



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 ٢ العدد ١
Volume 2 No 1



المجلة العراقية للإرشاد النفسي

مجلة علمية محكمة تصدر فصلياً عن

الجمعية العراقية للإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

تعنى ببحوث الارشاد النفسي والعلوم الانسانية والاجتماعية

بغداد / العراق

المجلد (2) العدد (1)

اذار / 2026

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

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

نسخة منه الى:

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

مهند ابراهيم
٨ / تموز



شروط النشر في المجلة

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 إيميل المجلة (ijopc2025@gmail.com).

رئيس تحرير المجلة

د. 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 للارشاد النفسي

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

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

إن المهمة الرئيسية للمقيم العلمي للبحوث المرسل 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 إليه يقع ضمن تخصصه العلمي الدقيق أم لا، وإذا كان البحث ضمن التخصص العلمي الدقيق فهل يمتلك المقيم الوقت الكافي لإتمام عملية التقييم، إذ إن عملية التقييم يجب أن لا تتجاوز الخمسة عشر يوما من تاريخ استلامه للبحث، وبعد موافقة المقيم على إجراء عملية التقييم وانتهاءها خلال الفترة، المحددة يرجى إجراء عملية التقييم وفق المتطلبات الآتية:

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

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

1. أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والقيمة العلمية والمعرفية وسلامة اللغة ودقة التوثيق.
2. أن لا يكون البحث جزءاً من بحث سابق منشور من رسالة جامعية، وأن يقدم الباحث إقراراً خطياً بعدم نشر البحث، وعرضه للنشر في مجلة أخرى، ويقر بالملكية الفكرية للبحث المرسل للنشر، واخضاع البحث إلى الاستلال الإلكتروني بواسطة نظام (Turnitin) في مقر الجمعية أو أي جهة أكاديمية رسمية معتمدة، تؤكد أن نسبة استلال البحث ضمن النسبة المقبولة للنشر، حسب تعليمات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وأن جميع حقوق الملكية الفكرية محفوظة للباحثين ولا يجوز نشر البحث مرة أخرى إلا بموافقة خطية من قبل الباحث.
3. أن ترفق بالبحث سيرة علمية تتضمن الاسم الثلاثي للباحث ومرتبته العلمية ومكان عمله، وأهم مؤلفاته ونشاطاته العلمية إن وجدت.
4. أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
 - أ- عنوان البحث باللغة العربية.
 - ب- اسم الباحث باللغة العربية ودرجته العلمية ومكان عمله.
 - ج- بريد الباحث الإلكتروني.
 - د- ملخصان أحدهما يكون باللغة العربية والآخر باللغة الانكليزية ويكونان في بداية البحث.
 - هـ- تدرج مفاتيح الكلمات باللغة العربية بعد الملخص العربي، وباللغة الانكليزية (Key words) بعد الملخص الانكليزي.
5. أن يكون البحث مطبوعاً على الحاسوب بنظام office / word على قرص ليزري مدمج (CD)، على شكل ملف واحد فقط (أي لا يجزأ 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. ألا 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)، والمتمن بحجم (14)، وقائمة المصادر (12).
9. أن تكون هوامش البحث وقائمة المصادر موثقة وفق صيغة (APA).
10. تكون مسافة الحواشي الجنبية (1.25) سم والمسافة بين الأسطر (1) سم.

11. يبلغ الباحث بقرار صلاحية النشر أو عدمها في مدة لا تتجاوز شهرين من تاريخ وصوله إلى هيئة التحرير ولا تعاد البحوث والرسوم إلى أصحابها سواء قبلت أم لم تقبل.
12. يلتزم الباحث بإجراء تعديلات المحكمين على بحثه وفقاً للتقارير المرسلة إليه، ومن ثم موافاة المجلة بنسخة معدلة في مدة لا تتجاوز الشهرين من تاريخ استلامه للبحث بعد التقييم.
13. يخضع البحث للتقويم السري من اثنين من الخبراء لبيان صلاحيته للنشر 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.



رئيس تحرير المجلة

د. ناسو صالح سعيد



افتتاحية العدد

بسم الله الرحمن الرحيم
﴿وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾

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

يسعدنا أن نضع بين أيدي قرائنا الكرام هذا العدد الجديد من مجلتنا المتخصصة في بحوث الإرشاد النفسي والعلوم النفسية والتربوية والانسانية والاجتماعية، والذي يصدر في وقت تتسارع فيه وتيرة التطور والتقدم في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية، ولا سيما في ميادين الارشاد النفسي والصحة النفسية والتربية وعلم النفس.

لطالما آمنّا أن النفس البشرية هي محور الاهتمام الأول في أي نهضة حقيقية، وأن الاستثمار في دعمها وفهمها هو استثمار في مستقبل الأفراد والمجتمعات. ومن هذا المنطلق، جاء هذا العدد ليواكب أحدث المستجدات النظرية والتطبيقية في مجال البحث النفسي والإرشادي والتربوي، مسلطاً الضوء على قضايا متنوعة تهم المختصين والباحثين والممارسين في الحقل التربوي والنفسي.

يضم هذا العدد نخبة من الأبحاث المحكّمة والدراسات الميدانية التي تعكس تنوع المقاربات وتكامل الرؤى بين الأطر النظرية والتطبيقات العملية. وقد حرصنا على أن تعالج هذه الدراسات قضايا راهنة تمس واقعنا المعاصر، من خلال منهجيات بحثية رصينة تسهم في إثراء المعرفة النفسية والتربوية، وتقديم حلول علمية للتحديات التي تواجه الأفراد في المؤسسات التعليمية والإرشادية والسريرية.

إننا إذ نقدم هذا العدد لقرائنا الأعزاء، نتطلع أن يكون إضافة نوعية تسهم في دفع عجلة البحث العلمي، وتفتح آفاقاً جديدة للحوار الأكاديمي والمهني الهادف. كما نوّكد على التزامنا بمواكبة التطور الرقمي والتقني في نشر المعرفة، بما يضمن وصول المعلومة الرصينة إلى أكبر شريحة ممكنة من المهتمين.

ختاماً، نتقدم بخالص الشكر والتقدير لكل من أسهم في إخراج هذا العدد من الباحثين والمحكمين والمراجعين اللغويين والفنيين، وندعو الله أن يحقق هذا العمل الفائدة المرجوة، وأن يكون خطوة مباركة في مسيرة دعم البحث النفسي والإرشادي والتربوي في وطننا العربي وخارجه.

اذار 2026

ا.د. ناسو صالح سعيد

رئيس هيئة التحرير المجلة العراقية للإرشاد النفسي

المحتويات

ت	البحث	الباحث	الصفحات
1	تقويم مستوى مهارات التفكير الناقد عند طالبات قسم اللغة العربية في كليات التربية للبنات	أ.م. د. حسن فهد عواد الأوسي	18-1
2	المشاعر الإيجابية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة	م.د علي محسن سلمان	46-19
3	الهشاشة الإنسانية والكوارث العالمية دراسة موضوعية لآليات الابتلاء في الأزمات الكونية المعاصرة	د. أحمد حميد عبود الدليمي	62 -47
4	أثر برنامج إرشادي لتنمية مهارات التفكير التنسيقي لدى طلبة المرحلة الإعدادية	م.د. صفاء خيرالله أبراهيم	89 -63
5	الذكاء المزاجي وعلاقته باتخاذ القرار لدى أساتذة الجامعة	د.ذر منير مسيهر العاني	113 - 90
6	أثر الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الاستحقاق الأكاديمي النرجسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة	م. د سهام سعد علي	146 - 114
7	الفهم العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة والاعدادية- دراسة مقارنة	م . عقيل كريم علي شلال	174 - 147
8	انعدام التلذذ وعلاقته بالتفكير الانتحاري لدى المشردين	م.م. بشرى حبيب علي أكبر	206 - 175
9	العزم الأكاديمي وعلاقته بالقيادة الرقمية لدى مديرو المدارس الإعدادية	م. د أحمد إبراهيم حمد	242 - 207
10	الاستثارة الفائقة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية لدى طالبات الاقسام الداخلية	م. م نور كاطع عباس	262 - 243
11	أثر استراتيجية خريطة المفردات الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي عند طالبات الصف الثاني المتوسط	م.م سما إبراهيم كريم	286 - 263
12	مستوى الكفاءة المهنية لتدريسي الكلية التربوية المفتوحة في محافظة كركوك	م.د هاشم جميل إبراهيم م رند حميد مجيد	308 - 287
13	أسلوب البديع في القرآن الكريم (سورة آل عمران) إنموذجاً	أ.م.د.عباس كاظم امنسف	325 - 309

342 - 326	م.م. سارة صباح هادي	14	الاحباط الناتج عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة من المراهقين
370 - 343	م. اسراء نزار موسى طاهر الحصونه	15	الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي وعلاقته بالإرهاق النفسي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة
394 - 371	ا.م. ميثم محمد فيصل	16	اجهاد القرار وعلاقته بالإحباط الاداري لدى رؤساء الاقسام العلمية في جامعات المحافظات الجنوبية
414 - 395	م.د. عمار عبد مظلوم	17	البنية العاملية لمقياس الكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة الجامعة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي
437 - 415	د.آلاء حميد عيسى	18	أثر أنموذج عجلة TASC في الفهم القرائي لدى طالبات الرابع الأدبي في مادة المطالعة
462 - 438	م.د. جوان خسرو جوامير	19	العمل العاطفي لدى المرشدين التربويين



تقويم مستوى مهارات التفكير الناقد عند طالبات قسم اللغة العربية في كليات التربية للبنات

أ.م. د. حسن فهد عواد الأوسي

جامعة كركوك / كلية التربية الأساسية

hasanfahad@uokirkuk.edu.iq

مستخلص البحث :

هدف البحث التعرف إلى (تقويم مستوى مهارات التفكير الناقد عند طالبات قسم اللغة العربية في كليات التربية للبنات) للبحث، تحدد مجتمع البحث بطالبات قسم اللغة العربية في كليات التربية للبنات في الجامعات العراقية (الدراسة الصباحية)، ومنه اختيرت بالطريقة القصدية جامعة كركوك / كلية التربية للبنات عينة للبحث، استعمل الباحث اختبار كاليفورنيا (2000) للتفكير الناقد أداة للبحث، وبعد تطبيق الاختبار أظهرت النتائج أن مستوى مهارات التفكير الناقد عند الطالبات ضعيفة إذ بلغ متوسط درجاتهن (42,91) درجة، أقل من درجة النجاح الصغرى (50) درجة، وفي ضوء ذلك أستنتج الباحث بعض الاستنتاجات منها: إن مستوى مهارات التفكير الناقد عند طالبات قسم اللغة العربية في كليات التربية للبنات ضعيف، إذ أنه أقل من درجة النجاح الصغرى (50%) منخفض بدرجات قليلة عن مستوى النجاح (50) كما بينه اختبار التفكير الناقد المعد لهذا الهدف، وإن مستوى (60%) من الطالبات ضعيف، أي دون درجة النجاح الصغرى (50)، و(40%) أعلى من درجة النجاح الصغرى. (الكلمات المفتاحية: (تقويم، مستوى، مهارات التفكير الناقد، كليات التربية للبنات)

Evaluating the level of critical thinking skills among female students in the Arabic language department at colleges of education for girls

Dr. Hassan Fahad Awwad Al-Awsi

Kirkuk University/ College of Basic Education

Abstract

This research aimed to assess the level of critical thinking skills among female students in the Arabic Language Department at Colleges of Education for Girls. The research population comprised female students in the Arabic Language Department (morning studies) at Colleges of Education for Girls in Iraqi universities. Kirkuk University / College of Education for Girls was purposively selected as the research sample. The researcher utilized the California Critical Thinking Skills Test (2000) as the research instrument. After administering the test, the results revealed a weak level of critical thinking skills among the students, with a mean score of (42.91), which is below the minimum passing score of (50). In light of these findings, the researcher drew several conclusions, including: the level of critical thinking skills among female students in the Arabic Language Department at Colleges of Education for Girls is weak, falling below the minimum passing score of (50%) as indicated by the critical thinking test designed for this purpose. Furthermore, (60%) of the students demonstrated a weak level, scoring below the minimum passing score of (50), while (40%) scored above it.

Keywords: (Assessment, Level, Critical Thinking Skills, Colleges of Education for Girls)

مشكلة البحث:

لَقَدْ أَصْبَحَ اسْتِثْمَارُ الْعَقْلِ الْبَشَرِيِّ وَتَنْمِيَّتُهُ وَتَطْوِيرُهُ الْمَحَوْرَ الْأَسَاسِي فِي الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ، فَهُوَ مَصْدَرُ الْاسْتِثْمَارِ فِي عَالَمِ الْمَعْرِفَةِ، بِالنَّظَرِ إِلَى تَطَوُّرِ الْعُلُومِ بِشَكْلِ مَذْهَلٍ مِمَّا يَتَطَلَّبُ مِنَ الْمُتَعَلِّمِ أَنْ يَعْرِفَ كَيْفَ يَمْتَلِكُ الْمَعْلُومَةَ كَمَخْزُونٍ مَعْرِفِيٍّ وَلَيْسَ كَمَعْلُومَةٍ تُحْفَظُ بِلَا مَعْنَى ثُمَّ تُنْسَى، فَيَنْبَغِي عَلَى الْجَامِعَةِ أَنْ تُعْنَى عَنَايَةً خَاصَةً بِتَّعْلِيمِ طُلُوبِهَا عَمَلِيَّاتِ التَّفَكُّيرِ، فَجَاخُ جِيلِ الْيَوْمِ يَعْتَمِدُ عَلَى تَعْلَمِهِ طَرِيقَةً فِكْرِيَّةً تَجْعَلُهُ يَفْكُرُ فِي أَيِّ مَوْضُوعٍ أَوْ مَشْكَلَةٍ تَفَكُّيراً عِلْمِيّاً وَمَوْضُوعِيّاً فَيُضِيفُ حُلُولاً اِبْدَاعِيَّةً جَدِيدَةً لَتِلْكَ الْمَشْكَلاتِ (الزهيري، 2017: 394).

وَنَظَرًا لِمَا يَتِمُّ تَقْدِيمُهُ لِلطُّلُبَةِ مِنْ فُرْصٍ تَعْلَمُ إِلَيْهَا تَحْتَوِي عَلَى خِبَرَاتٍ يَتَعَامَلُ الطَّالِبُ مَعَهَا دُونَ اسْتِيعَابٍ أَوْ تَمَثُّلٍ أَوْ تَفَكُّيرٍ، مِمَّا أَدَّى إِلَى إِعَادَةِ النَّظَرِ فِي هَذِهِ الْأَسَالِيبِ وَالبَحْثِ عَنْ طَرِيقِ التَّفَكُّيرِ الْمُنَاسِبَةِ لِمَتَطَلِبَاتِ الْعَصْرِ الْمُخْتَلَفَةِ، وَمِنْهُ الْاهْتِمَامُ بِتَنْمِيَةِ التَّفَكُّيرِ النَّاقِدِ (سعادة، 2015: 197).

إِنَّ تَحْسِينَ التَّعْلَمِ هُوَ الْهَدَفُ الْأَسْمَى لِعَمَلِيَّةِ التَّقْوِيمِ، لِذَا فَإِنَّ الْغَرَضَ مِنْ تَقْوِيمِ الطُّلُبَةِ هُوَ تَحْدِيدُ مَوَاضِعِ الْقُوَّةِ وَالضَّعْفِ فِي أَدَائِهِمْ لِعِلَاجِ مَوَاضِعِ الضَّعْفِ وَتَعَزِيزِ جَوَانِبِ الْقُوَّةِ وَتَنْمِيَّتِهَا، وَلَيْسَ الْهَدَفُ تَعْرِفُ مَسْتَوَى الطُّلُبَةِ فَحَسْبُ، مَعَ أَنَّ تَحْدِيدَ هَذَا الْمَسْتَوَى يَكُونُ الْخُطْوَةُ الْأُولَى نَحْوَ تَحْقِيقِ الْهَدَفِ الْأَهَمِّ لِلتَّقْوِيمِ، وَهُوَ تَحْسِينُ التَّعْلَمِ، بِقَصْدِ الْوَصُولِ بِالطُّلُبَةِ إِلَى تَحْقِيقِ اتِّقَانِ الْمَهَارَاتِ، وَمِنْهَا مَهَارَاتِ التَّفَكُّيرِ النَّاقِدِ (أبو علام، 2014: 417).

إِنْ دَعَوَةَ خَبْرَاءِ التَّرْبِيَةِ إِلَى ضَرُورَةِ اهْتِمَامِ الْمُنَاجِجِ بِتَنْمِيَةِ تَفَكُّيرِ الْمُتَعَلِّمِ، وَقَدْرَتِهِ عَلَى اسْتِعْمَالِ الْأَسْلُوبِ الْعِلْمِيِّ فِي حَلِّ الْمَشْكَلاتِ، وَاسْتِثَارَةِ تَفَكُّيرِهِ عَنِ التَّرَكُّيزِ عَلَى مَشْكَلاتٍ مُلْحَةٍ تَتَطَلَّبُ أَعْمَالُ الْفِكْرِ، لَا يُمْكِنُ تَحْقِيقُهَا إِلَّا إِذَا صَاحَبَ ذَلِكَ نِظَامَ تَقْوِيمٍ يَدْفَعُ الطَّالِبَةَ إِلَى اسْتِعْمَالِ قُدْرَاتِهَا الْعَقْلِيَّةِ الْعُلْيَا، فَضْلاً عَنْ أَنَّ نَوْعِيَّةَ التَّقْوِيمِ تَدْفَعُ الطَّالِبَ إِلَى التَّرَكُّيزِ عَلَى مَا يَجِبُ تَعْلَمُهُ، وَتَحَدِّدُ أُسْلُوبَهُ فِي الْمَذَاكِرَةِ وَالتَّحْصِيلِ (أبو سعيدي ومنى، 2020: 453)، وَلِهَذَا ارْتَأَى الْبَاحِثُ تَقْوِيمَ مَسْتَوَى مَهَارَاتِ التَّفَكُّيرِ النَّاقِدِ عِنْدَ طَالِبَاتِ قِسْمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، وَيُمْكِنُ تَلْخِصُ مَشْكَلَةِ الْبَحْثِ بِالسُّؤَالِ الْآتِي:

مَا هُوَ تَقْوِيمُ مَسْتَوَى مَهَارَاتِ التَّفَكُّيرِ النَّاقِدِ عِنْدَ طَالِبَاتِ قِسْمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي كَلِيَّاتِ التَّرْبِيَةِ لِلْبَنَاتِ ؟
أهمية البحث:

1. أهمية اللغة بعدها وسيلة الفكر وأداته (عاشور ومحمد، 21):
2. أهمية اللغة العربية ومكانتها وما تحققه للفرد وللأمة.
3. أهمية مدرس اللغة العربية ومكانته تأسيساً على أهمية اللغة العربية (عطية، 2007: 37)
4. أهمية التقويم لدوره الفاعل في انجاح المنظومة التعليمية (الشجيري وحيدر، 2022: 127).
5. أهمية التقويم في العملية التعليمية، بعده برنامج متكامل يشمل قياس أهداف المنظومة بكافة أنواعها ولبيان مدى نجاحها.

6. أهمية تعليم التفكير بعده أساساً لتنمية شخصية المتعلم بشكل متكامل ليكون قادراً على حل مشكلاته ومشكلات مجتمعه (الزهيري، 2017: 425).
7. أهمية تعليم مهارات التفكير الناقد لما لها من اسهام بارز في تحقيق أهداف التربية (رزوقي وسهي، 2015: 291).

ثالثاً. هدف البحث:

يهدف البحث إلى تقويم مستوى مهارات التفكير الناقد عند طالبات قسم اللغة العربية في كليات التربية للبنات وذلك عبر الاجابة السؤال الآتي:

(ما هو تقويم مستوى مهارات التفكير الناقد عند طالبات قسم اللغة العربية في كليات التربية كما يقيسه اختبار التفكير الناقد؟)

رابعاً. حدود البحث:

1. طالبات المرحلة الثالثة قسم اللغة العربية / كلية التربية للبنات / جامعة كركوك للعام الدراسي 2025-2026.

2. كلية التربية للبنات / جامعة كركوك

3. مهارات التفكير الناقد

4. العام الدراسي 2025-2026

خامساً. تحديد المصطلحات:

1. التقويم:

- لغة: " قَوْمُ السلعة واستقامها قدرها، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم " (ابن منظور: مادة قَوْم).
- اصطلاحاً.

- عملية تخطيط تهدف إلى الوصول إلى جمع بيانات مفيدة تساعد متخذ القرار على الاختيار من بدائل متعددة (الزامل وآخرون: 2009: 46)

- عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية عند الطلبة، تتضمن وصفاً كمياً وكيفياً فضلاً عن الحكم على القيمة (ملحم، 2015: 41).

- " عملية تفسير بيانات التقويم واصدار أحكام عبرها " (أبو سعيدي ومنى، 2020: 21).

- إجرائياً. عملية اصدار حكم على مستوى مهارات التفكير الناقد عند طالبات قسم اللغة العربية على وفق تفسير بيانات اختبار التفكير الناقد.

2. مستويات القياس:

يقصد بمستويات القياس الطريقة التي تصف بها الأشياء أو ترتب بها أو تقارن بينها تبعاً للخصائص المشتركة بينها بهدف معرفة الفروق بينها ومستوى هذه الفروق والمعالجات الإحصائية الممكنة لهذا المستوى (جمل، 2005: 59)

3. المهارة:

• لغة:

" يقال مهتر بهذا الأمر أمهر به مهارة أي صرت به حاذقاً" (ابن منظور: مادة مهر)

• اصطلاحاً.

نمط من الأداء المتقن الموجه نحو انجاز عمل ما، أو مهمة معينة بسيطة أو معقدة، والمهارة اتقان ينمي بالتعلم، وتقاس بمعاملي الدقة والسرعة (أبو جادو، 2014: 432).

4. التفكير الناقد

• التفكير الناقد تفكير يحدث عند بناء المعنى، إذ يتطلب ذلك التفسير والتحليل ومعالجة المعلومات عند الاستجابة لسؤال ما أو مشكلة، ويتطلب تحقيق المعنى أكثر من تطبيق مباشر أو معلومات سبق تعلمها، ويفيد في تعرف الافتراضات التي تقوم عليها الأفكار والنظريات والقيم (ابراهيم، 2009: 440)

• فهم وتقييم لوجهات النظر من أجل اتخاذ اقرار ما من خلال الاختبار الدقيق للأدلة كافة بطريقة موضوعية بغية الوصول إلى حلول تتصف بالدقة والثبات (رزوقي وسهي، 2015: 254).

5. كلية التربية للبنات: مؤسسة تربوية تابعة إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تقبل الطالبات اللواتي تخرجن من الدراسة الاعدادية بفرعها الأدبي والعلمي أو ما يعادلها بواقع أربع سنوات دراسية في مختلف التخصصات (المجلس الوطني لاعتماد برامج كليات المجموعة التربوية، 2024: 11)

اطار نظري ودراسات سابقة

أولاً. التقييم:

يعدّ التقييم من مكونات المنظومة التعليمية الأساسية لدوره في توجيه مسار العملية التعليمية، وتحسين فاعليتها وتطويرها نحو تحقيق أهداف التعليم بدأ من عمليات التقييم المستمرة بعدها أداة فعالة لتطوير العملية التعليمية بجميع جوانبها من أهداف ومحتوى وطرائق تعليم وتعلم ومصادر تعليمية، إذ يتضمن التقييم اصدار حكم على معلومات يحدّد مستوى الجودة واتخاذ قرار مناسب يعزّز الايجابيات ويعالج السلبيات ويتابع التنفيذ، عبر مجموعة من المعايير العلمية (خليل، 2011: 17)، وللتقييم مكانة مهمة في العملية التعليمية، إذ أن طرائق التدريس وأساليبه والتدريب لا يمكن أن تحقق أهدافها مهما كانت فاعليتها وتمركزها حول المتعلم، ما لم تتوافر معلومات مستمرة عن المتعلم وعن تقدّمه في تحقيق الأهداف المرجوة، ولا يتم هذا من دون الاعتماد على نظام تقييم فاعل (أبو سعدي والرشيدي، 2009: 20)

للتقويم التربوي أسس وخصائص وأنواع متعددة ووظائف، إذ توسعت النظرة إليه فأصبح يهتم بالجوانب التي تخضع بشكل جدي لنتائج أدوات القياس، ولا يعتمد اصدار الحكم بشكل قاطع وجدي في ضوء نتائج القياس دون الأخذ بعين الاعتبار الظروف والمتغيرات التي من شأنها التأثير في النتائج واختلافها من شخص إلى آخر، لذا أصبح التقويم أشمل من القياس وأوسع منه (جمل، 2005: 204).

مفهوم التقويم التربوي:

ينصب الحديث عن التقويم التربوي بصورة مباشرة أو غير مباشرة في نواتج التعلم عند المتعلم (الطالب) الذي يعد محور العملية التربوية، ويجد من يتابع تطور عملية القياس والتقويم أن مهامه بدأت تتشعب لتشمل جميع البرامج التربوية ذات العلاقة بالتعلم ومنها مهارات التفكير ومنه التفكير الناقد، إذ تنطوي عملية التقويم على قرارات تؤثر في المتعلم نفسه، كأن يكون القرار استمرارية برنامج تربوي معين، أو إعادة النظر فيه أو استبداله كلياً بناءً على مدى فعالية البرنامج في تسهيل عملية التعلم، أو مدى فعاليته في احداث تقدم عند المتعلم في جميع جوانب الشخصية، وبما أن دقة القرار تعتمد على دقة المعلومات المتوفرة، إذن الحصول على معلومات صادقة يشكل حجر الزاوية في عملية التقويم (عودة، 1997: 7).

يعد التقويم التربوي وسيلة المعلم للتأكد من انجاز الأهداف التربوية التي وضعت لتعديل سلوك المتعلمين، لما اكتسبوه من مهارات لمواجهة مشكلات وتنمية جميع جوانب شخصيتهم، وفي ضوء اقتراب الطلبة أو بعدهم عن المستوى المنشود يتم اصدار حكم في ضوء ذلك، فالتقويم عملية الحصول على معلومات تفيد في اتخاذ قرارات تربوية عن مدى تعلم الطالب، وفي تقديم تغذية راجعة توضح مدى تقدمه ونواحي الضعف وجوانب القوة ثم الحكم على الفاعلية التدريسية والكفاية المنهجية، ولم يعد التقويم يقتصر على تحصيل المادة العلمية بل تعداه إلى قياس الاستعدادات والميول وطرائق التدريس ومهارات التفكير ومستواه (الشجيري وحيدر، 2023: 132).

إن عملية التقويم عملية تربوية تتطلب دراسة مستفيضة للموضوع المراد تقييمه، مما يتطلب العمل المنظم لجمع المعلومات بطريقة صادقة وموضوعية، ثم تحليلها وتفسيرها وتبويبها بغية الحصول على نتائج يمكن الحكم بواسطتها على الموضوع وبيان ميزاته وعيوبه لاتخاذ قرار بموجبها، ذلك أن التقويم التربوي عملية منهجية تُبنى على أسس علمية، يتم على وفقها الحكم بدقة وموضوعية على أي برنامج تربوي، وتحديد نواح القصور وجوانب القوة فيه تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة تعزز نقاط الضعف والقصور وتقويها، فضلاً عن أنه عملية نظامية تهدف إلى تحديد مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها ويتناول كل مكونات المنظومة التربوية (الأسدي، 2012: 463) يسعى التقويم التربوي إلى تقويم العملية التربوية بجميع متغيراتها، وتقويم جوانب المتعلم جميعها، فهو لم يقتصر على تحديد فعالية العملية التربوية وكفائتها، عبر تقويم أحد مخرجاتها، بل صار التقويم شمولياً في منهجه، يتناول تقويم العملية التربوية ذاتها، وتقويم الأهداف والمدخلات والمخرجات لها، وهو وسيلة للتشخيص ومعرفة مستويات المتعلمين وبالتالي تطويع المادة العلمية وأساليب تدريسها لتناسب مع كل متعلم (دعمس: 2008: 12).

القياس والتقويم:

من المفيد أن نتعرف إلى ماهية القياس والتقويم ونفرق بينهما:

التقويم	القياس
عملية منظمة مبنية على القياس يتم بواسطتها إصدار حكم على الشيء المراد قياسه في ضوء ما يحتوي من الخاصية الخاضعة للقياس ونسبتها إلى قيمة أو معيار معين، أي التعرف على مستوى ما تحقق عند الطالب من الأهداف واتخاذ القرار بشأنها، يرتبط التقويم بأدوات القياس لكنه أشمل وأعم من القياس.	عملية منظمة يتم بواسطتها تحديد كمية أو مقدار ما يوجد في الشيء من الخاصية أو الصفة المراد قياسها بدلالة وحدة قياس مناسبة وتفيد عملية القياس في التَّربِيَّة بمعرفة مستوى تحصيل الطلاب من الأهداف المخطط لها عن طريق الاختبار
(جمل، 2005: 178)	يمكن استعمال نتائج القياس في عمليات تقويم متعددة.

العلاقة بين التعليم والتعلم والتقويم:

توجد ثلاث عمليات أساسية في أي منظومة تعليمية مرتبطة ببعضها البعض وهي: التعليم والتعلم والتقويم، فعبر التعليم يتوقع حدوث عملية التعلم عند المتعلم، ويتم الحكم على هذا التعلم عبر عملية التقويم، من أجل تعديل في عملية التعليم وتطويرها فيما إذا كان بها حاجة لذلك، وتستعمل عملية التقويم كأداة تعكس مدى نجاح أي منهاج أو برنامج دراسي من فشله (أبو سعدي، ومنى 2020: 20).

إن العلاقة بين التعليم وبين التقويم علاقة مترابطة، والمعلم يدرك هذه العلاقة، إذ أن مهمته الأولى مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات ومفاهيم ومعارف جديدة، والثانية الحصول على معلومات عن مدى تقدم الطلبة كأفراد وكمجموعة في الصف، ثم استعمال هذه المعلومات لتحسين مستوى التدريس والتعلم (أبو علام، 2014: 23)، وللمعلم دور مهم في عملية التقويم في قياس مدى تقدم الطلبة عبر الاختبارات التي يجريها عليهم، للوقوف على مدى نموهم، وتشخيص المشكلات التي تواجههم وتحديد مواضع الضعف والقوة في المنهج (ملحم، 2015: 45).

تقويم المتعلم:

يتعلق تقويم المتعلم بصفت المتعلم وخصائصه، ويشير إلى المعرفة السابقة عند المتعلم أو ما ينبغي أن يكون المتعلم قد تعلمه حين يعد نفسه لتعلم جديد، ولكي يتم الكشف عن مدى السلوك المدخلي عند المتعلم، فإن على المعلم أن يعد اختباراً للسلوك المدخلي، يقيس فيه ما يعرفه المتعلمون من المتطلبات السابقة قبل بدء التعليم، إذ أن تحديد السلوك المدخلي للمتعلم في غاية الأهمية من أجل تخطيط عملية التعلم، ولا يتم السلوك المدخلي بمعزل عن أمرين هما:

1. ما يتمكن المتعلم من تعلمه في مرحلة زمنية معينة.
2. ما عند المتعلم من قدرات عقلية في مرحلة ما من مراحل تطوره، مما يمكن استعمالها في تعلمه لمهام التعلم (ملحم، 2015: 419).

إذا خلت عملية التقويم من إصدار أحكام فإنها تصبح عملية وصف مجرد، ووصف الشيء يختلف عن تقويمه، إذ يعني الوصف استعراض خصائص أو سمات الشيء كما يراها الواصف، فإذا أضفنا إلى الوصف عملية الحكم فإننا نبين قيمة الشيء على وفق معيار نقارن به خصائص أو سمات الشيء المقوم قبل اصدار الحكم عليه (الزاملي وآخرون، 2: 9-44)

يتضمن تقويم تعلم الطلبة إجراءات تحديد مستوى ما حصله الطلبة من نتائج التعلم، وبالتالي معرفة مدى أفادتهم مما تعلموه، وذلك بموازنته بالأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها عند الطلبة (الحيلة، 2012: 396).

أسس عملية التقويم:

1. المعايير: هي مجموعة من الشروط والمواصفات التي يستلزم تواجدها في ظاهرة ما، وتحدد في ضوء الخصائص الكية لهذه الظاهرة.
2. المستويات: تتحدد هذه في ضوء أهداف البرنامج ومحتواه، وهي أسس داخلية للحكم على ما تحقق من الأهداف فيما يجب أخراؤه، وليس ما تم أخراؤه بالفعل، مثلما في المعايير.
3. المحكات: هي أسس خارجية يتم بموجبها الحكم على نجاح البرنامج التعليمي أو التدريبي في تحقيق أهدافه بمقارنة الدارسين فيه بمستويات الكفاية.

وتستند عملية التقويم التربوي إلى ما يأتي:

- أن يرتبط التقويم بأهداف العملية التعليمية التعليمية.
- أن يشمل التقويم كل مستويات الأهداف وأنواعها التي تسعى إلى تحقيقها.
- أن تتنوع أدوات التقويم المراد استعمالها.
- اختبار أدوات القياس قبل اعتمادها.
- التمييز بين مستويات الأداء المختلفة ومراعاة الفروق الفردية (أبو جادو، 2014: 407).

التفكير الناقد

يَتَسَمُّ العصر الحالي بالتطور المستمر في جوانب الحياة الإنسانية المختلفة، مما يقتضي تنمية قدرات الأفراد المختلفة الفكرية واللغوية وغيرها، ليواكبوا هدف التطور والتقدم وهذا يتطلب من الأنظمة التربوية أن تتحول من التركيز على استظهار الحقائق إلى تعليم مهارات التفكير وتنميتها، إذ أن دقائق الأمور لا يمكن تعلمها إلا بالتفكير، ولهذا قيل "فكر تدرك" ومن هذا تبدو ضرورة تعليم ومهارات التفكير وتنميتها عند طلبة المدارس والجامعات إذ أن مهارة التفكير تأخذ الطلبة إلى آفاق أكبر فيملك الطالب عقلاً باحثاً مستكشفاً ومحللاً وناقداً وقادراً على التقييم والتطوير فيصبح قادراً على تطوير نفسه ومجتمعه (العياصرة، 2011: 9)

مفهوم التفكير الناقد:

يُعْنَى بمفهوم التفكير الناقد تلك العملية التي تَصُمُّ المعرفة والمهارة والاتجاه المتفاعلة مع بعضها البعض، لتشكل مجموعها هذا التفكير، إذ تشمل المعرفة معرفة الطالب بمصادر المعلومات المتعلقة بالشيء الذي يتفاعل معه، فلا يحدث التفكير الناقد في فراغ، فتضم المعرفة الخبرة ومعرفة آراء الآخرين والمادة الدراسية التي تُشكّل جانباً من جوانب القدرة على التفكير الناقد (الزهيري، 2017: 525).

وهو التفكير الخاضع للتقييم بطبيعته، والذي يتضمن تحليلات هادفة ودقيقة والمتواصلة مع أي ادعاء أو معتقد ومن أي مصدر، من أجل الحكم على دقته وصلاحيته وقيمه الحقيقية، أي أنه نمط من أنماط المسؤولية المعرفية (سعادة، 2015: 131).

مفهوم مركب يحتوى على سلوكيات في عدد غير محدود من الموضوعات أو المواقف، له ارتباط بمفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم، وهو التمهّل في اعطاء الأحكام لحين التحقق من أمرها، ويتكوّن من عناصر تشتمل على صياغة تعميمات بدقّة والنظر الحاذق في البدائل والفروض وتأجيل الحكم لحين توافر معلومات وأدلة كافية، ويعني التفكير الناقد فحص وتقييم الحلول المعروضة والتحقق من الشيء وتقييمه على وفق معايير متفق عليها سلفاً (عبد العزيز، 2009: 108)

من متطلبات التفكير الناقد وضوح التفسير وتقييم الملحوظات، وانتقان التفكير حول الافتراضات وطرح الأسئلة المهمة والوصول إلى فهم المعاني الضمنية وتوضيحها ومناقشتها، فضلاً عن أن المفكر الناقد يعتقد أن الطريقة المثلى لتفعيل هذا النوع من التفكير وممارسته، ومن ثم استعمالها، إذ يتضمن التفكير في المشكلة والقدرة على القيام بأفضل مما نقوم به، في براعة أو منطقية، إذا نحن طرَحْنَا الأسئلة المناسبة (Fisher, 2011: 30)

معايير التفكير الناقد: (حسن، 2014: 49) (العتوم، 2010: 219).

1. الوضوح: لا بدّ من وضوح العبارة لنستطيع فهمها ومعرفة قصد المتكلم، ثمّ نستطيع الحكم عليها بأي شكل من الأشكال.
2. الصحة: يقصد به صحة العبارة وأن تكون موثوقة، ولتدريب الطلبة على هذا المعيار فعلى المعلم أن يسألهم أثناء استجاباتهم كما يأتي:

- هل ذلك صحيح بالفعل؟
 - من أين جئت بهذه المعلومة ؟
 - كيف يمكننا أن نفحص ذلك؟
 - كيف يمكننا أن نتأكد من ذلك؟
3. الدقة: هو اعطاء الموضوع حقّه من المعالجة والجهود والتعبير عنه بدرجة عالية من الدقة.
4. الربط: أن تتميز عناصر المشكلة بدرجة عالية من الترابط والوضوح، ومن الأسئلة التي تُساعد على ذلك:
- هل تُعطي هذه الأفكار أو الأسئلة تفصيلاتٍ أو إيضاحاتٍ للمشكلة ؟
 - هل تتضمن هذه الأفكار أو الأسئلة أدلةً مؤيدة أو داحضة للموقف؟
5. العمق: هو العمق المنشود عند المعالجة الفكرية للموضوع أ، المشكلة الذي يتوافق مع تشعب الموضوع أو تعقيدات المشكلة.
6. الاتساع: يراود به أخذ جوانب المشكلة جميعها أو الموضوع بالاعتبار.
7. المنطق: أن يكون التفكير الناقد منطقياً خلال تنظيم الأفكار وترابطها مما يؤدي إلى معانٍ واضحة ومحددة.
- (سعادة، 2015: 137-155)
- مهارات التفكير الناقد:**
1. مهارة التفسير: قدرة الطالب على استخلاص المعنى وتوضيحه من المعلومات المقدمة له، مستنداً إلى الخبر السابقة التي تؤدي دوراً مهماً حين ترتبط مع الخبرة الجديدة في تنمية مهارة التفسير وتعميق الفهم وتوضيح المعنى.
 2. مهارة التحليل: هي قدرة المتعلم على تجزئة المادة التعليمية إلى عناصر رئيسية وثانوية أو فرعية، وإدراك العلاقات فيما بينها، مما يُساعد على فهمها، وتنظيمها في مرحلة تالية، وتتمثل في قيام المتعلم:
 - أ. تحديد الأجزاء
 - ب. تحليل العلاقات فيما بينها.
 - ت. إدراك الأسس التنظيمية فيها. - وتتطلب هذه المهارة إدراكاً أو فهماً أكثر عمقاً لكلٍ من محتوى المواد التعليمية وبنيتها.
 3. مهارة التقييم: قدرة المتعلم على تثمين الأفكار أو المعلومات والحكم عليها بتعيين نوعيتها أو قدرها أو قيمتها، وتكوين مسلمات ثابتة يؤيدها ويدافع عنها.
 4. مهارة الاستدلال: القدرة العقلية التي يستعمل المتعلم فيها معارفه ومعلوماته للوصول إلى نتيجة ما.
 5. مهارة التنبؤ: قدرة المتعلم على التفكير فيما سيحدث أو سيجري في المستقبل، وإمكانية في توظيف الخبرات والمعارف والمعلومات السابقة للوصول إلى خيارات ذكية واعداد خطط دقيقة للمستقبل.

خصائص التفكير الناقد:

1. يعمل على توفير نوع من المجادلة.
2. يُعدُّ مهارةً قابلةً للتعليم.
3. أداة لإثارة دافعية المتعلم باستعماله المشكلات والأحداث والأسئلة.
4. يهتم بوجهات النظر من زوايا مختلفة.
5. يعمل على ايجاد معايير ومحكات مناسبة.
6. يهتم بدرجة عالية بالاستنباط والاستنتاج. (سعادة وفهد، 2019: 116)

ثانياً. دراسات سابقة

1. دراسات عراقية

أ. دراسة حسن (2015):

هدف الدراسة الى معرفة:-

- (1)توافر مهارات التّفكير الناقد عند مدرسي ومدرسات مادة التاريخ في المرحلة المتوسطة.
 - (2)توافر مهارات التّفكير الإبداعي عند مدرسي ومدرسات مادة التاريخ في المرحلة المتوسطة.
 - (3)العلاقة بين مهارات التّفكير الناقد المتوافرة عند مدرسي ومدرسات مادة التاريخ في المرحلة المتوسطة ودرجات طلبتهم.
 - (4)العلاقة بين مهارات التّفكير الإبداعي المتوافرة عند مدرسي ومدرسات مادة التاريخ في المرحلة المتوسطة ودرجات طلبتهم.
- ولتحقيق الهدف الثالث والرابع وضعت الباحثة فريضتين صفييتين، واتبعت المنهج الوصفي منهجاً لدراساتها، وتكون مجتمع البحث من:

(1) مدرسي مادة التاريخ ومدرساتها في الصف الثاني المتوسط في المدارس النهارية التابعة للمديريات العامة

لتربية بغداد للعام الدراسي 2013-2014

(2) طلبة الصف الثاني متوسط المدارس النهارية التابعة للمديريات العامة لتربية بغداد، للعام الدراسي

2013/2014

وبالطريقة الطبقيّة العشوائية اختيرت عينة الدراسة البالغة (75) مدرساً من المجتمع

الكلي البالغ (750)، وهي تمثل ما نسبته 10% من المجتمع الكلي.

اعتمد على اختبار التّفكير الإبداعي لتورانس والمغرب من قبل سيد خير الله (1974) لملائمته الدراسة

والمتضمن ثلاث مهارات هي (طلاقة، مرونة، اصالة) وتم التحقق من صدق الأداة بطريقة الصدق العاملي،

وصدق البناء كما تم التحقق من الثبات بطريقة التجزئة النصفية للاختبار. وقد طبقت أدوات البحث على العينة الاستطلاعية التي تم اختيارها عشوائياً وبلغت (12) مدرساً ومُدَرسَة. ولقد اعتمدت الباحثة الوسائل الاحصائية المناسبة للدراسة (معامل ارتباط بيرسون و معامل الصعوبة و معامل التمييز للفقرات و اختبار t -test).

وتوصلت الباحثة الى النتائج الآتية:-

1. توافر مهارات التَّفكير الناقد لدى مدرسي ومدرسات مادة التاريخ في المرحلة المتوسطة بدرجة جيدة.
2. ضعف امتلاك مدرسي ومدرسات مادة التاريخ لمهارات التَّفكير الابداعي.
3. وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين التَّفكير الناقد لمدرسي ومدرسات مادة التاريخ وتحصيل طلبتهم.
4. وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين التَّفكير الابداعي لمدرسي ومدرسات مادة التاريخ في المرحلة المتوسطة وتحصيل طلبتهم.

ب. دراسة حموك (2022):

هدفت إلى قياس مهارات التَّفكير الناقد لدى طلبة ثانويات المتميزين في مدينة الموصل، اقتصر مجتمع البحث على ثانوية المتميزين للبنين وثانوية المتميزين للبنات في الموصل، وتكونت عينة البحث من (100) طالب وطالبة اختيرت بالطريقة العشوائية من صفي الرابع والسادس من مجتمع البحث، ولتحقيق هذا الهدف استعمل اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد لقياس درجات التَّفكير الناقد ككل، ومهاراته الفرعية: الاستنتاج والاستدلال والاستقراء والتحليل والتقويم، وأظهرت نتائج البحث تدني مستوى مهارات التَّفكير الناقد لدى طلبة ثانوية المتميزين، إذ أنها دون المستوى مقبول، كما لم تظهر النتائج وجود فروق دالة احصائية في مهارات التَّفكير الناقد بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس، والصف الدراسي

2. دراسات عربية

أ. الصوافية وآخرون (2023):

هدفت الدراسة إلى قياس مهارات التَّفكير الناقد لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عمان، ومعرفة مستوى توافرها في ضوء متغيرات (النوع الاجتماعي، المستوى الدراسي، السنة الدراسية، المعدل التراكمي، نسبة الدبلوم العام /الثانوية العامة)، اتبع المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق اختبار كاليفورنيا لمهارات التَّفكير الناقد على عينة تكونت من (487) طالب وطالبة من طلبة جامعة الشرقية، توصلت الدراسة أن مستوى مهارات التَّفكير الناقد لدى الطلبة دون المستوى المقبول، وليس هناك فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير:

- النوع الاجتماعي والسنة الدراسية في المهارات الخمس.
- المستوى الدراسي في المهارات جميعها ما عدى مهارة الاستنتاج.

ب. دراسة رانيا وبو أحمد (2024).

هدفت إلى الكشف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم التربية بجامعة محمد خيضر بسكرة، حيث تم استخدام المنهج الوصفي كونه المنهج المناسب لهذه الدراسة، اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقية من عينة من طلبة علوم التربية بجامعة محمد خيضر بسكرة، وبلغت (52) طالباً وطالبة، ولغرض الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين طلبة علوم التربية في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير (الجنس، المستوى الدراسي) استعمل الباحثان مقياس التفكير الناقد المكيف حسب البيئة الجزائرية أداة لبحثهما، وتوصلاً بعد تطبيق الاختبار إلى أن:

- مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة وسطاً؟
 - توجد فرق دالة إحصائياً بين الجنسين في متوسط رتب مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم التربية لمصلحة الطالبات.
 - لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط رتب مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم التربية تتسبب لمتغير المستوى الدراسي.
3. الموازنة بين البحث الحالي وبين الدراسات السابقة:
- أ. هدف البحث:
- تشابه البحث في الهدف مع دراسة حسن (2015) ودراسة حموك (2022) و الصوافية وآخرون (2023) ودراسة رانيا وبو أحمد (2024).
- ب. منهج البحث
- تشابه البحث في منهج البحث مع دراسة حسن (2015) ودراسة حموك (2022) و الصوافية وآخرون (2023) ودراسة رانيا وبو أحمد (2024).
- ت. مجتمع البحث وعينته:
- تشابه البحث في مجتمع البحث وعينته مع دراسة الصوافية وآخرون (2023) ودراسة رانيا وبو أحمد (2024) واختلف مع دراسة حسن (2015) ودراسة حموك (2022) وبهذا يعد البحث الأول الذي تناول تقويم مستوى مهارات التفكير الناقد عند طالبات كليات التربية.

منهج البحث وإجراءاته

يضم هذا الفصل منهج البحث والخطوات التي اتبعت في تحديد مجتمع البحث و طريقة اختيار عينته وأداته والوسائل الإحصائية التي استعملت في تحليل البيانات كما يأتي:

أولاً. منهجُ البحث:

اعتمدَ الباحثُ المنهجَ الوصفي لملاءمته لطبيعة البحث، وهو "كلُّ منهجٍ يرتبطُ بظاهرةٍ معاصرةٍ بغرضِ وصفِها وتفسيرِها" (محسن، 2017: 67)، ويستهدفُ وصفَ خصائصِ تغيُّدِ الباحثِ من جهةٍ ظهورِها وتواجدها وانتشارها في مجتمعٍ احصائي معين، وتقدمُ بياناتٍ عن خصائصٍ لظاهرةٍ معينةٍ ووصفها معينة في الواقع (الحمداني وآخرون، 2009: 109، 110).

ثانياً. مجتمع البحث وعينه:

1. مجتمع البحث:

يعني بمجتمع البحث جميع مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها وبما أن الباحث يصعب عليه دراسة جميع أفراد مجتمع البحث، ولا يمتلك وقتاً كافياً لدراسة ذلك، لأنه يتطلب وقتاً طويلاً، وجهداً شاقاً وتكاليف مادية مرتفعة، لذا يلجأ إلى اختيار عينة ممثلة لمجتمع بحثه، تحقق أهداف البحث وتساعد على انجاز مهمته (ملحم، 2015: 179)

تكون مجتمع البحث من طالبات كليات التربية في الجامعات العراقية الحكومية للعام الدراسي (2025_2026).

2. عينة البحث:

تُعرفُ العينة بأنها مجموعة من الأفراد اشتقت من المجتمع الكلي وتُمثله تمثيلاً حقيقياً صادقاً، أي أن تتمثل في العينة المتغيرات موضوع الدراسة بنفس مقدارها ومستوياتها التي توجد فيها في المجتمع الأصل، وعلى الباحث أن يسعى للحصول على عينة تعطي نتائج دقيقة بأقل جهد ووقت وتكاليف، تكون ممثلة لمجتمع البحث (البيسوني، 2013: 309، 310).

اختار الباحث كلية التربية للبنات جامعة كركوك عينة قصدية لبحثه، لكونه يعمل تدريسياً فيها، ومنها اختار طالبات المرحلة الثالثة والبالغ عددهن (119) طالبة ومنهن اختار (100) طالبة.

3. أداة البحث:

بهدف قياس مهارات التفكير الناقد عند الطالبات عينة البحث أرتأ الباحث استعمال اختبار كاليفورنيا (2000) للتفكير الناقد، إذ يقيس هذا الاختبار المهارات: (التحليل، التقويم، الاستدلال، الاستنباط، الاستقراء) وكل مهارة تتألف من مهارات فرعية (أبو جادو ومحمد، 2013: 285)، واعتمد نسخة من هذا الاختبار تم تقنينها على البيئة العراقية (الكبيسي، 2015). تكونت من (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لذا فإن الإجابة الصحيحة لها درجة واحدة والإجابة الخاطئة لها صفر.

العينة الاستطلاعية:

لمعرفة مدى وضوح التعليمات والزمن المستغرق للإجابة , طبق الباحث الاختبار على عينة مكونة من 45 طالبة اختيروا بصورة عشوائية من مجتمع البحث (كلية التربية للبنات / الجامعة العراقية)، وبعد التطبيق أتضح أن تعليمات الاختبار واضحة ومفهومة وإن متوسط الزمن المستغرق للإجابة بلغ (40) دقيقة.

صدق الاختبار وثباته:

بما أن الباحث قد اعتمد على اختبار التفكير الناقد المقنن على البيئة العراقية عام (2013) ولمرور (12) عاماً على تقنيته، ولتحديد استقرار الأداة وقابلية الاعتماد عليها، مع التأكد من أنها لا تزال تقيس نفس المفهوم الأساسي (الصدق البنائي) عبر الزمن، وحساب معاملات الارتباط بين التطبيقين أو البنود للتأكد من ثباتها واستمرار صدقها، وللتحقق من الصدق الاختبار وثباته قام الباحث بما يأتي:

حساب الصدق:

إنَّ حساب صدق الاختبار من الأساليب من المهمة لتقييم فاعلية الاختبار بكونه أداة قياس، ولكي يكون الاختبار صادقاً لابد أن يقيس ما وضع لقياسه، أي الخاصية التي يفترض أن يقيسها (أبو ناهية، 1994:336)، "الاختبار الجيد هو الذي يقيس ما أعد من أجل قياسه وهذا ما يسمى بالصدق" (الفتلي، 2016:126).

الصدق الظاهري:

وهو الصدق الذي يتطلب عرض الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء أو المتخصصين من ذوي العلاقة بموضوع الاختبار ويسمى بصدق الخبراء أو المحكمين، فبناءً على اتفاق الخبراء يمكن التوصل إلى صدق الاختبار الظاهري أي أنه يقيس ما وضع لقياسه (الزامل وأخرون: 2009: 240) لذا عرض الباحث فقرات الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج، وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، بهدف معرفة آرائهم في صلاحية فقرات الاختبار وملاءمتها للمجتمع الحالي وعينته، والتغيرات التي قد طرأت عليه بعد مرور الوقت، واعتمد الباحث على نسبة (80%) من اتفاق الآراء بين المتخصصين بشأن صلاحية الفقرة حداً أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار، وفي ضوء ذلك تحقق من الصدق الظاهري لفقرات الاختبار.

الثبات:

يفهم الثبات بأكثر من معنى، إذ يعني الثبات استقرار النتائج فيما لو كرر القياس على المجموعة من الطلاب نفسها بعد حين (عمر، 2009: 108)، فنقول أن الاختبار يتصف بالثبات إذ أعدنا تطبيقه على الطلاب وأعطى نفس النتائج، بمعنى أن درجات الطلاب تبقى نفسها أو تتغير قليلاً، ويحافظ الطلاب على ترتيبهم، لذا يعرف الثبات بأنه "درجة التوافق أو التجانس بين مقياسين لشيء واحد" (الهويدي، 2015: 53).

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة تحليل التباين باستعمال معادلة (الفارونباخ)، إذ طبق الباحث هذه المعادلة على درجات افراد العينة الاستطلاعية البالغة (45) طالبة، فكانت قيمة معامل ثبات الاختبار (0, 79) وهو معامل ثبات جيد.

4. اجراءات تطبيق الاختبار:

لغرض تحقيق هدف البحث، والوصول إلى نتائج دقيقة، قام الباحث بالاجراءات الآتية:

أ. أجرى الاختبار على الطالبات عينة البحث في يوم الاثنين الموافق 2025/10/20.

5. الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث في هذا البحث ما يأتي

أ. النسبة المئوية

ب. المتوسط الحسابي

هو الدرجة التي تمثل معدل الدرجات، بقسمة مجموع الدرجات على عددها (الكبسي ومائل، 2020: 46).

عرض نتائج البحث وتفسيرها

يعرض الباحث في هذا الفصل نتائج البحث ويفسرها، في ظل هدف البحث (تقويم مستوى مهارات التفكير

الناقد عند طالبات قسم اللغة العربية في كليات التربية للبنات) ولذلك اتبع الباحث الخطوات الآتية:

1. تم تصحيح اجابات الطالبات، لكل إجابة صحيحة (1) درجة، ولكل إجابة خاطئة أو متروكة (0) صفر، علماً

أن أعلى درجة في الاختبار (34) درجة بحسب عدد فقراته.

2. استعمل النسبة المئوية وحول الدرجة من (34) إلى (100).

3. استخراج الوسط الحسابي لدرجات الطالبات في الاختبار.

4. للفصل بين الاجابات المقبولة وبين الاجابات الضعيفة، اعتمد على (50) درجة محكاً لذلك، فعدت كل اجابة

زادت عن (50) درجة مقبولة، وكل إجابة أقل من (50) درجة ضعيفة.

5. استخراج المتحقق من فقرات الاختبار والنسبة المئوية لتكرار اجابات الطالبات.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

انحصرت درجات الطالبات ما بين (30-75) درجة، وبلغ متوسط درجاتهن (42,91) درجة، أقل من درجة

النجاح الصغرى المعتمدة وهي (50) درجة ب (7,09) درجة ويُعد هذا المستوى ضعيفاً، تَقَسَّمتْ درجات الطالبات

بين المستويات (ضعيف، مقبول، متوسط، جيد) ولم تحصل طالبة واحدة من الطالبات عينة البحث على

المستويين (جيد جداً وممتاز) وكما مبين في جدول (1) الآتي:

جدول (1) - توزيع درجات الطالبات بين المستويات

المستويات	ضعيف (49) فأقل	مقبول (50-59)	متوسط (60-69)	جيد (70-79)	المجموع
التكرار	60	16	14	10	100
النسبة المئوية	%60	%16	%14	%10	%100

يظهر من الجدول (1) أن (60) طالبة قد حصلن على تقدير ضعيف، بنسبة (60%)، فكانت درجاتهن أقل من (50) درجة، و(16) طالبة حصلن على تقدير (مقبول) ونسبتهن (16%)، و(14) طالبة حصلن على تقدير متوسط ونسبتهن (14%)، و(10) طالبات حصلن على تقدير جيد ونسبتهن (10%).

تدل هذه النتائج على أن مستوى مهارات التفكير الناقد عند طالبات قسم اللغة العربية / كليات التربية للبنات (ضعيف)، إذ بلغ متوسط درجاتهن في اختبار التفكير الناقد (42,91) درجة.

الاستنتاجات:

توصل الباحث بعد تحديد مستوى مهارات التفكير الناقد عند الطالبات عينة البحث في ضوء نتائج الاختبار وعرض النتائج وتفسيرها إلى الاستنتاجات الآتية:

1. إن مستوى مهارات التفكير الناقد عند طالبات قسم اللغة العربية في كليات التربية للبنات ضعيف، إذ أنه أقل من درجة النجاح الصغرى (50%) منخفض بدرجات قليلة عن مستوى النجاح (50) كما بينه اختبار التفكير الناقد المعد لهذا الهدف.
2. إن مستوى (60%) من الطالبات ضعيف، أي أدنى من درجة النجاح الصغرى (50)، و(40%) أعلى من درجة النجاح الصغرى.
3. لم يظهر البحث عن وجود طالبات في المستويين (جيد جداً، ممتاز).

التوصيات:

في ضوء نتيجة البحث يوصي الباحث بما يأتي:

1. تبني تدريسي قسم اللغة العربية استراتيجيات تنمية التفكير الناقد ومنها طرح الأسئلة الاستقصائية وتحليل المعلومات وحل المشكلات وغيرها.
2. إقامة دورات تدريبية لتدريسي قسم اللغة العربية في كليات التربية في استراتيجيات تنمية التفكير ومنه التفكير الناقد.

3. اجراء دراسة لتقويم استعمال تدريسي قسم اللغة العربية في كليات التربية لاستراتيجيات تنمية التفكير الناقد.
4. اجراء دراسة لتقويم مستوى مهارات التفكير الابداعي عند طالبات كليات التربية للبنات.

المصادر

- ابراهيم، مجدي عزيز، (2009) معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- ابن منظور، جمال الدين ابن مكرم، (2009)، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- أبو جادو، صالح محمد، (2014)، علم النفس التربوي، ط11، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- أبو جادو، صالح محمد علي ومحمد بكر نوفل، (2007)، تعليم التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- أبو علام، رجاء محمود، (2014)، تقويم التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- أبو ناهية، صلاح الدين محمد، (1994)، القياس والتقويم التربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- الأسدي، سعيد جاسم، (2013)، فلسفة التربية في التعليم الجامعي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أمبو سعيدي، عبدالله بن خميس ومنى بنت محمد عفيفي، (2020)، التقويم الصفي الفعال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- البسيوني، محمد سويلم، (2013)، اساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- جمل، محمد جهاد، (2005)، العمليات الذهنية ومهارات التفكير، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.
- حسن، حجاز فؤاد، (2015)، مهارات التفكير الناقد والابداعي المتوفرة عند مدرسي التاريخ في المرحلة المتوسطة وعلاقتها بتحصيل طلبتهم، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- حسن، هناء رجب، (2014)، التفكير برامج تعليمه واساليب قياسه، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد، العراق.
- الحمداني، موفق وآخرون، (2006)، مناهج البحث العلمي أساسيات البحث العلمي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- حموك، وليد سالم، (2022)، مهارات التفكير الناقد لدى طلبة ثانويات المتميزين في مدينة الموصل، مجلة التربية للعلوم الانسانية، العدد (5)، المجلد (2)، بحث منشور
- الحيلة، محمد محمود، (2012)، تصميم التعليم، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- خليل، محمد أبو الفتوح حامد، (2011)، التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.
- دمس، مصطفى نمر، (2008)، استراتيجيات التقويم التربوي، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- رانيا، لكحل، بو أحمد يحيى، (2024)، مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، مجلة دفاثر المخبر، العدد (02)، المجلد (19)، بحث منشور.
- رزوقي، رعد مهدي وسهى ابراهيم عبد الكريم، التفكير وأنماطه، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

- الزامل، علي عبد جاسم، (2009)، مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- الزهيري، حيدر عبد الكريم، (2017)، الدماغ والتفكير أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، مركز دبيونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
- سعادة، جودت أحمد وفهد بن علي العميري، (2019)، تقويم المناهج، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- سعادة، جودت أحمد، مهارات التفكير والتعلم، (2015)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- الصوافية، جوخة بن محمد وآخرون، (2023)، مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الشرقية وفق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (77)، المجلد (20)، بحث منشور.
- عاشور، راتب قاسم ومحمد فؤاد الحوامدة، (2010)، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- عبد العزيز، سعيد، (2009)، تعليم التفكير ومهاراته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العتوم، عدنان يوسف، (2010)، علم النفس المعرفي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- عطية، محسن علي، (2007)، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عمر، سيف الاسلام سعد، (2009) الموجز في منهج البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية، دار الفكر، دمشق، سوريا.
- عودة، أحمد، (1997)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، دار الأمل للنشر، أربد.
- العياصرة، وليد رفيق، (2011)، تعليم التفكير ومهاراته، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الفتلي، حسين هاشم هندول، (2016)، المبادئ الأساسية في القياس والتقويم التربوي والنفسي، مكتبة دجلة للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد، العراق.
- القواسمة، رشدي وآخرون، (2012)، مناهج البحث العلمي، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.
- الكبيسي، عزيز صادق عبد النور، (2011)، تطوير اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وفقاً لنظرية السمات الكامنة، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة.
- الكبيسي، كامل ثامر ومائل كامل الكبيسي، (2020)، أساسيات الإحصاء التربوي، مكتبة دجلة للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد، العراق.
- المجلس الوطني لاعتماد برامج كليات المجموعة التربوية، (2024)، دليل المعايير الوطنية لاعتماد برامج كليات المجموعة التربوية، جهاز الاشراف والتقويم المركزي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية العراقية.
- محسن، عبد الجبار سعيد، (2017)، مبادئ البحث العلمي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ملحم، سامي محمد، (2015)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط8، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- نوفل، محمد بكر وفريال محمد، (2011)، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- الهويدي، زيد، (2015)، أساسيات القياس والتقويم، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- الهويدي، زيد، (2015)، أساسيات القياس والتقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- Alec, Fisher، (2011)، التفكير الناقد مقدمة، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ترجمة وفاء العي.

المشاعر الإيجابية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

م.د علي محسن سلمان / جامعة تكريت / كلية التربية للبنات

Ali.Mohsen@tu.edu.iq

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2026/1/26	2026/2/10

ملخص البحث:

هدفت الدراسة التعرف على درجة المشاعر الايجابية لدى طلبة الجامعة، ودرجة النهوض الأكاديمي لديهم، وإيجاد العلاقة بين المشاعر الإيجابية والنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وتألّفت عينة البحث من (300) طالبا وطالبة من طلبة جامعة تكريت. وتم تطبيق مقياس (المشاعر الايجابية) من إعداد الباحث ومقياس (النهوض الأكاديمي) لـ حسين (2023)، وأظهرت النتائج مستوى مرتفع من المشاعر الإيجابية بإبعادها الخمس، ومستوى جيد في درجات النهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وأظهرت نتائج البحث الحالي وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المشاعر الإيجابية والنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وعليه أوصى الباحث بضرورة حث الطلاب وإرشادهم على ترسيخ المشاعر الإيجابية في نفوسهم، وذلك لأنها تعد من الدوافع المحركة للنمو المعرفي وأثر ذلك في تحقيق الأهداف التي يسعون لتحقيقها. وكذلك تفعيل دور وحدة الارشاد النفسي في الكليات وذلك لمساعدة الطلبة على التغلب على بعض التحديات التي تواجههم وتنمية المشاعر الإيجابية لديهم وإرشادهم حول كيفية التكيف مع هذه التحديات لتحقيق أفضل الطرق للوصول الى الطموحات المختلفة.

الكلمات المفتاحية: المشاعر الايجابية/ النهوض الأكاديمي/ طلبة الجامعة

Positive feelings and their relationship to academic advancement among university students

Prepared by: Dr. Ali Mohsen Salman / University of Tikrit / College of Education for Girls

Abstract

This study aimed to identify the level of positive emotions among university students, their level of academic advancement, and the relationship between positive emotions and academic advancement. The research sample consisted of 300 male and female students from Tikrit University. The researcher developed a "Positive Emotions Scale" and the "Academic Advancement Scale" by Hussein (2023) were administered. The results showed a high level of positive emotions across its five dimensions and a good level of academic advancement among the students. The study also revealed a positive correlation between positive emotions and academic advancement. Therefore, the researcher

recommended encouraging and guiding students to cultivate positive emotions, as these are key drivers of cognitive growth and contribute to achieving their goals. Furthermore, the researcher recommended activating the role of psychological counseling units in colleges to help students overcome challenges, develop positive emotions, and guide them on how to adapt to these challenges and achieve their various aspirations.

Keywords: Positive emotions / Academic advancement / University students

مشكلة البحث:

أن حياة الإنسان لا تستمر على وتيرة واحدة، فهي متقلبة بين شعور الفرد بالحب والسعادة وبين شعوره بالخوف والقلق مما يخبئ له المستقبل، وهذا التناقض بين الشعور بالمشاعر الإيجابية والسلبية يتطلب منه أن يكون لديه قدرة على تنظيم مشاعره، ويصل الى مستوى الاكتفاء الذاتي النفسي من خلال سيادة المشاعر الإيجابية لفترة أطول، أن الأفراد الذين يواجهون صعوبة في الشعور بمشاعر إيجابية تساعدهم للتغلب على المشاعر السلبية سوف يعانون من تعكر المزاج وضعف القدرات المعرفية وبالتالي عدم الشعور بالاتزان الانفعالي. وذلك لأن المشاعر الإيجابية لها الأهمية الكبرى في حياتنا لما لها من تأثير على جميع مكونات الشخصية، فإذا انخفضت هذه المشاعر عند الطلبة فقد يكون لها تأثير على تعليمهم وبالتالي انخفاض مستوى الاكتفاء الذاتي النفسي لديهم وقد تضعف قدرتهم على تخطي الصعوبات التي تواجههم كما تضعف قدرتهم على اتخاذ القرارات المناسبة وصعوبة التمكن من وضع اهداف صحيحة للمستقبل، وبالتالي قد ينعكس انخفاض هذه المشاعر على تصورات الطلبة (العلياني، 2021: 300).

أن دراسة المشاعر الإيجابية وتأثيرها على الطلاب وعلى تفكيرهم العام وحل مشكلاتهم مطلب يسعى اليه الباحثون، وكذلك تخصصات والفئات الخاصة، وبعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة وجدت أن هناك تركيزا على الجوانب المعرفية ونادرة في تناول المشاعر الإيجابية وإبراز علاقتها بالعملية التعليمية وتحقيق النهوض الأكاديمي، كما أن معظم الاجتهادات جاءت فيما يخص الخبرات الانفعالية للسعادة النفسية، وافترقت إلى تناول المشاعر الإيجابية بأبعادها المختلفة. وقد كشفت نتائج دراسة تايه (2015) أن مرور الطلاب بخبرات غير سارة يؤثر على دافعية الإنجاز ومن ثم تنظيم الأهداف (الشمري، 2024: 26).

تُعدّ المشاعر الايجابية من الموضوعات المهمة التي تناولها بيكرون وآخرون (2002)، حيث عرّفوها بأنها مجموعة من العمليات النفسية التي تؤثر على الجوانب الجسدية والنفسية للطلاب (Pekrun, et al., 2002) وصفها بأنها تشمل مجموعة من المشاعر المختلفة التي تحدث داخل البيئة الأكاديمية. وترتبط هذه المشاعر بشكل مباشر بالإنجاز أو نتائج الإنجاز، ولها تأثير كبير على الأداء الأكاديمي والصحة النفسية للطلاب. كما تسهم في تعزيز العمليات المعرفية والتفكير الإبداعي، والذاكرة العاملة، والمشاركة الاجتماعية والقدرة على اتخاذ القرار (Pekrun, 2007, p.65)

أن النهوض الأكاديمي يعد قوة كامنة ومحركة لكل طاقات الفرد، وإثارة حماسه نحو الإنجاز، وتقوية عزمته للعمل دون ضيق، بل حتى وإن واجهته عدة صعوبات؛ فإنه يحول تلك الطاقة والقوة إلى فرص للاستمتاع بها. كذلك يساعد المتعلم على تجاوز مختلف العقبات التي تواجهه، كما يسهم في تحقيق قدر أكبر من التعلم، ويساعد أيضاً في تحسن أداء الطلاب وموقفهم تجاه التعلم. وهذا ما أشارت إليه أيضاً نتائج دراسة الهواري (2018) التي أظهرت أن النهوض الأكاديمي طاقة إيجابية تدفعنا لتفضيل أمر معين، وتكريس الوقت له، حباً في ممارسته، وأن له أثراً مباشراً في حياتنا، كما أنه يساعد الفرد على تحقيق نتائج إيجابية. وهو ما يتفق مع دراسة الضبع (2021) التي إشارة الى أن النهوض الأكاديمي من العوامل المهمة التي تخلق الدوافع لدى الطلبة للاستمرار في التعلم، والبحث عن المعلومات، ويدفعنا ويحفزنا نحو ممارسة نشاط ما، ومن هذا المنظور يعد النهوض الأكاديمي خبرة إنسانية بدونها لن يجد الفرد معنى لحياته. وقد تختلف استجابات الإنسان وردود أفعاله بحسب القوى التي تحركه، والتي تدفعه وتحثه على ذلك، وتتحكم في هذه الاستجابات قوى داخلية وخارجية، وهو ما يعرف بالدوافع فهي تؤثر على السلوك، والتعلم، والإدراك، وتعد الدوافع إحدى العوامل المسؤولة عن اختلاف المتعلمين؛ من حيث أدائهم المدرسي، ومستوى نشاطهم الأكاديمي، وهذا مما يساهم في نجاح العملية التعليمية والمتعلم (بودالي، 2018).

وبناءً على ما سبق يظهر تساؤل البحث الحالي من منطلق الدور الهام الذي يؤديه طلبة الجامعة في البحث في مكان القوة والمتغيرات الإيجابية التي من المفترض ان يكون لها دور هام في دعم طلبة الجامعة في تحقيق النهوض الأكاديمي من خلال فهم دور المشاعر الإيجابية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

أهمية البحث:

ان البحث والدراسة في ميدان علم النفس الايجابي مطلباً أساسياً في الوقت الراهن، وطورت العديد من الدراسات والأبحاث في مجال علم النفس صياغة توجهاتها البحثية للاهتمام بدراسة العديد من المتغيرات ذات الصبغة الإيجابية، والغرض من هذه التوجهات السعي لإحداث حالة من التكيف والتوافق والفاعلية والدعم الاجتماعي وغيرها التي تجعل من الأفراد أكثر إيجابية وفاعلية ونتاجية، وعليه فأن موضوع المشاعر الايجابية يعد من الموضوعات الملحة للبحث والدراسة لدى طلبة الجامعة، نظراً لندرة الدراسات المحلية والإقليمية والعالمية التي تناولت العلاقة بين المشاعر الإيجابية والنهوض الاكاديمي، لذا اهتم الباحث بدراسة المشاعر الإيجابية (الشمري، 2024: 28).

إننا نعيش اليوم عصراً يشهد تطورات سريعة في مختلف المجالات المعرفية والاجتماعية والنفسية والتعليمية والصحية والتكنولوجية والاقتصادية وغيرها من الاختصاصات التي تضم ضمن فئاتها طلبة الجامعة إذ يفترض بهؤلاء الطلبة مواكبة هذه التطورات من خلال وضع اهداف تحقق ما يسعون للوصول إليه وفي الوقت نفسه تمكنهم من التواصل مع التقدم العلمي والتكنولوجي. ولما كان طلبة الجامعة من الشرائح المهمة في المجتمع والذين يمثلون ركن اساسي من اركانه لأنهم يمثلون القوة التي سترفده بالطاقات الشابة المعدة والمؤهلة علمياً وفنياً وثقافياً، هذا يتحقق عندما يكون لدى الطلبة مشاعر اكااديمية إيجابية. وعلى الرغم من هذا الاهتمام المتزايد بالمشاعر الأكاديمية فقد ركزت دراسات قليلة نسبياً على المشاعر الإيجابية مثل التمتع والفخر كما هو الحال في الأوساط التعليمية. ومن ناحية أخرى تتيح هذه المشاعر استخدام وسائل بديلة لوضع المفاهيم وإدارة المشاكل والتحديات اليومية، حيث يستمر الطلبة الذين لديهم مشاعر إيجابية نحو تعلمهم بالتقدم لغرض الوصول الى اهدافهم في حين إن الطلبة الذين لديهم مشاعر سلبية يكونون أكثر ترجيحاً للاستسلام (Oatley, 2006)

يعد موضوع المشاعر الايجابية من الموضوعات التي اكتسبت اهتماماً متزايداً مع ظهور علم النفس الايجابي positive psychology، وأصبح موضوعاً مركزياً للبحوث التي تجرى في هذا الميدان الذي يهتم بدراسة السمات الإيجابية للفرد كالمشاعر الايجابية. وأشارت الأبحاث المحدودة حتى الآن في مجال السعادة على أنها تتكون من المكون الوجداني للتأثير الإيجابي والسلبي،

بالإضافة إلى المكون المعرفي الذي يشمل الأحكام حول الرضا عن الحياة، وفي الاتجاه ذاته تشير الأدب النفسي إلى أن المشاعر الايجابية تتألف من العلاقة الإيجابية مع الآخرين والاستقلالية، والهدف في الحياة، وقبول الذات، والنمو الذاتي (Linley, A, et al,2009).

وفقاً لما أشار إليه بيركين وآخرون (2002)، إلى المشاعر الايجابية وهي التي تُعزز التفكير الابتكاري، وتساعد على حل المشكلات والإبداع، كما تدعم استخدام استراتيجيات تعلم مرنة مثل التفكير الناقد والتفكير فيما وراء المعرفة، مما يُسهم في التعلم الإبداعي والابتكاري (97-96). (Pekrun, et al., 2002, p.96).

أظهرت العديد من الدراسات أن المشاعر الإيجابية تعمل على توسيع مدارك وسلوكيات الطلبة، فقد أختبر كلاً من Isen and Colleagues وزملائه تأثيرات الحالات الإيجابية على مدى واسع من النتائج المعرفية والتي تمتد من الألغاز حتى إثارة محاكاة لمواقع معقدة، وتنسيق نتائج هؤلاء الباحثين مع نظرية التوسع والبناء، أذ أن المشاعر الاكاديمية الإيجابية انجبت أنماط غير مألوفة من الفكر الإبداعي، والابداع، والمرونة، والقبول، والاقناع بالمعلومات الجديدة. (Magai,2008; 376).

