأهداف السلوكية التي صاغها الباحثان وبلغت (80) هدفاً شملت المجالات الآتية: التذكر والفهم والتطبيق والتحليل، وبعد إجراء عملية تكافؤ المجموعتين عمد الباحثان إلى إعداد اختبارا تحصيليا من مادة التربية الإسلامية وبلغ (40) فقرة، كما أعد الباحثان اختبارا في التفكير الشمولي وبلغ (36) فقرة وبعد التأكد من صدق الأداتين وثباتهما واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة توصل الباحثان إلى عدد من النتائج والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية : (تنال القمر. التحصيل. التربية الإسلامية. التفكير الشمولي).

Abstract:

The present study aims to investigate the effectiveness of the "Reach for the Moon" (Tanal Al-Qamar) strategy on the academic achievement of fourth-grade science students in Islamic Education and on the development of their holistic thinking. The researchers adopted an experimental design. The research sample was randomly selected from Zenobia Secondary School for Girls and consisted of 59 students, divided into experimental and control groups. This required the researchers to formulate 80 behavioral objectives encompassing the cognitive domains of remembering, understanding, application, and analysis. Subsequently, the researchers developed a 40-item achievement test in Islamic Education and a 36-item test to measure holistic thinking. After establishing the validity and reliability of both instruments and applying appropriate statistical methods, the researchers derived a number of significant results, recommendations, and proposals.

Keywords: Reach for the Moon Strategy, Academic Achievement, Islamic Education, Holistic Thinking.

مشكلة البحث :

إن مهمة القائم على التدريس مهمة عظيمة جداً، وعمله من أشرف الأعمال إذا أتقنه وأخلص الله تعالى فيه، لكن تعظم المشكلة وتزداد إذا أهمل واجبه، ولم ينتشل طلبته من الجهل والانحراف والمبادئ الهدامة، والسلوك السيئ، كان الوزر في عنقه، وهو مسؤول أمام الله تعالى، ومن أبرز المشكلات تقصيره في استخدام طرائق التدريس الحديثة، إذ تجده يلقي المعارف ويقدمها بطريقة جامدة، مما يترتب على هذه المشكلة تأثيرات سلبية خطيرة تؤثر في قدرات طلبته المعرفية والعقلية، إذ يعاني العديد من مدرسي مادة التربية الإسلامية من استعمال متدني لطرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة، وإهمالها فضلاً عن قلة استخدام التقنيات العلمية الحديثة، مما أثر وبشكل ملحوظ على تفاعل طلبتهم ومستوى تحصيلهم، مما يجعلنا نقف أمام معضلة حقيقية، جعلت القائم على التدريس وعاء مثالياً لنقل المعرفة، وتلقينها، وتحفيظها، دون الالتفات إلى ذاتية المتلقي وقدرته على التعلم، والارتقاء بجانب التحصيل لديه. وهذا ما أكدته أيضاً كل من: (علي، 2010 : 13)، و(الجلاد، 2011 : 33)، و(حماد، 2018 : 29) كما يعاني الكثير من طالباتنا انخفاضاً في قدرات التفكير، ويُرجع بعض التربويين والباحثين السبب في ذلك إلى قصور في أسلوبنا التعليمي وطريقة عرض المواضيع الدراسية، وغالباً ما يتمحور هذا القصور في إهمال المدرس لتطبيق طرائق التدريس المختلفة التي تحفز من عملية التفكير، فتراه غالباً ما يتخرجون وهم أشبه بالإنسان الآلي، الذي لا يمكن أن يعطي شيئاً جديداً من ذاته، وعدم وصولهم إلى الحد المطلوب من التفكير الشمولي، وإن هذه المشكلة لا تنحصر في التفكير فقط بل تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي لدى الطالبات و تبرز هذه المشكلة بوضوح مع شيوع طرائق جامدة لا تأخذ في الحسبان أهمية إكساب الطالبات مهارات التفكير المختلفة ولا سيما التفكير الشمولي منها في تراجع، وهذا ما أكدته أيضاً كل من: (نوفل، 2009 : 20)، و(الطاهر، 2011 : 41)، و(خضيرات، 2018 : 30)

وعطفا على ما سبق وقع اختيار الباحثان على استراتيجية تنال القمر، التي تتناغم في خطوات تطبيقها ولا يمكن لها أن تُغيب جانب التفاعل، فضلاً عن جانب التفكير، ويأمل الباحثان في الحصول على إجابة للسؤال الآتي : "هل لاستراتيجية تنال القمر تأثير في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي بمادة التربية الإسلامية وتنمية التفكير الشمولي لديهن" ؟

أهمية البحث :

إن التطورات المعاصرة الأخيرة والتي يشهدها العالم على جوانب عديدة ساهمت في تطوير الأساليب والطرائق التدريسية ، وانطلاقاً من علم النفس التعليمي و الحديث ، والبحوث التربوية التي أثرت في ازدياد الوعي لدى المدرسين ، وحاجتهم إلى تجديد النمط التقليدي في التدريس وإيجاد أنواع بديلة تتوافق مع التطوران العلمية ، والتكنولوجية الكبيرة ، التي جعلت من العالم كله قرية متصلة صغيرة يمكن اجتيازها بأسرع وقت، وأقل مجهود، مما يسر الانفتاحات العالمية ومتابعة كل ما جديد ومتطور، فكان مما شملته هذا التطورات البحث عن الطرائق في التدريس وخلق بيئة تعليمية جديدة ، والرقى بعملية التعليم إلى أفضل مستوياتها، إذا طبق المدرسون والمهتمون في الحقل التعليمي تطبيق هذه الطرائق الحديثة ، وجلب الإمكانيات اللازمة لها. (الجبالي، 2016 : 3)

ومن هذا المنطلق نقف على فاعلية استراتيجية تنال القمر في عملية التدريس مادة التربية الإسلامية، إذ تعد من الاستراتيجيات الفاعلة في التدريس، والمستندة إلى تدريب الطالبات على العمل الجماعي بناء على ملاحظة الطالبات ومتابعة الموضوع، ومناقشته ما بين أعضاء المجموعات، ومدى عمل ذلك وأثره في سلوكيات أعضاء المجموعات ونواتجها. (زاير وآخرون 2017 : 162)، كما تعمل استراتيجية تنال القمر على أن يكون الطالبات محورا فاعلا في العملية التعليمية، من خلال تفعيل دورهن وإتاحة الفرصة لهن في المناقشة مع زميلاتهن، مما يساعد على نمو لتفكير والحوار لديهن. (الشناوة، 2014 : 436).

فعملية تطبيق إستراتيجية تنال القمر في تدريس موضوعات التربية الإسلامية داخل الصف لها أهمية نظرا لما أحدثته نتائج الدراسات السابقة من تحفيز وتشجيع الطالبات وجعلهن أكثر نشاطاً، وتجعل من عملية التعليم ممتعة، ومثيرة، ومشوقة، وتحقق الأهداف المرجوة بأقل جهد ووقت ممكن ويسعى الباحثان لمعرفة أهميتها في تدريس مادة التربية الإسلامية سعياً في تعزيز من قدراتهن المعرفية وترسيخ المعرفة عطفا على الخطوات المتبعة فيها، وبالتالي زيادة تحصيلهن في مادة التربية الإسلامية (دحلان، 2019 : 20) وهذا يفتح الباب لنا للحديث عن أهمية التربية الإسلامية وأهمية تحصيلها الدراسي .

إذ تعد صلة التربية الإسلامية بالتحصيل الدراسي صلة تكاملية، فالتربية الإسلامية ليست مادة تدرس لتنمية المعلومات أو لكسب المهارات فقط، ولكنها روح وتأثير وأهمية لحياة الجميع سواء كان صغيراً أو كبيراً ذكراً أو أنثى ، ومن خلال زيادة تحصيل الطالبات فيها يمكننا الحكم على وصول ما تتضمنه من الأحكام والتهديب في نفوس

الطالبات، فهي تسهم في إعداد الطالبات للحياة الدنيا والآخرة معاً، وليست أهميتها للطالبات فقط، بل يتعدى الأمر إلى المقررات الأخرى بحاجة ماسة إلى أن تنهل منها، وتهتدي بتوجيهاتها، حيث أن المبادئ الإسلامية للتربية تستمد من الكتاب والسنة، فإن هذا يقتضي أن تكون الموضوعات الدراسية فيها قد تحققت ووصلت إلى أذهان الطالبات، فالتربية الإسلامية تزود الطالبات المسلمات بتوجيهات محددة في كل عمل يقومن به، فإنها ولا شك - تمدنا بتوجيهات لسائر فروع المعرفة. (أحمد، 2018 : 49)

فإن الهدف الأساسي من موضوعات مناهج التربية الإسلامية هو الخروج بالمادة الدراسية من المجال المدرسي المحدود إلى صورة حية متحركة مما يجعلها أكثر حيوية وإقناعاً، ويبسر فهمها ورسوخها في الأذهان وتعد مسألة الاهتمام بالتحصيل الدراسي فيها من أنجح الطرق لتحقيق الخبرة المباشرة للمتلقي، لأن العملية التعليمية خرجت من كونها معلومات تملأ بها عقول الطالبات إلى خبرات يكتسبها المرء لكي يتفاعل مع حياته بشكل أفضل، فقد يساعد زيادة التحصيل الدراسي، وصول الطالبات إلى درجة التمكن كما يساعد الطالبات من إتقان العبادات المقررة عليهن، فضلاً عن تنمية تفكيرهن. (موسى، 2024 : 190)

ومن زاوية أخرى توضح الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس على وجوب أهمية الاعتناء بتنمية التفكير الشمولي، وتضمينها في جميع مكونات المنهج الدراسي؛ لأن تعليم التفكير العلمي يرفع من درجة الإثارة الأذهان المتعلمين والجذب للخبرات الصفية، وتجعل من دورهم ايجابياً، وفعالاً. (عبد العزيز، 2016:17) فقد ثبتت أهمية التفكير الشمولي بكونه " نشاطاً عقلياً يمكن الطالبات من حل المشكلات حلاً متكاملًا واحدًا وبالاعتماد على الجودة والتأمل في الأداء وكيفية التعامل مع العموميات والمواقف التي فيها غموض بالميل نحو التفصيل العقلي والإدراك الشمولي لموقف ما. وسهولة التعامل مع الآخرين، ولذلك؛ تم تصنيف مهارات التفكير الشمولي إلى خمس مهارات هي : الجودة والتأمل في الأداء -التعامل مع العموميات دون اللجوء إلى الجزئيات - التعامل مع المجردات والمواقف الغامضة - التخيل العقلي والإدراك الشمولي للموقف - سهولة التعامل مع الآخرين.(نهلة، 2015: 352)

ويؤكد(أحمد، 2022 : 100) أن التفكير الشمولي يمنح الطالبات القدرة على التفاعل والتفكير على نحو إيجابي مع الأحداث التي تختلف عن ما هو موجود داخل مخططاتهم المعرفية، كما يمنحهم القدرة على ربط المعلومات الجديدة على نحو سريع مع ما هو موجود لديهم من مخططات معرفية، لأنه ينمي لديهم القدرة على رؤية العلاقات بين الأحداث المختلفة، وهذا يمنحهم تفاعل إيجابي مع الأحداث التي يوجهونها، ومن خلال التفكير الشمولي إلى " (التعميم - الاستنباط الاستنتاج - تحديد أبعاد المشكلة - التعامل مع الأفكار) "ومن هنا لابد أن تربي المدرسة والجامعة الطلبة على الانفتاح العقلي، وعلى التفكير الشامل لتحرير عقله والارتقاء به، فهي تدربه على أساليب استخدام العقل والمنطق دون التفكير الجزئي أو استعجال في الكشف عن الحقائق، ولا يقتصر التفكير الشمولي على معرفة الظواهر للأشياء، وإنما يتعداها إلى التفكير في العلل والمسببات، وطرح التساؤلات حول القضايا المثارة التي تسبب الأزمات، وذلك لكي يكون للخبرات التي يحصل عليها الطالبات معنى وقيمة وأثر، فالتفكير بمنطق

يقود الفكر إلى كشف النقاب عن وجه الحقيقة، وإلى اتخاذ قرارات صائبة ، ولاسيما لدى طالبات الصف الرابع الاعدادي لما تمثلها هذه المرحلة الدراسية من أهمية انتقالية تفسح المجال للطالبات من تطوير قدراتهن المعرفية والتفكير في مستقبل دراستهن الاعدادية ، فلا بد ان يشجع الأساتذة والمعلمون والآباء المستثمرون الطالبات على توظيف العقل، وعلى حسن الإصغاء للآخرين، واحترام آرائهم ومحاكمتها بالمنطق الواضح والحجة البيئية، وهم يعلمونهم متى يستمعون، وكيف يسألون ويجيبون، أو يدلون بآرائهم من منطلق أن التفكير المنطقي والحوار السليم يقودان إلى النجاح، وأن الخطأ في التفكير يقود إلى خطأ في الاستنتاج. (مسلم ،2015 : 220)

هدفا البحث:

1. التعرف على فاعلية استراتيجية تنال القمر في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة التربية الإسلامية.
2. معرفة فاعلية استراتيجية تنال القمر في تنمية التفكير الشمولي لدى طالبات الصف الرابع العلمي.

حدود البحث :

1. الحد البشري : (طالبات الصف الرابع العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية للدراسة الصباحية في مركز محافظة نينوى) .
2. الحد المكاني : (المدارس الإعدادية في مركز محافظة نينوى،) .
3. الحد الزمني : (الفصل الدراسي الثاني من العام (2024 م / 2025 م).
4. الحد الموضوعي : (الوحدة الرابعة والخامسة من كتاب القرآن الكريم والتربية الإسلامية للصف الرابع الاعدادي ، الطبعة الثامنة للسنة 2024) .

تحديد المصطلحات :

أولاً. الفاعلية : فقام بتعريفه كل من :

1. عبوي (2006) : " باعتبارها الدرجة التي تحقق بها الأهداف المحددة سلفاً".(عبوي، 2006: 28)
 2. البحيري (2014)، نقلا عن (فلوراكس Florax، وكولمان Kolman) بأنها : " العلاقة بين الأهداف والمخرجات". (البحيري، 2014: 135)
- ويعرفها الباحثان اجرائياً بأنها : مدى مقدرة المتغير المستقل على التأثير في المتغير التابع.

ثانياً. تتال القمر : يعرفها كل من :

1. Boyle (2009) بانها : مجموعة من العمليات التي تساعد الطلاب على إيجاد الأفكار الرئيسية، وفهم مكونات المحتوى التعليمي (Boyle , 2009: 210)

2. الهاشمي (2010) بانها : "من أهم طرائق التدريس التي تساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد والشمولي فضلاً عن التخطيط والمراقبة والتقويم لأداء الطالب في حله لمشكلة ما". (الهاشمي، 2010: 120)

-ويعرفها الباحثان اجرائياً : سلسلة خطوات منظمة يتم اتباعها من قبل طالبات الصف الرابع العلمي من المجموعة التجريبية والتي تجعلهن أكثر تفاعلاً في أثناء الدرس وتبدأ بعملية (التنبؤ، التنظيم، البحث، التخليص، التقييم)، ويتم ذلك بتوجيه من مُدرسة المادة.

ثالثاً : التفكير الشمولي : فقام بتعريفه كل من :

1. الأشقر (2011) بأنه : نمط من التفكير الذي يستخدم فيه الدليل من اجل التوصل الى نتائج نهائية علمية امبريقية، وقابلة للتكرار والاختبار والتحقق والتحليل. (الأشقر، 2011: 42)

2. رزوقي (2018) بأنه : القدرة العاليه والتي يتحكم لها الطلاب وتمكنهم من التعامل مع الأحداث التي تعترضهم بصورة شاملة. (رزوقي واستبرق، 2018 : 200)

-ويعرفه الباحثان اجرائياً بأنه : خبرة ومقدرة كلية يتمكن طالبات المجموعة التجريبية من اكتسابها للاستفادة منها في واقع حياتهم اليومية، ويمكن قياسها من خلال اجابتهن على اختبار التفكير الشمولي.

الإطار النظري :

أولاً: إستراتيجية تتال القمر : إن أول من قام بتقديم الاستراتيجية الحالية المربية بينا اوكسير (Tina Oxer) في عام 1992، في المؤتمر الإستشاري السنوي للأطفال الموهوبين ، وعمدت مار غربت دايرسون في عام 1996 بترقيتها الى الخطوات الخمس (تنبأ- نظم-ابحث-لخص - قيم) ، فهي تساعد الطالبات على إيجاد الأفكار الرئيسة للموضوعات التي يتم دراستها، مما يعزز جانب التفكير لديهم أيضاً، (دايرسون ، 2004 : 34).

خصائص استراتيجية تنال القمر في التدريس :

لقد اثبتت تميزها في الارتقاء بمستوى التفاعل الصفّي لدى الطلبة، وتحقيقهم لأهداف الدرس ، لذا تتميز بأنها تساعد على توليد انماط متنوعة من التفكير والقدرة على نقل الانماط وتغيير اتجاه التفكير وتنظيم مسار العقل من خلال البحث عن أفكار الموضوع وفهمه بطريقة كلية، مما يجعل الطلبة أكثر نشاطاً وتفاعلاً أثناء الدرس ، وهذا يجذب انتباهه إلى التعلم ويثير جو التنافس بين الطلبة .

وقد أكد ذلك أيضاً كل من : (عبد، 2019: 258) و (عيسى، 2019: 355) بأن استراتيجية تنال القمر لها الأثر الفعال فيما يأتي :

1. تحفيز عمليات التفكير العليا، وهي متطلب لتنمية مهارات التفكير .
2. تجعل الطالبات أكثر فاعلية ونشاطاً.
3. فهم النص بشكل أفضل وتحفيز الطالبات للقيام بأنشطة القراءة.
3. تساهم في عميلة البحث عن الأفكار وتوليد الثقة بالنفس.
4. جعل الطالبات أكثر قدرة على التعامل مع المادة العلمية واستيعابها.
5. جعل الطالبات فعلاً ومرناً إيجابياً ومنظماً للتعلم.
6. انتباهه إلى التعلم وإثارة روح التنافس بين الطالبات .

خطوات تنفيذ استراتيجية تنال القمر :

1. التنبؤ : يتم فيها التشديد على شد القدرات التنبؤية لدى الطالبات إذ تقرأ المدرسة عنوان الموضوع أو الجملة بصوت مسموع ليصل لجميع الطالبات بعد إحكام النظام والهدوء ، ثم يخاطب الطالبات للتنبؤ بما يمكن أن يحتوي هذا العنوان من الأفكار، ومن ثم تدوينها و التي تُفهم من العنوان للنص المعروض ، والتي يتوقعن أن يتناولها الكاتب للنص في محتوى الموضوع ثم منح فرصة للطالبات ليكتبن تنبؤاتهن وتسمع المدرسة التنبؤات وتضعها على السبورة وهذه الخطوة تمكن الطالبات من ان يتعايشن مع الموضوع النصي المعروض عليهن سابقاً فيكونن شركاء فيه، وما يحتويه من الأفكار التي يمكن أن تظهر لهن منه.

2. التنظيم: بما أن عملية تنبؤ المتلقي تحتاج لتنظيم فإن المدرسة في هذه الخطوة تطلب من الطالبات تنظيم أفكارهن حول ماتم عرضه عليهن من موضوع فيقمن بسرد ما فيه من أفكار، أما المدرسة فتهتم بتنظيم الأفكار الصادرة منهن وكتابتها على شكل خريطة توضيحية تزيد الطالبات فيها معرفة منظمة.

3. البحث: تتضمن هذه الخطوة تقوم المدرسة بالآتي:

- توجه الطالبات إلى النص الذي تريد منهن قراءته من الكتاب الخاص بهن ، أو يوزع في صورةٍ مستنسخة على الطالبات ثم يُقرأ النص قراءً جهريّة موضحة بصوت عالٍ والطالبات يصغن ويتمحصن، أفكار النص.
- توجه الطالبات نحو القراءة الفاحصة لغرض معرفة الأفكار.
- توجيه الطالبات لإجراء عملية الموازنة بين الأفكار التي تقع داخل النص وما حوته تنبؤاتهن التي سبق كتابتها على السبورة.

4. التلخيص: في هذه الخطوة يكون العمل بما يأتي :

- مطالبة الطالبات بتحديد أفكارهن الرئيسية والواردة في النص الذي تم عرضه لقراءته.
- تضمين الأفكار الرئيسية في شكل خرائط أو توضيحية معرفية، إذ يقوم الطالبات برسم الخريطة المعرفية معبرة عن أفكارهن الرئيسية والتي حواها النص.
- الطلب من الطالبات بكتابة ملخصات لمحتوى النص في ضوء المكونات التابعة للخريطة التي تم رسمها، وإعانتتهن، على ذلك من المدرسة، وإذا ظهر لنا الطالبات قد تمكن من رسم خريطة معرفية وعبرت كل منهن عنها على شكل ملخصات قصيرة تلخص المحتوى الموضوعي بأسلوب الطالبة، فإن هذا يبين أن الطالبة تمكنت من الفهم الموضوعي للدرس واستيعابه.
- 5.التقييم : في هذه الخطوة يتم عرض ما توصل إليه الطالبات من خريطة معرفية تكونت لديهن من خلال سلسلة الخطوات السابقة لتحديد الأخطاء ومن ثم تصحيحها. (عطيه، 2014 : 98) .

دور المدرسة في استراتيجية تنال القمر:

- تُدرب الطالبات على استخدام التساؤلات التحفيزية في تحديد الأفكار لما سيقومون بتعلمه.
- تُشجع الطالبات على العمل التعاوني وتبادل الأفكار وعدم التحيز وانتقاد أفكار بعضهم البعض.
- تعمل على تنظيم الوقت التعليمي.
- تُدرب الطالبات على استخدام مهارات البحث العلمي للأفكار العامة التي حددها.
- تُدرب الطالبات على تنسيق ملخص لما قام بالبحث عنه، وإتاحة الفرصة لتقويم أعمالهم.

أما دور الطالبة في استراتيجية تنال القمر:

- باحثة عن المعلومات ومحددة للخبرات المراد تعلمها.
- فاعلة ومثابرة واجتماعية متعاونة مع زميلاتها .
- قادرة على تحليل المواقف للوصول إلى حل المشكلات الحياتية. (أبو السعود ، 2018 : 18)

ثانياً. التفكير الشمولي :

إن محدودية العقل البشري نحو استيعابهم لمفهوم الأسلوب الخاص لهذا التفكير وهو كيفية نظرهم إلى الجميع أو الكل، وفهمهم لمجموع السلوك لهذا الكل، والذي يمثله المجموعة، أو القطيع، أو المجتمع، أو حتى نظامهم البيئي ، ولذلك يصعب التفكير بصورة شمولية، تامة لأن؛ المخ البشري يلتقط الكثير من المعلومات المحسوسة في معظم الوقت. وعلية أن ينظمها أو يبني الهيكلية لها بصورة من الأشكال، ونظراً لكم الهائل من المعلومات، الملتقطة فإنه يحدد خلال هذه العملية الأجزاء المهمة من هذا الكم المعلوماتي ويتغافل عن باقيها ، وبالتالي تصبح المعلومات غير مكتملة أو منقوصة، حيث يتم تخزينها تحت ما يعرف بفتات ذات والجود السابق.(حسني، 2023 : 24) .

مميزات التفكير الشمولي :

إن التفكير الشمولي يمثل قدرة عقلية عليا، يتم عن طريقها معرفة الكثير من الأمور والتوصل إلى حل المشكلات والمواقف بطريقة كلية شمولية يتبعها الطالبات، ويوضح (Holt, 2004:25) مميزات التفكير الشمولي فيما يأتي:

1. تفكير مرن إبداعي، وجماعي تعاوني حيث يعمل الطالبات في مجاميع صغيرة للتفكير واتخاذ الإجراءات المناسبة معاً.
2. هو قدرة عقلية معرفية هادفة لا تحدث في فراغ أو بلا هدف .
3. يمكن أن يتشكل التفكير الشمولي لدى الطالبات وذلك من خلال الأسلوب الذي يتبعه الأبوين في التنشئة الاجتماعية .
4. يتصف بالتعامل مع العموميات والابتعاد عن الجزئيات ويكون الطالبات ناجحات في العمل ضمن مجاميع
5. يطور القدرة على التخيل وتوليد الأفكار التي تساعد في حل المشكلات، وقدرة تمكن الطالبات من النجاح وتخطي الكثير من المواقف التي تواجهه.

6. يساعد على تنمية الإنتاج المبدع للأفراد.

7. هو التفكير المسترشد بالمعايير الفكرية العقلانية مثل الدقة، والضبط، والوضوح، والعمق والانتساع، لأن؛ التفكير لا يستطيع أن يحقق التميز دون وجود معايير توجهه.

فوائد التفكير الشمولي في التربية الإسلامية :

إن إصدار الحكم على قضية ما يقتضي دقة التصور لها، وهذا مبني على الإحاطة بجوانبها كي لا تنتقض الأحكام بوجود ما هو خارج عن التصور الأولي؛ لذا يُعد التفكير الشمولي ضرورياً لجمع أجزاء القضية وحصرها تحت حكم واحد شامل أجزائها كلها. والمقصود بالتفكير الشامل هو ذلك الأسلوب الذي يتناول الظاهرة من جوانبها جميعها ويتحرى أجزائها جميعها وما يتعلق بها .

فاتخاذ موقف أو إصدار حكم على فكرة أو شخص أو جماعة أو مذهب من خلال نظرة جزئية يجعل القرار والموقف والحكم نوعاً من الظلم والتجني ، وهو خلاف لأمر الله تعالى، ينبني على الإحاطة بالقضية من جوانبها جميعها، واشتمال الحكم لصورها كلها ؛ ألا يعمم على غير أجزائها، وما لا يدخل في دائرة تصوّرها، فالحكم يدور مع العلة وجوداً وعدمًا، والعلة منوطة بصورة المسألة، فإن تربية الناشئ المسلم على هكذا أسس له الأثر الإيجابي الحسن على صاحبه وعلى من حوله.(بليل، 2015 : 416) .

ثالثاً. الدراسات السابقة : دراسات تناولت استراتيجية تنال القمر :

1. السباعوي (2021):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفه " تأثير إستراتيجية تنال القمر في التحصيل والتفكير البصري لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الجغرافية" . تكونت العينة من (46) طالبة، وبواقع (24) طالبة من المجموعتين ، التي درست بتنال القمر، وبواقع (22) طالبة من المجموعة الضابطة، التي درست بطريقة الاعتيادية، ثم تم إجراء الاختبار القبلي، والاختبار والتحصيلي للطالبات، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات، ودرجات العام السابق. واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: معامل الصعوبة وتمييز فقراته وحساب الثبات، باستخدام طريقة ألفا كرومباخ، واختبار التفكير البصري، المكون من خمس مهارات فرعية مهارة القدرة البصرية، والتحليل والتفسير، وإدراك العلاقات في الشكل البصري، واستنتاج المعنى، ومهارة إدراك وتفسير الغموض)، فتوصل إلى التفوق للمجموعة التجريبية، التي طبقت عليها استراتيجية تنال القمر على مجموعة الضابطة، التي درست وفق الاعتيادية، في التفكير البصري. وفي ضوء النتائج، توصل الباحث إلى عدد من الاستنتاجات، والتوصيات، والمقترحات".

2.حسين (2021):

هدفت الدراسة إلى معرفة " أثر إستراتيجية تتال القمر في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية التفكير الناقد لديهن في مادة قواعد اللغة العربية في محافظة ديالى " ، قياسا مع الطريقة التقليدية، بلغت العينة (71) طالبة. وبواقع (35) طالبة لمجموعة تجريبية ، و(36) طالبة في مجموعة الضابطة. اعد الباحث (74) غرضا سلوكيا، واعد خططه التدريسية للمجموعتين، وجهاز اختبار تحصيليا. متكون من (30) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد، و اختبار المهارات التفكيرية الناقدة، ضم (30) فقرة، وظهرت النتائج بتفوق التجريبية والتي درست بإستراتيجية تتال القمر على مجموعة البحث الضابطة، التي درست بطريقة الاعتيادية، وذلك بسبب استرجاع المعلومات لديهن، مما ساعد في رفع مستوى تحصيلهن الدراسي. كما ساعدتهن الاستراتيجية على تنظيم الخبرات، وتصنيفها بحسب صفاتهن المتماثلة، ومكنت من استنتاج علاقتهن وروابط، والتي من خلالها تمكن للوصول إلى المعلومات الجديدة، عبر الحوار والنقاشات بينهن وبين مدرسة المادة " .

-دراسات تناولت التحصيل في مادة التربية الإسلامية :

1.البياتي (2017) :

وهدف الى التعرف على " اثر استراتيجية التعلم التنافسي للطالبات المرحلة الخامسة الاعدادي في ماده التربية الإسلامية " ، لتحقيق الهدف للبحث اختارت الباحثة قصديا مدرسة القناة للبنات في تربية بغداد، وقد تكون العينة (69)، طالبة. بواقع (34) في مجموعة ضابطة، و (35) في مجموعة، تجريبية، وقد نفذت الباحثة الاستراتيجية، التي تم تنفيذها على المجموعة التجريبية والطريقة التقليدية على المجموعة الضابطة. استخدمت الباحثة الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين لتحليل بيانات البحث واستعملت اداة موحدة، لقياس الاداء معتمدة على معايير تصحيحية اعدتها الباحثة، وبينت نتيجة البحث تفوق المجموعة التجريبية، وأوصت الباحثة بضرورة تطبيق استراتيجية التعلم التنافسي، لتدريس التربية الإسلامية، وعلى اعتماد لمقياس في التصحيح التعبيري وتم اقتراح لاجراء دراسات مماثلة لدراسنها الحالية، في المراحل الدراسية الاخرى، من الدراسة الاعدادية".

2.فرج (2019) :

هدفت الدراسة الى التعرف على " اثر استراتيجيه مثلث الاستماع في التحصيل لطلاب الصف الأول متوسط في مادة التربية الإسلامية " ، الجامعة المستنصرية، في الرصافة الأولى، بغداد، اتبع الباحث منهجا تجريبيا، لكي يتوصل الى نتائج بحثه، وتكونت العينة من (60) طالباً، قسمهم بالشكل العشوائي، على المجموعتين، تجريبية من (29) طالباً، درست باستراتيجية مثلث الاستماع والمجموعة الضابطة من (31) طالباً، درسوا بطريقة الاعتيادية ووضع الباحث اختبارا للتحصيل من (21) واستعمل الوسائل الاحصائية الآتية (معامل ارتباط بيرسون، مربع كاي

كا (2) - معادلة كوبر معادلة قوة التمييز معادلة سيبرمان براون معادلة الفا كرونباخ الاختبار الثاني للعينتين (المستقلتين) وتوصل إلى تفوق المجموعة التجريبية من خلال استراتيجية مثلث الاستماع، على مجموعة بحثه الضابطة، والتي درست بطريقة اعتيادية .

-دراسات تناولت التفكير الشمولي:

1.المسعودي وآخران (2018):

وهدفنا الدراسة إلى التعرف على " إستراتيجية الإثراء الوصيلي وأثرها في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية التفكير الشمولي لطلاب الصف الثاني متوسط". أجريت الدراسة في العراق، وتكونت عينة البحث من (70) طالباً، من طلاب الصف الثاني متوسط ، وتبنى الباحثون اختبار للتفكير الشمولي، وقد استخدم الباحثون الوسائل الإحصائية: الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، معادلة كيوذر ريتشاردسون 20 مربع كاي، الاختبار الثاني لعينتين مترابطتين ، وبعد تطبيق الاختبارين على طلاب مجموعتي البحث أظهرت النتائج: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، على اختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الشمولي، قلياً وبعدياً لصالح درجاتهم بعدياً. أي أن هناك تنمية في تفكيرهم الشمولي

2.عبد المطلب (2024):

وهدفنا إلى الكشف عن " فاعلية برنامج قادر قائم على نموذج تدريسي واقعي في تنمية بعض مهارات التفكير الشمولي لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر في مصر " ، ولتحقيق هدف البحث استخدم المنهج التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية. تكونت العينة من (54) طالبة من المجموعة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي، جامعة الأزهر بواقع (30) من الطالبات لمجموعة التجريبية، الأولى و(24) من الطالبات في مجموعة ضابطة، واستخدم البحث اختبار مهارات التفكير الشمولي، ومن أبرز النتائج: التي تم التوصل إليها من قبل الباحث هي فاعلية البرنامج التكاملي في تنمية التفكير الشمولي، ولصالح المجموعة التجريبية، لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الأزهر"

المنهجية والإجراءات للبحث:

أولاً: التصميم التجريبي:

اعتمد الباحثان التصميم التجريبي، ذي المجموعتين، المتكافئتين لأنه أفضل ما يلائم طبيعة البحث الحالي. وكما هو موضحا في الجدول (1) الآتي :

مجموعتي البحث	اختبار قبلي	متغير مستقل	متغير تابع
التجريبية	التفكير الشمولي	تنال القمر	تحصيل
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	والتفكير الشمولي

ثانياً. مجتمع البحث:

تمثل المجتمع الحالي للبحث في طالبات الصف الرابع العلمي، من طلاب الإعدادية والثانوية للبنين، في مركز محافظة نينوى للسنة الدراسية (2024 - 2025). والبالغ عددهن (16,116)

ثالثاً. عينة البحث

بعد تحديد المجتمع الخاص بالبحث اختار الباحثان بصورة قصدية ثانوية (زنوبية للبنات) في مدينة الموصل، وذلك لعدة اسباب ابرزها : تضم مدرسة لمادة التربية الإسلامية ذات خبرة عالية في تدريس مادة التربية الإسلامية مما يضمن دقة العمل وسير تجربة البحث وتنفيذ الخطط الدراسية على أكمل وجه فضلا عن الموقع الجغرافي المناسب، والتقارب بين افراد العينة في مستويات عدة.

واختار الباحثان أفراد عينة البحث بالاسلوب العشوائي ، وتمثلت في (أ) ليتم تدريسها وفقا بإستراتيجية تنال القمر وعددهن (31) طالبة، في حين تمثلت المجموعة الضابطة في شعبة (ب) والتي تدرس وفقا للطريقة الاعتيادية وعددهن (32) طالبة ، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات، ولا شك ان سبب استبعادهن لما يمتلكن من الخبرة السابقة عن موضوعات المادة التي سيتم دراستها اثناء التجربة، ومع ابقائهن في داخل الصف، ومن أجل الحفاظ على النظام المدرسي . بلغت عينة البحث النهائية (59) طالبة. الجدول الاتي يوضح عينة البحث قبل وبعد الاستبعاد :

جدول (2)

المجموعة	الطالبات قبل الاستبعاد	الطالبات الراسبات	الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	31	2	29
الضابطة	32	2	30
المجموع	63	4	59

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث :

حرص الباحثان كما هو معهود قبل شروعهما ببدء التجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي ربما تؤثر في السلامة لتجربتهما على الرغم من أن الطالبات من العينة من بيئة متقاربة ومنطقة واحدة، وهذه المتغيرات تمثلت في : - (العمر الزمني للطالبات. درجة نصف السنة، في مادة التربية الإسلامية للصف الرابع العلمي، واختبار الذكاء رافن، والتحصيل الدراسي للآباء. والتحصيل الدراسي للأمهات) وقد أظهرت النتائج بأن المجموعتين التجريبية والضابطة، متكافئتين إحصائياً في المتغيرات المذكورة أعلاه، بعد استعمالهم الوسائل الإحصائية المناسبة.

خامساً. ضبط السلامة الداخلية والخارجية:

كان الهدف منها ان يحافظ الباحثان على سلامة سير تجربة البحث، وعمل الباحثان على الضبط والسيطرة على بعض المتغيرات التي ربما تؤثر في النتائج الدقيقة للتجربة، ومنها: - (الحوادث المصاحبة. والاندثار التجريبي. واختيار أفراد العينة. أداة القياس).

سادساً. ضبط السلامة الخارجية للبحث :

تمثلت في (كفاءة مُدرسة المادة، تنسيق جدول الدروس، حسن اختيار المدرسة (الثانوية).

سابعاً. متطلبات تنفيذ التجربة:

تحديد المادة العلمية من الفصل الدراسي الثاني، دقة صياغة الأهداف السلوكية، إعداد الخطط الدراسية وفقاً لإستراتيجية تنال القمر).

ثامنا: أدتا البحث :

تطلب إكمال البحث الحالي اداتين الأولى تمثلت:

(أ). الاختبار التحصيلي في مادة التربية الإسلامية، وكانت خطواته تبعا لما يأتي :

1.الهدف من الاختبار : وهو قياس التحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية لطالبات الصف الرابع العلمي ، وكان نوعه من الاختيار من متعدد (اختيارات، الصح والخطأ، التكميل)

2.الاعراض السلوكية:

صاغ الباحثان الأهداف وبما يتلاءم مع طبيعة محتوى المادة الدراسية الخاصة بتجربة البحث، وبلغت ب (73) هدفاً سلوكياً، موزعة على أربعة مستويات للمجال المعرفي لتصنيف بلوم ("تذكر ، فهم، تطبيق تحليل") وعرض الباحثان ذلك على عدد من الخبراء المتخصصين في بطرائق التدريس والقياس والتقويم، لمعرفة رأيهم فيها وضبط دقتها وملائمتها.

3.الخارطة الاختبارية : وذلك لأنه؛ من أهم أركان إعداد وكفاءة الاختبار التحصيلي.

جدول (3) اعداد الخارطة الاختبارية

المحتوى	عدد الحصص	نسبة التركيز	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	المجموع
الوحدة الرابعة	8	50%	5	5	6	4	20
الوحدة الخامسة	8	50%	5	5	6	4	20
المجموع	16	100	10	10	10	10	40

4. صدق الاختبار : اعتمد الباحثان على الصدق الظاهري، من خلال عرض الاختبار على عدد من الخبراء في مجال طرائق التدريس، والعلوم التربوية والنفسية، مع الأخذ بالتعديلات، وأصبح بصورته النهائية (40) فقرة.

5.تنفيذ الاختبار على عينة استطلاعية :

طبق الباحثان الأداة على العينة الاستطلاعية المكونة من (37) طالبة في ثانوية (الفضيلة للبنات) وقد تمت عملية إعادة التطبيق للاختبار بعد مضي خمسة عشر يوما.

وكان الغرض من هذه العملية ما يأتي :

1. معرفة وضوح الاختبار والتعليمات الخاصة به.

2. تحديد الوقت الملائم للإجابة عن للاختبار، والذي استغرق (41) دقيقة.

3. أهمية تحليل الجوانب الآتية للاختبار :

(مستوى الصعوبة للفقرات، وتراوح بين (0,35 , 0 78 0 , 0)، ثم قوة تمييز الفقرات (0,33 , 0,63)، فاعلية البدائل الخاطئة وتم الابقاء عليها كما هي، أما حساب معامل الثبات بلغ (0,80).

(ب). أداة التفكير الشمولي :

اعتمد الباحثان على مقياس للتفكير الشمولي المعد من قبل (حمود، 2008)، نظرا لدقته وتنظيمه فضلا عن مناسبته لأعمار الطالبات من عينة البحث الحالي، وكانت عدد فقراته (36) مع وضعه لكل فقرة ثلاث فقرات احداهن تمثل الإجابة الصحيحة. وتم التحقق من صدقه الظاهري، وثباته بتطبيقه على عينة من الطالبات، وعلى ذات المدرسة السابقة ومن خلال طريقة إعادة الاختبار، وبعد الانتهاء تم جمع النتائج باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغ معامل ارتباطه (0.84).

تاسعا. تطبيق التجربة : بعد إتمام عملية التكافؤ بين طالبات المجموعتين، طبق الباحثان التجربة على طالبات مجموعتي البحث، في ثانوية زنوبيا للبنات عن طريق مدرسة المادة، بعد عدة لقاءات وتواصل حول ما تتضمنه التجربة من تفاصيل وأهمية، وبدأ اليوم الأول في يوم الإثنين (10 / 2 / 2025). وبمعدل درسين في الأسبوع، واستمر ذلك إلى يوم انتهاء التجربة في يوم الأحد (20 / 4 / 2025). وتم تطبيق الاختبار التحصيلي، بعد أن سبق اعلامهم بأهميته من قبل اسبوع على أنه اختبارا شهريا، وصادف ذلك يوم الثلاثاء (22 / 4 / 2025). وقد سبق ذلك تطبيق اختبار التفكير الشمولي البعدي بتاريخ (21 / 4 / 2025) يوم الإثنين.

عاشرا : الوسائل الإحصائية :

بعد تفريغ بيانات الاختبارين التحصيلي، والتفكير الشمولي، استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية، فضلا عن استعانه ببرنامج (spss) : (اختبار فرضيات البحث (test) لعينتين مستقلتين ، تكافؤ مجموعتي البحث ،

معادلة ألفا كرونباخ ، معادلة الصعوبة، معادلة التمييز ، فعالية البدائل الخاطئة، معادلة مربع كاي : (2x) تكافؤ مجموعتي البحث لمتغير (الابوين).

أولاً. النتائج المتعلقة بفرضية البحث الأولى :

والتي تنص على انه : " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، اللاتي درسن مادة التربية الإسلامية وفقاً لخطوات استراتيجية تنال القمر، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، اللاتي درسن المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل).

نتائج اختبار التحصيل جدول (4)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	المحسوبة	الجدولية
التجريبية	29	70.138	14.9278	222.837	57	3.353	2
الضابطة	30	57.067	15.008	225.237			

بملاحظتنا للجدول (4) أعلاه يتبين لنا أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (3.353) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (2) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (57)، وبذلك يتم رفض الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، وهذا يوضح وجود فرق ذي دلالة إحصائية ، ولصالح المجموعة التجريبية. التي درست باستراتيجية تنال القمر. ويعزو الباحثان ذلك إلى أسباب عدة منها :

أثرت استراتيجية تنال القمر في تفاعل طالبات المجموعة التجريبية مما أدى ذلك لزيادة مستوى الفهم والحفظ والتذكر للمعلومات وتنظيمها ، فضلاً عن الخوض والرغبة للمشاركة من خلال الخطوات المتسلسلة لتنال القمر وبالتالي ساهم ذلك في زيادة التحصيل الدراسي لديهن.

وضع الأهداف السلوكية، والخطط التدريسية من الباحثين، كفاءة وخبرة مُدرسة المادة وتعاونها مع الباحثين، فضلاً عن خبرتها في مجال طرائق التدريس في تخصص التربية الإسلامية كونها تمتلك الشهادة ذاتها.

ثانياً. النتائج التي تتعلق بفرضية البحث الثانية :

والتي نصت على انه " لا وجود لفرق ذي دلالة إحصائية ، عند مستوى (0.05) بين متوسط الدرجات للتفكير الشمولي لدى طالبات المجموعة التجريبية، واللاتي درسن وفقاً لاستراتيجية تنال القمر و متوسط درجات التفكير الشمولي لدى طالبات المجموعة الضابطة، اللاتي يدرس المادة ذاتها بطريقة اعتيادية)

نتائج اختبار التفكير الشمولي جدول (5)

المجموعة	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري	التباين	الحرية	المحسوبة	الجدولية
تجريبية	29	24.2989	4.888	23.892	57	3.579	2
ضابطة	31	19.6889	5.003	25.026			

بملاحظتنا للجدول (5) أعلاه يتبين لنا أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (3.579) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (2) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة الحرية (57)، وبذلك تم رفض الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، وقد دل هذا على وجود الفرق ذي الدلالة الإحصائية، ولصالح المجموعة التجريبية. التي درست باستراتيجية تنال القمر.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أسباب عدة منها:

إن إستراتيجية تنال القمر كان لها الأثر في زيادة تفكير الطالبات الشمولي، وهذا سبب تفوقهن في اختبار التفكير الشمولي، إذ تمتلك خطوات تنال القمر عمليات تمهيدية متسلسلة يتخللها إثارة التفكير فلا تكاد تخلو خطوة واحدة منها من عملية اعمال العقل لدى الطالبات، مما كان له الأثر الإيجابي على تميزهن في اختبار التفكير الشمولي.

الاستنتاجات:

1- اوضحت (استراتيجية تنال القمر) فاعليتها في رفع تحصيل العلمي الخاص بمادة التربية الإسلامية لطالبات الصف الرابع العلمي .

2- كان لاستراتيجية تنال القمر الأثر الواضح في إثارة تفكير الطالبات، وزيادة تفاعلهن أثناء الدرس.

3- تظهر إستراتيجية تنال القمر قدرتها على تنمية التفكير بنحو شمولي لدى طالبات المرحلة الإعدادية

التوصيات:

1- تدريب مدرسات مادة التربية الإسلامية على إستراتيجية تنال القمر في تدريس التربية الإسلامية فقد ظهر أثرها في التحصيل، والتفكير الشمولي.

2. كما يوصي الباحثان المدرسين والمدرسات بتطبيق الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية.

3. التأكيد من قبل المشرفين على مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية عند زيارتهم على حثهم لتطوير دروسهم

بما يتلائم مع التطورات الجديدة في عميلة التدريس.

المقترحات:

يقترح الباحثان إجراء المزيد من الدراسات المماثلة للدراسة الحالية وفي مراحل أخرى :

1- أثر استراتيجية تنال القمر في التحصيل لدى طالبات الصف الخامس العلمي بمادة التربية الإسلامية وتنمية تفكيرهن الناقد .

2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينة الذكور .

3- فاعلية استراتيجية تنال القمر في تنمية الدافع المعرفي والتفكير التشعبي لدى طالبات الصف الرابع العلمي .

المصادر:

1. أبو السعود، علم الدين، (2017)، أثر توظيف استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارة التفكير التأملي في مادة العلوم والحياة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة.
2. احمد، تهاني، (2018)، التأصيل الإسلامي للأهداف المهارية، دار الكتاب الثقافي، عمان، الأردن.
3. أحمد، عبد الله الطراونة، (2022) فاعلية برنامج تدريبي مبني على التفكير الشمولي في تحسين الرضا عن الحياة لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (49) ، (العدد 2)
4. الأشقر، فارس، (2011)، فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم، دار زهران للنشر، ط1، عمان، الأردن.
5. -البياتي، انتصار زين العابدين، (2017) أثر إستراتيجية التعلم التنافسي في التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التربية الإسلامية، جامعة بغداد، مجلة مركز البحوث التربوية والنفسية العدد (53).
6. -المسعودي، محمد حميد الكعبي حسين وحيد وسالم محمد عبد الكريم، (2018)، إستراتيجية الإثراء الوسيلي وترها في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية التفكير الشمولي عند طلاب الصف الثاني المتوسط، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، أيلول العدد (40) ..
7. البحيري، خلف محمد، (2014)، اقتصاديات التعليم، ط1، القاهرة، مصر.
8. بليل، عبد الكريم، (2015)، المفاهيم المفتاحية لنظرية المعرفة في القرآن الكريم، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرنند، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية
9. الجلاذ، ماجد زكي، (2011)، البحث العلمي في التربية الإسلامية في الأردن : دراسة تحليلية ببيوغرافية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرنند، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية.
10. حسني، ابراهيم حسين، (2023)، أساليب التفكير الابداعية صناعة القرار وإدارة الأعمال، امازون، كوم، استراليا.

11. حسين، قحطان عدنان، (2021)، أثر إستراتيجية تنال القمر في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية التفكير الناقد لديهن في مادة قواعد اللغة العربية، مجلة مداد، جامعة ديالى، العدد (37).
12. حماد، حمزة عبد الكريم، (2018)، دمج مهارات التفكير في تدريس أحكام التلاوة والتجويد تطبيقات ونماذج عملية، الناشر مركز ديونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
13. حمزة، الجبالي، (2016)، أساليب وطرق التدريس الحديثة ، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
14. خضيرات، محمد عبدالله، " رؤية معاصرة في استراتيجيات التدريس "دار الكتاب الثقافي، عمان، الأردن.
15. دايرسون ، مارغريت، (2004)، استراتيجيات تدريس القراءة، ترجمة مدارس الظهران ، ط3، دار الكتاب للنشر والتوزيع، الدمام، المملكة العربية السعودية.
16. دحلان، عمر علي، (2019)، فاعلية توظيف إستراتيجية تنال القمر (posse) في تحسين مهارات فهم المقروء والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأقصى غزة . فلسطين.
17. رزوقي، رعد مهدي. ومجيد، استبرق، (2018)، التفكير وأنماطه، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
18. زاير، سعد علي، وسماء تركي داخل وعمار جبار عيسى، ومنير راشد فيصل، ونعمة دهش فرحان، (2017)، الموسوعة التعليمية المعاصرة، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
19. السباعوي، أنغام علي صالح، (2021)، إستراتيجية تنال القمر في التحصيل والتفكير البصري لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الجغرافية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، العراق.
20. الشناوة، سارة حيدر حبيب عبود، (2014)، إثر استراتيجية حوض السمك في التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة كربلاء
21. الطاهر، مهدي أحمد، (2011)، نظام ضمان الجودة التعليمية وتنمية قدرات التفكير الابتكارية، ط1، دار ديونو للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
22. عبد العزيز، عمرو سيد صالح، (2016)، استراتيجيات البنات جرام لتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
23. عبد، الحارث شاكر، (2019)، "أثر التدريس على وفق استراتيجية تنال القمر في التحصيل والاستبقاء لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافيا"، مجلة الجامعة العراقية، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، العدد (44) المجلد (2). 255-0263
24. عبو، زيد منير، (2006)، الاتجاهات الحديثة في المنظمات الدولية، ط 1، دار الشروق عمان، الأردن.

25. عطية، محسن علي، (2014)، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المنهل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
26. علي، عبد الحميد علي، (2010)، التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية، ط1، مكتبة حسن العصرية، بيروت، لبنان.
27. عيسى، ماجد محمد عثمان، (2019)، " فعالية التدريب على استراتيجية تنال القمر في التعليم العميق وتنظيم الذات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الطائف"، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية المجلد (34) العدد (1). 390-348.
28. -فرج، علاء حسين، (2019)، اثر استراتيجية مثلث الاستماع في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة التربية الاسلامية، الجامعة المستنصرية - مجلة كلية التربية. العدد (6).
29. مسلم، عبدالله حسن، (2015)، الإبداع والابتكار الإداري في التنظيم والتنسيق، ط1، دار المعتر، عمان، الأردن.
30. موسى، مصطفى إسماعيل، (2014)، الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس التربية الدينية الإسلامية، وكالة الصحافة العربية، بيروت، لبنان.
31. نهلة، نجم الدين، (2015)، فاعلية برنامج (Thinker) Master في تنمية التفكير الشمولي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (115) .
32. نوفل، محمد بكر، (2009)، مفاهيم وتطبيقات طرق التعلم، ط1، دار ديونو للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
33. الهاشمي، عبد الرحمن، (2010)، استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الإسلامية، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المصادر الأجنبية :

1. Boyle, J., & Scanlon, D. (2009). Methods and strategies for teaching students with mild disabilities: A case-based approach. Cengage Learning.
2. Holt, R. (2004):Can Psychology meet Einstein's challenge. Political sychology, Vol(5),No(2).

العنف الأسري وعلاقته بالسلوك الفوضوي لدى طلبة الإعدادية

Domestic violence and its relationship to disruptive behavior among middle school students

م.د. نبيل عباس رشيد

Dr. Nabil Abbas Rashid

الجامعة المستنصرية / كلية التربية

Al-Mustansiriya University - College of Education

nabeel_abbas65@uomustansiriyah.edu.iq

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/11/20	2025/12/22

ملخص البحث:

الهدف من الدراسة الحالية هو قياس متغيرات العنف الأسري والسلوك الفوضوي لدى طلبة الإعدادية وقياس العلاقة الارتباطية بينهما، إذ يتألف مقياس العنف الأسري من (24) فقرة، وقد كانت بدائل التصحيح (تتطبق على كثيراً=4، تتطبق على قليلاً=3، تتطبق على أحياناً=2، لا تتطبق على أبداً=1)، أما مقياس السلوك الفوضوي فقد تألف من (44) فقرة، وكانت بدائل التصحيح (تتطبق على كثيراً=4، تتطبق على قليلاً=3، تتطبق على أحياناً=2، لا تتطبق على أبداً=1). استعمل الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، إذ تم اختيار العينة بالطريقة الطبقيّة العشوائية، فقد بلغ حجم العينة (200) طالبا وطالبة من محافظة بغداد في مديرية تربية الرصافة الثانية واستخرج الباحث الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للمقياسين، وتوصل الباحث الى ان عينة البحث الحالي لا تعاني من العنف الأسري وليس لديها سلوك فوضوي. كما وخلص الباحث الى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: العنف الأسري، السلوك الفوضوي، طلبة الإعدادية.

Abstract:

The aim of the current study is to measure the variables of domestic violence and disruptive behavior among middle school students and measure the correlation between them, as the domestic violence scale consisted of (24) items, and the correction alternatives were (applies to me a lot = 4, applies to me a little = 3, applies to me sometimes = 2, and does not apply to me at all = 1), As for the measure of chaotic behavior, it consisted of (44) items, and the correction alternatives were (applies to me a lot = 4, applies to me a little = 3, applies to me sometimes = 2, and does not apply to me at all = 1). The researcher used the descriptive correlational approach, as the sample was selected by random stratified method. The sample size reached (200) students from Baghdad Governorate in the Second Rusafa Education Directorate. A researcher extracted the web site metric (validity and reliability) for the two measurements, The researcher concluded that the current research sample does not suffer from domestic violence and does not have chaotic behavior... The researcher also concluded a set of recommendations and proposals.

Keywords: Domestic violence, disruptive behavior, middle school students.

التعريف بالبحث:

مشكلة البحث

يمثل العنف الأسري في الحياة الأسرية ظاهرة تنمو وتتطور ضمن اتجاهات عالمية، والعنف بكافة أشكاله اللفظية والبدنية وغيرها له آثار سلبية على الوظائف الاجتماعية والنفسية التي تقوم بها الأسرة بحيث تصبح الأسرة غير قادرة على القيام بتلك الوظائف وأهمها تكوين شخصية الفرد في الأسرة وإكسابها عادات واتجاهات ومعتقدات المجتمع.

قد يكون النمط التربوي في الاسرة المبالغ في شدته غير منتج مع الابناء ويشعرون بالحاجة لأن يعاملوا كراشدين وعندما لا يتجاوب الآباء مع هذه الحاجة فإن أبنائهم قد يرفضون التأثير الوالدي ويسعون الى معاكسة الاباء من خلال بعض السلوكيات غير السوية (Papalia olds and Feldman 2001). وقد أشار (Behelnm, 1967) إلى ان معظم الاضطرابات السلوكية والانفعالية ترجع إلى طبيعة تعامل الأبوين مع الفرد في الأسرة مثل الشدة والصراحة والحماية الزائدة (يحيى، 2000، ص243)، ان السلوك الفوضوي هو نوع من الانحرافات السلوكية أو الاضطرابات السلوكية التي يتسم بها سلوك الفرد ويشعر الفرد بالعجز وضعف الوصول إلى تحقيق أهدافه (عبد الغفار، والشيخ، 1966، ص 561). وأن الأطفال المنسحبين يتم تجنبهم من رفاقهم لأنهم غير قادرين على مشاركتهم بأرائهم الخاصة (شفيير، شالنر 1989، ص389).

عندما ننظر الى أعضاء الأسرة علينا أن نفهم ان أي فرد فيهم هو عضو في كل متكامل فالفرد حينما يعاني من خلاف كبير مع والده فإن هذا النزاع له تأثيره على العائلة بأسرها، فالتقصير في أحد أفراد الاسرة يترك آثاره على العائلة بأكملها. (Hybels & weaver, 2001, p.6)

إن النزاعات والخلافات هي أمور طبيعية في الحياة فكل الأفراد والأزواج والجماعات يتوقع ان تكون بينها علاقات سلبية من وقت لآخر ومن المحتمل ان تكون العلاقات ذات سوية عالية معظم الوقت باستثناء النزاعات العرضية، ولكن عندما تسود النزاعات والمجادلات والخصومات والقتال او حتى الإساءة الجسدية فأن نوعية العلاقات تميل لأن تصبح سيئة، بالتالي يترك اثر سيء على الأفراد أنفسهم وعلى الابناء الذين يعيشون معهم في بيئتهم، ويشاهدون او يلاحظون مثل هذا النمط من العلاقات (Lerner. 2002 p.62). فإن العادات والتقاليد السائدة في بيئة الفرد، إلى جانب نمط الحياة العائلية وبخاصة ازدواجية المعاملة التي يتلقاها الفرد داخل أسرته بمعنى الضرب والعقاب والتجاهل تارة والمكافأة والتعزيز تارة أخرى كل ذلك قد يدفع بالفرد الى القيام بسلوكيات غير مرغوبة في الاسرة والمجتمع (بطرس، 2008، ص225).

كذلك فإن المراهقين الذين يتصفون بالسلوك الفوضوي تكون قدرتهم ضعيفة في التعامل مع المشكلات التي تواجههم في مختلف المواقف لذا فأنهم لا يتبعون أسلوباً منظماً في حل مشكلاتهم، كما أنهم يتسرعون في استجاباتهم، ويصدرون أحكاماً مستعجلة، ولا يبذلون محاولات كافية للتفكير بطرق عديدة لمعالجتها (عبد القادر، 1996، ص 5).

لقد أسترعى انتباه الباحث خلال مرحلة الاشراف على التطبيق الإرشادي استنادا الى وقائع دونها المرشد التربوي اثناء عملية التطبيق الارشادي ظاهرة ضعف الروح الاجتماعية لدى بعض الطلبة في هذه المرحلة وميلهم للانعزال عن زملائهم وعدم مشاركتهم في انشطتهم المدرسية المختلفة، وهذا ما أثار لدى الباحث بعض التساؤلات، ولاسيما بعد ان التقى ببعض هؤلاء الطلبة واستفسر عن طبيعة حياتهم في المدرسة ومع أسرهم فضلاً عن الاطلاع على بعض الدراسات والأبحاث المتعلقة في هذه الظاهرة كالسلوك الفوضوي والانعزال، لذا تمثلت مشكلة البحث الحالي ، بأنه هل نوجد للعنف الاسري علاقة بالسلوك الفوضوي لدى طلبة الاعدادية ؟

- أهمية البحث

تمثل الأسرة حجر الأساس الذي تقوم عليه بنية الهيكل الاجتماعي وهي واحدة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي لها حضور بارز في التأثير على سلوك الأفراد وتنشئتهم، فضلاً عن أن الأسرة هي الوسط الرئيس بين الفرد والمجتمع الذي ينتمي إليه الفرد. والتنشئة الاجتماعية السليمة تقع مسؤوليتها على عاتق الأسرة إذ تعد المؤثر الحاسم وبشكل كبير في سلوك الفرد وتنشئته الاجتماعية وبناء شخصيته المستقلة (محمد، 1998). ويقع الدور الأكبر على الأسرة لأنها تعلم وتنمي السلوك المقبول من خلال التفاعلات داخل الأسرة، ولاسيما في مرحلة الطفولة ويستمر دورها مع الفرد لأنها المؤسسة الوحيدة المستمرة معه طوال حياته بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى أن يشكل أسرة خاصة به (دافيدوف 1988 ص 28).

وعليه فإن العلاقات العائلية لها دوراً مهماً في حياة الأفراد من مرحلة الطفولة المبكرة حتى مرحلة الرشد فهي مهمة جداً في تطوير نمو الأبناء وتكوين شخصياتهم (Crowl .1965 p.11). وقد أشارت هارلوك (Hurlock, 1959) إلى أن نمط الشخصية واتجاهاتها نحو الآخرين ونحو الأشياء يتحدد بشكل كبير نتيجة لنوع علاقات الفرد في العائلة بوالديه وأخوته، وأن جوهر شخصية الفرد في الطفولة هو المصدر الأساس (Hurlock, 1959p.110).

ترتبط أهمية البحث الحالي بأهمية الأسرة، لما لها من دور فعال في حياة الفرد وفي تربيته ولاسيما في تنشئة وتشكيل شخصيته وبقدر إصلاح شخصية الأبناء ومقدار تحملها وحسن قيامها بالأعباء المفروضة عليها لإصلاح شخصيته وتكامل نموه، كما أن هذه الآثار التربوية لا تقتصر أثرها على مرحلة الطفولة بل تمتد آثارها لجميع مراحل الحياة المستقبلية للفرد (باقر، 1984، ص 563).

وأيضاً فإن للأسرة دوراً توجيهياً هاماً في حياة الأفراد فهي التي تنشأ أفراداً بفضل الرعاية والمسؤولية من خلال (النمذجة) وإرساء العلاقات الاجتماعية والتعلق الانفعالي أو من خلال تعزيز العلاقات الاجتماعية السليمة مع الرفاق، وكذلك من خلال تنمية الجانب الاجتماعي المرغوب فيه وغرس قيم التعاطف وال ضبط الذاتي الرئيسية لدى الأفراد، فالأسرة هي المؤسسة الرئيسية في المجتمع التي تعمل على تعزيز نمو الافراد الذين يتسمون بحسن الرعاية والمسؤولية (Lerner 2002: 35).

يشير ريجولي وهويت (Regoli & Hewitt 2000) الى أن الأسرة تقوم بأربع وظائف رئيسة هي:-

- التنشئة الاجتماعية للفرد: وتتضمن تعليم الفرد طرائق التعامل في المجتمع او الجماعة الاجتماعية التي يعيشون في إطارها، إذ يتعلم الفرد الاتجاهات والسلوكيات والأدوار الاجتماعية التي يعدها اعضاء مجتمعه مناسبة لهم.

- غرس القيم الاخلاقية : إنّ احد أهم جوانب عملية التنشئة الاجتماعية هو غرس القيم الاخلاقية وتعلم الأخلاق السليمة.

- الإنجاب وتنظيم النشاط الجنسي : تعد الأسرة الوجه الاجتماعي التقليدي للإنجاب والأسرة هي التي تعلم الفرد المعايير الاجتماعية المرتبطة بالسلوك الجنسي .

- توفير الأمن الجسدي والعاطفي : تعد الأسرة من الزاوية التقليدية المغذي الرئيس للشعور بالاطمئنان والراحة لدى أفرادها فالأسرة هي التي توفر الغذاء والملبس والمأوى، واخيراً فأنها التي تمد أفرادها بالأمن العاطفي من خلال التشجيع والدعم والحب غير المشروط....إلا أن العالم غير كامل إذ من المؤسف أن بعض الأسر تنقل في كثير من الأحيان قيماً تعزز العنف أو الجريمة وتخفف من نمو المفاهيم الايجابية عن الذات لدى افرادها وان كثيراً من الأسر تفشل في غرس القيم او الفضائل لدى افرادها بل كثير من الأسر تفشل حتى في توفير الأمن الغذائي والجسدي والعاطفي وبذلك يهملون إشباع الحاجات الأساسية لدى أبناءها (Regoli and Hewitt, 2000 p.80)

إن الأسر تستمر في التأثير على الأفراد والابناء وفي توجيه معتقداتهم وسلوكياتهم على الرغم من وجود القليل من الاختلافات بين الطرائق التي يتحدث بها الذكور والإناث من الأبناء عن علاقاتهم الأسرية ولكن يبدو أن هناك فروقاً هامة بين سلوك وأدوار الامهات والاباء في العلاقات بين الأسر والأبناء فأنماط التربية الوالدية قد يكون لها تأثير عميق على النمو اللاحق للفرد. (Craig, 1989, p:139)

- أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- 1- العنف الاسري لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
- 2- الفروق ذو الدلالة الإحصائية في العنف الاسري لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً للجنس (الذكور، الإناث).
- 3- السلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
- 4- الفروق ذو الدلالة الإحصائية في السلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً للجنس (الذكور، الإناث).
- 5- العلاقة بين العنف الاسري والسلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

- حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على طلبة المرحلة الإعدادية في مديرية الرصافة الثانية / محافظة بغداد لكلا الجنسين (الذكور والإناث) للعام الدراسي (2024-2025) .

- تحديد المصطلحات

أولاً: العنف الأسري Family Violence

- عرفه باندورا (Bandura ,1961)

بأنه سلوك متعلم كما في السلوكيات والخبرات الأخرى حيث يكتسبه الفرد من جراء تفاعلاته المتعددة مع المثيرات البيئية التي يصادفها (Bandura,A.Ross ,1961,p.63) .

التعريف النظري للعنف الاسري :

اعتمد الباحث تعريف باندورا بأنه سلوك متعلم كما في السلوكيات والخبرات الأخرى حيث يكتسبه الفرد من جراء تفاعلاته المتعددة مع المثيرات البيئية التي يصادفها (Bandura,A.Ross ,1961,p.63) .
التعريف الإجرائي للعنف الأسري:
الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من طلبة المرحلة الإعدادية على مقياس العنف الاسري المراد دراسته في البحث الحالي.

ثانياً: السلوك الفوضوي (Disruptive – Behavior) . وقد عرفه:

باندورا (Bandura , 1994):

(مجموعة من الاستجابات أو الأنشطة العقلية أو الوجدانية أو الحركية أو كل ما يفعله الفرد من قراءة وكتابة أو الجلوس على المقعد أو التحدث مع الزملاء أو قلة إتباع التعليمات المدرسية، أو قد يكون السلوك تصرفاً ظاهرياً أو باطنياً أو قد يكون شعورياً أو لا شعورياً يتم اكتسابه من خلال النمذجة أو ملاحظة سلوك الآخرين مما قد يؤدي إلى نتائج مكروهة) (موقع ،additional،2007) .

التعريف النظري للسلوك الفوضوي:

اعتمد الباحث تعريف (باندورا 1994) (مجموعة من الاستجابات أو الأنشطة العقلية أو الوجدانية أو الحركية أو كل ما يفعله الفرد من قراءة وكتابة أو الجلوس على المقعد أو التحدث مع الزملاء أو قلة إتباع التعليمات المدرسية، أو قد يكون السلوك تصرفاً ظاهرياً أو باطنياً أو قد يكون شعورياً أو لا شعورياً يتم اكتسابه من خلال النمذجة أو ملاحظة سلوك الآخرين مما قد يؤدي إلى نتائج مكروهة) (موقع ،additional،2007).

التعريف الإجرائي للسلوك الفوضوي:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من طلبة المرحلة الإعدادية على مقياس السلوك الفوضوي المراد دراسته في البحث الحالي.

ثالثاً: المرحلة الإعدادية

اعتمد الباحث تعريف وزارة التربية لهذه المرحلة بأنها المرحلة الدراسية الثالثة في سلم النظام التعليمي في العراق بعد المرحلة الابتدائية والمتوسطة، مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ويقبل فيها من أتم الدراسة المتوسطة أو ما يعادلها ولم يتجاوز العشرين من للبنين والواحد والعشرين للبنات. (وزارة التربية، 1991، ص81).

الاطار النظري

اولاً : العنف الاسري

تتمثل بؤرة اهتمام نظرية التعلم الاجتماعي في (التنشئة الاجتماعية) الطريقة التي يحاول بها المجتمع أن يعلم الأطفال كيف ان يتصرفوا مثل البالغين ،وقد ذكر pastur في عمله الخاص بالأمراض المعدية حول تحليل الارتباط الموجود بين خصائص الوالدين، مثل (التسلط) أو أساليب تربيته للطفل، وشخصية الفرد في وقت لاحق، كما ترى هذه النظرية أن سلوك العنف يتم تعليمه كنتاج لعملية التفاعل الاجتماعي بحيث يكتسب الأفراد هذا السلوك من خلال (التقليد والنمذجة) ففي هذا الصدد أظهرت النتائج العديدة من أبحاث ودراسات العالم المشهور البرت باندورا (Bandura) أن الأطفال والأفراد على حد سواء يتعلمون أنماط السلوك العنيف من خلال مشاهدة الأنموذج وتزداد احتمالية التأثير بالنماذج في حال توافر الدافعية لدى الأفراد في تعلم مثل هذا السلوك ،ولاسيماً عندما تكون نتائجه التعزيزية واضحة ومؤثرة فيهم. (باتريشا . ومالير . 2005 ص ص 167-171).

وقد اهتم أصحاب هذه النظرية بالتركيز على عملية (التعلم)، وأكد (Bandura, 1986) أن عملية التعلم تتم من خلال طرائق مهمة وهي (الملاحظة -والنمذجة) والمحاولة والخطأ وأن معظم أنماط التعلم مأخوذة من (الملاحظة) والمعلومات بقدر أكبر من طريقة (المحاولة والخطأ) ويمكن تفسير طريقة حدوث التعلم بالملاحظة من خلال أمثلة الحياة الواقعية والدراسة الفعلية ولا يتم التعلم عن طريق إخبار الطفل بكيفية لعب كرة القدم بدل من إخباره بأهمية هذه المعلومات لكن يجب ملاحظة الأنموذج عند اللعب وكذلك تعلم الفرد السلوكيات من خلال تكرار السلوكيات التي يرون أنها تمنحهم التغذية العكسية فيما يتعلق بدرجة توافق سلوكهم مع سلوك الأنموذج .

وكذلك يتعلم الفرد اللعبة إلى حد كبير عن طريق ما اسماه Bandura (النمذجة) وتتضمن تلخيص القاعدة العامة من خلال ملاحظة سلوكيات معينة يستنتج الفرد المفاهيم العامة لمجموعة من الحركات وقد قام Bandura بإجراء إحدى الدراسات العلمية الفعالة لتفسير فكرة التعلم بالملاحظة بمساعدة Ross 1961 وهي من بين العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال فقد الأطفال في سن ما قبل المدرسة أنموذج لشخص بالغ يتسم بالعوانية يقوم بلكم دمية وضربها على رأسها بالمطرقة أخذ يقولون أربطه من أنفه ورأسه وفي جامعه أخرى كان أنموذج غير عدواني في اللعب ولم توجد لدى المجموعة الضابطة المشجعة على العدوان فالأطفال الذين كانوا

أكثر عدواناً من الذين لاحظوا النموذج السليم . ويرى Bandura برؤية سلوك عنيف أو عدواني، ولا سيما إذا لم يتم معاقبته مما يتسبب في حدوث المحاكاة ويزيد في النهاية من السلوك، ومن الممكن أن نستنتج أن الأفراد قد يصبحوا أكثر عنف أو عدوانية نتيجة لملاحظة النموذج المثل لهذا السلوك (باتريشا 2005 ص76). ويرى باندورا (Bandura) أن الفرد يتعلم ملاحظة سلوك الآخرين وما يترتب على هذا السلوك وهذا الرأي له جذور تاريخية تمتد لآلاف السنين، إذ نجد (أرسطو) يؤكد أن الإنسان يتعلم من خلال تقليده الآخرين كما في قوله (إن الإنسان أكثر الكائنات الحية محاكاة ومن خلال المحاكاة يتعلم أول دروسه (حسن 2001، ص 61).

لقد عرف باندورا التعلم بالملاحظة ((Learning observational بأنه (شكل من أشكال التعلم يتغير فيه سلوك الملاحظ نتيجة لملاحظة سلوك النموذج ربما تكون لأحد الوالدين، المعلمين الرياضيين أو الشخصيات التلفزيونية بإيجاز يمكن القول ان أي شخص في حياة الفرد يمكن أن يكون أنموذجاً) (Ross & marshall M. 2000.p.4) .

ثانياً : السلوك الفوضوي

أشار باندورا عن أن الإنسان يبني نظاماً للضبط الذاتي، وإذا ضعف هذا النظام يصبح السلوك اندفاعياً وغير منظم، ويفقد السلوك اتجاهه عندما لا تعمل آليات الضبط الذاتي بفعالية، كما يرى أن الشخص الذي يشعر بعدم القدرة على التحكم في المواقف يتصرف بعشوائية أو بشكل غير منظم، وأن تدني الكفاءة الذاتية يؤدي إلى سلوك غير مضبوط، كذلك يؤدي انخفاض الكفاءة الذاتية إلى ضعف التنظيم السلوكي ويزيد من التصرفات غير الملائمة (Bandura, 1986).

يفترض باندورا أن السلوك يُكتسب غالباً بالملاحظة، فإذا كانت النماذج فوضوية أو اندفاعية فسيفلدها الفرد، لذا فانه يرى ان السلوكيات غير المضبوطة تنتقل عبر النمذجة عندما لا توفر البيئة نماذج تنظيمية فعّالة. ويرى ان الحتمية التبادلية في السلوك الفوضوي ليس عشوائياً بل نتيجة تفاعل معقد، ويكون هذا التفاعل بين (الشخص، السلوك، البيئة) ، وهذا ما يفسّر كيفية ظهور السلوك غير المنظم ضمن منظومة متغيرة، فالسلوك يتأثر بشكل متبادل بالعوامل الشخصية والبيئية، مما يجعله نتاج تفاعل مستمر (Bandura, 1997).

ترتبط نظرية الاشتراط الكلاسيكي (الاشتراط البسيط) في أساسها الى العالم الروسي الشهير ايفان بافلوف في تفسيرها للتعلم حيث يشير مفهوم الاشتراط الكلاسيكي الى التعلم الذي يحدث عندما يكتسب مثير محايد أصلاً على استجرا استجابة جديدة نتيجة اقترانه بمثير قادر على أحداث الاستجابة نفسها بصورة انعكاسية طبيعية (أبو جادو، 2000، ص 181) ، وتركز هذه النظرية في تفسيرها لتعلم السلوك (الاستجابات) على أساس العلاقة بين هذه الاستجابات وبين الأحداث التي تقع قبلها المقدمات، كما يصور الاشتراط الكلاسيكي سلوكيات الفرد على أساس إنها روابط مشروطة بين المثيرات والاستجابات بمجرد أن يتم تكوين الروابط خلال عملية المزوجة (الاقتران) والاشتراط لهذا فأن الاستجابة تكون فعلاً منعكساً مشروطاً ينتج عنه وجود المثير المشروط ،

وأن ضبط السلوك يتم عن طريق الأحداث التي تسبق السلوك والتي لها القدرة على توليد هذا السلوك (الشناوي، 1996، ص 54) .

ويركز أنموذج الاشتراط الكلاسيكي على تبديل المنبهات القديمة بمنبهات تستثير سلوكاً جديداً فتشكل العلاقة بين المثيرات القبلية السلوك الاستجابي (الخطيب، 1995، ص 23).

لذا يرى بافلوف (Pavlov) أن الأنماط السلوكية عبارة عن ارتباطات بين مثيرات معينة تؤدي إلى استجابات محددة، وإن ما يحكم تكوين الاستجابة الشرطية هو الاقتزان حيث يزيد اقتران المثير الشرطي مع المثير الطبيعي من قوة المثير الشرطي لاستدعاء استجابة المثير الأصلي (صالح، 1984، 397) . ويعتقد بافلوف (Pavlov) إن أوجه السلوك المتعدد والفعاليات للفرد ما هي إلا مجموعة من الاستجابات المشروطة وأن نمو الشخصية وتطورها يعتمد على عمليات التدريب والتعود في الصغر وإن السلوك غير المناسب (الفوضوي) ما هو إلا تعبير عن خطأ مزمن في عمليات الارتباط الشرطي وفي التنشئة الاجتماعية (مدنيك، 1984، ص 45).

يعد ادوارد ثورنديك رائداً للنظرية الارتباطية أو ما تسمى بنظرية المحاولة أو الخطأ حيث يمثل الاتجاه السلوكي في تفسير التعلم وقد تبنى المنهج العلمي في تفسير السلوك بوجه عام والتعلم بصفة خاصة، وقد كشف ثورنديك من خلال دراساته عن التعلم بالمحاولة والخطأ عن الآثار القوية لقوانين التكرار والأثر والاستعداد في تقوية الروابط بين المثيرات والاستجابات واكتساب السلوك وتعلمه (القيطي، 1998، ص 274). و إن التعلم ما هو إلا تغيير في السلوك وإنه كل ما يصدر عن الكائن الحي من أفكار ومشاعر وحركات واتصال (عليان، 1987، ص 68)، وقد يجعله يبدأ من مُسَلَّم المثير والاستجابة أي لا استجابة دون مثير وأن لكل استجابة مثيرها الخاص وهذه الوحدة هي التي يتكون منها أي سلوك معقد (صالح، 1984، ص 387).

كما يعتقد ثورنديك (Thorndike) إن التعلم عملية تشكيل ارتباطات بين المثيرات واستجاباتها وإن هذه الروابط تكون مصحوبة أو متبوعة بحالة من الرضا أو الارتياح فأنها تقوى، أما إذا كانت الرابطة مصحوبة بحالة من الضيق والانعراج فأنها تضعف (Thorndike, 1913, P.71) .

ويشير ثورنديك (Thorndike) إلى إن تعلم السلوك ينطوي على عامل آخر غير (التكرار) يقوي الرابطة في حالة النجاح ويضعفها في حالة الفشل من خلال الأثر، فالفرء يميل إلى تكرار السلوك الذي يصحبه أو يتبعه ثواب وينزع إلى ترك السلوك الذي يصحبه عقاب (راجح، 1973، ص 207)، فالعقاب ليس من الضروري أن يضعف هذه الروابط الناتجة عنها، كما يفسر ثورنديك الارتباط بين المثير والاستجابة ليس على أساس أنه علاقة جديدة ناشئة في الجهاز العصبي للكائن الحي بل هو تدعيم وتقوية للمسارات العصبية الموجودة بالفعل لديه وحينما يحدث تعديل في مسار المثير والاستجابة الطبيعي (Dembo, 1994, p.43) .

يرى سكينر (Skinner) إن تكوين السلوك يتم وفق مبدأ الاشتراط الإجرائي وهو اشتراط وسيلي، أي إن الكائن الحي يقوم باستجابة أو يظهر استجابة متعلمة عند قلة وجود مثير صريح (Marx & Hillix, 1973, p.591) . كما يرى إن تشكيل السلوك الإجرائي يتم من خلال سلوك معزز وإن الخطوة الأولى في تشجيع السلوك المحدد

هي انتظار السلوك المرغوب فيه ثم إتباعه بتعزيز فالسلوك الذي يتعلمه الفرد عن طريق التشكيل والتعزيز يعد جزءاً من سلوك الكائن الحي (Skinner,1953,p.93) .

ومن خلال نظام الاشتراط الإجرائي يميز سكنر بين نوعين من التعزيز (الايجابي، والسلبى) فالسلوك المرغوب فيه يعزز أحياناً وفي أحيان أخرى لا يعزز، لذا فإن العلاقة التي تنظم السلوكيات بمعززاتها تسمى بجدول التعزيز وهي ذات اثر كبير في السلوك (أبو جادوا ،2000، ص198). ويلاحظ إن مظاهر الاشتراط الإجرائي تعتمد على تعميم المثير وكميته وعلى جدولة التعزيز (توق،1984، ص 174)، وأن استعمال التعزيز الايجابى قدر الإمكان يؤدي الى إضافة مثير معين بعد السلوك مباشرة يؤدي الى احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل للمواقف المماثلة (Martin & Pear,1983,p.201) .

ويعد سكنر (Skinner) إن معظم سلوكيات الإنسان الهامة هي إجراءات* وأن هذه السلوكيات تحكم عن طريق نتائجها، ويشار الى نتائج السلوك على إنها معززات، أو معاقبات (الشناوي،1996، ص 57) ، فالعقاب هو نقيض التعزيز أو المكافأة في التعلم الشرطي، فالغرامة والسجن والغضب والمقاطعة والتجاهل هي ضوابط اجتماعية لا شك فيها تؤثر في سلوك الأفراد وتعليمهم النظام والانتظام (الدباغ، 1982، ص 137) .

ويشير سكنر (Skinner) الى إن سلوك الفرد لا يرجع الى إرادته وحرية بل الى الخبرات السابقة التي سبق وان مر بها في حياته منذ الطفولة الى حين لحظة الفعل الإجرائي (العبيدي ،2004، ص 38) . لذلك يحذر سكنر (Skinner) القائمين في المجال التربوي والتعليمي من الممارسات الصفية المنفرة للطلاب، ذلك من خلال الابتعاد عن السخرية من استجاباتهم أو تقديم التعليقات المؤلمة لذواتهم أو إلزامهم بالجلوس بصمت لفترة طويلة أو إرغامهم على القيام بنشاطات لا يرغبون القيام بها (أبو جادوا ،2000، ص 209) .

يشير كلارك هل (C.Hall,1952) الى إن تعلم السلوك عند الإنسان يكون من اكتساب عادات آلية تعين الفرد على التكيف مع البيئة، وتتكون هذه العادات السلوكية من الارتباط الشرطي بين مثيرات واستجابات يقترن تكرارها بالتدعيم (راجع،213،1973) ، ويعتقد إن الإنسان يولد مزوداً بمجموعة من الاستجابات لإشباع حاجاته الأولية وهذه الحاجات تستدعى إذا ما أثبتت أو وجد ما يحركها، وأنها ليست استجابات عشوائية (صالح،1984، ص ص 423 . 424) .

ويؤكد هل (Hall) على إن التعزيز هو المسؤول عن السلوك، والعادة التي يعدها على إنها تكوين فرضي، ويستدل على السلوك من التغير شبه الدائم في سلوك الكائن الحي في مواقف معينة ثم ينقلها الى استجابات وتصرفات، فالسلوك غير المرغوب فيه إنما هو تجربة أو عادة يتعلمها أو يكتسبها الفرد بطريقة خطأ وفي ظروف وأحكام لا دخل للعقل الباطن فيها ، كما يؤكد على ذلك أصحاب المدرسة التحليلية (الدباغ،1982، ص 282) .

وقد حاول هل (Hall) أن يضع نظاماً متكاملًا للسلوك فقد اتبع المنهج الفرضي الاستدلالي من أن العمليات النفسية لا تخضع للملاحظة، وتتيح نظرية التعزيز مجالاً طيباً لتفسير الكثير من أساليب التعلم في السلوك فنحن

نتعلم نتيجة تجنبنا للعقاب لذلك جمع (هـ) بين قانون الأثر (Law and Effect) وبين الشرطية ثم أعطى دوراً مهماً للخبرات السابقة التي هي بمثابة مجموعة من الشروط السابقة التي سبق وأن مرت بالفرد في مواقف تعليمية مختلفة حتى يكون التعلم ثم يأخذ صورة الاستمرارية (صالح، 1984، ص 430) .

ومن خلال التدعيم يفسر هـ كل من التعلم الشرطي التقليدي والتعلم بالمحاولة والخطأ، حيث يرى إن العلاقة بين الاستجابة الصحيحة والتدعيم ليست علاقة سبب ونتيجة بل علاقة اقتران وتلازم لذلك فإنه يؤكد على أهمية الاقتران الزمني في تكوين الاستجابة الشرطية أكثر من اهتمامه بإشباع الدوافع والحاجات (راجع، 1973، ص 213).

يعد كل من (J.Dollard & N.Miller) ابرز من أسهم في تطبيق مفاهيم النظرية السلوكية، وقد زاوجا بين النظرية والتطبيق العملي (زهران، 1980، 94) ، ثم حاولوا إقامة تكامل بين نظرية هـ (Hall) السلوكية وبين نظريات التحليل النفسي حول سلوك الإنسان وشخصيته (باترسون، 1981، ص 295) .

ويلاحظ أن الأفكار التي قدمها (دولارد وميلر) من أكثرها تمثيلاً للسلوكيين المحدثين ، حيث يرى إن الفرد يولد بقدر محدود من التجهيزات البدائية السلوكية التي تعدّه للاستجابة ، ومنها الأفعال المنعكسة النوعية والتنظيمات الفطرية المتدرجة للاستجابة والتي تعد بمثابة نزعات لظهور استجابات معينة ، وإن عملية تعلم السلوك لها عناصر مهمة منها (الباعث والدليل والاستجابة والتعزيز الذي يؤدي الى تقوية الرابطة بين استجابة ما ودليل معين ، وتتفق بعض جوانب هذه النظرية الى حد بعيد مع نظريات التحليل النفسي لاسيما فيما يتعلق بأهمية الخبرات المبكرة والعمليات اللاشعورية وهي صيغة توافقية بين أفكار (هـ) و (فرويد) (القريطي، 1998، ص 278. 279) .

ويعتقد أصحاب هذه النظرية بأهمية المحتويات اللاشعورية كمحددات للسلوك سواء كانت تلك الخبرات أو الاستجابات أو الأدلة التي تم تعلمها قبل ظهور الكلام أو التي تم اكتسابها عن طريق تعلم تجنب أفكار معينة (هول وليندزي، 1978، ص 572)، وأن السلوك غير المرغوب فيه هو نتاج الإحباط حيث يتمثل دور الإحباط في أي شئ يتعارض مع استجابة نابعة من الهدف في وقتها المناسب وضمن تتابع السلوك (منصور، 1984، ص 131) .

تعد نظرية الكف المتبادل من النظريات الإرشادية التي ارتبطت باسم (ولب Wolpe) ، حيث ينظر الى إن جميع ألوان السلوك يخضع لقانون السببية من خلال التقسيم الثلاثي للعمليات التي تؤدي الى التغيير الدائم في سلوك الكائن الحي والتي تتمثل بالنمو وإعاقة النمو والتعلم بحيث يحدث ذلك إذا ما استثثرت الاستجابة بواسطة مثير معين (باترسون، 1981، 254) .

وتؤكد مبادئ هذه النظرية على تخفيض أو إضعاف استجابة مؤلمة باستجابة مفرحة، وإن عملية الكف المتبادل يقصد بها إلغاء أو إبطال أو إضعاف استجابة قديمة بواسطة استجابة جديدة متناقضة لها حتى يحدث إزالة الخوف أو القلق أو السلوك غير المرغوب فيه (الجبوري، 2005، ص 9) .

ويرى (ولب، Wolpe) إن السلوك غير المناسب أو ما يسميه (بالسلوك العصابي) هو سلوك متعلم أو عادة شبه ثابتة من السلوك غير المتوافق تم اكتسابه عن طريق التعلم بواسطة الكائن الحي (باترسون، 1981، ص 259).

أن أسلوب الكف المتبادل يستند في أساسه على مفهوم الانطفاء (Extinction) الذي يتضمن اختفاء القلق أو السلوك غير المتكيف نتيجة كبح استجابة القلق عن طريق السماح لمثير القلق أن يحصل في موقف لا يجد فيه تعزيز وبهذا فإن الاستجابات أو النشاطات التي تكبح بواسطته سوف تصبح متعلمة أو ايجابية (العزة، 1999، ص 216).

ويمكن تعديل السلوك غير المتوافق في ضوء هذه النظرية عن طريق كف كل نمطين سلوكيين (غير متوافقين) ولكنهما مترابطان ثم يتم إحلال السلوك المتوافق محلها ، وقد استعمل (ولب، Wolpe) أساليب متعددة من أجل محو السلوك غير المرغوب ، وتعلم السلوك المطلوب ومن هذه الأساليب ، أسلوب الإطفاء ، وأسلوب التعزيز الذي يسهل محو السلوك غير المرغوب ، وأسلوب الممارسة الخاطئة (Negative Practice) ، حيث يطلب فيه ممارسة السلوك غير المرغوب بتكرار فتؤدي هذه الممارسة الى نتائج سلبية (التعب والملل) حتى يصل ذلك الى درجة التشبع (Satiation) وقد اعتمد هذا الأسلوب للتخلص من اللزمات الحركية (زهران، 1980، ص 42) 0

وكذلك تم استعمال أسلوب الاسترخاء، وأسلوب الاستجابة التصريحية الواثقة، وإن معظم أنواع السلوك التصريحي الذي يستعمل في عملية الإرشاد هو سلوك تنفيسي عن الغضب أو عن طريق لعب الدور، خصوصاً في الحالات التي يعاني منها الفرد من انخفاض في درجة الشعور بالكفاءة الذاتية (باترسون، 1981، ص 264 . 265).

منهجية البحث:

استعمل الباحث المنهج الوصفي لملائمته للدراسة الحالية، إذ يهتم هذا المنهج بالكشف عن العلاقات بين المتغيرات، والتعبير عنها كمياً من خلال معاملات الارتباط بين المتغيرات، ويحاول وصف الظاهرة، ودراسة العلاقة بين متغيراتها، ويُعد ذو قيمة كبيرة لأنه يمثل الخطوات الأولى للتجريب (مايرز، 1990، ص: 57-63).
مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث الاصلي من طلبة الاعدادية في بغداد / مديرية تربية الرصافة الثانية من الذكور والاناث والبالغ عددهم بواقع (ذكور ، إناث) انظر الجدول (1).

جدول (1) مجتمع البحث الأصلي من طلبة الاعدادية / مديرية تربية الرصافة الثانية / محافظة بغداد من الذكور والاناث

46930	الذكور
46355	الاناث
93285	المجموع الكلي

عينة البحث :

تألفت عينة البحث من (200) من طلبة الاعدادية اختيروا بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وبأسلوب المتساوي بواقع (100) طالب، و (100) طالبة من تربية الرصافة الثانية في بغداد انظر الجدول (2).

جدول (2) عينة البحث موزعة على وفق (طالب اعدادي، طالبة اعدادية)

100	طالب
100	طالبة

أداتا البحث:

لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي تطلب وجود مقياسين لغرض تحقيق قياس العنف الاسري والثاني قياس السلوك الفوضوي وفيما يأتي استعراض لأداتي البحث:

مقياس العنف الاسري:

أعتمد الباحث تعريف باندورا بأنه سلوك متعلم كما في السلوكيات والخبرات الأخرى حيث يكتسبه الفرد من جراء تفاعلاته المتعددة مع المثيرات البيئية التي يصادفها (Bandura,A.Ross ,1961,p.6) . وكان المقياس يضم (24) فقرة، بينما كانت بدائل تصحيح المقياس (تنطبق على كثيراً، تنطبق على قليلاً، تنطبق على احياناً، لا تنطبق على ابدأ).

صلاحية الفقرات:

لغرض التعرف على مدى صلاحية فقرات مقياس العنف الأسري، فقد تم عرضه بعد صياغته الاولى على مجموعة من المحكمين في مجال التربية وعلم النفس، وتضمن المقياس تعريف المتغير وفقراته، ذلك لبيان مدى صلاحية الفقرات، وسلامة لغتها، وملائمتها للمجال الذي وضعت من اجله، وان بدائل المقياس هي (تنطبق على كثيراً= 4، تنطبق على قليلاً= 3، تنطبق على أحياناً = 2 ، لا تنطبق على ابدأ = 1).

التجربة الاستطلاعية:

بعد ان وضع الباحث تعليمات المقياس تم اجراء تجربة استطلاعية لمعرفة مدى وضوح التعليمات والفقرات لمقياس العنف الاسري من حيث الصياغة والمضمون ومستوى الصعوبات التي قد تواجه الطلبة في الاستجابة لفقرات المقياس، لذا قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (30) طالب وطالبة من طلبة الاعدادية في مديرية الرصافة الثانية في بغداد، وقد تبين ان التعليمات والبدايل والفقرات واضحة ومفهومة، كما تبين ان الوقت الذي استغرقه افراد العينة في استجاباتهم على المقياس تراوح بين (8-12) دقيقة.

تميز الفقرات:

لغرض حساب القوة التمييزية للفقرات ، ومن أجل الإبقاء على الفقرات المميزة ، واستبعاد الفقرات غير المميزة (Eble,1972)، تم جمع الاستثمارات التي يتم بموجبها تحليل الفقرات لمعرفة قوتها التمييزية بهدف إعداد مقياس العنف الاسري بشكله النهائي ، وبما يتلاءم مع خصائص المجتمع المدروس ، وهم طلبة الاعدادية ، واهداف البحث ، فقد استعمل اسلوب المجموعتين المتطرفتين ، إذ طبق المقياس على عينة البحث التي بلغت (200) طالب وطالبة ، وهي عينة البحث الرئيسة ذاتها ، واختيرت نسبة (27%) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات العليا والتي سميت بالمجموعة العليا، ونسبة (27%) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا والتي سميت بالمجموعة الدنيا، وبذلك يتم تحديد مجموعتين بأكبر حجم واقصى تباين ممكن (Mehrens&Lehman,1984:194) وبلغ عد الاستثمارات (54) استمارة لكل مجموعة ، ويكون مجموع الاستثمارات التي خضعت للتحليل (108) استمارة ، تراوحت حدود الدرجات للمجموعة العليا (83-79) ، وحدود الدرجات للمجموعة الدنيا (75-68) ثم استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإختبار الفروق بين متوسطي المجموعتين العليا ، والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس وظهرت النتائج ان جميع فقرات المقياس مميزة انظر الجدول (3).

جدول (3) تمييز فقرات مقياس العنف الاسري

الفقرة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الاختبار التائي	المعنوية
1	عليا	54	1.89	.839	3.738	0.000
	دنيا	54	1.4074	.496		
2	عليا	54	2.30	.924	8.837	0.000
	دنيا	54	1.2407	.432		
	عليا	54	2.57	.536	9.488	0.000

		.718	1.5556	54	دنيا	3
0.000	10.896	.671	2.24	54	عليا	4
		.407	1.2037	54	دنيا	
0.000	7.544	.711	2.15	54	عليا	5
		.529	1.2778	54	دنيا	
0.000	3.256	.938	2.37	54	عليا	6
		.797	1.9259	54	دنيا	
0.000	6.681	.917	2.63	54	عليا	7
		.840	1.5370	54	دنيا	
0.000	8.009	.927	2.50	54	عليا	8
		.606	1.5185	54	دنيا	
0.000	5.484	1.023	2.17	54	عليا	9
		.461	1.2963	54	دنيا	
0.000	6.393	.853	2.09	54	عليا	10
		.528	1.2037	54	دنيا	
0.000	5.095	.797	2.07	54	عليا	11
		.499	1.4259	54	دنيا	
0.000	5.341	1.169	2.26	54	عليا	12
		.496	1.4074	54	دنيا	
0.000	5.724	1.207	2.43	54	عليا	13
		.492	1.3889	54	دنيا	
0.000	5.465	1.009	2.33	54	عليا	

		.636	1.5370	54	دنيا	14
0.000	4.997	.841	2.50	54	عليا	15
		.738	1.7222	54	دنيا	
0.000	5.770	.671	2.24	54	عليا	16
		.746	1.5185	54	دنيا	
0.000	5.037	.810	2.15	54	عليا	17
		.690	1.4259	54	دنيا	
0.000	6.111	.815	2.43	54	عليا	18
		.795	1.5000	54	دنيا	
0.000	5.925	.994	2.65	54	عليا	19
		.880	1.5926	54	دنيا	
0.000	2.390	.787	1.94	54	عليا	20
		.708	1.6296	54	دنيا	
0.000	4.058	1.017	1.94	54	عليا	21
		.482	1.3519	54	دنيا	
0.000	2.869	1.116	2.00	54	عليا	22
		.795	1.4815	54	دنيا	
0.000	2.427	.910	1.96	54	عليا	23
		.487	1.6296	54	دنيا	
0.000	7.435	1.126	2.43	54	عليا	24
		.562	1.2037	54	دنيا	

صدق البناء :

لإيجاد الصدق البنائي لمقياس العنف الاسري، استعمل الباحث طريق ايجاد العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل فقرة، واستناداً الى (1997,Anastasi,and,Urbina) فإن المقياس الذي تُنتخب فقراته على وفق هذا المؤشر، فإنه يمتلك صدقاً بنائياً، إذ اظهرت النتائج ان جميع فقرات المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون، انظر الجدول (4).

جدول (4) معاملات ارتباط درجة الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس العنف الاسري

الفقرة	الارتباط	المعنوية	الفقرة	الارتباط	المعنوية
1	.390**	0.000	13	.621**	0.000
2	.587**	0.000	14	.439**	0.000
3	.588**	0.000	15	.405**	0.000
4	.545**	0.000	16	.322**	0.000
5	.470**	0.000	17	.418**	0.000
6	.309**	0.000	18	.411**	0.000
7	.493**	0.000	19	.334**	0.000
8	.545**	0.000	20	.189**	0.000
9	.561**	0.000	21	.314**	0.000
10	.363**	0.000	22	.378**	0.000
11	.387**	0.000	23	.274**	0.000
12	.371**	0.000	24	.524**	0.000

الثبات Reliability :

يعد ثبات الاختبار الخاصية الأخرى التي يجب التحقق منها للتأكد من صلاحية الاختبار قبل تطبيقه الواسع واعتماده، ويقصد بالثبات مدى دقة قياس الاختبار للصفة التي يقيسها، وبعبارة أخرى يقال أن الاختبار ثابت إذا قاس الصفة بدقة وثبات من مرة إلى أخرى وفي ظروف متماثلة (2011:94 ، عبد الرحمن). واوجد الباحث الثبات للمقياس بطريقة الفا كرونباخ.

معادلة ألفا كرونباخ Cranach Alpha :

تعتبر هذه الطريقة عن اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، لذلك فإن معامل ألفا كرونباخ يزودنا بتقدير جيد للثبات في أغلب المواقف. ولإيجاد الثبات على وفق هذه الطريقة تم اخضاع استمارات عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (200) استمارة لمعرفة الثبات وباستعمال معادلة (ألفا) بلغ معامل الثبات لمقياس العنف الاسري (0.80) ويعد المقياس متسقاً داخلياً لأن هذه المعادلة تعكس مدى اتساق الفقرات داخلياً (Nunnally, 1978:214).

وصف مقياس العنف الاسري بصورته النهائية :

أن أعلى درجة ممكن ان يحصل عليها المستجيب هي (96) وأدنى درجة هي (24) اما المتوسط الفرضي للمقياس هو (60) انظر الملحق رقم (1) .
مقياس السلوك الفوضوي:

اعتمد الباحث تعريف (باندورا 1994) (مجموعة من الاستجابات أو الأنشطة العقلية أو الوجدانية أو الحركية أو كل ما يفعله الفرد من قراءة وكتابة أو الجلوس على المقعد أو التحدث مع الزملاء أو قلة إتباع التعليمات المدرسية ، أو قد يكون السلوك تصرفاً ظاهرياً أو باطنياً أو قد يكون شعورياً أو لا شعورياً يتم اكتسابه من خلال النمذجة أو ملاحظة سلوك الآخرين مما قد يؤدي إلى نتائج مكروهة) (موقع ،additional، 2007) إذ ضم المقياس (44) فقرة ، وكانت بدائل تصحيح المقياس (تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي قليلاً، تنطبق علي احياناً، لا تنطبق علي ابدأ) .

صلاحية الفقرات: لغرض التعرف على مدى صلاحية فقرات مقياس السلوك الفوضوي، فقد تم عرضه بعد صياغته الاولى على مجموعة من المحكمين في مجال التربية وعلم النفس، وتضمن المقياس تعريف المتغير ومجالاته، ذلك لبيان مدى صلاحية الفقرات، وسلامة لغتها، وملائمتها للمجال الذي وضعت من اجله، وان بدائل المقياس هي (تنطبق على كثيراً= 4، تنطبق على قليلاً= 3، تنطبق على أحياناً= 2 ، لا تنطبق على ابدأ= 1).
التجربة الاستطلاعية:

بعد ان وضع الباحث تعليمات المقياس تم اجراء تجربة استطلاعية لمعرفة مدى وضوح التعليمات والفقرات لمقياس السلوك الفوضوي من حيث الصياغة والمضمون ومستوى الصعوبات التي قد تواجه الطلبة في الاستجابة لفقرات المقياس، لذا قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (30) طالب وطالبة من طلبة الاعدادية في مديرية الرصافة الثانية في بغداد، وقد تبين ان التعليمات والبدائل والفقرات واضحة ومفهومة، كما تبين ان الوقت الذي استغرقه افراد العينة في استجاباتهم على المقياس تراوح بين (10-15) دقيقة.

تمييز الفقرات:

لغرض حساب القوة التمييزية للفقرات ، ومن أجل الإبقاء على الفقرات المميزة ، واستبعاد الفقرات غير المميزة (Eble,1972)، تم جمع الاستثمارات التي يتم بموجبها تحليل الفقرات لمعرفة قوتها التمييزية بهدف إعداد مقياس السلوك الفوضوي بشكله النهائي ، وبما يتلاءم مع خصائص المجتمع المدروس ، وهم طلبة الاعدادية ، واهداف البحث ، فقد استعمل اسلوب المجموعتين المتطرفتين ، إذ طبق المقياس على عينة البحث التي بلغت (200) طالب وطالبة ، وهي عينة البحث الرئيسة ذاتها ، واختيرت نسبة (27%) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات العليا والتي سميت بالمجموعة العليا، ونسبة (27%) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا والتي سميت بالمجموعة الدنيا، وبذلك يتم تحديد مجموعتين بأكبر حجم واقصى تباين ممكن (Mehrens&Lehman,1984:194) وبلغ عد الاستثمارات (54) استمارة لكل مجموعة ، ويكون مجموع الاستثمارات التي خضعت للتحليل (108) استمارة ، تراوحت حدود الدرجات للمجموعة العليا (155-169) ، وحدود الدرجات للمجموعة الدنيا (138-125) ثم استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإختبار الفروق بين متوسطي المجموعتين العليا ، والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس وظهرت النتائج ان جميع فقرات المقياس مميزة انظر الجدول (5).

جدول (5) تمييز فقرات مقياس السلوك الفوضوي

الفقرة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الاختبار التائي	المعنوية
1	عليا	54	2.056	0.408	9.989	0.000
	دنيا	54	1.204	0.407		
2	عليا	54	2	0.476	14.104	0.000
	دنيا	54	1.056	0.231		
3	عليا	54	2.037	0.513	3.256	0.000
	دنيا	54	1.759	0.432		
4	عليا	54	1.556	0.634	5.297	0.000
	دنيا	54	1.056	0.231		
5	عليا	54	1.981	0.363	6.605	0.000
	دنيا	54	1.389	0.492		
6	عليا	54	2.833	0.966	3.718	0.000
	دنيا	54	2.167	0.771		
7	عليا	54	2.111	0.904	3.926	0.000
	دنيا	54	1.537	0.503		
	عليا	54	2.019	0.566	5.516	0.000

		0.499	1.426	54	دنيا	8
0.000	7.590	0.955	2.259	54	عليا	9
		0.359	1.148	54	دنيا	
0.000	11.679	0.712	2.611	54	عليا	10
		0.469	1.315	54	دنيا	
0.000	7.876	0.487	1.63	54	عليا	11
		0.302	1.056	54	دنيا	
0.000	15.349	0.275	2	54	عليا	12
		0.359	1.148	54	دنيا	
0.000	11.422	0.408	2.056	54	عليا	13
		0.376	1.167	54	دنيا	
0.000	5.310	0.476	2	54	عليا	14
		0.502	1.444	54	دنيا	
0.000	7.604	0.436	1.87	54	عليا	15
		0.407	1.204	54	دنيا	
0.000	2.438	0.603	1.704	54	عليا	16
		0.502	1.444	54	دنيا	
0.000	4.216	0.595	1.796	54	عليا	17
		0.487	1.37	54	دنيا	
0.000	8.845	0.555	2.352	54	عليا	18
		0.492	1.389	54	دنيا	
0.000	8.406	0.577	1.685	54	عليا	19
		0.136	1.019	54	دنيا	
0.000	8.365	0.853	2.37	54	عليا	20
		0.496	1.407	54	دنيا	
0.000	5.339	0.84	2.537	54	عليا	21
		0.984	1.778	54	دنيا	
0.000	6.321	0.671	2.241	54	عليا	22
		0.503	1.463	54	دنيا	
0.000	4.531	0.537	1.704	54	عليا	23
		0.438	1.185	54	دنيا	
0.000	5.534	0.843	2.315	54	عليا	24
		0.502	1.556	54	دنيا	
0.000	2.918	0.734	1.907	54	عليا	

		0.504	1.519	54	دنيا	25
0.000	3.596	0.711	2.148	54	عليا	26
		0.469	1.685	54	دنيا	
0.000	7.226	0.596	2.148	54	عليا	27
		0.482	1.352	54	دنيا	
0.000	2.593	0.673	1.667	54	عليا	28
		0.492	1.389	54	دنيا	
0.000	3.467	0.725	1.759	54	عليا	29
		0.476	1.333	54	دنيا	
0.000	14.871	0.507	2.315	54	عليا	30
		0.293	1.093	54	دنيا	
0.000	13.023	0.387	2.037	54	عليا	31
		0.359	1.148	54	دنيا	
0.000	3.639	0.702	1.87	54	عليا	32
		0.502	1.444	54	دنيا	
0.000	3.705	0.479	1.815	54	عليا	33
		0.502	1.444	54	دنيا	
0.000	7.491	0.656	1.722	54	عليا	34
		0.136	1.019	54	دنيا	
0.000	8.406	0.42	1.778	54	عليا	35
		0.372	1.111	54	دنيا	
0.000	6.012	0.921	3.019	54	عليا	36
		0.929	1.926	54	دنيا	
0.000	5.297	0.627	2.278	54	عليا	37
		0.42	1.778	54	دنيا	
0.000	10.454	0.339	1.87	54	عليا	38
		0.339	1.13	54	دنيا	
0.000	6.842	0.479	1.815	54	عليا	39
		0.407	1.204	54	دنيا	
0.000	6.435	0.562	2.204	54	عليا	40
		0.482	1.648	54	دنيا	
0.000	7.533	0.592	1.63	54	عليا	41
		0.136	1.019	54	دنيا	
	8.780	0.359	2.056	54	عليا	

0.000		0.469	1.315	54	دنيا	42
0.000	3.552	0.762	2.204	54	عليا	43
		0.932	1.667	54	دنيا	
0.000	9.305	0.666	2.481	54	عليا	44
		0.499	1.426	54	دنيا	

صدق البناء :

لإيجاد الصدق البنائي لمقياس السلوك الفوضوي، استعمل الباحث طريقة ايجاد العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل فقرة، واستناداً الى (1997,Anastasi,and,Urbina) فإن المقياس الذي تُنتخب فقراته على وفق هذا المؤشر، فإنه يمتلك صدقاً بنائياً، إذ اظهرت النتائج ان جميع فقرات المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون، انظر الجدول (6).

جدول (6) معاملات ارتباط درجة الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس السلوك الفوضوي

الفقرة	الارتباط	المعنوية	الفقرة	الارتباط	المعنوية
1	.556**	0.000	23	.261**	0.000
2	.652**	0.000	24	.326**	0.000
3	.305**	0.000	25	.185**	0.000
4	.384**	0.000	26	.369**	0.000
5	.507**	0.000	27	.505**	0.000
6	.332**	0.000	28	.297**	0.000
7	.315**	0.000	29	.359**	0.000
8	.264**	0.000	30	.748**	0.000
9	.567**	0.000	31	.565**	0.000
10	.522**	0.000	32	.270**	0.000
11	.344**	0.000	33	.303**	0.000
12	.526**	0.000	34	.506**	0.000
13	.519**	0.000	35	.415**	0.000
14	.368**	0.000	36	.413**	0.000
15	.458**	0.000	37	.402**	0.000
16	.215**	0.000	38	.471**	0.000
17	.361**	0.000	39	.294**	0.000
18	.569**	0.000	40	.311**	0.000
19	.446**	0.000	41	.437**	0.000
20	.535**	0.000	42	.544**	0.000
21	.416**	0.000	43	.330**	0.000
22	.428**	0.000	44	.570**	0.000

الثبات Reliability :

يعد ثبات الاختبار الخاصية الأخرى التي يجب التحقق منها للتأكد من صلاحية الاختبار قبل تطبيقه الواسع واعتماده، ويقصد بالثبات مدى دقة قياس الاختبار للصفة التي يقيسها، وبعبارة أخرى يقال أن الاختبار ثابت إذا قاس الصفة بدقة وثبات من مرة إلى أخرى وفي ظروف متماثلة (94:2011 ، عبد الرحمن). واوجد الباحث الثبات للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ.

معادلة ألفا كرونباخ Cranach Alpha :

تعتبر هذه الطريقة عن اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، لذلك فإن معامل ألفا كرونباخ يزودنا بتقدير جيد للثبات في أغلب المواقف. ولإيجاد الثبات على وفق هذه الطريقة تم اخضاع استمارات عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (200) استمارة لمعرفة الثبات وباستعمال معادلة (ألفا) بلغ معامل الثبات لمقياس السلوك الفوضوي (0.89) ويعد المقياس متسقاً داخلياً لأن هذه المعادلة تعكس مدى اتساق الفقرات داخلياً، (Nunnally, 1978:214).

وصف مقياس السلوك الفوضوي بصورته النهائية:

أن أعلى درجة ممكن ان يحصل عليها المستجيب هي (176) ، وأدنى درجة هي (44) اما المتوسط الفرضي للمقياس هو (110) انظر الملحق رقم (2).

الفصل الرابع: تفسير النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث على وفق أهدافه المحددة وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ومن ثم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج وكما يأتي :

- الهدف الأول: تعرف على العنف الاسري لدى طلبة الاعدادية.