إن الطالب الذي يتمتع بمستوى جيد من النهوض الأكاديمي يكون لديه معرفة واضحة في كيفية استخدام أفكاره، وتنظيم المعلومات، والمواقف والأنشطة التعليمية التي تزيد من ثقته بنفسه وبناءً على أهدافه، يحدد سلوكه، ويتقدم إلى الأمام بدافعية مرتفعة وعندما ينجح في تحقيق النهايات المطلوبة أو الفشل في ذلك، فإنه يقيم أداءه، وينظم سلوكه، نحو تحقيق الهدف التالي الذي يؤدي الى الثقة الكبيرة بنفسه وللتغلب على التحديات الأكاديمية التي تواجههم خلال المراحل الدراسية المختلفة (نوفل، 2001: 345).

ويرى العلوان والعطيات (2010) أن مشكلة تدني مستوى الأداء الأكاديمي لدى الطلاب تمثل تحدياً للقائمين على العملية التعليمية فهي تؤدي إلى فقدان الحيوية والفاعلية، كما أنها تميز بين الطالب المثابر وغير المثابر، وهذا يضعف من تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية؛ ولهذا ظهرت الحاجة إلى دافعية الإنجاز، وهي من أهم المتغيرات لنجاح المتعلم، وتقدمه، وتكيفه، وبها يقاس مدى نجاح المدرسة في تحقيق وظيفتها المعرفية؛ من خلال مقدار ما يحققه الطالب من إنجاز أي أن نجاح الطالب أكاديمياً يتوقف على مقدار ما لديه من دافعية (العلوان والعطيات، 2010: 27).

يعتبر النهوض الأكاديمي من علامات الصحة النفسية، فهي تتمثل في الرغبة بالنجاح بتقديرات عالية منافسة، ومواجهة الأعمال التي تثير التحدي بكفاءة وتجنب الفشل بما يحقق تقدير للذات وتقدير اجتماعي مع تجنب اللوم والعقاب (الجراح والربيع، 2000). فالفرد المنجز مصدر ثروة اجتماعية، فهو القادر على أن يوظف الأرض لبناء الحضارة، ويستطيع أن يتغلب على العقبات، ويصر بإلحاح على النهوض بالأعمال الصعبة، فهو يكافح من أجل تحقيق ذاته، كما يسعى لبلوغ الامتياز (آل حاضر، 2021: 27).

ونظرا لأهمية مرحلة الجامعية حيث تعتبر أحد أكثر المراحل تحديا في حياة الفرد، فإن المشاعر الايجابية والنهوض الأكاديمي يلعبان دورا حاسما ومهما في تحديد مسارات النجاح والتفوق الأكاديمي للطلبة في المرحلة الحيوية، فالنهوض الأكاديمي يعكس تفاني الفرد والإيمان القوي بالأهداف، في حين تمثل المشاعر الايجابية القوة الداخلية التي تدفع الفرد نحو تحقيق النجاح الشخصي والتفوق.

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على

- 1: درجة المشاعر الإيجابية لدى طلبة الجامعة.
- 2: درجة النهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- 3: العلاقة الارتباطية بين المشاعر الإيجابية والنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة تكريت للعام الدراسي (2025 / 2026) للدراسة الصباحية ومن كلا الجنسين (ذكور/ اناث)، وذوي التخصص (العلمي/ الإنساني).

تحديد المصطلحات

أولاً: المشاعر الإيجابية Positive feelings: عرفها كل من

البهاص (٢٠٠٩)، بأنها: انفعالات وجدانية تتمثل في إحساس الفرد بالبهجة والفرح والسرور وغياب المشاعر السلبية من خوف وقلق واكتئاب والتمتع بصحة البدن والعقل بالإضافة إلى الشعور بالرضا الشامل في مجالات الحياة المختلفة " (البهاص، 2009: 332).

بقيعي (٢٠١٦) بأنها: حالة انفعالية وعقلية تتسم بالإيجابية يعيشها الفرد ذاتياً وتتضمن الشعور بالرضا والمتعة والتفاؤل والأمل والإحساس بالقدرة على التأثير في الأحداث بشكل إيجابي " (بقيعي، 2016: ٢٠٩)

العلياني (2021) بأنها : حالات ذهنية وعاطفية إيجابية تعمل على إحداث تغيرات نفسية وجسدية لدى الطلاب وتؤدي إلى السعادة والمرونة والازدهار. (العلياني، 2021: 303).

التعريف النظري: اعتمد الباحث تعريف (العلياني، 2021) تعريفاً نظرياً للبحث الحالي.

ويعرفها الباحث إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في استجاباته على مقياس المشاعر الإيجابية المستخدم في البحث الحالي.

ثانياً: النهوض الأكاديمي – (Academic Buoyancy)

عرفه مارتن ومارش Marsh & Martin (2009) بأنه

قدرة الطالب على مواجهة العقبات والتحديات الأكاديمية في حياته اليومية"

التعريف النظري: أعتمد الباحث تعريف مارتن و مارش Marsh & Martin،(2009) تعريفاً نظرياً للبحث الحالي.

التعريف الاجرائي: يعرف الباحث النهوض الأكاديمي إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب خلال استجاباته عن فقرات النهوض الأكاديمي والمعتمد في البحث الحالي.

الإطار النظري

مفهوم المشاعر الايجابية

يعود الاهتمام بالمشاعر الإيجابية الى عصور قديمة، فقد اهتم افلاطون بالمشاعر ومدى قدرة النفس على مواجهتها وعدم الاستسلام لها، وسابقاً كان العلماء يعتقدون بأن المشاعر تتبع من مناطق التفكير والعقل في القشرة المخية. لكن الدراسات بعد ذلك اثبتت إن المشاعر تتبع من مناطق خاصة في الدماغ البشري تقود الى الشعور بالسعادة أو الحزن (Meyer, Turner,2006;381)

يعرف مفهوم المشاعر بأنها تلك الأحاسيس التي يصعب وصفها بكلمات، ولكنها تظهر كاستجابة انفعالية للفرد في أي موقف مثير سواء كانت هذه الإثارة داخلية أو خارجية، وتشتمل هذه الاستجابة على تغييرات وجدانية مركبة وتغييرات فسيولوجية تتضمن الأجهزة العضلية والدموية، وتعتبر التغييرات الوجدانية ذات القيمة التعبيرية الإيجابية ذات قيمة اجتماعية وتدلل على مهارات التقارب والتواصل مع الآخرين كمشاعر الحب والسعادة والانتماء والاحترام والتقدير، (بدير، 2011: 27).

وكذلك تعرف المشاعر الايجابية على أنها تلك المشاعر التي يصعب وصفها بكلمات، ولكنها تظهر في سلوك أو استجابة انفعالية للفرد في أي موقف مثير سواء كانت هذه الإثارة داخلية أو خارجية، وتشمل هذه الاستجابة على تغييرات وجدانية مركبة وتغييرات فسيولوجية تتضمن الأجهزة العضلية والدموية والحشوية، ويظهر تأثيرها الانفعالي في سرعة ضربات القلب واحمرار الوجه، وجفاف الحلق، وارتجاف الأطراف وتسبب العرق (أبو الديار، 2014: 570).

إن التعامل مع مشاعر الآخرين يعد من المهارات المهمة في إقامة علاقة إيجابية مثمرة معهم، ويتطلب التعامل مع مشاعر الآخرين نضج مهارتين وجدانيتين هما إدارة الذات والتعاطف مع الآخرين أو التفهم. ويؤدي القصور في هذه المهارات إلى تعرض الفرد للمشكلات، حتى ولو كان على درجة عالية من الذكاء (محمد، 2009: 32).

إن قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره تعد مفتاحاً للكفاءة الاجتماعية، ومعرفة مشاعر الغير والتصرف بما يشكل هذه المشاعر يعد استعداداً عاطفياً مهماً للفرد لمواجهة أعباء الحياة، فالقدرة على التعامل مشاعر الغير تعتبر فناً رفيع المستوى يمارسه الأفراد في إقامة، الاجتماعية وهذا يتطلب مهارات خاصة لدى الفرد تشمل إدارة الذات والتعاطف أو تفهم مشاعر الآخرين. إن الإنسان يجمع بين الإيجابيات والسلبيات، وعليه العمل على أن يتجاوز سلبياته إلى إيجابياته، بمعنى أن في داخله طاقة إيجابية وإمكانات لا محدودة، ويستطيع بلوغ أهدافه وتحقيق ذاته إذا عرف كيف يتجاوز مواطن الضعف في شخصيته، كما أن المشاعر السلبية قد تؤدي إلى الإحباط والاكتئاب والشعور بالخضوع والخنوع والانسحاق، وقد يتجه الشخص إلى تعذيب نفسه من خلال إحساس عارم بالإثم من دون أن يرتكب ذنباً، فينسحب من الواقع ويلتصق بذاته في ما يعرف بالعزلة (حسين، 2007: 26-27).

وتعد المشاعر الإيجابية جزءاً هاماً في بناء الفرد النفسي فهي تحدد معالم الشخصية الإنسانية وترسي الأساس لها وذلك لما تلعبه من دور هام في التعايش مع الآخرين (Woods, 2011)، كما أنها تزوده بالمعلومات الضرورية لنجاح الأنشطة اليومية (Banner, 2009)، فعندما يجد الفرد صعوبة في التعرف على مشاعره ووصفها فإن ذلك يؤدي إلى مشكلة في عملية التعايش. كما تلعب هذه المشاعر دوراً حيوياً في تكيفه الشخصي والاجتماعي (Lee, 2010)، لذا "فالاهتمام بمشاعرنا مهمة أساسية في حياتنا، فمعظم ما نقوم به وخاصة في أوقات الفراغ يهدف إلى تحقيق حالة مزاجية سعيدة بداية من قراءة القصة ومشاهدة التلفزيون، ومصاحبة الأصدقاء وكل شئ آخر يليه في الحياة" (كريم، 2007: 37).

أثر الانفعالات في التفكير والعمليات العقلية:

إن الوجدان والتفكير متداخلان تداخلاً وثيقاً وحتى يتمكن الفرد من اكتساب معلومة أو خبرة من الخبرات فلا بد أن تتوافر له الظروف الآمنة البعيدة عن التهديد والقلق حتى يزداد تركيزه وتزداد قدرته على استدعاء الخبرات السابقة وبالتالي فهم الموقف والتعامل معها عقلياً ومنطقياً، فعندما تكون الخبرة مصحوبة بانفعال إيجابي كالفرح أو الإنجاز مثلاً يزداد إتقان المعلومة وتخزينها في صورة واضحة يسهل استدعاؤها والاستفادة منها، وذلك لأن الناقلات العصبية في الدماغ البشري تفرز مواداً كيميائية تعطي شعوراً بالراحة والمرح، وذلك مع الخبرة التي تعطي هذه الأحاسيس الإيجابية، فيسجل الدماغ هذه المعلومة، وتعتبر هذه المشاعر الإيجابية التي ترافق الخبرة بمثابة مكافأة للدماغ، وهي التي تدعو العقل مستقبلاً لممارسة أشكال التفكير المختلفة كالابتكار والاستكشاف والإنجاز، لأن المخ في هذه الحالة يكون آمناً. وأما إذا كانت الانفعالات المصاحبة للخبرة سلبية ومؤلمة كالتهديد والقلق والخوف فإن المادة الكيميائية التي يفرزها الدماغ تجعل الفرد متحفزاً للرد بالمقاومة مقاومة دخول المعلومة أو تعلم المهارة) وذلك للمحافظة على نفسه، وبالتالي يتدنى الانتباه والتركيز والتعلم (صلاح، 2005:1).

النظريات المفسرة للمشاعر الإيجابية:

• اولا نظرية البناء والتوسع في المشاعر الإيجابية لـ (Fredrickson, 2004):

يرى (Snyder et al., 2002) أن المناهج التقليدية لدراسة المشاعر تميل إلى تجاهل المشاعر الإيجابية والضغط عليها في نماذج وجدانية عامة مزعومة، والخلط بينها وبين الحالات الوجدانية وثيقة الصلة، ووصف وظيفتها من حيث الاتجاهات العامة للاقترب أو الاستمرار. مستشعرا بأن هذه المقاربات لا تتصف المشاعر الإيجابية، لذا قام (Fredrickson, 2004) بتطوير نموذج بديل للمشاعر الإيجابية يجسد بشكل أفضل آثارها الفريدة من خلال نظريته "نظرية توسيع وبناء المشاعر الإيجابية" لأن المشاعر الإيجابية يبدو أنها توسع الفكر اللحظي لدى الناس كما تزيد من ذخيرة العمل وبناء مواردهم الشخصية الدائمة. تنص هذه النظرية بحسب (Fredrickson, 2004) على قدرة المشاعر الإيجابية مثل الفرح والسعادة والفخر على توسيع المواهب والقدرات للأشخاص بدءاً من القدرات الفكرية والجسدية ووصولاً للقدرات النفسية والاجتماعية، وهذا يعكس المشاعر السلبية التي تثير سلوكيات حادة وفورية وموجهة نحو النجاة. فمثلاً، تؤدي مشاعر القلق السلبية إلى استجابة كروفر محددة للنجاة الفورية. من ناحية أخرى، لا تملك المشاعر الإيجابية أي قيمة نجاة فورية، لأنها تأخذ عقل الإنسان بعيداً عن الاحتياجات الفورية والضغط النفسية (Fredrickson, 2004; 13).

تفترض هذه النظرية أن تجارب المشاعر الايجابية تعمل على توسع نطاق ذخيرة الأفراد المتكررة من التفكير والتصرف عندهم والذي بدوره يعمل على بناء مواردهم الشخصية الدائمة، بدءاً من الموارد المادية والفكرية وصولاً الى الموارد الاجتماعية والنفسية. تشرح فريديكسون كيف أن تجربة المشاعر الإيجابية تؤدي بالطلبة إلى تحقيق المستويات المثلى للرفاهية والمرونة النفسية، كان هذا الاكتشاف العلمي رائداً في بدء المناقشات حول كيف يمكن لحالة ذهنية إيجابية أن تعزز العلاقات وتحسن الصحة وتوسع العقل (Fishbach, et al, 2010; 517).

بدأت (Frederickson) بالنظر الى بعض المشاعر مثل الاهتمام، الاعتزاز، متعة المهمة، الفخر، الأمل، الامتنان.... الخ) على أنها تؤدي الى النمو الشخصي والازدهار، وظهرت أن اكتشاف أي من هذه المشاعر الاكاديمية الايجابية أو جميعها كافي لكي يفسر سبب اهتمامنا مما يسمح لنا بأن نصبح أكثر انفتاحاً ومرونة وقبولاً.

• ثانيا نظرية السعادة الحقيقية لـ سليجمان (2002) Seligman:

ركز (2002) Seligman في كتابه السعادة الحقيقية (Authentic Happiness) على كل ما يمكن أن يخلق السعادة البشرية، لا عن طريق التوقف على ما هو سلبي داخل الفرد فقط، بل بالتأكيد ابتداء على ضرورة دراسة وتحديد كل ما يمكن أن يبسر النمو والازدهار وكل ما هو ذا علاقة بتحسين جودة الحياة النفسية، ويرى Seligman أنه فيما يخص عملية استثارة وتصعيد الانفعالات الايجابية لدى الإنسان فإن الأفراد حينما يخبرون انفعالات ايجابية فإنهم يندمجون في كثير من السلوكيات والأنشطة وينخرطون في مناقشات فكرية مبدعة ويصبح تفكير هؤلاء الأفراد أكثر إبداعا وانفتاحا كما تتسم أنشطتهم بروح الاستكشاف، وهذا الانفتاح يساعد بالتالي على خلق فرص أكبر لمواجهة التحدي الذي يواجهه الفرد ويعطيه مزيدا من القدرة على التحكم في الظروف التي تواجهه مما يعطيه بالتالي مزيدا من العائد الخاص بالانفعالات الايجابية التي تقوي بالتالي قدرته على التفكير السليم واتخاذ القرار الصحيح (أبو حلاوة، 2014: 43)

ويعطي ادلر صورة متفائلة ومفرحة حول الطبيعة البشرية، ويرى أننا أكثر شعوراً بقيمة أنفسنا وأننا قادرين بوعي ان نصوغ نمونا ومصيرنا بدلاً من ان نكون تحت سيطرة خبرات الطفولة، وفكرة ادلر حول الطبيعة البشرية مفعمة بالأمل بدلاً من ان تكون بائسه، فنحن غير منساقين بقوى لا نستطيع رؤيتها أو السيطرة عليها (43; Broughton, 2013). اما ايزنك فيرى ان الأشخاص الانبساطيون هم من يتمتعون بمشاعر اكااديمية ايجابية تتمثل بالهدوء والحب والمرح والانفتاح والتفاؤل. أما البورت فقد صور الناس الاسوياء أنهم ليسوا مدفوعين بعنف ولا مسوقين بالقوة بحوادث الطفولة و إنما عرض صورة ايجابية متفائلة، ونظرته تصور الناس على انهم قادرون على الاهتمام عقلاً بالواقع والحاضر وعلى التخطيط للمستقبل وعلى تكوين هويتنا، اما جورج كيللي فيعطي صورة موجبة ومتفائلة للإنسانية فيرى ان الانسان ليس بمقدوره تكوين بنائه الخاص فقط بل ايضاً قادر على صياغة طريقة لفهم ومعرفة العالم وهذه النظرة تمنحه الإرادة الحرة والقدرة على اختيار الطريق الذي يسلكه في حياته، ويرى أن حياته يتحكم بها ما يتنبأ به عن المستقبل. (Scheel, 2009; 1147)

من خلال هذه النظريات يرى الباحث أهمية تعميق المشاعر الإيجابية في نفس الموهوب وتوجيهها في صناعة الفاعلية وبث القيم المساعدة لتعزيز السلوك الإيجابي ومواجهة الحياة.

ثانياً: النهوض الأكاديمي: (Academic Buoyancy)

أن ظهور مفهوم النهوض الأكاديمي في سياق علم النفس الإيجابي الذي يهدف إلى تعزيز العامل الإيجابي للصفات (كالسعادة، والتفاؤل، والرفاه)، سواء بشكل فردي أو على مستوى الجماعات، وأفترض علماء النفس الإيجابيون، أن الأفراد لديهم القدرة على الازدهار الذي يؤدي بهم إلى تحقيق النمو النفسي من خلال التفاعلات التي توفر فرص لعلاج الجوانب الحياتية التي لم تتكيف بعد. لا يركز بحث النهوض الأكاديمي على المخاطر التي يواجهها الطلاب ولكن تركز على كيفية تعامل الطلاب مع الصعوبات الأكاديمية التي يواجهونها (Clar، 2008:210).

ويعرف النهوض لغوياً من (نهض)، (نهوضاً) أي قام يقظاً نشيطاً، ونهض إلى العدو أسرع إلى ملاقاته (المعجم الوجيز، (١٩٩٤، ٦٣٧) ويقال عامل ناهض أي ماض في عمله بعزيمة صادقة، والنهاض: الدؤوب على أن يسلك سبيل التقدم. (المعجم الوسيط، 2011: 959)

إن الأساس الذي أشتق منه مصطلح النهوض الأكاديمي "بمختلف مرادفاته من بحوث" الصمود الأكاديمي"، الذي عرف في اعمال الباحثين كل من "Marsh & Martin" اللذان توصلا إلى أن الصمود الأكاديمي يمثل مدى تحمل الطالب للشدائد والمحن في مجاله الأكاديمي، بالمقابل أن النهوض الأكاديمي يعمل على مواجهة المشكلات والتحديات في الحياة الدراسية اليومية، مثال على ذلك انخفاض الدرجات، وقلق الامتحانات، والمنافسة بين الطلبة (عابدين، 2018: 111).

كما أن مصطلح " النهوض الأكاديمي" يتضمن التعامل بشكا إيجابي مع الصعوبات الأكاديمية، فقد عرف " بأنه قدرة الطالب على التعامل مع الصعوبات والعقبات الأكاديمية خلال مسيرته" (Martin& Marsh, 2008;168).

ايضاً أشارت سميث (Smith2016) إلى أن " النهوض الأكاديمي" يمثل حالة من الثبات والاتزان الانفعالي عند الطلبة، وهذه الحالة تجعلهم أكثر مقدرة على مواجهة المشكلات التي تمر عليهم في حياتهم الدراسية، أما الطلبة الذين يتمتعون بمستوى من النهوض الأكاديمي تكون لديهم المقدرة على تخطي المحن والازمات الدراسية، أي التحول من حالة من الفشل إلى حالة التقدم والنجاح الأكاديمي (Smith 2016 :30).

ابعاد النهوض الأكاديمي:

تناول الباحثان النهوض الأكاديمي كمفهوم احادي البعد الى ان تحول هذه الاتجاه بعد عام (2007) الى النهوض الأكاديمي كمفهوم متعدد الابعاد، فأشار مارتن ومارش (2008)، ومحمود (2018) الى ان ابعاد النهوض الأكاديمي تتمثل في الفعالية الذاتية التخطيط، التحكم، المثابرة، القلق المنخفض) النجاح الدراسي، مواجهة الضغوط والعقبات الدراسية اليومية، والتوجيه الايجابية رغم المشكلات) واشارت الزغبى (2018) الى ان ابعاد النهوض الأكاديمي تتمثل في فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، والعلاقة بين الطالب والمعلم، واشارت حليم (2019) الى ان ابعاد النهوض الأكاديمي تتمثل في الفعالية الذاتية، السيطرة غير المؤكدة، القلق، الاندماج الأكاديمي، العلاقة المتبادلة بين الطالب والمعلم)، فيتضح ان غالبية الباحثين اتفقوا على خمس مكونات للنهوض الأكاديمي، ومن ثم يمكن تحديد ابعاد النهوض الأكاديمي في خمس ابعاد هي:

1 الكفاءة الذاتية (Self efficacy): والتي تشكل محورا أساسيا من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية التي تستند على ان للفرد القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما يمتلكه من معتقدات شخصية من خلال الادراك المعرفي لقدراته الشخصية، فالأفراد لديهم نظام يتيح لهم من السيطرة بمعتقداتهم الذاتية، وعلى هذا الأساس فإن الاسلوب الذي يعتقده ويشعر به الفرد تؤثر في الطريقة التي يتصرف بها الفرد؛ (العلوان والمحاسنة، 2011: 59).

2. التحكم الذاتي (Self Control): فالتحكم الذاتي ناتج عن سلوك الفرد الخاص الذي يظهره، فالأفراد الذين لديهم وعي عالي بسلوكهم يكونون أكثر اتساقا في كيفية تصرفهم في مواقف مختلفة من الافراد غير الواعين جدا لسلوكهم الخاص هذا لان الافراد الذين لديهم وعي ذاتي.

3. المثابرة الأكاديمية (Perseverance Academy): وتتمثل في الالتزام والمرونة اللازمة لتحقيق النتيجة المرجوة في مواجهة التحديات او النكسات، وتعلق بمداومة الطالب في استكمال دراسته الأكاديمية، وعدم الاستسلام أو الانسحاب منها، ومواصلة الدراسة بعناد واصرار وعزيمة رغم العوائق التي تعترضه، وتعتبر خاصية يتميز بها الطلاب الذين يستطيعون مواجهة المحن والشدائد، والتعامل معها بإيجابية وكفاءة، مستمرا في دافعيته وحماسه لإنجاز المطلوب منه.

4. القلق (Anxiety): ويتمثل في الشعور العام الذي يشير الى الرهاب وعدم الارتياح للفشل الاكاديمي وعجز اداء المهام التعليمية، ويشير محمد (2004) الى انه حاله داخلية مؤلمة من التوتر والشعور بالخوف الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع ومحاولة الفرد للتكيف، وينتج عن القلق عمليات انفعالية متداخلة تحدث بسبب الاحباط والصراع والتجارب الفاشلة التي تعرض لها الفرد، كما يتمثل في قدرة الفرد على التوافق بين متطلبات الذات والبيئة المحيطة، بما يحقق له التوازن النفسي والشعور بالاطمئنان (الدبي، 2003: 35).

5. العلاقة بين الطالب والمعلم (Teacher- student relationships): وتتمثل في ادراكات الطالب حول كيفية التواصل بينه وبين المعلم، متضمنة التواصل الشخصي والاجتماعي والاكاديمي، لذا فمن الضروري تطوير العلاقات الايجابية بين الطالب والمعلم، باعتبارها واحدة من اكثر الخطوات الفعالية التي يمكن اتخاذها لإنشاء مناخ انضباط ايجابي في العملية التعليمية، فعندما يتعامل الطلاب باحترام فانهم يميلون الى تقدير المعلم، وعندما يقدر المعلم يكونون أكثر رغبة في ارضائه، مما يجعلهم أكثر عرضة للتصرف بشكل مناسب في سلوكهم.

فوائد النهوض الأكاديمي:

1. إن مستوى النهوض الأكاديمي يعدّ من العوامل التي يمكن أن يتنبأ من خلالها الأساتذة بالتحصيل الأكاديمي لطلبتهم.
- 2: يساعد النهوض الأكاديمي الطلبة الذين تمتاز شخصياتهم بالتوجه نحو القلق على التكيف والمواجهة والتفاؤل والعمل بطريقة منتجة وسهولة الوصول إلى النجاح المنشود.
- 3: إن النهوض الأكاديمي له دور واضح في تفسير بعض المفاهيم الأخرى مثل "التحصيل الأكاديمي والاندماج والتحمل عند مواجهة الصعاب
- 4: أنّ النهوض الأكاديمي يجعل الطلبة قادرين على التعامل بنجاح وبفاعلية مع النكسات الأكاديمية والضغط النفسية. (Al Hoorie & Yun ,S ,Hiver ,P ,2018:66)

النماذج النظرية المفسرة للنهوض الأكاديمي

أنموذج متعدد الأبعاد لقياس الدافعية والمشاركة (Martin & Marsh, 2008):

اقترح مارتن ومارش نموذج يفسر النهوض الأكاديمي وهو يرى أن الدافعية والمشاركة للطلاب تعتمد على أربعة أبعاد هي: الأبعاد السلوكية التكيفية إذ يندرج أسفل منها مجموعة من المهام السلوكية الفرعية مثل قدرة الطلبة على القيام بعمليات التخطيط، إدارة المهمة المثابرة). الأبعاد المعرفية التكيفية تتضمن قدرة الطلبة على القيام بعمليات التقدير التوجه نحو الهدف، الفاعلية الذاتية عدم المشاركة التقييم التقدير). الأبعاد السلوكية غير التكيفية: هي تلك السلوكيات التي تقف حجر عثرة في طريق تكيف الطلبة وزيادة دافعتهم ومشاركتهم ومنها الذات المعرفية عدم المشاركة). الأبعاد المعرفية التي تسبب الإعاقة وهي تلك الجوانب المعرفية التي تحول دون انخراط الطلبة وزيادة مشاركتهم ودافعتهم القلق، السيطرة غير المتحققة).

يقسم هذا النموذج الدافعية إلى عوامل معرفية، وأخرى سلوكية تُحسن الدافعية وترتقي بها، أو تضعفها، وقد أطلق عليها مارتن اسم الأبعاد التكيفية، والأبعاد غير التكيفية، وتشكل فيما بينها أربعة أبعاد فرعية، تتمثل بالأبعاد المعرفية، التكيفية، وتتضمن الفاعلية الذاتية Self-efficacy، والتوجه نحو الاتقان Mastery Orientation، وقيمة المهمة Task Valuing. وقد أكد (Martin, 2006) (Marsh & Marsh) أن الطلبة ذوي المستويات العليا من الفاعلية الذاتية، والذين يتبنون في تعلمهم التوجه نحو الاتقان، ويقدرن أهمية المدرسة والتعلم على الأرجح- يزداد لديهم النهوض المدرسي. أما الأبعاد السلوكية التكيفية فتشمل: المثابرة Persistence والتخطيط Planning، وإدارة المهمة الأكاديمية Task Management وعليه يمكن القول أن الطلبة المثابرين في فهم دروسهم، أو في مواجهة ما يعترضهم من مشكلات، ويخططون لكيفية إنجاز مهامهم الأكاديمية، ستزداد لديهم احتمالات إظهار خصائص ترتبط بالنهوض الدراسي. وتشتمل الأبعاد المعرفية غير التكيفية على القلق Anxiety، والخوف من الفشل Failure Avoidance، والشك في القدرة على التحكم Uncertain Control؛ وبناء على ذلك فإن الطلبة القلقين دراسياً، ويتبنون أهداف تجنب الفشل، وينتابهم الشك في قدرتهم على إنجاز مهامهم الدراسية على الأرجح يشعرون بالعجز أثناء إنجازهم لمهامهم الدراسية؛ مما يؤدي إلى تدني مستوى النهوض لديهم. (Marsh & Martin, 2006) وأخيراً الأبعاد السلوكية غير التكيفية،

وتتضمن تعطيل، أو تعويق الذات Self-Handicapping، وعدم الانهماك، أو الانشغال الدراسي Disengagement، وليس من شك أن هذين البعدين الفرعيين يتناقضان مع النهوض الدراسي (Martinet 2010)؛ إذ إن الطالب الذي يؤجل إنجاز أعماله الدراسية حتى اللحظة الأخيرة، ولا يبذل - عمداً - قصارى جهده؛ لإنجاز واجباته الدراسية، ويبحث عن أسباب تمنعه من المشاركة كمساعدة الوالدين لاختلاق أعذار تبرير فشله الدراسي (التعويق الذاتي)، وعموماً لا يذهب إلى المدرسة (عدم الانهماك المدرسي) سيكون - على الأرجح - غير قادر على المواجهة الفعالة للاخفاقات والتحديات الأكاديمية؛ مما يترتب على ذلك تدني مستوى النهوض لديهم (Marsh & Martin, 2006).

نلاحظ من خلال استعراض الأدب التربوي السابق المتعلق بموضوع النهوض الأكاديمي بعض المؤشرات التي تدلل على احتمالية وجود علاقة بين النهوض الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً، إذ تتبأ النهوض الأكاديمي بالتخطيط (Martin et al., 2010).

منهجية البحث واجراءاته

أولاً: مجتمع البحث

ويقصد به جميع افراد عينة الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها (ملحم، 2000: 219). وقد تحدد البحث الحالي في طلبة جامعة تكريت بفرعيها (العلمي، والانساني) من كلا الجنسين (الذكور، الاناث) في محافظة صلاح الدين للعام الدراسي (2025 / 2026) من طلبة الدراسة الصباحية.

ثانياً: العينة البحث

تكونت عينة البحث من (250) طالب من طلبة جامعة تكريت وفقاً للمتغيرات الديموغرافية الجنس (ذكر، انثى)، كما هو موزع في الجدول التالي:

الجدول (1). توزع أفراد العينة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية

المتغيرات الديموغرافية		حجم العينة	نسبة المئوية
الجنس	ذكر	153	15%
	انثى	147	49%

أولاً/ مقياس المشاعر الايجابية: يتكون المقياس من خمس وعشرون فقرة تمثل أبعاد المشاعر الايجابية، ويُستخدم معها مقياس ليكرت المكون من خمسة بدائل، وهي: لا تنطبق عليه ابد، لا تنطبق عليه، تنطبق عليه أحياناً، تنطبق عليه، تنطبق عليه دائماً. حيث تُرمز البدائل بالقيم من 1 إلى 5، لتعكس القيم الأعلى درجة أعلى

من المشاعر الايجابية. وتُجمع درجات جميع الفقرات للحصول على الدرجة الكلية للمقياس لكل مشارك، ما يتيح تقييم مستوى المشاعر الإيجابية لدى أفراد العينة.

الخصائص السيكومترية لمقياس المشاعر الايجابية

أ. صدق المحكمين: عرض الباحث مقياس المشاعر الايجابية على عشرة محكمين مختصين في المجال النفسي والتربوي في جامعتي تكريت، وبغداد وللتأكد من سلامة صياغتها اللغوية ووضوح عبارتها ومناسبتها للعينة المدروسة تم تعديل بعض فقرات المقياس، وكانت نسبة اتفاق المحكمين (95%) على ملائمة فقرات مقياس المشاعر الايجابية والذي يعد مؤشرا لتحقيق صدق المحكمين.

التحليل الاحصائي لمقياس المشاعر الايجابية:

قام الباحث بحساب القوة التمييزية والاتساق الداخلي وكالاتي:

أ. القوة التمييزية للفقرات:

أن حساب القوة التمييزية للفقرة تعتبر من أهم خصائصها القياسية في المقاييس النفسية المرجعية المعيار إذ عن طريق هذا الاسلوب يمكننا اختيار الفقرات التي تعطي أكبر قدر من المعلومات عن الفروق في إجابات الأفراد وحذف الفقرات غير المميزة وهذا سوف يساهم بدوره في زيادة ثبات الاختبار (موسى، 2006، 582).

طبق الباحث المقياس على افراد العينة البالغ عددهم (300) طالب وطالبة وتصحيح استمارات الإجابة، ولإستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس رتبت درجات أفراد العينة من أعلى درجة كلية إلى اقل درجة كلية لكل فقرة وحددت المجموعتان المتطرفتان بالدرجة الكلية ونسبة (27 %) من كل مجموعة إذ اقترح " كيلي " Kelly ان يكون عدد افراد كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية عند حساب القوة التمييزية للفقرات بنسبة (27 %) من أفراد العينة (عودة، 1998، 286). وبلغ عدد الأفراد في كل مجموعة (81) فرد في المجموعة العليا، و(81) فرد في المجموعة الدنيا. واستعمل الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات كل مهارة، على أساس أن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة، وتبين أن جميع الفقرات مميزة لكونها دالة احصائياً، لأن قيمتها التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) بدرجة حرية (160) وعند مستوى دلالة (0,05). والجدول (2) يبين نتائج حساب القوة التمييزية للفقرات.

جدول (2) القوة التمييزية لفقرات مقياس المشاعر الايجابية

مستوى دلالة 0.05	القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت الفقرة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة	12,876	1,292	2,852	0,577	4,889	1
دالة	11,166	0,813	3,741	0,362	4,852	2
دالة	7,755	1,050	3,889	0,362	4,852	3
دالة	8,931	0,907	2,852	0,506	3,889	4
دالة	5,200	0,829	2,926	0,698	3,556	5
دالة	12,265	1,269	2,926	0,602	4,852	6
دالة	8,557	1,427	2,963	0,931	4,593	7
دالة	7,956	1,010	2,593	1,050	3,889	8
دالة	8,563	0,277	2,000	1,325	3,296	9
دالة	15,691	0,975	2,519	0,775	4,704	10
دالة	14,545	0,974	2,556	0,751	4,556	11
دالة	4,211	1,553	3,222	1,331	4,185	12
دالة	11,816	0,636	1,593	1,217	3,407	13
دالة	11,343	0,847	1,222	1,732	3,667	14
دالة	5,038	1,450	2,444	1,340	3,556	15
دالة	5,409	1,450	2,556	1,318	3,741	16
دالة	7,064	1,500	2,593	0,961	4,000	17
دالة	9,402	0,893	1,481	1,091	2,963	18
دالة	8,078	1,289	2,259	0,877	3,667	19
دالة	8,269	1,144	3,667	0,483	4,815	20
دالة	8,552	1,050	2,111	0,975	3,481	21
دالة	14,072	0,706	1,963	1,141	4,074	22
دالة	8,479	0,784	1,667	1,072	2,926	23
دالة	7,757	1,121	3,222	0,620	4,333	24
دالة	3,751	0,474	3,926	0,396	4,185	25

ب: علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه:

صدق فقرات المقاييس النفسية له أهمية كبيرة، وذلك لأن صدق المقياس يعتمد في الأساس على صدق فقراته، لأنه يكشف على أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية لنمط، بمعنى أن الفقرات متجانسة في قياس ما أعدت لقياسه، أي أن كل فقرة تهدف الى قياس الوظيفة نفسها التي تقيسها الفقرات الأخرى (أحمد، 1981:293)، علماً أن عينة صدق الفقرات تتكون من (300) طالب وطالبة. بعد ذلك تم استعمال معامل ارتباط بيرسون في حساب هذه العلاقة وتبين أن جميع معاملات الارتباط دالة أحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) إذ كانت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية أكبر من القيمة الجدولية البالغة (0,113) بدرجة حرية (298) وبمستوى دلالة (0,05). وكما مبينة بالجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3) معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.395	1	0.430	1	0.622	1	0.345	1	0.412
2	0.583	2	0.605	2	0.576	2	0.375	2	0.351
3	0.403	3	0.578	3	0.428	3	0.405	3	0.323
4	0.265	4	0.407	4	0.586	4	0.341	4	0.318
5	0.436	5	0.347	5	0.613	5	0.415	5	0.366

ثبات المقياس:

يعد الثبات من سمات المقياس الجيد، ويقصد بالثبات بأنه الاتساق في النتائج أي أن نحصل على نفس النتائج عند إعادة تطبيقه على نفس الأفراد وفي ظل نفس الظروف، وتعتمد صحة المقاييس على مدى ثبات نتائجها وصدقها، ويؤكد جلفورد ضرورة حساب ثبات المقياس أو الاختبار لتحديد الدرجة الحقيقية أو التباين الحقيقي، لأن معامل الثبات يوضح نسبة التباين الحقيقي في الدرجة المحسوبة على الاختبار (الإمام وآخرون، 1990، 143-144)، ولغرض إيجاد ثبات مقياس المشاعر الإيجابية فقد أعتمد الباحث على معادلة الفا كرونباخ وكما يأتي:

معادلة ألفا كرونباخ:

إن معامل ثبات الفا كرونباخ يزودنا بتقدير جيد للثبات، إذ أنه يعد المعادلة الأساسية في حساب الثبات القائم على الاتساق الداخلي، وتقوم هذه الطريقة على حساب الارتباط بين درجات عينة الثبات على جميع فقرات المقياس، لتوضيح اتساق أداء الفرد من فقرة لأخرى. وتعتمد معادلة الفا كرونباخ على درجة كل فقرة من فقرات المقياس على اعتبار إن كل فقرة هي عبارة عن مقياس قائم بحد ذاته (الكبيسي، 2010: 297).

ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق معادلة الفاكرونباخ على استجابات عينة التحليل الاحصائي التي بلغت (300) استجابة، وبعد تطبيق المعادلة كانت قيم الثبات كما موضحة بالجدول (4)

جدول (4) معامل الثبات بطريقة الفاكرونباخ لكل مهارة

ت	مجالات المشاعر الايجابية	معامل الثبات
1	التفاؤل	0.87
2	الضبط الانفعالي	0.85
3	حب التعلم	0.88
4	تقبل المسؤولية الاجتماعية	0,84
5	المجازفة الايجابية	0,85

ثانيا/ مقياس النهوض الأكاديمي

الخصائص السكومترية للمقياس:

بما ان الباحث قام بتبني مقياس (حسين، 2023) للنهوض الأكاديمي، ولكون المقياس خصائصه المستخرجة حديثة ولم تمر عليها مدة طويلة ولكونه قد طبق على نفس العينة المأخوذة بالبحث الحالي لذا قام الباحث بتبني كافة الخصائص السكومترية المستخرجة لهذا المقياس حيث تم استخراج نوعين للصدق هما الصدق الظاهري وصدق البناء، وكذلك استخرج الثبات بمعادلة الفا كرونباخ وقد بلغ الثبات (0,88).

الوسائل الاحصائية:

استخدم الباحث في هذا البحث الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية - SPSS لاستخراج الاتي:

1. الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة: استخدم لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياسي البحث.

2. الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين: استخدم لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في حساب القوة التمييزية لمقياس المشاعر الايجابية

3. معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) وقد استعمل في إيجاد الاتي:

▪ علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه لمقياس المشاعر الايجابية.

▪ إيجاد العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث

4. معامل ثبات الفاكرونباخ: لحساب ثبات مقياس المشاعر الايجابية

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء من البحث عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها بناء على الاهداف التي تم تحديدها وتفسير هذه النتائج ومناقشتها ومن ثم الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات وكما يأتي:

الهدف الاول: التعرف على درجة المشاعر الايجابية لدى طلبة الجامعة.

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس المشاعر الايجابية على عينة البحث المتكونة من (300) طالب وطالبة. وقام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال، ولغرض معرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي ولكل مجال، استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة وكانت النتائج كما موضحة في الجدول (5).

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمجالات مقياس المشاعر الايجابية

المشاعر الإيجابية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t		الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التفاؤل	300	19,433	4,210	15	18,243	1,96	دالة
الضبط الانفعالي	300	18,544	4,551	15	13,475	1,96	دالة
حب التعلم	300	20,211	3,578	15	25,296	1,96	دالة
تقبل المسؤولية الاجتماعية	300	18,588	4,662	15	13,338	1,96	دالة
المجازفة الإيجابية	300	19,475	4,345	15	17,829	1,96	دالة

يتبين من الجدول اعلاه الاتي:

1. بالنسبة لمجال التفاؤل بلغ المتوسط الحسابي للعينة (19,433) والانحراف المعياري (4,210)، والمتوسط الفرضي (15)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (18,243) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (299)، وهذا يدل على ان عينة البحث لديهم يمتلكون هذا المجال بدرجة كبيرة.

2. بالنسبة لمجال الضبط الانفعالي بلغ المتوسط الحسابي للعينة (18,544) والانحراف المعياري (4,551)، والمتوسط الفرضي (15)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (13,475) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96)

عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (299)، وهذا يدل على ان عينة البحث لديهم يمتلكون هذا المجال بدرجة كبيرة.

3. بالنسبة لمجال حب التعلم بلغ المتوسط الحسابي للعينة (20,211) والانحراف المعياري (3,578)، والمتوسط الفرضي (15)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (25,296) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (299)، وهذا يدل على ان عينة البحث لديهم يمتلكون هذا المجال بدرجة كبيرة.

4. بالنسبة لمجال تقبل المسؤولية الاجتماعية بلغ المتوسط الحسابي للعينة (18,588)، والانحراف المعياري (4,662)، والمتوسط الفرضي (15)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (13,338) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (299)، وهذا يدل على ان عينة البحث لديهم يمتلكون هذا المجال بدرجة كبيرة.

5. بالنسبة لمجال المجازفة الايجابية بلغ المتوسط الحسابي للعينة (19,475) والانحراف المعياري (4,345)، والمتوسط الفرضي (15)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (17,829) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (299)، وهذا يدل على ان عينة البحث لديهم يمتلكون هذا المجال بدرجة كبيرة.

وتتفق نتائج البحث الحالي المتعلقة بمستوى المشاعر الإيجابية مع نتائج العديد من الدراسات البحثية التي أجريت في المجال ومن بين هذه الدراسات، دراسة (Nekoie et al. (2012 حيث أشارت نتائجها أن المشاعر الإيجابية تعد أحد المحفزات الداخلية للتقدم وتحقيق الأهداف والرضا الذاتي وتحقيق مستويات عالية من الإنجاز. كما يؤكد ذلك نتائج دراسة (Solimanifar et al. (2015 أن الانفعالات الإيجابية تزيد من قدرات الموهوب لتحقيق معايير عالية من الأداء وتجعلهم أكثر قدرة على تنظيم أهدافهم ووضع خطط لكيفية تحقيق التميز فيها ويفسر الباحث هذه النتيجة في كون المشاعر الإيجابية تخدم وظائف متعددة وتلعب دورا كبيرا في مساعدة الطلبة لتوجيه ذواتهم وأهدافهم نحو الطريق الصحيح، فكلما ازداد الشعور الإيجابي لدى طلبة الجامعة مال الاتجاه نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية والتركيز عليها بشكل يلائم تطلعات الموهوب وآفاقه المستقبلية.

الهدف الثاني: التعرف على درجة النهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس النهوض الأكاديمي على عينة البحث المتكونة من (300) طالب وطالبة. وأظهرت نتائج البحث إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات هذه العينة على المقياس قد بلغ (145,685) درجة وبانحراف معياري قدره (18,995) درجة، ولغرض معرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي الذي بلغ (120) درجة، استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة وتبين ان الفرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0,05)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (23,414) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة

(1,96)، وبدرجة حرية (299) وهذا يعني ان عينة البحث يمتلكون نهوض اكايمي بدرجة كبيرة والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس النهوض الأكاديمي

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t		الدالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
النهوض الأكاديمي	300	145,685	18,995	120	23,414	1,96	دالة

تتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة كل من عطية (2020) و دراسة (kurilova، 2013) التي اشارت الى امتلاك عينة البحث مستوى مرتفع من النهوض الأكاديمي. ويفسر الباحث هذه النتيجة في كون درجة النهوض الأكاديمي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتكوين شخصية الطلاب خصوصاً في هذه المرحلة العمرية الهامة وتوجه سلوكه نحو تحقيق نجاحه الخاص سواء في مساره الأكاديمي أو مجاله المهني المستقبلي بما يتوافق مع رغباته وإمكاناته المعرفية.

الهدف الثالث: التعرف على العلاقة الارتباطية بين المشاعر الايجابية والنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
للتحقق من هذا الهدف قام الباحث بأخذ اجابات عينة البحث على مقياس المشاعر الايجابية واجاباتهم على مقياس النهوض الأكاديمي ثم استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون فكانت النتائج كما مبينة في الجدول (7).

الجدول (7) العلاقة بين المشاعر الايجابية والنهوض الأكاديمي

المشاعر الايجابية	العدد	قيمة معامل الارتباط بين المشاعر الايجابية ولنهوض الأكاديمي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
			المحسوبة	الجدولية	
التفاؤل	300	0,532	11,822	1,96	دالة
الضبط الانفعالي	300	0,495	11,002	1,96	دالة
حب التعلم	300	0,620	13,778	1,96	دالة
تقبل المسؤولية الاجتماعية	300	0,510	11,333	1,96	دالة
المجازفة الإيجابية	300	0,505	11,222	1,96	دالة

يتبين من الجدول اعلاه الاتي:

1. ان قيمة معامل الارتباط بين مجال التفاؤل والنهوض الاكاديمي قد بلغت (0,532)، ولمعرفة دلالة العلاقة استخدم الباحث الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (11,822)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (298)، وهذا يعني ان العلاقة هي علاقة طردية دالة احصائيا، اي انه كلما امتلك الطالب الجامعي مجال التفاؤل زاد نهوضه الاكاديمي.

2. ان قيمة معامل الارتباط بين مجال الضبط الانفعالي والنهوض الاكاديمي قد بلغت (0,495)، ولمعرفة دلالة العلاقة استخدم الباحث الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (11,002) على ، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (298)، وهذا يعني ان العلاقة هي علاقة طردية دالة احصائيا، اي انه كلما امتلك الطالب الجامعي مجال الضبط الانفعالي زاد نهوضه الاكاديمي.

3. ان قيمة معامل الارتباط بين مجال حب التعلم والنهوض الاكاديمي قد بلغت (0,620)، ولمعرفة دلالة العلاقة استخدم الباحث الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (13,778) على ، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (298)، وهذا يعني ان العلاقة هي علاقة طردية دالة احصائيا، اي انه كلما امتلك الطالب الجامعي مجال حب التعلم زاد نهوضه الاكاديمي.

4. ان قيمة معامل الارتباط بين مجال تقبل المسؤولية الاجتماعية والنهوض الاكاديمي قد بلغت (0,510)، ولمعرفة دلالة العلاقة استخدم الباحث الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (11,333)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (298)، وهذا يعني ان العلاقة هي علاقة طردية دالة احصائيا، اي انه كلما امتلك الطالب الجامعي مجال تقبل المسؤولية الاجتماعية زاد نهوضه الاكاديمي.

5. ان قيمة معامل الارتباط بين مجال المجازفة الايجابية والنهوض الاكاديمي قد بلغت (0,505)، ولمعرفة دلالة العلاقة استخدم الباحث الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (11,222)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (298)، وهذا يعني ان العلاقة هي علاقة طردية دالة احصائيا، اي انه كلما امتلك الطالب الجامعي مجال المجازفة الايجابية زاد نهوضه الاكاديمي.

مستخلص نتائج البحث: أظهرت نتائج البحث ما يلي:

الهدف الاول: التعرف على درجة المشاعر الايجابية لدى طلبة الجامعة.

- وجود مستوى عال من التفاؤل (كأحد أبعاد متغير المشاعر الإيجابية) لدى عينة طلبة الجامعة
- وجود مستوى عالي من الضبط الانفعالي (كأحد أبعاد متغير المشاعر الإيجابية) لدى عينة طلبة الجامعة
- وجود مستوى عالي من مجال حب التعلم (كأحد أبعاد متغير المشاعر الإيجابية) لدى عينة طلبة الجامعة
- وجود مستوى عالي من مجال تقبل المسؤولية الاجتماعية (كأحد أبعاد متغير المشاعر الإيجابية) لدى عينة طلبة الجامعة
- وجود مستوى عالي من مجال المجازفة الايجابية (كأحد أبعاد متغير المشاعر الإيجابية) لدى عينة طلبة الجامعة

2: كانت نتائج التعرف على درجة النهوض الأكاديمي أن طلبة الجامعة يمتلكون درجة كبيرة في النهوض الأكاديمي.

3: أظهرت نتائج البحث الحالي بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين ابعاد المشاعر الإيجابية الخمس والنهوض الاجتماعية حيث إشارات الى كلما ارتفعت درجات (التفاؤل، الضبط الانفعالي، حب التعلم، تقبل المسؤولية الاجتماعية، المجازفة الإيجابية) ازدادت معها درجات النهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

توصيات البحث:

في ضوء ما خلص إليه البحث من نتائج فإن أهم التوصيات التي تقدم من أجل تعزيز العلاقة بين المشاعر الإيجابية والنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة فيما يلي:

1: توجد أهمية كبيرة لغرس حب التعلم الذي يؤدي بدوره الى تنمية درجات النهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وذلك من خلال إرشادهم بأهمية وضع الأهداف التي يسعون لبلوغها في المستقبل.

2: حث الطلاب وإرشادهم على ترسيخ المشاعر الإيجابية في نفوسهم، وذلك لأنها تعد من الدوافع المحركة للنمو المعرفي وأثر ذلك في تحقيق الأهداف التي يسعون لتحقيقها.

3: تفعيل دور وحدة الارشاد النفسي في الكليات وذلك لمساعدة الطلبة على التغلب على بعض التحديات التي تواجههم وتنمية المشاعر الإيجابية لديهم وإرشادهم حول كيفية التكيف مع هذه التحديات لتحقيق أفضل الطرق للوصول الى الطموحات المختلفة.

- 4: السعي من المراكز والمؤسسات نحو تهيئة البيئة المناسبة لتعلمهم ومساعدتهم على تحديد الأهداف التي يسعون الى تحقيقها مبكرا، حتى يستطيعوا العبور إلى ما يتوافق مع ميولهم الذاتية في المستقبل.
- 5: تصميم برامج تدريبية تستهدف الارتقاء في درجات المشاعر الإيجابية والنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

المقترحات

- 1: اجراء دراسة تبحث العلاقة بين المجازفة الإيجابية وعلاقتها النهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- 2: دراسة العلاقة بين المشاعر الإيجابية والتواصل الاجتماعي الإيجابي او دافعية التحصيل والإنجاز.
- 3: العلاقة بين المشاعر الإيجابية ومراكز الضبط لدى طلبة الجامعة.
- 4: بناء برنامج ارشادي قائم على أثر عادات الاستذكار على النهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

المصادر

- ❖ أحمد، محمد عبد السلام. (1981). القياس النفسي والتربوي، ط4، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
- ❖ الأمام، مصطفى وآخرون. (1990). التقويم والقياس، بغداد: دار الحكمة.
- ❖ بدير، كريمان (2010): سيكوجية المشاعر وتنمية الوجدان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1.
- ❖ بقيعي، نافز احمد (2016): القدرة التنبؤية للذكاء الاجتماعي في الشعور بالسعادة لدى طلبة كلية التربية والآداب، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، سلطنة عمان، 10 (1).
- ❖ البهاص، سيد احمد (2009): العفو كمتغير وسيط بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة لدى طلاب الجامعة، مجلة الارشاد النفسي، 32.
- ❖ تايه، رفعة حسن (2015): العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهادفة ونظرية الفرد الضمنية حول الذكاء، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- ❖ جواد، حسين حمزة، وعبدالرضا، سعيد سالم (2025): اتساق الاهتمام وعلاقته بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في التربية البدنية وعلوم الرياضة، مجلة واسط للعلوم الرياضية.
- ❖ الحنة، منال عبدالكريم (2013): المشاعر الإيجابية والسلبية واثرها على أداء الموظف الحكومي، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية.
- ❖ حسين، عدنان علي (2023): التفكير الإيجابي وعلاقته بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة تكريت، العدد 51.
- ❖ العلياني، منى بنت صالح بن محمد، وحمد، إرادة بنت عمر (2021): المشاعر الإيجابية وعلاقتها بالتوجهات الهدافية لدى عينة من الطلبة الموهوبين مرحلة الثانوية بجدة، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز.

❖ عودة، احمد سليمان (1998): **القياس والتقويم في العملية التربوية**، دار الأمل للنشر والتوزيع ط2، الأردن.

❖ الكبيسي، وهيب مجيد (2010): **القياس النفسي**، دار الكتب والوثائق، ط1، بغداد.

❖ محمد، علا (2009): **الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الطفل**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1.

❖ موسى، فاروق عبد الفتاح (2006). **القياس النفسي والتربوي للأسوياء والمعاقين**، ط1، مطبعة زهراء الشرق للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

❖ ميرة وجاسم، ميره، امل كاظم، وجاسم، ليلى محمد عمران (2024): **النهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم النفسية**، جامعة بغداد، العدد 80، المجلد 21.

- ❖ Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. In Handbook of research on student engagement (pp. 173-191). Springer, Boston, MA.
- ❖ Beard, C., Humberstone, B., & Clayton, B. (2014). Positive emotions: Passionate scholarship and student transformation. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 630-643.
- ❖ Beyaztas, D, kapti, S & hymer, B.(2017).The relationship between student teachers' perception of intelligence and their goal orientation. *universal journal of educationl research*, 5(9).
- ❖ Broughton, S.H., G.M. Sinatra, and E.M. Nussbaum, "Pluto has been a planet my whole life!" Emotions, attitudes, and conceptual change in elementary students' learning about Pluto's reclassification. *Research in Science Education*, 2013. **43**(2): p. 529-550.
- ❖ Fishbach, A., T. Eyal, and S.R. Finkelstein, How positive and negative feedback motivate goal pursuit. *Social and Personality Psychology Compass*, 2010. **4**(8): p. 517-530.
- ❖ Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377.
- ❖ Gamze, K. (2017). the relations between scientific epistemological beliefs and goal orientations of preservice teachers.
- ❖ Lee,s. (2014). The relationships among writing self- efficacy, writing goal orientation, and writing achievement sathya chea. *Language education in asia*, 5(2).
- ❖ Magai, C., Long -lived emotions. *EMOTIONS*, 2008: p. 376.

- ❖ Marthin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience, *Journal of School Psychology*, 46 (1), 53-83.36.
- ❖ Martin, A. J.& Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience, *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83.37.
- ❖ Meyer, D.K. and J.C. Turner, Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 2006. **18**(4): p. 377-395
- ❖ Oatley, K., D. Keltner, and J.M. Jenkins, *Understanding emotions*. 2006: Blackwell publishing.
- ❖ Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2007). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. ***Journal of educational Psychology*, 98**(3), 583.
- ❖ Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). *Positive emotions in education. In E. Frydenberg* (Ed.), *beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149–174).
- ❖ Scheel, M.J., S. Madabhushi, and A. Backhaus, The academic motivation of at-risk students in a counseling prevention program. *The Counseling psychologist*, 2009. **37**(8): p. 1147-1178.
- ❖ Seligman, M.E. and J.O. Pawelski, *Positive psychology: FAQs*. *Psychological Inquiry*, 2002: p. 159-163.
- ❖ Snyder, C.R., Irving, L., & Anderson, J.R. (2002). *Hope and health: Measuring the will and ways. In C.R. Snyder & D.R. Forsyth (Eds.), Handbook of social and clinical psychology: The health perspective*, pp 285-305. New York: pergamon press.
- ❖ Spangenberg, E. (2017). Comparing the achievement goal orientation of mathematics learners with and without attention deficit hyperactivity disorder, south Africa. *journal of education*, 37(3).
- ❖ Winberg, M T., Hellgren, J M., Palm, T.673-691. (2014). Predicting Positive Activating Emotions during Mathematics Learning: The Relative Importance of Different Situational and Personal Factors. *European Journal of Psychology of Education*, 29(4):P 673-691.

الهشاشة الإنسانية والكوارث العالمية دراسة موضوعية لآيات الابتلاء في الأزمات الكونية

المعاصرة

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2026/2/15	2026/2/23

د. أحمد حميد عبود الدليمي

ديوان الوقف السني - دائرة المؤسسات الدينية والخيرية

ahmet.abood82@gmail.com

الملخص

يأتي هذا البحث من سؤال يفرض نفسه بإلحاح: كيف يُقرأ خطاب الابتلاء القرآني في زمن تتسع فيه الكوارث حتى تبدو التجربة الإنسانية كلها وكأنها تعيش حالة هشاشة ممتدة؟ تتحرك الدراسة داخل التفسير الموضوعي محاولة إعادة بناء مفهوم الابتلاء خارج القراءات الاختزالية التي تحصره في الامتحان الفردي أو التفسير العقابي المباشر، لتكشف بنيته بوصفه سنة كونية تتشابه فيها الأبعاد الوجودية والتربوية والاجتماعية. وينطلق البحث من تحليل البنية الدلالية للهشاشة الإنسانية في القرآن من خلال مفردات الضعف والجزع والخوف والافتقار، مع إبراز كيف يقدم النص الإنسان بوصفه كائناً قابلاً للاختلال، وفي الوقت نفسه قابلاً لإعادة التشكل عبر التجربة. ثم ينتقل إلى تفكيك مفهوم الابتلاء وعلاقته بالتمحيص والتداول التاريخي وإعادة ترتيب القيم، بحيث يظهر الابتلاء إطاراً تفسيرياً لفهم التحولات الكبرى التي تصيب المجتمعات. وفي ضوء ذلك يعالج البحث الأزمات الكونية المعاصرة مثل الأوبئة والكوارث البيئية والاضطرابات العالمية بوصفها سياقات اختبار جماعي يعيد تشكيل معنى المسؤولية والتضامن وإدارة الخوف. وتخلص الدراسة إلى أن آيات الابتلاء تؤسس رؤية تفسيرية تساعد على تحويل الهشاشة من حالة شلل نفسي إلى طاقة أخلاقية منتجة للفعل، حيث يتشكل الصبر بوصفه ممارسة واعية، ويغدو الأمل استراتيجية وجودية، وتتحوّل التجربة المؤلمة إلى مجال لإعادة بناء العلاقة بين الإنسان والعالم. ويسهم هذا المنظور في تطوير التفسير الموضوعي نحو مقاربة تستوعب الأسئلة المعاصرة دون فقدان عمقه النصي، ويقترح إطاراً قرآنياً لفهم الأزمات يتجاوز التفسير القدرى السطحي نحو قراءة تجمع بين السنية والمسؤولية الإنسانية.

الكلمات المفتاحية: الهشاشة الإنسانية؛ الابتلاء القرآني؛ الأزمات الكونية؛ التفسير الموضوعي؛ أخلاقيات الأزمات.

Human Vulnerability and Global Disasters: A Thematic Study of Qur'anic

Verses on Trial in Contemporary Cosmic Crises

Dr. Ahmed Hameed Abood ALDULAYMI

Abstract

This study arises from a pressing question: How can the Qur'anic discourse on trial (ibtīlā') be interpreted in an era where global crises expand to the point where the entire human experience seems to live in a state of extended vulnerability? Operating within the framework of thematic exegesis (al-tafsīr al-mawḍū'ī), the study attempts to reconstruct the concept of trial beyond reductionist readings

that confine it to individual testing or direct punitive interpretation. Instead, it reveals trial as a universal principle (sunnah kawniyyah) intertwining existential, educational, and social dimensions. The research begins by analyzing the semantic structure of human vulnerability in the Qur'an through terms denoting weakness, panic, fear, and neediness, highlighting how the text presents the human being as inherently prone to imbalance yet simultaneously capable of being reshaped through experience. It then deconstructs the concept of trial and its relationship to purification, historical circulation (al-tadāwul al-tārīkhī), and the reordering of values, presenting trial as an interpretive framework for understanding major societal transformations. In light of this, the study addresses contemporary global crises—such as pandemics, environmental disasters, and worldwide instability—as contexts of collective testing that reshape the meaning of responsibility, solidarity, and the management of fear. The study concludes that the Qur'anic verses on trial establish an interpretive vision that helps transform vulnerability from a state of psychological paralysis into an ethical energy productive for action. Within this vision, patience (ṣabr) is formed as a conscious practice, hope becomes an existential strategy, and the painful experience turns into a sphere for rebuilding the relationship between the human being and the world. This perspective contributes to advancing thematic exegesis towards an approach that engages contemporary questions without losing its textual depth, proposing a Qur'anic framework for understanding crises that moves beyond a superficial fatalistic interpretation toward a reading integrating divine patterns (al-sunaniyya) with human responsibility.

Keywords: Human Vulnerability; Qur'anic Trial; Global Crises; Thematic Exegesis; Ethics of Crisis.

المقدمة:

الحمد لله الذي يوقظ القلوب حين تظن أنها استقرت، ويوقظ العقول حين تتوهم أنها أحاطت، والصلاة والسلام على النبي الذي علم الإنسان أن الطريق إلى اليقين يمرّ عبر أسئلة الألم قبل أجوبة الطمأنينة. وبعد: فتمضي البشرية اليوم داخل زمنٍ تتكاثر فيه الأحداث حتى يفقد الحدث فرادته؛ كوارث تتلاحق، قلق يتسرّب إلى التفاصيل الصغيرة، وشعور خفي بأن الإنسان يعيش فوق أرض قابلة للاهتزاز في أي لحظة. عند هذه العتبة يعود خطاب الابتلاء القرآني إلى الواجهة، قراءةً وتأملًا واستنطاقاً، كأن الآيات التي نزلت لتربّي جماعة أولى تستأنف عملها التربوي مع إنسان عالمي يعيش هشاشةً مشتركة. هنا ينشأ هذا البحث، محاولةً للإصغاء إلى النص وهو يفسّر التجربة، لا بوصفه خطاب عزاء فحسب، بل بوصفه بنية معرفية تعيد ترتيب معنى الألم والقدرة والرجاء.

وتتمثل خلفية البحث تتصل بتحويلات فكرية عميقة؛ الدراسات الإنسانية المعاصرة جعلت مفهوم الهشاشة مركزياً في فهم الإنسان، بينما ظلّ الخطاب التفسيري يتناول الابتلاء غالباً ضمن دوائر أخلاقية أو عقيدة محدودة. يتكوّن فراغ معرفي واضح بين توسّع التجربة الكونية للأزمات وبين أدوات القراءة التفسيرية المتاحة. هذا الفراغ

يفتح مساحة لقراءة موضوعية لآيات الابتلاء تتعامل مع الإنسان بوصفه كائناً يعيش شبكة من المخاطر الوجودية والبيئية والمعرفية، حيث تتجاوز الأسئلة النفسية مع الأسئلة الحضارية.

وتتبع أهمية البحث من كونه يقترح تحويل مفهوم الابتلاء من إطار وعظي إلى أداة تفسيرية لفهم الأزمات الكبرى. تتجلى الأهمية في بعدين متداخلين: بعد معرفي يسعى إلى تطوير التفسير الموضوعي نحو معالجة القضايا العالمية، وبعد تطبيقي يساهم في بناء وعي أخلاقي يساعد المجتمعات على إدارة الخوف والتعامل مع عدم اليقين. تظهر آيات الابتلاء هنا كعدسة تفسيرية تسمح بقراءة التحولات دون الوقوع في السرديات التبسيطية.

أما الإشكالية فتتبلور حول سؤال مركزي: كيف يمكن لآيات الابتلاء أن تؤسس فهماً تفسيرياً للهشاشة الإنسانية في سياق الكوارث الكونية المعاصرة، بحيث يجمع هذا الفهم بين السنن الإلهية والمسؤولية الإنسانية ويقدم إطاراً عملياً للاستجابة الأخلاقية؟ ويتفرع عن هذا السؤال تساؤل آخر يتعلق بقدرة التفسير الموضوعي على استيعاب مفاهيم حديثة مثل الهشاشة الجماعية والاختبار الحضاري دون فقدان أصالته النصية.

ويسعى البحث إلى تحقيق مجموعة أهداف؛ أولها إعادة بناء مفهوم الهشاشة الإنسانية في ضوء الخطاب القرآني، وثانيها تحليل منظومة الابتلاء بوصفها سمة تتجاوز الاختبار الفردي نحو المجال الجمعي والتاريخي، وثالثها تنزيل آيات الابتلاء على نماذج من الأزمات العالمية المعاصرة، ورابعها اقتراح إطار أخلاقي مستمد من التفسير الموضوعي يساعد على تحويل التجربة المؤلمة إلى مجال للفعل الواعي.

وتتحدد حدود البحث موضوعياً في آيات الابتلاء وما يتصل بها من مفاهيم الضعف والتمحيص والتداول، وزمانياً في السياق المعاصر الذي تتكاثر فيه الأزمات ذات الطابع الكوني، ومكانياً في الفضاء الإنساني العام دون الاختصار على مجتمع بعينه، مع تركيز خاص على البعد الجماعي للهشاشة.

وتعتمد الدراسة منهجية تفسيرية موضوعية تقوم على جمع الآيات المرتبطة بالمفهوم وتحليلها دلاليّاً وسياقياً، مع الاستفادة من المناهج التداولية والمقاصدية لفهم وظيفة الابتلاء داخل البناء القرآني، ثم الانتقال إلى مقارنة تطبيقية تربط النص بالواقع عبر تحليل نماذج من الأزمات العالمية، في مسار يجمع بين القراءة النصية والتحليل الإنساني.

وتنتهي هذه المقدمة إلى خطة بحث تتشكل من مبحثين متكاملين؛ مبحث أول يؤسس الإطار المفاهيمي للهشاشة الإنسانية والابتلاء في الخطاب القرآني عبر مطلبين يتناولان البنية الدلالية للهشاشة ومنظومة الابتلاء، ثم مبحث ثانٍ ينتقل إلى تنزيل آيات الابتلاء على الأزمات الكونية المعاصرة من خلال مطلبين يعالجان تحولات معنى

الابتلاء في الكوارث العالمية وأخلاقيات الاستجابة القرآنية للهشاشة الجماعية. هكذا يتقدم البحث خطوة خطوة، كمن يمشي فوق أرض يعرف أنها قابلة للاهتزاز، ومع ذلك يواصل السير لأن المعنى ينتظر في الطريق.

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي للهشاشة الإنسانية والابتلاء في الخطاب القرآني

المطلب الأول: مفهوم الهشاشة الإنسانية في القرآن وبنية الدلالة

الهشاشة لفظة تبدو طارئة على المعجم التفسيري، مع أنها كامنة في نسيج الخطاب القرآني منذ بداياته الأولى. الإنسان يظهر في النص ككائن يتحرك داخل مساحة بين القدرة والانكسار، بين الطموح والخوف، بين إرادة البناء وإمكانية التلاشي. هذا التوتر الوجودي يشكل المدخل لفهم البنية الدلالية للهشاشة؛ فهي حالة وجودية قبل أن تكون وصفاً نفسياً، طريقة حضور الإنسان في العالم وهو يدرك محدوديته. حين يصرح النص: ﴿وُخْلِقَ الْإِنْسَانُ ضَعِيفًا﴾ ينكشف أصل تكويني يرافق التجربة كلها، ضعف يسمح بالتعلق، والتعلق يفتح باب العبادة والمعنى. يقرأ الطاهر بن عاشور هذا التصريح بوصفه توجيهاً تربوياً يذكر الإنسان بموقعه داخل منظومة السنن، حيث يتحول إدراك الضعف إلى بداية الحكمة العملية. (ابن عاشور، 1984، ج5، ص28).

أولاً: التحديد المفاهيمي للهشاشة الإنسانية في ضوء المعجم القرآني

المعجم القرآني يقدم الهشاشة عبر شبكة مفردات متجاوزة دلالية؛ ضعف، وهن، هلع، جزع، فقر، مس، كرب. كل مفردة تضيء زاوية من التجربة. الضعف يشير إلى محدودية القدرة، الوهن يعبر عن تآكل الطاقة، الهلع يكشف سرعة الانفعال، الجزع يصف اضطراب التوازن عند الصدمة. هذه التعددية تظهر أن النص لا يختزل الإنسان في سمة واحدة؛ يرسم خريطة شعورية كاملة. قوله تعالى: ﴿إِنَّ الْإِنْسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا﴾ يتجاور مع قوله: ﴿إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعًا﴾ ليقدم نموذجاً نفسياً مركباً، حيث يصبح الخوف بنية استجابة أولية، ثم تأتي التربية لتعيد توجيهها. يشير الراغب الأصفهاني إلى أن مفردات الضعف في القرآن تحمل بعداً تربوياً لأنها تكشف الحاجة، والحاجة مدخل الارتباط بالله. (الأصفهاني، 1992، ص511).

هذا التحديد المفاهيمي يسمح بقراءة الهشاشة بوصفها طاقة كامنة في التجربة الإنسانية، طاقة قابلة للتحويل. هنا يظهر البعد البلاغي للنص؛ المفردات لا تصف حالة ساكنة، تحرك مساراً. الشعر العربي القديم التقط هذا المعنى حين صور الإنسان كائنًا يعيش بين رجاء وخوف، وهو ما ينسجم مع البنية القرآنية التي تجعل التوازن الشعوري شرطاً للنضج الروحي. (الجرجاني، 2001، ص122).

ثانياً: البنية الدلالية للهشاشة بين التكوين النفسي والوظيفة التربوية

الهشاشة في القرآن لا تقف عند حدود الوصف النفسي؛ تتحول إلى وظيفة تربوية. الضعف يذكّر، الخوف يدفع إلى الدعاء، الكرب يعيد ترتيب الأولويات. قوله تعالى: ﴿فَإِذَا مَسَّ الْإِنْسَانَ ضُرٌّ دَعَانَا﴾ يكشف حركة داخلية: الألم يوقظ الوعي، والوعي يفتح العلاقة. يرى الغزالي أن النفس حين تواجه حدودها تنتقل من وهم الاستغناء إلى طلب المعنى، وهو انتقال معرفي يسبق السلوك. (الغزالي، 2005، ج3، ص15).

هذا البعد التربوي يجعل الهشاشة جزءاً من مسار التزكية. التفسير الكلاسيكي غالباً يربط الضعف بالتكليف، حيث تُفهم الأحكام ضمن قدرة الإنسان وحدوده، فتتحول الهشاشة إلى عنصر توازن تشريعي. الشاطبي يشير إلى أن مراعاة الضعف الإنساني من مقاصد الشريعة، لأن التكليف يتحرك داخل طاقة الإنسان الواقعية. (الشاطبي، 1997، ج2، ص12).

هنا تتضح حركة دقيقة؛ الهشاشة تفتح باب الرحمة، والرحمة تعيد تشكيل العلاقة بين الإنسان والتكليف. هذه الحركة تمنح المفهوم بعداً إستراتيجياً؛ فهم الإنسان شرط لفهم الخطاب.

ثالثاً: الهشاشة المذمومة والهشاشة المنتجة للإيمان

النص يميز بين صورتين متجاورتين. هشاشة تقود إلى الهلع والانسحاب، وهشاشة تقود إلى الرجوع والوعي. قوله تعالى عن الجزع يقابله مشهد الصبر، فينشأ توازن دلالي يكشف أن المشكلة لا تكمن في الضعف ذاته، بل في طريقة التعامل معه. الرازي يلمح إلى أن الإنسان يحمل استعدادين متوازيين، والخطاب القرآني يعمل على توجيه الاستجابة. (الرازي، 2000، ج30، ص90).

الهشاشة المنتجة للإيمان تظهر حين يتحول الألم إلى سؤال معنى. الدعاء، التفويض، إعادة ترتيب الأولويات... كلها استجابات تخرج من التجربة نفسها. هذا ما يجعل الابتلاء آلية كشف؛ يكشف موقع الإنسان من نفسه قبل أن يكشف موقعه من العالم. الشعر الصوفي عبّر عن هذه الحركة حين صور الانكسار كفضاء قرب، حيث يصبح الضعف لغة معرفة. (السلمي، 2003، ص77).

رابعاً: الهشاشة الإنسانية بوصفها مدخلاً لفهم الابتلاء

عند هذه النقطة يلتقي المفهوم. الهشاشة تهيب الأرضية، والابتلاء يفعل التجربة. الإنسان القابل للاختلال هو الإنسان القابل للتحويل، ومن هنا تتضح العلاقة البنوية بين الضعف والامتحان. قوله تعالى: ﴿وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ﴾ يأتي بصيغة جماعية تشير إلى أن الهشاشة ليست فردية فقط، تمتد إلى المجال الاجتماعي والتاريخي. ابن كثير يقرأ

الآية بوصفها إعلان سنّة مستمرة، حيث تتحول الأحداث الكبرى إلى سياقات كشف وإعادة بناء. (ابن كثير، 1999، ج1، ص510).

هذه القراءة تفتح الباب أمام المقاربة المعاصرة؛ الهشاشة لم تعد تجربة فردية، أصبحت حالة جماعية يعيشها الإنسان داخل عالم متقلب. التفسير الموضوعي يملك أدوات تسمح بقراءة هذا التحول لأن بنية الابتلاء في القرآن تتجاوز اللحظة الفردية نحو الحركة الحضارية. هنا يظهر أفق البحث: فهم الإنسان الهش لفهم العالم المختبر. (عبد الكريم الخطيب، 2006، ج1، ص84).