لتحقق هذا الهدف طُبق مقياس العنف الاسري على عينة التطبيق النهائي البالغ عددها (200) طالباً وطالبة من طلبة الاعدادية، وبعد التحليل الاحصائي للبيانات بينت النتائج أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على مقياس العنف الاسري بلغ (43.93) وبانحراف معياري (8.438) وهو أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (60) واختبار معنوية الفرق بين المتوسطين تم استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة ، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (26.941) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) كونها اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) وبدرجة حرية (199) ، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة معنوية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي للمقياس وذلك لصالح المتوسط الفرضي للمقياس ، انظر الجدول (7) .

الجدول (7) الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة التطبيقية على مقياس العنف الاسري

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحكم
				المحسوبة	الجدولية			
200	43.93	8.438	60	26.941	1.96	199	0.05	دالة

وبمقارنة المتوسط الفرضي الذي يبلغ مقداره (60) مع المتوسط الحسابي للعينة البالغ (43.93) وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (26.941) هي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (199) ، وهذه النتيجة تدل على ان طلبة الاعدادية الذين تم تطبيق مقياس العنف الاسري عليهم لا يعانون من العنف الاسري و يتمتعون بدرجة أعلى من الأمان النفسي، ما قد ينعكس إيجابياً على التحصيل الدراسي والتوافق الشخصي والسلوكيات الفعلية (عارف ، 2011).

- الهدف الثاني : تعرف دلالة الفروق الاحصائية في العنف الاسري تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث). ولتحقيق هذا الهدف استعمل الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق في العنف الاسري تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث)، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق العنف الاسري تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث)

العينة	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
200	ذكور	100	44.52	9.669	0.997	1.96	0.05
	اناث	100	43.33	6.993			

وبمقارنة متوسط الذكور الذي يبلغ مقداره (44.52) مع متوسط الاناث الذي يبلغ مقداره (43.33) وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (0.997) هي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (198) ، وهذا يعني بأنه لا توجد فروق ذو دلالة احصائية بين بين اجابات الذكور والاناث حول رأيهم في العنف الاسري، وهذه النتيجة تشير إلى وجود عوامل أسرية تؤثر على الجنسين بدرجات متقاربة، وقد تعود إلى الثقافة الأسرية السائدة وعدم التمييز في استخدام العنف من قبل الوالدين أو المعيلين، (Holden, G. W. ,2003).

- الهدف الثالث: تعرف على السلوك الفوضوي لدى طلبة الاعدادية.

لتحقق هذا الهدف طبق مقياس السلوك الفوضوي على عينة التطبيق النهائي البالغ عددها (200) طالباً وطالبة من طلبة الاعدادية، وبعد التحليل الاحصائي للبيانات بينت النتائج أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على مقياس السلوك الفوضوي بلغ (75.1550) وبانحراف معياري (12.03182) وهو أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (110) واختبار معنوية الفرق بين المتوسطين تم استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة ، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (40.957) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) كونها اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) وبدرجة حرية (199)، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة معنوية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي للمقياس وذلك لصالح المتوسط الفرضي للمقياس، انظر الجدول (9).

الجدول (9) الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة التطبيقية على مقياس السلوك الفوضوي

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحكم
				المحسوبة	الجدولية			
200	75.1550	12.03182	110	40.957	1.96	199	0.05	دالة

وبمقارنة المتوسط الفرضي الذي يبلغ مقداره (110) مع المتوسط الحسابي للعينة البالغ (75.1550) وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (40.957) هي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (199)، وتشير هذه النتيجة الى ان الطلبة لديهم مستوى أقل من التمرد أو العصيان مقارنة بالمعايير التي وضعها المقياس. وقد يكون لديهم مشاعر إيجابية تجاه النظام والمحيط المدرسي، مما يقلل من السلوكيات الفوضوية. مع ذلك، قد يكون هناك احتمال أن بعض الطلبة يكتبون السلوك الفوضوي أو يقللون من الإفصاح عنه خوفاً من العقاب أو الرفض، Bandura, (A. 1997).

- الهدف الرابع : تعرف على دلالة الفروق الاحصائية في السلوك الفوضوي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث). ولتحقيق هذا الهدف استعمل الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق في السلوك الفوضوي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث)، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق السلوك الفوضوي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث)

العينة	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	التائية الجدولية	الدلالة
200	ذكور	100	74.960	10.857	0.229	1.96	دالة
	اناث	100	75.350	13.154			

وبمقارنة متوسط الذكور الذي يبلغ مقداره (74.960) مع متوسط الاناث الذي يبلغ مقداره (75.350) وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (0.229) هي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (198)، وهذا يعني لا توجد فروق وذو دلالة احصائية بين بين اجابات الذكور والاناث حول رأيهم في السلوك الفوضوي، أي ان قوة الاجابة متساوية على الاثنين، وتعكس هذه النتيجة تقارباً في أساليب التنشئة والتأثيرات الثقافية على الجنسين. كما أن أسباب الفوضى السلوكية مشتركة بين الجنسين وقد تكون مرتبطة بخصائص المرحلة العمرية أكثر من الجنس (عبد الرحمن، 2012).

- الهدف الخامس: التعرف على العلاقة الارتباطية بين العنف الاسري والسلوك الفوضوي لدى طلبة الاعدادية لتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد عينة البحث على مقياسي العنف الاسري والسلوك الفوضوي فكانت النتائج كما مبين في الجدول (11).

الجدول (11) قيمة معامل الارتباط المحسوبة لدلالة العلاقة بين متغيري العنف الاسري والسلوك الفوضوي

العنف الاسري والسلوك الفوضوي	القيمة الارتباطية المحسوبة	القيمة الارتباطية الجدولية	درجة الحرية	مستوى دلالة
العلاقة الارتباطية	0.14	1.96	198	دالة

ومن خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث الحالي قد تبين من النتائج اعلاه ان هناك علاقة ضعيفة بين المتغيرين ، وأن العنف الأسري قد يكون أحد العوامل المؤثرة في ظهور السلوك الفوضوي لدى الطلاب، حيث يمكن أن يؤدي التعرض للعنف إلى توتر نفسي واضطرابات سلوكية، لكنها ليست العامل الحاسم أو الوحيد. فالتأثير النفسي للعنف قد يتفاوت حسب شخصية الطالب، ودرجة الدعم النفسي والاجتماعي المحيط به، وقدرته على التحكم في النفس (Bandura, A. 1997). الاستنتاجات:

في ضوء ما توصل اليه الباحث من نتائج البحث الحالي يمكن استنتاج ما يأتي:

- 1- إن أفراد مجتمع البحث الحالي من طلبة الاعدادية، لا يعانون من العنف الاسري وليس لديهم سلوك فوضوي.
- 3- ان الطلبة من كلا الجنسين لا يعانون من العنف الاسري وليس لديهم سلوك فوضوي.
- 4- إلى وجود عوامل أسرية تؤثر على الجنسين بدرجات متقاربة، وقد تعود إلى الثقافة الأسرية السائدة وتعكس تقارباً في أساليب التنشئة والتأثيرات الثقافية على الجنسين.
- 5- أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة جداً بين العنف الاسري والسلوك الفوضوي لدى طلبة الاعدادية.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن ان يوصي الباحث بما يأتي:

1- على الجهات الحكومية المسؤولة والمعنية بشأن الطلبة ومنظمات المجتمع المدني ان تهتم بشأن الطلبة اكثر عن طريق توجيه البرامج التلفزيونية والاذاعية واقامة ندوات وعمل ورش تهدف لمساعدة الأسر وتدريبهم على اساليب التنشئة السليمة في تربية الأبناء وتوعيتهم بالنتائج المترتبة على اساليب التربية الخاطئة ودورها في تشكيل سلوكياتهم.

2- على وزارة التربية الاهتمام بالعمل لوقاية الطلبة المراهقين من جميع انواع الانحرافات السلوكية التي قد تظهر على البعض منهم من خلال التعاون والتبادل العلمي والمعرفي والثقافي بينها وبين المؤسسات العلمية والبحثية للاستفادة من الخبرات العلمية المختلفة بهذا الشأن.

3- على مديريات التربية التأكيد على أهمية دور الارشاد النفسي في تنمية الجوانب الايجابية من خلال النهوض بالواقع الارشادي بالمدارس.

4- التأكيد على المرشدين التربويين في المدارس الاهتمام بالمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين والعمل على مساعدتهم في الوصول الى حلول لهذه المشكلات.

المقترحات:

يقترح الباحث القيام بالدراسات الآتية:

- 1- إجراء دراسة مماثلة على طلبة الجامعة ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.
- 2- توظيف مقياس السلوك الفوضوي في إجراء دراسة تقيس مستوى السلوك الفوضوي المبكر عند الأطفال 0
- 3- الاستمرار في تنمية اساليب التعامل الايجابي بين الاباء والابناء .

المصادر العربية:

- أبو جادوا، عبد الرحمن. (2000). علم النفس التربوي. عمان: دار الفكر.
- إسماعيل، محمد عماد الدين. (1982). النمو في مرحلة المراهقة. الكويت: دار القلم.
- ابن منظور. (1979). لسان العرب. الجزء الرابع. القاهرة: دار المعارف للنشر والطبع.
- الجبوري، كاظم. (2005). الكف المتبادل وعلاقته بالسلوك الإرشادي. بغداد: دار الأمل.
- الخطيب، أحمد. (1995). علم النفس العام. عمان: دار الفكر.
- الدباغ، عبد العزيز. (1982). السلوك الإنساني: دراسة في النظرية والتطبيق. بيروت: المؤسسة العربية.
- الشناوي، عبد الحليم. (1987). نظريات التعلم وتطبيقاتها. القاهرة: دار النهضة.
- الشناوي، عبد الحليم. (1996). مبادئ علم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية.
- عارف، فؤاد. (2011). العنف الأسري وآثاره النفسية على الأطفال والمراهقين. عمان: دار الشروق.
- عبد الرحمن، سامي. (2012). علم النفس المدرسي والسلوك الطلابي. عمان: دار العلوم للنشر.
- العبيدي، حسن. (2004). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار الثقافة.
- العزة، حسين. (1999). العلاج السلوكي: أسسه وتطبيقاته. عمان: دار المسيرة.

- القريطي، عبد الرحمن. (1998). السلوك الإنساني. القاهرة: دار الفكر.
 - باقر، صباح. (1984). أساليب المعاملة الوالدية وتأثيرها على انحراف الأحداث. مجلة آداب المستنصرية، الجامعة المستنصرية، العدد (9)، بغداد.
 - باقر، فاضل. (1984). الأسس النفسية للتربية. بغداد: دار الحكمة.
 - باتريتا - وملير. (2005). نظريات النمو. ترجمة محمود عوض الله، الطبعة الأولى.
 - بطرس، حافظ بطرس. (2008). المشكلات النفسية وعلاجها. الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر والطبع والتوزيع، عمان.
 - بطرس، فؤاد. (2008). العنف في المجتمع: دراسة نفسية اجتماعية. دمشق: دار الفكر.
 - جعفر، نجات صادق. (2005). أسلوب النفسي الزائدة للوالدين وعلاقته بالسلوك الانسحابي. جامعة المستنصرية، بغداد، المكتبة المركزية.
 - دافيدوف، لندال. (1988). مدخل علم النفس. الطبعة الثالثة، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.
 - راجح، فتحي عبد الرحمن. (1973). علم النفس التربوي. القاهرة: دار النهضة.
 - راجح، عبد الفتاح. (1973). أصول علم النفس. القاهرة: دار المعارف.
 - زهران، حامد عبد السلام. (1980). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
 - شوقي، أحمد. (2000). سلوك العنف الأسري. القاهرة: دار المعارف.
 - صالح، محمود. (1984). مبادئ علم النفس. بيروت: دار النهضة.
 - عبد الرحمن، حسين. (2011). القياس النفسي والتربوي. عمان: دار الفكر.
 - عبد الغفار، حسن، والشيخ، عبد الله. (1966). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: دار الفكر العربي.
 - عبد القادر، فواز عبد الحميد. (1996). أثر برنامج إرشادي في تعديل السلوك العدواني لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
 - عبد القادر، لطيفة. (1996). مشكلات الطفولة والمراهقة. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
 - عليان، هندي وآخرون. (1987). المحص في علم النفس التربوي. الطبعة الثالثة، عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.
 - محمد، علي. (1998). علم الاجتماع الأسري. عمان: دار الفكر.
 - مدنك، سارتوق وآخرون. (1984). التنشئة الاجتماعية. ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل، الطبعة الثالثة، دار الشروق، بيروت.
 - يحيى، مصطفى. (2000). الصحة النفسية في الأسرة. بيروت: دار النهضة العربية.
- المصادر الإنكليزية:

- Alberto, P., & Troutman, A. C. (1990). *Applied behavior analysis for teachers: Influencing student performance* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Allen, K. (1993). *The contexts of behavior psychology*. Madison, WI: Brown and Benchmark Press.
- Allen, W. J., & Yen, W. M. (1979). *Introduction to measurement theory*. California: Bookcase.
- Anastasi, A. (1976). *Psychological Testing*. New York: Macmillan.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological Testing* (7th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standard on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 805-814.
- Bandura, A. (1997). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Boeree, C. George. (1998). *Albert Bandura: Personality theories*. Retrieved from <http://www.emory.edu>
- Craig, G. J. (1989). *Human Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Crow, L. D., & Crow, A. (1965). *Adolescent development and adjustment*. New York: McGraw-Hill.
- Dembo, M. H. (1994). *Applying Educational Psychology*. New York: Longman.
- Ebel, R. L. (1972). *Essentials of Educational Measurement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Eble, R. L. (1972). *Essentials of Educational Measurement* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holden, G. W. (2003). *Children Exposed to Domestic Violence and Child Abuse: Terminology and Taxonomy*. Clinical Child and Family Psychology Review.
- Hurlock, E. B. (1959). *Child Development*. New York: McGraw-Hill.
- Hybels, S., & Weaver, R. L. (2001). *Communicating Effectively* (6th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Lerner, R. M. (2002). *Adolescence: Development, Diversity, Context, and Application*. New Jersey: Prentice Hall.
- Martin, G., & Pear, J. (1983). *Behavior Modification: What it is and how to do it* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Marx, M. H., & Hillix, W. A. (1973). *Systems and Theories in Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Mehrens, W. A., & Lehmann, I. J. (1984). *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Myers, D. G. (1990). *Exploring Psychology*. New York: Worth Publishers.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Regoli, R. M., & Hewitt, J. D. (2000). *Delinquency in Society*. New York: McGraw-Hill.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.

ملحق (1)

مقياس العنف الاسري بصيغته النهائية

ت	الفقرات	تنطبق علي كثيرًا	تنطبق علي قليلاً	تنطبق علي احياناً	لا تنطبق علي ابدأ
1	أُتعرض للأذى البدني بالضرب وغيره في أسرتي.				
2	أُتعرض للسخرية والاستهزاء من أسرتي حتى أمام الآخرين.				
3	اعاني من تقييد حريتي في الاتصال بأصدقائي داخل المنزل.				
4	تعطيني أسرتي مصروف غير كافي .				
5	أسرتي تهددني بالطرد من المنزل.				
6	تتعرض ممتلكاتي داخل أسرتي للتخريب والتدمير .				
7	أُتعرض للمضايقة من أسرتي بدون سبب معروف.				
8	تتدخل أسرتي في اختيار أصدقائي.				
9	أُعاني من نقص شديد في حاجاتي الشخصية.				
10	أسرتي تهددني بمنع المصروف عني.				

11	تعاملني أسرتي بقسوة وعنف.				
12	أشعر بالقهر والإذلال من سوء معاملة أسرتي.				
13	تمنعني أسرتي من زيارة بعض أصدقائي.				
14	نقص متطلباتي المادية وحاجاتي يقلل من طموحي.				
15	تهددني أسرتي وتتوعدني بالضرب لأقل الأسباب.				
16	أفتقد المساندة والحب والحنان والعطف داخل أسرتي.				
17	في بعض الأوقات تفرض علي أسرتي الجلوس بالقوة في غرفتي.				
18	أسرتي تتعنت معي وتمتنع بالقوة من الإنفاق والصرف علي.				
19	سرتي تهددني بالحرمان من النوم الهادئ والراحة كنوع من العقاب.				
20	تؤخذ حاجاتي داخل الأسرة بالقوة والعنف.				
21	أسرتي تشوه صورتي أمام الناس.				
22	يؤلمني كثرة الأوامر والنواهي المفروضة علي من أسرتي.				
23	أعاني من عدم تلبية أسرتي لحاجاتي التي استحقها.				
24	اسرتي تعابريني وتهددني بعيوبي وتقصيري في بعض الأمور.				

ملحق (2)

مقياس السلوك الفوضوي بصيغته النهائية

ت	الفقرات	تتطبق عليّ كثيراً	تتطبق عليّ قليلاً	تتطبق عليّ احياناً	لا تتطبق عليّ ابداً
1	أرفع صوتي لفرض رأيي على الآخرين				
2	أرفض ألتقيد بالتعليمات داخل الصف				
3	أقود زملائي لإخافة الطلاب الآخرين				
4	استولي على حاجات زملائي دون استئذانهم				
5	أجلس على المقعد بطريقة تضحك الآخرين				
6	أثير الضوضاء عندما اشعر بالتعب والملل من الدراسة				
7	أميل لكره الطالب الذي يلتزم بتعليمات المدرس				
8	أجيب على أسئلة المدرس أثناء إجابة زميلي				
9	أتجول في الصف اثناء الدرس مثلما أريد				
10	عندما ينتقدني المدرس أثير الفوضى				
11	أقف بطريقة غير لائقة أمام المدرس المتسامح				
12	أقوم بحركات وإشارات تضحك الآخرين				
13	أسخر من تهديدات المدرس لأنها غير مخيفة لي				
14	أتحرش بزملائي الأقوياء لإثارتهم				
15	أشعر بالراحة عندما ادخل في جدال مع المدرس				
16	أنادي زملائي بألقاب ومسميات تحقرهم				
17	أعارض من يجبرني على ترتيب أغراضي المدرسية				
18	طريقتي في الكلام مسيئة للمدرسين				
19	غير مهتم لمحاسبة المدرس لي أمام الآخرين				
20	بعض زملائي يدفعونني لإثارة الفوضى				
21	أواجه المواقف الصعبة بالضحك والاستهزاء				
22	أزعج زملائي من دون تقديم الاعتذار لهم				
23	أقاطع حديث المدرس الذي يصعب علي فهم أسلوبه				

24	ارمي الأوراق والأوساخ داخل الصف			
25	ارفض القيام بأي عمل يرغمني عليه المدرس			
26	اكتب ذكرياتي على جدار الصف			
27	ارفض كتابة اسمي على ورقة الامتحان لإرباك المدرس			
28	اقصر في تحضير دروسي على الجدول اليومي			
29	أثير المشاكل حتى يخرجني المدرس من الصف			
30	اقفز واركض فوق الرحلات في الفرض			
31	اعارض نصائح زملائي عندما اعبث بالمقاعد الدراسية			
32	غير مهتم بنظافة كتبي ودفاتري			
33	عندما يطردني المدرس من الصف أشوش عليه من الخارج			
34	اعبث بممتلكات زملائي عند غيابهم			
35	اشغل المدرس بأسئلة بعيدة عن موضوع الدرس			
36	اسخر من زملائي عندما يرتدون ملابس جديدة			
37	اسخر من العقوبة التي تصدرها إدارة المدرسة			
38	غير مهتم لقيمة الأشياء التي اعبث بها			
39	اعبث بكتبي حتى احصل على أخرى جديدة			
40	المدرس الذي يتجاهلني غير مؤثر بي			
41	أرد على الآخرين بكلمات غير مهذبة			
42	ادفع زملائي في الدخول إلى غرفة الصف			
43	ارفض نصائح المدرس وإرشاده لي			
44	غير مبالي إلى تنبيهات المدرس			

تحليل الخطاب لتتابعات الإصلاح في تفاعل المعلم والطالب داخل الصف الدراسي

A Discourse Analysis of Classroom Repair Sequences in Teacher-Student Interaction

تاريخ القبول	تاريخ استلام البحث
2025/12/6	2025/11/20

م. د. افراح عبد القادر جاسم أ.د. أمير سليمان صالح

Lect. Dr. Afrah Abdul Qader Jassim Assit. Prof. Ameer Sulaiman Salih
University of Mosul /College of Basic Education University of Mosul /College of Basic Education
Afrah.abed@uomosul.edu.iq ameer.suleman@uomsul.edu.iq

Abstract: The present study explores the repair between lecturers and students during the classroom discourse at the university level. based on an eclectic model, the analysis includes Conversation Analysis and sociolinguistic theories. The researchers analyse classroom discourse to identify how repair is initiated, accomplished, and determined, to provide valuable insights into how students understand each other. In this study, the researchers aim to find out classroom discourse, where the teacher always corrects students' mistakes to preserve the flow and unity of the lesson. The participants are several university lecturers who interact with their students from the Department at first, second and third levels. The data will be analysed in the form of questions and responses between the lecturers and students, in various subjects. The levels of the students are chosen because students continuously make mistakes in various subjects such as conversation, phonetics, grammar, and linguistics. Moreover, the lecturers frequently use repair sequences to solve these mistakes during lessons. These repair sequences are vital in an effective communication, helping to avoid confusions, and supporting cooperative knowledge. The analysis emphasizes on the kinds of repairs, their purposes, and their influence on the accepting discourse through interaction. The results tell that instructor's usage a diversity of strategies, such as clarification demands, rephrasing, and explicit mistake adjustments, to aid comprehension and continued interaction. Besides, it exposes that repair sequences function not only to address language or content discourse, but also to achieve power relations, support learning, and encourage communicative competence.

Keywords

Classroom Discourse, Conversation analysis, diversity, Repair Sequences Teacher-student interaction,

المستخلص

تتناول هذه الدراسة آليات الإصلاح الحواري بين الأساتذة الجامعيين والطلبة أثناء التفاعل الصفّي، مستندةً إلى منهج تحليل المحادثة (CA) ونظريات علم اللغة الاجتماعي. وتهدف إلى تحليل المشاركات الصفّية حول كيفية بدء إصلاح الحوار وإدارته، بوصفه أداة أساسية لفهم المتحدثين بعضهم بعضاً. ويُعرّف الإصلاح بأنه معالجة مشكلات التواصل ومساعدة الأفراد على تجاوز صعوبات النطق أو الاستماع أو الفهم، سواء من خلال الإصلاح الذاتي الذي يقوم فيه المتحدث بتصحيح خطئه بنفسه، أو الإصلاح من قبل طرف آخر لتصحيح الخطأ. وترتكز الدراسة بشكل خاص على الخطاب الصفّي، حيث يقوم الأستاذ غالباً بتصحيح أخطاء الطلبة للحفاظ على استمرار الدرس ووحدة. وشملت العينة عدداً من الأساتذة الجامعيين من قسم اللغة الإنجليزية الذين يدرّسون مواد المحادثة، وعلم الأصوات، والقواعد، واللسانيات في المستويات الجامعية الأولى والثانية والثالثة. وتم اختيار هذه المواد والمستويات نظراً لكثرة الأخطاء التي يرتكبها الطلبة فيها، وكثرة اعتماد الأساتذة على استراتيجيات الإصلاح لمعالجة هذه الأخطاء. ومن خلال التحليل الوصفي لخطاب التفاعلات الصفّية المسجلة للطلاب لتحديد وتصنيف استراتيجيات الإصلاح المعتمدة من قبل الأساتذة الجامعيين، مع التركيز

على أنواعها ووظائفها وأثرها في بيئة الخطاب الصفّي. وقد كشفت النتائج أن الأساتذة يوظفون مجموعة متنوعة من الطرق، مثل طلبات التوضيح، وإعادة الصياغة، والتصحيح الصريح للأخطاء، وذلك بهدف تسهيل الفهم وتعزيز التفاعل والحفاظ على انسيابية ووحدة الخطاب في الصف. كما أظهرت النتائج أن تتابعات الإصلاح لا تقتصر على معالجة القضايا اللغوية أو المعرفية فحسب، بل تؤدي أيضًا دورًا في إدارة علاقات الاجتماعية، ودعم عملية تعليم اللغة، وتنمية الكفاءة التواصلية لدى الطلبة.

1. Introduction

In verbal discourse, failures are common among students through interaction, due to mistakes made during speaking. Such as misunderstandings, or gaps in linguistic knowledge, hesitating, and pronunciation. Classroom discourse plays a vital role in maintaining any language, through using a variety of vocabulary and negotiating different subjects related to everyday life situations. The basic part of through interaction is the tactic of repair sequences, which functions to aid misunderstandings, mistakes, or breakdowns in the lecture or interaction. The pioneer who describes repair as "a mechanism for addressing ongoing challenges in speech production, reception, or comprehension." For instance, Schegloff et al. (1977, p. 361) mention mistakes in pronunciation, word choice, grammar, and other broader communicative faults in conversations.

According to Aitchison (2003), "other-repair occurs when the speaker is uncertain about their statement or suspects the listener has made an error." The current study focuses on this type of "other-repair," as it is crucial for maintaining clear and coherent discourse. Thus, repair is a frequent characteristic of spoken interaction that appears when speakers identify flaws or errors in their communicative strategies.

Despite extensive research, several gaps exist that focus on children or beginner levels (Lyster & Ranta, 1997, p. 36), with limited attention to university-level EFL learners who may have different interactional dynamics. There is a tendency to focus narrowly on grammatical correction, overlooking repair's multi-functional nature, including conversational and semantic negotiation (Walsh, 2011, p. 90). Conversation Analysis (CA), though a powerful tool for interactional detail, is underutilised in EFL university classroom research (Seedhouse, 2004, p. 75). The present study addresses this gap by providing a fine-grained CA-based analysis of repair sequences across multiple linguistic domains in university-level classroom discourse to explore how teachers and students use language to initiate and manage repairs among students through interaction.

2. Research Questions

The following are the major questions:

1. What types of repair sequences occur in teacher-student classroom interactions?
2. Who initiates the repair, teachers or students, and under what circumstances?
3. How do repair sequences contribute to language learning and classroom communication?

3. Aims of the Study

1. To analyse the structure and function of repair sequences in classroom discourse.
2. To examine the distribution of repair initiation between teachers and students.
3. To understand how repair sequences reflect pedagogical intentions and power dynamics.

4. Literature Review

Early classroom discourse research, such as Sinclair and Coulthard (1975), identified classroom interaction patterns but paid limited attention to repair mechanisms. Repair was originally studied within the Conversation Analysis (CA) framework by Sacks, Schegloff, and Jefferson (1977, pp. 360–376), who demonstrated its essential role in maintaining conversational coherence and mutual understanding. Initially, the focus was on spontaneous, informal conversation. Schegloff et al. (1997, p. 361) categorise repair into four main types: self-initiated self-repair, self-initiated other-repair, other-initiated self-repair, and other-initiated other-repair, with a preference for self-correction being dominant. Research on classroom discourse has long recognised the role of interactional structures such as repair in facilitating communication and learning. Repair sequences are mainly significant because they offer insights into how speakers deal with misunderstandings, errors, or interruptions in the flow of communication.

The teacher generally holds epistemic authority and directs the course of discussion. Heritage (2005, pp. 103–147) notes that institutional talk is characterised by goal orientation, restrictions on turn-taking, and specific inferential frameworks. Walsh (2006, p. 32) also highlights the importance of teachers' interactional competence in managing classroom discourse to support learning.

4.1 Repair in Classroom Discourse

Repair is a fundamental aspect of spoken interaction, addressing errors in speech production, reception, and comprehension (Schegloff et al., 1977). In the educational context, repair sequences serve both pedagogical and interactional functions. According to Sinclair and Coulthard (1975, p. 28), state that \ "The classroom has a distinct discourse structure, often organised around the IRF pattern (Initiation–Response–Feedback), where repair tends to occur during the feedback stage". Thus, repair can be divided into two main type, the first one is called other-repairs, the correction made by another person , whom correct the speaker at time., while the second one is named by self-repair where the speaker himself correct his /her mistake (Verschueren, 1999, p. 41).

Seedhouse (2004, p, 99) emphasises that repair is not only about correcting linguistic form but also about negotiating meaning and participation. Schegloff (2007), repair extends beyond linguistic corrections to include factual inaccuracies, social appropriateness, and interactional coherence. According to Walsh (2011, p 86), he further builds on this by showing how teacher-led repair sequences can scaffold learning by adjusting linguistic input to the learners' level, a process he calls "contingent scaffolding".

4.2 Foundational Frameworks of Repair

The study of repair stems from the work of Schegloff et al. (1977), who discovered that users' discourse can be resolved speaking difficulty through interaction by using a special tactic called repair in terms of the construction of initiation and its end correction. Regarding (Sacks et al.,1977, p. 370), repair can be divided into four categories:(self-initiated self-repair, self-initiated other-repair, other-initiated self-repair, and other-initiated other-repair), to identify user language in terms of who initiated and concluded the repair.

4.3 The Scopes of Repair in Sociolinguistics

From a sociolinguistic perspective, repair sequences reveal the power imbalance in teacher-student interactions. According to Gee's (1999, p. 35, 99) view, "discourse as a socially situated practice, where control over repair reflects broader discursive power structures." Likewise, Cazden notes that "teachers have institutional authority to correct, student-initiated repairs are often signs of emerging learner agency" (Cazden, 2001, pp. 83–84). Hall and Walsh (2002) highlight that repair sequences are "opportunities for instructional conversation, where both form and meaning are negotiated." Their emphasis on the dialogic nature of effective classroom interaction underscores that mutual repair fosters a more cooperative learning environment.

Furthermore, Crystal (2003, p. 396) divided repairs into two types: self-initiated, which are made by the speaker without the listener's involvement, such as spontaneous usage, and other-initiated. and self-initiated repair. Aitchison also categorize repair into two kinds, the first one the listener or the person who definitely asks the speaker, to repairs the fault in utterance, while in the later the speaker himself spontaneously knows his or her mistake and corrects it directly (Aitchison, 2003, p. 111).

Research in educational discourse, such as Seedhouse (2004, p. 78), and Fasold (2006:179) illustrates the same idea, that repair can be handled by the speaker who made the mistake him/herself or by another participant (other), so they believe in two types of repairs. Teachers often use the strategy of repair not only to clarify misunderstandings but also to guide students towards higher-order thinking and more precise language use. Classroom discourse thus serves both communicative and instructional functions, with repair being a key interactional resource (Hall, 2007, p. 512).

Liddicoat (2007, pp. 173-174) believes that there are four possible types of repairs:

1. Self-initiated and self-repair: here the speaker designates a problem in the talk and corrects it by him/herself."
- 2-Self-initiated other-repair: when the speaker specifies a problem in the talk, but the receiver corrects it.
3. Other-initiated self-repair: the receiver specifies a problem in the talk, and the speaker resolves it.
- 4- Other initiated other-repair: the receiver indicates and resolves the problem in the talk.

5. Definitions of Repair

Repair is regarded as a common phenomenon in conversation, which has important implications for CA. Due to different starting points, many scholars have defined repair from several perspectives. Schegloff et al (1977, p. 361) define repair as "dealing with recurrent problems in speaking, understanding and hearing despite other linguistic problems, vocabulary, syntax, pronunciation, etc". In other words, Repair is a conversational mechanism for addressing communication breakdowns. Repairs can be self-initiated (where the speaker corrects their own mistake) or other-initiated (where the receiver, such as a teacher, intervenes).

According to Bahar (2019, p. 246), "Repair constitutes a self-righting mechanism that addresses repeated mistakes in speaking, hearing and understanding. The occurrence of repair in conversations in general is said to be enormous as participants discuss the difficulties that appear in the interaction in a continuing manner". Repair is not an attempt to put things right, but it is trying to make language clear and explicit (Gramkow, 2001, p. 87). It can provide additional understanding of how humans understand each other. Due to conversation breakdowns, not always running smoothly, because

individuals can not express everything correctly via making mistakes, these breakdowns must be repaired or corrected (Aitchison, 2003, p. 110).

Another scholar defines repair as a concept used through interaction, specifically in learning to correct mistakes made by students through interaction. Crystal (2003, p. 396). According to Fasold (2006, p. 179), repair is a situation among speakers who make mistakes, in which the repair can be handled by the initiator who uttered and made the mistake him/herself or by another speaker. Schegloff (2007) expands the idea of repair, including language rules, phonation, covering precisely incorrect statements, and misunderstandings. Thus, classroom discourse contains repair not only for language accuracy but also for sustaining coherence and relevance.

Furthermore, Khoddamy adds, "repair means the way speakers or listeners of a conversation correct their mistakes or misunderstandings". This strategy is could be done by speaker himself or by others, this phenomenon has almost happened in various situations, especially in an educational environment. For instance, talking to someone about such a subject, suddenly you utter a word includes humor or painful meaning, including a sense of bullying or insulting others, but after a while, you find out the listeners are insulted. Immediately, the corrections are made by apologising to the person who has been insulted during or after the conversation (Khoddamy, 2015, p. 60).

6. Kinds of Trouble Source through Interaction

According to Schegloff (1987, p.57), students face breakdown because some problems or troubles arise in the interaction. For instance, speed speaking, poor qualities in hearing, or misunderstanding the content of speech. Likewise, Svennevig (2008) expands the types of trouble sources based on these difficulties:

- a. Hearing problem, the students commonly provide signals to the speaker to repeat the speaker's previous utterance, which was caused by the students who found it difficult to hear what had been said in the conversation. The signals given by the teacher to get the attention of the students include terms as "what" and "again". These were the indications of the problem of hearing. It was also supported by the gesture of the teacher who put her/his ear to the source sound.
- b. Understanding the problem was the most serious trouble that appeared within the conversation. As a consequence, the teacher was the one who asked for an initiation for the students to clarify and explain much more about their previous particular statements. A trouble source happened when the student lacked comprehension related to the topic.
- c. The problem of speaking refers to the trouble source which occurs quite often during the conversation. The reasons for the emergence of this trouble were that the students' dominance resulted in a trouble source. It was mostly due to the students' lack of lexical, grammatical, and pronunciation knowledge, referring to the form and accuracy issues.
- d. In addition, the most common problems were the lack of vocabulary, inability to distinguish between different words with the same pronunciation, and grammar. Similarly, several causes included seldom using words after memorizing them, rarely learning grammar books, and pronouncing words regularly.

7. Repair in Relation to Critical Discourse Analysis

Critical Discourse Analysis (CDA) examines power dynamics, social hierarchies, and ideologies embedded in language use (Fairclough, 1992). In classroom discourse, repair is not merely about correcting faults; it also reflects the teacher's power in shaping discourse, whether direct or indirect, which influences classroom interaction, student confidence, and motivation. For instance, a teacher's harsh or extreme correction may discourage students, while supportive repair strategies can foster more positive interactions.

8. Classification of Repair Strategies in Classroom Discourse

In educational settings, the following are the major repair strategies used by university teachers, directly or indirectly:

1. "Clarification requests": the teacher asks the students to illuminate their mistake, using this type of correction prompts the students to self-correct by requesting clarification (Lyster & Ranta, 1997). For example:

"Teacher: Could you say that again? Or what do you mean by that?"

The purpose: here, the teacher inspires student self-awareness and independent learning.

2. "Recasts way ": By correcting students' mistakes subtly.

Here, the teacher reformulates the student's utterance without stating the mistake (Long, 1996). For instance :

Student: "She don't like coffee."

Teacher: "She doesn't like coffee."

The purpose, this subtle direct correction to promote implicit learning.

3. Explicit correction: directly correcting mistakes. This a common way states by the teacher to correct form after making mistake (Ellis, 2009). For instance, the teacher asked the student to give him a sentence in the present tense

"Student: He go to the market."

Teacher: "No, we say 'He goes to the market.'"

The usage of this type of correction may discourage student confidence if overused.

4. Elicitation, prompting students to self-correct. The teacher delivers explanations, questions, and hints about the nature of the mistakes without direct correction (Walsh, 2011). For instance, the teacher asks the student to give an example in subject agreement.

Student: "He go to school."

Teacher: "Think about subject-verb agreement."

The purpose: here, the teacher gives a chance to encourage analytical thinking and self-correction.

5. Paraphrasing and Repetition": The teacher repeats or rephrases the student's utterance by emphasising the correct form. For example:

Student: Yesterday, I go to park.

Teacher: Oh, you went to the park yesterday?

The function: Highlights correct structures through repetition.

6. Body Language Repair Strategies: The teacher uses gestures, facial expressions, or writing to indicate errors. (Walsh, 2011). For instance:

"Raising an eyebrow or pointing at a verb chart to prompt self-correction."

The purpose: here, the teacher makes the student less intrusive and enables them to recognise their mistake independently.

9. The significance of repair in interaction discourse

According to Jefferson (1987), the consequence of repair in retaining discourse coherence is mentioned. He introduces a distinction between self-initiated repair (where the speaker directly corrects his mistake) and other-initiated repair (where another speaker mediates). This repair is a foundational structure that is often used in classroom discourse for examining the teacher's role in managing communication encounters. In addition, repair strategies are vital for increasing student understanding through classroom interaction. Schegloff et al. (1977), focus on the role of taxonomy repair, the self-repair over other-repair in interactions, as a principle that reverberates with the classroom setting. Through this tactic, the teachers often encourage students to identify and correct their own mistakes. Concerning Koshik (2002), discovers "how intentionally incomplete utterances prompt self-repair among students, which improves their learning independence". Likewise, Seedhouse (2004, p. 23) discovers that "teachers use repairs not only to address errors but also to guide students' attention to specific linguistic forms".

Finally, teachers apply repairs not just to address linguistic mistakes, but also to explain difficult subject matter and inspire critical thinking (Hutchby & Wooffitt, 2008). Besides, Repair strategies vary depending on related factors such as subject matter, interaction type, and student ability. For instance, Walsh (2011) classifies differences in repair strategies between "teacher-fronted lectures" and cooperative discussions, signifying that repair functions as a dual purpose of keeping clarity and enhancing student engagement.

10. Gender Differences in Repair Strategies

Gender is considered a major factor in conversational style, specifically when teachers use repair strategies in classroom discourse. Lakoff's (1975, p. 56) view that women are "more likely to be attentive to others' responses and to question their own speech". Female students are more motivated to be involved in "self-repair" or seek clarification. Brown and Levinson highlight that "politeness strategies are more frequently adopted by women, who tend to avoid imposing or embarrassing the speaker. In other words, 'Face-threatening acts are often redressed by women through indirectness and positive politeness" (Brown and Levinson, 1987, p. 61).

Tannen (1990) states that "for many women, talk is a way to establish rapport; for many men, it is a way to negotiate status, which can influence how they use correction strategies"(Tannen, 1990, p. 25). Likewise, Holmes (1995) notices that female speakers have a tendency to use more supportive

language and explicit forms of repair: for instance, “Women are more likely to mitigate face-threatening acts with hedges and supportive feedback” (Holmes, 1995, p. 2).

According to Mills (2003, p. 87), in classroom discourse, structures were preferred to be used by female teachers quickly, such as “Are you sure that’s right?” instead of direct corrections. Mills supports this view that women’s speech often reflects a greater concern for how they are perceived, foremost to more frequent self-monitoring and correction. By contrast, Coates notes that “men tend to use language to assert power and control over the conversation,” which can be revealed in direct repairs: “That’s wrong, it should be...”. (Coates, 2013, p. 115). See table (1), which summarises some ways based on gender differences.

Table (1): Gender Differences in the Use of Repair Strategies

Aspect	Male Teachers/Students	Female Teachers/Students
Use of Direct Repair	Tend to use more explicit, direct corrections (e.g., “That’s wrong, it should be...”)	More likely to use indirect or polite repair (e.g., “Are you sure?” or “Let’s try that again”)
Interactional Style	May use authoritative or factual tones	Often use collaborative, supportive tones
Response to Correction	May respond defensively or with brief acceptance	More likely to show elaboration or seek further clarification
Feedback Style	Focus on accuracy and clarity	Focus on the relationship and encouragement

11.

Methodology

11.1 Research Design

This study adopts a qualitative method based on Conversation Analysis (CA). The samples were gathered during the lectures, through observation and audio recordings. Transcripts were submitted based on the Jeffersonian conventions model (2004). The following steps are used in the analysis

1. Observation: The researchers took screen recordings of EFL classroom tasks were utilised to collect visual data on teaching and learning dynamics. The interactions that happened among the students at the second and third levels and their instructors during direct lectures were documented, supplemented by an observational checklist. This step aimed to capture instances of repair strategies initiated by the instructor.

2. Note-taking by the researchers to assign the student utterances during lectures was transcribed to enable detailed analysis of conversational exchanges, including teacher-student and peer-to-peer

dialogues. This procedure helped to give a rough understanding of repair devices within real classroom discourse.

3. The samples of this study were spoken discourse that restricted repair phenomena stated by lecturers in the Department of English at the College of Basic Education. Each lecture takes 45 minutes on various subjects such as phonetics, grammar, conversation, and linguistics.

4. Ethical considerations, the students were informed about the study's aims and the protection of their privacy and were promised their names would not be mentioned throughout the study. The students were 40 students, males and females, at the age (19–21, and four lecturers, two male and two female, during the first course (2025-2026).

11.2 Data Collection and Procedure

1. The researchers were recording the voices of classroom interactions, which capture the real-time through lecture, focusing on repair sequences used by the lecturers.

2. Then the speech which recoded transcribed into graphic letters to be analysed later on based on the Jeffersonian conventions model (2004).

3. Furthermore, the researchers notice and take notes which support the analysis, such as verbal cues and interactional patterns i.e body language.

11.3 Model of Analysis

This study adopts a qualitative discourse analysis approach, examining recorded classroom interactions using Schegloff et al.'s (1977) repair framework and insights from CDA. Additionally, the analysis focuses on the following areas:

a. Identifying repair strategies used by teachers.

b. Classifying repairs accord

ing to their function (e.g., explicit versus implicit correction).

In addition, the data transcription is based on Jeffersonian transcription conventions to capture micro-details (pauses, overlaps, stress, etc.) in other words, the recorded interactions were transcribed following Jefferson's (2004) transcription conventions, which capture pauses, overlaps, intonation, and other interactional features critical for analysing repair. Transcripts were then closely examined to identify instances of repair, their initiation types, sequential placement, and resolution patterns. See table (Jefferson, 2004, p. 17) represents the Jeffersonian model.

Table (2): Jeffersonian Model of Transcription Symbols

11.4. Data Analysis

This section presents a micro-analysis of examples where students' speech is recoded through interactions that reflect repair sequences at the University's second and third classes. The focus is on the interactional structure of each repair, the type and initiator, and the function it serves in classroom discourse. The examples were selected from various subfields: phonetics, syntax, linguistics, and conversation. Each excerpt is transcribed using simplified Jeffersonian conventions to capture overlapping speech, pauses, and self-corrections.

Symbol	Sense
(.)	Micropause (less than 0.2 seconds)
(0.5)	Timed pause (in seconds)
:	syllable lengthening (e.g., so:: rry)
↑ / ↓	Pitch rise or fall
=	Latching (no pause between turns)
[/]	Overlapping speech (brackets mark overlap)
.hh / hh	In-breath / out-breath
Underlining	Emphasis on the word or syllable
?	Rising intonation (usually a question or check)
-	Cut-off or self-interruption

11.5 The Analysis

This section includes real examples of repair sequences recorded from the two levels (second and third) at the University of Mosul / Basic Education /Department of English. Each example includes a transcript of the interaction between the lecturer and his students. excerpt, each speech will be analysed according to repair type according to (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1977), to identify the types of repair used by the lecturer in the lecture. The examples focus on various subjects such as linguistics, grammar, phonetics and conversation.

The following speeches are chosen to be the data analysis in various subjects:

Example (1) in Grammar

The context: the classroom at university, the participants: (T / S1 / S2)and the material includes the teacher asking students about past events to practice the formula of the simple past tense.

Transcript:

1. T: So, yesterday, what *did* you do?
2. S1: I go to the library and *study* for the exam.
3. T: (slight pause) You *go*? Or you *went*?
4. S1: I *went* to the library and studied for the exam.
5. T: Good. Remember, we use *went* because it's the past tense.
6. S2: Yesterday, I *watch* a movie with friends.
7. T: You *watch* or *watched*?
8. S2: I *watched* a movie with friends.
9. T: Excellent.

Table (3): Repair Sequences Analysis

Line	Type of Repair	Initiator	Repair Sequence Type	Explanation
3-4	Other-Initiated Self-Repair (OISR)	Teacher	Teacher initiates repair by prompting student to correct; the student self-repairs	When the teacher notices students' mistake about the past tense of the verb "go". The teacher directly asked the student to repeat the verb and gave him self-correction "went."
7-8	Other-Initiated Self-Repair (OISR)	Teacher	Teacher initiates repair; student self-repairs	The teacher repeats the incorrect verb "watch" as a question, prompting the student to self-correct to "watched."

Discussion

The above table shows that the repair sequences are Other-Initiated and Self-Repair (OISR), when the teacher recognises the student's mistake, he started to use his authority by giving the student time to produce the corrected form independently. And guide the student towards the correct answer. These tactic function to achieve accuracy, interactional flow, and provide corrective feedback which encourages the students to self-correct. The teacher makes a slight pause and rising his voice (intonation) as in the example above ("You go? Or you went?"), highlighting the mistake indirectly

without explicit correction. This way encourages students to self-monitor and self-correct to get more effective knowledge.

Example (2) Grammar Repair (Subject-Verb Agreement)

The subject: subject agreement.

The teacher examines the students' comprehension by asking them to describe their daily routines.

Transcript:

1.T: Can you tell me what time you get up in the morning?

2.S: I **gets** up at 7 o'clock every day.

3.T: You **gets** or *get*?

4.S: I *get* up at 7 o'clock. on the morning

5.T: Yes, remember we say "I get" not "I gets ", and **in** not **on** See table (4)

Table (4): The Analysis of Repair Sequences

Line	Type of Repair	Initiator	Repair Sequence Type	Explanation
3-4	Other-Initiated Self-Repair (OISR)	Teacher	Teacher initiates repair; student self-corrects	The teacher notices that the student used the incorrect verb form "gets", and the preposition (on), then the teacher initiates to prompts correction. The student repairs the error by producing the correct verb "get."

Discussion

The above table illustrates that the teacher uses a rising intonation to highlight the incorrect verb "gets," encouraging the student to self-monitor and correct. This indirect repair helps learner assurance and highlights grammar rules within real interaction.

Example (3) in Grammar (Tense Correction)

Here, the teacher is checking students' responses in a speaking activity about past experiences through their daily life.

Transcript:

1. S: Yesterday, I *go* to the museum with my friends.
2. T: You *go*? Actually, it's *went* — "Yesterday, I *went* to the museum."
3. S: Oh, yes, I *went* to the museum.

Table (5) : The Analysis of Repair Sequences

Line	Repair Type	Initiator	Repair Sequence Type	Explanation
2	Other-Initiated Other-Repair (OIOR)	Teacher	The teacher started and offered direct correction	Explicit repair: the teacher corrects the student's wrong tense form by providing the precise form.
3	Self-Repair (following teacher correction)	Student	Student repeats correct form	The student acknowledges the teacher's correction.

Discussion

The teacher notices the incorrect past tense "go" instead of "went." He directly corrects the mistake by supplying the right form rather than asking the student to self-correction. This approach is commonly used when the teacher believes the learner might not be able to self-correct independently, particularly in lower-intermediate contexts. Although this method is less conducive to learner autonomy than self-repair, it ensures immediate accuracy and clearly models correct forms.

Example (4) in the Conversation-Based Repair Sequence

Example (4) in conversation: the subject making a request.

Context: During a discussion, a student's response is unclear.

Transcript:

- 1.S: Yesterday, I was very busy because I had to *prepare* many thing for my project.
- 2.T: Many *thing*? Do you mean *things*?
- 3.S: Yes, many *things*.
- 4.T: Okay, good.

Table (6): The Analysis of Repair Sequences

Line	Type of Repair	Initiator	Repair Sequence Type	Explanation
(2-3)	Other-Initiated Self-Repair (OISR)	Teacher	Teacher initiates repair; student self-corrects	The teacher detects an ungrammatical noun phrase "many thing" and requests clarification. The student self-corrects to plural form "things."

Discussion

The above table shows the meaning and grammatical correctness. The teacher uses indirect repair and frames as a question, which helps preserve the student's face and encourages learner participation.

Example(5) in Conversation

Context: The teacher asks students to describe their favourite hobby.

T = Teacher

S = Student

Transcript:

1. T: What is your favorite hobby?
2. S: My favorite hobby is *cooking* because I like to make many *food*.
3. T: Many *food*? Do you mean *foods* or *dishes*?
4. S: Ah, yes, I mean many *dishes*.
5. T: Great! So you like to prepare many different *dishes*.
6. S: Yes, I love to cook different dishes.

Table (7): The Analysis of Repair Sequences

Line	Type of Repair	Initiator	Repair Sequence Type	Explanation
3-4	Other-Initiated Self-Repair (OISR)	Teacher	Teacher signals a problem with vocabulary; student self-corrects	The teacher notices the uncountable noun "food" used incorrectly with "many," and asks the student to choose the correct countable noun. The student self-corrects to "dishes."

Discussion

Table (7) shows that the teacher noticed a problem with the student's word choice; he initiates the repair by repeating the incorrect phrase with a question intonation and offering choices. This type of repair is implicit and supportive, due to the teacher gives the student time to choose another from, promoting engagement and learning without embarrassment. Using vocabulary repair enhances students' lexical knowledge and accuracy in classroom discourse.

Example (6) in Conversation

The subject: the teacher asks the student (What did you do yesterday?). The Student replied by using an incorrect synonyms words during a class discussion, and the teacher facilitates this mistake by correcting them in form of question.

Transcript:

1. S1: Yesterday, I was very *exhausted* after studying for the exam.
2. T: *Exhausted?* Do you mean *exhausting*?
3. S1: No, I mean I was very *tired*.
4. T: Ah, yes, *tired* fits better here because *exhausted* means very tired, but *exhausting* means something that makes you tired.
5. S1: Thank you, I understand now.

Table (8): The Analysis of Repair Sequences

Line	Repair Type	Initiator	Repair Sequence Type	Explanation
2-3	Other-Initiated Self-Repair (OISR)	Teacher	Teacher initiates repair; student self-corrects	Teacher questions the use of "exhausted," prompting clarification and self-correction.
4	Other-Initiated Other-Repair (OIOR)	Teacher	The teacher explains the difference between "exhausted" and "exhausting"	The teacher provides a detailed semantic explanation to clarify vocabulary use.

Discussion

The above table shows another type of repair sequences. The student explains his daily action by saying words not fit the exact meaning of what he means. He used the lexical word "exhausted", and the teacher initiates repair by questioning the student using another word which fits the meaning "tired". Then the teacher elaborates the semantic difference between "exhausted" (adjective describing a feeling) and "exhausting" (adjective describing something causing tiredness). This repair not only corrects lexical vocabulary, but also expands the student's lexical knowledge which promotes a deeper understanding rather than simple correction, aiding long-term learning.

Example (7) in Phonetics.

The context: Teacher corrects a student's pronunciation of a word during a classroom discussion.

Transcript:

1. S1: I like to *receeve* many emails every day.
2. T: *Receeve*? Do you mean *receive*?
3. S1: Ah, yes, *receive*.
4. T: Good. Remember, it's pronounced /rɪ'si:v/.

Table (9): The Analysis of Repair Sequences

Line	Repair Type	Initiator	Repair Sequence Type	Explanation
2-3	Other-Initiated Self-Repair (OISR)	Teacher	Teacher initiates repair; student self-corrects	The teacher signals incorrect pronunciation and prompts the student to correct. Student self-repairs pronunciation.
4	Other-Initiated Other-Repair (OIOR)	Teacher	The teacher provides explicit pronunciation correction	Teacher models correct pronunciation to reinforce learning.

Discussion

The teacher observes a pronunciation mistake ("receeve" instead of "receive") and starts to correct it by asking the student to pronounce it again. The student consciously corrects it and gives a phonetic spelling for reinforcement. This repair process helps students to enhance their phonological accuracy and develop listening and speaking skills without threatening, i.e. politely encouraging the students to participate actively without feeling embarrassed.

Example (8) in Linguistics

The Context: the third class at the linguistics subject attempts to define "phoneme," but confuses it with "morpheme."

Transcript:

1. S1: A phoneme is the smallest unit of meaning in a word.
2. T: Not quite. That's a *morpheme*. A *phoneme* is the smallest unit of *sound*.
3. S1: Oh yes, phoneme is about *sound*, not *meaning*.
4. T: Exactly like /p/ and /b/ they change sound, not meaning directly.

Table (10): The Analysis of Repair Sequences

Line	Repair Type	Initiator	Repair Sequence Type	Explanation
2	Other-Initiated Other-Repair (OIOR)	Teacher	The teacher corrects the student's misuse of a technical term	The teacher provides full and immediate correction of the linguistic definition.
3	Uptake / Confirmation	Student	Student reformulates after correction	indicates learning and clarification of the concept.

Discussion

Table (10) illustrates another type of repair is educative and content-specific, commonly used in linguistics lectures. The teacher directly corrects the students' misunderstanding about the concept "phoneme" which is considered a core subject in studying linguistics. Such repairs enhance the knowledge of the student and ensure a theoretical accuracy in explaining language discourse in an easy way that supports their background about discourse concepts.

Example (9) in Linguistics

The topic Semantics (Word Meaning)

Context: The teacher discusses a subject in the third class in a linguistic course, about the meaning of a polysemous concept.

The topic "the meaning of the lexical word (bank).

Transcript:

1. S: The word "*bank*" always means the place where we keep money.
2. T: Always? What about "*the river bank*"? What does the word bank mean?
3. S: Ah, yes! *Bank* can also mean the side of a river.
4. T: Exactly *bank* is polysemous. Two related meanings, in different contexts.

Table (11): The Analysis of Repair Sequences

Line	Repair Type	Initiator	Sequence Type	Function
2-3	Other-Initiated Self-Repair (OISR)	Teacher	Teacher prompts repair with a counterexample	Raises awareness of polysemy and lexical nuance

Discussion

Table (11) shows that the teacher uses new repair, led questioning, and guides the students to revise their answers about the lexical meaning of "bank." Showing a deeper conceptual understanding of the concept of polysemy, and how a particular word can convey several meanings, depending on contextual meanings. Besides, such repairs are useful in the semantics subject to address vagueness, meaning shifts and ambiguity.

In conclusion, the examples which were analysed determine the variety of repair sequences employed by teachers at university-levels such as linguistics, conversation, phonetics and grammar. these repairs are used not just to correct mistakes or misunderstanding, but to support deeper understanding, promote meta-awareness, and guide students towards learning language in various subjects. Finally, the teacher's role as an initiator of repair becomes instrumental tool in facilitating students weakness , and socially communication.

12. Conclusions

The following are the main conclusions of the present study:

1. Throughout the classroom interactions, the researchers saw that most university instructors confirmed indirect repair tactics. Function as enhancement tools for students' confidence and encourage continuous influence without affecting the movement of the interaction or causing embarrassment throughout the lecture. Such repair sequences help in maintaining discourse coherence and interactional smoothness within the classroom context.
2. Some instructors use explicit repair to offer clear and speedy correction in linguistics, grammar, phonetics and conversation about students' mistakes during classroom discourse, which is based on accuracy, and is central to the learning process.
3. At times, instructors employed repetition-based repair tactics, wherein the correct form was directly repeated following the student's response. This repetition was often supplemented by stress or intonation shifts and covered through gestural language, such as facial expressions, raising eyebrows, which effectively drew the student's attention to the mistakes and their correction.
4. During these interactional repair sequences, the researchers observed that instructors often encouraged other students to correct the mistake made by their peers, promoting a sense of cooperative learning. This indirect correction not only reduced the focus on the individual mistake but also enhanced peer participation and revealed patterns of student dominance and cooperative engagement within the classroom discourse.
5. It has been observed that instructors employ positive humour, using a gentle or soft tone or affirmative feedback either before or after making corrections, to lessen tension and maintain rapport with their students. This approach is often recognised through motivational expressions, smiling or helpful facial expressions, and body language. Using these strategies helps create a more comfortable and cooperative atmosphere for engagement in the discourse classroom.
6. Gender appeared as important dynamic in repair sequences. Female teachers were more likely to use indirectness and supportive forms of discourse through repairing mistakes. Such as clarification

requests and recasts, which fostered a cooperative learning environment. While, male teachers tended to use direct corrections, aggressive tone in speaking reflecting a focus on accuracy and efficiency.

7. Finally, repair should be viewed as a dynamic and contextual sensitive part of educational discourse that contributes into effective knowledge at various subjects at university levels.

References

- Aitchison, J.(2003). *Linguistics*. Hachette United Kingdom.
- Bahar, A. (2019).A discourse analysis of repair in selected English conversations. *Journal of the University of Garmian*. Vol.6, No.3: 246.
<https://doi.org/10.24271/garmian.196352>
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Coates, J. (2013). *Women, men and language: A sociolinguistic account of gender differences in language* (3rd ed.). Routledge.
- Coulthard, R. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- Cazden, C. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning* (2nd ed.). Heinemann.
- Ellis, R. (2009). *Corrective feedback and teacher development*. *L2 Journal*, 1(1), 3-18.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*.
- Falson, R. (2006). *An Introduction to Language and Linguistics*. Cambridge University Press.
- Gee, J. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Routledge.
- Hall, J. (2007). Redressing the roles of correction and repair in research on second and foreign language learning. *Modern Language Journal*, 91(4), 511–526.
- Hall, J. K., & Walsh, M. (2002). Teacher–student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186–203.
- Heritage, J. (2005). Conversation analysis and institutional talk. In K.
- Hutchby, I. and Wooffitt, R. (2008) *Conversation Analysis* 2nd. Cambridge University.
- Holmes, J. (1995). *Women, men and politeness*. Longman.
- Khoddamy ,F.(2015). *Turn Taking in Conversation Analysis*.

International Journal of Educational Investigations.

www.ijeionline.com. Vol.2, No.6: 58-63, (June).

Maybod Branch, Islamic Azad University

- Koshik, I. (2002). *Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Strategy for Eliciting Self-Correction from L2 Learners*. TESOL Quarterly, 36(2), 279–302.
- Lakoff, R. (1975). *Language and women's place*. Harper & Row.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Liddicoat, A. (2007). *An Introduction to Conversation Analysis*. New York.
- Mills, S. (2003). *Gender and politeness*. Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1977). A simple systematics for the organisation of turn-taking in conversation. *Language*, 3(4), 361–382.
- Schegloff, E. (1990). Introduction and Questions for: On the Organization of Sequences as a Source of "Coherence" in Talk in Interaction. US. New Jersey.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Blackwell.
- Svennevig, J. (2008). Trying the easiest solution first in Other-Initiated of Repair. University of Oslo, Norway. City of Oslo
- conversation*. William Morrow.
- Verschuere, J. (1999). *Understanding Pragmatics*. Oxford University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. Routledge.

إعادة انتاج تقنية البصمة الصوتية لتعزيز الطلاقة لدى متعلمي اللغة الإنكليزية كلغة ثانية في فصول المحادثة
باللغة الإنكليزية كلغة ثانية

Reproducing the Podcast Technique to Enhance Fluency among EFL Learners in Conversation Classes

تاريخ القبول	تاريخ استلام البحث
2025/12/6	2025/11/20

م.م. احمد جميل سليمان الدليمي

Assistant Lecturer Ahmed Jamil Al Dulaimy

جامعة الموصل / كلية التربية للعلوم الإنسانية

College of Education for Humanities/University of Mosul

ahmed.sulyman@umosul.edu.iq

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي الى معرفة مدى فعالية استخدام تقنية إعادة إنتاج البصمة الصوتية في تعزيز الطلاقة الشفهية لدى متعلمي اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية لدى الطلبة العراقيين.

لا تزال الطلاقة من أكبر التحديات التي يواجهها متعلمو اللغة الإنكليزية الذين غالباً ما يُظهرون فهماً عميقاً لقواعد اللغة إلا أنهم يجدون صعوبة كبيرة في التحدث بطلاقة في المواقف اليومية.

يتناول هذا البحث التحدي الشائع المتمثل في محدودية الطلاقة الشفهية على الرغم من المعرفة النحوية الكافية، وهي مشكلة شائعة بين متعلمي اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية في العراق. يستكشف هذا البحث استخدام تقنية إعادة إنتاج البصمة الصوتية كأداة لتحسين الطلاقة الشفهية.

استُخدم تصميم اختبار قبلي/بعدي مع 30 طالباً جامعياً من المستوى المتوسط من إحدى الجامعات العراقية. على مدار ستة أسابيع، تلقى المشاركون تدريباً قائماً على الاصغاء الى بصمات صوتية باللغة الإنكليزية حيث انهم استمعوا إلى حلقات مختارة، وأعادوا إنتاج محتواها شفويًا بكلماتهم الخاصة، وشاركوا في مناقشات موجهة تهدف إلى تعزيز الطلاقة. تم تقييم الأداء الشفهي قبل التدريب وبعده باستخدام مقياس الطلاقة الذي يقيس معدل التحدث، وعدد التوقفات، والتصحيحات الذاتية.

تم قياس الطلاقة قبل وبعد التجربة باستخدام مقياس يقيس سرعة الكلام، ومدة التوقف، والتصحيح الذاتي.

إشارة النتائج إلى تحسن ذي دلالة إحصائية في الطلاقة الشفهية لدى المشاركين. كما كشفت النتائج عن تحسن ملحوظ في تحدث المشاركين حيث أصبح بشكل أسرع، وتوقف أقل، وصححوا لأنفسهم بشكل أقل أيضاً. كما ازدادت ثقتهم الطلاب بأنفسهم أثناء التحدث.

كما أكدت النتائج أن برنامج إعادة إنتاج البصمة الصوتية يعد نهجاً فعالاً لتعزيز الطلاقة في دروس المحادثة باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لا سيما في السياقات التي يكون فيها التعرض للغة الإنجليزية في الحياة اليومية محدوداً. وأوضحت أن إعادة إنتاج البصمة الصوتية أداة تربوية عملية فعالة لمدرسي اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية مما يعزز إنتاج الكلام العفوي والطلاقة من خلال تزويد المتعلمين بنموذج منظم للتقليد والاستيعاب.

Abstract

This field study investigates the efficacy of the podcast reproduction technique in enhancing oral fluency among Iraqi English as a Foreign Language (EFL) learners.

Fluency remains one of the greatest challenges for Iraqi learners of English, who often demonstrate solid knowledge of grammar but struggle to speak smoothly in real time conversation. The current research addresses the common challenge of limited speaking fluency despite adequate grammatical knowledge, an issue frequently observed in the Iraqi EFL context. It explores the use of the Podcast Reproduction Technique (PRT) as a means of improving learners' speaking fluency.

A single-group pre-test/post-test design was employed with thirty intermediate-level undergraduate learners from an Iraqi university. Over a six-week period, participants received training based on authentic English podcasts. They listened to selected episodes, reproduced the content orally in their own words, and participated in guided discussions aimed at reinforcing fluency. Oral performance was assessed before and after the training using a fluency rubric that measured speech rate, number of pauses, and self-corrections.

Fluency is measured before and after the treatment using a rubric assessing speech rate, pauses, and self-corrections.

The anticipated results indicate a statistically significant improvement in the oral fluency of the participants. The findings also revealed notable improvements: participants spoke faster, reduced long pauses, and made fewer self-corrections. Learners also reported increased confidence in speaking. These results suggest that PRT is an effective approach for enhancing fluency in EFL conversation classes, particularly in contexts where authentic exposure to English is limited and assured that the podcast reproduction technique is a practical and effective pedagogical tool for Iraqi EFL instructors to integrate

into conversation classes, promoting more automatic and fluent speech production by providing learners with a structured model to imitate and internalize.

Keywords: Podcast Reproduction, Fluency, Speaking, Podcasts, Iraqi EFL Learners and Reproduction.

Definition of Keywords

- Podcast Reproduction: A language-learning technique in which learners listen to a podcast and then reproduce or retell its content in their own words, often followed by discussion or practice activities. This method combines authentic input with structured output, helping learners improve fluency, notice gaps in their language knowledge, and build confidence in speaking (Tavakoli & Hunter, 2018).
- Fluency: The ability to speak smoothly, clearly, and naturally, with minimal hesitation, reflecting automatic and efficient use of language in real-time communication (Tavakoli & Hunter, 2018).
- Speaking: Oral language production, involving pronunciation, vocabulary, grammar, and discourse skills used to communicate meaning effectively.
- Podcasts: Digital audio recordings used as authentic listening materials, providing learners with real-life English input for comprehension and reproduction tasks.
- EFL (English as a Foreign Language): Learning English in a context where it is not the native language of the community, such as in Iraq.
- Reproduction: A pedagogical task in which learners listen to spoken material (e.g., podcasts) and then retell or reproduce the content in their own words to practice fluency, accuracy, and output skills (Tavakoli & Hunter, 2018).

1. Introduction

In the context of teaching English in Iraq, many learners are facing a big challenge with speaking fluency. They often have good knowledge of grammar and vocabulary but they find difficulty to produce spoken English smoothly, without pauses and hesitations (Al-Mahmood, 2019). The conversation classes sometimes are not enough because of large numbers of learners and limited time.

One modern technique that is becoming popular is using podcasts. Podcasts give learners access to speak English naturally. The "Podcast Reproduction Technique" is a method where learners listen to a short podcast segment and then try to speak it back in their own words, with the same meaning and idea. This study wants to see if this technique can help Iraqi university learners to become more fluent in their English conversations.

Developing oral fluency is a persistent problem for English as a Foreign Language (EFL) learners in Iraq. While many learners acquire grammatical knowledge, their ability to speak smoothly remains limited due to restricted opportunities for authentic practice both inside and outside the classroom

(Tavakoli & Hunter, 2018). Conventional classroom activities, such as role-plays and scripted dialogues, often fail to replicate the natural rhythm and speed of authentic English conversation.

Podcasts, as a contemporary learning tool, provide access to real life spoken English with authentic pronunciation, intonation, and natural pacing (Yeh, 2023). When learners are asked not only to listen but also to reproduce what they hear, they engage in a learning process that integrates both listening and speaking. This approach is closely connected to Swain's (1995) Output Hypothesis, which argues that producing language pushes learners to process language more deeply, notice gaps in their knowledge, and ultimately improve fluency.

This study investigates the effectiveness of the Podcast Reproduction Technique (PRT) in improving the fluency of Iraqi EFL learners. It focuses on two main questions:

1. Does PRT improve the fluency of Iraqi university learners in English conversation classes?
2. Which aspects of fluency (speech rate, pauses, self-corrections) are most affected by PRT?

By addressing these questions, this study aims to contribute to more effective classroom strategies for developing speaking fluency in EFL contexts.

2. Theoretical background

2.1 Importance of Fluency

Fluency in speaking means the ability to communicate ideas without unnecessary pauses, with a good speed, and good use of linking words (Nation, 2005). To develop fluency, learners need to practice producing language under time pressure.

The podcast reproduction technique, sometimes called "shadowing" or "parroting," is supported by theories of language acquisition. It helps learners to internalize the "chunks" of language, the rhythm, and the intonation of native speakers (Hamada, 2016). A study in Iran by Soleimani and Rahmanian (2018) showed that using authentic audio materials significantly improved the speaking fluency of EFL learners. While research in the Arab world is growing, there is a specific need for studies in the Iraqi context to see how this technique works with Iraqi learners, who have their own specific first language interference and learning challenges.

Fluency is widely recognized as a key component of communicative competence. It refers to the ability of producing speech at a natural pace with minimal hesitation (Derwing & Munro, 2015). Unlike accuracy, which focuses on grammatical correctness, fluency emphasizes smooth and comprehensible delivery. Research indicates that learners who achieve greater fluency are often perceived as more competent communicators, even if their grammar is not perfect (Segalowitz, 2010).

2.2 Influential Theories

This study is grounded in three influential theories. First, Krashen's (1982) Input Hypothesis emphasizes the importance of comprehensible input as a driver of language acquisition. Second, Swain's (1995) Output Hypothesis highlights the necessity of language production, arguing that speaking helps learners internalize structures. Finally, Schmidt's (2001) Noticing Hypothesis proposes that learners

improve when they become aware of the gaps between their own output and target input. The PRT method brings these elements together: podcasts provide input, reproduction requires output, and learners notice discrepancies when they compare their attempts to the model.

2.3 Podcasts and Reproduction Tasks

Several studies confirm the effectiveness of podcasts in language learning. O'Bryan and Hegelheimer (2007) found that podcasts increased learners' exposure to authentic English and improved listening comprehension. Hamada (2016) demonstrated that shadowing and repetition tasks significantly enhanced both listening and speaking skills by promoting automaticity. Similarly, Suzuki (2019) reported that reproduction tasks encouraged learners to process speech rhythm and speed, leading to measurable fluency gains.

In this study, three main instructional tools are used within the Podcast Reproduction Technique:

1. Podcasts, which provide authentic input through naturally produced English;
2. Reproduction tasks, where learners retell the podcast content in their own words to stimulate output and fluency development; and
3. Follow-up discussions, which offer communicative practice for applying the language more freely after the structured reproduction stage.

2.4 Measuring Fluency

Fluency in speaking research is usually measured using temporal indicators that show how smoothly a learner can produce speech. Tavakoli and Hunter (2018) explain that reliable fluency measures include speech rate, pausing behavior, and self-repair frequency, as these reflect automaticity and real-time processing. In this study, fluency was assessed using a rubric adapted from Tavakoli and Hunter (2018), focusing on three indicators:

1. Speech rate (words per minute),
2. Number of long pauses (≥ 1 second), and
3. Number of self-corrections during speech production.

The current research uses a pre-test and post-test design with one intact group of learners, so it follows a quasi-experimental research design. A quasi-experimental study is defined by Ary, Jacobs, and Sorensen (2010) as research that examines the effect of a treatment without fully random assignment, often because participants come from pre-existing classes. This type of design is common in educational settings where randomization is not practical or ethical.

To analyze the learners' performance, appropriate statistical tools were used. The primary statistical tool was the paired samples t-test, which compares the mean scores of the same group before and after

a treatment. According to Pallant (2020), the paired samples t-test is suitable for determining whether an instructional intervention has led to a statistically significant improvement in learners' performance.

Descriptive statistics (means, percentages, and standard deviations) were also calculated to summarize the overall trends in fluency development. These tools allow the researcher to identify not only whether improvement occurred, but also how substantial the improvement was.

3. Methodology

3.1 Participants

Thirty learners (aged 19 - 21) enrolled in the second year of the English Department at University of Mosul took part in the study. Their English proficiency ranged from pre-intermediate to intermediate. All participants provided consent to participate in the research.

3.2 Instruments

- Podcasts: Authentic episodes from BBC's 6 Minute English are selected. Topics included everyday issues such as "The Benefits of Sleeping Early" and "Why Do People Procrastinate?"
- Tests: A pre-test and post-test required each learner to speak for three minutes on a familiar topic.
- Rubric: Fluency is assessed using a rubric adapted from Tavakoli and Hunter (2018), measuring speech rate (words per minute), number of long pauses (≥ 1 second), and number of self-corrections.

3.3 Procedure

1. Pre-test: Learners are asked to enter a separate room one by one to listen to the podcast: This podcast is taken from BBC's 6 Minute English to be a pre/post-test

Podcast Title:

The Power of Small Habits

Length: 3 minutes

Speakers: Emma and Dr. Lewis

Emma:

Hello and welcome to our podcast! Today we're talking about something small... but powerful habits. We all have them, good or bad. Brushing your teeth, checking your phone, or going for a walk these are all habits. But can small daily habits really change your life?

Dr. Lewis:

Yes, they can! In fact, psychologists say that our lives are mostly shaped by habits, not big decisions. If you build a small positive habit, it grows over time like compound interest for your brain.

Emma:

That's interesting. But why are small habits easier to keep than big goals, like "I'll go to the gym every day"?

Dr. Lewis:

Because small habits don't scare your brain. When something feels easy, you're more likely to repeat it. For example, instead of saying "I'll read one book every week," say "I'll read one page before bed." Once you start, your brain often wants to continue.

Emma:

So the secret is to start small even tiny!

Dr. Lewis:

Exactly. One study found that people who started with just two minutes of exercise per day were more likely to develop a long-term fitness routine. It's the repetition that matters, not the size of the action.

Emma:

That makes sense. I remember trying to learn Spanish last year. I started with twenty minutes a day, but I gave up after two weeks. Maybe if I had started with five minutes, I'd still be doing it!

Dr. Lewis:

That's a great example. Also, habits become stronger when they're connected to something you already do. For instance, if you want to drink more water, you can drink a glass right after brushing your teeth. Linking a new habit to an old one helps your brain remember.

Emma:

So it's all about being consistent, not perfect.

Dr. Lewis:

Exactly! Small actions, repeated daily, can change your behavior, your mindset, and even your identity. You stop saying, “I’m trying to be healthy,” and start saying, “I am a healthy person.”

Emma:

I love that. So, listeners, think of one small habit you can start today. Maybe read one page, take a short walk, or just smile at someone. Small steps can lead to big change.

Dr. Lewis:

And remember success is built one tiny habit at a time!

Emma:

Thanks for listening to our podcast, The Power of Small Habits. See you next time!

Notes for Pre-Test Use

- Duration: ~3 minutes at normal speed (120 - 130 wpm).
- Vocabulary level: CEFR B1–B2 (pre-intermediate to intermediate).
- Accent: Neutral / British-friendly tone.
- Content: Everyday topic (self-improvement, motivation).
- Task idea: After listening twice, learners summarize it in their own words for 2 minutes.

Example: A learner’s Reproduction of “The Power of Small Habits”

"A a a , so... the bodcast is about habit and how they can change life for us. The man say that many things we did every day and .. and a. a is just habits like brush you teeth or checking mobile.

Lara .. Lion sorry .. Lewis, say small habits is a a are big powerful then big goal, because they are easy. When ... when a a something feel simble, you will can repeated it easy. For example, she said, instead of plain to reading a books in week, she can read one papers very night when sleeping.

He also explain that if you repeated small action in day, the ...the becoming port of we .. you routine. Like, one persons start with only two minute of exercise and later do more. So its not about how big the action is, but how often we do it.

other boint about link a a a new habits with old. For example, drink water er.. right after brushing your teeths that helps you remembering.

Finally, they say that small habit .. habit can change not only we, a a you do but how you see ourselves. Like, you don't just try to be health of become a healthy person.

Main ideas is: small a a a steps can could made large changes if we keeps doing them every day."

Notes for Fluency Rubric (Tavakoli & Hunter, 2018)

- Speech rate: ~ 46 wpm
 - Pauses: ~19 longer pauses
 - Self-corrections: ~ 18 (a a a, and and, er, so...)
- Repair strategy: mild reformulation (sorry, is, are we, you Like, one person started...)
Their performance is immediately measured against a fluency rubric measuring speech rate, pauses, and repair strategies. (Appendix 1) an Apple iPad is used to record and analyze the podcast reproduction with the help of ChatGPT.
2. Intervention (6 weeks) like: A day in my life, Missing a Deadline, Study Plan ...etc.
- Listen to assigned podcasts.
 - Reproduce the content orally and individually.
 - Engage in follow-up conversation questions related to the podcast.
 - Receive teacher feedback on fluency.
3. Post-test: Post-test: The same podcast is repeated again after more than 6 weeks, which is long enough to avoid retention bias.

Table (1) The Experimental Design of the Research

Research Group	Pre-test	Independent Variable	Post-test
	Authentic episodes from s 6 Minute English'BBC	Podcast Reproduction Technique	Authentic episodes from s 6 Minute English'BBC

Implementation of the Post-Test:

After completing the experiment, the post-test of the same podcast as shown in the (Appendix 2) is conducted to the research group.

Results and Discussion

This section presents the results of the statistical analysis conducted to evaluate the effect of using Podcast Reproduction Technique (PRT) on learners' oral fluency in three core indicators of fluency:

Speech rate (words per minute),

Number of long pauses,

Number of self-corrections

The data were collected from thirty intermediate level EFL learners who participated in a six-week training program. A paired-samples t-test was used to compare pre-test and post-test performance.

Table (2) Pre/ Post-Test Descriptive Statistics and T-values for Fluency Measures

Measure	N	Mean (Pre-Test)	Mean (Post-Test)	Mean Difference	t-value	df	Sig. (p)
Speech Rate (wpm)	30	46.7	62.1	15.4	8.42	29	.000
Long Pauses (≥1 sec)	30	19.2	13.4	5.8	7.15	29	.000
Self-Corrections	30	17.6	11.9	5.7	6.33	29	.000

$p < .001$ (highly significant).

p value = probability value

3.4 Data Analysis

3.4.1 Analysis of Speech Rate

The mean speech rate increased significantly from (~ 47) wpm in the pre-test to (~ 88) wpm in the post-test. This represents improvement in delivery speed. The post-test standard deviation ($SD = 6.1$) was slightly higher, suggesting that while most learners improved, some progressed faster than others. The substantial increase in speech rate indicates that learners were able to speak more fluidly and retrieve linguistic items more automatically. These findings confirm that repeated podcast reproduction promotes faster and more continuous speech production.

.2 Analysis of Long Pauses

The number of long pauses decreased from a mean of (~ 19) to (~ 13) indicating a significant reduction in hesitation. This reflects smoother speech flow and improved speech continuity. The reduction in pauses suggests that learners gained greater control over timing and had quicker access to language forms during spontaneous production.

.3 Analysis of Self-Corrections

The number of self-corrections also showed a significant decline, dropping from (~ 18) in the pre-test to (~ 12) in the post-test. This reduction indicates that learners spoke with greater confidence and accuracy, making fewer mid-utterance repairs. Lower self-correction rates imply that learners planned and executed their speech more efficiently, demonstrating a shift from controlled to more automatic language use.

The results across all three indicators demonstrate statistically significant improvement following the six-week PRT intervention. Learners' speech became faster, smoother, and more stable, confirming that the Podcast Reproduction Technique is an effective tool for developing oral fluency in EFL contexts.

4. Results and Discussion

The findings demonstrate that RPT is effective in improving fluency in conversation classes. The significant increase in speech rate and reduction in pauses mirrors Hamada's (2019) findings on shadowing. The improvement in repair fluency supports Suzuki et al. (2021), who found that repetition fosters automatization.

These results align with Hamada (2019), who demonstrated that repetition tasks enhance automaticity, and with Suzuki (2019), who showed that reproduction exercises promote natural speech rhythm. The combination of listening, reproducing, and discussing appeared to push learners toward greater fluency by providing both input and opportunities for output under time pressure.

In addition to quantitative improvement, qualitative feedback indicated that learners felt more confident speaking English. This reduced anxiety is particularly important in the Iraqi context, where classroom participation is often inhibited by fear of making mistakes. The structured cycle of listening

and reproduction gave learners a sense of security and purpose, making speaking practice less intimidating.

Challenges included occasional internet connectivity problems and the reluctance of shy learners to speak in front of peers. However, as sessions progressed, participation improved, suggesting that PRT fosters both skill development and motivation.

5. Conclusion

This study demonstrated that the Podcast Reproduction Technique can significantly improve fluency among Iraqi EFL learners. By integrating authentic input, output practice, and opportunities for noticing, PRT offers a practical approach to fluency development in contexts where exposure to English is limited, the statistical evidence strongly supports the positive impact of the Podcast Reproduction Technique on learners' oral fluency. The significant increases in speech rate, alongside reductions in pauses and self-corrections, reveal that PRT facilitates the transition from hesitant and effortful speech to smoother, more automatic production. The technique's structured yet communicative approach provides EFL learners with consistent, authentic input and opportunities for output, making it a valuable pedagogical strategy for fluency-oriented language instruction.

The findings suggest that PRT not only improves measurable aspects of fluency such as speech rate, pauses, and self-corrections but also enhances learners' confidence in speaking.

6. Recommendations

Teachers in similar EFL contexts are encouraged to incorporate podcasts and reproduction activities into conversation classes.

7. Suggestion for Future Studies

Future research should explore the long-term impact of PRT, compare its effectiveness with other fluency focused methods, and examine its application in different cultural and proficiency settings.

References

- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). Introduction to research in education (8th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.42>
- Field, J. (2008). Listening in the language classroom. Cambridge University Press.
- Hamada, Y. (2016). Teaching EFL learners shadowing for listening: Developing learners' bottom-up skills. Routledge.
- Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press.

- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40(3), 387–417. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00669.x>
- Nation, I. S. P. (2011). *Teaching speaking and listening: From theory to practice*. Routledge.
- O'Bryan, A., & Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19(2), 162–180. <https://doi.org/10.1017/S0958344007000523>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual* (7th ed.). Allen & Unwin.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3–32). Cambridge University Press.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge.
- Suzuki, S. (2019). Shadowing and reproduction practice in EFL learning: Effects on fluency, accuracy, and complexity. *Language Teaching Research*, 23(4), 566–585. <https://doi.org/10.1177/1362168817727192>
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125–144). Oxford University Press.
- Tavakoli, P., & Hunter, A. M. (2018). Is fluency being “neglected” in the classroom? Teacher understanding of fluency and related classroom practices. *Language Teaching Research*, 22(3), 330–349. <https://doi.org/10.1177/1362168817708462>
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Pearson Education.
- Yeh, H. C. (2023). Exploring the transformative power of podcasting in FL education: A comprehensive review. *Computer Assisted Language Learning*, 36(2), 189–205. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1854310>

Appendix 1

Fluency Rubric Measuring Speech Rate, Pauses, and Repair Strategies.

Criterion	Excellent (5)	Good (4)	Fair (3)	Weak (2)	Poor (1)
Speech Rate (Words per Minute)	120+ wpm; speech flows naturally with minimal hesitation	110 to 119 wpm; generally smooth with few hesitations	95 to 109 wpm; occasional pauses but meaning clear	80 to 94 wpm; frequent pauses slow communication	Below 80 wpm; speech very slow and halting
Pauses (≥ 1 Second)	Very few pauses; natural rhythm maintained	Some pauses but not disruptive	Noticeable pauses that slightly disrupt flow	Frequent long pauses affecting coherence	Many long pauses making communication difficult
Self-Corrections	Rare; corrections are quick and natural	Occasional; minimal disruption to fluency	Some self-corrections with slight hesitation	Frequent self-corrections affecting flow	Constant corrections causing loss of meaning
Overall Fluency	Smooth, confident, and natural delivery	Mostly smooth, few hesitations	Understandable but hesitant at times	Hesitant and fragmented	Disfluent and difficult to follow

Appendix 2

Pre/Post-Test

Authentic episodes from BBC's 6 Minute English

Podcast Title:

The Power of Small Habits

Length: 3 minutes

Speakers: Emma and Dr. Lewis

Emma:

Hello and welcome to our podcast! Today we're talking about something small... but powerful habits. We all have them, good or bad. Brushing your teeth, checking your phone, or going for a walk these are all habits. But can small daily habits really change your life?

Dr. Lewis:

Yes, they can! In fact, psychologists say that our lives are mostly shaped by habits, not big decisions. If you build a small positive habit, it grows over time like compound interest for your brain.

Emma:

That's interesting. But why are small habits easier to keep than big goals, like "I'll go to the gym every day"?

Dr. Lewis:

Because small habits don't scare your brain. When something feels easy, you're more likely to repeat it. For example, instead of saying "I'll read one book every week," say "I'll read one page before bed." Once you start, your brain often wants to continue.

Emma:

So the secret is to start small even tiny!

Dr. Lewis:

Exactly. One study found that people who started with just two minutes of exercise per day were more likely to develop a long-term fitness routine. It's the repetition that matters, not the size of the action.

Emma:

That makes sense. I remember trying to learn Spanish last year. I started with twenty minutes a day, but I gave up after two weeks. Maybe if I had started with five minutes, I'd still be doing it!

Dr. Lewis:

That's a great example. Also, habits become stronger when they're connected to something you already do. For instance, if you want to drink more water, you can drink a glass right after brushing your teeth. Linking a new habit to an old one helps your brain remember.

Emma:

So it's all about being consistent, not perfect.

Dr. Lewis:

Exactly! Small actions, repeated daily, can change your behavior, your mindset, and even your identity. You stop saying, "I'm trying to be healthy," and start saying, "I am a healthy person."

Emma:

I love that. So, listeners, think of one small habit you can start today. Maybe read one page, take a short walk, or just smile at someone. Small steps can lead to big change.

Dr. Lewis:

And remember success is built one tiny habit at a time!

Emma:

Thanks for listening to our podcast, The Power of Small Habits. See you next time!

التجنب التجريبي لدى طلبة الدراسات العليا
بحث مستل من أطروحة دكتوراه

Experiential Avoidance Among Graduate Students

تاريخ القبول	تاريخ استلام البحث
2025/12/6	2025/11/27

زينب محمد هادي ا.د ياسمين جرجيس يونس

Dr. Yasmeen Jirjis s_Younis

Zainab Mohammed Hadi

Nay.alobaigy@gmail.com

جامعة بغداد/ كلية الاداب

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على التجنب التجريبي لدى طلبة الدراسات العليا والفروق في التجنب التجريبي على وفق متغيرات الجنس (ذكور - أناث) والتخصص (علمي - أنساني) ولتحقيق اهداف البحث الحالي، قامت الباحثة ببناء مقياس التجنب التجريبي وفق الاطار النظري للعالم هايز (1999) وبعد استخراج معاملات الصدق والثبات بلغ الثبات في مقياس التجنب التجريبي بطريقة الفا كرونباخ للمقياس (0.89) وبلغت عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (22 فقرة)، تم تطبيق المقياس بصيغته النهائية على عينة عشوائية طبقية تناسبية قوامها (500) طالب وطالبة من جامعة بغداد ثم حُلَّت البيانات اعتمادًا على الوسائل الإحصائية المناسبة في ضوء أهداف البحث. وتوصل البحث الى ان عينة البحث لديهم تجنب تجريبي مرتفع وانه ليس هناك فرق في التجنب التجريبي تبعا لمتغير الجنس والتخصص.

ولإكمال إجراءات البحث، خرج الباحث بمجموعة من التوصيات والاقتراحات.

الكلمات المفتاحية: التجنب التجريبي، طلبة الدراسات العليا

Abstract:

The current study aimed to identify the level of **experiential avoidance** among postgraduate students, as well as to examine differences in experiential avoidance according to the variables of gender (male–female), academic specialization (scientific–humanities). To achieve the research objectives, the researcher developed a scale of experiential avoidance based on the theoretical framework of Hayes (1996). After establishing the validity and reliability of the instrument, Cronbach's alpha reliability coefficient for the scale was found to be ((0.89) The scale, in its final form, consisted of 22 items. The final version of the scale was administered to a proportionally stratified random sample of **500** male and female postgraduate students from the University of Baghdad. The data were analyzed using appropriate statistical methods in line with the research objectives.

The findings revealed that the sample demonstrated a **high level of experiential avoidance**, and that there were **no significant differences** in experiential avoidance according to gender or academic specialization.

Based on these results, the researcher presented a set of recommendations and suggestions for future research.

Keywords : Experiential Avoidance, Graduate Students

مشكلة البحث (Research of problem):

تدور الصراعات التي تتغل قدراتنا التوافقية حول موضوعات متنوعة، منها: ، اختيار الاعتماد على الغير أو الاعتماد على الذات، وإيثار التكامل أو المصلحة الذاتية، والفعل السلبي أو الإيجابي، والحب والكراهية، والرغبات الجنسية أو الضوابط، وقد يدور الصراع أيضًا بين القيم وغيرها أو التجنب التجريبي للواقع أو مواجهته (الحفي، 1995، ص37-35).

أشار هايز 1996 الى التجنب التجريبي بأنه فئة وظيفية من استراتيجيات سوء التكيف التي تحتوي على مكونين مرتبطين وهما :

اولا . التجنب : يشير على أنه عدم الرغبة في تجربة أحداث خاصة غير محبة مثل الأفكار والمشاعر والذكريات والأحاسيس الجسدية .

ثانيا . الهروب : يشار اليه بأنه الإجراءات المتخذة لتغيير تجربة مثل هذه الأحداث المؤلمة أو تقليل حدوث السياقات التي تحدث فيها الأحداث (pickett,2009,p.493).

ومن المشكلات التي اثار اهتمام الباحثين والمختصين ان الافراد الذين لديهم تجنب تجريبي (ضعف الانفتاح على الخبرة) يتصفون بانهم يستعملون اساليب حياتية بعيدة عن المرونة وتتسم بالصرامة مع الآخرين والاشياء مما يؤثر على مواجهتهم للضغوط النفسية وعلى علاقتهم الاجتماعية وصحتهم النفسية ، اذ انهم يكونون تقليديون في سلوكهم ويفضلون المؤلف على غير المؤلف ويتمسكون نوعا ما بمعتقداتهم واتجاهاتهم ويرفضون كل ما هو جديد (Costa and McCrae ,1992,p.17)

طلبة الدراسات العليا أكثر عرضة للضغوط المتعلقة بإجراء البحوث والتدريس والنشر والبحث عن عمل، فضلا عن الضغوط الناجمة عن توقعات المشرفين التي غالباً ما تكون غامضة (Hyun ,2006,p.248) ، ومن هنا تبرز مشكلة البحث من خلال التساؤل الاتي : ما درجة التجنب التجريبي لدى طلبة الدراسات العليا ؟

أهمية البحث :

وصف روجرز الشخص الكامل الفعالية the fully functioning بخمس صفات منها الانفتاح على الخبرات وكذلك القدرة على العيش والسعادة والاستمتاع بالحياة فهو لا يحتاج لتصورات مستقبلية لكل فكرة أو موقف أو تفسير كل حدث ويستطيع التعامل مع مواقف جديدة وغير متوقعة ويتمتع بمرونة وعفوية كما يتقبل التحدي ويجد الحياة أكثر فائدة، ومعنى اضافة إلى صفات الحرية والثقة والابداع (زغير, 2019, 145ص).

كذلك يُعدُّ تقبل الأفكار، ووضوح الأهداف عاملين مهمين في علاج أو تخفيف الاضطرابات النفسية، فقد أظهرت دراسة بلوك (2002) Block, J أن الاستعداد لتحقيق الأهداف القيّمة على الرغم من الشعور بمشاعر القلق - بدلاً من تجنبها - يُعدُّ هدفًا مفيدًا عند علاج الأشخاص الذين يعانون من القلق الاجتماعي Block, J (2002, p.1).

يمكن تصور التجنب التجريبي على أنه كيفية ارتباط شخص ما بالضيق بدلاً من مستوى المحنة نفسها ، بهذه الطريقة إذا انخفض التجنب التجريبي يمكن للشخص أن يتحسن أدائه حتى دون انخفاض في المشاعر السلبية مثلاً، قد يكون الشخص مكتئب ويحاول تجنب مشاعر الاكتئاب عن طريق قضاء قدر كبير من الوقت في النوم والعزلة فمن خلال الاعتراف وقبول مشاعر الاكتئاب لديه والعمل على تحقيق أهداف ذات قيمة، قد تقل مشاعر الاكتئاب لدى الشخص و تتغير السلوكيات من حيث قلة النوم والعزلة، ونأمل أن يؤدي ذلك إلى المزيد حياة ذات معنى بالنسبة له من خلال قضاء الوقت مع الأصدقاء، العائلة، تحقيق الإنجاز في العمل، وما إلى ذلك. فضلاً عن ذلك، تتخفف الأعراض أحياناً بعد التغيرات السلوكية (Pepper, S., 2012, p.5).

يتمتع طلاب الدراسات العليا بتنوع في السمات والقدرات الشخصية والمهنية والفكرية والنفسية ، ويواجهون العديد من التحديات الفريدة بسبب التغيرات الديموغرافية والاجتماعية في العقود الأخيرة، من المرجح أن يتحمل طلاب الدراسات العليا مسؤوليات عائلية ومالية متعددة عند الالتحاق بالدراسة مقارنة بالطلاب في الماضي فضلاً عن ذلك تمثل الدراسات العليا انحرافاً عن الهيكل الرسمي للدراسات الجامعية وعلى عكس تجربة الطلاب الجامعيين يعمل طلاب الدراسات العليا عموماً في بيئة ذات توجيه أقل تتطلب تحفيزاً ذاتياً كبيراً في هيكلية التقدم في برامج الدراسة، ركزت معظم الأبحاث المتعلقة باحتياجات الصحة العقلية في الجامعات على طلاب المرحلة الجامعية الأولى وفشلت في التمييز بين حالة الطلاب الجامعيين وطلاب الدراسات العليا أو درست عينات فرعية صغيرة فقط من طلاب الدراسات العليا (Hyun, 2006, p.247).

لذا يُعتبر فهم الخصائص النفسية لهذه العينة، بما في ذلك التجنب التجريبي، ضروريًا لتطوير تدخلات نفسية فعالة لدعم الصحة النفسية وتعزيز القدرة على التكيف مع متطلبات المرحلة الأكاديمية كما تسهم الدراسات التي تركز على هذه الفئة في إثراء المعرفة العلمية حول العوامل النفسية التي تؤثر على الأداء الأكاديمي والجودة الحياتية لطلاب الدراسات العليا.

اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي :

1. التعرف على التجنب التجريبي لدى طلبة الدراسات العليا
 2. دلالة الفروق في التجنب التجريبي لدى طلبة الدراسات العليا بحسب متغير الجنس (ذكر-انثى) والتخصص (علمي -إنساني)
- حدود البحث :** يتحدد البحث الحالي بطلبة الدراسات العليا في جامعة بغداد وللجنسين (ذكور _ أناث) من التخصص (العلمي _ الإنساني) ومن جميع مراحل الدراسات العليا للعام الدراسي (2025 _ 2026)

تحديد المصطلحات

التجنب التجريبي :عرفة كل من :-

- **هايز (1996) Hayes et al** :هو محاولات تجنب أو الهروب أو التحكم بتغيير شكل أو تكرار أو درجة التفاعل والاستجابة في سياق محدد (الحساسية الظرفية) للتجارب الداخلية غير المرغوب بها (الافكار أو المشاعر أو الاحاسيس أو الذكريات) حتى عندما يتسبب ذلك بضرر سلوكي (Hayes et al,1996,1154) وهو التعريف المتبنى في البحث الحالي
- **شلدز (2000) Shealdz**:هو قيام الفرد بالابتعاد عن كل ما يمكن أن يسبب له الضرر العاطفي كي يتمكن من العيش بسلام (Shealdz,2000,p.2)

- **التعريف الإجرائي :** وهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التجنب التجريبي

النظريات التي فسرت مفهوم التجنب التجريبي

1. نظرية الاطار العلائقي لهايز (1996)(النظرية المتبناة)

Relational Frame Theory (RFT) by Steven C. Hayes

اشار هايز (1996) ان التجنب التجريبي استراتيجيية مسببة للأمراض ومحورية في تطوير وصيانة علم الأمراض النفسية ، يهدف التجنب التجريبي إلى تقليل كل من تجربة وتكرار الأحداث الخاصة المنفرة ومن الامثلة الشائعة على الإفراط في تعاطي الكحول أو المخدرات . وهو يشمل أيضًا الاستراتيجيات المعرفية والعاطفية التي تهدف إلى الحد من التجارب الخاصة المنفرة ، مثل التفكير والتركيز (pickett,2009,p.493).

وفقًا لهايز (2001) فإن التجنب التجريبي هو نتيجة طبيعية لقدرة الإنسان على استخدام اللغة والإدراك لحل المشكلات، حيث أن الأشخاص يصنعون ارتباطات تكافؤ بين التجارب المكروهة والذكريات، كما اشار هايز (2003) ان الاشخاص يقومون بإصدار أحكام تقييمية حول اللحظة الحالية بناء على هذه الارتباطات المشتقة لذلك فإن اللغة والإدراك يسمحان بوجود الألم والمعاناة في معظم المواقف بسبب العلاقات العديدة المشتقة بين العواطف والذكريات وتقييمات هذه التجارب ، وفي اي وقت يمكن للغة والادراك ان يجلبا هذه الاشياء الى الوجود وفي المقابل يتم استخدام استراتيجيات التجنب التجريبي كدفاع عن النفس ضد الألم والمعاناة التي يصنعها الاشخاص ويختبرونها لحظة بلحظة ، اشار هايز (1996،2001) انه بمرور الوقت تصبح التجارب والسياقات التي يرغب الأفراد في مواجهتها ضيقة وجامدة مما قد يعزز تطور علم الأمراض النفسية (pickett,2009,p.494)..

يُعتقد هايز (2001) أن التجنب التجريبي ينبع من الوظيفة ثنائية الاتجاه للغة البشرية والإدراك مما يعني أنه لا يمكن ترجمة تجارب الأحداث إلى تمثيلات لفظية فحسب.. بل يمكن للتمثيلات الرمزية أيضًا أن تؤدي إلى تلك التجربة المحددة، وفي هذا السياق ،يصبح الإدراك مصدرًا للإشارات المحتملة للخطر، مما يحفز الفرد على تجنب هذه الإشارات الداخلية، تشبه هذه العملية دافع تجنب الإشارات الخارجية

للخطر، والذي تمت دراسته على نطاق واسع في الدراسات التي تعرض الحيوانات لتجارب سلبية مختلفة: مثل الصدمات الكهربائية وتبين أن الحيوان يتعلم تجنب الإشارات الخارجية المرتبطة بالحدث السلبي (مثل حدث معين في الغرفة/الصوت) من أجل الهروب/منع التجربة غير السارة (Stan,2016,p.5).

غالبًا ما يكون للتجنب التجريبي فوائد فورية وقصيرة المدى تدفع الأفراد إلى المشاركة في التجنب بدلا من التقبل، وذلك لأن الأفراد غالبًا ما يختارون الحلول المجزية الفورية بدلا من التفكير في ما قد يفضلونه على المدى البعيد (Brown,2018,p.6) .

ولقد فسر هايز وزملائه أسلوب التجنب التجريبي على أنه يتكون من جزأين متصلين وهما :

أ-عدم الرغبة في البقاء على اتصال بتجربة خاصة مفرطة (بما في ذلك الأحاسيس الجسدية والعواطف والأفكار والذكريات والاستعدادات السلوكية).

ب-الإجراء المتخذة لتغيير التجارب المنفردة أو الأحداث التي تثيرها (Hayes&Others,1999,p.286) .

منهجية البحث

أولا.منهج البحث **Research of method**: تم تطبيق المنهج الوصفي الذي يحاول وصف الظاهرة الموجودة وهو يسير على وفق خطوات علمية محددة (العنزي، 1999، ص77).

ثانيا.مجتمع البحث **Population of research** : تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الدراسات العليا من جامعة بغداد للدراسات الصباحية ومن التخصصات العلمية والإنسانية للعام الدراسي (2026/2025)، موزعين على (24) كلية و مركزين ومعهد ، منها (16) كلية علمية و (8) انسانية إذ بلغ مجموع مجتمع البحث (3376) من الطلبة بواقع (1069) ذكورا و(2307) من الاناث

ثالثا . **عينة البحث** : تتألف عينة البحث الحالي من (500) من طلبة الدراسات العليا موزعين على (6) كليات من جامعة بغداد، كلية الاداب وكلية التربية ابن رشد وكلية اللغات والعلوم والهندسة والصيدلة للعام الدراسي (2026 /2025)، وأختيرت العينة من الاختصاصات العلمية والإنسانية، وهي عينة عشوائية طبقية من الذكور والإناث واختيرت بطريقة تناسبية وفق معادلة علمية مناسبة لمجتمع البحث

الجدول (1)

أفراد العينة من طلبة الدراسات العليا بحسب متغير الجنس

المجموع	الجنس		التشكيل	التخصص
	إناث	ذكور		
125	80	45	كلية الآداب	أنساني
32	25	5	كلية اللغات	
95	66	31	كلية التربية ابن رشد	
140	90	50	كلية الهندسة	علمي
35	30	5	كلية العلوم	
75	51	24	كلية الصيدلة	
500	342	158	المجموع	

ثالثاً. اداة البحث : Tools of research

❖ مقياس التجنب التجريبي

أطلعت الباحثة على الدراسات السابقة وراجعت الأدبيات النفسية التي تناولت التجنب التجريبي ومنها دراسة Sumalrot, T. and others (2022) ودراسة Xue, D.,and others 2024، ودراسة Aslan, 2020. كما أطلعت الباحثة على مقاييس عدة منها:

1. مقياس gamez, 2011 : يتكون من 62 بنداً موزعة على 6 أبعاد فرعية
2. مقياس 2011 hays النسخة المنقحة AAQ-II: وهو مقياس مختصر طوره هايز وآخرون مكون من 7 فقرات على مقياس ليكرت 7 درجات (من 1 لا ينطبق أبداً، إلى 7 = ينطبق دائماً) وقد تم إعداد المقياس على وفق نظرية هايز 1996 ، ووفق مقياسه .

2. بدائل الإجابة وتصحيح مقياس التجنب التجريبي

إذ تألف المقياس قبل التحليل من (22) فقرة، يختار في ضوئها المستجيب بديل واحد من (5) بدائل وتتراوح درجات هذه البدائل من (1) إلى (5) درجة

3. صلاحية فقرات مقياس التجنب التجريبي

ولغرض التحقق من مدى صلاحية المقياس بصيغته الأولية عُرض على مجموعة من المحكمين في علم النفس بعد أن عرفت الباحثة التجنب التجريبي وكل مجال من مجالاته لإصدار حكمهم على مدى ملائمة فقرات المقياس وبدائل الاستجابة والتعليمات، وبعد أسترجاع استبانة آراء الخبراء، أبدى المحكمين موافقتهم على ملائمة التعليمات والبدائل لعينة البحث، وقد أخذت من نسبة قبول 75% فأكثر معياراً للإبقاء على الفقرات، وتم استبقاء جميع فقرات مقياس التجنب التجريبي لأنها حصلت على نسبة 85% مع تعديل (8) فقرات وهي (5،6،7،9،13،15،17،20)، والجدول (2) يبين الفقرات التي تم تعديلها وصياغتها قبل التعديل وبعده.

الجدول (2) فقرات مقياس التجنب التجريبي التي تم تعديلها

ت	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
5	أؤجل أحيانا لتجنب مواجهة التحديات	أؤجل أحيانا ما أريد فعله أو القيام به لتجنب مواجهة التحديات
6	في بعض الأحيان يخبرني الناس أنني في حالة انكار لمشاعري	يخبرني الناس أنني في حالة أنكار لمشاعري
7	أعمل بجد لتجنب المواقف التي قد تثير افكارا ومشاعر غير سارة في داخلي	أعمل بجد لتجنب المواقف التي تثير افكارا ومشاعر غير سارة في داخلي
9	تجاريبي وذكرياتي المؤلمة تجعل من الصعب بالنسبة لي أن أعيش حياة أقدرها	تجاريبي وذكرياتي المؤلمة تجعلني أشعر أن الحياة لا تستحق العيش
13	عندما يكون لدي شيء مهم لاتخذ قرار بشأنه فأني أشغل نفسي بأشياء أخرى بدلا منه	عندما يكون لدي شيء مهم لاتخذ قرار بشأنه فأني أشغل نفسي بأشياء أخرى بدلا منه
15	أجد صعوبة في اتخاذ أي قرار يتعلق في جميع افكاري	أجد صعوبة في تجميع افكاري لاتخاذ أي قرار
	أجد صعوبة في بعض الأحيان في تحديد ما أشعر به	أجد صعوبة في تحديد ما أشعر به

4. إعداد تعليمات المقياس

اهتمت الباحثة بتعليمات المقياس؛ إذ تكون بسيطة وواضحة، وأكدت الباحثة ضرورة اختيار المستجيب لبدائل الاستجابة المناسب الذي يعبر عن وجهة نظره فعلاً وأنَّ استجابته لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة خدمة للبحث العلمي، ومن ثم لم يطلب منه ذكر الاسم، كما عزز المقياس بمثال يوضح طريقة الإجابة، وحرصت على عدم

الإفصاح عن الغرض الحقيقي للمقياس وذلك من أجل التقليل من تأثير عامل المرغوبية الاجتماعية الذي يدفع بعض الأفراد إلى أن يظهروا أنفسهم بصورة مقبولة اجتماعياً عندما يسألون أو حين تعرض عليهم الاستبانات.

5. الإجراءات الإحصائية لتحليل الفقرات

أ. طريقة المجموعتين الطرفيتين

ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

1. اختيرت عينة التحليل المكونة من (500) من طلبة الدراسات العليا ذكورا وإناثا وفي هذا الصدد يرى نانلي Nunnally أن عينة التحليل الإحصائي للفقرات تتحدد بعدد الفقرات، إذ إن كل فقرة من فقرات المقياس يجب أن يقابلها (5) أفراد في أقل تقدير (Nunnally, 1970, p. 256)، وهكذا فإن أقل تقدير لحجم العينة هو (110) أما على وفق عدد فقرات مقياس التجنب التجريبي والبالغة (22) فقرة، وبذلك فإن عينة البحث الحالي المكونة من (500) من الطلبة تُعد مناسبة
2. طبق مقياس التجنب التجريبي على العينة المشار إليها، ثم تم تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة
3. رتبت الدرجات التي حصل عليها المستجيبون تنازلياً (من أعلى درجة إلى أدنى درجة).
4. تم الاعتماد على نسبة الـ (27%) العليا ومثلها الدرجات الدنيا، إذ إن اختيار هذه النسبة تمكننا من الحصول على مجموعتين بأكبر حجم تباين ممكن بينهما (Stanley & Hopkins, 1972, p. 268). وقد بلغت نسبة الـ 27 من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات (135) استمارة، ومثلها للاستمارات التي حصلت على أدنى الدرجات أي إن عدد الاستمارات التي خضعت لإجراء التمييز بلغ (270) استمارة.
- 5- تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري في كل مجموعة ولكل فقرة لمقياس التجنب التجريبي، ومن ثم حساب القوة التمييزية للمقياس باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-Test) فأتضح أن فقرات هذا المقياس جميعها مميزة، إذ إن قيمتها التائية المحسوبة أعلى من التائية الجدولية و البالغة (1.96) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (268)، وبهذا أصبح المقياس يتكون من (22) فقرة والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التجنب التجريبي باستعمال المجموعتين الطرفيتين

رقم الفقرة ضمن المقياس	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الثانية المحسوبة	الدالة
1	عليا	4.07	0.98	6.46	دالة
	دنيا	3.18	1.26		
2	عليا	3.93	1.09	11.01	دالة
	دنيا	2.5	1.05		
3	عليا	3.74	1.29	10.75	دالة
	دنيا	2.26	0.95		
4	عليا	3.84	1.2	13.70	دالة
	دنيا	1.98	1.02		
5	عليا	4.13	0.88	18.35	دالة
	دنيا	2.11	0.92		
6	عليا	3.33	1.14	14.97	دالة
	دنيا	1.54	0.78		
7	عليا	3.98	1.15	5.85	دالة
	دنيا	3.04	1.47		
8	عليا	4.39	0.65	11.70	دالة
	دنيا	2.99	1.23		
9	عليا	3.89	1.23	16.48	دالة
	دنيا	1.69	0.95		
10	عليا	3.74	1.36	15.89	دالة
	دنيا	1.59	0.79		
11	عليا	3.77	1.18	4.25	دالة
	دنيا	3.17	1.14		
12	عليا	3.87	0.94	15.80	دالة
	دنيا	1.99	1.01		
13	عليا	4.08	0.87	18.85	دالة
	دنيا	2.01	0.93		
14	عليا	4.19	0.98	15.25	دالة
	دنيا	2.28	1.08		
15	عليا	4.07	0.98	16.92	دالة
	دنيا	2.07	0.96		
16	عليا	4.12	0.94	27.59	دالة
	دنيا	1.41	0.65		
17	عليا	4.29	0.93	21.15	دالة

		0.92	1.91	دنيا	
دالة	7.49	1.05	4.05	عليها	18
		1.25	3	دنيا	
دالة	8.01	1.09	4.01	عليها	19
		1.12	2.94	دنيا	
دالة	11.91	0.92	4.27	عليها	20
		1.05	2.83	دنيا	
دالة	15.92	1.07	4.05	عليها	21
		1.09	1.96	دنيا	
دالة	16.03	0.98	4	عليها	22
		0.95	2.11	دنيا	

ب- طريقة علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التجنب التجريبي (الاتساق الداخلي) Internal Consistency Method

لتحقيق ذلك استعملت الباحثة معادلة معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لاستمارات أفراد العينة البالغة (500) استمارة على مقياس التجنب التجريبي ، عبر إستخراج متوسط كل مجال (مقياس فرعي) من مجالات المقياس الأربعة ، وجمع تلك المتوسطات للحصول على الدرجة الكلية لأستخراج علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.29-0.72)، وكما هو موضح في الجدول (4) وعند موازنة قيم الارتباط مع قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (0.088) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (498) تبين أن الارتباطات جميعها دالة إحصائياً

جدول (4)

صدق فقرات مقياس التجنب التجريبي باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الدالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدالة
1	0.36	دالة	9	0.65	دالة	17	0.67	دالة
2	0.49	دالة	10	0.66	دالة	18	0.39	دالة
3	0.49	دالة	11	0.29	دالة	19	0.41	دالة
4	0.57	دالة	12	0.63	دالة	20	0.48	دالة
5	0.64	دالة	13	0.66	دالة	21	0.58	دالة
6	0.52	دالة	14	0.57	دالة	22	0.61	دالة
7	0.30	دالة	15	0.67	دالة			
8	0.52	دالة	16	0.72	دالة			

1- مؤشرات صدق المقياس

الصدق **Validity** : وقد استخرجت الباحثة:

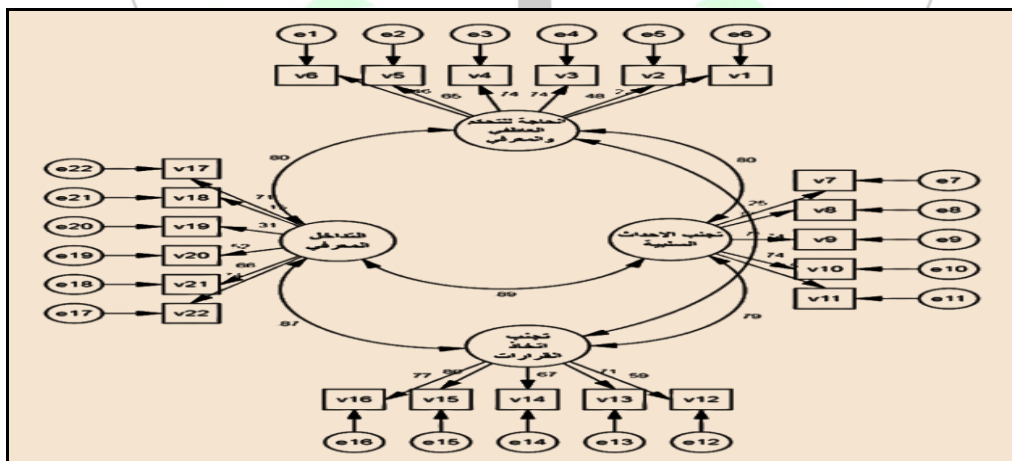
أ- **الصدق الظاهري Face Validity** : وتحقق هذا النوع من الصدق في مقياس التجنب التجريبي عندما تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس للأخذ بأرائهم بشأن صلاحية الفقرات وقد تم الأخذ بها على وفق النسبة المئوية المقررة (75%) فأكثر وكما سبقت الإشارة إليه، ولغرض المزيد من الدقة تم اعتماد إجراء آخر لإيجاد صدق المقياس وهو صدق البناء.