المطلب الثاني:

الابتلاء بوصفه سنّة كونية ومنظومة تربوية في التفسير الموضوعي

الابتلاء... لفظة مألوفة في السماع، مدهشة في العمق. الكلمة تحمل في بنيتها حركة مزدوجة؛ كشف وتشكيل، اختبار وإعادة خلق. حين تقترب القراءة من المفهوم داخل الخطاب القرآني يتبدّى أن الابتلاء لا يتحرك على هامش التجربة الإنسانية، يسكن مركزها مثل محور خفي تدور حوله تحولات الفرد والجماعة. هنا يبدأ هذا المطلب بمحاولة تعريف الجديد والمشكل: الابتلاء كمنظومة، لا كحدث منفصل. المنظومة تعني شبكة علاقات بين الألم والمعنى، بين الزمن والتربية، بين التجربة والوعي. قوله تعالى: ﴿الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ﴾ يضع الابتلاء في قلب البناء الكوني؛ الخلق نفسه يحمل وظيفة الاختبار، وكأن الوجود مساحة تعلّم طويلة. يشير الطاهر بن عاشور إلى أن الآية تؤسس لفهم يرى الابتلاء قانوناً عاماً تتفرع عنه صور متعددة من التجربة الإنسانية. (ابن عاشور، 1984، ج29، ص16).

أولاً: التحديد المفاهيمي للابتلاء بين اللغة والبناء القرآني

الجزر اللغوي يكشف البنية الأولى؛ الابتلاء يرتبط بالاختبار والتمحيص والإظهار. المعنى اللغوي يوحي بحركة إخراج الكامن إلى السطح، وهو ما يتسع داخل السياق القرآني ليشمل الفرد والمجتمع والتاريخ. الآيات التي تتحدث عن الفتنة والتمحيص والتداول تتجاوز لتشكل حقلاً دلاليًا واحدًا، حيث يتحول الحدث المؤلم إلى أداة كشف. قوله تعالى: ﴿وَلِيَبْلُوَ اللَّهُ مَا فِي صُدُورِكُمْ﴾ يشير إلى بعد داخلي؛ الابتلاء يوجّه النظر نحو الباطن قبل الظاهر. الراغب الأصفهاني يرى أن الابتلاء في القرآن يختلف عن الاختبار البشري، لأن غايته التربية وإظهار الاستعداد، وهو فرق يغيّر زاوية القراءة من سؤال العقوبة إلى سؤال التشكّل. (الأصفهاني، 1992، ص145).

في هذه النقطة يظهر الامتداد البلاغي؛ الابتلاء يحمل نبرة تعليمية، كأن النص يضع الإنسان داخل تجربة مخبرية روحية. الشعر العربي عبّر عن هذا المعنى حين جعل الشدة شرطاً لظهور المعدن، وهي صورة تقترب من منطق التمهيص القرآني. (الرجاني، 2001، ص188).

ثانياً: الابتلاء بوصفه سنة تاريخية تتجاوز الفرد

تتحول القراءة حين تتسع العدسة. الآيات التي نتحدث عن تداول الأيام وسقوط الأمم تشير إلى أن الابتلاء يتحرك داخل المجال الحضاري. قوله تعالى: ﴿وَتِلْكَ الْأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ النَّاسِ﴾ يفتح معنى الاختبار الجماعي؛ المجتمعات تختبر كما يختبر الأفراد، والتاريخ يصبح مساحة تربية ممتدة. يرى الشاطبي أن السنن الإلهية تكشف انتظام الحركة البشرية، حيث تتحول الأحداث الكبرى إلى سياقات تمهيص تعيد توزيع القوة والقيم. (الشاطبي، 1997، ج2، ص64).

هذا الفهم يغيّر صورة الكارثة؛ الحدث لا يُقرأ بوصفه انقطاعاً مفاجئاً، يدخل ضمن مسار سنني طويل. التفسير هنا يقترب من علم الاجتماع الديني؛ يربط النص بحركة التاريخ دون أن يفقد مرجعيته. الغزالي يلمح إلى أن التجارب الجماعية العنيفة تولّد وعياً أخلاقياً جديداً، لأن الألم المشترك يعيد تعريف المسؤولية. (الغزالي، 2005، ج4، ص92).

ثالثاً: البعد التربوي للابتلاء وإعادة تشكيل الوعي

الابتلاء في الخطاب القرآني يحمل وظيفة تربوية دقيقة؛ يعيد ترتيب الأولويات، يكشف الهشاشة، يوقظ الإمكان. قوله تعالى: ﴿فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا﴾ يقدم بنية زمنية؛ التجربة لا تُغلق داخل الألم، تنفتح على أفق التحول. الرازي يقرأ هذا التلازم بوصفه قانوناً نفسياً يربط الشدة بإمكان النضج، حيث يصبح العسر فضاء تشكّل لا مساحة توقف. (الرازي، 2000، ج32، ص10).

التربية هنا لا تعمل عبر الخطاب المباشر فقط، تعمل عبر الحدث. الإنسان يتعلّم من التجربة كما يتعلّم من النص، وعند التقاء الاثنين ينشأ الوعي العميق. الأدب الصوفي ركّز على هذه اللحظة حين صوّر الانكسار كفضاء معرفة، وهو تصوير ينسجم مع البنية القرآنية التي تجعل الألم لغة كشف. (السلمي، 2003، ص101).

رابعاً: الابتلاء ومنظومة القيم زمن الأزمات الكونية

عند هذا المستوى يتضح الامتداد المعاصر للمفهوم. الأزمات العالمية تكشف هشاشة جماعية؛ الوباء، الكارثة البيئية، الاضطراب الاقتصادي... كلها تجارب تعيد تعريف التضامن والمسؤولية. آيات الابتلاء توفّر إطاراً تفسيرياً لفهم هذه التحولات؛ الصبر يظهر كفعل اجتماعي، الرحمة تتحول إلى بنية تنظيمية، والأمل يصبح

استراتيجية بقاء. ابن كثير يربط الابتلاء بتمايز المواقف، حيث يظهر الفرق بين الاستجابة الأنانية والاستجابة التضامنية داخل الحدث الواحد. (ابن كثير، 1999، ج2، ص67).

في هذه النقطة يلتقي القديم والحديث بوضوح؛ الدراسات الإنسانية تتحدث عن الإنسان الهش، والقرآن يقدم الإنسان المختبر. الفارق الدلالي يفتح أفقاً تفسيرياً واسعاً؛ الهشاشة ليست نهاية المعنى، بداية إعادة بنائه. هذا التحول يمنح التفسير الموضوعي قدرة على ملاسة الأسئلة المعاصرة دون فقدان عمقه النصي، ويجعل الابتلاء أداة قراءة للعالم كما هو أداة تربية للإنسان. (عبد الكريم الخطيب، 2006، ج2، ص133).

المبحث الثاني:

تنزيل آيات الابتلاء على الأزمت الكونية المعاصرة

المطلب الأول:

الكوارث العالمية وتحولات معنى الابتلاء: قراءة تفسيرية تطبيقية

الكارثة... لفظة تحمل ثقلًا شعورياً قبل معناها المعجمي. الحدث حين يتجاوز القدرة على التوقع يتحول إلى تجربة وجودية، والإنسان يقف لحظتها أمام هشاشته عارياً من أوهام السيطرة. في هذا المشهد تتقدم آيات الابتلاء من الهامش إلى المركز؛ النص لا يفسر الحدث بوصفه مفاجأة مطلقة، يضعه داخل منطق سنني يتكرر بصور مختلفة عبر التاريخ. قوله تعالى: ﴿وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِّنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ﴾ يرسم خريطة مبكرة لأشكال الأزمة، خوف يربك الإدراك، نقص يمتحن منظومة القيم، وانتظار طويل يكشف معدن الاستجابة. الطاهر بن عاشور يقرأ هذا التعداد بوصفه بياناً لميادين الامتحان الإنساني، حيث تتحول التجربة المادية إلى اختبار معنوي يعيد ترتيب العلاقة بين الإنسان والعالم. (ابن عاشور، 1984، ج2، ص155).

أولاً: مفهوم الكارثة في القراءة التفسيرية وإعادة تعريف الحدث

القراءة التفسيرية لا تتعامل مع الكارثة كحدث معزول؛ تنظر إليها ضمن شبكة السنن. الوباء، الزلازل، الاضطرابات الواسعة... تظهر في النص بوصفها لحظات كشف تاريخي تتقاطع فيها الطبيعة والإنسان والمجتمع. قوله تعالى: ﴿ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ﴾ يفتح أفقاً تأويلياً واسعاً، حيث يفهم الحدث ضمن علاقة متبادلة بين السلوك الإنساني والنتائج الكونية. الرازي يشير إلى أن الفساد مفهوم مرن يتسع ليشمل اختلال التوازن العام، وهو ما يسمح بقراءة الكوارث بوصفها علامات على اضطراب أوسع في المنظومة الإنسانية. (الرازي، 2000، ج25، ص42).

هذا المنظور يغيّر زاوية السؤال؛ الاهتمام ينتقل من "لماذا وقع الحدث" إلى "كيف يكشف الحدث موقع الإنسان داخل السنن". الأدب العربي القديم عبّر عن هذه الفكرة حين صوّر الشدائد مرايا تُظهر ما كان مخفياً، وهي صورة تقترب من منطق التمحيص القرآني. (الجرجاني، 2001، ص210).

ثانياً: تحولات معنى الابتلاء في سياق الكوارث العالمية

الابتلاء في زمن الأزمات الكونية يكتسب طابعاً جماعياً؛ التجربة تتجاوز الفرد، تتحول إلى وعي مشترك. الأوبئة مثلاً تكشف هشاشة البنية الصحية والاجتماعية معاً، فتغدو الآية التي تتحدث عن البلاء إطاراً لفهم شبكة العلاقات لا مجرد حالة شخصية. قوله تعالى: ﴿وَنَبْلُوكُمْ بِالشَّرِّ وَالْخَيْرِ فِتْنَةً﴾ يوسّع المفهوم ليشمل التحولات المتناقضة التي ترافق الكارثة؛ الخسارة تولّد تضامناً، الخوف يوقظ مسؤولية، الاضطراب يفتح باب مراجعة. يرى الشاطبي أن الابتلاء الجماعي يكشف مقاصد الشريعة في حفظ الكليات، لأن الأزمات تُظهر قيمة النفس والمال والتكافل بوضوح شديد. (الشاطبي، 1997، ج3، ص5).

هنا يظهر التحول الدلالي؛ الابتلاء يتحول من اختبار صبر فردي إلى اختبار منظومة قيم. المجتمع يُختبر في عدالته، في رحمته، في قدرته على إدارة الخوف. هذه القراءة تقترب من الدراسات الإنسانية المعاصرة التي ترى الكارثة لحظة إعادة تشكيل للوعي الجماعي. (عبد الكريم الخطيب، 2006، ج3، ص40).

ثالثاً: القراءة التطبيقية لآيات الابتلاء في نماذج الأزمات المعاصرة

عند الانتقال إلى التطبيق تتضح قوة التفسير الموضوعي. الوباء يمكن قراءته عبر آيات الخوف والمرض والتكافل، الكارثة البيئية عبر آيات الإفساد والاستخلاف، الاضطراب الاقتصادي عبر آيات التداول والرزق. النص لا يقدم تفسيراً حديثاً مباشراً، يوفر إطاراً لفهم البنية. قوله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى﴾ يتحول داخل الأزمة إلى قاعدة تنظيم اجتماعي، حيث يصبح التعاون استجابة تفسيرية للابتلاء. ابن كثير يربط بين البلاء وتميّز المواقف، فيظهر الفرق بين الاستجابة الفردية الضيقة والاستجابة التضامنية الواسعة. (ابن كثير، 1999، ج2، ص108).

هذا التطبيق يكشف أن الابتلاء ينتج معرفة عملية؛ المجتمعات تتعلم إدارة الخوف، إعادة توزيع الموارد، صياغة خطاب أخلاقي جديد. التجربة تتحول إلى مدرسة تاريخية مفتوحة، وهو معنى يتكرر في السرد القرآني للأمم السابقة. (الغزالي، 2005، ج4، ص121).

رابعاً: الكارثة كمساحة إعادة بناء العلاقة بين الإنسان والسنن

اللحظة الكارثية تحمل مفارقة دقيقة؛ شعور بالانكسار يقابله اتساع في الإدراك. الإنسان يرى حدود السيطرة، يكتشف شبكة الترابط التي كان يغفلها. آيات الابتلاء تتيح قراءة هذه اللحظة بوصفها إعادة توجيه للوعي نحو السنن؛ التداول، التدرج، المسؤولية المشتركة. قوله تعالى: ﴿مَا أَصَابَ مِنْ مُصِيبَةٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ﴾ يفتح معنى الانتظام؛ الحدث يتحرك داخل نظام أوسع، والوعي بهذا النظام يولد طمأنينة معرفية تسمح بالفعل. يشير ابن عطية إلى أن الإذن هنا يدل على جريان المصائب وفق حكمة، وهو توجيه يعيد الإنسان إلى التفكير في موقعه داخل المسار الكوني. (ابن عطية، 2001، ج5، ص300).

المطلب الثاني:

الاستجابة القرآنية للهشاشة الجماعية وبناء أخلاقيات الفعل زمن الأزمات

الهشاشة الجماعية... تركيب لغوي حديث، تجربة قديمة قدم التجمع البشري. حين تهتز الحياة على نطاق واسع يظهر شعور مشترك بأن الإنسان لا يواجه العالم منفرداً؛ الخوف ينتشر مثل موجة، والرجاء ينتقل بالطريقة نفسها. في هذه اللحظة تتقدم الآيات التي تتحدث عن الصبر، الرحمة، التكافل، المسؤولية، لتصوغ ما يمكن تسميته أخلاقيات الفعل زمن الأزمات. النص لا يكتفي بوصف الألم، يقدم نماذج استجابة، كأن الخطاب يدرّب الوعي على الحركة داخل الاضطراب. قوله تعالى: ﴿وَاصْبِرُوا إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ﴾ يظهر الصبر بوصفه علاقة لا حالة؛ علاقة تُنشئ حضوراً معنوياً يخفف ثقل التجربة ويحوّل الانتظار إلى ممارسة واعية. يشير أبو حيان الأندلسي إلى أن المعية هنا تحمل بعداً تربوياً جماعياً، حيث يصبح الصبر رابطاً اجتماعياً يعيد تنظيم المشاعر المشتركة. (أبو حيان الأندلسي، 2001، ج3، ص210).

أولاً: من الهشاشة المشتركة إلى الوعي الأخلاقي الجمعي

الأزمات تكشف أن الإنسان يعيش داخل شبكة اعتماد متبادل؛ المرض ينتقل، الخوف ينتقل، التضامن ينتقل أيضاً. القرآن يوجّه النظر إلى هذا الترابط عبر مفاهيم الأخوة والإصلاح والتعاون، فتتحوّل التجربة الجماعية إلى مساحة بناء أخلاقي. قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ يكتسب دلالة جديدة داخل الأزمات؛ الأخوة تصبح بنية استجابة لا شعاراً. الزمخشري يلمح إلى أن الأخوة في السياق القرآني تشير إلى اشتراك في المصير، وهو معنى يتضخم حين تتسع دائرة الخطر. (الزمخشري، 1998، ج4، ص256).

هذا التحول يغيّر زاوية القراءة؛ الهشاشة الجماعية لا تُفهم بوصفها ضعفاً عاماً، تُقرأ كفرصة لإعادة تعريف المسؤولية. الأدب العربي عبّر عن هذا الحس المشترك حين صوّر الشدة كحدث يكشف القرب بين الناس، وهو

ما ينسجم مع البناء القرآني الذي يجعل المحنة مساحة ظهور القيم. (ابن رشيق القيرواني، 1981، ج1، ص332).

ثانياً: الصبر الفاعل وإدارة الخوف الجماعي

الصبر في سياق الأزمات يحمل طابعاً عملياً؛ يتجاوز التحمل الداخلي نحو تنظيم السلوك. الآيات التي تقرن الصبر بالمرابطة والتواصي تشير إلى بعد اجتماعي واضح، حيث يتحول الصبر إلى استراتيجية إدارة للزمن المضطرب. قوله تعالى: ﴿وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ﴾ يقدم الصبر كفعل تبادلي؛ الناس يثبت بعضهم بعضاً. البقاعي يرى أن التواصي يدل على أن الثبات يُبنى جماعياً، لأن التجربة المشتركة تحتاج خطاباً مشتركاً. (البقاعي، 1995، ج22، ص18).

إدارة الخوف تظهر هنا كجزء من الأخلاق القرآنية؛ الخطاب لا يزيل الخوف، يضعه داخل مسار معنى. علم النفس المعاصر يتحدث عن العدوى الشعورية، والقرآن يقدم التواصي بوصفه آلية مضادة، تنتقل بها الطمأنينة كما ينتقل القلق. هذا التوازي يكشف أن النص يشتغل على البنية الشعورية للجماعة بوعي عميق. (مالك بن نبي، 1986، ص74).

ثالثاً: التكافل وإعادة توزيع المسؤولية زمن الكارثة

الاستجابة القرآنية للهشاشة الجماعية تتجسد بقوة في منظومة التكافل؛ الزكاة، الصدقة، الإطعام، الإيثار. الأزمات تكشف هشاشة الفئات الضعيفة، فتتحول الأحكام إلى شبكة حماية اجتماعية. قوله تعالى: ﴿وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ﴾ يقدم الإيثار بوصفه ذروة الاستجابة الأخلاقية؛ الإنسان يعيد ترتيب أولوياته تحت ضغط الحدث. ابن العربي المالكي يشير إلى أن الإيثار يظهر في لحظات الندرة أكثر من الوفرة، لأن القيمة الأخلاقية تتضح عند الاختبار. (ابن العربي، 2003، ج4، ص173).

هذه القراءة تجعل التكافل بنية تفسيرية للكارثة؛ الحدث يكشف مواضع الضعف داخل المجتمع، والخطاب يوجّه الفعل نحو سدّها. الدراسات الاجتماعية الحديثة ترى أن المجتمعات التي تمتلك رأس مال أخلاقياً مرتفعاً تتجاوز الأزمات بسرعة أكبر، وهو معنى تلمّح إليه التجربة القرآنية عبر ربط النجاة بالفعل الجماعي. (علي عزت بيغوفيتش، 2000، ص119).

رابعاً: الأمل بوصفه طاقة حضارية داخل خطاب الابتلاء

الأمل يظهر في النص القرآني كقيمة عملية؛ يرتبط بالعمل والدعاء والاستمرار. الآيات التي تتحدث عن الفرج بعد الضيق تبني تصوراً زمنياً يسمح للجماعة بمواصلة الفعل. قوله تعالى: ﴿عَسَى اللَّهُ أَنْ يَجْعَلَ بَعْدَ غُرٍّ يُسْرًا﴾ يفتح أفق انتظار إيجابي، انتظار يحافظ على الحركة. الطاهر بن عاشور في موضع آخر يلمح إلى أن الرجاء عنصر توازن نفسي يمنع الجماعة من الانهيار تحت ضغط الحدث. (القاسمي، 1994، ج6، ص215).

الأمل هنا ليس شعوراً عابراً؛ يتحول إلى بنية ثقافية تؤثر في القرارات والسلوك العام. الأدب الإنساني في تجارب الحروب والكوارث يبرز الدور نفسه، حيث يصبح الأمل مورداً غير مادي يسمح بالاستمرار. القراءة التفسيرية تلتقط هذا البعد عبر ربط الرجاء بالعمل، فتظهر العلاقة بين الإيمان والقدرة على إعادة البناء. (عبد الوهاب المسيري، 2002، ج1، ص58).

خامساً: أخلاقيات الفعل بين السننية والمسؤولية

الاستجابة القرآنية للهشاشة الجماعية تتأسس على توازن دقيق؛ الإيمان بجريان السنن يقترن بالدعوة إلى الفعل. قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ﴾ يضع الجماعة داخل معادلة حركة، حيث يتحول الوعي بالابتلاء إلى حافز للتغيير. سيد قطب يقرأ الآية بوصفها إعلان مسؤولية تاريخية، فالمحنة تكشف الإمكان بقدر ما تكشف الضعف. (سيد قطب، 2003، ج4، ص2010).

هذا التوازن يمنع القراءة القدرية المغلقة ويمنع القراءة المادية الصرفة في الوقت نفسه؛ النص يقدم رؤية مركبة ترى الحدث جزءاً من نظام أوسع، وترى الإنسان فاعلاً داخله. الفلسفة الأخلاقية الحديثة تتحدث عن أخلاقيات الاستجابة، والقرآن يقدم نموذجاً مبكراً يقوم على الصبر الفاعل، التكافل، الأمل، والعمل الإصلاحي. (طه عبد الرحمن، 2006، ص147).

هكذا يتشكل هذا المطلب كلوحة واسعة؛ الهشاشة الجماعية تتحول من حالة انكشاف إلى مساحة بناء، والابتلاء يظهر كحركة تعيد تشكيل القيم، والجماعة تتعلم أن الفعل الأخلاقي ليس ترفاً زمن الاستقرار، هو شرط البقاء زمن الاضطراب. النص يضع الإنسان داخل التجربة، يرافقه وهو يتعثر، يذكره بأن الطريق يُصنع أثناء السير... وأن المعنى يولد غالباً في اللحظات التي تبدو فيها الأرض أقل ثباتاً.

الخاتمة

الحمد لله الذي جعل في التجربة معنى، وفي الانكسار طريقاً إلى البصيرة، والصلاة والسلام على النبي الذي علم الإنسان أن الشدة فصل من فصول التربية، وأن الطريق إلى الطمأنينة يمرّ عبر معرفة حدود النفس قبل اتساع الأفق. يصل البحث إلى نهايته وقد تحوّل السؤال الأول إلى شبكة أسئلة؛ الهشاشة لم تعد لفظة تحليلية فحسب، صارت مفتاح قراءة، والابتلاء لم يعد حدثاً عابراً، ظهر بوصفه حركة ممتدة داخل الوجود الفردي والجماعي. الآيات التي بدت مألوفة في السماع كشفت طبقات جديدة حين وُضعت في سياق الأزمات الكونية؛ النص بدا مثل خريطة هادئة تُقرأ ببطء بينما العالم يتحرك بسرعة، خريطة تشير إلى أن الاضطراب جزء من المسار، وأن المعنى يتشكل في قلب التجربة لا خارجها.

تكشف النتائج أن الهشاشة الإنسانية عنصر بنيوي في التصور القرآني، حضورها لا يدل على خلل طارئ، يشير إلى قابلية التحول. الإنسان يظهر في النص ككائن يحمل استعداد الانكسار واستعداد النهوض في اللحظة نفسها، والابتلاء يعمل كآلية فرز تُظهر أي الاستعدادين يشغل داخل التجربة. هذا الفهم يفتح قراءة ترى الأمل فضاء معرفة، وتتعامل مع الأزمات بوصفها لحظات إعادة ترتيب للقيم لا لحظات انقطاع للمعنى. كما يتضح أن الابتلاء يتجاوز البعد الفردي ليشكّل سنّة تاريخية تتحرك داخل المجتمعات؛ الكارثة تكشف بنية العلاقات، تُظهر قيمة التكافل، وتعيد تعريف المسؤولية المشتركة. يظهر الصبر هنا ممارسة اجتماعية، ويغدو الأمل مورداً حضارياً، ويتحول الفعل الأخلاقي إلى شرط بقاء لا خياراً ثانوياً.

وتبيّن كذلك أن التفسير الموضوعي يمتلك قدرة عالية على استيعاب الأسئلة المعاصرة حين يُقرأ المفهوم داخل شبكته القرآنية الكاملة. آيات الابتلاء تتيح بناء إطار يوازن بين السننية والمسؤولية؛ الوعي بجريان القوانين الكونية يرافقه وعي بقدرة الإنسان على الفعل داخلها. هذه الموازنة تمنح القراءة التفسيرية طاقة تفسيرية تتجاوز السرديات التبسيطية، وتتيح فهماً يرى الكارثة حدثاً يكشف الإمكان بقدر ما يكشف الهشاشة. في ضوء ذلك يظهر الخطاب القرآني كخطاب يصوغ أخلاقيات الفعل زمن الأزمات، حيث يتشكل التضامن، ويعاد بناء الثقة، وتظهر قيمة الرجاء بوصفه استراتيجية وجودية تسمح بالاستمرار.

ومن خلال هذا المسار تتبلور جملة توصيات تنفتح على البحث العلمي والممارسة المجتمعية معاً. الحاجة تبدو واضحة إلى توسيع الدراسات التفسيرية التي تعالج المفاهيم القرآنية المرتبطة بالأزمات العالمية، بحيث يتجه البحث نحو بناء نماذج تفسيرية تطبيقية تربط النص بالواقع المتحوّل. كما يبرز مجال رحب لتطوير دراسات مشتركة تجمع التفسير بالعلوم الإنسانية والاجتماعية لفهم أثر الخطاب القرآني في تشكيل الاستجابة الجماعية

للأزمات. ويظهر كذلك أن المؤسسات التعليمية والدعوية تحتاج خطاباً يقدم الابتلاء بوصفه إطاراً تربوياً يبني الوعي ويمنع الانهيار النفسي، خطاباً يعلم إدارة الخوف كما يعلم الصبر، ويحول التجربة المؤلمة إلى فرصة إعادة بناء للعلاقة بين الإنسان ومجتمعه.

في نهاية الرحلة يتضح أن الهشاشة ليست نهاية الحكاية؛ تبدو بداية قراءة جديدة للإنسان. الابتلاء يظهر كحركة خفية تعيد تشكيل المعنى كل مرة، مثل موجة تغير شكل الشاطئ دون أن توقف البحر. النص القرآني يرافق هذه الحركة بهدوء عميق، يضع الإنسان داخل التجربة ثم يفتح له نافذة يرى منها الطريق... طريقاً يُصنع أثناء السير، وتولد فيه الطمأنينة من معرفة أن الاضطراب نفسه جزء من التربية، وأن المعنى يظل ممكناً ما دام الوعي يقظاً والقلب متجهاً.

المصادر والمراجع

بعد القرآن العظيم

1. ابن العربي، محمد بن عبد الله. (2003). أحكام القرآن. بيروت: دار الكتب العلمية.
2. ابن رشيقي القيرواني، الحسن بن رشيقي. (1981). العمدة في محاسن الشعر وآدابه. بيروت: دار الجبل.
3. ابن عاشور، محمد الطاهر. (1984). التحرير والتنوير. تونس: الدار التونسية للنشر.
4. ابن عطية الأندلسي، عبد الحق بن غالب. (2001). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. بيروت: دار الكتب العلمية.
5. ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (1999). تفسير القرآن العظيم. الرياض: دار طيبة.
6. أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف. (2001). البحر المحيط في التفسير. بيروت: دار الكتب العلمية.
7. الأصفهاني، الراغب. (1992). المفردات في غريب القرآن. دمشق: دار القلم.
8. البقاعي، إبراهيم بن عمر. (1995). نظم الدرر في تناسب الآيات والسور. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي.
9. بيجوفيتش، علي عزت. (2000). الإسلام بين الشرق والغرب. القاهرة: دار الشروق.
10. الجرجاني، عبد القاهر. (2001). دلائل الإعجاز. القاهرة: مكتبة الخانجي.
11. الخطيب، عبد الكريم. (2006). التفسير القرآني للقرآن. القاهرة: دار الفكر العربي.
12. الرازي، فخر الدين. (2000). مفاتيح الغيب (التفسير الكبير). بيروت: دار إحياء التراث العربي.
13. الزمخشري، محمود بن عمر. (1998). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل. بيروت: دار المعرفة.

14. السلمي، عبد الرحمن بن محمد. (2003). حقائق التفسير. بيروت: دار الكتب العلمية.
15. سيد قطب، سيد. (2003). في ظلال القرآن. القاهرة: دار الشروق.
16. الشاطبي، إبراهيم بن موسى. (1997). الموافقات. القاهرة: دار ابن عفان.
17. طه عبد الرحمن. (2006). روح الدين: من ضيق العلمانية إلى سعة الانتمانية. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
18. الغزالي، أبو حامد. (2005). إحياء علوم الدين. بيروت: دار المعرفة.
19. القاسمي، جمال الدين. (1994). محاسن التأويل. بيروت: دار الكتب العلمية.
20. مالك بن نبي. (1986). شروط النهضة. دمشق: دار الفكر.
21. المسيري، عبد الوهاب. (2002). رحلتي الفكرية. القاهرة: دار الشروق.

Reference:

1. Abū Ḥayyān al-Andalusī, Muḥammad ibn Yūsuf. (2001). *Al-Baḥr al-Muḥīṭ fī al-Tafsīr (The Vast Ocean Commentary)*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
2. Al-Aṣḥāḥānī, al-Rāghib. (1992). *Al-Mufradāt fī Gharīb al-Qur’ān (Lexicon of Qur’anic Terms)*. Damascus: Dār al-Qalam.
3. Al-Biqā’ī, Ibrāhīm ibn ‘Umar. (1995). *Naẓm al-Durar fī Tanāsub al-Āyāt wa al-Suwar (The Arrangement of Pearls: Coherence of Verses and Chapters)*. Cairo: Dār al-Kitāb al-Islāmī.
4. Al-Ghazālī, Abū Ḥamid. (2005). *Iḥyā’ ‘Ulūm al-Dīn (Revival of the Religious Sciences)*. Beirut: Dār al-Ma‘rifah.
5. Al-Jurjānī, ‘Abd al-Qāhir. (2001). *Dalā’il al-I’jāz (Proofs of Inimitability)*. Cairo: Maktabat al-Khānjī.
6. Al-Qāsimī, Jamāl al-Dīn. (1994). *Maḥāsīn al-Ta’wīl (The Beauties of Interpretation)*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
7. Al-Rāzī, Fakhr al-Dīn. (2000). *Mafātīḥ al-Ghayb (The Great Commentary)*. Beirut: Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī.
8. Al-Shāṭibī, Ibrāhīm ibn Mūsā. (1997). *Al-Muwāfaqāt (The Reconciliations in Islamic Legal Theory)*. Cairo: Dār Ibn ‘Affān.
9. Al-Sullamī, ‘Abd al-Raḥmān ibn Muḥammad. (2003). *Ḥaqā’iq al-Tafsīr (Mystical Realities of Interpretation)*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
10. Al-Zamakhsharī, Maḥmūd ibn ‘Umar. (1998). *Al-Kashshāf ‘an Ḥaqā’iq Ghawāmiḍ al-Tanzīl (The Revealer of the Meanings of Revelation)*. Beirut: Dār al-Ma‘rifah.
11. Bennabi, Malik. (1986). *Shurūṭ al-Nahḍah (Conditions of Renaissance)*. Damascus: Dār al-Fikr.
12. Bijović, Alija Izetbegović. (2000). *Islam Between East and West*. Cairo: Dār al-Shurūq.
13. Ibn ‘Arabī, Muḥammad ibn ‘Abd Allāh. (2003). *Aḥkām al-Qur’ān (Legal Rulings of the Qur’an)*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.

14. Ibn 'Āshūr, Muḥammad al-Ṭāhir. (1984). *Al-Taḥrīr wa al-Tanwīr (Liberation and Enlightenment)*. Tunis: Tunisian Publishing House.
15. Ibn 'Aṭīyyah al-Andalusī, 'Abd al-Ḥaqq ibn Ghālib. (2001). *Al-Muḥarrar al-Wajīz fī Tafsīr al-Kitāb al-'Azīz (Concise Commentary on the Noble Book)*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
16. Ibn Kathīr, Ismā'īl ibn 'Umar. (1999). *Tafsīr al-Qur'ān al-'Azīm (Great Qur'anic Commentary)*. Riyadh: Dār Ṭayyibah.
17. Ibn Rashīq al-Qayrawānī, al-Ḥasan ibn Rashīq. (1981). *Al-'Umdah fī Maḥāsin al-Shi'r wa Ādābih (The Pillar of Poetic Criticism)*. Beirut: Dār al-Jīl.
18. Khaṭīb, 'Abd al-Karīm. (2006). *Al-Tafsīr al-Qur'ānī li al-Qur'ān (Qur'anic Interpretation of the Qur'an)*. Cairo: Dār al-Fikr al-'Arabī.
19. Mesiri, Abdelwahab. (2002). *My Intellectual Journey*. Cairo: Dār al-Shurūq.
20. Qutb, Sayyid. (2003). *Fī Ṣilāl al-Qur'ān (In the Shade of the Qur'an)*. Cairo: Dār al-Shurūq.
21. Taha Abderrahmane. (2006). *The Spirit of Religion: From the Narrowness of Secularism to the Breadth of Trusteeship*. Casablanca: Arab Cultural Center.



أثر برنامج إرشادي لتنمية مهارات التفكير التنسيقي لدى طلبة المرحلة الإعدادية

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2026/2/6	2026/2/12

م.د. صفاء خير الله إبراهيم
جامعة تكريت/كلية التربية للبنات

Safaa.khairallah@tu.edu.iq

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي معرفة أثر برنامج إرشادي لتنمية مهارات التفكير التنسيقي لدى طلبة المرحلة الإعدادية من خلال اختبار الفرضيات واستخدام البحث المنهج التجريبي للتحقق من صحة الفرضيات إذ بلغت عينة البحث (20) طالباً من اعداديتي (الحضارة للبنين، والعاصمة للبنين) من مدارس مركز مدينة تكريت وتم توزيعهم على مجموعتين (تجريبية وضابطة) استخدم البرنامج الإرشادي (معرفي، انفعالي، سلوكي) مع المجموعة التجريبية ولم يستخدم مع المجموعة الضابطة أي تدخل.

قام الباحث بأعداد مقياس مهارات التفكير التنسيقي وقد تكون المقياس من (40) فقرة، وقد تم استخراج الصدق بـعدة طرق وكذلك الثبات بطريقتي إعادة الاختبار والفاكرونباخ وقد بلغ معامل الثبات على التوالي 0.84 و 0.82 وقد قام الباحث بتطبيق المقياس بصيغته النهائية على عينة التطبيق البالغ عددها (400). وبناء برنامج إرشادي على وفق نظرية اليأس لتنمية التفكير التنسيقي لدى طلبة الجامعة، وقد بلغ عدد الجلسات (12) جلسة مدة كل منها (50) دقيقة.

أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة احصائية بين رتب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التفكير التنسيقي عند مستوى دلالة (0.05). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التفكير التنسيقي، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين رتب المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس التفكير التنسيقي عند مستوى دلالة (0.05). وقد أظهرت النتائج أن للبرنامج الإرشادي أثراً في تنمية مهارات التفكير التنسيقي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وفي ضوء نتائج البحث قدم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الإرشادي، مهارات التفكير التنسيقي

The effect of a guidance program on developing coordinative thinking skills in middle school students

Safaa Khairallah Ibrahim (Ph.D.)

University of Tikrit/College of Education for girls

Abstract

The current research aims to determine the effect of a guidance program on developing coordination thinking skills among middle school students. This is done by testing the following the three null hypotheses. The experimental method was used to verify the validity of the hypotheses. The research sample consisted of 20 students from two middle schools (Al-Hadara for Boys and Al-Asima for Boys) in the city center of Tikrit, and they were distributed into two groups (experimental and control). The guidance program (cognitive, emotional, behavioral) was applied to the experimental group and was not applied to the control group. The researcher prepared the Coordinated Thinking Skills Scale, which consisted of (40) items. The validity was established through several methods, and reliability was measured using both the test-retest method and Cronbach's alpha, yielding reliability coefficients

of 0.84 and 0.82, respectively. The researchers applied the final version of the scale to an experimental sample consisting of (400) participants. The researcher also developed a guidance program based on Ellis's theory to enhance coordinated thinking among university students. The program included (12) sessions, each lasting (50) minutes. The research results showed:

There are statistically significant differences between the ranks of the experimental group in the pre-test and post-test on the Coordinated Thinking Skills Scale at the (0.05) significance level. There are no statistically significant differences between the ranks of the control group in the post-test and pre-test on the Coordinated Thinking Skills Scale. There are statistically significant differences between the ranks of the experimental group and the control group in the post-test on the Coordinated Thinking Scale at the 0.05 significance level. The results showed that the guidance program had an effect on developing coordinated thinking skills among preparatory stage students.

In light of the research findings, the researcher provided a number of recommendations and suggestions.

Keywords Guidance Program, coordinative thinking skills

مشكلة البحث: THE PROBLEM OF THE RESEARCH

أصبحت الحاجة الى الإرشاد النفسي ضرورة ملحة وبالخصوص عندما يقدم من خلال الإرشاد الجماعي والذي يتضمن إرشاد مجموعة من الطلبة وفي الغالب تتشابه مشكلاتهم وصعوباتهم، وهو يناسب كافة الأعمار ومنها الجامعة، لذا فهو يعد عملية منظمة وتفاعلية بين المرشد وبعض الافراد (مسترشدين) يعبرون عن ذواتهم ومشكلاتهم أثناء جلسات البرنامج الارشادي ويتمكن الإرشاد الجماعي على مساعدة أكبر قدر من الافراد الذين يعانون من مشكلات متشابهة (أبو اسعد، 2011: 58).

ونتيجةً للتطورات الكبيرة في مجال التفكير وإنتاج المعلومات في شتى مجالات الحياة أصبح المُعلِّم - باعتباره محور العملية التربوية - في سباق مع الزمن، كان لا بد له من التمكن والتنوع في طرق التفكير وتطبيقها وتطوير استراتيجيات، وتقنيات من شأنها أن تنمي مهارات التفكير واستثمار جميع نواتج المعرفة العلمية، وذلك من خلال قيادة العملية التربوية إلى آفاقها المُبتَغاة وعبر مُساعدة المعلمين في إيجاد الحلول المبتكرة للمشكلات غير التقليدية التي تواجههم.

وأبرز ما يميّز به عصرنا الحالي، هو الوعي بأهمية التعليم باعتباره أساسًا لكل تطور وصانعا لكل حضارة، لذلك فإن دور المؤسسات التعليمية مهم للغاية في حياة المجتمعات، لأنها تخصص لها العناصر القيادية المهمة اللازمة، وطبيعة الحداثة في حاجة ماسة إلى مفكرين غير تقليديين يتمتعون بمهارات غير عادية تتناسب ومتطلبات هذا العصر؛ لأنه عصر الإبداع والابتكار

والإنتاج مما أدى مؤخرًا إلى زيادة الاهتمام بتحسين وتطوير مهارات التفكير العليا (علي، 2018: 15).

ففي السنوات الأخيرة بدأ التركيز على تدريب الطلبة على استخدام مهارات التفكير التنسيقي في معالجة مشكلات الحياة لأنها تساهم في التعامل المنظم مع معطيات البيئة من حوله، وتمكنه من مواجهة المقتضيات اللازمة للحياة في عصر العولمة والتكنولوجيا، وتساهم في نمو خبراته بصورة متكاملة في جميع جوانب التعلم، ومن هنا جاءت فكرة استخدام التفكير التنسيقي في النماذج والأنظمة كوحدة واحدة، تساعد على فهم الكل بدلاً من الدخول في الجوانب التفصيلية والمكونات الجزئية، وفي تنمية قدرة الطالب على الرؤية المستقبلية الشاملة لموضوع ما دون أن يفقد جزئياته، وفي تنمية قدرته على التحليل والترتيب وصولاً للأبداع الذي يعد من أهم مخرجات أي نظام تعليمي متكامل (بهجات وآخرون، 2012: 8).

وأنطلاقاً مما سبق نبع الشعور بمشكلة البحث الحالي والتي تبلورت في الكشف عن مهارات التفكير التنسيقي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. وبالنظر للواقع الحالي لطلاب المرحلة الإعدادية نجد أنّ هؤلاء الطلاب يعانون من مشكلات نمائية ترتبط بمهارات التفكير التنسيقي، وقد لاحظ الباحث من خلال تواصلهما مع بعض التدريسيين حيث أشاروا إلى وجود بعض الطلاب يعانون من ضعف بمهارات التفكير التنسيقي في ضوء ذلك أرتأى الباحث التدخل الإرشادي من خلال بناء برنامج إرشادي بأسلوب (معرفي، انفعالي، سلوكي) لتنمية مهارات التفكير التنسيقي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

أهمية البحث: THE IMPORTANCE OF THE RESEARCH

تُعد مرحلة الدراسة الجامعية إحدى الدعامات الرئيسة التي يركز عليها تقدم المجتمع ونموه؛ لأنها مؤسسة علمية أكاديمية تعمل على تطوير الموارد البشرية بمختلف التخصصات اللازمة لمتطلبات التنمية الشاملة في المجتمع (أبو جادو، ٢٠١٠، ٤١).

بدأ التركيز في السنوات الأخيرة على مهارات التفكير التنسيقي بوصفها عملية يتم فيها أخذ الاعتبار في جميع جوانب المواقف بهدف فهم النظام عامة، أي ما يعين على رؤية الأسباب الجذرية للمشكلات والعلاقات والروابط والأجزاء بينها، وتقدم نظرة شاملة لهذه المشكلات من أجل الوصول إلى حلول شاملة (عبد الفتاح ورأفت، 2012، 43).

وبما أن التفكير عملية مستمرة مصاحبة للفرد وأداء طبيعي يقوم به باستمرار بوصفها نشاطاً عقلياً وذهنياً ينطوي على استقبال المثيرات والخبرات لتنظيمها وتخزينها مندمجة في مخزونه المعرفي، ليستخدمة وفق نمط معين للتفكير. (بركات، ٢٠٠٥: 99)، فإن التفكير أصبح محط اهتمام كثير من الباحثين والمختصين ولا سيما أنواع وأنماط التفكير الجديدة التي تركز على الرؤية الإبداعية والمتناسقة والشاملة.

وأبرز ما تميّزت به مهارات التفكير التنسيقي هو الية إيجاد حل للمشكلة، في ظل المعطيات المتوفرة والتنبؤ بما سيحدث وفقاً للخبرات السابقة أو ادراكاً للتسلسل المنطقي، والتّمكّن من مواجهة التحديات ومواكبة عصر العولمة والتكنولوجيا، وأيضاً تميّزت في نمو الخبرات التي تحقق النّمو الشامل المتكامل الديناميكي في جميع جوانب التعلم والمساعدة في فهم الكل بدلاً من الدخول في الجوانب التفصيلية والمكونات الجزئية، وتنمية أهم مخرجات النظام التعليمي الشامل في قدرة الفرد على التحليل والتركيب وصولاً للإبداع.

في الآونة الأخيرة بدأ التركيز على التفكير التنسيقي بوصفه أداة مهمة لإشباع حاجات الطلبة، ونظراً للتطورات السريعة في الأنظمة العلمية والاجتماعية والثقافية، والتعقد في دينامية الحصول على المعرفة وتلخيص مكوناتها عبر التكنولوجيا والإنترنت وأنظمة الاتصال، بدأ التركيز على تدريب الطلبة على استخدام مهارات التفكير التنسيقي في معالجة مشكلات الحياة؛ لأنها تساهم في التعامل المنظم مع معطيات البيئة من حوله، وتمكنه من مواجهه المقتضيات اللازمة للحياة في عصر العولمة والتكنولوجيا، وتساهم في نمو خبراته بصورة في جميع جوانب التعلم، ومن هنا جاءت فكرة استخدام التفكير التنسيقي في النماذج والأنظمة كوحدة واحدة تساعد على فهم الكل بدلاً من الدخول في الجوانب التفصيلية والمكونات الجزئية، وفي تنمية قدرة الطالب على الرؤية المستقبلية الشاملة لموضوع ما دون أن يفقد جزئياته، ومن ثم تنمية قدرته على التحليل والتركيب وصولاً للإبداع الذي يعد من أهم مخرجات أي نظام تعليمي متكامل (بهجات وآخرون، ٢٠١٢: ٨).

ومن بين مهارات التفكير التي تتميز بمستوى ذهني عالي، ولا يمكن للعملية كما ان أهمية التفكير التنسيقي تتضح عند مناقشة العديد من القضايا الاجتماعية، فالمراهق في بدايات المرحلة المتوسطة يفكر في احتياجاته الخاصة بدون ان يفكر في احتياجات الأسرة وهذا يعكس شكل من

أشكال العجز في التفكير التنسيقي، وكذلك عندما نفكر في مصالحنا الوطنية دون الالتفات إلى مصالح الدول الأخرى التي تشاركنا القرارات الاستراتيجية يُعد خلل في التفكير التنسيقي والمشكلات التي يقع فيها صاحب القرار كثيرة عندما يعجز عن التفكير على نمط تنسيقي. (عامر، ٢٠٠٧: ١٠) أذ أن امتلاك مهارات التفكير التنسيقي مكون رئيسي يساعد الطلبة على ادراك العلاقات المتبادلة بين الأشياء بصورة عميقة تمهد الفهم الكلي للمعنى الكامن خلفها. (Ackoff&Gharajedaghi, 1996:1)

ولكي يعيش الطلبة في عصرنا الحالي عليهم أن يمتلكون مهارات التفكير التنسيقي والتي من خلالها يستطيعون التوافق مواجهة المشكلات التي تفرزها متغيرات ومتطلبات الحياة وأن يتدربوا على ان يكونوا قادرين على حلّ المشكلات التي تواجههم بطريقة تتميز بالتنسيق والابداع والتفكير المنطقي لأختيار أفضل الحلول من خلال البحث عن البديل المناسب (Jackson,1999:798).

ويضيف الشكعة ((2007 إن دور المدارس اليوم لم يعد مقتصرًا على تزويد الطالب بالمعارف والمعلومات حسب، أو الاكتفاء بتنمية مواهبه العلمية وتطوير قدراته العقلية بل إن فلسفتها التربوية اتسع نطاقها وتعددت أغراضها واتجاهاتها لتشمل أيضا الإسهام في بناء الشخصية الإنسانية لطلبة المرحلة الاعدادية وتعيده على مواجهة متطلبات الحياة العصرية واعداده إعداداً متكاملًا في مختلف جوانبه العقلية والبدنية والاجتماعية والنفسية، وذلك انطلاقاً من المفهوم التربوي للسياسات التعليمية المعاصرة التي تنادي بضرورة الاهتمام بالفرد بوصفه وحدة متكاملة لا تتجزأ، وإفساح المجال أمامه لممارسة الكثير من ألوان النشاط الفكري، على اعتبار أن هؤلاء الطلبة يمثلون المستقبل المأمول والرصيد الإستراتيجي والثروة الحقيقية التي تعقد عليها الآمال في بناء المجتمع وتقدمه وبما إن المدرسة تحتل مكانة مهمة من بين المؤسسات التعليمية الأخرى في جميع الدول المتقدمة والنامية على حد سواء لأنها تنمي القوى البشرية في مختلف ميادين الحياة وتلبي احتياجات المجتمع فيها، لذا يعمل التعليم على تحديد سلوك الإنسان وتشبث رؤيته ومصيره في البناء القيمي والاعتقادي للمجتمع من خلال تنمية العقول، صار أحد المسؤوليات التي تقع على عاتقها بث روح العلم والمعرفة لدى الطلبة (الشكعة، 2007:114). وتأسيساً على ذلك يحدد الباحث الأهمية التطبيقية للبحث الحالي حيث قدم الباحث برنامج إرشادي لتنمية التفكير التنسيقي التي يمكن الاستفادة منه في إجراء دراسات مستقبلية.

أهداف البحث: AIMS OF THE RESEARCH

يهدف البحث الحالي معرفة أثر برنامج إرشادي لتنمية مهارات التفكير التنسيقي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وذلك من خلال التحقق من الفرضيات الآتية:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التفكير التنسيقي عند مستوى دلالة (0.05).
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المجموعة الضابطة في الاختبارين البعدي والقبلي على مقياس مهارات التفكير التنسيقي.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس مهارات التفكير التنسيقي عند مستوى دلالة (0.05).

حدود البحث: Limitation of the Research

يتحدد البحث الحالي على دراسة التفكير التنسيقي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في المدارس الإعدادية الحكومية التابعة إلى المديرية العامة لتربية في مدينة تكريت للدراسة وللعام الدراسي 2024-2025م.

تحديد المصطلحات Definition of the Terms

يوضح الباحث متغيرات البحث الحالي توضيحاً علمياً وعلى النحو الآتي:

أولاً:- الأثر: The Effect

- 1- الأثر لغة: جاء في لسان العرب أن الأثر (بقية الشيء، والجمع آثار وأثور، وخرجت في أثره، وفي أثره أي بعده وأثرته وتأثرته، وتتبع أثره). (الحفني، 1991، ص253).
- 2- الأثر اصطلاحاً: الحفني (1991): ((بأنه مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل)) (الحفني، 1991، ص253).

ثانياً:- البرنامج الإرشادي: Counseling Program

- 1- بوردر (Border&Drury 1992): مجموعة من الأنشطة يقوم بها المسترشدون في تفاعل وتعاون بما يعمل على توظيف طاقاتهم وامكاناتهم فيما يتفق مع ميولهم وحاجاتهم واستعداداتهم في جو يسوده الأمن والطمأنينة وعلاقة الود بينهم وبين المرشد (Border & Drury 1992, p462).

2- أبو زعيزع (2009): وهو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع الأفراد الذين تضمهم المؤسسة تربية كانت أو علاجية بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو السوي وذلك عن طريق استراتيجيات إرشادية محددة وبالتالي تحقيق الصحة النفسية داخل المؤسسة وخارجها (أبو زعيزع، 2009، ص74).

وقد تبنى الباحث تعرف بوردر 1992 كتعرف نظري.

التعريف الاحوائي: مجموعة الجلسات تشتمل على فنيات وأنشطة صممت وفق أسلوب معرفي سلوكي ومن أهم هذه الفنيات (المناقشة، الاكتشاف، كشف الذات، الحديث الذاتي، الاسترخاء العضلي والذهني، التصور، دحض الأفكار، لعب الدور، التغذية الراجعة، التعزيز، التدريب البيئي).

ثالثاً:- التفكير التنسيقي Coordination Thinking

عرفه بارتليت (Bartlett, 2001)

بأنه تقنية تهدف لتطوير رؤية التفكير في المواقف والمشاكل المعقدة عن طريق فهم المعقد منها وتجزئته (تفكيكه)، وإجراء عدة عمليات لهذه الأجزاء كالتصنيف والترتيب والتنظيم وكذلك إعادة التركيب، ومن ثم فهو يجمع بين نمطين من التفكير هما التفكير التحليلي والتفكير التركيبي.

2 اوتر وبتمان (Awater & Pittman, 2006): بأنه "العملية العقلية اللازمة للتعرف على الأجزاء المكونة للنسق، والتي تمكن الفرد من التعرف على المعنى الكلي والجزئي وراء هذا النسق" (Awater & Pittan, 2006: 274)

رابعاً:- مهارات التفكير التنسيقي Coordination Thinking Skills

عرفها (بهجات وآخرون، 2012): بأنها "مجموعة من العمليات العقلية التي تمكن الطلبة من ادراك العلاقات بين الأنظمة المختلفة من خلال استخدام مهارات التفكير التباعدي والتحليلي والتركيبى والنسقي والعلمي والناقد للوصول الى حل للمشاكل التي تعترض الطلبة بدرجة من الدقة (بهجات وآخرون، 2012: 49).

التعريف النظري: تبنا الباحث تعريف (بهجات وآخرون، 2012) لمهارات التفكير التنسيقي وذلك لتبنيهما نموذجهم في بناء برنامج مهارات التفكير التنسيقي.

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عند الإجابة على فقرات مقياس مهارات التفكير التنسيقي المعد لأغراض البحث الحالي.

الاطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم مهارات التفكير التنسيقي Coordination Thinking Skills

تعتبر عملية التفكير من الحاجات الأساسية المهمة لإنجاح العملية التعليمية، وخاصة أنها تُساهم في تطوير المجتمعات، فممارسة التفكير تعني توفير أدوات للمتعلم، يقوم باستخدامها وقت الحاجة، وقد يتفاعل مع الموقف أو الحدث من دون وعي منه، لامتلاكه الخبرات السابقة، التي تساعد على مواجهة الموقف وتبسيطه لو كان مُعقداً. (جروان، 1999).

النظرية التي فسرت التفكير التنسيقي

نظرية بارتليت (Bartleet,2001)

يُشير بارتليت أن التفكير التنسيقي بمفهومه عبارة عن القدرة العقلية للفرد بهدف التوصل إلى الرؤية المنهجية في حل المشكلة أو الموقف المعقد، فهو التفكير الذي يجمع بين التفكير التحليلي ذاك الذي يُمكننا من إدراك الأجزاء للموقف، وأيضاً التفكير التركيبي الذي يُعطي القدرة على إدراك الوظيفة الكلية وعمل تلك الأجزاء مجتمعة، إذ يصعب بشدّة التعامل مع الجزء من النظام لوحده عن بقية الأجزاء وذلك لوجود عدة علاقات متشابكة فيما بينهم (Bartleet,2001)

وقد ميز بارتليت بين ثلاث مصطلحات متقاربة من حيث اللغة، وإن كانت تعكس مفاهيم مختلفة،

وهي:

التفكير المنتظم

وهو نمط من الأنماط الخاصة بالتفكير الذي يُشير إلى ما نتعمد من خلاله إلى تنظيم أفكارنا، بحيث نحرص على تناول المشكلات العشوائية أو المشتتة ليتم تنظيمها وترتيبها من خلال ممارسة التفكير

المنظم، فيستطيع الفرد رؤية النظام بصورة كاملة مع رؤية أدق التفاصيل والعلاقات التي تربط بينها، تماماً كالذي ينظر إلى الغابة ليرى شكلها الخارجي ويرى سيقان أشجارها في ذات الوقت، فهذا التفكير يرى الارتباطات الدقيقة بين التفاصيل التي تعطي الأنظمة خصائصها الحية. التفكير النسقي

يهتم هذا النوع من أنماط التفكير بالتفاعل القائم بين الأجزاء على نسق واحد ولا بد أن يكون محدداً، وفهم العملية لمجموعة الأشياء التي يمكن اعتبارها نظاماً مؤثراً في بعضها البعض داخل كينونة واحدة أو ضمن نظام أكبر كالتيكفير في الوظائف والعلاقة التي تربط بين أجزاء إحدى أجهزة الجسم كالجهاز العصبي على سبيل المثال)

التفكير التنسيقي

يُشير هذا النمط من أنماط التفكير إلى العلاقة في النسق الواحد ببقية الأنساق المترابطة به كالعلاقة لوظيفة الجهاز العصبي ببقية أجهزة الجسم الجهاز الهضمي، والدوري.. والتنفسي) أو العلاقة لإحدى المصانع بغيره من المصانع، أو العلاقة بين طوائف مختلفة أو الدول المختلفة وما تربطها ببعضها البعض.

ويبني التفكير التنسيقي على أساس مسلمة أساسية مفادها إن كل شيء يعمل في نسق، وأن كل نسق في علاقة دينامية بباقي الأنساق، أي أن كل شيء يتفاعل مع كل شيء مما حوله يؤثر فيه ويتأثر به، ونحن بصدد كل شيء لا يستطيع أن نتعامل مع أجزاء الموقف بشكل مستقيم، بل يجب أن نتعامل معها بتناغم، وأن نتعامل مع كل عناصر الموقف ونعرف كيف يتفاعل كل منها مع الآخر.

خطوات الثلاث الأساسية التي يمر بها هذا النمط من التفكير التنسيقي

الخطوة الأولى تتمثل في التحليل حيث تتطلب تحديد عناصر النسق أو الموضوع محل التفكير وتحليله لوضع قائمة بالعناصر التي يتكون منها والمكونات الفرعية التي تشكله. - **الخطوة الثانية** هي التصنيف أو التنظيم وتتطلب تصنيف العناصر المتشابهة في مجموع تمهيداً للبحث عن النمط السائد بينها.

الخطوة الثالثة وهي التركيب وتتطلب محاولة اكتشاف الجانب المشترك أو الموضوع الشائع عبر كل مجموعة ووضع عنوان معبر عن مفردات كل مجموعة (Maxwell, et al,2008,16)

مهارات التفكير التنسيقي

حددت مهارات التفكير التنسيقي في مهارات هي (حنان زكي، ٢٠١٨، ٢٣):

1- تحديد السمات أو الصفات: أي القدرة على تحديد السمات العامة لعدة أشياء أو القدرة على استنباط الوصف الجامع للصفة.

2: إجراء الملاحظة ورؤية العلاقات تعد الملاحظة عملية مهمة وأساسية للحصول على المعلومات بتوجيه الذهن نحو ظاهرة من الظواهر عن طريق استخدام واحدة أو أكثر من الحواس الخمس للحصول على المعلومات حول الظاهرة. وهي عملية عقلية تشمل المشاهدة والمراقبة والإدراك وتتطلب دقة الملاحظة على نظرة متفحصة تستدعي عمليتي التركيز والانتباه، ولا يكون الفرد مفكراً جيداً إلا إذا كان ملاحظاً عميق التفكير في الملاحظة فيستطيع التعرف على ما هو مهم وما هو أقل أهمية.

3: التفريق بين المتشابه والمختلف أي القدرة على تحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين بعض الموضوعات أو الأفكار أو الأحداث، أو تحديد الأشياء المتشابهة والأشياء المختلفة ضمن مجال محدد، كذلك القدرة على استخراج المختلف بين مجموع عات متشابهة. المقارنة والمقابلة: تعد المقارنة مهارة عقلية أساسية لتنظيم المعلومات وتطوير المعرفة عن طريق التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر وفحص العلاقات بينهما والبحث عن نقاط الاتفاق والاختلاف، واكتشاف الفروق والنواقص.

4- التجميع: أي القدرة على تقسيم الأشياء أو العناصر المتشابهة في مجموعة بناء على سمات أو خصائص أساسية تم بناؤها مسبقاً.

5: التصنيف: مهارة أساسية للتفكير لبناء الإطار المرجعي المعرفي للفرد، حيث يساعد على التكيف مع العالم المعقد، فقدرة الفرد على تصنيف الأشياء تحدد مدى استجابته لها، ويساعد التصنيف على وضع الأشياء والظواهر والأحداث في مجموعات وفقاً لنظام أو أساس أو معيار معين.

6: رؤية العلاقات و إيجاد الأنماط من أهم مهارات التفكير التنسيقي؛ حيث يمثل رؤية العلاقات الارتباطية بين شيئين بصورة متتابعة أو مضطربة دون أن يكون أحدا منهم سبباً للآخر مثل: العلاقة

بين المد و الجزر، الليل والنهار، البرق والرعد....الخ، وتحليل العلاقة بين الشئ الكلي والتفاصيل الصغيرة التي تشكل أجزاء منه.

مميزات النظرية للتفكير التنسيقي نظرية بارتليت (Bartleet 2001)

أنها تعد من النظريات الوحيدة التي تطرقت لتفسير نمط التفكير التنسيقي بالشكل الواضح والمفصل:

1. تشير النظرية إلى أن الغاية من ممارسة التفكير التنسيقي هو زيادة وعي وإدراك الفرد، مما يؤدي لتوسيع نظريته إلى العالم المحيط به، وتشجيعه على مشاركة واسعة في إيجاد حل للمشكلات.
 2. تؤكد نظرية بارتليت على أهمية الدور التفاعلي للجوانب العلمية والثقافية والاجتماعية في تنمية التفكير التنسيقي لدى الفرد.
 3. تزود المتعلم بمعلومات وخبرات تعليمية بشكل منسق ومتسلسل بحيث يتناغم فيها كل جوانب الخبرة المعرفية والوجدانية والنفس حركية.
 4. تقدم حلولاً إبداعية للمشكلات وذلك من خلال مساعدة المتعلم في معرفة الأسباب الأساسية لتلك المشكلة، والنظر إليها بطريقة شاملة ذات تنظيم متسلسل غير عشوائي.
- لم يتوصل الباحث الى دراسات تجريبية حول مهارات التفكير التنسيقي.

منهجية البحث واجراءاته

منهج البحث: تعد البحوث التجريبية من أكثر البحوث العلمية دقة إذ يمكن أن تستخدم لاختبار الفرضيات الخاصة بالسبب والنتيجة ويكون هذا النوع من أكثر البحوث صدقاً في حل المشكلات التربوية والنفسية. لذا قام الباحث باستعمال المنهج التجريبي لأهميته البحثية والعلمية.

التصميم التجريبي: يقصد به وضع الهيكل الأساس لتجربة ما، ويتضمن وصفا للجماعة التي يتكون منها أفراد التجربة إذ يتم فيها تحديد الطرائق لاختيار عينتها (الدليمي والمهداوي، 2016: 54) والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1) التصميم التجريبي المعتمد

التجريبية	التكافؤ	اختبار قبلي	برنامج الارشادي	اختبار بعدي
الضابطة	*درجه افراد على مقياس التفكير التنسيقي قبل البدء بالتجربة *التحصيل الدراسي للأب *التحصيل الدراسي للأم	اختبار قبلي	بدون برنامج ارشادي	اختبار بعدي

مجتمع البحث: - يتحدد البحث الحالي بطلاب المرحلة الإعدادية في مدارس مدينة تكريت التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين للدراسة الأولية / الصباحية للعام الدراسي (2024-2025).

عينة البحث: - تم اختيار طلاب في المدارس الإعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين، مركز مدينة تكريت وقد بلغت عينة البحث (400) طالباً.

عينة البرنامج الارشادي:

تم اختيار عينة التطبيق من اعداديتين هما (الحضارة للبنين-العاصمة للبنين) من مجتمع البحث، وقد اختار الباحث (20) طالبا من الذين حصلوا على درجة اقل من الوسط الفرضي البالغ (60) درجة على مقياس التفكير التنسيقي ووزعوا الى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (10) طلاب في كل مجموعة

التكافؤ بين المجموعتين:

تم التكافؤ بين المجموعتين في عدد من المتغيرات التي لها علاقة بالمتغير التابع منها الاختبار القبلي، والتحصيل الدراسي للأب، والتحصيل الدراسي للأم.

1-درجات الطلاب على مقياس مهارات التفكير التنسيقي قبل بدء التجربة:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير، تم استخدام الاختبار مان وتني، اذ كانت القيمة المحسوبة (43) والقيمة الجدولية (23) عند مستوى دلالة (0.05) وهي غير دالة احصائياً مما يشير الى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

القيم الاحصائية لاختبار مان وتني بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التفكير التنسيقي قبل بدء التجربة

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المحسوبة	الجدولية	دلالة 0.05
ضابطة	10	11.20	112.00	43	23	غير دال
تجريبية	10	9.80	98.00			

2- التحصيل الدراسي للأب:-

لغرض التحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير تم استخدام اختبار كولمجروف سميير نوف (Kolmogrov Smirnov) حيث بلغت القيمة المحسوبة (0,446) وهي اصغر من القيمة الجدولية (1,36) مما يدل على أن الفرق غير دال إحصائياً بين أفراد المجموعتين في هذا المتغير والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

القيم الإحصائية لاختبار كولمجروف سميير نوف لمتغير المستوى التعليمي للأب

بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	والتحصيل الدراسي للأب			عدد الأفراد	قيمة ك المحسوبة	قيمة ك الجدولية	مستوى الدلالة 0,05
	ابتدائي	ثانوي	جامعي				
التجريبية	4	4	2	10	0,446	1,36	غير دال
الضابطة	3	3	4	10			

3- التحصيل الدراسي للأم:

لمعرفة دلالة الفرق بين والتحصيل الدراسي للأم لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، تم استخدام اختبار كولمجروف سمييرنوف (Kolmogrov Smirnov) حيث بلغت القيمة المحسوبة (0,223) وهي اصغر من القيمة الجدولية (1,36) عند مستوى دلالة (0,05) مما يدل على أن الفرق غير دال إحصائياً بين أفراد المجموعتين في متغير المستوى التعليمي للأم والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

القيم الإحصائية لاختبار كولمجروف سميير نوف لمتغير المستوى التعليمي للأم بين

المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	والتحصيل الدراسي للأم			عدد الأفراد	قيمة ك المحسوبة	قيمة ك الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
	ابتدائي	ثانوي	جامعي				
التجريبية	4	3	3	10	0,223	1,36	غير دال
الضابطة	4	2	4	10			

أداتا البحث: وفقاً لإجراءات البحث تطلب بناء مقياس مهارات التفكير التنسيقي وعلى وفق نظرية (كوستا) وبناء برنامج إرشادي لتنمية التفكير التنسيقي بأسلوب (عقلاني انفعالي سلوكي).

اولاً: مقياس التفكير التنسيقي: قام الباحث ببناء مقياس لمهارات التفكير في ضوء نظرية بارليت

(Bartleet,2001) والاستفادة من بعض الادبيات والدراسات السابقة، تم صياغة (22) فقرة، وبدائل (4)

تنطبق علي دائماً- تنطبق علي غالباً – تنطبق علي أحياناً- لا تنطبق علي ابدأ، ودرجات (1—2—3—4).

التحليل الاحصائي: إجراءات تحليل الفقرات:

عينة وضوح الفقرات والتعليمات:

الغرض منها التحقق من مدى فهم أفراد العينة لفقرات المقياس وتعليماته لديهم (فرج, 1997: 100)، وحساب الزمن المستغرق في الإجابة عنه، والتعرف على الصعوبات التي تواجه المستجيب، تم إختيار العينة الاستطلاعية بطريقة عشوائية (Random Sample) والتي تمثلت في (ثانوية البوعظيم للبنين) اختير منها بطريقة عشوائية (30) طالب، حيث تبين ان فقرات المقياسين واضحة ولا يوجد أي سؤال بخصوص ذلك ومتوسط الزمن المستغرق للإجابة على المقياس هو (13 دقيقة) بالنسبة لمقياس مهارات التفكير التنسيقي.

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس التفكير التنسيقي:

تعد عملية التحليل الإحصائي لفقرات المقياس من العمليات الأساسية في بناء المقاييس (Anastasi,1988:192). وفيما يأتي إجراءات التحقق منها:

***القوة التمييزية للفقرات Discriminating Power of Items**

وقد تم التحقق من القوة التمييزية للفقرات باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين (Contrsted groups) بتطبيق فقرات المقياس على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (200) طالباً، ثم تحديد الدرجة الكلية لكل إستمارة من إستمارات المستجيبين، ومن ثم ترتيب الإستمارات تنازلياً بحسب الدرجة الكلية، من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وحددت نسبة (27%) من الإستمارات الحاصلة على الدرجات العليا، و (27%) من الإستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا. وقد بلغ عدد أفراد كل من المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا (54) طالب وطالبة، وبعد تطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لدرجات كل فقرة من فقرات المقياس كانت جميع فقرات المقياس بوساطة مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (1,96) مميزة عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (198) والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير التنسيقي باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة (0,05)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	2.251	0.840	1.255	0.491	9.841	دالة
2	2.670	0.576	1.311	0.412	10.502	دالة
3	2.231	0.461	1.274	0.409	10.653	دالة
4	2.231	0.584	1.188	0.503	11.050	دالة
5	2.231	0.471	1.170	0.519	10.727	دالة
6	2.231	0.563	1.222	0.422	10.378	دالة
7	2.837	0.412	1.192	0.526	12.587	دالة
8	2.433	0.427	1.237	0.513	10.275	دالة
9	2.813	0.449	1.337	0.429	11.270	دالة
10	2.266	0.572	1.122	0.413	12.050	دالة
11	2.188	0.534	1.122	0.412	14.500	دالة
12	2.234	0.637	1.214	0.428	12.502	دالة
13	2.316	0.525	1.237	0.505	9.727	دالة
14	2.329	0.542	1.263	0.509	10.655	دالة
15	2.014	0.626	1.570	0.506	9.005	دالة
16	2.225	0.673	1.551	0.515	7.081	دالة
17	2.233	0.415	1.514	0.418	10.005	دالة
18	3.000	0.515	1.188	0.616	13.657	دالة
19	2.281	0.529	1.225	0.611	11.419	دالة
20	2.696	0.470	1.270	0.522	16.108	دالة
21	2.122	0.534	1.200	0.616	13.278	دالة
22	2.151	0.610	1.540	0.422	7.943	دالة

*علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

وتم إستخراج مقدار العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس بوساطة معامل ارتباط بيرسون، على إجابات عينة التحليل الإحصائي المشار إليها آنفاً. فأتضح أن جميع الفقرات حققت ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (0,098) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (198) والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6) قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس التفكير التنسيقي

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	0.618	12	0.607
2	0.626	13	0.602
3	0.703	14	0.629
4	0.622	15	0.608
5	0.609	16	0.623
6	0.639	17	0.643
7	0.677	18	0.686
8	0.685	19	0.610
9	0.692	20	0.611
10	0.613	21	0.861
11	0.620	22	0.626

1- مؤشرات الصدق: Scale Validity

يُعدّ الصدق من الخصائص المهمة للحكم على صلاحية أداة القياس ويعني الاستدلالات الخاصة التي نخرج بها من درجات المقياس من حيث مناسبتها ومعناها وفائدتها (الدليمي والمهداوي, 2016, ص180). وقد جرى التحقق من صدق مقياس التفكير التنسيقي بأكثر من طريقة:

أ- الصدق الظاهري:

جرى حساب الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس والبرنامج الإرشادي على مجموعة من المحكمين، وهذا الإجراء أفضل وسيلة للصدق الظاهري حيث يقوم عدد من المحكمين بتقدير مدى تمثيل فقرات المقياس للسمة المقاسة، وقد تحقق هذا النوع من الصدق في عند عرض الفقرات على (8) محكمين في التربية وعلم النفس والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في قسم العلوم التربوية والنفسية في جامعة ديالى، وقد اعتمد الباحث على النسبة المئوية التي بلغت (100%).

*1- أ.د بشرى خطاب عمر 2- أ.د سميرة علي حسن

3- أ. زبيدة عباس محمد 4- أ.د زكريا عبد احمد

5- أ.د صباح مرشود العبيدي 6- أ.د. حسام صبار

7- أ.د نبيل عبد العزيز البديري 8- أ.م.د غزوان رمضان الجبوري.

ب- صدق البناء : Construct Validity

ويسمى الصدق المنطقي أو المحتوى ويتناول فقرات المقياس ومحتوياتها من حيث ترتيبها وعدد تمثيلها للجوانب المراد دراستها تمثيلاً جيداً، ويعني أيجاد العلاقة بين نتائج المقياس وبين السمة الذي يرمي المقياس الى قياسها (عباس، 2014، ص 262). وقد تحقق الباحث هذا النوع من الصدق من خلال إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وكانت جميع الفقرات دالة عند مستوى (0.05).

مؤشرات الثبات:

ويقصد بالثبات بأنها الدقة لأداء الأفراد والاستقرار في النتائج بعد فترة زمنية (Baron, 1981, p.68). وقد استخدم الباحث طريقتين لحساب معامل الثبات هما: -

أولاً - معامل " ألفا كرونباخ " Cronbach Alpha:

إن استخراج معامل التجانس الداخلي باستعمال معادله الفا كرونباخ، ويتم من خلال حساب الارتباطات بين درجات جميع فقرات المقياس على أساس إن الفقرة مقياس قائم بحد ذاته ويعد مؤشراً على اتساق استجابات الفرد والتجانس بين فقرات المقياس (عودة، 2002، ص254). ولحساب درجة الثبات يتم تطبيق المقياس على عينة الثبات البالغ عددها (30) طالب، وباستعمال الفا كرونباخ، بلغ معامل ثبات المقياس (0.82) وهو معامل ثبات عالي.

ثانياً طريقة إعادة الاختبار: Test-Re test

يكشف معامل الثبات الذي تم حسابه بطريقة إعادة الاختبار ويسمى طريقة الاتساق الخارجي، أي درجة استقرار الأشخاص في اجاباتهم عبر فترة زمنية (الدليمي والمهداوي، 2016، ص2015) ولإيجاد معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق مقياس مهارات التفكير التنسيقي على عينة قوامها (30) طالب تم اختيارهم من ثانوية مهد الحضارات، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد مرور أسبوعين، وبعد استخدام معامل بيرسون بين التطبيق الأول والثاني، تبين معامل الارتباط بلغ (0.84) وهو معامل ثبات جيد يمكن الوثوق به (الدليمي والمهداوي، 2016، ص2015).

وصف المقياس بصيغته النهائية: -

يتكون مقياس التفكير التنسيقي بصيغته النهائية من (22) فقرة ووضع للمقياس (4) بدائل هي (تتطبق علي دائماً - تتطبق علي غالباً - تتطبق علي أحياناً - لا تتطبق علي) ودرجات التصحيح (4،3،2،1) علماً أن جميع الفقرات ايجابية لذلك فإن اعلي درجة يمكن الحصول عليها هي (88) واقل درجة هي (22) وقد بلغ الوسط الفرضي للمقياس (55).

ثانياً: البرنامج الإرشادي: - ولتحقيق هدف البحث المتمثل بالتعرف على (أثر برنامج إرشادي لتنمية التفكير التنسيقي لدى طلبة المرحلة الإعدادية) لذا أصبح ولا بد بناء برنامج إرشادي قائم على أسلوب عقلائي انفعالي سلوكي وفق نظرية (اليس) يتلائم مع طبيعة البحث وأغراضه في الإرشاد، أذ تم تحديد الحاجات وفق أنموذج (Border & Drury 1992, p463).

وقام الباحث بتطبيق البرنامج الإرشادي بالاستناد الى الأسلوب المذكور وأعتددا الارشاد الجمعي، واستطاع الباحث تحقيق (12) جلسة استغرقت كل جلسة (45) دقيقة وبواقع جلستين في كل أسبوع ومن تاريخ 2025/11/26 ولغاية 2026/1/14.

الصدق الظاهري للبرنامج الإرشادي:

عرض البرنامج على عدد من المتخصصين (تم ذكرهم سابقاً) في الإرشاد النفسي لمعرفة مدى ملائمة الفنيات والأنشطة والاهداف والمدة الزمنية المقترحة لكل جلسة مع الأخذ بعين الاعتبار التعديلات المناسبة والحذف، وأخذ الباحث بأراء السادة والخبراء ليكون البرنامج الإرشادي أكثر مناسبة.

وهذه انموذج إدارة الجلسة الثامنة من البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية. والجدول (7) يوضح خطط جلسات البرنامج الإرشادي.