ب- مؤشرات صدق البناء Construct Validity

استخدمت الباحثة طريقة التحليل العاملي التوكيدي لأنه تم اعداد المقياس وفق مجالات نظرية محددة مسبقا وفق النظرية المتبناة :

- التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis

وبعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التجنب التجريبي اتضح أنَّ الفقرات جميعها كان تشبعها على عواملها دالاً احصائياً، وذلك لأنَّ قيم الأوزان الانحدارية المعيارية جميعها ذات دلالة احصائية بدلالة قيم اختبار (t) التي كانت جميعها أعلى من قيمة (t) الجدولية (1.96) عند مستوى (0.05)، والمقصود بالأوزان الانحدارية المعيارية هو تقدير قيمة دلالة العلاقة بين الفقرة والعامل الذي تنتمي إليه، وإن هذه النتيجة حتى تقبل يجب أن تزيد قيمة (النسب الحرجة) المقابلة لها عن (1.96) (البرق، وآخرون 2013 ، ص(143) والشكل (1) والجدول (5) يوضحان ذلك.



شكل (1)

مخطط التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التجنب التجريبي

جدول (5)

قيم تشبعت الفقرات على عواملها وقيم النسب الحرجة لدلالة التشبعت لمقياس التجنب التجريبي

ت	تسلسل الفقرة بالمقياس	المجال	التشبعت Estimate	النسب الحرجة C.R.	الدالة 0.05
1	v6	الحاجة الى التحكم العاطفي والمعرفي	0.46	7.09	دالة
2	v5	الحاجة الى التحكم العاطفي والمعرفي	0.65	8.83	دالة
3	v4	الحاجة الى التحكم العاطفي والمعرفي	0.74	8.93	دالة
4	v3	الحاجة الى التحكم العاطفي والمعرفي	0.74	8.74	دالة
5	v2	الحاجة الى التحكم العاطفي والمعرفي	0.48	7.39	دالة
6	v1	الحاجة الى التحكم العاطفي والمعرفي	0.22	4.09	دالة
7	v7	تجنب الاحداث السلبية	0.25	4.67	دالة
8	v8	تجنب الاحداث السلبية	0.32	4.31	دالة
9	v9	تجنب الاحداث السلبية	0.75	5.09	دالة
10	v10	تجنب الاحداث السلبية	0.74	5.04	دالة
11	v11	تجنب الاحداث السلبية	0.15	2.69	دالة
12	v12	تجنب اتخاذ القرارات	0.59	9.14	دالة
13	v13	تجنب اتخاذ القرارات	0.71	12.35	دالة
14	v14	تجنب اتخاذ القرارات	0.67	11.74	دالة
15	v15	تجنب اتخاذ القرارات	0.80	12.98	دالة
16	v16	تجنب اتخاذ القرارات	0.77	12.60	دالة
17	v22	التداخل المعرفي	0.74	11.88	دالة
18	v21	التداخل المعرفي	0.66	14.10	دالة
19	v20	التداخل المعرفي	0.52	10.93	دالة
20	v19	التداخل المعرفي	0.31	6.38	دالة
21	v18	التداخل المعرفي	0.15	3.09	دالة
22	v17	التداخل المعرفي	0.71	14.91	دالة

ولتحقق الباحثة من مدى أمكانية التعامل مع مقياس التجنب التجريبي كمقياس ذو درجة كلية

واحدة ، ام انه يتم التعامل مع كل مجال من المجالات المتضمنة في المقياس كمقاييس فرعية مستقلة ، فان

التحليل العاملي التوكيدي يزودنا بقيم الارتباطات بين مجالات المقياس وقيم الاوزان الانحدارية المعيارية المقابلة

لها والتي تدل على مدى دلالة العلاقة بين المجالات ، وقد تبين أن جميعها ذات دلالة احصائية بدلالة قيم

اختبار (t) والتي جميعها أعلى من قيمة (t) الجدولية (1.96) عند مستوى (0.05) ، مما يعني اننا يمكننا من

التعامل مع مقياس التجنب التجريبي كدرجة كلية واحدة والجدول (6) يوضح ذلك :

جدول (6)

قيم تشبعات مجالات مقياس التجنب التجريبي مع بعضها وقيم النسب الحرجة لدلالة التشبعات

ت	المجال بالمجال	التشبعات Estimate	النسب الحرجة C.R.	الدالة 0.05
1	الحاجة الى التحكم العاطفي والمعرفي * تجنب الاحداث السلبية	0.80	4.29	دالة
2	الحاجة الى التحكم العاطفي والمعرفي * تجنب اتخاذ القرارات	0.74	6.71	دالة
3	الحاجة الى التحكم العاطفي والمعرفي * التداخل المعرفي	0.80	7.37	دالة
4	تجنب الاحداث السلبية * تجنب اتخاذ القرارات	0.79	4.61	دالة
5	تجنب الاحداث السلبية * التداخل المعرفي	0.89	4.81	دالة
6	تجنب اتخاذ القرارات * التداخل المعرفي	0.87	9.38	دالة

فضلا عن ان الباحثة حصلت على عدد من مؤشرات جودة المطابقة المهمة ، التي تبين مدى مطابقة الانموذج النظري الذي تبنته الباحثة مع العينة المشمولة بالدراسة ، فهو يشير الى أي مدى استطاع النموذج النظري من تمثيل بيانات العينة بحيث لم يبتعد عنها كثيرا (تيعزة ، 2012، ص229-239).

جدول (7)

مؤشرات جودة التطابق لمقياس التجنب التجريبي

ت	المؤشر	قيمة المؤشر	القطع
1	النسبة بين قيم x^2 ودرجات الحرية df	3.39	اقل من (5)
2	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.06	بين 0.05-0.08
3	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.88	بين 0 - 1
4	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.88	بين 0 - 1
5	مؤشر حسن المطابقة المعدل (AGFI)	0.85	بين 0 - 1
6	مؤشر براشيو Pratio	0.85	بين 0 - 1

ومن خلال (7) يتضح ان مؤشرات جودة التطابق لمؤشرات جودة التطابق الحرجة ، وبهذا عد مقياس التجنب التجريبي صادقا بنائيا.

7 - مؤشرات الثبات لمقياس التجنب التجريبي

نعني بالثبات هو الاتساق في درجات الاختبار عند إعادة تطبيقه على العينة نفسها التي طبق عليها في المرة الأولى بعد مرور مدة زمنية بحيث يمكنها من إعطاء النتائج نفسها في كل مرة (Fraenkel & wallen, . 157).

(p, 2006). وتوجد طرائق عدة لاستخراج الثبات، مثل طريقة الاتساق الخارجي External Consistent منها (إعادة الاختبار Test-retest، وطريقة الاتساق الداخلي Internal Consistent منها معامل الفا Coefficient Alpha ومعادلة كودر - ريتشاردسون (20) Kuder - Nunnally, 1970, p. 126) Richardson).

– طريقة إعادة الاختبار Test-Retest Method

تم استخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار ، إذ تُعد من الطرائق الشائعة في حساب الثبات، وتتطلب إعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات نفسها بمدة زمنية قدرها اسبوعان أو أكثر، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني، (Murphy, 1988, p. 85). جاء معامل الارتباط بمقدار 0.71 ، وهي قيمة جيدة جداً وتدل على ثبات مقبول وعالٍ لهذا المقياس.

– طريقة الفا كرونباخ

تحققت الباحثة من ثبات مقاييس التجنب التجريبي بطريقة الفا كرونباخ وذلك بالاعتماد على بيانات العينة الكلية ، اذ بلغ 0.89 ،

8- الأداة بصورتها النهائية

تكون مقياس التجنب التجريبي بصورته النهائية من (22) فقرة، جميعها مصاغة مع الظاهرة، ولم تستبعد أي فقرة، كما ان بدائله خماسية (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وتأخذ درجة (1-5)، إذ إن أعلى درجة (110) وأدنى درجة (1).

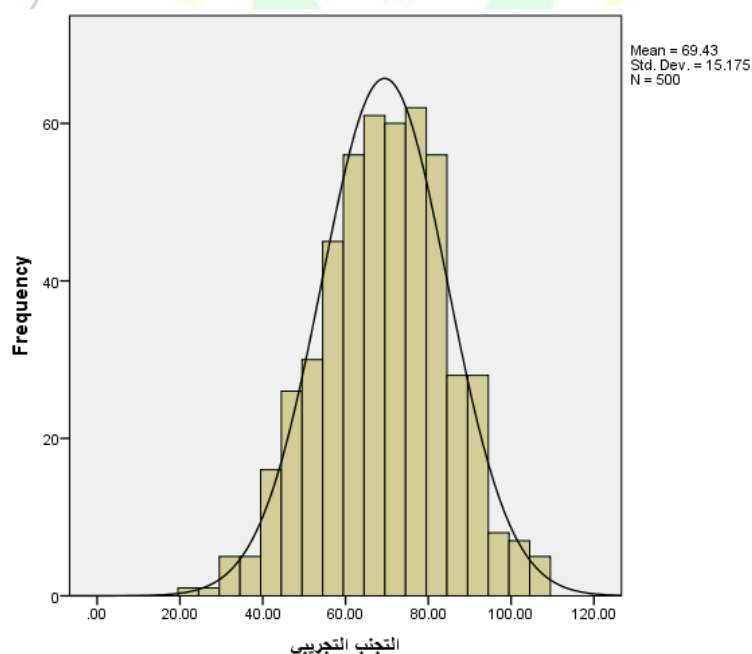
9 – المؤشرات الإحصائية

بعد التحقق من فقرات مقياس التجنب التجريبي من حيث قيمة الوسط Mean، والوسيط Median ، و المنوال Mode ، والانحراف المعياري Std.Dev، والالتواء Skewness، والتفرطح Kurtosis، وأعلى درجة Maximum حصل عليها في الإجابة عن المقياس، وكذلك أقل درجة Minimum حصل عليها وعلى نحو ما هو موضح في الجدول (8)،

كما يبين الشكل (2) منحني توزيع عينة تحليل فقرات مقياس التجنب التجريبي.

جدول (8)
الخصائص الإحصائية الوصفية لمقياس التجنب التجريبي

التجنب التجريبي	المقياس المؤشر
69.43	Mean المتوسط
70	Median الوسيط
82	Mode المنوال
15.17	الانحراف المعياري Std.Dev
-0.11	Skewness الالتواء
-0.19	Kurtosis التفلطح
22	Minimum أقل درجة
107	أعلى درجة Maximum



الشكل (2) التوزيع التكراري لعينة البحث على مقياس التجنب التجريبي

عرض النتائج

الهدف (1) : قياس التجنب التجريبي لدى طلبة الدراسات العليا .

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس التجنب التجريبي على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (500) طالب وطالبة ، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (69.43) درجة وبانحراف معياري مقداره (15.17) درجة ، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي ⁽²⁾ للمقياس والبالغ (66) درجة ، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المتوسط الحسابي ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.96) بدرجة حرية (499) ومستوى دلالة (0.05) والجدول (8) يوضح ذلك .

جدول (9)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس التجنب التجريبي

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
500	69.43	15.17	66	5.05	1.96	499	دال

تشير نتيجة الجدول (9) الى ان عينة البحث لديهم التجنب التجريبي بمستوى مرتفع وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات ومنها:

- دراسة **Martínez-Rubio D (2023)** على طلبة جامعة مختلفين في المراحل الدراسية اعمارهم بين 18 الى 48 (Martínez-Rubio D,2023,p.1) أن الطلبة المجهدين يميلون الى الهروب او تجنب الاحداث الخاصة مثل المشاعر والذكريات بغض النظر عن وضعهم الاجتماعي والديموغرافي والاكاديمي) (Martínez-Rubio D,2023,p. 9

- دراسة **Connor (2020)** تبين أن هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين درجات التوتر المدرك والتجنب التجريبي ($r = .64, p < .05$) ، مما يعني أنه كلما زاد التجنب التجريبي، ارتفع مستوى التوتر كما

² تم استخراج المتوسط الفرضي لمقياس (التجنب التجريبي) وذلك من خلال جمع أوزان بدائل المقياس الخمسة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس والبالغة (22) فقرة.

وُجدت علاقة ارتباط معنوية بين الاحتراق النفسي والتجنب التجريبي ($r = .40, p < .05$) ، أي أنه كلما زاد التجنب التجريبي ارتفع مستوى الاحتراق (Connor,2020,p.31).

وكذلك تتفق النتيجة مع (Hayes et al. (2004 مؤسس نظرية القبول والالتزام (ACT) وهي النظرية المتبناة حيث أشار إلى أن الأفراد في البيئات عالية الضغط (انخفاض جودة الحياة ، ارتفاع مستويات الأمراض النفسية، والقلق والمخاوف) يظهرون معدلات أعلى من التجنب التجريبي (Hayes et al,2004,p.5)

كما يشير هايز وآخرون (1999) (إلى أن التشابك المعرفي المفرط) وخاصة المحتوى التقييمي المفرط (يؤدي إلى كبت الفكر والعاطفة وعدم القدرة على اتخاذ الإجراءات اللازمة في مواجهة الأحداث الخاصة (Hayes et al,2004,p.561) ومن هنا يمكن الاستدلال المنطقي بأن طلاب الدراسات العليا، الذين يواجهون مستويات عالية من الضغط والانفعال، قد يظهر لديهم ارتفاع في التجنب التجريبي.

وفقاً لهايز، فإن ثنائية الاتجاه في اللغة البشرية توسّع بدرجة كبيرة نطاق المواقف المنقّرة لأن السلوك الرمزي يسمح بتصنيف الأحداث الخاصة والتواصل معها في أي موقف تقريباً فعلى سبيل المثال، يتعلم الناس تصنيف مجموعة من الإشارات الظرفية والأحاسيس الجسدية والاستعدادات السلوكية على أنها «قلق» وتقييمها بأنها سيئة يمكن بعد ذلك استحضار هذه «العاطفة» أو توقعها عبر اللغة («شعرت بالقلق الأسبوع الماضي» أو «أخشى أن أشعر بالقلق عندما أركب الطائرة) وبما أن هذه الحالات المنقّرة يمكن جلبها إلى الموقف عبر اللغة نفسها، فلا يمكن تجنب الألم النفسي بمجرد تجنب المواقف الخارجية. ومن ثم يبدأ الإنسان في استهداف الأحداث الداخلية السلبية بذاتها كموضع للتجنب على سبيل المثال، يمكن تجنب الأفكار المرتبطة بـ «القلق» أو كبتها فعلياً (Hayes et al,2004,p.5).

فالتورط المعرفي المفرط، وخاصة الارتباط بتقييمات ذاتية سلبية وتقييمات سلبية مفرطة للتجارب الداخلية، يؤدي إلى كبت الأفكار والمشاعر ومحاولات غير منتجة لتنظيم التجارب الخاصة. ونتيجة لذلك، يظهر عجز عن اتخاذ الأفعال المطلوبة في مواجهة الأحداث الداخلية. ولسوء الحظ، فإن الآثار الفورية للتجنب التجريبي تبدو غالباً إيجابية؛ فعلى سبيل المثال، التأثير الفوري للتشتيت المعرفي أو غيره من أشكال كبت الأفكار هو الانخفاض المؤقت في

الحدث المتجنب، ولكن بمرور الوقت تزداد الفكرة المتجنّبة في التكرار هذا النمط من الانخفاض قصير الأمد الذي يؤدي إلى زيادة طويلة الأمد يمكن بسهولة أن يؤسس حلقة ذاتية التضخيم قد تكون مقاومة للتغيير (Hayes et al,2004,p.6).

وترى الباحثة ان طلبة الدراسات العليا يواجهون مواقف ضاغطة (خوف من الفشل، التقييم، المقارنة، تأخير الإنجاز)، فيميل بعضهم إلى تجنّب المواقف أو المشاعر غير المريحة هذا لا يعني ضعفًا نفسيًا، بل استراتيجية مؤقتة للحفاظ على الأداء، لكنها قد تحدّ من المرونة النفسية.

الهدف الثاني : تعرف دلالة الفرق في التجنب التجريبي لدى طلبة الدراسات العليا تبعا لمتغيرات (الجنس ، التخصص ، والعمر).

أ - دلالة الفرق في التجنب التجريبي لدى طلبة الدراسات العليا تبعا لمتغير الجنس .

ولتحقيق هذا الهدف تم استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق في التجنب التجريبي لدى طلبة الدراسات العليا تبعا لمتغير الجنس والجدول (10) يوضح ذلك :

جدول (10)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق في التجنب التجريبي لدى طلبة الدراسات العليا تبعا لمتغير الجنس

العينة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	التائية الجدولية	الدلالة
500	ذكور	158 ³	69.52	16.04	0.09	1.96	غير دال
	إناث	342	69.38	14.78			

يرجع انخفاض المتوسط الكلي مقارنة بمتوسط الذكور إلى اختلاف حجم العينة بين المجموعتين؛ إذ إن عدد الإناث (عددهن = 342) كان أكبر من عدد الذكور (عددهم = 158)، مما أدى إلى تأثر المتوسط العام بشكل أكبر بمتوسط مجموعة الإناث. ويُعرف هذا في الإحصاء بمفهوم **المتوسط الموزون (Weighted Mean)**، حيث لا يُحسب المتوسط الكلي باعتباره مجرد متوسط حسابي لمتوسطي المجموعتين، بل يُوزن كل متوسط بعدد أفرادها.

$$^3 \text{ المتوسط الكلي} = 500 = (342 \times 69.38) + (158 \times 69.52) \approx 69.43$$

ويتبين من الجدول (10) انه ليس هناك فرق في التجنب التجريبي تبعا لمتغير الجنس، وذلك لان القيمة التائية المحسوبة أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (498) .

- تتفق النتيجة مع دراسة الخضر (2022) التي هدفت إلى التعرف على مستوى المرونة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس وأشارت انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس(الخضر،394،2022،ص).
- كذلك تتفق ع دراسة Leonard, and others (2020) التي فحصت ما إذا كان التجنب التجريبي يتوسط العلاقة بين الخجل وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة، وفحصت دور الجنس كعامل مُعدّل. النتيجة: «عندما استخدموا طرق تحليل أكثر صرامة، لم يظهر تأثير للجنس.» (Leonard, and others, 2020, p.651).

تتفق هذه النتيجة مع النظرية المتبناة لهايز حيث وجد في دراسته مع بوند (Bond & Hayes (2004 لا فروق بين الجنسين في درجات التجنب التجريبي (Bond & Hayes, 2004, p.686)

،، بالرجوع للاطار النظري فان هناك عوامل تكمن وراء التجنب التجريبي وهي - الاستجابات الانفعالية البيولوجية حيث تتكون الاستجابات الانفعالية من اسس بيولوجية من خلال التطور - الاثاره الفسيولوجية المنفرد للاحداث المثيرة للعاطفة حيث ان زيادة الاثاره ترتبط بصعوبة تنظيم العواطف والمشاعر - نوع الخبرات التي يمر بها الفرد وخصوصا الخبرات المكروهة - الفشل في تنفيذ سلوكيات اكثر مهارة استجابة للآثاره العاطفية مثل الفشل في الانخراط في سلوك موجه نحو تحقيق اهداف تعتمد على رغبة الفرد (Chapman et al., 2006; p.376)

اذ ان الافراد بشكل عام ممكن ان تعترضهم هذه العوامل فتساهم في استخدامهم للتجنب التجريبي وهذا سبب في انعدام الفروق بين الذكور والاناث كما وتشير نظرية الاطار العلائقي الى الأفراد يشكلون أطراً لعلاقاتهم التواصلية عبر تعلم الإستجابة المبنية على تاريخ عملية الإشتراط والعوامل الموقفية وان التجنب التجريبي يحدث نتيجة للغة البشرية والفكر الانساني (مكمانوس، 2023، ص111)

ب - دلالة الفرق في التجنب التجريبي لدى طلبة الدراسات العليا تبعا لمتغير التخصص⁴ .

ولتحقيق هذا الهدف تم استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق في التجنب التجريبي لدى طلبة الدراسات العليا تبعا لمتغير التخصص والجدول (11) يوضح ذلك :

جدول (11)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق في التجنب التجريبي لدى طلبة الدراسات العليا تبعا لمتغير التخصص

العينة	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	التائية الجدولية	الدلالة
500	أنساني	242	68.38	15.67	1.49	1.96	غير دال
	علمي	258	70.41	14.66			

ويتبين من الجدول (11) انه ليس هناك فرق في التجنب التجريبي تبعا لمتغير التخصص ، وذلك لان القيمة التائية المحسوبة أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (498) .

- تتفق هذه النتيجة مع دراسة الهيبي (2022) حيث وجدت عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين طلبة التخصص العلمي والانساني في الشخصية التجنبية (الهيبي، 535، 2022ص).
- وفي دراسة Munjal & Mitra (2024) لوحظ في أساليب التأقلم المُركّزة على التجنب عدم وجود فرق دال بين طلاب علم النفس والطلاب غير المتخصصين كما كانت الفروق بين الجنسين غير دالة إحصائيًا في جميع أساليب التأقلم تشير هذه النتائج إلى أن الخلفية الأكاديمية أو الجنس لا يؤثران بشكل كبير على آليات التأقلم، مما يدعم الحاجة إلى تدخلات شاملة في مجال الصحة النفسية للطلاب (Munjal & Mitra, 2024, p.242).

وتتفق النتيجة مع النظرية المتبناة لهايز (2011) حيث أشار أن عمليات التجنب التجريبي ليست مقيدة بثقافات معينة أو بمستويات تعليمية أو بخلفيات مهنية محددة، بل هي سمات شاملة للغة والإدراك

⁴ لم تُستخدم الباحثة تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) لأن هدف الدراسة لم يكن الكشف عن أثر التفاعل بين المتغيرات الديموغرافية (مثل: الجنس × التخصص)، بل اقتصر على معرفة دلالة الفروق في التجنب التجريبي تبعًا لكل متغير على حدة. وبما أن كل متغير ديموغرافي يتكوّن من مجموعتين فقط (ذكور/إناث، إنساني/علمي)، فإن استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين يُعد إجراءً إحصائيًا مناسبًا وكافيًا لتحقيق أهداف الدراسة

الإنساني (Hays and others, 2011,p.63) ،، وفقاً لهايز وزملائه، فإن التجنب التجريبي ينبع من الطبيعة اللغوية والإدراكية العامة للإنسان، لا من تكوينه الأكاديمي أو مستوى معرفته العلمي وبناءً على ذلك، فإن متغيرات مثل: الجنس، نوع التخصص الأكاديمي (علمي/إنساني) أو المستوى الدراسي لا يُتوقع أن تحدث فروقاً جوهرية في درجة التجنب التجريبي، لأن المقياس يقيس كيفية تعامل الفرد مع أفكاره ومشاعره، لا ما تعلمه في تخصصه.

ثانياً. التوصيات :

1. توصي الدراسة بزيادة عدد المستشارين النفسيين في وحدات الإرشاد الجامعي، مع تدريبهم على استخدام أساليب العلاج بالقبول والالتزام (ACT) لتعزيز القبول الذاتي وتقليل التجنب التجريبي.
2. توصي الباحثة الاساتذة الجامعيين بضرورة بناء ثقافة قبول الخطأ والتعلم من الفشل، عن طريق إنشاء بيئة أكاديمية تشجع على تجربة المهام الجديدة دون خوف من الفشل، مما يقلل التجنب التجريبي ويزيد الثقة بالنفس.

ثالثاً. المقترحات:

1. إجراء دراسات تجريبية (وليس ارتباطية فقط) مثل: برامج تدخلية باستخدام ACT أو Mindfulness ، لقياس تأثيرها في خفض التجنب التجريبي وزيادة الانسجام الداخلي.

رابعاً. المصادر

قائمة المصادر العربية

1. البرق، ع. ن. ع. ك.، المعلا، ع. م. ع.، & سليمان، أ. خ. ت. (2013). دليل المبتدئين في استخدام التحليل الإحصائي (*Structural equation modeling (SEM)*) باستخدام برنامج أموس (*Amos*) (الطبعة الأولى). إثراء للنشر والتوزيع
2. الحفني، عبد المنعم. (1995). *العلاقات النفسية والصراعات الداخلية: دراسة في التحليل النفسي*. القاهرة: دار الفكر العربي
3. الخضر، آلاء. (2022). مستوى المرونة النفسية لدى طلبة كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية في جامعة طرطوس. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 44(5)، 393-407.
4. زغير، لمياء ياسين. (2019). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالانفتاح على الخبرة لدى طلبة الجامعة. *مجلة رووت للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، 6(3)، 143-166.

5. عباس، ر. ر.، علوان، ف.، & دسوقي، أ. (2016). العلاقات بين أنماط التعلق الوجداني واستراتيجيات تنظيم الانفعال لدى المراهقين. *مجلة كلية الآداب - جامعة القاهرة*، 76 (1)، 155-200.
6. علام، صلاح الدين. (1995). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
7. علام، صلاح الدين. (2000). *القياس النفسي والتربوي*. القاهرة: دار الفكر العربي.
8. علام، صلاح الدين. (2011). *القياس النفسي والتربوي: النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار الفكر العربي.
9. العنزي، عبد الرحمن بن علي. (1999). *مناهج البحث العلمي: المفاهيم والأساليب والتطبيقات*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
10. مكمانوس، فريدا. (2023). *العلاج السلوكي المعرفي مقدمة قصيرة جدا، مؤسسة هنداوي للنشر والتوزيع*

قائمة المصادر الاجنبية

1. Block, J. (2002). *Personality as an affect-processing system*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
2. Bond, F. W., & Hayes, S. C. (2004). The role of psychological flexibility in mental health. In S. C. Hayes et al. (Eds.), *Acceptance and commitment therapy*. Guilford Press.
3. Brown, B. T. (2018). *The relationship between experiential avoidance and physiological reactivity* (Master's thesis, Brigham Young University). Brigham Young University ScholarsArchive.
4. Chapman, A. L., Gratz, K. L., & Brown, M. Z. (2006). Solving the puzzle of deliberate self-harm: The experiential avoidance model. *Behaviour Research and Therapy*, 44(3), 371-394.
5. Connor, K. (2020). Experiential avoidance and psychological distress. *Journal of Clinical Psychology*, 31.
6. Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory* (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual. Psychological Assessment Resources.
7. Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education (6th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
8. Franekle, J. R., & Wallen, N. E. (1993). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
9. Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.
10. Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, W. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press
11. Hayes, S. C., Strosahl, K. D., Wilson, K. G., Bissett, R. T., Pistorello, J., Taormino, D., ..., & McCurry, S. M. (2004). *Measuring experiential avoidance: A preliminary test of a working model*. Psychological Record, 54, 553-578

12. Hayes, S., Wilson, K., Gifford, E., Follette, V. & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of consulting and clinical psychology*, 64(6), 1152
13. Hays, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
14. Hyun, J., Quinn, B., Madon, T., & Lustig, S. (2006). Graduate student mental health: Needs assessment and utilization of counseling services. *Journal of College Student Development*, 47(3), 247–266.
15. Leonard, K., et al. (2020). Age differences in experiential avoidance and emotional regulation. *Journal of Psychological Studies*, 45, 640–660.
16. Martí'nez-Rubio D, Colomer-Carbonell A, Sanabria-Mazo JP, Pe'rez-Aranda A, Navarrete J, Martí'nez-Broto'ns C, et al. (2023) *How mindfulness, self-compassion, and experiential avoidance are related to perceived stress in a sample of university students*. PLoS ONE 18(2):e0280791.
17. Mitra, R. K., & Munjal, Y. (2024). Difference between the coping mechanisms of psychology and non-psychology students. *International Journal of Interdisciplinary Approaches in Psychology*, 2(10), 242–254
18. Murphy, K. R. (1988). *Psychological testing: Principles and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
19. Nunnally, J. C. (1970). *Introduction to psychological measurement*. New York: McGraw-Hill.
20. Pepper, S. (2012). *Adjustment and coping strategies in academic settings*.
21. Pickett, C. L. (2009). *Self-esteem and interpersonal rejection*. Psychological Bulletin, 135(3), 494–517.
22. Shealdz, R. (2000). *Experiential avoidance: Conceptual foundations and measurement*.
23. Stan, R. (2016). *Experiential avoidance as mediator between maladaptive cognitions and pathological skin picking symptom severity* (Master's thesis, Manchester Metropolitan University). Manchester Metropolitan University Institutional Repository. <https://e-space.mmu.ac.uk/617021/>
24. Stanley, J. C., & Hopkins, K. D. (1972). *Educational and psychological measurement and evaluation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
25. Wang, Y., Tian, J., & Yang, Q. (2024). *Experiential avoidance process model: A review of the mechanism for the generation and maintenance of avoidance behavior*. Psychiatry and Clinical Psychopharmacology, 34(2), 179–190.

تطور نقاط القوة في الشخصية (الشجاعة) عند الأطفال والمراهقين "بحث مستل من أطروحة دكتوراه"

Development of Character Strengths (Courage) among Children and Adolescents

تاريخ القبول	تاريخ استلام البحث
2025/12/6	2025/11/28

م. م. محمد علي هوبي أ. د. انتصار هاشم مهدي

Researcher: M. M. Mohammed Ali Hobi Supervisor: Prof. Dr. Intisar Hashim Mahdi

جامعة بغداد: كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية

University of Baghdad – College of Education (Ibn Rushd) for Human Sciences

mohammed.ali2202@ircoedu.uobaghdad.edu.iq

الملخص:

استهدف البحث الحالي التعرف الى: قوة الشجاعة في الشخصية لدى الاطفال والمراهقين تبعاً لمتغيري:

أ-العمر (10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17) سنة. ب-الجنس (ذكور، أناث).

لتحقيق أهداف البحث الحالي تبنى الباحث مقياس نقاط القوة في الشخصية (الشجاعة) لبارك وبيترسون (2017) والمبني وفق نظرية (سليجمان، 2002)، وتكون المقياس من (12) فقرة وخمسة بدائل، واختار الباحث عينة من مديريات التربية الست بالطريقة الطبقيّة العشوائية مكونة من (240) طفلاً ومراهقاً، وتم التحقق من صدق المقياس من خلال استخراج التمييز وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الرئيسي والمجال الفرعي الذي تنتمي إليه، وكذلك الثبات من خلال طريقتين إعادة الاختبار ، وألفاكرونباخ، وأظهرت النتائج وجود قوة الشجاعة في الشخصية عند الاطفال والمراهقين للأعمار (10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17) سنة، وان هذه القوة هي ذات مسار تطوري مرحلي من عمر (10-17) سنة، ولا يوجد اثر للجنس في هذه القوة على الاطفال والمراهقين، ولقد وضع الباحث في ضوء نتائج بحثه مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التطور - نقاط القوة في الشخصية(الشجاعة) - الاطفال - المراهقين

Abstract: The present study aimed to identify the strength of courage in the personality of children and adolescents according to two variables: A. Age (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17) years. B. Gender (males, females).

To achieve the objectives of the current study, the researcher adopted the Character Strengths Scale (Courage) by Park and Peterson (2017), which is based on Seligman's theory (2002). The scale consisted of 12 items with five response alternatives. The researcher selected a sample of 240 children

and adolescents from six directorates of education using a stratified random sampling method. The validity of the scale was confirmed through item discrimination and the correlation of each item with the total score of both the main and subordinate domains. Reliability was verified using test-retest and Cronbach's alpha methods. The results indicated the presence of courage as a personality strength among children and adolescents aged 10–17 years, and that this strength follows a developmental, stage-like trajectory across these ages. The results also showed no gender effect on this strength among children and adolescents. In light of the findings obtained in this study, the researcher has formulated a set of recommendations and proposed directions for future work.

Keywords: Development-Character Strengths (Courage)-Sub-forces (of courage) -Children-Adolescents.

مشكلة البحث:

إن الأفراد لا يتناغموا من حيث وتيرة نمو الشخصية، إذ أن مظاهر النمو العديدة لا تتوزع تكرارياً، فمعدل النمو يتغاير من طفل إلى آخر، فالأطفال هنا بالطبع يختلفون فيما بينهم في وقت عبور مرحلة وبدء مرحلة ثانية من مراحل النمو، ومن المستحيل أن ينمو طفلان بصورة مماثلة حتى في الأسرة الواحدة وتبقى الفروق الفردية نسبية في الثبات في مراحل النمو المتتالية (زيغور، 2008: 24).

إن تطور الشخصية في مرحلة الطفولة يعتمد على تطور المهارات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية والمعرفية، إذ أن تطور قوة الشجاعة يعتمد على تفاعل مظاهر عديدة للشخصية (سليجمان، 2006: 247)، فضلاً عن ذلك تتمثل خطورة هذه المرحلة في بناء الإنسان ونموه في الجوانب الجسمية والعقلية والنفسية، وتأثير مظاهر النمو تلك في شخصية الفرد المستقبلية (محمد، 1985: 400)، ويواجه الطفل صعوبات كثيرة، لذا عليه أن يتعامل مع كل المثيرات التي تحيطه أو تؤثر فيه بكونها مواقف أو حالات جديدة (الازيرجاوي، 1991: 297).

يؤكد دولفاي على أن غياب قوى الشجاعة في الشخصية يُضعف اتصال الأفراد بالمجتمع، إذ أن الأطفال ذوي الشخصية الضعيفة يكونوا فاقدين للسعادة وقد يصابون بأعراض واضطرابات مرضية منها الاكتئاب والعزلة الاجتماعية (دولفاي، 2012: 121)، وقد تكون الطفولة مرحلة تطويرية ديناميكية بشكل خاص لفهم قوى الشجاعة في الشخصية بشكل أفضل، إذ يُعد تعزيز الشخصية الجيدة بين الأطفال أولوية للعائلات والمدارس والمجتمعات بشكل عام بسبب الارتباطات الإيجابية لهذه القوة الشخصية بالنتائج المرجوة مثل السعادة والنجاح المدرسي وارتباطاتهم السلبية بالمشاكل السلوكية والعاطفية مثل العدوانية والفشل في المدرسة، وعليه فإن فهم المظاهر المبكرة لقوة الشجاعة في الشخصية مهم لإعادة توجيه الكثير من الأبحاث لفهم نقاط القوة في الشخصية للأطفال والمراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و 18 عامًا، من أجل فهم كيفية تشكل قوى الشجاعة وتطويرها لديهم

(shoshani, 2019: 21).

ويرى سليجمان أن مع ضعف قوة الشجاعة تسيطر الاحباطات على الاطفال والمراهقين ويكونوا غير قادرين على التوافق ومتسمين بالتوجه السلبي نحو الحياة، ويتوقعوا الفشل والنية السيئة في كل خطوة من خطوات حياتهم المستقبلية، وعندها تُصبغ الشخصية بصبغة سوداء قاتمة ومتشائمة تتسم بالجمود (اسعد، 1983: 11).

واستناداً إلى ما تم عرضه يتضح أن هناك ضرورة لدراسة تطور قوة الشجاعة في الشخصية إذ ان بطء تطورها يكون سبباً للعديد من المشكلات النفسية في مرحلة الطفولة والتي بدورها تؤثر في المراحل اللاحقة من حياة الإنسان، لما تحمله من ضغوط وتغير سلوكي سريع لا سيما عند المراهقين وتظهر بسبب هذه التغيرات متاعب في الجانب الاجتماعي والانفعالي ولكلا الجنسين (عدس و توق، 1995: 85)، وتتلخص مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الآتية: ما هي قوة الشجاعة في الشخصية لدى الاطفال والمراهقين؟ وهل تأخذ هذه القوة في الشخصية لدى الاطفال والمراهقين مساراً تطورياً؟ وهل للجنس دور في هذا المسار التطوري؟

أهمية البحث:

يؤكد علم النفس الإيجابي على أن نقاط القوة في الشخصية تشكل سلسلة متصلة من السمات الإيجابية، وتقع على خط متصل من أدنى مستوى إلى أعلى مستوى أي يختلف مستوى ظهورها من فرد إلى آخر، وتظهر الأبحاث حسب "بيترسون وسليجمان" (Seligman & Peterson, 2004) أن نقاط القوة في الشخصية بمثابة الآليات الدفاعية التي تعمل ضد ظهور الاضطرابات النفسية والعقلية، فالتفاؤل مثلاً يخفف من حدة الاكتئاب، وممارسة الرياضة بشكل منتظم يقي من تعاطي المخدرات، والتحلي بالمهارات الاجتماعية يقي من الفصام، وأن الغياب التام لسمة معينة قد يكون مؤشراً على حدوث المرض النفسي أو احتمالية الإصابة به مستقبلاً (فقيه و عزوزي، 2022: 22).

تعد نقاط القوة في الشخصية و منها الشجاعة محوراً رئيسياً في أبحاث تطور الافراد الإيجابية، إذ يُنظر إلى قوة الشجاعة في الشخصية بأنها تتطور عبر مرحلة الطفولة المبكرة وطوال مراحل النمو، مما يدل على العديد من الارتباطات بالرفاهية والقدرة على الحماية من سوء السلوك (هظيم، 2020: 4).

تُعد الطفولة مرحلة حاسمة في بناء الجوانب المختلفة وتكوينها في شخصية الطفل وتطور قيمه وأبعاد تفكيره واسلوب حياته، وتؤثر في مقدار نجاحه وفشله في كثير من الحالات في المراحل اللاحقة من حياته (جبريل، 1987: 132)، وتكون هذه المرحلة ذات تأثير يكاد أن يكون حاسماً في تحديد قوة شخصية الطفل المستقبلية وتحديد الاهتمامات العقلية والاتجاهات الانفعالية إذ ان هذه السنوات تكون عامرة بالعناصر العقلية والانفعالية (المليجي و المليجي، 1971: 151).

إذ يُعتقد أن نقاط القوة في الشخصية تظهر في وقت مبكر من العمر، وتبدأ بعضها في التطور في سن الثالثة تقريباً (Park & Peterson, 2006)، في حين أن مظاهر الشخصية تتغير عبر الزمن، والتطور يفترض أن العديد من مكونات الشخصية الجيدة موجودة عند الأطفال، مع وجود اختلافات فردية (park & peterson, 2006: 9) وتمثل مرحلة المراهقة فترة ضاغطة وحرجة في الحياة، فهي بحاجة إلى توافق من نوع خاص وجديد يختلف تماماً عما اعتاده الفرد في طفولته، نظراً لأنها تشهد السعي إلى اجتيازه الفجوة بين مرحلة الطفولة ومرحلة الرشد، التي يعد الاعتماد على الذات أهم ملامحها، وفيها يجاهد الفرد من أجل تحقيق ذاته، وتأكيد هويته وتتكون خلالها محددات الكفاءة النفسية التي تتضمن القدرة على المواجهة كأحد المكونات الأساسية (ابو الحسن، 2008: 1)، إذ تواجه المراهقين مواقف كل يوم تتطلب منهم قوة شخصية و قدرة نفسية و شجاعة عالية لمواجهة التحديات والأزمات، والتأقلم مع المتغيرات التي تطرأ على حياتهم، وتكون بمثابة عقبة في سبيل تحقيق التوافق السوي (البحيري، 2011: 6) ، إذ أن قوى الشجاعة في الشخصية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعديد من مؤشرات الرفاهية وأن استخدامها كان مرتبطاً بانخفاض التوتر وزيادة الحيوية والتأثير الإيجابي وتلعب دوراً تنبئياً في تحسين أعراض الاكتئاب وتخفف مشاكل الاستيعاب، وتقوية الروابط الاجتماعية والسلوك الاجتماعي، وزيارة المشاعر الايجابية بالتالي تولد المشاعر الايجابية التي توسع ذخيرة التفكير والعمل والتي تعزز السلوك الاستكشافي الذي يساعد المراهقين على خلق فرص واجراءات موجهة نحو هدف ما (Rost, Sparfeldt, & Buch, 2009: 21).

إن مفهوم نقاط القوة في الشخصية ك(الشجاعة) متعدد المجالات إذ تمكن المراهقين من التغلب على العقبات أو الانتصار على المعوقات التي تثبط الهمم، أو الخروج بنجاح من المحن، إذ تمثل هذه القوة الانسانية الصمود في مواجهة الضغوط والصعوبات ومفاجآت الحياة، والقدرة على الاحتفاظ بالتوازن والبقاء (معمرية، 2013: 23).

يرى سليجمان (2005) إن نقاط القوة في الشخصية ك(الشجاعة) تنتج عنها مشاعر إيجابية أصيلة لدى من يمارسها وكذلك شعور بالفخر والرضا والإنجاز والبهجة والتكامل، ومثل ذلك قوة حب التعلم، عندما يتعلم الإنسان شيئاً أو يكشف غموضاً كيف ستكون مشاعر البهجة والارتياح والسرور، وكيف سيغمره شعور الرضا عن الإنجاز (سليجمان، 2005: 177).

ومن خلال ما تقدم تبرز أهمية البحث الحالي من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الاتي:

أ-الأهمية النظرية:

- 1- دراسة متغير البحث الحالي يعتبر اضافة مهمة للمنظومة النفسية نظراً لتناولها شريحة مهمة من شرائح المجتمع العراقي تتمثل في الاطفال والمراهقين.
- 2- تعميق أسس المعرفة العلمية في مجال دراسة قوة الشجاعة.

- 3- يمكن ان تُسهم نتائج البحث الحالي في وضع معايير تعمل على تطوير قوة الشجاعة في الشخصية عند الاطفال والمراهقين، لا سيما عن طريق المناهج الدراسية.
- 4- يُعد البحث الحالي أول دراسة عربية (بحسب علم الباحث) للتعرف على تطور قوى الشجاعة عند الاطفال والمراهقين.

ب-الأهمية التطبيقية:

- 1- توظيف نتائج البحث الحالي لتطوير قوى الشجاعة في شخصيات الاطفال والمراهقين كونهم سيكونون قادرين على معرفة النقاط الفرعية لهذه القوة لديهم وتطويرها.
- 2- توفير المعلومات اللازمة للبحوث والدراسات التي تعنى بتطور قوى الشجاعة في الشخصية لدى الاطفال والمراهقين.
- 3- توفير مقياس عالمي عن قوى الشجاعة في الشخصية لدى الاطفال والمراهقين، وفق أسس منهجية علمية؛ مما قد يتيح الفرصة لاستخدامه من قبل باحثين آخرين على مجتمعات أخرى.
- 4- اضافة معرفية للمكتبة العربية في دراسة تطور الشجاعة في الشخصية لدى الاطفال والمراهقين.
- 5- يُقدم البحث الحالي رؤية واسعة عن تطور قوة الشجاعة في الشخصية عند الاطفال والمراهقين في المجتمع العراقي، إذ مما لا شك فيه ان للبيئة المحلية أثراً كبيراً على افراد المجتمع لكونها تملي عليهم أنماط سلوكية وفكرية معينة فضلاً عن بعض الثقافات التي تؤدي الى مستويات سلوكية معينة دون غيرها.

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف إلى قوة الشجاعة في الشخصية لدى الاطفال والمراهقين تبعاً لمتغيري:

أ- العمر (11، 10، 12، 13، 14، 15، 16، 17) سنة.

ب-الجنس (ذكور، اناث).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالأطفال المتواجدين في المدارس الابتدائية الحكومية وللأعمار (10، 11) سنة، ومراهقين المدارس المتوسطة والاعدادية الحكومية وللأعمار (12، 13، 14، 15، 16، 17) سنة، وللجنسين (ذكور-اناث)، في محافظة بغداد بجانبها الكرخ والرصافة للعام الدراسي (2024-2025).

تحديد المصطلحات: Termes Definition

اولاً: التطور Development

وعرفه كل من:

1_بياجيه بانه "التوازن المتدرج من حالة ضعيفة من التوازن الى حالة اقوى" (بياجيه، 1986: 7).

2_هرمز و ابراهيم بانه : "تغير نوعي تجاه التقدم نحو النضج وتكامل البنين والوظائف" (هرمز و ابراهيم، 1988: 19).

ثانياً: نقاط القوة في الشخصية (الشجاعة)

عرفها سيلجمان, بيترسون بأنها: "نقاط القوة الانفعالية التي تتضمن فرص الرغبة في إنجاز الأهداف في وجه المعارضة، داخلية وخارجية" (Seligman & Peterson, 2004: 53).
التعريف الاجرائي: الدرجة التي يحصل عليها المستجيب (الطفل او المراهق) من خلال استجابته على مقياس قوى الشجاعة في الشخصية المتبنى في البحث الحالي.

ثالثاً: الاطفال Children

عرفهم كل من:

الريماوي بأنهم : "مرحلة عمرية من دورة حياة الكائن الحي الانساني, تمتد من الميلاد الى بداية مرحلة المراهقة" (الريماوي، 2003: 46).

رابعاً: المراهقين Adolescents

عرفهم كل من:

هيرلوك (Hurlock, 1990) بأنهم : "الافراد الذين يمرون بمرحلة انتقالية مهمة تحمل آثار جسدية ونفسية تمتد ما بين (12_18) سنة" (Swain, 2016: 2472).

سانتروك انهم : "الافراد الذين تنحصر اعمارهم ضمن الفترة التطورية التي تتضمن الانتقال من الطفولة الى الرشد المبكر وهي تبدأ بـ (12) سنة وتنتهي ما بين (18_22) سنة" (Santrock, 2006: 17).

• الاطار النظري

اولا: مفهوم نقاط القوة في الشخصية (الشجاعة)

إن نقاط القوى في الشخصية ينظر إليها على أنها محددات داخلية لحياة مرضية وسعيدة وناجحة، يمكن أن تعكس العوامل الخارجية، مثل التعليم الجيد، أو البيئة الاجتماعية أو الأمن المالي (Noronha & Martins, 2016: 98).

يرى نيمج (Niemicc, 2013) أن نقاط القوى تتميز عن الأنواع الأخرى من نقاط القوة، مثل المهارات أو المواهب، والتي من المفترض أن تكون نقاط قوة طبيعية لدى شخص، في حين أن المهارات يتم تعلمها من خلال التدريب أو الخبرة، أما بالنسبة للمواهب فهي قدرات فطرية تتميز بخلفية بيولوجية قوية، وفقا لهذا المفهوم فإن شب Seph وهوكو Hugo يبينان أن المواهب هي أيضا تدخل في طبيعة الشخص، إلا أنها لا تثير بالضرورة مشاعر الطاقة أو الفرح أو الأصالة، كما يحدث أثناء استخدام نقاط القوة في الشخصية. (fontane & hugo, 2017: 4)، وخلال السنوات الأخيرة حظيت نقاط القوة في الشخصية (الشجاعة) باهتمام من عامة الجمهور، وصانعي السياسات، والمعلمين، وأولئك الذين يطورون ويديرون برامج تطور الاطفال والمراهقين والتي اصبحت من ضمن الاهتمامات الرئيسة لعلماء النفس والفلاسفة ورجال الدين والمربين، ويرى سليجمان (2002) في عصر ما بعد الحداثة والنسبية الأخلاقية، أصبح من الطبيعي افتراض أن نقاط القوة في الشخصية (الشجاعة) مجرد مسألة قناعة اجتماعية خاصة بزمان ومكان من يحملها، ففي القرن الحادي والعشرين أصبحت هناك صفات ذات مرغوبية اجتماعية عالية في أمريكا مثل تقدير الذات، قوة الشخصية، والمظهر الجيد والتوكيدية، والتفرد، والثراء، والتنافسية، ولكن علماء النفس قد لا يعتبروا أن أمثال هذه الصفات هي من نقاط القوة، بل قد يدينوا بعضها باعتبارها رذائل، في حين أن العفة، والصمت كانت تعتبر قوة جادة في زمان ومكان ما، إلا أنها الآن تبدو غير مرغوبة (الاعسر، كفاي، فيصل، علوان، و غباشي، 2005: 168).

إن تصنيف نقاط القوة في الشخصية يركز على ما هو جيد عند الأطفال والمراهقين، وبشكل أكثر تحديدا فان قوى الشجاعة تساهم في التطور الأمثل عبر مراحل العمر وذلك من خلال تحديد وتقييم العناصر الجيدة في الشخصية، على اعتبار أن خصائص الشخصية الجيدة هي ما تبحث عنه في القادة، وما نبحت عنه عند الطلبة، وما يبحث عنه الآباء في أطفالهم، وما يبحث عنه الافراد في بعضهم البعض، فالشخصية الجيدة ليست غياب العجز والمشاكل ولكن بالأحرى مجموعة متطورة من السمات الإيجابية، وهي بذلك تساعد على بناء حياة مرضية، من خلال اعادة تفعيل وتطور قوى الشجاعة الفردية للشخصية والفضائل المرتبطة بها بغية تحقيق السعادة والرفاه (باشن و حسيبة، 2022: 317).

إن تطور القوى الإنسانية كالشجاعة كثيرا ما تظهر في إطار اجتماعي أي في المواقف الاجتماعية، أذ تشير الكثير من البحوث إلى العلاقة الوثيقة بين العلاقات الاجتماعية الحميمة والصحة والسعادة، فقدرة الفرد على إقامة علاقة ودودة، قد تكون أكبر جوانب القوى الإنسانية أهمية بالنسبة لتطوره السليم (أسيبول و استودينجر، 2006: 21-23)، وخوض الأطفال والمراهقين للمواقف الايجابية يمكنهم من التعامل بصورة أفضل مع المواقف السلبية، ويُعد هذا إحدى القوى الإنسانية، فقد وجد أن المعتقدات الإيجابية كالمثابرة، كان لها دور فعال في تحقيق التوافق مع الخبرات السلبية، بما في ذلك الأمراض الخطيرة التي تهدد الحياة، ومن القوى الإنسانية كذلك، الاعتماد على هذه القوى دون تجاهل أو تقليل من قيمة سلبيات الواقع، وبينما يظهر الواقع أن الحالات الانفعالية الإيجابية والحالات الانفعالية السلبية تستمر في التأرجح في نمط دوري من موقف إلى آخر، إذ أن المحك الذي يبدو أكثر مصداقية لأوجه القوى الإنسانية هو تطور الاستعدادات الشخصية نحو الثقة بالنفس والشعور بالتماسك الذاتي والتصميم الذاتي والشجاعة والتفاؤل والإيمان والأمل من ناحية، وتجنب الميول الدائمة المرتبطة بالعجز المتعلم والخضوع واليأس من ناحية أخرى، كما إن أوجه القوى الإنسانية مثل القدرة على المداومة والمثابرة تحت ظروف صعبة، ربما تنمو بالتدريج، كلما تعود الأفراد على مواجهة التحدي (ستوكلز، 2003: 461-462).

إن نقاط القوة في الشخصية (الشجاعة) تتطور بشكل مكثف وأن تدخلات الوقاية الصحية تكون أكثر فعالية خلال مرحلة الطفولة والمراهقة والتي تشمل هذه النقاط عدة جوانب (معرفية وأخلاقية وعاطفية وشخصية) وهي تتطور معاً، ويجب على الأفراد في هذه الفئة العمرية التعرف على المصطلحات والسلوكيات التي تشير إلى نقاط القوة الشخصية لتحديد هذه الخصائص في أنفسهم والآخرين، وبالتالي تطورها بشكل أكثر استقلالية بحلول سن الحادية عشرة، حيث يصبح لدى الأطفال والمراهقين قدرة أكبر على التفكير المجرد مما يمكنهم من تحديد نقاط القوة في الشخصية من خلال سلوكيات أكثر تعقيداً كما يؤكد على ذلك جان بياجيه (Dazevedo, et al., 1968) (4: 2024)

• الشجاعة Courage

تعد الشجاعة واحدة من نقاط القوة ذات الأهمية الكبيرة بين قوى الشخصية الإنسانية التي تعكس الإرادة التي تصاحبها عين منفتحة نحو أهداف عظيمة ليس من السهل تحقيقها. ولكي نصف سلوكاً ما بالشجاعة، فلا بد أن يكون في مواجهة معارضة قوية. هذه القوة تُعد موضع تقدير في كل زمان ومكان، ففي كل ثقافة تتجسد في الأبطال الذين يضربون الأمثال في الشجاعة. ولهذه القوة الكبرى ثلاث مسارات أولية (في كل مكان وكل زمان) :

1- الجسارة والإقدام: لا تتراجع ولا تتكفى أمام التهديد، أو التحدي، أو الألم، أو الصعوبات. الجسارة أكبر من الأقدام، نراها في الحرب تحت النيران، حيث تهديد السلامة الجسمية فالجسارة تشير إلى مواجهة مواقف عقلية ووجدانية غير مقبولة، أو صعبة، أو خطيرة. وقد ميّز الباحثون عبر السنين بين الجسارة الأدبية والجسارة الفيزيائية، وهناك معيار آخر لتمييز الجسارة وهو وجود الخوف أو غيابه، الشخص الشجاع يستطيع أن يفصل بين الجانب

الوجداني والجانب السلوكي في الخوف، فيقاوم الاستجابة السلوكية بالهروب، ليوافق الموقف المثير للخوف بالرغم من المعاناة الشخصية والجسمية. إن الجراءة وعدم الخوف والاندفاع لا تدخل ضمن الجسارة، وإنما تتمثل الجسارة في مواجهة الخوف بالرغم من الشعور بالخوف، لقد اتسعت فكرة الجسارة عبر التاريخ من خلال الشجاعة في ميدان الحرب، وهي الشجاعة الجسمية، ولكنها الآن تشمل الشجاعة (الأدبية الأخلاقية والنفسية، الشجاعة الأخلاقية (الأدبية) هي اتخاذ موقف تعرف أنه سوف يجلب لك المتاعب. أما الشجاعة النفسية فتتضمن ما يتطلبه مواجهة مرض عضال من تفاؤل وتماسك ودون أن يفقد الإنسان تكامله (سليجمان، 2005: 177).

2- المثابرة: المثابرة إنهاء ما يبدأ المرء، والاستمرار في العمل على الرغم من العقبات، تنهي ما تبدأ من أعمال، الشخص المنتج يطلع بالأعمال الصعبة ويتمها بروح مرحة ودون شكوى أو تذمر. فأنت تعمل ما تقول أنك سوف تعمله، بل وأحياناً أكثر ولكن ليس أقل، في نفس الوقت، فإن هذه المثابرة ليست السعي القهري نحو أهداف غير قابلة للتحقيق. فالإنسان المنتج يتسم بالمرونة، والواقعية، والشعور بالرضا، ولا يعذب نفسه بالسعي نحو الكمال (سليجمان، 2005: 177).

3- الأمانة: الأمانة التحدث عن الحقيقة وتقديم الذات بطريقة حقيقية، كونها صادقة وبدون ذريعة. أنت إنسان أمين ليس فقط لأنك تقول الحقيقة، ولكن لأنك تعيش حياتك بأسلوب أصيل يتفق مع حقيقتك. فأنت واقعي و غير مدعي، أنت إنسان حقيقي أصيل (مظهر كحقيقتك) لا يقصد الكاتب بالتكامل والأصالة (من أصيل) مجرد قول الحقيقة للآخرين، وإنما الصدق مع النفس فيما تعلنه عن نفسك أو حين تقدم نفسك للآخرين من حيث نواياك والتزاماتك يتفق لديك الظاهر والباطن ليس في القول فقط وإنما في الفعل أيضاً. (Seligman & Peterson, 2004: 53).

جدول رقم (1) يوضح تصنيف نقاط القوة في الشخصية (الشجاعة)

القوى الرئيسية	الوصف	المكونات الفرعية (قوى الشخصية الإيجابية)
الشجاعة Courage	نقاط القوة الانفعالية التي تتضمن فرص	7- الجسارة والاقدام: مواجهة مختلف التحديات والصعاب وعدم الخوف.
	الرغبة في إنجاز الأهداف في وجه المعارضة، داخلية	8- المثابرة: الاستمرار من خلال المطاولة (طول النفس) في القيام بالمهام والواجبات رغم العوائق.
	وخارجية، وتشمل:	9- الصدق: وتعني الاصالة التي تقوم على الصدق قولاً وسلوكاً.

(سليجمان، 2005: 177).

قد تبني الباحث التصنيف النظري لسليجمان وبيترسون وذلك للمبررات التالية:

1- تعد من النظريات الحديثة التي فسرت نقاط القوة في الشخصية والتي ميزت بين الفئات العمرية ونقاط القوة لكل فئة، وذلك باعتبار ان نقاط القوة في الشخصية هي سمات قابلة للتطور عبر مراحل العمر المختلفة.

2- تعتبر النظرية الأكثر تفسيراً وشمولاً لمفهوم نقاط القوة في الشخصية.

3- قدمت النظرية مقياس لقياس نقاط القوة في الشخصية والذي اعتمده الباحث في البحث الحالي بعد اجراء عملية الترجمة.

4- قدمت النظرية تفسيراً يتلاءم مع عينات البحث الحالي وهي الاطفال والمراهقين.

• دراسات سابقة

سيتم استعراض بعض الدراسات السابقة التي تناولت نقاط القوة في الشخصية (الشجاعة) وعلى النحو الاتي:

1. كايناك (Kaynak, 2025)

Relationship Between Well-Being and Social Interest in Adolescents: The Mediating Role of Character Strengths

(العلاقة بين الرفاهية والاهتمام الاجتماعي لدى المراهقين: الدور الوسيط لنقاط القوة في الشخصية)

هدفت الدراسة الى تعرف الدور الوسيط لنقاط القوة في الشخصية في العلاقة بين الرفاهية والاهتمام الاجتماعي لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (452) طالباً وطالبة في المدرسة الثانوية موزعين كالاتي: (282) اناث، (170) ذكور) تتراوح اعمارهم ما بين (13 الى 19 عاماً)، وظهرت نتائج الدراسة ان الاهتمام الاجتماعي يرتبط بشكل ايجابي وهام بالرفاهية وتتوسط قوى الشخصية مثل الشجاعة، العدالة، الاعتدال، والتسامي العلاقة بين الاهتمام الاجتماعي والرفاهية في حين ان قوى الانسانية لا تفعل ذلك (Kaynak, 2025: 31).

2. هوكنسون وكارلسون (Hokanson and Karlson, 2013)

Borderlands: developing character strengths for a knowmadic world

(حدود: تطور نقاط قوة الشخصية لعالم واعٍ)

تهدف الدراسة الى تسليط الضوء على نقاط قوة الشخصية غير المعرفية مثل الابداع والشجاعة، وشملت عينة الدراسة الفئات العمرية لمرحلة التعليم الابتدائي من (6-11) سنة، ومرحلة التعليم الثانوي من (12-18) سنة، وأظهرت نتائج الدراسة تطور معظم نقاط القوة في الشخصية خلال مرحلة الطفولة والمراهقة وذلك بتأثير الاسرة

والمجتمع، فضلا عن انها اظهرت تجاوز المعرفة التخصصية الى سمات الشخصية المعتادة في الدراسات مثل الاستقلالية والمثابرة. (Hokanson & Karlson, 2013: 107)

• منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهجية البحث

لما كان البحث الحالي يهدف إلى قياس نقاط القوة في الشخصية (الشجاعة) عند الأطفال والمراهقين، فقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي الذي 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، 2000: 324).
أعتمد الباحث الدراسات المستعرضة التي تتدرج تحت منهج الدراسات التطورية من الدراسات الوصفية، "حيث تجمع البيانات من هذا النوع من الدراسات من عينة تسحب من مجتمع البحث تمثل شرائح عمرية أو صفية مختلفة في الوقت نفسه لتظهر التطور في الخاصية موضوع الاهتمام عبر الزمن أو الصف، وهذا ما يحدث في الدراسات النمائية في علم نفس النمو (البطش و ابو زينة، 2007: 245).

ثانياً: إجراءات البحث:

1- مجتمع البحث

يقصد بمجتمع البحث المجموعة ذات العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة (عودة و ملكاوي، 1992: 112)، إذ تمثل هذه المجموعة كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي هي في متناول الدراسة (داود وعبد الرحمن، 1990: 163)، وتكون مجتمع البحث الحالي من الاطفال والمراهقين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والاعدادية في مدينة بغداد للمديريات الست (الرصافة الاولى والثانية والثالثة، والكرخ الاولى والثانية والثالثة) للدراسة الصباحية وللعام الدراسي 2024-2025.

2. عينة البحث

أ. اختيار عينة المدارس:

تم اختيار عينة من مديريات التربية بالطريقة الطبقية العشوائية، بلغ عددها ست مديريات هي: مديرية تربية الكرخ (الأولى، والثانية، والثالثة) ومديرية تربية الرصافة (الأولى، والثانية، والثالثة)، ثم اختيرت عشوائياً مدرسة ابتدائية للذكور ومثلها للإناث من كل مديرية لتغطي العمرين (10، 11) سنة، واختيرت مدرسة متوسطة للذكور ومثلها للإناث من كل مديرية لتغطي الاعمار (12، 13، 14) سنة، واختيرت مدرسة ثانوية للذكور ومثلها للإناث من كل مديرية لتغطي الاعمار (15، 16، 17) سنة، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2) عينة البحث موزعة بحسب المدرسة والفئة العمرية والجنس

الم جم وع	17		16		15		14		13		12		11		10		الفئة العمرية بالسنوات المدارس	ال م د م ر ي ة
	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ		
10													2	3	2	3	السيادة الوطنية الابتدائية المختلطة	ك 1
18		3		3		3		3		3		3					ثانوية الكرخ للبنين	
12	2		2		2		2		2		2						ثانوية الكرخ للبنات	
10													3	2	3	2	مدرسة الربيع الابتدائية المختلطة	ك 2
6								2		2		2					متوسطة المجد العربي للبنين	
9							3		3		3						متوسطة الحوراء للبنات	
6		2		2		2											اعدادية العامل للبنين	
9	3		3		3												اعدادية الامل للبنات	
10													2	3	2	3	ابتدائية عبد المحسن الكاظمي المختلطة	
9								3		3		3					متوسطة دجلة للبنين	
6							2		2		2						متوسطة الزهراء للبنات	ك 3
9		3		3		3											اعدادية الكاظمية للبنين	
6	2		2		2												اعدادية العزة للبنات	
10													3	2	3	2	مدرسة ابو القاسم الشابي الابتدائية المختلطة	
6								2		2		2					متوسطة ابي فراس الحمداني للبنين	
9							3		3		3						متوسطة البسمة للبنات	ر 1
6		2		2		2											اعدادية المستنصرية للبنين	
9	3		3		3												اعدادية القناة للبنات	
16							2		2		2		2	3	2	3	مدرسة الشهيد عباس الزبيدي الاساسية	
9								3		3		3					متوسطة علي الهادي للبنين	
9		3		3		3											اعدادية الشهيد ابو هدي المهندس للبنين	ر 2
6	2		2		2												اعدادية بلقيس للبنات	

10													3	2	3	2	مدرسة طارق بن زياد الابتدائية المختلطة	3
6							2		2		2						متوسطة الرضوان للبنين	
9							3		3		3						متوسطة الخورنق للبنات	
6		2		2		2											اعدادية ارض السواد للبنين	
9	3		3		3												اعدادية الهدى للبنات	
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	المجموع الكلي	
0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		

ب. اختيار عينة الاطفال والمراهقين:

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي وباعتماد على حجم العينة للدراسات السابقة تم اختيار عينة مكونة من (240) طفلاً ومراهقاً، توزعت بواقع (30) مفحوصاً لكل عمر، مناصفة بين الذكور والإناث من طلبة المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، عينة عشوائية متعددة المراحل لتغطي الأعمار (10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17) سنة الموجودين في الصفوف الدراسية الخامس والسادس الابتدائي، والاول والثاني والثالث المتوسط، والرابع والخامس والسادس الاعدادي على التوالي، وكما في الجدول (2).

3- أداة البحث

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي تطلب الأمر توفر أداة لقياس متغير البحث وبعد الاطلاع على الادبيات والدراسات تم تبني اداة لقياس نقاط القوة في الشخصية(الشجاعة)، وقد اعتمدت الخطوات المناسبة لهذه الاداة وعلى النحو الاتي:

مقياس نقاط القوة في الشخصية (الشجاعة).

■ التحليل الإحصائي لفقرات مقياس نقاط القوة في الشخصية(الشجاعة).

يشكل التحليل الإحصائي لعناصر المقياس إجراءً أساسياً عند تنفيذ أي أداة قياس للتأكد من الخصائص السيكومترية لعناصر المقياس، مما يساعد الباحثين في اختيار العناصر ذات الخصائص المواتية، وبالتالي تعزيز صلاحية المقياس وموثوقيته (anastasi & urbina, 1997: 172)، لذا قام الباحث بأجراء التحليل الإحصائي وفق الآتي:

1. المؤشرات الإحصائية لعينة التحليل الإحصائي لمقياس نقاط القوة في الشخصية (الشجاعة):

تشير الأدبيات العلمية إلى أن أحد المؤشرات الإحصائية الحيوية التي تميز أي أداة قياس هو تحديد طبيعة توزيعها، والذي يمكن التحقق منه من خلال مقياسين أساسيين: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. يشير الانحراف المعياري الأدنى، الأقرب إلى الصفر، إلى درجة من التجانس أو التقارب بين قيم التوزيع. (البياتي و اثناسيوس، 1977: 217).

علاوة على ذلك، يعد الالتواء والتفرطح من الخصائص الجوهرية لأنماط التوزيع، ويشير معامل الالتواء إلى مدى تركيز القيم في نقاط التوزيع المختلفة، بينما يعكس معامل التفرطح تركيز القيم في منطقة معينة من التوزيع

(عودة و الخليلي، 1988: 79-81)، ويكون التوزيع التكراري متماثلاً حينما تتطابق قيم الوسط الحسابي والوسيط والمنوال، ويكون التوزيع التكراري ملتوياً سالباً أو موجباً حينما تكون قيم هذه المقاييس الثلاثة لا تنطبق مع بعضها البعض (فيركسون، 1991: 78)، وقد تطلب ذلك من الباحث استعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package for Social Science) في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية، وكما موضحة في جدول (3).

جدول (3) قيم المؤشرات الإحصائية لمقياس نقاط القوة في الشخصية (الشجاعة)

المؤشرات الإحصائية	الوسط الحسابي	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين	الالتواء	التفرطح	أقل درجة	أعلى درجة	المدى
الشجاعة	42.45	43	46	7.05	49.82	-0.379	-0.319	24	57	33

يكشف تحليل الجدول المذكور أعلاه أن درجات الفصيلة تقارب تكوين التوزيع الطبيعي، حيث أن قيم المتوسط والوسيط والمنوال متطابقة تقريباً. تقترب معاملات الالتواء والتفرطح من الصفر، عندما تكون معاملات الالتواء والتفرطح قريبة من الصفر، سواء كانت إيجابية أو سلبية، فهذا يشير إلى أن شكل توزيع الدرجات يقترب من التوزيع الطبيعي، وبالتالي، يعتبر المقياس فعالاً في قياس البنية النفسية، وتمثل العينة السكان، مما يسهل تعميم النتائج التي تم الحصول عليها من تطبيق هذا المقياس (عودة و الخليلي، 1998: 86).

2. حساب الخصائص السايكومترية للفقرات:

أ. القوة التمييزية للفقرات (Discrimination Power of Items): يقصد بتمييز الفقرة أي التمييز بين الطلبة الذين يتمتعون بقدرة كبير من السمة، والطلبة الأقل قدرة في السمة المقاسة، ويتم ذلك التمييز من خلال الفقرات المدرجة في المقياس (ملحم، 2000: 324)، وقد استخراج الباحث معاملات القوة التمييزية لفقرات مقياس نقاط القوة في الشخصية، ومن أجل إيجاد القوة التمييزية لفقرات المقياس اتبع الباحث أسلوب المجموعتين المتطرفتين كالآتي: بعد أن تم تطبيق مقياس نقاط القوة في الشخصية على عينة التحليل الإحصائي البالغة (240) من الاطفال والمراهقين، ولاستخراج القوة التمييزية تم اختيار العمر الاصغر وهو (10 سنوات) ليكون المجموعة الدنيا والعمر الاكبر وهو (17 سنة) ليكون المجموعة العليا، فقد شملت المجموعتان (60) طفل ومراهق، بحيث ان كل مجموعة ضمت (30) طفل ومراهق.

استخدم الباحث اختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للتأكد من الأهمية الإحصائية في حساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين فيما يتعلق بدرجات كل فقرة داخل كل مجال، بناءً على فرضية أن قيمة التائية المحسوبة تشير إلى القوة التمييزية للفقرة. تم تحديد أن جميع الفقرات مميزة ودالة احصائياً لأنها تظهر التفرد بسبب أهميتها الإحصائية، إذ ان قيمتها التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.00) بدرجة حرية (58) وعند مستوى دلالة (0.05). والجدول (4) يبين نتائج حساب القوة التمييزية للفقرات.

جدول (4) القوة التمييزية لفقرات مقياس نقاط القوة في الشخصية (الشجاعة)

ت الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة الثانية المحسوبة	مستوى دلالة 0.05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الشجاعة						
25	4.700	0.535	2.700	1.119	8.878	دالة
26	4.167	0.379	3.033	1.273	4.698	دالة
27	4.600	0.498	2.467	1.525	7.319	دالة
28	5.000	0.000	3.567	0.679	11.622	دالة
29	4.200	0.805	3.033	0.890	5.351	دالة
30	4.333	0.547	2.667	1.184	7.034	دالة
31	4.333	0.802	2.900	0.759	7.145	دالة
32	4.967	0.183	1.700	1.466	12.175	دالة
33	4.967	0.183	2.033	1.326	12.066	دالة
34	4.933	0.365	2.633	0.928	12.698	دالة
35	3.900	0.960	2.467	0.629	6.878	دالة
36	4.767	0.504	2.700	1.149	9.066	دالة

2. الاتساق الداخلي (صدق الفقرات): تم حساب الاتساق الداخلي بالطريقة الآتية:

أ. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الرئيسي والمجال الفرعي الذي تنتمي اليه:

يعني ذلك أيجاد معامل الارتباط بين الأداء على كل فقرة من فقرات المقياس، والأداء العام للاختبار (kaplan 147: 1982, & saccuzzo ، ويقصد به حساب علاقة درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال لكل فرد من أفراد العينة وهذا يعطي مؤشرا على الاتساق الداخلي للمقياس لأنها تشير الى تجانس فقرات المقياس في قياس الظاهرة السلوكية، إذ أن كل فقرة من فقرات الاسلوب تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه الاسلوب ككل. (الكبيسي، 2010: 272).

في تقييم صحة الفقرة، اعتمد الباحث على معامل بيرسون للارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الإجمالية للمجال الأساسي والمجال الفرعي، لكون أن درجات الفقرة مستمرة ومتدرجة. يشار إلى أن عينة صدق الفقرات ضمت (240) طفلاً ومراهقاً في الدراسة الحالية. أظهر التحليل أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مقارنتها بالقيمة الحرجة لمعامل الارتباط التي تبلغ (0.126) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (238). تشير هذه النتيجة إلى أن المقياس يوضح الدقة في قياس الظاهرة التي كان من المفترض ان يقيسها، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الرئيسي والمجال الفرعي الذي تنتمي اليه

رقم المجال	المجال الرئيسي	المجال الفرعي	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال الرئيسي الذي تنتمي اليه	ارتباط الفقرة بالمجال الفرعي الذي تنتمي اليه
1	الشجاعة	الجسارة والاقدام	25	0,541	0,655
			26	0,488	0,561
			27	0,454	0,689
			28	0,618	0,604
		المثابرة	29	0,481	0,571
			30	0,450	0,490
			31	0,446	0,575
			32	0,614	0,827
		الصدق	33	0,617	0,756
			34	0,537	0,674
			35	0,481	0,536
			36	0,560	0,671

ب. علاقة المجالات الفرعية بالمجالات الرئيسية التي تنتمي اليها :

لغرض حساب قيمة معامل الارتباط بين المجالات الفرعية بالمجالات الرئيسية التي تنتمي اليها ، فقد استعمل معامل ارتباط بيرسون ، وتبين أن جميع معاملات الارتباط دالة أحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (238) وأن قيمتها الجدولية تساوي (0,126) وكما مبين في الجدول (6).

جدول (6) معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية بالمجالات الرئيسية التي تنتمي اليها

رقم المجال	المجال الرئيسي	المجالات الفرعية	ارتباط المجالات الفرعية بالمجال الرئيسي الذي ينتمي اليه
1	الشجاعة	الجسارة والاقدام	0,804
		المثابرة	0,793
		الصدق	0,827

❖ الخصائص القياسية (السيكومترية) للمقياس :

وقد قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس على وفق الخطوات الآتية:

أولاً : صدق المقياس (Validity of the Scale) :

يُعد مفهوم الصدق أحد المفاهيم الأساسية في مجال القياس النفسي، ويعني الصدق إنَّ المقياس يقيس ما أُعد لقياسه (fonng & higgitt, 1994: 22)، وقد عمد الباحث الى استخراج مؤشرين لصدق المقياس هما الصدق الظاهري ، وصدق البناء، وفيما يأتي توضيح لكيفية التحقق من كل مؤشر منهما:-

الصدق الظاهري:

تأكد الباحث من الصدق الظاهري لمقياس قوة الشخصية (الشجاعة). قُدم المقياس إلى مجموعة من المحكمين في مجال العلوم التربوية والنفسية (17) لتقييم صحة الحقول والفقرات في قياس نقاط القوة الشخصية (الشجاعة). تم تحديد حد قبول 80% من آراء المحكمين للفقرة، وتم النظر في ملاحظاتهم والأخذ بها.

أ- صدق البناء (Constrcut Validity):

وقد تحقق الباحث من صدق البناء من خلال المؤشرات، التمييز من خلال إيجاد الفروق بين المجموعتين المتطرفتين، علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجالات الرئيسية والمجالات الفرعية التي تنتمي إليها.

ثانياً: ثبات المقياس Scale Reliability.

وقد تم حساب الثبات بطريقتي إعادة الاختبار والفاكرونباخ وكالاتي:

أولاً : طريقة إعادة الاختبار Test-Retest Method

لاستخراج الثبات بهذه الطريقة، تمت إعادة إعطاء المقياس لعينة الثبات التي تضم (40) طفلاً ومراهقاً بفاصل زمني قدره (14) يوماً من التطبيق الأولي. بينت آدامز (Adams) أن إعادة تطبيق المقياس لتحديد ثباته يجب ألا تتجاوز فترة أسبوعين من التطبيق الأول. بعد ذلك، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات من التطبيقين الأول والثاني، اذ ظهرت قيم الثبات (0.89)، وهو معامل ثبات جيد حسب محك التباين المفسر المشترك.

ثانياً : معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي Cronbach Alpha Coefficient

للتأكد من الثبات من خلال هذه الطريقة، تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على استجابات عينة التحليل الإحصائي، والتي بلغ مجموعها (240) إجابة. بعد تطبيق المعادلة، تم تحديد قيم الثبات لتكون (0.87). تعتبر هذه القيمة مقبولة وتعكس معامل ثبات عالي، مما يدل على أن هذا المقياس يتميز بالاتساق الداخلي. (cronback, 1960: 63).

وصف مقياس بصيغته النهائية : يتألف مقياس نقاط القوة في الشخصية (الشجاعة) في البحث الحالي بصورته النهائية من (12) فقرة وكل فقرة لها خمسة بدائل، وأعطاهم الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) للفقرات الايجابية والعكس للفقرات السلبية، لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب للمجال هي (60) درجة، وأقل درجة يحصل عليها في المجال (12) درجة، وبذلك فإن المتوسط النظري للمجال يبلغ (36).

*** عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:**

الهدف: التعرف على الشجاعة لدى الاطفال والمراهقين تبعاً لمتغيري (العمر ، الجنس).
أ. تبعاً للأعمار (10- 11- 12- 13- 14 - 15 - 16 - 17) سنة.

تحقيقاً لهذا الهدف طبق الباحث مقياس نقاط القوة في الشخصية على عينة البحث البالغة (240) فرد. وقام باخذ استجابات العينة على مكون الشجاعة حيث تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عمر. وعند معرفة دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية والمتوسط الفرضي، كانت النتائج كما موضحة في الجدول (7).

الجدول(7)

متوسطات درجات الشجاعة وانحرافاتها المعيارية والقيم التائية المحسوبة والجدولية ومستوى دلالتها تبعاً للعمر

العمر بالسنوات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
10 سنوات	30	31,367	4,860	36	5,223	2,045	دالة لصالح الفرضي
11 سنة	30	35,867	3,298	36	0,221	2,045	غير دالة
12 سنة	30	39,967	3,023	36	7,186	2,045	دالة لصالح الحسابي
13 سنة	30	40,733	2,318	36	11,189	2,045	دالة لصالح الحسابي
14 سنة	30	44,332	2,869	36	15,901	2,045	دالة لصالح الحسابي
15 سنة	30	46,433	2,473	36	23,133	2,045	دالة لصالح الحسابي
16 سنة	30	49,400	2,673	36	27,459	2,045	دالة لصالح الحسابي
17 سنة	30	51,467	2,145	36	39,457	2,045	دالة لصالح الحسابي

للتأكد من مستوى الشجاعة بين الأطفال والمراهقين حسب العمر، صاغ الباحث معياراً عن طريق الجمع (المتوسط الفرضي+الانحراف المعياري) و (المتوسط الفرضي- الانحراف المعياري). قام الباحث بحساب المتوسط الافتراضي والانحراف المعياري للدرجات، وبلغ المتوسط الفرضي (36)، والانحراف المعياري الكلي (7.058). وبالتالي، تم تحديد المعيار كما هو موضح في جدول (8).

جدول (8) معيار معرفة مستوى الشجاعة

مستوى منخفض	مستوى متوسط	مستوى عالي
اقل من 28,942	28,942 - 43,058	اكثر من 43,058

وبعد مقارنة المتوسط الحسابي للعينة لكل عمر على مكون الشجاعة بالمعيار المشار اليه اعلاه يمكن الحكم على مستوى الشجاعة لكل عمر كما يأتي:

1. مستوى الشجاعة لدى العمر (10 سنوات) كان متوسط لان الوسط الحسابي بلغ (31,367) وهو يقع ضمن المستوى المتوسط.
2. مستوى الشجاعة لدى العمر (11 سنة) كان متوسط لان الوسط الحسابي بلغ (35,867) وهو يقع ضمن المستوى المتوسط.
3. مستوى الشجاعة لدى العمر (12 سنة) كان متوسط لان الوسط الحسابي بلغ (39,967) وهو يقع ضمن المستوى المتوسط.
4. مستوى الشجاعة لدى العمر (13 سنة) كان متوسط لان الوسط الحسابي بلغ (40,733) وهو يقع ضمن المستوى المتوسط.
5. مستوى الشجاعة لدى العمر (14 سنة) كان عالي لان الوسط الحسابي بلغ (44,332) وهو يقع ضمن المستوى العالي.
6. مستوى الشجاعة لدى العمر (15 سنة) كان عالي لان الوسط الحسابي بلغ (46,433) وهو يقع ضمن المستوى العالي.
7. مستوى الشجاعة لدى العمر (16 سنة) كان عالي لان الوسط الحسابي بلغ (49,400) وهو يقع ضمن المستوى العالي.
8. مستوى الشجاعة لدى العمر (17 سنة) كان عالي لان الوسط الحسابي بلغ (51,467) وهو يقع ضمن المستوى العالي.

ب . تبعا للجنس (ذكور، اناث)

بعد ان قام الباحث باستخراج النتائج لمكون الشجاعة تبعا للعمر قام الباحث باستخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من الذكور والاناث ولكل عمر من الاعمار . وعند معرفة دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية والمتوسط الفرضي لكل من الذكور والاناث، كانت النتائج كما موضحة في الجدول (9).

الجدول (9)

متوسطات درجات الشجاعة وانحرافات المعيارية والقيم التائية المحسوبة والجدولية ومستوى دلالتها تبعاً لمتغير الجنس

العمر بالسنوات	العدد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
10 سنوات	15	ذكور	31,667	4,995	36	3,359	2,145	دالة لصالح الفرضي
	15	اناث	31,066	4,876	36	3,919	2,145	دالة لصالح الفرضي
11 سنة	15	ذكور	36,266	3,535	36	0,291	2,145	غير دالة
	15	اناث	35,467	3,114	36	0,663	2,145	غير دالة
12 سنة	15	ذكور	39,933	3,217	36	4,733	2,145	دالة لصالح الحسابي
	15	اناث	40,000	2,928	36	5,291	2,145	دالة لصالح الحسابي
13 سنة	15	ذكور	41,200	2,484	36	8,112	2,145	دالة لصالح الحسابي
	15	اناث	40,267	2,120	36	7,801	2,145	دالة لصالح الحسابي
14 سنة	15	ذكور	44,667	3,199	36	10,493	2,145	دالة لصالح الحسابي
	15	اناث	44,000	2,563	36	12,084	2,145	دالة لصالح الحسابي
15 سنة	15	ذكور	46,533	2,875	36	14,195	2,145	دالة لصالح الحسابي
	15	اناث	46,332	2,093	36	19,133	2,145	دالة لصالح الحسابي
16 سنة	15	ذكور	49,600	2,898	36	18,182	2,145	دالة لصالح الحسابي
	15	اناث	49,200	2,513	36	20,339	2,145	دالة لصالح الحسابي
17 سنة	15	ذكور	51,533	2,199	36	27,347	2,145	دالة لصالح الحسابي
	15	اناث	51,400	2,165	36	27,549	2,145	دالة لصالح الحسابي

يتبين من الجدول اعلاه ما يأتي:

1. مستوى الشجاعة لدى العمر (10 سنوات) من الذكور والاناث كان متوسط لكون المتوسط الحسابي لهم يقع ضمن المستوى المتوسط.
2. مستوى الشجاعة لدى العمر (11 سنة) من الذكور والاناث كان متوسط لان المتوسطات الحسابية تقع ضمن المستوى المتوسط.
3. مستوى الشجاعة لدى العمر (12 سنة) من الذكور والاناث كان متوسط لان المتوسطات الحسابية تقع ضمن المستوى المتوسط.
4. مستوى الشجاعة لدى العمر (13 سنة) من الذكور والاناث كان متوسط لان المتوسطات الحسابية تقع ضمن المستوى المتوسط.
5. مستوى الشجاعة لدى العمر (14 سنة) من الذكور والاناث كان عالي لان المتوسطات الحسابية تقع ضمن المستوى العالي.
6. مستوى الشجاعة لدى العمر (15 سنة) من الذكور والاناث كان عالي لان المتوسطات الحسابية (تقع ضمن المستوى العالي).
7. مستوى الشجاعة لدى العمر (16 سنة) من الذكور والاناث كان عالي لان المتوسطات الحسابية تقع ضمن المستوى العالي.
8. مستوى الشجاعة لدى العمر (17 سنة) من الذكور والاناث كان عالي لان المتوسطات الحسابية تقع ضمن المستوى العالي.

تفسير النتائج ومناقشتها:

قام الباحث بتفسير نتائج بحثه ومناقشتها في ضوء المؤشرات التي توصل اليها على وفق الاهداف المرسومة لها ، وذلك في ضوء الاطار النظري ونتائج الدراسات السابقة، وعلى النحو الاتي:
التعرف على نقاط القوة في الشخصية لدى الاطفال والمراهقين تبعاً لمتغيري (العمر ، الجنس).
أظهرت النتائج وجود قوة (الشجاعة) في الشخصية عند الاطفال والمراهقين للاممار (10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17) سنة.

أ-تبعاً لمتغير العمر

وفقا للنتائج فإنها اثبتت إن هذه القوة (الشجاعة) هي ذات مسار تطوري مرحلي من عمر (10 الى 17) سنة، أي أن هذه القوة تكون ذات علاقة طردية مع عمر الفرد طفلا كان أم مراهقا، إذ إنها وكما أظهرتها النتائج، أنها بدأت بمستوى متوسط، وبدأت بالتطور تدريجيا حتى وصلت الى مستوى عال في المراحل العمرية من (15الى 17) سنة، و في عمر 14 سنة تراوحت بين متوسط وعال ، وتتفق نتيجة البحث الحالي مع ما توصلت له الدراسات السابقة مثل دراسة كاينك التي أظهرت امتلاك الاطفال والمراهقين لنقاط القوة في الشخصية (الشجاعة)، وأظهرت نتائج البحث ايضا ان الاهتمام الاجتماعي يرتبط بشكل ايجابي وهام بالرفاهية وتتوسط قوى الشخصية (الشجاعة)، العلاقة بين الاهتمام الاجتماعي والرفاهية.

ب-تبعاً لمتغير الجنس

بحسب نتائج البحث التي أظهرت ان هناك مستويات واحدة بحسب متغير الجنس في نقاط قوة الشجاعة إذ تساوى فيها الذكور والاناث في هذه النقطة من عمر (10الى 13) سنة، وهذا يدل على ان متغير الجنس لا يؤثر في هذه القوة (الشجاعة) على الاطفال والمراهقين، في حين كان مستوى الشجاعة، عالٍ عند كلا الجنسين في عمر (14-17) سنة، وهذا دليل أيضا على ان متغير الجنس لأثر له في هذه القوة للمراهقين في هذه المرحلة العمرية.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث يمكن استنتاج الاتي:

- 1- هناك تأثير للمواقف والعلاقات الاجتماعية في تطور قوى الشجاعة في الشخصية عند الاطفال والمراهقين.
- 2- المشاعر الايجابية لها دور كبير في تعزيز قوى الشجاعة في الشخصية وبالتالي تحقيق التوافق مع الخبرات السلبية.
- 3- تمتع الاطفال والمراهقين بنوع عالي من التفكير المجرد يمكنهم من فهم وتحديد قوة الشجاعة في الشخصية.
- 4- ان العوامل البيولوجية والاسرة والمدرسة وجماعة الرفاق جميعها تساهم في تطور قوى الشجاعة في الشخصية، وذلك على اعتبار ان قوى الشجاعة في الشخصية هي عادات تظهر في الافكار والمشاعر والافعال.
- 5- الخبرات السلبية والمواقف المؤلمة تُضعف من قوة الشجاعة في الشخصية عند الاطفال والمراهقين.

التوصيات:

استكمالاً للجوانب المتعلقة بالبحث الحالي لابد من تقديم عدد من التوصيات:

يوصي الباحث وزارة التربية بما يأتي:

- 1- توجيه المؤسسات التعليمية بضرورة تعزيز قوة الشجاعة في الشخصية من طريق المواد الدراسية وذلك بتضمينها أنشطة ترتبط بمجالات هذه القوة بإشراف خبراء مختصين.
- 2- تضمين المناهج الدراسية نشاطات تساعد الاطفال والمراهقين في التوافق مع الخبرات السلبية وذلك لما تسببه من انخفاض او ضعف في قوة الشجاعة في الشخصية.

المقترحات:

يقترح الباحث اجراء دراسات لاحقة وعلى النحو الاتي:

- 1- تعرف تطور قوة الشجاعة في الشخصية عند كبار السن.
- 2- تطور التوافق النفسي وعلاقته بقوة الشجاعة في الشخصية.
- 3- تعرف تطور قوة الشجاعة في الشخصية وعلاقتها بالحكم الخلفي.
- 4- تعرف تطور قوة الشجاعة في الشخصية وعلاقتها بالاهتمام الاجتماعي.
- 5- تطور التفكير الايجابي وعلاقته بقوة الشجاعة في الشخصية.

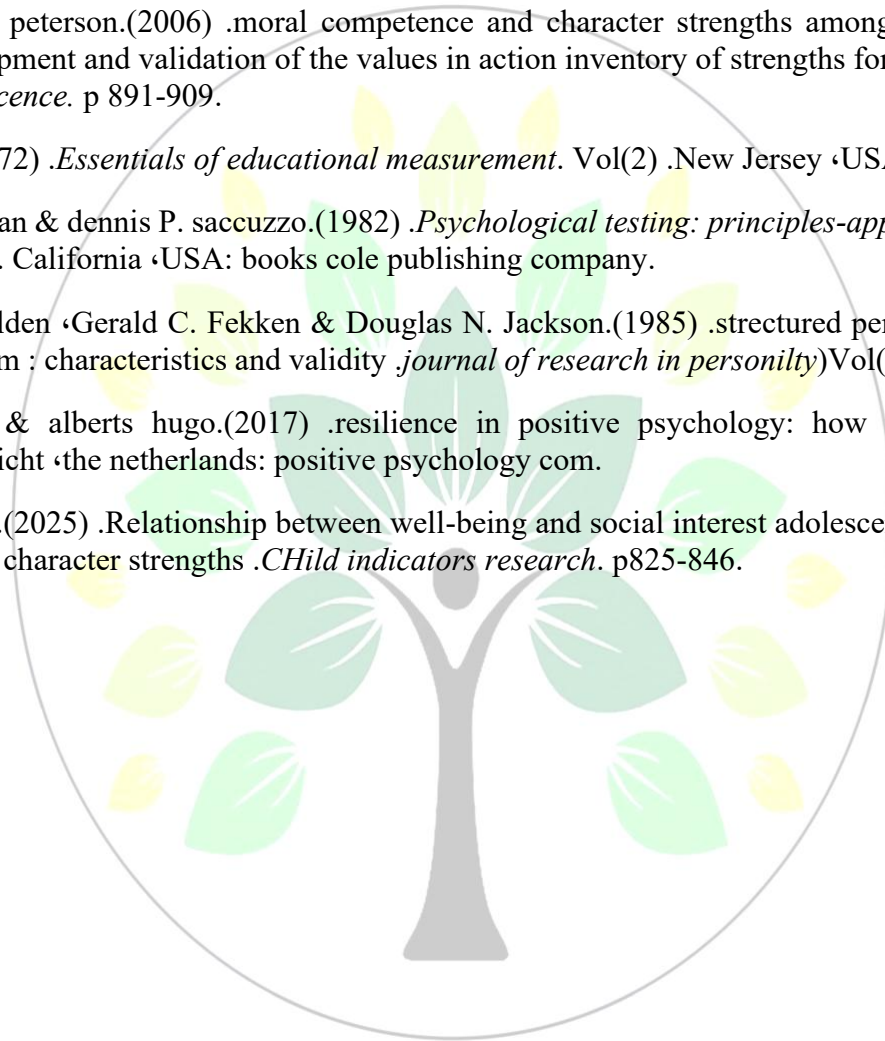
المصادر

- عودة، احمد سليمان، والخليلي، يوسف خليل (1988)، الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية، المجلد الثاني، دار الامل، الاردن.
- عودة، احمد سليمان (1998)، الاحصاء التربوي مفاهيمه اساليبه وتطبيقاته، دار الامل، عمان، الاردن.
- عودة، احمد سليمان (2002)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، الاصدار الخامس، كلية العلوم التربوية-جامعة اليرموك، أربد، الاردن.
- عودة، احمد سليمان، وملكاوي، فتحي (1992)، اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية، المجلد الثاني، مكتبة الكناني، الاردن.
- أسبينول، أورسولا استودينجر (2006)، بعض القضايا الرئيسية في مجال سيكولوجية القوى الانسانية، ترجمة: علاء الدين كفاقي، المجلس الاعلى للثقافة، القاهرة، مصر.
- العيد، فقيه، وعزوزي، ابراهيم (2022)، مقدمة في علم النفس الايجابي والصحة النفسية الايجابية، عالم الكتب الحديث، عمان.
- امطانيوس، ميخائيل (1999)، القياس والتقويم في التربية الحديثة، جامعة دمشق، سوريا.
- دولفاي، انتونيل (2012)، علم النفس الايجابي للجميع مقدمة مفاهيم وتطبيقات في العمر المدرسي، المجلد الاول، ترجمة: مرعي سلامة يونس، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- معمريه، بشير (2013)، علم النفس الايجابي اتجاه جديد لدراسة القوى والفضائل الانسانية، دراسات نفسية، 97-158.
- بياجييه، جان (1986)، التطور العقلي لدى الاطفال، دار ثقافة الاطفال، بغداد.
- فيركسون، جورج (1991)، التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة: هناء العكلي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

- باشن، حمزة، وحسبية، بيرازوان (2022)، مكامن القوى في الشخصية والفضائل الانسانية لدى الشباب الجامعي دراسة ميدانية في مجال علم النفس الايجابي، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مجلد 15، العدد 2، 317.
- ستوكلز، دانييل (2003)، سيكولوجية القوى الانسانية، ترجمة: صفاء يوسف الاعسر، وآخرون، المجلس الاعلى للثقافة، القاهرة.
- ابو علام، رجاء محمود (1987)، قياس وتقويم التحصيل الدراسي، دار القلم، الكويت.
- ملحم، سامي (2000)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- محمد، سعيد فرح (1985)، الطفولة والثقافة والمجتمع، مكتبة مصر للطباعة والنشر، القاهرة.
- ابو الحسن، سميرة (2008)، العلاقة بين فعالية الذات واستراتيجية المواجهة لدى عينات متباينة من المراهقين، مركز البحوث والدراسات النفسية، كلية الاداب-جامعة القاهرة، مصر.
- ابو غوش، سناء شاكر (2011)، مقياس للتفكير المنطقي والتحقق من خصائص السيكمترية في ضوء نماذج الاستجابة للفقرة لدى الطلبة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان، الاردن.
- الزيباري، صابر عبد الله سعيد (1997)، الخصائص السيكمترية لاسلوبى المواقف اللفظية والعبارات التقريرية في بناء مقياس الشخصية، جامعة بغداد-كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية، العراق.
- العساف، صالح بن حمد (1995)، المدخل الى العلوم السلوكية، المجلد الاول، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.
- هرمز، صباح حنا، وابراهيم، يوسف حنا (1988)، علم النفس التكويني، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، العراق.
- الاعسر، صفاء يوسف، وآخرون (2005)، السعادة الحقيقية: الاستخدام الحديث في علم النفس الايجابي لتتبن مالديك من امكانات الحياة اكثر انجاز، دار العين، القاهرة.
- هظيم، صفاء حنظل (2020)، الرضا عن الماضي وعلاقته بتحديد الذات وقوى الشخصية لدى المرشدين التربويين، اطروحة دكتوراه غير منشورة، مكتبة كلية التربية-الجامعة المستنصرية، العراق.
- علام، صلاح الدين محمود (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسى اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- البياتي، عبد الجبار توفيق، وأثاسيوس، زكريا (1977)، الاحصاء الوصفى والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية، بغداد.
- عدس، عبد الرحمن، وتوق، محي الدين (1995)، المدخل الى علم النفس، المجلد الخامس، دار الفكر للنشر والتوزيع، الاردن.
- المليجي، عبد المنعم، والمليجي، حلمي (1971)، النمو النفسى للطفل والمراهق، المجلد الرابع، دار النهضة العربية، بيروت.
- داود، عزيز حنا، وعبد الرحمن، انور حسين (1990)، مناهج البحث التربوي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

- جبريل، فاروق السعيد (1987)، علم نفس النمو، جامعة المنصورة-كلية التربية للعلوم الانسانية، جمهورية مصر العربية.
- الازيرجاوي، فاضل محسن (1991)، اسس علم النفس التربوي، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، العراق.
- سليجمان، مارتين (2005)، السعادة الحقيقية، ترجمة: صفاء الاعسر، واخرون، دار العين للنشر، القاهرة.
- سليجمان، مارتين (2006)، السعادة الحقيقية، المجلد الاول، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية.
- البحيري، محمد رزق (2011)، الصمود النفسي بتباين بعض المتغيرات لدى عينة من الايتام بطبئي التعلم، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 6.
- زيعور، محمد (2008)، نفسانية الطفولة والمراهقة (قضايا النمو الاساسية)، المجلد الاول، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.
- الريماوي، محمد عودة (2003)، علم نفس الطفل، المجلد الرابع، دار الشروق، عمان، الاردن.
- البطش، محمد وليد، وابو زينة، فريد كامل (2007)، مناهج البحث العلمي - تصميم البحث والتحليل الاحصائي، المجلد الاول، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- اسعد، يونس ميخائيل (1983)، الشخصية القوية، دار غريب للطباعة، جمهورية مصر العربية.
- A. Anastasi. (1976). *Psychological testing* (Vol6). New York: macmillan publishing Inc.
- A. Anastasi & S. Urbina. (1997). *Psychological testing* (Vol7). New Jersey: Prentice hall.
- A. shoshani. (2019). young childrens character and temperamental traits: associations with positive and negative emotions. *frontiers in psychology*. p21.
- A.P.P. Noronha & D.F. Martins. (2016). associations between character strengths and life satisfaction. *acta colombiana de psicologia*. p97-103
- Bimal Charan Swain. (2016). social and emotional problems of adollescents. *journal for interdisciplinary studies*. p2472.
- Brad Hokanson & Roger M. Karlson. (2013). Borderlands: developing character strengths for a knowmadic world. *the international gournal of learning futures* p107-113.
- D.H. Rost ,J.R. Sparfeldt & S.R. Buch. (2009). the factor structure of peterson and seligmans classification of strengths of caracte: A german replication study. *euopean journal of psychological assessmen*, Vol(4)p260-267.
- edwin E. ghiselli , john P. campbell & sheldon zedeck. (1981). *measurement theory for the behavioral sciences*. san francisco ,USA: W.H. freeman and company.
- fonng & higgitt. (1994). *personality theory and clinical princtice*. london ,UK: methuen.

- John W. Santrock.(2006) .*life - span development* .Texas ،USA: University of Texas.
- L. J. Cronbach.(1960) .*Essentials of psychological testing* .New york ،USA: Harper and rao.
- Luiza santos Dazevedo ،Bruna Simoes Tocchetto ،Gabriela Bertoletti Diaz ،Daniela Centenaro Levandowski ،Ana Paula Porto Noronha & ،Caroline Tozzi Reppold.(2024) .children and pre-adolescents comprehension of character strengths : qualitative study .*Psicologia em estudo*. p e54827.
- M. E. Seligman & C. Peterson.(2004) .*character strengths and virtues* Vol(1) .New york ،USA: oxford university.
- N. park & C. peterson.(2006) .moral competence and character strengths among adolescents: the development and validation of the values in action inventory of strengths for youth *journal of adolescence*. p 891-909.
- R. L. Ebel.(1972) .*Essentials of educational measurement*. Vol(2) .New Jersey ،USA: Prentice-hall.
- robert M. kaplan & dennis P. saccuzzo.(1982) .*Psychological testing: principles-application &issues*. Vol(1). California ،USA: books cole publishing company.
- Ronald R. Holden ،Gerald C. Fekken & Douglas N. Jackson.(1985) .strectured personality test Item test Item : characteristics and validity *journal of research in personilty*)Vol(19). 4. p 386-394.
- seph fontane & alberts hugo.(2017) .resilience in positive psychology: how to bounce back . maastricht ،the netherlands: positive psychology com.
- Umre Kaynak.(2025) .Relationship between well-being and social interest adolescents: the mediating role of character strengths .*CHild indicators research*. p825-846.



الابتزاز العاطفي وعلاقته بالصمود النفسي لدى طلبة الجامعة التقنية الجنوبية

Emotional Blackmail and Its Relationship to Psychological Resilience among Students of the Southern Technical University

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/11/30	2025/12/22

الباحثة: م.م جيهان علي فاضل

Jehan Ali Fadel

الجامعة التقنية الجنوبية

Southern Technical University

jehan.fadhil@stu.edu.iq

ملخص البحث:

يهدف البحث الى التعرف على مستوى الابتزاز العاطفي لدى طلبة الجامعة التقنية الجنوبية. وقياس مستوى الصمود النفسي لديهم، والتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الابتزاز العاطفي والصمود النفسي لدى طلبة الجامعة التقنية الجنوبية. والتعرف على الفروق في العلاقة الارتباطية بين الابتزاز العاطفي والصمود النفسي لدى طلبة الجامعة التقنية الجنوبية تبعاً لمتغير الجنس ذكور -إناث. وقد بلغت عينة البحث (400) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتناسب من طلبة الجامعة التقنية الجنوبية -البصرة. وتم استعمال اداتين في البحث الحالي هما: مقياس الابتزاز العاطفي حيث بنت الباحثة مقياساً لهذا المفهوم وفقاً لنظرية (فورورد، 1997)، اما الأداة الثانية فهي مقياس الصمود النفسي حيث تبنت الباحثة المقياس الذي أعده (Friborg et al., 2003)، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة لا يعانون من مستويات عالية من الابتزاز العاطفي، ويتمتعون بدرجة جيدة من الصمود النفسي، كما وجدت علاقة عكسية بين المتغيرين، ولم تظهر فروق دالة تبعاً لمتغير الجنس. الكلمات المفتاحية: الابتزاز العاطفي، الصمود النفسي.

Abstract:

This study aimed to identify the level of emotional blackmail among students at the Southern Technical University, measure their level of psychological resilience, and examine the correlational relationship between these two variables. It further sought to identify any differences in this relationship based on gender. A random proportional sample of 400 male and female students was selected from the Southern Technical University in Basra. Two instruments were employed: an Emotional Blackmail Scale constructed by the researcher based on Forward's theory (1997), and the Psychological Resilience Scale adapted from Friborg et al. (2003). The results indicated that students did not experience high levels of emotional blackmail and demonstrated a good degree of psychological resilience. An inverse relationship was found between the two variables, with no significant differences emerging according to gender.

Keywords: Emotional Blackmail, Psychological Resilience.

مشكلة البحث:

يمر طلبة الجامعة بمرحلة مهمة من حياتهم، يُكونون فيها علاقات مختلفة ويسعون إلى الاستقلال وبناء ذواتهم. فخلال هذه المرحلة قد يتعرض بعضهم إلى مواقف أو علاقات غير صحية مثل الابتزاز العاطفي، والذي يعد نوعاً من ممارسات العنف النفسي وغالباً ما يكون أشد من العنف الجسدي واللفظي (فورورد، 2015: 45). فالابتزاز العاطفي هو فعل مكروه يهدف إلى محاولة الحصول على مكاسب مادية أو معنوية أو جسدية من الآخرين عن طريق استثارة الانفعالات الوجدانية أو التهديد أو التخويف، بقصد تدمير الاستقرار الأسري والنفسي والاجتماعي (الحسيني، 2016: 4208).

ولقد حظي هذا المفهوم باهتمام كبير في الفترة الراهنة، وأصبحت هناك حاجة ملحة إلى دراسته والبحث في أسبابه وعواقبه التي باتت تشكل خطراً يهدد الأفراد والمجتمعات ككل (فريد، 2022: 230).

إن التعرض المستمر للابتزاز العاطفي قد يضعف من قدرة الفرد على مواجهة الضغوط، مما ينعكس سلباً على مستوى الصمود النفسي لديه. فالصمود النفسي يُعد بمثابة بنية عامة تشير إلى قدرة الأفراد على التوافق النفسي مع مختلف المواقف والبيئات التي تفرض عليهم، وأيضاً التغلب على الظروف والضغوط التي تفرضها هذه المواقف. حيث يلجأ الأفراد إلى نقاط القوة لديهم، ولمهاراتهم، ولكفاياتهم الذاتية الداخلية، وللدعم الاجتماعي والنفسي المتوفر في البيئة المحيطة بهم من أجل المحافظة على مستويات مرتفعة من التوافق والهناء النفسي (هيبه ورزق، 2024: 59).

وقد حظي الصمود النفسي باهتمام عدد من الباحثين والدارسين، حيث إنه يمثل تطوراً لدراسات علم النفس الإيجابي، الذي يهتم بتسمية جوانب الفرد النفسية والشخصية الإيجابية مقابل الجوانب السلبية، مع التركيز على نقاط القوة وتعزيزها والاهتمام بها من أجل مواجهة ضغوط الحياة (Song et al., 2024; Gong et al., 2023).

على الرغم من تنوع الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذه المتغيرات كلّ على حدة أو بشكل ثنائي، إلا أن الباحثة - وفق ما توفر من دراسات - لم تطلع على أي دراسة تناولت العلاقة بين الابتزاز العاطفي والصمود النفسي مجتمعة، ضمن بيئة طلبة الجامعات في العراق. ومن هنا تبرز أهمية هذا البحث في محاولة سد هذه الفجوة المعرفية، واستكشاف طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات في بيئتنا العراقية وفي ضوء الظروف النفسية والاجتماعية التي يعيشها طلبة الجامعة.

وبناءً على ما تقدم، يمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي بالتساؤلات التالية:

1. ما مستوى الابتزاز العاطفي، والصمود النفسي لدى طلبة الجامعة التقنية الجنوبية؟
2. ما طبيعة العلاقة بين الابتزاز العاطفي والصمود النفسي لدى طلبة الجامعة التقنية الجنوبية؟

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

• يسهم البحث في إثراء الأدبيات النفسية الحديثة من خلال دراسة العلاقة بين متغيرين مهمين: الابتزاز العاطفي والصمود النفسي.

• تتبع أهمية البحث من تركيزه على المرحلة الجامعية بوصفها مرحلة نمائية حساسة تتسم بتعدد المتطلبات والتحديات النفسية، مما يجعل دراسة المتغيرات النفسية فيها ذات قيمة علمية.

• يُساعد في فهم كيفية تأثير الضغوط العاطفية على قدرة الطلبة في التكيف مع الحياة الجامعية

• يُعزز من توظيف مفاهيم علم النفس الإيجابي، خاصة ما يتعلق بالصمود النفسي في بيئة جامعية عراقية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تُفيد نتائج البحث في بناء برامج توعوية تستهدف طلبة الجامعة، تساعد على التعرف إلى الابتزاز العاطفي والتعامل معه بوعي.

تُسهم النتائج في إعداد برامج وأنشطة تساعد الطلبة على التكيف النفسي مع الضغوط والمواقف الصعبة

• تُسهم النتائج في تصميم تدخلات داعمة لتعزيز الصمود النفسي، بما يُساعد الطلبة في مواجهة التحديات والضغوط الجامعية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1. التعرف على مستوى الابتزاز العاطفي لدى طلبة الجامعة التقنية الجنوبية.
2. التعرف على مستوى الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة التقنية الجنوبية.
3. التعرف على طبيعة العلاقة بين الابتزاز العاطفي والصمود النفسي لدى طلبة الجامعة التقنية الجنوبية.
4. التعرف على الفروق في العلاقة الارتباطية بين الابتزاز العاطفي والصمود النفسي لدى طلبة الجامعة التقنية الجنوبية تبعاً لمتغير الجنس ذكور - إناث.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بعينة من طلبة الجامعة التقنية الجنوبية من كلا الجنسين (ذكور وإناث)، وذلك للعام الدراسي 2025-2026.

تحديد المصطلحات

أولاً: الابتزاز العاطفي (Emotional Blackmail): تتبنى الباحثة تعريف سوزان فورود (Forward, 1997) للابتزاز العاطفي، والذي عرفته بأنه واحد من الأشكال الفعالة للتلاعب بالآخرين، حيث يهددنا الأشخاص القريبون منا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ليعاقبونا إذا لم نقوم بفعل ما يريدون (Forward, 1997: 7).

التعريف النظري: تعرف الباحثة الابتزاز العاطفي بأنه نوع من الضغط النفسي يعتمد على استغلال مشاعر الفرد للتأثير عليه في مواقف مختلفة.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عند إجابته على فقرات مقياس الابتزاز العاطفي.

ثانيًا: الصمود النفسي (Psychological Resilience) : تبني الباحثة تعريف (Friborg:2003) الذي عرف الصمود النفسي بأنه القدرة على التكيف الإيجابي مع أحداث الحياة الصادمة، من خلال التفاعل الفعال مع التحديات والتوترات، اعتمادًا على مجموعة من السمات مثل الكفاءة الذاتية، الدعم الاجتماعي، الترابط الأسري، والبناء الشخصي. (Friborg et al, 2003:72)

التعريف النظري: تعرف الباحثة الصمود النفسي بأنها قدرة الفرد على مواجهة الضغوط النفسية اليومية والتعامل معها.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عند إجابته على فقرات مقياس الصمود النفسي. الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الابتزاز العاطفي:

مفهوم الابتزاز العاطفي: - ان التعريف اللغوي للابتزاز مأخوذ من الفعل الثلاثي (بَزَّ) وجاء بمعنى: السلب ومنه "من عز بز" ومعناه من غلب سلب أي غلبه وغصبه، وبَزَّ الشيء أي انتزعه والبز أخذ الشيء بجفاء وقهر (منظور، 2010، ص 312).

الابتزاز اصطلاحاً: "هو محاولة الحصول على مكاسب مادية أو معنوية عن طريق الإكراه من شخص أو أشخاص أو حتى مؤسسات، ويكون ذلك الإكراه بالتهديد بفضح سر من أسرار المبتز" (حميد، 2011: 14).

وقد ظهر الابتزاز العاطفي كمصطلح في الأدب النفسي من خلال كتاب فورود (1997) بعنوان "الابتزاز العاطفي، عندما يستخدم من حولك لخوف والإلزام والشعور بالذنب للتلاعب بك"، وتتبع خطورة الابتزاز العاطفي من كون الأفراد الذين يلجئون لاستخدامه هم المقربون، الذين تربطهم علاقة قوية مع الضحية الواقع عليه الابتزاز، كالأب والأم تجاه أبنائهم والزوج تجاه زوجته أو العكس وغيرهم، حيث يستغل القائم بالابتزاز رغبة الضحية في الحفاظ على علاقته بهم، وذلك من خلال معرفتهم القوية بمعتقدات الضحية وما يخاف منه ويشعره بالذنب اتجاه الآخرين (إبراهيم وآخرون، 2022: 38-77).

يعرف (الصياح، 2011) الابتزاز العاطفي بأنه موقف أو كلام يأخذه ممارس الابتزاز ليسبب لدى الشخص الواقع عليه الابتزاز احساساً بالخجل أو الخطأ ليحملة مسؤولية لا يتحملها؛ ويستخدم الابتزاز العاطفي لتحقيق سيطرة عاطفية ونفسية على الآخرين ويجعل الشخص يشعر بأنه مدين ومذنب في حق الشخص الذي يبتزه وهو أسلوب دنيء في التعامل مع الآخرين. (الصياح، 2011: 96)

لقد ذكر (Bowden:2007) ان الابتزاز العاطفي هو أحد اشكال التلاعب القوية التي يقوم خلال المبتز الذي تربطه علاقة او صلة بالضحية بتهديده بطريقة مباشرة او غير مباشرة بالعقاب، اذا لم يحصل منه على ما يرغب فيه. (Bowden , 2007:95)

وعرفه (عمر ومحمد، 2019) بأنه: "مركب من ضغوط قد تكون نفسية ومادية واجتماعية يمارسه شخص ضد رغبة الشخص الآخر وتهديده وتعنيفه بشتى الطرق النفسية مما يجعله يشعر بالتهديد والإساءة ويتلاعب بعواطفه"(عمر ومحمد، 2019:452).

أنواع الابتزاز:

1-الابتزاز الجنسي: التهديد والتلاعب وإلحاق الضرر النفسي والجنسي بالطرف الآخر من خلال تقديم المبتز عروضاً جنسية كالطلب المباشر لإقامة علاقة جنسية أو الإيحاء بذلك سواء بالإيماءات أو شفويا أو جسدياً لابتزاز الطرف الآخر للانصياع للطلبات، اذ تستعمل العلاقة الجنسية بالإتاحة أو المنع وربطها بتلبية الطلب.

2-الابتزاز الديني: من خلال الضغط على الطرف الآخر وتهديده بالاعتماد على الشواهد الدينية بهدف الوصول إلى أهدافه الشخصية.

3-الابتزاز المادي: التهديد بممارسة أي شكل من أشكال الضرر النفسي أو لمادي على الضحية والمطالبة بأشياء مادية كالأموال وذلك مقابل التوقف والكف عن الضرر أو استمراره. (الدغيشر، 2011:71).

وسائل الابتزاز العاطفي:

يستخدم الممارس للابتزاز العاطفي عدداً من الوسائل التي يسر له عملية الابتزاز العاطفي وتساعد على استسلام الضحية ومنها، (فورود، 2015/1997)

1-العقاب: وهو أحد وسائل الابتزاز العاطفي الأكثر وضوحاً وانتشاراً وأكثرها صرامة وشدة وعدوانية، والعقاب لا يمثل العنف الجسدي فقط، بل يشمل الهجر والحرمان من المال والتهديد بالعقاب الجسدي.

2-المقارنات السلبية: ويلجأ إليها القائم بالابتزاز بعقد مقارنات سلبية بين المبتز الضحية وبين شخص آخر كنموذج غير محبوب، مما يُعجل من استسلام المبتز لفقدان الثقة بذاته.

3-الأتهمات السلبية: وفيها يقوم المبتز باتهام الضحية بكل الأحداث السيئة محدثاً فقدان الثقة واضطراباً وجدانياً لدى الضحية، وذلك بهدف الضغط عليه للقيام سلوك ما أو تحقيق أوامر معينة.

4-المكافأة المشروطة: وفيها يقوم الشخص الممارس للابتزاز العاطفي بإغراء الضحية معنوياً بالحب أو مادياً بالمال والمكافآت التي يعلم مسبقاً أنها ستؤثر في الضحية وستدفعه للقيام بأي مطالب يطلبها الممارس للابتزاز.

(اليوبي والسيد، 2024:592)

مكونات الابتزاز العاطفي:

قد يحاط الابتزاز العاطفي بحالة من الغموض والتشابك الشديد مما يجعل من الصعب تحديد مكوناته الحقيقية بشكل دقيق، ويجعل كذلك من تحديد وتفسير الدوافع والأسباب وراء تصرفات المبتز والطريقة التي يستجيب بها الضحية أمراً بالغ الصعوبة.

تناولت الباحثة والمعالجة النفسية سوزان فورورد هذا النمط من السلوك، موضحة أن الابتزاز العاطفي لا يقوم فقط على الأفعال الظاهرة، بل يعتمد في جوهره على ثلاث مشاعر أساسية يستخدمها المبتز لتقييد إرادة الضحية والتأثير على قراراته وهي كالتالي:

1- مشاعر الخوف: هي مشاعر تجتاح الضحية بعدما يوظف المبتز بشكل واع وغير واع (مباشر وغير مباشر) ما يعرفه من معلومات وأسرار عن شخصية الضحية فالمبتز يكون على دراية بما يُقلق الضحية وما يخشاه وما يهرب منه وما يتمناه وهذا يجعل المبتز قادراً على إرهابه وجعله دائماً قلقاً ليستغل ذلك في تحقيق مصالحه منه.

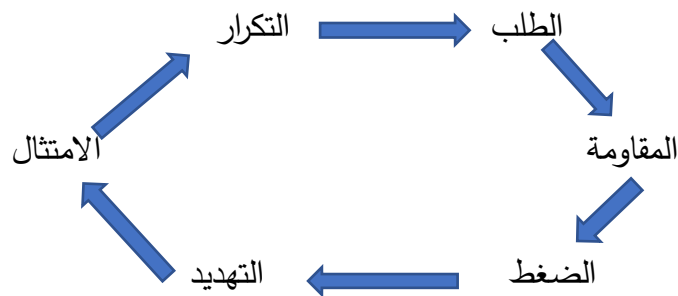
2- مشاعر الإلزامية: هي مشاعر تجتاح الضحية بعدما يُجبره المبتز على الرضوخ لمطالبه، وهنا يعتمد المبتز على تذكير الضحية بالمواقف السابقة التي ساعده فيها ومقدار المشاعر الإمتنانية التي ينبغي أن تكون داخله تجاهه وأنه قد حان الوقت ليرد هذا الجميل مما يجعل الضحية رهينة له ملزماً على أداء ما يريده منه.

3- مشاعر الذنب: وهي بمثابة مشاعر تجتاح الضحية وتجعله يشعر بعدم الراحة وتأنيب الضمير والتوبيخ الدائم للذات تنتج بعد قيام المبتز بإقناعه بأنه المسؤول الرئيسي عن كل ما حدث له وما سيحدث له من مشكلات وأنه إذا لم ينفذ ما يطلبه منه فسوف يكون سبباً في الحاق الأذى به وهذا من شأنه أن يزيد من شعور الضحية بالمسؤولية المقترنة بتأنيب الضمير تجاه ذلك المبتز. (فورورد، 2015: 74)

مراحل الابتزاز العاطفي:

أشارت (سوزان فورورد) إلى أنه هناك مراحل للابتزاز العاطفي وهي:

- 1- الطلب: عندما يطلب المبتز من الضحية بصورة مباشرة أو غير مباشرة القيام بفعل شيء من أجله.
- 2- المقاومة: عندما يظهر الضحية رفضه، وقلقه بشأن هذا الطلب.
- 3- الضغط: عندما يضيق المبتز على الضحية الخناق، ويجعله في زاوية ضيقة؛ كأن يصف المبتز الضحية بأنه أناني.
- 4- التهديد: عندما يجد المبتز المقاومة من الضحية؛ يبدأ المبتز بتهديده بأن عدم القيام بما يريده سوف يكون له عواقب وخيمة.
- 5- الامتثال: عندما لا تريد الضحية خسارة العلاقة، ويحاول إقناع نفسه أنه كان مخطئاً في الاعتراض على طلب المبتز؛ وهنا يبدأ في الاستسلام، والقيام بما يريده المبتز.
- 6- التكرار: عندما تعاد الخطوات السابقة مرة أخرى. والشكل رقم (1) يوضح دورة سلوك الابتزاز العاطفي. (فورورد و دونا، 2015: 18-21)



شكل (1)

دورة سلوك الابتزاز العاطفي

النظريات المفسرة للابتزاز العاطفي: -

1- نظرية الابتزاز العاطفي ل (فورورد، 1997): ترى هذه النظرية الابتزاز العاطفي كأحد صور الاستغلال العاطفي الذي يمارسه أحد المقربين أو البعيدين اتجاه شخص ما يسمى (الضحية)، وهو يقوم على استخدام عدة وسائل وأساليب لنيل ما يطلبه القائم بالابتزاز وهي بمثابة عملية دورية ومتكررة بين طرفين هما الضحية والقائم بالابتزاز، وتتم هذه العملية من خلال ست خطوات بداية من الطلب ثم المقاومة ثم الضغط والتهديدات ثم الامتثال وأخيراً التكرار، وخلال هذه الدورة يتم تعزيز القائم بالابتزاز من خلال نجاح سلوكه أما بالنسبة للضحية فتتكرر الدورة يخلق لديه مشاكل نفسية سلبية مثل القلق والاكتئاب والاضطرابات الأخرى. (اليوبي، 2024:594)

وتتبنى الباحثة نظرية "سوزان فورورد" في الابتزاز العاطفي، نظراً لقدرتها على تفسير الأساليب النفسية التي يُمارَس من خلالها الضغط العاطفي، وخاصة اعتمادها على إثارة مشاعر الخوف والالتزام والذنب كأدوات للسيطرة على الآخرين. وقد تم اختيار هذه النظرية لما توفره من إطار واضح لفهم سلوك الابتزاز العاطفي في العلاقات الشخصية

2- نظرية التبادل الاجتماعي: - ترى هذه النظرية أن كل علاقة بالآخر تنطوي على بعض الفائدة وبعض التكلفة، ويحاول كل طرف في أي علاقة ما أن يعظم ما يستفيدة من هذه العلاقة ويقلل من التكلفة المبذولة فيها. ووفقاً لهذه النظرية تنتهي العلاقات حين تتجاوز تكلفة العلاقة بالنسبة لطرف فيها ما تحققه من فائدة أي حين يزداد الجهد المبذول للحفاظ على العلاقة، أو التوتر الانفعالي، أو المال، أو الوقت (ممدوحة، 2000:133)

كما توضح هذه النظرية أن مفهوم القوة التي يمارسها طرف على الطرف الآخر؛ قد تؤدي إلى قصور التوازن أو نقص في العلاقات الاجتماعية، وبالتالي يمارس الطرف الأقوى فرض الإذعان والخضوع عن طريق الإجراءات السلبية في حال عدم امتثال الطرف الآخر (الضحية)، وأن حاجه الضحية للطرف الآخر هي التي تضعه في موضع الإذلال والخضوع لإشباع حاجاته العاطفية (والس وورث: 552، 2012).

3- نظرية التفاعل الرمزي: - أشار (atudorie, 2011:88) إلى أن هذه النظرية تعتمد على الهويات ومفهوم الذات لضبط السلوكيات، حيث أن الأفراد يحاولون الحفاظ على مفهوم الذات لديهم ودعمها في سياقات مختلفة. إن الابتزاز العاطفي مكتسب من خلال البيئة الاجتماعية التي يتفاعل الفرد فيها، والخوف الذي ينشأ في مرحلة الطفولة؛ عندما يكون الشخص غير قادر على التعايش دون الذين يعتنون به يكسبه ذعراً من الهجر والحرمان من

عطف ودعم من يحبونه، فالأشخاص الذين يُقدم لهم التدليل الزائد والحماية المفرطة لا يحصلون على فرصة لتعزيز ثقتهم بقدرتهم على التعامل مع أي نوع من الخسارة، فيعززون أنفسهم بقيامهم بالابتزاز (فورورد، 2015:61) الدراسات السابقة التي تناولت متغير الابتزاز العاطفي: -

تناولت دراسة (علي، 2019) موضوع الابتزاز العاطفي كمنبئ بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة، وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الابتزاز العاطفي والوحدة النفسية، وتحديد إمكانية التنبؤ بالوحدة النفسية من خلال الابتزاز العاطفي. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من 120 طالباً وطالبة، وتوصلت إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين المتغيرين، كما أثبتت أن الابتزاز العاطفي يمثل منبئاً قوياً بالوحدة النفسية.

أما دراسة (ميسر، 2021) فقد أجريت على (252) طالبة من كلية التربية في جامعة القادسية، وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الابتزاز العاطفي ومراقبة الذات، إضافة إلى الكشف عن الفروق في تلك المتغيرات بحسب المستوى الدراسي. وقد أظهرت النتائج أن مستوى الابتزاز العاطفي كان منخفضاً لدى الطالبات، في حين كانت مراقبة الذات مرتفعة، كما وُجدت علاقة عكسية بين المتغيرين، دون وجود فروق دالة تعزى للمستوى الدراسي في الابتزاز، بينما ظهرت فروق في مراقبة الذات لصالح طالبات السنة الرابعة.

وفي دراسة (Spalding et al. 2022) التي أجريت على عينة من (601) طالب وطالبة من الجامعات الأمريكية، كان الهدف منها هو تحليل الفروقات في الابتزاز العاطفي تبعاً لمتغيري الجنس والعمر. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة لصالح الإناث فيما يخص مستوى الابتزاز العاطفي، وكذلك لصالح الطلبة الأكبر سناً.

مؤشرات ودلالات الدراسات السابقة: أسهمت الدراسات السابقة في توضيح الأهمية النفسية لمتغير الابتزاز العاطفي بوصفه متغيراً مؤثراً لدى طلبة الجامعة، إذ بينت نتائج ارتباطه بعدد من المتغيرات النفسية السلبية مثل الوحدة النفسية ومراقبة الذات. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في توضيح الجوانب النظرية لمتغير الابتزاز العاطفي إضافة إلى الاسترشاد بها في بناء أداة البحث وتفسير النتائج. كما كشفت مراجعة الدراسات السابقة عن ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الابتزاز العاطفي والصمود النفسي، الأمر الذي يبرز أهمية الدراسة الحالية في سد هذه الفجوة البحثية.

الصمود النفسي: يشير الصمود النفسي إلى عملية التوافق الفعال والمواجهة الإيجابية للضغوط النفسية التي يواجهها الفرد مثل (المشكلات الأسرية، ومشكلات التواصل مع الآخرين، والمشكلات الصحية، وضغوط العمل، والمشكلات المالية، وكافة أشكال الشدائد والصدمات، والنكبات) (Gouzman et al., 2015:3).

حيث يشير إلى قدرة الفرد على استعادة القوة والحفاظ عليها رغم التحديات والمحن التي يتعرض إليها، وهو المنحى الذي ينظم القوى الإنسانية لتحيا حياة إنسانية مليئة بالقيمة والمعنى لتحقيق النمو والازدهار الذاتي؛ إذ يساهم في تسهيل تكيف الفرد مع الظروف الصعبة والمواقف الضاغطة، وتحسين الأداء النفسي العام للفرد، واكتشاف طموحاته وتوظيف قدراته للوصول إلى السعادة والرضا العام عن الحياة، كما يتأثر بعوامل عديدة مثل: التجارب الواقعية والخبرة الشخصية للفرد. (شاكر، 2025:18)

مكونات الصمود النفسي: لقد اختلفت الآراء حول مكونات الصمود النفسي؛ فقد أشار (Wicks, 2005) إلى عدة مكونات ينتج عنها مكونات أخرى:

1. الرؤية الشخصية: وتتضمن (الغرض، والمعنى، والمبادئ والأهداف)
2. القدرة على حل المشكلات: وتتضمن (الاستجابة السريعة عند مواجهة الخطر، البحث عن المعلومات، القيام بمخاطرة حاسمة).

3. المساندة الاجتماعية: وتتضمن (تمييز الفرد عن الآخرين، وقدرته على إقامة العلاقات الاجتماعية).

4. ميكانيزمات الدفاع الأنا: وتتضمن (قدرته على فصل الانفعال، وإعادة البنية المعرفية).

(Wicks, 2005, 15-16)

العوامل المؤثرة في الصمود النفسي: هناك العديد من العوامل المؤثرة في الصمود النفسي ولخصها (عبد الجواد وعبد الفتاح، 2013) في النقاط التالية:

1. عوامل الحماية الداخلية: وتتمثل في السمات الشخصية كالانسياب، والتوافق، والانفتاح على الخبرة واليقظة، كما تتضمن تقدير الذات والثقة بالنفس، وفاعلية الذات والتقبل، والضبط الانفعالي، وقوة الأنا، والصحة النفسية والقدرة على حل المشكلات.

2. عوامل الحماية الخارجية: وتتمثل في القدرات والإمكانات التي تتواجد في البيئة المحيطة بالفرد، وكذلك الدعم الاجتماعي والمجتمعي والأسري ومساعدة المهتمين من خلال تقديم البرامج والدورات التدريبية والتعليمية التي تساعد الفرد لتجاوز محنته. (الشويكي، 2019:20)

السمات التي يتمتع بها الأفراد ذوو الصمود النفسي:

حدد (Van Gelder et al., 2006:6) عددًا من السمات التي يتصف بها الأفراد ذوو الصمود النفسي المرتفع وهي:

- 1- إقامة علاقات جيدة مع الآخرين.
- 2- امتلاك مهارات تواصلية ومعرفية جيدة.
- 3- الإيمان بأن الضغوط يمكن أن تزيد الفرد قوة.
- 4- امتلاك مهارات فعّالة في حل المشكلات.
- 5- القدرة على التعامل الصحيح مع الضغوط باعتبارها تحديات يجب مواجهتها.

6- ارتفاع مستوى تقدير الذات.

7- ارتفاع مستوى فاعلية الذات.

النظريات المفسرة للصمود النفسي:

1- (Coatsouth & Masten, 1998) نموذج ماستن وكوتسورث: يعد نموذج ماستن وكوتسورث من النماذج

البارزة التي فسرت الصمود النفسي بوصفه عملية تتكون من مجموعة من عوامل الحماية التي تساعد الفرد على

مواجهة الضغوط والتكيف مع المواقف الصعبة. ويرى (ماستن وكوتسورث) ان الصمود لا يعتمد على عامل واحد، بل هو نتاج تفاعل بين خصائص الفرد، دعم الاسرة، والبيئة الاجتماعية المحيطة به، وانطلاقاً من هذا التصور قسم ماستن وكوتسورث مصادر الصمود النفسي الى ثلاثة مستويات رئيسية تشمل:

1. على مستوى الفرد Individual: ان يكون جذاباً، لديه توظيف ثقافي جيد، اجتماعي، كفاء، لديه تقدير عالي للذات، موهوب.

2. على مستوى الاسرة Family: يتمتع بعلاقات اسرية جيدة ووطيدة، ويلقى الدعم من الأفراد داخل العائلة.

3. خارج نطاق الأسرة Context Familial Extra لديه حضور اجتماعي، قوي مع الآخرين ومع المنظمات الاجتماعية. (محمد، 2015: 610)

وقد تبنت الباحثة نظرية ماستن وكوتسورث (1998) بوصفها الإطار النظري للبحث، لانسجامها مع أهداف الدراسة. 2- (Richardson et al., 1990) نظرية ريتشاردسون وآخرين: الفرضية الأساسية لهذه النظرية هي فكرة "التوازن البيولوجي النفسي" الذي يسمح بتكيف كل من (الجسم والعقل والروح) مع الحياة التي نعيش فيها؛ ولكن يقل هذا التوازن عن طريق الضغوط والأحداث السلبية ومتطلبات الحياة وغيرها من أحداث الحياة المتوقعة وغير المتوقعة التي يتعرض لها الفرد، لذلك تتأثر قدرتنا على التكيف والمواجهة بقدرتنا على الصمود أمام تلك الأحداث. حيث إنّ التفاعل بين الضغوط اليومية والعوامل الوقائية يحدد ما إذا كانت الاضطرابات سوف تؤثر على الفرد أم لا وما طبيعة هذا التأثير، ولكن تظهر القدرة على الصمود كنموذج للتعامل بفعالية مع تلك الضغوط والأحداث والحفاظ على توازن الفرد (Wald et al., 2006: 15-17)

3- نظرية روتر (Rutter, 2012): أجرى روتر مقارنة بين الصمود النفسي كعملية أولية وبين كونه متغير أو عامل؛ لأن أي من هذه المتغيرات قد تشكل عامل خطر في أحد الظروف وعامل ضعف في ظروف أخرى، وقد تحدث صاحب النظرية عن مفهوم الآليات والتي تحمي الأفراد من الاضطرابات النفسية التي تصاحب حدوث الشدائد والمحن، وأن التغير يقل وتخف حدته عندما يتغير التقييم لعوامل الخطر، وعندما يستطيع الفرد التكيف الناجح في بعض الظروف فإن تأثير الدرجة الكبيرة لهذا الخطر تقل وبشكل واضح، وأن عوامل الحماية كما يذكر روتر (Rutter, 2012) تعمل بالوقت المناسب لتخفيف الخطر والخبرات الصادمة، وهذه العوامل تتمثل في قوة الشخصية والتماسك الأسري والدعم الاجتماعي، وتتضمن في محتواها الاستقلالية، والكفاءة الذاتية، الثقة بالنفس والأفاق الاجتماعية الإيجابية لبناء شبكة من العلاقات الاجتماعية تساهم في ظروف الحياة القاسية. (Shean, 2015: 40)

الدراسات السابقة التي تناولت متغير الصمود النفسي:

أجرت (سعيد، 2024) دراسة بعنوان "الصمود النفسي كمتغير معدل للعلاقة بين القلق والاكتئاب وجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة"، وهدفت إلى فحص دور متغير الصمود النفسي في تعديل العلاقة بين متغيري القلق والاكتئاب وجودة الحياة. وتكونت العينة من 256 طالباً من طلاب جامعة بني سويف، منهم 115 طالباً من الذكور

و141 طالبة من الإناث، تتراوح أعمارهم بين (19 - 24) سنة، بمتوسط 20.56 سنة. وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في القلق والاكتئاب وجودة الحياة تبعاً لمستوى الصمود النفسي (مرتفع - منخفض) لصالح أصحاب الصمود المرتفع، كما وجدت علاقة سالبة دالة إحصائية بين القلق والاكتئاب وجودة الحياة، وأشارت النتائج إلى أن الصمود النفسي يلعب دوراً معدّلاً في العلاقة بين القلق والاكتئاب وجودة الحياة.

أما (الحارثي، 2021) فقد تناولت في دراستها "استراتيجيات تنظيم الانفعال لدى طالبات جامعة الطائف، وعلاقته بدرجة الصمود الأكاديمي"، حيث هدفت إلى التعرف على أكثر استراتيجيات تنظيم الانفعال شيوعاً، وعلاقتها بالصمود الأكاديمي، إلى جانب الفروق في درجات الصمود الأكاديمي تبعاً لعدة متغيرات (السكن، الحالة الاجتماعية، الدخل الشهري، المستوى الدراسي، والمعدل الدراسي). وبلغت عينة الدراسة (403) طالبة من طالبات جامعة الطائف. وقد أظهرت النتائج أن أكثر الاستراتيجيات شيوعاً كانت: إعادة التقييم الإيجابي، التركيز على التخطيط، اجترار القلق، ووضع الأمور في منظورها الصحيح. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين درجات الصمود الأكاديمي واستراتيجيات تنظيم الانفعال الإيجابية.

كما تناولت دراسة، (Splane et al. 2011) العلاقة بين الصمود النفسي والدافع للإنجاز، وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الصمود النفسي والدافع للإنجاز. وتكوّنت العينة من (107) طالبة من طالبات الجامعة. وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائية موجبة بين الصمود النفسي والدافع للإنجاز.

مؤشرات ودلالات الدراسات السابقة: اسهمت الدراسات السابقة في توضيح أهمية الصمود النفسي بوصفه متغيراً نفسياً إيجابياً لدى طلبة الجامعات، إذ بينت النتائج دوره في التخفيف من مستويات القلق والاكتئاب وتعزيز القدرة على التكيف مع الضغوط النفسية، كما بينت هذه الدراسات وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود النفسي وعدد من المتغيرات الإيجابية مثل تنظيم الانفعال والدافع للإنجاز، مما يعكس دوره في دعم الصحة النفسية لدى الطلبة. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في توضيح الجوانب النظرية لمتغير الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة، والاسترشاد بها في تفسير النتائج المتعلقة بالصمود النفسي.

منهجية البحث: Research methodology

اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي الارتباطي، نظراً لملاءمته لطبيعة أهداف البحث التي تسعى إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الابتزاز العاطفي والصمود النفسي لدى عينة من طلبة الجامعة. ويعد هذا المنهج مناسباً لوصف الظواهر كما هي، وتحليل العلاقات الارتباطية بين المتغيرات دون تدخل الباحث.

مجتمع البحث: The Population of the Research

ويتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الجامعية في الجامعة التقنية الجنوبية بمحافظة البصرة، للعام الدراسي (2024-2025)، والمنتظمين في الدراسة الصباحية في كليات وأقسام الجامعة كافة. واستناداً إلى الإحصاءات الرسمية الصادرة عن الجامعة التقنية الجنوبية للعام الدراسي (2024-2025)، بلغ عدد طلبة الدراسة الصباحية

في الكليات والمعاهد التقنية ضمن الجامعة التقنية الجنوبية - البصرة) 6909 طالبًا، موزعين بين 3870 من الذكور و3039 من الإناث.

جدول رقم (1)

* يوضح توزيع مجتمع البحث حسب الجنس

التشكيل	ذكور	إناث	المجموع
الكلية التقنية الهندسية / البصرة	785	736	1521
الكلية التقنية الإدارية / البصرة	344	635	979
كلية التقنيات الصحية والطبية / البصرة	47	307	354
المعهد التقني الطبي / البصرة	113	377	490
المعهد التقني التكنولوجي / البصرة	2057	352	2409
المعهد التقني الإداري / البصرة	400	611	1011
المعهد التقني / القرنة	124	21	145
المجموع	3870	3039	6909

وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من 400 طالب وطالبة لتمثيل هذا المجتمع، وهي عينة مناسبة من حيث الحجم، وتُعد كافية لإجراء التحليل الإحصائي وتحقيق أهداف الدراسة، وذلك استنادًا إلى المعايير المتبعة في البحوث التربوية والاجتماعية.

ثالثًا: عينة البحث: Sample of the Research

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من طلبة الجامعة التقنية الجنوبية في محافظة البصرة، للعام الدراسي (2025-2026)، بلغ عددهم (400) طالب وطالبة، بواقع (200) طالبًا و(200) طالبة، ممن يدرسون في الكليات والأقسام المختلفة ضمن الجامعة. وقد رُوعي في اختيار العينة أن تكون ممثلة تمثيلاً جيداً لمجتمع الدراسة، وبما يخدم أهداف البحث.

جدول رقم (2)

* يوضح توزيع عينة البحث حسب الجنس

عدد الذكور	عدد الاناث	المجموع الكلي
200	200	400

رابعاً: أدوات البحث Research Instruments

1- مقياس الابتزاز العاطفي: من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة والتعرّف على مستوى الابتزاز العاطفي لدى أفراد العينة قامت الباحثة ببناء مقياس لقياس الابتزاز العاطفي وقد تم إعداد فقرات المقياس لتغطي مجالات المقياس بطريقة متوازنة وواضحة، تألف من (21) فقرة موزعة على ثلاث مجالات رئيسية:

- المجال الأول: مشاعر الخوف والذي يضم الفقرات من (1 - 7)
- المجال الثاني: مشاعر الالتزام والذي يضم الفقرات من (8-14)
- المجال الثالث: مشاعر الذنب والذي يضم الفقرات من (15-21)

لقد تم إعداد المقياس بعد الاطلاع على عدد من المراجع والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الابتزاز العاطفي، وقد صيغت الفقرات بلغة سهلة وواضحة لتناسب طبيعة العينة، واعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً) لتقدير استجابات الأفراد، حيث تُعطى الدرجات من (5 إلى 1) حسب درجة الموافقة

أما الفقرات العكسية في المقياس، فقد تم تصحيحها بطريقة معكوسة، إذ أعطيت أعلى استجابة (دائماً) الدرجة (1)، وأقل استجابة (أبداً) الدرجة (5)، وذلك لضمان دقة النتائج وتقليل التحيز في الإجابات. وتشير الدرجات المرتفعة إلى مستوى عالٍ من الابتزاز العاطفي، في حين تشير الدرجات المنخفضة إلى انخفاضه.

يُقصد بالابتزاز العاطفي كما ورد في هذا المقياس: التأثير في الآخرين باستخدام مشاعر مثل الخوف أو الذنب أو التهديد لدفعهم إلى التصرف بطريقة معينة تخدم مصلحة الشخص المُبتز، وقد يكون هذا التأثير مباشراً أو غير مباشر، وذلك بما ينسجم مع ما أشار إليه (Forward 1997) في تناولها لمفهوم الابتزاز العاطفي.

صلاحية فقرات مقياس الابتزاز العاطفي:

للتأكد من صلاحية فقرات مقياس الابتزاز العاطفي (الصدق الظاهري) للمقياس الذي أعدته الباحثة والمكوّن من (21) فقرة موزعة على ثلاث مجالات هي: (مشاعر الخوف، مشاعر الالتزام، ومشاعر الذنب)، تم عرض فقرات المقياس بصيغتها الأولية على مجموعة من المحكّمين والخبراء في مجالات الإرشاد النفسي، وعلم النفس، والقياس والتقويم، ممن يمتلكون الخبرة الأكاديمية وطلب من السادة المحكّمين إبداء آرائهم حول وضوح الفقرات، ودقتها، وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى انتمائها للمجال الذي تنتمي إليه، فضلاً عن مدى ملاءمتها لقياس ظاهرة الابتزاز العاطفي.

وبعد جمع الملاحظات، أجريت التعديلات المقترحة على بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية والوضوح دون المساس بالمضمون الأساسي، وقد بلغت نسبة الصدق الظاهري لفقرات المقياس ما بين (80%-100%) مما يشير إلى تمتع المقياس بصدق ظاهري جيد وكما مبين في جدول رقم (3)

جدول (3)

يوضح اتفاق المحكمين على صلاحية فقرات مقياس الابتزاز العاطفي باستعمال مربع كاي والنسبة المئوية.

الفقرات	عدد المحكمين		نسبة الاتفاق	قيم (كا) ²		الدالة
	الموافقون	غير الموافقون		المحسوبة	الجدولية	
1,2,4,5,6,7,11	9	1	% 90	6.4	3.84	0.05
12,15, 3,8,9,10	8	2	% 80	3.6		
,21, 13,14,16,17,18,19,20	10	0	% 100	10		

2- مقياس الصمود النفسي

تبنت الباحثة مقياس الصمود النفسي الذي أعده (Friborg et al., 2003)، والمستخدم في دراسة (دويج وجاسم، 2023)، والذي يُقيس قدرة الفرد على التعامل بمرونة وكفاءة مع الضغوط والتحديات المختلفة في الحياة، وقد عرّفه Friborg وزملاؤه بأنه: "القدرة على التكيف الإيجابي مع أحداث الحياة الصادمة، من خلال التفاعل الفعال مع التحديات والتوترات، اعتمادًا على مجموعة من السمات مثل الكفاءة الذاتية، الدعم الاجتماعي، الترابط الأسري، والبناء الشخصي" ويتكوّن من (41) فقرة بصيغة ليكرت الخماسي دون تصنيف إلى مجالات فرعية، وقد تم اعتماده بصيغته النهائية كما هو لملاءمته للبيئة الجامعية وطبيعة البحث الحالي. وقد تم استخدام المقياس بصيغته الكاملة دون تقسيم الفقرات إلى مجالات، لأن النسخة التي أخذ منها لم تُظهر المجالات داخل جدول الفقرات، بل وردت فقط في الشرح النظري. لذلك تم اعتماده كما هو، بما يتناسب مع طبيعة البحث الحالي وتقييم استجابات المبحوثين وفق بدائل إجابة خماسية وفق مقياس ليكرت، وهي: (دائمًا - غالبًا - أحيانًا - نادرًا - أبدًا)

تقابلها الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (41) كحد أدنى و(205) كحد أقصى، وتشير الدرجات المرتفعة إلى مستوى عالٍ من الصمود النفسي، بينما تشير الدرجات المنخفضة إلى ضعف هذا الصمود.

- صلاحية فقرات مقياس الصمود النفسي

للتأكد من صلاحية فقرات المقياس (الصدق الظاهري لمقياس الصمود النفسي) الذي تبنته الباحثة، تم عرض المقياس بصيغته المعتمدة على مجموعة من المحكمين المختصين في مجالات (الإرشاد النفسي، علم النفس، القياس النفسي)، وذلك بهدف التأكد من سلامة صياغة الفقرات ووضوحها وملائمتها لمفهوم الصمود النفسي وقد اتفق المحكمون على ملائمة فقرات المقياس وصلاحيتها للتطبيق دون الحاجة إلى أي تعديل أو حذف. وقد بلغت نسبة الصدق الظاهري لفقرات المقياس (90%-100%) وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية فقرات المقياس و كما موضح في جدول (4)

جدول (4)

يوضح اتفاق المحكمين على صلاحية فقرات مقياس الصمود النفسي باستعمال مربع كاي والنسبة المئوية

الفقرات	عدد المحكمين		نسبة الاتفاق	قيم (كا) ²		الدلالة
	الموافقون ن	غير الموافقون		المح سوبة	الجدولية	
1,2,3,5,7,9	10	0	% 100	10	3.84	0.05
4,6,8,10,11,12	9	1	% 90	6.4		
13,15,16,17,19,20,21,22	10	0	% 100	10		
14,18,23,24	10	0	%100	10		
25,27,28,30,31,32,35	9	1	%90	6.4		
26,29,33,34,36,37,38,39, 40,41	10	0	%100	10		

التطبيق الاستطلاعي: أجرت الباحثة تطبيقاً استطلاعياً على عينة مكونة من (12) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة التقنية الجنوبية، بواقع (6) ذكور و(6) إناث، وذلك بهدف التأكد من وضوح فقرات المقياسين وسهولة فهمها قبل التطبيق النهائي على العينة الأساسية.

وقد أظهرت نتائج هذا التطبيق أن فقرات المقياسين كانت واضحة لجميع أفراد العينة الاستطلاعية، ولم تظهر أية ملاحظات تتعلق بصعوبة الفهم أو الغموض. كما تراوح الوقت المستغرق للإجابة بين (6 - 10) دقائق، بمتوسط زمني بلغ نحو (8) دقائق، مما يشير إلى مناسبة المقياسين من حيث الصياغة والزمن.

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الابتزاز العاطفي: من أجل إجراء التحليل الإحصائي لفقرات المقياس، طبق المقياس على عينة التحليل الأساسية المكونة من (400) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتناسب.

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لفقرات المقياس

الفقرة	العليا والدنيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	الدالة
أخشى أن يغضب مني الآخرون إن رفضت طلباتهم.	عليا	3.99	1.552	7.887	دالة
	دنيا	2.47	1.332		
أشعر بالخوف من أن يتعمد الآخرون إيذائي أو معاقبتي إذا لم أتصرف كما يريدون.	عليا	4.94	0.165	22.437	
	دنيا	2.54	1.114		
أتجنب التعبير عن رأيي لأنني أخاف فقدان العلاقة.	عليا	3.6	1.323	7.246	
	دنيا	2.39	1.286		
أحس أن الرفض قد يؤدي إلى عواقب سيئة على علاقتي بالآخرين.	عليا	4.5	0.192	22.496	
	دنيا	2.05	1.342		
أؤثر كثيراً عندما أحتاج لمواجهة شخص أخشى رد فعله أو غضبه.	عليا	4.55	0.858	12.03	
	دنيا	2.62	1.426		
أتصرف أحياناً بالطريقة التي يطلبها الآخر خوفاً من أن يُعاقبني.	عليا	4.19	1.195	8.834	
	دنيا	2.67	1.253		
(عكسية) أستطيع رفض طلب الآخرين بسهولة دون أن أشعر بخوف كبير.	عليا	4.8	0.389	15.3	
	دنيا	2.79	1.361		
أشعر أن عليّ دائماً إرضاء من يهتم بي، حتى لو لم أرغب بذلك.	عليا	4.86	0.398	15.84	
	دنيا	2.65	1.396		
أشعر أن عليّ تلبية طلبات الآخرين حتى لا أحبطهم أو أخرج مشاعرهم.	عليا	4.96	0.234	14.498	
	دنيا	2.89	1.468		
أتحمل مسؤوليات إضافية بسبب شعور قوي بأن ذلك واجب عليّ.	عليا	4.91	0.19	15.5	
	دنيا	2.59	1.583		
أوافق على أمور أرفضها داخلياً لأنني أعتقد أن ذلك ما يتوقعونه مني.	عليا	4.68	0.609	10.247	
	دنيا	3.55	0.97		
أشعر بأن عدم تلبية لطلبات الآخرين يجعلني شخصاً غير عطوف أو غير مسؤول.	عليا	4.63	0.756	5.992	
	دنيا	3.96	0.875		
أتحاشي إخبار الناس بأنني مرهق لأنني أشعر بأنه واجب عليّ الاستجابة.	عليا	4.49	0.767	8.624	
	دنيا	3.39	1.084		
	عليا	4.66	0.644	11.33	

	0.939	3.42	دنيا	(عكسية) أستطيع أن أقول "لا" للآخرين دون أن أشعر أنني ملزم بإرضائهم دائماً.
8.297	0.544	4.68	عليا	أشعر بالذنب عندما لا أنفذ ما يطلبه مني الآخرون.
	1.024	3.75	دنيا	
9.648	0.561	4.61	عليا	يُحرجني شعور الذنب لدرجة أنني أغير خططي لإرضاء الآخرين.
	0.989	3.56	دنيا	
17.361	0.098	4.91	عليا	أشعر بالذنب عندما أضع حدوداً مع الآخرين، حتى لو كنت بحاجة لذلك.
	0.761	3.72	دنيا	
5.321	1.07	4.4	عليا	عندما يلومني الآخرون على مشكلاتهم أشعر بالذنب، حتى لو لم أكن السبب الحقيقي.
	1.144	3.42	دنيا	
8.532	1.032	4.3	عليا	أوافق على طلبات لا أرغب بها لأن شعور الذنب يمنعني من الرفض.
	1.142	3.15	دنيا	
7.1	1.163	4.17	عليا	بعد أن أمارس حقّي في قول "لا" أشعر بالذنب لفترة.
	1.123	3.33	دنيا	
7.366	0.94	4.4	عليا	(عكسية) حتى عندما أخطئ لا أشعر بذنب مفرط يؤثر على قراراتي اليومية.
	1.238	3.33	دنيا	

القوة التمييزية لفقرات المقياس:

استخرجت القوة التمييزية بطريقة:

اسلوب المجموعتين الطرفيتين (Groups Contrasted)

حيث قامت الباحثة بما يأتي:

- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من استمارات المقياس التي طبقت على عينة التحليل الإحصائي.
- ترتيب الاستمارات من أعلى درجة إلى أقل درجة (تنازلياً).
- اختيرت نسبة الـ (27 %) من الاستمارات الحاصلة على أعلى ونسبة الـ (27%) من الاستمارات الحاصلة على أقل الدرجات، إذ بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (108) استمارة، أي أن عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل الإحصائي هي (216) استمارة.
- قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين أوساط المجموعة العليا والدنيا، وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة بين المجموعتين وعدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة (96, 1) بدرجة حرية (214) ومستوى دلالة (0,05) وقد اتضح أن جميع الفقرات مميزة، وجدول (5) يوضح ذلك.

ب- الاتساق الداخلي لمقياس (Internal consistency):

وتم التحقق من الاتساق الداخلي من خلال:

أولاً: أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ودرجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه: تم استعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل وعلاقة كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية , وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) حيث تبلغ القيمة الجدولية (0.098) وكما موضح في جدول (6).

جدول رقم (6)

* علاقة الفقرة بالمجال وبالدرجة الكلية للمقياس

ت	علاقتها بدرجة المجال	علاقتها بالدرجة الكلية	الدلالة
ف 1	.481**	.248**	دالة
ف 2	.561**	.537**	
ف 3	.470**	.302**	
ف 4	.675**	.582**	
ف 5	.590**	.513**	
ف 6	.576**	.310**	
ف 7	.608**	.582**	
ف 8	.454**	.341**	
ف 9	.660**	.417**	
ف 10	.573**	.549**	
ف 11	.552**	.435**	
ف 12	.489**	.424**	
ف 13	.497**	.434**	
ف 14	.598**	.473**	
ف 15	.531**	.537**	
ف 16	.374**	.299**	
ف 17	.605**	.582**	
ف 18	.599**	.511**	
ف 19	.585**	.421**	
ف 20	.434**	.412**	
ف 21	.552**	.425**	

الخصائص السيكومترية للمقياس Psychometric Properties of the Scale

تستعمل الخصائص السايكومترية للمقاييس في البحوث التربوية والنفسية كمؤشرات لدقة المقاييس، إذ يعد استخراج الصدق والثبات من أهم تلك الخصائص (Ebel & Frisbie, 2009 , 237).

وقد تم التحقق من صدق المقياس الحالي بالآتي: -

أ- الصدق الظاهري (Face Validity): يشير الصدق الظاهري ان الاختبار يقيس الخاصية المصمم لقياسها، من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين ليقرروا ما إذا كان صالحاً او غير صالح، بمعنى عند تفحص المقياس ظاهرياً نستنتج بأنه يقيس ما وضع لأجله (Urbina, 2014, 113).

ب- الصدق البناء (Construct Validity): ويقصد بصدق البناء ما يمكن ان نقرر بموجبه ان الأداة تقيس بناء نظرياً محدداً أو خاصية معينة إذ يعد تجانس الفقرات وقدرتها على التمييز ومعاملات ارتباطها بالدرجة الكلية وبطريقة التحليل العاملي التوكيدي مؤشرات لصدق البناء (Reynolds , 2010 , 97).

تم التحقق من صدق البناء بأجراء تحليل الفقرات من خلال القوة التمييزية، وارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس وارتباط الفقرة بالمجال، ويمتلك المقياس الذي تنتخب فقراته في ضوء هذه المؤشرات صدقاً بنائياً.

ثبات المقياس (The Scale Reliability): تم ايجاد ثبات المقياس بطريقتين هما:

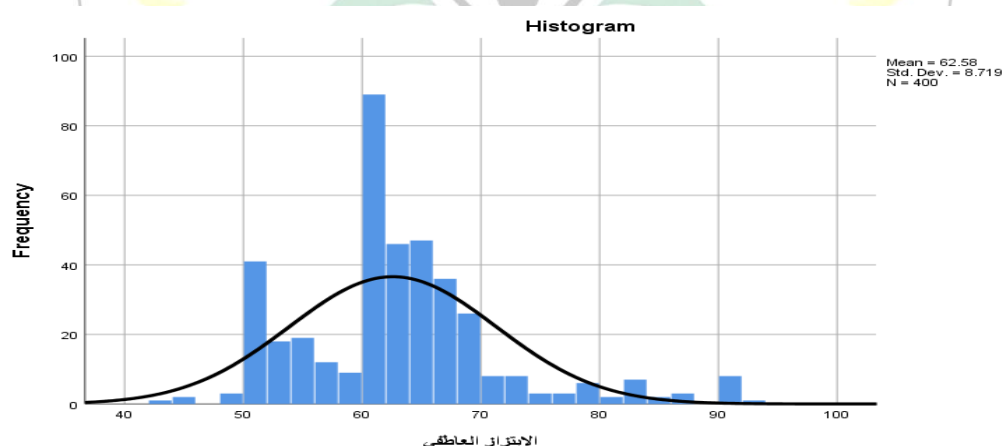
أ. طريقة اعادة الاختبار (Method Test _ Retest): تبين هذه الطريقة مدى استقرار النتائج عندما يطبق الاختبار على عينة من الأفراد أكثر من مرة عبر مدة زمنية محددة، وقد تم تطبيق المقاييس بتاريخ 2025/9/21 ومن ثم أعيد تطبيقها على العينة بتاريخ 2025/10/5 وكانت المدة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني (14) يوم إذ يرى (Adams Torgerson &) أن إعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباته لا تتجاوز مدة أسبوعين من التطبيق الأول (Adams & Torgerson , 1964 , 58) وقد بلغ ثبات المقياس (0.84).

ب- معامل الفا كرونباخ (الاتساق الداخلي): ولحساب الثبات بهذه الطريقة فقد أخضعت جميع استمارات المفحوصين عينة البحث الاساسية والبالغ عددها (400) استمارة ثم استعملت معادلة الفا وقد بلغ معامل ثبات الفا للمقياس (0,90)، ويُعدّ المقياس متسقاً داخلياً لأن هذه المعادلة تعكس مدى اتساق فقرات المقياس داخلياً.

المؤشرات الإحصائية للمقياس: أوضحت الأدبيات العلمية أن من المؤشرات الإحصائية التي ينبغي أن يتصف بها أي مقياس تتمثل في التعرف على طبيعة التوزيع الأعتدالي الذي يمكن التعرف عليه بواسطة بعض المؤشرات الإحصائية التي تبين لنا طبيعة المقياس وما نوع الإحصاء الذي يجب ان نستخدمه في استخراج النتائج، وكانت المؤشرات تتبع التوزيع الطبيعي من خلال اقتراب درجات المتوسط الحسابي والوسيط والمنوال من بعضها وبعض المؤشرات الاخرى من خلال النتائج الموضحة في جدول (7) وشكل (2).

جدول (7)
*المؤشرات الإحصائية للمقياس

62.58	الوسط الحسابي
0.436	الخطأ المعياري للمتوسط
62.00	الوسيط
60	المنوال
8.719	الانحراف المعياري
76.019	التباين
0.990	الالتواء
0.122	الخطأ المعياري للالتواء
1.762	التقلطح
0.243	الخطأ المعياري للتقلطح
49	المدى
43	اقل درجة
92	اعلى درجة
25032	المجموع



شكل (2)

وصف المقياس وتصحيحه بصيغته النهائية:

بعد الانتهاء من اجراء الخصائص السيكو مترية لمقياس الابتزاز العاطفي والذي يتكون من (21) فقرة وقد وضع امام كل فقرة خمسة بدائل هي: (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً)، يقابلها سلم تدرجات يتراوح بين (1,2,3,4,5)

وبذلك تكون اعلى درجة محتملة للمقياس (105)، واقل درجة محتملة للمقياس (21)، والوسط الفرضي لمقياس الابتزاز العاطفي (63) والذي يتضمن المقياس بصيغته النهائية.

ثانيا: مقياس الصمود النفسي: القوة التمييزية لفقرات المقياس

استخرجت القوى التمييزية بطريقة: أ- أسلوب المجموعتين الطرفيتين: ولأجراء ذلك أتبعته الباحثة نفس الإجراءات في المقياس السابق وعند للنظر للجدول (8) نجد ان كل الفقرات كانت مميزة عند المقارنة بالقيمة الجدولية والبالغة (96, 1) وبدرجة حرية (214) بمستوى دلالة (0,05) ودلت النتائج أن جميع الفروق ذات دلالة إحصائية ولجميع الفقرات وجدول (8) يوضح ذلك.

*المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لفقرات المقياس

الدالة	القيمة التائية المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العليا والدنيا	ت
دالة	7.149	1.189	4.23	عليا	أؤمن بقدراتي الذاتية
		1.747	2.78	دنيا	
	8.553	1.127	4.33	عليا	يساعدني إيماني بنفسي على تخطي الأوقات العصيبة
		1.709	2.65	دنيا	
	8.596	0.927	4.6	عليا	أعلم أنني أنجح إذا ما واصلت العمل
		1.789	2.94	دنيا	
	11.668	1.384	4.09	عليا	أعرف كيف أحقق أهدافي
		1.494	1.81	دنيا	
	7.856	1.092	4.15	عليا	أجد الحل ولا يهمني ما يحدث
		1.701	2.62	دنيا	
	8.895	0.881	4.51	عليا	يبدو مستقبلي واعدًا
		1.785	2.81	دنيا	
	11.088	0.859	4.53	عليا	أعلم أنني قادر على حل مشكلاتي الشخصية
		1.637	2.56	دنيا	
	10.666	0.609	4.68	عليا	أشعر بالرضا عن النفس
		1.785	2.74	دنيا	
	9.081	1.07	4.44	عليا	لدي خطط واقعية للمستقبل
		1.73	2.66	دنيا	
	10.894	1.012	4.32	عليا	أعلم أن الأفضل سيأتي في الأوقات الصعبة
		1.523	2.41	دنيا	
	14.586	0.389	4.87	عليا	أجيد التواصل مع الناس الجدد
		1.643	2.5	دنيا	

12.192	0.811	4.66	عليا	أكون صداقات جديدة بسهولة
	1.677	2.47	دنيا	
5.533	1.307	3.11	عليا	يسهل على التفكير بموضوعات جديدة للحديث عنها مع الآخرين
	1.374	2.1	دنيا	
13.272	0.616	4.56	عليا	يسهل على التفكير بموضوعات جديدة للحديث عنها مع الآخرين
	1.565	2.41	دنيا	
14.326	0.566	4.81	عليا	يسهل على التأقلم مع الأوضاع الاجتماعية الجديدة
	1.631	2.44	دنيا	
10.838	1.089	4.49	عليا	من السهل على أن أجعل الناس يضحكون
	1.664	2.42	دنيا	
12.984	0.566	4.84	عليا	أستمتع بتواجدي مع الآخرين
	1.725	2.57	دنيا	
14.626	0.699	4.75	عليا	أتمكن من البدء بحديث مع الآخرين
	1.576	2.32	دنيا	
14.545	0.763	4.75	عليا	أميل أن أكون مرئاً في الظروف الاجتماعية
	1.542	2.34	دنيا	
13.716	0.77	4.62	عليا	أتمكن من إقامة علاقات جيدة مع كلا الجنسين
	1.599	2.28	دنيا	
13.381	0.443	4.83	عليا	تربطني علاقات متينة تربط بين أفراد أسرتي
	1.698	2.57	دنيا	
13.326	0.705	4.37	عليا	أستمتع بوجودي بين أسرتي
	1.118	2.68	دنيا	
11.578	0.657	4.58	عليا	أشعر أن أفراد أسرتي مخلصون بعضهم لبعض
	1.194	3.06	دنيا	
11.145	1.167	3.94	عليا	نستمتع بإيجاد نشاطات مشتركة بين أفراد أسرتنا
	1.153	2.19	دنيا	
12.525	1.148	4.17	عليا	تتظر أسرتي للمستقبل نظرة إيجابية حتى في الأوقات الصعبة
	1.251	2.12	دنيا	
9.885	0.788	4.43	عليا	تخلو أسرتي من الصراعات فيما بينهم
	1.206	3.06	دنيا	
11.004	0.73	4.5	عليا	لدى أفراد أسرتي فهم مشترك لما هو مهم في الحياة
	1.325	2.9	دنيا	
13.157	1.072	4.17	عليا	لدي بعض الأصدقاء المقربون يهتمون بأمرى فعلاً

	1.016	2.3	دنيا	
4.194	1.017	4.26	عليا	أحظى بدعم من أفراد أسرتي وبعض أصدقائي
	1.059	3.67	دنيا	
4.727	1.163	4.22	عليا	دائمًا هناك من يساندني عند الحاجة
	1.226	3.45	دنيا	
7.633	1.027	4.31	عليا	لدي بعض الأصدقاء المقربون الذين يجيدون تشجيعي
	1.721	2.83	دنيا	
7.489	1.164	4.19	عليا	يتم إبلاغي بسرعة عندما يمر أحد أفراد أسرتي بأزمة
	1.772	2.67	دنيا	
7.154	1.078	4.42	عليا	أستطيع مناقشة القضايا الشخصية مع أفراد أسرتي وبعض أصدقائي
	1.737	3.01	دنيا	
3.952	1.178	4.06	عليا	لدي بعض الأصدقاء المقربون يقدرّون قدراتي
	1.231	3.42	دنيا	
9.633	0.617	4.55	عليا	أبقى على تواصل منظم مع أسرتي
	1.71	2.86	دنيا	
7.745	0.971	4.53	عليا	تربطني بأصدقائي علاقات قوية
	1.777	3.02	دنيا	
7.735	1.053	4.44	عليا	أرى أن القواعد والروتين المنظم يجعلان حياتي اليومية أسهل
	1.805	2.89	دنيا	
9.262	1.336	4.09	عليا	أتمكن من المحافظة على الروتين اليومي لحياتي حتى في الأوقات الصعبة
	1.523	2.29	دنيا	
11.87	0.983	4.07	عليا	أفضل التخطيط لما سأقوم به
	1.248	2.26	دنيا	
9.448	1.116	4.37	عليا	أعمل بشكل أفضل لأصل لهدفي
	1.544	2.64	دنيا	
9.083	1.1	4.2	عليا	أنظم وقتي بشكل جيد
	1.609	2.48	دنيا	

اسلوب الاتساق الداخلي: أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد حققت جميع الفقرات ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) وكما موضح في جدول (9).

جدول (9)

معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية الذي تنتمي إليه لمقياس الصمود النفسي

الفقرة	علاقتها بالدرجة الكلية
ف 1	.391**
ف2	.502**
ف3	.550**
ف4	.483**
ف5	.376**
ف6	.404**
ف7	.616**
ف8	.335**
ف9	.410**
ف10	.515**
ف11	.427**
ف12	.576**
ف13	.519**
ف14	.564**
ف15	.637**
ف16	.531**
ف17	.151**
ف18	.483**
ف19	.434**
ف20	.477**
ف 21	.521**
ف22	.463**
ف23	.483**
ف24	.604**
ف25	.653**

ف26	.674**
ف27	.595**
ف28	.447**
ف29	.513**
ف30	.562**
ف31	.489**
ف32	.610**
ف33	.561**
ف34	.703**
ف35	.571**
ف36	.650**
ف37	.623**
ف38	.544**
ف39	.587**
ف40	.334**
ف41	.344**

ارتباط درجة المجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية للمقياس:

- 1- الصدق الظاهري: وقد تحقق هذا النوع من الصدق بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية والقياس النفسي كما تم توضيح ذلك في صلاحية فقرات المقياس.
- 2- صدق البناء: وتم التحقق من صدق البناء بأجراء تحليل الفقرات من خلال القوة التمييزية، وارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس وارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وارتباط المجال مع المجال الآخر وبالمجموع الكلي (الاتساق الداخلي).

ثبات المقياس Reliability Scale:

اتبعت الباحثة الطرائق الآتية لإيجاد معامل ثبات المقياس:

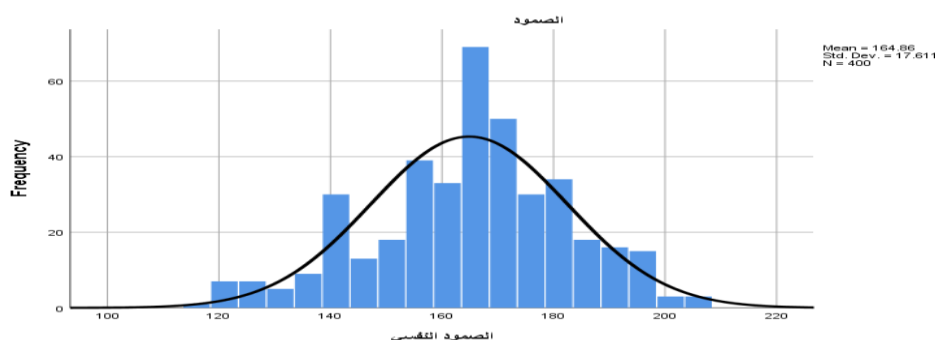
- 1- طريقة الاختبار - إعادة الاختبار Test-Retest: اختارت الباحثة بصورة عشوائية عينة مكونة من (60) طالبا وطالبة، حيث تم تطبيق المقياس للمرة الأولى بتاريخ 2025/9/21 وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول للمقياس قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس ذاته على العينة ذاتها وذلك بتاريخ 2025/10/5، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون الذي يمثل معامل الثبات في هذه الطريقة، إذ ظهر إن قيمته بلغت (0,86).

ب- طريقة معامل (الفا كرونباخ) للاتساق الداخلي: لاستخراج الثبات بهذه الطريقة تمت الاستعانة بمعامل الفا كرونباخ لاستخراج الاتساق الداخلي للمقياس وجاءت النتائج بعد تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (400) طالب وطالبة عينة البحث المشار إليها في جدول (10) بأن معامل الفا كرونباخ بلغ (0.92).
المؤشرات الإحصائية لمقياس الصمود النفسي: أوضحت الأدبيات العلمية أن من المؤشرات الإحصائية التي ينبغي أن يتصف بها أي مقياس تتمثل في التعرف على طبيعة التوزيع الاعتدالي الذي يمكن التعرف عليه بواسطة بعض المؤشرات الإحصائية التي تبين لنا طبيعة المقياس وما نوع الإحصاء الذي يجب ان نستخدمه في استخراج النتائج، وتم استخراج المؤشرات الإحصائية وكما مبين في جدول (10) وشكل (3).

جدول (10)

*المؤشرات الإحصائية للمقياس

الوسط الحسابي	164.86
الخطأ المعياري للمتوسط	0.881
الوسيط	166.00
المنوال	158
الانحراف المعياري	17.611
التباين	310.158
الالتواء	-0.307
الخطأ المعياري للالتواء	0.122
التقلطح	-0.050
الخطأ المعياري للتقلطح	0.243
المدى	89
اقل درجة	116
اعلى درجة	205
المجموع	65943



وصف المقياس وتصحيحه بصيغته النهائية: بعد الانتهاء من اجراء الخصائص السايكومترية لمقياس الضمود النفسي والذي يتكون من (41) فقرة وقد وضع امام كل فقرة خمسة بدائل هي (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً)، يقابلها سلم تدرجات يتراوح بين (1,2,3,4,5) ، وبذلك تكون اعلى درجة محتملة للمقياس (205)، واقل درجة محتملة للمقياس (41)، الوسط الفرضي لمقياس الضمود النفسي (123) والذي يتضمن المقياس بصيغته النهائية. التطبيق النهائي: قامت الباحثة بتطبيق اجراءات أدوات البحث، والتأكد من الخصائص السايكومترية لكل مقياس، وبهدف تحقيق أهداف البحث طبقت الباحثة المقياسين بصورتهم النهائية على عينة البحث الاساسية والبالغ عددها (400) طالب وطالبة من طلبة الجامعة التقنية الجنوبية -البصرة وذلك للمدة الواقعة بين (9 /10/2025) الى (12/11/2025).

الوسائل الإحصائية: استخدمت الباحثة الحقيبة الاحصائية SPSS ومنها:

- 1- الاختبار التائي لعينة واحدة: لاستخراج الفرق بين المتوسطين الفرضي والحسابي على مقاييس متغيرات البحث.
- 2- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: لاستخراج دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لغرض التمييز بين المجموعتين على مقاييس متغيرات البحث.
- 3- معامل ارتباط بيرسون: لاستخراج العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث ولإستخراج الاثبات بطريقة اعادة الاختبار ولإستخراج الاتساق الداخلي لمقاييس متغيرات البحث.
- 4- مربع كاي: لاستخراج صدق آراء المحكمين على مقاييس متغيرات البحث.
- 5- معامل ألفا كرونباخ: للتحقق من الثبات الداخلي للمقاييس ومدى تجانس فقراتها.
- 6- الوسط الحسابي والانحراف المعياري: لوصف استجابات العينة وتحديد مستوى المتغيرات بصورة وصفية

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

الهدف الأول: التعرف على الابتزاز العاطفي: للتعرف على هذا الهدف طُبق المقياس على عينة البحث البالغة (400)، وتبين ان الوسط الحسابي للدرجات بلغ (62.58) درجة وبانحراف معياري مقداره (8.719) درجة، في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (63) درجة. ومناجل التعرف على دلالة الفرق الإحصائية بينهما تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T Test) وتبين وجود فرق دال إحصائياً بينهما حيث بلغت القيمة

التائية المحسوبة (-963) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (399) مما يشير الى ان عينة البحث لا يمتلكون الابتزاز العاطفي وجدول (11) يوضح ذلك

جدول (11)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي وقيم (T)

مستوى الدلالة	قيمة (T)		الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	د الحرية	العينة
	الجدولية	المحسوبة					
دال	1,96	-963	63	8.719	62.58	399	400

ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقا لما جاءت به نظرية فورورد (1997) التي ترى أن الابتزاز العاطفي شكل من أشكال التلاعب النفسي. وانخفاضه لدى الطلبة يدل على قدرتهم على التعامل بوعي مع المواقف العاطفية وعدم السماح للآخرين بالتأثير عليهم أو استغلالهم من خلال العاطفة، مما يعكس توازناً نفسياً ونضجاً في شخصياتهم.

الهدف الثاني: التعرف على الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة التقنية الجنوبية.

للتعرف على هذا الهدف طبق المقياس على عينة البحث البالغة (400)، وتبين ان الوسط الحسابي للدرجات بلغ (164.86) درجة وبانحراف معياري مقداره (17.611) درجة، في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (123) درجة. ومناجل التعرف على دلالة الفرق الإحصائية بينهما تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T Test) وتبين وجود فرق دال إحصائياً بينهما حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (47.534) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (399) مما يشير الى امتلاك عينة الدراسة درجة جيدة من الصمود النفسي. وجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي وقيم (T)

مستوى الدلالة	قيمة (T)		الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	د الحرية	العينة
	الجدولية	المحسوبة					
دال	1,96	47.534	123	17.611	164.86	399	400

ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية ماستن وكوتسورث (1998) التي تؤكد أن الصمود ناتج عن تفاعل عوامل الحماية على مستوى الفرد والأسرة والمجتمع. فامتلاك الطلبة لسمات شخصية إيجابية مثل الثقة بالنفس والكفاءة الاجتماعية، إضافة إلى الدعم الأسري والمساندة الاجتماعية من المحيط الجامعي، أسهم في تعزيز قدرتهم على التكيف الإيجابي ومواجهة ضغوط الحياة بمرونة وثبات انفعالي.

الهدف الثالث: التعرف على العلاقة الارتباطية بين الابتزاز العاطفي والصمود النفسي.

الجنس	العدد	الارتباط	القيم الزائفة للارتباط	القيم الزائفة	القيمة الجدولية	دلالة الفرق
ذكور	200	166-	-0.167	1.30	1.96	غير دال
اناث	200	131-	-0.324			

لتحقيق هذا الهدف طبقت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين وبلغت القيمة (-0.232) عند مستوى دلالة (0.05) وتشير النتيجة الى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين المتغيرين،

ويمكن تفسير ذلك بأن الأفراد الذين يمتلكون مستوى عالٍ من الصمود يتميزون بالقدرة على ضبط انفعالاتهم واتخاذ قراراتهم بثبات واستقلالية، مما يجعلهم أقل عرضة للتأثر بالضغوط أو التلاعب العاطفي من الآخرين. كما أن امتلاكهم لمهارات التكيف الإيجابي والثقة بالنفس والوعي الذاتي يساعدهم على مواجهة محاولات السيطرة العاطفية بحزم واتزان، في حين يكون الأفراد الأقل صمودًا أكثر هشاشة في مواجهة الضغوط الانفعالية، ويميلون إلى الخضوع للتأثيرات العاطفية من الآخرين نتيجة حاجتهم للدعم أو الخوف من الرفض وفقدان العلاقة.

الهدف الرابع: التعرف على الفروق في العلاقة الارتباطية بين الابتزاز العاطفي والصمود النفسي تبعاً لمتغير الجنس: الفروق في العلاقة الارتباطية بين الابتزاز العاطفي والصمود النفسي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث) استخرجت الباحثة القيم الزائفة، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

الجنس	العدد	الارتباط	القيم الزائفة للارتباط	القيم الزائفة الفشرية	القيمة الجدولية	دلالة الفرق
ذكور	200	166-	-0.167	1.30	1.96	غير دال
اناث	200	131-	-0.324			

من الجدول أعلاه نجد ان قيمة معامل الارتباط للذكور (-0.166) وبلغت القيمة الزائفة لمعامل من الجدول أعلاه نجد ان قيمة معامل الارتباط للذكور (-0.166) وبلغت القيمة الزائفة لمعامل الارتباط (-0.167)، وبلغت قيمة معامل الارتباط للاناث (-0.311) وبلغت القيمة الزائفة لمعامل الارتباط (-0.324)، وباستخراج القيمة الزائفة الفشرية عن طريق اختبار فيشر بلغت (1.30) وهي أصغر من القيمة الجدولية والبالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير ذلك بأن الصمود النفسي والقدرة على مقاومة الابتزاز العاطفي يرتبطان بعوامل شخصية واجتماعية عامة لا يحددها الجنس، مثل الثقة بالنفس، والوعي العاطفي، والدعم الاجتماعي، مما يجعل تأثير هذه العوامل متقارباً لدى كلا الجنسين.

الاستنتاجات: Conclusion:

1. أظهرت نتائج البحث أن طلبة الجامعة التقنية الجنوبية لا يعانون من مستويات عالية من الابتزاز العاطفي، مما يدل على امتلاكهم وعيًا عاطفيًا وقدرة على التعامل المتزن مع الآخرين، سواء داخل الجامعة أو خارجها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ميسر، 2021) التي أشارت إلى انخفاض مستوى الابتزاز العاطفي لدى طلبة الجامعة.
2. بينت النتائج أن الطلبة يتمتعون بدرجة جيدة من الصمود النفسي، مما يدل على قدرتهم على مواجهة الضغوط والمواقف الصعبة بطريقة إيجابية، والسعي للتكيف مع الظروف بدلاً من الاستسلام لها. وهو ما يتفق مع الطرح النظري في الأدبيات النفسية التي تؤكد دور الصمود النفسي في التكيف مع الضغوط.
3. أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين الابتزاز العاطفي والصمود النفسي، أي كلما كان مستوى الصمود مرتفعاً لدى الطلبة، كانت قابليتهم للتأثر بالابتزاز العاطفي أقل. وهذا يشير إلى أن الصمود النفسي يساعد الفرد على حماية نفسه من التلاعب العاطفي والضغط الاجتماعي وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه الأدبيات النفسية.
4. لم تظهر فروق واضحة في العلاقة بين الابتزاز العاطفي والصمود النفسي تبعاً لمتغير الجنس، مما يشير إلى أن الذكور والإناث يتشابهون في طريقة تعاملهم مع المواقف العاطفية الضاغطة.

التوصيات (Recommendations)

1. الاهتمام بتنمية الصمود النفسي لدى الطلبة من خلال برامج إرشادية وتدريبية تساعد على مواجهة ضغوط الحياة الجامعية والتحديات الشخصية بطريقة إيجابية.
2. تعزيز الوعي بظاهرة الابتزاز العاطفي عبر الندوات والمحاضرات التوعوية التي توضح أشكاله وأساليبه وكيفية التعامل معه، خاصة في العلاقات الاجتماعية والبيئة الجامعية.
3. تفعيل دور المرشدين التربويين والنفسيين في الجامعات لتقديم الدعم والمساندة للطلبة الذين يواجهون صعوبات عاطفية أو نفسية قد تجعلهم أكثر عرضة للاستغلال أو التلاعب العاطفي.
4. إدماج مهارات إدارة الانفعالات والتفكير الإيجابي ضمن الأنشطة الجامعية، وذلك لتعزيز الجوانب النفسية والاجتماعية لدى الطلبة ومساعدتهم على التعامل الواعي مع مواقف الحياة المختلفة.
- 5- التأكيد على دور وحدات الإرشاد النفسي في الجامعة في تبني هذه التوصيات من خلال دعم البرامج التوعوية والإرشادية الموجهة للطلبة والمساهمة في تعزيز الصمود النفسي والحد من ظاهرة الابتزاز العاطفي داخل البيئة الجامعية وذلك عبر توعية الطلبة بأساليب الابتزاز العاطفي وتزويدهم بمهارات الرفض وحماية الذات

المقترحات (Propositions)

وفي ضوء نتائج البحث، تقترح الباحثة ما يأتي:

1. إجراء دراسات مستقبلية تتناول الابتزاز العاطفي في بيئات مختلفة، مثل دراسة الابتزاز العاطفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية

2. اجراء دراسات مستقبلية بعنوان: الصمود النفسي وعلاقته بالدعم الاجتماعي لدى طلبة الجامعة
 3. إعداد برامج إرشادية وتدريبية تستهدف تقوية الصمود النفسي لدى الطلبة، وقياس أثرها في التقليل من التعرض للابتزاز العاطفي.
- المصادر العربية والاجنبية:

1. إبراهيم، محمد عبد الرحيم، الشيخ، محمد عبد العال أحمد، وعبد الفتاح، أحمد السيد. (2022). سلوك الابتزاز العاطفي لدى طلبة الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 16(10)، 38-77.
2. الحارثي، نورة دخيل الله. (2021). استراتيجيات تنظيم الانفعال لدى طالبات جامعة الطائف وعلاقتها بدرجة الصمود الأكاديمي. المجلة العلمية - جامعة أسيوط، 37(1).
3. الحصري، أحمد عبد الله أحمد. (2016). مشكلة الابتزاز العاطفي وعلاجها في ضوء القرآن الكريم. المؤتمر الدولي - كلية الشريعة وأصول الدين - جامعة الملك خالد، 7، 4197-4250.
4. الدغيشر، موزي بنت محمد. (2011). واقع الابتزاز ومؤثراته: دراسة استطلاعية في مدينة الرياض. الرياض: مركز باحثات لدراسة المرأة.
5. الشويكي، علاء ناجح. (2019). الصمود النفسي وعلاقته بالإجهاد الوظيفي لدى عينة من الممرضين العاملين بأقسام العناية المكثفة في مستشفيات مدينة الخليل. (رسالة ماجستير). جامعة الخليل.
6. الصباح، علي عبد الله شديد. (2011). واقع الابتزاز ومؤثراته. بحوث ندوة الابتزاز (المفهوم - الأسباب - العلاج). مركز باحثات المرأة السعودية.
7. اليوبي، عهود حمود، والسيد، فاطمة خليفة. (2024). الابتزاز العاطفي الوالدي وعلاقته بالمناعة النفسية لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك عبد العزيز، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 9(45).
8. حميد، صالح بن محمد. (2011). الابتزاز: المفهوم والواقع. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
9. سعيد، دياب بدوي. (2024). الصمود كمتغير معدل للعلاقة بين القلق والاكتئاب وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة. المجلة المصرية لعلم النفس المعاصر، كلية الآداب، جامعة بني سويف.
10. علي، فدوى أنور وجدي توفيق. (2019). الابتزاز العاطفي كمنبئ بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 25(11.1)، 413-472.
11. فريد، زهراء محمد. (2022). الابتزاز العاطفي المدرك وعلاقته بأنماط التعلق في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من طلاب الجامعة. كلية التربية، جامعة عين شمس.
12. فورورد، سوزان، وفرايز، دونا. (2015). الابتزاز العاطفي: حينما يستخدم من حولك الخوف والإلزام والشعور بالذنب للتلاعب بك. الرياض: مكتبة جرير.
13. ممدوحة، سلامة. (2000). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
14. منظور، محمد بن مكرم. (2010). لسان العرب (ط. 3، مج. 5). بيروت: دار صادر.
15. ميسر، نهلة عبد الهادي. (2021). الابتزاز العاطفي وعلاقته بمراقبة الذات لدى طالبات كلية التربية. مجلة كلية التربية - جامعة القادسية، (1)، 241-275.

16. هيبه، م. أ، ورزق، ز. ش. (2024). الصمود النفسي وعلاقته بالمعاناة النفسية والازدهار النفسي لدى الطالب المعلم . مجلة علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة عين شمس، (43)، 41.
17. والس، وولف، وورث، السون . (2012). النظرية المعاصرة في علم الاجتماع (ترجمة محمد عبد الكريم الحوراني). عمان، الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
18. Bowden, T. (2007). 50 psychology classics. London: Nicholas Brealey.
19. Forward, S., & Frazier, D. (1997). Emotional blackmail. New York: HarperCollins.
20. Friberg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience. International Journal of Methods in Psychiatric Research, 12(2), 65–76.
21. Goutzman, J., Cohen, M., & Ben-Zur, H. (2015). Resilience and psychosocial adjustment in an indigenous-like system. Journal of Clinical Psychology & Medical Settings, 22, 21–33.
22. Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. Development and Psychopathology, 2, 425–444.
23. Shean, M. (2015). Current theories relating to resilience and young people. Melbourne: Health Promotion Foundation.
24. Song, P., Cai, X., Qin, D., Wang, Q., Liu, X., Zhong, M., Li, L., & Yang, Y. (2024). Analyzing psychological resilience in college students: A decision tree model. Heliyon, 10(11), e32583.
25. Spalding, M., Patterson, M. S., Brown, S. J., Nelson, J., Cummings, B. J., & Johnson, D. M. (2022). Predicting emotional abuse among college students. Journal of American College Health, 70(1), 256–264.
26. Splan, R. K., Brooks, R. M., Porr, S. D., & Broyles, T. W. (2011). Resilience and achievement goal orientation among agricultural students. Journal of Agricultural Education, 52(2), 31–38.
27. Torgerson, W. S., & Adams, E. (1964). Theory and methods of scaling. New York: Wiley.
28. Urbina, S. (2014). Essentials of psychological testing (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
29. Van Gelder, G., De Pruijter, M., & Smeets, G. (2006). Citizens and resilience. Dutch Knowledge and Advice Centre.
30. Wald, J., Taylor, S., Asmundson, G. J. G., Jang, K. L., & Stapleton, J. (2006). Theories of resiliency. Scientific Authority.
31. Wicks, C. R. (2005). Resilience: An integrative framework. Loma Linda University.

العدالة التنظيمية وعلاقتها بالولاء الوظيفي للكوادر التدريسية Organizational Justice and Its Relationship to Job Loyalty among Teaching Staff

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/11/9	2025/12/22

م.م. هدية سلمان حمدان
M.M. Hadiya Salman Hamdan
الجامعة العراقية / كلية التربية للبنات

Iraqi University / College of Education for Girls
Hadiashamri@gmail.com

الملخص:

يمثل موضوع العدالة التنظيمية وعلاقتها بالولاء الوظيفي للكوادر التدريسية أحد القضايا البارزة في حقل الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي، لأنها أحد أهم المرتكزات الجوهرية في نجاح المؤسسات التربوية، ونظرًا لدور العدالة بوصفها رافعة لاستقرار البيئة التعليمية وفعالية مواردها البشرية. تناولت أهداف البحث أبعاد العدالة التنظيمية الأربعة: عدالة التوزيع، وعدالة الإجراءات، وعدالة التفاعل، وعدالة المعلومات، وعلاقتها بأبعاد الولاء الوظيفي: العاطفي، والاستمراري، والمعياري، والسلوكي.

اعتمدت الدراسة منهجًا وصفيًا تحليليًا، واستندت الدراسة إلى مقياس العدالة التنظيمية للسهيلي ومقياس الولاء الوظيفي إلى العمري بصيغته العربية الحديثة (2023)، وطُبقت على عينة قوامها 78 فردًا من الكوادر التدريسية في كلية التربية للبنات - الجامعة العراقية، وبعد إجراء الاختبارات الإحصائية على المقياس من صدق وثبات، والوصف الإحصائي، ثم اختبار الارتباط بيرسون وتحليل الانحدار البسيط واختبار لعينة واحدة مستقلة.

أظهرت النتائج أن العدالة التنظيمية تسهم بوضوح في رفع مستويات الولاء الوظيفي، وأن الأبعاد المرتبطة بالتفاعل وجودة الإجراءات تبدو أكثر اقترانًا بسلوكيات الولاء والانتماء، بينما يظهر أثر التوزيع والمعلومات بدرجة أدنى نسبيًا مع بقاءه ذي دلالة تطبيقية.

الكلمات المفتاحية: العدالة التنظيمية، الولاء الوظيفي، الكوادر التدريسية

Abstract:

This study addresses organizational justice and its relationship to job loyalty among teaching staff—a prominent issue in educational administration and organizational behavior, as justice is a fundamental pillar for the success of educational institutions and a lever for stabilizing the educational environment and enhancing the effectiveness of its human resources. The research examines the four dimensions of organizational justice—distributive, procedural, interactional, and informational justice—and their relationship with the dimensions of job loyalty: affective, continuance, normative, and behavioral loyalty.

A descriptive-analytical approach was adopted, utilizing Al-Suhaili's Organizational Justice Scale and the modern Arabic version of Al-Omari's Job Loyalty Scale (2023). The study was applied to a sample

of 78 teaching staff members from the College of Education for Girls at the Iraqi University. Following tests for validity and reliability, descriptive statistics were calculated. Data analysis employed Pearson correlation, simple regression analysis, and an independent samples t-test.

The results revealed that organizational justice clearly contributes to raising levels of job loyalty. The dimensions related to interactional and procedural justice appeared most closely associated with loyalty and belonging behaviors, while the impact of distributive and informational justice was relatively lower, though still statistically significant.

Keywords: Organizational Justice, Job Loyalty, Teaching Staff.

مشكلة البحث:

تُعد العدالة التنظيمية أحد المرتكزات الجوهرية في نجاح المؤسسات التربوية، كونها تمثل الإطار الذي يشعر من خلاله الموظفون بإنصاف الإدارة في توزيع الموارد، ووضوح الإجراءات، واحترام التفاعلات الإنسانية، ودقة المعلومات المتداولة، وفي المقابل يُعد الولاء الوظيفي للكوادر التدريسية أحد أهم العوامل التي تسهم في استقرار العملية التعليمية وتحقيق أهدافها الإستراتيجية، حيث يمثل موضوع العدالة التنظيمية وعلاقتها بالولاء الوظيفي للكوادر التدريسية أحد القضايا البارزة في حقل الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي، إذ باتت المؤسسات التربوية تواجه تحديات متزايدة تتعلق بتحفيز موظفيها والحفاظ على التزامهم المهني في ظل بيئات عمل معقدة ومتغيرة. فالعدالة التنظيمية تعكس إدراك العاملين لمستوى العدالة في توزيع الموارد، الإجراءات المتبعة، التفاعلات الإنسانية، وكذلك عدالة المعلومات، الأمر الذي يؤثر بصورة مباشرة على مواقفهم وسلوكياتهم. وفي السياق نفسه، كما يعد الولاء الوظيفي من المقومات الأساسية لاستقرار المؤسسات وفعاليتها، حيث يترجم في صورة التزام عاطفي وسلوكي ومعياري يعزز من دافعية التدريسيين واستمراريتهم في خدمة أهداف المؤسسة. لقد تناولت العديد من الدراسات السابقة العلاقة بين العدالة التنظيمية والولاء الوظيفي في قطاعات مختلفة، وأكدت معظمها أن إدراك الموظفين للعدالة بمختلف أبعادها يسهم في رفع مستويات الولاء ويحد من نوايا ترك العمل (Colquitt et al., 2013; Yaghoubi et al., 2017). كما أظهرت بحوث حديثة في البيئة العربية أن غياب العدالة يؤدي إلى ضعف الرضا الوظيفي وانخفاض الإنتاجية (الشمري، 2020؛ العزاوي، 2021). ومع ذلك، يلاحظ أن أغلب هذه الدراسات ركزت على قطاعات اقتصادية أو خدمية عامة، بينما ما تزال الدراسات التي تتناول الكوادر التدريسية تحديداً محدودة، على الرغم من أهمية هذا القطاع في بناء رأس المال البشري وتحقيق التنمية المستدامة.

من هذا المنطلق تتضح الفجوة البحثية، حيث لم تُعطَ العلاقة بين العدالة التنظيمية والولاء الوظيفي في المؤسسات التربوية ما تستحقه من تحليل معمق، خصوصاً في السياق المحلي الذي يتميز بظروف تنظيمية

وإدارية خاصة. ويأتي هذا البحث ليسد تلك الفجوة من خلال دراسة العلاقة بين المتغيرين بشكل مباشر، مع الأخذ بنظر الاعتبار الأبعاد المتعددة لكل من العدالة التنظيمية والولاء الوظيفي.

ورغم أن الدراسات السابقة أكدت وجود علاقة ارتباطية بين العدالة التنظيمية والولاء الوظيفي في قطاعات اقتصادية وصناعية وخدمية متعددة (Colquitt et al., 2013) و(الشمري، 2020) إلا أن هذا الموضوع لم يحظَ بما يكفي من البحث في المؤسسات التربوية، لا سيما في السياق المحلي العراقي الذي يتسم بظروف إدارية وتنظيمية معقدة.

من هنا تتبلور مشكلة البحث في التساؤل الرئيس: **إلى أي مدى تسهم العدالة التنظيمية بأبعادها المختلفة في تعزيز الولاء الوظيفي لدى الكوادر التدريسية؟**

أهمية البحث:

لاقت العدالة التنظيمية اهتماماً كبيراً من قبل المختصين في مجال الإدارة والسلوك التنظيمي حيث ركز في مجال العدالة التنظيمية ودورها في تحقيق الولاء الوظيفي للموظف وانعكاسها على بيئة العمل الداخلية وهي إحدى أهم المتغيرات التنظيمية المؤثرة على كفاءه الاداء الوظيفي للعاملين من جانب وعلى أداء المؤسسة من جانب آخر. وذلك من خلال الأثر الذي يمكن أن يحدثه إحساس الموظف بالعدالة من عدمها في مكان العمل.. ولذلك فقد أوضح الباحثون أن إدراك الموظفين للعدالة الوظيفية يؤثر بشكل كبير على الكثير من النتائج التنظيمية ومنها الولاء الوظيفي والالتزام التنظيمي ونظراً لأهمية العنصر التدريسي فهو أحد المحددات الرئيسية للنجاح واستمرار المؤسسة التعليمية (السهيلي: 2021: 1). ومنها تبرز أهمية هذا البحث في كونه يساهم علمياً في إثراء الأدبيات المرتبطة بالعدالة التنظيمية والولاء الوظيفي، ويوفر إطاراً تحليلياً يمكن أن يُبنى عليه في الدراسات المستقبلية. كما تكمن أهميته التطبيقية في تزويد صناع القرار في المؤسسات التربوية بمؤشرات عملية تساعد على تطوير سياسات وإجراءات عادلة، تعزز بدورها من مستويات الولاء الوظيفي لدى العاملين، وهو ما ينعكس إيجاباً على جودة العملية التعليمية واستقرار المؤسسات. وتتبع أهمية هذا البحث من كونه يتناول متغيرين أساسيين في ميدان الإدارة التربوية، وهما العدالة التنظيمية والولاء الوظيفي، اللذان يُعدان من العوامل الحاسمة في نجاح المؤسسات التعليمية واستمراريتها. وتتمثل أهمية البحث في جانبين رئيسيين:

أولاً: الأهمية العلمية : يساهم هذا البحث في إثراء الأدبيات المتعلقة بالسلوك التنظيمي من خلال دراسة العلاقة بين العدالة التنظيمية والولاء الوظيفي ضمن بيئة تربوية، وهو ما لم يحظَ بالاهتمام الكافي في الدراسات السابقة، خصوصاً في السياق العراقي. كما يوفر إطاراً نظرياً يساعد الباحثين والمهتمين على التوسع في هذا المجال، واختبار فرضيات جديدة ذات صلة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: يمد البحث الإدارات التربوية بمؤشرات عملية حول طبيعة إدراك التدريسيين للعدالة التنظيمية، وكيفية انعكاس ذلك على مستويات الولاء لديهم. وبذلك يمكن لصناع القرار تطوير سياسات وإجراءات أكثر عدلاً وشفافية، بما يعزز من استقرار الكوادر التدريسية في الجامعات ويساهم في رفع كفاءة تدريسيو المؤسسات التعليمية وجودة مخرجاتها.

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف العلمية والعملية التي تنبثق من مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وذلك على النحو الآتي:

- 1- التعرف على تحقق العدالة التنظيمية من وجهة نظر تدريسيو كلية التربية للبنات.
 - 2- التعرف على تحقق ابعاد العدالة التنظيمية (عدالة التوزيع، عدالة الإجراءات، عدالة التفاعل، وعدالة المعلومات) من وجهة نظر تدريسيو كلية التربية للبنات.
 - 3- التعرف على مستوى الولاء الوظيفي لدى الكوادر التدريسية في كلية التربية للبنات.
 - 4- التعرف على مستوى أبعاده الولاء الوظيفي (الولاء العاطفي، الولاء الاستمراري، الولاء المعياري، والولاء السلوكي للكوادر التدريسية في كلية التربية للبنات.
 - 5- التعرف على طبيعة العلاقة بين العدالة التنظيمية والولاء الوظيفي للكوادر التدريسية، وبيان قوة هذه العلاقة واتجاهها.
- حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي على تدريسيو كلية التربية للبنات - الجامعة العراقية للعام الدراسي 2024-2025.

تحديد المصطلحات

عرّف (Greenberg: 1990, p.400) العدالة التنظيمية بأنها "إدراك الموظفين لمدى عدالة التعامل معهم في بيئاتهم التنظيمية"، وهو تعريف يركز على الإدراك الذاتي للعاملين أكثر من تركيزه على العدالة الفعلية. عرفها (Mowday et al.: 1982, p.27): الولاء الوظيفي هو عبارة عن مجموعة من المشاعر الصادقة النابعة من داخل الموظف ذاته في الانتماء والولاء الوظيفي للمؤسسة التي يعمل فيها، فيصبح بداخله شعور قوي بعدم ترك العمل والانتقال إلى مكان آخر، وأن يكون التقدم والتطور في المؤسسة أهم ما يشغل بال الموظف بينما.

عرفت اليونسكو (UNESCO): لكوادر التدريسية: هم مجموعة الأفراد العاملين في المؤسسات التعليمية (مدارس، كليات، جامعات، معاهد) ممن يمتلكون مؤهلات علمية وتربوية، ويتولّون مسؤولية التدريس، والإشراف الأكاديمي، والإعداد العلمي، وتقويم الطلبة، والمساهمة في تطوير العملية التعليمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

هذا الفصل يركز على عرض الخلفيات النظرية والأدبيات العلمية المرتبطة بموضوع البحث، من خلال تناول المفاهيم الرئيسية للمتغيرات، وأهم الدراسات السابقة،

اولا. مدخل عام للمراجعة النظرية

تُعد العدالة التنظيمية والولاء الوظيفي من أبرز القضايا التي حظيت باهتمام الباحثين في مجالات الإدارة والسلوك التنظيمي، نظراً لتأثيرهما المباشر في استقرار المؤسسات وتحقيق أهدافها. فالعدالة التنظيمية تمثل إدراك العاملين لمدى الإنصاف في التعامل داخل المؤسسة، سواء في توزيع الموارد أو تطبيق الإجراءات أو طبيعة التفاعلات أو دقة المعلومات المتاحة (Colquitt et al., 2013). أما الولاء الوظيفي، فيعكس التزام الأفراد بالبقاء في مؤسساتهم ومساهماتهم في دعم أهدافها، ويتجلى ذلك من خلال الولاء العاطفي والاستمراري والمعياري والسلوكي. (Meyer & Allen, 2016)

أظهرت الدراسات السابقة أن العلاقة بين العدالة التنظيمية والولاء الوظيفي علاقة وثيقة، إذ أن إدراك العدالة يرفع من مستويات الرضا والانتماء، ويقلل من معدلات دوران العمل (Yaghoubi et al., 2017)؛ الشمري، 2020. (ومع ذلك، تظل الحاجة قائمة إلى دراسات تُعنى بالبيئة التربوية تحديداً، حيث يواجه الكادر التدريسي تحديات تتعلق بظروف العمل وضغوطاته، مما يجعل من العدالة التنظيمية عاملاً مهماً في تعزيز ولائهم الوظيفي واستقرارهم المهني. مفهوم العدالة التنظيمية:

تُعد العدالة التنظيمية أحد المفاهيم الجوهرية في ميدان السلوك التنظيمي والإدارة الحديثة، إذ تعكس إدراك العاملين لمدى عدالة الإجراءات والقرارات والمعاملات التي تسود في بيئة العمل. وقد تناول العديد من الباحثين هذا المفهوم بتعريفات متعددة تتقارب في المضمون وتختلف في زاوية التركيز. عرفها (Colquitt et al, 2001, p.426) تعريفاً أكثر شمولاً، حيث اعتبروا العدالة التنظيمية "إدراك الموظف لعدالة التوزيع، وعدالة الإجراءات، وعدالة التفاعل داخل المنظمة"، وهو ما مهّد إلى تبني الأبعاد الأربعة الشائعة للعدالة التنظيمية.

من وجهة نظر الأدبيات العربية، أشار الشمري (2020، ص.118) إلى أن العدالة التنظيمية تمثل "مدى إحساس الموظف بوجود إنصاف ومساواة في المعاملة داخل بيئة العمل، بما يشمل الموارد والحوافز والفرص"، وهو تعريف يؤكد على دور العدالة في رفع الروح المعنوية للتدريسين وزيادة انتمائهم للمؤسسة. وهي اهتمام الموظف بوضع مقارنة بينه وبين زملائه في العمل، وأيضاً تعرف بأنها نوع من أنواع الإدراك الفردي، أو الجماعي لقوانين العمل من خلال التعرف على القواعد المهنية والشعور بتطبيقها بشكل عادل على جميع الموظفين. كما

تعرف بأنها حرصُ الإدارة العامة على تعزيز الشعور بالعدالة بين الموظفين، عن طريق تطبيق المساواة في التعامل معهم مما يساهم في التأثير على سلوكهم الوظيفي.

ويلاحظ من استعراض هذه التعريفات أن العدالة التنظيمية ليست مجرد مبدأ أخلاقي، بل أداة إدارية تؤثر في اتجاهات الأفراد وسلوكياتهم. فهي ترتبط مباشرة بمستويات الرضا الوظيفي، الالتزام، الولاء، وأداء الموظفين، كما أنها تمثل مدخلاً استراتيجياً للمؤسسات التي تسعى إلى بناء بيئة عمل مستقرة ومنتجة (Cropanzano et al., 2017)

أبعاد العدالة التنظيمية

تطور مفهوم العدالة التنظيمية عبر العقود ليأخذ أبعاداً متعددة، بحيث أصبح لا يُنظر إليها على أنها مفهوم واحد، بل منظومة مترابطة من صور العدالة التي يدركها العاملون داخل المؤسسة. وقد استقر الباحثون على أربعة أبعاد رئيسة للعدالة التنظيمية، وهي: **عدالة التوزيع، عدالة الإجراءات، عدالة التفاعل، وعدالة المعلومات.** **أولاً: عدالة التوزيع:** يقصد بها إدراك العاملين لمدى عدالة توزيع الموارد والمكافآت والمزايا بينهم. ويُعد هذا البُعد امتداداً لنظرية العدالة التي طرحها (Adams (1965، في علم النفس الاجتماعي، يتم تعريف العدالة التوزيعية على أنها عدالة الكيفية التي يتم فيها مشاركة وتوزيع الجوائز والتكاليف بين أعضاء المجموعة كما يتصورها الناس حيث أكد أن الأفراد يقارنون بين ما يقدمونه من جهود وما يحصلون عليه من مكافآت مع ما يحصل عليه الآخرون. وبين Folger & Cropanzano (1998, p.90) أن "عدالة التوزيع تعكس شعور الأفراد بالإنصاف عند مقارنة مدخلاتهم ومخرجاتهم بغيرهم". وتشير الدراسات الحديثة إلى أن الشعور بعدالة التوزيع يسهم في رفع الرضا والولاء الوظيفي (الشمري، 2020).

ثانياً: عدالة الإجراءات: تعني مدى شعور الأفراد بعدالة وشفافية الإجراءات المتبعة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالموارد والترقيات والتقييم. أوضح (Leventhal (1980 أن الإجراءات العادلة يجب أن تتصف بالاتساق عبر الزمن، والحياد، وإتاحة الفرصة للأفراد لإبداء آرائهم، العدالة الإجرائية هي اتخاذ وتطبيق القرارات وفق إجراءات عادلة. يشير المفهوم إلى كيفية استيعاب وتقييم الأفراد لعدل النظام أو الإجراءات ... بغض النظر عن النتائج التي سيحترمونها احتراماً لعدالة العملية ذاتها. كما يرى (Colquitt et al. (2001 أن عدالة الإجراءات لا تقل أهمية عن عدالة النتائج، إذ قد يقبل الموظفون نتائج غير مرضية إذا شعروا أن الإجراءات المتبعة كانت عادلة، تقدم الإجراءات المرجعية، ومن أجل الوصول إلى معايير لتقييم المخرجات والإجراءات الفعلية، فإنه يجب على الفرد القيام بإجراءات مماثلة أو محاكاة

ثالثاً: عدالة التفاعل: يرتبط هذا البُعد بجوانب التعامل الإنساني والاحترام المتبادل بين الإدارة والموظفين. عرف (Bies & Moag (1986 عدالة التفاعل بأنها "الدرجة التي يُعامل بها الأفراد بلباقة واحترام وكرامة من قبل المسؤولين". وتشير الأدبيات إلى أن التفاعل العادل يخفف من الآثار السلبية للقرارات غير المرضية، لأنه يعزز الشعور بالانتماء والثقة المتبادلة، العدالة التفاعلية هي امتداد للعدالة الإجرائية وتركز على الجوانب الإنسانية في

الممارسات داخل المنظمة ... أي بمعنى أن العدالة التفاعلية تهتم بعدالة التفاعل بين الأطراف في المنظمة "ممارس العدالة والشخص المتلقي" مثل التعامل بالاحترام وبالأدب والصدق مع الشخص المتلقي للنتائج . (Cropanzano et al., 2017)

رابعاً: **عدالة المعلومات**: ويقصد بها إدراك العاملين لمدى كفاية وشفافية ودقة المعلومات التي تُزوّدهم بها الإدارة. يرى (Greenberg 1993) أن توفير المعلومات الكافية حول أسباب القرارات وآليات اتخاذها يرفع من إدراك الأفراد للعدالة، حتى وإن لم تكن النتائج مثالية. وأكدت دراسات حديثة أن عدالة المعلومات تُعد عاملاً مؤثراً في رضا الموظفين وولائهم، خصوصاً في البيئات التي يسودها الغموض (Yaghoubi et al., 2017)

يتضح من استعراض هذه الأبعاد أن العدالة التنظيمية تمثل منظومة متكاملة، حيث يؤدي القصور في أحد أبعادها إلى تقليل فاعلية الأبعاد الأخرى. وبالتالي فإن الإدارة الناجحة هي التي تضمن عدالة التوزيع، وإجراءات منصفة، وتفاعلاً إنسانياً راقياً، ومعلومات دقيقة وشفافة.

. مفهوم الولاء الوظيفي

يُعد الولاء الوظيفي من المفاهيم الأساسية في مجال السلوك التنظيمي، كونه يمثل درجة ارتباط الفرد بالمؤسسة واستعداده لبذل الجهد من أجل تحقيق أهدافها. وقد تناولته الأدبيات بتعريفات متعددة، إلا أنها تلتقي في أنه مزيج من الارتباط العاطفي والمعياري والسلوكي الذي يربط الموظف بمكان عمله.

(Mowday et al. 1982, p.27) أن الولاء الوظيفي هو "مدى قوة ارتباط الفرد بالمنظمة وتماهيته مع أهدافها ورغبته المستمرة في البقاء ضمنها". يرى (Meyer & Allen 1991) أن الولاء الوظيفي يتجسد من خلال ثلاثة أبعاد أساسية: الولاء العاطفي (Affective Commitment)، الولاء الاستمراري (Continuance Commitment)، والولاء المعياري (Normative Commitment)، وأضافت بعض الدراسات الحديثة بُعداً رابعاً هو الولاء السلوكي (Behavioral Loyalty) الذي يُعبر عن التزام الموظف بالممارسات الفعلية التي تعكس إخلاصه لعمله.

من وجهة نظر عربية، عرّف العزاوي (2021، ص.134) الولاء الوظيفي هو عبارة عن مجموعة من المشاعر الصادقة النابعة من داخل الموظف ذاته في الانتماء والولاء الوظيفي للمؤسسة التي يعمل فيها، فيصبح بداخله شعور قوي بعدم ترك العمل والانتقال إلى مكان آخر.

شير مفهوم الولاء الوظيفي إلى شعور الموظفين بارتباطهم الشديد وتعلقهم العاطفي بمنظمتهم، مما يدفعهم إلى التفاني في العمل (Kaur, 2017) وعليه، يُعد الولاء الوظيفي مؤشراً مهماً على صحة المؤسسة التنظيمية، ويشكل ركيزة أساسية لاستمرارية نجاحها.

أبعاد الولاء الوظيفي

يُعد الولاء الوظيفي مفهومًا متعدد الأبعاد، إذ لا يقتصر على الالتزام العاطفي بالمنظمة، بل يشمل أبعادًا مختلفة تمثل أنماطًا متنوعة من ارتباط العاملين بمؤسساتهم. وقد حددت الأدبيات أربعة أبعاد أساسية للولاء الوظيفي، هي: **الولاء العاطفي، الولاء الاستمراري، الولاء المعياري، والولاء السلوكي**.

أولاً: الولاء العاطفي: يعبر عن مدى ارتباط الموظف العاطفي والنفسي بالمؤسسة، حيث يشعر بالانتماء والفخر لكونه جزءًا منها. ويرى (Meyer & Allen, 1991, p.67) الولاء العاطفي هو الإخلاص والمودة تجاه شخص ما، مثل أفراد الأسرة أو الأصدقاء. يتضمن دعم الشخص في الأوقات الصعبة. وتشير الدراسات إلى أن الولاء العاطفي هو ذلك النوع من الولاء الذي ينبع من العلاقات النفسية والمودة التي يشعر بها الموظف تجاه المنظمة، فيكون العمل بناءً على اقتناع داخلي لا مجرد مصلحة مادية. (Kaur, 2017)

ثانياً: الولاء الاستمراري: يقصد به بقاء الموظف في المؤسسة نتيجة إدراكه للتكاليف أو الخسائر المرتبطة بتركها، مثل فقدان المزايا المالية أو فرص الترقية. أوضح (Meyer & Allen, 1991) أن هذا النوع من الولاء يقوم على منطق المصلحة الشخصية أكثر من الارتباط العاطفي. وقد أشارت دراسة (Yousef, 2000) إلى أن الولاء الاستمراري ينتج عن ارتفاع تكاليف مغادرة العمل، وبالتالي فهو يدل على شعور الموظف بحاجته إلى الاستمرار في المنظمة.

ثالثاً: الولاء المعياري: يُعبر عن التزام الموظف بالبقاء في المؤسسة بدافع الواجب الأخلاقي والشعور بالالتزام تجاهها. ويرى (Wiener, 1982) أن يعبر عن شعور الموظف بالواجب الأخلاقي تجاه المؤسسة، أي أنه يرى أن البقاء مع المنظمة هو التزام من الأخلاق أو القيم لا لمكاسب مادية أو خوف من الخسارة. وقد لاحظت الدراسات أن المؤسسات التي تعزز ثقافة المسؤولية الاجتماعية والعدالة التنظيمية تزيد من مستويات الولاء المعياري لدى موظفيها. (Meyer & Herscovitch, 2001)

رابعاً: الولاء السلوكي: يتمثل في الأفعال والسلوكيات التي تصدر عن الموظف وتنعكس إخلاصه وحرصه على نجاح المؤسسة، مثل الالتزام بالدوام، المشاركة الفعالة في الأنشطة، وتقديم المبادرات التطويرية. وأشار (Jaros, 2007) إلى أن الولاء السلوكي هو الترجمة العملية للأبعاد الثلاثة السابقة، لأنه يعكس الولاء في صورة ممارسات فعلية داخل بيئة العمل.

وبذلك يتضح أن الولاء الوظيفي لا يُختزل في بعد واحد، وإنما يمثل مزيجاً متكاملًا من المشاعر والالتزامات والسلوكيات، حيث يكمل كل بُعد الآخر، مما يعزز استقرار المؤسسة واستمراريتها.

ثانياً: الدراسات السابقة:

دراسة (Colquitt et al., 2013) predictors of “employees’ justice perceptions are robust

attitudes and behaviors” (تصورات الموظفين للعدالة التنظيمية وعلاقتها بالمواقف السلوكية) تُظهر

الأدبيات تراكمًا واضحًا يربط العدالة التنظيمية بمخرجات سلوكية إيجابية أبرزها الولاء الوظيفي. تؤكد المراجعات التجميعية أن إدراك العدالة بمستوياتها يرفع الالتزام ويحدّ نوايا ترك العمل وبصياغة مباشرة، هذا الأساس النظري يدعم اختبار الارتباط والتأثير في بيئات تربوية

(Colquitt et al., 2013, p. 199).

دراسة (Kaur,2017; AlRawashdeh&Al-Adaileh,2021) "a felt obligation to stay"

في القطاع التربوي دوليًا، بينت دراسات حديثة على المدارس والجامعات أن عدالة التوزيع والإجراءات تنتبأ بمعنوية بالولاء العاطفي والسلوكي لدى المعلمين، مع دور وسيطي للرضا والثقة التنظيمية. (كما أوضحت تحليلات الفصول الدراسية أن الاتساق والحياد في القرارات الأكاديمية يعززان الثقة لدى الكادر التعليمي (Meyer&Herscovitch,2001,p. 308)

دراسة (الشمري، 2020)؛ أثر العدالة التنظيمية في تعزيز الولاء الوظيفي: دراسة ميدانية في المؤسسات التعليمية العراقية وثقت بحوث ميدانية حديثة في بيئات جامعية ومدارس أن شعور العاملين بإنصاف التوزيع ووضوح الإجراءات يرتبط بارتفاع الولاء الكلي وأبعاده، مع إبراز حساسية الولاء المعياري للثقافة التنظيمية والقيم السائدة. وتذكر إحدى النتائج العربية أن "وضوح السياسات وإتاحة الاعتراض المنهجي يرفعان الولاء العاطفي" (الشمري، 2020، ص. 219).

دراسة (العزاوي، 2021). السلوك التنظيمي: مداخل حديثة في إدارة الموارد البشرية.

أشارت الدراسة الى دلائل محلية إلى أهمية عدالة المعلومات في البيانات التي تتسم بعدم اليقين، حيث يخفف الإفصاح المسبق عن القرارات من الأثر السلبي لنتائج غير مرضية على الولاء السلوكي (العزاوي، 2021).

دراسة السهلي (2021) : العدالة التنظيمية واثرها على الولاء الوظيفي لدى العاملين في القطاع الخاص دراسة حالة على عينة من المؤسسات الجزائرية والاجنبية .

هدفت الدراسة الى معرفه عوامل تحقق ابعاد العدالة التنظيمية. واجراءات مفهوم واهميه الولاء الوظيفي ومعرفه العلاقة بين مستويات العدالة التنظيمية والولاء الوظيفي لدى العاملين في القطاع الخاص معرفه اذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول العدالة التنظيمية مع المتغيرات المدرسة توصلت الدراسة الى ان العدالة التنظيمية تعبر عن مدى ادراك الموظفين لاجراء العمل والتفاعل مع النتائج التي تمتاز بالعدالة والتي يكون لها تاثير ايجابي او سلبي على اداء الموظفين ونجاح المنظر وان المحدد الرئيسي لجهود العامل وادائه والرضا عنه هو

درجه العدالة او عدم العدالة كما تم التوصل الى ان الولاء الوظيفة احد اهم مؤشرات نجاح المنظمات له مكانه كبيره ومهمه بالنسبة للمنظمة.

رغم هذا التراكم، تسجل الفجوة البحثية في ثلاثة محاور:

أولاً: ندرة دراسات تربط جميع الأبعاد الأربعة للعدالة التنظيمية بأبعاد الولاء الأربعة في إطار واحد اختباري داخل القطاع التربوي.

ثانياً: محدودية الأدلة العربية التي تستخدم نماذج تأثير متعددة المتغيرات تختبر التأثير الكلي والجزئي لأبعاد العدالة على الولاء، مع ضبط متغيرات ديموغرافية ووظيفية.

ثالثاً: قلة الدراسات التي تفصل بين علاقات الارتباط والتأثير في نموذج موحد يطابق ما تعتمده هذه الدراسة.

بناءً على ذلك، تسدّ هذه الدراسة الفجوة عبر اختبارين متكاملين: الارتباط بين **العدالة التنظيمية** بأبعادها الأربع و**الولاء الوظيفي** بأبعاده الأربع، والتأثير الكلي والجزئي للعدالة التنظيمية في الولاء الوظيفي لدى التدريسية. **إجراءات البحث:**

يتحدد مجتمع البحث بجميع الكوادر التدريسية العاملين في كلية التربية للبنات - الجامعة العراقية، والذين يمثلون الفئة المستهدفة من الدراسة وعددهم (289) تدريسي حيث تم تزويدنا بها من شعبة التخطيط في كلية التربية للبنات. ونظراً لعدم إمكانية دراسة جميع أفرادها، فقد تم الاعتماد على أسلوب **العينة العشوائية البسيطة** لتمثيل المجتمع.

بلغ حجم العينة (78) فرداً من الكوادر التدريسية، تم اختيارهم عشوائياً بطريقة تضمن تمثيل مختلف الفئات المستهدفة. ويُعد هذا الحجم من العينة مناسباً لأغراض التحليل الإحصائي، حيث يؤكد (Sekaran&Bougie,2016) أن العينات التي يتجاوز حجمها (30) مفردة تعد كافية لتطبيق الاختبارات الإحصائية الأساسية، كما أن حجم (78) فرداً يتيح استخلاص نتائج قابلة للتعميم على المجتمع بدرجة مقبولة من الدقة.

أدوات جمع البيانات

اعتمد البحث على أداة رئيسة لجمع البيانات وهي **الاستبانة**، حيث استعانت بمقياس السهيلي (2021) للعدالة التنظيمية ويتكون من 20 فقرة 5 فقرات لكل بعد من ابعادها اما مقياس الولاء الوظيفي فقد استعانت بمقياس العمري بصيغته العربية الحديثة (3023)، وبما يتناسب مع أهداف البحث. وقد تضمنت الاستبانة جزأين رئيسين:

- **العدالة التنظيمية** بوصفها المتغير المستقل، وقد تضمنت (20) فقرة موزعة على أربعة أبعاد: عدالة التوزيع، عدالة الإجراءات، عدالة التفاعل، وعدالة المعلومات (5 فقرات لكل بعد).