جدول (7) خطط إدارة الجلسات البرنامج الارشادي

الجلسة	عنوانها	ملخص لأدارة الجلسات	الفنيات المستخدمة
الأولى	الافتتاحية	1- التعارف بين الباحث وافراد المجموعة التجريبية. 2- التعريف بالبرنامج الارشادي، أهدافه، عدد جلساته، زمن ومكان الجلسات.	- المحاضرة، الحوار - المناقشة
الثانية	الصلابة النفسية	1- مساعدة المسترشدين على تنمية الصلابة النفسية لديهم لمواجهة مصاعب الحياة. 2- أكتشاف القدرات الكامنة والأفكار عند افراد المجموعة لدحض الأفكار غير العقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية. 3- بيان العوامل التي يحتاجها الفرد لتنمية الصلابة النفسية.	- الحوار والمناقشة - الأكتشاف، دحض الأفكار، التغذية الراجعة
الثالثة	قوة الإرادة	1- تنمية قوة الإرادة عند المسترشدين من خلال تعريفها وبيان أهميتها. 2- تعريف افراد المجموعة بأهمية قوة الإرادة في بعض المواقف وفسح المجال امامهم لعمل حوار داخلي لمواجهة المشكلات. 3- تحديد من لديه قوة الإرادة من خلال تطبيق فنية لعب الدور وبمساعدة طالبين من افراد المجموعة	- الحوار والمناقشة - الحوار الذاتي، لعب الدور، التغذية الراجعة
الرابعة	حل المشكلات	1- تمكين افراد المجموعة التجريبية على كيفية إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي يتعرضون اليها. 2- التعرف على حل المشكلات وأهميتها في اتخاذ قراراتنا. 3- يبين الخطوات الواقعية لحل المشكلات والابتعاد عن الانفعال المفرط. 4- يوضح أهمية تنظيم الأفكار لحل أي مشكلة وإيجاد عدة حلول لأختيار الأنسب.	- الحوار والمناقشة. - الاسترخاء. - التصور - التغذية الراجعة
الخامسة	مواجهة الإحباط	1- تنمية مواجهة الإحباط من خلال التعريف به، وبيان أهميتها. 2- ادراك المسترشدين للأساليب اللازمة لمواجهة الإحباط. 3- تحديد الافراد الذين يتصفون بمواجهة الإحباط عن غيرهم من خلال فنية لعب الدور. 3- دحض الأفكار غير العقلانية للمسترشدين واستبدالها بأفكار منطقية عقلانية.	- الحوار والمناقشة - لعب الدور - دحض الأفكار
السادسة	الثقة بالنفس	1- تعريف الثقة بالنفس، وبيان أهميتها في جميع المواقف الحياتية. 2- كيفية اكتساب الثقة بالنفس من خلال الشهيق والزفير وبعض الحركات التي تجعل الفرد متزناً وواثق بنفسه. 3- تخيل المواقف التي تحتاج الى ثقة بالنفس والعمل بأساليب تزيد من الثقة بالنفس. 4- تحديد الصفات للفرد الواثق من نفسه من خلال فنية لعب الدور التي يقوم بها اثنان من افراد المجموعة التجريبية.	- الحوار والمناقشة - لعب الدور - الاسترخاء - التغذية الراجعة
السابعة	الاصغاء	1- تنمية مهارة الاصغاء للمسترشدين وأهميتها في استماع وفهم الحديث. 2- يدرك المسترشدين أهمية الاصغاء عند التحوار من خلال استخدام فنية لعب الدور. 3- معرفة اهم الخطوات الواجب اتباعها للوصول الى الاصغاء.	- الحوار والمناقشة - لعب الدور - التصور
الثامنة	التفاعل الاجتماعي	1- تنمية التفاعل الاجتماعي للمسترشدين من خلال التعريف والاهمية. 2- كيفية التفاعل الاجتماعي بشكل سليم من خلال المناقشة.	- المناقشة - الحديث الذاتي - التعزيز

		3- ألقان صفات الشخص الذي يتفاعل مع محيطه الاجتماعي من خلال الحوار الداخلي. 4- تعزيز الأفكار الإيجابية التي تجعله متفاعل اجتماعياً.	- التغذية الراجعة
التاسعة	التحدي الذاتي	1- تنمية التحدي الذاتي لأفراد المجموعة الإرشادية لمواجهة الصعاب وزرع التفكير التنسيقي لديهم. 2- توضيح أهمية الحاجة الى التحدي الذاتي لطلب العلم. 3- تحفيز ذواتهم للتحدي والمجازفة الإيجابية من خلال تعزيزهم وتشجيعهم. 4- بيان الفرق بين من لديهم قدرة على التحدي ومن ليس لديهم قدرة من خلال لعب الدور	- المناقشة - لعب الدور - الاسترخاء - التغذية الراجعة
العاشرة	تنظيم الوقت	1- تنمية القدرة على تنظيم الوقت من خلال تعريفه، وأهميته في حياتنا اليومية. 2- التعرف على اهم الخطوات التي تؤدي الى تنظيم الوقت. 3- بيان الفرق بين المنظمين للوقت عن غيرهم من خلال فنية لعب الدور.	- المناقشة - لعب الدور - التغذية الراجعة
الحادية عشر	الاهتمام بالذات	1- تعريف المسترشدين بأهتمام الذات، وأهميتها على الصحة النفسية. 2- يطلب الباحث من المسترشدين ان يقوموا بالحوار الداخلي أزاء الاهتمام الذاتي. 3- يقدم الباحث فكرة غير عقلانية ثم يصوب الفكرة لتكون أكثر عقلانية. 4- تقديم تغذية راجعة عقلانية لتعديل أفكار وسلوكيات المسترشدين تؤدي الى الاعتزاز بالنفس والاهتمام بها..	- المناقشة، الحوار الذاتي، دحض الأفكار - التغذية الراجعة
الثانية عشر	الختامية	1- اعلام المسترشدين بانتهاء البرنامج الإرشادي. 2- تقديم بعض الملاحظات التي رصدها الباحث اثناء تقديم الجلسات ومناقشتها. 3. يطلب الباحث من المسترشدين تخيل مدى فائدة البرنامج الإرشادي.	- الحوار والمناقشة - التصور، التعزيز

الوسائل الإحصائية: استخدم الباحث الحزمة الإحصائية spss في التحليل الاحصائي للبيانات.

عرض النتائج وتفسيرها:

لتحقيق هدف البحث وهو معرفة أثر برنامج ارشادي لتنمية التفكير التنسيقي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وذلك من خلال الفرضيات الاتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التفكير التنسيقي، وللتحقق من صحة هذه الفرضية استعمل الباحث اختبار (ولكوكسن) لعينتين مترابطتين، وتوصل الباحث الى نتائج اذ بلغت القيمة المحسوبة (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 كما هو موضح الجدول(8).

الجدول (8)

القيم الإحصائية لمستوى التفكير التنسيقي لطلاب المجموعة التجريبية للاختبارين القبلي والبعدي باستخدام اختبار ولكوكسن(Wilcoxon).

ت	الدرجات		الفروق	رتب الفروق	مجموع الرتب الموجبة	مجموع الرتب السالبة	قيمة W		مستوى الدلالة 0,05
	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي					المحسوبة	الجدولية	
1	40	60	20-	2-	صفر	55-	صفر	13	دالة أحصائياً
2	35	58	23-	5.5-					
3	38	57	19-	1-					
4	36	58	22-	3-					
5	45	68	23-	5.5-					
6	47	70	23-	5.5-					
7	42	65	23-	5.5-					
8	31	59	28-	9-					
9	40	73	33-	10-					
10	48	75	27-	8					

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين البعدي والقبلي على مقياس مهارات التفكير التنسيقي، وللتحقق من صحة هذه الفرضية استعمل الباحث اختبار (ولكوكسن) لعينتين مترابطتين، وتوصل الباحث الى نتائج اذ بلغت القيمة المحسوبة (20) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (8) عند مستوى الدلالة (0,05) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة كما هو موضح الجدول(9).

الجدول (9)

القيم الإحصائية لمستوى مهارات التفكير التنسيقي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد التطبيق باستخدام اختبار ولوكوكسن (Wilcoxon).

ت	الدرجات		الفروق	رتب الفرق الموجبة	رتب الفرق السالبة	قيمة W		مستوى الدلالة 0,05
	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي				المحسوبة	الجدولية	
1	35	33	2-		7	20	8	غير دالة إحصائية
2	43	44	1	3				
3	42	50	8	10				
4	41	40	1-	3				
5	43	41	2-	7				
6	35	37	2	7				
7	49	48	1	3				
8	34	33	1-	3				
9	41	46	5	9				
10	48	49	1	3				
المجموع				35	20			

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي علي مقياس مهارات التفكير التنسيقي، استخدم الباحث اختبار (مان وتني) لعينتين مستقلتين للتحقق من هذه الفرضية، وأظهرت النتائج أن قيمة (U) المحسوبة (صفر) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (23) عند مستوى الدلالة (05)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، كما هو موضح في الجدول (10).

الجدول (10)

القيم الإحصائية لاختبار (مان وتني) لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة للتعرف على الفروق في تنمية مهارات التفكير التنسيقي للاختبار البعدي.

ت	التجريبية		الضابطة		قيمة U		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	المحسوبة	الجدولية		
1	64	15	33	1.5	صفر	23	0,05	دالة
2	54	11	44	6				
3	57	12	48	9				
4	58	13	38	4.5				
5	68	17	38	4.5				
6	70	18	35	3				
7	65	16	46	7.5				
8	59	14	33	1.5				
9	73	19	46	7.5				
10	75	20	49	10				

تفسير النتائج ومناقشتها:

أظهرت النتائج الخاصة بهدف البحث الحالي من خلال اختبار الفرضيات التي وضعها الباحث عن مدى تأثير البرنامج الإرشادي (العقلاني الانفعالي السلوكي) والذي أدى بدوره في تنمية مهارات التفكير التنسيقي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، حيث ارتفعت درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم، أما المجموعة الضابطة فقد بقت بنفس الدرجات ولم يحدث أي تغيير في امهارات لتفكير التنسيقي في الاختبارين القبلي والبعدي، لأنها لم تتعرض لأي تدخل إرشادي.

فيما يتعلق بتأثير البرنامج الإرشادي في تنمية مهارات التفكير التنسيقي فقد اتضح هنالك فاعلية كبيرة لهذا البرنامج الإرشادي من خلال الفروق في نتائج الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وفي نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، إذ أن البرنامج أسهم في إكساب أفراد المجموعة التجريبية بعض الخبرة في الانفتاح الذهني وقوة الإرادة لتنمية التفكير التنسيقي، فضلاً عن تزويدهم ببعض المهارات والخبرات معرفية مكنتهم من توليد الأفكار و تنمية السلوكيات الايجابية ذات العلاقة

بالفكر التنسيقي، إضافةً لذلك تركيز الباحث على رفع المستوى العلمي وبلورة مفاهيم معرفية وانفعالية وسلوكية تشكل قاعدة يركز عليها طلبة المرحلة الاعدادية للتعامل مع مختلف المواقف الحياتية ويعود ذلك إلى فنيات البرنامج الارشادي التي استخدمت في البرنامج مع المجموعة التجريبية.

الاستنتاجات

اثار البحث الحالي مجموعة من الاستنتاجات لدى الباحث، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1- بعد تطبيق مقياس (مهارات التفكير التنسيقي) ظهرت نسبة متوسطة من الطلبة يعانون من ضعف مهارات التفكير التنسيقي.

2- إن مهارات التفكير التنسيقي تتأثر بمجموعة من المتغيرات منها اعتقادات وافكار عقلانية والوعي بالذات وقوة الارادة مع وجود تباين في مستوى هذا التأثير وتباين الدرجات التي تصل اليها التفكير التنسيقي وقد تضعف خلال مرحلة المراهقة اذا ما تهيأت لها الظروف المناسبة.

2- وعلى الرغم من أن البرنامج الارشادي (عقلاني انفعالي سلوكي) كان فاعلاً، عند المراهقين في تنمية مهارات التفكير التنسيقي وأن نتائجها تتضح لدى عينات أكبر سناً وأكثر ادراكاً.

التوصيات

1- حث الباحثين والمرشدين التربويين ومراكز الارشاد النفسي الى استعمال مقياس مهارات التفكير التنسيقي بوصفه أداة للكشف عن الطلاب الذين يتصفون بمهارات التفكير التنسيقي من عدمها.

2- العمل بالأسلوب الارشادي المستعملة في هذا البحث في قسم الارشاد التربوي في وزارة التربية من وتدريب المرشدين التربويين على فنياته للإفادة منه في المدارس لمعالجة متغيرات معرفية وسلوكية ونفسية محددة.

3- يمكن لوزارة التربية - إعادة هيكلة نظم التعليم ليكون التعليم على مستوى المنطلقات النظرية والبناء والوظيفة بإقرار نظم تعليم مرتكزة على الأبداع لتكوين شخصية ناضجة ومستتيرة قادرة على التفكير والابداع، وبالتالي هذا يؤدي الى تنمية مهارات التفكير التنسيقي وتزيد من الوعي بالذات لدى الطلبة.

المقترحات

يقترح الباحث القيام بالبحوث التالية:

1- فاعلية برنامج ارشادي (عقلاني انفعالي سلوكي) لتنمية مهارات التفكير التنسيقي لدى عينات أخرى تختلف عن عينة البحث الحالي.

2- العلاقة بين دافعية الإنجاز الأكاديمي ومهارات التفكير التنسيقي لدى طلبة الجامعة.

المصادر

- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف وعربيات، أحمد عبدا لحليم، (2011)، نظريات الإرشاد النفسي والتربوي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- - أبو زعيزع، عبد الله (2009) مفاهيم معاصرة في الصحة النفسية، ط1، الأكاديميون للنشر والتوزيع، الأردن.
- الحفني، عبد المنعم (1975): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، مكتبة مدبولي، ج1 و2، القاهرة.
- أسعد، يوسف ميخائيل. (1997). قوة الإرادة. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- بهجات، رفعت محمود، واحمد، عبد الفتاح، واحمد، امانى رأفت (2012) دراسات مستقلة نموذج مقترح لحفز التفكير التنسيقي لدى التلاميذ المتفوقين، علم الكب، القاهرة.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2002). الإبداع. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- دياب، سهيل رزق. (2000). تعليم مهارات التفكير وتعلمها في منهاج الرياضيات لطلبة المرحلة الابتدائية العليا. فلسطين. غزة: مكتبة ومطبعة دار المنارة.
- شواهين، خير سليمان. (2013). عادات العقل وتصميم المناهج المدرسية: النظرية والتطبيق. ط 1، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- الصفار، حسن. (2004) الحوار والإففتاح على الآخر. ط1. لبنان: دار الهادي.
- عباس، فيصل. (2014). الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها. بيروت: دار الفكر العربي.
- علي، مصطفى علي (2014) برنامج مقترح لتنمية مكونات المرونة الأكاديمية واثره على التحصيل الدراسي لدة عينة من طلاب كلية التربية جامعة مينا، أطروحة دكتوراه، جامعة مينا.
- الشكعة، علي. (2007). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، المجلد(21).
- عبد الرحيم، طلعت حسن. (1998). سيكولوجية التأخر الدراسي. ط1. القاهرة. دار الثقافة للطباعة والنشر.
- العنزى، عبدالله عبدالهادي. (2016): أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما التنبؤ بالتسويق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة التربوية الدولية المتخصصة. المجلد(5) العدد(8) - آب.
- عرفة، شريف. (2012). كيف تصبح إنساناً (ما بعد التنمية الذاتية). مطبوعات الدار المصرية اللبنانية.
- علي، قيس حمود، حموك علي. (2014). الدافعية العقلية رؤيه جديدة. ط1. مكتبة المنهل.

- قطامي، يوسف.(2005). ثلاثون عادة عقل. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.
- النوري، قيس.(1990). آفاق التغير الاجتماعي النظرية والتنمية، طبع بمطابع التعليم العالي.
- جورارد، سدني، ولندزمان
- الداهري، صالح حسن احمد (2008): أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية الأسس والنظريات، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الدليمي، احسان عليوي و المهداوي، عدنان محمود (2016): الاختبارات و المقاييس في التربية وعلم النفس، ط1، دار الحداثة للطباعة والنشر، بغداد.
- عودة، احمد سلمان (2002): القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، الإصدار الخاص، عمان، الاردن.
- نيسنل، ميشيل، (2015): المدخل إلى الإرشاد النفسي من منظور فني وعلمي، ط1، ترجمة: مراد علي حسن، وأحمد عبدالله الشريفين، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- وزارة التربية العراقية (2011): نظام المدارس الثانوية في العراق قانون 22، مجلة الوثائق العراقية، دار الكتب والوثائق، بغداد، العراق.
- ADLER A.(1964). SUPERIORITY AND SOCIAL INTEREST A COLLECTION OF LATER- WRITING EDITED BY ANSBACHER & ROWENA, NEW YORK.
- A ckoff & Gharajedaghi (1996); **Refleection on systems and their 3Affect in ,Alsop (Ed) Beyond Cartesiond dualism.**
- Baron ,A. (1981): **Psychology**, Halt stauders ,Japan.
- Bartlett, Gary (2001) **Systemic focus In The international Confe Thinking Brakthroughs.**
- Borders, L.D, & Drury, Sandra, M.D, (1992), **Comprehensive school counseling programs**, are view for policymakers and practitioners journal of counseling and development volume(70).
- .JACKSON,J.B.(1997).FUTURE PROBLEMS SOLVING.CONNECTING THE PRESENT TO THE FUTURE.ERIC DOCUMENT REPRODUCTION SERVICE.
- KAREN, K. DIANNO, L.D.THOMAS, M. FRANCIS, N. RON, MC. ANN, W. GOORGE, P. (1989). **A GUIDE TO DEVELOPING HIGHER ORDER THINKING ACROSS THE CURRICULUM**, IOWA DEPARTMENT OF EDUCATION.
- KAUR,KULIJT&KAUR, PUSHPINDER.(2013). **MOTIVATIONAL BELIEFS AND LEARNING STRATEGIES AS CORRELATES OF ACHIEVEMENT IN MATHEMATICS AMONG COLLEGE STUDENTS OF PUNJAB. PH.D THESIS IN EDUCATION. PUNJABI UNIVERSITY. PATIALA.**
- LOVELOCK.J.E. (2004). **THE THINKING STYLES. ABIOGRAPHY OF OUR LIRINGEARTH. NEW YORK. NORTON.**

المقياس بصيغته النهائية

عزيزي الطالب: -

لأغراض خاصة بالبحث العلمي يضع الباحث بين يديك مجموعة من الفقرات راجياً منك الدقة في الإجابة عليها، يتم ذلك باختيار واحد من البدائل الثلاثة الموضوعة امام كل فقرة. فإذا كان محتوى الفقرة تنطبق عليك دائماً فضعي إشارة (✓) امام البديل و هكذا مع بقية البدائل.

يرجى عدم ترك أي فقرة دون اجابة مع ملاحظة ان كل فقرة لا يوضع لها الا اشارة واحدة فقط، ولا حاجة لذكر الاسم لان الغرض هو للبحث العلمي.

مع جزيل الشكر والتقدير

مثال: -

الإجابة على فقرات المقياس بوضع علامة (✓) بجانب كل فقرة وتحت المستوى الذي ينطبق عليك، وكما موضح في المثال التالي:-

ت	الفقرة	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	لا تنطبق عليّ أبداً
1.	احقق اهدافي رغم المصاعب التي تواجهني		✓		

ت	الفقرة	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	لا تنطبق عليّ أبداً
1.	اتقبل كل المواقف السارة وغير السارة التي تصادفني				
2.	لدي المرونة ومتفتح على ما هو جديد				
3.	أقوم بأعمالي دون مساعدة من الاخرين				
4.	احقق اهدافي رغم المصاعب التي تواجهني				
5.	لدي القدرة على البحث وإيجاد البراهين والأدلة				

6.	انجز واجباتي المدرسية بصورة كاملة حتى وان كانت مملة			
7.	ادرس حتى ساعة متأخرة من ليلة الامتحان			
8.	اجمع المعلومات اللازمة التي تساعدني للتوصل الى حل مناسب			
9.	اتعامل بمرونة مع المواقف الغامضة			
10.	اضع حل بديل للمشاكل التي تواجهني			
11.	اهتم بتنظيم اوقات واجباتي المدرسية			
12.	ابذل جهد كبير في واجباتي ولا اشعر بالملل			
13.	اسأل أكثر من شخص للحصول على المعلومة			
14.	أكافح لأكون مميز بين زملائي			
15.	ادقق في ابسط التفاصيل للوصول الى حل ملائم			
16.	متفهم عادات وتقاليد المجتمع المحيط بي			
17.	ارغب باستمرار في التغيير نحو الأفضل			
18.	ابحث عن علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين			
19.	اجتهد للحصول على اعلى الدرجات في دراستي			
20.	ادرك أهمية مواكبة التطور الحاصل في العالم			
21.	ادون ملاحظاتي بعناية وترتيب			
22.	اتردد على المكتبة في جمع ما احتاجه في كتابة التقارير			

الذكاء المزاجي وعلاقته باتخاذ القرار لدى أساتذة الجامعة

الدكتور ذر منير مسيهر العاني

جامعة الانبار / كلية التربية للبنات

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2026/2/25	2026/3/5

الملخص

أُطل في هذا المسعى على متغيرين في مجال علم النفس المعرفي، باستظهار بشي من التفصيل على المتغير الاول وهو الذكاء المزاجي "Affective Intelligence" الذي ينظر اليه على انه عملية تقييم وتفسير معرفي يسعى الى توضيح الحالة المزاجية للشخص. وهذا يؤثر بشكل واضح على اتخاذ القرار "Decision Making" المتغير الثاني في هذا المسعى وه اختيار بديل من بين العديد من البدائل للوصول الى قرار سليم. وقد رصدت العديد من الاهداف الملائمة للبحث الحالي وهي:

- 1- التعرف على الذكاء المزاجي لدى أساتذة الجامعة.
- 2- التعرف على الفروق في الذكاء المزاجي لدى اساتذة الجامعة على وفق الجنس (ذكر - انثى).
- 3- التعرف على الفروق في الذكاء المزاجي لدى اساتذة الجامعة على وفق الشهادة (الدكتوراه - ماجستير).
- 4- التعرف على الفروق في الذكاء المزاجي لدى اساتذة الجامعة على وفق القب العلمي (أستاذ وأستاذ مساعد - مدرس ومدرس مساعد).
- 5- التعرف على اتخاذ القرار لدى عينة البحث.
- 6- التعرف على الفروق في اتخاذ القرار لدى اساتذة الجامعة على وفق الجنس (ذكر - انثى).
- 7- التعرف على الفروق في اتخاذ القرار لدى اساتذة الجامعة على وفق الشهادة (الدكتوراه - ماجستير)
- 8- التعرف على الفروق في اتخاذ القرار لدى اساتذة الجامعة على وفق القب العلمي (أستاذ وأستاذ مساعد - مدرس ومدرس مساعد).
- 9- العلاقة الارتباطية بين الذكاء المزاجي واتخاذ القرار لدى عينة البحث.
- 10- مدى اسهام الذكاء المزاجي في اتخاذ القرار.

ولم أغفل عن الجانب الاجرائي فطبق المقياسيين بعد بناء مقياس المتغير الاول، وتبني مقياس للمتغير الثاني على عينة من اساتذة جامعة الانبار المتكونة من (202) استاذاً من كلا الجنسين، وتوصل الباحث الى مجموعة من النتائج:

- 1- تمتع العينة بالذكاء المزاجي واتخاذ القرار
 - 2- وهناك فروق في الذكاء المزاجي على اساس الجنس ولا يوجد فروق في الاخرى.
 - 3- هناك اسهام للذكاء المزاجي في اتخاذ القرار. وانتهى بمجموعة من التوصيات والمقترحات.
- الكلمات المفتاحية: الذكاء المزاجي _ اتخاذ القرار

Affective Intelligence and its Relationship to Decision-Making among University Professors

Dr. Dher Moner Mseher Alani

University of Anbar / College of Education for Women

dher.alani@uoanbar.edu.iq

Abstract

This study examines two variables within the field of cognitive psychology, providing a detailed exploration of the first variable, affective intelligence. This is conceptualized as a process of cognitive evaluation and interpretation aimed at clarifying an individual's emotional state, which, in turn, significantly influences decision-making—the second variable in this study. Decision-making is understood as the process of selecting one alternative from among several to reach a sound conclusion. The research outlined several objectives appropriate for the current study:

1. To identify the level of affective intelligence among university professors.
2. To identify differences in affective intelligence among university professors according to gender (male - female).
3. To identify differences in affective intelligence among university professors according to degree level (PhD - Master's).
4. To identify differences in affective intelligence among university professors according to academic rank (Professor and Assistant Professor - Lecturer and Assistant Lecturer).
5. To identify the level of decision-making among the research sample.
6. To identify differences in decision-making among university professors according to gender (male - female).
7. To identify differences in decision-making among university professors according to degree level (PhD - Master's).
8. To identify differences in decision-making among university professors according to academic rank (Professor and Assistant Professor - Lecturer and Assistant Lecturer).
9. To determine the correlation between affective intelligence and decision-making among the research sample.
10. To determine the extent to which affective intelligence contributes to decision-making.

Regarding the procedural aspect, the researcher applied two scales: one constructed for the first variable (affective intelligence) and an adopted scale for the second variable (decision-making). These were administered to a sample of 202 professors from the University of Anbar, comprising both males and females. The study arrived at the following key findings:

1. The sample demonstrated a good level of both affective intelligence and decision-making ability.
2. Differences in affective intelligence were found based on gender, while no differences were found based on other variables.
3. Affective intelligence contributes to decision-making.

The study concluded with a set of recommendations and suggestions for future research.

Keywords: Affective Intelligence, Decision Making

مشكلة البحث

ان من أصناف المعارف المتصلة بالبحث النفسي ما أستقر عند الباحثين من مبحث في الجانب العقلي يتناول موضوعا هاما وهو الذكاء " Intelligence " وهو - على اي حال - يفضي الى العديد من الانواع. ويبدو أن التطور الذي برز في العلوم النفسية والعصبية لوحظ خروجاً عن مفاهيم تتجاوز الذكاء العقلي التقليدي ومنها الذكاء المزاجي " Affective Intelligence " والفائت لا يبتعد عن استظهار الوقائع النفسية التي تبين أن هذا الذكاء يساعد الفرد على فهم حالاته المزاجية وتنظيمها والتعامل معها بطريقة توافقية. ويمثل هذا المسعى محاولة الباحث لصياغة وقراءة منظمة لمقصد التفريق ومن باب التحوط فإنني أدونُ مسألة قد تحدث لبساً للمتلقي عمادها الجدل بين أنواع الذكاء ذات العلاقة بالموضوع وهي:

بالنسبة لمفهوم الذكاء الانفعالي - العاطفي / Emotional Intelligence، فيأخذ الايضاح العلمي بالوصول الى معرفة الانفعالات " الحزن - الخوف الخ " وتنظيمها مع الذات والآخرين. و فحوه التركيز بالانفعالات الوقتية، بينما حقيقة الشعور فهو انفعال سريع وتتضمن المدة الزمنية بالمدة القصيرة. أما الذكاء الوجداني / Emotive Intelligence فيأيضاح العلمي هو الوصول الى فهم عميق للمشاعر المرتبطة بالقيم " الرحمة - الحب الخ "، ويركز على المشاعر الاخلاقية وحقيقة الشعور فيه عميق داخلي في مدة زمنية طويلة الامد. بينما مقصدنا في هذا البحث فهو الذكاء المزاجي / Affective Intelligence ونستدل عليه علمياً بأن الوصول الى المزاج العام مرتبط بالتفكير واتخاذ القرار " الحماس - الخ، والحالة المزاجية تكون مستمرة لحالة وجدانية عامة طويلة أو متوسطة الأمد.

وتقف وراء تلك الانواع تنظيرات عدة تتسع فيها اطراف الكلام لا مجال لها في بساط بحثنا لذا سنغادرها لنقف على ما يهمننا وهو الذكاء المزاجي، ولا ملامة في القول أن أغلب الدراسات النفسية اهتمت بدراسة الذكاء الانفعالي مما استدعت الحاجة الى اظهار ما لم يحظى بالاهتمام الكافي وهو الذكاء المزاجي. و لا تتقطع المعرفة عن استشعار الباحث وما تقتضي الرؤية النظرية عن علاقته بمتغيرات نفسية او سلوكية وقد تتجلى في مرآة النظر أن اتخاذ القرار لا يندم وجها من التقريب في الاطر النظرية للمتغيرين. لذا سنمعن النظر في مشكلة البحث الحالي بالتساؤل الاتي:

1- مستوى الذكاء المزاجي لدى عينة البحث.

2- علاقة الذكاء المزاجي باتخاذ القرار. مما يقرب المتناول عن مشكلة جديرة بالدراسة والتقصي.

أهمية البحث:

ليس بضائر أن أقف - في هذا المقام - بمحاولة لتحقيق جزء من الموازنة بين متغيرين في العلوم النفسية لإظهار أهمية البحث الحالي. بآية أن القدرة على اتخاذ القرار من المهارات النفسية والعقلية المعقدة ثم بدا لنا من بعد مراجعات في التصنيفات والبحوث النفسية أن الحالة المزاجية تؤثر بوضوح على عمليات التفكير واعطاء المعلومات ومن ثم اتخاذ القرار، وإذا آمنا بوجهة ما جاءت به هذه المصنفات بأن المزاج الايجابي يدفع الافراد الى المعالجات السطحية، بينما عكس ذلك يؤدي الى المعالجات العميقة. لذا تأتي هذه اللحة الموجزة لتبيان أهمية الذكاء المزاجي بوصفه القدرة على الوعي بمزاجية واستخدام ذلك في عملية اتخاذ القرار (Clore & Huntsinger. 2007. P399).

وقد أحسن بي أن أنبه الى أن معظم الدراسات العربية سارعوا الى أيجاد العلاقة بين الذكاء الانفعالي أو العاطفي وعلاقته باتخاذ القرار بيد انني اجد فرق بينه وبين الذكاء المزاجي " لمحنا الى ذلك في مشكلة البحث "، وأن من باب التحوط أن أقدم دراسة علمية نفسية لبناء تصور نظري دقيق حول هذا المفهوم ويدخل في تلك الخطوات تحويله من مجرد مفهوم ضمني الى مفهوم قابل للقياس والاستعمال داخل المجتمع بشكل عام.

أهداف البحث: لا شية في أن أعرض عدداً من الاهداف تستهدف ما يأتي:

- 1- التعرف على الذكاء المزاجي لدى أساتذة الجامعة.
- 2- التعرف على الفروق في الذكاء المزاجي لدى اساتذة الجامعة على وفق الجنس (ذكر - انثى).
- 3- التعرف على الفروق في الذكاء المزاجي لدى اساتذة الجامعة على وفق الشهادة (الدكتوراه - ماجستير).
- 4- التعرف على الفروق في الذكاء المزاجي لدى اساتذة الجامعة على وفق القب العلمي (أستاذ وأستاذ مساعد - مدرس ومدرس مساعد).
- 5- التعرف على اتخاذ القرار لدى عينة البحث.
- 6- التعرف على الفروق في اتخاذ القرار لدى اساتذة الجامعة على وفق الجنس (ذكر - انثى).
- 7- التعرف على الفروق في اتخاذ القرار لدى اساتذة الجامعة على وفق الشهادة (الدكتوراه - ماجستير)
- 8- التعرف على الفروق في اتخاذ القرار لدى اساتذة الجامعة على وفق القب العلمي (أستاذ وأستاذ مساعد - مدرس ومدرس مساعد).
- 9- العلاقة الارتباطية بين الذكاء المزاجي واتخاذ القرار لدى عينة البحث.
- 10- مدى اسهام الذكاء المزاجي في اتخاذ القرار.

حدود البحث: يعنيني هنا أن أقف على حدود البحث الحالي ب

1- أساتذة جامعة الانبار للعام الدراسي 2025 - 2026 ومن كلا الجنسين.

2- العام الدراسي 2025 - 2026

3- مفاهيم الدراسة وتتجلى ب الذكاء المزاجي - اتخاذ القرار.

تحديد المصطلحات:

الذكاء المزاجي Affective Intelligence

حسبي في هذا الرصد أن أقف على مفهوم واحد من دون الاطالة وهو ل كلور و أورتوني " Clore and Ortony " 2008: هو عمليات التقييم والتفسير المعرفي اللاحقة التي تسعى الى تفسير المزاج كما يتم التعبير عنها داخل الوعي، وهو يركز على " السريع، والتلقائي، والادراكي " (Cloer & Ortony. 2008. P 638-639). ويأتي هذا التعريف بناء على نظرية الذكاء المزاجي.

اتخاذ القرار Decision Making:

تطالعنا في مدونات العلوم النفسية والادارية وغيرها تعريفات لباحثين ودارسين سابقين سكن الباحث الى تعريف تبناه حمد واخرون 2014 وقد تبناه من تعريف ليون فستجر وهو: عملية اختيار بديل واحد من مجموعة من البدائل المحتملة التي يتعرض لها الفرد في انشطته الحياتية فتؤدي الى حالة من الصراع (حمد واخرون، 2014، ص32). ثم كان لازما على الباحث أن يتبنى نظرية التنافر المعرفي للعالم ذاته.

الإطار النظري

اولا: الذكاء المزاجي Affective Intelligence

تقديم: أطل في هذا المسعى على تبسيط قدرة من القدرات النفسية العقلية التي تتجلى في فهم الحالات المزاجية للفرد، ثم بدا لي من بعد ما تبين أنها تنظم وترتب هذه الحالات بطريقة تكيفية. ومن باب التحوط فاني أدون مسألة لا ينكرها المختصون وهي أن هناك الكثير من التحديات النفسية والعقلية التي تلازم الفرد وتؤثر على نجاحهم وهذا لا يعتمد فقط على هذه القدرات بل أصبحت قدرة الفرد على فهم مزاجه وتنظيمه والتعامل بوعي ومرون يؤثر في ذلك ويمثل ذلك في مصطلح الذكاء المزاجي.

وقائع تنظيرية في مضمار نظرية الذكاء المزاجي:

لتجنب أي سوء للفهم يؤكد جورج اي ماركوس 2017 " George E. Marcus " ان نظرية الذكاء المزاجي Affective Intelligence تختلف عن نظرية الذكاء العاطفي Emotional Intelligence التي طورها بيتر سالوفي و جاك ماير 1990 " Peter Salovey and Jack Mayer " اختلافا جوهريا في تاريخها واهدافها، وينطبق هذا ايضا على مقارنة نظرية التقييم المعرفي ونظرية الذكاء المزاجي. أما بالنسبة للمقارنة الاولى فقد انبثقت نظرية ماير وسالوفي للذكاء الذكاء العاطفي في محاولة لفهم ما اذا كان هناك نوع محدد من القدرة يستطيع البعض من تحديد مشاعرهم ومشاعر الآخرين بدقة، أذ يمكن لمن يمتلك هذه القدرة الاستفادة منها لادارة افعاله بشكل افضل. وقد وصف كل هذا في مقالهما الرائد " الذكاء العاطفي " الصادر عام 1990 وكان أحد اهتماماتهم الاساسية توفير مقياس ذي خصائص نفسية قياسية جيدة يمكنه ان يحقق للذكاء العاطفي ما حققه مقاييس الذكاء العام وعليه فأن نظرية الذكاء المزاجي تركيز مختلف تماما (Marcus, 2017, p2).

ويرى العديد من الباحثين أن نظرية الذكاء المزاجي هي واحدة من نظريات التقييم المعرفي ويحدد كل من كلور واورتوني 2008 " Clore and Ortony " المجالات الخاصة بنظرية الذكاء المزاجي ونظريات التقييم المعرفي على النحو الاتي نظرية الذكاء المزاجي تركز على الحالات السريعة والتلقائية والادراكية بينما التقييم المعرفي يهتم بالحالات العاطفية الكاملة وللتوسع في هذه الموازنة تهتم نظرية الذكاء المزاجي بتفسير ما ياتي قبل عمليات التقييم المعرفي التي تسعى الى تفسير المزاج كما يتم التعبير عنها داخل الوعي (Cloar & Ortony , 2008 , p.638).

كانت اول نظرية سياسية للعاطفة تعتمد بشكل كامل على علم الاعصاب هي الذكاء المزاجي، اذ حددت نظرية الذكاء المزاجي في البداية نظاميين عصبيين ما قبل شعوريين للتقييم المزاجي. واستنادا الى ابحاث عالم الاعصاب جفري و غراي 1985 و 1987 " Jeffrey and Gray " وعززتها اعمال علماء اعصاب اخرين رولز 1992 و ليدوكس 1993 و لوندكويست 2000 " Rolls and Ledoux and Lundquist " ادت هذه النظرة ثنائية الابعاد للعاطفة الى ادبيات بحثية مهمة خاصة حول دور القلق (الخوف). ونتيجة للعمل الذي اجراه باحثون اخرون حول الغضب ليرنر وكيلتينز 2001 و فالنتينو واخرون 2011 " Lerner and Keltner 2001 and Valention " el 2011 " أضيف بعد تقييمي ثالث الا ان هناك ملاحظتين هما اولاً: ظهر اسم نظرية الذكاء المزاجي بعد اكثر

من عقد من ظهور نتائج البحث الاساسية في ادبيات البحث، وثانيا: اجريت تعديلات كبيرة عليها لاحقا على الرغم من ان اسم النظرية لم يتغير (Marcus.el , 2018 p.13).

وتظهر نظرية الذكاء المزاجي ايضا ان العواطف والعقل لا يتعارضان بالضرورة من خلال الانظمة العاطفية اذ يمكن للأفراد ادارة مواردهم بكفاءة اكبر من خلال ان نظام المراقبة يلفت الانتباه كلما كان هناك تهديدا محتملا في البيئة. وعندما لا يدرك الفرد اي عنصر من هذا القبيل يسبب القلق فقد يواصل خطة عمله الحالية المسجلة في ذاكرته الاجرائية وحدد ريدلاوسك وآخرون 2010 " Redlawsk el " مايسمونه نقطة التحول المزاجي " affective tipping point " وهي اللحظة التي تكون فيها المعلومات السلبية التي يواجهها الفرد كافية للتسبب في القلق ودفعه الى اعادة النظر في اختياره الاولي (Bogdan , 2012, p14).

وتعتمد نظرية الذكاء المزاجي على العمل المهم لجيفري غراي 1987 " Jeffrey Gray " على الرغم انه من المرجح جدا ان تكون الصيغة الحالية غير مكتملة من نواح مهمة، الا ان نظرية الذكاء المزاجي قد ولدت فرضيات جديدة تركز على التفاعل الديناميكي المفيد وظيفيا للتقييمات المزاجية ما قبل الوعي وتعلم السلوكيات المكتسبة وتنفيذها وحالة الانتباه والاعتماد على الوعي (Demertzis , 2013, p.25).

وجاء الدافع وراء نظرية الذكاء المزاجي من النقاش العقيم الذي دار بين علماء السياسة النفسية الامريكيين بشأن مسألة ما اذا كان الناخبون الامريكيون مؤهلين لاتخاذ قرارات سياسية جماعية وافترض حيز كبير من النقاش ثنائية بدائية بين العقل والعاطفة، حيث رأي في العاطفة تهديداً للكفاءة والعقل الخالي من العاطفة القناة الرئيسة للكفاءة وفيما يلي مثال جيد على النظرة التقليدية التي ظهرت لأداء الجمهور كانت ولاتزال وجهة النظر السائدة في دراسة حول كيفية اقرار سكان كاليفورنيا لاستفتاء عام 1973 للحد من زيادة ضريبة الاملاك (Marcus, 2017, p.3). ولطالما ركزت نظرية الذكاء المزاجي على ارتباط ردود الفعل العاطفي بعمليات البحث عن المعلومات وصنع القرار. اي ما اذا كان الناس يسعون للحصول على المعلومات المعاصرة اكثر أم اقل، وكيف يستخدمون تلك المعلومات بعد ذلك ؟ تواجه هذه الاستفسارات ادعاءين شائعين ينبعان من الاعتقاد الراسخ بأن التفكير هو اساس الارادة الحرة بشكل عام وبشكل خاص قدرة الجمهور على الانخراط في الحكم الذاتي. فالادعاء الاول هو أن الاساس الوحيد المناسب للفاعلية البشرية، اي الارادة الحرة يعتمد على وظائفنا المعرفية " العليا "، أما الادعاء الثاني هو أن الغرض الاساسي للعاطفة أن تكون بمثابة الية تخزين للتقييمات الايجابية والسلبية لموضوعات المواقف المتعددة، ويذكر أن نظرية الذكاء المزاجي ركزت على مدى العقود الماضية على مجالين بحثيين مترابطين: دور

القلق في تحفيز التعلم السياسي وفي تحفيز التحول الى اسلوب أكثر تدبرا في الحكم السياسي (Marcus.el at p15, 2018).

ينكر أن أول رؤية مهمة لنظرية الذكاء المزاجي هي أن في حالة اليقظة الطبيعية تنشط تقييمات متعددة مثيرة للانفعال يولد تحولات سريعة في التقييمات الاستراتيجية للعالم مما يسمح بالتحكم المبكر في تلك الاجراءات التي تكون جارية آنذاك، ونظراً لأن هذه التقييمات تحدث قبل الادراك الواعي بوقت طويل فان التقييمات التي تكون قوية ومستمرة بما يكفي هي التي تصبح متاحة ذاتية فقط. وتهتم نظرية الذكاء المزاجي في المقام الاول بالديناميكيات الوظيفية المرتبطة بكل من التقييمات الثلاثة وهي ما قبل الواعي، المتوازنة المتزامنة.

التقييم 1: ما مدى فعالية هذا الروتين المتكرر الساعي لتحقيق الهدف؟

- * يزيد من مستوى الحماس للدلالة على مستويات النجاح (حماس أكبر) أو الفشل (اكتئاب أكبر).
- * يزيد من الاعتماد على الروتينيات المعتادة والمجربة.
- * يزيد من التضامن بين أعضاء المجموعة النشطين في عمل جماعي لتعزيز التنسيق.

التقييم 2: ما مقدار الانتهاك المعياري الذي يحدث؟

- * يزيد من مستوى الغضب (النفور) للدلالة على مستويات الانتهاك المعياري.
- * يزيد من الاعتماد على القناعات.

- * يزيد من التضامن بين أعضاء المجموعة للتأكيد على العمل الجماعي وتمكينه.

التقييم 3: ما مقدار عدم اليقين الموجود؟

- * يزيد من مستويات القلق (الخوف) للدلالة على مدى الجدة وغير المتوقع.
- * يقلل من الاعتماد على القناعات

- * يقلل من التضامن بين أعضاء المجموعة الداخلية

- * يزيد من الاهتمام بالمعلومات الجديدة حول الحدث المستهدف

- * يزيد من الاستعداد لتقديم تنازلات لضمان استجابة جماعية اوسع واكثر فاعلية.

الشكل 1. نظرية الذكاء المزاجي: ثلاث عمليات متزامنة ومتوازنة و تقييمات ما قبل الوعي

وهناك بديهيتين تعد عناصر اساسية للنظرية وهي:

اولاً: الحماس " Enthusiasm " والاضافة اللاحقة الغضب وتأكد على الاعتماد على العادات لإدارة الروتينيات المتكررة الحياتية التي يدير بها الناس شؤونهم، فالحماس يتعامل مع الافكار والافعال الايجابية المتكررة التي تضمن تحقيق الاهداف، أما الغضب يتعامل مع المواجهة المتكررة مع التهديدات الضارة.

ثانيا " الخوف يجب أن يفصل الناس بين الخوف والاعتماد على العادات في التفكير والعمل، والاهم من ذلك أن الخوف يجب أن يؤدي الى البحث عن المعلومات لتحديد طبيعة الظروف الجديدة اضافة الى تحديد الخيارات الممكنة لمعالجة تلك الظروف (Marcus et al , 2018 p25).

ويستوقفني في هذا المضمار ان هذه الواجهة الواعية في تفسير الذكاء المزاجي تجعلني استكن الى امر مفاده: ليس بالضرورة ان يأتي المفسر بالآراء لتستبين المفهوم، ولكي ينأى الخاطر احتمالية اللبس في ابعاده أمكننا أن نرصد بين جنابات هذه الآراء لنستنتج مما سبق ذكره بما يأتي أن هناك اربعة ابعاد للذكاء المزاجي: أولا: بعد الحماس (Enthusiasm): وهو توليد مشاعر ايجابية والاستمرار عليها من أجل الوصول الى الاهداف وهي مهارة انفعالية - مزاجية من أجل التعامل مع روتينيات الحياة. ثانيا: بعد الغضب (Anger): عاطفة انسانية شائعة وهو اشارة انفعالية يمكن التحكم بها بصورة ايجابية لفهم الذات. ثالثا: بعد الخوف (Fear): شعور طبيعي او استجابة لموقف او تهديد متصور. رابعا: بعد الوعي المزاجي العصبي (Neuro-affective awareness): وجود حالة اليقظة والدافع للاستجابة للأحداث الذاتية او البيئية.

ثانيا: اتخاذ القرار:

يمكن في هذا المقام أن استشف اسهامات تنظيرية عديدة ألا أن الباحث نأى عن سرد العديد من النظريات التي لا تخفى عليه وعلى جل الباحثين كنظرية التحليل النفسي و النظرية السلوكية وغيرها، وعليه ذهب الى سرد النظرية المتبناة بناءا على تبني المقياس المعتمد وهي: نظرية التنافر المعرفي لليون فسنجر " Leon festingr " : وان من باب التحوط أن اذكر أن هذه النظرية ترجع الى المدرسة المعرفية، وان أوضح نظرية تناولت اتخاذ القرار هي نظرية العالم فسنجر ولعل جهود هذه النظرية بدأت باقتراح مقبول وهو اننا كأفراد لا نحب عدم الاتساق وخاصة عدم الاتساق في اتجاهاتنا وسلوكنا وعندما نحاول التعامل مع هذه المشاعر والعمل على التقليل منها في الغالب يؤدي الى تنافر في تغير الاتجاه (بشير، 2018، ص35).

وقد اشار سفري 1962 الى أن قوة التنافر تعتمد على ثلاثة عوامل هي:

- 1- أهمية القرار المتخذ.
- 2- جاذبية البدائل المرفوضة.
- 3- درجة التشابه والتداخل بين البدائل المختارة (النعمي، 1995، ص48). وأشارت الدراسات العلمية حول هذا المجال ان عملية تقييم البدائل اكثر واقعية لدى الفرد قبل اتخاذ القرار، واما بعد تبني الفرد فانه يكافح

من اجل ايجاد الآراء والمعتقدات التي تحقق التوازن حتى في حالة فشله في اتخاذ القرار المناسب وذلك من خلال اسناد هذا الاختيار (النعمي، 2014، ص279).

منهجية البحث واجراءات

أومن بأن الوصول الى أهداف البحث الجاري ينتهي عقب اجراءات تتمثل في تحديد مجتمع البحث واختيار عينته، والتوصل الى أداة مناسبة لقياس المتغيرات يتوافر فيها الصدق والثبات غير مبتعدا عن تحديد الوسائل الاحصائية المناسبة، وانفا استعرض تلكم الاجراءات التي يتم الاعتماد عليها وكالاتي:

مجتمع البحث: يتحدد المجتمع في البحث الحالي من أساتذة جامعة الانبار ومن الجنسين (الذكور - الاناث) في العام الدراسي (2025 - 2026).

عينة البحث: ارتضى الباحث الى تحديد عينة مكونة من (202) أستاذًا من كلا الجنسين اختيروا بالطريقة العشوائية. ويعد حجم العينة مقبولا كما يشير الى ذلك ننلي " Nunnally " إلى إن نسبة عدد أفراد العينة إلى عينة فقرات المقياس ينبغي أن لا يقل عن نسبة 5 - 10 لكل فقرة وذلك لغرض تقليل خطأ الصدفة (Nunnally , 1976: 256)

أداتا البحث: حين تابعت المتحصل من الذي جيء بمعلومات بالنسبة للمتغيرين ألفت امكانية بناء أداة لقياس المتغير الاول (الذكاء المزاجي) وتبني مقياس للمتغير الثاني (اتخاذ القرار) تناسب مع مقتضى البحث الحالي. فبعد تبني الباحث لتعريف الذكاء المزاجي وهو تعريف شامل اشتق من الآراء التنظيرية لنظرية الذكاء المزاجي، وقد أمكننا ان نرصد ان هناك اربعة ابعاد أغنى مفهوم الذكاء المزاجي وهي بعد الحماس (Enthusiasm) بعد الغضب (Anger) بعد الخوف (Fear) و بعد الوعي المزاجي العصبي (Neuro-affective awareness) صيغت الفقرات لتناسبها وكانت عدد فقراتها (20) لكل بعد (5) فقرات ذات البدائل الخمسة وهي (موافق بشدة (5) - موافق (4) - محايد(3) - غير موافق(2) - غير موافق بشدة (1)). وتبناه الباحث مقياس الذي جاءوا به (حمد وعبد الرزاق) 2014 بعد اعتمادهم على تعريف ونظرية فستجر والمكون من (24) فقرة تدرج الاجابات على (4) بدائل وهي (تتطبق عليه بدرجة كبيرة (3) و تتطبق عليه بدرجة متوسطة (2) و تتطبق عليه بدرجة قليلة (1) ولا تتطبق عليه وتحصل على درجة (صفر)).

أ- **صلاحية الفقرات:** يأتي هذا المسعى الموجز لينظر في مدى صلاحية الفقرات وذلك برصد اراء وملاحظات الخبراء والمختصين بعد عرض المقياسيين بصورتها الاولى عليهم، وتم تبين التعريف والنظرية المعتمدة لكل متغير. وبعد الانتهاء من جمع الاستمارات للمقياسيين نوقشت اراءهم وملاحظاتهم بشأن الفقرات وبدائلها فحصلت الفقرات في مقياس الذكاء المزاجي على القبول، بينما في مقياس اتخاذ القرار حذفت (4) فقرات لأنها لم تحصل على النسبة المقبولة علما أنه تم الاعتماد على نسبة (80%) فأكثر كمعيار لقبول الفقرة.

ب- **تعليمات المقياس:** ان من باب التحوط أن يطبق المقياس على عينة استطلاعية والغرض منها معرفة مدى فهم المستجيبين للفقرات وبدائلها والوقت المستغرق في الاجابة على المقياسيين. فتم ذلك وتبين عدم وجود صعوبة في فهم الفقرات وتعليماتها، بينما الوقت المستغرق كان يتراوح بين (8 - 10) دقيقة لكل مقياس.

ج- **الخصائص الاحصائية الوصفية للمقياسيين:** أعتمد الباحث في الحصول على الوصف الاحصائي على " spss " وللعينة ذاتها وكما هو في الجدول (2).

جدول (2)

الوصف الاحصائي للمقياسيين

الخصائص الإحصائية	الذكاء المزاجي	اتخاذ القرار
المتوسط الحسابي	82.47	50.00
الوسيط	80.00	44.00
المنوال	78.00	40.00
الانحراف المعياري	6.32	7.65
اقل درجة	70	60
أعلى درجة	90	100

تبين من النتائج اعلاه توزيع الخاصية النفسية المقاسة بشكل اعتدالي في المجتمع.

د - التحليل الإحصائي لفقرات المقاسين: الكشف عن القدرة التمييزية والصدق والتجانس هو الهدف من التحليل الإحصائي لفقرات المقياس، وهذا الاجراء من واجبات الباحث في بناء المقاييس النفسية للوصول الى دقتها.

تمييز الفقرات: أقام الباحث - بإيجاز - على معاينة أسلوبين في حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس، اذ بلغت عدد فقراتها (20) فقرة لكل مقياس وهي:

المجموعتان المتطرفتان:- حتى يصح الفهم ويستقيم أعرض الخطوات المتبعة لاستخراج النتائج المطلوبة وهي الآتية:

- طبق الباحث المقياسيين على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (202) من اساتذة الجامعة اختيروا بالطريقة العشوائية ثم حدد الدرجة الكلية لكل استمارة.
- رتب الباحث الاستمارات من اعلى درجة حصل عليها المستجيب الى ادنى درجة حصل عليها.
- استخراج المجموعة العليا والمجموعة الدنيا اجراء للوصول الى النتيجة، واعتمد الباحث نسبة (50 %) كمجموعة عليا وذاتها للمجموعة الدنيا اذ بلغت عينتها (101) لكل مجموعة.
- طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق لكل فقرة من فقرات مقياس الذكاء المزاجي ومقياس اتخاذ القرار، تبين أن جميع فقرات المقياسيين دالة احصائيا والجدولين (3 و 4) يوضحان ذلك.



الجدول (3)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الذكاء المزاجي

الفقرات	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.6	0.46	3.8	0.47	12.9	دال
2	5.0	00	4.0	0.45	19.7	دال
3	4.8	0.35	3.8	0.35	19.8	دال
4	5.0	00	3.9	0.34	31.2	دال
5	5.0	00	3.9	0.69	15.7	دال
6	4.4	0.49	3.0	0.84	14.6	دال
7	4.6	0.47	3.7	0.57	12.3	دال
8	4.0	0.65	2.1	0.68	19.6	دال
9	5.0	00	3.9	0.48	21.8	دال
10	4.6	0.46	3.2	0.78	15.5	دال
11	4.7	0.44	3.7	0.58	12.9	دال
12	4.6	0.48	3.5	0.75	12.6	دال
13	4.7	0.45	3.7	0.48	14.4	دال
14	4.5	0.50	3.4	0.68	12.6	دال
15	4.6	0.48	3.7	0.62	11.9	دال
16	4.5	0.49	3.6	0.65	11.1	دال
17	4.47	0.50	3.0	0.84	14.6	دال
18	4.4	0.50	3.5	0.53	12.1	دال
19	4.6	0.48	3.6	0.60	12.8	دال
20	4.7	0.44	3.7	0.48	14.4	دال

الجدول (4)

القوة التمييزية لفقرات مقياس اتخاذ القرار

الفقرات	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	2.9	0.23	1.7	0.47	22.3	دال
2	2.9	0.17	1.9	0.36	26.9	دال
3	3.0	00	1.9	0.53	19.6	دال
4	3.0	00	2.2	0.66	11.9	دال
5	2.9	0.30	1.76	0.49	19.8	دال
6	3.0	00	2.4	0.57	10.0	دال
7	2.3	0.48	1.2	0.79	12.2	دال
8	2.5	0.50	1.4	0.68	12.7	دال
9	3.0	00	2.0	0.40	23.0	دال
10	3.0	00	2.0	0.51	18.4	دال
11	2.9	0.30	1.8	0.35	22.0	دال
12	3.00	00	2.4	0.68	8.4	دال
13	3.00	00	1.9	0.46	22.3	دال
14	3.0	00	2.3	0.57	11.4	دال
15	2.9	0.27	1.8	0.42	21.6	دال
16	3.00	00	1.9	0.43	23.7	دال
17	3.00	00	1.9	0.54	20.0	دال
18	2.9	0.17	1.7	0.46	25.0	دال
19	2.9	0.19	1.8	0.36	26.4	دال
20	3.00	00	2.2	0.46	16.6	دال

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: لجأ الباحث الى استخدام معامل ارتباط " بيرسون " لإيجاد العلاقة الارتباطية بين كل فقرة من فقرات مقياس الذكاء المزاجي واتخاذ القرار والدرجة الكلية له، وأعتمد على العينة ذاتها، فتبين أن جميع الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياسيين ارتباطا ذا دلالة إحصائية والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول(5)

معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياسيين

الفقرة	معامل ارتباط بيرسون لمقياس الذكاء المزاجي	معامل ارتباط بيرسون لمقياس اتخاذ القرار	الدلالة الإحصائية
1	0.71	0.91	دال
2	0.86	0.88	دال
3	0.77	0.78	دال
4	0.76	0.96	دال
5	0.80	0.72	دال
6	0.94	0.81	دال
7	0.82	0.80	دال
8	0.79	0.83	دال
9	0.85	0.83	دال
10	0.95	0.91	دال
11	0.90	0.71	دال
12	0.91	0.87	دال
13	0.84	0.74	دال
14	0.92	0.95	دال
15	0.86	0.87	دال
16	0.79	0.88	دال
17	0.77	0.97	دال
19	0.90	0.93	دال
20	0.93	0.77	دال

هـ _ مؤشرات الصدق والثبات:

1- صدق المقياسيين: الصدق هو قدرة المقياس على الوصول الى قياس السمة التي وضع لقياسها فعلاً، بمعنى مدى تمثيل الفقرات للمحتوى المراد قياسه (عدس، 2010، ص20). وقد أعتمد الباحث في صدق المقياسيين بنوعين من الصدق وعلى النحو الآتي:-

الصدق الظاهري: هو الوضوح في درجات ارتباط بنود المقياس بالمفهوم المراد قياسه، أي مدى ما يظهر للخبراء أن المقياس يقيس فعلاً ما وضع لقياسه (الزغلول وآخرون، 2021، ص12). ولقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض المقياسيين على الخبراء والمختصين والأخذ بأرائهم حول صلاحية فقرات وتعليمات المقياس، وكل ذلك مشار إليه في فقرة " صلاحية الفقرات " الفقرة " أ " .

صدق العملي: أطل في هذا المقام على نافذة من نوافذ التحليل العملي وهو التحليل العملي التأكيدي، منطلقاً من انموذج نظري عملي تحدد سابقاً ثم يأتي هذا المسعى لإثبات ذلك. وجاءت النتائج كالآتي:

- 1- عدد العوامل التي جاء جذرها أكبر من (1) هي (4 عوامل)، اذ بلغ الجذر الكامن الأول (1.77) وبلغت حصته من التباين المفسر (20.12 %). وبلغ الجذر الكامن للعامل الثاني (1.56) وحصته من التباين المفسر (19.16 %). وجاء جذر العامل الثالث (1.21) وتبانه المفسر (15.99). والعامل الرابع بلغ جذره (1.22) والتباين المفسر له (18.15).
- 2- عدد الفقرات المشبعة على العامل الأول خمس فقرات وهي (ف1، ف2، ف3، ف4، ف5) ومثلها على العامل الثاني وهي الفقرات (ف6، ف7، ف8، ف9، ف10)، والعامل الثالث (ف11، ف12، ف13، ف14، ف15)، وجاءت فقرات العامل الرابع (ف16، ف17، ف18، ف19، ف20). وهذا حسب معيار الذي جاء به " جيلفورد " المؤكد ان الفقرة تعد متشعبة على عاملها اذا كان ارتباطها مساوياً ل (0.30) او اكثر منه والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول(6)

الفقرات المشبعة على الفقرات

الفقرات	العامل الاول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
ف1	0.75	0.21	0.15	0.16
ف2	0.55	0.12	0.19	0.24
ف3	0.35	0.17	0.12	0.22
ف4	0.44	0.17	0.18	0.19
ف5	0.30	0.12	0.24	0.17
ف6	0.12	0.45	0.22	0.21
ف7	0.10	0.39	0.12	0.20
ف8	0.11	0.59	0.19	0.15
ف9	0.15	0.37	0.15	0.12
ف10	0.19	0.55	0.11	0.19
ف11	0.11	0.12	0.55	0.21
ف12	0.19	0.17	0.73	0.11
ف13	0.11	0.20	0.49	0.22
ف14	0.21	0.11	0.55	0.19
ف15	0.22	0.18	0.59	0.16
ف16	0.12	0.18	0.19	0.67
ف17	0.16	0.21	0.22	0.54
ف18	0.12	0.22	0.23	0.39
ف19	0.12	0.12	0.16	0.44
ف20	0.17	0.22	0.14	0.42

ويمكن أن أقدم آفاقاً للمتلقّي تحصّلت عليها من أعلاه وهو هناك أربعة عوامل للذكاء المزاجي وكل عامل له خمس فقرات.

2- ثبات المقياسيين:- يدل ذلك أن الاداة توفر التقديرات الثابتة والمتناسقة أذا ما كررت عملية القياس، اذ تبدو الاخطاء العشوائية المنتظمة مصدر اهتمام في تفسير الدرجات فهذه الاخطاء لا تنتج عدم التجانس في القياس بل

تبقى السبب في عدم دقة الاختبار او المقياس وهذا يؤدي الى التقليل من استخداماته (كروكر والجينا، 2009، ص212) ولجأ الباحث الى استعمال معامل الفا كرونباخ لاستخراج ثبات المقياسين فبلغ ثبات مقياس الذكاء المزاجي (0.75) بينما بلغ ثبات مقياس اتخاذ القرار (0.90) وهذا يدل على مقبولية هذه النتائج.

التطبيق النهائي: لتحقيق اهداف البحث الحالي طبق الباحث مقياس الذكاء المزاجي والمؤلف من (20) فقرة، ومقياس اتخاذ القرار المتكون من (20) فقرة على أفراد العينة الرئيسية والبالغة (202) استاذاً ومن كلا الجنسين.

الوسائل الاحصائية:

1- (t-test Two Independent Smples): للوصول الى القوة التمييزية.

2- (Person's Correlation Coefficient): حساب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية.

3- (Alpha Cronbach Formula): لتحقيق الثبات.

4- (t-test for one independent sample): تحقيق الهدف الاول.

5- تحليل الانحدار لتحقيق.

نتائج البحث

في هذا المقام أعرض أبرز النتائج التي توصل اليها البحث وذلك في ضوء الاهداف التي تم تحديدها مسبقاً ثم يستدرك في تفسير هذه النتائج بناء على النظريات التي فسرت المتغيرين، وهي على النحو التالي:

اولاً: الذكاء المزاجي لدى أساتذة الجامعة: إن من تمام الإحاطة بتمام المقصد أن الباحث أعتمد الاختبار التائي لعينة واحدة للوصول الى هذا المقصد وهذا بعد تطبيق المقياس على عينة مكونة من (202) استاذاً ومن ثم توصل الى المؤشرات الآتية: الوسط الحسابي (82.47) وانحراف معاري (6.32) وبلغ الوسط الفرضي للمقياس (60) ثم تبين أنه ذو دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0.05)، كما موضح في الجدول (7).

جدول (7) الاختبار التائي لعينة واحدة للفرق بين درجات مقياس الذكاء المزاجي لدى أساتذة الجامعة

عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى دلالة
202	82.47	6.32	60	50.51	1,96	0,05

من أعلاه يتبين أن أساتذة الجامعة يتمتعون بالذكاء المزاجي، وإذا دلفت نحو استكناه من معطيات النظرية (نظرية الذكاء المزاجي) فسأجد أن النتيجة جاءت متوازنة مع آراءها كون اساتذة الجامعة لديهم شعور بالحماس مرتبط بإدارة الغضب والخوف يسير نحو الوعي العصبي الذي ينتج ذكاءً مزاجياً عالياً. ويمكن أن أستظهر رافداً أكثر تحديداً لمتطلب مهماً وهو دلالة كل مجال من مجالات المتغير فتبين أنها دالة احصائية وهو تأكيداً للتفسير السابق والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

الاختبار التائي لعينة واحدة للفرق بين درجات مقياس الذكاء المزاجي لكل مجال لدى أساتذة الجامعة

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت
الاول	22.05	2.19	24.70
الثاني	19.45	2.44	23.06
الثالث	20.70	2.24	24.90
الرابع	20.25	2.37	23.16

ثانيا: التعرف على الفروق في الذكاء المزاجي لدى اساتذة الجامعة على وفق الجنس (ذكر، وأنثى). طبق المقياس على عينة البحث الحالي لتحقيق الاهداف المرجوه اذ بلغ عدد الذكور (81) بينما الاناث (121) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اذ تبين انه لا يوجد فرق بين الذكور والاناث عند مستوى دلالة (0,05) والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) الاختبار التائي لمقياس الذكاء المزاجي على اساس متغير الجنس (ذكور - انثى)

الذكاء المزاجي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى دلالة
الذكور	81.44	6.18	1.73	1,96	0,05
الانثى	82.95	6.08			

ويمكن أن أستشعر هذه النتيجة كون اساتذة الجامعة يعيشون نفس الظروف داخل المؤسسة التعليمية وبالتالي تستظهر النتيجة بانه لا يوجد فرق بين الذكور والاناث.

ثالثاً: التعرف على الفروق في الذكاء المزاجي لدى اساتذة الجامعة على وفق الشهادة (دكتوراه، وماجستير). باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وبعد تطبيق المقياس على عينة البحث المتكونة من (100) من حملة الدكتوراه و (102) من الماجستير، وتبين ان هناك فرق ولصالح حملة شهادة الدكتوراه والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) الاختبار التائي لمقياس الذكاء المزاجي على اساس متغير الجنس (ذكور - انثى)

الذكاء المزاجي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى دلالة
الدكتوراه	83.90	6.7	3.59	1,96	0,05
الماجستير	80.86	5.2			

بدا لي من بعد ما تبينت النتيجة أعلاه أنها واقعية وهذا ليس تحيزاً للنتيجة بل أن حملة شهادة الدكتوراه هم أكثر وعياً في إدارة العوامل الاربعة للذكاء المزاجي نتيجة لما يعيشه من ضغوطات اثناء دراسة الدكتوراه.

رابعاً: التعرف على الفروق في الذكاء المزاجي لدى اساتذة الجامعة على وفق اللقب العلمي (أستاذ و استاذ مساعد، مدرس و مدرس مساعد).

لجأ الباحث بعد تطبيق المقياس المعد لهذا الغرض الى استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكانت العينة من حملة الالقب العلمية المتكونة من (71) من حملة لقب استاذ واستاذ مساعد و (131) من مدرس ومدرس مساعد، وتبين ان لا فروق بين حملة الالقب العلمية والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11) الاختبار التائي لمقياس الذكاء المزاجي على اساس متغير اللقب العلمي (استاذ واستاذ مساعد - مدرس ومدرس مساعد)

الذكاء المزاجي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى دلالة
استاذ واستاذ مساعد	82.76	5.9	0.57	1,96	0,05
مدرس ومدرس مساعد	82.23	6.2			

مما نبادر بسوقه- في هذا المقام- تفسيراً لهذه النتيجة أن هناك اختلاف فيما بين حملة الشهادة وحملة الالقاء العلمية لان من الممكن أن يكون هو حاصل على شهادة الماجستير الا أنه من حملة الالقاء العلمية المتقدمة وايضا العمل في البحوث العلمية طريق لمساعدة الاستاذ على ضبط ادارة الحماس والغضب والخوف وهو يدفع الى انه لا اختلاف او فرق بين حملة الالقاء العلمية.

خامسا: اتخاذ القرار لدى أساتذة الجامعة: من البين القول أن الباحث لجأ الى استعمال الاختبار التائي لعينة وحدة للوصول الى النتيجة المتطلبة وجاء ذلك بعد تطبيق المقياس على عينة البحث المؤلفة من (202) استاذاً، واستظهرت النتائج الاتية (48.86) للوسط الحسابي (7.82) للانحراف المعياري وبلغ الوسط الفرضي للمقياس (10) فأضحى المشار إليه معلوماً أنه ذو دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0.05)، كما موضح في الجدول (12).

جدول (12) الاختبار التائي لعينة واحدة للفرق بين درجات مقياس اتخاذ القرار لدى أساتذة الجامعة

عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى دلالة
202	48.86	7.82	10	35.35	1,96	0,05

ونعلل ذلك الى أن اساتذة الجامعة يسعون دائماً الى حالة عدم التناظر المعرفي من أجل الاتساق وهي ما جاءت به النظرية المتنباه من اجل اتخاذ القرارات المناسبة.

سادساً: التعرف على الفروق في اتخاذ القرار لدى اساتذة الجامعة على وفق الجنس (ذكر، وانثى). عينة البحث تكونت من (80) الذكور و (122) الاناث وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين انه لا توجد فرق على اساس الجنس والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13) الاختبار التائي لمقياس اتخاذ القرار على اساس متغير الجنس (ذكور- انثى)

الذكاء المزاجي		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى دلالة
الذكور	80	48.68	6.5	0.27	1,96	0,05
	122	48.98	8.1			
الانثى						

أن هذه النتائج الواعية تجعلني أقف على أمر مفاده: أن أساتذة الجامعة من كلا الجنسين لا يختلفون في استراتيجيات اتخاذ القرار ربما لأنهم يعيشون بنفس نمط التفكير بناء على الوظيفية التي يمارسونها.

سابعاً: التعرف على الفروق في اتخاذ القرار لدى اساتذة الجامعة على وفق الشهادة (دكتوراه، وماجستير).
 باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وبعد تطبيق المقياس على عينة البحث المتكونة من (100) من حملة الدكتوراه و (102) من الماجستير، وتبين ان لا فرق بين حملة شهادة والجدول (14) يوضح ذلك.
 جدول (14) الاختبار التائي لمقياس اتخاذ القرار على اساس متغير الجنس (ذكور - انثى)

الذكاء المزاجي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى دلالة
الدكتوراه	49.87	7.9	1.78	1,96	0,05
الماجستير	47.88	7.0			

يعتقد الباحث منطقية النتيجة لان عينة البحث هم أساتذة الجامعة وبالتالي مراحل الدراسة ومن ثم الوظيفة يتحتم عليهم التقارب في التخطيط لاتخاذ القرار وهذا ينطبق على نتيجة الهدف الثامن.

ثامناً: التعرف على الفروق في اتخاذ القرار لدى اساتذة الجامعة على وفق اللقب العلمي (أستاذ و استاذ مساعد، مدرس و مدرس مساعد).

لجأ الباحث بعد تطبيق المقياس المعد لهذا الغرض الى استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكانت العينة من حملة الالقب العلمية المتكونة من (71) من حملة لقب استاذ واستاذ مساعد و (131) من مدرس ومدرس مساعد، وتبين ان لا فروق بين حملة الالقب العلمية والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15) الاختبار التائي لمقياس اتخاذ القرار على اساس متغير اللقب العلمي (استاذ واستاذ مساعد - مدرس ومدرس مساعد)

الذكاء المزاجي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى دلالة
استاذ واستاذ مساعد	50.12	6.6	1.76	1,96	0,05
مدرس ومدرس مساعد	48.18	7.9			

تاسعاً: العلاقة الارتباطية بين الذكاء المزاجي واتخاذ القرار لدى عينة البحث:

للوصول الى طبيعة العلاقة بين المتغيرين، طبق الباحث المقياس على عينة بحثه وباستعمال معامل ارتباط بيرسون الذي بلغ (0.50) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (201). يمكن أن نعول على علاقة تماسكية أوجدتها النتيجة بأن الذين يمتازون بالذكاء المزاجي الذي يتضمن اربعة مجالات تتداخل في استراتيجيات وطرق اتخاذ القرار يصلون الى القرارات الدقيقة الصائبة.

عاشراً: مدى اسهام الذكاء المزاجي في اتخاذ القرار.

استعمل الباحث تحليل تباين الانحدار الخطي البسيط لغرض التعرف على مدى إسهام الذكاء المزاجي في اتخاذ القرار ومن خلال النتائج تشير أن معلمة الميل B (0.507) التي أصبحت (0.622) بعد ايجاد قيمتها المعيارية (8.31) وهي دالة احصائياً مما يشير إلى أن الإسهام واضح للذكاء المزاجي في اتخاذ القرار.

التوصيات:

- 1- بناء برنامج ارشادي لتطوير الذكاء المزاجي لدى عينات متعدد.
- 2- توجيه المؤسسات الحكومية وخاصة التعليمية للتعامل على اساس الذكاء المزاجي.

المقترحات:

- 1- اجراء دراسات اخرى للذكاء المزاجي على عينات اخرى.
- 2- دراسة متغير الذكاء المزاجي اسهاما وارتباطا مع متغيرات اخرى.

المصادر

بشير، أمال، 2018، تقدير الذات وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلبة سنة ثانية علم النفس وعلوم التربية، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية.
حمد، ليث عبد الكريم، هيثم قاسم عبد الرزاق، 2014، بناء مقياس اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الاعدادية، كلية التربية الاساسية، جامعة ديالى.

عدس، محمد عبد الرحيم، (1997)، الذكاء من منظور جديد، دار الفكر، عمان، الطبعة 1.

كروكر، ليندا و الجينا جيمر، 2009، مدخل الى نظرية القياس التقليدي والمعاصرة، ترجمة زيات يوسف، ط1، دار الفكر، عمان الاردن.

النعمي، مهند عبدالستار، 1995، **الاسلوب المعرفي (النامي - الاندفاعي) وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار لدى موظفي الدولة**، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد.

_____، 2014، **علم النفس المعرفي**، ط1، مطبعة جامعة ديالى، العراق.

Bogdan Alexandra , 2012 , **A Test of Affective Intelligence Theory in Romania** , Submitted to Central European University Department of Political Science , In partial fulfillment of the requirements of the degree of Master of Arts.

Clore, G.L. & Ortony , A, 2008 , Appraisal Theories ; **How Cognition Shapes Affect into Emotion**. In M. Lewis, J, Haviland - Jones , Handbook of Emotion.

Demertzis , Nicolas , 2013 , **Emotion in Politics the Affect Dimension in Political Tension** , Macmillan publishers in England , Typeset by MPS limited , Chennai , India.

Marcus , George E, 2017 , **How Affective Intelligence Can help us understand politics**, see discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication>.

Marcus , George E , Valentino, Nicholas A, Vasilopoulos pavlos ,2018 , **Applying the Theory of Affective Intelligence to Support for Authoritarian Policies and Parties** , Advances in Political Psychology.

Nunnally , J.C, (1967): **Psychometric Theory** , New York MC Gro- Hill book Company.

أثر الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الاستحقاق الأكاديمي النرجسي لدى طالبات المرحلة

المتوسطة

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2026/1/29	2026/2/15

م. د سهام سعد علي

المديرية العامة للتربية في محافظة البصرة

aliseham984@gmail.com

المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على اثر الارشاد المعرفي السلوكي في خفض الاستحقاق الاكاديمي النرجسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وتحقيقاً لهدف البحث تم بناء مقياس الاستحقاق الاكاديمي النرجسي والتحقق من صدقه وثباته، وتكون المقياس بصيغته النهائية من (20) فقرة، كما تم إعداد برنامج إرشادي قائم على الإرشاد المعرفي السلوكي، ولغرض اختيار عينة البرنامج، طبق المقياس على عينة أساسية بلغت (200) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة، وتم اختيار (20) طالبة من ذوي الدرجات الأعلى على المقياس، وتم توزيعهن عشوائياً الى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة بواقع (10) طالبات لكل مجموعة، وقد خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج إرشادي معرفي سلوكي مكون من (10) جلسات إرشادية، وبواقع جلستين في الأسبوع، في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة لأي تدخل، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أثر الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الاستحقاق الأكاديمي النرجسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وفي ضوء نتائج البحث وضعت الباحثة عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد المعرفي السلوكي، الاستحقاق الأكاديمي النرجسي، المرحلة المتوسطة.

The impact of cognitive-behavioral counseling on reducing narcissistic academic entitlement among middle school students

Dr. Seham Saad Ali

Abstract:

The current study aims to identify the effect of cognitive-behavioral counseling in reducing narcissistic academic entitlement among middle school students. To achieve this aim, a narcissistic academic entitlement scale was developed, and its validity and reliability were verified. In its final form, the scale consisted of (20) items. In addition, a counseling program based on cognitive-behavioral counseling was designed. For the purpose of selecting the program sample, the scale was administered to a primary sample of (200) middle school students. Then, (20) students who obtained the highest scores on the scale were selected and randomly assigned into two equivalent groups, with (10) students in each group: an experimental group and a control group. The experimental group participated in a cognitive-behavioral counseling program consisting of (10) counseling sessions, conducted at a rate of two sessions per week, whereas the control group did not receive any intervention. The results revealed statistically significant differences between the mean scores of the two groups in the post-test in favor of the experimental group, indicating the effectiveness of

cognitive-behavioral counseling in reducing narcissistic academic entitlement among middle school students. In light of the findings, the researcher presented a number of conclusions, recommendations, and suggestions.

Keywords: Cognitive-behavioral counseling, narcissistic academic entitlement, middle school

مشكلة البحث

يعد الاستحقاق الأكاديمي النرجسي متغير مركب يجمع بين بعدين أساسيين هما بعد الاستحقاق الذي يعبر عن توقع الحصول على معاملة تفضيلية، وبعد النرجسية التي تتمثل في تضخم الذات والحاجة المستمرة للإعجاب والتقدير، وهذا الدمج يجعل من هذا المفهوم أحد العوامل المؤثرة على نوعية التفاعل داخل الصف والأداء الدراسي والسلوك الأخلاقي لدى الطلبة، ويتمثل هذا الاستحقاق الأكاديمي النرجسي في شعور الطالب بأنه يستحق درجات عالية، أو معاملة خاصة أو امتيازات دون أن يبذل الجهد المطلوب لتحقيقها، وقد يترتب على هذا الشعور آثار سلبية على أدائهم الدراسي، وسلوكياتهم، وتفاعلهم الاجتماعي.

وتتمثل مشكلة الاستحقاق الأكاديمي النرجسي في توقعات الطلبة في الحصول على الدرجات العالية، والامتيازات الأكاديمية دون بذل الجهد الكافي، أو الالتزام بإنجاز المهام والواجبات الدراسية (الضبع، 2020: 4)، وقد أصبحت هذه المشكلة شائعة الانتشار في المؤسسات التعليمية، ولا سيما بين طلبة المدارس، ويعبر هذا المفهوم عن تحول في طريقة تفكير الطلبة، إذ أصبح التركيز يتحول من إعطاء التعلم والتعليم الأهمية والقيمة إلى السعي وراء تحقيق النجاح فقط، بغض النظر عما إذا كان مصحوباً بعملية تعلم حقيقية أم لا ومن ثم أصبح الطلبة يتحملون مسؤولية أقل تجاه نجاحهم الأكاديمي، مع توقعات بالحصول على مكافآت كبيرة مقابل جهد محدود، وإلقاء اللوم على المعلمين عند حصولهم على تقديرات منخفضة (Taylor et al, 2015).

وتعد مرحلة المراهقة التي تتزامن مع المرحلة المتوسطة، من أكثر المراحل العمرية حساسية نظراً لما تشهده من تغيرات سريعة تؤثر على بناء الشخصية وتشكيل الهوية النفسية، وفي هذه المرحلة قد تتضح السمات النرجسية بوصفها نمطاً شخصياً يتسم بتضخم الشعور بالذات، والانشغال المفرط بتقديرها، والسعي المستمر لنيل الإعجاب والتقدير من الآخرين، إلى جانب ضعف القدرة على التعاطف، وعدم تقبل النقد، هذه الصفات يمكن أن تنعكس على العلاقات الاجتماعية للطلاب مع زملائه والمدرسين، وضعف توافقه النفسي والمدرسي، وانخفاض الدافعية للتعلم، وكثرة المشكلات السلوكية الانفعالية، مما يزيد من احتمالات الإحباط والفشل في البيئة التعليمية.

ورغم التأثيرات السلبية لهذا السلوك على الطلبة وتكيفهم الدراسي والنفسي، إلا إن البرامج الإرشادية مازالت محدودة في علاجه، لذا هناك حاجة إلى برامج إرشادية قد تسهم في خفض الاستحقاق الأكاديمي النرجسي لدى الطلبة، وتعزيز التفكير الواقعي وبذل الجهد الشخصي لتحقيق النجاح والانجاز، إذ أشارت دراسات عدة إلى إن

برامج الإرشاد النفسي يمكن أن تكون فعالة في خفض الاستحقاق الأكاديمي النرجسي، ولا سيما الإرشاد المعرفي السلوكي الذي اثبت فعاليته في تعديل الأفكار غير الواقعية والسلوكيات غير التكيفية لدى الطلبة (جابر وبومجان، 2013: 210).

ومن خلال تجربة الباحثة في مجال الإرشاد التربوي لاحظت إن الاستحقاق الأكاديمي النرجسي من المشكلات التي تواجهها الطالبات في المرحلة المتوسطة، وقد تتمثل مظاهرها في توقع الطالبات الحصول على درجات مرتفعة ومعاملة تفضيلية، أو الحصول على امتيازات دون بذل الجهد الكافي، وضعف تحمل المسؤولية الأكاديمية عند التعرض للفشل أو الإخفاق، وإلقاء اللوم على المدرسات أو الظروف الخارجية، وعدم تقبل النقد، وقد تؤدي هذه المظاهر إلى آثار سلبية تنعكس على دافعية الطالبات للتعلم والتكيف النفسي والمدرسي، وتزايد سلوكيات التمرد والاعتراض، وتوتر العلاقات التربوية مع الأقران والمدرسين، مما دفع الباحثة إلى داستها والكشف عن أسبابها وسبل الحد منها، من خلال الأساليب الإرشادية ومنها أسلوب الإرشاد المعرفي السلوكي، إذ يمكن أن تساعد المسترشدين في خفض الاستحقاق الأكاديمي النرجسي، ومن ثم قد يؤدي إلى خفض المشكلات الناتجة عنه، وبهذا تتلخص مشكلة البحث بالتساؤل الآتي: ما أثر الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الاستحقاق الأكاديمي النرجسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟.

أهمية البحث:

يعد الاستحقاق الأكاديمي النرجسي أحد التحديات التربوية الحديثة، إذ يؤثر في دافعية الطلبة، وتحصيلهم الأكاديمي، وتفاعلهم مع المدرسين وزملائهم، ومن ناحية أخرى نظراً، لأهمية المرحلة العمرية للفئة المستهدفة في البحث وهي مرحلة المراهقة التي تعد من المراحل المهمة في حياة الإنسان، إذ تحدث فيها معظم التغيرات الفسيولوجية، والعقلية، والاجتماعية، لذلك هم بحاجة الى برامج إرشادية إنمائية، وقائية، وعلاجية، بهدف فهم دوافعهم وحاجاتهم، وتوفير متطلباتهم، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم، وذلك لأهمية البرامج الإرشادية في تحقيق نمو سليم متكامل في جوانب الشخصية كافة، والوصول بهم الى أفضل مستوى ممكن من الصحة النفسية (مشاقبة، 2015: 192)، ومن هنا برزت الحاجة إلى برنامج إرشادي يساهم في تعديل الأفكار غير الواقعية والسلوكيات السلبية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وبهذا يمكن إبراز أهمية البحث الحالي من خلال ما يأتي :

الجانب النظري:

- رفد المكتبة النفسية بالمعرفة وإثراء الجانب النظري حول الاستحقاق الأكاديمي النرجسي.
- أهمية دراسة الاستحقاق الأكاديمي النرجسي، لما له من الآثار النفسية والتربوية والاجتماعية التي تنعكس على شخصية الطالب وقدراته، وصحته النفسية.
- تتضح أهمية البحث الحالي في تناوله شريحة مهمة من المجتمع تتمثل بطالبات المرحلة المتوسطة، وتقابل مرحلة المراهقة التي تعد من أهم مراحل عمر الإنسان، وهي مرحلة تكثر فيها المشكلات السلوكية والأكاديمية.

الجانب التطبيقي:

- ترجع أهمية البحث في تناوله برنامج قائم على الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الاستحقاق الأكاديمي النرجسي.
- توجيه اهتمام القائمين على التخطيط التربوي في بناء طرائق وقائية تربوية وتعميمها للتوعية بالاستحقاق الأكاديمي النرجسي وخاصة أن مرحلة المراهقة تعد من أخطر مراحل العمر.
- الاستفادة من البرنامج المعد في هذا البحث من قبل المهتمين بالبرامج الإرشادية والمرشدين التربويين في المدارس المتوسطة في خفض السلوكيات السلبية، وتعزيز التفكير الواقعي، والمثابرة الأكاديمية.

هدف البحث وفرضياته:

- يهدف البحث إلى التعرف على أثر الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الاستحقاق الأكاديمي النرجسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة من خلال اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:
- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي- البعدي على مقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي.
 - 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي- البعدي على مقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي.
 - 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بطالبات المرحلة المتوسطة في المدارس الصباحية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة البصرة للعام الدراسي (2025- 2026).

تحديد المصطلحات:

• أثر عرفه:

الحفني (1991): انه مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل (الحفني، 1991: 253).

• الإرشاد المعرفي السلوكي عرفه:

(محمود، 2010): هو أحد الاتجاهات الحديثة التي تركز على المدخل المعرفي للاضطرابات النفسية، ويهدف هذا النوع من الإرشاد إلى إقناع المسترشد إن معتقداته غير المنطقية، وأفكاره السلبية، وتوقعاته، وعباراته الذاتية هي التي تحدث ردود أفعاله اللاتكيفية، والهدف من الإرشاد المعرفي السلوكي هو تعديل معتقدات وإدراكات المسترشد المشوهة، والعمل على استبدالها بمعتقدات أكثر منطقية (محمود، 2010: 78).

(Julie, 2003): هو أحد التدخلات العلاجية التي تستخدم لمعالجة مختلف المشكلات النفسية والسلوكية، ومن مفاهيمه الأساسية هي كيف نفكر ونؤثر، ونستجيب، إذ يقوم الأفراد بإدراك وتفسير المواقف التي تحدث لهم في حياتهم بشكل مختلف، مما يؤدي إلى تباين العديد من النتائج السلوكية (Julie, 2003: 4).

التعريف الإجرائي للإرشاد المعرفي السلوكي المستخدم في البرنامج الإرشادي: مجموعة من الإجراءات والفنيات والأنشطة المنظمة في الجلسات الإرشادية التي اعتمدها الباحثة لهذا الغرض تستند إلى الإرشاد المعرفي السلوكي، التي تتمثل في (المحاضرة، إعادة البناء المعرفي، الاستبصار الذاتي، التفكير البديل، التعزيز الإيجابي، النمذجة، لعب الدور، العصف الذهني، الواجبات السلوكية) التي تستخدم على نحو منظم في الجلسات الإرشادية لخفض الاستحقاق الأكاديمي النرجسي وفق جدول زمني محدد.

• النرجسي: عرفه

(عبد الرحمن، 2014): هي نمط شخصي يتسم بالشعور المفرط بالأهمية الذاتية، والحاجة الدائمة إلى الإعجاب والتقدير، ونقص التعاطف مع الآخرين (عبد الرحمن، 2014: 233).

• الاستحقاق الأكاديمي النرجسي : Narcissistic Academic Entitlement عرفه كلا من:

(Chowning& Campdel, 2009): هو الميل إلى امتلاك توقعات للنجاح الأكاديمي دون تحمل مسؤولية هذا النجاح (Chowning& Campdel, 2009: 982).

(الضبع, 2018): انه الاعتقاد غير الواقعي في استحقاق الفرد لما لا يستحقه الآخرون, وينعكس هذا الاعتقاد في سلوكيات غير مرغوبة في المجال الأكاديمي, ويعني هذا إن الطالب يعتقد في حصوله على معاملة تفضيلية, واستحقاقات غير واقعية تميزه عن زملائه بغض النظر عن جهوده وأدائه, وقدراته الذاتية (الضبع, 2018: 359). (Carollo, 2020): انه الإحساس المنخفض بالمسؤولية الشخصية في المهام الأكاديمية, واعتقاد الفرد بأنه يستحق المكافآت بغض النظر عن الجهد المبذول, وتوقعات لا عقلانية مع المطالبة بشكل مفرط فيما لا يستحقه (Carollo, 2020: 14).

(إبراهيم, 2021): انه معتقدات الطالب أو توقعاته غير الواقعية بأنه يستحق من أساتذته أو مؤسسته التعليمية تلقي معاملة متميزة, أو امتيازات أو استثناءات خاصة مثل الحصول على تقديرات عالية, أو إمكانية وصوله إلى المحاضرات في وقت متأخر بشكل غير مبرر, بالرغم من انه غير جدير بهذه الامتيازات لأنها لا تتكافأ مع جهده أو أدائه الأكاديمي (إبراهيم, 2021: 284).

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (الضبع, 2018)؛ كونه من التعريفات التي تناولت الاستحقاق الأكاديمي النرجسي من خلال جانين هما الجانب المعرفي والجانب السلوكي.

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبات عند استجابتهم على مقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي المستعمل في البحث الحالي.

• المرحلة المتوسطة: عرفتھا

(وزارة التربية, 2011): هي المرحلة الدراسية التي تلي المرحلة الابتدائية في العراق, ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات, وتضم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (12-16) سنة, يتلقى فيها الطلبة أنواع مختلفة من المعارف, والمهارات العلمية في مختلف التخصصات تؤهله إلى الدراسة الإعدادية بفروعها المختلفة (وزارة التربية, 2011: 10).

إطار نظري ودراسات سابقة

أولاً- مفهوم الاستحقاق الأكاديمي Narcissistic Academic Entitlement

ظهر مصطلح الاستحقاق الأكاديمي النرجسي لأول مرة في الأدبيات في الثمانينيات من القرن الماضي كجزء من النرجسية في علم نفس الشخصية؛ لذا يعد الاستحقاق الأكاديمي بوجه عام أحد أبعاد النرجسية, إذ أشار الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-V), إن النرجسية تتضمن أبعاد عدة هي الاستحقاق, الاستغلال, الاكتفاء الذاتي, الغرور, الاستعراض, السلطة, والتفوق (الحمادي, 2022: 437), وقدم لأول مرة في

عام (1994) من قبل (Morrow), إذ لاحظ انهيارا واضحا في ثقافة التعليم عند الطلبة أدى بهم إلى النظر إلى التعليم باعتباره سلعة, مما قد يقلل من انجازهم الأكاديمي (Brant & Castro, 2019: 527), ويعد الاستحقاق الأكاديمي احد مكونات الاستحقاق النفسي, لكنه يرتبط بالمجال الأكاديمي, وقد قدم (Achacoso, 2002) مفهوم الاستحقاق في السياق الأكاديمي, كما قدم أول محاولة لقياس هذا المفهوم, وعرفه بأنه الاعتقادات غير الواقعية عما ينبغي منحه للطلاب من استحقاق, وما يترتب على هذه الاعتقادات من سلوكيات وأفعال (Achacoso, 2002: 4).

ويتضمن الاستحقاق الأكاديمي ثلاث مكونات هي الاتجاه المستحق نحو الحصول على المكافآت التي لا علاقة لها بجهد وأداء الطالب, وتقليل المسؤولية الشخصية عن النجاح الأكاديمي, والتوقعات غير الواقعية لدور المعلمين والمؤسسات التعليمية (Jackson et al, 2011), وصنف (Lessard et al, 2011) الاستحقاق الأكاديمي إلى نمطين الأول هو الاستحقاق الاستغلالي (Exploitative Entitlement), ويشير إلى اعتقاد الفرد بأنه يستحق أكثر من الآخرين, والنمط الثاني عدم الاستغلالي (Non-Exploitative), ويشير إلى اعتقاد الفرد بأنه يستحق نتائج إيجابية دون استغلال الآخرين (Lessard et al, 2011: 521), بينما قسم (Chowning & Campbell, 2009) الاستحقاق الأكاديمي إلى مجالين هما المجال الأول المسؤولية الخارجية, ويشير إلى أي مدى يعزو الطلبة نجاحهم أو إخفاقهم إلى أداء وسلوك المعلمين وزملائهم في الفصل, أما المجال الثاني هو توقعات الاستحقاق ويشير إلى الشعور بأن الفرد يستحق درجات جيدة دون الحاجة إلى بذل الكثير من الجهود (Chowning & Campbell, 2009: 982), وصنف (الضبع, 2018) الاستحقاق الأكاديمي إلى بعدين هما معتقدات الاستحقاق وسلوكيات الاستحقاق (الضبع, 2018: 373), ويؤكد (الضبع, 2020) إن الطالب الذي يعاني من الاستحقاق الأكاديمي النرجسي يظهر شعورا دائما بالأفضلية, ويرى إن جهده يجب إن لا يقارن بالآخرين, ويتوقع تقييما عاليا لمجرد حضوره أو لصفاته الشخصية, وهذا النمط غالبا ما يؤدي إلى انخفاض الدافعية, وتراجع الأداء, وتضخم الأنما, وتوتر العلاقات الأكاديمية (الضبع, 2020: 4), وأوضح (Greenberger et al, 2008) إن الأفراد ذوي الاستحقاق النرجسي في البيئة الأكاديمية يميلون إلى توقع درجات مرتفعة دون أساس واقعي, وغالبا ما يلقون اللوم على المعلمين أو النظام التعليمي عند الفشل, مما يعوق عملية التعلم الفعالة (Greenberger et al, 2008: 1194).

ثانيا - النظريات التي فسرت الاستحقاق الأكاديمي النرجسي

نظرية التحليل النفسي Psychoanalytic Theory

تفسر نظرية التحليل النفسي الاستحقاق الأكاديمي النرجسي على انه ينشأ نتيجة اضطراب في النمو النفسي المبكر، ولا سيما في نوعية العلاقة الوالدية، إذ يؤدي الإفراط في التدليل أو الإهمال العاطفي إلى تكوين ذات هشة تبحث عن الحصول على التقدير الخارجي بشكل مفرط وفي السياق الأكاديمي، يظهر هذا في توقع الطالب الحصول على درجات عالية دون بذل جهد مقابل (عبد الخالق، 2010: 142-145؛ قطامي، 2013: 301-304).

نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

تفسر هذه النظرية الاستحقاق الأكاديمي النرجسي من خلال التعلم بالملاحظة والتقليد والنمذجة، إذ يكتسب الطلبة هذه السلوكيات من الأسرة والمدرسين ووسائل الإعلام، عندما يلاحظون نماذج تكافئ دون استحقاق حقيقي، فضلا عن إن ثقافة المقارنة والتنافس غير الصحي تعزز هذه النزعة (باندورا، 2001: 55-57؛ قطامي، 2013: 213-215).

النظرية المعرفية السلوكية Cognitive Behavioral Theory

تفسر هذه النظرية الاستحقاق الأكاديمي النرجسي على انه ناتجا عن المعتقدات المعرفية غير الواقعية والتفكير المشوه مثل (أنا استحق أعلى الدرجات دائما)، أو (يجب أن احصل على درجات عالية مهما كان أدائي)، وتنشأ هذه المعتقدات من خلال أنماط تفكير مشوهة، ويتم تعزيزها من خلال الخبرات التربوية السابقة، وأساليب التنشئة الأسرية، وطرق التعزيز المتبعة في المدرسة، مثل التساهل المفرط في التقييم، أو المدح غير المشروط، مما يؤدي إلى تعزيز هذا النمط من التفكير، وتؤكد هذه النظرية إن تعديل المعتقدات غير المنطقية يؤدي إلى تغيير السلوك والانفعال (بيك، 2011: 72-75؛ عبد الرحمن، 2018: 188-191)، مما يساهم في خفض الاستحقاق الأكاديمي النرجسي وهذا يجعل هذه النظرية من أكثر النظريات قابلية للتطبيق في مجال الإرشاد النفسي والتربوي. وفي ضوء ما تقدم تبنت الباحثة النظرية المعرفية السلوكية في تفسير الاستحقاق الأكاديمي النرجسي؛ لان الاستحقاق الأكاديمي النرجسي يقوم أساسا على مجموعة من الأفكار المشوهة والمعتقدات غير الواقعية لدى الطلبة، وبهذا تعد النظرية المعرفية السلوكية الإطار التفسيري الأكثر شمولية وملائمة لتفسير الاستحقاق الأكاديمي النرجسي لقدرتها على تحليل الأبعاد المعرفية والسلوكية، فضلا عن ذلك إمكانية تطبيقها في مجال الإرشاد النفسي والتربوي داخل المؤسسات التعليمية.

ثالثاً- الإرشاد المعرفي السلوكي Cognitive Behavioral Counseling

يعد الارشاد المعرفي السلوكي من أهم الاتجاهات العلاجية الحديثة في علم النفس، ويقوم على فرضية مؤداها إن الأفكار والمعتقدات المعرفية تؤثر تأثيراً مباشراً في الانفعالات والسلوكيات، وإن تعديل هذه الأفكار يؤدي إلى تحسن السلوك والتوافق النفسي، قد تطور هذا الاتجاه من خلال عدة نظريات عدة، من أبرزها:

نظرية إليس في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي Rational Emotive Behavior Therapy

تعد نظرية إليس (Ellis) من أوائل النظريات التي أرست أسس العلاج المعرفي السلوكي، إذ يرى إن الانفعالات السلبية والسلوكيات اللاتكيفية تنجم عن معتقدات لا عقلانية يحملها الفرد حول نفسه والعالم والآخرين، ويؤكد إليس إن الناس يعانون ليس بسبب الأحداث في حد ذاتها، بل بسبب تفسيرهم المعرفي لهذه الأحداث، وهو ما أطلق عليه نموذج (A-B-C)، إذ يمثل (A) الحدث، و(B) المعتقد، و(C) النتيجة الانفعالية والسلوكية (Ellis, 1994: 45)، ويسعى الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي إلى الجمع بين أكثر من أسلوب علاجي حيث يجمع مفاهيم العلاج السلوكي، الذي يقوم على فكرة إن السلوك يمكن أن يتم اكتسابه وكذلك تعديله أو تقليله، وبين العلاج المعرفي الذي ينطلق من فرضية أن الأفكار التي يعتقد بها الإنسان هي التي تشكل الحياة التي يعيشها (القرة غولي، 2018: 284-285)، وبناء على ذلك يتميز الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي بالمرونة الكبيرة، حيث يمنح للمرشد حرية ومرونة في اختيار واستخدام الفنيات العلاجية دون التزام بأساليب محددة (علام، 2012: 193)، إذ يمكن الاستفادة من تقنيات وإجراءات متنوعة مستمدة من مختلف المدارس والأساليب الإرشادية، وتطبيقها بهدف تحويل المعتقدات اللاعقلانية إلى معتقدات عقلانية (David, et al, 2010: 10). ويستخدم المرشد النفسي في الإرشاد العقلاني الانفعالي مجموعة من الأساليب المعرفية والانفعالية والسلوكية، وفي سياق الاستحقاق الأكاديمي النرجسي تتمثل المعتقدات اللاعقلانية في أفكار مثل (يجب أن أكون الأفضل دائماً)، (ينبغي أن أحصل على أعلى الدرجات مهما كان أدائي)، وهي أفكار تسهم في تعزيز الشعور بالاستحقاق الأكاديمي النرجسي.

نظرية ارون بيك في العلاج المعرفي Cognitive therapy Theory

طور ارون بيك (Beck) نظرية العلاج المعرفي، وأكد إن الاضطرابات النفسية تنشأ عن تشوهات معرفية وأنماط من الأفكار التلقائية السلبية، ومخططات معرفية جوهرية تكونت خلال مراحل النمو المبكر (Beck, 1976: 22)، ويرى بيك إن هذه المخططات توجه إدراك الفرد للخبرات، وتؤثر في أحكامه وسلوكه، ويجمع هذا الاتجاه بين فنيات معرفية مثل (تحدي الأفكار، وإعادة البناء المعرفي)، وفنيات سلوكية مثل (التعزيز، التدريب على المهارات، لعب الأدوار)، مما يجعله فعالاً في التعامل مع مشكلات التفكير المشوه والسلوكيات المعيقة، ومنها مشكلات تقدير

الذات، النرجسية، والاندفاعية الأكاديمية، ويعرف العلاج المعرفي بأنه علاج مباشر يستخدم تقنيات وأدوات خاصة وفنيات معرفية لمساعدة المسترشد على تصحيح أفكاره السلبية ومعتقداته اللاعقلانية التي تؤدي إلى اضطرابات انفعالية وسلوكية، ويركز العلاج المعرفي على دور منظومة المعتقدات وأساليب التفكير في التأثير على السلوك والانفعالات، مما يجعل الهدف الأساسي للعلاج المعرفي هو تحديد العوامل والمكونات المعرفية المؤثرة ومعالجتها لتحسين جودة حياة الفرد (أبو اسعد، 2014 : 310)، وبناء على ذلك ينبغي أن تركز أساليب الإرشاد النفسي على تعديل مفاهيم المسترشد، وإعادة تشكيل مدركاته، مما ييسر له الطريق لتحقيق تغيير إيجابي في سلوكه (كوري، 2011: 373)، وفي حالة الاستحقاق الأكاديمي النرجسي، يتمثل ذلك في مخططات معرفية مثل تضخيم الذات، والشعور المفرط بالأحقية، والاستعلاء على الآخرين.

العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي النرجسي والإرشاد المعرفي السلوكي

يمثل الاستحقاق الأكاديمي النرجسي نمطا من أنماط التفكير المشوه يتسم بمبالغة الفرد في تقدير ذاته وتوقعه الحصول على امتيازات أكاديمية لا يستحقها دون بذل جهد أو أداء فعلي، وهذا النمط من التفكير يرتبط بعدد من الافتراضات غير المنطقية مثل:

- أنا دائما استحق الامتياز.
 - يجب على الجميع أن يعاملني بطريقة خاصة.
 - الفشل غير مقبول مهما كانت الأسباب.
- ووفقا لمدخل الإرشاد المعرفي السلوكي، فإن هذه التوقعات المبالغ فيها ناتجة عن (أفكار تلقائية مشوهة) تعزز مشاعر الإحباط أو الغضب عند عدم تلبيةها، مما يؤدي إلى سلوكيات دفاعية مثل إنكار الخطأ، أو إلقاء اللوم على الآخرين، ويعد هذا الأسلوب مناسباً للتعامل مع هذا النمط من التفكير؛ لأنه يركز على ما يأتي:
- 1- كشف الأفكار غير الواقعية وتحديدها بالأدلة الواقعية.
 - 2- تعديل التوقعات غير الواقعية حول الذات والآخرين.
 - 3- تعليم مهارات التفكير العقلاني المرن، مما يخفف من حدة الشعور بالاستحقاق غير المبرر.
 - 4- تشجيع الاستبصار الذاتي والمسؤولية الشخصية عن النجاح أو الفشل الأكاديمي.

وقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض السلوكيات النرجسية عند الطلبة، وزيادة الدافعية الداخلية، والتفكير الواقعي (Beck, 1995: Ellis, 2001)، ويجمع هذا الاتجاه بين المدخل المعرفي

والسلوكي، إذ يرى إن السلوك الإنساني ناتج عن تفاعل مستمر بين الأفكار والانفعالات، والسلوكيات، وإن التدخل العلاجي يجب أن يستهدف هذه المكونات جميعا (Corey, 2017: 312).

وفي ضوء ما تقدم تبنت الباحثة الإرشاد المعرفي السلوكي لعدد من المبررات النظرية والتطبيقية لبناء برنامج إرشادي يستند الى نظرية كل من (إليس وبيك) في الإرشاد المعرفي السلوكي؛ وذلك لما يتسم به هذا الاتجاه النظري من شمولية في تفسير السلوك الإنساني وتعديله، ومناسبته لطبيعة الاستحقاق الأكاديمي النرجسي كسلوك معرفي سلوكي، وسهولته ومرونته في التطبيق في البيئة التربوية، وإمكانية توظيفه في الإرشاد النفسي والتربوي من خلال جلسات منظمة وأنشطة تفاعلية، وواجبات بيتية مما يجعله أكثر مناسبة مع طبيعة العمل الإرشادي، كما أشارت دراسات عدة إلى فاعلية البرامج القائمة على الارشاد المعرفي السلوكي في خفض السلوكيات النرجسية، وتعزيز مفاهيم التواصل والمسؤولية، وهذا ما يعزز اختياره كإطار إرشادي فعال للتعامل مع الاستحقاق الأكاديمي النرجسي في البيئة التعليمية.

دراسات سابقة:

دراسة (الضبع, 2018): هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي في تنمية التواصل، وخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، بلغت عينة الدراسة (22) طالبا، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية التواصل، وخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

دراسة (العتيبي, 2019): هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تعديل الأفكار غير المنطقية المرتبطة بالاستحقاق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن في التفكير الواقعي، وتراجع في سلوكيات الاعتماد على الامتياز دون جهد لدى المجموعة التجريبية.

دراسة (الزهراي, 2021): هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في خفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، بلغت عينة الدراسة (30) طالبا، استخدم المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة التجريبية والضابطة، أظهرت نتائج الدراسة انخفاض ذو دلالة إحصائية في درجات الاستحقاق الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة.

دراسة (خليل, 2022): هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية الإرشاد التكاملي في تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة مرتفعي الاستحقاق الأكاديمي، وبلغت عينة الدراسة من (18) طالبا وطالبة، قد أظهرت النتائج فاعلية الإرشاد التكاملي في تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة مرتفعي الاستحقاق الأكاديمي.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث: اتبعت الباحثة المنهج التجريبي في البحث الحالي للتحقق من الفروض.

التصميم التجريبي: ولغرض اختبار فرضية البحث الحالي اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي الذي يتضمن المجموعتين التجريبية والضابطة ذي الاختبار القبلي والبعدي، واختارت الباحثة عينة التجربة من مدرسة (متوسطة الصالحات للبنات) الصف الثاني المتوسط، ومن الطالبات اللواتي حصلن على أدنى الدرجات على مقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي، وبلغ عددهن (20) طالبة، تم تقسيمهن عشوائياً على مجموعتين (تجريبية وضابطة) وبواقع (10) طالبات لكل مجموعة، وتم تكافؤ المجموعتين بعدد من المتغيرات مثل درجات الطالبات على مقياس الاستحقاق الأكاديمي، والعمر.

مجتمع البحث: يقصد بمجتمع البحث مجموعة من الأفراد التي يختار منهم الباحث عينة يجري عليها الدراسة (النعمي، 2014: 62)، وبهذا يشمل مجتمع البحث على جميع أعداد طالبات الصف الثاني في المرحلة المتوسطة للعام الدراسي (2025- 2026) في محافظة البصرة البالغ عددهن (6678) طالبة تتوزع على جميع مدارس محافظة البصرة البالغ عددها (32) مدرسة متوسطة، الجدول (1).

عينة البحث: تم اختيار عينة ممثلة لخصائص المجتمع الأصلي، بلغ حجمها (200) طالبة من طالبات الصف الثاني في المرحلة المتوسطة، الجدول (2).

جدول (2) عينة البحث

عدد الطالبات	عدد المدارس
200	10

جدول (1) مجتمع البحث

المديرية	عدد المدارس	عدد الطالبات
المركز	32	6678

أداة البحث: لتحقيق هدف البحث تطلب توفر أداتين كما يأتي:

أولاً- مقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي: تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات المتعلقة بموضوع الاستحقاق الأكاديمي لم تجد الباحثة مقياس مناسب يحقق هدف البحث، لذا قامت الباحثة بإعداد مقياس يتكون من (20) فقرة، ذات تدرج ثلاثي (دائماً، أحياناً، أبداً)، تأخذ الدرجات (3، 2، 1) على التوالي، وتبلغ ادني درجة (20)، وأعلى درجة (60)، والوسط الفرضي (40). وتم تقسيم المقياس الى ثلاث مستويات هي: (20- 32) مستوى منخفض

من الاستحقاق الأكاديمي، ومن (33- 45) مستوى متوسط من الاستحقاق الأكاديمي، ومن (46-60) مستوى مرتفع من الاستحقاق الأكاديمي النرجسي.

الصدق الظاهري: تم عرض فقرات مقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي والبالغ عددها (20) فقرة على مجموعة من المتخصصين في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، والعلوم التربوية والنفسية، واعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (80%) فأكثر لتحديد صلاحية فقرات المقياس، وبعد تحليل آراء الخبراء تم قبول جميع الفقرات؛ كونها حصلت على نسبة اتفاق (100%).

التجربة الاستطلاعية: طبقت الباحثة المقياس على عينة مكونة من (50) طالبة اختيروا عشوائياً من مجتمع البحث، وقد تبين للباحثة من هذا التطبيق أن التعليمات والفقرات واضحة ومفهومة للمجيبين، وأن الوقت المستغرق للإجابة عن مقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي (15) دقيقة.

حساب القوة التمييزية: ومن أجل إيجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي اتبعت الباحثة أسلوب المجموعتين المتطرفتين من حجم العينة البالغ عددها (400) طالبة بنسبة (27%) لتمثلا المجموعتين المتطرفتين، فبعد الحصول على الدرجات الكلية لأفراد عينة التحليل الإحصائي، رتبت الدرجات ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة كلية إلى أدنى درجة كلية على مقياس البحث الحالي، ثم حددت المجموعتين المتطرفتين بالدرجة الكلية بنسبة (27%) من أفراد العينة في كل مجموعة، فأصبح عددهم (108) أفراد في المجموعة العليا، و (108) أفراد في المجموعة الدنيا، وبعد استخدام الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس البالغ عددها (20) فقرة، اتضح أن جميع الفقرات لها قوة تمييزية، إذ إن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96)، عند مستوى (0,05)، ودرجة حرية (214)، الجدول (3).

جدول (3) القوة التمييزية لفقرات مقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي

القيمة التائية	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت	القيمة التائية	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي			الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
8,213	0,629	1,981	0,934	2,291	11	4,825	0,626	1,851	0,494	2,395	1
6,281	0,632	1,074	0,494	2,395	12	5,461	0,571	1,778	0,483	2,354	2
4,319	0,514	1,907	0,489	2,375	13	7,712	0,644	1,987	0,468	2,312	3
6,631	0,080	1,074	0,459	2,291	14	6,044	0,588	1,740	0,494	2,395	4
7,326	0,652	1,708	0,476	2,333	15	6,263	0,648	1,994	0,437	2,250	5

3,094	0,671	1,037	0,494	2,395	16	5,020	0,503	1,888	0,410	2,208	6
8,179	0,639	1,925	0,277	2,187	17	4,069	0,658	1,981	0,503	2,458	7
3,193	0,399	1,257	0,334	2,125	18	5,233	0,736	1,796	0,353	2,468	8
3,341	0,668	1,915	0,468	2,312	19	8,181	0,671	1,937	0,376	2,166	9
5,215	0,614	1,789	0,449	2,270	20	7,390	0,686	1,981	0,501	2,437	10

صدق البناء: تم التحقق من صدق البناء عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس وبين درجاتهم الكلية للمقياس، استعمل معامل ارتباط بيرسون لإجابات عينة التحليل الإحصائي البالغة (400) طالبة، وبعد الحصول على النتائج ومقارنة معاملات الارتباط المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (0,098)، عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (398) تبين إن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، الجدول (4).

جدول (4) معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0,459	2	0,482	3	0,375	4	0,564	5	0,538
6	0,663	7	0,488	8	0,558	9	0,530	10	0,459
11	0,523	12	0,437	13	0,574	14	0,486	15	0,476
16	0,587	17	0,479	18	0,523	19	0,497	20	0,478

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات مقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقتين الأولى طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، إذ قامت الباحثة بحساب الثبات بهذه الطريقة بعد إعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات البالغ عددها (30) طالبة، بعد مرور (15) يوماً من التطبيق الأول وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، إذ بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (0,87)، والثانية طريقة ألفا كرونباخ، إذ بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (0,84).

عينة البرنامج الإرشادي: بعد تطبيق المقياس على عينة البحث الأساسية البالغة (200) طالبة من المرحلة المتوسطة، ثم اختارت الباحثة عينة البرنامج من مدرسة (متوسطة الصالحات للبنات) الصف الثاني المتوسط، ومن الطالبات اللواتي حصلن على أعلى الدرجات على مقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي، وبلغ عددهن (20) طالبة، تم تقسيمهن عشوائياً على مجموعتين التجريبية والضابطة بواقع (10) طالبات لكل مجموعة.

التكافؤ: حرصت الباحثة إلى أن تكون هذه المجموعتين متكافئة لغرض ضبط عزو الفروق التي قد تحصل بين المجموعتين إلى أدائها لا إلى الفروق أصلاً بين تلك المجموعتين، وبناءً على ذلك تم إجراء تكافؤ المجموعتين في المتغيرات درجات مقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي (الاختبار القبلي)، العمر، كما يأتي:

1- التكافؤ في درجات مقياس الاستحقاق الأكاديمي في الاختبار القبلي: للتحقق من تكافؤ المجموعتين في درجات الاختبار القبلي على مقياس الاستحقاق الأكاديمي، استعملت الباحثة اختبار مان-وتني، فبلغت قيمة (χ^2) المحسوبة (0,20)، وهي أصغر من قيمة (χ^2) الجدولية البالغة (5,99)، عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (1)، وهي غير دالة إحصائياً، مما يؤكد تكافؤ المجموعات بحسب متغير درجات المقياس الجدول (5).

جدول (5) نتائج اختبار مان-وتني للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين حسب درجات الاختبار القبلي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة χ^2		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
			المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	10	15,25	0,20	5,99	2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	10	15,45				

2- العمر: للتحقق من تكافؤ مجموعتين في متغير العمر، استعملت الباحثة اختبار (مان-وتني)، فبلغت قيمة (χ^2) المحسوبة (2,25)، وهي أصغر من قيمة (χ^2) الجدولية البالغة (5,99) عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (1)، وهي غير دالة إحصائياً، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين بحسب متغير العمر الجدول (6).

جدول (6) نتائج اختبار مان-وتني للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين بحسب متغير العمر

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة χ^2		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
			المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	10	15,00	0,833	5,99	2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	10	18,00				

بناء البرنامج الإرشادي: يعرف البرنامج الإرشادي بأنه مجموعة من الخطوات المنظمة والقائمة على أسس علمية تهدف إلى تقديم الخدمات لمساعدة الفرد أو الجماعة لفهم مشكلاتهم والتوصل إلى حلول بشأنها، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم لتحقيق النمو السوي في شتى مجالات حياتهم، ويتم في صورة جلسات منظمة في إطار من علاقة متبادلة متفهمة بين المرشد والمسترشد (عبد العظيم، 2013 : 48)، ولغرض تحقيق هدف البحث المتمثل بالتعرف على أثر الارشاد المعرفي السلوكي في خفض الاستحقاق الأكاديمي النرجسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، اعتمدت

الباحثة لبناء البرنامج أنموذج بوردرز ودروري (Borders & Drury, 1992), (Borders & Drury, 1992: 487)؛ وذلك لأنه يتبع أسلوباً واضح الخطوات ويعتمد على التسلسل المنطقي، إمكانية تطبيقه في المؤسسات التعليمية والتربوية، إمكانية تطبيقه بفريق عمل إرشادي ذي عدد قليل وبقيادة المرشد الذي قام بإعداد وتصميم البرنامج، وإمكانية الاعتماد على جميع مواقف المقياس في اشتقاق عناوين جلسات البرنامج الإرشادي، ومن الإطار النظري المتبنى في تفسير الظاهرة المراد دراستها، فضلاً عن أنه اقتصادي في الوقت والجهد والمال، وتتلخص خطوات تخطيط البرنامج الإرشادي وفق هذا الأنموذج من الخطوات الآتية:

أولاً- تحديد متطلبات المسترشدين واحتياجاتهم: حددت حاجات الطالبات عن طريق إجابتهن على مقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي، وتحديد عناوين الجلسات الإرشادية بوساطة اعتماد فقرات المقياس جميعها، مع مراعاة الحاجات والمطالب التي أكدها وطرحها الإطار النظري.

ثانياً- تحديد الأهداف: تم تحديد أهداف البرنامج الإرشادي على النحو الآتي:

الهدف العام: حددت الباحثة الهدف العام للبرنامج الإرشادي في البحث الحالي هو أثر الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الاستحقاق الأكاديمي النرجسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وتصحيح الأفكار والمفاهيم غير الواقعية حول الاستحقاق والنجاح، ومساعدة المسترشدات على بناء أفكار ومفاهيم واقعية حول النجاح الأكاديمي، وبذل الجهد والتحفيز الذاتي، وبناء دافعية قائمة على بذل الجهد.

الهدف الخاص: حددت الباحثة أهداف فرعية، إذ تضمنت كل جلسة مجموعة من الأهداف الخاصة، التي تتناسب مع طبيعة المشكلة.

الأهداف السلوكية: وتعتبر عن نواتج الجلسة الإرشادية، من معارف أو أداء، أو مهارات مصاغة بعبارة سلوكية يمكن ملاحظته، وقياسه عند التقويم بوصفه سلوكاً مطلوباً، وهي المستوى الأهم في الجلسة الإرشادية (حمد، 2013: 166-167).

ثالثاً- اختيار الأولويات: تم تحديد الأولويات من خلال ترتيب فقرات المقياس تنازلياً، ثم تم استخراج الوسط التوافقي للفقرات المتشابهة في المعنى، وترتيبها تنازلياً من أعلى وسط إلى أدنى وسط، إذ حولت هذه الحاجات إلى موضوعات للجلسات الإرشادية.

رابعاً- تحديد الفنيات ذات العلاقة بأهداف البرنامج الإرشادي: قامت الباحثة باختيار الفنيات ذات العلاقة بأهداف البرنامج الإرشادي التي تنسجم مع المفاهيم المتبناة، واعتمدت الفنيات والأنشطة المتمثلة في (المحاضرة، إعادة البناء

المعرفي، الاستبصار الذاتي، التفكير البديل، التعزيز الإيجابي، النمذجة، لعب الدور، العصف الذهني، الواجبات السلوكية).

خامساً-تقويم البرنامج الإرشادي: يتضمن البرنامج الإرشادي ثلاثة أنواع من التقويم وهي:

1- **التقويم التمهيدي:** ويتمثل في الإجراءات التي قامت بها الباحثة قبل تطبيق البرنامج، والمتمثلة بإجراءات الصدق الظاهري للبرنامج، وتحديد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وإجراءات التكافؤ للمجموعتين (التجريبية، والضابطة)، وتحديد أهداف البرنامج الإرشادي وحاجاته.

2- **التقويم البنائي:** ويتلخص في إجراء التقويم في أثناء كل جلسة من الجلسات الإرشادية، ونهايتها، من خلال توجيه الأسئلة.

3- **التقويم النهائي:** يشمل تطبيق المقياس بصيغته النهائية على المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في نهاية البرنامج الإرشادي.

الصدق الظاهري للبرنامج الإرشاد: تم عرض البرنامج الإرشادي على مجموعة من الخبراء المحكمين، في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، لإبداء آرائهم حول صلاحية البرنامج الإرشادي، وقد أجريت بعض التعديلات البسيطة اللازمة على وفق آراء الخبراء.

تطبيق البرنامج الإرشادي: تم تطبيق البرنامج الإرشادي وبالإعتماد على الإرشاد الجمعي، في يوم الأحد الموافق (10/5)، في (متوسطة الصالحات للبنات)، وتم تحديد المكان في قاعة المدرسة، وبلغ مجموع الجلسات (10) جلسات إرشادية، وبواقع جلستين في الأسبوع، وزمن كل جلسة (45) دقيقة الجدول (7).

جدول (7) مواضيع الجلسات الإرشادية وتاريخ تطبيقها

ترتيب الجلسات الإرشادية	موضوع الجلسة	البرنامج الإرشادي	
		اليوم	التاريخ
الأولى	الافتتاحية	الأحد	2025 /10 /5
الثانية	مفهوم الاستحقاق الأكاديمي النرجسي	الأربعاء	2025 /10 /8
الثالثة	تحديد الأفكار غير المنطقية	الأحد	2025 /10 /12
الرابعة	التمييز بين الذكاء والانجاز	الأربعاء	2025 /10 /15
الخامسة	المسؤولية وبذل الجهد شرط النجاح	الأحد	2025 /10 /19
السادسة	بناء دافعية واقعية واستراتيجيات الاستذكار الجيد	الأربعاء	2025 /10 /22
السابعة	التغلب على الإحباط والخذلان عند الفشل	الأحد	2025 /10 /26
الثامنة	التواضع الأكاديمي	الأربعاء	2025 /10 /29
التاسعة	التقييم الواقعي للأحداث	الأحد	2025 /11 /2

2025 /11 /5	الأربعاء	الختامية	العاشر
2025 /11 /9	الأحد	الاختبار البعدي	

وستقوم الباحثة بعرض مختصر لجلسات البرنامج الإرشادي، وكما يأتي:

الجلسة الأولى: الافتتاحية

مدة الجلسة (45) دقيقة

الموضوع	الافتتاحية
هدف الجلسة	التهيئة للبرنامج الإرشادي، وبناء العلاقة الإرشادية، وتعريف المشاركين بمفهوم البرنامج
الأهداف السلوكية	- أن تتعرف المسترشدات على طبيعة البرنامج الإرشادي - أن تتعرف المسترشدات على مكان وزمان انعقاد جلسات البرنامج الإرشادي - أن تتعرف المسترشدات على التعليمات والضوابط الخاصة بالجلسات الإرشادية
الفنيات	المناقشة- طرح الأسئلة- العصف الذهني - الواجبات السلوكية
النشاطات	- الترحيب بالمسترشدات وتقديم الشكر على حسن التزامهن بالحضور للجلسات في المكان والزمان المحدد - التهيئة والتعارف بين المرشدة والمسترشدات - تعريف المسترشدات بالضوابط والتعليمات الخاصة بالجلسات الإرشادية - توجه المرشدة السؤال الآتي: - ما هي توقعاتك من البرنامج الإرشادي - مناقشة توقعات المسترشدات
التقويم البنائي	- تلخيص محتوى الجلسة، ثم توجيه الأسئلة الآتية: - هل توجد مسترشرة لا ترغب بالانضمام للبرنامج؟
التدريب البيئي	تطلب المرشدة من كل مسترشرة كتابة بعض الأفكار التي تسيطر عليها وترغب في تغييرها

الجلسة الثانية

مدة الجلسة: (45) دقيقة

الموضوع	مفهوم الاستحقاق الأكاديمي النرجسي
هدف الجلسة	التعرف على الاستحقاق الأكاديمي ومظاهره عند الطلبة
الأهداف السلوكية	- أن تتعرف المسترشدات على مفهوم الاستحقاق الأكاديمي النرجسي - أن تتعرف المسترشدات على الأفكار غير الواقعية حول الاستحقاق الأكاديمي النرجسي - أن تتعرف المسترشدات طريقة تغيير الأفكار غير الواقعية الى أفكار واقعية
الفنيات	المناقشة - طرح الأسئلة - إعادة البناء المعرفي - لعب الدور - التعزيز الايجابي
النشاطات	- الترحيب بالمسترشدات وتقديم الشكر على حسن الالتزام بالحضور للجلسات في المكان والزمان المحدد، ومتابعة التدريب البيتي ومناقشته - تقديم موضوع الجلسة (مفهوم الاستحقاق الأكاديمي) وتعريفه. - توجيه سؤال: ما الذي يجعلك تتوقعين النجاح؟ - نشاط: كتابة بعض العبارات الشائعة مثل: - يجب أن انجح دائماً. - أنا استحق الدرجة الكاملة مهما كانت إجابتي. - اطلب من المسترشدات قراءة هذه العبارات ثم تحديد إن كانت هذه الأفكار واقعية، أم غير واقعية، ثم مناقشتها. - استخدم فنية إعادة البناء المعرفي واطلب من المسترشدات تقديم عبارات بديلة واقعية مثل: - استحق النجاح عندما اعمل بجد وأراجع بانتظام. - النجاح يحتاج الى تخطيطاً وجهداً منتظماً. - تدريب المسترشدات على صياغة أفكار واقعية خاصة بها بدل الأفكار غير الواقعية، وتعزيز فكرة إن النجاح والتقدم يحتاج الى الالتزام والاستمرارية. - تعزيز ومكافأة السلوك الأكاديمي الواقعي
التقويم البنائي	- تلخيص محتوى الجلسة، ثم توجيه الأسئلة الآتية: - ما معنى الاستحقاق الأكاديمي؟ - ما هي الأفكار غير الواقعية حول الاستحقاق الأكاديمي؟ - ما هي الأفكار الواقعية حول الاستحقاق الأكاديمي؟
التدريب البيتي	- اطلب من كل مسترشدة أن تسجل عدد الساعات التي تدرس فيها خلال الأسبوع، ثم مقارنة أدائها مع توقعاتها.

إدارة الجلسة الثانية مفهوم الاستحقاق الأكاديمي النرجسي مدة الجلسة (45) دقيقة

- تبدأ المرشدة بالترحيب بالمسترشدات, ثم بمتابعة التدريب البيتي للجلسة السابقة ومناقشته وتقديم الشكر للمسترشدات اللواتي أنجزن الواجب.

- قدمت المرشدة موضوع الجلسة (مفهوم الاستحقاق الأكاديمي النرجسي) للمسترشدات ليكون واضح هو اعتقاد الطالبة بأنها تستحق درجات عالية, ومعاملة خاصة, وامتيازات أكاديمية دون بذل الجهد الكافي, مع إظهار مشاعر التفakhir والاستعلاء على الآخرين, ومن خصائص الطالبة ذو الاستحقاق الأكاديمي النرجسي المبالغة في تقدير الذات, ورفض النقد, وضعف تحمل المسؤولية, ولوم الآخرين عند الفشل أو الإخفاق, مع ضعف التعاطف مع الآخرين, لذا سنتعرف اليوم كيف تؤثر أفكارنا في مشاعرنا وسلوكنا, وسنحاول اكتشاف الأفكار غير المنطقية التي تجعل بعضنا يعتقد انه يستحق درجات عالية دون بذل جهد مقابل.

- توجه المرشدة سؤال للمسترشدات: ما الذي يجعلك تتوقعين النجاح؟

- مناقشة استجابات المسترشدات, ثم كتابة بعض العبارات الشائعة مثل:

- يجب أن انجح دائما.

- أنا استحق الدرجة الكاملة مهما كانت إجابتي.

- يجب أن أكون محط الاهتمام والتقدير من الآخرين.

- يجب أن أتفوق على كل زميلاتي.

- اطلب من المسترشدات قراءة هذه العبارات ثم تحديد إن كانت هذه الأفكار واقعية؟ أم غير واقعية؟ وما هي

المشاعر المرافقة لمن يفكر بهذه الطريقة؟ وما هي الأفكار البديلة الواقعية؟

- استمعت المرشدة لاستجابات المسترشدات وقامت بمناقشتهم وتوضيح الأفكار الخاطئة وإن هذه العبارات خاطئة

غير واقعية وغير منطقية ولابد من استبدالها بأفكار منطقية وواقعية.

- استخدمت المرشدة فنية إعادة البناء المعرفي وطلبت من المسترشدات تقديم عبارات بديلة واقعية مثل:

- استحق النجاح عندما اعمل بجد وأراجع بانتظام.

- النجاح يحتاج الى تخطيطا وجهدا منتظما.

- تدريب المسترشدات على صياغة أفكار واقعية خاصة بها بدل الأفكار غير الواقعية, وتعزيز فكرة إن النجاح

والنقد يحتاج الى الالتزام والاستمرارية.

- استخدمت المرشدة فنية لعب الدور , إذ طلبت المرشدة من المسترشدات تمثيل احد المواقف التي تم مناقشتها أمام المجموعة, قامت إحدى المسترشدات بتمثيل دور استخدام أفكار وعبارات غير واقعية, والمرشدة الثانية تحمل أفكار وعبارات واقعية, ثم طلبت المرشدة من كل مسترشدة أن تكتشف الأفكار الخاطئة وتصحيحها.
- تعزيز ومكافأة المسترشدات اللواتي قدمن السلوك الاكاديمي الواقعي.
- **التقويم البنائي:** تلخيص محتوى الجلسة, ثم توجيه الأسئلة الآتية:
- ما معنى الاستحقاق الاكاديمي؟
- ما هي الأفكار غير الواقعية حول الاستحقاق الاكاديمي؟
- ما هي الأفكار الواقعية حول الاستحقاق الأكاديمي؟
- **التدريب البيئي:** طلبت المرشدة من كل مسترشدة أن تسجل عدد الساعات التي تدرس فيها خلال الأسبوع, ثم مقارنة أدائها مع توقعاتها.

مدة الجلسة (45) دقيقة

الجلسة الثالثة

الموضوع	تحديد الأفكار غير المنطقية
هدف الجلسة	- الكشف عن الأفكار غير المنطقية المرتبطة بالاستحقاق الاكاديمي النرجسي
الأهداف السلوكية	- أن تتعرف المسترشدات على الأفكار غير المنطقية المرتبطة بالاستحقاق الاكاديمي النرجسي - أن تتعرف المسترشدات على الأفكار الواقعية
الفنيات	المناقشة- العصف الذهني- إعادة البناء المعرفي- التفكير البديل- الواجبات السلوكية
النشاطات	- الترحيب بالمسترشدات على حسن التزامهن بالحضور للجلسات في المكان والزمان المحدد, ومتابعة التدريب البيئي للجلسة السابقة ومناقشته وتقديم الشكر - تقديم موضوع الجلسة (تحديد الأفكار غير المنطقية) - توجه المرشدة السؤال التالي: ما هي الأفكار غير المنطقية المرتبطة بالاستحقاق الاكاديمي النرجسي؟ - كتابة بعض الأفكار غير المنطقية المرتبطة بالاستحقاق الاكاديمي النرجسي - تعديل الأفكار غير المنطقية, وتدريب المسترشدات على التفكير المنطقي الواقعي - نشاط التفكير البديل: إن المسؤولية وبذل الجهد شرط للنجاح والتقدم, وان النجاح الاكاديمي والتقدم والاستمرار عليه هو نتيجة مباشرة للمثابرة والالتزام وبذل الجهد
التقويم البنائي	- تلخيص محتوى الجلسة, ثم توجيه الأسئلة الآتية: - ما هي الأفكار غير المنطقية المرتبطة بالاستحقاق الاكاديمي النرجسي؟ - ما هي الأفكار الواقعية البديلة؟
التدريب البيئي	تطلب المرشدة من كل مسترشدة كتابة بعض الأفكار غير المنطقية الخاصة بها والمرتبطة بالاستحقاق الاكاديمي النرجسي, ثم استبدالها بأفكار منطقية واقعية

الجلسة الرابعة:

مدة الجلسة (45) دقيقة

الموضوع	التميز بين الذكاء والانجاز
هدف الجلسة	- مساعدة الطالبات على إدراك إن النجاح الاكاديمي يتطلب جهدا وتخطيطا - مساعدة المسترشدات على تصحيح الفكرة الخاطئة إن الذكاء حده كاف للنجاح دون بذل الجهد
الأهداف السلوكية	- أن تتعرف المسترشدات على التميز بين الذكاء والاتجار والنجاح - أن تتعرف المسترشدات إن الذكاء وحده غير كاف لتحقيق الإنجاز والنجاح - أن تتعرف المسترشدات إن النجاح يتطلب جهدا وتخطيطا
الفنيات	المناقشة- طرح الأسئلة - إعادة البناء المعرفي - النمذجة - الواجبات السلوكية
النشاطات	- الترحيب بالمسترشدات وتقديم الشكر على حسن التزامهن بالحضور للجلسات في المكان والزمان المحدد, ومتابعة التدريب البيتي للجلسة السابقة ومناقشته - تقديم موضوع الجلسة (التميز بين الذكاء والانجاز) - توجه المرشدة السؤال الآتي: - هل الذكاء وحده كاف لتحقيق النجاح والانجاز؟ - كتابة بعض الأفكار غير الواقعية مثل: - أنا ذكية, استطيع النجاح بدون بذل جهد. - أنا ذكية, لا احتاج للدراسة كثيرا. - أنا استحق الدرجة الكاملة مهما كانت إجابتي. - مناقشة أفكار المسترشدات وتوقعاتهن - تقديم نموذج لمواقف واقعية لطالبات ذكيات ومجتهديات - تصحيح فكرة إن الذكاء وحده كاف لتحقيق النجاح والانجاز
التقويم البنائي	- تلخيص محتوى الجلسة, ثم توجيه الأسئلة الآتية: - ما الفرق بين الذكاء والانجاز؟ - هل الذكاء وحده كاف لتحقيق النجاح والانجاز؟
التدريب البيتي	تطلب المرشدة من كل مسترشرة أن تكتب أمثلة واقعية عن النجاح

الجلسة الخامسة

مدة الجلسة (45) دقيقة

الموضوع	المسؤولية وبذل الجهد شرط للنجاح
هدف الجلسة	- تنمية إدراك المسترشدات إن النجاح الأكاديمي نتيجة مباشرة للمثابرة - تعريف المسترشدات لمسؤوليتهم الشخصية عن تحقيق النجاح من خلال بذل الجهد والتخطيط - تعديل الأفكار غير الواقعية المتعلقة بالاستحقاق دون عمل
الأهداف السلوكية	- أن تتعرف المسترشدات إن النجاح يتطلب بذل الجهد - إن تتعرف المسترشدات أهمية بذل الجهد والاعتماد على الذات - أن تتعرف المسترشدات إن النجاح يتطلب تخطيط للدراسة
الفنيات	المناقشة- طرح الأسئلة- إعادة البناء المعرفي- الاستبصار الذاتي - التفكير البديل
النشاطات	- الترحيب بالمسترشدات وتقديم الشكر على حسن التزامهن بالحضور للجلسات في المكان والزمان المحدد، ومتابعة التدريب البيتي للجلسة السابقة ومناقشته - تقديم موضوع الجلسة (المسؤولية وبذل الجهد شرط للنجاح) وشرح مفهوم المسؤولية الشخصية عن النجاح وتوضيح الفرق الاتكالية والمسؤولية الشخصية. - توجه المرشدة السؤال الآتي: - هل النجاح يحتاج بذل الجهد؟ - ما معنى المسؤولية الشخصية عن النجاح؟ - ما شعورك عند تحقيق نجاح بعد تعب؟ - ماذا يحدث لو لم تتحمل مسؤولية دراستك؟ - مناقشة إجابات المسترشدات وكتابة بعض الأفكار الخاطئة مثل - أنا استحق النجاح بدون تعب - أنا استحق النجاح دون بذل الجهد - استبصار المسترشدات بالأفكار الخاطئة غير الواقعية واستبدالها بأفكار واقعية مثل: - نجاحي نتيجة لما أقدمه من جهد - نجاحي هو نتيجة ثمرة مسؤوليتي الشخصية
التقويم البنائي	- تلخيص محتوى الجلسة، ثم توجيه الأسئلة الآتية: - ما معنى المسؤولية الشخصية عن النجاح؟ - ما الفرق بين الاعتماد على الجهد والاتكالية؟
التدريب البيتي	تطلب المرشدة من كل مسترشرة كتابة موقف نجحت فيه نتيجة اجتهادها

الجلسة السادسة:

مدة الجلسة (45) دقيقة

الموضوع	بناء دافعية واقعية واستراتيجيات الاستذكار الجيد
هدف الجلسة	مساعدة المسترشدين على تنمية دافعية داخلية واقعية نحو النجاح، وتعريفهم بالاستراتيجيات الفعالة للاستذكار وتنظيم الوقت
الأهداف السلوكية	- أن تتعرف المسترشدين على النجاح يحتاج الى دافعية داخلية. - أن تتعرف المسترشدة أهمية وضع أهداف واقعية قابلة للتحقيق. - أن تتعرف المسترشدين إن النجاح يحتاج تخطيط واستراتيجيات استذكار
الغيات	المناقشة- طرح الأسئلة- إعادة البناء المعرفي- النمذجة
النشاطات	- الترحيب بالمسترشدين وتقديم الشكر على حسن الالتزام بالحضور للجلسات في المكان والزمان المحدد، ومتابعة التدريب البيتي للجلسة السابقة ومناقشته - تقديم موضوع الجلسة (بناء دافعية واقعية واستراتيجيات الاستذكار الجيد) وتوضيح مفهوم الدافعية الواقعية هي رغبة نابعة من أهداف واقعية مثل تحسين المستوى الدراسي في مادة معينة بينما الدافعية الخيالية أو غير الواقعية هي رغبة قائمة على توقعات مبالغ فيها أو مرتبطة بجهد واقعي - توجه المرشدة الأسئلة الآتية: - ما تأثير الدافعية الواقعية والدافعية الخيالية على التحصيل؟ - هل تعتقد أنك تضعين أهداف مناسبة لقدراتك؟ - كيف تنظمين وقتك؟ وما طريقة الدراسة المناسبة لك؟ - مناقشة استجابات المسترشدين ومشاركة خبراتهم ومشاعرهم - عرض نموذج لتوضيح استراتيجيات الاستذكار الجيد
التقويم البنائي	- تلخيص محتوى الجلسة، ثم توجيه الأسئلة الآتية: - ما معنى الدافعية الواقعية؟ - ما هي استراتيجيات الاستذكار الجيد؟ - ما أهمية تنظيم الوقت؟
التدريب البيتي	تطلب المرشدة من كل مسترشدة أن تكتب هدفا دراسيا واقعيًا، وتذكر الإستراتيجية المناسبة له

الجلسة السابعة

مدة الجلسة (45) دقيقة

الموضوع	التغلب على الإحباط والخذلان عند الفشل
هدف الجلسة	مساعدة المسترشدات على التعامل الإيجابي مع الفشل وتعلم استراتيجيات لتجاوز الإحباط وتحويله الى دافع للتحسين.
الأهداف السلوكية	- أن تتعرف المسترشدات أن الإحباط استجابة طبيعية للفشل - أن تتعرف المسترشدات التمييز بين التفكير السلبي والايجابي بعد الفشل - أن تتعرف المسترشدات كيفية التغلب على الاحباط
الغيات	المناقشة- طرح الأسئلة- إعادة البناء المعرفي- التفكير البديل- لعب الدور - الاستبصار الذاتي
النشاطات	- الترحيب بالمسترشدات وتقديم الشكر على حسن الالتزام بالحضور للجلسات في المكان والزمان المحدد، ومتابعة التدريب البيتي للجلسة السابقة ومناقشته - تقديم موضوع الجلسة (التغلب على الإحباط والخذلان عند الفشل) - توجه المرشدة الأسئلة الآتية: - ما هو الإحباط؟ ومتى يحدث؟ - هل فشلت في شيء شعرت بعده بالإحباط؟ كيف تصرفتي؟ - ما هو الشعور الذي ينتابك عند الفشل؟ - ما هي الأفكار التي تقولينها لنفسك عند الفشل؟ - مناقشة استجابات المسترشدات ومشاركة خبراتهم - توضيح الفرق بين التفكير السلبي والتفكير الإيجابي الواقعي وكتابة بعض الأفكار السلبية واستبدالها بأخرى واقعية - لعب الدور لطالبة تعرضت لموقف فشل وتشعر بالإحباط، وأخرى واجهت الموقف بإيجابية - مسترشرة تمثل التفكير السلبي: أنا فاشلة، لا أستطيع النجاح. -مسترشرة تمثل التفكير الإيجابي الواقعي: لم أوفق هذه المرة، سأجرب بطريقة أخرى مختلفة - توضيح اثر الإحباط على الدافعية والتحصيل الدراسي.
التقويم البنائي	- تلخيص محتوى الجلسة، ثم توجيه الأسئلة الآتية: - ما هو الإحباط؟ - كيف تتعاملين مع مواقف الفشل؟
التدريب البيتي	تطلب المرشدة من كل مسترشرة أن تكتب عن موقف فشل تعرضت له وكيف تجاوزهته بطريقة ايجابية

الجلسة الثامنة

مدة الجلسة (45) دقيقة

الموضوع	التواضع الأكاديمي
هدف الجلسة	تعزيز قيمة التواضع الأكاديمي لدى المسترشدين، ومساعدتهم على إدراك أثر التواضع في النجاح الحقيقي والعلاقات الدراسية
الأهداف السلوكية	- أن تتعرف المسترشدة مفهوم التواضع الأكاديمي - أن تتعرف المسترشدة التمييز بين الثقة بالنفس والتكبر الدراسي
الفنيات	المناقشة- طرح الأسئلة- إعادة البناء المعرفي- النمذجة
النشاطات	- الترحيب بالمسترشدين وتقديم الشكر على حسن الالتزام بالحضور للجلسات في المكان والزمان المحدد، ومتابعة التدريب البيتي للجلسة السابقة ومناقشته - تقديم موضوع الجلسة (التواضع الأكاديمي) وكتابة المقولة (العلم يرفع بيوتا لا عماد لها، الكبر يهدم بيوت العز والكرم) وتوضيح مفهوم المقولة. - توجه المرشدة الأسئلة الآتية: - ما الفرق بين الفخر بالنجاح والتكبر به؟ - ما الفرق بين الثقة بالنفس والتكبر الدراسي؟ - توضح مفهوم التواضع الأكاديمي هو احترام الذات دون التقليل من الآخرين، والاعتراف بالخطأ، وتقدير جهود الزملاء والمعلمين. - كتابة أمثلة عن بعض السلوكيات التي تعكس التواضع - الاعتراف بالحاجة الى مساعدة - عدم التفاخر أمام من لم ينجح - مشاركة المعلومة دون استعلاء - توضيح الفرق بين التواضع الأكاديمي والتعالي الدراسي أو التكبر، والفرق بين الثقة بالنفس والغرور
التقويم البنائي	- تلخيص محتوى الجلسة، ثم توجيه الأسئلة الآتية: - ما معنى التواضع الأكاديمي؟ - ما الفرق بين الثقة بالنفس والتكبر الدراسي
التدريب البيتي	تطلب المرشدة من كل مسترشدة أن تكتب ثلاثة سلوكيات تعكس التواضع الأكاديمي

الجلسة التاسعة

مدة الجلسة (45) دقيقة

الموضوع	التقييم الواقعي للأحداث
هدف الجلسة	مساعدة المسترشدات على التقييم الواقعي للمواقف والأحداث
الأهداف السلوكية	- أن تتعرف المسترشدة على الأفكار غير الواقعية التي تصاحب الأحداث - أن تتعرف المسترشدة كيفية التمييز بين التفكير الواقعي والتفكير غير الواقعي في تفسير الأحداث - أن تتعرف المسترشدة كيفية تعديل الأفكار غير الواقعية واستبدالها بأفكار واقعية
الغيات	المناقشة- طرح الأسئلة- إعادة البناء المعرفي- العصف الذهني- لعب الدور
النشاطات	- الترحيب بالمسترشدات وتقديم الشكر على حسن الالتزام بالحضور للجلسات في المكان والزمان المحدد، ومتابعة التدريب البيتي للجلسة السابقة ومناقشته - تقديم موضوع الجلسة (التقييم الواقعي للأحداث) وتوضيح كيف نفسر المواقف والأحداث في حياتنا توجه المرشدة السؤال الآتي: - هل نفسرين الأحداث والمواقف بشكل دقيق أم تتأثرين بمشاعرك السلبية؟ - مناقشة استجابات المسترشدات وأفكارهن وطرح مثال لو رسبت في امتحان، ما الفكرة التي تقولينها لنفسك (أنا فاشلة ولن انجح أبدا) واطلب من المسترشدات - تحديد الحدث - اكتشاف الفكرة السلبية أو غير الواقعية المصاحبة للحدث - تحليلها والتساؤل هل هي منطقية - البحث عن تفسير واقعي بديل مثل رسبت لأنني لم ادرس كفاية، سوف استعد بشكل أفضل في الامتحان القادم - مراقبة المشاعر بعد تعديل الفكرة - نشاط عصف ذهني تطرح المرشدة أمثلة ومواقف مثل (رفضت صديقة مساعدتك)، (ملاحظات من المدرسة)، (انخفاض درجاتك) واطلب من المسترشدات كتابة أفكارهن الأولية عن هذه المواقف - تمثيل موقف يومي يفسر بطريقة سلبية أو غير واقعية، ثم يعاد تمثيله بعد تعديل الفكرة
التقويم البنائي	- تلخيص محتوى الجلسة، ثم توجيه الأسئلة الآتية: - هل يتأثر تفسيرنا للأحداث بمشاعرنا السلبية؟ - هل يتغير شعورك بعد تعديل الفكرة السلبية أو غير الواقعية
التدريب البيتي	تطلب المرشدة من كل مسترشدة أن تكتب بعض الأفكار التي تعلمت أن تعيد تقييمها

الجلسة العاشرة

مدة الجلسة (45) دقيقة

الموضوع	إنهاء البرنامج الإرشادي
هدف الجلسة	تهيئة المسترشدات لإنهاء البرنامج الإرشادي
الأهداف السلوكية	- أن تراجع المرشدة بشكل مختصر مع المسترشدات ما تم تعلمه من الجلسات الإرشادية - أن تشجع المسترشدات على طرح آرائهن وتقديم النقد البناء للبرنامج الإرشادي
الغنيات	المناقشة
النشاطات	- الترحيب بالمسترشدات وتقديم الشكر على حسن الالتزام بالحضور للجلسات في المكان والزمان المحدد، ومتابعة التدريب البيئي للجلسة السابقة ومناقشته - إعلام المسترشدات إن هذه الجلسة الأخيرة من البرنامج الإرشادي - حث المسترشدات على تطبيق ما تم تدريب عليه في الجلسات
التقويم البنائي	- تقديم استمارة لتقييم جلسات البرنامج الإرشادي - تحديد موعد الاختبار البعدي لتطبيق مقياس الاستحقاق الأكاديمي

الوسائل الإحصائية: استعملت الباحثة عدد من الأساليب الإحصائية في تحليل البيانات بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية (SPSS) ومن هذه الوسائل معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة الفاكرونباخ، واختبار ولكوكسن، مان وتني.

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

لتحقيق هدف البحث التعرف على أثر الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الاستحقاق الأكاديمي النرجسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، تم التحقق من صحة الفرضية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي.

ولغرض اختبار صحة الفرضية استعملت الباحثة اختبار ولكوكسن لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، بلغت قيمة ولكوكسن (صفر) وهي أقل من الجدولية البالغة (8) وهي دالة عند مستوى دلالة (0,05)، لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة والتي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده ولصالح الاختبار البعدي، الجدول (8).

جدول (8) القيم الإحصائية لاختبار ولكوكسن لمتوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي

المجموعة	الاختبار	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة ولكوكسن		مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	القبلي	10	105	10,5	صفر	8	دالة إحصائية
	البعدي	10	صفر	صفر			

وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تأثير الأنشطة والفعاليات المستعملة في البرنامج الإرشادي، وإن البرنامج الإرشادي وما يتضمنه من فنيات ونشاطات متنوعة يمثل خبرة جديدة تمر بها طالبات المرحلة المتوسطة، ودورها الفاعل في تحقيق بعض حاجاتهن للمعلومات والمتعلقة بمواضيع الجلسات التي تم تناولها وتفسير معلومات أخرى، مما كان لها الأثر الفاعل في خفض الاستحقاق الأكاديمي النرجسي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة كدراسة (الضبع، 2018)، ودراسة (العتيبي، 2019)، ودراسة (الزهراني، 2021)، ودراسة (خليل، 2022) فعالية البرامج الإرشادية في خفض الاستحقاق الأكاديمي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي.

ولغرض اختبار صحة الفرضية استعملت الباحثة اختبار ولكوكسن لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، إذ بلغت قيمة ولكوكسن المحسوبة (17) وهي أكبر من الجدولية (8) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05)، لذا تقبل الفرضية الصفرية إذ لا توجد فروق بين رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي، الجدول (9).

جدول (9) القيم الإحصائية لاختبار ولكوكسن لمتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة

في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي

المجموعة	الاختبار	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة ولكوكسن		مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	القبلي	10	19	2,37	17	8	غير دالة
	البعدي	10	17	2,13			إحصائياً

وتشير هذه النتيجة إلى إن قيمة ولكوكسن المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية الأمر الذي يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة وهذا منطقي؛ لان المجموعة الضابطة لم تخضع للمتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي، حيث تم قبول الفرضية الصفرية لأنه لم تظهر فروق بين درجات الاختبار القبلي والبعدي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات الدلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي.

ولغرض اختبار صحة الفرضية استعملت الباحثة اختبار مان وتني (Mann – Whitney U)، لمعرفة دلالة الفروق في مقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي في الاختبار البعدي بين (المجموعة التجريبية والضابطة)، حيث بلغت قيمة مان وتني المحسوبة (صفر) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (23) عند مستوى دلالة (0,05) وهي دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية الجدول (10).

جدول (10) نتائج اختبار مان – وتني بين درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة)

في الاختبار البعدي على مقياس الاستحقاق الأكاديمي النرجسي

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان وتني U		مستوى الدلالة 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	10	155	15,50	صفر	23	دالة إحصائياً
الضابطة	10	55	5,50			

وتشير النتيجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية، وبذلك فان المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج الإرشادي، قد أسهم في خفض الاستحقاق الأكاديمي النرجسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وتعزو الباحثة السبب

في هذه النتيجة إلى استعمال فنيات وأنشطة أسهمت بشكل فعال في مساعدة الطالبات في حين لم يحصل تحسن على طالبات المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج.