- **الولاء الوظيفي** بوصفه المتغير التابع، وقد تضمنت (20) فقرة موزعة على أربعة أبعاد: الولاء العاطفي، الولاء الاستمراري، الولاء المعياري، والولاء السلوكي (5 فقرات لكل بعد).
اعتمدت الاستبانة على **مقياس ليكرت الخماسي** لقياس استجابات الأفراد، والذي تراوحت بدائله من (1 = أعارض بشدة) إلى (5 = أوافق بشدة). ويُعد هذا المقياس من أكثر المقاييس شيوعاً في البحوث الإدارية والسلوكية لسهولة استخدامه وملاءمته للتحليل الإحصائي. (Likert, 1932)

3.3. الصدق والثبات

لضمان صلاحية أداة البحث (الاستبانة) في قياس المتغيرات موضوع الدراسة، تم التحقق من خصائصها السيكومترية من خلال فحص كل من **الصدق و الثبات**:

أولاً: الصدق (Validity)

- تم عرض الاستبانة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجالات الإدارة التربوية للتحقق من **صدق المحتوى**، حيث قاموا بمراجعة فقرات الاستبانة والتأكد من شموليتها ووضوحها وانسجامها مع أهداف البحث.

ثانياً: الثبات (Reliability)

- تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (**Cronbach's Alpha**) لجميع الفقرات الخاصة بالاستبانة.
- أظهرت النتائج أن قيمة ألفا كرونباخ تجاوزت الحد المقبول (0.70) لكل بعد من أبعاد العدالة التنظيمية والولاء الوظيفي، مما يشير إلى وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بين الفقرات.
- هذا يعكس أن أداة البحث موثوقة وصالحة للاستخدام في قياس العلاقة بين المتغيرات محل الدراسة (Hair et al., 2019). وكما موضح في جدول (1)

جدول (1): معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لمتغيرات وأبعاد البحث			
المتغير / البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ	الدلالة
عدالة التوزيع	5	0.81	مقبول
عدالة الإجراءات	5	0.83	مقبول
عدالة التفاعل	5	0.85	مقبول
عدالة المعلومات	5	0.79	مقبول
العدالة التنظيمية ككل	20	0.88	مرتفع
الولاء العاطفي	5	0.84	مقبول

جدول (1): معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لمتغيرات وأبعاد البحث			
المتغير / البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ	الدلالة
الولاء الاستمراري	5	0.82	مقبول
الولاء المعياري	5	0.80	مقبول
الولاء السلوكي	5	0.83	مقبول
الولاء الوظيفي ككل	20	0.89	مرتفع

الأساليب الإحصائية

لتحليل البيانات ومعالجة الفرضيات، تم اعتماد مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام البرنامج الإحصائي **SPSS** (الإصدار 25) وذلك على النحو الآتي:

- الاختبار التائي لعينة واحدة.
- الإحصاءات الوصفية: حساب التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، بهدف وصف خصائص العينة وتحديد اتجاهات استجاباتها.
- معامل الثبات (ألفا كرونباخ) : لقياس درجة الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة والتحقق من موثوقيتها.
- معاملات الارتباط: (**Pearson Correlation Coefficient**) لقياس قوة واتجاه العلاقة بين أبعاد العدالة التنظيمية والولاء الوظيفي، بما ينسجم مع الهدف

نتائج البحث وتفسيرها:

يُعالج هذا الفصل الجانب العملي من البحث، إذ يركز على تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من خلال أداة البحث (الاستبانة) الموزعة على عينة مكونة من (78) فرداً من الكوادر التدريسية في كلية التربية للبنات -الجامعة العراقية. ويهدف هذا الفصل إلى تحقق من الاهداف التي تم صياغتها في الإطار النظري، وذلك باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعة المتغيرات وأهداف البحث.

. وفي ختام الفصل، سيتم تقديم مناقشة للنتائج وربطها بالأدبيات والدراسات السابقة، وصولاً إلى استنتاجات دقيقة تدعم الجانب التطبيقي للبحث.

الهدف الاول : التعرف على تحقق العدالة التنظيمية من وجهة نظر تدريسيو كلية تربية للبنات . أوضحت نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة أن متوسط درجات أفراد العينة والبالغ (3.92) أعلى من المتوسط الفرضي والذي يبلغ (3)، وبقيمة التائية المحسوبة (10.82) عند درجة حرية (77). وبعد مقارنتها مع القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) يتضح أن القيمة المحسوبة أكبر بكثير من القيمة الجدولية البالغة (1.99)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين مما يدل ان إجابات أفراد عينة البحث لم تكن عشوائية، بل جاءت إيجابية وواضحة نحو العدالة التنظيمية في الكلية. كما تشير هذه النتائج أيضاً إلى أن انحراف العينة (0.75) منخفض نسبياً وكما موضح في جدول (2) ، مما يعني أن استجابات أفراد العينة كانت متقاربة ولا

تتضمن تشتتاً كبيراً، وهو ما يعزز دلالة الارتفاع في المتوسط. وبناءً على هذه النتيجة، يمكن تفسيرها أن الكوادر التدريسية المستجيبة تنظر إلى بيئة العمل على أنها تتسم بدرجة جيدة من العدالة والإنصاف في الجوانب المختلفة، وهو ما ينعكس إيجاباً على استقرارهم وولائهم للمؤسسة التعليمية.

جدول (2) يوضح الاختبار التائي لعينة واحدة .

عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى دلالة
78	3.92	0.75	3	10.82	1.99	0.05
						دالة احصائية

الهدف الثاني: التعرف على تحقق ابعاد العدالة التنظيمية (عدالة التوزيع، عدالة الإجراءات، عدالة التفاعل، وعدالة المعلومات) من وجهة نظر تدريسو كلية التربية للبنات. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للابعاد الاربعة للعدالة التنظيمية وكما موضح في الجداول أدناه. حيث تم تقسيم هذا المتغير الرئيس إلى الأبعاد الآتية: **عدالة التوزيع، عدالة الإجراءات، عدالة التفاعل، وعدالة المعلومات**. وفيما يأتي تحليلاً كاملاً لهذه الأبعاد.

عدالة التوزيع:

تم قياس هذا البعد من خلال خمس فقرات، وقد تباينت فيها الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة كما هو موضح في الجدول (3). وكانت أعلى فقرة من خلال "الترقيات تُمنح وفق معايير واضحة" إذ بلغ الوسط الحسابي (4.21) وانحراف معياري (0.73)، وهذا يعني أن أفراد العينة يدركون بدرجة عالية أن قرارات الترقية تتخذ على أسس عادلة وشفافة، مما يعزز ثقتهم بالمؤسسة ويدفعهم إلى تقديم أداء أفضل. في حين بلغت أقل إجابة من خلال الفقرة "قرارات الموارد تُتخذ بإنصاف" بوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.83)، وهذا يشير إلى أن هناك تبايناً نسبياً في إدراك التدريسين لعدالة القرارات المتعلقة بتوزيع الموارد، مما يعكس وجود بعض أوجه القصور في وضوح أو عدالة هذه القرارات لدى جزء من المبحوثين.

جدول (3): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد عدالة التوزيع وملخص المتغير الرئيس (n=78)

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	1	2	3	4	5	المجموع
أشعر أن المكافآت والحوافز تُوزع بعدالة	4.09	0.86	1	3	10	38	26	78
توزيع المهام يتناسب مع الجهد المبذول	3.81	0.76	1	1	18	44	11	78
قرارات الموارد تُتخذ بإنصاف	3.77	0.83	3	0	19	44	12	78
الترقيات تُمنح وفق معايير واضحة	4.21	0.73	0	2	8	40	28	78
الجهود الكبيرة تلقى التقدير المناسب	3.90	0.86	1	4	15	40	18	78
عدالة التوزيع (المتوسط الكلي)	3.95	0.80	-	-	-	-	-	-

عدالة الإجراءات

يمثل هذا البعد أحد الأركان الجوهرية للعدالة التنظيمية، إذ يعكس مدى شعور الأفراد بوجود إجراءات عادلة وشفافة تُتخذ عند توزيع الموارد أو منح الترقيات أو اتخاذ القرارات الإدارية. وقد بلغ الوسط الحسابي لهذا البعد (3.88) بانحراف معياري (0.78)، وهو ما يشير إلى أن أفراد العينة يدركون بدرجة جيدة أن الإجراءات المتبعة في مؤسساتهم التعليمية تسير وفق معايير مقبولة من العدالة، رغم وجود بعض التفاوت في استجاباتهم. تم قياس هذا البعد من خلال خمس فقرات، كما هو موضح في الجدول (4). وقد كانت أعلى فقرة هي "الإجراءات الإدارية تُطبق على الجميع دون تمييز" بوسط حسابي (4.05) وانحراف معياري (0.71)، مما يعكس اقتناعًا عامًا لدى العاملين بأن معايير العدالة تُطبق بصورة متساوية. في حين كانت أقل فقرة هي "يُتاح لي إبداء رأيي عند اتخاذ القرارات الإدارية" بوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.84)، مما يشير إلى أن بعض التدريسيين لا يشعرون بوجود فرص كافية للمشاركة في صنع القرارات.

جدول (4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد عدالة الإجراءات وملخصه (n=78)

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	1	2	3	4	5	المجموع
الإجراءات الإدارية تُطبق على الجميع دون تمييز	4.05	0.71	0	2	12	41	23	78
يتم اتباع معايير واضحة في اتخاذ القرارات	3.89	0.77	2	3	16	39	18	78
القرارات الإدارية تتصف بالحياد والموضوعية	3.83	0.82	1	4	20	38	15	78
يُتاح لي إبداء رأيي عند اتخاذ القرارات الإدارية	3.70	0.84	2	6	22	35	13	78
الإجراءات الإدارية متسقة ولا تتغير بتغير الأشخاص	3.93	0.75	1	3	18	40	16	78
عدالة الإجراءات (المتوسط الكلي)	3.88	0.78	-	-	-	-	-	-

عدالة التفاعل

يُشير هذا البعد إلى مستوى الاحترام واللباقة والكرامة التي يحظى بها التدريسيون من قِبل إداراتهم المباشرة ورؤسائهم أثناء التعامل اليومي، إذ يعكس البعد البشري للعدالة التنظيمية. وقد بلغ الوسط الحسابي لهذا البعد

(3.97) بانحراف معياري (0.74)، وهو ما يدل على أن المستجيبين يُدركون بدرجة مرتفعة أن تعامل إداراتهم يتسم بالإنصاف والاحترام المتبادل، رغم بعض التباينات الفردية.

تم قياس هذا البعد بخمس فقرات، كما موضح في الجدول (5). وقد كانت أعلى فقرة هي "أشعر أن مديري يعاملني باحترام وكرامة" إذ بلغ الوسط الحسابي (4.15) بانحراف معياري (0.69)، وهو ما يعكس إدراكًا إيجابيًا واضحًا لأهمية احترام الكوادر التدريسية. بينما كانت أقل فقرة هي "التواصل مع الإدارة يتسم بالشفافية والوضوح" إذ بلغ الوسط الحسابي (3.82) بانحراف معياري (0.81)، مما يشير إلى أن هناك بعض القصور في تدفق المعلومات أو وضوحها أثناء التفاعل بين الإدارة في الكلية والتدريسيين.

جدول (5): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد عدالة التفاعل وملخصه (n=78)

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	1	2	3	4	5	المجموع
أشعر أن مديري يعاملني باحترام وكرامة	4.15	0.69	0	1	11	39	27	78
يتم التعامل معي بلباقة ومهنية	3.98	0.72	1	2	15	42	18	78
تتسم العلاقة بيني وبين الإدارة بالثقة المتبادلة	3.93	0.77	2	3	14	41	18	78
التواصل مع الإدارة يتسم بالشفافية والوضوح	3.82	0.81	2	4	19	36	17	78
الإدارة تستمع باهتمام لملاحظات ومقترحاتي	3.97	0.71	1	3	16	40	18	78
عدالة التفاعل (المتوسط الكلي)								

4. عدالة المعلومات

يمثل هذا البعد إدراك العاملين لمدى دقة وشفافية وكفاية المعلومات التي توفرها الإدارة حول القرارات والسياسات والإجراءات، إذ يعد الإفصاح المعلوماتي أحد أهم عوامل بناء الثقة وتعزيز العدالة التنظيمية. وقد بلغ الوسط الحسابي لهذا البعد (3.85) بانحراف معياري (0.79)، وهو ما يشير إلى أن العاملين يدركون بدرجة جيدة توافر المعلومات، لكن ما زال هناك مجال لتعزيز الوضوح والشفافية في إيصال القرارات.

تم قياس هذا البعد بخمس فقرات، كما هو موضح في الجدول (6). وكانت أعلى فقرة هي "توضح الإدارة أسباب القرارات الإدارية بوضوح" إذ بلغ الوسط الحسابي (3.96) وبانحراف معياري (0.74)، ما يعكس إدراكًا إيجابيًا نسبيًا لحرص الإدارة على شرح خلفيات القرارات. في المقابل، كانت أقل فقرة هي "تصليني المعلومات المتعلقة بالقرارات في الوقت المناسب" بوسط حسابي (3.72) وبانحراف معياري (0.82)، مما يدل على أن هناك قصورًا نسبيًا في سرعة إيصال المعلومات، وهو ما قد يترك أثرًا سلبيًا على وضوح القرارات بالنسبة لبعض الأفراد.

جدول (6): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد عدالة المعلومات وملخصه (n=78)

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	1	2	3	4	5	المجموع
تصلي المعلومات المتعلقة بالقرارات في الوقت المناسب	3.72	0.82	3	5	18	36	16	78
يتم شرح السياسات بوضوح عند تطبيقها	3.84	0.77	2	3	17	40	16	78
توضح الإدارة أسباب القرارات الإدارية بوضوح	3.96	0.74	1	2	15	42	18	78
المعلومات المتاحة حول القرارات دقيقة وصحيحة	3.83	0.80	2	4	16	38	18	78
أستطيع الحصول على المعلومات المطلوبة بسهولة عند الحاجة	3.89	0.79	1	3	17	39	18	78
عدالة المعلومات (المتوسط الكلي)	3.85	0.79						

الهدف الثالث: التعرف على مستوى الولاء الوظيفي لدى الكوادر التدريسية في كلية التربية للبنات. لتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة التائي لعينة واحدة حيث اوضحت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسط الحسابي البالغ (3.94) وبانحراف معياري يبلغ (0.77) وبين الوسط الفرضي والبالغ (3). فقد بلغت قيمة (t) المحسوبة (10.8)، وهي أكبر من القيمة الجدولية عند الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (77) كما موضح في الجدول (7) ، مما يعني ان هناك فروق ذو دلالة إحصائية. مما يدل على ارتفاع مستوى الولاء الوظيفي وأن الكوادر التدريسية في الكلية موضوع البحث تميل بدرجة مرتفعة إلى إظهار سلوكيات الولاء تجاه مؤسساتها التعليمية، سواء من خلال الالتزام العاطفي أو الاستمراري أو المعياري أو السلوكي، وهو ما يعكس استقراراً وظيفياً نسبياً ورغبة في البقاء ضمن هذه المؤسسات.

جدول (7) يوضح نتائج الاختبار التائي لعينة واحد .

عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى دلالة
78	3.94	0.77	3	10.8	1.99	0.05
						دالة احصائية

الهدف الرابع : التعرف على مستوى أبعاده الولاء الوظيفي (الولاء العاطفي، الولاء الاستمراري، الولاء المعياري، والولاء السلوكي) للكوادر التدريسية في كلية التربية للبنات.

تناولت الدراسة الحالية أربعة أبعاد للولاء الوظيفي وهي (الولاء العاطفي، الولاء الاستمراري، الولاء المعياري، الولاء السلوكي). وفيما يلي تفصيل النتائج لكل بعد على حدة:

1. الولاء العاطفي

يقيس هذا البعد مستوى ارتباط الأفراد العاطفي بمؤسساتهم التعليمية ورغبتهم في الاستمرار فيها بسبب مشاعر الانتماء والارتباط النفسي. وقد بلغ الوسط الحسابي الكلي (4.02) بانحراف معياري (0.73)، وهو ما يدل على أن غالبية الكوادر التدريسية يشعرون بالفخر والاعتزاز بالانتماء لمؤسساتهم.

جدول (8): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الولاء العاطفي وملخصه (n=78)

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	1	2	3	4	5	المجموع
أشعر بالفخر لانتمائي إلى هذه المؤسسة	4.15	0.70	0	2	9	39	28	78
أعتبر المؤسسة جزءاً من هويتي	4.08	0.72	1	1	11	40	25	78
لدي مشاعر إيجابية قوية تجاه المؤسسة	3.98	0.75	1	2	14	42	19	78
أفضل الاستمرار في المؤسسة رغم توفر فرص أخرى	3.87	0.76	2	3	16	39	18	78
المؤسسة تعني لي الكثير على المستوى الشخصي	4.01	0.71	0	3	15	41	19	78
الولاء العاطفي (المتوسط الكلي)	4.02	0.73	-	-	-	-	-	78

تحليل النتائج: أعلى فقرة "أشعر بالفخر لانتمائي إلى هذه المؤسسة (4.15)"، وهذا يعني أن الانتماء العاطفي لدى الكوادر مرتفع جداً ويُعتبر عاملاً أساسياً في تعزيز الالتزام.

- أقل فقرة "أفضل الاستمرار في المؤسسة رغم توفر فرص أخرى (3.87)"، وهذا يدل على أن الولاء العاطفي قد يتأثر بوجود فرص بديلة أكثر جذباً، لكنه ما يزال ضمن المستوى المرتفع.

2. الولاء الاستمراري

يقيس هذا البعد مدى تمسك الأفراد بالبقاء في المؤسسة نتيجة إدراكهم للتكاليف المترتبة على تركها أو لصعوبة الحصول على بدائل وظيفية مماثلة. وقد بلغ الوسط الحسابي الكلي (3.90) بانحراف معياري (0.78)، وهو ما يشير إلى أن أفراد العينة يتمتعون بدرجة جيدة من الولاء الاستمراري، أي أن بقاءهم في المؤسسة يرتبط بشعورهم بجدوى الاستمرار فيها مقارنة بخيارات أخرى.

جدول (9): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الولاء الاستمراري وملخصه (n=78)

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	1	2	3	4	5	المجموع
البقاء في المؤسسة أفضل من البحث عن فرص أخرى	3.95	0.74	1	2	12	43	20	78
ترك المؤسسة سيؤدي إلى خسارة كبيرة لي	3.91	0.80	2	3	15	39	19	78
الاستمرار في المؤسسة يوفر لي استقراراً وظيفياً	4.02	0.72	0	3	12	42	21	78
يصعب الحصول على بديل وظيفي بنفس المزايا	3.76	0.83	3	4	19	37	15	78
الالتزامات الشخصية تجعلني متمسكاً بالبقاء	3.85	0.81	2	5	17	38	16	78
الولاء الاستمراري (المتوسط الكلي)	3.90	0.78	-	-	-	-	-	78

تحليل النتائج:

- أعلى فقرة: "الاستمرار في المؤسسة يوفر لي استقرارًا وظيفيًا" بوسط (4.02)، ما يشير إلى أن الاستقرار هو المحرك الرئيس لبقاء الكوادر.
- أقل فقرة: "يصعب الحصول على بديل وظيفي بنفس المزايا" بوسط (3.76)، وهذا يعني أن بعض الأفراد يرون أن فرصًا بديلة قد تكون متاحة، مما يضعف نسبيًا قوة الولاء الاستمراري.

3. الولاء المعياري

يشير هذا البعد إلى إحساس الأفراد بالالتزام الأخلاقي والواجب تجاه مؤسساتهم، بحيث يشعر الموظف أن الاستمرار في العمل وفاءً للالتزامات وقيم مشتركة، وليس فقط بدافع المنفعة الشخصية. وقد بلغ الوسط الحسابي الكلي (3.93) بانحراف معياري (0.76)، وهو ما يدل على أن لدى الكوادر التدريسية شعورًا مرتفعًا بالالتزام المعياري، يعزز تمسكهم بالبقاء والمساهمة في تحقيق أهداف مؤسساتهم.

جدول (10): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الولاء المعياري وملخصه (n=78)

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	1	2	3	4	5	المجموع
أشعر أن البقاء في المؤسسة واجب أخلاقي	4.01	0.72	0	2	13	41	22	78
لدي التزام شخصي بالوفاء لجهود المؤسسة	3.96	0.75	1	2	14	40	21	78
أشعر بالمسؤولية تجاه نجاح المؤسسة	3.99	0.73	0	3	12	43	20	78
الاستمرار في المؤسسة يعكس ولائي لمجمعي	3.85	0.81	2	4	18	37	17	78
أرى أن ترك المؤسسة يعد تقصيرًا مني	3.86	0.79	2	3	19	38	16	78
الولاء المعياري (المتوسط الكلي)	3.93	0.76	-	-	-	-	-	78

تحليل النتائج:

- أعلى فقرة: "أشعر أن البقاء في المؤسسة واجب أخلاقي" (4.01)، ما يشير إلى قوة إدراك أفراد العينة للجانب الأخلاقي في علاقتهم بمؤسساتهم.
- أقل فقرة: "الاستمرار في المؤسسة يعكس ولائي لمجمعي" (3.85)، وهو ما يوحي بأن بعض الأفراد قد لا يربطون ولاءهم للمؤسسة بشكل مباشر بولائهم للمجتمع الأوسع، وإن ظلّ الالتزام العام مرتفعًا.

4. الولاء السلوكي

يقيس هذا البعد السلوكيات الفعلية التي تعكس التزام الأفراد بمؤسساتهم، مثل المثابرة في العمل، الحرص على الالتزام بالأنظمة، والمشاركة في الأنشطة التطويرية. وقد بلغ الوسط الحسابي الكلي (3.92) بانحراف معياري (0.77)، وهو ما يشير إلى أن الموظفين يظهرون بدرجة جيدة سلوكيات ولاء ملموسة، تدل على انخراطهم في أنشطة المؤسسة وسعيهم إلى دعم أهدافها.

جدول (11): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الولاء السلوكي وملخصه (n=78)

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	1	2	3	4	5	المجموع
ألتزم بالدوام والتعليمات الإدارية بدقة	4.07	0.72	0	1	14	42	21	78
أبدل جهداً إضافياً لإنجاز مهماتي	3.99	0.75	1	2	15	40	20	78
أشارك في الأنشطة التطويرية للمؤسسة	3.82	0.81	2	4	19	37	16	78
أساعد زملائي في إنجاز أعمالهم	3.88	0.78	1	3	18	38	18	78
أسعى للحفاظ على سمعة المؤسسة بشكل إيجابي	3.84	0.79	2	3	17	39	17	78
الولاء السلوكي (المتوسط الكلي)	3.92	0.77	-	-	-	-	-	78

تحليل النتائج:

- أعلى فقرة: "ألتزم بالدوام والتعليمات الإدارية بدقة (4.07)"، ما يعكس حرص الكوادر على الانضباط باعتباره سلوكاً رئيسياً في الولاء الوظيفي.
 - أقل فقرة: "أشارك في الأنشطة التطويرية للمؤسسة (3.82)"، وهو ما يشير إلى أن المشاركة في الأنشطة التطويرية ما تزال بحاجة إلى تشجيع وتحفيز أكبر من الإدارة.
 - ❖ الهدف الخامس: التعرف على طبيعة العلاقة بين العدالة التنظيمية والولاء الوظيفي للكوادر التدريسية، وبيان قوة هذه العلاقة واتجاهها.
- لتحقيق هذا الهدف علاقة الارتباط بين المتغيرين (العدالة التنظيمية) و(الولاء الوظيفي). تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من قوة واتجاه العلاقة بين المتغيرات، بالإضافة إلى اختبار (t) لقياس معنوية معاملات الارتباط، وذلك عند مستوى دلالة (0.01) و(0.05). وفيما يأتي تفصيل لهذه الاختبارات. ومن خلال تحليل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) فقد أظهرت نتائج معامل الارتباط الموضحة في جدول (12) أن قيمة الارتباط الكلي بين المتغير (العدالة التنظيمية X) والمتغير (الولاء الوظيفي Y) بلغت (r = 0.62) وهي علاقة ارتباط موجبة قوية، كما بلغت قيمة (t = 6.76) متجاوزة القيمة الجدولية (2.3) عند مستوى دلالة (0.01).
- وتشير هذه النتيجة إلى أن العدالة التنظيمية تسهم بشكل معنوي في تعزيز الولاء الوظيفي الكلي لدى الكوادر التدريسية وبذلك تؤكد النتائج وجود علاقة جوهرية بين المتغيرات الرئيسة، مما يعزز من صحة الإطار النظري للدراسة.

جدول (12) معاملات ارتباط بيرسون لاختبار الارتباط بين العدالة التنظيمية والولاء الوظيفي (n=78)														
العدالة التنظيمية (X)			الولاء العاطفي (Y1)			الولاء الاستمراري (Y2)			الولاء المعياري (Y3)			الولاء السلوكي (Y4)		
			Sig.	r	t	Sig.	r	t	Sig.	r	t	Sig.	r	t
X العدالة التنظيمية ككل			0.000	.59**	8.2	0.000	.55**	7.5	0.000	.57**	7.8	0.000	.61**	8.1
X1 عدالة التوزيع			0.000	.51**	6.9	0.001	.48**	6.2	0.002	.46**	6.0	0.000	.53**	6.7
X2 عدالة الإجراءات			0.000	.55**	7.4	0.001	.50**	6.7	0.001	.52**	6.9	0.000	.57**	7.3
X3 عدالة التفاعل			0.000	.57**	7.7	0.001	.51**	6.8	0.000	.55**	7.2	0.000	.59**	7.5
X4 عدالة المعلومات			0.000	.53**	7.0	0.001	.49**	6.3	0.001	.51**	6.5	0.000	.55**	7.1

الاستنتاجات :

- تبين أن أفراد العينة لديهم إدراك إيجابي لمفهوم العدالة التنظيمية داخل مؤسساتهم، مما يعكس وجود توجه نحو الممارسات الإدارية العادلة.
- أظهرت استجابات العينة أن التفاعل الإنساني والاتصال المباشر بين الإدارة والكوادر يُعد أبرز عناصر العدالة التنظيمية وأكثرها تأثيراً في تجربتهم العملية.
- وضحت النتائج أن الشعور بعدالة توزيع الموارد والحوافز ما زال بحاجة إلى تعزيز، حيث يعد من الجوانب التي ينظر إليها أفراد العينة بتحفظ نسبي.
- بينت استجابات المبحوثين أن الشفافية في تداول المعلومات داخل المؤسسة تمثل عاملاً مهماً في بناء الثقة المتبادلة، لكنها لم تصل بعد إلى المستوى الذي يحقق رضا كامل.
- اتضح أن الولاء السلوكي يظهر كأبرز صور الولاء لدى المبحوثين، إذ يعبر الأفراد عن التزامهم بأداء المهام الوظيفية والمحافظة على سمعة المؤسسة.
- أظهرت استجابات العينة أن الولاء العاطفي قائم بدرجة ملحوظة، ويعكس ارتباطاً وجدانياً بالمؤسسة، وهو ما يعزز الانتماء والرغبة في الاستمرار.
- تبين أن الولاء الاستمراري لا يزال ضعيفاً نسبياً، حيث أبدى بعض الأفراد استعداداً للتخلي عن المؤسسة في حال توافرت فرص بديلة أكثر جذباً.

- أظهرت النتائج أن الولاء المعياري لم يكن بمستوى عالٍ، مما يشير إلى أن شعور الالتزام الأخلاقي أو الواجب الوظيفي يحتاج إلى تطوير عبر السياسات التربوية والتحفيزية.
- أكدت استجابات العينة أن بناء الولاء الوظيفي يتطلب تركيزاً أكبر على العدالة في التوزيع والإجراءات، إلى جانب تطوير قنوات الاتصال وتحقيق الشفافية في المعلومات.
- بشكل عام، أوضحت الاستجابات أن تحقيق العدالة التنظيمية في أبعادها كافة ينعكس بشكل مباشر في ترسيخ الولاء الوظيفي وتعزيز الاستقرار المؤسسي.

التوصيات:

- تعزيز ممارسات العدالة التنظيمية عبر سياسات إدارية واضحة وبرامج تدريب للقيادات.
- تطوير قنوات الاتصال بين الإدارة والكوادر التدريسية من خلال اجتماعات دورية وبرامج تفاعلية.
- مراجعة آليات توزيع الموارد والحوافز لضمان شفافيتها وعدالتها وربطها بالأداء.
- إنشاء نظم واضحة للإفصاح وتداول المعلومات بشكل يضمن اطلاع العاملين على القرارات.
- استثمار الولاء السلوكي عبر برامج تحفيزية تشجع المبادرات الفردية والجماعية.
- تعميق الولاء العاطفي من خلال بناء ثقافة مؤسسية داعمة للهوية والانتماء.
- تحسين بيئة العمل وتوفير حوافز طويلة الأمد مثل التقاعد والتأمين الصحي.
- ترسيخ قيم الالتزام والمسؤولية الأخلاقية بسياسات مؤسسية تعزز الانضباط والواجب.
- تطوير إطار شامل للعدالة التنظيمية يدمج بين التوزيع والإجراءات والشفافية.
- اعتماد العدالة التنظيمية كاستراتيجية إدارية دائمة وربطها بمؤشرات الأداء المؤسسي.

المقترحات:

- دراسة اثر العدالة التنظيمية على كفاءة الكوادر التدريسية.
- دراسة العدالة التنظيمية وعلاقتها بمتغير اخر الكوادر التربوية.
- دراسة الولاء الوظيفي لدى مدرسو الثانوية.
- دراسة الولاء الوظيفي لدى الكوادر التربوية دراسة مقارنة بين المؤسسات التعليمية الحكومية والاهلية.

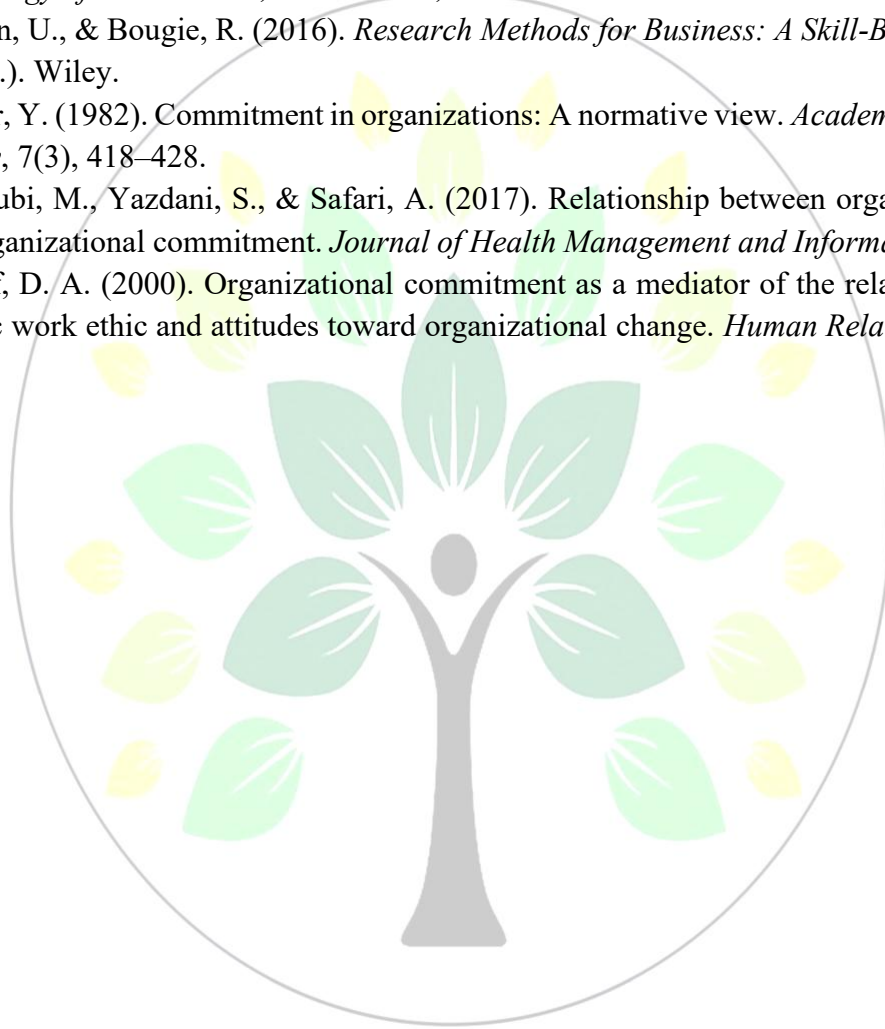
قائمة المصادر:

1. العزاوي، سعدون، (2021)، *السلوك التنظيمي*. مدخل حديثة في إدارة الموارد البشرية. بغداد: دار الكتب العلمية.

2. السهلي، ناصر بن سيف، (2021)، العدالة التنظيمية وأثرها على الولاء الوظيفي لدى العاملين في القطاع الخاص. اطروحة دكتوراه منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية.
3. الشمري، عبد الله، (2020)، أثر العدالة التنظيمية في تعزيز الولاء الوظيفي. دراسة ميدانية في المؤسسات التعليمية العراقية، *مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية*، (3)12، ص. 115-135.
4. العمري، محمد سعيد، (2023)، تحليل مستوى الولاء الوظيفي وعلاقته بالمتغيرات التنظيمية. بحث منشور.

1. Adams, J. S. (1965). *Inequity in social exchange*. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 2, pp. 267–299). Academic Press.
2. Al Rawashdeh, A. M., & Al-Adaileh, R. M. (2021). The impact of organizational justice on organizational commitment: Evidence from higher education institutions. *Management Science Letters*, 11(3), 757–766.
3. Bies, R. J., & Moag, J. S. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. *Research on Negotiation in Organizations*, 1, 43–55.
4. Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425–445.
5. Colquitt, J. A., Scott, B. A., Rodell, J. B., Long, D. M., Zapata, C. P., Conlon, D. E., & Wesson, M. J. (2013). Justice at the millennium, a decade later: A meta-analytic test of social exchange and affect-based perspectives. *Journal of Applied Psychology*, 98(2), 199–236.
6. Cropanzano, R., Bowen, D. E., & Gilliland, S. W. (2017). The management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives*, 21(4), 34–48.
7. Folger, R., & Cropanzano, R. (1998). *Organizational Justice and Human Resource Management*. Sage Publications.
8. Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399–432.
9. Greenberg, J. (1993). The social side of fairness: Interpersonal and informational classes of organizational justice. In R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace* (pp. 79–103). Lawrence Erlbaum Associates.
10. Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
11. Jaros, S. (2007). Meyer and Allen model of organizational commitment: Measurement issues. *The ICFAI Journal of Organizational Behavior*, 6(4), 7–25.
12. Kaur, R. (2017). Organizational justice and organizational commitment: The mediating role of trust. *International Journal of Management Research and Reviews*, 7(5), 496–503.
13. Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? In K. Gergen, M. Greenberg & R. Willis (Eds.), *Social Exchange: Advances in Theory and Research* (pp. 27–55). Plenum Press.

14. Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1–55.
15. Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89.
16. Meyer, J. P., & Allen, N. J. (2016). *Commitment in the Workplace: Theory, Research, and Application*. Sage Publications.
17. Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299–326.
18. Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1982). *Employee–Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. Academic Press.
19. Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). *Research Methods for Business: A Skill-Building Approach* (7th ed.). Wiley.
20. Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7(3), 418–428.
21. Yaghoubi, M., Yazdani, S., & Safari, A. (2017). Relationship between organizational justice and organizational commitment. *Journal of Health Management and Informatics*, 4(2), 49–56.
22. Yousef, D. A. (2000). Organizational commitment as a mediator of the relationship between Islamic work ethic and attitudes toward organizational change. *Human Relations*, 53(4), 513–537.



الأساليب التربوية لتدريب الآباء للتكيف مع الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة
Educational Methods for Training Parents to Adapt to Children with Special Needs

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/12/9	2025/12/22

أ.م.د. مروة سالم نوري

Dr. Marwa Salem Nouri

جامعة ديالى - كلية التربية للعلوم الصرفة

University of Diyala - College of Education for Pure Sciences

Marwa.noori@uodiyala.edu.iq

ملخص البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

- أساليب التدريب التكيفي للآباء مع الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- دور الأساليب التربوية لتدريب الآباء للتكيف مع الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق اهداف البحث.
- وتم استعراض أدبيات التكيف الأسري للمعاق وكالاتي:

- مفهوم التكيف الأسري.

- أبعاد التكيف الأسري.

- شروط التكيف الأسري.

- التدريب على التكيف للآباء المعاقين.

توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

أولاً: الأساليب التربوية لتدريب الآباء للتكيف مع الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن هذه الاساليب كالاتي:

1- التدريب الفردي.

2- التدريب الجماعي.

3- الاسلوب السلوكي ويتضمن الفنيات الآتية:

أ- لعب الأدوار.

ب- النمذجة (الاقتراء بالنموذج).

4- الأسلوب المعرفي السلوكي ويتضمن الفنيات الآتية:

أ- الأسلوب التفاعلي.

ب- أسلوب المناقشة.

ثانياً: دور الأساليب التربوية لتدريب الآباء للتكيف مع الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

1- تحدد السمات الشخصية التي يمتلكها آباء ذوي الاحتياجات الخاصة.

2- احترام آراء ووجهات النظر لدى الآباء أنفسهم نحو الإعاقة.

3- التعرف على المعلومات والخبرات التي يمتلكها آباء أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وكيفية توظيفها لغرض تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي.

4- التركيز على نقاط القوة لدى الطفل المعاق.

5- احترام وجهات النظر المختلفة.

6- التأكيد على فهم الآباء للإجراءات المطبقة داخل المدرسة.

وفي ضوء نتائج البحث قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الأساليب التربوية – التكيف – ذوي الاحتياجات الخاصة

Abstract:

This research aimed to identify: 1) adaptive training methods for parents of children with special needs, and 2) the role of educational methods in training parents to adapt. The researcher employed a descriptive-analytical approach. The literature on family adaptation for individuals with disabilities was reviewed, covering the concept, dimensions, conditions, and training for parents.

The researcher concluded the following:

First: Educational methods for training parents include: a) Individual training, b) Group training, c) The behavioral approach (utilizing role-playing and modeling techniques), and d) The cognitive-behavioral approach (utilizing interactive and discussion techniques).

Second: The role of these educational methods involves: 1) Identifying the personal characteristics of parents of children with special needs, 2) Respecting parents' own opinions and perspectives on disability, 3) Recognizing and utilizing the information and experiences parents possess to achieve psychological and social adaptation, 4) Focusing on the child's strengths, 5) Respecting different viewpoints, and 6) Ensuring parents understand school procedures.

In light of these results, the researcher presented a set of recommendations and suggestions.

Keywords: Educational Methods, Adaptation, Children with Special Needs.

مشكلة البحث:

إن ولادة طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأسرة تشكل صدمة للأسرة، ينتج عنها انعكاسات سلبية على الطفل المعاق وكذلك على أفراد الأسرة وخاصة الوالدين، ومن المشكلات التي تواجه الطفل المعاق هي المشكلات الاجتماعية، وهي المواقف التي تضطرب فيها علاقات الفرد بمحيطه داخل الأسرة وخارجها خلال ادائه لدوره الاجتماعي او ما يمكن أن نسميه بمشكلات سوء التكيف مع البيئة الاجتماعية الخاصة لكل فرد (أبو فخر، 2011، 34-60)، كما يواجه مشكلات نفسية مثل الشعور الزائد بالنقص مما يعوق تكيفه الاجتماعي، وكذلك شعوره الزائد بالعجز مما يولد لديه الإحساس بالضعف والاستسلام، وكذلك شعوره بضعف الامن مما يولد لديه القلق والخوف من المجهول (السرطاوي، 1991، 18-)، اما المشكلات التي تواجه الوالدين فهي تتمثل في الموقف السلبي للأسرة نحو طفلها المعاق في عدة صور كالنذ، والاهمال، والاضطهاد، والتوبيخ، والتفرقة في المعاملة بينه وبين اخوته العاديين، الشعور بالوصم الاجتماعي (الشقيرات، 2011، 59-86)، ومن المشكلات الأكثر تعقيداً التي تواجه الوالدين، هو سوء تكيف الوالدين مع الأطفال المعاق في المنزل، وعلى الكيفية التي يتعاملون معهم، وكذلك كيفية متابعة انواع العلاج والتدريب العلاجي او التأهيلي الذي يقرره الاطباء والنفساني والتربويين، فلا بد ان يتكيف الإباء مع هذا الجو الجديد الذي اصبح لهم أبن معاق (السرطاوي، 1991، 1-18)، ومما يزيد من مشكلة سوء تكيف الاباء لطفلهم المعاق هو جهل الوالدين باستعمال الأساليب التربوية الإيجابية لغرض تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي مع طفلهم المعاق، والذي ينتج عن سوء التكيف هو حرمان الطفل المعاق من الحب والمعاملة الحسنة، وعدم تقبل الإعاقة كحقيقة واقعية (أبو فخر، 2001، 34-60) وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Abbott,1986,317-375).

ومن هنا حدد التساؤل الآتي:

- 1- ما هي الأساليب التربوية لتدريب الآباء للتكيف مع الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة؟
- 2- ما هو دور الأساليب التربوية لتدريب الآباء للتكيف مع الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

أهمية البحث:

يختلف المناخ الأسري باختلاف الخصائص السيكولوجية والنمط العام السائد داخلياً لكل أسرة، فخصائص البيئة الأسرية التي تعمل بوصفها قوة فاعلة في التأثير على سلوك الافراد بواسطة العلاقات السائدة بين أفراد الأسرة وطبيعة الأدوار بينهم بما يسمح للأسرة بأن تقوم بأداء فعال لوظائفها (Koopmans,1993,90-91)، فالأسرة التي يسودها المناخ الأسري السوي يؤدي دوراً مهماً في نمو الجانب النفسي وتطوره، وتنمي التفاعلات الإيجابية التي تسود الأسرة وتجعل الفرد يطور قدراته ومهاراته كالتكيف النفسي الاجتماعي (صباح، 2022، 55)، كما

يساهم المناخ الأسري السوي في نمو الأطفال المعاق من كافة النواحي (النفسية، الاجتماعية، المعرفية، العاطفية)، كما يساعد على اشباع حاجات الابناء من الأمن والطمأنينة، فهي مصدر لجميع خبرات الشعور بالرضا لديهم ومصدر للاستعمال الايجابي للحياة، فالأبناء المعاقين يتعلمون في محيطها وبواسطة أسلوب تعامل الوالدين التربوي لبعضهما امام الابناء، إذ يعد هذا التعامل هو التجربة الواقعية الأولى الذي يتعلم الابناء بواسطة كيفية الحب والكراهية، مما يكسبه من محيط الأسرة من مشاعر العاطفة والود والامان والاحترام (حسنات، 2014، 51)، ولغرض تحقيق اهداف الأسرة ومنها تكيف الآباء مع ابنائهم المعاقين يحتاج الاباء الى بعض انواع التدريب الذي يساعدهم على رعاية ابنائهم المعاقين في المنزل، وعلى الكيفية التي يتعاملون معهم، وكذلك كيفية متابعة انواع العلاج والتدريب العلاجي او التأهيلي الذي يقره الاطباء او الاختصاصيين النفسيين والتربويين، فلا بد ان يتكيف الاباء مع هذا الجو الجديد الذي اصبح لهم فيه طفل معاق (Bruder,2000,2)، ان تدريب الوالدين على الاساليب التربوية الفعالة وفي التعامل مع الطفل المعاق تحقق هدفين أولهما تحقيق حاجات الأطفال المعاقين إلى الاهتمام داخل الأسرة وخارجها أكثر من الأطفال السوي، وثانيهما هو تحقيق حاجة الأطفال المعاقين إلى رعاية الأسرة بشكل يتصف بالاستقرار والالتزان العاطفي، كما يساهم الوالدين بتوجيه جميع افراد الأسرة لكيفية التعامل بإيجابية مع أزمة الاعاقة التي ظهرت في الاسرة (Parker,1999,3)، وترى الباحثة ان يشترك جميع افراد الأسرة في رعاية الطفل المعاق واقامة النشاطات والعلاقات معه حتى يكون باستطاعته ان يتطور ويتقدم ويقوم برعاية نفسه، وهناك حاجة ضرورة لقيام الوالدين لكيفية التعاملات الأطفال المعاق.

ومن هنا تتجلى أهمية البحث الحالي بالآتي:

- تزويد آباء ذوي الاحتياجات الخاصة بالأساليب التربوية الفعالة لأحداث التكيف النفسي والاجتماعي مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تزويد آباء ذوي الاحتياجات الخاصة بالدور الذي تؤديه الأساليب التربوية لأغراض التكيف مع الأطفال في المنزل والمدرسة.

هدفاً للبحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على:

- 1- اساليب التدريب التكيفي للآباء مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- 2- دور الأساليب التربوية لتدريب الآباء للتكيف مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

تحديد المصطلحات:

قامت الباحثة بتحديد المصطلحات التالية:

1- أساليب التدريب:

- عرّفه اتيذر (Ltzer,1992): هي برامج منهجية لتدريب الوالدين على استخدام الفنيات المستمدة من نظريات التعلم الاجتماعي وتحليل السلوك التطبيقي لإدارة المشكلات السلوكية لأطفالهم وتحسين التفاعلات بينهم (Ltzer,1992,6).

- **التعريف النظري:** تبنت الباحثة تعريف (Ltzer,1992) كونه يتلاءم مع اهداف ومتطلبات البحث الحالي.
- **التعريف الاجرائي:** هو اسلوب تستخدمه المدربة لمساعدة الوالدين على رعاية ابنائهم المعاقين في المنزل، وعلى الكيفية التي يتعاملون معهم، وكيفية متابعة انواع العلاج والتدريب العلاجي او التأهيلي الذي تقررره الباحثة.

2- التكيف

- عرّفه كيرسي (Clerici,1998): هي عملية اندماج في البيئة التي يعيش فيها الطفل المعاق مع المجتمع الذي ينتمي اليه (Clerici,1998,44).
- **التعريف النظري:** اعتمدت الباحثة تعريف (Clerici,1998) لأنه ينسجم مع اهداف ومتطلبات البحث الحالي.

3- ذوي الاحتياجات الخاصة

- عرّفه (Espe,1991): هو الفرد الذي لديه انحراف عن المتوسط العام (المجتمع) في القدرات العقلية والقدرات الجسمية، والحركية، والقدرات الحسية، وقدرات الاتصال والتواصل الذي يؤدي الى سوء التكيف النفسي والاجتماعي مع متطلبات الدراسة والحياة، مما يحتاج إلى التأهيل والعلاج (Espe,1991,3).
- **التعريف النظري:** اعتمدت الباحثة على تعريف (Espe,1991)، لأنه ينسجم مع اهداف ومتطلبات البحث الحالي.

أدبيات التكيف الأسري للمعاق

■ مفهوم التكيف الأسري

هي عملية الاندماج في البيئة التي يعيش فيها الطفل المعاق، ومع المجتمع الذي ينتمي اليه، وينبثق التكيف مع المجتمع والاندفاع فيه من خلال عملية التأهيل، فالمعاق يؤهل لكي يتكيف مع المجتمع، ذلك أن التأهيل في جوانب متعددة يدرب الآباء والأطفال المعاقين على كل جانب فيها، تمهيداً لتمام تأهيله من جميع الجوانب في نهاية المطاف ويصبح في مرحلة التكيف الاجتماعي الكامل مع البيئة والجميع الذي يعيش فيه (Espe,1991,3)، والتكيف هي عملية مستمرة تقوم بها الأسرة التي تظم طفل معاق، من خلال تغيير انماط البيئة الأسرية وطبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة في بنية الأسرة، وتفاعلاتها الداخلية والخارجية، من أجل تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي مع مراعاة المتطلبات الحديثة التي تعرضها الاعاقة، ومن ثم تحقيق نوع من التوازن النفسي والاجتماعي والوظيفي مع افراد الأسرة والعيش بصورة إيجابية (Carpent,2000,27)، كذلك استعمال وبناء نظرة إيجابية واقعية تركز على الامكانيات التي يمكن استيعاب الأطفال المعاقين بدلاً من التركيز على القيود الناتجة عن الاعاقة كالجوانب النفسية والاجتماعية (Espe,1998,3).

■ ابعاد التكيف الأسري للمعاق

للتكيف الأسري للمعاق ابعاد وكالاتي:

1. **التأهيل:** هو تلك العملية المنظمة المستمرة والتي تهدف إلى ايصال الطفل المعاق الى اعلى درجة ممكنة من النواحي الطبية والاجتماعية والنفسية (فهيم، 1983، 31-32).
2. **التأهيل الاجتماعي:** هو عملية إعادة الفرد المعاق للحياة الطبيعية العادية، للتوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه لغرض الحصول على العمل المناسب واستقراره فيه، وبذلك يتم تأهيل الفرد المعاق في ضوء إمكانياته وفي حدود قدراته ليكون قادراً على المشاركة في الحياة الطبيعية للجميع (بشير، 1980، 13).
3. **التأهيل النفسي:** هي تلك الخدمات التي تهدف الى معاونة الفرد المعاق في مقاومته للشعور بالنقص، أو نتيجة لنظرة المجتمع اليه ومقارنة نفسه بالآخرين والتغلب على الحالة النفسية التي تصاحب العجز او الاعاقة (عثمان، 1979، 181).
4. **التكيف النفسي:** هي عملية المواءمة بين الفرد وذاته، بحيث يكون راضياً عن نفسه، متصلاً لها، مع التحرر النفسي من الصراعات والتوترات التي تشعره بمشاعر الذنب والنقص والقلق، ويرتبط التكيف النفسي ارتباطاً وثيقاً بإشباع الدوافع والحاجات الفردية وتحقيق الأهداف الشخصية (بشير، 1980، 13).

5. **التكيف الاجتماعي:** هي عملية المواءمة بين الفرد وغيره من الناس ويشمل ذلك جميع الحالات الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد في المدرسة والأسرة، ويقوم بإشباع الدوافع والحاجات الاجتماعية وتحقيق الأهداف الاجتماعية (زيغور، 1992، 23).

■ شروط التكيف النفسي الأسري الناجح

1. **المرونة النفسية:** هو مدى امكانية الفرد على الاستمرارية في الاتصال الكامل مع اللحظة الحالية والواقع كما هو دون الهروب منه مع الاستمرار في تغيير السلوك بناءً على القيم والمبادئ التي اختارها.
2. **الوعي الذاتي:** هي العملية التي يصبح من خلالها المرء على وعي ببعض الجوانب الواقعية المتعلقة بذاته.
3. **التنظيم العاطفي:** قدرة الفرد على التفكير والوعي بعواطفه وعواطف الآخرين والسيطرة على اندفاعاته وتأجيل رغباته والقدرة على تحفيز الذات والتعاطف مع الآخرين.
4. **التفكير الواقعي:** هو التفكير المتعلق المبني على الواقع او القائم على اساس واقعي.
5. **الامل والتفاؤل:** هو تهيؤ الفرد إلى تبني توقعات إيجابية حول الحياة المستقبلية وتحقيق النتائج التي يأمل في الوصول اليه في ظل الظروف الحالية.
6. **تقدير الذات الإيجابي:** هو شعور المرء بالكفاءة الذاتية وقيمة ذاته.
7. **الدعم الاجتماعي الإيجابي:** هو حالة من الشعور ينتاب الفرد بأن هناك نوع من الرعاية والتقدير والمساندة المقدمة له من قبل الاشخاص المحيطين به.
8. **المهارات الاجتماعية:** بأنها مدى واسع من التدريبات التي يتفاعل مع إحدى القدرات بهدف تحقيق التفاعل المؤثر مع الآخرين في مختلف المواقف الاجتماعية.
9. **بيئة مستقرة واقية:** هي البيئة التي تمتاز بالثبات النسبي مع مرور الوقت دون حدوث تغيرات مفاجئة أو عميقة.
10. **مهارات حل المشكلات:** هي عملية تفكير مركبة يستخدم فيها الفرد ما لديه من مهارات ومعارف سابقة من أجل القيام بمهمة غير مألوفة او معالجة موقف جديد او تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه.
11. **إدارة الضغوط:** هي العملية التي يتمكن الفرد من التعرف على مصادر الضغط والتوتر وكيفية السيطرة عليها باستخدام استراتيجيات فعالة.
12. **وضع اهداف واقعية:** هي الغايات او النتائج المستقبلية المراد تحقيقها في الحياة الواقعية.

13. طلب المساعدة عند الحاجة: ويقصد به تحديد ما يحتاج اليه الانسان والتعرف على الشخص او الأشخاص الذين بمقدورهم تقديم المساعدة والاخذ بعين الاعتبار حق الآخرين في رفض تقديم المساعدة اذا ما طلبت منهم دون ابداء أي أسباب (Bennett,1996,1).

■ التدريب التكيفي للآباء المعاقين

إن مجيء طفل ذوي الاحتياجات الخاصة ليس بالحدث السهل على الأسرة بأكملها، ويشكل منعطفاً خطيراً في حياة تلك الأسرة تؤثر بشكل مباشر على كثير من الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والسلوكية والعاطفية والاجتماعية (Bruder,2000,2) لذا طرأت تغييرات كبيرة على نظرة العاملين في مؤسسات التربية الخاصة الى آباء وامهات الاطفال المعاقين في السنوات الماضية على حين كان الآباء والامهات يعاملون بوصفهم يحتاجون الى المعلومات والارشاد النفسي وان ليس لديهم شيء يقدمونه للعاملين في ميدان التربية الخاصة، واصبح المهتمون حديثاً يدركون أهمية الدور الذي يلعبه الوالدين في التأثير على النحو الكلي لطفلهم المعوق، فمن الممكن ان يتعلم الوالدان مبادئ واساليب تعديل سلوك الأطفال المعاقين ويقدرّون احداث تغيرات ذات أهمية في سلوك طفلها (Carpenter,2000,3)، كما يحتاج الآباء الى بعض انواع التدريب الذي يساعدهم على رعاية ابنائهم المعاقين في المنزل، وعلى الكيفية التي يتعاملون معه، وكذلك كيفية متابعة انواع العلاج والتدريب العلاجي أو التأهيلي الذي يقره الاطباء والاختصاصيين التربويين، فلا بد ان يتكيف الآباء مع حالة الطفل المعاق (Helton,1994,4)، ومن أجل ذلك يجب تنظيم دورات لتدريب الآباء بمراكز تأهيل وتدريب المعاقين، ويتدرب فيها هؤلاء الآباء على يد الاختصاصيين على كيفية العناية بأبنائهم المعاقين في المنزل وتدريبهم وتعليمهم (Itzer,1992,1)، لان الآباء يبالغون في العطف وتدليل الطفل المعاق واحياناً يبالغون في استعمال القسوة عليه والتشدد في معاملته او اهماله ولا يرجون منه الفائدة، لهذا من الضروري وجود الاختصاصي التربوي وتدخله في الوقت المناسب لمساعدة الأهل (Parker,1999,3) وتتخلص المسؤولية في الجوانب الآتية:

1. مساعدة اسرة المعاق على تخطي الصعوبات التي تواجهها في المعاق، وتقديم المساعدة التي توفرها الدولة لرفع مستواها الاقتصادي الاجتماعي.
2. تعديل اتجاهات الآباء نحو المعاق، فلا يبالغون في العطف عليه ولا في كراهيته ونبذه.
3. مساعدة الآباء على اشباع حاجات ابنهم المعاق من دون افراط.
4. مساعدة الآباء على الحاق ابنهم المعاق بمراكز التربية الخاصة ومراكز التأهيل المهني وتشجيعهم على متابعته والعناية به.
5. تعديل طموحات الآباء بالنسبة للمعاقين فلا يسعون للشفاء التام ولا ييأسون من تحسنها في المستقبل.

6. تبصير الآباء بالمشكلات التي يعاني منها ابنهم المعاق وكيفية علاجها والتعامل معها.
7. مساعدة المعاق على الاستفادة من الخدمات الوقائية والعلاجية والترفيهية والتي توفرها الدولة لأبنائهم المعاقين.
8. مساعدة الأطفال المعاق الذي تم تأهيله في الحصول على عمل مناسب حتى يتوافق مع العمل، وتشجيعه على تكوين علاقات اجتماعية نافعة في العمل والأسرة (Carpenter,2000,31).

فاعلية تدريب الآباء لتنفيذ برامج تربوية وسلوكية مع اطفالهم، وبالتالي زيادة احتمال تعميم المهارات التي يكتسبها الأطفال ونظراً للنتائج الايجابية فقد أثبت الكوادر التربوية المتخصصة في المجالات المختلفة التي تعمل ذوي الاحتياجات الخاصة على بذل جهود مكثفة لتنمية مهارات الاطفال عن طريق تدريب اولياء امورهم ومن هنا فقد أصبح الاختصاصي التربوي يتعامل مع اولياء الأمور على انهم شركاء وليس اشخاصاً بحاجة الى النصيحة والارشاد ويمكن تبرير حاجة العائلة إلى التدريب فيما يأتي:

1. ولادة طفل معاق للأسرة يدخل الالهل في وضع غير اعتيادي.
2. برامج التدريب تضع العائلة في أفضل صورة لمواجهة التحديات التي تنتظرهم.
3. يواجه الإباء قرارات يصعب التعامل معها او تحديدها فالتدريب يساعد في اتخاذ القرار المناسب لهم وإلى أبنهم (Ltzer,1992,1).

❖ الصعوبات التي تواجه الآباء أثناء تطبيق الأساليب التربوية:

1. دراسة مشكلات المعاق ومعرفة العوامل المؤدية لها وتبصير المعاق بها.
2. صعوبة تخفيف المشاعر السلبية لدى المعاق تجاه حالته كمعاق وتجاه ظروفه الصعبة.
3. يحتاج الوالد إلى ثقافة تربوية لتطبيق الأساليب التربوية.
4. ضعف التأهيل التربوي للوالد يجعله يواجه صعوبة في تطبيق الأساليب (Ltzer,1992,1).

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

أولاً: عرض النتائج

يتضمن عرض النتائج التي تم التوصل إليها وفقاً لأهداف البحث الذي يتضمن التعرف على:

أولاً: الأساليب التربوية لتدريب الآباء للتكيف مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

يتضمن ما يأتي:

يوجد اساليب عديدة للتدريب منها التدريب الفردي والتدريب الجمعي، وفيما يلي الحديث عن التدريب الفردي والجمعي، ومن ثم سيتم الحديث عن التدريب من خلال الفنيات التي تحتويها هذا الاسلوبين وكما يأتي:

1- التدريب الفردي:

هو العلاقة المخطط لها بين الاختصاصي التربوي وآباء اطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يتم تدريب فرد واحد وجهاً لوجه في الوحدات التدريبية والبرامج المعدة لغرض تعديل سلوك الاطفال المعاقين، ويعتبر التدريب الفردي هو نقطة الارتكاز لأنشطة متعددة في كل من برامج التدريب، ومن الوظائف الرئيسة للتدريب الفردي تبادل المعلومات وإثارة الدافعية لدى الفرد وتفسير المشكلات ووضع خطط العمل المناسبة، وإن كان يحتاج هذا النوع من التدريب الى توافر عدد كبير من الاختصاصيين لمواجهة الحاجات الفردية للتدريب، ويتراوح وقت الوحدة التدريبية الفردية ما بين (20 - 60) دقيقة، ويتحدد طول او قصر الفترة الزمنية على عدة اعتبارات ومنها: الهدف من الوحدة التدريبية، وطبيعة المشكلة، وخصائص الفرد وعمره (الزغبى، 2015، 14)، والعلاقة التربوية في التدريب الفردي يفترض إن تبنى على التفاهم والاحترام المتبادل بين المدرب والآباء، وإن تكون قائمة على أسس علمية ومهنية وإنسانية، ولبناء هذه العلاقة فعلى المدرب ان يكون مخلصاً وفيماً واميناً، محترماً ومتقبلاً ومتفاهماً وملتزمًا بالسرية المطلقة للمعلومات التي يصرح بها مظهرًا الثقة من حيث قدرته على القيام بعملية التدريب، ومظهرًا الاهتمام الصادق بمشاعر الآباء، متعاطفًا بصدق وامانته مع احاسيس ومشاعر الأب (عبد الرحمن وآخرون، 2016، 197).

2- التدريب الجمعي:

هو التقاء المدرب التربوي مع عدد من الآباء الذين تتشابه قضاياهم من خلال المجموعة التدريبية بعد ان يتم تشكيلهم في مجموعات يتراوح عدد اعضاء المجموعة الواحدة ما بين (5-7) أعضاء ويمكن ان يصبحوا عشرة اشخاص وفق أسس وخصائص متعارف عليها، ويهدف الى تعليم وتدريب وتأهيل آباء الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للتعبير عن آرائهم ومشاعرهم غير الملائمة وتعديل افكارهم غير الملائمة، ويلعب المدرب التربوي دوراً في

العملية التدريبية مثل تهيئة الجو المناسب، وإدارة الحوار، وطرح الاسئلة، والتوجيه والضبط (Thompson,2004,85).

اما الاساليب والفنيات التي يستخدمها المدرب التربوي لغرض تحقيق تكيف الاباء مع ابناءهم المعاقين هي:

1- الاسلوب السلوكي: يعتمد المدرب التربوي على استخدام البرنامج السلوكي والذي يركز بشكل اساسي على عنصرين هما، العمر الزمني للطفل المعاق، والشدة في درجة الاعاقة، مما يسمح للوالدين بالعثور على برنامج يناسب احتياجات العائلة (أبو عيطة، 1988، 191).

يعتمد البرنامج التدريبي السلوكي في التعلم تسمى (السلوكية) ويكون التركيز على انماط سلوكية محددة وظاهرة مع تحديد دقيق للأهداف وصياغة لأجراء علاجي محدد، فالمدرّب السلوكي ينظر الى الانماط السلوكية غير التكيفية باعتبارها انماطاً متعلّمة، واحد مضامين هذه النظرة أنه لا توجد أنماط سلوكية غير تكيفية في ذاتها وبذاتها، وانما بدلاً من ذلك يصبح السلوك غير مناسب لان شخصاً آخر يعتبره كذلك، وان انماطاً سلوكية معينة قد تعتبر غير ملائمة للبيت ولكنها ملائمة في المدرسة والعكس صحيح وثمة مضمون آخر لهذه النظرية ان الانماط السلوكية غير المتوافقة متعلّمة، اي ان أي سلوك يؤدي الى نتيجة سارة او يخفف النتائج غير السارة هناك احتمال لازدياده والتأكيد عليه، وهكذا فإن النظرية السلوكية تقترح انه بما ان السلوك التوافق متعلم فانه يمكن ايضاً عدم تعلمه، وفي تناولهم لهذه الانماط السلوكية في التدريب والعلاج يعتبر السلوكي بصفة عامة الانموذج الأولى للمثير - الاستجابة هو النمط الاساسي لكل التعليم الانساني، وكل شخصاً يستجيب بطريقة يمكن التنبؤ بها نظرياً بالنسبة لسلوك معين، ويتوقف هذا على الخبرات السابقة والتعزيزات (عبد الرحمن وآخرون، 2016، 197).

ومن الاساليب الأولية للتدريب السلوكي يضم (لعب الأدوار) و(النمذجة الاجتماعية) وسوف توضح الباحثة هذه الاساليب وكما يأتي:

1- لعب الأدوار:

قدّم (باندورا) نظرية التعلم الاجتماعي مبيناً أن هناك عدة عوامل داخلية وخارجية تتفاعل مع الاحداث البيئية والعوامل الشخصية والسلوكيات المختلفة لأحداث عملية التعلم، كما ميز بين التعلم عن طريق تمثيل الأدوار والتعلم بالنيابة، فالتعلم على طريق تمثيل الأدوار يتم بالعمل والخبرة الناتجة عن التفاعل، ويتم فيه ملاحظة التفاعلات التي توفر معلومات عن ردود الافعال المناسبة والحوافز المؤثرة، أما التعلم بالنيابة يعني التعلم من خلال الآخرين (نوفل وابو عواد، 2011، 143).

إن أسلوب لعب الدور هو منهج من مناهج التعلم تتم عن طريق التعلم بالملاحظة القائمة على التمثيل الخيالي واللفظي من خلال المحاكاة والاستجابة للنماذج (شيلدرز، 1982، 185).

كما تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة على التفاعل الحتمي المتبادل والمستمر بين السلوك والفرد والتأثيرات البيئية، وتؤكد على ان السلوك الانساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة، ولا يمكن اعطاء أي من هذه المحددات الرئيسية الثلاثة أي مكانة متميزة على حساب المحددين الآخرين (الجبوري، 2010، 100).

ويضم أسلوب لعب الدور الذي يستعمله المدرب التربوي الفنيات التالية:

أ- **الاحماء:** هو عملية القيام بتحديد الموقف المشكل في السلوك، ثم تقديم التعزيز، والقيام بمناقشة الفرد ومحاورته الذي يتردد في المشاركة في اداء لعب الدور.

ب- **تحديد المشهد:** يقوم المدرب التربوي لتحديد وتجهيز المسرح المراد استخدامه في لعب الدور.

ت- **اختيار الادوار والتمثيل:** يقوم المدرب التربوي بتحديد الافراد لأداء الادوار للسلوك المشكل، ثم يقوم المدرب التربوي بعرض المشاهد الأقل صعوبة ثم الانتقال إلى الكثير صعوبة، وبصورة تدريجية لكي يسهل على الالباء اداء الدور وممارسته بفعالية.

ث- **التغذية الراجعة:** وهي عملية تقديم الدعم والتصميم للأب في اثناء ادائه لعب الدور من خلال استخدام الملاحظة المقصودة لتشخيص ما يقوم به الأب بدقة.

ج- **اعادة التمثيل:** يقوم المدرب التربوي بتطبيق السلوك المستهدف وتكراره داخل الوحدة التدريبية أو خارجه، حتى يطمئن من تحقيق الهدف المرسوم.

ح- **المتابعة:** يقوم المدرب التربوي بمتابعة الالباء عن نتائج تدريبية ومدى اتقانه لأسلوب لعب الدور (ارافورد وبراديلي، 2012، 231-232).

من خلال ما تقدم يمثل دور هذه الفنية في اسناد دوره لعضو الأسرة ثم تبادل الادوار بحيث يضع الفرد نفسه مكان الآخر.

ب- النمذجة (الاقتداء بالانموذج)

يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تعليم العضو سلوكاً معيناً من خلال شخص قدوة له، وبذلك فان النمذجة هي تعلم الاستجابات والانماط السلوكية الجديدة عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين او من خلال ملاحظة النماذج ويسمى في هذه الحالة التعلم القائم على الاقتداء بالانموذج (Banion, 1990, 368)، وبناءً على ذلك فإن المدرب السلوكي يعمل على استعمال النماذج الحية والمصورة والافلام والصور لتنمية الوعي الاجتماعي وتعديل السلوك الإنساني.

الاجراءات التي يتبعها المدرب التربوي عند استخدام اسلوب النمذجة هي:

- 1- **سلوك الانموذج:** هو عملية اختيار السلوك المرغوب اجتماعياً ونفسياً حتى يحقق هذا الاسلوب فاعليته في تعديل السلوك الإنساني.
- 2- **مكانة الانموذج:** وهو عملية اختيار الانموذج الذي يمتلك مكانة مرموقة في البيت او المجتمع لدى المتعلم، كالآباء والمعلمين.
- 3- **تحديد جنس الانموذج:** سواء كان ذكراً أو أنثى إذ يتأثر المتعلم بنوع الجنس، فالذكور يقلدون الذكور والانثى تقلد الانثى.
- 4- **مكانة الانموذج:** بلعب التعزيز دوراً فعالاً في تقليد الانموذج، أي قوة التعلم يعتمد على قوة التعزيز.
- 5- **الرغبة الصادقة في تقليد سلوك الانموذج** (أبو جادو، 2022، 282).
- ولكي يكون أسلوب النمذجة فعالاً في تدريب الإباء لا بد على المدرب التربوي ان يراعي العناصر التالية:
 - أ- أن يكون الأب حاضراً للنمذجة بانتباه عالي.
 - ب- أن يكون لديه استعداد لحفظ ما لاحظ من الانموذج.
 - ج- أن يتمكن من إعادة السلوك المندمج.
 - د- أن يمتلك الأب الدافعية سواء داخلياً او من خلال التعزيز الخارجي لأداء السلوك المستهدف (ارفورد، 2012، 212-213).
- مما تقدم ترى الباحثة ان التدريب السلوكي يعتمد على طبيعة العمر الزمني وشدة الاعاقة عند الاطفال، والبرنامج التدريبي الذي يناسب العائلة هو العلاج التفاعلي بين الوالدين والأطفال او الاطفال الذين تتراوح اعمارهم (3 - 7) سنوات، فالمدرب يدرك ان تفاعل الاطفال مع الاباء يعتمد بشكل كبير على الممارسة ويركز على بناء روابط إيجابية الذي يحقق السلوك الاجتماعي المرغوب.

2- الأسلوب المعرفي السلوكي

يؤكد الأسلوب المعرفي السلوكي الذي يستخدمه المدرب التربوي على ان ما يفكر فيه آباء الاطفال المعاقين عن حقيقة معينة يحدد كيف يشعرون وماذا يعملون، وهكذا فان التركيز على يكون على احلال تفكير منطقي محل تفكير غير منطقي حول اعاقة الأطفال، وهنا يقوم المدرب التربوي بدور تعليمي نشط (نستل، 2015، 293-294)

ويستخدم الأسلوب المعرفي السلوكي تدريب إدارة الوالدين للأطفال من سن (7 - 12)، وهنا تحضير الآباء الوحدات التدريبية بدون الأطفال يتعلم المهارات من خلال المناقشة ولعب الأدوار مع المدرب التربوي، ثم يمارس التدريب البيئي في المنزل، وينصح باستخدام هذا الأسلوب المعرفي السلوكي عندما تكون مشكلة الآباء أكثر خطورة في عدم تقبل لتكيف الأطفال المعاق (Bruder,2000,2)، ومن الأساليب للتدريب المعرفي السلوكي يضم الأسلوب (التفاعلي) و (المناقشة) وسوف توضع الباحثة هذه الأساليب وكالاتي:

1- الأسلوب التفاعلي: هو عملية تعليمية ذات وجهة معرفية، يتعلم فيها الآباء تطبيق مبادئ التعلم الإجرائي، بحيث يكون هو المعالج لأنفسهم، ويجب الحياة الذاتية المستقلة، ويركز الأسلوب على الدور الذي تلعبه العلاقات مع الآخرين في الصحة النفسية والسعادة النفسية والتكيف النفسي، وتشمل أدوات الأسلوب التفاعلي على الألعاب التي تساعد على فهم وتعزيز أداء الأطفال كخطوة أولى للتغلب على مشكلاته النفسية، كما تساعد على نشر الود والتفاهم مع الأطفال المعاقين، كما يعزز الأسلوب التفاعلي مهارات التواصل من ناحية تربية الوالدين، كما أن الأسلوب التفاعلي يعزز تقدير الذات لدى الوالدين في برامج التربية الوالدية (Terber&Dusay,1989,35)

2- أسلوب المناقشة: هو أسلوب يستخدمه المدرب التربوي لتحقيق تفاعل الفرد مع الموقف المشكل، وإيجاد حلول لها من تنمية الاتجاهات الإيجابية عن طريق الحوار اللفظي للوصول إلى الحلول للمشكلة بواسطة اتخاذ القرار أثناء تطبيق الوحدة التدريبية (الطويبي، 1984، 16).

■ مهارات المدرب التربوي في إدارة المناقشة:

- 1- أن يكون المدرب متمكن من صياغة المشكلة والتساؤلات بشكل واقع ومختصر أثناء المناقشة.
- 2- لديه امكانية في استخدام الانصات الفعال.
- 3- لديه الامكانية في ادارة الحوار والمناقشة بطريقة علمية.
- 4- أن يتمكن من اشراك جميع افراد المجموعة أثناء الحوار والمناقشة.
- 5- أن يتعاطف مع افراد المجموعة أثناء المناقشة.
- 6- أن يستخدم فنية التغذية الراجعة بطريقة علمية.
- 7- أن يمتلك مهارة التلخيص (الطويبي، 1984، 19).

ثانياً: دور الأساليب التربوية لتدريب الآباء للتكيف مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

- 1- التعرف على المعلومات والخبرات التي يمتلكها آباء اطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وكيفية توظيفها لغرض تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي.
- 2- تحديد الصفات والسمات الشخصية التي يمتلكها آباء ذوي الاحتياجات الخاصة والاهتمام بها وأدراك ما يمتلكه الآباء من مشاعر حقيقية تجاه الأطفال المعاق.
- 3- احترام الآراء وجهات النظر لدى الآباء أنفسهم نحو الاعاقة او العوائق التي قد تحول دون تقبل الأطفال المعاق والتواصل معه.
- 4- التركيز على نقاط القوة لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة الى المجالات التي يكون بحاجة للدعم والعون الإضافي.
- 5- احترام وجهات النظر المختلفة، والسعي لإيجاد الدعم اللازم، وإيجاد الطرق البناءة لتعزيز هذه الوجهات النظر المختلفة.
- 6- التأكيد من فهم الآباء للإجراءات المتبعة داخل المدرسة ووعيهم في كيفية الحصول على الدعم اللازم واعطاءهم التعليمات التي يتم مناقشتها اثناء انعقاد الاجتماعات (Parker,1999,3).

ثانياً: تفسير النتائج

أظهرت نتائج البحث أن أساليب التدريب تساعد الآباء على التكيف مع الأطفال المعاق، وفسرت الباحثة هذه النتيجة للأسباب التالية:

- 1- إن البرامج التدريبية التي تحتوي على اساليب سلوكية تساعد العاملين التربويين على فهم حاجات الأسرة ومشاكلها، ووضع الاليات والوسائل المناسبة للتصدي لهذه الاحتياجات.
- 2- تسهل عليهم القيام بالمهام الموكلة لهم.
- 3- تساعد الآباء على تفهم حاجات الأطفال بشكل افضل.
- 4- تزود الآباء بالمعلومات الضرورية حول مصادر الدعم المختلفة.
- 5- تساعد الآباء على توفير الحقائق والمعلومات الأساسية اللازمة فيما يتعلق بحالة الأطفال المعاق الراهنة ومستقبله والخدمات المتاحة، وتوجيههم إلى كيفية البحث عن مصادر هذه المعلومات، ويمكن ان يقدم الدعم هنا على شكل معلومات بالخدمات المتوفرة محلياً وخارجياً ولا بد من تزويدهم بالمعلومات المختلفة بعد دراسة احتياجاتهم بعناية.
- 6- ان اساليب التدريب تساعد على إشعار الآباء بالثقة أكبر عند التحدث والتواصل مع المختصين حول ظروف ابناءهم واحتياجاتهم.
- 7- كما تساعد اساليب التدريب تعريف الآباء بنجاحات الآخرين الذين يعانون أولادهم من نفس الاعاقات او المشكلات، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Bennett,1996,18).

8- ان أساليب التدريب السلوكي والمعرفي السلوكي مثل لعب الأدوار والنمذجة والمناقشة يساعد على تحقيق تكيف آباء الأطفال المعاق وكالاتي:

- ان اسلوب لعب الادوار توفر فرص للتعلم من الخبرات الحقيقية والخيالية، كما تساعد على تعبير الاباء عن مشاعرهم القوية، والتفكير، كما يساعد على التعبير عن الصراعات العاطفية بشكل افضل بالتعبير عنها بالفعل من خلال تمثيل ادوار اشخاص اخرين او تمثيل اجزاء من أدوارها في الحياة، وهذا يتفق مع دراسة (Bennett,1996,1) ودراسة (Carpenter,2000,3) ودراسة (Parker,1999,3).
- كما ان المناقشة تساعد الاباء على التعبير عن مشاعرهم وآرائهم بحرية وبطريقة علمية تجاه الأطفال المعاق، مما ساعد على ابراز تفكيرهم، ومن ثم يساعد على تغير آرائهم نحو الأطفال المعاق مما تحقيق التكيف النفسي الاجتماعي مع الأطفال المعاق (الطويبي، 1982، 16)، وهذا يتفق مع دراسة (Benneib,1999,1).

في ضوء ما تقدم ترى الباحثة ان عملية تدريب الوالدين على أساليب التدريب هي عملية ضرورية ومهمة كون برامج التدريب الموجهة إلى الأسر لا تقتصر على موضوع أو مجال واحد محدد، بل يمكن ان تعقد برامج تدريبية في مجالات متعددة وذلك حسب طبيعة الاعاقة التي يعاني منها الأطفال، ووقت حدوثها ومدى وضوحها، ومستويات تأثيرها على الأطفال المعاق نفسه وعلى افراد اسرته، وعلى كون احتياجات الأطفال المعاق مرتبطة في هذه المتغيرات تختلف باختلاف المتغيرات نفسها، وهذا الامر يتطلب من القائمين على تقديم برامج التدريب من التفكير في توعية التدريب والاساليب الممكن ان يقدموه والاباء المشاركين في هذه البرامج التدريبية، حتى تحقق البرامج المقدمة الفائدة المرجوة منها، وقد اظهرت الدراسات ان تدريب الأسرة يعود بفوائد على كل من الفرد المعاق، وعلى الأسرة، والمدرسة.

■ التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة ما يأتي:

- استحداث مراكز التأهيل في الجامعات العراقية لغرض تأهيل الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وآبائهم لغرض تكيف الأطفال المعاق مع البيئة الأسرية والمدرسة والمجتمع، وتكيف الآباء مع أبنائهم المعاقين.
- أن تساعد الوحدات الارشادية في الجامعة على فتح دورات تأهيلية لتأهيل الاباء على كيفية العناية بأبنائهم المعاقين وتأهيلهم للحياة.
- تأهيل الآباء تربوياً لغرض إمكانية تطبيق الأساليب التربوية.
- انشاء برامج تدريبية دورية للآباء والامهات.
- توفير كتيبات او مواد ارشادية للآباء والأمهات.
- دراسة أثر الأساليب التربوية على نوعيات مختلفة من الاعاقات.

■ المقترحات:

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة ما يأتي:

- 1- اجراء دراسة تجريبية عن (اثر برنامج تدريبي قائم على العلاج السلوكي في تنمية التكيف لدى اباء المعاقين مع ابناءهم).
- 2- اجراء دراسة تجريبية عن (اثر برنامج تدريبي قائم على المناقشة في تنمية التكيف لدى اباء المعاقين مع ابناءهم).

المصادر العربية والأجنبية:

- 1- أبو جادو، صالح محمد علي (2022)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. دار المسيرة، عمان، الأردن.
- 2- أبو عيطة، سهام درويش، (1988)، مبادئ الارشاد النفسي. ط1، دار القلم، الكويت.
- 3- أبو فخر، غسان، (2001)، العلاقة التعاونية بين الاولياء العاملين في مؤسسات التربية الخاصة وعلاقة ذلك بعض المتغيرات. المجلة العربية للتربية، المجلد (2)، العدد (1).
- 4- ارفورد، برادلي ت، دايفز سوزان ه، وبرينت املي م، وينج، كاترين، (2012)، 35 أسلوب على كل مرشد معرفتها. ترجمة هالة فاروق، ط1، الأردن.
- 5- بشير، اقبال، (1980)، الخدمة الاجتماعية في الجمال الطبي والتأهيلي. المكتب الجامعي الحديث، القاهرة.
- 6- الجبوري، علي محمود كاظم، (2010)، تعديل السلوك. ط1، دار المنهجية للنشر، عمان.
- 7- حسن، مرسلين شعبان، (2014)، الصحة العاطفية وضرورات التكيف في الحياة المعاصرة. استشارات شبكة العلوم النفسية العربية، العدد (31).
- 8- الزعبي، احمد محمد، (2015)، تقنيات الارشاد الفردي. مكتبة الرشيد، ط2، دمشق.
- 9- زيعور، محمد، (1993)، التأهيل النفسي والاجتماعي للطفل المعاق، القاهرة.
- 10- السرطاوي، عبد العزيز، (1991)، ردود أفعال الوالدين نحو الاعاقة الجسدية. دراسة استطلاعية، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد (2)، العدد (1).
- 11- الشقيرات، محمد البوعين، يوسف، (2001)، علاقة الدعم الاجتماعي بمفهوم الذات لدى المعوقين جسدياً. مجلة جامعة دمشق، المجلد (16)، العدد (2).
- 12- شيلتز، دوران، (1983)، نظريات الشخصية. ترجمة حمد ولي الكربولي، عبد الرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد، العراق.
- 13- صباح، عايش، (2022)، قراءات في علم النفس الأسري، ط1، الجزائر.
- 14- الطويبي، (1984)، المناقشة الجماعية أصولها ومبادئها. دار العربية، ليبيا.
- 15- عبد الرحمن، سعد زهران، وسماح، المذكوري، (2016)، سيكولوجية البيئة الاسرية والحياة. مكتبة الفلاح، ط1، الكويت.

- 16- عثمان، عبد الفتاح، (1979)، الرعاية الاجتماعية للمعوقين. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- 17- فهمي، محمد سيد (1983)، السلوك الاجتماعي للمعاقين. الإسكندرية.
- 18- نستل، مايكل س (2015)، المدخل إلى الارشاد النفسي من منظور فني وعلمي. ترجمة مراد علي سعد واحمد عبدالله، دار القلم، الأردن.
- 19- نوفل، محمد بكر أبو عواد، فريال، محمد، (2001). علم النفس التربوي. ط11، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- 20- Abbott, D. and Meredith, H-(1986): strengths of Parents with Retarded Children, Family Relations, Vol-(351) N-(13)
- 21- Baron, R. (1990): Environmeri tally induced Positive affect = its impact on self-efficacy, task performance negotiation and Conflit, Journal of Applid Social Psychology, 20.
- 22- Bennett, T. Deluca, Deluca, A.. (1996): Famliles of Children with Disabilities Positive Adaptation the life cycles, Social work in Education, jan, vol. 18 (1).
- 23- Bruder, B. (2000): Family Centered Early intervention: Clarifying our values for the New millennium, Topie in Early Childhood Special Education, Summe Vol- (20).
- 24- Carpenter, B, (2000): Sustaining the Family Meeting the Needs of Families of children with Disabilities, British Journal of Special Education, September, vol.27.
- 25- Clerici, m; Bertrando, P. (1998): Family Adaptation to institutionalised Mental Retarde Patients, Apreliminary Report on Italian Popwation, international Journal of Social Psychiatry, Clarti Summe vol, 44 (2).
- 26- Espe - Sherwindb, M. (1991): The IFSP and parents with Special Needs! mental Retardation, Topics in Early Childhood Special Education, Fall, Vol, 11.
- 27- Helton, R.(1994): Strengthening Efforts for a family system Approach in Early intervention with Disabled infants and Toddlers, Social work in Education, vol-(16) (4).
- 28- Koopmans, M-(1993): Socio-Emotional Adjustement in Adolescence the perception of Family Relation paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Atlants (G-A)- April.
- 29- Ltzer, M. (1992): Training Families be case Managers for Iders with Developmental Disabilities, Generations, winter, Vol, 6 (1).
- 30- Parker, Boak. (1999): Parent - Child Relationship, Hom Learning Environment, and School Readiness, School Psycholog Review. vol, 28 (3).
- 31-Teyber, E (2000): Interpersonal process in psychotherapy: Arelational approock (4th car) Grove, CA: Rrooksi cole.
- Thompson, C., L, et al, (2004): Counseling Children, (6th ed,) Australia: Thompson propks / cole.

أثر استراتيجية طاولة روبن في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية التفكير القائم على الحكمة لدى طالبات الصف الخامس الادبي

The Impact of the Round Robin Strategy on Acquiring Rhetorical Concepts and Developing Wisdom-Based Thinking among Fifth-Grade Literary Female Students

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/12/1	2025/12/22

أ.م. وسناء محمد فرج

A.M. Wasnaa Mohammed Faraj

wasnaa50@uokirkuk.edu.iq

جامعة كركوك/ كلية التربية للبنات

ملخص البحث:

يرمو البحث إلى معرفة (أثر استراتيجية طاولة روبن في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية التفكير القائم على الحكمة لدى طالبات الصف الخامس الادبي)، وتتبع من هذا الهدف فرضيات البحث الآتية:
لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن موضوعات البلاغة من مادة اللغة العربية وفقاً لاستراتيجية طاولة روبن ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن الموضوعات ذاتها وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية البعدي.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن موضوعات البلاغة من مادة اللغة العربية وفقاً لاستراتيجية طاولة روبن ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن الموضوعات ذاتها وفقاً للطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير القائم على الحكمة.

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن موضوعات البلاغة من مادة اللغة العربية وفقاً لاستراتيجية طاولة روبن في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار اكتساب المفاهيم البلاغية.

4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن موضوعات البلاغة من مادة اللغة العربية وفقاً لاستراتيجية طاولة روبن في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير القائم على الحكمة.

ولتحقيق هدف البحث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذات الضبط الجزئي وتكونت عينة البحث من (64) طالبة موزعين على شعبتين، في ثانوية القورية للبنات في محافظة كركوك. اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية وبلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية (32) طالبة، والمجموعة الضابطة (32) طالبة درس بالطريقة الاعتيادية، كافتات الباحثة في المتغيرات الآتية: (التحصيل الدراسي، والذكاء، المعرفة السابقة، التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير).

ولتحقيق هدف البحث واختبار فرضياته أعدت الباحثة أداتين وكانت الأداة الأولى اختباراً لاكتساب المفاهيم البلاغية أما الأداة الثانية فهي مقياس مهارات التفكير القائم على الحكمة ، بنت الباحثة مقياس للتفكير القائم على الحكمة اعتماداً على نظرية كل من (براون، وكرين)، وقد تكون المقياس من (36) فقرة موزعة على (6) مهارات وقد تحققت الباحثة من الخصائص السايكومترية، للأداتين ، وبعد الانتهاء من التجربة طبقت الباحثة أداتي البحث وجمع البيانات وحللتها إحصائياً باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة. ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الباحثة، تم تقديم عدداً من التوصيات والمقترحات. الكلمات المفتاحية: طاولة - المفاهيم البلاغية- التفكير من أجل الحكمة.

Abstract:

This study investigated the impact of the Round Robin strategy on acquiring rhetorical concepts and developing wisdom-based thinking among fifth-grade literary female students in their Arabic language course (specifically the rhetoric component). The following null hypotheses were derived:

1. No significant difference exists ($\alpha=0.05$) between the mean scores of the experimental group (taught the rhetoric component of Arabic language using the Round Robin strategy) and the control group (taught the same component traditionally) on the post-test of rhetorical concepts.
2. No significant difference exists ($\alpha=0.05$) between the mean scores of the two groups on the post-application of the wisdom-based thinking scale.
3. No significant difference exists ($\alpha=0.05$) between the pre- and post-test mean scores of the experimental group on the rhetorical concepts test.
4. No significant difference exists ($\alpha=0.05$) between the pre- and post-application mean scores of the experimental group on the wisdom-based thinking scale.

A quasi-experimental design with partial control was used. The sample consisted of 64 students from Al-Quriyah Girls' High School in Kirkuk, randomly assigned to an experimental group ($n=32$) and a control group ($n=32$). The groups were equivalent in variables such as academic achievement, intelligence, prior knowledge, and pre-test thinking skills. Two researcher-constructed tools were

used: a rhetorical concepts acquisition test and a wisdom-based thinking scale (36 items across 6 skills, based on Brown & Crane's theory), both demonstrating sound psychometric properties. Data were analyzed using appropriate statistical methods.

Based on the findings, several recommendations and proposals were presented.

Keywords: Round Robin Strategy, Rhetorical Concepts, Wisdom-Based Thinking.

أولاً: مشكلة البحث:

إن قلة الاهتمام بمادة البلاغة تتجلى في صعوبة فهم الطلبة للمفاهيم البلاغية وكيفية تطبيقها خاصة في تحليل النصوص، وكذلك ضعفهم في التعبير بأسلوب بليغ.

ومن أهم أسباب الضعف يعود على طرق التدريس التقليدية والتمسك بها والتي تعتمد على الحفظ والتلقين. وإن درجة مادة اللغة العربية متكونة من عدة مواد منها: (الأدب والنصوص، القواعد النحوية، الصرف، الإملاء، البلاغة، والمطالعة، التعبير)، وهذه المواد المنفصلة في العربية تحتاج إلى وقت وتعمق أكثر من بقية المواد؛ ذلك لأن لكل مادة أهداف ووسائل وأنشطة خاصة بها.

إذ يشعر كثير من الطلبة بجفاف هذه المادة وصعوبتها، ولذلك نجد أنهم يحفظونها حفظاً آلياً ويستظهِرونها. وقد أكدت دراسات سابقة ظاهرة الضعف في مادة البلاغة والتطبيق لدى الطلبة منها دراسة المسعودي (2021)، ودراسة سرباز وجعفر (2024).

وترى الباحثة إن المشكلة تكمن في الطرائق والأساليب المتبعة في التدريس والتي غالباً ما تسودها السطحية في تدريس البلاغة، وإن أغلب المدرسين تم إعدادهم على الطريقة التي تؤكد على كم المعلومات التي يتم حفظها وبدون حكمة أي بدون خبرة أو معرفة، وليس نوعها هذا من جانب، ومن جانب آخر الإعداد الكبيرة للطلبة التي تجعل من الصعب الإجابة عن جميع الأسئلة وتقديم التغذية الراجعة من قبل المدرس، لذا عازمت الباحثة على استعمال استراتيجية طاولة روبن.

مما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الآتي: هل لاستراتيجية طاولة روبن أثر في إكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي وتنمية تفكيرهن القائم على الحكمة؟

ثانياً: أهمية البحث:

تتسم اللغة العربية بسمات متعددة في حروفها، ومفرداتها، وأعرابها، ودقة تعبيرها وإيجازها (زاير وداخل، 2015: 43)، وقد انمازت البلاغة بأهمية جليلة من بين علوم اللغة العربية الأخرى، لارتباطها بكلام الله، فنالت نظرة قدسية من العلماء فقد جعلوها أسبق من غيرها، فالإنسان إذا عزف عن علم البلاغة وأغفل الفصاحة يكون بحاجة إلى من يبين له الحكم والمتشابه ومفردات كتاب الله عز وجل جميعها لما لها من براعة في التركيب. (عبد عون، 2013: 221)

وتعد البلاغة من أوائل العلوم التي اهتم بها العرب لحاجتهم إليها في معرفة إعجاز القرآن الكريم وسحر بيانه ووجوه جماله، وذلك في اسلوب وطريقة أدائه المعاني المختلفة، وبمقارنة بأساليب العرب الشعرية والنثرية، ثم اتسع مجالها ليشمل جميع فنون الأدب شعراً وكتابة وخطابة.

كان المدرس ولا يزال العنصر الاساس في الموقف التعليمي، وهو المهيم على مناخ الفصل الدراسي، وما يحدث بداخله، وهو المحرك لدوافع الطلبة، والمشكل لاتجاهاتهم عن طريق أساليب وانشطة متنوعة. (فضالة، 2010: 11)

إن تدريس مادة البلاغة في مرحلة الاعدادية تكون لها اهمية، وذلك لإدراك ما في النص من معان، وأفكار سامية وتذوق ما به من جمال وخيال وصور بليغة، فيعبر عن مدى الصدق في النص (مذكور، 2010: 215)، وعلى الرغم من وجود الكثير من التطورات والاستراتيجيات الحديثة الا انه لازال العديد من مدرسي اللغة العربية سواء في تعليم النصوص الادبية، او القواعد او التعبير او البلاغة يعتمدون على الطريقة الإلقائية في شرح دروسهم تلك الطريقة التي يكون فيها الطلبة سلبين لا يشاركون الا في الوصول الى الحقائق والمعلومات (مصاروة، 2003: 316).

إن استخدام طاولة روبن من الاستراتيجيات الحديثة التي يمكن استخدامها في مادة اللغة العربية وفروعها ويعد استعمالها ضرورياً للوصول الى العديد من الاقتراحات من الجميع اذ ينبغي على المدرس ان يدور حول الطلبة في الحجرة الدراسية أو حول طاولة تجمعهم للتأكد مما يقومون به كمجموعة فاعلة بحيث يسهم كل واحد منهم في طرح فكرة ما أو رأي معين، على أن تتم كتابة ذلك على السبورة وأن يقوم الطلبة بمشاهدة المدرس وهو يكتب، والطلبة يفكرون بما يكتب على تلك السبورة لان هدف استراتيجية طاولة روبن هو السماح للمجموعة بالتقدم إلى الامام واعطائهم الوقت الكافي للتفكير. (سعادة، 2014: 183).

وتأسيساً على ما مر ذكره يمكن أن نلخص أهمية البحث بما يأتي:

1. أهمية مادة اللغة العربية كونها لغة القرآن الكريم.
2. أهمية اكتساب المفاهيم البلاغية في مادة اللغة العربية.
3. أهمية التفكير كونه العملية العقلية التي تمكن الفرد من حل مشكلاته اليومية.
4. أهمية استراتيجية طاولة روبن كونها من نماذج التعلم الحديثة التي تعمل على تنمية التفكير.
5. أهمية تنمية مهارات التفكير من اجل الحكمة.
6. أهمية المرحلة الاعدادية كونها مرحلة نمو ونضج في كافة جوانب المتعلم.

ثالثاً: هدفاً للبحث وفرضياته: يهدف البحث الحالي التعرف على أثر استراتيجية طاولة روبن في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية التفكير القائم على الحكمة لدى طالبات الصف الخامس الادبي *.

ولغرض التحقق من هدف البحث تم صياغة الفرضيات الصفرية الآتية:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن موضوعات البلاغة من مادة اللغة العربية وفقاً لاستراتيجية طاولة روبن ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن الموضوعات ذاتها وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية البعدي.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن موضوعات البلاغة من مادة اللغة العربية وفقاً لاستراتيجية طاولة روبن ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن الموضوعات ذاتها وفقاً للطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير القائم على الحكمة.

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن موضوعات البلاغة من مادة اللغة العربية وفقاً لاستراتيجية طاولة روبن في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار اكتساب المفاهيم البلاغية.

4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن موضوعات البلاغة من مادة اللغة العربية وفقاً لاستراتيجية طاولة روبن في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير القائم على الحكمة.

خامساً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بما بالآتي:

- 1- الحدود البشرية : طالبات الصف الخامس الادبي.
- 2- الحدود المكانية: المدارس الاعدادية والثانوية الحكومية النهارية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة كركوك.

3- الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024 – 2025.

لكون البحث يهدف الى معرفة اثر استراتيجية روبن في اكتساب المفاهيم البلاغية والتفكير القائم على الحكمة لذلك اكتفت الباحثة بصياغة الفرضيتين * الخاصتين بالتطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فقط كونها سوف تتعرض للمتغير المستقل المراد معرفة اثره.

4- الحدود العلمية: الموضوعات البلاغية في كتاب اللغة العربية (التورية ، التعليل، التكرار، الاقتباس) الجزء الاول المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية لطلبة الصف الخامس الاعدادي الطبعة الثالثة للعام الدراسي 2024. سادساً: تحديد المصطلحات:

1- الاستراتيجية:

عرفها الألوسي (2021): بأنها : مجموعة الوسائل والإجراءات التي يتخذها المعلم ليتوصل بها إلى تحقيق المخرجات التي تعكس الأهداف التي قام بوضعها، وبذلك تشمل الوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي تساعد في تحقيق الأهداف السلوكية. (الألوسي، 2021: 103)

التعريف الإجرائي: وهي مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي خطت لها الباحثة واتبعتها مدرسة اللغة العربية في تدريس محتوى المادة لمساعدة الطالبات على تحقيق الأهداف المحددة سابقاً.

2- طاولة روبن :

عرفها أمبو سعيدي وآخرون (2019): بأنها: أسلوب قائم على التعلم عن طريق الخبرة بمشاركة جميع المتعلمين بعد توزيعهم بمجموعات لغرض المناقشة وطرح الأفكار واختيار الأكثر دقة منها. (أمبو سعيدي وآخرون، 2019: 218).

التعريف الإجرائي: طريقة تدريس حديثة لموضوعات مادة البلاغة في مادة اللغة العربية للصف الخامس الأدبي للمجموعة التجريبية .

3- الإكتساب :

عرفه العمر (1990) بأنه: " مدى معرفة المتعلم بما يمثل المفهوم، ولا يمثله عن طريق أنتباهه عن طريق فعاليات المعلم، وأنشطته، ومن ثمَّ يعالج المعلومات عن طريق معلوماته الخاصة، ليكون منها معنى عن طريق ربطها بما لديه من معلومات، قبل أن يحفظها في مخزن الذاكرة. (العمر، 1990: 2) .

التعريف الإجرائي: قدرة الطالبات على معرفة وفهم وتطبيق المفاهيم العلمية المتمثلة بالمنهج الدراسي لمادة البلاغة والتطبيق مقاس بالدرجات التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي البعدي لهذا الغرض.

4-المفهوم:

عرفه قطامي وآخرون (2000) بأنه : فكرة ذهنية يكونها الفرد للأشياء أو الأحداث في البيئة ، وهو فئة من المثيرات تجمعها خصائص مشتركة وقد تكون هذه المثيرات أشياء أو أحداثاً أو أشخاصاً ، تستخدم للدلالة على المفهوم . (قطامي وآخرون ، 2000 : 66)

التعريف الإجرائي : سلسلة متصلة من المعلومات ترتبط مع بعضها بعلاقات منطقية ، لتكون فكرة عن شيء ما يطلق عليه لفظة " مفهوم " ويُعبر عنه بكلمة أو مصطلح.

البلاغة: حسن وقوة التأثير ومطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته. (عمر ، 2008: 242)

التعريف الإجرائي للمفاهيم البلاغية :

مجموعة المصطلحات البلاغية التي وردت في كتاب اللغة العربية الجزء الاول، والتي عُدَّت مفاهيم جديدة ، تدرس لعينة البحث بحيث يكون لكل مفهوم بلاغي ، مجموعة من السمات والخصائص التي تميزه عن بقية المفاهيم ، ويمكن اكتسابه من خلال مجموعة من العمليات العقلية متمثلة بالتمييز والتصنيف والتجريد ثم التعميم على مواقف تطبيقية جديدة ، وبهذه العمليات تتكون صورة ذهنية عن ذلك المفهوم .

6- التنمية:

عرفها شحاته والنجار (2003) بأنها: رفع مستوى اداء الطلبة في مواقف تعليمية- تعلّمية مختلفة وتحديد التنمية على سبيل المثال بزيادة متوسط الدرجات التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدد. (شحاته والنجار، 2003: 157).

التعريف الاجرائي: هو التغيير الحاصل في درجات الاختبار البعدي للتفكير للمجموعة التي تجري عليها التجربة.

7- التفكير القائم على الحكمة "براون وكرين (Brown & Greene)

هو مفهوم متعدد الأبعاد، يتضمن أبعاداً اجتماعية وانفعالية، وهي: المعرفة الذاتية، وإدارة الانفعالات، والايثار، والمشاركة الملهمة، وإصدار الأحكام ومعرفة الحياة، ومهارات الحياة، والاستعداد للتعليم من قبل المتعلم. (الشريدة ، 2015: 406).

التعريف الإجرائي: هو المعرفة والخبرة لدى طالبات الصف الخامس الادبي، والتي تتعكس من خلال الدرجة الكلية التي يحصلن عليها من خلال الإجابة عن فقرات مقياس التفكير القائم على الحكمة.

9- الصف الخامس الادبي:

الصف الثاني من الصفوف الإعدادية في نظام التعليم في العراق التي تلي الدراسة المتوسطة، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، إذ تستمر الدراسة فيها لثلاث سنوات تشمل الفرعين العلمي والادبي للدراسة الأكاديمية وتمثل المرحلة الممهدة للدراسة الجامعية (وزارة التربية، 1990: 162).

الأول: الاطار النظري

استراتيجية (طاولة روبن)

لقد قام باقتراح استراتيجية طاولة روبن كل من كينت بيك وديفيد بيلين، وتم تنقيحه، وتطويره على يد جوزيف بيرجن إذ المطلوب في هذا الأسلوب تشجيع جميع الطلبة على المناقشة في أنماط التعلم الخبراتي أو التجريبي بطرق فاعلة.

وتقوم هذه الاستراتيجية على حل المواقف التعليمية الصعبة، إذ يشترك الطلبة جميعهم في حل المشكلة المتفق عليها من قبل المدرس وطلبتة، بحيث يقوم كل طالب بطرح فكرته، ومن ثم تكتب جميع الافكار المطروحة على السبورة تحت إشراف المدرس مع توجيهه لهم بالتفكير وتأمل هذه الأفكار، مما يسمح لهم بالتقدم والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار مع اعطاء الوقت الكافي للتفكير والتنفيذ في أي وقت يراه المدرس مناسباً عن طريق العمل بالمجموعات. (أبو سعيدي وآخرون، 2019: 218)

فإذا تم اختيار الفريق بطريقة سليمة، فإن كل فرد فيه يجب أن ينظر إليه على اساس أنه مصدر مهم للمعلومات والأفكار والآراء، لأن هدف استراتيجية طاولة روبن هو السماح للمجموعة بالتقدم إلى الأمام إلى نحو معين وإعطائهم الوقت الكافي للتفكير (سعادة، 2014: 183).

خطوات استخدام استراتيجية طاولة روبن

تتمثل خطوات استراتيجية طاولة روبن بما يأتي:

1- تقسيم المتعلمين في الصف الواحد الى مجموعات بنحو طاولة تتكون كل مجموعة من (3-6) متعلمين مع مراعاة الفروق الفردية.

2- يعرض الموقف المراد ايجاد الحل له وإتاحة الفرصة للمتعلم ووضع التوازن الخاص بالموقف ضمن اماكن مختلفة منها: الاولى في بداية الفصل، والثانية في الوسط، والثالثة في النهاية، وذلك عن طريق القيام بالتجربة او المرور بالخبرة المعرفية.

3- يعمل المدرس بالاطلاع على جميع مجموعات المتعلمين لتأكد من فاعلية طرح الآراء.

4- يكتب المدرس كل رأي أو فكرة مطروحة على السبورة الصفية.

5- تأمل المتعلمين وتفكيرهم فيما يكتبه المدرس على السبورة.

6- يشجع المدرس أي متعلم في المجموعة الواحدة ليس لديه معلومات كافية حول الموقف التعليمي المعين.

7- التوقف خلال المناقشة من وقت إلى آخر على أن لا يزيد عن دقيقة واحدة بشرط على أن لا يؤثر ذلك على استمطار الأفكار والوصول إلى الرأي الأمثل لها.

8- يمكن للمدرس أن ينقل من متعلم لآخر على الطاولة الواحدة عند استمطار الأفكار (اسلوب التمرير) دون الاطالة على أن يأخذ دور ثانية في المرة الثانية (محمد، 2023: 189)

ويهدف هذا الاسلوب الى ايجاد حل أمثل للمواقف التعليمية وينظر إلى كل متعلم على إنه مصدر مهم للمعلومات (NAIL،2005: p166) والأفكار والآراء التعليمية.

المفاهيم البلاغية:

إن تعلم المفاهيم هي المحك الرئيس في تكوين البنية المعرفية عند الانسان، فقد أهتم علماء النفس والتربويون بتعليم المفاهيم ويأتي هذا الاهتمام بسبب الدور التي تؤديه المفاهيم في حياة الطلبة، ولا يمكن لعملية التعلم ان تحقق النجاح المنشود إلا اذا كان الطلاب لديهم ثروة كبيرة من المفاهيم والتعميمات (سرايا، 2007: 222) ، ويرى برونر ان المراحل الاساسية لتكوين المفهوم تتمثل بثلاث مراحل تبعاً للنمو المعرفي وهي :

1-المرحلة الحسية أو العلمية: يكون العقل هو الطريق لفهم البيئة، وذلك عن طريق التفاعل المباشر مع الأشياء والمواقف.

2- المرحلة الصورية: وتتكون المفاهيم فيها عن طريق الخيال الذهني، ويمكن ان يعبر عنها من خلال الرسم او عن طريق صورة شبه مجردة غير مرتبطة بعمل خاص.

3- المرحلة الرمزية: وهي المرحلة التي يصل فيها الطالب الى مرحلة التجريد واستعمال الرموز، إذ يحل الرمز محل الافعال. (المشهداني، 2011: 15-16)

من فوائد تدريس علم البلاغة العربية :

1. يبين اسرار إعجاز القرآن الكريم من حيث بلاغته وفصاحته المكنونة والمرصعة بجواهر والآلى سوره وآياته.
2. يساعد على تنمية الذوق الأدبي واللغوي كجمال بيان الاستعارات والتشبيهات أو بيان السبب في إيجاز التعبير أو اطنابه، أو توكيده، أو قصره، أو حذفه وذكره وفي جناسه وتوريته وغير ذلك من الفنون البلاغية الآخرة.
3. يساعد على الابتعاد من الوقوع في الخطأ في الأسلوب أو الخيال أو المعنى أو الغرض أو الفكرة إذ أن الاختيار الدقيق هو المعيار في ذلك .
4. يقدم بعض المعايير والقوانين المتصلة بفهم المعنى، ودقة الأسلوب، وإدراك خصائصه وصفاته، من أجل الوقوف على اسرار جماله المكنون فيه، فضلاً على انه يساعد في الحصول على المتعة الفنية عند قراءة الآثار الأدبية والتدريب على انشاء الاساليب الحديدية الراقية.
5. يساعد الموهوبين على الإنتاج الأدبي من خلال تنمية هذه المواهب من اجل صنع أفضل وأجمل الروائع الأدبية.
6. يساعد على المواصلة بين تراث الأمة القديم بتراث الأمة الحديث عن طريق الأساليب البلاغية الجيدة التي تضمنها جواهر تراث الأمة القديم مما يرثى الأصالة اللغوية ويؤكد حاضرها، ويدعم مستقبلها بإبداعات جديدة مماثلة إلى ابداعات الأجداد القدماء. (عطا، 2006: 312-314).

ثانيًا: الدراسات السابقة

1- عمرو(2015)

هدفت الدراسة التعرف على استخدام طاوله روبن والدبب الثلاث من اساليب التعلم الخبراتي في تدريس العلوم لطالبات الصف الثامن الاساسي بمدينة عمان، واثراها في التحصيل والتفكير الابداعي، تكونت حجم العينة من(93)

طالبة، قسمت الى ثلاث مجاميع (31) طالبة درست بأسلوب روبين، و (28) طالبة تم تدريسها بأسلوب الدبب الثلاث، والمجموعة الضابطة (34) درست بالطريقة التقليدية، وتكونت الاداة من اختبارين الاول اختبار تحصيلي من (48) فقرة من اختيار من متعدد، والاختبار الثاني تورنس بصورة الالفاظ نمط (أ) تكون من (7) فقرات ذات الاجابة المفتوحة، وظهرت نتائج الاختبار وجود فرق بين افراد مجموعتي البحث على مقياس التفكير وذلك عند مقارنتهما بالمجموعة الضابطة. (عمرو، 2015: 1-58)

2- المعموري (2015)

يهدف البحث الحالي التعرف على اثر انموذج (ويتلي) في إكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الادبي، ولتحقيق هدف البحث اعتمد الباحث تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي واختبارًا بعديًا لمجموعتين تجريبية وضابطة، اختار الباحث عشوائيًا اعدادية الامام للبنين النهارية لإجراء التجربة، وبالطريقة نفسها اختار الباحث الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي درست البلاغة على وفق انموذج ويتلي، والشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي درست البلاغة بالطريقة الاعتيادية وبلغت عينة البحث (38) طالبًا، بواقع (19) طالبًا في كل مجموعة، كافاً الباحث بين طلاب مجموعتي البحث في متغيرات، العمر الزمني محسوبًا بالشهور، ودرجات طلاب العينة في مادة البلاغة في امتحان نصف السنة، والتحصيل الدراسي للابوين.