الاستنتاجات: في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن أن تستنتج الباحثة ما يأتي:

- 1- يوجد تأثير لأسلوب الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الاستحقاق الأكاديمي النرجسي.
- 2- إن أسلوب الإرشاد الجماعي المستخدم في البرنامج اثبت فعاليته في خفض الاستحقاق الأكاديمي النرجسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- 3- إن للعلاقة الإرشادية دوراً فاعلاً ومهماً بين الباحثة وأفراد المجموعة الإرشادية التي يسودها التقبل والتفاعل والاحترام المتبادل.

التوصيات: في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، توصي الباحثة بالاتي:

- 1- مساهمة وزارة التربية في تدريب المرشدات والمرشدين التربويين على استعمال أساليب الإرشاد لتوعية طلبة المرحلة المتوسطة بالاستحقاق الأكاديمي.
 - الإفادة من البرنامج الذي أعدته الباحثة لخفض الاستحقاق الأكاديمي لدى الطالبات من قبل المرشدين التربويين العاملين في المدارس المتوسطة والإعدادية.
 - إقامة ندوات وورش عمل للطلبة وأولياء الأمور حول الاستحقاق الأكاديمي وآثاره النفسية.
- المقترحات:** استكمالاً للجوانب المتعلقة بهذا البحث تقدم الباحثة المقترحات الآتية:
- 1- بناء برنامج إرشادي لمعالجة مشكلات أو متغيرات أخرى.
 - 2- القيام ببرنامج إرشادي لخفض التمر المدرسي.

المصادر

- إبراهيم, عبد الستار (2003): العلاج النفسي - الأسس النظرية وتطبيقاتها, دار القلم, الكويت.
- أبو أسعد , احمد عبد اللطيف (2014): تعديل السلوك الإنساني النظرية والتطبيق, ط4 , دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان, الأردن.
- بانديرا, البرت (2001), نظرية التعلم الاجتماعي, ترجمة كمال دسوقي, دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع, القاهرة.
- بيك, ارون (2011), العلاج المعرفي: الأسس النظرية والتطبيقية, ترجمة عبد الستار إبراهيم, مكتبة الانجلو المصرية, القاهرة.

جابر, نصر الدين, بومجان, نادية (2013): الاتجاهات الرائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي, مجلة علوم الإنسان والمجتمع, 2 (2), ص 205-234.

الحفني, عبد المنعم (1991): موسوعة التحليل النفسي, مكتبة مدبولي, القاهرة, مصر.

خليل, محمد أحمد (2022): فعالية برنامج إرشادي تكاملي في تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الاستحقاق الأكاديمي المرتفع, مجلة كلية التربية, جامعة أسوان, العدد (38), ص 354-411.

الزهراني: احمد (2021): فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في خفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية, مجلة العلوم التربوية, 34 (2), ص 134-157.

الضبع, فتحي عبد الرحمن (2018): فعالية برنامج إرشادي في تنمية التواضع لخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة, المجلة العلمية لكلية التربية, جامعة أسيوط, المجلد (34), العدد (10).

الضبع, فتحي عبد الرحمن (2020): الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية, المجلة التربوية, العدد (77), ص 1-36.

عبد الخالق, أحمد محمد (2010), الشخصية بين الصحة والمرض, دار القلم, الكويت.

عبد الرحمن, سعد جلال (2014), علم النفس المرضي, دار المسيرة, عمان.

عبد الرحمن, محمد السيد (2018), العلاج المعرفي السلوكي: النظرية والتطبيق, دار الفكر العربي, القاهرة.

عبد العظيم, حمدي عبدالله (2013): مهارات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي, مكتبة أولاد الشيخ, الجيزة , مصر .

العتيبي, (2019): فعالية برنامج معرفي سلوكي في تعديل الأفكار غير المنطقية المرتبطة بالاستحقاق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة, مجلة دراسات نفسية وتربوية, (11), ص 90-112.

علام, منتصر (2012): الإرشاد النفسي العقلاني الانفعالي السلوكي, ط1, المكتب الجامعي الحديث.

القرة غولي, حسن احمد, (2018): البرامج الإرشادية الأساليب والفنيات, ط1, دار غيداء للنشر والتوزيع, الأردن.

قطامي, يوسف (2013), نظريات التعلم والتعليم, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان.

كوري, كريلا, (2011): النظرية والتطبيق في الارشاد والعلاج النفسي, ط1, دار الفكر.

محمود, سهير (2010): الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة, ط1, القاهرة, دار الفكر العربي.

مشاقبة, محمد احمد, (2015): مبادئ الإرشاد النفسي للمرشدين والأخصائيين النفسيين, ط2, دار المناهج, الأردن.

وزارة التربية (2011), نظام المدارس الثانوية, قانون 22, مجلة الوثائق العراقية, دار الكتب والوثائق, بغداد, العراق.

- Beck Judith, S. (1995). *Cognitive therapy: basics and beyond*. New York.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: International Universities Press.
- Borders, I.D, & Sandra M. Drury, (1992): Comprehensive School Counseling Programs. Is view for policy? Makers and practitioners, *Journal of Counseling and Development* Vol. 70, No. 4.
- Brant, K. K., & Castro, S. L. (2019). You can't ignore millennials: Needed changes and a new way forward in entitlement research. *Human Resource Management Journal*, 29(4), 527-538.
- Carollo, T. (2020). Measuring the impact of academic entitlement in first-year college students.
- Chowning, K., & Campbell, N. J. (2009). Development and validation of a measure of academic entitlement: Individual differences in students' externalized responsibility and entitled expectations. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 982.
- Corey, G. (2017). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy* (10th ed.). Boston: Cengage Learning.
- David D, Lynn SJ, Ellis A., (2010): *Rational and Irrational Beliefs. Research, Theory, and Clinical Practice*. New York, Oxford University.
- Ellis, A. (1994). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: Birch Lane Press
- Ellis, A. E. (2001). *Rational emotive behavior therapy: Overcoming destructive beliefs, feelings, and behaviors*.
- Greenberger, E., Lessard, J., Chen, C., & Farruggia, S. P. (2008). Self-entitled college students: Contributions of personality, parenting, and motivational factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(10), 1193-1204.
- Julie, O. (2003). *Cognitive behavioral therapy inner north Brisbane mental health Service, Royal Brisbane- hospital*.
- Lessard, J., Greenberger, E., Chen, C., & Farruggia, S. (2011). Are youths' feelings of entitlement always "bad"? Evidence for a distinction between exploitive and non-exploitive dimensions of entitlement. *Journal of adolescence*, 34(3), 521-529.

الفهم العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة والاعدادية - دراسة مقارنة

م. عقيل كريم علي شلال

المديرية العامة لتربية صلاح الدين / قسم تربية بلد

akeil9922@gmail.com

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2026/2/1	2026/3/3

ملخص البحث :

استهدف البحث التعرف الى الفهم العاطفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة والاعدادية والفروق بين الطلاب والطالبات في الفهم العاطفي. في مديرية تربية صلاح الدين، تألفت عينة البحث من (100) طالب وطالبة، وبواقع (50) طالب و(50) طالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية. ومن اجل تحقيق اهداف البحث فان الامر يتطلب توافر مقياس لقياس الفهم العاطفي، قام الباحث ببناء مقياس للفهم العاطفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية وفق التعريف المنظر للفهم العاطفي (روجرز، 1951) تألف المقياس من (25) فقره وضع خمسة بدائل للإجابة أمام كل فقره من فقرات المقياس وهي : (اتفق تماماً، اتفق، اتفق الى حد ما، لا اتفق، لا اتفق تماماً) إذ أعطي التدرج الخماسي في تقدير الإجابة (1، 2، 3، 4، 5). يتم تصحيح المقياس بإعطاء درجة واحدة وفقاً لتأشير المستجيب على مقياس، وبعد استخراج الصدق الظاهري والثبات، طُبّق المقياس على افراد العينة. وللوصول الى نتائج البحث استعمل الباحث عن طريق الحقيبة الاحصائية (SPSS)، وقد استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس واستخراج اهداف البحث ومعامل ارتباط بيرسون لاستخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ومعامل الثبات للمقياس. معادلة الفاكرونباخ لاستخراج ثبات المقياسين بطريقة الاتساق الداخلي والاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين للتعرف الى الفهم العاطفي. وظهرت نتائج البحث ان افراد عينة البحث يمتلكون فهم عاطفي، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الفهم العاطفي وفقاً لمتغير الجنس، وليس هناك فروق ذات دلالة احصائية في الفهم العاطفي وفقاً لمتغير المرحلتين. وفي ضوء النتائج قدم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات للبحث.

الكلمات المفتاحية: الفهم العاطفي - المرحلة المتوسطة والاعدادية

Emotional understanding among middle and high school students – a comparative study

Lecturer. Aqeel Karim Ali Shalal

General Directorate of Education in Salah al-Din
Balad Education Department

Abstract :

This study aimed to identify the level of emotional understanding among middle and high school students and to explore differences between male and female students in emotional understanding within the Salah al-Din Education Directorate. The research sample consisted of 100 students (50 male and 50 female), selected randomly. To achieve the study's objectives, a scale for measuring emotional understanding was required. The researcher constructed a scale for emotional understanding among preparatory school students based on the theoretical definition of emotional understanding (Rogers, 1951). The scale consisted of 25 items, each with five response options (Strongly Agree, Agree, Somewhat Agree, Disagree, Strongly Disagree), scored on a five-point scale (5, 4, 3, 2, 1). After establishing face validity and reliability, the scale was administered to the sample. The researcher used SPSS for statistical analysis, employing the independent samples T-test to determine the item discriminatory power and to achieve the study's objectives, Pearson's correlation coefficient to assess item-total correlations, and Cronbach's alpha to determine the scale's internal consistency reliability. One-sample and two-sample T-tests were used to assess the level of emotional understanding. The results showed that the sample possessed emotional understanding. No statistically significant differences were found in emotional understanding according to gender or educational level (middle vs. high school). Based on these findings, the researcher presented a number of recommendations and suggestions for future research.

Keywords: Emotional Understanding, Middle School, High School.

مشكلة البحث :

تعد مشكلة الفهم العاطفي من المشكلات التي تؤثر تأثيراً سلباً على الجانب العقلي والاجتماعي والنفسي للطلاب في مرحلة المراهقة، اذا تؤثر هذه المشكلة في حياته وسلوكه مع الآخرين، كما يؤثر الفهم العاطفي في تكوين الشخصية والسلوك والصحة النفسية له، ويؤثر في حياته الاجتماعية، وربما تسبب له الاضطرابات النفسية المختلفة اللاسوية. (النوري، ١٩٩٨ : ١) ؛ بسبب تعقيد الحياة المتزايد، وتنامي متطلباتها، وتوسع دائرة العلاقات الاجتماعية، أصبح ذلك يُلقى على عاتق الطالب المزيد من المسؤوليات والالتزامات في حياته اليومية تجاه الآخرين الذين يشاركونه بيئته الاجتماعية، وهذا يستدعي منه أن يكون قادراً على الاحساس بتلك المشاعر، سواء كانت مليئة بالفرح أو الحزن، مع تفهم معانيها ومشاركتها على الصعيدين العاطفي والفكري. (الجاف، 1992: 16) وعلى الرغم من نجاح معظم المراهقين في التغلب على هذه التحديات، إلا أن فترة المراهقة هي فترة تزداد فيها مخاطر الإصابة باضطرابات الصحة العقلية المختلفة، بما في ذلك اضطرابات المزاج (Arnett, J. J. 1999:317-326).

كما إن احتمال ظهور حالات عاطفية تشير إلى اضطراب نفسي تحتاج إلى الارشاد النفسي، في حين أن البعض الآخر يمكن أن يمثل تجارب طبيعية مميزة للمراهق النامي، يجعل فهم التطور العاطفي خلال هذه الفترة ضروريا بشكل خاص ان العواطف ظاهرة متعددة الأوجه تتطوي على تغييرات في الخبرة الذاتية والسلوك وعلم وظائف الأعضاء (Gross, 2014 387-401)

وقد اشارة دراسة (Larson et al,1994) والتي تطرقت الى المقارنة بين التردد العاطفي للمراهقين وتكرار البالغين عن وجود نمط ثابت مقارنة بعينة البالغين (الذين تتراوح أعمارهم بين 19 و65 عاماً) ؛ إذ اشارت النتائج ان المراهقين في الصفوف من التاسع إلى الثاني عشر يعانون من مشاعر سلبية عالية الكثافة (Larson et al,1994,22) قد لا توفر التنشئة الاجتماعية خطا مناسباً لتعليم التواصل العاطفي، فقد يكون هذا التواصل صحيحاً في بعض الأحيان وخاطئاً في أحيان أخرى، وتشمل الدائرة الكاملة للتواصل القدرة على التعبير عن الرسائل بوضوح والقدرة على فهم رسائل الآخرين بشكل صحيح (سلامة، 2007: 199)، وقد يميل المراهقون إلى الوقوع في الحب من أول نظرة، معتقدين أن هذا هو الحب الحقيقي، ولكنهم في الواقع يفتقرون إلى النضج العاطفي والتوازن العاطفي، وغالباً ما تقش الزيجات التي تتم في سن مبكرة لأنها لا تقوم على أساس من النضج العاطفي ولا تستند إلى منطق سليم. (عيسوي، 1991: 257)

كما أن المراهقين في هذه المرحلة الدراسية يتميزون بالتقلبات والتغيرات السريعة في انفعالاتهم، حيث يغضبون ويثورون لأسباب تافهة، وترجع معظم انفعالات المراهق إلى شعوره بأنه أصبح إنساناً كامل الأهلية، بالإضافة إلى تعرضه للعديد من الصراعات النفسية الأخرى، كما أن الناس من حوله لا يزالون يعاملونه كطفل. (عيسوي، 2005: 122)

وقد تطرقت دراسة (الصالح، ٢٠٠٥) إن العاطفة لا تؤثر في النمو الذهني والنفسي فحسب، وإنما تترك أثراً في التكيف والتوافق الاجتماعي للطالب، وأن من الصعب أن يصبح الفرد راشداً ومتكيفاً في المستقبل (الصالح، ٢٠٠٥: ٢٨).

وايضا هناك دراسات اخرى تؤكد على ان التجارب العاطفية لطلاب المدارس الثانوية هي الاكثر واعلى مستوى من عدم الاستقرار العاطفي الإيجابي والسلبي مقارنة بالبالغين. Maciejewski et al,Neumann, 2015: (1908-1921)

فان دراسة متغير الفهم العاطفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة و الاعدادية يعد امرا ضروريا للغاية وذلك لتحديد كيفية التعامل مع اهم المشكلات التي تمر بها هذه الفئة ؛ إذ يعد التعامل مع هذه المشكلات تشخيص يساعد المرشد النفسي على توظيف الاساليب الارشادية في تعديل سلوكيات الطلبة الغير مرغوبة، ومن خلال عمل الباحث كمرشد نفسي في المدرسة وتعامله مع الطلبة بشكل مباشر وجد ان هناك ضعف في الفهم العاطفي لديهم، مما دفع الباحث للقيام بهذا البحث على طلبة المرحلة المتوسطة والاعدادية كدراسة مقارنة، من هنا تكمن مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن السؤال الاتي: هل هناك فهم عاطفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة والاعدادية؟

• أهمية البحث :

تُعد الأسرة الركيزة الأساسية في تأمين الرعاية الصحية والتحصين الوقائي لضمان السلامة البدنية والنمو السليم، بالتوازي مع دورها الجوهرى في تلبية الاحتياجات السيكولوجية المتمثلة في تحقيق الأمن، والانتماء، والمودة، فضلاً عن تعزيز القدرة على التعبير عن الذات، وهي مقومات تشكل بمجملها مرتكزات التوازن النفسي وبناء شخصية متماسكة، مما يستوجب تهيئة بيئة قائمة على الفهم العاطفي الإيجابي لضمان الإشباع المتكامل لهذه الاحتياجات. (أبو جمعة، ٢٠١٠: 4)

لذلك تكون الأسرة هي الخلية الأساسية في عملية التنشئة الاجتماعية فهي من المؤسسات الاجتماعية الرئيسية القادرة على التكيف مع التحولات باعتبارها المكان الأول الذي تتبلور فيه ملامح الفرد وشخصيته، وللأسرة وظائف متعددة تسهم في عملية تنشئة الفرد يشارك فيها الوالدان بالدرجة الأساسية، وفقاً لتوزيع الأدوار داخل الأسرة والمجتمع على حد سواء؛ إذ تعد الأم أداة الاتصال الإنسانية في تعليم وتشكيل الفهم العاطفي لدى الأبناء. (نصار، ١٩٩٣: ٢١)

لذلك تمثل العاطفة شكلاً من أشكال العلاقة بين الآباء والأبناء، وتختلف الآثار المترتبة عليها باختلاف درجاته، فمثلاً ظهور الصراعات النفسية والاضطراب لدى الفرد يؤدي إلى الإحساس بانعدام التوازن، والطمأنينة التي بداخله نظراً لاضطراب العلاقة القائمة مع الوالدين مما يؤثر على اضطراب هويته الجنسية. (أشول، 1984: 418)

وتعتبر المدارس المتوسطة والإعدادية أماكن تكثر فيها المواقف التي تؤثر على الفهم العاطفي، إذ تؤدي إلى قيام بعض الطلبة بممارسات غير مقبولة اتجاه الآخرين ولأسباب متعددة منها: المنافسة مع الاقران والقيود التي يفرضها النظام المدرسي له، فإن طلبة المرحلة المتوسطة والإعدادية). (القاضي، ١٩٨١: ٢٥) وقد وجد أن الفهم العاطفي السلبي لا يؤثر على النمو النفسي والذهني فحسب وإنما يترك آثاراً على التكيف والتوافق الاجتماعي للمراهق. (Flak, 1983: 455).

وتوصلت دراسة Rivers, S. E., et al. (2012) تؤكد دراسة أن الفهم العاطفي ركيزة أساسية للنجاح الدراسي؛ فالطلاب الذين حققوا نتائج مرتفعة في هذا الجانب تميزوا بسلوك اجتماعي منضبط وتفوق علمي ملموس، مما يعزز قدرتهم على التكيف مع البيئة التعليمية". (Rivers, S. E., et al. 2012, 117-130)

وإن أهمية ظروف البيئة الاجتماعية في نمو الفرد ودور الفرص التي توفرها الأسرة والبيئة المباشرة خاصة خلال السنوات من الحياة على نمو الفرد العاطفي والاجتماعي والفكري هي حقائق لا يمكن إنكارها ويعد الفهم العاطفي عنصر سلوكي مهم للأفراد لبدء التفاعل الإيجابي مع الآخرين والحفاظ عليه. (Gormley et.al, 2011, 2109-2095).

"تشير معظم الدراسات الطولية إلى أن شدة الانفعالات الإيجابية تتخذ منحى تنازلياً خلال مرحلة المراهقة، إذ يبدأ هذا التراجع بشكل واضح في بداية مرحلة المراهقة المبكرة، ويستقر لاحقاً عند مستوى نسبي أو ما يُعرف

ب "التسطيح العاطفي" خلال السنوات الدراسية الثانوية. وتُظهر المؤشرات النمائية أن الإناث، بشكل خاص، يعبرن عن مشاعر إيجابية وسعادة بمستوى أعلى مقارنة بأقرانهن الذكور، وذلك رغم الانخفاض العام في الشدة العاطفية (Barber, B. L., Jacobson, et al:1998 23- 36)

وأشارت الأدبيات إلى أن الأبعاد الفرعية للعلاقات بين الوالدين تنبأت بشكل كبير بالفهم العاطفي للأفراد ومهارات تنظيم العاطفة، بناءً على هذه النتيجة، يمكن القول أن العلاقة بين الوالدين والابناء هي عامل مهم لفهم ابنائهم و تنظيم عواطفهم ؛ إذ يتعلم الافراد كيفية فهم عواطفهم وتنظيمها مع والديهم، ويميل الابناء إلى استخدام الاستراتيجيات التي يستخدمها والدهم، إذا كان الوالد معتدلاً وحنوناً وصادقاً في علاقته مع الابناء، فإنه يحل مواقف التواصل ويستخدم استراتيجيات نشطة في التعامل مع المشاعر السلبية التي يمر بها Ari, M. & (Yaban,et al, 2016:125-145) ،لذلك توصلت دراسة (Extremera & Rey, 2016) أن قدرة الفرد على فهم وتحليل المشاعر (الفهم العاطفي) ترتبط ارتباطاً وثيقاً بارتفاع مستوى تقدير الذات والرضا عن الحياة، لذلك أوصت بضرورة إدراج برامج الذكاء العاطفي في المناهج التعليمية لتعزيز الصحة النفسية لدى طلاب هذه المراحل . (Extremera & Rey, 2016, 182)

من خلال ما تم تقديمه تكمن اهمية البحث الحالي في معرفة الفهم العاطفي لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة و الاعدادية، بالاتي :

1. تزايد الاهتمام بدراسة موضوع الفهم العاطفي كونه يعد أحد مفاهيم الصحة النفسية .
2. تشخيص مستوى الفهم العاطفي يمثل الركيزة الأساسية في تقييم البناء النفسي للطلبة في المرحلتين المتوسطة والإعدادية.
3. تزويد المرشدين التربويين في المدارس المتوسطة والإعدادية بمقياس الفهم العاطفي المُعتمد لهذا الغرض، لتمكين المرشد من استخدامه كأداة قياس علمية في عملهم الإرشادي .

اهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف الى :

- الفهم العاطفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة والاعدادية.
- الفرق في الفهم العاطفي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث) لدى طلبة المرحلة المتوسطة والاعدادية.
- الفرق في الفهم العاطفي وفقاً لمتغير المرحلة (المتوسطة -الاعدادية) لدى الطلبة.

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على طلبة المرحلة المتوسطة والاعدادية في المدرس الثانوية التابعة الى قسم تربية بلد في المديرية العامة لتربية صلاح الدين للعام الدراسي (2025 – 2026) للدراسة الصباحية

• تحديد المصطلحات :

-الفهم العاطفي (Emotional understanding) يعرفه كل من :

-روجرز (Rogers, 1951)

هو فهم المعاني الداخلية والخبرات الذاتية للمسترشد فهماً حسّاساً ودقيقاً، وأن التعيّر عن هذا الفهم بأسلوب يمكنه من معرفة شخصه بشكل أوضح . (Rogers, 1951,p. 29-30)

- سيغموند فرويد:

أنها حالة عاطفية سواء كانت مؤلمة أو سارة أو دينية .سواءا بدت على شكل نبرة عامة تفصح كل نزوة عن نفسها ". (المسعودي نعيمة، 2015 : 18)

التعريف النظري : بما أن الباحث قد تبني وجهة نظر روجرز (1951) فان التعريف النظري للفهم العاطفي هو نفس تعريف المشار اليه اعلاه.

التعريف الاجرائي : الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على وفق المقياس الفهم العاطفي المستعمل في البحث الحالي .

• الاطار النظري :

لا تزال هناك الكثير من المفاهيم معرفية واجتماعية الأخرى، مثل الفهم العاطفي، لتحتاج إلى مزيد من البحث، نظراً لأهميته كعنصر أساسي في النمو الشخصي والاجتماعي .فالتوافق الجيد يعتمد بشكل كبير على قدرة الفرد على إدراك الاستجابات الانفعالية لدى الآخرين واختيار السلوك الذي يلقي قبولهم .لذلك، يُعتبر التعاطف عاملاً جوهرياً في تعزيز التوافق النفسي والاجتماعي، وكذلك في تشكيل السلوك الإنساني وتوجيهه. (هلال وأبو حمزة، 2018 : 2-6) .

المراهقة:

المراهقة بمعناها العام، هي المرحلة التي تصل الطفولة المتأخرة بالرشد، وهي بهذا المعنى تمتد عند البنات والبنين حتى تصل إلى اكتمال الرشد أي حتى يصل عمر الفرد إلى 21 سنة، وهكذا يدل معناها الخاص على ما يسميه العلماء بقبيل البلوغ، ويدل معناها العام على المرحلة كلها من بدئها إلى نهايتها؛ وكلمة المراهقة تفيد معنى الاقتراب أو الدنو من الحُلم، فالمراهق بهذا المعنى هو الفرد الذي يدنو من الحلم واكتمال النضج، وهكذا تصبح المراهقة بمعناها العلمي الصحيح هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد واكتمال النضج، فهي لهذا عملية بيولوجية حيوية عضوية في بدئها، وظاهرة اجتماعية في نهايتها (ابو اسعد، والخاتنة، 2011 : 331)

الفهم العاطفي ومرحلة المراهقة.

ان التغيرات الاجتماعية والبيولوجية الدراماتيكية التي تحدث خلال فترة المراهقة، تجعل فهم التطور العاطفي عبر هذه الفترة أمر حتمي، لذلك تشير الادبيات إلى أن التجربة العاطفية عبر مرحلة المراهقة ديناميكية تمامًا، وأنه لا يوجد نمط من التجربة العاطفية نموذجي لجميع المراهقين. بدلاً من ذلك، تساعد العوامل داخل وبين الأشخاص في توضيح كيف ومتى تختلف التجارب العاطفية بين المراهقين. بالمقارنة مع البالغين، يعاني المراهقون من مشاعر إيجابية وسلبية عالية الكثافة بشكل متكرر، وكثافة عاطفية أكبر، وعدم استقرار أكبر. تدعم هذه النتائج نظرية "العاصفة والتوتر" للمراهقة (Hall, G. S,1904:200)

وقد تكون هذه العاطفة المتزايدة تكيفية خلال فترة المراهقة، وتكون بمثابة إشارة اجتماعية للآخرين بأن المرء بحاجة إلى الدعم، في الواقع يستجيب أصدقاء المراهقين المقربين بشكل عام بشكل داعم للعروض العاطفية ويمكن للمشاعر المتكررة أو الشديدة في سياق الأقران أن تنقل معلومات حول الرغبة في وجود شريك حياة أو صديق محتمل. (Klimes-Dougan et al: 2014,200))

لذلك تعد مرحلة المراهقة والمتمثلة بالمتوسطة والاعدادية هي مرحلة حاسمة لتنمية الفهم العاطفي، وبناء وأنظمة القيم الخاصة بهم، والنقطة بالنفس والقدرات الاجتماعية. حدد الفهم العاطفي من قبل (et.al.2008, LaBounty) على أنه "فهم التعبيرات العاطفية والمشاعر الداخلية وسوابق وعواقب العواطف في الذات والآخرين" (LaBounty ,et.al.2008:758)، في هذه الفترة، يُظهر الفرد تطوراً ملحوظاً في إدراك وفهم المشاعر الأساسية مثل السعادة والحزن والغضب والخوف والكبرياء والعار والقلق (Kram, 2014: 160– 184)؛ إذ يشمل الفهم العاطفي فهم التعبيرات العاطفية في الوجه والجسدي وفهم أسباب مشاعر الآخرين، وفهم الأدلة العاطفية للآخرين فهم المشاعر المتعددة، و طرق استخدام التعبيرات العاطفية بشكل متعمد للتواصل مع الآخرين والتعبير عن المشاعر أو إخفاؤها ومعرفة طرق التعامل مع العواطف (Southam-Gerowa, M. A,2002:189)، ان للبيئة الاسرية لها تأثير كبير على تحصيل الأبناء في الفهم العاطفي خلال الطفولة المبكرة، لذلك يلعب الآباء دوراً رئيسياً للقائمين على رعايتهم بشكل خاص (Southam -Gerowa, M A,2002:189)، فإذا كان سلوك الوالدين معتدلاً وصادقاً و علاقات موثوقة مع أقرانهم وأفراد الأسرة والأفراد في المجتمع، فمن الممكن بالنسبة لهم القيام بعلاقات إيجابية مع ابنائهم، أما إذا كان الوالدان عدوانيين ومسيئين ومتضاربين العلاقات مع أقرانهم وأفراد الأسرة والأفراد في المجتمع، من الممكن ينعكس ذلك بالنسبة لهم أن يسلكوا العلاقات السلبية مع هؤلاء الابناء. وان العلاقة بين الوالدين والابناء في مرحلة المراهقة المبكرة لها آثار كبيرة على الرفاه العاطفي واستراتيجيات التعامل مع المشاكل ومهارات الاتصال المستقبلية لأبنائهم نتيجة لهذا التفاعل، يتعلم الابناء المهارات اللازمة للتعامل مع الآخرين والنجاح بشكل مختلف بين البيئات التي يعيش فيها الفرد، وان مرحلة المدرسة هي فترة التي يتم فيها اكتساب الفهم العاطفي، لذلك يلعب الوالدين دوراً مهماً في تحقيق الفهم العاطفي للابناء. (Dunsmore, et.al,2013:444)

- أنواع العاطفة : ان العواطف تقسم إلى نوعين هما :

- العواطف الحسية: هي الأحاسيس التي تمس الجسد خارجيا مثل : التعب و البرد والجوع والمرض وغيرها
 - العواطف النفسية: هي العواطف التي تكون أسبابها نفسية. مثل: الحب و البغض.
- وعندما تتبلور شخصية الفرد وينضج ولكي يشعر باستقلال التام وقد تكون فيها عاطفة اعتبار الذات، وهي العاطفة التي تحملنا على احترام النفس و التمسك بالكرامة وتماز الواجب لأنه يرضي ضميرنا (عويضة، 1996 : 142 - 144)

النظريات التي فسرة الفهم العاطفي :

1 -ايرك فروم : E. Fromm.تختلف نظريته للعاطفة عن نظرة فرويد تماما، فإذا كانت العاطفة عند فرويد ظاهرة جنسه، فإنها عند فروم ظاهرة إنسانية فالحب عنده ليس مجرد علاقة اتجاه شخص معين بل إنه اتجاه وتنظم يحدد ارتباط الفرد بالعالم ككل.

واشار فروم بقوله : إنني إذا أحببت إنسانا فسوف أحب كل إنسان بل سأحب العالم بأسره وأحب الحياة لأن الحب الحقيقي هو تعبير عن الإخصاب والإثمار ويدل على العناية التامة و الاحترام والمسؤولية والمعرفة وهو ليس بالوجدان فقط الذي يتأثر بشخص ما ولكنه فرصة جادة لنمو سعادة الشخص المحبوب .ولخلص فروم في نظريته لتصوير الحب على أنه فن، فالمحب الناجح هو فنان ناجح(Fromm,1960,.200).

2-اريكسون: E. Erikson : تشكل مرحلة المراهقة عنده اريكسون نقطة تحول جوهريه في تطور الإدراك العاطفي لدى الفرد، إذ يتوقف نضجه الوجداني على القدره في التغلب على صراع "الهوية مقابل اضطراب الدور" لتمهيد الطريق نحو مرحلة الرشد المبكر. وفي هذا الإطار اتفق اريكسون مع فروم للتأكيد على أن امتلاك الفرد للقدرة على الحب وبناء الروابط العميقة تمثل الأداة الجوهرية التي تحميه من الوقوع في فخ الاغتراب أو المعاناة من مشاعر الوحدة والرفض الاجتماعي. (Holt , 1971 , 88)

3- نظرية كارل روجرز : Rogers :

يرى روجرز أن الفهم العاطفي يُستخدم كوسيلة لاستيعاب الجانب الذاتي لدى الآخرين، مما يساهم في تعزيز القدرة على فهمهم بشكل أعمق .فالعاطفة تمثل محاولة من الذات لإدراك التجارب الإيجابية والسلبية التي قد تبقى مبهمه داخل نفس الشخص الآخر .وما يجعل العاطفة ذات قيمة هو مدى دقتها في تفسير مشاعر الآخرين، وهو ما يعتمد على توظيف الخيال بالشكل الذي يعزز العلاقة ويعكس تقدير فهم المتبادل. (Rogers, 1957: 94).

ويتفق روجرز مع تفسير النظرية السلوكية للعاطفه عندما يؤكد على فهم الشخص الآخر، ولكنه يضيف استخدام الخيال كمصدر لعملية الفهم من خلال الاطار العام يعتبر هو الاساس للتعبير عن المشاعر الفرد . Thompson, (R. A. 1994:25-52)؛ تمثل القدرة على التعاطف مع الآخرين إحدى السمات الرئيسية لشخصية الطبيب

النفسي الممارس. ويرى كارل روجرز أن ممارسة مهنة الطب النفسي تصبح شبه مستحيلة دون امتلاك هذه الصفة، ويُعرّف التعاطف على أنه عنصر جوهري في العلاقة العلاجية بين المعالج والمريض، إضافة إلى كونه شرطاً أساسياً لتحفيز التغيرات الشخصية لدى المسترشد، يعتبر روجرز أن التعاطف هو ظاهرة معقدة تشمل الوعي بتجارب الفرد ومبادئه ودوره في الحياة. ومع ذلك، يجب الأخذ في الاعتبار أن التعاطف لا يقتصر على إدراك المشاعر الإنسانية بشكل سطحي، بل يتطلب القدرة على تخلي حدود الموقف، والنظر إليه من زاوية جديدة (Southam-Gerowa, M A, 2002:100) التعاطف غالباً ما يُعتبر حالة ذهنية تحمل في طياتها القدرة على جلب الفرح والإيجابية إلى حياة الإنسان. تظهر الحاجة إلى الحب والتعاطف العاطفي بوضوح خلال سنوات المراهقة المبكرة، حيث يكون الأفراد في أمس الحاجة إلى الشعور بالاحترام والتقدير غير المشروط من الوالدين في هذه المرحلة، إذ يمنح الوالدان تقديراً مطلقاً دون شروط، لكنها مرحلة مؤقتة و بمرور الوقت يصبح التقدير مشروطاً، فعندما يتصرف الفرد بشكل صحيح، يحظى بالاهتمام والتقدير، بينما مع السلوك الخاطئ قد يُقابل بالعقاب أو الإهمال نتيجة لذلك، يبدأ الفرد بتكوين معايير خاصة به بناءً على هذه الردود المكتسبة من بيئته، ومن خلال استيعاب معايير الوالدين للتقدير الإيجابي، يطور الفرد صورة ذاتية عن نفسه وفق تلك المعايير، وبالتالي ينظر إلى ذاته إما كشخص ذو قيمة أو يفتقر لهذه القيمة بحسب مدى تطابق سلوكه والمعايير التي نشأ عليه (Hall, G. S, 1904:270)

ويرى روجرز إن التعاطف هو إحدى صفات الفرد والذي يساعد على ما يصبح عليه قادر وتتضمن العاطفة أن تراه بعين وتحس بخبراته اتجاه عمله الذي يؤديه و يكون فيها متقبلاً مع رغبة في أن يعبر عن هذه المشاعر والاتجاهات بشكل كلمات وسلوك ويجب أن يكون صادقاً، ولا يقوم بتمثيل دور أو أداء غير واقعي وإنما يعيش العلاقة الإرشادية عن صدق وصاله. (السرhani، 2016: 26) وقد طبق روجرز مفاهيمه الأساسية كما « التعاطف والأصالة والصدق والتقبل » في العديد من مجالات السلوك الإنساني، فقد التزم بعمليات المجموعة (Group Processes) كوسيلة إيجابية لإحداث هذا التغيير الشخصي، كما وثق جداً بخصائص النمو لدى أعضاء المجموعات العلاجية، وقد تضمنت الميادين والمجالات الأخرى ومنها الإرشاد الزوجي، والتعليم والاتصال، وبصورة خاصة قام روجرز في أواخر أيامه بتطبيق مفاهيم « العلاج المتمركز حول الشخص »، للتعامل مع قضايا النزاعات الدولية والارتقاء بالسلام العالمي، وقد تطور العلاج المتمركز على الشخص وامتد ليشمل علم نفس الشخصية والعلاج النفسي، (علاء الدين، 2013 : 249)

وقد تم اعتماد البحث الحالي على نظرية كار روجرز كإطار مرجعي للبحث الحالي وذلك لتبني وجهة نظره واعتمادها في بناء مقياس الفهم العاطفي، وكما يرى الباحث نظرية روجرز استطاعة أن تعطي تفسيراً للفهم العاطفي من وجهة نظر الذات الشخصية والمتغيرات الاجتماعية المختلفة التي تؤثر عليها فتنتج وفقاً لذلك الذات الاجتماعية للفرد العاطفي .

منهجية البحث وإجراءاته

تضمن هذا الفصل منهج البحث والاجراءات التي اعتمدها عليها الباحث لتحقيق اهداف البحث ويتضمن تحديد مجتمع البحث واختيار عينة البحث واداة البحث الاجراءات العلمية المتبعة في بناء مقياس الفهم العاطف. كالآتي:

- منهج البحث: اعتمد الباحث المنهج الوصفي في البحث الحالي .
- اولاً : مجتمع البحث .

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والاعدادية في المدارس قسم تربية بلد والتابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين للعام الدراسي (2025 - 2026) . ووفقا لذلك فان مجتمع البحث المشمول طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة الاعدادية. (606) موزعين بحسب الجنس (407) طالب و(199) طالبة تم الحصول عليها من شعبة التخطيط الجدول الحالي (1) يوضح ذلك.

جدول(1) يوضح توزيع عينة المجتمع حسب المدارس

اسم المدرسة	المرحلة المتوسطة		المرحلة الاعدادية		المجموع
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
ثانوية الامام المختلطة	35	40	30	25	130
ثانوية المهيمن المختلطة	50	44	22	25	141
ثانوية عزيز بني سعد	40	35	20	30	125
متوسطة بغداد	60	-	-	-	60
متوسطة الرصافي للبنين	150	-	-	-	150
مجموع كلي					606

ثانيا : عينة البحث :

عينة البحث جزئية مسحوب من المجتمع الأصلي، وان عينة البحث يجب ان تكون محتفظة بجميع خصائص المجتمع الاصلي الذي سُحبت منه (عباس وآخرون، 2008: 221). لذا قام الباحث بسحب عينة عشوائية عنقودية من مجتمع البحث، وبذلك بلغ عدد افراد العينة (100) طلاب وطالبات، وبواقع (50) من الذكور، و(50) من الاناث، اُختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية . وجدول (2) وضح ذلك.

الجدول (2) عينة البحث

المجموع	الجنس		المديرية العامة لتربية صالح الدين قسم تربية بلد
	اناث	الذكور	
	50	50	

ثالثا : اداة البحث

لغرض تحقيق اهداف البحث قام الباحث ببناء مقياس الفهم العاطفي وفق نظرية (روجرز 1951) لدى طلاب المرحلة المتوسطة والاعدادية، وذلك لتعذر حصولهما على مقياس يناسب عينة البحث المتمثلة بطلاب المرحلة المتوسطة والاعدادية. كما مرّ بناء مقياس الفهم العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة والاعدادية بعدد من الخطوات وهي:

تم تحديد مفهوم المقياس (الفهم العاطفي) وفق التعريف النظري لنظرية كارل روجرز وهو (هو فهم المعاني الداخلية والخبرات الذاتية للمستترشد فهماً حساساً ودقيقاً، وأن التعبير عن هذا الفهم بأسلوب يمكنه من معرفة شخصه بشكل أوضح . (Rogers, 1951,p. 29-30) وكذلك بالاعتماد على الادبيات والدراسات السابقة.

- صياغة فقرات المقياس: بعد تحديد مفهوم الفهم العاطفي، صاغ الباحث فقرات المقياس وبواقع (25) فقرة و (5) بدائل هي: (اتفق، اتفق تماماً، اتفق الى حد ما، لا اتفق، لا اتفق تماماً) إذ تم إعطاء التدرج الخماسي لتقدير الإجابة ثم إعطاء الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) وبذلك يكون متوسط الفرضي للفقرات للمقياس هو (75) وأعلى درجة فيه (125) وأقل درجة (25).

- ولغرض التعرف على صلاحية فقرات مقياس الفهم العاطفي ومقياس الصدق الظاهري له، قام الباحث بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المختصين في مجال علم النفس والقياس والتقويم والإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي (ملحق 3)، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الاختبار، وفي ضوء ما قرره المحكمين تمّ تعديل بعض الفقرات، حيث اعتمدت نسبة 80% فأعلى من آراء المحكمين بوصفها نسبة موافقة على الفقرات، ليصبح المقياس المطبق لعينة التحليل الاحصائي يتكون من (25) فقرة.

الخصائص السايكومترية للمقياس :

- الصدق الظاهري :يعد الصدق الظاهري هو المظهر العام للمقياس، لذا تم عرض فقرات مقياس ما على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في المقياس ما وضعت لقياسه، فانه يعد صادقاً ظاهرياً فيما اذا حصلت الفقرة الواحدة على اكبر عدد من المحكمين الموافقين عليها (Eble,1972 :P.243) . لذا قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في الارشاد النفسي وعلم النفس والقياس التربوي، وقد

اعتمادا نسبة (80%) مما يعني دلالة على صدق الفقرات كونها نسبة مقبولة قياسا باستخراج الصدق الظاهري كما اشارت اليها عديد من البحوث السابقة . ووفقا لذلك فان جميع الفقرات قد حصلت على نسبة اكبر من او تساوي (80%) مما يعني ان جميع الفقرات حصلت على النسبة اللازمة لقبولها في قياس الفهم العاطفي، وبذلك بقت فقرات المقياس (25) فقرة كما هي في المقياس الاصلي .

التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الفهم العاطفي :

القوة التمييزية للفقرات:

ان هذا التحليل يمثل خطوة جوهرية في تطوير المقاييس النفسية، حيث يهدف إلى تحديد خصائصها السيكومترية (القياسية). فاختيار الفقرات ذات الخصائص الملائمة يساهم في بناء مقياس يتمتع بجودة وموثوقية قياسية عالية. (Ghiselli,1981:44). الفقرة الفعالة هي تلك التي تتميز بقدرتها على التفرقة بين الأفراد وقياس سمة محددة دون غيرها، بحسب ما ورد في دراسة عبد الرحمن (1998:338). ولقياس القوة التمييزية لفقرات مقياس الفهم العاطفي، تم تطبيق المقياس على عينة إحصائية مكونة من 100 طالب وطالبة، جرى ترتيب الدرجات تنازلياً، بدءاً من أعلى درجة إلى أدناها، واستخدم الباحث نسبة 27% من الدرجات العليا، والتي بلغ عددها 27 درجة، ونسبة 27% من الدرجات الدنيا، والتي بلغت أيضاً 27 درجة. بعد ذلك، تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتحديد التمايز. تُعتبر الفقرة مميزة إذا تجاوزت القيمة التائية المحسوبة القيمة الجدولية المحددة بـ (2.00) كما موضح في الجدول (3) الآتي.

الجدول (3) معاملات التمييز لفقرات مقياس الفهم العاطفي

ت	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	الدالة
1	المجموعة العليا	3.593	.5723	2.542	دالة
	المجموعة الدنيا	3.111	.800		
2	المجموعة العليا	3.407	.843	2.836	دالة
	المجموعة الدنيا	2.630	1.148		
3	المجموعة العليا	3.259	.8130	5.853	دالة
	المجموعة الدنيا	1.852	.948		
4	المجموعة العليا	3.748	1.026	3.165	دالة
	المجموعة الدنيا	2.815	1.075		
5	المجموعة العليا	3.148	.948	4.042	دالة
	المجموعة الدنيا	1.963	1.192		
6	المجموعة العليا	3.667	.733	3.190	دالة
	المجموعة الدنيا	2.926	.957		
7	المجموعة العليا	2.593	1.083	3.263	دالة
	المجموعة الدنيا	1.667	1.000		

8	المجموعة العليا	3.185	.786	2.993	دالة
		2.482	.935		
9	المجموعة العليا	3.111	1.086	3.592	دالة
		2.074	1.035		
10	المجموعة العليا	3.148	.718	2.511	دالة
		2.519	1.087		
11	المجموعة العليا	3.630	.564	3.544	دالة
		2.704	1.234		
12	المجموعة العليا	3.630	.966	3.731	دالة
		2.407	1.248		
13	المجموعة العليا	3.852	.662	3.026	دالة
		3.111	1.086		
14	المجموعة العليا	3.667	.832	4.271	دالة
		2.519	1.122		
15	المجموعة العليا	3.222	1.086	3.383	دالة
		2.222	1.086		
16	المجموعة العليا	3.000	1.109	2.740	دالة
		2.185	1.075		
17	المجموعة العليا	3.482	.893	5.463	دالة
		2.074	.997		
18	المجموعة العليا	3.444	1.012	2.371	دالة
		2.741	1.163		
19	المجموعة العليا	3.630	.687	3.293	دالة
		2.778	1.154		
20	المجموعة العليا	3.444	.800	5.602	دالة
		2.000	1.074		
21	المجموعة العليا	3.259	.813	7.192	دالة
		1.593	.888		
22	المجموعة العليا	3.000	1.000	5.085	دالة
		1.704	.868		
23	المجموعة العليا	2.963	1.055	3.481	دالة
		1.963	1.055		
24	المجموعة العليا	3.259	1.227	4.830	دالة
		1.704	1.137		
25	المجموعة العليا	2.852	1.199	3.612	دالة
		1.778	.974		

ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الفهم العاطفي:

يرتبط محتوى الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس من خلال محك داخلي أو محك خارجي، مما يشير إلى مصداقية الفقرة، في حال عدم توفر محك خارجي، يتم استخدام المحك الداخلي الذي يعني الدرجة الكلية للمستجيب على المقياس (ملحم 2005: 19)، فإن هذه الطريقة تعد من أكثر الأساليب المستخدمة لتحليل فقرات الاختبارات والمقاييس النفسية، حيث تهدف إلى أن تعكس كل فقرة المفهوم أو المتغير نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية للمقياس، وهذا الارتباط من مميزاته يقدم مقياس متجانس في جميع فقراته للارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشر لصدق الفقرة واتساقها في قياس الظاهرة السلوكية (Allen,yen,1979:124) استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس تم حسابه، واستخدم ا معادلة الاختبار التائي لتحليل معاملات الارتباط. وتبين أن جميع القيم التائية المحسوبة لمعاملات الارتباط كانت أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,98) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (98) . والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) معامل الارتباط والقيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من فقرات مقياس الفهم العاطفي

ت	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية لمعامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية لمعامل الارتباط
1	.405	8.836	14	.436	9.665
2	.372	7.995	15	.455	10.193
3	.496	11.395	16	.318	6.691
4	.353	7.526	17	.539	12.766
5	.375	8.070	18	.424	9.339
6	.500	11.518	19	.446	9.941
7	.492	11.274	20	.451	10.080
8	.516	12.017	21	.526	12.338
9	.500	11.518	22	.247	5.085
10	.425	9.366	23	.242	4.975
11	.522	12.209	24	.657	17.385
12	.475	10.768	25	.549	13.103
13	.615	15.559		/	/

-الخصائص السايكومترية لمقياس الفهم العاطفي :

اولاً: صدق المقياس Scale Validity

من الخصائص الاساسية في بناء المقاييس هو الصدق ويقصد به قياس الظاهرة التي وضع من اجل قياسها من دون الظواهر الاخرى (النعمي, 2014: 219)، قام الباحث بحساب الصدق بطريقتين من اجل التأكد من صدق المقياس هما:

الصدق الظاهري Face Validity

لاستخراج الصدق الظاهري للمقياس، يتم عرضه إلى مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال قياس السمة المستهدفة، (العبيسي، 2010 : 211) وعليه، فإن الصدق الظاهري يعكس الشكل العام للاختبار، بما في ذلك نوع المفردات المستخدمة، مدى وضوحها، وطريقة صياغتها. (الامام ,اخرن , 1990 :130) قام الباحث بالتحقق من الصدق الظاهري للمقياس العاطفي، من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لمعرفة مدى صلاحيته فقرات المقياس والأخذ بأرائهم حول صلاحية تعليمات المقياس وصلاحية كل فقرة وبدائلها لقياس هذا المتغير .

صدق البناء: ان الصدق عبارته عن تحليل معاني درجات الاختبار في إطار المفاهيم النفسية، لذلك هناك العديد من الطرق التي يعتمد عليها الباحثون لإيجاد معاملات الارتباط وتحديد العلاقة بين درجات الاختبار (الجلبي، 2005 :102) ، تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي من خلال احتساب مؤشرات التمييز للفقرات واستخراج العلاقات الارتباطية بين الدرجة الكلية ودرجة الفقرة في المقياس.

ثانياً: ثبات المقياس Reliability

يعني بثبات المقياس أن تكون الأداة موثوقة وثابته إذا أعطت نفس النتائج أو نتائج مقاربة عند تطبيقها أكثر من مرة وفي نفس الظروف أو ظروف مشابهة، ومن النادر أن نجد مقياساً يتمتع بالمصداقية دون أن يكون ثابتاً، حيث إن المقياس الصادق يكون دائماً ثابتاً، ولكن ليس بالضرورة أن يكون كل مقياس ثابت صادقاً. (ابو عواد ونوفل، 2012: 91) واستخرج الباحث ثبات المقياس بطريقتين هما:

طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (الاتساق الخارجي) Test-Retest Method ان الباحث يقوم بإجراء الاختبار على مجموعة من الطلبة لي يتم استخراج نتائجها ثم يقوم بأعاده نفس الاختبار على مجموعة نفسها بعد فترة زمنية تتراوح بين (7-14) يوم، ثم نستخرج نتائجها في المرة الثانية وإيجاد معامل ارتباط بين الاختبارين ويطلق عليها الارتباط الاستقراري، اي بمعنى نتائج الطلبة مستقرة اثناء فترتي التطبيق (ربيع، 2009 :83). قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (30) طالب وطالبة وبعد مرور (14) يوم تم إعادة تطبيق الاختبار وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على التطبيقين، وكان معامل الثبات بهذه الطريقة هو (0.73) وهو معامل جيد.

- طريقة الفاكرونباخ (Alfa Cronbach) (الاتساق الداخلي)

تُعتبر طريقة ألفا كرونباخ من الأساليب الأساسية والمهمة التي توفر للباحث مؤشرات دقيقة وعالية حول مدى ثبات الأداة المستخدمة، لذلك تعد هذه الخاصية من السمات الجوهرية للاختبار، حيث تعكس العلاقة الإحصائية بين فقرات المقياس وتُظهر قدرتها على قياس متغير واحد بشكل متكامل. (الاسدي وفارس، 2015: 212-213) قام الباحث باستعمال معادلة الفاكرونباخ لا يستخرج معامل الثبات على العينة البالغة عددها (100) طالب وطالبة وقد بلغ معامل الثبات (0.747) والجدول (5) يوضح معاملات ثبات مقياس الفهم العاطفي بالطريقتين .

جدول (5) معامل الثبات الفهم العاطفي بطريقتي اعادة الاختبار والفاكرونباخ

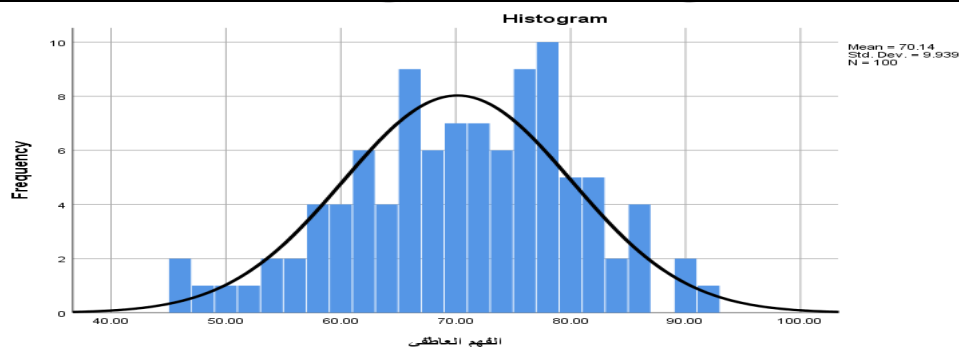
معامل الثبات بطريقة		المقياس
الفاكرونباخ	اعادة الاختبار	
0.747	0.73	الفهم العاطفي

- المؤشرات الاحصائية لمقياس الفهم العاطفي:

من المؤكد أن تلك المؤشرات الإحصائية يتم توزيع بشكل اعتدالي بين أفراد مجتمع البحث الحالي، حيث يتم استخراج تلك المؤشرات ليتم توزيع هذه الدرجات وفق التوزيع الطبيعي. ويُعد هذا معيارًا لتقييم هذه المؤشرات، باعتبارها تمثيلًا لعينة المجتمع وضمانًا لإمكانية تعميم النتائج. (التميمي 2004: 182)، استخدم الباحث الحقيبة الإحصائية للعلوم التربوية والنفسية (SPSS) للحصول على مجموعة من الخصائص الإحصائية للمقياس. الفهم العاطفي والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6) المؤشرات الاحصائية لمقياس الفهم العاطفي

100	حجم العينة Sample Siz
70.1400	وسط الحسابي Mean
71.0000	وسيط Median
76.00	منوال Mode
9.93923	الانحراف المعياري Std. Deviation
98.788	تباين Variance
285.-	الالتواء Skewness
214.-	التفرطح Kurtosis
46.00	المدى Range
46.00	أدنى قيمة Minimum
92.00	أعلى قيمة Maximum



الوسائل الإحصائية:

- تم استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة في البحث الحالي بمساعدة البرنامج الاحصائي (spss) على النحو التالي:
- الاختبار الثاني t test : لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس واستخراج اهداف البحث.
 - معامل ارتباط بيرسون : استعمل لاستخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ومعامل الثبات للمقياس.
 - معادلة الفاكرونباخ : استعملت لاستخراج ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي .
 - الاختبار الثاني لعينة واحدة t - test : للتعرف الى الفهم العاطفي.

عرض النتائج:

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصل اليها البحث الحالي ومناقشة هذه النتائج.

الهدف الاول: التعرف الى الفهم العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة والاعدادية.

لتحقيق هذا الهدف، طبق الباحث مقياس الفهم العاطفي، على أفراد عينة هذه البحث والبالغ (100) طالب وطالبة، إذ يبلغ المتوسط الحسابي للعينة (78.4500) بانحراف معياري (7.80879)، بينما يبلغ المتوسط الفرضي للمقياس (75)، ولمعرفة دلالة الفرق بينهما، حيث تم استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (4.418)، وعند مقارنتها مع قيمة القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (99) وقد ظهر إن عينة البحث تتمتع بالفهم العاطفي، من خلال مقارنة بين متوسط الحسابي والمتوسط الفرضي، كما موضح في الجدول (7)

جدول (7)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف الى الفهم العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة والاعدادية

المتغير	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الفهم العاطفي	100	78.4500	7.80879	99	75	4.418	1.98	دالة

وتشير هذه النتيجة الى أن أفراد عينة البحث الحالي لديهم فهم عاطفي ؛ إذ ان العلاقة بين الوالدين والابناء في مرحلة المراهقة المبكرة لها آثار كبيرة على الرفاه العاطفي واستراتيجيات التعامل مع المشاكل ومهارات الاتصال المستقبلية لأبنائهم ونتيجة لهذا التفاعل يتعلم الابناء المهارات اللازمة للتعامل مع الآخرين والنجاح بشكل مختلف بين البيئات التي يعيش فيها الفرد، وان مرحلة المدرسة هي فترة التي يتم فيها اكتساب الفهم العاطفي، لذلك يلعب الوالدين دوراً مهماً في تحقيق الفهم العاطفي للابناء كما تلعب المدرسة دوراً فاعلاً في عملية تهذيب العلاقات بين

الطلبة فتتسأ علاقات ايجابية بينهم تعزز فهم المشاعر والعواطف . (Dunsmore, et.al,2013:444)، وكذلك تتفق هذه النتيجة مع الاطار النظري

، إذ يتفق روجرز مع تفسير النظرية السلوكية للعاطفه عندما يؤكد على فهم الشخص الاخر، ولكنه يضيف استخدام الخيال كمصدر لعملية الفهم من خلال الاطار العام يعتبر هو الاساس للتعبير عن المشاعر الفرد Thompson, (R. A. 1994:25-52)، ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Larson et al,1994) والتي تطرقت الى المقارنة بين التردد العاطفي للمراهقين وتكرار البالغين عن وجود نمط ثابت مقارنة بعينة البالغين (الذين تتراوح أعمارهم بين 19 و65 عاماً) ؛ إذ اشارت النتائج ان المراهقين في الصفوف من التاسع إلى الثاني عشر يعانون من مشاعر سلبية عالية الكثافة (Larson et al,1994,567-583)

الهدف الثاني: التعرف الى الفرق في الفهم العاطفي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث) لدى طلاب المرحلة المتوسطة والاعدادية.

ولتحقيق هذا الهدف، تم تطبيق مقياس الفهم العاطفي، على أفراد عينة و البالغة (100) طالب وطالبة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (79.9800) بانحراف معياري قدره (4.75304)، بينما المتوسط الحسابي الاناث (76.9200) بانحراف معياري قدره (9.78929)، ولمعرفة دلالة الفروق بينهما، تم استعمال الاختبار التائي (-t test) لعينتين مستقلتين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (1.928)، وعند مقارنة هذه مع القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) وعند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (98) ظهر إن لا توجد فروق بين الذكور والاناث في الفهم العاطفي، كما موضح في الجدول رقم (8)

الجدول (8)

تحليل نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بهدف دراسة الفروق في مستوى الفهم العاطفي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث).

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
ذكور	50	79.9800	4.75304	1.928	1.98	(0,05)	98
اناث	50	76.9200	9.78929				

وتشير هذه النتيجة الى عدم وجود فروق دال احصائيا بين معاملي الارتباط المحسوبين، كانت متساوية عند مجموعتي الذكور والاناث. ويعتقد الباحث ان سبب عدم وجود فرق معنوي بين معاملي الارتباط يعود الى تساوي الفهم العاطفي بينهما و أساليب التنشئة الاجتماعية والتي تؤثر بشكل واضح على العلاقات العاطفية بين

الأبناء وآباءهم ؛ إذ اشارت الادبيات الى أن الأبعاد الفرعية للعلاقات بين الوالدين تنبأت بشكل كبير بالفهم العاطفي للأفراد ومهارات تنظيم العاطفة، بناءً على هذه النتيجة، يمكن القول أن العلاقة بين الوالدين والأبناء هي عامل مهم لفهم ابنائهم و تنظيم عواطفهم ؛ إذ يتعلم الافراد كيفية فهم عواطفهم وتنظيمها مع والديهم، ويميل الابناء إلى استخدام الاستراتيجيات التي يستخدمها والدهم، إذا كان الوالد معتدلاً وحنوناً وصادقاً في علاقته مع الابناء، فإنه يحل مواقف التواصل ويستخدم استراتيجيات نشطة في التعامل مع المشاعر السلبية التي يمر بها Ari, M. (145-125: 2016, Yaban, et al, &)، وتتفق النتيجة مع دراسة (Extremera & Rey, 2016) بأن قدرة الفرد على فهم وتحليل المشاعر (الفهم العاطفي) ترتبط ارتباطاً وثيقاً بارتفاع مستوى تقدير الذات والرضا عن الحياة، لذلك أوصت بضرورة إدراج برامج الذكاء العاطفي في المناهج التعليمية لتعزيز الصحة النفسية لدى طلاب هذه المراحل . (Extremera & Rey, 2016, 182)

"كذلك تتفق مع معظم الدراسات الطولية التي اشارت إلى أن شدة الانفعالات الإيجابية تتخذ منحني تنازلياً خلال مرحلة المراهقة، إذ يبدأ هذا التراجع بشكل واضح في بداية مرحلة المراهقة المبكرة، ويستقر لاحقاً عند مستوى نسبي أو ما يُعرف بـ "التسطيح العاطفي" خلال السنوات الدراسية الثانوية. وتُظهر المؤشرات النمائية أن الإناث، بشكل خاص، يعبرن عن مشاعر إيجابية وسعادة بمستوى أعلى مقارنة بأقرانهن الذكور، وذلك رغم الانخفاض العام في الشدة العاطفية (Barber, B. L., Jacobson, et al:1998 23- 36)

الهدف الثالث: التعرف الى الفرق في الفهم العاطفي وفقاً لمتغير المرحلة (الاعدادية، المتوسطة) لدى الطلبة. من اجل تحقق من هذا الهدف، قام الباحث بتطبيق مقياس الفهم العاطفي، على أفراد عينة البحث والبالغة (100) طالب وطالبة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لطلبة الاعدادية (77.9400) بانحراف معياري قدره (9.13707)، بينما المتوسط الحسابي لطلبة المتوسطة (78.9600) بانحراف معياري قدره (6.25956)، ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما، تم استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، إذ تبلغ القيمة التائية المحسوبة (0.651)، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (98) ظهر إن لا توجد فروق بين طلبة المرحلة المتوسطة وطلبة المرحلة الإعدادية في الفهم العاطفي، كما موضح في الجدول (9)

الجدول (9)

تحليل نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بهدف دراسة الفرق في محددات التغيير وفقاً لمتغير المرحلة (المتوسطة والاعدادية)

المرحلة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
الاعدادية	50	77.9400	9.13707	0.651	1.98	(0.05)	98
المتوسطة	50	78.9600	6.25956				

تتفق هذه النتيجة مع الاطار النظري للبحث، حيث يرى ان مرحلة المراهقة والمتمثلة بالمتوسطة والاعدادية هي مرحلة حاسمة لتنمية الفهم العاطفي، وبناء أنظمة القيم الخاصة بهم، والثقة بالنفس والقدرات الاجتماعية. إذ تم تحديد الفهم العاطفي من قبل (LaBounty, et.al.) على أنه "فهم التعبيرات العاطفية والمشاعر الداخلية وسوابق وعواقب العواطف في الذات والآخرين" (LaBounty, et.al.2008:758)، وفي هذه الفترة، يُظهر الفرد تطوراً ملحوظاً في إدراك وفهم المشاعر الأساسية مثل السعادة والحزن والغضب والخوف والكبرياء والعار والقلق (Kram, 184-160: 2014)؛ إذ يشمل الفهم العاطفي فهم التعبيرات العاطفية في الوجه والجسدي وفهم أسباب مشاعر الآخرين، وفهم الأدلة العاطفية للآخرين فهم المشاعر المتعددة، وطرق استخدام التعبيرات العاطفية بشكل متعمد للتواصل مع الآخرين والتعبير عن المشاعر أو إخفاؤها ومعرفة طرق التعامل مع العواطف (Southam-Gerowa, M. A, 2002:189) وتتفق نتائج هذا الهدف مع دراسة (Rivers, S. E., et al. (2012) التي تؤكد على أن الفهم العاطفي هو ركيزة أساسية للنجاح الدراسي؛ فالطلاب الذين حققوا نتائج مرتفعة في هذا الجانب تميزوا بسلوك اجتماعي منضبط وتفوق علمي ملموس، مما يعزز قدرتهم على التكيف مع البيئة التعليمية". (Rivers, S. E., et al. 2012,117-130).

- الاستنتاجات:

- -ان افراد عينة البحث لديهم فهم عاطفي.
- لا توجد فروق بين الذكور والاناث في الفهم العاطفي لدى الطلبة.
- لا توجد فروق بين المرحلة الإعدادية والمرحلة المتوسطة في الفهم العاطفي.

- التوصيات :

- زيادة الاهتمام الاباء والمدرسين بالمراهقين عموما وطلبة المرحلة المتوسطة والاعدادية خاصة من خلال توطيد العلاقة العاطفية بهم .
- ضرورة سعي الاباء لكسب ثقة الابناء مما يساعد على الاطلاع على مشكلاتهم وهمومهم ليكونوا عاملا ايجابيا في حياة ابنائهم .
- ضرورة تحديث المنظومة الإرشادية بوزارة التربية عبر التحول من المداخل السلوكية التقليدية إلى استراتيجيات تنموية تركز على الذكاء العاطفي."

- المقترحات : وفقا لنتائج البحث الحالي يمكن اقتراح البحوث الآتية .

- -بناء برنامج ارشادي لتنمية الفهم العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة والاعدادية
- -اجراء دراسة تتناول الفهم العاطفي مع متغيرات اخرى (الاستقرار الانفعالي - الوعي بالذات- المرونة النفسية)
- -اجراء دراسة تتناول الفهم العاطفي على عينه اخرى مثل طلبة الجامعة .

المصادر :

- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، والخاتتة، سامي محسن. (2011). علم نفس النمو. مركز ديونو لتعليم التفكير.
- أبو جمعة، كوسة. (2010). الحرمان الجزئي من الأم العاملة وعلاقته بالعنف (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جبجل، الجزائر.
- أبو عواد، فريال محمد، ونوفل، محمد بكر. (2012). البحث الإجرائي. دار المسيرة.
- الأسدي، سعيد جاسم، وفارس، سندس عزيز. (2015). الأساليب الإحصائية في البحوث للعلوم التربوية والاجتماعية والإدارية والعلمية. مطبعة صفاء.
- أشول، عز الدين (1984)، علم نفس النمو، ط2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- التميمي، بشرى عناد مبارك. (2004). البنى المعرفية والصورة وعلاقتها بالدور الجنسي (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية الآداب، جامعة بغداد.
- الجاف، رشدي علي. (1992). سلوك المساعدة لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب، جامعة بغداد.
- الجليبي، سوسن شاكر. (2005). أساسيات في علم النفس التربوي. مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع.
- ربيع، محمد شحاتة. (2009). المرجع في علم النفس التجريبي. دار المسيرة.

- السرحاني، سلطان مفرح. (2016). نظريات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي. مكتبة الملك فهد الوطنية.
- سلامة، وليد. (2007). كيف تنمي ذكائك العاطفي. منشورات وزارة الثقافة.
- الصالحي، نهلة عبودي. (2005). أثر التحليل التفاعلي في خفض الحرمان العاطفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- عباس، محمد خليل، ونوفل، محمد، والعيسى، مصطفى، وأبو عواد، فريال، وأبو عواد، محمد. (2008). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة.
- العبسي، محمد مصطفى. (2010). التعليم الواقعي في العملية التدريسية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العجيلي، صباح، وعبد الرحمن، أنور حسين، والإمام، مصطفى محمود. (1990). القياس والتقويم. دار الحكمة.
- علاء الدين، جهاد محمود. (2013). نظريات الإرشاد النفسي المعرفي والإنساني (ط1). دار الأهلية للنشر والتوزيع.
- عيسوي، عبد الرحمن. (1991). علم النفس الفسيولوجي. دار النهضة العربية.
- -----، عبد الرحمن. (2005). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. دار الفكر العربي.
- عويضة، كامل محمد محمد (1996) سيكولوجية الشخصية، دار الكتب العلمية، بيروت
- القاضي، يوسف، وآخرون. (1981). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. دار المريخ للنشر.
- مسعودي، نعيمة. (2015). السلوك العدواني عند الفتاة اليتيمة المحرمة عاطفياً (رسالة ماجستير غير منشورة). تخصص علم النفس التربوي، جامعة بسكرة.
- ملحم، سامي محمود. (2005). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة.
- النعيمي، مهند عبد الستار. (2014). القياس النفسي في التربية وعلم النفس. المطبعة المركزية، جامعة ديالى.
- النوري، أمل مهدي صالح. (1998). الحرمان العاطفي وعلاقته بالعدوان لدى المراهقين (رسالة ماجستير غير منشورة). العراق.
- نصار، عبد المجيد (1993) التوجيه والإرشاد النفسي، دار الفرقان للنشر والتوزيع
- هلال، أحمد الحسيني، وأبو حمزة، عبد جلال. (2018). التعاطف المعرفي كما يدركه الآباء والمعلمون وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة الإرشاد النفسي، (54)، ج1.
- بن زدير، علي. (2006). العاطفة وأثرها على جنوح الحدث (رسالة ماجستير غير منشورة). تخصص علم النفس العيادي، جامعة عنابة.

المصادر الاجنبية :

- Allen, M. J., & Yen, W. M. (1979). Introduction to measurement theory. Brooks/Cole Publishing Company.
- Arı, M., & Yaban, H. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: Mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(1), 125–141.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. American Psychologist, 54(5), 317–326.
- Barber, B. L., Jacobson, K. C., Miller, K. E., & Petersen, A. C. (1998). Ups and downs: Daily cycles of adolescent moods. New Directions for Child and Adolescent Development, 82, 23–36.
- Barrett-Lennard, G. T. (1962). Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change. Psychological Monographs: General and Applied, 76(43), 1–36 (Whole No. 562).
- Benjamin, B. B., & Wolman, B. B. (Eds.). (1982). Handbook of developmental psychology. Prentice-Hall.
- Dunsmore, J. C., Booker, J. A., & Ollendick, T. H. (2013). Parental emotion coaching and child emotion regulation as protective factors for children with oppositional defiant disorder. Social Development, 22(3), 444–466.
- Ebel, R. L. (1972). Essentials of educational measurement (3rd ed.). Prentice-Hall.
- Extremera, N., & Rey, L. (2016). The role of emotional understanding in predicting self-esteem and life satisfaction. Frontiers in Psychology, 7, Article 182.
- Flak, H., & Others (1983). Child development and relationship. Addison-Wesley.
- Fromm, E. (1960). Man for himself: An inquiry into the psychology of ethics. Rinehart.
- Ghiselli, E. E., Campbell, J. P., & Zedeck, S. (1981). Measurement theory for the behavioral sciences. W. H. Freeman & Company.
- Gormley, W. T., Phillips, D. A., Newmark, K., Welti, K., & Adelstein, S. (2011). Social-emotional effects of early childhood education programs in Tulsa. Child Development, 82(6), 2095–2109.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 3–20). Guilford Press.
- Hall, G. S. (1904). Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education. D. Appleton and Company.
- Holt, J. (1971). The child and family. Michael Benjamin Press.

- Klimes-Dougan, B., Pearson, T. E., Jappe, L., Mathieson, L., Simard, M. R., Hastings, P., & Zahn-Waxler, C. (2014). Adolescent emotion socialization: A longitudinal study of friends' responses to negative emotions. *Social Development*, 23(2), 395–412.
- Kramer, L. (2014). Learning emotional understanding and emotion regulation through sibling interaction. *Early Education and Development*, 25(2), 160–184.
- LaBounty, J., Wellman, H. M., Olson, S., Lagattuta, K., & Liu, D. (2008). Mothers' and fathers' use of internal state talk with their young children. *Social Development*, 17(4), 757–773.
- Larson, R. W., & Richards, M. H. (1994). Family emotions: Do young adolescents and their parents experience the same states?. *Journal of Research on Adolescence*, 4(4), 567–583.
- Larson, R. W., Moneta, G., Richards, M. H., & Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Development*, 73(4), 1151–1165.
- Maciejewski, D. F., van Lier, P. A., Branje, S. J., Meeus, W. H., & Koot, H. M. (2015). A 5-year longitudinal study on mood variability across adolescence using daily diaries. *Child Development*, 86(6), 1908–1921.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and prosocial behavior. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 117–130.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103.
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22(2), 189–222.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 25–52

الملاحق:

ملحق (1)

استبيان آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس الفهم العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة والاعدادية _ دراسة مقارنة

الأستاذ الفاضل المحترم

يروم الباحث القيام بالبحث الموسوم بـ (الفهم العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة والاعدادية - دراسة مقارنة

ومن متطلبات تحقيق احد اهداف البحث هو بناء مقياس الفهم العاطفي وبعد الاطلاع على بعض الادبيات والدراسات السابقة بنى الباحث - الفهم العاطفي: (روجرز 1951, Rogers)) هو فهم المعاني الداخلية والخبرات الذاتية للمسترشد فهماً حساساً ودقيقاً، وأن تعبير عن الفهم بأسلوب تمكنه من معرفة شخصه بشكل أوضح (Rogers, 1951, p:29-30) ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية ومعرفة في هذا المجال، يسر الباحث ان يضع بين ايديكم فقرات المقياس لإبداء آرائكم ومقترحاتكم وملاحظاتكم عليه .. مع خالص الاحترام والتقدير

الباحث

عقيل كريم علي

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	أستطيع أن أشعر بما يمر به زميلي من ضيق دون أن يتكلم.			
2	أحاول أن أرى الأمور من وجهة نظر الشخص الآخر لا من وجهة نظري فقط.			
3	أجد صعوبة في فهم لماذا يشعر زملائي بالحزن في مواقف معينة.			
4	أهتم بمعرفة السبب الحقيقي وراء حزن صديقي.			
5	أستطيع أن أصف لصديقي مشاعره بكلمات تجعله يفهم نفسه أكثر.			
6	يشعر الآخرون أنني أفهمهم بعمق عندما يتحدثون معي.			
7	أحكم على تصرفات الآخرين بسرعة قبل أن أسمع وجهة نظرهم.			

8	عندما يتحدث أحدهم، أعطيه كامل انتباهي ليشعر أنني معه بقلبي.		
9	يمكنني تخيل نفسي في مكان الشخص الذي يعاني من مشكلة ما.		
10	أساعد زملائي على رؤية جوانب في شخصياتهم لم يكونوا يلاحظونها.		
11	أشعر أن مشاكل زملائي بسيطة ولا تستدعي كل هذا التأثير.		
12	لدي القدرة على قراءة تعابير الوجه وفهم ما وراءها من أحاسيس.		
13	يخبرني أصدقائي دائماً بأنني "أشعر بهم" أكثر من غيري.		
14	عندما أواسي شخصاً، أختار الكلمات التي تلمس جرحه بدقة ولطف.		
15	غالباً ما أفشل في معرفة ما يدور في عقول الآخرين.		
16	أحاول أن أعيد صياغة ما قاله زميلي بأسلوب يجعله يكتشف شيئاً جديداً عن نفسه.		
17	ألاحظ التغيرات البسيطة في نبرة صوت من يتحدث معي.		
18	أشعر بالرضا عندما أساهم في توضيح فكرة غامضة في ذهن صديقي عن نفسه.		
19	أشعر بالارتباك عندما يبكي شخص ما أمامي ولا أعرف ماذا أقول.		
20	أفهم المعنى الخفي وراء صمت الشخص الذي أمامي.		
21	عندما يشرح لي شخص موقفه، أبحث عن "الرسالة" التي لم يقلها صراحة.		
22	أقاطع الآخرين كثيراً أثناء حديثهم عن مشاعرهم الخاصة.		
23	يسعى زملائي للحديث معي لأنني مستمع "حساس" لمشاكلهم.		
24	أستطيع أن أفرق بين ما يشعر به الشخص وما يدعي الشعور به.		
25	أعتبر نفسي مرآة صادقة تعكس للآخرين أجمل ما في أنفسهم.		

ملحق (2) الصيغة النهائية لمقياس الفهم العاطفي

عزيزتي الطالب.....عزيزتي الطالبة

يروم الباحث القيام بدراسة علمية تستهدف التعرف على آرائكم إزاء بعض المواقف الحياتية، يرجى قراءة الفقرات المرفقة طياً بدقة والإجابة عنها وذلك من خلال وضع علامة () تحت البديل الذي ترونه مناسباً ويعبر تماماً عن رأيكم الشخصي .

علماً انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ لكن المهم رأيكم الصريح والصادق والمعبر عن أنفسكم، وإن أجابتم تستعمل لأغراض البحث العلمي فقط ولن يطلع عليها سوى الباحث لذا لا حاجة لذكر الاسم وتقبلوا وافر شكر الباحث وتقديره لتعاونكم معه

البيانات الشخصية:

الجنس (ذكر انثى)

المرحلة (المتوسطة.....الإعدادية)

ت	الفقرات	اتفق تماماً	اتفق	اتفق الى حد ما	لا اتفق	لا اتفق تماماً
1	أستطيع أن أشعر بما يمر به زميلي من ضيق دون أن يتكلم.					
2	أحاول أن أرى الأمور من وجهة نظر الشخص الآخر لا من وجهة نظري فقط.					
3	أجد صعوبة في فهم لماذا يشعر زملائي بالحزن في مواقف					
4	أهتم بمعرفة السبب الحقيقي وراء حزن صديقي.					
5	أستطيع أن أصف لصديقي مشاعره بكلمات تجعله يفهم نفسه أكثر.					
6	يشعر الآخرون أنني أفهمهم بعمق عندما يتحدثون معي.					
7	أحكم على تصرفات الآخرين بسرعة قبل أن أسمع وجهة نظرهم.					
8	عندما يتحدث أحدهم، أعطيه كامل انتباهي ليشعر أنني معه بقلبي.					
9	يمكنني تخيل نفسي في مكان الشخص الذي يعاني من مشكلة ما.					
10	أساعد زملائي على رؤية جوانب في شخصياتهم لم يكونوا يلاحظونها.					
11	أشعر أن مشاكل زملائي بسيطة ولا تستدعي كل هذا التأثير.					
12	لدي القدرة على قراءة تعابير الوجه وفهم ما وراءها من أحاسيس.					

13	يخبرني أصدقائي دائماً بأنني "أشعر بهم" أكثر من غيري.				
14	عندما أواصي شخصاً، أختار الكلمات التي تلمس جرحه بدقة ولطف.				
15	غالباً ما أفشل في معرفة ما يدور في عقول الآخرين.				
16	أحاول أن أعيد صياغة ما قاله زميلي بأسلوب يجعله يكتشف شيئاً جديداً عن نفسه.				
17	ألاحظ التغييرات البسيطة في نبرة صوت من يتحدث معي.				
18	أشعر بالرضا عندما أساهم في توضيح فكرة غامضة في ذهن صديقي عن نفسه.				
19	أشعر بالارتباك عندما يبكي شخص ما أمامي ولا أعرف ماذا أقول.				
20	أفهم المعنى الخفي وراء صمت الشخص الذي أمامي.				
21	عندما يشرح لي شخص موقفه، أبحث عن "الرسالة" التي لم يقلها صراحة.				
22	أقاطع الآخرين كثيراً أثناء حديثهم عن مشاعرهم الخاصة.				
23	يسعى زملائي للحديث معي لأنني مستمع "حساس" لمشاكلهم.				
24	أستطيع أن أفرق بين ما يشعر به الشخص وما يدعي الشعور به.				
25	أعتبر نفسي مرآة صادقة تعكس للآخرين أجمل ما في أنفسهم.				

ملحق (3) أسماء الخبراء والمحكمين

ت	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	أ.د. هدية جاسم حسن	الارشاد النفسي	وزارة التربية
2	أ.د. نشعة كريم عذاب	الارشاد النفسي	الجامعة المستنصرية - كلية التربية
3	أ.م.د. ياسمين علوان	علم النفس التربوي	كلية التربية
4	م.د. نهى لعبي سهم	الارشاد النفسي	الجامعة الامام جعفر الصادق ع
5	أ.م.د. ندوة موسى	علم النفس التربوي	كلية التربية

انعدام التلذذ وعلاقته بالتفكير الانتحاري لدى المشردين

م.م. بشرى حبيب علي أكبر

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2026/28	2026/3/5

الجامعة المستنصرية- كلية الآداب- قسم علم النفس

bs99rt@gmail.com

ملخص:

يهدف البحث الحالي الى تعرف مستوى انعدام التلذذ، ومستوى التفكير الانتحاري لدى المشردين، وحساب العلاقة الارتباطية بين انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري لدى المشردين.

تبنت الباحثة مقياس انعدام التلذذ لواتسون وآخرون (Watson,et al., (2021 تألف المقياس من (14) فقرة، وامام كل فقرة (4) بدائل متدرجة للإجابة وموزعة على ثلاثة مجالات، وتبنت مقياس التفكير الانتحاري لروود (Rudd (1989، تألف المقياس من (17) فقرة، وامام كل فقرة (5) بدائل متدرجة للإجابة، وموزعة على ثلاثة مجالات، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في دراستها، وتألفت العينة من (100) من المشردين (الذكور، الاناث) في دار إيواء المشردين مركز رعاية الطفولة التابع لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية في بغداد - العراق للعام الحالي (2024-2025). طبقت الباحثة مقياس انعدام التلذذ، ومقياس التفكير الانتحاري، وتمت معالجة البيانات احصائياً.

اظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (8.05) اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (1.96) عند درجة حرية (99) ومستوى دلالة (0,05) اي ان عينة الدراسة لديهم أنعدام التلذذ بمستوى مرتفع والتفكير الانتحاري بمستوى متوسط، وان هناك علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين أنعدام التلذذ والتفكير الانتحاري. توصي الدراسة:

1- توفير برامج إعادة التأهيل النفسي والعاطفي كجزء اساسي من خدمات الرعاية للمشردين الذين يعانون من التفكير الانتحاري في دار إيواء المشردين.

2- تصميم برنامج يركز على الحد من (انعدام التلذذ) اعادة بناء القدرة على الاستمتاع بالنشاطات الترفيهية والاستفادة من الخبرات الاجتماعية الايجابية.

الكلمات المفتاحية: انعدام التلذذ، التفكير الانتحاري، المشردين

Among the Homeless Anhedonia and its relationship to Suicidal thinking

Asst. Lecturer. Bushra Habeeb Ali Akbar

AL-Mustansiriya University College of Art-department of psychology

Abstract:

The current study aimed to identify the level of anhedonia and the level of suicidal thinking among homeless individuals, and to determine the correlation between anhedonia and suicidal thinking within this population. The researcher adopted the Anhedonia Scale developed by Watson et al. (2021), which consists of 14 items, each with four graded response options, distributed across three domains. Additionally, the Suicidal Thinking Scale by Rudd (1989) was adopted, comprising 17 items, each with five graded response options, also distributed across three domains. A descriptive correlational design was employed. The sample consisted of 100 homeless individuals (males and females) residing in the Homeless Shelter and Child Care Center affiliated with the Ministry of Labor and Social Affairs in Baghdad, Iraq, for the current year (2024-2025). The researcher administered both scales, and the data were statistically analyzed.

The results showed that the calculated t-value (8.05) was greater than the tabulated t-value (1.96) at a degree of freedom of 99 and a significance level of 0.05. This indicates that the study sample exhibited a high level of anhedonia and a moderate level of suicidal thinking. Furthermore, a statistically significant positive correlation was found between anhedonia and suicidal thinking. The study recommends: 1. Providing psychological and emotional rehabilitation programs as an essential part of care services for homeless individuals experiencing suicidal ideation in shelters. 2. Designing a program focused on reducing anhedonia and rebuilding the capacity to enjoy recreational activities and benefit from positive social experiences.

Keyword: Anhedonia, suicidal thinking, Homeless

مشكلة البحث:

لطالما كان يُنظر إلى الرغبة في الاقتراب من المحفزات التي تمنحنا المتعة على أنها أساسية للدافع والعاطفة البشرية، أما الضعف أو الخلل الوظيفي في القدرة على تجربة المتعة - انعدام التلذذ - فهو سمة أساسية للأمراض النفسية مثل الاكتئاب والفصام ومرض باركنسون. على الرغم من بدهة افتراض ان الناس يرغبون في ما يستمتعون به (Geaney, Treadway, & Smillie, 2015, pp. 2-3)، كشفت الدراسة التي أجراها بيليز

(2009), azzPeli, على مرضى الاكتئاب أن ثلث الافراد الذين يعانون من انعدام التلذذ، لديهم خلل وظيفي في العاطفة الايجابية، ما يؤثر بشكل كبير على أدائهم الاجتماعي.

(Feng, Jiang, Li, Liu, & Wu, 2020, p. 1)

يرتبط انعدام التلذذ بالمشاعر السلبية، وفقدان الطاقة، والانسحاب الاجتماعي، وانخفاض المتعة في المواقف الاجتماعية، وانخفاض الاستجابة للمحفزات البيئية، وضعف التنظيم العاطفي، والافتقار إلى الأصدقاء المقربين والعلاقات الحميمة، وبقدرة محدودة في تنظيم الإدراك العاطفي، مما قد يساهم في احتمال ظهور التفكير الانتحاري (Abdollahi, Hosseinian, & Rasuli, 2019, p. 4).

واشار لواس (1996), Loas الى ان انعدام التلذذ هو انخفاض القدرة على تجربة المتعة، حيث يظهر الافراد المصابون به خللاً في الوظيفة العاطفية. ويؤثر (ضعف العاطفة الإيجابية)، بشكل كبير على الاداء الاجتماعي، (Loas, Lefebvre, Rotsaert, & Englert, 2018, p. 2). وتتشكل ديناميكيات المشاعر الايجابية من كيفية تفاعل الافراد مع المكافأة اليومية التي يواجهونها في حياتهم وتعافيه منها (Heininga, et al., 2019, p. 1).

تشير الادلة الراهنة الى ان الخبرات الممتعة أو المجزية، من الناحية المعرفية، تتضمن مكوناً استباقياً "التطلع الى التجربة" وهو موجه معرفياً للبحث عن "الرغبة" ومكوناً تلقائياً للاستمتاع اللحظي "الاعجاب" ومكون "التعلم"، يضمن ان يربط الافراد تجاربهم الاجتماعية بمشاعر ايجابية ممتعة، ومن ثم يسعون الى تجارب مماثلة في المستقبل. (Barkus & Badcock, 2019, p. 2). قد يرتبط (تدني تقدير الذات) بشكل خاص بانعدام التلذذ، حيث يضعف انخفاض الشعور بالذات القدرة على تحديد التفضيلات الشخصية والدوافع المولدة للتلذذ، مما قد يساهم في زيادة انعدام التلذذ. وقد اشارت دراسة الى ان الانخفاض في ادراك استمرارية الذات في المستقبل، اي انخفاض الشعور باستمرارية الذات من الحاضر الى المستقبل يؤدي الى زيادة انعدام التلذذ (Demir-Kassem, Frey, & McCabe, 2025, p. 504).

اقترح جوير (2024) uyer G , ان المسار الاساسي لانعدام التلذذ يبدأ بالتعرض للضغط في مرحلة الطفولة، والتي قد يكون لها تاثير كبير، سواء بطريقة مباشرة او غير مباشرة على النمو الاجتماعي -العاطفي. وبناءً على ذلك، قد يكون للضغط الناتج عن الشدائد المبكرة في الحياة تأثير على انعدام التلذذ من خلال تغيير قدرة الجسم على اعادة تنظيم وظائف جهازه المناعي. وهذا بدوره قد يحدث مفارقة تتمثل في تعطيل التغيرات النمائية

خلال مرحلة المراهقة في أنظمة المكافأة العصبية والسلوكيات التحفيزية كاستقلالية، واستكشاف الهوية، والممارسات الاجتماعية مثل العلاقات الرومانسية، وحتى المخاطرة (الصحية) الايجابية مثل تجربة الانضمام الى فريق رياضي أو دعوة شخص ما للخروج في موعد (Guyer, 2024, pp. 1-2).

يزداد انتشار انعدام التلذذ خلال فترة المراهقة، ويتزامن مع ارتفاع الحساسية للمكافأة. إذ تعد فترة المراهقة مرحلة حرجية لكل من تطور الاكتئاب والتغيرات في المعالجة المرتبطة بالمكافأة. حيث يظهر، المراهقون مقارنة بالبالغين ميلاً أكثر للبحث عن المكافآت، والانخراط في سلوكيات محفوفة بالمخاطر، وتجربة استجابات متزايدة للمنبهات العاطفية، ووفقاً لستنبرغ وآخرون (Steinberg et al (2018).

يظهر المراهقون فرط نشاط في الجسم المخطط (نواة المكافأة في الدماغ) مما يعني معالجة مختلفة للمحفزات المجزية لدى هذه المرحلة العمرية (Watson, McCabe, Harvey, & Reynolds, 2021, pp. 1-3). وتظهر الأبحاث أن أحداث الحياة المجهدة تؤثر على أداء المكافأة، والتي يمكن أن تسهم في انعدام التلذذ. إذ ركزت الأبحاث التي أجريت على المراهقين في المقام الأول على محنة الحياة المبكرة (Kirshenbaum, 2024, p. 2).

ولفهم الأسس البيولوجية والعصبية لانعدام التلذذ من المهم تحليلها الى العمليات المعرفية والعصبية ويمكن تصور انعدام التلذذ، على أنه اضطراب في نظام معالجة المكافأة في الدماغ. تتضمن معالجة المكافأة سلسلة متنوعة من العمليات المعرفية التي تستخدم معلومات المكافأة لتوجيه السلوك. ويشمل: حساب قيمة المكافأة (تقييم جاذبية المكافأة المحتملة)، اتخاذ القرار (على أساس قيمة المكافأة المتوقعة)، توقع المكافأة (التنبؤ بأحتمالية الحصول عليها)؛ بدء الجهد والمثابرة (السلوكيات اللازمة لتحقيق المكافأة)، تجربة المتعة (التلذذ)، (الاستجابة العاطفية الإيجابية عند الحصول على المكافأة)، التعلم القائم على نتائج المكافأة (يصور عادة عبر نظرية "خطأ التنبؤ بالمكافأة") والتي تشير الى آلية عصبية ابرزها دور الدوبامين حيث يقارن الدماغ بين المكافأة الفعلية والمتوقعة، واختلال هذه الآلية له دوراً محورياً في العديد من نماذج انعدام التلذذ . وقد يؤدي تعطيل أي من هذه العمليات إلى انعدام التلذذ. وتشمل الدوائر العصبية التي تخدم هذه العمليات المتعلقة بالمكافأة (Snaith, 1993, p. 63) انخفاض نشاط (المخطط البطني)، وهي منطقة في الدماغ من المحتمل أن تشارك في نظام المكافأة، يضم المخطط أيضاً النواة المتكئة، والتي يشار إليها باسم (مركز التلذذ)، بالإضافة إلى نقص النشاط في المخطط، والمناطق القشرية أمام الجبهية الامامية، وقد يكون هناك أيضاً زيادة غير نمطية في نشاط القشرة الجبهية الامامية، والتي

تشارك في التخطيط والتعبير عن الشخصية، والتي تُرى في انعدام التلذذ، تشمل المراكز الأخرى في الدماغ التي تكون غير منظمة في انعدام التلذذ (اللوزة)، التي تعالج العواطف وتشارك في اتخاذ القرار، (والجزيرة) والتي يُعتقد أنها مهمة في الوعي والإدراك الذاتي (<https://2h.ae/Yqau>).

يُضعف انعدام التلذذ التجربة الذاتية للأنشطة اليومية ويؤدي الى آثار ضارة على الأداء الوظيفي. وتشكل البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد داعماً حيوياً للرفاهية النفسية والعاطفية والجسدية. ويعد الأفراد المحرومون من المكافآت الاجتماعية أكثر عرضة لنتائج سلبية كالوحدة الناجمة عن انعدام التلذذ (Barkus, 2021, p. 78).

وعلى سبيل المثال، نادراً ما يظهر الافراد غياباً تاماً للقدرة على الشعور بالمتعة (انعدام التلذذ). بدلاً من ذلك، يُظهر معظم الافراد الذين يعانون من انعدام التلذذ متعة منخفضة ولكنهم قد يحصلون عليها من عدد محدود من المصادر. على سبيل المثال، قد يواجه الأشخاص الذين يعانون من انعدام التلذذ عجزاً في المتعة الاستهلاكية (المتعة التي يختبرونها في الحاضر) و/أو عجزاً في المتعة الاستباقية (المتعة المستمدة من توقع الأحداث المستقبلية؛) (Slany, 2021, p. 12).

قد ترتبط جوانب انعدام التلذذ بفقدان الشهية، التعب، أذ يشكو الافراد الذين يعانون من فقدان الطاقة من الشعور بالخمول أو الارهاق وانخفاض الطاقة دون أي مجهود سابق، والتعب الناتج عن الجهد سواء كان جسدياً أو عقلياً (Husain & Roiser, 2015, p. 3).

الانتحار ظاهرة عالمية تؤثر على جميع البلدان (Mohamed Ali & Sayed Mohamed, 2020,

p. 1035)، فالشباب معرضون لخطر التشرد في أي وقت من حياتهم، ويشمل التشرد، النوم في العراء، أو في مكان عام، كالشارع أو تحت جسر. وقد يكون مؤقتاً أو موسميّاً أو قصير الأمد. وفقاً لمنظمة الصحة العالمية، يموت ما يقارب من 800000 شخص منتحراً سنوياً. بناءً على بيانات عام 2019، كما اشارت العديد من الدراسات الى ان 68% من الشباب حاولوا الانتحار في مرحلة ما من حياتهم، اما في دراسة مقطعية شملت 330 بالغاً بلا مأوى في تورنتو، اونتاريو، كندا افاد 61% منهم بأن لديهم افكار انتحارية وان 34% منهم قد حاولوا الانتحار (Yohannes, et al., 2023, p. 2).

تمثل شدة الافكار الانتحارية مؤشراً لخطر الانتحار ويعد متغير مهماً في التنبؤ بالانتحار الذي يؤدي بالفعل الى الموت. وبمعنى اخر يعد مفهوم مستمر يتضمن رغبة غامضة في الانتحار، ونية انتحارية، وخطط محددة

لانتهاء الحياة، وفقاً لمسح وبائي شمل 17 دولة حول العالم، تراوح معدل انتشار الأفكار الانتحارية مدى الحياة بين 3.0% إلى 15.9%. (Lee, HCE-H, & THS-H, 2020, p. 2)، ويجادل الباحثون بأن هذه الأفكار الانتحارية تُفهم بشكل أفضل باعتبارها كعملية تطويرية بمرور الوقت داخل الفرد تنتقل عبر ديناميكيات التفكير الانتحاري، أي كيف تتغير الأفكار بمرور الوقت إلى الرغبات والخطط الفورية للانتحار (Coppersmith, Ryan, Fortgang, Millner, Kleiman, & Nock, 2023, p. 1) ويشير التفكير الانتحاري إلى الأفكار النشطة والرغبات والتأملات والانشغالات المستمرة بأنهاء الحياة (Gillissie, et al., 2022, p. 2).

وفي دراسة أجراها بوزي وآخرون (Pozzi et al, 2008) على 70 مريضاً متأثرين بأدمان الكحول أو المواد الأفيونية بحثت في تحليل تأثير العوامل السريرية والنفسية والاجتماعية في انعدام التلذذ والاضطرابات النفسية المرتبطة بها، أظهرت أن انعدام التلذذ يشكل كياناً نفسياً مريضاً مستقلاً عن السمات السريرية كشدة الأدمان أو الأمراض المشخصة والعوامل النفسية كالقلق والاكتئاب والاجتماعية كالفقر أو العزلة. (Martinotti, et al., 2012, p. 698).

وقد وجد أن انعدام التلذذ له علاقة بالتفكير الانتحاري أو محاولات الانتحار، فعندما يظهر انعدام التلذذ بشكل حاد ومتفقم كما في النوبات الاكتئابية، فإنه يرتبط بزيادة خطر الانتحار، أما إذا كان انعدام التلذذ مزماً ومستقراً كما في السمات السلبية لمرضى الفصام، فإنه يلاحظ انخفاض في معدل الانتحار مقارنة بالاصحاء ويشدد العديد من الباحثين أن التغيير في انعدام التلذذ وخاصة في مكونه الاجتماعي قد يكون مؤشراً حاسماً على تطور التفكير الانتحاري (Loas, Lefebvre, Rotsaert, & Englert, 2018, p. 1).

وقد أظهرت بعض الأبحاث أن المستويات المنخفضة من انعدام التلذذ ترتبط بمحاولات انتحار شديدة الخطورة والوفاة بالانتحار، بينما أظهرت أبحاث أخرى أن المستويات المرتفعة منه ترتبط بزيادة خطر التفكير الانتحاري. كدراسة أجراها وينر وآخرون (Winer, et al). أظهرت أن انعدام التلذذ يرتبط بالتفكير الانتحاري ولكن دون محاولات انتحار سابقة، كما اقترح نوك وكازدين (Nock and Kazdin) أن انعدام التلذذ ينتج حالة نفسية لا تحتل تؤدي إلى تبني سلوك انتحاري كآلية هروب من الضغوطات النفسية. وتظهر أبحاث أخرى أن أولئك الذين يفكرون في الانتحار يشعرون بمتعة أقل ويركزون على الجهود المبذولة لتجنب الألم النفسي، وقد لوحظ انخفاض في الألم النفسي عندما ينخرط الأفراد في سلوك انتحاري..

وقد ذكر شنايدمان (Shneidman, 1999) أن الألم النفسي (الوجع النفسي) الذي يعرف بأنه تجربة ذاتية للمشاعر السلبية لدى من يفكرون بالانتحار، يعد مظهراً جوهرياً للعقلية الانتحارية، وقد أشار ديليزل وهولدن

وريش وآخرون (2010), Reisch et al., (2004); Delisle&hllden أنه يمكن تفسير الانتحار كـرغبة في الهروب من ألم نفسي لا يحتمل، يمكن أن يؤدي انعدام التلذذ (انخفاض القدرة على تجربة المتعة) إلى جانب دافع قوي لتخفيف الألم، إلى خلل سلوكي غير تكيفي يزيد احتمالية محاولات الانتحار لاسيما لدى المكتئبين، واقترح هايز وستروسال وويلسون (1999), Hays, Strosahl and Wilson, أن التجنب المستمر للأفكار والمشاعر غير المريحة وتثبيطها، يمكن أن يسبب مشاكل وصعوبات نفسية بسهولة أكبر من تلك المشاعر والأفكار السلبية نفسها، (Xie, et al., 2014, p. 682).

وأظهرت الدراسات الحديثة أن الأفراد المشردين معرضون لخطر التفكير الانتحاري ومحاولات الانتحار بنسبة أعلى مقارنة بعامة السكان، ووجدت دراسة اينيان وآخرون (2002), Enyan et al., التي بحثت في الانتحار بين هذه الفئة أن النساء المشردات تحديداً أكثر عرضة لخطر التفكير الانتحاري تتعارض هذه النتيجة مع الدراسات التي أجريت على عامة السكان، والتي تظهر أن الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 24 عاماً هم الفئة الأكثر عرضة للخطر الانتحاري. (Walsh, 2011, p. 8).

السؤال الرئيسي الذي تتمحور حوله مشكلة البحث: يتمثل في تحديد مستوى انعدام التلذذ، والذي ينبئ بظهور التفكير الانتحاري لدى المشردين.

أهمية البحث:

ازداد الاهتمام في الآونة الأخيرة بانعدام التلذذ حيث تشير أدلة إلى أنه قد يكون مؤشراً للأضطرابات النفسية بما في ذلك التفكير الانتحاري، فعلى سبيل المثال، أظهرت دراسة أجريت على 40 مريضاً يعانون من الاكتئاب و 20 شخصاً لا يعانون من أي اضطراب نفسي، أن الأفراد الذين لديهم أفكار أو محاولات انتحارية كانوا أقل استجابة للمحفزات الممتعة. (Bonanni, et al., 2019, p. 2).

ويعرف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5) انعدام التلذذ بأنه "الافتقار إلى الاستمتاع بتجارب الحياة أو المشاركة فيها أو الطاقة اللازمة لها، والعجز في القدرة على الشعور بالمتعة والاهتمام بالأشياء"، (Gillissie, et al., 2022, p. 3). مثل الأنشطة البدنية والأنشطة الترفيهية والأنشطة الجنسية والتفاعلات الاجتماعية. يرتبط انعدام التلذذ (انعدام التلذذ الاجتماعي) بالشعور بعدم انتماء الشخص لأي مجموعة وفقدان الاهتمام بالآخرين (Abdollahi, Hosseinian, & Rasuli, 2019, p. 3)، ويعود ذلك

الى ان الاعراض الاجتماعية (فقدان الاهتمام بالأشخاص) والاعراض المادية (فقدان الطاقة) يعد متنبأ قوياً بالتفكير الانتحاري (Gupta, et al., 2024, p. 250)، نظراً لأهمية الحاجة الى الانتماء في تشكيل دوافعنا لبناء العلاقات الاجتماعية واستمرارها وتحفيز السلوك البشري،

ويعد طبيعة هذه الحاجة أمراً أساسياً لتقدير دور التواصل الاجتماعي في تعزيز الصحة العقلية. ومن ثم، فإن الحالات التي يظهر فيها الافراد انخفاضاً في الاهتمام و/أو التلذذ في المشاركة الاجتماعية تمثل معضلة سريرية (Barkus & Badcock, 2019, p. 2). وقد كشفت الدراسة التي اجراها ستيرفيلد وآخرون (Setterfield, et al., 2016) الى ان المشاركين الذين اظهروا سلوكاً اجتماعياً محدوداً اظهروا اعراضاً لانعدام التلذذ الاجتماعي (Demir-Kassem, Frey, & McCabe, 2025, p. 504)، وفي دراسة لاحقة افاد الأفراد الذين يعانون من قصور في الإدراك الاجتماعي الانفعالي (SECA) بأنهم يعانون من تدني احترام الذات واضطراب في التنظيم العاطفي، الأمر الذي يؤدي بهم الى انعدام التلذذ وفقدان الاحساس بالرضا والسعادة (Ma, et al., 2024, p. 4).

يرتبط انعدام التلذذ بشكل متزامن بالتفكير الانتحاري أذ ثبت ان انعدام التلذذ يتنبأ بالانتحار المستقبلي والانتحار الذاتي والانتحار الكامل (Hawes, Galyner, Barzilay, & Yaseen, 2018, p. 1).

ووفقاً لنموذج مورغان، وآخرون. (Morgan, et al., 2018)، الانتحار هو نتيجة عملية تبدأ بتجارب الألم أو يأس لا يحتمل، مروراً بالتفكير الانتحاري، ثم تخطيط، فسلوكيات شبه انتحارية محتملة أو محاولات فعلية. يمكن أن تؤدي محاولات الانتحار التي لا تنتهي بالموت إلى تقييد حريات الفرد، والاستشفاء، أو اضطراب العلاقات، أو الألم الجسدي، أو الإصابة الدائمة، والوصمة الاجتماعية ومن هذا المنظور، أوضح عابدين وآخرون. (Abdeen, et al, 2019) أن القدرة على تجربة المتعة أساسية لأداء الإنسان ورفاهيته. فيما يعد انخفاض أو عدم القدرة على تجربة المتعة، (انعدام التلذذ)، ظاهرة شائعة في أنواع مختلفة من الأمراض النفسية، على سبيل المثال، الفصام وتعاطي المخدرات (Mohamed Ali & Sayed Mohamed, 2020, pp. 1035-1036).

تري الباحثة أن أهمية البحث الحالي يتضح من جانب نظري وجانب تطبيقي:

الجانب النظري: The Theoretical Side

- 1- تناول البحث الحالي متغير مهم على مستوى الدراسات النفسية والاجتماعية وهو انعدام التلذذ تم دراسته على البيئة العراقية.2- تسليط الضوء على فئة المشردين في العراق كونهم شريحة مهمة ومهمشة ، ومن اكثر الفئات عرضة للاضطرابات النفسية والتي غالبا ما تهمل في الادبيات العلمية.

الجانب التطبيقي: The Practical Side

- 1- يزود الباحثين بأداة لقياس انعدام التلذذ الذي اعدته الباحثة لتقييم الابعاد المتعددة لانعدام التلذذ الذي يعاني منه المشردين.
- 2- يساعد الباحثين على سد الفجوة في ادوات التقييم المتاحة الذين يريدون فهم وعلاج المشردين الذين يعانون من الاعراض المنهكة المحتملة لانعدام التلذذ .
- 3- يرفد المكتبة العراقية بدراسة حديثة تتعلق بانعدام التلذذ وعلاقته بالتفكير الانتحاري لدى شريحة مهمة في المجتمع (المشردين).

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تعرف:

- 1- مستوى انعدام التلذذ لدى المشردين .
- 2- مستوى التفكير الانتحاري لدى المشردين.
- 3- تعرف العلاقة الارتباطية بين انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري لدى المشردين.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالمشردين الذكور – الاناث، في دار إيواء المشردين مركز رعاية الطفولة التابع لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية في بغداد – العراق للعام الحالي (2024-2025).

خامساً: تحديد المصطلحات:

انعدام التلذذ: **Anhedonia** عرفه:

واتسون وآخرون، (2021) **Watson, et al.,** بأنه فقدان شامل للاهتمام والمتعة والذي يشمل غياب أو عدم القدرة على تجربة المتعة الاستهلاكية و/أو الاستباقية، والشعور بالإيجابية والسعادة والتواصل والرضا والتحفيز للتفاعل مع العالم، أو الشعور بالرغبة في البحث عن تجارب إيجابية ومجزية. قد يصاحب هذا الغياب أو الفقدان شعور بالإحباط من عدم القدرة على الشعور بالمتعة، وقد يؤدي إلى مشاعر الانفصال والانسحاب السلوكي (Watson, McCabe, Harvey, & Reynolds, 2021, p. 4).

التعريف النظري:

تبنت الباحثة تعريف واتسون وآخرون (Watson, McCabe, Harvey, & Reynolds, 2021) لانعدام التلذذ لانه التعريف المتبناة في بناء مقياس انعدام التلذذ.

التعريف الاجرائي:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على فقرات مقياس انعدام التلذذ.

التفكير الانتحاري: **Suicidal thinking**

عرفه روود (1989) **Rudd,**

بأن التفكير الانتحاري يبدأ بمراحل مبكرة من التفكير ثم تصل لدرجات عالية من الاصرار بتطبيق تلك الافكار الى ان تصل الى مرحلة فعلية للانتحار (المشوح، 2016، صفحة 15).

التعريف النظري:

تبنت الباحثة تعريف روود (1989) **Rudd,** لانه التعريف المتبناة في بناء مقياس التفكير الانتحاري.

التعريف الاجرائي:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على فقرات مقياس التفكير الانتحاري.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد انعدام التلذذ أحد المفاهيم النفسية التي ظلت غامضة وغير مفهومة لفترات طويلة. وقد صاغ مصطلح انعدام التلذذ عالم النفس الفرنسي ثيودول أرماند ريبوت Theodule Armand Ribot الذي وصف حالة "فتاة صغيرة توقفت عن اظهار اي عاطفة تجاه والديها، وعندما كانت تلعب بدميتها لم تكن تبدي اي حالة سعادة او فرح بها، ولم يستطع والديها اخراجها من حالة الحزن واللامبالاة التي كانت تعيشها، حتى الاشياء التي كانت في الماضي تجعلها تضحك بصوت عالٍ اصبحت لا تثير اي اهتمام لديها، كما أصبح مزاجها متقلباً وعنيفاً".

اما في سياق الطب النفسي المعاصر يشير انعدام التلذذ الى تراجع ملحوظ في قدرة الفرد على تجربة المتعة او توقعها كتلك المتعة المصاحبة لمناسبة سعيدة او ممارسة هواية محببة. (Snaith,2016,p55)

ويُعرف انعدام التلذذ، بعدم القدرة على تجربة المتعة، أو الاهتمام بالمحفزات أو التجارب الحياتية التي كانت مجزية سابقاً. على الرغم من ان انعدام التلذذ قد حظي بدراسة واسعة في الفئات السريرية، الا ان الفروق الفردية في درجات انعدام التلذذ قائمة ايضا في الفئات غير السريرية (Keller, Young, Kelley, Prater, Levitin, & Menon, 2013, p. 1).

تظهر حالة انعدام التلذذ أيضاً كمفهوم "للخسارة" ضمن مجال نظام التكافؤ السلبي، مما يسلط الضوء على الطبيعة المعقدة والتي لا تزال غير معروفة إلى حد كبير لانعدام التلذذ في مجال الصحة العقلية (Watson, McCabe, Harvey, & Reynolds, 2021, p. 1).

ويوصف نظام التكافؤ السلبي، بأنه ينطوي على حالة من الحرمان من الحافز قد تظهر في العديد من جوانب الحياة، ويتجلى سلوكيا على انها انعدام التلذذ، ويتضمن نظام التكافؤ الايجابي استجابات للمواقف التحفيزية الإيجابية، مثل البحث عن المكافأة وتعلم المكافأة/العادات والسلوك، ويمكن الإشارة إلى انعدام التلذذ على انه عجز في تجربة المحفزات المكافئة (انخفاض المتعة)، فضلاً عن التلذذ الاستباقي الذي يؤدي الى عجز في تعلم المكافأة (انخفاض الاهتمام) وكما هو واضح، قد يكون العجز استباقياً و/او استهلاكياً (DeLizza, 2019, p. 4).

ويتضمن انعدام التلذذ مكونين : قصور المتعة الاستهلاكية، والتي تشمل المتعة الشخصية او الاجتماعية، وما يتعلق بها من مكافأة طبيعية، بما في ذلك، على سبيل المثال لا الحصر، الاكل والسلوك الجنسي، وقصور المتعة الاستباقي الذي يعد مكوناً اقل دراسة، الا انه يشير الى عدم القدرة على التنبؤ بتجربة المتعة المستقبلية، مما يؤدي الى انخفاض الدافع للعمل نحو تحقيقها (Gillissie, et al., 2022, p. 2).

وقد صُنف انعدام التلذذ من قبل ريتسner (2014) Ritsner، الى: انعدام التلذذ الجسدي والاجتماعي، الذي يتعلق بعدم القدرة على التواصل، والاستمتاع الاجتماعي، وفقدان الاهتمام بالآخرين. وفي الوقت نفسه، تم تقييم انعدام التلذذ الجسدي وفقاً لمجالات الاهتمام الجسدي الرئيسية بما في ذلك الاهتمام بالطعام، والاهتمام الجنسي، والاهتمام

بالراحة الجسدية، والاهتمام بالموسيقى، والاهتمام بالهوايات، والقدرة على الاستمتاع بالاسترخاء والنوم (Mohamed Ali & Sayed Mohamed, 2020, p. 1036).

النظريات النفسية التي فسرت أنعدام التلذذ Anhedonia

1. نظرية القدرة: Capacity Theory

لسنوات عديدة، كانت النظرية النفسية السائدة لانعدام التلذذ، التي لا يزال لها محل اجماع نسبي تركز على فكرة بسيطة، يعاني الأشخاص المصابون بانعدام التلذذ من انخفاض القدرة على المتعة. تشير قدرة المتعة إلى الحد الأقصى للأثر الانفعالية الإيجابية الذي يمكن للشخص تجربته في حياته اليومية. وفقاً لنظرية القدرة، فإن أنعدام التلذذ هي مسألة تتعلق بخفض دراماتيكي في سقف المتعة. ما يجعل الشخص غير قادر على بلوغ المشاعر الإيجابية الذي يختبره الشخص المتعافي نظراً لذلك يفقد الفرد الدافع لممارسة الأنشطة التي كانت مرضية بالنسبة له في الماضي إذ لم تعد تحقق له نفس المستوى من الإشباع العاطفي.

2. نظرية الاستدامة: Sustainability Theory

تشير النظرية إلى أن المشكلة في انعدام التلذذ قد لا تكون مشكلة تتعلق بالقدرة على عدم الشعور بالمتعة، أو على الأقل ليست محدودة بهذا الجانب فقط. أذ تشير إلى أن الأفراد الذين يعانون من انعدام التلذذ قادرون على تجربة ذروات المتعة نفسها التي يختبرها الأشخاص الأصحاء. تكمن الصعوبة في عدم قدرة الفرد الذي يعاني من انعدام التلذذ، على الحفاظ على استجابة ممتعة أو مبهجة لمحفزات إيجابية (حيث ان المتعة الطبيعية تمُدُّ زمنياً عبر استمرار التأثير الإيجابي للمحفزات اما في انعدام التلذذ يتناقص هذا الأثر بسرعة). وقد أثبتت دراسة ليو وزملاؤه (Liu et al, 2011) ان انعدام التلذذ يعكس عجزاً عن الحفاظ على سلوك موجه نحو الحوافز البارزة مثل السعي للمكافأة مع مرور الوقت نتيجة ضعف استدامة التأثير الإيجابي الضروري لدعم هذا السلوك زمنياً، (Tate, 2019, pp. 653-655).

النظريات التي فسرت التفكير الانتحاري: suicidal thinking

النظرية النفسية الشخصية للانتحار: Interpersonal psychological theory of

Suicide النظرية المتبناة

صاغها العالم توماس جوينر (2005), Thomas Joiner وفقاً لجونير أن "الانتماء المحبط يعد مؤشراً مهماً على سلوك الانتحار" والانتماء المحبط هو شعور بالعزلة تنتج عن حاجة غير مبالاة للانتماء غالباً ما يشعر الأشخاص الذين يقدمون على الانتحار بالعزلة والاغتراب وتماشياً مع افتراضه بأن المشردين معرضون بشدة للخطر بطبيعتهم لأنهم قد يعانون من العزلة الاجتماعية أو الانسحاب (Lee, et al., 2017, p. 2).

تفترض جوينر (Joiners) أن الرغبة في الانتحار ناتجة عن تطور الشعور بالعبء المتصور (يعتقد الشخص بأن وجوده عبئاً على من حوله) والشعور بالانتماء المحبط (عدم انتماء الفرد إلى فئة اجتماعية). وأن تفاعل هذين المتغيرين واليأس من تغير المشاعر ضروري لظهور التفكير الانتحاري (على عكس الأفكار السلبية عن الموت). تساهم النظرية في تطوير الأفكار الانتحارية فمع اقتران الانتماء المحبط والعبء المتصور، قد تتطور الأفكار الانتحارية إلى سلوكيات انتحارية إذا كانت مقترنة بالقدرة المكتسبة على الانتحار من خلال التعرض المتكرر للتغلب على الخوف المرتبط بالألم والموت، ينظر إلى الشعور بالانتماء المحبط والشعور بالعبء على أنهما ناتجان عن انعدام التلذذ حيث قد يمنعان القدرة على تطوير والحفاظ على علاقات شخصية ذات مغزى، مما يؤدي إلى فقدان الانتماء وإدراك العبء، ولقد أفادت العديد من الدراسات أن العبء المتصور والانتماء المحبط يتفاعلان للتنبؤ بالتفكير الانتحاري. ويتضح هذا من الدراسات التي تظهر أن الأفراد الذين يعانون من انعدام التلذذ لديهم تكيف اجتماعي ومهارات أقل وضعف في التعبير عن مشاعرهم بشكل ملحوظ، تعد القدرة المكتسبة للانتحار متغيراً مستقلاً ناتجاً عن التعرض لأحداث مؤلمة واستنزائية (على سبيل المثال، محاولة انتحار سابقة، الإيذاء الذاتي غير الانتحاري، والصدمات القتالية). يُفترض أن هذا المتغير ضروري للرغبة الانتحارية في أن تؤدي إلى سلوك انتحاري خطير أو مميت عبر تفاعلها مع الانتماء المحبط والعبء المتصور في التنبؤ بالمخاطر الانتحارية. وفي رأي الباحثة عندما تندمج هذه العوامل الثلاثة على سبيل المثال، مشرد يعيش في عزلة (انتماء محبط) ويتعرض للطرد يوميا من الأماكن العامة (يشعر أنه عبء) ومن ثم تعرضه للضرب المتكرر (الاعتياد على الألم) تصبح فكرة الانتحار لديه حلاً ممكناً في وعيه.

نظرية اليأس للانتحار: Hopelessness theory of suicide (TH)

تمثل نظرية اليأس التي وضعها ألوي وأبرامسون Alloy & Abramson's للانتحار امتداداً لنظريتهما لليأس في الاكتئاب. إذ إن الأفراد المعرضين للاكتئاب (ومن ثم الانتحار) لديهم أسلوب إدراكي سلبي يسمى

(الأسلوب الإسنادي أو الاستدلالي) يعزون فيه اسباباً ثابتة وشاملة إلى أحداث سلبية ويتوقعون آثاراً مستقبلية سلبية منها ما يزيد خطر الانتقال من الاكتئاب الى الانتحار. نظرية اليأس (HT) من نظريات الاستعداد للإجهاد، حيث تفترض أن الأسلوب المعرفي السلبي لا يرفع خطر الانتحار الا عند تنشيطه او تفاعله مع أحداث حياتية سلبية. بالمقابل أفادت دراسات تظهر حتى في حالة عدم تقييم الأحداث السلبية، فإن الأسلوب المعرفي السلبي له تأثير مباشر على التفكير الانتحاري. بالمقابل أسلوب الإسناد المعزز، يعد أسلوب معرفي يسند فيه الأفراد أسباباً شاملة ومستقرة لحدوث الأحداث الإيجابية، ينبئ بالقدرة على الصمود في مواجهة أعراض الاكتئاب والتفكير الانتحاري، (Kleiman, Law, & Anestis, 2014, pp. 431-432).

الدراسات السابقة:

1- دراسة والش (Walsh, 2011): Suicide ideation and attempt among a sample of

previously homeless individuals الافكار الانتحارية ومحاولات الانتحار بين عينة من الافراد

المشردين

تناولت هذه الدراسة معدلات التفكير الانتحاري ومحاولاته لدى عينة من الأفراد الذين كانوا بلا مأوى سابقاً وعوامل الخطر المرتبطة بها. تألفت العينة من 226 مشرداً من ولاية كارولينا الشمالية في امريكا، ابلغ المشاركون عن تجاربهم وظروفهم وحالاتهم العاطفية السابقة (مثل التفكير الانتحاري ومحاولات الانتحار والصحة النفسية والبدنية ومشاكل تعاطي المخدرات). أظهرت النتائج ارتفاع معدلات الافكار والمحاولات الانتحارية مقارنة بعامة السكان ، ارتباط مشاكل تعاطي المخدرات بمحاولات الانتحار، ارتباط الألم المزمن بالتفكير الانتحاري دون محاولة الانتحار، استمرار الألم المزمن كعامل رئيسي للتفكير الانتحاري (Walsh, 2011, pp. 28-70).

2- دراسة بلارد وآخرون (Ballard et al., 2017) Anhedonia as a cinical Correlate of

Suicidal Thoughts in Clinical Ketamine Trials انعدام التلذذ كعامل سريري مرتبط

بالافكار الانتحارية في التجارب السريرية للكيثامين.

تناولت هذه الدراسة تقييم ما إذا كان انخفاض التفكير الانتحاري بعد تناول دواء الكيثامين له علاقة بانخفاض مستويات انعدام التلذذ. تألفت العينة من (100) مشارك (35) منهم مصاباً بالاضطراب الثنائي القطب و(65) منهم مصاباً بالاضطراب الاكتئابي المزمن. أشارت النتائج إلى أن انخفاض مستويات انعدام التلذذ بعد

تناول دواء الكيتامين له علاقة بانخفاض الرغبة بالتفكير الانتحاري، وزيادة أسباب الحياة، وبالتالي قلة الأفكار الانتحارية السلبية (Ballard, et al., 2017, pp. 3-5).

3-دراسة هاويس وآخرون (Hawes, Galyunker, Barzilay, & Yaseen, 2018) **Anhedonia and suicidal thoughts and behaviors in psychiatric outpatients, the role of acuity**

انعدام التلذذ والأفكار والسلوكيات الانتحارية لدى مرضى العيادات النفسية الخارجية ، دور حدة الحالة

استهدفت هذه الدراسة توضيح دور حدة انعدام التلذذ في العلاقة بين انعدام المتعة والأفكار والسلوكيات الانتحارية من خلال مقارنة الأشخاص الذين يعانون من انعدام التلذذ المزمن من حيث شدة الأفكار الانتحارية، وتاريخ محاولة الانتحار، تألفت العينة من (395) من الأشخاص الأصحاء ومرضى العيادات النفسية في مدينة نيويورك من الذين تبلغ أعمارهم (18) عاماً وأكثر، وقد أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في شدة انعدام التلذذ بين الذين يعانون من انعدام التلذذ المزمن والذين لا يعانون من انعدام التلذذ (Hawes, Galyunker, Barzilay, & Yaseen, 2018, pp. 2-5).

منهجية البحث وإجراءاته:

منهجية البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي باستخدام الأسلوب الارتباطي وهو ما يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

مجتمع البحث: يقصد بمجتمع البحث "جميع الأعضاء أو العناصر سواء كانت أهداف أو موضوعات أو أفراد نرغب بتعميم نتائج الدراسة عليهم والذين يشكلون موضوع مشكلة البحث ولهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها" (الجابري و صبري، 2013، صفحة 245) ونظراً للطبيعة المتغيرة لمجتمع البحث بشكل يومي تقريباً، فقد تم تقدير حجمه بالاعتماد على البيانات المتوفرة رسمياً في دار إيواء المشردين مركز رعاية الطفولة التابع لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية في بغداد- العراق.

عينة البحث:

اختارت الباحثة العينة بالطريقة القصدية حيث تألفت من (100) من المشردين (الذكور - الإناث) في دار إيواء المشردين مركز رعاية الطفولة التابع لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية في بغداد - العراق للعام الحالي (2025-2024).

اداتي البحث:

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

أولاً: مقياس انعدام التلذذ (Anhedonia (ASA)

تبنّت الباحثة مقياس انعدام التلذذ لواتسون وآخرون (Watson, Harvey, McCabe, & Reynolds, 2021) وهو مقياس تقرير ذاتي يتكون من 14 فقرة والمقياس من نوع ليكرت يتكون من اربع بدائل، هي:

ابداً=0، احياناً=1، غالباً=2، دائماً=3

يشتمل المقياس على ثلاث مجالات هي:

1- المتعة (التلذذ)، الجمود العاطفي، والانفصال، بأطار سلبي يتضمن الفقرات 2, 3, 4, 6, 7, 10, 12.

2- الحماس، والتواصل، والهدف، بأطار ايجابي يتضمن الفقرات 8, 11, 14.

3- الجهد والدافع والاندفاع، بأطار سلبي يتضمن الفقرات 1, 5, 9, 13.

ثانياً: مقياس التفكير الانتحاري: Suicidal thinking Scal

تبنّت الباحثة مقياس التفكير الانتحاري الذي أعده Rudd سنة 1989 وقام بترجمته فايد، (2007) يتكون

من 17 فقرة تدرج من التفكير في الانتحار من خلال الجوانب المعرفية إلى أفكار أكثر وضوحاً تدور حول

الرغبة في الانتحار، المقياس من نوع ليكرت يتكون من خمسة بدائل هي (لا تنطبق إطلاقاً= 1، تنطبق

نادراً=2، تنطبق أحياناً=3، تنطبق كثيراً=4، تنطبق دائماً=5، والاجابة تنطبق دائماً تعكس درجة عالية من

التفكير في الانتحار والاجابة لا تنطبق إطلاقاً تعكس درجة منخفضة من التفكير في الانتحار، يشتمل المقياس

على ثلاث مجالات هي:

1- الرغبة في الانتحار تشمل الفقرات 1, 2, 5, 8, 10, 14, 15, 17.

2- التفكير في الانتحار والتخطيط له ومحاولته يشمل الفقرات 3, 4, 6, 9, 11, 13, 16.

3- التعبير عن الميول الانتحارية تشمل الفقرات 7, 12.

إجراءات إعداد المقياس:

ولجعل فقرات الأداة تتفق مع ما هو شائع في البيئة التي سيطبق عليها، فلا بد من ترجمتها عند محاولة

إعداده أو تعديله من ثقافة إلى أخرى، ولكون صدق درجات أي مقياس مترجم يعتمد جزئياً على دقة ترجمة

وتكييف المقياس للبيئة الجديدة (Butcher & Rouse, 1996, p. 4)، لذلك قامت الباحثة بعرض المقياس

على مترجم متخصص في اللغة الانكليزية وطلب منه ترجمته الى اللغة العربية، وعرض بعد ذلك على خبير آخر

في اللغة الانكليزية وطلب منه اعادة الترجمة عكسيا الى اللغة الانكليزية ومن ثم قدمت النسختين الاصلية والمترجمة عن النسخة العربية الى خبير متخصص في مجال علم النفس واللغة الانكليزية للمقارنة بين النسختين، ومن ثم قدمت المقياس بالنسخة العربية الاخيرة الى متخصص باللغة العربية للتحقق من سلامة اللغة وتصحيحها وهذه الاجراءات جميعها تؤشر صدق المقياس، وبذلك تأكدت الباحثة صلاحية التعليمات والفقرات للتطبيقات المنطقية والإحصائية.

الخصائص السيكومترية لمقياس انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري:

صدق المقياس:

يمثل صدق المقياس الاساس للتحقق من قدرة المقياس في قياس ما اعد لقياسه (Harrison, 1983, p. 11)

وقد تم حساب الصدق بطريقتين :

1- الصدق الظاهري: تم حساب هذا النوع من الصدق عن طريق عرض فقرات المقياسين بصيغتهم الاولى على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في علم النفس والارشاد النفسي والقياس النفسي والبالغ عددهم (20) لتقييم وضوحها ومدى مناسبتها وارتباطها بمجال البحث وللتأكد من ان جميع الفقرات تغطي جوانب ومكونات الظاهرة محل الدراسة.

2- صدق البناء: وتم صدق البناء من خلال ما يأتي:

الإجراءات الإحصائية لتحليل الفقرات :

تعتمد جودة الاختبار الى حد كبير على الفقرات التي يتألف منها. وعلى هذا الأساس تقتضي الضرورة تحليل كل فقرة، والهدف من استخراج الخصائص السيكومترية للفقرات هو انتقاء المناسب منها وتعديل الفقرات غير المناسبة او استبعادها (Ghiseli & et al, 1981, p. 421).

ويقصد بتمييز الفقرة "القدرة على تمييز الفروق الفردية بين الأفراد الذين يملكون الصفة من الذين لا يملكونها" (العجيلي و آخرين، 1990، صفحة 114) وطريقة المجموعتين الطرفيتين -الموازنة الطرفية- والاتساق الداخلي -علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس- يعدان طريقتين مناسبتين في عملية تحليل الفقرات، لذا الباحثة لجأت إلى هاتين الطريقتين في تحليل فقرات مقياس انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري.

أ- القوة التمييزية : وقد أتبعت الباحثة لتحقيق ذلك الخطوات الآتية:

- 1- طبق مقياسي انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري على عينة قصدية بلغ عددها (100) من المشردين.
 - 2- تم تصحيح كل استمارة ومن ثم تحديد الدرجة الكلية لكل منها .
 - 3- فرز الدرجات التي حصل عليها الافراد وترتيبها تنازليا (من أعلى درجة إلى أدنى درجة).
 - 4- ولتحديد المجموعتين الطرفيتين تم اختيار نسبة قطع لها، أذ أشار أيبيل (Eble) إلى "أن نسبة (27%) تعد أفضل نسبة لتحديد المجموعتين المتطرفتين وذلك لأنه على وفق هذه النسبة يتم الحصول على عينة بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن" (Eble R. , 1972, p. 261).
- وفي ضوء هذه النسبة (27%) بلغ عدد الاستمارات لكل مجموعة (27) استمارة، أي إن عدد الاستمارات التي خضعت لاجراء التمييز بلغ (54) استمارة، ومن ثم تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياسي التفكير الانتحاري وانعدام التلذذ والجدولين (1-2) توضحان ذلك.

جدول (1) القوة التمييزية لمقياس انعدام التلذذ باستعمال العينتين الطرفيتين

رقم الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	الدالة
1	عليا	2.26	0.76	6.51	دالة
	دنيا	1.11	0.51		
2	عليا	2.33	0.83	6.83	دالة
	دنيا	1.07	0.47		
3	عليا	2.33	0.73	5.65	دالة
	دنيا	1.33	0.55		
4	عليا	2.41	0.8	7.13	دالة
	دنيا	1.15	0.46		
5	عليا	2.15	0.72	4.51	دالة
	دنيا	1.3	0.67		
6	عليا	1.89	0.8	3.51	دالة
	دنيا	1.22	0.58		
7	عليا	2.11	0.8	3.51	دالة
	دنيا	1.44	0.58		
8	عليا	2.11	0.93	3.24	دالة

رقم الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	الدالة
	دنيا	1.3	0.91		
9	عليا	2	0.83	2.50	دالة
	دنيا	1.44	0.8		
10	عليا	2.15	0.91	2.46	دالة
	دنيا	1.59	0.75		
11	عليا	2.11	0.89	2.80	دالة
	دنيا	1.52	0.64		
12	عليا	1.85	0.82	2.21	دالة
	دنيا	1.4	0.67		
13	عليا	2.15	0.82	3.85	دالة
	دنيا	1.41	0.57		
14	عليا	2.63	0.49	4.77	دالة
	دنيا	1.89	0.64		

جدول (2) القوة التمييزية لمقياس التفكير الانتحاري باستعمال العنيتين الطرفيتين

رقم الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	الدالة
1	عليا	3.52	0.7	7.42	دالة
	دنيا	2.07	0.73		
2	عليا	3.59	0.69	7.26	دالة
	دنيا	2.26	0.66		
3	عليا	3.7	0.67	7.78	دالة
	دنيا	2	0.92		
4	عليا	3.74	0.66	7.89	دالة
	دنيا	2.15	0.82		
5	عليا	3.63	0.79	6.10	دالة
	دنيا	2.26	0.86		
6	عليا	3.89	0.75	7.60	دالة
	دنيا	2.44	0.64		
7	عليا	4.04	0.71	6.13	دالة

رقم الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	الدالة
	دنيا	2.78	0.8		
8	عليا	3.67	0.68	7.98	دالة
	دنيا	2.11	0.75		
9	عليا	3.78	0.75	9.63	دالة
	دنيا	1.85	0.72		
10	عليا	3.78	0.7	11.55	دالة
	دنيا	1.74	0.59		
11	عليا	3.67	0.73	10.82	دالة
	دنيا	1.67	0.62		
12	عليا	3.63	0.97	9.57	دالة
	دنيا	1.56	0.58		
13	عليا	3.81	1.04	9.88	دالة
	دنيا	1.56	0.58		
14	عليا	3.63	1.39	5.01	دالة
	دنيا	2	0.96		
15	عليا	3.93	0.83	9	دالة
	دنيا	2.11	0.64		
16	عليا	3.59	0.84	6.21	دالة
	دنيا	2.15	0.86		
17	عليا	3.52	0.98	4.13	دالة
	دنيا	2.44	0.93		

ومن الجدولين اعلاه تبين ان جميع الفقرات مميزة لان القيمة التائية المحسوبة لها اعلى من القيمة التائية

الجدولية والتي بلغت (1.96) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (52) .

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرة Item Validity)

لتحقيق ذلك تم استعمال معامل ارتباط بيرسون Pearson لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات مقياسي انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري تم استعمال معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية ل

(100) استمارة، وعند موازنة قيم الارتباط المحسوبة مع قيم معامل الارتباط الجدولية البالغة (0.20) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (98) تبين أن جميع الارتباطات دالة إحصائياً والجدولين (3- 4) توضحان ذلك .

جدول (3) صدق فقرات مقياس انعدام التلذذ باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الدالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدالة
1	0.55	دالة	6	0.37	دالة	11	0.35	دالة
2	0.59	دالة	7	0.40	دالة	12	0.23	دالة
3	0.58	دالة	8	0.35	دالة	13	0.45	دالة
4	0.60	دالة	9	0.31	دالة	14	0.47	دالة
5	0.52	دالة	10	0.28	دالة			

جدول (4) صدق فقرات مقياس التفكير الانتحاري باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الدالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدالة
1	0.76	دالة	7	0.60	دالة	13	0.76	دالة
2	0.69	دالة	8	0.70	دالة	14	0.49	دالة
3	0.80	دالة	9	0.76	دالة	15	0.78	دالة
4	0.80	دالة	10	0.82	دالة	16	0.68	دالة
5	0.72	دالة	11	0.84	دالة	17	0.54	دالة
6	0.65	دالة	12	0.82	دالة			

ت - علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال لمقياسي انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري :

لتحقيق ذلك قامت الباحثة باستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات مقياسي انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه الفقرة، وذلك على اساس درجات أفراد العينة ككل، وقد تبين أن جميع الارتباطات دالة إحصائياً عند موازنتها بالقيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون حيث بلغت (0.20) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (98)، والجدولين (5,6) يوضحان ذلك.

جدول (5)

صدق فقرات مقياس انعدام التلذذ باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة

الفقرة	المجال	معامل الارتباط	الدالة	الفقرة	المجال	معامل الارتباط	الدالة	الفقرة	المجال	معامل الارتباط	الدالة
2	المتعة (التلذذ) الجمود العاطفي الانفصال	0.58	دالة	10	المتعة (التلذذ) الجمود العاطفي الانفصال	0.35	دالة	1	الجهد والدافع والاندفاع	0.56	دالة
3	المتعة (التلذذ) الجمود العاطفي الانفصال	0.68	دالة	12	المتعة (التلذذ) الجمود العاطفي الانفصال	0.24	دالة	5	الجهد والدافع والاندفاع	0.61	دالة
4	المتعة (التلذذ) الجمود العاطفي الانفصال	0.62	دالة	8	الحماس والتواصل والهدف	0.74	دالة	9	الجهد والدافع والاندفاع	0.53	دالة
6	المتعة (التلذذ) الجمود العاطفي الانفصال	0.51	دالة	11	الحماس والتواصل والهدف	0.67	دالة	13	الجهد والدافع والاندفاع	0.54	دالة
7	المتعة (التلذذ) الجمود العاطفي الانفصال	0.55	دالة	14	الحماس والتواصل والهدف	0.64	دالة				

جدول (6) صدق فقرات مقياس التفكير الانتحاري باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة

الفقرة	المجال	معامل الارتباط	الدالة	الفقرة	المجال	معامل الارتباط	الدالة	الفقرة	المجال	معامل الارتباط	الدالة
1	الرغبة بالانتحار	0.76	دالة	15	الرغبة بالانتحار	0.82	دالة	6	التفكير بالانتحار	0.67	دالة
2	الرغبة بالانتحار	0.71	دالة	17	الرغبة بالانتحار	0.58	دالة	9	التفكير بالانتحار	0.82	دالة
5	الرغبة بالانتحار	0.71	دالة	7	الميول الانتحارية	0.75	دالة	11	التفكير بالانتحار	0.84	دالة
8	الرغبة بالانتحار	0.72	دالة	12	الميول الانتحارية	0.86	دالة	13	التفكير بالانتحار	0.77	دالة
10	الرغبة بالانتحار	0.80	دالة	3	التفكير بالانتحار	0.83	دالة	16	التفكير بالانتحار	0.66	دالة
14	الرغبة بالانتحار	0.56	دالة	4	التفكير بالانتحار	0.83	دالة				

ث-علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية والمجال بالمجال لمقياسي انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري:

تم تحقيق ذلك بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد العينة ضمن كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية لمقياسي انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري فضلاً عن علاقة المجال بالمجال وذلك بالاعتماد على درجات أفراد العينة ككل وأتضح أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً من خلال موازنتها بالقيمة الجدولية لبيرسون والتي بلغت (0.20) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (98)، والجدول (7,8) يوضحان ذلك .

جدول (7) صدق مقياس انعدام التلذذ باستعمال علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس والمجال بالمجال

المجال	المجال	المتعة (التلذذ) الجمود العاطفي الانفصال	الحماس والتواصل والهدف	الجهد والدافع والاندفاع	انعدام التلذذ
المتعة (التلذذ) الجمود العاطفي الانفصال	1	0.33	0.58	0.86	
الحماس والتواصل والهدف	---	1	0.49	0.55	
الجهد والدافع والاندفاع	---	---	1	0.81	

جدول (8) صدق مقياس التفكير الانتحاري باستعمال علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس والمجال بالمجال

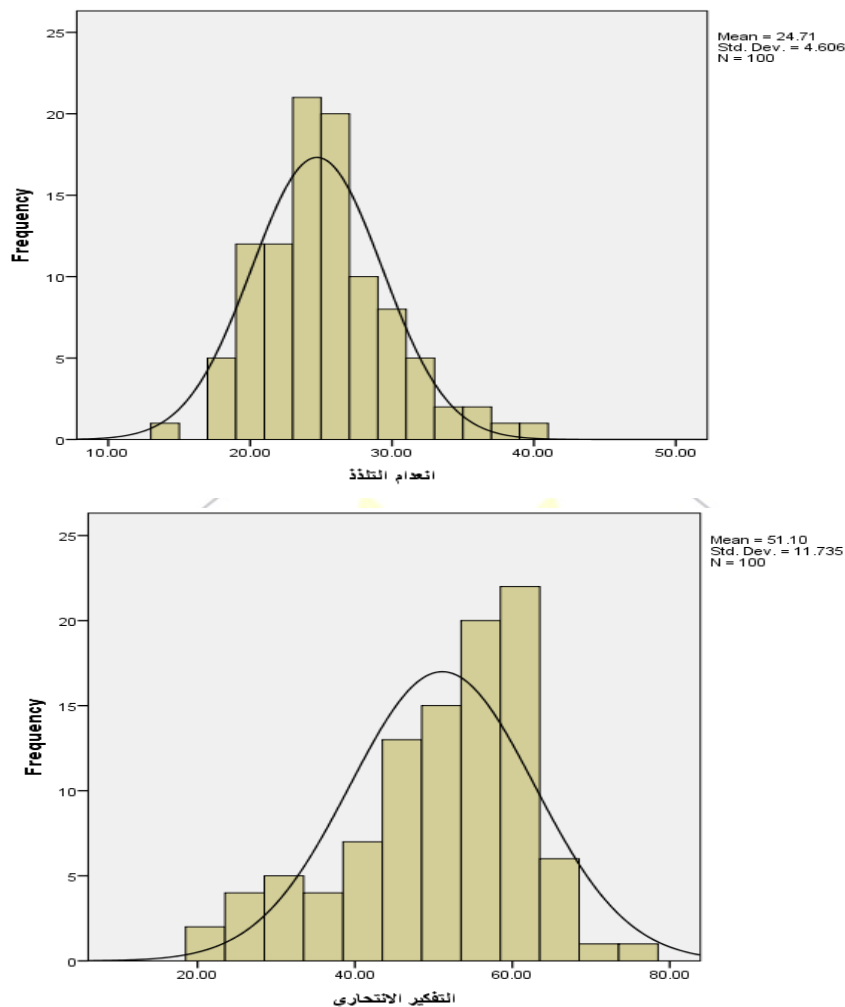
المجال المجال	الرغبة بالانتحار	التعبير عن الميول الانتحارية	التفكير بالانتحار والتخطيط له ومحاولته	التفكير الانتحاري
الرغبة بالانتحار	1	0.83	0.90	0.97
التعبير عن الميول الانتحارية	---	1	0.83	0.89
التفكير بالانتحار والتخطيط له ومحاولته	---	---	1	0.97

ج - الخصائص الإحصائية الوصفية لمقياسي انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري:

بعد تطبيق مقياسي انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (100) فرد حصلت الباحثة على عدد من المؤشرات الإحصائية الموضحة في الجدولين (7-8) ولما كان توزيع درجات أفراد العينة على المقياس توزيعاً اعتدالياً شكل (10) إذا كانت قيم الالتواء ضمن مدى قياسي (± 1.96) (Cleophas & Zwinderman, 2017, p. 10), لذا لجأت الباحثة الى استعمال الوسائل الإحصائية العلمية (Parametric Statistic) في تحليل بيانات بحثها احصائياً .

جدول (9) الخصائص الإحصائية الوصفية لمقياسي انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري

المؤشر	المقياس	انعدام التلذذ	التفكير الانتحاري
المتوسط Mean	24.71	51.1	
الوسيط Median	24	53.5	
المنوال Mode	23	61	
الانحراف المعياري Std.Dev	4.61	11.73	
الالتواء Skewness	0.60	- 0.74	
التقلطح Kurtosis	0.80	0.30	
أقل درجة Minimum	14	21	
أعلى درجة Maximum	40	75	



شكل (10)

ح - ثبات مقياسي انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري: يعد الثبات من المفاهيم الأساسية التي تؤخذ بعين الاعتبار عند تقييم مقياس ما. ويعرف الثبات كمؤشر على درجة الدقة أو الضبط في عملية قياس اختبار أو مقياس ما. وتحققت الباحثة من ثبات مقياسي انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري بطريقة الفا كرونباخ **Cronbach's** وذلك بالاعتماد على بيانات العينة الكلية، والجدول (11) يوضح ذلك .

جدول (11) ثبات الفا كرونباخ لمقياسي انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري

ت	المقياس	قيمة الثبات
1	انعدام التلذذ	0.73
2	التفكير الانتحاري	0.94

نتائج البحث:

الهدف (1) : قياس أنعدام التلذذ لدى المشردين .

لتحقيق هذا الهدف طبقت الباحثة مقياس أنعدام التلذذ على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (100)، وقد اسفرت النتائج عن متوسط درجاتهم على المقياس مقداره (24.71) درجة وانحراف معياري مقداره (4.61) درجة، وعند الموازنة بين هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي* للمقياس والبالغ (21) درجة، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة، اظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا ولصالح المتوسط الحسابي، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.96) بدرجة حرية (99) ومستوى دلالة (0.05) والجدول (12) يوضح ذلك .

جدول (12) الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس أنعدام التلذذ

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
100	24.71	4.61	21	8.05	1.96	99	دال

نتيجة الجدول (12) تشير الى ان عينة البحث لديهم أنعدام التلذذ بمستوى مرتفع .

الهدف (2) : قياس التفكير الانتحاري لدى المشردين .

ولتحقيق هذا الهدف طبقت الباحثة مقياس التفكير الانتحاري على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (100)، واسفرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (51.1) درجة وبانحراف معياري مقداره (11.73) درجة، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي*⁽¹⁾ للمقياس والبالغ (51) درجة، وباستعمال الاختبار التائي (-t test) لعينة واحدة تبين أن الفرق غير دال إحصائيا، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.96) بدرجة حرية (99) ومستوى دلالة (0.05) والجدول (13) يوضح ذلك .

* تم استخراج المتوسط الفرضي لمقياس (أنعدام التلذذ) وذلك عن طريق جمع أوزان بدائل المقياس الاربع وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس والبالغة (14) فقرة.

* تم استخراج المتوسط الفرضي لمقياس (التفكير الانتحاري) وذلك عن طريق جمع أوزان بدائل المقياس الخمسة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس والبالغة (17) فقرة.

جدول (13) الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس التفكير الانتحاري

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
100	51.1	11.73	51	0.09	1.96	99	غير دال

تشير نتيجة الجدول (13) الى ان عينة البحث لديهم التفكير الانتحاري بمستوى متوسط .

الهدف (3): تعرف العلاقة الارتباطية بين التفكير الانتحاري وانعدام التلذذ لدى عينة البحث .

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال معامل ارتباط (بيرسون) Pearson لحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة على مقياس انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري، وقد اسفرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية طردية دالة احصائيا بين انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري اذ بلغت قيمة الارتباط المحسوب (0.29) وتعد أعلى مقارنة مع قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية البالغة (0.20) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (98) .

جدول (14) العلاقة بين انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري

القيم	المؤشر	المتغيرين
0.29	معامل الارتباط المحسوب	انعدام التلذذ التفكير الانتحاري
0.20	قيمة الارتباط الجدولية	
98	درجة الحرية	

تشير نتيجة الجدول (14) الى ان هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري.

مناقشة نتائج البحث:

يمكن تفسير ارتفاع مستوى انعدام التلذذ لدى المشردين، في ضوء الضغط النفسي الناتج عن تأثير ظروف التشرد القاسية على الصحة النفسية ، فالافتقار الى الموارد الضرورية للعيش الكريم كالحرمان من الاحتياجات الاساسية كالأمن والغذاء والمأوى وقلة فرص حصولهم على الدعم الاجتماعي يفضي في النهاية الى التشرد، وما

يتعرضون له من صدمات خلال مراحل حياتهم من اذى جسدي ونفسي، والافتقار الى الدفء العاطفي والتفاعلات الايجابية مع الآخرين الذي يولد مشاعر عميقة من فقدان القيمة وبأنه عبء وبأن الجميع افضل منه يعمق حالة الجمود العاطفي لديه ويجعل انعدام التلذذ يتضاءل وبالنهاية يفقد الاهتمام بالحياة بشكل عام، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة هاويس وآخرون (Hawes, Galyunker, Barzilay, & Yaseen, 2018).

يمكن تفسير ان عينة البحث (المشردين) لديهم مستوى متوسط من التفكير الانتحاري ، إذ انهم يعانون من إعاقة الانتماء نتيجة العزلة الاجتماعية، وبنفس الوقت قد طوروا قدرة مكتسبة على تحمل الألم نتيجة ظروفهم القاسية، لكن الرغبة بالانتحار تبقى في مستوى متوسط بسبب ان الشعور بالعبء ليس بالحدة الكافية، فهم لايشعرون انهم يسببون ضررا للآخرين في ظل عزلتهم، من جهة اخرى التوقع السلبي لديهم قد تحول الى جزء من روتينهم اليومي، مما افقدهم ذلك قدرتهم على توليد شحنة انفعالية عالية ترفع مستوى التفكير الانتحاري الى مستوى مرتفع، وبذلك تحافظ الافكار الانتحارية على حضورها بسبب إعاقة الانتماء ولكنها لاتتصاعد بسبب غياب الشعور الحاد بالعبء، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة والش (Walsh, 2011):

تشير نتيجة الهدف الثالث الى وجود علاقة ارتباطية ودالة احصائياً بين انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري لدى المشردين. يمكن تفسير ذلك الى ان ارتفاع مستوى انعدام التلذذ وبقاء التفكير الانتحاري عند مستوى متوسط يعزز كل من الانتماء المشبوط والاحساس بالعبء والذي يولد الرغبة في الانتحار، الا ان طبيعة انعدام التلذذ نفسها تؤدي الى تسطيح عاطفي يخفف من حدة هذه الرغبة، والمعاناة المرتبطة بالتشرد هي معاناة سلبية قائمة على التحمل وليس التعرض الفعال للألم الذي يبني القدرة المكتسبة على تجاوز الخوف من الموت وبذلك يبقى الفرد عالقا في منطقة الرغبة دون امتلاك الشحنة الانفعالية او الآلية النفسية اللازمة لتحويلها الى خطر التفكير الانتحاري المرتفع. وهذا يتفق مع دراسة هاويس وآخرون (Hawes, Galyunker, Barzilay, & Yaseen, 2018).

التوصيات:

1- توفير برامج إعادة التأهيل النفسي والعاطفي كجزء أساسي من خدمات رعاية للمشردين الذين يعانون

من الافكار الانتحارية في دار إيواء المشردين.

2-تصميم برنامج يركز على الحد من (انعدام التلذذ) إعادة بناء القدرة على الاستمتاع بالنشاطات الترفيهية

والاستفادة من الخبرات الاجتماعية الايجابية.

المقترحات:

- 1- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي وباستعمال مقياس انعدام التلذذ على شرائح أخرى وبأتباع تقسيمات ديموغرافية أخرى مثل العمر والجنس.
- 2- إجراء دراسة مستقبلية لفهم أفضل للتفكير الانتحاري بين الشباب المشردين في الشوارع وعوامل الخطر المرتبطة بها.
- 3- إجراء دراسة لخفض انعدام التلذذ والتفكير الانتحاري للوقاية من الامراض النفسية المستقبلية للمراهقين والشباب.

المصادر:

المصادر العربية:

- سعد بن عبدالله المشوح. (2016). التفكير الانتحاري وعلاقتها بالأكتئاب والغضب وخبرة الخزي لدى مرتكبات جرائم الشرف لمؤسسات رعايات الفتاة. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*.
- صباح حسين العجيلي، و آخرين. (1990). *التقويم والقياس*. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
- كاظم كرريم الجابري، و داود عبد السلام صبري. (2013). *منهاج البحث العلمي*. العراق: كلية التربية ابن الرشد، جامعة بغداد.

References:

- Abdollahi, A., Hosseinian, S., & Rasuli, R. (2019). Emotional intelligence moderates anhedonia and suicidal ideation in depressed patients. *Psychological reports*(0).
- Ballard, E., Wills, K., Lally, N., Richards, E., Luckenbaugh, D., Walls, T., & Zarate Jr, C. (2017). Anhedonia as a clinical correlate of suicidal thoughts in clinical ketamine trials. *Journal of affective disorders*.
- Barkus, E. (2021). *The effects of anhedonia in social context*. Current Behavioral Neuroscience Reports.
- Barkus, E., & Badcock, J. (2019). *A transdiagnostic perspective on social anhedonia*. Frontiers in psychiatry.
- Bonanni, L., Gualtieri, F., Lester, D., Falcone, G., Nardella, A., Fiorillo, A., & Pompili, M. (2019). *Can anhedonia be considered a suicide risk factor?* (A. r. Medicina, Ed.)