ولقياس مدى اكتساب طلاب مجموعتي البحث المفاهيم البلاغية، اعتمد الباحث اختبارًا جاهزًا لهذا الغرض، اخذ من رسالة الماجستير للطلاب (حسين السلطاني 2012)، كونه اختبارًا حديثًا ويتصف بمعايير الاختبار الجيد من صدق وثبات وشمولية، وبعد تحليل البيانات توصل الباحث الى ما يأتي: وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، ولمصلحة المجموعة التجريبية. (المعموري، 2015: 561-584)

3- عويضة (2022)

هدف البحث الحالي إلى فحص العلاقة السببية بين اليقظة العقلية كمتغير مستقل، والتفكير القائم على الحكمة كمتغير وسيط، والازدهار النفسي كمتغير تابع لدى طلاب كلية التربية بجامعة السويس، وأيضًا التعرف على التأثيرات المباشرة بين اليقظة العقلية والتفكير القائم على الحكمة والازدهار النفسي واختبار النموذج السببي المفترض، وتحقيقًا لهذه الأهداف أجري البحث على عينة قوامها 390 من طلاب وطالبات جامعة السويس كلية التربية (منهم

70 من ذكورا و320 إناثا). وبعد تطبيق مقياس اليقظة العقلية (إعداد: Baer، Smith، Hopkins، Krietemeyer & Toney، 2006، تعريب: البحيري والضبع وطلب والعواملة، 2014)، ومقياس التفكير القائم على الحكمة (إعداد الباحث)، ومقياس الازدهار النفسي (إعداد: رزق، 2020) على عينة الدراسة، أسفرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات طلاب كلية التربية على مقياسي اليقظة العقلية والتفكير القائم على الحكمة (الأبعاد والدرجة الكلية)، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات طلاب كلية التربية على مقياسي الازدهار النفسي ومقياس التفكير القائم على الحكمة (الأبعاد والدرجة الكلية)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع في كل من اليقظة العقلية والتفكير القائم على الحكمة والازدهار النفسي لدى طلاب كلية التربية، كما أسفرت النتائج بأنه يمكن التنبؤ بالازدهار النفسي من خلال الدرجة الكلية لكلا من اليقظة العقلية والتفكير القائم على الحكمة لدى طلاب كلية التربية، وتم قبول نمذجة العلاقة السببية المفترضة من قبل الباحث بين اليقظة العقلية كمتغير مستقل والتفكير القائم على الحكمة كمتغير وسيط والازدهار النفسي كمتغير تابع لدى طلاب كلية التربية. (عويضة، 2022: 304-368).

أولاً: منهج البحث : اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي وذلك لملاءمته لأهداف البحث وطبيعته.

ثانياً: التصميم التجريبي: اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي يحتوي على مجموعتين متكافئتين ذات التطبيقين القبلي والبعدي لأنه مناسب لأهداف البحث كما موضح في الشكل (1).

المجموعة	التطبيق القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	التطبيق البعدي
التجريبية	اختبار المفاهيم البلاغية	استراتيجية طاولة روبن	اكتساب المفاهيم البلاغية	اختبار المفاهيم البلاغية
الضابطة	مقياس التفكير القائم على الحكمة	—	التفكير القائم على الحكمة	مقياس التفكير القائم على الحكمة

شكل (1) التصميم التجريبي للبحث

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته: تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبات الصف الخامس الادبي اللاتي يدرسن في المدارس الاعدادية والثانوية الحكومية النهارية للبنات في محافظة كركوك للعام الدراسي (2024-2025)، وحصلت الباحثة على أسماء المدارس واعداد طالباتها المذكورة في (جدول 2) حسب الإحصائية في شعبة الإحصاء والتخطيط في المديرية العامة لتربية كركوك.

جدول (2) المدارس الاعدادية والثانوية النهارية وعدد طالباتها (مجتمع البحث)

ت	اسم المدرسة	الموقع	عدد الطالبات	ت	اسم المدرسة	الموقع	عدد الطالبات
1	اعدادية الهدى للبنات	تسعين الجديدة	22	19	اعدادية شنه للبنات	شوراو	19
2	اعدادية فلسطين للبنات	المصلى	20	20	اعدادية النصر للبنات	النصر الاولى	37
3	اعدادية 11 اذار للبنات	الاسكان	17	21	ثانوية القلعة للبنات	المجزرة	15
4	اعدادية نيركز للبنات	شورجة رشيداه	11	22	ثانوية غرناطة	حي غرناطة	15
5	اعدادية الواسطي للبنات	حي الواسطي	29	23	ثانوية زاله		12
6	اعداديه هورامان	رحيم ناوه	22	24	ثانوية هه وري للبنات	حي العسكرية الثانية	8
7	اعدادية جياي متين	الفيلق احي كوردستان	7	25	ثانوية القورية	بكلر/ ساحة الطيران	64
8	اعدادية بيشكوتن	القادسية الاولى	23	26	ثانوية بابان للبنات	الاسرى والمفقودين	4
9	اعدادية الانتفاضة الشعبانية للبنات	الاسرى والمفقودين	21	27	ثانوية بارش للبنات	حي عدن	15
10	اعدادية ايبك يولو للبنات	المجزرة	8	28	ثانوية النزهة للبنات	حي الخضراء	21
11	اعدادية الخنساء	حي الحجاج	35	29	ثانوية الصفوة للبنات	شقق غاز الشمال	22
12	اعدادية مستوره خان	بنجا علي	17	30	ثانوية ناسوده للبنات	حي الوحدة	5
13	اعدادية اسماء بنت ابو بكر	ساحة الاحتفالات	22	31	ثانوية نازلي للبنات	حي العسكري	20
14	اعدادية نور العراق	القادسية الثانية	50	32	ثانوية سه ركاريز	حي روناكي	6
15	اعدادية شيرين	رحيم اوها سرجنار	19	33	ثانوية مينا خان	رحيم ناوه	18
16	اعدادية بياض	بنجا علي	11	34	ثانوية الربيع	واحد حزيان	40
17	اعدادية البيداء للبنات	القادسية الثانية	51	35	ثانوية أستيره للبنات	شورجة	18
18	اعدادية الشروق للبنات	الحي العسكري	23		المجموع الكلي		747

وبعد تحديد المجتمع اختارت الباحثة قصدياً (ثانوية القورية للبنات)، لغرض تطبيق التجربة وذلك لتعاون ادارة المدرسة مع الباحثة، وتم اجراء التجربة من قبل مدرّسة مادة اللغة العربية وبإشراف وتوجيه الباحثة، واحتواء المدرسة على شعبتين للصف الخامس الادبي كون اغلب المدارس فيها شعبة واحدة ، وبطريقة السحب العشوائي البسيط اصبحت شعبة (ب) تمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس وفق استراتيجية طاولة روبن وشعبة (أ) تمثل

المجموعة الضابطة التي ستدرس بالطريقة الاعتيادية، فبلغ المجموع الكلي لعينة البحث (64) طالبة ، لم تجد الباحثة طالبة راسبة في الصف الدراسي، كما مبين في جدول (3).

جدول(3) عدد طالبات عينة البحث

المجموعة	عدد الطالبات
التجريبية(ب)	32
الضابطة(أ)	32
المجموع	64

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث : حرصت الباحثة قبل بدء التجربة على تكافؤ أفراد مجموعتي البحث احصائياً في بعض المتغيرات التي من المحتمل ان تؤثر على نتائج البحث وهي: (التحصيل الدراسي للآباء و للأمهات ، مستوى الذكاء باستعمال اختبار رافن ذو (60) فقرة، اختبار المعلومات السابقة، الاختبار القبلي لمقياس التفكير القائم على الحكمة) ومن خلال استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين بالعدد تبين عدم وجود فروق احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة وعند مستوى الدلالة (0,05) مما يدل ان المجموعتين متكافئتان.

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة: حرصت الباحثة الى محاولة ضبط بعض المتغيرات التي يمكن ان تتداخل مع المتغير المستقل مما يؤثر على المتغيرين التابعين ومن ثم يؤثر على دقة نتائج البحث وهذه المتغيرات شملت (اختيار افراد العينة، النضج، ظروف التجربة، الاندثار التجريبي واداة القياس).

سادساً: اثر الإجراءات التجريبية: للحد من هذا العامل حاولت الباحثة جعله متماثل لمجموعتي البحث والذي شمل كل من (سرية التجربة، مدرسة المادة، المادة الدراسية، الوسائل التعليمية، توزيع الحصص الدراسية، بناية المدرسة ومدة التجربة).

سابعاً: مستلزمات البحث:

1. تحديد المادة العلمية (الموضوعات):كانت المادة الدراسية واحدة لمجموعتي البحث وقد تمثلت بموضوعات اللغة العربية الجزء الاول المقرر تدريسه للصف الخامس الادبي خلال الفصل الاول الموضوعات هي:(التورية ، التعليل، التكرار، الاقتباس) من العام الدراسي (2024-2025).

2.تحديد المفاهيم البلاغية: حددت الباحثة المفاهيم البلاغية الواردة في الموضوعات البلاغية من كتاب اللغة العربية للصف الخامس الادبي وقد بلغ عددها (4) مفاهيم رئيسة يرتبط بها (6) مفاهيم الفرعية(الثانوية)، وقد

عرضتها على مجموعة من المحكمين المختصين بمادة اللغة العربية وطرائق تدريسها فاجمعوا على صلاحيتها فكانت نسبة الاتفاق 100%.*

3- صياغة الأهداف السلوكية : تعد الأهداف السلوكية ضرورة لازمة لأي عملية تعليمية فهي دليل عمل الباحثة في أثناء تطبيق التجربة فهي "الحاصل التعليمي أو السلوك النهائي الذي يحققه تدريس وحدة تعليمية معينة (قطامي وآخرون ، 2000 : 99)، ومن اطلاع الباحثة على الأهداف العامة التي اعدتها وزارة التربية اشنت الباحثة اهدافاً سلوكية لتدريس موضوعات البلاغة التي سئدرس في اثناء مدة التجربة، وبغية التثبت من صلاحيتها لمحتوى المادة الدراسية وسلامة اشتقاقها وتغطيتها الاهداف العامة تم عرضها على مجموعة من المحكمين والمختصين باللغة العربية وطرائق تدريسها لبيان ملحوظاتهم ورائهم في سلامتها وملاءمتها لشروط الصياغة وملاءمة مستوياتها المعرفية، فأجرت الباحثة التعديلات اللازمة واعتمدت على اتفاق بنسبة (80 %) فأكثر حتى أخذت صيغتها النهائية (30) هدفاً سلوكياً بواقع (10) هدفاً لمستوى المعرفة، و(10) هدفاً لمستوى الفهم، و(10) هدفاً لمستوى التطبيق.

4- إعداد الخطط الدراسية: ان الخطط التدريسية إحدى متطلبات التدريس الناجح أعدت الباحثة خطة تدريسية لكل موضوع من موضوعات المقرر تدريسها خلال مدة التجربة وفي ضوء محتوى الكتاب المقرر والاهداف السلوكية على وفق استراتيجية طاوله روبن للمجموعة التجريبية، والطريقة الاعتيادية (القياسية) للمجموعة الضابطة، وقد عرضت الباحثة أنموذجاً من كل نوع من الخطط على المحكمين والمختصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها لإبداء وملاحظاتهم ومقترحاتهم لأجل تحسين وتعديل صياغة تلك الخطط .

ثامناً: اداتا البحث: لغرض معرفة اثر استراتيجية روبن في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية التفكير القائم على الحكمة مقارنة بالطريقة الاعتيادية اعدت الباحثة اختباراً للمفاهيم البلاغية معتمدة على المفاهيم الرئيسة والفرعية في محتوى المادة الدراسية التي تم تحديدها والاهداف السلوكية صاغت الباحثة فقرات الاختبار لكل مفهوم يتم قياسه عن طريق ثلاث فقرات اختبارية هي (تعريف المفهوم، تمييز المفهوم، تطبيق المفهوم) وبذلك بلغت فقرات الاختبار (30) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد لكل فقرة اختبارية اربعة بدائل. ومن متطلبات البحث ايضاً توفر اداة ثانية لقياس مهارات التفكير القائم على الحكمة وبعد اطلاع الباحثة على عدد من المصادر ومراجعة الدراسات ذات الصلة، ولعدم وجود مقياس جاهز ومقنن لهذه المرحلة

الدراسية (على حد علم الباحثة) اعتمدت على النظرية التي وضعها براون وكيرن في بناء المقياس اذ تم تحديد ست مهارات وهي:

معرفة الذات والادارة الانفعالية، الإيثار، الالهام، اصدار الأحكام، معرفة الحياة والرغبة في التعلم، بلغت فقراته (36) فقرة، لكل مهارة (6) فقرات ومقابل كل فقرة (5) بدائل متدرجة للإجابة وهي: (دائماً)، (غالباً)، (أحياناً)، (نادراً)، (أبداً)، وتأخذ الاوزان من (1-5) على التوالي، واعدت الباحثة ايضاً تعليمات الإجابة والتي تتضمن كيفية الإجابة عن المقياس.

تاسعاً: الصدق: لغرض التحقق من الصدق الظاهري لأداتي البحث وقياس ما وضعت من اجله عُرضت على عدد من المحكمين والمختصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي ضوء ملحوظاتهم تم إجراء التعديل اللفظي واللغوي على بعض الفقرات ولم تستبعد أي فقرة.

عاشراً: التطبيق الاستطلاعي لأداتي البحث: لغرض تحديد الوقت الذي تحتاج اليه الطالبة للإجابة عن الاختبار والمقياس والتأكد من وضوح الفقرات والتعليمات، طبقت الباحثة الأداتين على عينة استطلاعية تكونت من (25) طالبة في الصف الخامس الادبي في ثانوية القادسية التابعة لمديرية تربية كركوك، وبعد الاتفاق مع الادارة المدرسية على اجراء الاختبار والمقياس، ومدرسة المادة على إجراء الاختبار بعد انتهاء الطالبات من دراسة الموضوعات المحددة من كتاب اللغة العربية الجزء الاول المقرر للصف الخامس الادبي، وتم ابلاغ الطالبات بموعد الاختبار قبل أسبوع من الوقت المحدد، وعند التطبيق تبين للباحثة ان تعليمات الإجابة والفقرات واضحة ومفهومة، تم حساب الوقت لكل من الاختبار والمقياس بعد تسجيل زمن الإجابة لكل طالبة على ورقة اجابتها ثم تقسيمه على عدد أفراد العينة جميعاً البالغ (25) طالبة، ومن ثم ايجاد متوسط الوقت الذي استغرقته الطالبات جميعهن والذي بلغ (50) دقيقة لاختبار المفاهيم البلاغية و(33) دقيقة لمقياس التفكير القائم على الحكمة.

الحادي عشر: التحليل الاحصائي: من اجل الحصول على اختبار ومقياس لهما خصائص قياسية جيدة لابد من اجراء التحليل الإحصائي لفقرات كل منهما ، طبقت الباحثة الأداتين على عينة مؤلفة من (100) طالبة من طالبات المدارس الاعدادية والثانوية التابعة لمجتمع ، وبعد تصحيح إجابات طالبات عينة التحليل الاحصائي رتبت الباحثة الدرجات تنازلياً، وباستعمال اسلوب المجموعتين الطرفيتين وذلك باختيار نسبة (27%) من أعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا ونسبة (27%) من أدنى الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا بلغ عدد الطالبات (27) طالبة في كل مجموعة وبذلك اصبح المجموع الكلي (54) طالبة وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الاحصائي:

1. التحليل الإحصائي لفقرات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية :

أ. مستوى صعوبة الفقرة : بعد حساب معامل الصعوبة وجدت الباحثة أن معامل صعوبة الفقرة يتراوح بين (0,39-0,66) وبذلك لم تكن فقرات الاختبار صعبة جداً أو سهلة جداً ويستدل من ذلك ان فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة.

ب. قوة تمييز الفقرات: بعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وُجد أنها كانت تتراوح ما بين (0,40-0,58)، وهذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها مقبولة.

ج. فاعلية البدائل الخاطئة : بعد اجراء العمليات الاحصائية اللازمة لمعرفة فاعلية البدائل الخاطئة وجد ان قيمتها تتراوح بين (0,7- ، 0,66-) هذا يعني أن البدائل قد جذبت إليها عدد من طالبات المجموعة الدنيا أكبر من عدد طالبات المجموعة العليا وبناءً على ذلك تقرر الابقاء على البدائل على ما هي عليه دون تغيير.

د. حساب ثبات الاختبار: لحساب ثبات الاختبار استعملت الباحثة طريقة التجزئة النصفية فاعتمدت الباحثة على اجابات(50) طالبة سُحبت بطريقة عشوائية من عينة التحليل الاحصائي البالغة (100) طالبة وباستعمال معامل ارتباط بيرسون تم حساب ثبات نصف الاختبار والذي بلغت قيمته (0.73) بين كل من النصفين، ولحساب الثبات الكلي للاختبار تم استعمال معادلة سبيرمان - براون وقد بلغ (0.84)، وهو معامل ثبات جيد جداً ، وبهذا اصبح اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية جاهزاً للتطبيق النهائي مكون من (30) فقرة لكل منها درجة واحدة وصفر للفقرة المتروكة او التي تحمل اكثر من اجابة فتتراوح درجته من (صفر الى 30) درجة.

2. التحليل الاحصائي لفقرات مقياس التفكير القائم على الحكمة:

أ. حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس: تم حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس من خلال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين بالعدد لاختبار دلالة الفروق بين درجات كلا المجموعتين، وعُدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال موازنتها بالقيمة الجدولية البالغة (2.00) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (52) أشارت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة تتراوح من (3.58 - 7.31) وهي اكبر من الجدولية وبذلك تعد فقرات المقياس مميزة ودالة احصائياً.

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: تم ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس كونها افضل محك داخلي باستعمال معامل ارتباط بيرسون فتراوحت معامل الارتباط من (-0.45- 0.58) ويعد هذا مؤشراً لتجانس المقياس في قياس ما وضع لأجله.

ج. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمهارة المنتمية لها : لمعرفة ان الفقرة تسير بنفس اتجاه المهارة التي تنتمي اليها تم اعتماد الدرجة الكلية للمهارة محكاً داخلياً وبحساب معامل ارتباط بيرسون اتضح ان معامل الارتباط لدرجة كل فقرة ودرجة مجالها تراوحت قيمتها من (0.46- 0.72) وهي اكبر من القيمة الجدولية وبذلك تكون معامل الارتباط جميعها بين درجة الفقرة ودرجة المجال دالة احصائياً.

د. علاقة درجة المهارة بالدرجة الكلية للمقياس: تم التحقق من ذلك باستعمال معامل ارتباط بيرسون فأشارت النتائج ان جميع المهارات ذات دلالة احصائية كونها اعلى من القيمة الجدولية مما يدل على تجانس المهارات مع المقياس نفسه.

هـ. ثبات المقياس: تحققت الباحثة من ثبات مقياس التفكير القائم على الحكمة ي بطريقتين هما:

- 1- اعادة التطبيق: تم عن طريق تطبيق المقياس مرتين في زمنين مختلفين على العينة نفسها ثم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الاول والثاني وبحساب معامل الارتباط للمقياس بين التطبيقين باستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الثبات (0.81) وهو معامل ثبات جيد كما تشير اليه الأدبيات.
- 2- معامل الفا- كرو نباخ (معامل الاتساق الداخلي): بتطبيق هذه الطريقة بلغ معامل الثبات للمقياس (0.82) مما يؤكد صلاحية المقياس وبذلك أصبح جاهزاً للتطبيق بصيغته النهائية مكونا من (36) فقرة- تكون اعلى درجة ممكنة (180) وادنى درجة (36).

الثاني عشر: تطبيق اداتا البحث: طبقت الباحثة أداتي البحث على طالبات عينة البحث، يوم الخميس الموافق (2024/12/5) وبذلك انتهت التجربة .

الثالث عشر: الوسائل الإحصائية : استعملت الباحثة عدداً من الوسائل الاحصائية لمعالجة البيانات وتحليل نتيجة البحث بالاستعانة ببرنامج (Spss) والتي تمثلت بالآتي:

1. الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين متساويتين بالعدد ولعينتين مرتبطتين: استعملت لأغراض التكافؤ وحساب نتائج البحث واختبار فرضياته (الياسري، 2011: 262) .
2. اختبار مربع كاي (كا2): استعملت هذه الوسيلة للأغراض التكافؤ للثبوت من دلالة الفروق الإحصائية بين تكرارات التحصيل الدراسي للوالدين (الياسري، 2011: 291) .

- 3.معامل صعوبة الفقرة: استعمل في حساب صعوبة كل فقرة من فقرات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية.
4. معامل تمييز الفقرة: استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية وفقرات مقياس التفكير القائم على الحكمة.
- 5.فاعلية البدائل الخاطئة : استعملت هذه الوسيلة لايجاد فاعلية البدائل الخاطئة لفقرات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية.
- 6.معامل ارتباط بيرسون: لحساب ثبات اداتي البحث
- 7.معامل سبيرمان - براون : استعمل لتصحيح معامل ارتباط بيرسون بين جزئي اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية.
- 8.معامل الفا- كرو نباخ (معامل الاتساق الداخلي) : لحساب ثبات مقياس التفكير القائم على الحكمة.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الباحثة على وفق أهداف بحثها الموضوعية في الفصل الاول، ومناقشة تلك النتائج في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة التي تم عرضها، ومن ثم تقديم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات المناسبة.

أولاً: عرض النتائج وتفسيرها.

1- نتائج الفرضية الصفريّة الاولى وتفسيرها: للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على انه: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن موضوعات البلاغة من مادة اللغة العربية وفقاً لاستراتيجية طاولة روبن ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن الموضوعات ذاتها وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية (البعدي).

طبقت الباحثة الاختبار على طالبات مجموعتي البحث و بعد تصحيح الاجابات استعملت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين بالعدد، فتبين من نتائج الاختبار المبينة في جدول(4) ان القيمة التائية المحسوبة بلغت(3,167) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة(2,00) مما يدل على ان لاستراتيجية طاولة روبن اثر في إكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات المجموعة التجريبية وفي ضوء هذه النتيجة ترفض هذه

الفرضية للبحث، والتي جاءت مطابقة مع نتائج الدراسات السابقة ومنها دراسة (عمرو 2015) في استخدام طاولة والدبب الثلاث اثر في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

جدول(4)

نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية البعدي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
اكتساب المفاهيم البلاغية	التجريبية	32	13,09	5,473	62	3,167	2.00	دالة احصائياً
	الضابطة	32	8,94	4,984				

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان خطوات هذه الاستراتيجية جعلت الموقف التعليمي يتسم بالحيوية والتفاعل المتبادل بين المدرسة والطالبات من جهة وبين الطالبات مع بعضهن من جهة اخرى، فجعل الطالبة محور العملية التعليمية وأصبحت اكثر نشاطاً مما ادى الى ترسيخ المعلومات والدقة في توثيقها فساهم ذلك في تحسن اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات المجموعة التجريبية على العكس من التعلم الناتج عن الطريقة الاعتيادية الذي لايدوم اثره في تعلم المفاهيم.

2- نتائج الفرضية الصفريية الثانية وتفسيرها : لاختبار صحة الفرضية التي تنص انه: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن موضوعات البلاغة من مادة اللغة العربية وفقاً لاستراتيجية طاولة روبن ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن الموضوعات ذاتها وفقاً للطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير القائم على الحكمة). استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين بالعدد فتبين من النتائج ان الفرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) كما موضح في جدول (5) مما يؤكد ان لاستراتيجية طاولة روبن اثر في تنمية التفكير القائم على الحكمة لدى طالبات المجموعة التجريبية وبهذا ترفض الفرضية الصفريية. وترجع الباحثة ذلك الى ان خطوات استراتيجية طاولة روبن تعمل على التهيئة لمواجهة المشكلات مما نقل الطالبات في المجموعة التجريبية من حالة استقبال للمعلومات المتبعة في الطريقة الاعتيادية الى باحثات لإيجاد افضل الحلول الممكنة للمشكلة المطروحة والتوسع بالأفكار، فانفقت هذه النتيجة مع دراسة (عويضة 2022)، والتي عرضتها الباحثة في الفصل الثاني من البحث.

جدول (5)

نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في قياس التفكير القائم على الحكمة البعدي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التفكير القائم على الحكمة	التجريبية	32	103,22	32,533	62	3.109	2.00	دالة احصائياً
	الضابطة	32	82,09	20,482				

3- نتائج الفرضية الصفريّة الثالثة وتفسيرها: نصت الفرضية انه: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن موضوعات البلاغة من مادة اللغة العربية وفقاً لاستراتيجية طاولة روبن في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار اكتساب المفاهيم البلاغية). اجرت الباحثة مقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار اكتساب المفاهيم البلاغية وذلك باستعمال الاختبار التائي لعينتين مرتبطتين فأشارت النتائج كما موضح في جدول (6) ان درجة اكتساب المفاهيم البلاغية في التطبيق البعدي اكبر احصائياً من الدرجة في التطبيق القبلي لدى طالبات المجموعة التجريبية لذلك تم رفضها ، مما يعني ان هناك اثر ايجابي لاستراتيجية طاولة روبن في رفع مستوى اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات المجموعة التجريبية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان استراتيجية طاولة روبن كانت مناسبة للنضج العقلي للطالبات مما زاد في انتباههن وسهل عليهن تعلم ما يوكل اليهن بمساعدة زميلاتهن ومدرستهن فساعدن ذلك على فهم الموضوعات البلاغية ونقلهن الى معرفة صحيحة خالية من المفاهيم الخاطئة فانعكس ذلك على ادائهن في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم البلاغية. فاتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المعموري 2015)، في اكتساب المفاهيم البلاغية لمصلحة المجموعة التجريبية.

جدول (6)

نتائج الاختبار التائي للتطبيقين القبلي والبعدي لاختبار اكتساب المفاهيم البلاغية للمجموعة التجريبية

المجموعة التجريبية (32)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الارتباط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
							المحسوبة	الجدولية	
التطبيق القبلي	8,91	4,967	5,727	4,188	5,727	31	4.136	2,04	دالة احصائياً
التطبيق البعدي	13,09	5,473							

1- نتائج الفرضية الصفرية الرابعة وتفسيرها: نصت الفرضية على انه: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن موضوعات البلاغة من مادة اللغة العربية وفقاً لاستراتيجية طاولة روبن في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير القائم على الحكمة). ولمعرفة اذا كانت هناك تنمية حاصلة في التفكير القائم على الحكمة لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن الموضوعات البلاغية على وفق استراتيجية طاولة روبن تمت المقارنة بين متوسط درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس باستعمال الاختبار التائي لعينتين مرتبطتين، فكانت نتائج المقارنة تُشير الى وجود فرق ذي دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي كما موضح في جدول(7) وهذا يؤكد عدم صحة الفرضية الرابعة لذلك تم رفضها.

وترى الباحثة ان السبب في ذلك يعود الى التدريس باستراتيجية غير معروفة لدى الطالبات اثار لديهن حب المشاركة الفعالة في الموقف التعليمي وكسر الملل والجمود في المادة مما زاد من ثقتهم بأنفسهن والذي انعكس على ادائهن في التطبيق البعدي لمقياس التفكير القائم على الحكمة .

جدول(7)

نتائج الاختبار التائي للتطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير القائم على الحكمة للمجموعة التجريبية

مستوى الدلالة (0.05)	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة الارتباط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة التجريبية (32)
	الجدولية	المحسوبة							
دالة احصائياً	2,04	3,823	31	31,354	21,188	0,375	20,799	82,03	التطبيق القبلي
							32,533	103,22	التطبيق البعدي

الاستنتاجات

من خلال النتائج التي توصلت إليها الباحثة يمكن استنتاج ما يأتي :

1. اندفاع طالبات المجموعة التجريبية مع خطوات الاستراتيجية في اكتساب المفاهيم البلاغية .
2. إن استعمال إستراتيجية طاولة روبن تشد انتباه الطالبات وتزيد من تركيزهن بوصفها أسلوباً تدريسياً حديثاً.
3. تساعد إستراتيجية طاولة روبن الطالبات على قتل الخجل والخمول وتعودهن على الحكمة.
4. ان إستراتيجية طاولة روبن تزيد الاثارة لدى الطالبات في اكتساب المفاهيم البلاغية لديهن.
5. إن استعمال إستراتيجية طاولة روبن في تدريس مادة البلاغة لطالبات الصف الخامس الأدبي أكثر تأثيراً من الطريقة الاعتيادية.
6. تُجنب إستراتيجية طاولة روبن الطالبات من الإجابات السطحية، وتكون الإجابات متتابعة ومتراصة تكشف لهن مواطن القوة والضعف في عملية اكتساب المفاهيم البلاغية.

التوصيات

1. الاهتمام بتدريس المفردات البلاغية الواردة في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأدبي على إنها مفاهيم تدرس للمرة الأولى.
2. ضرورة تشجيع مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها على استعمال إستراتيجية طاوله روبن في التدريس كونها تمكن الطالبات من توظيف مهارتهن وتحفهن على التعلم وتزيد من فاعليتهن، وزيادة التشويق، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة التعليمية لديهن.
3. إعداد دورات تطويرية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها، يديرها أساتذة متخصصون في طرائق التدريس مع النماذج التعليمية .
4. تأكيد المشرفين التربويين في أثناء زيارتهم الميدانية على أهمية استعمال استراتيجيات وانشطة من قبل المدرسين والمدرسات في تدريس مواد اللغة العربية.

المقترحات

1. أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية من حيث استعمال الاستراتيجية على :
 - أ. مراحل دراسية أخرى (متوسطة، جامعية).
 - ب. فروع اللغة العربية (القواعد ، الادب).
 - ج. عينة من الطلبة (ذكور واناث).
2. إجراء دراسة للمقارنة بين :-
 - ب. استراتيجية روبن مع أنموذج (ميرل وتيسون، أو برونر، أو مارتوريلا) .
3. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على أكثر من متغير تابع مثل (التفكير الناقد، أو التفكير الإبداعي، أو التفكير الاستدلالي، أو التفكير التخيلي) .
4. إجراء دراسة على البلاغة في الدراسة الجامعية يستخدم فيها الاستراتيجية مع المستويات المعرفية الثلاثة العليا من تصنيف بلوم المعرفي .

المصادر :

- الألوسي، أكرم (2021): **التدريس مفاهيم، أسس، نظريات، نماذج، طرائق، التخطيط، ط1، دار اليسر، بغداد، العراق.**
- أمبو سعيدي، عبدالله بن خميس وآخرون (2019): **استراتيجيات المعلم للتدريس الفعال 200 فكرة تدريسية مع الامثلة التطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الاردن.**
- زاير ، سعد علي وسماء تركي داخل (2015): **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان.**
- سرايا، عادل(2007): **التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى رؤية أستمولوجية تطبيقية في ضوء نظرية تجهيز المعلومات بالذاكرة البشرية، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان - الاردن.**
- سرباز، حسن ، و سريست صباح جعفر(2024): **صعوبات تعلم البلاغة العربية لدى الطلاب الكرد؛ جامعة كردستان نموذجاً، دراسات في تعليم اللغة العربية، المجلد(8)، العدد(1)، المسلسل للعدد 15 مارس 2024 من ص 126- 150**
- سعادة، جودت احمد (2014): **التعلم الخبراتي أو التجريبي، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان -الاردن.**
- شحاته، حسن وزينب النجار (2003): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.**
- الشريدة ، محمد خليفة ناصر(2015): **مستوى التفكير ما وراء المعرفي والحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة والعلاقة بينهما ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية.**
- عبد عون، فاضل ناهي(2013): **طرائق تدريس اللغة العربية واساليب تدريسها، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع-عمان.**
- عطا، ابراهيم محمد (2006): **المرجع في تدريس اللغة العربية، ط2، مركز الكتابة للنشر والتوزيع، القاهرة - مصر.**
- عمر، أحمد مختار عبد الحميد (2008): **معجم اللغة العربية المعاصر، ط1، الناشر: عالم الكتب. -**
- العمر، بدر عمر(1990): **التربوي المتعلم في علم النفس، د. ن، الكويت.**
- عمرو، هناء محمد (2015): **استخدام أسلوب طاوله روبن والدبب الثلاثة من أساليب التعلم الخبراتي في تدريس العلوم لطالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة عمان، وأثرهما في التحصيل التفكير الإبداعي، جامعة الشرق الاوسط، عمان - الاردن .**

- عويضة، واصف أيمن حلمي(2022): التفكير القائم على الحكمة كمتغير وسيط بين بين اليقظة العقلية والازدهار النفسي لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر، مجلد (37)، العدد(4)، (ص304-368).
- فضالة، صالح علي (2010) : **مهارات التدريس الصفي** ، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.- قطامي ، يوسف وآخرون (2000) : **تصميم التدريس**، ط1 ، دار الفكر ، عمان ، الاردن.
- المعموري، عمران عبد صكب(2015): اثر انموذج (ويتلي) في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الادبي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، العدد(22)، آب لعام2015، ص561-584-
- محمد، زينب ثائر (2023): أثر أسلوب طاولة روبن في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية .
- مذكور، علي أحمد(2010): **طرق تدريس اللغة العربية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- المسعودي، كريم خضير فارس (2012): معوقات تدريس البلاغة عند طلاب قسم اللغة العربية كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة كربلاء، مجلة كلية الأساسية للعلوم الانسانية، العدد(54)، المجلد(13)، كانون الاول ص1282-1304
- المشهداني، عباس ناجي (2011): **تعليم المفاهيم والمهارات في الرياضيات تطبيقات وأمثلة**، دار اليازوري العلمية، عمان.
- مصاروة، نادر مصاروة (2003) : **طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة**، اكااديمية القاسمي مركز الابحاث التربوية والاجتماعية، العدد 7، المجلد 2003. -
- وزارة التربية ، منهج الدراسة الإعدادية، شركة الفنون للطباعة والنشر، بغداد العراق 1990. -
- الياسري، محمد جاسم(2011): **مبادئ الاحصاء التربوي مدخل في الاحصاء الوصفي والاستدلالي**، ط1، دار الضياء للطباعة والتصميم، النجف.
- Nail، (2005): Experiential Learning ، gournsing of Nursing education، 42، (11) p (252-262)

مقومات الشعور بالاستقرار الأمني لدى موظفي جامعة البصرة
The Components of the sense of security among Basra University employees

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/12/4	2025/12/22

م.د. بثينة سبتي عودة الجابري

D.Buthaina Sabty AL-Jabery

مدرسة الموهوبين / البصرة

School for Gifted Students / Basra

Buthiana.sabty@uobasrah.edu.iq

الملخص:

يُعد الأمن شريان الحياة للفرد والمجتمع ، فأمن الوطن هو مطلب كل مواطن فيما يتعلق بالأمن النفسي والأمن على الموارد والثروات وأمن المعلومات وكل ما يتعلق بمجالات حياة المواطن سواء أكان ذلك المواطن يعمل في القطاع الحكومي أو القطاع الخاص أو أعماله الحرة، كما أنّ الاستقرار يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأمن إذ أنّه لا استقرار بدون أمن فاستقرار المجتمع يعتمد على استقرار الفرد واستقرار الدولة يعتمد على استقرار مجتمعها ، فالفرد مثلاً يسعى إلى أن يكون مستقراً في بيته وأنّ أي خلل في استقرار الفرد ينعكس على استقرار أسرته ، كما قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم : (مَنْ بَاتَ آمناً فِي سِرْبِهِ مُعَافًى فِي بَدْنِهِ عِنْدَهُ قُوَّةٌ يَوْمُهُ ، فَكُنْما حِيزَتْ لَهُ الدُّنْيَا بِحَافِيزِهَا). فمتى ما استقر الفرد استقر المجتمع بأسره والعكس صحيح، أي أنّه عدم الأمن والاستقرار للفرد والمجتمع يؤثر في الاستقرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي للدولة.

يهدف البحث الحالي إلى : تحديد أهم مقومات الشعور بالاستقرار الأمني لدى موظفي جامعة البصرة ، ومعرفة الفرق بين الذكور والإناث في مستوى الشعور بالاستقرار الأمني، ويتحدد البحث الحالي في جامعة البصرة للعام الدراسي 2023 / 2024 ويقتصر على عينة من موظفي جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الانسانية ، وفيما يخص الإطار النظري فقد اعتمدت الباحثة نظرية مازلو للحاجات الانسانية (Maslow theory) ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد مقياس الشعور بالاستقرار الأمني ، إذ وجهت الباحثة سؤال مفتوح لمجموعة من موظفي الجامعة لمعرفة أهم مقومات الشعور بالاستقرار الأمني من وجهة نظر أفراد العينة ومن ثم تحديد مجالات المقياس وصياغة الفقرات لكل مجال وفق نظرية مازلو ، بعد ذلك تحقيق الخصائص السايكومترية للمقياس من صدق وثبات وتمييز ومن ثم تطبيق المقياس على عينة ممثلة للمجتمع بعدها تصحيح الاجابات وترتيب الدرجات تنازلياً ثم عرض النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف البحث ، وعلى أساس النتائج يتم تحديد عدد من التوصيات والمقترحات ذات العلاقة بموضوع البحث .

الكلمات المفتاحية: (مقومات - الشعور - الاستقرار الأمني - موظفي الجامعة).

Abstract:

Security is considered the lifeline of both the individual and society. The security of the homeland is a fundamental need for every citizen, whether related to psychological security, security of resources and wealth, information security, or any other field connected to citizens' lives, whether they work in the public sector, private sector, or in self-employment. Stability is also closely linked to security, as there can be no stability without security. The stability of society depends on the stability of the individual, and the stability of the state depends on the stability of its society. For example, an individual seeks to be stable in his home, and any disruption in an individual's stability reflects on the stability of his family. As the Prophet Muhammad (peace be upon him and his family) said: "Whoever wakes up secure in his home, healthy in his body, and possessing his daily sustenance, it is as though he has gained the entire world." Thus, whenever the individual is stable, the entire society becomes stable, and the reverse is also true—that lack of security and stability for the individual and society affects the political, economic, and social stability of the state.

The current research aims to identify the most important components of the feeling of security stability among employees at the University of Basra, and to determine the differences between males and females in their level of perceived security stability. The research is limited to the University of Basra for the academic year 2023/2024 and is restricted to a sample of employees from the College of Education for Human Sciences. As for the theoreticalA

framework, the researcher relied on Maslow's theory of human needs (Maslow Theory). To achieve the research objectives, a scale measuring the feeling of security stability was developed. The researcher posed an open-ended question to a group of university employees to determine the main components of the feeling of security stability from the sample's perspective, then identified the scale's domains and formulated the items for each domain according to Maslow's theory. After that, the psychometric properties of the scale—validity, reliability, and discrimination—were established, followed by administering the scale to a representative sample. The responses were then scored and ranked in descending order, and the results were presented and interpreted in light of the research objectives. Based on the findings, a number of recommendations and suggestions related to the research topic were proposed.

Keywords: (Components – Feeling – Security Stability – University Employees)

مشكلة البحث:

إنَّ من أعظم النعم التي تفضل الله سبحانه وتعالى بها على الانسان ، هي نعمة الأمن في الأوطان وحتى تتحقق الغاية من خلق البشر وهي عبادته سبحانه وتعالى لابد من الأمن والأمان في المجتمع ، فقد قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: (مَنْ أصبح منكم آمناً في سربه ، معافى في جسده ، عنده قوت يومه ، فكأنما حيزت له الدنيا) يُبين الحديث الشريف أنَّ أمن الانسان على نفسه وماله ومعافاته في بدنه ، ولديه من القوت ما يسد جوعه في يومه ، أعظم شيء يحصل عليه ، لأنَّ اختلال الأمن تتغير معه الموازين والقيم والأخلاق ، فلا مال يُستفاد منه بدون الأمن ولا صحة ولا حياة تُرجى بدون الأمن ولا استقرار ولا تطور ، فالأمن هو الحياة .

هناك العديد من المشكلات والمهددات التي تواجه الأمن الانساني سواء أكانت هذه المهددات بشرية تتمثل في الحروب بين الدول والنزاعات الطائفية وأعمال العنف والارهاب، أو كانت طبيعية مثل الكوارث الطبيعية كالفيضانات

أو العكس الجفاف ونذرة المياه الأمر الذي يؤدي إلى النزوح والحروب والمجاعات، إذ تُعد الحروب أكثر المهددات للأمن الانساني وأكثرها فتكاً لما تتركه من آثار سلبية على مختلف الأصعدة ، ومن أبرز أسبابها سباق التسلح الذي يستنزف موارد الدول وهذا بدوره يؤثر في التنمية البشرية وتطور المجتمع ، وبهذا تتجلى مشكلة البحث بالإجابة السؤال الآتي : هل يشعر موظفوا جامعة البصرة بقدر كاف من الاستقرار الأمني ؟

أهمية البحث:

إنّ هاجس الاستقرار الأمني يوظف الأمم والمجتمعات الانسانية في تاريخها القديم والحديث ، وذلك لما له من أهمية في حياتها واستقرارها ، ولا يتحقق للفرد والمجتمع إلاّ تحت مظلة الأمن ، فإذا كان الفرد خائفاً أو المجتمع مهدداً في أمنه، فإنّ الاطمئنان والاستقرار لن يتوفر وبالتالي تحدث الأزمات النفسية وما يترتب عليها من الشقاء والبؤس والقلق والحرمان، وبالتالي لا يمكن للفرد أن يسهم في بناء أمته حضارياً، ولا يستطيع المجتمع أن يُنتج حضارة ويزاول فعالياته إلاّ في جو من الأمن والاستقرار ، ومن أجل ذلك كان الأمن المنطلق والغاية في حياة الأفراد والمجتمعات الانسانية، الأمر الذي يدفع الحكومات ومؤسسات المجتمع المدني إلى التفكير بصورة جدية لإعادة صياغة الأمن بكافة أبعاده والعمل الجاد لتحسين الوضع الأمني الذي يكفل كل الجوانب التي يحتاجها الفرد في مجتمعه (المانع، 2017، ص9) إذ أنّ الحاجة إلى الأمن من أهم الحاجات النفسية ومن أهم دوافع السلوك الانساني طوال الحياة ، وهي من الحاجات الاساسية اللازمة للنمو النفسي السوي والتوافق الاجتماعي والصحة النفسية للفرد، والحاجة إلى الأمن هي محرك الفرد لتحقيق أمنه، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بغريزة المحافظة على البقاء والشعور بالثقة والاطمئنان، فالحاجة إلى الأمن بمفهومه الأوسع يشمل جميع بني البشر الذين يعانون من المخاوف المتعددة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والدينية والخوف من المستقبل أيضاً (زهرا، 1997، ص 67) لهذا قامت المجتمعات متمثلة بالسلطات السياسية والاجتماعية والدينية بوضع جملة اجراءات وبرامج وخطط

سياسية واجتماعية وثقافية تستهدف توفير الأمن الشامل الذي يحيط بالفرد والمجتمع، الأمر الذي من شأنه أن يحقق أقصى تنمية لقدرات الفرد وبالتالي تحقيق الاستقرار ورفاهية العيش في المجتمع، وبهذا تتجلى أهمية البحث من خلال أهمية مقومات الاستقرار الأمني الثلاث التي تناولها البحث والتي إذا توفرت تحقق الاستقرار الأمني وهي:

المقوم الأول: الأمن السياسي

المقوم الثاني: الأمن النفسي

المقوم الثالث: الأمن الوظيفي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- 1- التعرف على الشعور بالاستقرار الأمني لدى موظفي الجامعة.
- 2- تعرّف الفروق في الشعور بالاستقرار الأمني بين أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور - إناث).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بموظفي جامعة البصرة (موظفين و موظفات) للعام الدراسي (2023 - 2024).

تحديد المصطلحات:

مقومات: جمع كلمة مُقَوِّم، ومنها قَوِّم وتعني ما يُعطي قيمة لأي عمل أو شخص وتعني مجموعة العناصر الأساسية التي تساهم في بروز أو نهوض مشروع ما، فمثلاً مقومات الحياة: عناصرها وعواملها الأساسية، (معجم المعاني الجامع)، والقوام: قوام كل شيء عماده ونظامه (المعجم الوسيط، 2008، ص768).

الشعور: الإدراك بلا دليل وعند الذم، يقال فلان لا يشعر، وعند علماء النفس: يُطلق على العلم بما في النفس أو بما في البيئة، وعلى ما يشتمل عليه العقل من ادراكات ووجدانيات ونزعات (نفس المصدر السابق، ص484)، كما يعرف علماء النفس الشعور: على أنه الحدس النفسي الذي نطلع به على حالاتنا الداخلية، أي أنه معرفة النفس بأفعالها وانفعالاتها، (موسوعة علم النفس، 2012).

الاستقرار: (أستقر) بالمكان: تمكّن وسكن، (المستقر): القرار والثبوت، يُقال لكل نبأ مستقر: غاية ونهاية، وصار الأمر إلى مستقره: تنهى وثبت، (المعجم الوسيط، 2008، ص725).

الأمن: أمناً وأمانة: اطمأن ولم يخف فهو آمن، (نفس المصدر السابق، ص28)، كما أنّ الأمن: يعني الطمأنينة وعدم الخوف والثقة وعدم الخيانة (المانع، 2017، ص5).

الاستقرار الأمني: يعني الشعور بالاطمئنان والابتعاد عن كل ما من شأنه يهدد سلامة الانسان (السالم وصالح، 2014، ص280).

التعريف الإجرائي للاستقرار الأمني: هو مقدار ما يشعر به موظفو الجامعة من أمن واطمئنان، وهوما تُظهره الدرجات التي يحصل الموظفون على مقياس الاستقرار الأمني.

إطار نظري ودراسات سابقة:

أثبتت الدراسات أن استقرار الفرد وتوافقه الاجتماعي في مراحل نموه المختلفة، يتوقف على مدى شعوره بالأمن والطمأنينة في طفولته ، فإذا تربى الفرد في جو آمن ودافئ فإنه سينمو بشكل سوي، ويصبح قادراً على تحقيق ما يُريد (عسيري ، 2003: ص 24)، كما أن الشعور بالطمأنينة النفسية أحد مظاهر الصحة النفسية الإيجابية وأول مؤشراتنا، ولقد تحدث الكثير من العلماء والمفكرين عن أبرز المؤشرات الإيجابية للصحة النفسية والتي منها شعور الفرد بالأمن النفسي والنجاح في إقامة علاقات مع الآخرين وتحقيق التوافق (زهران ، 1997، ص 67).

يُعد موضوع الأمن النفسي من الموضوعات الهامة التي تناولتها الصحة النفسية باعتباره مؤشراً هاماً من مؤشراتنا، وترجع أهميته إلى أن الأفراد في هذا العصر معرضون للشعور بالإحباطات والاضطرابات النفسية، سواء في الحياة الشخصية أو الاجتماعية أو العملية ، إذ ينشأ الأمن النفسي نتيجة لتفاعل الإنسان مع البيئة المحيطة به من خلال الخبرات التي يمر بها فضلاً عن العوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر في الفرد، كما أن الشعور بالأمن النفسي يُعد مسألة نسبية تختلف من شخص إلى آخر، فما يحقق الأمن لشخص قد لا يحققه لشخص آخر، كما تختلف مصادر الأمن النفسي عند الفرد نفسه حسب مراحل نموه ،كذلك تأثير الحرمان من الأمن في الصحة النفسية يختلف من شخص إلى آخر ومن مرحلة عمرية إلى أخرى (نعيسة ، 2014، ص 95).

إن الاستقرار الأمني يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتحقيق الأمن النفسي ويعني شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين، وله مكانة بينهم ويدرك أن بيئته آمنة ودودة وغير محبطة ويشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق، وهو من الحاجات المهمة التي تؤثر في السلوك الانساني (الصرايرة ، 2009، ص 6).

أبعاد الأمن النفسي: يشمل الأمن النفسي على:

1- الأبعاد الأساسية الأولية وهي:

- أ- الشعور بالنقبل والحب وعلاقات الدفء والمودة مع الآخرين.
- ب- الشعور بالانتماء إلى الجماعة والمكانة فيها أي (تحقيق الذات والعمل الذي يكفي لحياة كريمة).
- ج- الشعور بالسلامة والسلام (من خلال غياب مهددات الأمن مثل: الخطر والعنوان والجوع والخوف).

2 الأبعاد الفرعية الثانوية وهي:

- أ- إدراك العالم والحياة كبيئة سارة دافئة يشعر من خلالها ب (الكرامة، العدالة، الاطمئنان والارتياح).
- ب- إدراك الآخرين بوصفهم ودودين أخياراً من خلال (تبادل المودة والاحترام معهم).
- ج- التفاؤل وتوقع الخير من خلال وجود (الأمل والاطمئنان إلى المستقبل).

د- الشعور بالسعادة والرضا (عن النفس، وفي الحياة عامة).

هـ- الشعور بالهدوء والارتياح والاستقرار الانفعالي (أي الخلو من الصراعات).

و- الانطلاق والتحرر والتمركز حول الآخرين إلى جانب الذات أي (الشعور بالمسؤولية

الاجتماعية وممارستها.

ز- تقبل الذات والتسامح معها والثقة بالنفس من خلال (الشعور بالنفع والفائدة في الحياة).

ح- الخلو النسبي من الاضطراب النفسي ويعني، الشعور بالسواء والتوافق والصحة النفسية (زهران، 1997، ص87).

بعض النظريات المفسرة للاستقرار الأمني:

أولاً: النظرية الانسانية (نظرية ماسلو) Humanisti theo:

يرى ماسلو (Maslow) أنَّ الانسان مدفوع لإشباع حاجاته الفطرية ولو جزئياً لتحقيق امكاناته الكامنة وهذه الحاجات مرتبة ترتيباً هرمياً على النحو الآتي: الحاجات الفسيولوجية، الحاجة إلى الأمن، الحاجة إلى الانتماء والحب، الحاجة إلى التقدير والاحترام، الحاجة إلى المعرفة والفهم، الحاجات الجمالية، فالحاجة إلى تحقيق الذات، ويرى ماسلو أنَّ تحقيق الذات يمثل أعلى حاجة انسانية، فهي تقع في قمة هرم الحاجات (الريماوي، 2004، ص548).

والشكل الآتي يوضح ذلك:

تحقيق الذات

الحاجات الجمالية

الحاجة إلى التقدير والاحترام

الحاجات الاجتماعية

الحاجة إلى الحب والانتماء

الحاجة إلى الأمن والأمان

الحاجات البيولوجية الأساسية (الغذاء والماء والهواء والجنس)

نلاحظ أنَّ الحاجة إلى الأمن والطمأنينة تأتي بعد الحاجات الجسمية الأساسية المتمثلة بالغذاء والحاجات الفسيولوجية الأخرى، التي يعتمد بقاء الإنسان على اشباعها، وقد عدَّ (ماسلو) الحاجة إلى الأمن من الحاجات

الانسانية المهمة، لأنّ فيها تتحدد سعادة الانسان من خلال وقايته من الحوادث وتأمين كل سبل السلامة من الاعتداء عليه والمحافظة على حريته وحقوقه وممتلكاته وتأتي كل الحاجات الأخرى بعد اشباع هذه الحاجة المهمة (دراسات تربوية، 2011، ص132).

كما تُمثل الحاجة إلى الأمن رغبة الفرد في السلامة والطمأنينة من خلال تجنب القلق والاضطراب والخوف، وتتبدى هذه الحاجة لدى الأطفال من خلال نزعتهم إلى تفضيل أنماط سلوكية روتينية أو متواترة أو مألوفة، وكذلك نزعتهم إلى تجنب الأوضاع الغريبة وغير المألوفة التي تعود عليهم بالقلق والخوف، كما تتبدى حاجات الأمن عند الأطفال والراشدين على حد سواء، من خلال التحرك الهادف والفعال الذي يقوم به هؤلاء في حالات الطوارئ التي تُهدد السلامة العامة كالحروب أو الأوباء أو الكوارث الطبيعية (نشواتي، 2012، ص213).

ثانياً: نظرية التحليل النفسي (Psychoanalytic Theory)

في ضوء نظرية التحليل النفسي، يتحقق الشعور بالأمن النفسي من خلال قدرة الأنا على التوفيق بين مكونات الشخصية المختلفة أو في الوصول إلى حل للصراع الذي ينشأ بين هذه المكونات بعضها مع البعض الآخر وفي الصراع الذي ينشأ بينها وبين الواقع ويربط (فرويد) بين الأمن النفسي والأمن البدني وتحقيق الحاجات المرتبطة به، إذ يرى الفرد يسعى لتحقيق حاجاته للوصول إلى الاستقرار، وعندما لا ينجح يشكل ذلك تهديداً للنا الأمر الذي يترتب عليه الشعور بالضيق والتوتر والألم النفسي.

ويرى (آدلر) أنّ الأمن الانساني يرتبط بمدى قدرة الفرد على تحقيق التكيف والشعور بالسعادة والحب في ميدان الأسرة والمجتمع، ويتم ذلك من خلال قدرة الانسان على تجاوز الشعور بالدونية، وذلك لأنّ أي قصور نفسي أو اجتماعي ينتج عنه الشعور بالتهديد وعدم الاطمئنان، وهكذا فإنّ الأمن النفسي للفرد يتوقف على إدراك حقيقي لمسألة الشعور بالنقص واسلوب الحياة الذي يرتبط بوجود هدف وطموح معين (بن السايح، 2017، ص145).

ثالثاً: نظرية الذات (Self Theory):

يرى (روجرز) أنّ الذات (Self) تظهر من خلال خبرات الفرد مع العالم، وتمثل هذه الذات الجزء المتميز من المجال الظاهري والذي يتكون من نمط الإدراكات (كم أنا قادر على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، كم أنا مقنع ومؤثر، كم أنا جذاب....) والقيم الشعورية المرتبطة بهذه الإدراكات (جيد، سيئ، أستحق، لا أستحق....)، ويُميز (روجرز) بين الذات الحقيقية (وهي الذات الناتجة عن الخبرة والتي تعكس حقيقة الفرد)، والذات المثالية (وهي الذات التي يرغب الفرد أن يكون عليها)، وكلما اتسعت الهوية بين الذات الحقيقية والذات المثالية زاد سوء التوافق وعدم الاستقرار ، الأمر الذي يستلزم استعادة التوافق النفسي والتوازن وذلك من خلال تطوير إدراكات أكثر إيجابية عن الذات الحقيقية لنا، وزيادة خبراتنا الإيجابية في العالم المحيط دون أن نقلق بشأن ما يُريده الآخرون أن نكون عليه (الريماوي وآخرون، 200، ص550).

منهجية البحث:

أولاً: مجتمع البحث Population of research:

يتمثل مجتمع البحث في موظفين جامعة البصرة، ويشمل عددهم (7585) موظف وموظفة في كل من موقع رئاسة الجامعة وكرمة علي وباب الزبير والجدول (1) يبين ذلك:

جدول (1)

يُبين عدد الموظفين حسب الموقع الجغرافي

الموقع	العدد
رئاسة الجامعة	485
موقع كَرمة علي	3610
موقع باب الزبير	3490
المجموع	7585

* حصلت الباحثة على هذه الإحصائية من رئاسة جامعة البصرة.

ثانياً: عينة البحث (Sample of the Research):

تم اختيار عينة البحث المتمثلة بالموظفين (ذكور وإناث) في جامعة البصرة وبطريقة قصدية، إذ بلغ عدد أفراد العينة (180) موظفاً وموظفة، والجدول (2) يُبين ذلك:

جدول (2)

يُبين عدد أفراد العينة بحسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المجموع
الذكور	54	180
الاناث	126	

ثالثاً: أداة البحث Toole of the research:

لغرض الكشف عن مقومات الشعور بالاستقرار الأمني لدى موظفي الجامعة ، تم بناء مقياس الشعور بالاستقرار الأمني، بعد الاطلاع على عدد من الدراسات ذات العلاقة بمتغيرات البحث، مثل دراسة: بني مصطفى والشريفين (2013) ودراسة مسعودة بن السايح (2017) وبلاستناد إلى (نظرية ماسلو للحاجات الإنسانية)، فضلاً عن توجيه سؤال مفتوح لعينة استطلاعية من مجتمع البحث ومن ثم الاستفادة من الإجابات في صياغة فقرات

المقياس إذ تم صياغة (36) فقرة موزعة على (3) مجالات هي : الاستقرار النفسي - الاستقرار الوظيفي - الاستقرار السياسي ، ملحق (2) يوضح المقياس بصورته الأولية .

الخصائص السيكومترية للمقياس Scale psychometrical propetie:

أولاً: الصدق Scale Validity:

يعد الصدق أحد المؤشرات التي تدل على مصداقية وجودة القياس، فالقياس الجيد هو الذي يقيس السمة المراد قياسها، إذ أن تحديد محتوى المقياس يعد خطوة مهمة في بنائه، لأنها الأساس الذي تبنى عليه الفقرات والمجال الذي اشتمت منه، بحيث تؤلف هذه الفقرات في مجموعها وحدات ذلك المقياس وعناصره، فضلاً عن أن دقة المقياس تعتمد على دقة مفرداته (الكبيسي، 201، ص33). ولأجل التحقق من صدق المقياس تم الاعتماد على أنواع الصدق الآتية :-

1- الصدق الظاهري Face Validity:

إنّ الوسيلة المفضلة للتأكد من الصدق الظاهري للأداة هو أن يقوم عدد من الخبراء المختصين بمعرفة مدى قدرة الفقرات على تمثيل الصفة المراد قياسها، كما أن فحص الخبراء من الأساليب الشائعة لتحقيق الصدق الظاهري وتم عرض فقرات المقياس بصورتها الأولية البالغ عددها (36) على عدد من الخبراء المختصين في مجال الإرشاد النفسي والعلوم التربوية والنفسية، ملحق (1) يوضح ذلك وبعد تحديد اعداد المحكمين الموافقين على كل فقرة وغير الموافقين تم استخراج النسب

المئوية للموافقين على كل فقرة وغير الموافقين أي تحديد (الفقرات الصالحة والفقرات غير الصالحة) وبقيت فقرات المقياس (36) فقرة، لأنها حصلت على موافقة المحكمين بنسبة (80%) فأكثر.

- الصدق البنائي ويشمل:

أ-صدق التمييز (تمييز الفقرات) Items Discrimination Constructed

إنّ استخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس بطريقة المقارنة الطرفية (Group Method) فإن هذه الطريقة تُعد من الخطوات المهمة في بناء هذا المقياس لكونها تكشف عن الخصائص السايكومترية لفقراته مما يجعل هذا المقياس أكثر صدقاً وثباتاً ، ولغرض معرفة ما إذا كانت الفقرات قادرة على التفريق بين الأفراد في الخاصية التي يقيسها المقياس ، قامت الباحثة بالتطبيق الأولي لمقياس الشعور بالاستقرار الأمني على عينة مكونة من (180) موظف وموظفة في جامعة البصرة ، وبعد تصحيح الإجابات ومن ثم ترتيب الدرجات تنازلياً تم تقسيمها إلى مجموعتين 27% المجموعة العليا شملت (49) استمارة و 27% المجموعة الدنيا شملت على (49) استمارة أيضاً ، وباستخراج قيم الاختبار التائي (T-test) لكل فقرة في المجموعتين وبمقارنة القيمة التائية

المحسوبة مع القيمة التائية الجدولية (1,98) وبمستوى دلالة (0,05) وتبين أنّ كل فقرات المقياس كانت مميزة ما عدا (3) فقرات والجدول (3) يُبين ذلك :

جدول (3)

يُبين نتائج تمييز فقرات مقياس الشعور بالاستقرار الأمني

الفقرة	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
1	عليا	49	3,46	1.038	3,604	دالة
	دنيا	49	2,54	0,598		
2	عليا	49	3,60	1.050	3,713	دالة
	دنيا	49	2,34	0,848		
3	عليا	49	3,62	1,073	3,726	دالة
	دنيا	49	2,38	1,133		
4	عليا	49	3,53	0,982	3,563	دالة
	دنيا	49	2,27	1,327		
5	عليا	49	3,42	0,325	3,517	دالة
	دنيا	49	2,16	0,981		
6	عليا	49	3,68	1,178	3,721	دالة
	دنيا	49	2,74	0,444		
7	عليا	49	3,72	1,334	3,792	دالة
	دنيا	49	2,64	1,358		
8	عليا	49	3,48	0,708	3,618	دالة
	دنيا	49	2,58	1,242		
9	عليا	49	2,11	1,930	1,643	غير دالة
	دنيا	49	1,23	1,754		
10	عليا	49	2,98	1,821	2,987	دالة
	دنيا	49	2,16	1,543		
11	عليا	49	2,35	0,465	2,817	دالة
	دنيا	49	1,13	1,525		
12	عليا	49	3,66	0,971	3,141	دالة
	دنيا	49	2,70	0,187		
13	عليا	49	3,48	0,942	3,632	دالة
	دنيا	49	2,52	0,322		
14	عليا	49	3,42	0,532	3,453	دالة
	دنيا	49	2,46	1,102		
15	عليا	49	3,36	0,872	3,431	دالة
	دنيا	49	2,18	1,304		
	عليا	49	3,47	0,639		دالة

	3,478	1.130	2,31	49	دنيا	16
غير دالة	1,671	0,753	2,17	49	عليها	17
		1,237	2,14	49	دنيا	
دالة	3,417	0,695	3,46	49	عليها	18
		1,106	2,24	49	دنيا	
دالة	3,487	0,671	3,62	49	عليها	19
		1,084	2,42	49	دنيا	
دالة	3,235	0,856	3,18	49	عليها	20
		1,128	2,12	49	دنيا	
دالة	3,214	1,025	3,32	49	عليها	21
		1,432	2,18	49	دنيا	
دالة	3,137	0,756	3,20	49	عليها	22
		1,179	2,16	49	دنيا	
دالة	3,263	0,841	3,38	49	عليها	23
		1,178	2,46	49	دنيا	
دالة	3,438	0,810	3,48	49	عليها	24
		1.283	2,26	49	دنيا	
دالة	3,548	0,829	3,67	49	عليها	25
		1,265	2,53	49	دنيا	
دالة	3,468	0,873	3,62	49	عليها	26
		1,247	2,44	49	دنيا	
دالة	3,416	0,486	3,60	49	عليها	27
		1,432	2,49	49	دنيا	
دالة	3,476	0,795	3,64	49	عليها	28
		1,283	2,40	49	دنيا	
دالة	3,438	1,231	3,56	49	عليها	29
		1,124	2,48	49	دنيا	
دالة	3,421	1,104	3,52	49	عليها	30
		1,212	2,34	49	دنيا	
دالة	3,417	0,603	3,54	49	عليها	31
		1,324	2,32	49	دنيا	
دالة	3,408	0,917	3,52	49	عليها	32
		1,326	2,30	49	دنيا	
غير دالة	1,613	1,782	2,24	49	عليها	33
		1,605	1,32	49	دنيا	
دالة	3,297	0,723	3,24	49	عليها	34
		1.215	2,18	49	دنيا	
دالة	3,325	0,561	3,38	49	عليها	35
		1,217	2,36	49	دنيا	
دالة	3,412	0,732	3,42	49	عليها	36
		0,537	2,18	49	دنيا	

ب- طريقة الاتساق الداخلي: (Internal Consistency Method)

إن بعض الباحثين يعتمدون فقط على استخراج القوة التمييزية باستخدام أسلوب العينتين المتطرفتين في أعداد رسائلهم أو أطروحاتهم العلمية في بناء مقاييسهم النفسية ،فأن الكثير منهم يستخدمون أيضاً طريقة الاتساق الداخلي أو ما تعرف بعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية، لأنه تشير إلى تجانس فقرات المقياس في قياس الظاهرة السلوكية، لأن كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس ككل ، كما أن استخدام طريقة الاتساق الداخلي تساعد الباحث في تحديد موقع كل فقرة من فقرات المقياس فضلاً عن أنها تُعد من أدق الوسائل المستخدمة في حساب العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس وبالتالي يفضل الاستبقاء على الفقرات التي تكون معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس عالية ، وحذف الفقرة عندما يكون معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس واطئ (الكبيسي، 2010، ص46)، فتبين أن معامل الارتباط يُشير إلى علاقة قوية بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس والجدول (4) يُبين ذلك :

جدول (4)

علاقة الفقرة بالمجال

الفقرة	المجال الذي تنتمي إليه	قيمة معامل الارتباط بالمجال	(0,05) الدلالة الإحصائية	قيمة معامل الارتباط بالدرجة الكلية	(0,05) الدلالة الإحصائية
1	الأول الأمن السياسي	0,517	دالة	0,387	دالة
2		0,521	دالة	0,391	دالة
3		0,545	دالة	0,395	دالة
4		0,574	دالة	0,411	دالة
5		0,578	دالة	0,422	دالة
6		0,586	دالة	0,436	دالة
7		0,592	دالة	0,443	دالة
8		0,567	دالة	0,407	دالة
10		0,564	دالة	0,403	دالة
11		0,561	دالة	0,397	دالة
12		0,524	دالة	0,385	دالة
13	الثاني الأمن النفسي	0,519	دالة	0,383	دالة
14		0,523	دالة	0,384	دالة
15		0,531	دالة	0,391	دالة
16		0,575	دالة	0,413	دالة
18		0,572	دالة	0,408	دالة
19		0,582	دالة	0,427	دالة
20		0,574	دالة	0,412	دالة

دالة	0,392	دالة	0,543		21
دالة	0,389	دالة	0,518		22
دالة	0,390	دالة	0,527		23
دالة	0,432	دالة	0,584	الثالث الأمن الوظيفي	24
دالة	0,409	دالة	0,569		25
دالة	0,418	دالة	0,572		26
دالة	0,423	دالة	0,583		27
دالة	0,438	دالة	0,586		28
دالة	0,405	دالة	0,564		29
دالة	0,390	دالة	0,541		30
دالة	0,387	دالة	0,539		31
دالة	0,425	دالة	0,581		32
دالة	0,418	دالة	0,579		34
دالة	0,423	دالة	0,582		35
دالة	0,428	دالة	0,584		36

يُبين نتائج معامل الارتباط لإيجاد العلاقة بين درجة الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس:
*ملاحظة: الفقرات التي تم استبعادها بالتمييز (9، 17 ، 33).

2- ثبات المقياس Scale Reliability

يقصد بالثبات أنه الاتساق في النتائج أي أنّ نتائج المقياس لا تتغير أو تتغير في ضيق الحدود لدى إعادة تطبيقه على نفس الأفراد وفي ظل الظروف نفسها ويكون الاختبار ثابتاً أي يعتمد عليه إلى الحد الذي يكون قياسه ثابتاً من وقت إلى آخر
ففي الاختبارات ذات معامل الثبات العالي، تكون أخطاء القياس قد قلّت إلى أدنى حد مهما كان ما تقيسه الاختبارات
فأنها تعطي نفس النتائج عند تكرار تطبيقها على أنه لا يمكن الاستغناء عن حساب معامل الثبات، (سليم، 2004، ص383).

ومن بين الطرق المشهورة والمستخدمّة في حساب الثبات طريقة التجزئة النصفية، ومن أكثر المعادلات استخداماً بين الباحثين:

- معادلة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)

لغرض التأكد من ثبات المقياس سحبت الباحثة عينة بلغ حجمها (130) استمارة وتم حسابه بطريقة ألفا كرونباخ،
- وهو من أكثر معاملات الثبات شيوعاً ويمكن النظر إلى معامل ألفا بأنه متوسط معاملات الارتباط بين الفقرات التي تغطي الموضوع الذي طبق المقياس من أجله (دوران، 198، ص163)، إذ بلغ معامل الارتباط (0,73) وهذا

معامل ثبات مقبول يمكن الاعتماد عليه في ضوء معايير الثبات التي يتفق عليها المختصون في مجال القياس والتقويم

وصف المقياس بصيغته النهائية:

بعد التحقق من الخصائص السايكومترية للمقياس، أصبح بصيغته النهائية يتألف من (33) فقرة، والإجابة عليه وفقاً لطريقة ليكرت وبدائل الإجابة خماسية وتتراوح درجات المقياس بين أعلى درجة (165) وأدنى درجة (33) ومتوسط فرضي يبلغ (99)، وبهذا أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق النهائي ملحق (2).

خامساً: الوسائل الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

1- النسبة المئوية لحساب نسبة الموافقين من المحكمين على صلاحية المقياس.

2- البرنامج الإحصائي SPSS

(Statistical packge for social sciences & educational)

الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتربوية، لحساب ما يأتي :-

أ- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين بالعدد لإيجاد تمييز الفقرات.

ب - معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس (لإيجاد الاتساق الداخلي).

ج- معادلة ألفا كرونباخ لإيجاد الثبات.

د- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين الذكور والإناث على مقياس الاستقرار الأمني لدى موظفي الجامعة

عرض النتائج ومناقشتها:

الهدف الأول: التعرف على مستوى الشعور بالاستقرار الأمني لدى موظفي الجامعة:

أشارت النتائج إلى تمتع أفراد العينة بمستوى عالٍ من الشعور بالاستقرار الأمني مقارنة بالوسط الفرضي للمقياس ويمكن ملاحظة ذلك من الجدول أي أن هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين الوسيطين الحسابي والفرضي لصالح الوسط الحسابي لأفراد العينة والجدول (5) يُبين ذلك:

الجدول (5)

نتائج الاختبار التائي (T.test) لعينة واحدة لقياس مستوى الشعور بالاستقرار الأمني لدى أفراد العينة

الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الغرضي للمقياس	قيمة t المحسوبة	الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (0.05)
120.56	9.28	99	31.16	الفرق دال احصائيا

* قيمة t الجدولية بدرجة حرية (179) لاختبار ذي النهايتين عند مستوى دلالة (0.05) = (1.96)، (عوض، 198، ص 150).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنها تعود إلى توفر مقومات الاستقرار السياسي في المحافظة الأمر الذي يعود بالاستقرار الأمني على الأفراد.

الهدف الثاني : تعرف الفرق في مستوى الشعور بالاستقرار الأمني بي أفراد العينة بحسب متغير الجنس (ذكور - إناث)، أظهرت النتائج أنّ الذكور لديهم مستوى مرتفع من الشعور بالاستقرار الأمني إذا ما قورن ذلك بالوسط الفرضي للمقياس ، كما أنّ الإناث إسوةً بالذكور يمتلكن مستوى مرتفع من الشعور بالاستقرار الأمني ، إذ كان الفرق بين الوسطين الحسابي والفرضي للمقياس دال إحصائياً عند المستوى المحدد للدلالة (0.05) لصالح الوسط الحسابي للإناث ، وربما تعود هذه النتيجة الى وجود مقومات الاستقرار السياسي والاستقرار الوظيفي يؤدي إلى شعور الفرد بالاستقرار النفسي والذي بدوره يقود إلى الشعور بالاستقرار الأمني، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الشعور بالاستقرار الأمني والجدول (6) يُبين ذلك:

جدول (6)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الشعور بالاستقرار الأمني بحسب متغير الجنس

العينة الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	الدلالة الاحصائية (0.05)
الذكور	54	119,68	10,20	- 0,827	غير دالة إحصائياً
الإناث	126	120,93	8,87		

* قيمة t الجدولية بدرجة حرية (179) لاختبار ذي النهايتين عند مستوى دلالة (0.05) = (1.98)، (عوض، 1984، ص 150).

الاستنتاجات: في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث نستنتج ما يأتي:

1- إنّ جميع أفراد العينة المتمثلة بموظفي الجامعة من كلا الجنسين (ذكور - إناث) يتمتعون بمستوى عالٍ من الشعور بالاستقرار الأمني ، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود قدر كافٍ من الاستقرار السياسي والاستقرار الوظيفي والاستقرار النفسي أي أنّه هناك علاقة طردية إيجابية بين كل من الاستقرار السياسي والاستقرار الوظيفي وبين الاستقرار النفسي ومعنى ذلك (أنّه إذا ازداد الاستقرار السياسي في المجتمع يزداد الاستقرار النفسي لدى الأفراد وكذلك الاستقرار الوظيفي كلما يزداد يشعر الموظفون بالاستقرار النفسي بشكل أكبر الأمر الذي يقود إلى الشعور بالأمان الذي ينتج عنه الاستقرار الأمن .

التوصيات Recommendation:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

- 1- ضرورة المحافظة على استقرار الأوضاع السياسية في البلد من قبل الجهات المسؤولة لأنّ ذلك ينعكس على استقرار الأفراد أمنياً.
- 2- ضرورة إشراك الموظفين بورش تدريبية لتعزيز الاستقرار الأمني، كهدف نمائي.
- 3- إقامة برامج تدريبية لتنمية الرضا الوظيفي لدى موظفي الجامعة لأنّ ذلك يؤدي إلى زيادة الاستقرار الوظيفي لديهم.

المقترحات Suggested:

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة ما يأتي:

- 1- إجراء دراسة مماثلة لدراسة متغيرات أخرى مثل: الرضا الوظيفي وعلاقته بالاستقرار النفسي لدى الموظفين.
- 2- إجراء دراسة مماثلة لمعرفة الاستقرار الأمني لدى عينة من موظفي المديرية العامة لتربية محافظة البصرة.
- 3- إجراء دراسة مقارنة لمعرفة الشعور بالاستقرار الأمني بين موظفي الجامعة وبين موظفي المديرية العامة للتربية.

المصادر Reference:

- دراسات تربوية (2011): العلاقات المجتمعية التفاعلية بين البيت والمدرسة، دراسة نظرية، مركز الدراسات والبحوث مجلد (4) عدد (16) - العراق.
- الريماوي، محمد عودة (2004): علم النفس العام، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان - الأردن.
- زهران، حامد عبد السلام (1997): الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب - القاهرة.
- السالم، مؤيد سعيد وصالح، عادل حرحوش، (2014) إدارة الموارد البشرية، المؤسسة اللبنانية للكتاب الأكاديمي - بيروت - لبنان.
- سعيد، محمد حسين (2024): ثبات التجزئة النصفية للاختبارات غير متساوية الطول في نصف الاختبار، مجلة دراسات نفسية المجلد (34) - العدد (3) - 329 - 342.
- سليم، مريم (2004): علم النفس التربوي، دار النهضة العربية - بيروت.
- الصرايرة، خالد أحمد (2009): الإحساس بالأمن لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر رؤساء أقسامهم، مجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي (2) 1 - 36.
- العتوم، عدنان يوسف وآخرون (2005): علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع - الأردن.
- عسيري، عبير محمد حسن (2003): علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف / كلية التربية - جامعة أم القرى.
- عوض، عباس محمود (1984): علم النفس الإحصائي، الدار الجامعية، بيروت.
- الكبيسي، وهيب مجيد (2010): الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، بيروت، مؤسسة مصر مرتضى.
- المانع، هاجر توفيق بن مصطفى (2017): الأمن في المجتمع، جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية.
- مجموعة من المؤلفين (2008): المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية للنشر - القاهرة.
- نشواتي، عبد الحميد (2012): علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، جامعة اليرموك - إربد - الأردن.

الملاحق

وزارة التربية

المديرية العامة للتربية

مدرسة الموهوبين في محافظة البصرة

ملحق (1)

م / تحكيم المقياس بصورته الأولية

إلى / الأستاذ الفاضل:

تحية طيبة:

تروم الباحثة دراسة (مقومات الشعور بالاستقرار الأمني لدى موظفي جامعة البصرة)، ولتحقيق أحد أهداف البحث تود الباحثة بناء مقياس الشعور بالاستقرار الأمني وفقاً لنظرية ماسلو (Maslow Theory) علماً أن: الاستقرار الأمني (the security stability) : يعني الشعور بالاطمئنان والابتعاد عن كل ما من شأنه يهدد سلامة الانسان (السالم وصالح، 2014، ص280) ، ونظراً لما تعهده الباحثة فيكم من خبرة ودراية علمية، تضع بين أيديكم مجالات مقياس الشعور بالاستقرار الأمني والفقرات التي يتضمنها كل مجال ، يرجى تحكيمها لبيان مدى صلاحية المجالات والفقرات لقياس ما وُضعت من أجله ، علماً أن البدائل هي (تنطبق عليّ دائماً – تنطبق عليّ غالباً – تنطبق عليّ أحياناً – تنطبق عليّ نادراً – لا تنطبق عليّ)، مع فائق الشكر والتقدير

الباحثة م. د. بثينة سبتي عودة الجابري

المجال الأول: الأمن السياسي (Political security)

ويعني: قدرة الدول والمجتمعات على الحفاظ على كيانها المستقل لتحقيق استقرار نظام الحكم فيها وتوفير الحماية لأرواح وممتلكات المواطنين.

ت	الفقرات	صلاحية	غير صلاحية	لا تنطبق
1-	يُشعرني بالأمن وجود سلطة قوية تحكم البلد .			
2-	أشعر بالأمن عندما يتحد أفراد الشعب ويكونون يد واحدة.			
3-	أشعر بالأمن عندما يخلو البلد من التفجيرات الارهابية .			

4-	أشعر بالأمن عندما تؤدي السلطات الأمنية دورها بكفاءة عالية .		
5-	يُفرحني امتلاك رجال الأمن أجهزة متطورة تقنياً.		
6-	يُشعرني بالأمن القضاء على كل مظاهر الفساد .		
7-	يُسعدني أن يعم التعايش السلمي بين أفراد المجتمع		
8-	يُفرحني أن يتحلى الجميع بروح المواطنة الصالحة .		
9-	تُقلقني كثرة النزاعات العشائرية .		
10-	يُخيفني انتشار الأسلحة غير المرخصة .		
11-	يُزعجني تجاوز البعض على الأنظمة والقوانين .		
12-	يُقلقني دخول أصناف المخدرات للبلد من الدول المجاورة.		

المجال الثاني: الأمن النفسي (Psychological security) ويعني:

الطمأنينة النفسية والانفعالية التي تسمح للشخص بإقامة علاقات متزنة مع الآخرين، فالإنسان الآمن نفسياً يكون في حالة توازن أو توافق واستقرار.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
1-	أشعر بالأمن عندما أجتمع مع أسرتي في أوضاع آمنة .			
2-	أشعر بالأمن عندما تتوفر حاجاتي الأساسية .			
3-	أشعر بالأمن عندما أتمتع بصحة جيدة .			
4-	شعوري بالأمان يزيد من انتمائي للأسرة والوطن .			
5-	يدفعني الشعور بالأمن إلى أن أطور ذاتي .			

6-	يُشجعني الاستقرار الأمني على السياحة والترفيه .		
7-	يجعلني الاستقرار الأمني أسعى إلى تحقيق طموحي .		
8-	يُشعري تردي الوضع التعليمي بالقلق المستقبلي .		
9-	تخيفني التكاليف الباهظة لمعظم العلاجات الطبية .		
10-	يُزعجني الارتفاع المتزايد لأسعار المواد الغذائية .		
11-	يُخيفني عدم توفر العلاج لبعض الأمراض .		
12-	يدفعني الوضع الأمني المتردي إلى الهجرة والابتعاد عن الأسرة والوطن .		

المجال الثالث الأمن الوظيفي (Job security) ويعني:

هو شعور الموظف بالأمان نتيجة استمرار العمل في بيئة آمنة، مع تضائل احتمالات انتهاء خدماته.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحويل	بحاجة إلى
1-	يُسعدني أن يشغل الشخص المناسب المكان المناسب .				
2-	أشعر بالأمن عندما تتوفر فرص العمل للجميع .				
3-	يُفرحني أن يشعر الجميع بالمسؤولية .				
4-	أشعر بالأمن عندما يحرص الموظفون على المال العام .				
5-	يُزيد الشعور بالأمن من دافعية الموظف للعمل .				
6-	يُزيد الاستقرار الأمني من الجودة في العمل .				
7-	يُشعري بالأمن اعتماد أساليب حديثة لتقييم أداء الموظفين				

8-	أشعر بالأمن عند الذهاب للعمل والعودة بسلام .		
9-	يُزعجني عدم تطبيق القانون على الجميع .		
10-	يُقلقني انخفاض مستوى الأداء لبعض الموظفين .		
11-	يُضايقني عدم اخلاص بعض الموظفين لأعمالهم .		
12-	يدفعني الوضع الأمني المتردي إلى التفكير في ترك الوظيفة		

ملحق (2)

يوضح أسماء المحكمين لمقياس الاستقرار الأمني

اللقب العلمي	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
أ. د.	أنوار عبد القادر ماضي	طرائق تدريس	كلية التربية للبنات
أ. د.	أمل مهدي جبر	مناهج دراسية	كلية التربية للبنات
أ. د.	هناء عبد النبي كبن	إرشاد نفسي	كلية التربية للبنات
أ. د.	عبد المحسن	إرشاد نفسي	كلية التربية للعلوم الانسانية
أ.م.د.	رفيف عبد الحافظ تقي	إرشاد نفسي	كلية التربية للبنات

وزارة التربية

المديرية العامة للتربية

مدرسة الموهوبين في البصرة

ملحق (3)

مقياس الشعور بالاستقرار الأمني لدى موظفي جامعة البصرة

عزيزتي الموظفة ----- عزيزي الموظف -----

نضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تمثّل (بعض المقومات الشعور بالاستقرار الأمني) لذا نرجو قراءة الفقرات بدقة وموضوعية والإجابة عنها ☒ بوضع علامة تحت البديل المناسب الذي ينطبق عليك من البدائل الخمسة الموجودة امام كل فقرة ولا داعي لكتابة الاسم علما ان اجابتك ستكون لأغراض البحث العلمي فقط وشكرا لتعاونكم

الجنس: ذكر	☐	انثى	☐
التحصيل	☐	الدراسي:	☐
متزوج	☐	أعزب	☐
عدد سنوات الخدمة	☐	سنة	☐
بكالوريوس ماجستير	☐	دكتوراه	☐

الباحثة

م. د. بثينة سبتي عودة الجابري

مقياس الشعور بالاستقرار الأمني

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي نادراً	لا تنطبق علي
1	اشعر بالأمن لوجود سلطة قوية تحكم البلد					
2	أشعر بالأمن عندما يتحد افراد الشعب فيما بينهم					
3	أتمنى ان يخلو البلد من التفجيرات الإرهابية ليعم الأمان					
4	يُسعدني ان تؤدي السلطات الأمنية واجبها بكفاءة					
5	يسُعدني امتلاك رجال الأمن أجهزة متطورة تقنياً.					
6	اشعر بالسعادة عندما يتم القضاء على كل مظاهر الفساد الإداري.					
7	يسُعدني ان يعم التعايش السلمي والقضاء على التفرقة الطائفية.					
8	يُفرحني ان يتحلى الجميع بروح المواطنة الصالحة.					
9	يُخيفني انتشار الأسلحة غير المرخصة					
10	يُزعجني التجاوز على الأنظمة و القوانين.					
11	يُقلقني انتشار المخدرات في البلد					
12	اشعر بالأمن عندما اجتمع مع افراد اسرتي في أوضاع آمنة					
13	يجعلني توفر حاجاتي الأساسية أمناً					
14	الأوضاع الأمنية تجعلني اتمتع بصحة جيدة					
15	شعوري بالأمان يزيد من انتمائي للأسرة و الوطن					
16	يدفعني الشعور بالأمن الى ان اطور ذاتي (تخصصي العلمي و العملي)					
17	يُشجعني الاستقرار الأمني على السياحة و النزهة والرحلات					
18	يجعلني الاستقرار الأمني اسعى الى تحقيق طموحي المستقبلي					

19	اشعر بالقلق بسبب تردي الأوضاع الأمنية.				
20	اشعر بالإحباط لكثرة تكاليف العلاج الطبي				
21	يُزعجني عدم استقرار أسعار المواد الغذائية				
22	يُخيفني عدم توفر العلاج لبعض الأمراض				
23	يدفعني الوضع الأمني المتردي الى الهجرة				
24	يُسعدني ان يشغل الشخص المناسب المكان المناسب				
25	اشعر بالأمن عندما تتوفر الفرص العمل للجميع				
26	يُسعدني ان يشعر الجميع بالمسؤولية				
27	اشعر بالأمن عندما يحرص الموظفون على المال العام				
28	الشعور بالأمن يُزيد من دافعية الموظف للعمل				
29	يُزيد الاستقرار الأمني من الجودة و الارتقاء بالعمل				
30	يسعدني اعتماد أساليب حديثة لتقييم أداء الموظفين				
31	اشعر بالأمن عند الذهاب للعمل و العودة بسلام				
32	يضايقني عدم إخلاص بعض الموظفين لأعمالهم				
33	يدفعني الوضع الأمني المتردي الى التفكير في ترك الوظيفة				

أثر برنامج ارشادي بأسلوب تصحيح التفكير الخاطئ لخفض الانحياز التفاؤلي لدى الطالبات المتأخرات دراسياً

The Effect of a Counseling Program Using the Erroneous Thinking Correction Approach to Reduce Optimistic Bias among Academically Delayed Female Students

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/12/11	2025/12/22

م.م. رولا ظاهر صالح

Rola Dhaher Saleh

المديرية العامة لتربية ديالى

The General Directorate For Education of Diyala

rola.dhaher86@gmail.com

الملخص:

هدف البحث الحالي التعرف على أثر برنامج ارشادي بأسلوب تصحيح التفكير الخاطئ لخفض الانحياز التفاؤلي لدى الطالبات المتأخرات دراسياً وذلك باختبار الفرضية (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية، والضابطة على مقياس الانحياز التفاؤلي في الاختباري القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية، والضابطة على مقياس الانحياز التفاؤلي).

قامت الباحثة بإعداد مقياس الانحياز التفاؤلي لقياس مستوى الانحياز التفاؤلي لدى عينة البحث الحالية، وفق نظرية شاير وكارفر (Scheier & Carver:1985) تكوّن المقياس من (26) فقرة بصيغته النهائية، وبلغت درجة الثبات للمقياس بإعادة الاختبار (0,85)، وقيمة ألفا كرونباخ بلغت (0,92)، وبلغ حجم الأثر للأسلوب تصحيح التفكير الخاطئ (4,9137)، وهو ذو أثر كبير على وفق معيار كوين، وفي ضوء نتائج البحث قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: برنامج ارشادي، أسلوب تصحيح التفكير الخاطئ، الانحياز التفاؤلي، المتأخرين دراسياً

Abstract:

This study aimed to identify the effect of a counseling program employing the erroneous thinking correction approach in reducing optimistic bias among academically delayed female students. The null hypothesis posited no significant differences ($\alpha=0.05$) between the pre- and post-test scores of the experimental and control groups on the Optimistic Bias Scale.

The researcher developed an Optimistic Bias Scale based on the theory of Scheier & Carver (1985). The final scale comprised 26 items. Its reliability, measured by test-retest, was 0.85, and Cronbach's alpha was 0.92. The effect size for the erroneous thinking correction approach was 4.9137, indicating a large effect according to Cohen's criteria. Based on the results, a set of recommendations and suggestions were presented.

Keywords: Counseling Program, Erroneous Thinking Correction, Optimistic Bias, Academically Delayed Students.

التعريف بالبحث:

مشكلة البحث:

يعد التفاؤل من أبرز السمات التي تؤثر بصورة مباشرة في مستقبل الفرد ومسيرته، إذ يمثل النظرة الإيجابية لدى الفرد التي تجعله مقبلاً على الحياة ومعتقداً أن لديه الامكانية في تحقيق أهدافه المستقبلية واحتمالية حدوث الخير له بدلاً من حدوث الشر (Scheier & Carver, 1985 : 219-247). وإن ميل الأفراد إلى الاعتقاد بأنهم أقل عرضة للتجارب السلبية وأكثر عرضة للتجارب الإيجابية مقارنة بالآخرين يجعلهم أكثر ميلاً إلى تجاهل المخاطر الحقيقية التي تواجههم، إذ تواجه الطالبات اللواتي يشعرن بانحياز تفاؤلي مرتفع بعد فوات الوقت بصعوبات في مواكبة المتطلبات الأكاديمية، سواء بسبب تأخر في التحصيل الدراسي أو صعوبات في التنظيم أو ضعف في الأداء (Shepperd, 2015: 232).

إذ يؤثر الانحياز التفاؤلي المرتفع سلباً على أداء الطالبات الأكاديمي من خلال تقييم غير واقعي لقدراتهن، ويمكن أن يؤثر على قرارات الطالبات المتأخرات دراسياً في تحسين أدائهن الأكاديمي في الوقت المناسب (Sharot, 2011: 21)، كما يواجهون صعوبات في تحقيق أهدافهم إذا كانوا لا يملكون تقييم حقيقي لقدراتهم وإمكاناتهم بشكل يتناسب مع أهدافهم وطموحاتهم، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث نتائج غير سارة تجعلهم محبطين (Taylor & Brown, 1988 : 193).

يعد الانحياز التفاؤلي المرتفع من الإفرازات الناجمة عن الضغوط الاجتماعية والأكاديمية التي تواجه الطلبة في الحياة اليومية، نتيجة التغيرات الحديثة والسريعة في جميع جوانب الحياة (الانصاري، 1998: 75).

و من خلال عمل الباحثة في مجال الإرشاد التربوي واحتكاكها المباشر مع الطالبات في ميدان العمل لاحظت الباحثة ان الكثير من الطالبات المتأخرات دراسياً لديهن مستوى مرتفع من الانحياز التفاؤلي وللتأكد من ذلك قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على مجموعة من طالبات المرحلة المتوسطة ومن المتأخرات دراسياً والبالغ عددهن (30) طالبة ووجهت السؤال الاتي (هل شعرتي بأنك ستنجحين وكان الرسوب صدمة بالنسبة لك) وكانت إجابات الطالبات بنسبة (70%) بأنهن يتوقعن النجاح وشكل الرسوب صدمة لهن، فوجدت الباحثة نفسها امام تساؤل يحاول الإجابة عليه هل للبرنامج الإرشادي بأسلوب تصحيح التفكير الخاطئ اثر في خفض الانحياز التفاؤلي لدى الطالبات المتأخرات دراسياً.

أهمية البحث:

تعدُّ البرامج الإرشادية أدوات أساسية في تقديم الدعم والمساعدة للأفراد في مختلف المواقف الحياتية، تلعب هذه البرامج دوراً حيوياً في تعزيز الوعي الصحي، الاجتماعي، والنفسي بين الأفراد في المجتمع، وهي تركز على تقديم معلومات وطرق مفيدة تُحسن من جودة حياة الأفراد والمجتمعات ككل (العلي، 2020: 102).

كما تمثل البرامج الإرشادية عنصراً أساسياً في تحسين تجربة الطلاب التعليمية، تساعد هذه البرامج على دعم الطلاب في فهم أهدافهم الأكاديمية والمهنية، بالإضافة إلى تعزيز مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية، ويُعتبر الإرشاد الأكاديمي من أبرز أشكال البرامج الإرشادية، حيث يقدم للطلاب الدعم في اختيار التخصصات الجامعية أو توجيه المهني، ويسهم في تقليل معدلات التسرب الدراسي (عبد الله، 2019: 78).

ويُعدُّ أسلوب تصحيح التفكير الخاطئ أداة فعالة في العلاج النفسي، ويُعتبر نموذج العلاج المعرفي السلوكي (CBT) الذي طوره العالم النفسي آرون بيك واحداً من أكثر الأساليب نجاحاً في معالجة العديد من الاضطرابات النفسية، مثل الاكتئاب، والقلق، واضطراب ما بعد الصدمة، يركز هذا النموذج على فكرة أن الأفكار والمعتقدات الخاطئة يمكن أن تؤدي إلى مشاعر سلبية وسلوكيات غير صحيحة، وبالتالي فإن تصحيح هذه الأفكار يؤدي إلى تحسين الحالة النفسية للأفراد (بيك، 2016: 112).

غذ يعمل على زيادة مستوى الوعي الذاتي ويساعد العلاج المعرفي السلوكي الأفراد في تطوير الوعي الذاتي حول كيفية تأثير أفكارهم على مشاعرهم وسلوكياتهم، من خلال تحديد وتغيير هذه الأنماط الفكرية السلبية، يُصبح الأفراد أكثر قدرة على تحديد مصادر قلقهم ومشاعرهم السلبية بشكل مبكر (بيك، 2016: 111).

إن الانحياز التفاضلي أحد الأنماط الفكرية التي تُظهر تأثيراً كبيراً على قدرة الأفراد في تفسير وتجربة الحياة، حيث يتسم بالميل إلى الاعتقاد بأن الأمور ستسير بشكل إيجابي بغض النظر عن الظروف الواقعية، في سياق التعليم، يمكن أن يؤثر الانحياز التفاضلي المرتفع سلباً على الطالبات المتأخرات دراسياً، حيث يتسبب في عدم تقديرهن للأخطاء الدراسية أو تهاونهن في مراجعة دروسهن، مما يؤدي إلى تراجع أدائهن الأكاديمي. لذلك، فإن معالجة هذا الانحياز وتوجيه الطالبات نحو واقع أكثر توازناً يعد أمراً ضرورياً لتحقيق النجاح الأكاديمي (الحارثي، 2021: 76).

يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي من خلال الأهمية النظرية والاهمية التطبيقية.

أولاً: الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما يأتي:

1- مساهمة البحث الحالي في تطوير برامج ارشادية فعالة لتخفيض الانحياز التفاضلي لدى الطالبات.

2- ان النتائج هذه الدراسة يمكن ان تكون بداية لدراسات أخرى.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1- يساهم البرنامج الارشادي في تحسين الأداء الأكاديمي للطالبات المتأخرات دراسياً من خلال تعديل الأفكار غير الواقعية.

2- تزويد المرشدين التربويين في المدارس ببرنامج ارشادي لخفض الانحياز التفاضلي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف الى:

1- الانحياز التفاضلي لدى الطالبات المتأخرات دراسياً.

2- أثر برنامج ارشادي بأسلوب تصحيح التفكير الخاطئ لخفض الانحياز التفاضلي لدى طالبات المتأخرات دراسياً: من خلال اختبار الفرضيات الصفرية التالية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الانحياز التفاضلي عند مستوى دلالة (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الانحياز التفاضلي عند مستوى دلالة (0.05).

3- حجم إثر للبرنامج الارشادي بأسلوب تصحيح التفكير الخاطئ في الانحياز التفاضلي لدى طالبات المتأخرات دراسياً، من خلال اختبار الفرضيات الصفرية التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حجم الاثر بأسلوب (تصحيح التفكير الخاطئ) بين الاختبارين القبلي والبعدي لدى طالبات المتأخرات دراسياً على مقياس الانحياز التفاضلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حجم الاثر بأسلوب (تصحيح التفكير الخاطئ) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لدى طالبات المتأخرات دراسياً على مقياس الانحياز التفاضلي.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ: الطالبات المتأخرات دراسياً في المدارس الإعدادية والثانوية في تربية محافظة ديالى للعام الدراسي 2024/2025، للدراسة الصباحية.

تحديد المصطلحات:

1- الانحياز التفاؤلي: Optimism bias

شاير وكارفر (Scheier & Carver:1985): نزعة تسيطر على سلوك الفرد للتوقع العام لحدوث الخير والسرور باستمرار ولا مجال لحدوث الشر (Scheier & Carver, 1985:219). تبنت الباحثة تعريف شاير وكارفر تعريفاً نظرياً للبحث الحالي.

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبات من خلال اجابتهن على مقياس الانحياز التفاؤلي.

1- تصحيح التفكير الخاطئ: Correcting faulty thinking

بيك (Beck, 2000): الطرق التي تزيل الالام النفسي عن طريق تصحيح المفاهيم والاشارات الذاتية الخاطئة من خلال مساعدة الفرد في التغلب على النقط العمياء والادراكات الخاطئة وخداعات الذات والاحكام الخاطئة فان الاستجابات الانفعالية الغير ملائمة هي نتائج التفكير الخاطئ تزول عندما يتم تصحيح التفكير (Beck, 2000:5-8). وقد تبنت الباحثة على تعريف بيك بوصفه تعريفاً نظرياً.

التعريف الاجرائي: هو مجموعة من التقنيات السلوكية المعرفية التي وضعها العالم (بيك) استعملتها الباحثة في تصحيح التفكير الخاطئ لدى الذين يتسمون بالانحياز التفاؤلي وفقاً لمقياس الذي يقاس اجرائياً بالدرجة والفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الانحياز التفاؤلي لكل طالبة.

الإطار النظري:

اولاً: الانحياز التفاؤلي:

ان للانحياز التفاؤلي تفسيرات معرفية حيث إشار إليها عدد من الباحثين، الذين حاولوا الدفاع عن الرأي الذي يرى بأن الفرد يقع في أخطاء معرفية، عندما يلجأ الى ان يتبنى تصورات حول تقدير الخطر المحدق به من أهم تلك الأخطاء هي تلك التي تتعلق بتجميع الفرد للمعلومات، وأيضاً الحكم على الأمور التي من الممكن أن تحدث (هاجر، 2011: 57).

اعتمد شاير وكارفر (1981) منظوراً عاماً حول طبيعة العمليات لضبط الذات والتي لها الاثر البالغ على الكثير من حقول المعرفة من غير حقول علم النفس، إذ استنقذ (شاير وكارفر) من الإطار العام لهذه النظرية من

خلال استخدام أفكارهم في تفسير السلوك الانساني استناداً الى الدراسات المعاصرة المتعلقة بعلم النفس الاجتماعي، إذ إن أفكارهما اشتملت على مخطط لاستخدام المعلومات وتنظيمها في ضبط المعاملة الاجتماعية والسلوك الناشئ عن القلق، فقد كشفت هذه الأفكار عن وجود قدر كبير من التشابه بين اليأس الإنساني مع ضبط الذات Seheier (1981:39) & Carver).

وقد طور شاير وكارفر نظريتهما حول مفهوم التفاؤل باعتباره جزءاً من نظريتهما حول الضبط السلوكي للذات الموجهة نحو الهدف، فهما يركزان على توقع الفرد نحو أهدافه المستقبلية او عواقب الأمور، إذ يفترضان أن الانفعال لا يرتبط بخبرة الفرد الخاصة اتجاه الهدف وإنما يرتبط بالتوقعات المتعلقة بالنتائج، بمعنى أن الانفعالات الإيجابية لدى الأفراد لا ترتبط بالنقد اتجاه الهدف فحسب بل بالتوقع الايجابي لنتائج ذلك التقدم (المشاعر التفاؤلية) ان رؤيتهما هذه تشير الى أن توقعات الأفراد للعواقب تعد محدداً أساسياً للسلوك، أي ان أفعال الفرد تتأثر بصورة وبأخرى باعتقاداتهم وتوقعاتهم بالعواقب والنتائج المحتمل حدوثها التي يضعونها بالحسبان والتي تؤدي بهم الى سلوك أحد النوعين أما مواصلة الكفاح، وأما الاستسلام للظروف والابتعاد والانسحاب عن الواقع (Achat,2000:127-200).

شاير وكارفر (1985) وضعت فكرة جديدة ترى أن الانحياز التفاؤلي، هو نزعة منظمة لدى الفرد لأجل تكوين توقعات مهمة لنتائج سارة او غير سارة في مجالات مهمة من حياته (عبد الخالق والأنصاري، 1995: 76)

فاذا سيطرت على سلوك الفرد نزعة تؤدي الى توقع السرور والخير فهذا يعد تفاؤلاً واقعياً، لكن في أحيان أخرى تسيطر على سلوك الفرد نزعة لتوقع السرور والخير بصورة مستمرة ولا مجال لحدوث الشر وهذا يعد تفاؤلاً غير واقعي (Scheier & Carver,1985:219).

يرى شاير وكارفر (1994) أن الافراد الذين لديهم انحياز تفاؤلي يميلون الى اتباع طرق تكيفهم لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة والتي تبدو من خلال عدم الاهتمام من الناحية السلوكية والعقلية بالأهداف التي تعترضها هذه المؤثرات بصرف النظر فيما إذا كانت الحلول المطروحة أمامهم ممكنة للمشكلة أم لا (Scheier & Carver,1994:1091).

كما يبين شاير وكارفر أن هناك فرقاً بين المتفائلين على نحو واقعي والمتفائلين على نحو غير واقعي الذين لديهم انحياز تفاؤلي والذي يتضح في النواحي الاتية: طريقة مواجهتهم للتحديات التي تعترضهم في حياتهم، كما أن أنواع الاستجابات التي يظهرونها في مواقف المواجهة تختلف فيما بينهم أثناء مواجهة الضغوط، فنرى أن المتفائل على نحو واقعي يرتبط إيجابياً أثناء مواجهة المشكلة مستخدماً استراتيجيات معرفية للمواجهة و المرتكزة على الجوانب الإيجابية تجاه ما يحيط به من ضغوط، اما المتفائل على نحو غير واقعي فيكون مرتبطاً سلباً أثناء المواجهة التي بدورها تبعده عن الموقف (الأنصاري، 1998: 8).

تبنت الباحثة نظرية شاير وكارفر لأنها فسرت الانحياز التفاضلي بشكل دقيق، قامت الباحثة بعدد المقياس المبني على وفق هذه النظرية.

ثانياً: تصحيح التفكير الخاطئ:

يعد أسلوب تصحيح التفكير الخاطئ أو العلاج المعرفي السلوكي (Cognitive Behavioral Therapy - CBT) أحد الأساليب العلاجية الفعالة التي طورها الطبيب النفسي الأمريكي آرون . بيك. في عام 1960، بدأ بيك بتطوير هذا الأسلوب بناءً على فكرة أن الأفكار المشوهة أو غير المنطقية هي مصدر أساسي للمشاكل النفسية مثل الاكتئاب، القلق، واضطرابات الشخصية (Beck,2000:453).

المفاهيم الأساسية لأسلوب تصحيح التفكير الخاطئ لبيك: (Beck, 2000)

التفكير المشوه: يعبر بيك عن فكرة أن العديد من الناس يعانون من أفكار غير عقلانية أو مشوهة تؤدي إلى سوء الفهم والتصورات السلبية تجاه أنفسهم، الآخرين، والعالم

دور التفكير في الانفعالات السلبية: وفقاً لبيك، فإن الأفكار السلبية تكون في قلب المشاعر السلبية مثل الحزن، القلق، والاكتئاب. يتم تصحيح هذه الأفكار غير المنطقية من خلال استخدام أساليب التفكير النقدي المنظم.

إعادة هيكلة التفكير: تتضمن هذه العملية تعريف الأفكار غير الصحيحة التي تؤدي إلى ردود فعل عاطفية سلبية، ثم العمل على تعديلها وتبديلها بأفكار أكثر صحة ومنطقية (Beck,2000:324).

فنيات أسلوب تصحيح التفكير الخاطئ:

1. **التعرف على الأفكار التلقائية:** التفكير التلقائي هو ما يحدث بسرعة ودون وعي، ويؤثر على مشاعر الشخص وسلوكياته، هذا النوع من التفكير يمكن أن يكون مشوهاً، حيث يرى الشخص المواقف بشكل متطرف أو غير منطقي، أول خطوة هي أن يتعلم الفرد التعرف على هذه الأفكار التلقائية، على سبيل المثال، "أنا دائماً أفسل" أو "الناس دائماً يكرهوني" (Beck, 1976:654).

2. **اختبار الواقع:** هذه التقنية تتضمن تشجيع الشخص على فحص الأدلة الملموسة التي تدعم أو تدحض أفكاره السلبية، إذ يمكن للمعالج استخدام أسئلة مثل: "هل هناك دليل يثبت هذا الاعتقاد؟" أو "هل هذه الفكرة دائماً صحيحة؟" (Beck,1995:32).

3. **استبدال الأفكار الخاطئة:** الهدف هو مساعدة الشخص في استبدال الأفكار السلبية غير المنطقية بأفكار أكثر منطقية وواقعية، من خلال طريقة التصحيح: يمكن أن يتعلم الشخص كيفية التفكير بشكل أكثر مرونة وموازنة الأمور (Beck, & Weishaar,2014:543).

4. **التحليل المنطقي للأفكار**: بيك يوصي بتحليل الأفكار السلبية باستخدام منطق صارم. بمعنى آخر، يجب أن يتم تفكيك الفكرة السلبية إلى مكوناتها الأساسية ثم تحليل كل جزء لمعرفة مدى صحته، بطريقة توجيه أسئلة مثل: "ماذا سيحدث إذا كانت هذه الفكرة صحيحة؟" و "ما الأدلة التي تدعم هذه الفكرة؟" (Beck, 2011: 763).

5. **إعادة الهيكلة المعرفية**: هذه العملية تشمل تحديد الأنماط المعرفية السلبية وإعادة بناء هذه الأنماط لتحسين الأداء العاطفي. تستخدم هذه التقنية بشكل رئيسي في العلاج المعرفي السلوكي، طريقة التصحيح: التركيز على استبدال المعتقدات المشوهة بمعتقدات أكثر إيجابية وصحيحة (Beck, Emery, G., 1985: 541).

تبنّت الباحثة هذا الأسلوب (تصحيح التفكير الخاطئ)، لأنه أسلوب معرفي سلوكي وهو الأنسب لعلاج الانحياز التفاؤلي، كما هو مناسب لعينة البحث الحالي.

إجراءات البحث:

أولاً: منهجية البحث:

لقد اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، إذ تتميز البحوث التجريبية في المحاولة للوصول إلى أعلى مستويات أهداف العلم وهو التحكم، وأن الوظيفة الأساسية للبحث التجريبي هي معالجة أحد المتغيرات الذي يشار إليه بالمتغير المستقل أو المتغير التجريبي، وملاحظة أثره المحتمل في المتغير التابع، إذ يتحقق ذلك من خلال ضبط عملية الملاحظة للمتغيرات (الكيلاني والشريفي، 2016: 31).

ثانياً: التصميم التجريبي:

إن الهدف من وضع الباحثة تصميم تجريبي هو لوضع الهيكل الأساسي لتجربة ما، وعلى هذا الأساس فالتصميم التجريبي يتضمن وصف للجماعات التي تتكون منها التجربة، وتحديد الطرق التي تختار فيها العينة (العيسوي، 2000: 80). استعملت الباحثة تصميم الضبط الجزئي لمجموعتين تجريبية وضابطة واحدة ذات الاختبار القبلي - البعدي، والتصميم رقم (1) يوضح ذلك.

الجدول (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعات	اختبار قبلي	التكافؤ	المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية	مقياس الانحياز التفاؤلي	الاختبار القبلي	تجربة باستعمال أسلوب تصحيح التفكير الخاطئ	مقياس الانحياز التفاؤلي
الضابطة		تحصيل	/	

ثانياً: مجتمع البحث :

تألف مجتمع البحث الحالي من الطالبات المتأخرات دراسياً في بعض المدارس المرحلة المتوسطة في محافظة ديالى للعام الدراسي (2024-2025)، اذ لا توجد إحصائية للطالبات المتأخرات دراسياً لذا اعتمدت الباحثة على اعداد من المدارس التي قامت بزيارتها اذ بلغ عدد الطالبات المتأخرات دراسياً (316)، طالبة إذ تمت الاستعانة في المرشدين التربويين في المدارس من اجل توزيع المقياس وتطبيق البرنامج الارشادي، اذ قامت الباحثة بتوزيع المقياس الانحياز التفاضلي والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

ت	اسم المدرسة	عدد الطالبات المتأخرات دراسياً		المجموع
		الثاني متوسط	الثالث متوسط	
1	مدرسة ام البنين	14	19	33
2	مدرسة الدرر للبنات	21	22	43
3	مدرسة ام سلمة للبنات	17	21	38
4	مدرسة المسرة للبنات	19	18	37
5	مدرسة العامرية للبنات	18	21	39
6	مدرسة القارعة للبنات	16	23	39
7	مدرسة الرونق للبنات	19	16	35
8	مدرسة الازدهار للبنات	16	19	35
9	مدرسة الجواهر للبنات	15	21	36
10	مدرسة الآمال للبنات	19	20	39
المجموع		172	200	372

ثالثاً: عينات البحث :

أ- عينة التحليل الإحصائي :

لغرض اجراء التحليل الاحصائي لمقياس الانحياز التفاضلي قامت الباحثة بتطبيق مقياس الانحياز التفاضلي الذي اعدته الباحثة على عينة مكونة من (372)، طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من (10) مدارس اذ اختارت من كل مدرسة الطالبات المتأخرات دراسياً، وهي العينة التي استطاعت الباحثة الحصول عليها من مجتمع البحث إذ حدد كريجسي، (Krejci, 1970) ان حجم عينة من خلال حجم المجتمع.

ب- عينة الثبات :قامت الباحثة باختيار عينة (20)، طالبة للتعرف على الثبات بطريقة الاختبار -وإعادة الاختبار ضمن عينة التحليل الاحصائي، وبطريقة الفا- كرونباخ من درجات استمارات العينة الأساسية البالغة (372).

ج- عينة التطبيق: تشتمل عينة التطبيق على:

قامت الباحثة باختيار مدرستين (مدرسة العامرية للبنات، مدرسة القارعة للبنات) بشكل قصدي التابعة لمديرية ديالى، وذلك للأسباب الآتية:

وجود أعداد مناسبة من الطالبات المتأخرات دراسياً الراغبات في الاشتراك في البرنامج الإرشادي تعاون إدارة المدرستين وتعاون المرشدين التربويين الموجودين في المدرستين، وكذلك وجود قاعة لتطبيق البرنامج الإرشادي.

ج- عينة التجربة:

تم اختيار عينة البرنامج الحاصلين على درجات التي هي اعلى من المتوسط الفرضي تقع على مقياس الانحياز التفاضلي وبلغ عددهم (20) تم تقسيمهم على مجموعتين (تجريبية وضابطة) بواقع (10)، لكل مجموعة تم توزيعها بصورة عشوائية، وتم اعتماد محك المتوسط الفرضي والبالغ (13) درجة والذي تقع تحته 50% من الدرجات (البياتي واثناسيوس، 1977: 122)، وقد تم اختيار عينة البرنامج ممن كانوا راغبين في الاشتراك .

رابعاً: أدوات البحث:

أ- المقياس:

لغرض تحقيق اهداف الدراسة قامت الباحثة بأعداد مقياس الانحياز التفاضلي المبني من قبل (الفتلاوي، 2019)، على وفق نظرية شاير وكارفر (Scheier & Carver: 1985): اللذان عرفا الانحياز التفاضلي (نزعة تسيطر على سلوك الفرد للتوقع العام لحدوث الخير والسرور باستمرار ولا مجال لحدوث الشر (Scheier & Carver, 1985: 219)، وضعت الباحثة لكل فقرة بديلين بديل يدل على الانحياز التفاضلي والآخر لا يدل.

• تصحيح المقياس:

يتكون مقياس الانحياز التفاضلي من (26) فقرة ولكل فقرة بدليلين يدل على الانحياز التفاضلي والآخر لا يدل اذ وضع (1) للبديل الذي يدل على الانحياز التفاضلي و(صفر) للبديل الذي لا يدل على الانحياز التفاضلي، لذا تكون أدنى درجة يحصل عليها المستجيب (صفر)، وعلى درج يحصل عليها المستجيب (26).

التحليل المنطقي لفقرات مقياس الانحياز التفاضلي:

من أجل التعرف على صلاحية فقرات المقياس وقياس الصدق الظاهري له، عرضت الباحثة مقياس الانحياز التفاضلي بصورته الأولية المكون من (26) فقرة على (10) محكماً من المختصين ذوي الخبرة في مجال العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم والإرشاد النفسي، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول المقياس في الحكم على مدى ملائمة المقياس للغرض الذي وضع من اجله، وفي ضوء ما قرره المحكمين تمّ تعديل بعض الفقرات، وقد اعتمدت الباحثة على نسبة المئوية 80% فأعلى من آراء المحكمين بوصفها نسبة موافقة على الفقرات وفي ضوء آراء المحكمين، ليصبح المقياس المطبق لعينة التحليل الاحصائي يتكون من (26) فقرة.

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الانحياز التفاضلي:

تهدف عملية التحليل الإحصائي للفقرات إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية للمقياس، إذ أنّ الخصائص السيكومترية تعتمد بنحو عام وبدرجة كبيرة على خصائص فقراتها (Smith, 1966: 60-70) ويتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية:

• القوة التمييزية

تم التحقق من القوة التمييزية للفقرات باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين إذ قامت الباحثة بالخطوات الآتية في حساب القوة التمييزية للفقرات كالآتي:

طبقت الباحثة المقياس على افراد العينة البالغ عددهم (372) طالبة وتصحيح استمارات الإجابة ، ولاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس رتبت درجات أفراد العينة من أعلى درجة كلية إلى اقل درجة كلية وحددت المجموعتان المتطرفتان بالدرجة الكلية ونسبة (27 %) من كل مجموعة إذ اقترح " المتخصصين ان يكون عدد افراد كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية عند حساب القوة التمييزية للفقرات بنسبة (27%) من أفراد العينة، وقد بلغ عدد الأفراد في كل مجموعة (100) طالبة في المجموعة العليا، و (100) طالبة في المجموعة الدنيا، واستعملت الباحثة معامل ارتباط فاي لاستخراج قيمة كاي المحسوبة؛ وذلك لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا، لكل فقرة من الفقرات وبالعدها (26)، فقرة على أساس أن القيمة كاي المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة، ومن خلال هذا الاجراء تبين ان

جميع الفقرات مميزة لكونها دالة احصائياً، لأن قيمتها كاي المحسوبة أكبر من القيمة كاي الجدولية البالغة (7.81) بدرجة حرية (3) وعند مستوى دلالة (0.05). والجدول (2) يبين نتائج حساب القوة التمييزية للفقرات.

جدول رقم (2) قيم التميز لفقرات مقياس الانحياز التفاضلي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة معامل ارتباط فاي	قيمة مربع كاي
	1	صفر	1	صفر		
1	88	12	27	63	0.592	66.695
2	95	5	31	59	0.663	87.859
3	98	2	38	62	0.643	82.721
4	75	25	19	81	0.561	62.947
5	98	2	43	57	0.603	72.725
6	90	10	42	58	0.507	51.337
7	93	7	32	68	0.630	79.381
8	97	3	43	57	0.589	69.429
9	94	6	48	52	0.507	51.384
10	94	6	31	69	0.651	84.672
11	88	12	35	65	0.545	59.318
12	92	8	43	57	0.523	54.724
13	88	12	31	69	0.581	67.414
14	95	5	44	56	0.554	61.352
15	94	6	48	52	0.507	51.384
16	75	25	20	80	0.551	60.652
17	98	2	43	57	0.603	72.725
18	91	9	42	58	0.519	53.888
19	95	5	26	74	0.706	99.613
20	92	8	42	58	0.532	56.536
21	86	14	42	58	0.458	42.014
22	75	25	29	71	0.460	42.388
23	83	17	40	60	0.442	39.046
24	89	11	26	74	0.637	81.207
25	90	10	34	66	0.577	66.553
26	85	15	25	75	0.603	72.727

• علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الانحياز التفاضلي:

اعتمدت الباحثة في حساب صدق الفقرة على معامل ارتباط بونيت بايسيريال لان تصحيح فقرات المقياس ثنائي (1، صفر) "بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية، لكون عينة صدق الفقرات تتكون من (372) طالبة في البحث الحالي، اذ أشارت المتخصصين الى أن ارتباط الفقرة بمحك داخلي أو خارجي مؤشر لصدقها، وحينما لا يتوفر محك خارجي مناسب فإن الدرجة الكلية للمجيب تمثل أفضل محك داخلي في حساب هذه العلاقة، وتبين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وعند مقارنتها بالقيمة الحرجة البالغة (0.098) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (370) وهذا يعد مؤشر على ان المقياس صادقاً لقياس الظاهرة التي وضع لقياسها والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الانحياز التفاضلي

ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط
1	420	14	316
2	389	15	465
3	365	16	509
4	328	17	247
5	275	18	365
6	428	19	420
7	502	20	475
8	581	21	456
9	663	22	560
10	396	23	390
11	572	24	563
12	473	25	485
13	455	26	512

• ثبات المقياس:

ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة طريقتين هما:

الطريقة الأولى: إعادة الاختبار Test-Retest:

من أجل استخراج الثبات بهذه الطريقة فقد أعيد تطبيق المقياس على عينة الثبات التي تكونت من (20) تلميذ وبفاصل زمني بلغ (14) يوماً من التطبيق الأول، حيث بين المتخصصين بأن إعادة تطبيق المقياس لغرض التعرف على ثباته يجب ألا يتجاوز الأسبوعين من التطبيق الأول ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني وبلغ معامل الارتباط (0.851). للمقياس، وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار إجابات الأفراد على المقياس عبر الزمن.

الطريقة الثانية : معادلة ألفا كرونباخ:

وقد أستخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات العينة الأساسية البالغة (372) طالبة، وباستعمال معادلة كرونباخ بلغ معامل (0.921) وهو معامل ثبات جيد.

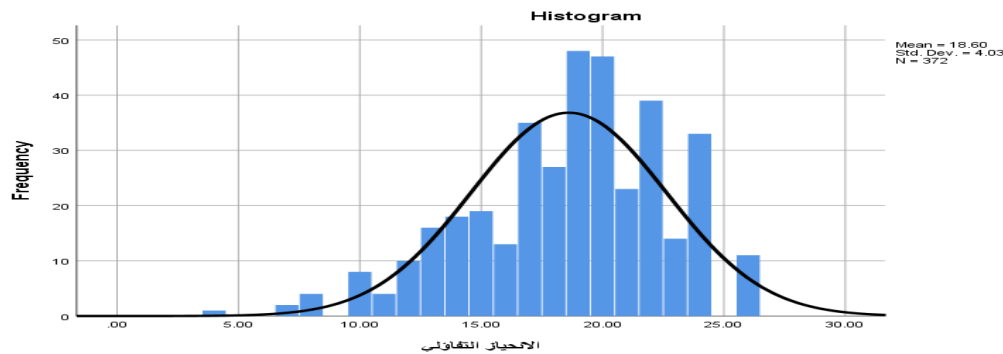
جدول رقم(4) قيم الثبات بطريقة اختبار وإعادة اختبار والفأكرونباخ

قيمة الثبات لمقياس الانحياز التفاولي	
إعادة الاختبار	الفأكرونباخ
0.851	0.921

المؤشرات الإحصائية لمقياس الانحياز التفاولي:

جدول رقم (5) المؤشرات الإحصائية لعينة التحليل الإحصائي لمقياس الانحياز التفاولي

حجم العينة	Sample Siz	372
الوسط الحسابي	Mean	18,6048
الوسيط	Median	19,0000
المنوال	Mode	19,00
الانحراف المعياري	Std. Deviation	4,02985
التباين	Variance	16.240
الالتواء	Skewness	-0,527
التفرطح	Kurtosis	0.183
المدى	Range	22,00
أدنى قيمة	Minimum	4,00
أعلى قيمة	Maximum	26.00



الصيغة النهائية لمقياس الانحياز التفاؤلي:

أصبح المقياس بصورته النهائية، الذي أعدته الباحثة مكوناً من (26) فقرة، أما مواقف الاستجابة على فقرات المقياس متكون من موقفين أحدهما يدل على الانحياز التفاؤلي والآخر لا يدل (1،0) وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها المستجيب هي (26) درجة، وأقل درجة يحصل عليها هي (صفر)، درجة، والوسط الفرضي للمقياس (13) درجة.

• الوسائل الإحصائية:

- قامت الباحثة باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package for Social Science) في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية، وكما موضحة في جدول (5).
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test Indented) لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation): استخدم لحساب العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة ودرجة المجال والدرجة الكلية ولحساب معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار.
- معادلة الفا كرونباخ (Cronbach-Alpha Formulla): لحساب ثبات المقياس.
- اختبار مان - وتني للعينات صغيرة الحجم (Mann –Whitney Test): استعمل لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق الجلسات.
- اختبار ولكوكسن (Wilcoxon Test): استخدم لمعرفة دلالة الفروق للمجموعة التجريبية والضابطة قبل وبعده تطبيق الجلسات.
- معادلة كوهين: (Cohen) لحساب حجم الاثر للبرنامج الارشادي.
- معمل ايتا: (Eta) لحساب حجم الاثر للبرنامج الارشادي.

ب- البرنامج الارشادي:

البرنامج بأسلوب (تصحيح التفكير الخاطئ)، فقد اعتمدت الباحثة على نموذج بوردرز ودروري (Borders & Drury, 1992)، وتكونت خطوات البرنامج الارشادي (Borders & Drury, 1992:495-487)

الخطوة الأولى يتم فيها تحديد حاجات المسترشدين وفق مشكلاتهم والمراد تقديم الخدمات المناسبة لهم عن طريق الأساليب والفنيات، تعد حاجات المسترشدين حجر الأساس في عملية تخطيط البرنامج، وبناء على ما سيتم التوصل إليه من معلومات تحدد الباحثة الاتجاه المناسب للبرنامج (العاسمي، 2015: 24).

قامت الباحثة باستخراج عنوانات الجلسات من خلال مجالات وفقرات مقياس الانحياز التفاضلي اذ تكونت عدد جلسات البرنامج الارشادي من (8) جلسات وجلسة افتتاحية وجلسة ختامية، والجدول (6) يبين عناوين الجلسات واوراقاتهم.

الجدول (6) البرنامج الارشادي حسب اليوم والتاريخ والوقت وعنوان الجلسة

ت	الجلسة الارشادية	موعد الجلسة	عنوان الجلسة
1	الأولى	الخميس 2024/11/2	الافتتاحية
2	الثانية	الخميس 2024/11/9	مراقبة الذات
3	الثالثة	الخميس 2024/11/16	التقييم الواقعي
4	الرابعة	الخميس 2024/11/23	الرؤية الواقعية
5	الخامسة	الخميس 2024/11/30	تقبل لنقد
6	السادسة	الخميس 2024/12/7	ضبط الدوافع
7	السابعة	الخميس 2024/12/14	إدارة التوقعات
8	الثامنة	الخميس 2024/12/21	مهارات حل المشكلات
9	التاسعة	الخميس 2024/12/28	التفكير العقلاني
10	العاشرة	الخميس 2025/1/4	الختامية
	الاختبار البعدي	2025/1/4	الاختبار البعدي

جلسات البرنامج الارشادية: سوف يتم عرض جلسة ارشادية واحدة وكالاتي:
(الجلسة: الثانية /مدة الجلسة (45 دقيقة)

الموضوع	مراقبة الذات
الحاجة المرتبطة بالموضوع	مراقبة الذات لدى الطالبات المتأخرات دراسياً
هدف الجلسة	مساعدة افراد المجموعة الارشادية لتنمية مراقبة الذات
الأهداف السلوكية	جعل الطالبات قادرات على ان: - - يذكرن مفهوم مراقبة الذات - يحددن سلوكين دراسيين غير مناسبين لتغييرهما. - يبدن الرغبة في تحسين سلوكهن الدراسي خلال الأسبوع القادم من خلال خطوات متفق عليها.
الفنيات	الأفكار التلقائية، المناقشة، التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	- ترحب المرشدة بأفراد المجموعة الارشادية ويشكرهم على الالتزام بالموعد. - توضح المرشدة مفهوم مراقبة الذات. - تقوم المرشدة بتعريف المراقبة الذات. - تقوم المرشدة بتوجيه سؤال من منكن لديها اعتقاد دائم انها دائمة النجاح وانها محبوبة لدى الجميع. - تقوم المرشدة بطلب من افراد المجموعة الارشادية بمناقشة ما قدمته زميلتهن من أفكار. - تقوم المرشدة بتقديم تغذية راجعة عن بعض الأفكار لأفراد المجموعة الارشادية عن كيفية تحليلهم أنفسهم من الأفكار التلقائية.
التقويم البنائي	- توجه المرشدة سؤالاً ما هي مراقبة الذات. - توجه المرشدة سؤالاً عن بعض الأفكار التلقائية التي يمارسها افراد المجموعة الارشادية.
التدريب البيئي	- تطلب المرشدة من افراد المجموعة الارشادية كتابة ملخص عن بعض الافكار التي تظهر لديهم وبشكل متكرر. - عمل بطاقة متابعة ذاتية مثل جدول متابعة المهام اليومية. - عمل خطة صغيرة من ثلاث خطوات لمراقبة الذات اثناء الدراسة. - تسجيل سلوكاً دراسياً واحداً قامت به الطالبة اليوم وتقييمه بدرجة من واحد الى خمسة.

إدارة الجلسة الثانية: مراقبة الذات

- ترحب المرشدة بالمسترشدات وتثني عليهن لحضورهن في الموعد المحدد.

-تقدم المرشدة موضوع الجلسة (مراقبة الذات) وتعرفها " هي قدرة الفرد على ملاحظة وضبط سلوكه، وتعبيراته، وطريقة تقديمه لنفسه بما يتناسب مع الموقف الاجتماعي أو السياق المحيط.

تتضمن هذه العملية مكونين أساسيين:

1- الوعي الداخلي: الانتباه للمشاعر، والأفكار، والدوافع الشخصية.

2- التعديل الخارجي: تغيير الأفعال وردود الأفعال لتلائم التوقعات الاجتماعية أو لتحقيق هدف معين.

وينقسم الأفراد فيها عادةً إلى فئتين:

• عالي المراقبة: يهتم جداً بصورته أمام الآخرين ويغير سلوكه بمرونة ليناسب كل موقف.

• منخفض المراقبة: يميل للتصرف وفقاً لقناعاته ومشاعره الداخلية بغض النظر عن الوسط المحيط.

1. مرحلة "الاصطياد" بدلاً من ترك الأفكار تمر بلمح البصر، ابدأ بمراقبة التغيرات المفاجئة في مزاجك.

• القاعدة: عندما تشعرين بضيق، غضب، أو توتر مفاجئ، توقف واسأل نفسك فوراً: "ماذا يدور في ذهني الآن؟"

• مثال: شخص لم يرد على رسالتك! شعرت بالحزن، الفكرة التلقائية: "أنا شخص غير مهم بالنسبة له".

2. التدوين (سجل الأفكار اليومي) مراقبة الذات تصبح أقوى عندما تخرج من الرأس إلى الورق. استخدم جدولاً من 3 أعمدة:

• الموقف: (صديقتي لم تسلم عليّ في المدرسة).

• الفكرة التلقائية: (هي غاضبة مني أو تكرهني).

• العاطفة: (قلق، تأنيب ضمير بنسبة 80%).

3. مرحلة "التفنيذ"

هنا تبدأ مراقبة الذات الواعية من خلال فحص واقعية الفكرة التلقائية. اسأل نفسك:

- ما الدليل على صحة هذه الفكرة؟
- ما الدليل على عدم صحتها؟ (ربما كانت شاردة الذهن، أو لم تراني فعلاً).
- هل هناك تفسير آخر للموقف؟

4. صياغة "الفكر البديل"

تنمية مراقبة الذات تكتمل عندما تختار رد فعل مدروساً بدلاً من رد الفعل التلقائي.

- **الفكرة الجديدة:** "من المحتمل أنها كانت مشغولة أو متعبة، سأنتظر وأرى لاحقاً".
- **النتيجة:** انخفاض مستوى القلق من 80% إلى 20%.
- **التأمل الواعي** ممارسة التأمل لمدة 10 دقائق يومياً تزيد من "المسافة" بينك وبين أفكارك، مما يسهل عليك مراقبتها قبل أن تتحول إلى سلوك.
- **الابتعاد عن "التشوهات المعرفية":** انتبهي أثناء مراقبة ذاتك إذا كنت تباليغ (التهويل) أو تقرأ الأفكار أو تلومي نفسك دائماً.

-تعزز المرشدة اجابات المسترشدات ومشاركاتهن لحثهن على المشاركة بفاعلية ولتشبيت الاستجابات الايجابية.

-تلخص المرشدة اهم ما دار في الجلسة وتحدد السلبيات والايجابيات فيعزز الايجابي ويعدل السلبي.

- تقوم المرشدة بتوجيه سؤال من منكن لديها اعتقاد دائم انها دائمة النجاح وانها محبوبة لدى الجميع.
- تقوم المرشدة بطلب من افراد المجموعة الارشادية بمناقشة ما قدمته زميلتهن من أفكار.
- تقوم المرشدة بتقديم تغذية راجعة عن بعض الأفكار لأفراد المجموعة الارشادية عن كيفية تحليلهم أنفسهم من الأفكار التلقائية.
- تطلب المرشدة من افراد المجموعة الارشادية كتابة ملخص عن بعض الافكار التي تظهر لديهم وبشكل متكرر.
- عمل بطاقة متابعة ذاتية مثل جدول متابعة المهام اليومية.
- عمل خطة صغيرة من ثلاث خطوات لمراقبة الذات اثناء الدراسة.

- تسجيل سلوكاً دراسياً واحداً قامت به الطالبة اليوم وتقييمه بدرجة من واحد الى خمسة.

عرض النتائج وتفسيرها:

أشارت نتائج البحث الى:

1- الانحياز التفاضلي لدى الطالبات المتأخرات دراسياً.

من أجل تحقيق هذا الهدف، تم تطبيق مقياس الانحياز التفاضلي على عينة البحث البالغة (372)، اذ بلغ المتوسط الحسابي (18,6048)، وبلغ الانحراف المعياري (4,02985)، كما بلغ المتوسط الفرضي (13)، وبلغت درجة الحرية (371)، وبلغت القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة **T-test** اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (26.825)، اذ اظهرت النتائج ان عينة البحث لديهم الانحياز التفاضلي من خلال المقارنة بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي وجدول (7)، يوضح ذلك.

جدول (7) الاختبار التائي لعينة واحدة **T-test** للتعرف الى الانحياز التفاضلي لدى الطالبات المتأخرات دراسياً

المتغير	حجم العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
الانحياز التفاضلي	372	371	18,6048	4,02985	13	26.825	1.96	دالة

2- أثر برنامج ارشادي بأسلوب تصحيح التفكير الخاطئ لخفض الانحياز التفاضلي لدى طالبات المتأخرات دراسياً: من خلال اختبار الفرضيات الصفرية التالية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الانحياز التفاضلي عند مستوى دلالة (0.05).

لاختبار صحة هذا الافتراض تم استخدام اختبار ولوكسون **Wilcoxon** وظهر أن القيمة المحسوبة تساوي (صفر) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (8) عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح نتائج الاختبار البعدي، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، وكما موضح في الجدول (8).

جدول (8) نتائج اختبار ولكوكسون للاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة ولكوكسون		دلالة الفروق
						المحسوبة	الجدولية	
القبلي	10	16,500	1.95789	55,00	5,00	صفر	8	دالة لصالح الاختبار البعدي
البعدي		8,8000	0,91894	0.00	0,00			

*قيمة ولكوكسون الجدولية = (8) عند مستوى دلالة 0.05 (حسن، 2016: 573)

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الانحياز التفاضلي عند مستوى دلالة (0.05).

استعملت الباحثة اختبار مان-وتني للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، وحسبت قيمة مان وتني (U) للعينات الصغيرة، واتضح أن قيمة المحسوبة (صفر) وهي أصغر من القيمة الجدولية (23) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق التجربة والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)

قيمة مان وتني في الاختبار البعدي لمقياس الانحياز التفاضلي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان وتني U		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	10	5,50	55,00	صفر	23	دالة
الضابطة	10	15,50	155.00			

*قيمة مان-وتني الجدولية = (5) عند مستوى دلالة 0.05 (غانم، 2008: 604).

- 3- حجم إثر للبرنامج الارشادي بأسلوب تصحيح التفكير الخاطئ في الانحياز التفاضلي لدى طالبات المتأخرات دراسياً، من خلال اختبار الفرضيات الصفرية التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حجم الاثر بأسلوب (تصحيح التفكير الخاطئ) بين الاختبارين القبلي والبعدي لدى طالبات المتأخرات دراسياً على مقياس الانحياز التفاضلي.

لتعرف على حجم الاثر الذي يحدثه المتغير المستقل في المتغير التابع ولتحقيق ذلك استعملت الباحثة معادلة كوهين لحساب حجم الاثر للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

- حجم الاثر باستخدام معادلة كوهين للمجموعة التجريبية، هو الفرق بين متوسطي الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، لمتغير الانحياز التفاضلي مقسوم على الانحراف المعياري الموزون، فان معرفة حجم الاثر

يساعدنا على تحديد مقدار الاثر النسبي للبرنامج الارشادي، لذا تم تطبيق معادلة كوهين وهناك معايير لحجم الأثر، فان حجم الاثر البسيط (0.20)، اما حجم الاثر المتوسط (0.50)، اما حجم الاثر الكبير (0.80)، والجدول (10) يوضح حجم الاثر.

جدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية

الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الانحراف الموزون
القبلي	15,5000	1.985789	1.56702
البعدى	8,8000	0,91894	

بلغ حجم الاثر بعد تطبيق معادلة كوهين (4.9137) ولهذا يعد حجم الاثر للبرنامج الارشادي لخفض الانحياز التفاضلي ذو اثر كبير للمجموعة التجريبية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حجم الاثر بأسلوب (تصحيح التفكير الخاطئ) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدى لدى طالبات المتأخرات دراسياً على مقياس الانحياز التفاضلي.
- استعملت الباحثة معادلة مربع ايتا لحساب حجم الاثر للاختبار البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة، فمعرفة حجم الاثر يساعدنا على تحديد مقدار الاثر النسبي للبرنامج الارشادي وبعد استخراج قيمة مربع ايتا نقارنها بالمعايير الاتية: الاثر البسيط: 0.01 / الاثر المتوسط: 0.06 / الاثر العالي: 0.14 وتم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الميتا الانفعالية كما موضح في جدول (11).

جدول (11)

المتوسطة الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة للمجموع التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة
التجريبية	8,8000	0,91894	18	11.258
الضابطة	16,5000	1,95789		

بلغ حجم الاثر بعد تطبيق معادلة ايتا (0.8756) ولهذا يعد حجم الاثر للبرنامج الارشادي بأسلوب تصحيح التفكير الخاطئ ذو اثر عالي للمجموعة التجريبية.

ويتبين من الجدول أعلاه أثر أسلوب تصحيح التفكير الخاطئ في خفض الانحياز التفاضلي لدى الطالبات المتأخرات دراسياً، وأن تأثير الجلسات الإرشادية فعالة لديهن أي لدى العينة التجريبية، أي ترفض الفرضية الصفرية وذلك لأن هناك أثر لأسلوب تصحيح التفكير الخاطئ.

تفسير النتائج:

1- يمكن تفسير نتيجة الهدف الأول: أن القيمة المتوسط الحسابي أكبر من قيمة المتوسط الفرضي، إذ تشير إلى أن أفراد عينة البحث لديهم انحياز تفاؤلي، إذ يشير شاير وكارفر (Scheier & Carver) إلى أن الأفراد الذين لديهم انحياز تفاؤلي يميلون إلى اتباع طرق تكيفهم لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة والتي تبدو من خلال عدم الاهتمام من الناحية السلوكية والعقلية بالأهداف التي تعترضها هذه المؤثرات، إذا كانت الحلول المطروحة أمامهم ممكنة للمشكلة أم ، كما ترى الباحثة أن التوقعات الفرد الغير واقعية المتفائلة غير المدروسة تجعله في غير قادر على تحقيق أهدافه، كما سيصبح في المستقبل شخص انهزامي نتيجة للفشل المستمر.

2- وفيما يتعلق بأسلوب تصحيح التفكير الخاطئ في خفض الانحياز التفاضلي فقد اتضح وجود أثر من خلال الفروق في نتائج الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وفي نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية الثانية، ويدل ذلك على أن لهذا الأسلوب أثر فعال في خفض الانحياز التفاضلي لدى طالبات المتأخرات دراسياً إذ يرى بيك (Beck) يمكن تصحيح الأفكار الخاطئة عن طريق هذا الأسلوب وترى الباحثة أن العمل على تصحيح الأفكار الخاطئة يزيد من اكتساب سلوك مقبول والقدرة على فهم الحياة ومواجهة الضغوط التي تواجه الفرد على مستوى المدرسية والأسرة والعمل وبالتالي يستطيع تحقيق أهدافه.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن أن نستنتج ما يأتي:

- 1- أن طالبات المتأخرات دراسياً يتميزن بمستوى مرتفع من الانحياز التفاضلي.
- 2- هنالك أثر للأسلوب الإرشادي تصحيح التفكير الخاطئ في خفض الانحياز التفاضلي.
- 3- أن الطالبات المتأخرات دراسياً بحاجة إلى جلسات وبرامج إرشادية خاصة، لأن تكرار الفشل الدراسي يؤدي إلى الكثير من المشاكل.

التوصيات :

في ضوء نتائج هذه الدراسة أمكن التوصل إلى التوصيات الآتية:

- 1- ان تقوم وزارة التربية بتوفير برامج ارشادية وورش عمل حول الانحياز التفاضلي.
- 2- يقوم قسم الاعداد والتدريب في مديريات التربية بتدريب المرشدين التربويين على تخفيضه.
- 3- ان تقوم وزارة التربية بتدريب المرشدين التربويين على كل من أساليب وفنيات تصحيح التفكير الخاطيء.
- 4- على إدارات المدارس الاهتمام بالجانب النفسي للطالبات المتأخرات دراسياً ومعرفة أسباب التأخر وتوفير المتطلبات اللازمة بالتعاون مع المرشدين التربويين لغرض مساعدة الطالبات على النجاح.

المقترحات:

استكمالاً لهذه الدراسة تقترح الباحثة إجراء دراسات جديدة، منها:

- 1- دراسة متغير الانحياز التفاضلي وعلاقته بالتنشئة الاسرية.
- 2- يمكن تطبيق الدراسة الحالية على عينة اخرى (الإدمان في مراحله الاولى).

المصادر:

- البياتي، عبد الجبار توفيق، واثنايوس زكريا زكي (1977). الإحصاء الوصفي والاستدلالي. كلية التربية، جامعة بغداد.
- ثورندايك، روبرت، هيجن، اليزابيث، (1986)، القياس والتقويم في علم النفس والتربية. ترجمة، عبد الله زيد الكيلاني، وعبد الرحمن عدس، مركز الكتب الأردني: عمان.
- الحارثي، فاطمة الزهراء، (2021). علاج الانحياز التفاضلي وأثره على التحصيل الدراسي لدى الطالبات المتأخرات دراسياً. دار الرشاد للنش: الرياض.
- 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.

- عبد الله، فاطمة، (2019). برنامج "الإرشاد المهني للشباب". يعمل هذا البرنامج على توجيه الشباب لاختيار مساراتهم المهنية وفقاً لميولهم الشخصية وسوق العمل. مكتبة الإرشاد المتخصصة: عمان.
- العلي، علي محمد، (2020). برنامج "الإرشاد النفسي في المدارس": يعزز هذا البرنامج من قدرة الطلاب على فهم مشاعرهم وتحقيق توازن بين حياتهم الدراسية والشخصية. دار الفكر العربي: عمان.
- الفتلاوي، مروة ريسان نوح، (2019)، الانحياز التفاضلي وعلاقته بالأسلوب المعرفي تحمل عدم تحمل الغموض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- الكيلاني، عبد الله زيد، الشريفي، نضال كمال (2016). مدخل الى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية. دار المسيرة: عمان.

- Beck, A. T. (1976). Cognitive Therapy and the Emotional Disorders. New York: International Universities Press.
- Beck, A. T. (1995). Cognitive Therapy: Basics and Beyond. New York: Guilford Press.
- Beck, A. T. (2011). Cognitive Therapy of Depression. New York: Guilford Press.
- Beck, A. T. (2011). Cognitive Therapy of Depression. New York: Guilford Press.
- Beck, A. T., & Emery, G. (1985). Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective. New York: Basic Books.
- Beck, A. T., & Weishaar, M. E. (2014). Cognitive Therapy: A Practical Guide. New York: Guilford Press.
- Beck, A. T., & Weishaar, M. E. (2014). Cognitive Therapy: A Practical Guide. New York: Guilford Press.
- Scheier, M. F & Carver, C, S ,(1985) . Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies New Jers.
- Sharot, T. (2011). The optimism bias. *Current Biology, 21*(23), R941-R945.
- Shepperd, J. A., Waters, E. A., Weinstein, N. D., & Klein, W. M. P. (2015). A primer on unrealistic optimism. *Current Directions in Psychological Science, 24*(4), 232-237.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin, 103*(2), 193–210. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.193>

مقياس الانحياز التفاؤلي بصيغته النهائية

عزيزتي الطالبة. تحية طيبة

يبين يديك فقرات تمثل مواقف حياتية مختلفة. يرجى بيان مدى انطباقها عليك من خلال الاجابة على كل الفقرات المعروضة أمامك وعدم ترك أي فقرة دون الإجابة، وذلك بوضع أشاره (√) أمام البديل الذي تريه ينطبق عليك، وتذكر أن أجابتك لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها أحد لذا لا داعي لذكر الاسم.

ملاحظة: أن لكل عبارة أجابه واحدة أما (أ) أو (ب) فإذا قرأت الفقرة فضع علامة (√) أمام أحد الإجابتين والتي تراها تناسبك.

ت	الفقرات	الموقف (أ)	الموقف (ب)
1	عندما أفكر في مستقبلي الدراسي اتوقع انه سيزدهر	مهما كانت جهودي	أن بذلت الجهد الكافي
2	عندما اضع اهدافاً لدراستي اتوقع أنني سأحققها	مهما كانت قدراتي	إذا كانت تتناسب مع قدراتي
3	عندما تطلب مني المدرسة اعداد تقرير معين اتوقع انه سينال رضاها	حتى وان لم تتوفر فيه الشروط المطلوبة	عندما يكون معداً وفق الشروط المطلوبة
4	عندما اناقش زميلاتي في موضوع ما اتوقع أنهن سيعطينني الأولوية لرأيي	مهما كان	إذا استند على اسس صحيحة
5	عندما تقوم المدرسة بامتحاني في مادة معينة أتوقع أنني سأنجح	بغض النظر عن تحضيري لمادة الامتحان	عندما اكون مطالعاً للدرس
6	عندما أرجوا من المدرسة تأجيل امتحان معين اتوقع انها ستقبل رجائي	بغض النظر عن الأسباب	عندما تكون الاسباب منطقية
7	عندما يحين موعد النتائج اتوقع نجاحي	في جميع المواد الدراسية أياً كانت أجاباني فيها	إذا كانت اجاباتي جيدة في الامتحانات
8	إذا عرضت على مهمة معينة اتوقع أنني سأنجزها	مهما كانت متطلباتها	إذا كنت على معرفة بمتطلباتها
9	عندما اقيم علاقات اجتماعية مع الآخرين اتوقع أنها ستستمر	لأنهم يتقون بي	ان صدقت معهم
10	عندما ادعى الى مناسبة معينة اتوقع أنني سأنال رضا الحاضرين	بغض النظر عن تصرفاتي	عندما اكون منضبطة بتصرفاتي
11	عندما أقدم على تخصص معين اتوقع أنني سأحصل عليه	بغض النظر عن الشروط المطلوبة	إذا توافرت لدي الشروط المطلوبة
12	عندما أفكر في مكانتي بين زميلاتي اتوقع أنهن سيحترمنني لأنني	جدير بذلك	احترمهم جميعهم

13	عندما اطلع الى تقديمي لتخصص ما بعد المتوسطة أتوقع قبولي فيها	لان الأسئلة في النهاية تكون سهلة	لأنني سأعمل على ذلك
14	عندما اواجه مشكلة معينة اتوقع أنني سأحلها	مهما كانت	أذا كنت جاداً في حلها
15	عندما اشارك زميلاتي في منافسة معينة اتوقع أنني سأوفق في ذلك	لأنني قادرة على الفوز مهما كانت المنافسة	إذا كانت المنافسة تتناسب مع قدراتي
17	في الامتحانات الوقت كافي حتى للخروج في النزاهات	لان سأقوم بتأجيل الامتحانات	اترك النزاهات الى ان تنتهي الامتحانات
18	عندما ارغب الحصول على شيء معين اتوقع أنني سأناله	مهما كانت الظروف	إذا خططت بنجاح
19	عندما أفكر في حياتي العائلية اتوقع أنها	مليئة بالمسرات والافراح	لا تخلو من الأزمات
20	عندما اخطط لكي اكون ناجحة في حياتي اتوقع أن ذلك سيعتمد على	توقعي الخير باستمرار	السعي المستمر لتحقيق النجاح
21	عندما يتعرض أحد من المقربين الى حادثة معينة أتوقع	أنه سيشفى مهما كانت اصابته	ان شفاؤه يعتمد على مقدار الاصابة والعلاج
22	إذا شاركت في مسابقة علمية اتوقع أنني سأفوز فيها	مهما كان مستواي العلمي	إذا كنت مثابرة
23	عندما تكون هناك مادة دراسية صعبة اتوقع أنني سأنجح	حتى وان لم ابذل جهدا	إذا بذلت الجهد الكافي
24	عندما تطرح معلومات في الدرس اتوقع أنني سأفهمها	مهما كانت صعوباتها او حداثتها	إذا كانت لدي خبرة عنها
25	إذا اتحت لي فرصة المشاركة في إحدى المسابقات الرياضية اتوقع أنني	سأوفق مهما كانت قدراتي	سأوفق إذا كانت قدراتي ملائمة لمتطلبات النادي الرياضي
26	أتوقع ان علاقتي مع المدرسات ستكون إيجابية	بغض النظر عن سلوكياتي (تصرفاتي)	عندما أحصل على ثقتهم

أثر برنامج إرشادي بأسلوب لعب الدور في تنمية التشارك العاطفي لدى طالبات الجامعة

The Effect of a Counseling Program Using Role-Playing in Developing Emotional Sharing among University Female Students

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/12/11	2025/12/22

م.م رقيه صبري هاشم

Assist. Inst. Ruqaya Sabri Hashim

جامعة ديالى - كلية التربية الأساسية

University of Diyala – College of Basic Education

ruqayasabri@uodiyala.edu.iq

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0000-4563-3037>

الملخص:

استهدف البحث معرفة أثر برنامج إرشادي قائم على أسلوب لعب الدور في تنمية التشارك العاطفي لدى طالبات الجامعة، وذلك من خلال التحقق من صحة الفرضيات الصفرية التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس التشارك العاطفي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس التشارك العاطفي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس التشارك العاطفي.

اعتمدت الباحثة على مقياس التشارك العاطفي الذي قامت بإعداده في عام 2025، والذي يتألف من 29 فقرة بصيغته النهائية. تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، بالإضافة إلى التحقق من صدق البناء. ولقياس الثبات، تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، إلى جانب احتساب معامل ألفا كرونباخ لتقييم الاتساق الداخلي. كما استعانت الباحثة بأسلوب لعب الأدوار لتنمية التشارك العاطفي، حيث امتدت جلسات البرنامج إلى 10 جلسات، مدة كل منها 45 دقيقة، بمعدل جلستين أسبوعياً، واستمر البرنامج لمدة 5 أسابيع. ولضمان فعالية البرنامج، عُرض على نخبة من الخبراء المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي الذين أكدوا ملاءمته في تعزيز التشارك العاطفي.

توصلت 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 التشارك العاطفي.

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

Abstract:

This study investigated the effect of a counseling program based on the role-playing method in developing emotional sharing among university female students by testing the following null hypotheses:

1. No significant difference ($\alpha=0.05$) exists between the pre- and post-test scores of the experimental group on the Emotional Sharing Scale.
2. No significant difference ($\alpha=0.05$) exists between the pre- and post-test scores of the control group on the Emotional Sharing Scale.
3. No significant difference ($\alpha=0.05$) exists between the post-test mean ranks of the experimental and control groups on the Emotional Sharing Scale.

The researcher used a self-constructed Emotional Sharing Scale (final version: 29 items), validated for face and construct validity. Reliability was confirmed via test-retest and Cronbach's alpha. The role-playing-based counseling program consisted of 10 sessions (45 minutes each, twice weekly over 5 weeks) and was validated by experts.

The results were as follows:

1. A significant difference was found between the pre- and post-test mean ranks of the experimental group.
2. No significant difference was found between the pre- and post-test mean ranks of the control group.
3. A significant difference was found between the post-test mean ranks of the experimental and control groups, favoring the experimental group.

Based on these findings, several recommendations and suggestions were made.

Keywords: Emotional Sharing, Role-Playing.

مشكلة البحث:

إن البيئة الجامعية بما تتضمنه من ضغوط أكاديمية واجتماعية وثقافية، قد تزيد من احتمالية عزوف الطالبات عن التشارك العاطفي، خشية الأحكام السلبية أو ضعف الثقة بالنفس، الأمر الذي يترك آثاراً سلبية على الصحة النفسية ومستويات التكيف الجامعي (Rimé, 2009: 60-85)، كما أن الأفراد الذين لديهم انخفاض في درجة التشارك العاطفي وقصور الاحساس بالآخرين يؤدي ذلك الي تبدل المشاعر وربما يتطور الامر الى سلوكيات غير مرغوب فيها (جولمان، 2000: 145)، إذ اشارت دراسة (Decety, 2012) حيث اشارت من الممكن ان يتطور هذا الامر الى شكل سلوكي في صورة سلوك عدواني، حيث ان اضطراب التشارك العاطفي يستشير ويؤدي الى خلل في التنظيم الانفعالي وصنع انفعالات خالية من القدرة على فهم الآخرين ومؤدية الى سوء فهم وبالتالي زيادة السلوك غير المرغوب (Helmsen, et al, 2012: 77)، وأن الملاحظ في البيئة الجامعية هو ضعف ممارسة السلوكيات الإيجابية مثل تخفيف مشاعر الحزن والمساعدة وغيرها فأن ذلك يؤدي إلى تراجع مستوى التشارك العاطفي بين الطالبات، مما يحدّ من فرص التنفيس الانفعالي، ويُضعف آليات المواجهة الإيجابية، ويزيد من احتمالية تعرضهن لمشاعر الوحدة والضغط النفسي وبالتالي فإن ضعف هذه السلوكيات وما يترتب عليه من ضعف التشارك العاطفي يمثل مشكلة نفسية تربوية تستدعي المعالجة من خلال بناء برامج إرشادية تسهم في تنمية هذه القدرات لدى طالبات الجامعة (Smith, 2006: 41)، وأن في حالة عدم اكتساب الطلبة لمهارات التشارك العاطفي فأنهم سيشعرون بالفراغ النفسي مما يتولد عنه الشعور بالوحدة النفسية ومن ثم يلتزم الاهتمام بهذا التشارك منذ الطفولة لتنمية قدرات الافراد دون الشعور بالوحدة النفسية (راوي، 2020: 127)، وأن الباحثة أرات التأكد من وجود مشكلة لدى طالبات المرحلة الجامعية بخصوص هذا الموضوع لذلك عمدت إلى تقديم استبانة استطلاعية تحتوي على أسئلة موجهة إلى (30) طالبة، وتبيّن بواسطة إجابتهن أنّ (70%) أجابوا عن الأسئلة ب (نعم)؛ أي إنّهم يعانون من تدني مستوى التشارك العاطفي؛ وعليه تبرز مشكلة البحث الحالي التي تسعى الباحثة إلى دراستها في الإجابة عن التساؤل الآتي: (هل للبرنامج الإرشادي بأسلوب لعب الدور أثراً في تنمية التشارك العاطفي لدى طالبات الجامعة؟).

أهمية البحث:

يحرص الارشاد على تقديم خدمات متخصصة لجميع الأفراد باختلاف مراحلهم العمرية لمساعدتهم على التوافق والتكيف النفسي والاجتماعي والصحي والمهني من اجل رؤية واقعية عن الحياة النفسية التي يعيشونها (البصري، 2027: 5)، فلإرشاد أهمية كبرى كونه يهتم بشريحة طلاب الجامعة الذين سيكونون قادة المجتمع والذي يقع على عاتقهم إكمال مسيرة البناء والتقدم، وللإرشاد أيضاً أثراً فاعلاً في تنمية شخصية الطلاب، وفي بناء الإنسان (الفسفوس، 2007: 18)، وعندما نريد تحقيق أهداف الإرشاد النفسي نلجأ إلى استخدام البرامج الإرشادية التي تقوم على مبدأ أساسي وهذا المبدأ هو مساعدة الطلاب في تنمية أنفسهم، وتعمل على توجيههم وتغيير سلوكهم نحو الأفضل، إذ أن البرامج الإرشادية هي برامج علمية مخططة وشاملة تحتوي على مجموعة من الأساليب التي

تمكننا من مساعدة الطلاب في معالجة بعض المشكلات التي تواجههم ومن ضمن هذه المشكلات هي التشارك العاطفي، حيث نعمل على معالجة هذه المشكلات (التشارك العاطفي) من خلال الأساليب الإرشادية التي تحتويها تلك البرامج (عبد العظيم، 2014: 65).

لكي تحقق البرامج الإرشادية نجاحها لا بد لها من أن تعتمد على مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات الإرشادية التي من الممكن الاعتماد عليها في تنفيذ عملية الارشاد واختلفت هذه الاساليب تبعاً لاختلاف وتنوع النظريات الارشادية وكذلك تبعاً لطبيعة الحالة المدروسة (صالح، 2026: 70)، ومن هذه الأساليب أسلوب (لعب الدور) وهو أحد أساليب الهامة من نظرية التعلم الاجتماعي يقوم المسترشد بمقتضاه على اداء جوانب من المهارات الاجتماعية لإتقانها مما يزيد من فاعلية المسترشدين على التفاعل الاجتماعي وانه يمثل طريقة جيدة لتحرير المسترشد من القلق الذي يتعرض له (ابراهيم وآخرون، 1993: 166).

إن لعب الدور يوفر للفرد فرصة للتعلم والتعرف والتدريب على الحلول الممكنة في موقف معين، إذ يتضمن الكثير من مظاهر التعلم الاجتماعي ومن أهم أركانه ان يعبر المسترشد عن نفسه بحرية وصدق وتلقائية (العزة، 2001: 18)، وقد اثبتت بعض الدراسات فعالية أسلوب لعب الدور ومن هذه الدراسات دراسة (التميمي، 2020) التي اثبتت فعالية أسلوب لعب الدور في تنمية الذكاء الاخلاقي لدى الايتام في دور الدولة، وتعد الحياة الاجتماعية ركناً مهماً من حياة الانسان وتتطلب العديد من المهارات وامتلاكها اساس نجاحه واندماجه في المجتمع، والتشارك العاطفي احد تلك المهارات التي تؤدي دوراً مهماً في حياة كل فرد فهي خاصية انسانية ايجابية تعمل على تماسك الجماعة والمجتمع وتعمل على مساعدة من يتعاطف معهم (طه، 2009: 350)، ويُعدّ التشارك العاطفي عملية نفسية اجتماعية أساسية تُمكن الفرد من التعبير عن خبراته الانفعالية ومشاركتها مع الآخرين، وهو ما ينعكس في تعزيز الدعم الاجتماعي، وبناء علاقات إيجابية، وتخفيف مشاعر الحزن والضيق النفسي .

لقد أشارت الأدبيات إلى أن التشارك العاطفي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بسلوكيات إيجابية مثل المساعدة، التعاطف، والدعم المتبادل (Rimé, 2009: 90)، ويؤدي التشارك العاطفي دوراً مهماً في السلوكيات الاجتماعية الايجابية والتي تساعد على كبح العدوان اتجاه الآخرين إذ تشجع الافراد على التعرف لمشاعرهم وفهم مشاعر اقرانهم مما يؤدي الى خفض مستوى العنف لديهم (horne, 1980: 8)، وفي هذا الصدد توصلت دراسة فيندلاي وآخرون (Findlay et al, 2006) الى ان الافراد مرتفعي التعاطف اظهروا سلوكاً اجتماعياً اكبر من منخفضي التعاطف الذين كانوا اقل انسحاباً واكثر حساسية اجتماعية (Findlay et al, 2006: 37)، ومن ما تقدم تشخص ضرورات البحث بالآتي:

أولاً: الجانب النظري

1. تعد الدراسة الحالية اول دراسة تجريبية للتشارك العاطفي على طالبات الجامعة على حد علم الباحثة
2. اثارة اهتمام المرشدين النفسيين بأهمية التشارك العاطفي.

ثانياً: الجانب التطبيقي

1. تزود المراكز والوحدات الإرشادية في الجامعات وكافة المرشدين النفسيين فيها ببرنامج إرشادي التشارك العاطفي اذ يمكن تطبيقه على الطلاب إذا ثبت نجاحه.
2. يسهم البحث في تقديم مقياس التشارك العاطفي والمعد على طالبات الجامعة والذي يمكن تطبيقه من خلال العاملين في مجال الارشاد النفسي في الجامعات.

هدف البحث وفرضياته:

- يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر برنامج إرشادي قائم على اسلوب لعب الدور في تنمية التشارك العاطفي لدى طالبات الجامعة؛ بوساطة التحقق من الفرضيات الصفرية الآتية:
1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس التشارك العاطفي.
 2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس التشارك العاطفي.
 3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس التشارك العاطفي.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطالبات جامعة ديالى - الدراسة الصباحية، للعام الدراسي (2023-2024).

تحديد المصطلحات:

أولاً: البرنامج الإرشادي: عرفه كلاً من

1. روبر (Robber, 1985): هو خطة لموضوع يتعلق بالفرد أو المجتمع بشرط أن يكون الهدف منه أداء بعض العمليات المحددة بإحكام (Robber, 1985:79).
2. بوردرز ودراري (Borders&Drury): طريقة تشتمل على جميع الأنشطة والخبرات المخططة والمنظمة التي تقدم للفرد خلال فترة زمنية محددة بهدف اكتساب المهارات (Borders&Drury, 1992:487).
3. التعريف النظري للباحثة: اتفقت الباحثة مع بوردرز ودراري (Borders&Drury) في تعريفه للمصطلح.
4. التعريف الإجرائي للباحثة: هو الإجراءات المتبعة في اعداد البرنامج الإرشادي شملت مجموعة من الخطوات التي تهدف الى ضمان تحقيق اهدافه بشكل فعال وتشمل هذه الاحتياجات (تقدير الحاجات وتحديدها، وتحديد الأولويات، وكتابة أهداف البرنامج، واختيار أنشطة البرنامج وتنفيذه، وتقويم كتابة البرنامج).

ثانياً: أسلوب لعب الدور

1. عرفه باندورا (Bandura,1986): هو طريقة تعلم يتم فيها وضع الأفراد في مواقف تمثيلية تُحاكي الواقع، مما يساعدهم على فهم المشاعر والسلوكيات المختلفة، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية والمعرفية (Bandura,1986:185).

2. **التعريف النظري للباحثة:** تبنت الباحثة تعريف (باندورا) لأسلوب لعب الدور، وفنائه التي ستستخدمها في بناء البرنامج الإرشادي إذ أنه واحد من أساليب التعلم الاجتماعي التي اعتمدتها الباحثة إطاراً مرجعياً في بناء الأسلوب وتفسير النتائج.

3. **التعريف الإجرائي للباحثة:** لتطبيق هذا الأسلوب في الجلسات الإرشادية، اعتمدت الباحثة الخطوات العملية المستمدة من (Bandura,1986)، والتي تشمل (استعمال التعزيز، والتغذية الراجعة، وتقديم التعليمات، والمناقشات الجماعية) لغرض تنمية التشارك العاطفي لدى طالبات الجامعة.

ثالثاً: التشارك العاطفي: عرفها كلاً من

1. دافيز (Davis,1983): الرغبة في تقديم المساعدة للآخرين ومشاركتهم مشاعرهم والاهتمام بها وبحاجاتهم وإظهار التقدير والاحترام لهم (Davis,1983:40).

2. صابر (2011): قدرة الفرد على إدراك مشاعره وانفعالاته وفهمها والتعبير عنها وإدارتها وقدرته على النفاذ الى مشاعر وانفعالات الآخرين، مما يتيح التواصل والتفاعل وتكوين علاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين (صابر، 2011:200).

3. **التعريف النظري للباحثة:** تبنت الباحثة تعريف (Davis,1983) لأنها النظرية التي اعتمدتها الباحثة في تفسير التشارك العاطفي، وفي بناء أداة البحث (المقياس).

4. **التعريف الإجرائي للباحث:** هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالبات أثناء إجابتهن على مقياس التشارك العاطفي الذي أعدته الباحثة.

الإطار نظري والدراسات سابقة:

التشارك العاطفي:

إن مفهوم التشارك العاطفي يختلف لدى المنظرين باختلاف وجهات النظر حول عدد البنى في تكوين التشارك العاطفي على وجه التحديد، فالتعاطف استجابة وجدانية تستلزم التطابق مع المزاج الايجابي او السلبي او التجانس العاطفي بين الملاحظ والملاحظ اي ان التعاطف يشمل التشارك العاطفي وذلك من خلال الاهتمام العاطفي بالآخر اما التشارك العاطفي فيعني الشعور بالمحبة والالفة والرغبة في مساعدة الآخرين ومشاركتهم مشاعرهم والاهتمام بها وبحاجاتهم مع اظهار الاحترام والتقدير لهم (ابو بكر، 2016: 8)، إذ يرى (Eisenberg&Fabes,1990) ان التشارك العاطفي استجابة تعاطفيه وليس شكلاً من اشكال التعاطف، وينظر الى التشارك العاطفي على انه مختلف عن التعاطف من حيث انه الشعور بشكل غير مباشر بمشاعر الآخرين،

في حين التشارك العاطفي هو رغبة خارجية موجهة نحو الآخر ويتضح ذلك من خلال مشاعر القلق أو الحزن لذلك الفرد (Eisenberg&Fabes1990:383).

انموذج دافيز (Davis,1983) الذي فسر التشارك العاطفي:

يرى دافيز أن التشارك العاطفي عملية أساسية تحدث داخل الإنسان وتؤثر في سلوكه الاجتماعي والانفعالي هذه العملية تعتمد على قدرة الفرد على إدراك مشاعر الآخرين والتفاعل معها، وتنتج عنها إما استجابات إيجابية (مثل المساعدة والدعم) أو سلبية (مثل الإهمال أو الرفض)، ويؤكد دافيز أن التشارك العاطفي ليس مجرد استجابة بيولوجية أو فطرية، بل هو عملية معقدة تتأثر بالتنشئة الاجتماعية، والتعلم من خلال الخبرات، والعلاقات الأسرية والمدرسية، إضافة إلى الخبرات الثقافية والدينية (Davis,1983:45).

مكونات التشارك العاطفي عند دافيز (Davis,1983)

- 1- المكون الانفعالي (Affective): يتمثل في مشاركة الفرد لمشاعر الآخرين والتأثر بها، كالفرح لفرحهم أو الحزن لحزنهم.
- 2- المكون المعرفي (Cognitive): قدرة الفرد على فهم تجارب الآخرين والتعرف على ظروفهم ومشاعرهم بدقة.
- 3- المكون السلوكي (Behavioral): يتمثل في السلوكيات الناتجة عن التشارك العاطفي، مثل تقديم المساعدة أو إظهار الدعم.

أبعاد التشارك العاطفي:

1. الإصغاء والانتباه: التركيز على الآخر ومحاولة فهم ما يمر به.
 2. تخيل الذات مكان الآخر: النظر للموقف من منظور الشخص الآخر لفهم مشاعره وتجربته.
 3. الاستجابة الوجدانية: التفاعل الانفعالي مع مشاعر الآخر، كالتأثر بالحزن أو الفرح.
 4. إظهار السلوك الاجتماعي الإيجابي: مثل المساعدة، الدعم، إظهار التعاطف والاحترام.
- وقد تبنت الباحثة انموذج دافيز (Davis,1983) كونه فسر مفهوم التشارك العاطفي بشكل واضح ومفهوم، فهو نموذج شامل لأنه يتضمن كل العمليات التي تحدث داخل عملية التشارك العاطفي ويوظف مفهوم التشارك العاطفي والاساليب العلمية، كما أن الباحثة عدت مكونات التشارك العاطفي بمثابة مجالات أثناء بناء أداة البحث (المقياس).

دراسات سابقة تناولت التشارك العاطفي:

1- دراسة (غازي، 2022)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة (التشارك العاطفي وعلاقته بالدافعية الاستباقية لدى مديري المدارس)، إذ تألفت عينة البحث الحالي من (400) مديراً ومديرة في مركز محافظة الديوانية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية أجرت الباحثة خطوات بناء مقياس لقياس التشارك العاطفي وفق انودج دافيز والذي تكون بصورته النهائية من (29) فقرة وكذلك بناء مقياس لقياس الدافعية الاستباقية في ضوء نظرية كرانيت واشفورد والذي تكون بصورته النهائية من (32) فقرة واستخدمت الحقيبة الاحصائية وتوصلت النتائج الى وجود التشارك العاطفي وكذلك الدافعية الاستباقية وكذلك توجد علاقة طردية موجبة بين الاثنين لدى مديري المدارس بلغت (0,64) ولا توجد فرق ذات دلالة احصائية لدى مديري المدارس في الدافعية الاستباقية وفقاً لمتغيري الجنس ونوع الادارة مع عدم وجود فرق دال احصائياً في التفاعل بين الجنس ونوع الادارة وبناء على ذلك قدمت الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات.

منهجية البحث وإجراءاته:

سوف تتناول الباحثة في هذا الفصل منهج البحث، والتصميم التجريبي المستعمل، وسوف يعرض مجتمع البحث، وطريقة اختيار العينة المستهدفة من هذا البحث، وطريقة بناء أداة البحث (المقياس)، والوسائل الإحصائية المستخدمة في استخراج البيانات.

أولاً: منهج البحث

عمدت الباحثة إلى الاعتماد على المنهج التجريبي لما له من أهمية بحثية وعلمية، وهذا المنهج يمكن الباحثة من السيطرة على كل المتغيرات والعوامل الدخيلة التي يمكن أن تؤثر على المتغير التابع ما عدا المتغير المستقل (فرحاتي، 2012: 129).

ثانياً: التصميم التجريبي

يقصد به أنه مجموعة الاجراءات التي تمكن الباحثة عن اختيار الافتراضات (الفروض) التي صاغتها والتحقق منها والوصول من خلالها الى استنتاجات صحيحة حول العلاقات بين المتغيرات المستعملة والمتغيرات التابعة (المهدي، 2019: 220)، ومن أجل المضي قدماً في تحقيق هدف البحث المنشود استعملت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبارين القبلي والبعدي، ولذلك للأسباب الآتية:

1. أنه تصميم يعتمد على التوزيع العشوائي فيتحقق التكافؤ بين المجموعتين.
2. أنه يفسر الفروق بين المجموعتين على أنها نتيجة للمعالجة التجريبية (الزويني والموسوي، 2018: 67)، والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي المستعمل في البحث الحالي:

المجموعة التجريبية	اختبار قبلي	المتغير المستقل (برنامج إرشادي بأسلوب لعب الدور)	اختبار بعدي

الشكل (1) التصميم التجريبي من قبل الباحث

ثالثاً: مجتمع البحث

يتضمن مجتمع البحث جميع طالبات كليات جامعة ديالى وللتخصصين العلمي والإنساني وموزعين على (14) كلية البالغ عددهم (12145) للدراسة الصباحية وللعام الدراسي (2023-2024).

رابعاً: عينات البحث

تُعد العينة مجموعة الأفراد المشتقة من المجتمع الأصلي ويجب أن تعبر عنه تعبيراً حقيقياً، أي أنها تمثل المتغيرات موضوع الدراسة بنفس القيمة والأهمية الموجودة في المجتمع الأصلي (عطية، 2012: 275)، وأتبع الباحثة الخطوات الآتية في اختيار عينة البحث:

1. **عينة الكليات:** قامت الباحثة باختيار كليات (التربية الأساسية، والتربية للعلوم الإنسانية، والتربية البدنية وعلوم الرياضة، والقانون والعلوم السياسية، كلية الإدارة والاقتصاد، كلية العلوم الإسلامية) بالطريقة العشوائية

2. عينة الطالبات:

أ- **العينة الاستطلاعية:** اختارت الباحثة عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من طالبات كلية التربية وعلوم الرياضة وبالطريقة العشوائية لغرض تحديد مشكلة البحث والتأكد من صدق إحساس الباحثة بخصوص وجود انخفاض في التشارك العاطفي لدى الطالبات.

ب- **عينة التحليل الإحصائي:** من أجل إجراء التحليل الإحصائي لمقياس التشارك العاطفي الذي قامت الباحثة ببنائه اختارت عينة مكونة من (400) طالبة من طالبات كليات الجامعة وبالطريقة العشوائية البسيطة وهي (كلية الإدارة والاقتصاد، والقانون والعلوم السياسية، والتربية البدنية وعلوم الرياضة، كلية العلوم الإسلامية) ومن كل كلية اختارت (100) طالبة، بعدها قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي واستغرق التطبيق اسبوعين.

ج- **عينة الثبات:** عمدت الباحثة إلى اختيار عينة الثبات والمكونة من (50) طالبة من خارج عينة التحليل الإحصائي، إذ طبق مقياس التشارك العاطفي عليها وبعد (14) يوماً أعادت الباحثة تطبيق المقياس مرة ثانية.

د- **عينة البرنامج الإرشادي:** من أجل استكمال إجراءات تطبيق البرنامج الإرشادي اختارت الباحثة كلية التربية الأساسية من جامعة ديالى وبالطريقة العشوائية وذلك لغرض تطبيق مقياس التشارك العاطفي تجريبية وكلية التربية للعلوم الإنسانية كمجموعة ضابطة.

من أجل تحديد عينة البرنامج الإرشادي، قامت الباحثة بالآتي:

1. طبق مقياس التشارك العاطفي على طالبات كليتي التربية الأساسية والتربية للعلوم الإنسانية والبالغ عددهم (200) طالبة ومن خارج عينة التحليل الإحصائي وبواقع (100) طالبة في كل كلية.
2. اختارت الباحثة (20) طالبة بالطريقة القصدية من الذين حصلوا على أدنى من المتوسط الفرضي والبالغ (87) درجة على مقياس التشارك العاطفي، وبذلك حددت العينة التجريبية والضابطة في الدراسة الحالية.

خامساً: تكافؤ المجموعتين

بعد أن قسمت الباحثة عينة البرنامج إلى مجموعتين وبطريقة عشوائية وهي مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، إلا أنه أرادت التأكد من تحقيق التكافؤ بين المجموعتين، إذ أن الباحثة عندما تحقق التكافؤ بين المجموعتين سوف تتخلص من عدة عوامل دخيلة وبذلك يحقق السلامة الداخلية للتصميم التجريبي وتكون النتائج أكثر دقة (الطيب وآخرون، 2015: 152)، قامت الباحثة باختيار متغير واحد لتحقيق التكافؤ وهو:

• درجات الطالبات على مقياس التشارك العاطفي قبل بدء التجربة

للتأكد من تكافؤ المجموعتين على مقياس التشارك العاطفي قبل بدء التجربة، استعمال اختبار مان وتني إذ كانت القيمة المحسوبة والبالغة (46) وهي أكبر من القيمة الجدولية والبالغة (23) عند مستوى دلالة (0,05) وهي غير دالة إحصائياً مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير، والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1) قيمة مان وتني لعينتين مستقلتين بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء التجربة

ت	درجات المجموعة التجريبية (القبلي)		درجات المجموعة الضابطة (القبلي)		قيمة U		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	المحسوبة	الجدولية		
1	55	1	60	8,5	46	23	0,05	غير دالة إحصائياً
2	57	2,5	61	11				
3	59	6	62	13,5				
4	60	8,5	59	6				
5	62	13,5	58	4				
6	63	15,5	61	11				
7	59	6	64	17,5				
8	61	11	65	19,5				
9	64	17,5	63	15,5				
10	65	19,5	57	2,5				
مجموع الرتب		101		109				

سادساً: أدوات البحث

من أجل تحقيق هدف البحث المنشود عمدت الباحثة إلى بناء أداتين هما:

أولاً: بناء مقياس التشارك العاطفي على وفق نموذج دافيز (Davis,1983)

ثانياً: بناء برنامج إرشادي بأسلوب لعب الدور وفق نظرية (باندورا) لتنمية التشارك العاطفي لدى طالبات الجامعة وسوف تعرض الباحثة تفاصيله في فصل بناء البرنامج الإرشادي.

أولاً: بناء مقياس التشارك العاطفي

لغرض استكمال إجراءات البحث الحالي لا بد من وجود أداة لقياس التشارك العاطفي، إذ أن الباحثة قد وجدت دراسة سابقة لقياس التشارك العاطفي وهي دراسة (غازي، 2022) لكن عندما عادت الباحثة إلى المصدر لاحظت أن المقياس قد طبق على عينة مكونة من مديري المدارس، ولذلك لا تستطيع الباحثة تبني المقياس كون أن خصائص عينة مديري المدارس تختلف عن خصائص طالبات الجامعة من عدة جوانب، مثل النمو المعرفي، والنفسي، والاجتماعي، إضافة إلى الأدوار والتوقعات لكل فئة، وفي هذا الصدد قامت الباحثة ببناء مقياس التشارك العاطفي تماشياً مع الإطار النظري ومع طبيعة وخصائص عينة البحث، واستخلصاً لما سبق صاغت الباحثة فقرات المقياس على وفق ما حدده الين و وين (Allen&Yen,1979:119) في بناء الاختبارات والمقاييس النفسية وكالاتي:

1- تحديد المفهوم: اعتمدت الباحثة تعريف دافيز (Davis,1983) الذي عرف التشارك العاطفي بأنه (الرغبة في تقديم المساعدة للآخرين ومشاركتهم مشاعرهم والاهتمام بها وبحاجاتهم وإظهار التقدير والاحترام لهم) (Davis,1983:40).

2- تحديد مجالات المقياس: حددت الباحثة مجالات مقياس التشارك العاطفي على ضوء الافتراضات التي حددها نموذج دافيز (Davis,1983) ضمن الإطار النظري وهي ثلاثة مجالات (المجال الانفعالي، والمجال المعرفي، والمجال السلوكي).

3- صياغة الفقرات وجمعها: على وفق ما جاء به نموذج دافيز ومن خلال نتائج الاستبيان الاستطلاعي المقدم لعينة مكونة من (30) طالبة كان مضمونها سؤالاً مفتوحاً عن التشارك العاطفي، وأيضاً من خلال تعريف المنظر (Davis) للتشارك العاطفي، ومن خلال ما تم ذكره جمعت الباحثة (29) وأثناء جمع وصياغة الفقرات أخذت الباحثة في الحسبان شروط بناء المقاييس النفسية.

4- بدائل المقياس وتصحيحها: بعد أن قامت الباحثة بإكمال إعداد فقرات المقياس لا بد أن يكون لها بدائل للإجابة، لذلك وضعت الباحثة مدرج خماسي للإجابة مكون من (موافق دائماً، موافق غالباً، موافق أحياناً، موافق نادراً، غير موافق أبداً)، أما تصحيح المقياس فقد كان لفقرات الإيجابية درجات (1-2-3-4-5)،

5- تعليمات المقياس: وضعت الباحثة عدة تعليمات في المقياس لكي يسهل الإجابة عليه من قبل الطالبات وهذه التعليمات هي:

أ- التوضيح على أن ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن هذه الاستمارة هي لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها أحد غير الباحثة.

ب- التأكيد على وضع علامة (✓) أمام كل فقرة، ولا يجب أن يوضع أكثر من علامة مقابل الفقرة الواحدة لأن الاستمارة سوف تهمل.

6- أخذ رأي الخبراء بالمقياس: بعد أن جمعت الباحثة فقرات مقياس التشارك العاطفي والبالغ عددها (29) فقرة، ووضع مقياس التشارك العاطفي 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 التشارك العاطفي، 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 (50) طالبة وكانت من خارج عينة التحليل الإحصائي، وتبين من خلال التطبيق أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة ومفهومة للجميع، كما أن الوقت المستغرق للإجابة كان يتراوح بين (12-15) دقيقة وبمتوسط (15) دقيقة.

8- تطبيق مقياس التشارك العاطفي على عينة التحليل الإحصائي: تم تطبيق المقياس على عينة البحث المكونة من (400) طالبة من طالبات الجامعة، بعد التأكد من توافر الخصائص السيكومترية فيه من حيث الصدق والثبات. **حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس التشارك العاطفي:**

قامت الباحثة بتطبيق مقياس التشارك العاطفي 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 التشارك العاطفي بأسلوب العينتين المستقلتين (المتطرفتين)

النتيجة	القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
دالة	90,3	45,0	30,2	60,0	20,4	1
دالة	30,4	50,0	00,2	50,0	40,4	2
دالة	70,4	40,0	30,2	60,0	00,4	3
دالة	50,3	45,0	00,2	50,0	20,4	4
دالة	90,3	50,0	30,2	60,0	40,4	5
دالة	30,4	40,0	00,2	50,0	00,4	6
دالة	70,4	45,0	30,2	60,0	20,4	7
دالة	50,3	50,0	00,2	50,0	40,4	8
دالة	90,3	40,0	30,2	60,0	00,4	9
دالة	30,4	45,0	00,2	50,0	20,4	10
دالة	70,4	50,0	30,2	60,0	40,4	11
دالة	50,3	40,0	00,2	50,0	00,4	12
دالة	90,3	45,0	30,2	60,0	20,4	13
دالة	30,4	50,0	00,2	50,0	40,4	14
دالة	70,4	40,0	30,2	60,0	00,4	15
دالة	50,3	45,0	00,2	50,0	20,4	16
دالة	90,3	50,0	30,2	60,0	40,4	17
دالة	30,4	40,0	00,2	50,0	00,4	18
دالة	70,4	45,0	30,2	60,0	20,4	19
دالة	50,3	50,0	00,2	50,0	40,4	20
دالة	90,3	40,0	30,2	60,0	00,4	21
دالة	30,4	45,0	00,2	50,0	20,4	22
دالة	70,4	50,0	30,2	60,0	40,4	23

دالة	50,3	40,0	00,2	50,0	00,4	24
دالة	90,3	45,0	30,2	60,0	20,4	25
دالة	30,4	50,0	00,2	50,0	40,4	26
دالة	70,4	40,0	30,2	60,0	00,4	27
دالة	50,3	45,0	00,2	50,0	20,4	28
دالة	90,3	50,0	30,2	60,0	40,4	29

- **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

معامل الارتباط (القيمة المحسوبة)	تسلسل الفقرات	معامل الارتباط (القيمة المحسوبة)	تسلسل الفقرات
38,0	16	38,0	1
46,0	17	46,0	2
54,0	18	54,0	3
62,0	19	62,0	4
30,0	20	30,0	5
38,0	21	38,0	6
46,0	22	46,0	7
54,0	23	54,0	8
62,0	24	62,0	9
30,0	25	30,0	10
38,0	26	38,0	11
46,0	27	46,0	12
54,0	28	54,0	13
62,0	29	62,0	14
		30,0	15

- علاقة كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه: استخدم الباحث 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 (224)، والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4)
علاقة الفقرة بالمجال

القيمة المحسوبة	رقم الفقرة	عدد الفقرات	اسم المجال	القيمة المحسوبة	رقم الفقرة	عدد الفقرات	اسم المجال
0,495	1	9	المكون السلوكي	0,517	1	10	المكون الانفعالي
0,397	2			0,616	2		
0,595	3			0,580	3		
0,591	4			0,198	4		
0,592	5			0,668	5		
0,596	6			0,537	6		
0,593	7			0,507	7		
0,595	8			0,629	8		
0,596	9			0,526	9		
				0,597	10	10	المكون المعرفي
				0,442	1		
				0,567	2		
				0,551	3		
				0,577	4		
				0,704	5		
				0,550	6		
				0,499	7		
				0,555	8		
				0,440	9		
				0,509	10		

- **علاقة المجال بالدرجة الكلية:** لإيجاد العلاقة بين درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس، أستخدم معامل ارتباط بيرسون، وكانت كل معاملات الارتباط دالة، لأن القيمة المحسوبة اعلي من القيمة الجدولة البالغة (0,098) وبدرجة حرية (224)، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

علاقة كل مجال بالمقياس

المجال الأول	0,62	دال
المجال الثاني	0,55	دال
المجال الثالث	0,48	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	المكون الانفعالي	المكون المعرفي	المكون السلوكي
المكون الانفعالي	1	0,353	0,237
المكون المعرفي	0,353	1	0,246
المكون السلوكي	0,237	0,246	1

مؤشرات صدق مقياس التشارك العاطفي: 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 والمقياس والنقويم، 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 التشارك العاطفي: من أجل التأكيد من ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقتين هما:

1- الثبات بطريقة إعادة الاختبار: ذهبت الباحثة إلى اختيار عينة بالطريقة العشوائية البسيطة من كلية التربية للعلوم الإنسانية، هذه العينة تكونت من (50) طالبة من طالبات 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 التشارك العاطفي 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 التشارك العاطفي: تكون مقياس التشارك العاطفي الذي قامت الباحثة ببنائه وبصورته النهائية من (29) فقرة، بالإضافة إلى أن بدائل الإجابة تألفت من مدرج خماسي وهي (موافق دائماً، موافق غالباً، موافق أحياناً، موافق نادراً، غير موافق أبداً)، أما تصحيح المقياس فقد كانت الفقرات تأخذ الدرجات الاتية (5-4-3-2-1-)، إذ أن أعلى درجة يمكن أن يصل إليها الطالب أثناء إجابته على فقرات المقياس هي (145) درجة، وأقل درجة كانت (29)، أما الوسط الفرضي فقد بلغ (87) 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 التشارك العاطفي إلى عناصرها من أجل تحديد حاجات المسترشدين، ومن خلال ما تقدم وفي ضوء الإطار النظري المعتمد اعتمدت الباحثة على النظرية باعتبارها حاجات إرشادية للمقياس، بعدها عرضت الباحثة الحاجات على عدد من الخبراء المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7)

فقرات مقياس التشارك العاطفي التي حولت إلى حاجات إرشادية

الحاجات الإرشادية	فقرات المقياس
التواصل الفعال	1- أحرص على نقل المعلومات إلى زميلاتي. 10- أشارك زميلاتي الطالبات في مناسباتهن الاجتماعية. 23- أشعر بعدم الراحة من عزلة بعض الطالبات عن زميلاتهن.
مهارات التعاطف	2- أكافئ الزميلات اللواتي يقدمن المساعدة. 3- أدرك الفرق بسرعة بين ما يقوله الآخر وبين المعنى الذي يخفيه. 4- أمتلك القدرة على التنبؤ بمشاعر الأفراد الآخرين. 25- أشعر بمشاعر الآخرين بوضوح.

المساندة العاطفية	7- أشعر بالرضا عندما أساعد شخصاً ما. 9- أشعر بالسعادة عند مساعدة الطالبات المتعثرات. 11- أحاول التخفيف من معاناة بعض الطالبات المحتاجات. 22- أساعد زميلتي إذا رأيتها تعاني من الضيق والحزن.
الانصات العاطفي	5- أستمع إلى مشاعر الزميلات المحيطات بي. 6- أشعر بالانزعاج في حالة تعرض زميلة لمعاملة غير لائقة. 26- أستمع عند تشارك المعرفة مع زميلاتي في الكلية.
التعاطف الوجداني	8- أنزعج عند مشاهدة طالبة مصابة بأذى. 14- يزعجني رؤية الناس وهم يحزنون. 16- من الحزن رؤية شخص يعاني من الألم. 19- أتعاطف مع مشاعر الحزن التي يشعر بها أي شخص. 21- رؤية شخص منكسر أمر محزن لي.
تعزيز التعاون الأكاديمي	20- أحاول التخفيف من معاناة الطالبات بالقول أو الفعل. 27- أشارك في الدورات واللقاءات العلمية والفكرية. 28- أشجع الطالبات على تنظيم دورات تقوية مجانية.
التفاعل الايجابي	12- أبدي النصح للطالبات في حالة سلوكياتهن الخاطئة. 13- أرغب بمشاركة الطالبات سلوكياتهن الإيجابية. 15- أظهر اهتمامي الكبير بمشاعر الآخرين. 18- أفرح لفرح زميلاتي الطالبات.
حل المشكلات	17- أتأثر بسهولة بعواطف الآخرين. 24- أميل إلى اتخاذ القرارات دون أن أتأثر بمشاعر زميلاتي. 29- أميل إلى مشاركة زميلاتي الطالبات في حل مشكلاتهن.

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 (لعب الدور) في تنمية التشارك العاطفي لدى طالبات الجامعة
- 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 أولويات 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 اشتمت الباحثة الحاجات الإرشادية والأهداف الخاصة منه.
 - الجماعة الإرشادية (المسترشدين) وهم طالبات الجامعة.
- 5- **تحديد الأنشطة لتنفيذ البرنامج الإرشادي:** حددت الأنشطة وفتيات الأسلوب الإرشادي التي سيستخدمها الباحثة لتنمية التشارك العاطفي لدى الطالبات وفي ضمن جدول زمني، والقائم على لعب الدور لـ (باندورا) وهي استعمال التعزيز، والتغذية الراجعة، وتقديم التعليمات، والمناقشات الجماعية.
- 6- **تقويم كفاءة البرنامج الإرشادي:** من أجل تقويم البرنامج الإرشادي استعملت الباحثة ثلاثة أنواع وهي:
- **التقويم التمهيدي:** يتمثل في عرض البرنامج وجلساته الإرشادية على عدد من المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي.
 - **التقويم البنائي:** يتمثل في التقويم الذي يقوم به الباحث نهاية كل جلسة إرشادية من خلال طرح الاسئلة لأفراد المجموعة التجريبية.
 - **التقويم النهائي:** هذ التقويم ما يعبر عنه هي النتائج التي يمكن أن قد يحققها البرنامج في تنمية التشارك العاطفي 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:

1. مناسبة الأهداف التي ينبغي تحقيقها.
2. الأنشطة التي تحقق الأهداف.
3. تسلسل الحاجات بحسب أهميتها.
4. مناسبة الوقت المحدد للجلسة.
5. إضافة ما ترونه مناسب.

وبعد عوة 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 الجامعة بواقع (100) طالبة من كلية التربية للعلوم الإنسانية و (100) طالبة من كلية التربية الأساسية، اختارت الباحثة (20) طالبة بصورة

- قصدية ممن حصلوا على أقل الدرجات على مقياس التشارك العاطفي، 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 الوحدة الإرشادية التابعة لقسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي من الساعة (12:00 إلى 12:45) 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. حددت موعد تطبيق الاختبار البعدي لقياس التشارك العاطفي لدى طالبات الجامعة للمجموعتين التجريبية والضابطة في يوم الاحد (2024/12/8).

جدول (8)

عناوين وتاريخ انعقاد جلسات البرنامج الإرشادي

ت	اليوم والتاريخ	عنوان الجلسة
1	الاحد 2024/11/3	الافتتاحية
2	الثلاثاء 2024/11/5	التواصل الفعال
3	الاحد 2024/11/10	مهارات التعاطف
4	الثلاثاء 2024/11/12	المساندة العاطفية
5	الاحد 2024/11/17	الانصات العاطفي
6	الثلاثاء 2024/11/19	التعاطف الوجداني
7	الاحد 2024/11/24	تعزيز التعاون الاكاديمي
8	الثلاثاء 2024/11/26	التفاعل الإيجابي
9	الاحد 2024/12/1	حل المشكلات
10	الثلاثاء 2024/12/3	الختامية
الاختبار البعدي صادف يوم الاحد 2024/12/8		

أنموذج لجلسة إرشادية (الجلسة الثانية): التواصل الفعال

التواصل الفعال	
حاجة أفراد المجموعة التجريبية الى فهم التواصل الفعال.	الحاجات المرتبطة بالموضوع
تنمية فهم التواصل الفعال لدى أفراد المجموعة التجريبية.	هدف الجلسة
جعل الطالبة قادراً على أن: 1- يميز بين التواصل الفعال وغير الفعال 2- يدرك أهمية التواصل الفعال في الحيا الجامعية 4- يعرف مفهوم التواصل الفعال تعريفاً واضحاً	الأهداف السلوكية
وهي استعمال التعزيز ، والتغذية الراجعة ، وتقديم التعليمات ، والمناقشات الجماعية والتدريب البيتي	الفنيات المستخدمة
. ترحب الباحثة بأعضاء المجموعة الإرشادية وتشكرهم على الحضور . . تقدم الباحثة موضوع الجلسة الإرشادية وهي (التواصل الفعال) عن طريق كتابته على السبورة وتقوم بتعريفه وتوضيح معناه . . تبين الباحثة أهمية فهم التواصل الفعال مع الآخرين لأعضاء المجموعة التجريبية . . تطرح الباحثة سؤال وهو (هل حدث وحاولت ايصال فكرة او شعور لشخص ما ولم يفهمك؟ كيف شعرت حينها ؟) . . من خلال هذا السؤال تفتح الباحثة باب المناقشة لكي يشرك جميع اعضاء المجموعة التجريبية في الإجابة عن السؤال . . تقوم الباحثة باستخدام فنية تقديم التعليمات من خلال اعطاء بعض النصائح حول فهم التواصل الفعال وعن طريق الاجابة تقدم التعزيز للطالبات على الاجابة - اعطاء واجب بيتي من خلال الايام القادمة مارسي مهارة التواصل الفعال مع صديقة او فرد من العائلة؟ اكتبني في ورقة كيف شعرت بعد ممارسة التواصل الفعال؟	النشاطات
1. تلخيص ما دار في الجلسة. 2. تحديد الإيجابيات والسلبيات ومناقشتها.	التقويم البنائي
تطلب الباحثة من أعضاء المجموعة التجريبية مارسي مهارة التواصل الفعال؟ ما الذي قلته وكيف عبرت عن مشاعرك؟ وكيف كان رد فعل الطرف الآخر؟	التدريب البيتي

إدارة الجلسة الثانية: التواصل الفعال

تقوم الباحثة بالترحيب بالمسترشدات، تقدم الشكر والثناء على حضورهن للجلسة الإرشادية.

تقديم موضوع الجلسة تبدأ الباحثة بقولها: جلسة اليوم بعنوان (التواصل الفعال) ثم تقدم تعريف التواصل الفعال بقولها (هو القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر بوضوح، والاستماع للآخرين بانتباه، وفهم ما يقصدونه، واستخدام لغة جسد مناسبة، ونبرة صوت واضحة، مع الحفاظ على الاحترام، ما يؤدي إلى فهم أفضل وحل المشكلات بطرق بناءة).

توجه الباحثة سؤالاً للمسترشدات: هل حدث أن حاولت إيصال فكرة أو شعور لشخص ما ولم يفهمك؟ كيف شعرت حينها؟

الحوار والمناقشة:

المسترشدة 1: نعم دكتورة... مرة حاولت أشرح لصديقتي سبب تأخري عن اجتماع، لكنها فهمت غلط وشعرت بالإحباط.

الباحثة: ممتاز... ما الذي تعتقدين أنه كان سبب سوء الفهم؟ هل كانت الكلمات غير واضحة، أم لغة الجسد، أم نبرة الصوت؟

المسترشدة 2: أظن الكلمات كانت واضحة، بس نبرة صوتي كانت متوترة ولغة جسدي مش مطابقة لكلامي.

الباحثة: بالضبط... التواصل ليس فقط كلمات، بل مزيج من الكلمات، ونبرة الصوت، ولغة الجسد.

المسترشدة 3: أحياناً أستمع للآخرين لكن لا أفهم قصدهم، وهذا يسبب لي ارتباك.

الباحثة: نعم... هذا يوضح أن الاستماع الفعال جزء لا يتجزأ من التواصل الفعال.

تلخيص وسط الجلسة:

الباحثة: من كلامكن نلاحظ أن التواصل الفعال يعتمد على:

وضوح الكلمات، نبرة صوت متسقة، لغة جسد داعمة، الإصغاء الفعال، فهم نوايا ومشاعر الطرف الآخر

الباحثة: برأيكن... ما الفرق بين التواصل العادي والتواصل الفعال؟

المسترشدة 4: التواصل العادي فقط نقل المعلومات، أما الفعال يشمل الفهم والاستماع والاحترام.

الباحثة: تمام... وهذا يوضح أن التواصل الفعال يبني علاقات أفضل ويحل الخلافات بطريقة بناءة.

الباحثة: الآن سنطبق مهارة التواصل الفعال من خلال لعب الدور، حتى نتدرب على التعبير والاستماع بطريقة صحيحة.

تقديم التعليمات

سنعرض موقفاً يحتاج فيه الطالب للتواصل الفعال:

طالبتان تمثلان الدور:

- طالبة تشرح مشكلة أو موقفاً.

- طالبة أخرى تمارس التواصل الفعّال.

التركيز على: استخدام كلمات واضحة، نبرة صوت مناسبة، لغة جسد داعمة، الإصغاء الفعّال، إعادة صياغة الكلام للتأكد من الفهم، باقي الطالبات يشاهدن ويحللن السلوكيات.

- المشهد المقترح

الموقف: طالبة شعرت بالضغط بسبب مشروع جماعي لم يُنجز في الوقت المحدد، وتحتاج لشرح موقفها للفريق.
- الأدوار:

المسترشدة (أ): تعبر عن مشاعر القلق والضغط، وتوضح موقفها.

المسترشدة (ب): تمارس التواصل الفعّال عبر:

الإصغاء بانتباه، استخدام لغة جسد داعمة، إعادة صياغة ما قالته طالبة للتأكد من الفهم: "يعني شعرت بالضغط لأن المشروع لم يكتمل في الوقت المحدد، صح؟"، قول جمل واضحة ومشجعة: "أقدر وضوحك... لنجد حلاً معاً."
المناقشة الجماعية:

الباحثة: حسناً بنات... دعونا نناقش ما شاهدناه.

السؤال الأول: ما السلوكيات التي كانت فعّالة؟

المسترشدة 1: كانت طالبة التي تقدّم التواصل الفعّال تعيد صياغة كلام زميلتها.

الباحثة: "ممتاز... إعادة الصياغة تساعد على التأكد من الفهم."

المسترشدة 2: لغة جسدها كانت مفتوحة وموجهة للمتحدثة.

الباحثة: هذا يعزز شعور المتحدثة بالانتباه والدعم.

السؤال الثاني: هل استخدمت طالبة كلمات تواصل فعّالة؟

المسترشدة 3: نعم، قالت: أرى أنك شعرت بالضغط... لنبحث حلاً مناسباً.

الباحثة: عبارة رائعة... واضحة وتظهر تفهماً ورغبة في الحل.

السؤال الثالث: ما الذي جعل طالبة الأخرى تشعر بالراحة؟

المسترشدة 4: الإصغاء الجيد وعدم مقاطعتها جعلها تحس أن أحد يفهمها.

الباحثة: "صحيح... الإصغاء الفعّال يخفف التوتر ويعزز الثقة."

المسترشدة 5: استخدام لغة جسد داعمة ونبرة صوت هادئة أثر بشكل كبير.

الباحثة: بالضبط... التواصل ليس فقط كلمات بل سلوكيات شاملة.

خاتمة الباحثة: ما شاهدناه اليوم يوضح أن التواصل الفعّال يبني الثقة، ويحل الخلافات، ويعزز التعاون. نتذكر أن

التواصل ليس مجرد كلام، بل فهم واستماع واحترام.

التغذية الراجعة تعزيز إيجابي:

- أحببت وضوح كلماتك.

- طريقة جلوسك كانت داعمة جدًا.

- جميل أنك أعادت صياغة كلام زميلتك لتأكيد الفهم.

مقترحات للتطوير: حاولي استخدام نبرة صوت أكثر هدوءًا وثباتًا.

يمكنك استخدام جمل تلخص الكلام: أنا أفهم قصدك... لنرى الحل معًا.

التدريب البيئي: خلال الأيام القادمة، مارسي مهارة التواصل الفعال مع صديقة أو فرد من العائلة. اكتبي في ورقة قصيرة: ما الموقف؟ ما الذي قلته وكيف عبرت عن مشاعرك؟ كيف كان رد فعل الطرف الآخر؟ كيف شعرت بعد ممارسة التواصل الفعال؟

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

أولاً: عرض النتائج: ستقوم الباحثة بعرض النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث وعلى وفق الفرضيات الصفرية، بعدها ستقوم بتفسير ومناقشة النتائج وفق الإطار النظري المعتمد والدراسات السابقة وكالاتي:

1- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس التشارك العاطفي.

لاختبار صحة هذه الفرضية استعملت الباحثة اختبار (ولكوسون لعينتين مترابطتين) لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي، اذ 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 فروق ذات دلالة معنوية في تنمية التشارك العاطفي لدى طالبات الجامعة على وفق الاختبارين القبلي والبعدي ولصالح الاختبار البعدي، والجدول (9) يبين ذلك:

جدول (9)

قيمة ولكوسون لمعرفة الفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

ت	درجات المجموعة التجريبية	درجات الفرق	رتب الفرق	الرتب الموجبة	الرتب السالبة	قيمة w		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
						المحسوبة	الجدولية		
1	55	110	55 .	9,5	9,5 .				
2	57	111	54 .	8	8 .				
3	59	109	50 .	4	4 .				
4	60	115	55 .	9,5	9,5 .				
5	62	114	52 .	6	6 .				

دالة	0,05	8	صفر	4 .		4	50 .	113	63	6
احصائياً				7 .		7	53 .	112	59	7
				4 .		4	50 .	111	61	8
				1 .		1	48 .	112	64	9
				2 .		2	49 .	114	65	10

2- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس التشارك العاطفي.

لاختبار صحة هذه الفرضية عالجت الباحثة البيانات باستعمال اختبار (ولكوكسون لعينتين مترابطيتين) لمعرفة دلالة الفروق في الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، إذ تبين ان القيمة المحسوبة للاختبار 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 التشارك العاطفي لدى طالبات الجامعة، والجدول (10) يبين 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 w		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
	القبلي	البعدي					المحسوبة	الجدولية		
1	60	61	1 .	4,5 .		4,5 .				
2	61	60	1	4,5	4,5					
3	62	62	صفر	صفر						
4	59	59	صفر	صفر						
5	58	57	1	4,5	4,5					
6	61	60	1	4,5	4,5					
7	64	65	1 .	4,5 .		4,5 .				
8	65	66	1	4,5	4,5					
9	63	62	1	4,5	4,5					
10	57	56	1 .	4,5 .		4,5 .				
مجموع الرتب					22,5	13,5				

3- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس التشارك العاطفي.

لاختبار صحة هذه الفرضية عالجت الباحثة البيانات الإحصائية باستعمال اختبار (مان وتني لعينتين مستقلتين) لمعرفة دلالة الفروق في الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تبين أن القيمة المحسوبة للاختبار هي (صفر) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية (23) عند مستوى دلالة (0,05) تبين أن القيمة المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية، مما يدل إلى هناك فروق ذات دلالة معنوية في تنمية التشارك العاطفي لدى طالبات الجامعة على وفق الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، والجدول (11) يبين 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	الترتبة	الدرجة	الترتبة	المحسوبة	الجدولية		
1	110	12	61	6	صفر	23	0,05	دالة احصائياً
2	111	13,5	60	4,5				
3	109	11	62	7,5				
4	115	20	59	3				
5	114	18,5	57	2				
6	113	17	60	4,5				
7	112	15,5	65	9				
8	111	13,5	66	10				
9	112	15,5	62	7,5				
10	114	18,5	56	1				
مجموع الرتب		155		55				

ثانياً: تفسير النتائج ومناقشتها

حققت نتائج هذا البحث المبني على وفق المنهج التجريبي عن أثر برنامج إرشادي قائم على أسلوب لعب الدور في تنمية التشارك العاطفي لدى طالبات الجامعة، إذ تبين أن المجموعة التجريبية الذين تعرضوا إلى برنامج إرشادي بأسلوب (لعب الدور) ومن خلال الاختبار البعدي تبين أن هناك تنمية في درجات المجموعة التجريبية،

في المقابل لم يحدث أي تغيير على دجات المجموعة الضابطة لأنها لم تتعرض لأي برنامج إرشادي، وهذا الأسلوب أثبت نجاحه في كثير من الدراسات النفسية السابقة مثل دراسة (التميمي، 2020)، وتغزو الباحثة نجاح أسلوب لعب الدور للعالم (باندورا) في تنمية التشارك العاطفي لعدة أسباب وهي:

1. أن أسلوب لعب الدور يناسب عنوان البحث الحالي ويمكن استخدامه في البيئة العراقية بصورة جماعية.
2. ساعدت الباحثة الطالبات على اختيار عدة طرق لتحقيق حاجات الجلسات الإرشادية، إضافة إلى أن الباحثة كان له دور في مساعدة الطالبات على تقييم سلوكياتهم.
3. انه يعتمد على اساس نظري وهو نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا وهي من النظريات ذات الاطر النظرية الواضحة.
4. حقق نجاحه في الكثير من الدراسات السابقة منها دراسة (الخالدي، 2013) و (المحمداوي، 1999) و (التميمي، 2020).

ثالثاً: التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة ما يلي:

1. ضرورة الاهتمام بالمشاعر والانفعالات الوجدانية ولا يكون الاهتمام منصباً فقط على الجوانب المعرفية والمهارية.
2. تسليط الضوء على أهمية الاهتمام بالجانب الوجداني لكل فرد، حيث يُعتبر بنفس درجة أهمية تنمية الجانب العقلي، فالانسجام بين هذين الجانبين يشكل الأساس لشخصية متوازنة ومتكاملة.
3. أن تقوم جميع الأقسام ذات العلاقة بالإرشاد النفسي في جامعة ديالى مثل الوحدات الإرشادية بتطبيق مقياس التشارك العاطفي في جميع الكليات لغرض تشخيص الطلاب الذين يعانون من تدني مستوى التشارك العاطفي.

رابعاً: المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي وتطويراً له، تقترح الباحثة إجراء ما يلي:

- 1- إجراء دراسة تجريبية بأساليب أخرى في تنمية التشارك العاطفي لدى طلاب الجامعة.
- 2- اجراء دراسة لنفس المتغير وعلى عينات وبيئات مختلفة.

المصادر العربية:

- 1- جولمان، دانييل (2000)، الذكاء العاطفي. ترجمة ليلي الجبالي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.
- 2- راوي، وفاة رشاد (2020)، برنامج قائم على العلاج بالفن لتنمية مهارات التواصل الوجداني واثره على خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى اطفال الروضة ضعاف السمع. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، العدد 12، جامعة أسيوط، مصر.
- 3- صابر، سامية محمد (2011)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الصداقة لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، مجلد 43، العدد 1، كلية التربية، جامعة طنطا.
- 4- الطراونة، تحسين (2010)، الأخلاق والقيادة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 5- طه، فرج عبد القادر (2009)، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. مكتبة الانجلو المصرية، ط1، القاهرة، مصر.

- 6- الطيب، محمد عبد الظاهر والدريني، حسين وبدران، شبل والبيلاوي، حسن حسين ونجيب، كمال (2015)، *مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية*. ط3، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.
- 7- عبد الاحد، خلود بشير (2020)، *الذكاء الثقافي وعلاقته بالتعاطف الوجداني لدى طلبة المرحلة الاعدادية وافرانهم النازحين*، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (111)، مصر.
- 8- عبد العظيم، حمدي عبدالله (2014)، *البرامج الإرشادية*. مكتبة أولاد الشيخ للتراث، الجيزة، مصر.
- 9- العزة، سعيد حسني (2001)، *نظريات الارشاد والعلاج النفسي*. الطبعة الاولى، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- 10- فرحاتي، بلقاسم (2012)، *البحث الجامعي بين التحرير والتصميم والتقنيات*. ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 11- الفسفوس، عدنان احمد (2007)، *الإرشاد التربوي - مفهومه - أسسه - قواعده الأخلاقية*. مكتبة نور الالكترونية.
- 12- المهدي، مجدي صالح طه المهدي (2019)، *مناهج البحث التربوي*. دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

المصادر الأجنبية:

- 1- Allen, M.L. & cyen w. (1979): In troduction to measurement theory book cde, California .A(2005):Bandura's Social Cognitive Theory .Http://www.davidsonfilms.com .
- 2- Bandura
- 3- Borders, L.O and S.M Drury (1992): “comprehensive school counseling programs are view for policy Makers and practitioners “journal of counseling and Development. No –USA, 1992 American Association for counseling and Development morch, Appil, 1992.
- 4- Davis, M. (1983): Measuring individual differences in empathy, Evidence for a multidimensional approach. Journal of Personality & Social Psychology
- 5- Eisenberg,N.&Fabes, R.A.(1990) :Empathy; Conceptualization measurement,and relation to prosocial behavior. Motivation and Emotion,14(2)
- 6- Friedman .R.M& et al , (1982) : Social skills within A Day Treatment program For Emotionally Disturbed Adolesemts , Journal of Child and Youth Services U.S.A Vo, Nov
- 7- Harrel,(2006):The Effect of empathy induction and perceived responsibility of mental health stigma and helping.
- 8- Robber, A (1985): The penguin Dictionary of Psychology, Britain, pen guan Book..

References

- 1-Rawi, W. R. (2020). An art therapy–based program for developing emotional communication skills and its effect on reducing the feeling of psychological loneliness among kindergarten children with hearing impairments. *Journal of Childhood and Education Studies*, (12), Assiut University, Egypt.
- 2-Saber, S. M. (2011). Emotional intelligence and its relationship to friendship quality among a sample of university students. *Journal of the Faculty of Education*, 43(1), Tanta University, Egypt.
- 3-Taha, F. A. Q. (2009). *Encyclopedia of psychology and psychoanalysis* (1st ed.). Anglo-Egyptian Library, Cairo, Egypt
- 4-Abd al-Ahad, K. B. (2020). Cultural intelligence and its relationship to emotional empathy among secondary school students and their displaced peers. *Journal of the Faculty of Education*, (111), Mansoura University, Egypt.
- 5-Abd al-Azim, H. A. (2014). *Guidance programs*. Awlad Al-Sheikh Heritage Library, Giza, Egypt.
- 6-Al-Ezzah, S. H. (2001). *Theories of counseling and psychotherapy* (1st ed.). Dar Al-Thaqafa Library for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- 7-Al-Fasfus, A. A. (2007). *Educational counseling: Its concept, foundations, and ethical rules*. Noor Electronic Library.
- 8-Al-Mahdi, M. S. T. (2019). *Methods of educational research*. Dar Al-Fikr Al-Arabi for Printing and Publishing, Cairo, Egypt.
- 9-Al-Tarawneh, T. (2010). *Morality and leadership*. Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh, Saudi Arabia.

- 10-Al-Tayeb, M. A. Z., Al-Dirini, H., Badran, S., Al-Bilawi, H. H., & Najib, K. (2015). *Research methods in educational and psychological sciences* (3rd ed.). Dar Al-Ma'rifah Al-Jami'iyah, Al-Azariyyah, Alexandria, Egypt.
- 11-Farhati, B. (2012). *University research: Writing, design, and techniques* (1st ed.). Osama Publishing and Distribution House, Amman, Jordan.
- 12-Goleman, D. (2000). *Emotional intelligence* (Laila Al-Jabbali, Trans.). World of Knowledge Series, Kuwait.

ملحق (1)

مقياس التشارك العاطفي (بصيغته النهائية)

ت	الفقرات	موافق دائماً	موافق غالباً	موافق أحياناً	موافق نادراً	غير موافق أبداً
1	أحرص على نقل المعلومات التي استقيتها الى زميلاتي الطالبات					
2	أكافئ الزميلات اللواتي يقدمن المساعدة القيمة والعلمية					
3	أدرك الفرق بسرعة بين ما تقوله الاخر وبين المعنى الذي تخفيه					
4	أمتلك القدرة على التنبؤ بمشاعر الافراد الاخرين					
5	أستمع الى مشاعر الزميلات المحيطات بي					
6	أشعر بالانزعاج لرؤية طالبة تعامل معاملة غير لائقة من قبل تدريسيها					
7	أشعر بالرضا عندما اساعد شخصا ما					
8	أنزعج عند مشاهدة طالبة مصابة بالاذى					
9	أشعر بالسعادة عند مساعدة الطالبات المتعثرات					
10	أشارك زميلاتي الطالبات في مناسبتهن الاجتماعية					
11	أحاول التخفيف من معاناة بعض الطالبات المحتاجات					

					12	أبدي النصح للطالبات في حالة سلوكياتهن الخاطئة
					13	أرغب بمشاركة الطالبات سلوكياتهن الايجابية
					14	يزعجني رؤية الناس وهم يحزنون
					15	أظهر اهتمامي الكبير بمشاعر الآخرين
					16	من المحزن رؤية شخص يعاني من الالم
					17	أتأثر بسهولة بعواطف الآخرين
					18	أفرح لفرح زميلاتي الطالبات
					19	أتعاطف مع مشاعر الحزن التي يشعر بها اي شخص
					20	أحاول التخفيف من معاناة الطالبات بالقول او الفعل
					21	رؤية شخص منكسر امر محزن لي
					22	أساعد زميلتي اذا رايتها تعاني من الضيق والحزن
					23	أشعر بعدم الراحة من عزلة بعض الطالبات عن زميلاتهن
					24	أميل الى اتخاذ القرارات دون ان اتأثر بمشاعر زميلاتي
					25	أشعر بمشاعر الآخرين بوضوح
					26	أستمع عند تشارك المعرفة مع زميلاتي في الكلية
					27	أشارك في الدورات واللقاءات العلمية والفكرية
					28	أشجع الطالبات على تنظيم دورات تقوية مجانية
					29	أميل الى مشاركة زميلاتي الطالبات في حل مشكلاتهن

أنماط الصبر لدى المرشدين التربويين

Patience Patterns among Educational Counselors

م.م. علي خضير سعد الفرطوسي

Assistant Lecturer Ali Khudheir Saad Al-Fartusi

وزارة التربية / المديرية العامة للتربية واسط

Ministry of Education / General Directorate of Education in Wasit

أ.د. نشعه كريم عذاب اللامي

Prof. Dr. Nashaa Kareem Athab Al-Lami

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية

University of Al-Mustansiriyah / College of Basic Education

aliksaad10@gmail.com

drnashaa@gmail.com

الملخص:

استهدف البحث الحالي دراسة أنماط الصبر لدى المرشدين التربويين ، والتعرف على دلالة الفروق في أنماط الصبر تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث)، والتعرف على دلالة الفروق في أنماط الصبر تبعاً لمتغير مكان العمل (ابتدائي، ثانوية)، ولتحقيق اهداف البحث قام الباحثان بأعداد مقياس لقياس أنماط الصبر، والذي تكون من (30) فقرة، وقد تكونت عينة البحث الحالي من (200) مرشداً ومرشدة ، والتي تم اختيار حجمها بالاعتماد على معادلة ستيفن ثيمسون، وتم التأكد من خصائص المقياس السيكمترية، اذ بلغ الثبات بطريقة إعادة الاختبار (0.803)، بينما بلغ الثبات بمعادلة الفاكرونباخ (0.822)، ولغرض تحقيق اهداف البحث قام الباحثان باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، اذ بينت نتائج البحث ان المرشدين التربويين يتمتعون بمستوى عالٍ من أنماط الصبر، بينما توجد فروق بين الذكور والاناث لصالح الاناث، وتوجد فروق بين الابتدائي والثانوي لصالح الابتدائي، وفي ضوء ما تم ذكره قدم الباحثان عدد من التوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية: أنماط الصبر، المرشدين التربويين.

Abstract:

This study aimed to examine patience patterns among educational counselors, identify significant differences in these patterns based on gender (male/female), and identify differences based on workplace (primary/secondary). To achieve these objectives, the researchers constructed a 30-item scale to measure patience patterns. The sample consisted of 200 male and female counselors, selected based on the Stevens/Thompson equation. The scale's psychometric properties were confirmed, with a test-retest reliability of 0.803 and a Cronbach's alpha reliability of 0.822. Data were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

The results indicated that educational counselors possess a high level of patience patterns. Significant differences were found in favor of females over males, and in favor of primary school counselors over secondary school counselors. Based on these findings, several recommendations and suggestions were presented.

Keywords: Patience Patterns, Educational Counselors.

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

ان المرشد التربوي في المدرسة يعد مصدراً مهماً لبث الطاقة الإيجابية وتنشيط التفاعل الإيجابي بين التلاميذ وأولياء أمورهم والمدرسة، اذ ان دوره لا يقتصر على حل المشكلات التي تواجه التلاميذ والطلبة بل يتعدى ذلك الى مساعدتهم في بناء شخصياتهم بصورة جيدة، فضلاً عن التواصل مع أولياء الأمور لبحث بعض الأسباب التي قد تؤثر على أبنائهم نفسياً واجتماعياً (الاسدي ، 2001: 24-26) ، اذ ان وجود مرشد تربوي يؤدي دوراً فعالاً يعد احد عوامل نجاح العملية التربوية ، من خلال دوره في حل المشكلات وتقوية الانسجام بين الطلبة والكادر التربوي وأولياء الأمور، حيث تشير دراسة (Annie، 2003) الى ان دور المرشد التربوي وفعاليته في المدرسة تختلف من مرشد لآخر بحسب ما يملكه المرشد من مهارات ارشادية وصفات شخصية، مما يمثل عاملاً في النجاح او الفشل (Annie 25،:200).

نظراً للدور الأساسي الذي يؤديه المرشدين التربويين فمن الطبيعي ان تواجههم العديد من المشكلات والمواقف مما يتطلب التحلي بالصبر اذ ان ضعف او قلة الصبر لدى المرشد التربوي، تعد مشكلة أساسية تؤدي الى اثار سلبية في أداء عمله (صالح، 2018: 2-3)، فأن تحلي المرشد التربوي بصفة الصبر يجعله اكثر قدرة على ضبط النفس والتعامل مع المواقف بهدوء، وكسب ود الآخرين من خلال بناء علاقات اجتماعية تتسم بالهدوء والطمأنينة معهم، وعلى العكس من ذلك فأن نفاذ الصبر والتسرع في الحكم على المواقف قد يؤدي الى انتشار العنف والخلافات، وبالتالي الحيلولة دون أداء دوره الارشادي بصورة صحيحة (خالد وعبدالله، 2021: 78) .

إن مواجهة الفرد للضغوط الاكاديمية والمشاكل الحياتية، تؤثر بصورة كبيرة على تطوره وتحمله لمسؤولياته الملقاة على عاتقه وبالتالي قيامه بأفعال غير مقبولة اجتماعياً (ضاري، 2012: 55)، ومع تزايد المشكلات التي يواجهها المجتمع بصورة عامة، والتي من أهمها اهمال العلاقات الشخصية والجوانب الوجدانية مما جعل الافراد لاسيما التلاميذ والطلبة يعيشون ظروف صعبة وبالتالي عدم القدرة على التوافق بصورة سوية مع البيئة ومتطلباتها (ماضي، 1991: 309).

وتشير الدراسات السابقة بأن ضعف شخصية المرشد التربوي قد تؤدي في كثير من الأحيان الى نتائج عكسية، تظهر في اداء أعمالهم وعلاقاتهم مع الآخرين، فتشير دراسة (Loewenstein&Elsev، 1992) الى ان الافراد الذين تكون درجاتهم ضعيفة في مقياس الصبر يتعرضون الى صعوبات كبيرة منها صعوبة القدرة على مواجهة مغريات الحياة وعدم القدرة على اتخاذ قرارات مناسبة، مما يؤدي بدوره الى شعورهم بالندم (Loewenstein&Elsev، 1992: 67)، وهنا تكمن مشكلة البحث والتي يمكن تلخيصها بمدى قدرة المرشدين التربويين على التحلي بالصبر على مواجهة المواقف التي يتعرضون لها واثار ذلك على تعاملهم مع محيطهم الخارجي ؟

أهمية البحث:

تظهر أهمية المرشد التربوي بوصفه شخصاً مؤهلاً للاختلاط مع مجتمع المدرسة من الطلبة والكوادر التربوية، وقدرته على مواجهة الاحداث والمشكلات التي يعاني منها الطلبة او المدرسين والمساعدة في حلها، بالإضافة الى أهمية الدور الذي يؤديه المرشد التربوي في بناء شخصية الطلبة وتوجيه سلوكهم بشكل إيجابي من خلال مهام الارشاد التربوي والتوجيه النفسي، فضلاً عن المهارة والكفاءة التي يتمتع بها المرشد في جمع المعلومات وتحليل النتائج للوصول الى افضل الحلول عند مواجهة المشكلات، فلا بد من تحلي المرشد التربوي بسمة الصبر ليتمكن من أداء دوره بصورة صحيحة (حيدر وسعيد، 2007: 7) .

يعد موضوع الصبر وانماطه من المواضيع التي تحظى بأهمية كبيرة في حياة الفرد لاسيما في عصرنا الحالي الملي بالتناقضات والمشكلات، الامر الذي يعد من الأسباب الرئيسية التي تعرض الفرد الى أزمات نفسية، اذ ان تحلي الفرد بالصبر يساعده على التكيف مع ما يواجهه الفرد من مشاكل وصعوبات، كما ان الصبر يعتبر احدى الفضائل التي لا بد ان يتمتع بها الفرد بصورة عامه، والمرشد التربوي بصورة خاصة (جونى والقزوينى، 2023: 2) .

وتظهر أهمية الصبر في مهنة المرشدين التربويين خلال تعرضهم للعديد من المواقف خلال أداء عملهم، حيث ان الصبر مهماً وضرورياً لتحقيق التوافق النفسي ومواجهة مصاعب العمل والحياة، كما انه يساعد الفرد على اتخاذ القرار بصورة منظمة وصحيحة (Dudley، 29: 2003) .

كما ان علماء النفس والعاملون في ذلك المجال تناولوا موضوع الصبر بصفته احد الشروط التي تساعد الفرد على التمتع بصفة نفسية تنمي شعوره بالرضا عن النفس، اذ ان الفرد الذي يتمتع بالصبر يتصف بثبات انفعالي ورؤية مستقبلية متقابلة (عيسوي، 1988: 72) ، اذ تؤكد دراسة(Ryan، 2003) الى العلاقة بين سمة الصبر وشعور الفرد بالمتعة في أداء عمله، حيث ان الصبر يجعل الفرد اكثر قدرة على مواجهة صعوبات ومعوقات الحياة كالفشل في العمل او الشعور بخيبة امل او التعرض للمرض وغيرها، والاستجابة لها بطريقة هادئة وإيجابية(Ryan، 4: 2003) .

وتوضح لنا الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الصبر وانماطه، ان سمة الصبر ترتبط ارتباطاً وثيقاً برضا الفرد عن نفسه، ومساعدته على ضبط النفس، فتشير دراسة (Schnitker& Emmons، 2007) الى وجود علاقة ارتباطية بين سمة الصبر وضبط النفس والتدين (Schnitker& Emmons، 2007: 67)، فضلاً عن دراسة (Schnitker 2010) على وجود تلك العلاقة بين الصبر والرضا عن النفس، وانه يمكن الفرد من تحقيق أهدافه والتحكم في شخصيته (Schnitker 2010: 9).

اهداف البحث:

يمكن تحديد اهداف البحث الحالي:

1- التعرف على أنماط الصبر (نمط الصبر على مشقة الحياة، الصبر على السياق البين شخصي، الصبر على منغصات الحياة) لدى المرشدين التربويين.

2- التعرف على دلالة الفروق في أنماط الصبر (نمط الصبر على مشقة الحياة، الصبر على السياق البين شخصي، الصبر على منغصات الحياة) تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

3- التعرف على دلالة الفروق في أنماط الصبر (نمط الصبر على مشقة الحياة، الصبر على السياق البين شخصي، الصبر على منغصات الحياة) تبعاً لمتغير مكان العمل (ابتدائي، ثانوي).

حدود البحث: اقتصرت حدود البحث الحالي على المرشدين التربويين العاملين في المدارس الابتدائية والثانوية في مديرية تربية واسط، للعام الدراسي (2024-2025).

تحديد المصطلحات: حدد الباحثان تعريف أنماط الصبر في البحث الحالي بما يلي:

الزبياري 1997: " قدرة الفرد على ترقب الاحداث وانتظارها وتحمل الظروف الصعبة والحرمان والحاجة، والصمود امام المصائب والشدائد والسيطرة على الدوافع والرغبات " (الزبياري، 1997: 45).

سيمونز (2005، Simons): انه إمكانية الفرد على التعايش مع المواقف النفسية السلبية، والسيطرة على الانفعالات وتخفيف حدتها (2005: 83، gahe، Simons).

سنتكر (2005، Schnitker): فعره بأنه قدرة الافراد واستعدادهم، لمواجهة المحن والإحباط والانتظار بهدوء، ويتضمن ثلاثة أنماط (نمط الصبر على مشقة الحياة، الصبر على السياق بين شخصي، نمط الصبر على منغصات الحياة (2005: 81، Schnitker).

التعريف النظري: تبني الباحثان تعريف (Schnitker 2005) من الناحية النظرية، وذلك لاعتمادهما على نظريته خلال البحث.

التعريف الاجرائي: يعرف من الناحية الإجرائية بأنه الدرجة الكلية التي يتمكن المرشد التربوي من الحصول عليها من خلال اجاباته على فقرات المقياس المعد له.

المرشد التربوي: أحد الأعضاء المنتمين الى الهيئة التدريسية والذي يكون مؤهلاً من الجوانب العلمية والتربوية لدراسة المشكلات النفسية والصحية والتربوية والاجتماعية والسلوكية التي يتعرض لها التلاميذ والطلبة بعد جمع المعلومات والبيانات الخاصة بهم وإيجاد الحلول المناسبة لها واختيار الحل الأمثل من بينها وتطبيقه من خلال أداء دوره الارشادي والتوجيهي (وزارة التربية، 2008: 8).

الاطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم الصبر:

ان موضوع الصبر لدى الفرد يعد من الأمور المهمة، التي ترتبط بتحمل الفرد للأحداث التي يمر بها، والنتائج التي تنتج عن ذلك، اذ انه حظي باهتمام كبير في البحوث النفسية الامر الذي يجعل من الصبر وانماطه مصدراً اساسياً لسلوك الفرد وردود فعله تجاه المواقف المختلفة، اذ يتمثل الصبر بقدرة الفرد على تحمل الظروف القاسية ومواجهتها دون جزع. (جونى والقزويني، 2023: 4)

وقد أكد فاندر وآخرون (Funder, 1989) على ان الافراد الذين يتسمون بسمه الصبر تكون امكانياتهم في ضبط النفس والمرونة في مواجهة المشكلات والضغوط الحياتية اعلى من الافراد الذين يفتقدون لسمه الصبر، اذ ان الافراد الذين يمتلكون الصبر يكونون قادرين على التوافق مع ضغوط الحياة ومواجهتها باستخدام استراتيجيات جيدة وناجحة، كاستراتيجية التركيز على المشكلة، واستراتيجية التعاون وتجنب الخلافات، وتعديل المزاج. (Funder, 1989: 1199, et.al)

كما يتمثل الصبر بالقدرة على تحمل مشاق الحياة بشجاعة وجدارة ومواجهة الاحداث (الراوي، 1978: 39)، وتؤكد دراسة (طوالية، 2000) على ان الصبر يدفع الفرد الى الاستقامة والتمسك بالتقوى، وقسر النفس البشرية، واتباع طريق الحق والخير، والابتعاد عن نوازغ النفس. (طوالية، 2000: 19)

أنماط الصبر وعلاقتها بالمتغيرات النفسية الأخرى:

العلاقة بين الصبر وضبط النفس:

يرتبط الصبر ارتباطاً وثيقاً بضبط النفس، اذ ان الافراد الذين يتمتعون بالصبر يكونون دائماً قادرين على ضبط انفسهم، اثناء الغضب او التعرض لمواقف عصبية ومؤلمة ومحزنة. (المنجد، 2009: 16)

الصبر وعلاقته بالتنظيم الذاتي: ان الصبر والتنظيم الذاتي من المفاهيم المرتبطة ببعضها بصورة كبيرة، حتى يعتقد في بعض الأحيان ان التنظيم الذاتي هو ذاته الصبر وعلى العكس، والاصح ان مهارات التنظيم الذاتي تساعد الفرد على مواجهة الاحداث بصورة هادئة، على الرغم من ان التنظيم الذاتي مفهوم يحتوي على مشاعر قوية تظهر في سلوك الفرد، بينما يتميز الصبر بالاستجابات العاطفية. (فرحان)

ومحمد، 2021: 111)

الصبر وعلاقته بالشجاعة: يرتبط الصبر بالشجاعة، وذلك من خلال القوة النابعة من الايمان والادراك، بأن الازمات هي اختبار من الله مما يتطلب من الفرد الصبر والرضا، والتوكل على الله، وان ذلك يعد اعلى درجات الشجاعة. (الشرقاوي، 1997: 310)

النماذج التي فسرت مفهوم الصبر وانماطه:

انموذج سننكر (2005،Schnitker):

ان انموذج سننكر (2005،Schnitker)، يعد من الدراسات النفسية الأولى، التي همت بتفسير مفهوم الصبر من ناحية سيكولوجية، اذ ان الدراسات التي سبقت تلك النظرية تناولت مفهوم الصبر من نواحي فلسفية ودينية. Schnitker، (2005: 63)

اذ اشارت دراسة سننكر (2014،etal،Schnitker)، بأن الافراد الذين يتمتعون بالصبر يعتبرون أكثر وعياً من سواهم، ويمتلكون قناعة ورضا بما لديهم من نعم وفضائل، كما انهم يتمتعون بعلاقات جيدة ووثيقة مع محيطهم.

ale،Schnitker، (2014: 206)

ان انموذج سننكر اوجد ثلاث أنماط للصبر، والتي ترتبط بقدرة الفرد على مواجهة ضغوط الحياة وتجاوزها دون يأس او احباط وتلك الأنماط هي:

الصبر في السياق البين شخصي: interpersonal patience ويتمثل بقدرة الفرد على تحمل السلوكيات التي ترعجه، وتثير غضبه اثناء التعامل مع الافراد الذين لديهم مشكلات معه.

الصبر على مشقة الحياة life havd ship patience: يتمثل هذا المجال بمدى استعداد الفرد على مواجهة ضغوط الحياة وتحملها K مثل تحمل ضغوط الدراسة والعمل والمرض وغيرها.

الصبر على منغصات الحياة اليومية Daily hassies patience: ويتمثل ذلك بتحمل الفرد للتوتر والانزعاج الذي قد يواجهه خلال الحياة اليومية K مثل الضوضاء والحرارة والازدحام وغيرها.

etal،Schnitker، (2014: 7)

الدراسات السابقة:

1- دراسة صالح ، منشد (2018) : هدفت تلك الدراسة إلى التحقق من الاسهام النسبي لأنماط الصبر في

الظهور بالمتابعة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القادسية، من خلال اختيار عينة مكونه من (250)

طالباً وطالبة بطريقة الأسلوب العشوائي الطبقي ذي التوزيع المتساوي، كما قام الباحثان بدراسة ممارسات

المتابعة عن طريق المقياس الذي تكون من (32) فقرة، ومن ثم بناء مقياس أنماط الصبر الذي تكون من

(21) فقرة، واستخرج لكل من الأدوات شروط صدق وثبات وتطبيق الوسائل الاحصائية المناسبة، كما

اشارت نتائج البحث إلى أن طلبة كلية التربية يتمتعون بنمط الصبر على مشقة الحياة، فضلاً عن تمتعهم

بالمثابرة، كذلك بينت نتائج الدراسة إلى أن نمط الصبر على مشقة الحياة له دور في التنبؤ بالمتابعة لدى

طلبة الكلية، وباعتماد على نتائج البحث، وضع الباحثان مجموعة من التوصيات والمقترحات، والتي كان

أهمها تعزيز قدرة الطلبة على التفوق والمثابرة، ورفع روحهم ودافعيتهم الأكاديمية، عن طريق اقامة ورش

العمل، والبرامج النفسية الهادفة، اضافة استخدام أساليب المكافئة والمحفزات الإيجابية، للطلبة الذين يظهرون مستويات متدنية من المثابرة. (صالح، ومنشد، 2018:11)

2- دراسة القحطاني، هديب(2021): تهدف دراسة القحطاني للكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجات المعلمين على مقياس سمة الصبر ودرجات هؤلاء المعلمين على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية، فضلاً عن توضيح الفرق بين متوسط درجات المعلمين ذوي الخبرة المرتفعة والمعلمين ذوي الخبرة المنخفضة على المقاييس المذكورة، بينما اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي في دراسة عينتها المكونة من (146) من معلمي الأطفال في فصول الأطفال ذوي صعوبات التعلم الملحق بمدراس التعليم في منطقة الرياض، وكان مقياسي سمة الصبر، وأساليب مواجهة الضغوط النفسية من اعداد الباحثان، ومن نتائج الدراسة هو وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى (0,01) بين درجات المعلمين على مقياس سمة الصبر، ودرجاتهم على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية، فضلاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) لمتوسطي درجات المعلمين مرتفعي الخبرة ومنخفضي الخبرة لأبعاد الصبر على المدى القصير والبعيد، إضافة الى بيان الدرجة الكلية لصالح المعلمين ذوي الخبرة المرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) لمتوسطي درجات المعلمين مرتفعي الخبرة ومنخفضي الخبرة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية وكان ذلك لصالح المعلمين ذوي الخبرة المرتفعة. (القحطاني، هديب، 2021: 22)

3- دراسة فرحان، محمد (2021): استهدف البحث الحالي التعرف على الوضوح الذاتي، والصبر لدى المراهقين والراشدين وفقاً لمتغيري العمر والجنس، فضلاً عن التعرف على دلالة الفروق الإحصائية في الوضوح الذاتي لدى المراهقين والراشدين وفقاً لمتغيري العمر والجنس، ودلالة الفروق الإحصائية في الصبر لدى المراهقين والراشدين وفقاً لمتغيري العمر والجنس، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين الوضوح الذاتي والصبر لدى افراد عينة البحث، ولتحقيق الأهداف التي يروم اليها الباحثان اقمنا على تبني مقياس الوضوح الذاتي من اعداد كامبل (1996،Campbell،etal) والذي تألف من اثنا عشر فقرة، ومقياس الصبر من اعداد كينيث (Kenneth،2003) المتألف من ثمان وعشرين فقرة، اذ تم تطبيق أدوات البحث تلك بصورة الكترونية على عينة مكونة من (410) فرداً من المراهقين والراشدين، واستغرقت مدة التطبيق خمسة أيام بعد الإعلان عن المقاييس على موقع (Beige and Groups)، اذ أظهرت نتائج الدراسة بأن المراهقين والراشدين للفئات (15-17)، (18-20)، (21-25) ولكل فئة عمرية من الفئات المذكورة يمتلكون درجة تميزهم في الوضوح الذاتي، وان المراهقين والراشدين لكل الفئات العمرية يمتلكون الصبر، بينما يتخذ الوضوح الذاتي والصبر خلال مرحلتي المراهقة والرشد مساراً تطورياً مستمراً مع تقدم العمر، ولصالح العمر الأكبر، كما أوضحت الدراسة وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين الوضوح الذاتي والصبر خلال مرحلتي المراهقة والرشد. (فرحان ومحمد، 2021: 86)

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث: اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي في جمع الحقائق وتفسيرها، من أجل تفسيرها والوصول إلى الاستنتاجات الدقيقة، إذ يهتم المنهج الوصفي بوصف الظاهرة بصورة واقعية ودقيقة والتعبير عنها كيفياً، فضلاً عن توضيح خصائص الظاهرة كمياً من خلال الأرقام التي توضح مقدارها في عينة البحث. (عبيدات وآخرون، 2012: 289)

ثانياً: مجتمع البحث: يقصد بمجتمع البحث مجموعة الافراد الذين يراد تطبيق إجراءات البحث عليهم، والذين يتم اختيارهم من قبل الباحث (النجار، 2010: 149)، ويتكون مجتمع البحث الحالي من: المرشدين التربويين والمرشدات التربويات العاملين في المدارس الابتدائية والثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة واسط، وللعام الدراسي (2024-2025)، وقد بلغ عددهم (422) مرشداً ومرشدة بواقع (171) مرشداً و(251) مرشدة في المدارس الابتدائية والثانوية لمديرية تربية واسط، كما موضح بالجدول رقم (1).

جدول (1)

توزيع افراد مجتمع البحث وفقاً لمتغير الجنس

المجموع	الجنس		المديرية العامة لتربية محافظة واسط
	اناث	ذكور	
422	251	171	

أ- عينة التحليل الإحصائي :

لغرض اجراء التحليل الاحصائي لأداة أنماط الصبر لدى المرشدين التربويين، قام الباحثان بتطبيق المقاييس على عينة مكونة من (200)، مرشداً ومرشدة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مديرية تربية واسط، فقد حدد كريجسي، (1970) Krejci، حجم العينة من خلال حجم المجتمع، ووضع جدول يحدد فيه حجم العينة من خلال حجم المجتمع (Krejcie)، (1970:607)، كما وضع أستيفن ثيمسون (2012)، معادلة لاستخراج حجم العينة من خلال حجم المجتمع في كتابه بعنوان حجم العينة (sample size) إذ بلغ حجم العينة باستعمال المعادلة (200)، والجدول (2)، يوضح ذلك.

جدول (2)

عينة التحليل الاحصائي موزعة حسب الجنس ومكان العمل (الابتدائي، والثانوي)
عينة البحث (التطبيق الاحصائي)، (التطبيق النهائية)

عدد المرشدين حسب الجنس						توزيع حسب	المديرية
عدد المرشدين	نسبة المئوية	اناث	عدد المرشدين	نسبة المئوية	ذكور	مكان العمل	المرشدين التربويين المتواجدين في مدينة تربية واسط
72	%36	152	40	%20	86	ابتدائي	
48	%24	99	40	%20	85	ثانوي	
120	%60	251	80	%40	171	المجموع	
200						المجموع الكل	

ب- عينة الثبات:

قام الباحثان باختيار عينة من المرشدين التربويين لاستخراج ثبات، اذ تم اختيارها من عينة التي تم تحديدها للتحليل الاحصائي، اذ بلغت عينة الثبات (40) من المرشدين والمرشدات، اذ تشير الجلي الى ان كلما زاد حجم العينة كلما ارتفع ثبات الاختبار (الجلي، 2005، 12).

ثالثاً: أداة البحث: بعد ان اطلع الباحثان على عدد من الدراسات السابقة التي اعدت مسبقاً لقياس أنماط الصبر لم يعثرا على مقياس يتناسب وعينة البحث الحالي، الامر الذي استدعى الباحثان لأعداد مقياس لقياس أنماط الصبر لدى المرشدين التربويين الذين يمثلون مجتمع البحث، ومن دراسات أنماط الصبر التي اطلع عليها الباحثان للإفادة في اعداد مقياس البحث الحالي:

1- دراسة صالح، منشد (2018).

2- دراسة القحطاني، هديب (2021).

3- دراسة فرحان، محمد (2021).

وقد مرت عملية اعداد مقياس لأنماط الصبر لدى المرشدين التربويين بعدد من الخطوات وهي:

1- تحديد مفهوم: اذ تبنى الباحثان تعريف سنسكر (Schnitker، 2005) لأنماط الصبر: والذي عرفه بأنه

قدرة الافراد واستعدادهم، لمواجهة المحن والإحباط والانتظار بهدوء.

(Schnitker، 81:2005)

2- صياغة فقرات المقياس: بعد اطلاع الباحثان على الادبيات والدراسات السابقة، وبعد تحديد مفهوم أنماط

الصبر، قام الباحثان بصياغة فقرات المقياس المكون من ثلاثة انماط وهي (الصبر على مشقة الحياة،

الصبر في السياق البين شخصي، الصبر على منغصات الحياة اليومية)، وبواقع (30) فقرة مقسمة لكل

مجال (10) فقرات، ولكل فقرة (5) بدائل وهي: (تتطبق علي بدرجة كبيرة جداً، تتطبق علي بدرجة كبيرة، تتطبق علي بدرجة متوسطة، تتطبق علي بدرجة قليلة، لا تتطبق علي ابداً) .

الصدق الظاهري (صلاحية الفقرات)، مقياس أنماط الصبر:

من أجل التعرف على صلاحية فقرات مقياس أنماط الصبر وقياس الصدق الظاهري له، عرض الباحثان المقياس بصورته الأولية المكون من (30) فقرة على (12) محكماً من المختصين ذوي الخبرة في مجال علم النفس والقياس والتقويم والإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الاختبار في الحكم على مدى ملائمة الاختبار للغرض الذي وضع من أجله، وفي ضوء ما قرره المحكمين تمّ تعديل بعض الفقرات، وقد اعتمد الباحثان على قيمة مربع كاي المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05)، وهي توازي نسبة 80% فأعلى من آراء المحكمين بوصفها نسبة موافقة على الفقرات وفي ضوء آراء المحكمين، ليصبح المقياس المطبق لعينة التحليل الاحصائي يتكون من (30) فقرة والجدول (3) يوضح آراء المحكمين على صلاحية الفقرات مقياس أنماط الصبر.

جدول (3)

النسبة المئوية وقيمة مربع كاي لآراء المحكمين لصلاحية فقرات مقياس أنماط الصبر

الاختبار	رقم الفقرات	الموافقون		غير الموافقون		قيمة كاي		مستوى الدلالة
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	المحسوبة	جدولية	
أنماط الصبر	1,3,5,6,10,14, 27,19,23,24,28	12	100%	صفر	0%	12	3.84	دالة
	2,4,7,16,17, 18,20,22,25,29	11	95%	1	5%	8.33	3.84	دالة
	8,11,12,13, 15,9,21,26,30	10	91%	2	9%	5.33	3.84	دالة

التحليل الاحصائي لفقرات مقياس أنماط الصبر:

تهدف عملية التحليل الاحصائي للفقرات الى الكشف عن الخصائص السيكمومترية، اذ ان الخصائص السيكمومترية تعتمد بدرجة عام وبدرجة كبيرة على خصائص فقراتها (Smith, 1966:60)، ان تحديد قدرة المقياس

معيارية المرجع في قياس ما وضعت لقياسه، يتوقف على مدى ما يتوفر فيها من خصائص سيكومترية متمثلة بصدق فقراتها وثباتها (حبيب وكاظم، 2018: 22).

1- القوة التمييزية مقياس أنماط الصبر:

يسعى الباحثان للقيام بعملية تحليل الفقرات لاستخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس، إذ أشار (Ebel، 1972)، إلى أن الهدف الرئيسي من تحليل الفقرات هو الإبقاء على الفقرات المميزة للمقياس (Ebel، 1972: 393)، فضلاً عن استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المفحوصين والإبقاء على تلك التي تميز بينهم (Ebel & Frisbille، 2009: 294).

وقد تم التحقق من القوة التمييزية للفقرات باستعمال أسلوب المجموعتين، إذ قام الباحثان بالخطوات الآتية في حساب القوة التمييزية للفقرات كالآتي:

اختار الباحثان عينة والبالغ عددها (200)، وتم ترتيب الدرجات التي حصل عليها من الأعلى درجة إلى الأدنى درجة، كما اختار الباحثان (27%) عليا و(27%) الدنيا، عند تحليل مفردات المقياس بالاعتماد على نسبة (27%) الأفراد في كل من المجموعتين المتطرفتين واستبعاد نسبة (46%) الوسطى، وبلغ أفراد المجموعة العليا (54)، والمجموعة الدنيا (54)، من المرشدين التربويين.

حلل الباحثان كل فقرة من فقرات المقياس لاختبار قوة تمييزها، باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، وبعد إجراء التحليل الإحصائي ظهر أن فقرات كل نمط من الأنماط مميزة عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (106)، إذ تبين أن القيم التائية المستخرجة هي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96)، لذا عدت الفقرات جميعها مميزة، كما في الجدول (4).

جدول (4)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لتمييز الفقرات لمقياس أنماط الصبر

ت	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة المحسوبة	التائية	الدلالة
1	المجموعة العليا	4.1667	.79503	4.823		دالة
	المجموعة الدنيا	3.4630	.71935			
2	المجموعة العليا	4.4074	.71424	6.134		دالة
	المجموعة الدنيا	3.4074	.96189			
3	المجموعة العليا	4.1296	.89118	2.802		دالة
	المجموعة الدنيا	3.5926	1.09059			
4	المجموعة العليا	3.8519	.89879	3.376		دالة
	المجموعة الدنيا	2.6111	.91973			
5	المجموعة العليا	4.9815	.81242	3.331		دالة
	المجموعة الدنيا	3.2037	.91897			
6	المجموعة العليا	4.1296	.72804	3.376		دالة
	المجموعة الدنيا	2.9074	.93705			

7	المجموعة العليا	4.2222	.83929	2.525	دالة
		3.7778	.98415		
8	المجموعة العليا	4.4259	.66167	2.023	دالة
		4.0926	1.01440		
9	المجموعة العليا	4.1296	.82522	2.008	دالة
		3.7963	.89821		
10	المجموعة العليا	2.9074	.78352	4.116	دالة
		3.7593	.58067		
الصبر في السياق الين شخصي	1	4.1481	.85578	5.559	دالة
		3.2593	.80529		
	2	4.5926	.74018	7.029	دالة
		3.4444	.94503		
	3	3.3333	1.00939	4.399	دالة
		2.0556	1.05360		
	4	4.0741	.90807	4.053	دالة
		3.3704	.89646		
	5	3.9259	.88705	2.067	دالة
		3.5741	.88172		
	6	4.4815	.69338	3.712	دالة
		3.8704	.99140		
	7	4.1667	.74606	3.699	دالة
		3.5370	1.00401		
	8	4.2222	.81650	2.271	دالة
		3.8519	.87755		
	9	4.2222	.90422	2.159	دالة
		3.8333	.96642		
	10	4.4074	.74018	3.530	دالة
		3.7963	1.03486		
الصبر على منغصات الحياة اليومية	1	4.0370	.84592	6.694	دالة
		2.6667	1.24385		
	2	3.1852	1.11717	4.257	دالة
		2.2407	1.13162		
	3	4.0556	.78708	3.826	دالة
		3.5000	.72032		
	4	4.2037	.80984	3.837	دالة
		3.5000	1.07721		
	5	4.0556	.89899	4.479	دالة
		3.2407	.98929		
	6	3.3148	.92805	4.303	دالة

		1.97488	2.2593	المجموعة الدنيا	
دالة	5.661	.85578	4.1481	المجموعة العليا	7
		.73758	3.2778	المجموعة الدنيا	
دالة	2.773	1.05691	3.5741	المجموعة العليا	8
		.87775	3.0556	المجموعة الدنيا	
دالة	5.091	.63334	4.2963	المجموعة العليا	9
		.86147	3.5556	المجموعة الدنيا	
دالة	3.925	.60397	4.5556	المجموعة العليا	10
		.84675	4.0000	المجموعة الدنيا	

الاتساق الداخلي (صدق فقرات المقياس): تم حساب الاتساق الداخلي كالتالي:

2- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي اليه مقياس أنماط الصبر:

استخرج الباحثان معاملات الارتباط بهذا الأسلوب لمعرفة الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة النمط الذي تنتمي اليه، وذلك لغرض التأكد من صدق الفقرات المقياس، في كل نمط، استخدم معامل ارتباط بيرسون، اذ اتضح ان جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (198)، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول رقم (5)

معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي اليه مقياس أنماط الصبر

ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط
1	.688	1	.530	1	.608
2	.531	2	.385	2	.610
3	.763	3	.599	3	.532
4	.684	4	.627	4	.445
5	.636	5	.621	5	.592
6	.379	6	.618	6	.636
7	.611	7	.563	7	.638
8	.644	8	.674	8	.743
9	.690	9	.652	9	.758
10	.620	10	.684	10	.650

3- مصفوفة الارتباط الداخلي لاستقلالية الانماط الرئيسية لمقياس أنماط الصبر:

للتعرف على مدى استقلالية الانماط في قياسها لمفهوم أنماط الصبر، تم إيجاد معاملات الارتباط الداخلية بين الدرجة الكلية لكل نمط من أنماط الصبر، لذا اعتمد الباحثان في حساب معاملات الارتباط بيرسون، ويتبين من الجدول (6) ان جميع الارتباطات دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (198). جدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

قيم معاملات الارتباط علاقة النمط بالنمط الاخر مصفوفات ارتباطية لمقياس أنماط الصبر

أنماط الصبر			المتغير	الصبر
الصبر على منغصات الحياة اليومية	الصبر في السياق البين شخصي	الصبر على مشقة الحياة	الابعاد	
		1	الصبر على مشقة الحياة	
	1	.543	الصبر في السياق البين شخصي	
1	.560	.449	الصبر على منغصات الحياة اليومية	

صدق المقياس: ويقصد به ان يقيس المقياس او الاختبار ما وضع من اجل قياسه، بمعنى ان الاختبار الصادق يقيس الوظيفة المخصص لقياسها لا يقيس شيئاً اخر (ملحم، 2017: 318) وقد تحقق الباحثان من نوعين من الصدق وهي كالتالي:

- الصدق الظاهري:

تمثل هذا النوع من الصدق من خلال عرض الباحثان لفقرات المقياس قبل تطبيقه على مجموعة من المحكمين الذين يتصفون بخبرة تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات الاختبار في قياس الخاصية المراد قياسها، مما جعل الباحثان مطمئنان الى آرائهم ويأخذان بالأحكام التي يتفق عليها معظمهم.

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في البحث الحالي من خلال عرض فقرات مقياس أنماط الصبر على (12) محكماً والموضحة أسمائهم في الملحق رقم (1).

- صدق البناء:

يقصد بصدق البناء انه تحليل معنى درجات الاختبار في ضوء مفاهيم سيكولوجية محددة، وهناك عدة اساليب يلجأ اليها الباحثين لأيجاد معاملات الارتباط ولإيجاد العلاقة بين درجات الاختبار (حبيب وكاظم، 2018: 27)، وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي عن طريق احتساب مؤشرات تمييز الفقرات واستخراج العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية ودرجة الفقرة للمقياس، أذ تعد كل هذه الاجراءات مؤشراً على صدق البناء.

- **ثبات المقياس:** يشير ثبات المقياس أو الاختبار إلى دقة واتساق درجات ذلك المقياس في قياس ما يجب قياسه، وإعطاء نفس النتائج أو نتائج متقاربة، عند تكرار عملية القياس على المختبرين أنفسهم، وبذلك يعد الثبات مؤشراً على درجة الاتساق (حبيب وكاظم، 2018: 31).

ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث طريقتين هما:

أ- طريقة الاختبار - إعادة الاختبار Test-Retest:

ولغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة فقد أعيد تطبيق المقياس على عينة الثبات التي تكونت من (40)، مرشد ومرشدة وبفاصل زمني بلغ (4) أسابيع من التطبيق الأول، إذ وضح المتخصصين بأن إعادة تطبيق المقياس لغرض التعرف على ثباته يجب أن يكون بين أربع أسابيع وثمانية أسابيع من التطبيق الأول ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني (حسن، 2016: 516)، وبلغ معامل الارتباط (0.803) للمقياس، وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار إجابات الأفراد على المقياس عبر الزمن.

ب- معادلة ألفا كرونباخ:

وقد أستخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات العينة الأساسية البالغة (200)، مرشد ومرشدة وباستعمال معادلة كرونباخ بلغ معامل ألفا (0.822) وهو معامل ثبات جيد والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

قيم الثبات بطريقة اختبار وإعادة اختبار والفاكرونباخ

قيمة الثبات لمقياس أنماط الصبر	
إعادة الاختبار	الفاكرونباخ
0.803	0.822

المقياس بصيغته النهائية:

تألفت أداة القياس من ثلاثة مقاييس فرعية تمثل أنماط الصبر الثلاثة (نمط الصبر على مشقة الحياة، الصبر في السياق البين شخصي، الصبر على منغصات الحياة اليومية)، وكانت بدائل الإجابة خمس بدائل (تطبق على بدرجة كبيرة جداً، تنطبق على بدرجة كبيرة، تنطبق على بدرجة متوسطة، تنطبق على بدرجة قليلة، لا تنطبق على ابداً)، وإن أعلى درجة لكل نمط (50) درجة وأما أقل درجة هي (10) درجات.

الوسائل الإحصائية: اعتمد الباحث على الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss).

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: أنماط الصبر لدى المرشدين التربويين.

من أجل التعرف على أنماط الصبر لدى المرشدين التربويين، قام الباحثان باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (199)، وكما موضح في الجدول رقم (8).

جدول (8)

الاختبار التائي T- test لعينة واحدة للتعرف على أنماط الصبر

حجم العينة	المكونات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
200	الصبر على مشقة الحياة	38.2600	2.67736	199	30	43.630	1.96	دالة
	الصبر في السياق البين شخصي	38.3950	3.32328		30	35.725		دالة
	الصبر على منغصات الحياة اليومية	36.7650	3.26082		30	29.340		دالة

وفي ضوء النتائج أعلاه يرى الباحثان بأن الطبيعة العامة لعمل المرشدين التربويين، وما تتطلبه من صبر وقدرة عالية لمواجهة المشكلات، الامر الذي جعلهم يكتسبون خبرات ومهارة في مواجهة المواقف في العمل والحياة العامة، بعزيمة وصبر وتحمل، اذ أظهرت النتائج الإحصائية ان نمط الصبر على مشقة الحياة سجل اعلى أنماط الصبر، وبالتالي تمتعهم بمستويات جيدة على مقياس أنماط الصبر، من خلال ما يمتلكوه من سمات شخصية إيجابية مثل المرونة في مواجهة المشكلات وضبط النفس خلال مواجهة مواقف مستقرة وغيرها خلال حياتهم اليومية.

ثانياً: دلالة الفروق في أنماط الصبر تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

من اجل التعرف على أنماط الصبر وفقاً لمتغير الجنس، قام الباحثان باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (198)، وكما موضح في الجدول رقم (9).

جدول (9)

نتائج الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين للتعرف الى الفرق في أنماط الصبر وفقاً لمتغير الجنس

(ذكور، اناث)

المتغيرات	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
الصبر على مشقة الحياة	ذكر	80	38.0250	2.71878	198	1.014	1.96	غير دالة
	انثى	120	38.4167	2.64919				
الصبر في السياق البين شخصي	ذكر	80	37.9250	3.15737	198	1.640	1.96	غير دالة
	انثى	120	38.7083	3.40636				
الصبر على منغصات الحياة اليومية	ذكر	80	35.7125	3.70833	198	3.855	1.96	دالة
	انثى	120	37.4667	2.72225				

في ضوء النتائج أعلاه تبين للباحثان ان المرشدين التربويين يمتلكون مستويات اعلى من المرشدين على نمط(الصبر على منغصات الحياة اليومية)، وربما يمكن إعادة ذلك الي طبيعة التكوين الانفعالي لدى الاناث، اذ تتسم الاناث بقدرة اكبر على التحمل وضبط النفس اثناء الانفعال، فضلاً عن ميل الاناث الى التعامل مع المشكلات باستراتيجيات هادئة ومرنة في مواجهة الضغوطات، وفي المقابل أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمطي الصبر (الصبر على مشقة الحياة، الصبر في السياق البين شخصي) بين الذكور والاناث، الامر الذي يوضح تساوي مستويات الصبر لدى الجنسين على النمطين المذكورين، ويمكن اعادة ذلك الى ان المرشدين التربويين سواء ذكوراً او اناثاً يخضعون لتدريب مهني متماثل ويؤدون ادواراً متشابهة في العمل، الامر الذي يجعلهم مهنيين بطريقة متشابهة للتعامل مع المشكلات والوصول الى الأهداف التي يضعونها بأسلوب عقلائي وناجح .

ثالثاً: دلالة الفروق في أنماط الصبر تبعاً لمتغير مكان العمل (ابتدائي، ثانوي).

من اجل التعرف على أنماط الصبر وفقاً لمتغير مكان العمل، قام الباحثان باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (198)، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

نتائج الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين للتعرف الى الفرق في أنماط الصبر وفقاً لمتغير مكان العمل (ابتدائي، ثانوي)

المتغيرات	مكان العمل	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة
						المحسوبة	الجدولية	
الصبر على مشقة الحياة	ثانوي	88	38.0568	2.42287	198	0.951	1.96	غير دالة
	ابتدائي	112	38.4196	2.86211				
الصبر في السياق البين شخصي	ثانوي	88	38.6477	3.30461	198	0.953	1.96	غير دالة
	ابتدائي	112	38.1964	3.33920				
الصبر على منغصات الحياة اليومية	ثانوي	88	37.7727	2.60736	198	4.019	1.96	دالة
	ابتدائي	112	35.9732	3.50665				

نظراً للنتائج أعلاه تبين للباحثان بأن المرشدين التربويين الذين يعملون في المدارس الثانوية يمتلكون مستويات اعلى نمط (الصبر منغصات الحياة اليومية) على مقارنة بالمرشدين التربويين العاملين في المدارس الابتدائية، ويمكن إعادة ذلك الى طبيعة البيئة والفئة العمرية التي يتعامل معها المرشد التربوي، اذ ان المرشد التربوي في المرحلة الثانوية يتعامل مع طلبة في مرحلة التطور الانفعالي والاجتماعي، اذ يتسم طلبة المرحلة الثانوية بالتقلب السلوكي وعدم الاستقرار النسبي في السلوك نظراً لمرحلة المراهقة لديهم، الامر الذي يتطلب من المرشد تنظيم العمل والتعامل مع المشكلات بهدوء اكثر، وفي المقابل أظهرت النتائج عدم وجود ذات دلالة إحصائية في نمطي

(الصبر على منغصات الحياة اليومية، الصبر في السياق البين شخصي) بين مرشدي المرحلتين الابتدائية والثانوية، الامر الذي يوضح تقارب مستويات الصبر لديهم لاسيما من حيث الاستعداد لمواجهة المشكلات وتحمل ضغوطات الحياة بصبر وعزيمة، والتعامل مع الافراد الذين يعانون من مشكلات بهدوء والسيطرة على الغضب في المواقف المستقرة.

التوصيات:

- 1- اعداد برامج تدريبية تتضمن دورات وورش وندوات تثقيفية عن أهمية تحلي المرشدين التربويين بمختلف أنماط الصبر، بما يتناسب مع بيئة عملهم والفئات العمرية التي يتعاملون معها.
- 2- أهمية تعريف إدارات المدارس بالدور المهم الذي يعنى به المرشد التربوي في حل المشكلات التي تواجه التلاميذ والطلبة وإعطاء المرشدين أهمية بما يتناسب مع ذلك الدور، الامر الذي ينعكس على رفع كفاءتهم وزيادة قدرتهم على مواجهة المشكلات بصبر بهدوء واتزان اكثر.

المقترحات:

- 1- اجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي تستهدف شرائح أخرى من المجتمع لاسيما المعلمين والمدرسين لأهمية دورهم في بناء المجتمع والتأثير على الأجيال.
- 2- اجراء دراسة تستهدف العلاقة بين متغير أنماط الصبر وعلاقتها بمتغيرات نفسية أخرى.
- 3- اجراء دراسات مستقبلية تتناول أنماط الصبر وعلاقتها بالتنظيم الوظيفي لدى المرشدين التربويين.

المصادر العربية:

- الاسدي، سعد جاسم (2001): التعرف ميدانياً على اسهامات المرشد التربوي في توجيه الطلبة مهنيًا، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 41.
- الجلي، سوسن شاكر (2005): أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مؤسسة علاء الدين للنشر والتوزيع: دمشق.
- جوني، احمد عبد الكاظم، القزويني، امل ماجد كريم (2023): الصبر لدى المرشدين التربويين، مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، المجلد 14، العدد 2.
- حبيب، صفاء طارق، وكاظم، بلقيس حمود (2018): نظريتي القياس الحديثة والتقليدية، دار المنهجية: عمان.
- حسن، عزت عبد الحميد (2016)، الاحصاء النفسي والتربوي تطبيقاته باستخدام برنامج Spss، دار الفكر العربي: القاهرة.
- الراوي، حازم عبد القهار (1987)، الصبر والاقدام عبد العرب، بغداد، مطبعة الراية.
- الزبياري، صابر عبدالله (1997)، الخصائص السيكومترية لأسلوبي المواقف اللفظية والعبارات التقريرية في بناء مقاييس الشخصية، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.
- الشراوي، أنور محمد، (1992)، علم النفس المعرفي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية

- صالح، علي عبد الرحيم، وحسام محمد منشد (2018)، الاسهام النسبي لأنماط الصبر في التنبؤ بالمشاورة لدى طلبة كلية التربية، مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، المجلد 25، العدد 3.
- ضاري، ميسون كريم (2012)، التحمل النفسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة، جامعة بغداد، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد 34.
- طوالية، محمد عبد الرحمن، (2000م)، الرضا عن الدراسة لدى معلمي ومعلمات الحاسوب في المدارس الأردنية الحكومية، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، مجلد 9، عدد 18.
- عبد الرحمن، سعد (1998)، القياس النفسي، مكتبة الفلاح: الكويت.
- عبيدات، ذوقان، عبد الرحمن عدس، كايد عبد الحق (2012)، البحث العلمي النفسي والتقني والتواصلي، 14. دار دراسات القلب والتواصل والتوزيع، عمان، الأردن.
- عيسوي، عبد الرحمن (1988)، الإسلام والعلاج النفسي، دار النهضة العربية، بيروت.
- القحطاني، خالد مناحي هديب وعبدالله مناحي هديب (2021)، سمة الصبر وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مجلة الحث العلمي، المملكة العربية السعودية، جامعة الباحة، مجلد 22، العدد الثاني.
- ماضي، علي (1991)، النفس البشرية تكوينها واضطراباتها وعلاجها، بيروت، دار النهضة للنشر.
- ملحم، سامي محمد (2017)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة: عمان.
- المنجد، محمد صالح (2009)، الصبر، المملكة العربية السعودية، مجموعة زاد للنشر.
- النجار، نبيل جمعة صالح (2010)، القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجته، دار الحامد للنشر والتوزيع.

المصادر الإنكليزية:

- Dudley KC. (2003). Empirical development of a scale of patience. Morgantown, WV: West Virginia University.
- Ebel, R. L. (1972). Essentials of educational measurement. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ebel, Robert L. & Frisbie, David A. (2009): Essentials of Educational measurement, 5th ed., Phi learning private limited, New Delhi.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610.
- j.(Eds.)(1992) choice over time. New York: Russell sage foundation press. G. & Elster, - Loe wenstein
- Schnitker S.A. & Westbrook, J. T. (2014) Do good things come to those who wait? patience interentions to improve well-being. In A. C. parks and S. M. schuller (Eds.), 'the wiley Black well H and book of positive psychological Interentions. Chichester, UK: wiley - Black well.
- Schnitker, S. A. (2010). An examination of patience and well-being [Dissertation]. Davis, CA. University of California .
- Schnitker, S. A. & Emmons, R. A. (2007). Patience as a virtue: Religious and psychological perspectives. In Research in the Social Scientific Study of Religion, Volume 18 (pp. 177-207). Brill
- Simons, J. s. (2005) the Distress tolerance scale: Development and validation of a self-report measure . Motivation and Emotion, 29, 83 – 102.
- Sknnitker, S.A. (2005) . patience as avirtue and trait: creating a new measure. Poster session preshted at Gallup international positive psychology summit, was hington , De .
- Smith, M. (1966): The relationship between item validity and test validity psychometric, Vol. (1).

الملاحق

ملحق رقم (1) أسماء السادة المحكمين على مقياس أنماط الصبر

ت	اسم المحكم	التخصص	مكان العمل
1	أ. د. علي محسن ياس العامري	الارشاد النفسي	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية
2	أ. د. عدنان محمود عباس	الارشاد النفسي	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الإنسانية
3	أ. د. محمود شاكر عبد الرزاق	الارشاد النفسي	الجامعة المستنصرية/كلية التربية
4	أ. د. سناء حسين خلف	الارشاد النفسي	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الإنسانية
5	أ. د. غالب محمد رشيد الاسدي	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية
6	أ. د. ميثم عبد الكاظم هاشم	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية
7	أ. د. علي عباس اليوسفي	علم النفس التربوي	جامعة الكوفة/كلية التربية للبنات
8	أ. د. حيدر جليل عباس	قياس وتقويم	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية
9	أ. م. د. فاطمة كريم زيدان	الارشاد النفسي	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية
10	أ. م. د. ابتسام إبراهيم شحل	الارشاد النفسي	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية
11	أ. م. د. اريج حازم مهدي	الارشاد النفسي	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية
12	أ. م. د. هبه محمد علي	قياس وتقويم	جامعة واسط/كلية التربية للعلوم الإنسانية

ملحق رقم(2) مقياس أنماط الصبر بصيغته النهائية

نمط الصبر على مشقة الحياة						الفقرة	ت
لا تتطبق علي أبدا	تتطبق علي بدرجة قليلة	تتطبق علي بدرجة متوسطة	تتطبق علي بدرجة كبيرة	تتطبق علي بدرجة كبيرة جدا			
						اتمكن من مواجهة صعوبات الحياة بعزيمة	1
						ابذل جهودي لتحقيق المشاريع الخاصة بي	2
						لدي الصبر على مواجهة العقبات أثناء عملي	3
						اتمكن من السيطرة على غضبي عند مواجهة موقف حرج	4
						أشعر بالقلق عند مواجهة مشكلات أثناء عملي	5
						لدي القدرة على ضبط النفس في المواقف التي تثير الانفعال	6
						لدي قناعة بأن المستقبل افضل	7
						لدي الاصرار على تحقيق النجاح في عملي	8
						انظر الى مصاعب الحياة على انها دروساً تجعلني أكثر قوة	9
						اكون مستعداً لحل المشاكل المفاجئة	10

نمط الصبر في السياق البين شخصي						الفقرة	ت
لا تتطبق علي أبدا	تتطبق علي بدرجة قليلة	تتطبق علي بدرجة متوسطة	تتطبق علي بدرجة كبيرة	تتطبق علي بدرجة كبيرة جدا			
						اتمكن من السيطرة على سلوكياتي عند مواقف سيئة تجاهي	1
						أؤمن بمقولة ان الصبر مفتاح الفرج	2
						اشعر بالغضب إذ تأخر اصدقائي عن موعد بيننا	3
						أستطيع تحمل الأحداث المؤلمة	4
						لدي القدرة على السيطرة على انفعالاتي	5
						احافظ على أسراري الشخصية	6
						اكون هادئ عند التعامل مع شخص غاضب	7
						اعامل الأفراد من حولي بهدوء	8
						استخدم الصمت لتقليل التوتر والغضب عند مواجهة مشكلة ما	9
						إصر على النجاح في عملي	10

نمط الصبر على منغصات الحياة اليومية						ت
لا تنطبق علي أبدا	تنطبق علي بدرجة قليلة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	تنطبق علي بدرجة كبيرة	تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا	الفقرة	
					لدي القدرة على التوافق مع الاحداث الصعبة	1
					انزعج عند مخالفة الآخرين للقوانين والأنظمة	2
					اتكمن من مواجهة المواقف مهما كانت صعوبتها	3
					اتصرف بهدوء وحكمة عند مواجهة مواقف مستترة	4
					اتحمل ضغوط الحياة بهدوء	5
					انزعج من الروتين الملل في انجاز المعاملات	6
					أواجه الاخبار السيئة بصبر وتحمل	7
					أشعر بالضجر عند انقطاع التيار الكهربائي	8
					افضل التفكير بهدوء واتجنب الغضب الغير مبرر	9
					أتفائل خيراً عندما افكر في مستقبلي	10

أثر استراتيجية الخريطة الدلالية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية واستبقاءها لدى طلاب الصف الثاني

متوسط

The Effect of Using the Semantic Mapping Strategy on the Achievement and Retention of Arabic Language among Second Intermediate Grade Students

م.د. محمود أسعد طه الهاشمي

Asst. Prof. Mahmood Asaad Taha Al-Hashemi

جامعة كركوك/ كلية التربية الاساسية

University of Kirkuk / College of Basic Education

mahmood.a.taha@uokirkuk.edu.iq

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/12/14	2025/12/22

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى معرفة "أثر استراتيجية الخريطة الدلالية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية واستبقاءها لدى طلاب الصف الثاني متوسط". وللتحقق من الفرضيات، اختار الباحث 65 طالبًا من الصف الثاني المتوسط في محافظة كركوك في العام الدراسي 2024-2025. مثلت المجموعة أ، التي تضم 33 طالبًا استخدموا استراتيجية رسم الخرائط الدلالية، المجموعة التجريبية، بينما مثلت المجموعة ب، التي تضم 31 طالبًا اتبعوا الطريقة التقليدية، المجموعة الضابطة. أجرى الباحث تحليلًا إحصائيًا للمجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالمتغيرات التالية: عدد الأشهر بالترتيب الزمني، واختبارات المعرفة السابقة، والإنجازات الأكاديمية للوالدين، والذكاء. تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الخاصة باختبارات Z: يتم إجراء اختبار Z لعينتين مستقلتين لهما مجتمعان مختلفان لتحديد درجة تكافؤهما فيما يتعلق بالأهمية الإحصائية، وتم استخدام اختبار مربع كاي لتحليل النتائج. تم حساب ثبات الاختبار وصعوبته وقدرته على التمييز بين الأشياء المتشابهة باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وأظهرت النتائج تفوق أداء طلاب المجموعة التجريبية على أداء طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية الخريطة الدلالية/ التحصيل/ الاستبقاء/ الصف الثاني المتوسط/ قواعد اللغة العربية.

Abstract:

This study aimed to investigate the effect of using the semantic mapping strategy on the achievement and retention of Arabic language among second intermediate grade students. A sample of 65 students from Kirkuk Governorate for the 2024-2025 academic year was selected. Group A (n=33), taught using the semantic mapping strategy, represented the experimental group, while Group B (n=31), taught traditionally, represented the control group. The groups were statistically equivalent regarding chronological age (in months), prior knowledge, parental academic achievement, and intelligence (analyzed using the Z-test for two independent samples and the Chi-square test).

Test reliability, difficulty, and discrimination indices were calculated using Pearson's correlation coefficient. The results demonstrated the superiority of the experimental group over the control group in both achievement and retention tests.

Keywords: Semantic Mapping Strategy, Achievement, Retention, Second Intermediate Grade, Arabic Language.

التعريف بالبحث:

أولاً: مشكلة البحث

يعد التعليم من الركائز الأساسية التي تحظى باهتمام الشعوب والأمم، لما له من دور محوري في نهضتها وتقدمها. وقد أولت الدول هذا القطاع أهمية كبرى، فسخرت له الإمكانيات المتاحة بهدف الارتقاء به وتحقيق التطور المنشود. ونظراً لأهمية التعليم في مختلف مراحله، فقد نال اهتماماً واسعاً من التربويين لما له من أثر واضح في بناء شخصية الطالب السليمة وتنمية الجانب المعرفي لديه. ومع ذلك، لا تزال الطرائق التدريسية المعتمدة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية تقتصر غالباً على الحفظ والتلقين، مما يجعلها محدودة الأثر وضعيفة الفاعلية، الذي تبقى الطالب متلقياً سلبياً، واختلفت الآراء في أسباب الضعف، فمنهم من ردها إلى طبيعة المادة ومنهم من ردها إلى الكتب المقررة التي تتصف بالعقم والقصور، ومنهم من رآها في أساليب التقويم وطرائق التدريس المتبعة (عاشور والحوامة، 2007، ص106).

من خلال خبرة الباحث المتواضعة في مجال عمله في التعليم لاحظ بأنه هناك مشكلة في تحصيل واستبقاء الطلاب في مادة قواعد اللغة العربية، ويعتقد الباحث إن الصعوبة لا تكمن في قواعد اللغة العربية ذاتها، وإنما في الأساليب والطرق المستخدمة في عرضها وتبسيطها للمتعلمين، إذ إن الطريقة غير المناسبة قد تحول دون فهمها واستيعابها بالشكل المطلوب. و انطلاقاً من ذلك حيث يرى الباحث ضرورة السعي نحو تبني طرائق وأساليب واستراتيجيات تدريسية حديثة تسهم في تنمية قدرات المتعلمين على التعاون والعمل الجماعي مع زملائهم، بهدف إيجاد حلول للمشكلات التي تعترضهم، ومن هنا برزت لدى الباحث فكرة تجربة طريقة تدريسية حديثة تتمثل في استراتيجية الخريطة الدلالية، على أمل أن تسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب، حيث تسهم هذه الاستراتيجية في تفعيل دور الطالب، إذ لا يقتصر على الحفظ والاستماع، بل يمتد إلى منحه الفرصة للتفكير السليم، مع إخضاع هذا النهج للتجريب العملي لقياس فاعليته في تعزيز التحصيل والاستبقاء، لا سيما في مادة قواعد اللغة العربية. وبناءً على ما تقدم، تحددت مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر استراتيجية الخريطة الدلالية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية واستبقاءها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

ثانياً: أهمية البحث

لقد حلَّ عصر المنافسة والتفوق التكنولوجي محلَّ عصر الصراعات المسلحة. واليوم، تُعدُّ الإنجازات العلمية والقدرات التكنولوجية لأي دولة من أهم عوامل قوتها.

من هذا المنظور، أصبح العلم والتكنولوجيا عنصرين أساسيين في تحقيق السعادة الإنسانية. وهذا ما يُؤدِّي إلى تنقيف الناس حول العلم من خلال نظام التعليم العلمي، الذي يُعلِّمهم الطريقة الصحيحة للتعامل مع القضايا

العلمية المعقدة في جميع مجالات الحياة. وهذا يُسهّل عليهم اتخاذ القرارات بشأن الأوضاع الاجتماعية المتغيرة باستمرار والتي تُشكّل تهديداً لجميع جوانب الحياة (سيد علي وإبراهيم بسيوني، 2009، ص 7).

التعليم هو المبدأ الأساسي للتقدم البشري، في كل مكان وزمان، لأن جودة التنمية تعتمد عليه. فمن خلال التعليم، يُمكن للأفراد تعزيز قدرتهم على المعرفة والإبداع، ويمكنهم تعزيز قدرتهم على التعامل مع محن عالم يعاني من الصراعات، وانتشار المعلومات، والتقدم السريع. إذا أردنا أن ننشئ أفراداً، فيجب أن نعتني بهم وننمي شخصياتهم من خلال البرامج والسيناريوهات التعليمية المناسبة. (عطية، 2010، ص 15). ونظراً لأن مهمة التدريس مقسمة بين المعلمين، فيجب عليهم تعزيز الطلاب واعتبارهم كائنات ذكية ومبدعة، مع التركيز أيضاً على التخصصات العلمية والمناهج الرسمية. ركز التعليم التقليدي في المقام الأول على المنهج، مع اعتبار الحفظ هو الاهتمام الوحيد، متجاهلاً تفضيلات الطلاب.

مع ذلك، فإن التعليم الحديث هو عملية معقدة ومختلطة تتضمن مكونات نفسية وعاطفية وروحية وأخلاقية واجتماعية وجماهيرية، وكلها تهدف إلى تعزيز التنمية الشخصية والتكيف مع البيئة (أبو شعيرة، 2008، ص 17). تتطلب مهنة التدريس اليوم من المشاركين فيها أن يكونوا على دراية بأساليب التدريس الحديثة لكي يصبحوا حافزاً للتغيير الاجتماعي. في الآونة الأخيرة، أدى ظهور المناهج الحديثة إلى تغيير في العملية التعليمية من عملية قائمة على المادة الدراسية في المقام الأول إلى عملية قائمة على الطالب في المقام الأول. في هذا الصدد، يُعدّ الطلاب محور الأنشطة المُخطط لها التي تسعى إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية، بما في ذلك التطوير الذاتي (ملحم 2010، ص 245). تُعدّ الخرائط الدلالية أسلوباً تعليمياً حديثاً يُعزز نجاح الطلاب، ويُشجع التعاون، ويعزز الاحترام بينهم وبين المعلمين. تُسهّل هذه السمات تعاون الطلاب وفهمهم وتقييمهم ونمذجة المعلومات التي يقرؤونها، مما يُمكنهم من استيعاب واستيعاب محتوى المقرر الدراسي (الخليفي، 1997، ص 115).

تُعتبر الخرائط الدلالية شكلاً من أشكال الوعي المعرفي. فهي لا حدود لها، وتستخدم نهجاً بصرياً لتمثيل الروابط بين المفاهيم والمصطلحات العامة، بالإضافة إلى خصائصها الخاصة. هذه الارتباطات ليست مُحددة مسبقاً أو مُتسقة، بل هي عرضة للتغيير والتطور. كلما تنوعت مناقشات المعلم بشأن المعرفة، بما في ذلك تجارب الطلاب السابقة وأعمالهم الكتابية، زادت كمية المعلومات المُضمنة في الخريطة الدلالية.

تُكمن أهمية هذه الاستراتيجية في تحويل المعلومات المكتوبة إلى صيغة بصرية تربط المصطلحات الجديدة بالمعرفة الموجودة في ذهن القارئ. وهذا يُسهّل وضع الأفكار والمفاهيم في سياقها الأوسع (المسعودي، 2013، ص 99). إنّ هذه الاستراتيجية قد تكون فاعلة في تنمية التفكير لدى المتعلمين كونها تتيح الفرصة أمامهم لممارسة طرائق العلم، وعملياته، ومهاراته، والاستقصاء بأنفسهم وهنا يسلك الطالب سلوك العالم الصغير في بحثه وتوصله إلى النتائج (محمد، 2022، ص 184).

إن اللغة العربية من بين أقدم اللغات وأكثرها أصالة وبلاغة هي لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، فقد عجز العالم عن الاحاطة بها والبحث في اعجازها لذا هذه الخصائص التي امتازت بها جعلتها تنتشر في بقاع

العالم كلها واصبحت اللغة الرسمية في كثير من البلاد لذا فالأجدر بنا ان نعترف بها ونعمل على رقيها وتماسكها ونبذل الجهود من اجل التغلب على الصعاب التي تقف عائقاً امام التقدم في تعليمها (هراط، 2024، ص84). حيث تميزت اللغة العربية بتنوع أساليبها التعبيرية، وكثرة مجازاتها ومجال فنونها حتى سميت ((اللغة الشاعرة))، يقول العقاد (اللغة الشاعرة هي اللغة العربية وليس في اللغة التي نعرفها أو نعرف شيئاً كافياً عن أدبها، لغة واحدة توصف بأنها لغة شاعرة غير لغة الضاد، أو لغة الإعراب، أو اللغة العربية). (العقاد، ب ت، ص7).

يرى الباحث أن علم النحو في اللغة العربية لا يقتصر دوره على الإعراب فحسب، بل يتمثل كذلك في الكشف عن العلاقات النحوية والدلالية التي تربط بين الكلمات والجمل ضمن السياق، مما يسهم في تفسير المعاني بدقة وفهم النصوص فهماً متكاملاً.

تبرز أهمية علم النحو من أهمية اللغة ذاتها، فهو من أهم فروع اللغة العربية لأنه متصل ببناء الجملة السليمة وهو وسيلة لإتقان مهارات اللغة (القراءة والكتابة والحديث والاستماع). ذلك أن فهم اللغة يحتاج إلى فهم قواعدها النحوية التي تحكم نظامها وأبنيتها، فالنحو هو هندسة للجملة ذلك أن علم النحو هو الذي ينظم بناء الجمل ويحدد وظائف الكلمات فيها، (الدليمي، 2004، ص31).

بالإضافة إلى ما تتمتع به اللغة العربية من خصائص لغوية متميزة، فإنها تتفرد بمميزات تاريخية ودينية ولغوية تجعلها متفردة بين اللغات. فمن الناحية التاريخية، تُعد اللغة العربية حاملة لإرث حضاري كبير، إذ شكّلت وسيلة لنقل أسس الحضارة ومقومات التقدم إلى الإنسانية، وأسهمت في تطور المعارف في ميادين العلم والتطبيق على مر العصور.

يرى الباحث أنه لتحقيق أهداف منهج اللغة العربية، لا بد من استخدام أساليب تدريس فعّالة لنقل محتوى المنهج وتجاريه إلى الطلاب وتحفيزهم على المشاركة في النقاشات، مما يؤدي بدوره إلى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. استراتيجية رسم الخرائط الدلالية هي أسلوب لتشجيع الطلاب على التعاون فيما بينهم. ومن خلال تنمية روح التعاون والاحترام بين المعلمين والطلاب (وسيلة تواصل بينهما)، تُعزز هذه الاستراتيجية أيضاً قدرة الطلاب على فهم المعلومات التي يقرؤونها وإعادة إنتاجها وتقييمها. فإذا استطاع الطلاب استيعاب هذه المعلومات، فسيساعدتهم ذلك على فهم واستيعاب المادة التي يحاولون تعلمها. (الخليفي، 1997، ص 115).

اليوم يُحدّد الإنجاز عادةً بنجاح الطلاب في المساعي التعليمية العامة أو المتخصصة، لأنه اكتساب المعرفة والقدرات المتعلقة بالمواقف الحالية أو المتوقعة وأن النجاح هو النتيجة النهائية للتعليم.

تتأثر مستويات النجاح والأداء بعوامل متعددة، منها الإطار الزمني للدراسة، مما يؤثر على العلاقة بين التعلم والتطبيق. يستخدم المعلمون كلمة "إنجاز" لوصف قدرة الطلاب على تحقيق أهداف تعليمية محددة. على الرغم من محدودية استخدام هذه الكلمة، إلا أنها يمكن تطبيقها على جميع مجالات التنمية البشرية الفعالة. السلوك (علام، 2006، ص. 122).

إن الأداء الناجح مفيد للمعلمين لأنه يوضح قيمة أساليب التدريس التي يستخدمونها في العملية التعليمية (أبو جادو، 2003، ص. 41). يصف الأداء الناجح التقدم الفعلي للطلاب من حيث الأهداف التي يفهمونها بالفعل. وهذا يساعد المعلمين أيضًا في تقييم فعالية الأساليب التي يستخدمونها لهيكلة العملية التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، تساعد النجاحات في تحديد الجوانب الإيجابية لأداء الطلاب، مما يسهل الجهود المبذولة لتعزيز هذه الجوانب وتحديد الجوانب السلبية لأداء الطلاب وتحسينها (أبو جادو، 2003، ص. 41).

يتضمن الاحتفاظ بالمعلومات أو تخزينها استراتيجيات وعمليات معرفية تهدف إلى الحفاظ على المعلومات التي تم اكتسابها وتذكرها مسبقًا. تخضع هذه المعرفة المكتسبة لعمليات معقدة يتم استيعاب بعضها في الهياكل المعرفية والحفاظ عليها لفترة طويلة من الزمن، بينما يتم الاحتفاظ بمعلومات أخرى لفترة زمنية أقصر (قطامي ونايفة، 1998، ص. 107). ويتأثر ذلك بعوامل متعددة، منها التزام الطلاب بترميز المعلومات ومعالجتها، وقيمة المعلومات بالنسبة لهم، ووجود محفزات سابقة أو معلومات ذات صلة، وطبيعة ونوعية المعلومات (الزغول والهنداوي، 2004، ص 253).

ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى معرفة اثر استراتيجيه الخريطة الدلالية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية واستبقاءها لدى طلاب الصف الثاني متوسط.

رابعاً: فرضيتا البحث

يتم التحقق من الهدف من خلال الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1- "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستخدام استراتيجية الخريطة الدلالية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل".

2- "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في الاستبقاء".

خامساً: حدود البحث

1. الحدود البشرية: عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس النهارية في مديرية تربية كركوك (مركز كركوك).

2. الحدود المكانية: إحدى المدارس الثانوية لمحافظة كركوك المركز التابعة لمديرية تربية كركوك.

3. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني (الكورس الثاني) للعام الدراسي 2024/2025.

4. الحدود العلمية: سبعة موضوعات من موضوعات مادة قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها في الكورس الثاني أثناء العام الدراسي 2024/2025م وهي: (المتنى والملحق به وجمع المذكر السالم والملحق به

وجمع المؤنث السالم والملحق به وجمع التكسير والممنوع من الصرف والأسماء الخمسة وأدوات الاستفهام).

سادساً: تحديد المصطلحات

أولاً: الأثر:

وعرفه الجرجاني (2007) بأنه:

له ثلاثة معاني الأول: بمعنى النتيجة، وهو الحاصل من الشيء، والثاني: بمعنى العلامة، والثالث: بمعنى الجزء. (الجرجاني، 2007: 15)

ويعرف الباحث الأثر اجرائياً بأنه:

هي النتيجة المتحققة بالفعل والمتبقية من جراء تدريس طلاب الصف الثاني متوسط (عينة الدراسة) المجموعة التجريبية على وفق استراتيجية الخريطة الدلالية والمجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية في مادة قواعد اللغة العربية.

ثانياً: الخريطة الدلالية

عرفها (الادغم، 2004) بأنها:

"استراتيجية تدريسية، لإعادة تنظيم النص المقروء في شكل رسوم بيانية وتخطيطية تقوم على وضع التفاصيل الجزئية في علاقات مع الافكار الرئيسية، والمفاهيم الاساسية في ارتباط مع المفاهيم الفرعية، من خلال المناقشة المتبادلة بين المعلم والمتعلم لمعلومات النص المقروء، ومعلومات التلاميذ السابقة" (الادغم، 2004، ص7). ويعرف الباحث الخريطة الدلالية اجرائياً بأنه:

هي استراتيجية تدريسية يعتمد عليها الباحث مع طلاب الصف الثاني المتوسط (المجموعة التجريبية) في تدريس مادة قواعد اللغة العربية، تقوم على تصنيف النصوص وتحويلها إلى مخططات بصرية متنوعة، يتم من خلالها تنظيم المعلومات وتفصيلها بشكل يساعد على تعزيز الفهم، وتيسير عملية التعلم والاستيعاب.

ثالثاً: التحصيل

عرفه (البابي، 2013) بأنه:

"مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي". (البابي، 2013، ص349)

ويعرف الباحث التحصيل اجرائياً بأنه:

هذا هو أداء طلبة المرحلة المتوسطة في السنة الثانية في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث لتقييم مدى إتقانهم للمعلومات والمهارات المستهدفة في قواعد اللغة العربية بعد إجراء التجربة.

رابعاً: مادة اللغة العربية

عرفها (مصطفى، 2014):

"بأنها" مجموعة من الأصوات التي تتجمع لتكون كمات لها معان عرفية، وهذه تتجمع لتكون تراكيب وجمالاً تعبر عن أحاسيس وأفكار متنوعة، وكل ذلك يتم طبقاً لقوانين معينة خاصة بكل لغة تبدأ بقوانين الأصوات ثم الصرف ثم التراكيب وتنتهي بالمعنى". (مصطفى، 2014، ص 37)

ويعرف الباحث التحصيل اجرائياً بأنه:

ما يتضمنه كتاب مادة قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلاب الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي 2025/2024م من موضوعات نحوية وصرفية المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية جمهورية العراق.

خامساً: الإستبقاء

عرفه (ابوفلجة، 1996) بأنه:

"مدى مقدرة التلميذ على احتفاظه بالمفاهيم العلمية الدراسية بعد مدة محددة من دراسته لها بواسطة اختبار تحصيلي سابق" (ابو فلجة، 1996، ص 300).

ويعرف الباحث الاستبقاء اجرائياً بأنه:

إنها قدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى ومن ثم استرجاعها لاحقاً، والتي تمكنهم من الإجابة على أسئلة حول اختبار مؤجل يتم إجراؤه بعد أسبوعين من الاختبار الأول، ويتم قياسها من خلال درجة نجاحهم في الاختبار..

رابعاً: المرحلة المتوسطة:

"هي المرحلة الدراسية التي تلي المرحلة الابتدائية ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وتشمل الصفوف (الأول والثاني والثالث) المتوسط ووظيفة هذه المرحلة اعداد الطلبة الى مرحلة دراسية أعلى هي المرحلة الاعدادية ". (جمهورية العراق، 1996، ص 4)

ويعرف الباحث للصف الثاني المتوسط اجرائياً بأنه:

هذه هي السنة الثانية من المرحلة الإعدادية، تلي السنة الابتدائية وتسبق السنة التحضيرية. في هذه المرحلة، أي في سن الرابعة عشرة، يركز الطلاب على المواد العلمية والأدبية..

الإطار النظري:

يتناول هذا الجانب الأسس النظرية للبحث الحالي والدراسات السابقة، بما في ذلك:

مقدمة:

البنائية نظرية حديثة تستكشف التعلم والتعليم والعلاقة بينهما. وبشكل أكثر تحديداً، تشرح الافتراضات والمبادئ التي تميز البنائية عن غيرها من النماذج التعليمية، وتشرح كيف يمكن لعمليات التعلم أن تُوجّه ترتيبات العالم الواقعي في بيئات صفية أكثر فعالية. (الخرزلة، 2011، ص 215).

جذور البنائية ليست جديدة، إذ تعود إلى عصر سقراط وأفلاطون وأرسطو. وتتجلى بشكل خاص في كتابات أغسطس، الذي قال في منتصف القرن الثالث الميلادي: "لا بد من الاعتماد على التجربة الحسية للبحث عن الحقيقة". (قطامي، 2013، ص 752).

أولاً: إستراتيجية الخريطة الدلالية

مفهوم الخريطة الدلالية:

يستخدم اللغويون التطبيقيون مبادئ أساسيين في الاستخدام التعليمي للخرائط الدلالية:

أ- نظرية المخطط العقلي

ب- نظرية دلالات الألفاظ

النظرية الأولى (نظرية المخطط الذهني) هي أن الأفراد لديهم مخططات ذهنية مُصممة مسبقاً تحتوي على معلومات معروفة ومفهومة مسبقاً. تُسهّل هذه الهياكل إنشاء شبكات معرفية تُمثل مجالات معرفية محددة. تُسمى هذه الشبكات المخططات أو الهياكل الداخلية. عندما يواجه الدماغ البشري مفهوماً جديداً، فإنه يتعرف عليه أولاً، ثم يُفسره بناءً على المعرفة السابقة المُخزّنة في هذه الأطر والشبكات. تُخزّن هذه الأطر البيانات المُكتسبة وتستخدمها لدمج المعلومات والمعارف الجديدة. (شانيل وغان، 1983، ص 556-557)

يرى الباحث أن استراتيجية الخريطة الدلالية تمثل أداة تفسيرية تُستخدم في تدريس قواعد اللغة العربية، حيث يقوم المعلم والطلاب انشاء النص وتنظيم محتواه في خريطة دلالية تتماشى مع البنية المعرفية للطلاب، وتشبه في تصميمها الشبكات الذهنية التي يستخدمونها في الفهم والمعالجة.

النظرية الثانية (النظرية الدلالية) تستند إلى مفهوم أن مفردات اللغة والتعريفات لا تتكون من قائمة عشوائية من الكلمات، بل ترتبط بعلاقات معقدة ومتراصة (شانيل وجوان، 1981، ص 17). يتم تنظيم هذه القوائم في مجالات عامة متعددة، ولكل مجال مجالات فرعية متعددة.

يتكون كل مجال فرعي من مجموعة من الكلمات المتشابهة، ولكنها مرتبطة، بمعنى مشترك. يرتبط كل مجال بمجالات أخرى عبر ارتباطات مختلفة، على غرار الدماغ البشري (مكارثي، 1990، ص 130). عندما يعالج الدماغ البشري المعلومات حول مجال معين، فإنه يربط جميع الكلمات وتعريفاتها بالمجال. على سبيل المثال، عندما يتم الوصول إلى المعلومات المتعلقة بالبرق، فإنها تؤدي إلى كلمات مثل الرعد والمطر والرياح والبرد والساخن. الخرائط الدلالية هي شكل من أشكال النظرية الدلالية التي تستخدم لتوضيح معنى الكلمات. يحدث هذا عندما يناقش المعلم والطلاب موضوعاً ما، فيُقسّمونه إلى مكونات أصغر وأكبر، ويربطون هذه المكونات بناءً على أوجه التشابه والتفاعل (عطية، 1999، ص 74).

نتيجةً لذلك، تتكون استراتيجية رسم الخرائط الدلالية بشكل أساسي من النماذج الذهنية والنظرية الدلالية. يستفيد المعلم من المعرفة السابقة المُخزّنة في النموذج الذهني للطلاب، ثم يساعده على تصنيف هذه المعلومات وربطها في خريطة دلالية موضوعية قبل القراءة. بعد قراءة النص، يناقش المعلمون المعلومات ويحلّلونها، ثم يُعيدون

تنظيمها في مجالات متشابهة ومرتبطة لإنشاء خريطة دلالية موضوعية. يُسهّل هذا ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة واكتساب معلومات جديدة. (الأدغم، 2004، ص 24)

خطوات إنشاء الخريطة الدلالية: تُشير النظرية الأولى (المخططات الذهنية) إلى أن الأفراد لديهم هياكل ذهنية تُمثّل المعلومات المعروفة مسبقاً، بالإضافة إلى المعلومات المكتسبة. تُسهّل هذه الهياكل إنشاء شبكات معرفية تُمثّل مجالات معرفية مُحدّدة. تُسمّى هذه الشبكات بالمخططات (الهياكل) أو المكونات الداخلية. عندما يواجه الدماغ البشري مفهوماً جديداً، فإنه يتعرّف عليه أولاً، ثم يُفسّره بناءً على المعرفة السابقة المُخزّنة في هذه الأطر والشبكات. بدورها، تُخزّن هذه الهياكل والشبكات البيانات المكتسبة وتستخدمها لفهم المعلومات والمعرفة الجديدة. (شانيل وغوان، 1983، ص 556-557).

استراتيجية الخريطة الدلالية هي إطار عمل لنظرية المخططات، تُستخدم في تدريس اللغات العربية. أعاد المعلمون والطلاب إنشاء النص وترتيبه في خريطة دلالية مُرتبطة باللغة العربية، وهذا يُشبه شبكة المخططات الخاصة بالطلاب ويتسق معها.

تقوم النظرية الثانية (النظرية الدلالية) على الاعتقاد بأن المفردات والتعريفات في اللغة ليست مُكوّنة من تشكيلة عشوائية. إنها ليست مشتقة من الكلام، بل من قائمة معقدة من الكلمات المترابطة والتي لها تركيبة معقدة (شانيل وغوان، 1981، ص 17).

يتم تصنيف هذه المجالات حسب طبيعتها العامة، ولكل منها أقسام متعددة. يتكون كل فرع من مجموعة من الكلمات التي لها معنى متشابه، ولكن مختلف. يرتبط كل مجال بمجالات أخرى عبر اتصالات مختلفة، والتي تشبه الدماغ البشري (مكارثي، 1990، ص 130).

عندما ينشغل الدماغ البشري بمعرفة مجال معين، فإنه يتذكر الكلمات والتعريفات المرتبطة بالمجال. على سبيل المثال، عند الوصول إلى المعلومات المتعلقة بالبرق، فإنه يتذكر كلمات مثل الرعد والمطر والرياح والبرد والساخن. الخرائط الدلالية هي تطبيق النظرية الدلالية على تحليل الكلمات. يحدث هذا عندما يناقش المعلم والطالب موضوعاً ما، فيُقسّم الموضوع بعد ذلك إلى عناصر أصغر يسهل التعامل معها، وترتبط هذه العناصر بناءً على أوجه التشابه والتفاعل (عطية، 1999، ص 74).

نتيجةً لذلك، تُعدّ استراتيجية رسم الخرائط الدلالية مزيّجاً من النماذج العقلية والنظرية الدلالية. ويُقصد دمجها معها. يكتسب المعلم المعرفة السابقة المخزنة في النموذج الذهني للطلاب، ثم يتعاون معهم لتجميع المعلومات في فئات متشابهة وربطها بنفس درجة الارتباط الدلالي قبل القراءة. بعد قراءة المقالة، يناقش المعلمون المعلومات ويحولونها، ثم يحولونها إلى مساحة متشابهة ومتناسكة، ممثلةً بخريطة دلالية موضوعية. هذا يُسهّل ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة واكتساب معلومات جديدة. (الأدغم، 2004، ص 24).

خطوات بناء الخريطة الدلالية:

عند رسم خريطة المفاهيم الدلالية، من المهم اتباع بعض القواعد العامة التي تُقسّم إلى الخطوات التالية:

الخطوة 1: جلسة العصف الذهني:

خلال هذه المناقشة، يصف المعلم سمات الشيء للطلاب. لهذه الجلسة فوائد تعليمية متعددة، منها سهولة تطبيقها (لا تتطلب تدريباً مكثفاً)، وفعاليتها من حيث التكلفة (لا تتطلب سوى مساحة، وسبورة، وورق، وأقلام)، وتفاعلها، وتطوير أساليب التفكير الإبداعي والعملية. بالإضافة إلى ذلك، فإن السماح للطلاب بالتعبير عن أفكارهم دون تدخل من الآخرين يزيد من ثقتهم بأنفسهم (زيتون، 2001، ص 578).

الخطوة 2: التجميع:

خلال هذه المرحلة، يجمع المعلم المعلومات مع الطلاب لتنظيمها في فئات متشابهة. هذا يُسهّل عليهم فهم الروابط بين الأفكار وتنظيم المعلومات بطريقة منطقية ومتسقة.

الخطوة 3: التجميع:

يشجع المعلم الطلاب على المشاركة في تصنيف الأشياء المتشابهة. (المسعودي، 2007، ص 101).

الخطوة 4: جمع المجموعات في مجموعة واحدة مترابطة. (Vincent، Mmihogic، 1990، P P. 464-465)

تستعمل الخريطة الدلالية في ثلاثة أوقات في الدرس :

أولاً، تُلهم هذه الطريقة المتعلمين بالمعرفة السابقة بموضوع القراءة وتشجعهم على التعمق فيه. ثانياً، تُظهر نتائج التعلم للموضوع المُخصص. ثالثاً، تجمع هذه الطريقة بين المعرفة السابقة للمتعلمين والمعرفة الجديدة المرتبطة بالموضوع.. (زيد، 1995، ص 8-10).

ثانياً: دراسات سابقة

1- دراسة السويدي (2013) عن آثار الخرائط الدلالية على النجاح الأكاديمي واهتمام الطلاب بالجغرافيا بين طلاب المرحلة المتوسطة في السنة الثانية. سعى هذا البحث، الذي أجري في كلية التربية الأساسية بجامعة بابل في العراق، إلى تقييم آثار الخرائط الدلالية على النجاح الأكاديمي والاهتمام بالجغرافيا بين طلاب المرحلة المتوسطة في السنة الثانية. ولتحقيق هذا الهدف البحثي، اختار الباحث مدرسة القمة للبنين في قضاء المحاول كرقم عشوائي. تكونت العينة من 60 طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، بواقع 30 طالباً في كل مجموعة. أنشأ الباحث اختباراً تعليمياً متعدد الاختيارات يتكون من 50 سؤالاً. استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: اختبار t ، واختبار مربع كاي (χ^2)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان. وخلص الباحث إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار الأكاديمي. كما لم تختلف متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاستعداد الجغرافي بشكل كبير. (السويدي، 2013، ص 89)

2- دراسة لطيف (2005) في كيفية دمج الخرائط الدلالية بفعالية مع نهج شامل لتدريس فهم المقروء، مما من شأنه تحسين درجات فهم المقروء لدى الطلاب.

أُجري البحث في كلية ابن رشد للتربية، التابعة لجامعة بغداد في العراق، بهدف تحديد قيمة الخرائط الدلالية في تدريس فهم المقروء باللغة الإنجليزية في الكلية.

شملت عينة البحث 80 طالبًا من السنة الثانية من قسم اللغة الإنجليزية في كلية ابن رشد للتربية، جامعة بغداد. تم اختيارهم عشوائيًا وتقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية. صمم الباحث برنامجًا استخدم خمسة مقاطع مختلفة من كتاب ألكسندر، "الطلاقة في اللغة الإنجليزية"، لفهم المعنى. ثم خضعت هذه المقاطع لتقييم لجنة من الخبراء لتحديد قيمتها وملاءمتها للمعرفة السابقة للطلاب. أظهرت النتائج وجود فرق كبير بين المجموعة الضابطة (باستخدام التعليم التقليدي) والمجموعة التجريبية (باستخدام الخرائط الدلالية)، حيث حققت المجموعة التجريبية نجاحًا أكبر بكثير من المجموعة الضابطة (لطيف، 2005، ص 1-114).

جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

1. تحديد إشكالية البحث وأهميته.
2. تحديد أسلوب البحث وطريقة اختيار العينة.
3. مراجعة الاساليب الاحصائية الملائمة لتحقيق هدف الدراسة.
4. تحليل نتائج البحث الحالي في إطار نتائج الدراسات السابقة.

اجراءات البحث:

أولاً / منهجية البحث:

اتبع الباحث المنهج التجريبي الذي يعد من أفضل الطرق للبحث في المجال التربوي، والمنهج التجريبي هو منهج قائم على الأسلوب العلمي، إذ إنّ المشكلة التي تواجه الباحث، تتطلب منه معرفة الأسباب والظروف التي أدت إلى تلك المشكلة، وذلك بإجراء التجارب العلمية (صابر وعلي، 2002، ص 57).

ثانياً / اختيار التصميم التجريبي:

عند إجراء العلماء لبحوث تجريبية، فإن إحدى الخطوات الأولى هي اختيار تصميم تجريبي مناسب يسمح لهم بتصفية النتائج من فرضيات بحثهم (فان دالين، 1994: 391). ونتيجةً لذلك، استُخدم التصميم التالي في الشكل

1:

الشكل (1)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	الخريطة الدلالية	التحصيل	اختبار تحصيلي
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	الاستبقاء	اختبار الاستبقاء

بناءً على التصميم، قسم الباحث العينة إلى فئتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. تألفت المجموعة التجريبية من طلاب اللغة العربية الذين استخدموا استراتيجيات الخرائط الدلالية، بينما تألفت المجموعة الضابطة من الطلاب الذين تعلموا اللغة بالطريقة التقليدية.

ثالثاً: إنشاء مجتمع البحث وأخذ العينات.

أ- الدراسة: مجتمع البحث.

مجتمع البحث هو جميع الأفراد أو المجموعات المعنية بسؤال البحث، أي جميع مكونات الظاهرة المدروسة. (عبيدات وآخرون، 2013: 96).

تألف هذا المجتمع من مدارس إعدادية وثانوية للبنين في المنطقة الوسطى من محافظة كركوك، وحددت فترة البحث للعام الدراسي 2024-2025.

ب- عينة البحث:

العينة هي جزء من مجتمع البحث. (العتوم، 2004: 27). اختار الباحث تكوين العينة بناءً على قواعد محددة تصف بدقة خصائص المجتمع (الوادي والزعبي، 2011: 243)

تناولت هذه الدراسة طلاب الصف الثاني المتوسط للبنين في عدن. تم اختيار مجموعتين عشوائياً من بين ثلاث مجموعات. كان الشعبة (أ) المجموعة التجريبية التي اتبعت أسلوب المخطط الدلالي في التدريس، بينما كان الشعبة (ب) المجموعة الضابطة التي اتبعت الأسلوب التقليدي، كما هو موضح في الجدول 1.

جدول (1)

يوضح توزيع طلاب عينة البحث

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المستبعدات	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	36	3	33
الضابطة	ب	35	3	32
المجموع		71	6	65

رابعاً: تكافؤ مجتمعي الدراسة:

استخدم الباحث عدة استراتيجيات أساسية لتعويض المتغيرات المحتملة التي قد تؤثر على نتائج التجربة. أهم هذه العوامل:

أ- العمر الزمني (بالأشهر):

تم حساب العمر الزمني من بطاقات هوية الطلاب. حُدد العمر الزمني، بالأشهر، بمتوسط أعمار المشاركين في 28 يناير 2025. ثم أجرينا مقارنة إحصائية للبيانات باستخدام اختبار Z لعينتين لتحديد درجة اختلاف المتوسطات. كما هو موضح في الجدول 3، فإن الدرجة المعيارية المحسوبة هي 0.55، وهي عند مستوى دلالة 0.05 أصغر من القيمة المذكورة وهي 1.96. هذا يعني أن الأعمار الزمنية للمجموعتين متطابقة. كما هو موضح في الجدول

جدول (2)

نتائج الاختبار الزائي لطلاب مجموعتي البحث في العمر الزمني

مستوى الدلالة	القيمة الزائية		التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد افراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
ليست بذات دلالة	1.96	0.55	53.72	7.33	129.9	33	التجريبية
احصائية عند مستوى 0.05			45	6.71	129	32	الضابطة

ب. التحصيل الدراسي للآباء

يتضح من الجدول (4) أن طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة لديهم تكرار متقارب للتحصيل الدراسي لأولياء أمورهم. وقد عُرضت نتائج البيانات باستخدام اختبار مربع كاي. وعندما يكون مستوى الدلالة 0.05 ودرجات الحرية 4، فإن القيمة المحسوبة لـ (K_a2) (3.3) أقل من قيمة (K_a2) (9.48) كما موضح في الجدول

جدول (3)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة (K_a2) المحسوبة والجدولية

مستوى الدلالة	قيمة كاي		درجة الحرية	مستوى التحصيل الدراسي					عدد افراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة		بكالوريوس فما فوق	إعدادية أو معهد	متوسطة	ابتدائية	بعض وكتب + أمي		
ليست بذات دلالة				7	9	3	10	4	33	التجريبية
احصائية عند مستوى 0.05	9.48	3.3	4	5	8	6	8	5	32	الضابطة

ج. التحصيل الدراسي للأمّهات

يتضح من (الجدول 5) أن الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لديهم تكرار متقارب للتحصيل الدراسي لأمّهاتهم، وأظهرت البيانات أنه باستخدام اختبار مربع كاي فإن القيمة المحسوبة لـ (1.63) (Ka2) أقل من قيمة (9.48) (Ka2) في الجدول، وبمستوى دلالة إحصائية (0.05) ودرجة حرية (4). كما موضح في الجدول

جدول (4)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمّهات طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا²) المحسوبة والجدولية

مستوى الدلالة	قيمة كاي		درجة الحرية	مستوى التحصيل الدراسي					عدد افراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة		بكالوريوس فما فوق	اعدادية او معهد	متوسطة	ابتدائية	يقرأ ويكتب أمي		
ليست بذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05	9.48	1.63	4	4	6	9	10	4	33	التجريبية
				5	4	8	12	3	32	الضابطة

د- درجات امتحانات نصف السنة في مادة اللغة العربية

حصل الباحث على نتائج امتحان النصف الدراسي لمنهج اللغة العربية من سجلات المدرسة. وحسبوا متوسطات درجات المجموعتين، واستخدموا اختبار العينة المستقلة (Z) للتمييز بينهما. وترد النتائج في الجدول 6. وتقدر قيمة Z بأنها أقل بكثير من القيمة المذكورة (1.96) عند مستوى دلالة 0.05. وهذا يعني أن متوسط درجات المجموعتين في امتحان النصف الدراسي كان متقاربًا. كما موضح في الجدول 5.

جدول (5)

نتائج الاختبار الزائي لطلاب مجموعتي البحث في درجات نصف السنة للعام الدراسي 2024-2025 في مادة

اللغة العربية

مستوى الدلالة	القيمة الزائية		التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد افراد العينة	المجموعة
	المحسوبة	الجدولية					
ليست بذات دلالة	0.63	1.96	355.32	18.85	69.62	33	التجريبية
احصائية عند مستوى 0.05			408.84	20.22	66.75	32	الضابطة

هـ - الذكاء :

وُجد أن المجموعتين التجريبية والضابطة تتمتعان بمستوى ذكاء متساوٍ من خلال اختبار الاستدلال الملون الغراب (CPM). استخدم الباحث هذا النوع من الاختبار، الذي عُدل عام 1956 إلى حالته الحالية. وقد اختير هذا الاختبار لشيوع استخدامه في السياق العراقي وتمتعه بدرجة عالية من المصداقية والثبات. كما أنه سهل التطبيق على عدد كبير من السكان، لكونه غير لفظي وملائماً لعينة الدراسة. تم تقييم الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة خلال الأسبوع الأول من التجربة. وكان متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية (20) بانحراف معياري (13.21)، بينما كان متوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة (19.2) بانحراف معياري (5.30). استُخدم اختبار Z للعينات، مستقل عن المجتمع، لتحديد الفرق بين متوسطي المجموعتين، والنتائج مُدرجة في الجدول 7. بمراجعة الجدول، نجد أن قيمة Z المحسوبة هي (0.80)، وهي أقل من القيمة المعروضة (1.96). وعند مستوى دلالة (0.05)، يعني هذا أن أداء المجموعتين في اختبار الذكاء كان متساوياً. كما موضح في الجدول

جدول (6)

نتائج الاختبار الزائي لطلاب مجموعتي البحث في درجات اختبار الذكاء في مادة قواعد اللغة العربية

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة الزائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	33	20	3.774	13.21	0.80	1.96	ليست بذات دلالة
الضابطة	32	19.2	2.530	5.30			احصائية عند مستوى 0.05

4-المادة الدراسية:

تم تحديد المحتوى العلمي لموضوع البحث على النحو التالي: الجزء الثاني من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط، وتم تنظيم المنهج الأسبوعي. كما موضح في الجدول 7.

جدول رقم (7)

يوضح جدول الدروس الاسبوعي توزيع دروس مادة اللغة العربية على طلاب مجموعتي البحث

اليوم	الدرس الاول	الدرس الثاني
الاحد	التجريبية	الضابطة
الاثنين	الضابطة	التجريبية
الأربعاء	التجريبية	الضابطة

خامساً: متطلبات البحث:

- 1- الأهداف العامة: ناقش الباحث الأهداف العامة لتدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، والتي وضعتها لجنة من وزارة التربية والتعليم العراقية.
- 2- الأهداف السلوكية: لتحقيق الهدف العام، راجع الباحث الهدف العام لتدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، والذي وضعته لجنة من وزارة التربية والتعليم العراقية. بناءً على مواضيع المواد الدراسية التي سيتم تدريسها في التجربة، صمم الباحث (130) هدفاً سلوكياً، موزعة على المستويات الثلاثة لتصنيف بلوم المعرفي. تهدف هذه الأهداف إلى مساعدة الطلاب على تذكر المعلومات وفهمها وتطبيقها.
- بعد دراسة محتوى المواد، طور الباحث مجموعة من (13) خريطة دلالية لمادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الثاني المتوسط. ثم عرض الباحث هذه الخرائط الدلالية على الخبراء للتأكد من اكتمالها واتباعها لإجراءات سليمة.

سادساً: أداة البحث

أعداد الاختبار التحصيلي

استلزم هذا البحث إعداد اختبار تحصيل أكاديمي كوسيلة لتقييم الأداء الأكاديمي للمشاركين بعد تدريب قواعد اللغة العربية. وكان الهدف من ذلك فهم آثار كلٍّ من المتغير المستقل الأول والمتغير التابع (الأداء الأكاديمي). ونتيجةً لذلك، اتبع الباحث الإجراءات التالية في إجراء الاختبار:

1- اعداد جدول المواصفات

وضع الباحث جدولاً لاختبار مواضيع التجربة، وكانوا يعتزمون تدريسه لطلاب الصف الثاني الإعدادي. وثّقوا عدد الصفحات المرتبطة بكل موضوع، والقيمة النسبية للمحتوى، والقيمة النسبية للأهداف السلوكية، وعدد الفقرات في جدول الاختبار، وإجمالي عدد الأسئلة المرتبطة بالتحصيل. كما حددوا نسبة دلالة محتوى كل موضوع ضمن المادة، والتي حُسبت بقسمة عدد صفحات كل موضوع على إجمالي عدد صفحات المادة، ثم أخذ الجذر التربيعي للنتائج:-

$$\begin{aligned} \text{أ- "نسبة أهمية المحتوى"} &= \frac{\text{"زمن تدريس كل فصل"} \times 100}{\text{"الزمن الكلي"}} \\ \text{ب- "النسبة المئوية لكل مستوى"} &= \frac{\text{"مجموع الاهداف لكل مستوى"} \times 100}{\text{"مجموع عدد الاهداف الكلي"}} \end{aligned}$$

(العجيلي وآخرون، 2001، ص25)

ج- "عدد الفقرات لكل مستوى = الوزن النسبي × عدد الفقرات الكلي"

د- "عدد الفقرات لكل مبحث = عدد الفقرات الكلي × نسبة أهمية المحتوى"

(صفوت، 1980، ص83)

2- اختبار التطوير

استخدم الباحث أسئلة الاختيار من متعدد لإنشاء الاختبار الأكاديمي، وهو الأكثر دقةً وشيوعاً. يتكون الاختبار من 40 فقرة، بما في ذلك الاختبار الأصلي وأربعة اختبارات إضافية، تغطي المستويات الأولى من تصنيف بلوم.

– **صدق الاختبار:** سعى الباحث إلى التحقق من نوعين من الصدق: الصدق الظاهري وصدق المحتوى.

أ- **الصدق الظاهري:** تم توثيق الصدق الظاهري من خلال تقييم فقرات الاختبار الأكاديمي من قبل لجنة من الخبراء في مجال تعليم اللغة العربية، وعلم النفس التربوي. وقد تم ذلك لضمان ثبات الفقرات، وملاءمتها للغرض المقصود، ووضوح وصفها، وموضوعية وجاذبية الخيارات البديلة.

ب- **صدق المحتوى:** يحدد هذا النوع من الصدق مدى ملاءمة فقرات الاختبار للمحتوى أو الهدف المقصود. (علام، 2006، ص 107)

– **تنفيذ الاختبار الاستكشافي:** بعد التحقق من فعالية اختبار التحصيل، استُخدمت عينة لتقييم وضوح التعليمات والأسئلة، بالإضافة إلى الوقت اللازم لإكمال الاختبار.

ولهذا الغرض، تم تقييم 24 طالباً من الصف الثاني الابتدائي في مدرسة الصلاح الثانوية للبنين في 14 أبريل 2025.

8- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

يُقيم التقييم الإحصائي للبنود إجابات المشاركين على أسئلة الاختبار. يتضمن هذا الإجراء حساب صعوبة كل بند وقدرته على التمييز. (العجيلي وآخرون، 2001، ص 67). فيما يلي شرح مُفصل:

أ- **معامل صعوبة الفقرات:**

مُعامل صعوبة البند هو النسبة المئوية للإجابات ذات الصلة بسؤال ما. ترتبط النسبة المئوية العالية بالسؤال السهل، بينما ترتبط النسبة المئوية المنخفضة بالسؤال الصعب. الغرض من حساب معامل صعوبة الفقرة هو تحديد الفقرات ذات الصعوبة والسهولة المناسبين، مع استبعاد الفقرات ذات الصعوبة أو السهولة المفرطة. (جلال، 2001، ص 45).

ب- **الفقرات التفاضلية:**

التمييز هو قدرة فقرة الاختبار على التمييز بين مستويات القدرة المختلفة لدى الأفراد. (النور، 2007، ص 228). يرتبط معامل التمييز بدرجة الصعوبة. وجد الباحث الذين حسبوا درجة التمييز لكل فقرة في الاختبار أنها تتراوح بين 0.31 و0.58.

ج- صحة الخيارات الخاطئة:

في الاختبارات التي تتضمن أسئلة اختيار من متعدد، يتعين على الموصي التحقق من إجابات الطلاب على كل خيار. هنا، نستخدم نفس المنهجية التي استُخدمت سابقًا لحساب تمييز الفقرات، ولا تزال هذه الصيغة مستخدمة حتى اليوم. (الكبيسي، 2007، ص 178-184)

- صحة الاختبار:

موثوقية الاختبار هي قدرة الاختبار على إعطاء نفس النتائج بعد عدة محاولات. (حمادات، 2009، ص 212)

سابعاً: خطوات تنفيذ التجربة:

أ- تطبيق الاختبار على العينات البحث:

بدأت التجربة في 4 فبراير 2015، وانتهت في 10 أبريل 2025. قبل أسبوع من انتهاء التجربة، أبلغ الباحث الطلاب بإجراء اختبار شامل للمادة التي يدرسونها. أُجريت التجربة الساعة 9:30 صباحاً يوم 16 أبريل 2015، على مجموعتين مختلفتين من الطلاب (65 طالباً وطالبة في السنة الدراسية الثانية) في مدرسة عدن الثانوية للبنين. جهّز الباحث قاعة الاختبار مسبقاً مع مراعاة إدارة المدرسة. أشرف الباحث شخصياً على تطبيق الاختبار، بمساعدة بعض المعلمين في المدرسة، لضمان مصداقيته.

ب- تطبيق الاختبار: لقياس الاستبقاء

بعد أسبوعين من الدراسة الأولية، وتحديدًا في 29 أبريل/نيسان 2025، أُعيد اختبار عينة الطلاب نفسها لتقييم مدى احتفاظهم بالمادة الدراسية.

ثامناً: الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية لإجراء وتحليل النتائج المتحصل عليها: تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لتحديد الدلالة الإحصائية للفرق بين مجموعتي الدراسة، واختبار مربع كاي لتحديد الدلالة الإحصائية للفرق بين المجموعتين في المتغيرات الأكاديمية لكلا الوالدين، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الاختبار واتساقه وتمييزه.

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً/ عرض النتائج

1- نتائج اختبار التحصيلي:

التحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى وهي: (عند مستوى الدلالة (0.05) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام الخرائط الدلالية ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة الذين تعلموا باستخدام الطريقة التقليدية للتقييم. تمت مقارنة نتائج الاختبار النهائي لمجموعتي الطلاب لتحديد متوسط درجة المجموعة التجريبية (23) بتباين (6.12)، بينما كان متوسط درجة المجموعة الضابطة (19) بتباين (9.61). يشير اختبار (Z) لعينتين مستقلتين مختلفتين في متوسطيهما إلى أن الفرق ذو

دلالة إحصائية وأن المجموعة التجريبية متفوقة. ونتيجة لذلك، تم رفض الفرضية الصفرية وتم قبول الفرضية البديلة. كما موضح في الجدول 8.

جدول (8)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة الزائفة المحسوبة والجدولية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل

مستوى الدلالة	القيمة الزائفة		التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائية عند مستوى (0.05)	1.96	5.44	3.61	2.159	21	33	التجريبية
			6.1	2.683	18	32	الضابطة

2- نتائج اختبار الاستبقاء:

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية، وهي أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط درجات طلاب المجموعتين عند مستوى دلالة (0.05)، أظهرت النتائج المحفوظة للمجموعتين أن متوسط المجموعة التجريبية كان (21) بتباين (3.61)، بينما كان متوسط المجموعة الضابطة (18) بتباين (6.1). تم استخدام اختبار (Z) لعينتين مستقلتين لتحديد درجة اختلاف المجتمعين. أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين، مع تفوق المجموعة التجريبية. ونتيجة لذلك، تم رفض الفرضية الصفرية وتم قبول الفرضية البديلة. كما موضح في الجدول 9.

جدول (9)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة الزائفة المحسوبة والجدولية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الاستبقاء.

ثانياً: تفسير النتائج

مستوى الدلالة	القيمة الزائفة		التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائية عند مستوى (0.05)	1.96	5.71	6.12	2.69	23	33	التجريبية
			9.61	3.288	19	32	الضابطة

أ- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى الخاصة بالتحصيل:-

أظهرت النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية حققوا نجاحاً أكاديمياً أكبر من طلاب المجموعة الضابطة. وكان استخدام الخرائط الدلالية تأثير إيجابي في تعزيز نجاحهم الأكاديمي. ويعود ذلك إلى ما يلي:

1. تُعدّ الخرائط الدلالية أداة مفيدة تُسهّل رغبة الطلاب في إظهار قدراتهم المعرفية. فقد سهّلت عليهم ممارسة الشرح والتدريس والمناقشة في الصف، مما أدى إلى اهتمامهم وشغفهم باللغة العربية وزيادة رغبتهم واستعدادهم لفهم الموضوع. وقد زادت هذه الاستراتيجية من التفاعل والتكامل بين الطلاب، مما كان له أثر إيجابي على أدائهم الأكاديمي في تعلم قواعد اللغة العربية.

2. عزز استخدام الخرائط الدلالية صداقات الطلاب المتبادلة، التي بُنيت من خلال المناقشات الجماعية. كما زاد من ثقة الطلاب بأنفسهم واحترامهم لأنفسهم، مما زاد من تقديرهم لمواد الدورة (بوزان وباري، 2004، ص 114-115).

3. من المرجح أن تكون المواد الدراسية التي تم تعلمها خلال الفترة التجريبية مناسبة لاستخدام الخرائط الدلالية، مما كان من شأنه أن يساعد الطلاب على فهم المادة واستيعابها، وبالتالي تحسين نجاحهم الأكاديمي في هذه المواد.

4. تتبع فكرة استخدام الخرائط الدلالية في عملية التدريس من نهج التعلم الهادف، الذي يتضمن ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة الموجودة ذات الطابع الهرمي. ويشمل ذلك أيضاً تنظيم المحتوى بطريقة تمكن الطلاب من فهم الروابط بين المفاهيم ومعانيها (عبد الباري، 2010، ص 276).

ب- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية الخاصة بالإستبقاء

أظهرت نتائج هذه الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين دُرست باستخدام المخططات الدلالية على طلاب المجموعة الضابطة الذين دُرست بالطريقة التقليدية، حيث تفوقت المجموعة التجريبية في حفظ محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في مواضيع مختلفة. ويعزى ذلك إلى الفوائد التالية للمخططات الدلالية، وأهميتها في التعلم الهادف ودورها في تنظيم المعرفة وبنائها:

1. تُسهّل عملية التعلم وتُنشئ إطاراً معرفياً متيناً يُمكن من استخدامها في مواقف جديدة والاحتفاظ بها على المدى الطويل (أبو علام، 2004، ص 114).

2. يُعزز استخدام المخططات الدلالية في التدريس الانتباه والإدراك، ويُنشئ علاقات وروابط مهمة بين المفاهيم. تُسهّل هذه العوامل نقل المعرفة التي تُعالج في المدى القصير إلى الذاكرة طويلة المدى، مما يزيد من الاحتفاظ بها على المدى الطويل (محمود، 2006، ص 303).

ثالثاً: الاستنتاجات

أدت نتائج هذا البحث إلى استنتاج الباحث بما يأتي:

1. مقارنةً بالطريقة التقليدية، أدى استخدام استراتيجية الخرائط الدلالية في تدريس قواعد اللغة العربية لطلاب الصف الثامن إلى نتائج إيجابية، وقُلّ من الوقت اللازم للتعلم.

2. كان للخرائط الدلالية دورٌ كبير في حفظ المعلومات.

3. سهّلت استراتيجية الخرائط الدلالية تنظيم أفكار الدروس، وجعلتها أكثر إيجازاً، وزودتها بأمثلة عملية من الحياة الواقعية. وهذا سهّل على الطلاب التعلم بفعالية أكبر، وزاد من قدرتهم على الاستكشاف واكتساب المعرفة..

رابعاً: التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة، يوصي الباحث ما يلي:

1. نظراً للفوائد الكبيرة للخرائط الدلالية في تعزيز التحصيل الدراسي والبقاء في المستوى الدراسي في قواعد اللغة العربية المتوسطة، ينبغي زيادة استخدامها في هذه اللغة.

2. توفير التدريب على المنهج الدراسي وتقديم التوجيهات اللازمة لاستخدام الخرائط الدلالية في التدريس.

3. دمج أساليب تدريس الخرائط الدلالية ضمن مناهج "أساليب التدريس العامة" في مدارس التعليم الأساسي.

خامساً: المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث ما يلي:

1. إجراء دراسة مماثلة لأبحاث المؤسسات والتخصصات التعليمية الأخرى، مع التركيز على كلّ من الرجال والنساء.

2. مواصلة البحث في فائدة الخرائط الدلالية في العملية التعليمية، بما في ذلك المتغيرات غير الأكاديمية، مثل البحث العلمي والاستدلال.

3. مواصلة البحث في آثار أنواع أخرى من الخرائط، مثل خرائط العنكبوت والعقل، على النجاح الأكاديمي والاحتفاظ بالمعلومات.

4. إجراء دراسة بحثية تقارن هذه الطريقة بالطرق والمناهج التعليمية الأخرى، وخاصةً خرائط المفاهيم، فيما يتعلق بالنجاح الأكاديمي والاحتفاظ بالمعلومات..

المصادر

* القرآن الكريم

1. أبو جادو، صالح محمد علي، (2003)، علم النفس التربوي، ط3، دار الميسرة، عمان - الاردن.
2. أبو شعيرة، خالد (2008)، المدخل الى علم التربية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان - الاردن.
3. أبو فلجة، غياث (1996)، المنهج التجريبي في التعليم، مجلة التربية القطرية، العدد (11) النسخة (25) الدوحة، قطر.
4. الادغم، رضا احمد حافظ، (2004) اثر التدريب على بعض الاستراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بلكليات التربية في اکتسابهم لها في تدريس القراءة ، جامعة المنصور، كلية التربية بدمياط.
5. الباوي، ماجدة ابراهيم وأحمد عبيد حسن، (2013)، فاعلية برنامج مقترح في التحصيل وتنمية الوعي العلمي الاخلاقي والتفكير الناقد، ط1، دار صفاء، عمان - الاردن.
6. الجرجاني، علي بن محمد بن علي، (2007)، كتاب التعريفات، تحقيق عادل أنور خضر، دار المعرفة، بيروت، لبنان.
7. جلال، سعد (2001)، القياس النفسي للمقاييس والاختبارات، ط1، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، مصر.
8. جمهورية العراق، وزارة التربية (1996)، (التقرير الوطني للجمهورية العراقية) اللجنة الوطنية العراقية للتربية والثقافة والعلوم، الدورة (45) مطبعة وزارة التربية، بغداد.
9. حمادات، محمد محسن، (2009)، المناهج التربوية، نظرياتها مفهوماً - اسسها - عناصرها - تخطيطها - تقويمها، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان - الاردن.

10. حمادنه، محمد محمود ساري، وخالد حسين محمد عبيدات، (2012)، **مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق...أساليب...إستراتيجيات**، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
11. الخزاعلة، محمد سلمان فياض وآخرون، (2011)، **طرائق التدريس الفعال**، ط1، دار صفاء، عمان-الاردن.
12. الخلفي، حصة خميس، (1997)، **تعليم مهارات القراءة، آفاق تربوية، العدد العاشر**، يناير، عدد خاص عن القراءة في العربية والانكليزية، الرياض - السعودية.
13. الدليمي، كامل محمود نجم، **أساليب تدريس قواعد اللغة العربية**، ط1، دار المناهج، عمان، الأردن، 2004.
14. الزغول، عماد عبد الرحيم وعلي فالح الهنداوي (2004)، **مدخل الى علم النفس**، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.
15. زيتون، حسن حسين (2001)، **مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس**، القاهرة، عالم الكتب.
16. زيد، محمد (1995)، **خرائط علم اللغة المعنوي في تدريس لغة التحوار**. بحث تدريس اللغة الانكليزية، الاردن.
17. السويدي، عباس فاضل، (2013)، **أثر الخريطة الدلالية في تحصيل طلاب الثاني المتوسط وتنمية الميل نحو مادة الجغرافية**، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، (رسالة ماجستير غير منشورة)، بابل - العراق.
18. السيد علي، محمد وإبراهيم بسيوني عميرة (2009)، **التربية العلمية وتدريب العلوم**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الاردن.
19. صابر، فاطمة عوض ومرفت علي، (2002)، **أسس ومبادئ البحث العلمي**، ط1، مطبعة المصطفى، مصر.
20. صفوت، فرج، (1980)، **القياس النفسي**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة - مصر.
21. العتوم، عدنان يوسف، (2004)، **علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)** ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
22. عاشور، راتب قاسم ومحمد فؤاد الحوامدة، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط3، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، 2007م.
23. العجيلي، صباح حسن وآخرون، (2001)، **مبادئ القياس والتقويم التربوي**، مكتب احمد الدباغ، بغداد.
24. عطية، محسن علي (2010)، **اسس التربية الحديثة ونظم التعليم**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الاردن.
25. —، (1999)، **فعاليات استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الزقازيق، كلية التربية.
26. العقاد، محمود عباس، **اللغة الشاعرة مزايا الفن والتعبير في اللغة**، ط2، المكتبة العصرية، بيروت، ب. ت.
27. علام، صلاح الدين محمود، (2006)، **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**، ط1، دار الفكر، عمان - الاردن.
28. فان دالين، ديو بولد، (1994)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، ط5، مطبعة الإنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
29. قطامي، يوسف ونايفة قطامي، (1998)، **نماذج التدريس الصفي**، ط2، دار الشروق للنشر والطباعة، عمان، الأردن.
30. قطامي، يوسف محمود وآخرون (2013)، **النظرية المعرفية في التعلم**، ط1، دار الميسرة، عمان-الاردن.
31. الكبيسي، عبد الواحد، (2007)، **القياس والتقويم تجديداً ومناقشات**، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان - الاردن.
32. لطيف، رواء مجيد علي (2005). **اثر استعمال اسلوب الخارطة الدلالية لأغراض المعالجة الكلية الفعالة في تدريس الاستيعاب القرائي في تحصيل الطلبة**، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد).
33. محمد، منى حساني (2022): **إثر استراتيجيات مخططات التعارض في تحصيل طلاب الثاني المتوسط في مادة التاريخ وتنمية انماط التعلم لديهم**، مجلة جامعة كركوك/للدراستات الانسانية، المجلد: 17 العدد: 1، جامعة كركوك.
34. المسعودي، محمد حميد، (2007)، **تدريس المفاهيم والخرائط المفاهيمية في الجغرافية**، ط1، دار رضوان، عمان-الاردن.
35. مصطفى، عبد الله علي (2014)، **مهارات اللغة العربية**، ط (4): دار المسيرة، عمان.

36. ملحم، سامي محمد، (2010)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
37. النور، احمد يعقوب، (2007)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
38. هراط، ابراهيم عويد هراط (2024): إثر استراتيجية رافت (RAFT) في تنمية الكتابة الإبداعية عند طالبات الصف الرابع العلمي، مجلة جامعة كركوك/للدراستات الانسانية، المجلد:19 العدد:2 الجزء الاول <https://search.app/LmRATVAGdA6L6RQV7>، جامعة كركوك.
39. الوادي، محمود حسين، والزعبي، علي فلاح، (2011)، أساليب البحث العلمي مدخل منهجي تطبيقي، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ثالثاً: المصادر الأجنبية

40. Amitotic ، Vincent ،1990، constructing a semantic map for text- book ، journal of reading
41. Channel ،Joanna (1981). Applying semantic theory to vocabulary teaching ،English language teaching – journal.
42. Mccarthy ،Michael (1990). Vocabulary ،Oxford ،university pres





المجلة العراقية للإرشاد النفسي

Iraqi Journal of Psychological Counseling

تصدرها الجمعية العراقية للإرشاد النفسي والتوجيه التربوي