- Butcher, j., & Rouse, S. (1996). *Personality: Individual differences and Clinical Assessment* (47 ed.).
- Cleophas, T., & Zwinderman, A. (2017). *Understanding clinical data – analysis learning statistical principle from published clinical research*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Coppersmith, D., Ryan, O., Fortgang, R., Millner, A., Kleiman, E., & Nock, M. (2023). *Mapping the timescale of suicidal thinking* (120 ed.). Proceedings of the National Academy of Sciences.
- DeLizza, A. (2019). *An Examination of the Relationship between Adolescent Depression, Anhedonia, and Behavioral Therapy*.
- Demir-Kassem, S., Frey, A., & McCabe, C. (2025). Meaning in life mediates the effects of sense of self and prosocial behaviours on anhedonia": a path analysis. *Journal of Affective Disorders*.
- Eble, R. (1972). *Essentials for Educational Measurement New*.
- Feng, B., Jiang, Y., Li, Y., Liu, X., & Wu, S. (2020). "Body and social anhedonia of depression" A bifactor model analysis. *Psychologica Belgica*(1).
- Geaney, J., Treadway, M., & Smillie, L. (2015). Trait anticipatory pleasure predicts effort expenditure for reward. *PloS one*(6).
- Ghiseli, E., & et al. (1981). *Measurment Theory for the Behavioral Sciences, Sanfrancisco, freeman and Company*.
- Gillissie, E., Le, G., Rhee, T., Cao, B., Rosenblat, J., Mansur, R., & McIntyre, R. (2022). Evaluating Anhedonia as a risk factor in suicidality": A meta-analysis. *Journal of psychiatric research*.
- Gupta, T., Eckstrand, K., Lenniger, C., Haas, G., Silk, J., Ryan, N., & Forbes, E. (2024). Anhedonia in adolescents at transdiagnostic familial risk for severe mental illness: clustering by symptoms and mechanisms of association with behavior. *Journal of affective disorders*.
- Guyer, A. (2024). Understanding the paradox: anhedonia and the unexpected divergence from reward seeking during adolescence–A commentary on Gupta et al. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*(5).
- Harrison, A. (1983). *Alanguage testing hand book*. London: Mc Millan press.
- Hawes, M., Galynker, I., Barzilay, S., & Yaseen, Z. (2018). Anhedonia and suicidal thoughts and behaviors in psychiatric outpatients: The role of acuity. *Depression and anxiety*(12).

- Heininga, V., Dejonckheere, E., Houben, M., Obbels, J., Sienaert, P., Leroy, B., & Kuppens, P. (2019). *he dynamical signature of anhedonia in major depressive disorder: positive emotion dynamics, reactivity, and*.
<https://2h.ae/Yqau>. (n.d.).
- Husain, M., & Roiser, J. (2015). Neuroscience of apathy and anhedonia: a transdiagnostic approach. *Nature Reviews Neuroscience*(8).
- Keller, J., Young, C., Kelley, E., Prater, K., Levitin, D., & Menon, V. (2013). Trait anhedonia is associated with reduced reactivity and connectivity of mesolimbic and paralimbic reward pathways. *Journal of psychiatric research*(10).
- Kirshenbaum, J., Pagliaccio, D., Pizzagalli, D., & Auerbach, R. (2024). Neural sensitivity following stress predicts anhedonia symptoms": a 2-year multi-wave, longitudinal study. *Translational Psychiatry*(1).
- Kleiman, E., Law, K., & Anestis, M. (2014). *Do theories of suicide play well together? Integrating components of the hopelessness and interpersonal psychological theories of*.
- Lee, K., Jun, J., Kim, Y., Roh, S., Moon, S., Bukonda, N., & Hines, L. (2017). Mental health, substance abuse, and suicide among homeless adults. *Journal of evidence-informed social work*(4).
- Lee, Y., HCE-H, H., & THS-H, K. (2020). Reliability and validity of the Beck Scale for Suicide Ideation (BSS) in Korean adult participants. *Korean Journal of Clinical Psychology*(2).
- Loas, G., Lefebvre, G., Rotsaert, M., & Englert, Y. (2018). "Relationships between anhedonia, suicidal ideation and suicide attempts in a large sample of physicians". *PloS one*(3).
- Ma, Q., Xie, M., Cai, J., Liu, Y., Zhao, Z., Lv, Q., & Wang, Q. (2024). *Serial mediation of the association between adverse childhood experiences, suicidality and self-harm by sexual orientation discriminations and anhedonia in adolescents*.
- Martinotti, G., Hatziagiakoumis, D., Vita, O., Clerici, M., Petruccielli, F., Giannantonio, M., & Janiri, L. (2012). *Anhedonia and reward system: psychobiology, evaluation, and clinical features* (3 ed.). International Journal of Clinical Medicine.

- Mohamed Ali, N., & Sayed Mohamed, H. (2020). Correlation Between Motivations for Suicidal Attempts and Anhedonia among Patients with Psychiatric Disorders. *Egyptian Journal of Health Care*(2).
- Slany, C. (2021). *Reward processing and Anhedonia* (43 ed.). School of Physiology, Pharmacology and Neuroscience.
- Snaith, R. (1993). *Identifying depression: the significance of anhedonia* (28 ed.). Hospital Practice.
- Tate, A. (2019). Anhedonia and the affectively scaffolded mind. *Ergo, an Open Access Journal of Philosophy*.
- Walsh, A. (2011). *Suicide ideation and attempt among a sample of previously homeless individuals*.
- Watson, R., Harvey, K., McCabe, C., & Reynolds, S. (2021). Understanding anhedonia: A qualitative study exploring loss of interest and pleasure in adolescent depression. *European Child & Adolescent Psychiatry*.
- Watson, R., McCabe, C., Harvey, K., & Reynolds, S. (2021). Development and validation of a new adolescent self-report scale to measure loss of interest and pleasure: The Anhedonia Scale for Adolescents. *Psychological Assessment*(3).
- Xie, W., Li, H., Luo, X., Fu, R., Ying, X., Wang, N., & Shi, C. (2014). *Anhedonia and pain avoidance in the suicidal mind: behavioral evidence for motivational manifestations of suicidal ideation in patients with major depressive disorder*. *Journal of Clinical Psychology*.
- Yohannes, K., Gezahegn, M., Birhanie, M., Simachew, Y., Moges, A., Ayano, G., & Abebe, L. (2023). Suicidality and homelessness: prevalence and associated factors of suicidal behaviour among homeless young adults in Southern Ethiopia. *BMC psychology*(1).

العزم الأكاديمي وعلاقته بالقيادة الرقمية لدى مديرو المدارس الإعدادية

م. د أحمد إبراهيم حمد

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2026/2/9	2026/2/24

وزارة التربية، المديرية العامة لتربية ديالى

E-mail: ahmedibraheem.h@bauc14.edu.iq

المستخلص

يهدف هذا البحث التعرف على العزم الأكاديمي وعلاقته بالقيادة الرقمية لدى مديرو المدارس الإعدادية، وقد بلغت مجتمع البحث (127) وعينة البحث (75) وقد تم بناء مقياس العزم الأكاديمي الذي يتكون من مجالين (الجهد والمثابرة، الثبات في الرؤية والاهداف) وبلغ عدد فقراته (25) فقرة وحيث كان ثبات المقياس (0,90) ، اما مقياس القيادة الرقمية بلغ عدد مجالاته ثلاث مجالات وهي (القيادة الحكيمة، المواطنة الرقمية، التعلم الرقمي) وعدد فقراته النهائية (26) فقرة وكانت نسبة ثبات المقياس (0,94) وقد استخدم الباحث الحقيبة الاحصائية، وقد توصلت الدراسة الى المديرو المدارس يتمتعون بالعزم الأكاديمي والقيادة الرقمية وكانت العلاقة الارتباطية قوية جداً حيث وصلت (0,98) وقد توصلت الدراسة الى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات .

الكلمات المفتاحية : (العزم الأكاديمي ، القيادة الرقمية ، مديرو المدارس)

Academic determination and its relationship to digital leadership among middle school principals .

Asst.Ahmed Ibrahim Hamad (Ph.D.)

Ministry of Education, Diyala Education Directorate

Abstract

This research aims to identify academic determination and its relationship to digital leadership among preparatory school principals. The research population consisted of 127 individuals, with a sample of 75 principals. The researcher developed an academic determination scale, comprising two domains (Effort and Perseverance; Consistency in Vision and Goals) and totaling 25 items. The reliability of this scale was 0.90. The digital leadership scale consisted of three domains (Wise Leadership, Digital Citizenship, Digital Learning) with a final total of 26 items and a reliability coefficient of 0.94. The researcher employed appropriate statistical methods. The study concluded that school principals possess a good level of both academic determination and digital leadership. Furthermore, a very strong positive correlation (0.98) was found between the two variables. The study concluded with a set of findings and recommendations.

Keywords: (academic determination, digital leadership, school principals)

مشكلة البحث :

يشهد العصر الحالي في ظل التطور التكنولوجي اتجاه العالم نحو إقامة نظام جديد يقوم على التقنية الرقمية لمواكبة العصر الرقمي وذلك يؤدي العزم الأكاديمي الى زيادة النشاط والدافعية وبالتالي أدى ذلك التطور إلى ظهور أنماط قيادية جديدة في المؤسسات التعليمية ومنها القيادة الرقمية، والتي تفرض على مديرو المدارس امتلاك مهارات قيادية تختلف عما كان يعمل فيها سابقاً، وخاصةً في استخدام التقنيات والأدوات الرقمية، وتوظيفها في العملية التعليمية، وفي إدارة وتقويم المدرء والمعلمين نحو ممارسة تعليم رقمي متطور وآمن.

وقد يصاب المديرو بالقلق والخوف من عدم قدرته على إنجاز مهامه نتيجة بعض الصعوبات التي قد تعترضه؛ مما يسبب له الإحباط أو تثبيط الهمة، حيث يعتبر العزم الأكاديمي الحصن الواقي للمديرو عندما يصابون بخيبة الأمل ومشاعر الملل والانتكاسات التي قد تحدث لهم أثناء عملية التعلم (Duckworth, 2007)

أن من أهم السمات الشخصية التي يجب توافرها لدى مديرو في القرن الحادي والعشرين، أن أهم المعايير العالمية في تعليم القيادة؛ لأنه يحتاج إلى المزيد من المثابرة والجهد من جانب المديرو، أن امتلاك المديرو للعزم الأكاديمي يحميه من خيبات الأمل ويحافظ على جهده رغم مرات تكرار الفشل التي قد يمر بها معتمداً على امتلاكه حيوية ذاتية تساعد على التمتع بروح المثابرة والاجتهاد في تحقيق أهدافه، والتغلب على العقبات التي تواجهه (Cadete et al, 2021:44).

ويساعد العزم الأكاديمي الفرد على تحديد أهداف طويلة المدى والمثابرة حتى تحقيق السعادة، وهو جانب وثيق الصلة بالرفاهية الذاتية، كما يستجيب الأفراد مرتفعي العزم للفشل بطرق أكثر تكيفاً (Hayden, 2018) حيث يعزز العزم من الكفاءة ويؤثر بشكل مباشر في التكيف (Shin, 2022) ويساهم العزم الأكاديمي في الرفاهية الإيجابية والمرونة لقائدة للتعامل مع ضغوط العمل والحياة والنجاح الأكاديمي (Calo et.al., 2019)

ويعد العزم الأكاديمي عامل وقائي لمديرو المدارس من الآثار السلبية للضغوط لكنه يتأثر بتقييم تلك الضغوط الأكاديمية من خلال النظر إلى الضغوطات التي يتعرضون لها على أنها تحديات إيجابية بدلاً من إدراكها على أنها تهديدات إلى أن الإجهاد الأكاديمي يُضعف (Jafri & Kamtsios , 2019) (Karagiannopoulou, 2015)

وبفحص المضمون النفسي لمتغيري العزم الأكاديمي والقيادة الرقمية، يتضح أنهما على قدر من التداخل حيث إن كلاهما يوجه جهود المدير نحو تحقيق أهدافه بالعمل والمثابرة والإصرار حتى تحقيق الأهداف القيادية الرقمية

والتطوير من افكار وقدرات المعلمين من اجل تحقيق الانجاز التغير على الجميع من المعلمين والمتعلمين، وتجنب الاخفاقات والنكسات التي قد يوجهها المديرو حيث تولد لديه طاقة تعينه على بذل الجهد واستمرارية السعي حتى تحقيق أهدافه (Angela et al., 2020) (Hernández et al., 2020) (Kevenaar et al., 2023)

كما تسعى القيادة الرقمية وبشكل مستمر إلى إدارة التغير وتطوير المؤسسة التعليمية نحو الأفضل، وببذل قصارى جهده في سبيل تقليل السلوك السلبي، بما يعمل على إيجاد بيئة عمل أفضل وأكثر إنتاجية، وبالتالي يجب أن يمتلك القائد الرقمي الخصائص والمهارات الرقمية التي تمكنه من تأدية دوره القيادي على أكمل وجه، وتحقيق الإبداع وتحسين العملية التعليمية وتطويرها، إضافة إلى تطوير الجامعات وتزويدها بطابع مناسب يلئم احتياجات المجتمع (Gudergan et al., 2021)

ويذكر الجهني (2019) إلى انه قد أصبحت القيادة الرقمية ذات تأثير عالي في المدارس ولها أهمية في بيئاتها الإدارية والتعليمية والتنظيمية، ودورها الأساسي في عمليات الإصلاح والتطوير وانعكاساتها الإيجابية والصحيحة والفعالة على العملية التعليمية والتربوية، حيث ساعد استخدام مديرو المدارس للقيادة الرقمية على نجاحها ونهوضها، ولا يمكن أن يتحقق النجاح لهذه المدارس ما لم يكن هناك استجابة للتغيرات، الأمر الذي ينعكس على النواحي الإدارية التي تمارسها يوميا، ويتوقف نجاح مديرو المدارس في أداء رسالتهم على مدى قدرتهم في التطوير القائم والمنصب على تطوير الذات ثم الآخرين بدقة ومهارة ووجود تواصل وتفاعل وتعاون بين جميع العاملين من أجل تحقيق الغرض المنشود(الجهني ، 2019).

ولقد أضحت ضرورياً على المؤسسات التعليمية ومنها المدارس أن تتبنى أساليب عمل حديثة تتوافق مع التغيرات المتسارعة، ونظراً لتلك التطورات التقنية أصبح العمل الرقمي هو العمل السائد في مختلف المجالات، وأصبحت التقنية من أهم مفاهيم العصر الحديث، حيث ازداد الاهتمام بالتعليم الرقمي مما انعكس بشكل ايجابي على الأعمال التعليمية، الأمر الذي تطلب من مديرو المدارس تغيير نمط العمل لمواكبة التغيرات المتسارعة، وذلك لقلة جودة الأساليب التقليدية وعدم كفاءتها في العمل، فالإدارة التقليدية قاصرة عن القيام بوظائفها في عالم معاصر يعيش انفجار معرفي وتكنولوجي ((الفرجات، 2019)

ونظراً لما طرأ على الميدان التعليمي مؤخراً من تحديات غيرت في أسلوب القيادة من قيادة تقليدية إلى قيادة رقمية؛ وما واكب ذلك من فتح منصات تعليمية رقمية تخدم كافة منسوبيها مما أدى لظهور بعض الصعوبات التي واجهت المدراء في المدارس؛ فقد أضحت الحاجة ماسة لبحث سبل تطوير القيادة الرقمية وتذليل صعوباتها، عبر

معرفة واقع تطبيقها لدى قادة المدارس، ثم وضع تصور مقترح لتطوير القيادة الرقمية لديهم بما يلبي احتياجاتهم، ويتفاعل مع المتغيرات في العصر الحديث ويزيد من مستوى أدائها (السحيمات ، 2023) .

تسعى دولتنا على تعزيز القيادة الرقمية في المؤسسات التعليمية، بما في ذلك التربية، وتوفير الأدوات والموارد اللازمة لتحقيق ذلك، تعمل الدولة على توفير البنية التحتية الرقمية اللازمة في التربية، مثل توفير الإنترنت والأجهزة الذكية والبرمجيات الحديثة، لتحسين تجربة التعليم الرقمي وتشجيع القيادة التربوية على استخدام القيادة الرقمية ودورها في تحسين أداء القيادات في مؤسسات التربية بدولتنا وتطوير التكنولوجيا في العملية التعليمية وشجعت على البحث العلمي والابتكار في مجال التعليم والتربية الرقمية وتطوير حلول رقمية جديدة لتحسين أداء المدراء كما وفرت الموارد المالية اللازمة لتحسين البنية التحتية الرقمية في المدارس وتطوير برامج التدريب والتطوير.

وتتلخص مشكلة البحث الحالي بالسؤال الاتي : هل يتمتع مديرو المدارس الاعدادية بالعزم الاكاديمي والقيادة الرقمية؟ وهل توجد علاقة بينها ؟
أهمية البحث :-

أن العزم الأكاديمي أصبح من أهم المعايير العالمية في تعليم المعلمين؛ لأنه يحتاج إلى المزيد من المثابرة والجهد من جانب المدير؛ وهذا ما دفع العلماء في البحوث النفسية والتربوية إلى البحث في القدرات غير المعرفية المرتبطة بالنجاح الأكاديمي للمديرو في الآونة الأخيرة؛ لأنها تقوم بدور مهم في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي لهم، كما هي سمة تساعد المدراء على الاستمرار في تحقيق النجاحات التعليمية بشغف وتحدي بالرغم من الصعوبات والمشكلات التي قد تواجهه أثناء التعلم (عبدالفتاح، 2022 : 576) .

تظهر أهمية متغير العزم الأكاديمي، باعتباره أحد الخصائص غير المعرفية المهمة، والذي يندرج ضمن الجانب الوجداني للأفراد، ويشير إلى القدرة على بذل المزيد من الجهد والمثابرة والاهتمامات المتناسقة بهدف تحقيق وإنجاز أهداف طويلة المدى مرتبطة بالنواحي الأكاديمية، ويتضمن بعدين هما : الشغف الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية كما أنه يتضمن الصمود الأكاديمي، واتساق الاهتمامات (حسن ، 2022 : 429) .

يساعد العزم الأكاديمي المديرو على تحقيق النجاح والإنجاز؛ حيث يجعلهم مجتهدين، وقادرين على تنظيم التعلم ، ولديهم إصرار بدرجة مرتفعة على المشاركة في الأنشطة المختلفة في المدرسة، كما أنهم يكونوا أكثر صمودا وصلابة في مواجهة الصعوبات المختلفة أثناء عملية التعلم، وعلى العكس من هذا فإن المستويات المنخفضة من العزم الأكاديمي ترتبط بالاستسلام بسهولة في مواجهة الصعوبات، والشعور بالملل عند المشاركة

في الأنشطة المختلفة، التوتر السريع، والفشل) (Li & Li, 2021; Upadyaya & Salmela-Aro, 2021; Temel, Temel & Kansu, 2023).

أن أهم العوامل المؤثرة في النجاح الأكاديمي وبخاصة في المجال البحثي الأكاديمي، قدرة الفرد على المثابرة والشغف نحو تحقيق الأهداف على المدى الطويل، والسيطرة والمرونة بصرف النظر عن التحديات والصعوبات التي يمكن مواجهتها، وهي تشكل في مجموعها ما يسمى (بالعزم الأكاديمي) وهو عامل غير معرفي يلعب دوراً كبيراً في النجاح والإنجاز في عديد المجالات وبخاصة الأكاديمية؛ فالأمر يتعلق بالتحمل طويل الأمد، حيث يركز استمرارية الاهتمام على استدامة الأهداف طويلة الأمد، في حين يركز مثابرة الجهد على الاستمرار حتى مع مواجهة العقبات والفشل (Liao & Chen : 2022)

يشير أبو قاسم (2022) إلى أهمية دور القيادة الرقمية بصورة خاصة في الجانب التعليمي حيث أنها تساعد في استمرار عملية تعليم، وتوفير الدعم الفني والتقني، وتعزيز التواصل والتعاون، وقد ظهرت هذه الأهمية على أرض الواقع خلال فترة الإغلاق بسبب جائحة كورونا، حيث كان لها الدور الأساسي في استمرار العملية التعليمية عن بعد، وتحسين الإنتاجية والكفاءة، والسرعة في تحقيق أهداف المدرسة، وتوفير الجهد والوقت والتكلفة، إضافة إلى تحسين عملية الاتصال والتواصل بين الإدارة والعاملين من حيث السرعة ونقل الرسالة، وكذلك الانتقال من الشكل اليدوي التقليدي في إنجاز الأعمال إلى الشكل الإلكتروني، كما أنها لا تقتصر على تقديم الخدمات داخل المدرسة .

ولأهمية القيادة الرقمية وإدارة التغيير في العملية التعليمية، فقد تناولتها العديد من الدراسات السابقة، والتي من أهمها دراسة ابن طالب (2024) التي توصلت إلى أن توظيف القيادة الرقمية أدى إلى تحسين مستوى أداء المديرين وروساء الأقسام بالجامعات في الوظائف الإدارية، ودراسة المالكي وآخرون (2021) التي كشفت عن تقبل جيد من مديرو المدارس للقيادة الرقمية التي تعتمد على التكنولوجيا، وأن القيادة الرقمية تعد الحل الأمثل في التغلب على الأزمات والمشكلات، ودراسة الرشدي وآخرون (2021) وأكدت أن ممارسة الإدارة الرقمية أدت إلى تحسن إدارة الأعمال الإدارية، وإدارة الاتصال والتواصل، وإدارة الشؤون المالية، وإدارة شؤون الطلبة والمعلمين، وأكدت نتائج دراسة كيفان (Kevan, 2018) وتشين (Chen, 2017) أن تنمية مهارات قيادة الرقمية التغيير لدى مديرو المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية والصين قد دعمت عملية التطور الإداري في مجال الوعي الثقافي والتنظيمي والفني .

فإن اتباع مديرو المدارس للقيادة الرقمية وإدارة التغيير، أصبح ضرورة ملحة لمواكبة مشروع التحول الرقمي التي تسعى إلى الدولة إلى تحقيقه؛ من أجل تطوير النظام التعليمي بالمملكة، هذا ما تؤكد نتائج دراسة هاكانسون وباترسون (Hakansson, Pettersson 2019,219) أن عملية التحول الرقمي في المدارس السويدية، اعتمدت على فعالية مديرو المدارس وقدرتهم على التغيير، واعتمادهم أسلوب القيادة الرقمية في إدارة الجهاز الإداري والتعليمي.

وقد أكدت دراسة الأقطش (2019) على أهمية استخدام القيادة الرقمية لمواكبة متطلبات العصر الحديث، فهي أحد الاستراتيجيات التي تلبي وتواكب العصر الرقمي، وأكدت دراسة الحربي (2020) بأن القيادة الرقمية مهمة لإدارة الأعمال التعليمية، وتعد مساهماً مؤثراً في توفير بيئة زاخرة بالخبرات التعليمية التي تساعد على تطوير العملية التعليمية.

يمكن القول إن القيادة الرقمية للمدراء تشكل ركيزة أساسية لتحقيق العزم الأكاديمي المتميز والنجاح المؤسسي في مجال التربية ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية في محاولة للتعرف على العلاقة ما بين العزم الأكاديمي والقيادة الرقمية في المدارس الاعدادية الحكومية في محافظة ديالى

وتلخيصاً لما سبق تمثل القيادة الرقمية مدخلاً عسرياً حديثاً لتطوير وتجويد الأداء من خلال استخدام أساليب رقمية حديثة تتصف بالكفاءة والفاعلية والسرعة والدقة، ولها آثار واسعة لا يمكن حصرها في البعد التقني المتمثل في التقنية الرقمية، وإنما في بعدها الإداري المتعلق بتطوير الأساليب الإدارية والمفاهيم والوظائف، فهي تساهم في بيان وتوضيح الرؤيا، وهذا يقود إلى تحسين أداء العاملين في المؤسسات التعليمية، ويدفعهم نحو المشاركة الإيجابية في البرامج المتعددة التي تتمثل في التخطيط والتمويل والتقييم وعمليات الإصلاح اللازمة (البقعاوي، 2019) وبناءً على ما تقدم وفي ظل متغيرات العصر السريعة ومتطلباته بات من الضروري تطبيق القيادة الرقمية في المدارس لتحسين وتطوير الأداء المدرسي، واكتسابهم المهارات الرقمية اللازمة. وفي ظل السعي لزيادة كفاءة مديرو المدارس وتحسين أدائهم وانعكاسه على الأداء المدرسي والبيئة المدرسية جاءت هذه الدراسة للكشف عن طبيعة العزم الأكاديمي لدى مديرو المدارس بمحافظة ديالى وعلاقتها بالقيادة الرقمية .

اهداف البحث :-

- 1- قياس مستوى العزم الأكاديمي لدى مدراء المدارس الاعدادية .
- 2- قياس مستوى القيادة الرقمية لدى مدراء المدارس الاعدادية .
- 3- معرفة العلاقة الارتباطية بين العزم الأكاديمي والقيادة الرقمية لدى المدارس الاعدادية

حدود البحث

(1) حدود زمنية : 2026 / 2025

(2) حدود البشرية : مدرء المدارس الاعدادية ضمن قضاء خانقين

(3) حدود مكانية : يتحدد البحث الحالي بالمديروة العامة لتربية ديالى ضمن قسم تربية خانقين وقسم تربية جلولا وقسم تربية قرة تبه

تحديد المصطلحات :

اولاً : العزم الأكاديمي (Academic Grit) :-

1- ويُعرف العزم الجبوري (2024) عمومًا على أنه القدرة على الرضا والصمود في مواجهة النكسات، ويتطلب ضبط النفس القوي والمرونة، تلك الصفات مجتمعة تعكس المفهوم المعروف باسم العزم، والذي يعتبر حاسماً للنجاح والرفاهية، وهو الشغف والمثابرة لتحقيق أهداف طويلة المدى (الجبوري، 2024 : 8)

2- وعرف Porter (2019) بأنه سمة شخصية تتضمن المثابرة والشغف لتحقيق أهداف طويلة المدى في سياق الاوساط الاكاديمية (Porter, 2019) .

3- وعرف Malecki&Clark (2019) سمة شخصية تتضمن المثابرة والشغف لتحقيق أهداف طويلة المدى؛ حيث تشير المثابرة إلى المجهود الشاق نحو تحقيق الأهداف على الرغم من المتاعب، والسعي للتغلب على الاخفاقات والإحباطات التي يوجهها، بينما يشير الشغف إلى السعي نحو الأهداف وشغف التحدي في تحقيق هذه الأهداف الأكاديمية (Malecki& Clark, 2019) .

4- وقد عرف العصيمي والحميدي(2022) على أنه قدرة المدير على بذل المزيد من الجهد والمثابرة بدون كلل أو ملل، ولفترات طويلة من الزمن لأداء مهامهم الدراسية المتوافقة والمتناسقة مع اهتماماتهم الدراسية، السعي لتحقيق أهداف طويلة الأجل بشغف ومثابرة وأن له دوراً بالغ الأهمية في الإنجاز الشخصي، وينطوي العزم الأكاديمي على الحفاظ على كل من الشغف والمجهود تجاه أهداف طويلة المدى (العصيمي والحميدي، 2022 : 27).

5- ويشير Shao (2024) هي سمة لدى المدرء تساعد على مواصلة الأداء وبذل أقصى مجهود لديه أثناء عملية التعلم لتحقيق الأهداف المرغوب فيها (Shao et al., 2024:578)

التعريف النظري : ومما سبق يتضح أن العزم الأكاديمي يشير إلى الشغف والمثابرة في بذل الجهد لتحقيق جميع الأهداف الأكاديمية بما فيها الأهداف الصعبة وطويلة الأجل، ويظهر هذا من خلال تميز المدراء بالإصرار ، والصمود، والتركيز ، والاستمرار في الاهتمامات المتناسقة.

التعريف الاجرائي : الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على إجابته عن فقرات المقياس العزم الأكاديمي المعد في البحث .

ب- القيادة الرقمية (Digital Leadership)

(1) وتعرف بالقيادة : تعني (Leadership) وبحسب موقع (Dictionary.com) تم تعريف على أنها منصب أو وظيفة القائد الشخص الذي يوجه مجموعة المهام , 2021 (Dictionary.com).

(2) الرقمي Digital بحسب قاموس (كولينز Collins) تم تعريف مصطلح "الرقمي" بأنه تسجيل المعلومات أو نقلها في شكل آلاف الإشارات الصغيرة جدا" (Dictionary,)

(3) وتعرف القيادة الرقمية Digital Leadership حسب قاموس IGI Global : منظورا طويلا الأجل يستغل الموارد المتاحة لتحسين وتنفيذ التغييرات المتوقعة داخل ثقافة المؤسسات، يهدف إلى تحقيق كفاءة رقمية مشتركة يمكن أن تكون عليه أسس المفاهيم المستقبلية قائمة وقابلة للتطبيق والتطوير، نوع من القيادة يعني تحمل الاتجاه، والتأثير على الآخرين، وتعزيز التغيير المستمر من خلال الوصول إلى المعلومات، وتحسين العلاقات التوقع التغييرات الكبيرة من أجل نجاح المدرسة، القيادة الرقمية هم القادة الذين يقومون بمهام مثل الحفاظ على سلامة المعلمين والمتعلمين، وتحليل أهمية رفاهية القوى العاملة، والاعتماد على التكنولوجيا واستخدامها أكثر من أي وقت مضى، وإعادة بناء عمليات الخدمات اللوجستية، وتطوير سلاسل الإمداد الجديدة (IGI Global, 2021)

(4) عرفها انتربولو وهالكوبولوس وبارلو وبيليجيانيس (Antonopoulou & Halkiopoulou, Barlou , 2022 Beligiannis &) بأنها التكامل في استخدام مجموعة من الأدوات والتقنيات مثل: إنترنت الأشياء والمنصات الالكترونية، ووسائل التواصل الاجتماعي والذكاء الاصطناعي، والتعلم الآلي عند القيام بممارسات القيادة والتعليم والتعلم.

التعريف النظري للعزم الأكاديمي : جميع الممارسات التقنية التي يقوم بها مديرو المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في كافة العراق من أجل نشر ثقافة العصر الرقمي، من خلال توجيه مدراء المدارس نحو الهدف المنشود باستخدام الأدوات الرقمية بكفاءة وفعالية، وتحقيق من خلال متوسط استجابة المدراء

على محور القيادة الرقمية .

التعريف الاجرائي : الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على إجابته عن فقرات المقياس

القيادة الرقمية المعد في البحث .

الاطار النظري والدراسات السابقة

أ- المحور الاول : مفهوم العزم الاكاديمي Academic Grit

تم استخدام هذا المصطلح لفهم سبل وأسباب النجاح في السياق الأكاديمي؛ وقد تم طرح مفهوم العزم الأكاديمي لأول مرة على يد Duckworth حيث عرفته على نطاق واسع بأنه المثابرة والشغف لتحقيق أهداف طويلة المدى (Duckworth & Quinn, 2009) اعتبار أن جوهر العزم هو متابعة أو تكريس مقصود ومستمر للمهام والالتزامات التي يتم تجربتها لتحقيق أهداف الفرد بشكل فعال (Duckworth et al., 2007)، والشخص الناجح هو الذي يتمتع بمثابرة إضافية ولا يكون متحمساً للغاية فقط وإنما حريص أيضاً على التركيز على تحقيق أهداف طويلة المدى وأكثر طموحاً ، فضلاً عن كونه أكثر قدرة على التكيف وأقل اهتماماً بالروتين اليومي (Duckworth, 2016) .

إلى أن العزم هو سمة فردية مركبة ومستقرة ويشير توتر على الكثير من السلوكيات والممارسات عبر مختلف السياقات (Wolters & Hussain, 2015)، حيث يرتبط العزم الأكاديمي بشكل إيجابي بالنتائج التكيفية مثل الكفاءة الذاتية العامة، والرضا عن العمل والاحتفاظ بالوظيفة، والانفعال الموجب (Crede et al., 2017) كما يعكس العزم قوة الشخصية لأنه ينطوي على جهد كبير، والتزام عميق، واهتمام بتحقيق الأهداف على مدى فترات (Duckworth & Quinn, 2009) طويلة من الزمن بالرغم من النكسات والفشل والشدائد ونادراً ما يتعب الأفراد مرتفعي العزم أو يشتم انتباههم عن أهدافهم، ويمكنهم التكيف بسهولة مع الانتكاسات (Ceci et al, 2016) بينما قد يستسلم الأفراد الآخرون بالفعل في سيناريوهات مماثلة (Akin & Arslan, 2014) مثل الفعالية العالية والاحتفاظ ويرتبط العزم بالمخرجات الإيجابية المهمة التي تنطوي على المثابرة في متابعة الأهداف والمستوى المرتفع من الاندماج في العمل، والتغيرات الوظيفية الأقل - والإنجاز التعليمي مدى الحياة، والمستوى المنخفض من السلوكيات الأكاديمية السلبية، كما يؤدي العزم إلى تقليل تعرض الأفراد الأحداث الحياة الضاغطة (Ceschi et al, 2016)، ومن ثم فإن العزم الأكاديمي هو عامل مهم يساهم في الإنجاز الشخصي وتوقع النجاح بشكل أكثر كفاءة (van Zyl et al., 2020).

يذكر Duckworth & Quinn (2009) أن العزم الأكاديمي يعد من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال علم النفس الإيجابي، وهو سمة شخصية مركبة تعبر عن جهود الأفراد الحثيثة لتحقيق أهداف طويلة المدى،

ولقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم العزم الأكاديمي (88 : Duckworth & Quinn , 2009) . وبذلك يلعب العزم الأكاديمي دوراً كبيراً في التغلب على العقبات والاستمرار في التعلم والمثابرة في الجهد والانخراط في الأنشطة حتى الوصول للهدف، فالمثابرة تعبر عن الدافعية، والشغف هو مصدر الطاقة النفسية للمشاركة مما ينعكس على الأداء الأكاديمي. وبالتالي إن لم يكن هذا متوفراً فسيترتب عليه الشعور بالاستياء واليأس والاحباط (زكي، ٢٠٢١ : ١٥٢).

ويشير العزم الأكاديمي إلى السعي الدؤوب " على المدى الطويل لتحقيق الأهداف الأكاديمية بالرغم من النكسات والعقبات (Duckworth & Gross , 2014) وهو خاصية فردية أو مهارة تشمل التصميم والمرونة والتركيز في السعي لتحقيق الأهداف الصعبة طويلة الأجل في مجال التعليم (Clark & Malecki : 2012) على أنه خاصية فردية ترتبط بالمثابرة والانفعالات في تحقيق أهداف أكاديمية طويلة المدى وهو مؤشر مهم للإنجاز الأكاديمي (Wu et al., 2022: 5) .

صفات الأفراد ذوي العزم الأكاديمي

يشير Cadete et al. (2021) أن الأفراد ذوي العزم الأكاديمي المرتفع يتمتعون بالقدرة على تحمل الضغوط الأكاديمية، ولديهم القدرة على تحويل العقبات والمشكلات التعليمية إلى تحديات يجب الوصول إليها (Cadete et al, 2021 : 39) ويذكر علي (٢٠٢٣) أنهم يشعرون بالأمل والحيوية والسعادة أثناء ممارسة مهامهم، ويتمتعون بالقدرة على تحديد الأهداف الأكاديمية بدقة ورسم خطط وآليات تنفيذها، ولديهم مرونة في التفكير، والسعي نحو إتقان المهمة المكلفين بها على أفضل صورة، وينجزون العديد من المهام والأنشطة الأكاديمية بدقة في أقل ممكن مقارنة بالآخرين (علي، 2023 : 231) .

ويذكر السماحي (٢٠٢٤) أن الأفراد ذوي العزم الأكاديمي المرتفع يتمتعون بالاستقرار المهني، والنجاح المستقبلي، ولديهم قدرة على تحقيق أهدافهم، كما أن لديهم مستوى عالياً من المثابرة والشغف، والسعي الدائم لأداء المهام والأنشطة الأكاديمية بأفضل صورة (السماحي، 2024 : 166)

وفي هذا الصدد يذكر Jeno et al (2024) أن المديرين الذين يمتلكون مستوى عالياً من الدافعية والطموح، ولديهم قدرة على التغلب على العقبات أو التحديات التي تواجههم (Jeno et al, 2024 : 199) .

ويُشير البصير (٢٠٢٤) أن المدراء الذين يتمتعون بمستويات عالية من العزم الأكاديمي يتمتعون بمثابرة طويلة الأمد، والقدرة على بذل المزيد من الجهد لإتمام أهدافهم القصيرة أو الطويلة الأمد، وعلى النقيض فإن المدراء الذين يتمتعون بمستوى منخفض من العزم الأكاديمي يحدون عن تحقيق أهدافهم، أو اهتماماتهم، كما

أنهم يتجنبون الصعوبات ويفشلون في إنهاء مهامهم. وذلك لتوقعاته أنه يمكنه تحقيق هدفه. (البصير، 2024 : 398)

والعزم الأكاديمي هو مزيج من المثابرة وبذل المزيد من الجهد والاتساق في الاهتمامات بهدف تحقيق وإنجاز أهداف طويلة الأمد، ويتكون مصطلح العزم الأكاديمي من بعدين أساسيين، (فالبعد الأول يمثل المثابرة) ويشير إلى استمرارية المدراء في أداء المهام على الرغم من وجود تحديات وعقبات، و(البعد الثاني يمثل الاتساق في الاهتمامات) ويشير إلى قدرة المدراء على المحافظة على اهتمامه طول الوقت لذلك لابد لمدراء أن يمتلك عزم أكاديمي لارتباطه بنتائج إيجابية بالنجاح الأكاديمي ومثابرة وشغف لمواجهة التحديات والحفاظ على جهده المبذول رغم العقبات التي قد تواجهه (Valdez, Datu & King 2016).

ولكي يتمكن المدراء من مواصلة عملهم الأكاديمي بمثابرة واجتهاد لتحقيق أهدافهم الدراسية والتغلب على أي صعوبات أو تحديات تمنعهم من تحقيق أهدافهم لابد أن يتمتع هذا المدير بحيوية ذاتية مرتفعة؛ حيث تعد الحيوية الذاتية من المتغيرات الإيجابية المهمة التي ترتبط بالشعور الإيجابي والحماس وتدفع الفرد نحو الحياة بهمة ونشاط.

النظريات المفسرة للعزم الأكاديمي :

1- نموذج القرار الزمني (Zhang & Feng, 2020)

يفسر العزم في ضوء قيمة النتيجة والتي تزيد من دافع الفرد وتهيئة لتنفيذ السلوكيات والأنشطة المطلوبة من خلال تنظيم الذات والتخطيط الزمني والتحفيز للفرد، فكلما كانت قيمة النتيجة مرتفعة أدى إلى الاستعداد لتنفيذ النشاط ومتابعة الأهداف طويلة الأمد وإظهاراً قوة في الدافعية للوصول إلى الأهداف وإنجازها وسرعة في تنفيذها، وهذا يؤكد على أن الأفراد منخفضي العزم يقومون بتأجيل التنفيذ والتسويف على عكس ذوي العزم المرتفع.

2- نموذج (Duckworth, 2016)

يظهر العزم بأن الفرد عندما يبدأ في القيام بهام وأنشطة مرتبطة بعمله يبدأ تحديد ما سيقوم به من خلال تحديد أهداف طويلة الأمد ثم يقوم بترتيبها في تسلسل هرمي حسب ارتباطها بمستوى ما يريد الوصول إليه ويحاول تناسق وتنظيم هذه الأهداف وحين يجد عقبات وصعوبات في أثناء تنفيذها فإنه يقوم بالإصرار على تنفيذها والمثابرة في إنجازها بشرط أن يكون لديه شغف بما يقوم بعمله، وبالتالي فإن الموهبة والعبقرية ليست شرطاً للنجاح وإنما المثابرة وبذل الجهد في الإصرار على الوصول إلى تحقيق الأهداف والالتزام بها مع

تناسق الاهتمامات من خلال الشغف.

3- نظرية العزم (Duckworth Quinn 2009)

أسس نظرية للعزم توضح أسباب نجاح بعض الأفراد أصحاب الإنجازات العظيمة، وفشل آخرين، فالنجاح لا يتحدد فقط بالقدرة على التعلم بسرعة وسهولة، أو بالحظ السعيد، بل يحتاج إلى الاستعداد للتغلب على الفشل والمثابرة في التعلم، والشغف، والتحكم في الدوافع، والنتائج هي التي تقود إلى النجاح فعندما يتعلق الموقف بالالتزامات طويلة الأمد، فيساعد الرغبة في التعلم، وعدم الاستسلام للهدف الواحد، والاستعداد للتغلب على الفشل، والمثابرة والتحكم في الدوافع والشغف في الالتزام بالأهداف وتحقيقها على النجاح والانجاز، كما أن العزم هو نتاج عوامل وراثية وتدريبية سلوكية ومعرفية مفيدة في عملية التعلم، وأن العزم في مضمونه المثابرة مع بذل جهد، والتركيز على التحفيز وتحقيق الأهداف.

العوامل (المتغيرات) التي تؤثر على العزم الأكاديمي:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على العزم الأكاديمي وتنقسم هذه المتغيرات إلى:

1- متغيرات داخلية المتغيرات النفسية تؤثر بشكل كبير على المثابرة، وتتكون المتغيرات النفسية من التوجه نحو هدف المهمة والضمير، والتدريب المستمر، وإتقان بنية الهدف. والأمل، والسعادة، والمشاركة والمتعة التوافق الذكاء، الخيال التوجه نحو أهداف التعلم .

2- متغيرات خارجية المتغيرات الديموغرافية: تتمثل في الأسرة والنوع، والثقافة، وفرص الممارسة،

والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية (swinarti & Clark, 2021) يشير

(Duckworth, 2016) إلى أنه يوجد أربع خصائص نفسية للأفراد ذوي العزم المرتفع تتمثل في الاهتمام، والممارسة، والغرض، والأمل، ويمكن تنميته وتحسين تلك الخصائص بهدف تنميته العزم الأكاديمي لدى المدراء، حيث بعد العزم أحد القوي النفسية والذي ينمي بالخبرة والممارسة:

1) الاهتمام ويمثل شغف الفرد واهتمامه بما يقوم به تجاه الأهداف التي يرغب في أن يحققها، وتؤدي الزيادة في الاهتمام إلى الزيادة في الأداء.

2) الممارسة وتمثل مداومة الفرد على أداء المهام بهدف إتقانها، ويؤدي ذلك إلى تحسن تلك المهام.

3) الغرض ويقصد به الشعور بقيمة العمل الذي يقوم به الفرد، حيث أن معرفة الفرد لقيمة المهام التي يقوم بها يساعده على الحفاظ على الاستمرار بأدائها.

4) الأمل: وهو شعور الفرد بنتائج إيجابية، والتغلب على العقبات (Reed & Jeremiah, 2017) .

ب-المحور الثاني / القيادة الرقمية

ان القيادة عامل نجاح حاسم لتحقيق التفوق التنظيمي في زمن قائم على تكنولوجيا المعلومات، وان مفهوم القيادة الرقمية هو إعادة التفكير وإعادة تصور وتجديد لمفهوم القيادة في سياق الثورة التكنولوجية التي تتخذ التكنولوجيا الرقمية كمركز لها، وهي القدرة التي يجب أن يتمتع بها الأفراد والمنظمات في عصر التكنولوجيا الرقمية القيادة الآخرين وإفساح المجال كاملاً للتفكير الرقمي من خلال الاستفادة من البصيرة الرقمية وصنع القرار الرقمي والتنفيذ الرقمي والتوجيه الرقمي لضمان تحقيق أهدافهم وليس ذلك الشخص الخبير في جميع الكمبيوتر أو تشغيل الكمبيوتر أو البرمجة بل هو الشخص الذي يمكنه قيادة المنظمة من خلال استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات الحديثة في عصر الإنترنت (Bartsch, et al., 2020:72)

وإن امتلاك مديرو المدارس للمهارات الرقمية يعزز قدراته في مواجهة التحولات والتكيف مع الثورة التقنية التي تسود العالم، وتظهر أهمية القيادة الرقمية من خلال أهميتها الاستراتيجية التي تساهم في دعم ومساندة المعلمين في المدرسة من أجل تسهيل الإجراءات الإدارية وعملية صنع القرار بالإضافة إلى تمكين الإدارات والقيادات من التخطيط بكفاءة وفاعلية للاستفادة من متطلبات العمل، وتقديم الأعمال بجودة عالية وفق المعايير الفنية وأخرى تقنية عالية تواكب متطلبات العصر وتحقق الغاية منه (البقعاوي، 2019).

إن القيادة الرقمية من المفاهيم التي وصفت دور القيادة وأوضحته، لذا كان لابد من التمييز بين فئتين متقاربتين من القيادة، الأولى : القيادة الرقمية والتي تشير إلى الاستخدام الاستراتيجي للأدوات الرقمية وذلك لتحقيق أهداف العمل، فقد نشأت العديد من الابتكارات القيادية في قطاعات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الأساسية مثل استخدام بوابات الانترنت لتسهيل عمليات الاتصال والتواصل بين كافة العاملين في تلك القطاعات، أما الثانية فهي القيادة في العصر الرقمي وتشير إلى أن القيادة في أي مؤسسة أو قطاع جزء لا يتجزأ من التحولات الواسعة نحو مجتمع أكثر معرفة وتطوراً، إذ أن معظم القادة في مختلف المجالات مطلعون على كافة القيود الحديثة، ويحرصون على توفير فرص متعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها بشكل فعال (Collin, Hiekkanen Korhonen, Halen, Itala & Helenius, 2015)

وينظر بونفور (Bounfour, 2016) على أن القيادة الرقمية هي: تعبير عن استخدام الموارد القيادية والتنظيمية لإقناع أفراد المجتمع بأهمية اعتماد التكنولوجيا الحديثة للمعلومات والاتصالات واستثمار الموارد المتاحة لتحقيق الأهداف المطلوبة، في حين يرى بينج (Peng 2021) أنها قدرة الأفراد والمؤسسات المعاصرة بعصر التقنية الرقمية المتطورة على توجيه فرق العمل والمجموعات والمؤسسات ككل، ومنسوبيها

من العاملين نحو التبنى الكامل للاستفادة من توظيف أدوات رقمية وتطوير ممارسات التوجيه والتطبيق الرقمي سعياً لضمان رفاه العاملين ونجاحهم في تحقيق الأهداف المنشودة. المؤسسات وداخلها (اليوسف، 2021)

خصائص القيادة الرقمية

يذكر الأقطش (2019) أن القيادة الرقمية تتميز بالعديد من الخصائص وأهمها بأنها غير مرتبطة بزمان ولا مكان محدد، حيث يتم التواصل بين القائد والعاملين دون حدود أو قيود، كما أنها تعتمد بصورة كاملة على تكنولوجيا المعلومات مما يقلل الجهد المبذول على القائد،

بينما يرى أحمد (2022) أنها قيادة ذات حس إنساني عالي؛ لأن التقنية تحتاج إلى عاملين متخصصين وذوي مؤهلات عالية، وأنها قيادة تمتلك الإحساس بالتقنية فالقائد الرقمي يتحسس أبعاد التطور التقني في الشبكات والبرمجيات والأجهزة الإلكترونية والتطبيقات، وأنها قيادة مبتكرة ذات مهارات ومؤهلات تتميز بروح المنافسة والقدرة على الخوض في تحدي المنافسين الآخرين.

مميزات القيادة الرقمية

تعمل القيادة الرقمية على تطوير وتحديث الثقافة التنظيمية للمؤسسة وتحويلها إلى ثقافة رقمية. ومن أهم المميزات التي تقدمها القيادة الرقمية كما وردت في (رابحي وكاريش، 2020 : 774) ما يلي:

- 1- التحفيز والإلهام حيث تلهم القيادة الرقمية الموظفين بأهمية بذل الجهد وغرس القيم التكنولوجية لمواكبة متطلبات العصر الحديث .
- 2- الإثارة الفكرية يساهم القائد الرقمي في تحفيز الموظفين، وتشجيعهم وغرس روح الابتكار في نفوسهم، ويعمل على تطوير القدرات وفهم مشاكلهم، وتعزيز الثقافة التنظيمية وتقديم الأفكار المبتكرة.
- 3- الاعتبار الفردي: حيث يهتم القائد الرقمي بشكل كبير بروح الجماعة وينظر في الحاجة والرغبة في تنمية الأفكار في المجال الرقمي، وتوفير البيئة الرقمية. ويقدم النصائح والإرشاد وتقديم الدعم للموظفين.
- 4- الانفتاح نحو التغيير ذلك حينما نستشعر أن الثقافة الحالية لا تتناسب مع متطلبات العصر الحالي واحتياجات سوق العمل وإحداث التغيير في البيئة الداخلية والخارجية.
- 5- التغيير الهيكلي: الثقافة الرقمية للمؤسسة تؤثر الهيكل التنظيمي من حيث الطريقة التي يستخدمها الموظفون لحل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة.

كذلك أضاف الذبيان والشрман (2017: 322) مزايا أخرى لتطبيق القيادة الرقمية تتمثل في التالي:

1) التمكين التكنولوجي عن طريق تجهيز البنية التحتية المناسبة لتكنولوجيا المعلومات والاعتماد على التقنيات الحديثة .

2) والتدريب الرقمي، وتدريب الأفراد لإكسابهم الخبرات التكنولوجية، والإجراءات التنظيمية عن طريق اتخاذ مجموعة من الطرق التقنية، والإجراءات التي تهدف إلى حماية الحواسيب والأجهزة والبيئة التحتية من السرقة والاختراقات والتلف.

3) الرؤية المشتركة وهو عامل يري المستقبل بعيون ذكية طموح، ويحدد الأهداف العامة للمؤسسة، وتحديد البرامج والطرق لتحقيقها، ويقوم القائد الرقمي بتعزيز مجموعة من العوامل للقيام بتلك المهمة. وتسعى المؤسسات التربوية بمختلف أنواعها من إدارات ومكاتب التعليم والمدارس إلى تطبيق أبعاد القيادة الرقمية

متطلبات القيادة الرقمية

تتلخص متطلبات القيادة الرقمية في الآتي:

1. متطلبات تشريعية وتشمل إصدار التشريعات الإدارية اللازمة لتطبيق القيادة الرقمية.

2. متطلبات بشرية: وتعني تدريب الموارد البشرية اللازمة لتطبيق القيادة الرقمية.

3. متطلبات مادية تأسيس البنية التحتية الداعمة لتقنية المعلومات والاتصالات من خلال توفير شبكات

اتصال قوية عالية السرعة (الرقب ، 2022 : 10).

وفي ضوء ما سبق نجد أن تطبيق القيادة الرقمية يحتاج إلى توفر متطلبات متكاملة وفي مقدمتها قيادات إدارية واعية ومدركة في كيفية استخدام وتوظيف التقنيات الحديثة والتي تعتمد التخطيط الاستراتيجي أسلوباً لعملية التحول الرقمي.

يتطلب تطبيق القيادة الرقمية توافر عدة عوامل رئيسية، مثل تهيئة البيئة المناسبة التي تتواءم مع طبيعة العمل التي تنشأ من أجله حتى يمكن القيام بالمهام والتكليفات، وإنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف وتحقيق النجاحات، وإلا فإنها ستكون بلا فائدة، ويكون مصيرها الفشل وعدم الاستفادة منها.

مهارات القائد الرقمي:

في ضوء التطورات والتقنية المتسارعة التي يشهدها العصر الحالي، تحتم امتلاك القائد الرقمي للمهارات والكفايات اللازمة لدمج التقنية في العملية التعليمية، ومن أهم تلك المهارات ما يلي:

1. محو الأمية الرقمية وهي القدرة على استخدام ومشاركة وإنشاء المحتوى الرقمي بواسطة المصادر

التقنية المتعددة

2. الرؤية الرقمية: وهي القدرة على التنبؤ بالأهداف طويلة المدى للتقنيات الرقمية خلال انشاء الخطة الاستراتيجية الرقمية للمؤسسة.
 3. التأييد ويتضمن قدرة القائد على اشراك افراد المؤسسة في تحقيق رؤية ورسالة واهداف المؤسسة الرقمية، فالتحول الرقمي لا يتحقق إلا في بيئة تشجع على النمو الرقمي، مما ينعكس على دافعية الافراد لتحقيق رؤية المنظمة.
 4. التواصل: يدعم تواصل القائد الرقمي وجوده، والإبقاء على عمليات الاتصال بين المستويات الهرمية المختلفة والموارد البشرية التي تكفل تحقيق أهداف المنظمة.
 5. المرونة وذلك من خلال الانفتاح على البيئة الخارجية لاستكشاف تقنيات جديدة، ويصاحب ذلك القدرة على الابداع والابتكار وتبني الرؤى والأفكار الجديدة.
 6. الثقافة الرقمية وتشير إلى قدرة القائد على استخدام التقنيات الرقمية، وامتلاك المهارات المعرفية والنقدية والابداعية، والاجتماعية (الشعراوي وسعدون، 2022: 274)
- مما سبق يتضح ان امتلاك القائد الرقمي لتلك المهارات يساعد في مواجهة تحديات العصر الرقمي وقدرته في توظيف التقنية الرقمية بشكل هادف، وفق رؤية استراتيجية واضحة.

معوقات تطبيق القيادة الرقمية

على الرغم من أهمية تطبيق القيادة الرقمية، وما لها من مميزات كثيرة جداً، إلا أنها تواجه فكرة التطبيق مجموعة من المعوقات وهي كالتالي:

1. عدم فهم أهداف القيادة الرقمية، وعدم اتضاح الرؤية.
2. عدم توافر البيئة التشريعية التي تقنن وتؤمن عملية القيادة الرقمية.
3. قلة الموارد المادية والبشرية، عدم قبول التغيير والتحديث والتطوير.
4. سلبية النظرة إلى مفهوم القيادة الرقمية على أنها تزيد من البطالة.
5. زيادة الفجوة بين مقدمي الخدمة والآخرين، وعدم توافر معايير الأمن السيبراني من المخاطر والتجسس على المعلومات والبيانات.

الدراسات السابقة :-

اولا : الدراسات المتعلقة بالعزم الاكاديمي

وعلى حد علم الباحث فانه لم يجد دراسات سابقة تتحدث عن المدراء في البيئة العربية والعراقية سوء دراسة واحدة تتحدث عن المعلمين وقد ذكرها الباحث وذلك من اجل الاستفادة منها في الاطار النظري والمقياس الخاص بالعزم الاكاديمي

1-دراسة (Noughabi et al, 2022)

هدفت دراسة (Noughabi et al.,) إلى نمذجة العلاقات بين العزم والمناعة النفسية والاندماج في العمل لدى عينة قوامها (٣٦٩) من المعلمين في إيران، وأسفرت النتائج باستخدام نمذجة المعادلة البنائية عن وجود تأثير موجب مباشر ودال إحصائيا للعزم والاندماج في العمل على المناعة النفسية، وأشارت الدراسة إلى أن العزم منبأ قوي بالمناعة النفسية مقارنة بالاندماج في العمل

ثانياً : الدراسات العربية المتعلقة بالقيادة الرقمية :

1) دراسة بصيلي (2022)

هدفت الدراسة للتعرف على واقع تطبيق القيادة الرقمية بمدارس التعليم العام بمنطقة أبها الحضرية من وجهة نظر القيادات التربوية ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم توزيعها على عينة من (343) من القيادات ووكلائهم والإداريين من الجنسين، وكشفت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أبعاد القيادة الرقمية جاءت بدرجة (كبيرة)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى الجنس، ولصالح الإناث، وتبعاً لمتغير المنصب لصالح الذين مناصبهم وكيل وتبعاً للخبرة ولصالح الذين خبرتهم أقل من 5 سنوات، فيما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

2) دراسة أحمد (2022)

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للبحث تكونت عينة الدراسة من عدد (135) مديرة، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة تقديرات العينة لمستوى معوقات القيادة الرقمية ككل جاءت بدرجة مرتفعة وجاءت أبعاد المعوقات البشرية، الفنية، التنظيمية، جميعها بدرجة مرتفعة.

ب- الدراسات الأجنبية المتعلقة بالقيادة الرقمية

1. دراسة ليم وتوه (2022)

هدفت الدراسة الى التحقق في تأثير القيادة الرقمية على الأداء المؤسسي لمؤسسات التعليم العالي الخاصة في العصر الرقمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة عبر الانترنت على عينة تتكون من (121) مديراً وأظهرت نتائج الدراسة أن ثقافة التعلم في العصر الرقمي والتعليم المهني والمواطنة الرقمية تؤثر بشكل إيجابي على أداء مؤسسات التعليم العالي، في حين أن القيادة ذات الرؤية والتحسين المنهجي ليس لهما علاقة تأثير إيجابية مع الأداء، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المديرون يطبقون القيادة الرقمية في مؤسساتهم، وقد حققوا مستوى متميز من الأداء. (Lim & Teoh, 2022, : 1).

2. دراسة دامايانتي وميرفاني (2021)

هدفت إلى تحديد عملية القيادة الرقمية من قبل القائد: من أجل قيادة ودعم وإدارة المدرسة من خلال الاستفادة من التكنولوجيا أثناء نقشي جائحة كوفيد - 19، وقد استخدم الباحث المنهج النوعي والوصفي التحليلي في تطبيق الدراسة، وتم استخدام الاستبانة كأداة، وتكونت العينة من (70) مفردة من المعلمين والموظفين والطلاب، وبينت نتائج الدراسة في أن درجة ممارسة القيادة الرقمية في المدارس كانت منخفضة، ووجد أن البعد المعرفي للقيادة الرقمية الوعي الرقمي) للقيادة جاء بدرجة منخفضة، مما يؤثر على أنشطة الإدارة، وبعد القيادة الرقمية للموارد البشرية من العاملين جاء بدرجة منخفضة. Damayanti & Mirfani, (2021).

اجراءات البحث

اولاً : منهجية البحث : استخدام الباحث المنهج الوصفي وذلك لمعرفة العلاقة بين المتغيرين

ثانياً : مجتمع البحث : تعد عملية تحديد مجتمع البحث من العناصر المهمة في البحوث النفسية والتربوية كافة إذ لابد قبل البدء بالبحث والتجربة من تشخيص وتحديد مجتمع البحث، (التميمي، 2009 : 96).

المجتمع البحث بأنه جميع الافراد الذي يقوم الباحث بدراسة الظاهرة لديهم، ويتحدد البحث الحالي بمديري ومدراء قضاء خانقين في المديرية العامة لتربية ديالى حيث شملت مدراس ناحية جلولاء والسعدية والجبارة وقرة تبه حيث بلغ مجتمع البحث من المدارس (127) حيث كان عدد المدراء (74) وعدد المديرات (53) للعام الدراسي (2025-2026) وجدول رقم (1) يوضح ذلك

جدول رقم (1)

مجتمع البحث موزع على المدارس

ت	اسم التربية	عدد المدراء		المجموع
		مدير	مديرة	
	قسم تربية قضاء خانقين	26	22	48
	قسم تربية جلولا	23	14	37
	قسم تربية قره تبة	25	17	42
	المجموع	74	53	127

ثالثاً : عينة البحث :

أن اختيار عينة الدراسة من أبرز خطوات البحث، ذلك أن الباحث عندما يريد إن يجمع البيانات عن مجتمع كامل فإنه لا يستطيع أن يشمل أفراد المجتمع كافة بل يلجأ الى عينة من هذا المجتمع يستعين بها في جمع بياناته (ابو حويج، 2002 : 45).

وتألفت عينة البحث الحالي من (75) من مدراء المدارس من تربية قضاء خانقين وهم يمثلون نسبة (5, 62) من مجتمع البحث الأصل وتم اختيار عينة البحث الحالي بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتساوي، ويرى ايبيل (1972) الى ان سعة العينة وكبرها هو الاطار المفضل في عملية اختيار، لذلك كلما زاد حجم العينة قل احتمال وجود الخطأ المعياري (Ebel, 1972: 289-290) واختار الباحث عينة مكونة من (75) من مديرو المدارس الاعدادية (قسم تربية جلولا، قسم تربية خانقين ، قسم تربية قره تبة) وجدول رقم (1) يوضح ذلك

جدول رقم (1)

توزيع عينة البحث الاساسية لدى مديرو المدارس الاعدادية في قضاء خانقين

ت	الجنس	عينة البحث		المجموع
		مدير	مديرة	
1	قسم تربية جلولا	13	12	25
2	قسم تربية جلولا	15	10	25
3	قسم تربية قره تبة	14	11	25
	المجموع	42	33	75

رابعاً : اداة البحث

أ- مقياس العزم الاكاديمي

اطلع الباحث على عدد من مقاييس العزم الاكاديمي ولعينات مختلفة وعلى حد علم الباحث فانه لا يوجد مقياس العزم الاكاديمي لعينة المدرء، وبعد الأخذ بأراء المختصين ومشورتهم من الاساتذة والباحثين في بناء المقاييس النفسية الأمر الذي حث الباحث لبناء مقياس العزم الاكاديمي لدى مدرء المدارس الاعدادية، ومن ثم تطبيقه على العينة للأغراض التي أُعدَّ من اجلها .

بغية تحقيق اهداف البحث تطلب ذلك توفر اداة تتصف بالصدق والثبات، وقد اطلع الباحث على الدراسات والادبيات الخاصة بالعزم الاكاديمي مثل دراسة (بريك و خليل، 2025) ودراسة (جلجل وهنداوي، 2023) ودراسة (عبدالحميد واخرون، 2023) وقد تم بناء مقياس العزم الاكاديمي الذي يتوافق مع خصائص العينة وعلى علم الباحث لم يتوافر مقياس حديث للعينة وعليها تم بناء مقياس بعد الاطلاع على الادبيات الخاصة بالعزم الاكاديمي الذي عرف العزم الاكاديمي بانه (يشير إلى الشغف والمثابرة في بذل الجهد لتحقيق جميع الأهداف الأكاديمية بما فيها الأهداف الصعبة وطويلة الأجل، ويظهر هذا من خلال تميز المدرء بالإصرار ، والصمود، والتركيز ، والاستمرار في الاهتمامات المتناسقة) والذي يتكون المقياس من (26) فقرة وموزعين على مجالين وهما (مجال الاول الجهد والمثابرة وعدد فقراته (10) فقرات، مجال الثاني الثبات في الرؤية والاهداف وعدد فقراته (16) فقرة ، حيث يكون اعلى درجة على المقياس (130) وادني درجة على المقياس (26) وعدد بدائل المقياس خمس بدائل وهي (موافق، موافق بشدة ، محايد ، غير موافق، غير موافق بشدة) .

العينة الاستطلاعية : قام الباحث بإجراء العينة الاستطلاعية على عدد من مديرو المدارس الاعدادية في اقسام التربية في قضاء خانقين، وتم سحب (10) من المدرء وقد تم تسجيل اوقات الاجابة على استمارات كل مدير وبمتوسط حسابي (13-15) دقيقة اي بمتوسط (14) دقيقة للإجابة لكل استمارة .

التأكد من صلاحية الفقرات مقياس العزم الاكاديمي : تم عرض مقياس القيادة الرقمية بصورته الاولى المكون من (26) فقرة والموزع على مجالين ولكل مجال الاول الجهد والمثابرة وعدد فقراته (10) فقرات، اما المجال الثاني الثبات في الرؤية والاهداف وبلغ عدد فقراته (16) فقرة، وتم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم والبالغ عددهم (12) خبراء، ولغرض البقاء على فقرات المقياس وعليها نالت اغلب فقرات الاستبيان على نسبة الاتفاق (80%) من رأي الخبراء

مع تعديل بعض الفقرات بشكل بسيط.

تصحيح المقياس : تتم الاجابة على المقياس العزم الاكاديمي وفق التدرج (موافق، موافق بشدة، موافق محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) من المدرج الخماسي ليكرت (5-4-3-2-1) للفقرات الايجابية اما الفقرات السلبية (1-2-3-4-5) وتمثل كيفية الاجابة على المقياس وكيفية التصحيح وبعض التعليمات التي يجب على المجيب ان ينتبه اليها .

التحليل الإحصائي للفقرات : أن التحليل الإحصائي للدرجات التي يتم الحصول عليها من خلال استجابات عينة من الأفراد تكشف عن دقة الفقرات في قياس ما وضعت لأجل قياسه.(Ebel, 1972: 401) لذلك اختير الباحث (75) من مدرء من المدارس الاعدادية واختيارهم بشكل عشوائي وتم ما يلي.

أولاً: حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس العزم الاكاديمي : القوة التمييزية للفقرة هي قدرة تلك الفقرة على تمييز الأفراد الذين يملكون الصفة أو من هم يعرفون الإجابة وبين الذين لا يملكون الصفة أولاً يعرفون الإجابة لكل فقرة(الأمام،1990: 114) أو قدرتها على التمييز بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا من الأفراد في الدرجات ولأجل التحقق من ذلك فقد استخدم الباحث القوة التمييزية لمقياس العزم الاكاديمي أسلوبين هما:

1- أسلوب المجموعتين المتطرفتين : ويقصد بها قدرة الفقرات على التمييز بين الأفراد الحاصلين على درجات مرتفعة والأفراد الحاصلين على درجات منخفضة في الصفة التي تقيسها فقرات المقياس، أما الغرض المرجو من حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس فهو استبعاد الفقرات التي لا تميز بين الأفراد والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم (Mathlock, 1997: 9) ولأجل التحقق من ذلك قام الباحث بالخطوات الآتية :

- أ- وقد تم تطبيق الاستبيان على عينة التمييز (75) من مدرء المدارس الاعدادية
- ب- تصحيح الاستثمارات كل المدرء (75) وترتيب الاجابات كل فقرة تنازلي
- ت- وعلى أساس هذا الترتيب أخذت نسبة (27%) من الاستثمارات الحاصلة على أعلى درجة وهي المجموعة العليا و(27%) من الاستثمارات الحاصلة على أدنى درجة وهي المجموعة الدنيا . إذ تشير الأدبيات إلى أنّ الاعتماد على هذه النسبة في اختيار المجموعات المتطرفة لأغراض التحليل الإحصائي من شأنها أنّ تقدم لنا مجموعة بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز (فرج،1980:140) ولما كان عدد أفراد عينة التمييز يبلغ (75) مديرة ومديرة فأن استثمارات المجموعة العليا (21) مدرء المدراس واستثمارات المجموعة الدنيا(21) استثمارة من المدرء العليا .

ث- طبق الباحث الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لغرض اختبار دلالة الفرق بين المجموعة العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس وعدّ القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1,96) وقد اتضح في هذا الإجراء أن فقرات المقياس مميزة بين المجموعتين المتطرفين عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية تساوي (73) عدت جميع الفقرات مميزة لان القيمة المحسوبة لكل فقرة هي اكبر من القيمة الجدولية (1,96) ما عدا فقرة (11) من المجال الثاني (الثبات في الرؤية والاهداف (سقطت في القوة التمييزية لأنها اقل من القيمة الجدولية وبذلك اصبح المقياس بصورته النهائية (25) فقرة.

2- أسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية (الاتساق الداخلي) : وقد اعتمد الباحث في التحليل الإحصائي للفقرات على إيجاد معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون وعلى عينة التحليل نفسها التي أجري عليها التحليل في أسلوب العينتين المتطرفتين والمكونة من (75) من مدرء المدارس، بعد استخراج معامل التمييز لمقياس العزم الاكاديمي وفي ضوء ما تقدم من إجراءات وتحليل إحصائي للبيانات التي تم الحصول عليها من عينة التمييز ومن خلال طريقتي (الاتساق الخارجي) للمجموعتين المتطرفتين (والاتساق الداخلي) علاقة الفقرة بالدرجة الكلية وجدول رقم (3) يوضح ذلك

جدول رقم (3)

قيم معامل ارتباط علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس العزم الاكاديمي

ت	درجة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	درجة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	درجة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	0 ,637	11	0 ,505	21	-0 ,051
				22	0 ,679
2	0,601	12	0 ,488	23	0 ,709
3	0,545	13	0,724	24	0,632
4	0 ,654	14	0 ,624	25	0,733
5	0 ,710	15	0,676	26	0 ,739
6	0 ,633	16	0 ,532		
7	0 ,710	17	0,532		
8	0 ,633	18	0,612		
9	0 ,492	19	0 ,231		
10	0 ,743	20	0 ,321		

وبموجب أسلوب القوة التمييزية وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية جميع الفقرات عدت مميزة ماعدا فقرة (11) في المجال الثاني سقطت لأنها اقل من القيمة الجدولية (0,098) عند المستوى الدلالة (0,05) وبدرجة حرية (73)

3- مصفوفة الارتباط (علاقة المجال بالمجال)

قد تم التحقق من هذا النوع من الارتباط باستعمال معامل ارتباط بيرسون ، إذ تم إيجاد الترابطات الداخلية بين كل مجال والمجالات الاخرى وكذلك درجة كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً وهذا يعني إنها متسقة داخليا أي إنها صادقة في قياس مفهوم العزم الاكاديمي، وتبين أن الارتباطات. جميعها دالة ، لأن قيمة معامل الارتباط بيرسون أكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (0,098) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (73) والجدول رقم (4) يبين ذلك

جدول (4)

علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس لعزم الاكاديمي

الارتباط الكلي	المحور الثاني : الثبات في الرؤية والهدف	محور الاول : الجهد والمثابرة	اسم المجالات
.965**	.932**	1	
.000	.000		
75	75	75	
.804**	1	.932**	المحور الاول :
.000		.000	الجهد والمثابرة
75	75	75	
1	.804**	.965**	المحور الثاني : الثبات في الرؤية والهدف
	.000	.000	
75	75	75	

الخصائص السيكومترية

الصدق : يعد الصدق أحد أهم الوسائل المستخدمة في الحكم على صلاحية الفقرات وهو من أكثر الصفات وأهمها والتي يجب أن يتصف بها، المقياس والصدق يدل على مدى قياس الفقرات للظاهرة المراد قياسها (العناني ، 2002: 54) وقد قام الباحث باستخراج نوعين من الصدق هما :-

أ- **الصدق الظاهري :** وإن أفضل طريقة لحساب الصدق الظاهري هي عرض فقرات المقياس قبل تطبيقه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والإرشاد النفسي والقياس والتقويم للحكم

بصلاحية فقرات الاختبار في قياس الخاصية المراد قياسها، بحيث تجعل الباحث مطمئناً لآرائهم ويأخذ بالأحكام التي يتفق عليها (الكبيسي، 2010: 265) وقد تم التحقق من الصدق في المقياس الحالي عن طريق عرضه على المحكمين والمتخصصين الذين وافقوا على صلاحية فقرات المقياس وتعليماته وبدائله .

ب- صدق البناء : يعد يعتمد هذا النوع من الصدق على وصف وتحليل تفصيلي للصفة او الخاصية المراد قياسها، ويتطلب معلومات كثيرة عن المظاهر السلوكية الدالة على هذه السمة او الخاصية موضوع القياس عن طريق الاطلاع على المصادر والدراسات المختلفة (Gregory, 2015: 211) وقد تحقق الباحث من هذا النوع من الصدق عن طريق مؤشرين هما:

ثانياً: ثبات الاختبار: ويقصد به ان المقياس الثابت يعطي النتائج نفسها اذا تكرر تطبيقه على المفحوصين في كل مرة يختبر فيها وتبدو قيمة ثبات المقياس في قدرته على الكشف عن الفروق بين الافراد في الأداء (دودين، 2013: 209-210) وقد تحقق الباحث من الثبات بطريقتين هما .

أ- طريقة إعادة الاختبار : ولتحقيق ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيق أو إعادة تطبيق فقرات استبيان العزم الاكاديمي البالغة (14) من مدرء المدارس الاعدادية، على عينة بلغت (14) من المدرء، تم اختيارهم عشوائياً من بين المدرء وقد تم تطبيق الاختبار على العينة نفسها بعد مرور (15) يوماً من إجراء التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات المدرء في التطبيقين، إذ تم استخراج النتائج باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وكان معامل الثبات (0,77) والذي يعد مؤشراً جيداً للثبات .

ب- طريقة الفا كرونباخ : تم اعتماد الباحث على درجات عينة الثبات البالغة (16) من مدرء المدارس الاعدادية في قضاء خانقين لحساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ وكانت قيمة معامل الفا (0,90) وهذا يعني ان مؤشر الثبات بطريقة الفا كرونباخ ممتاز.

ثانياً : مقياس القيادة الرقمية : بعد اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالقيادة الرقمية مثل دراسة (صالح، 2023) ودراسة المطيري والثبتي (2023) ودراسة الشيباني والجميعي (2023) وعلى ضوء ذلك قام الباحث بتبنى مقياس لـ الجريان والقراله (2024) والمكون من (26) فقرة موزعة على ثلاث مجالات وهي (القيادة الحكيمة، المواطنة الرقمية، التعلم الرقمي) وخمس بدائل وهي (موافقة، موافق بشدة، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وقد عرفت القيادة الرقمية بانها (جميع الممارسات التقنية التي يقوم بها مديرو المدارس الحكومية في مديروية التربية والتعليم في كافة العراق من أجل نشر ثقافة العصر الرقمي، من خلال توجيه مدرء المدارس نحو الهدف المنشود باستخدام الأدوات الرقمية بكفاءة وفعالية)

- 1- **تصحيح المقياس القيادة الرقمية :** تتم الاجابة على المقياس القيادة الرقمية وفق التدرج (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) من المدرج الخماسي ليكرت (1-2-3-4-5) لل فقرات الايجابية اما الفقرات السلبية (1-2-3-4-5) وتمثل كيفية الاجابة على المقياس وكيفية التصحيح وبعض التعليمات التي يجب على المجيب ان ينتبه اليها .
- 2- **الصدق الظاهري لمقياس القيادة الرقمية :** وقد استخدم نفس الطريقة في مقياس العزم الاكاديمي وقد حصلت اغلب الفقرات على نسبة الاتفاق (80%) مع تعديل طفيف على بعض الفقرات .
- 3- **العينة الاستطلاعية لمقياس القيادة الرقمية :** وقد تم استخدام نفس الطريقة في العزم الاكاديمي ونفس الوقت المتوقع للإجابة على المقياس (14) دقيقة .
- 4- **التحليل الإحصائي للفقرات :** لقد أشار المختصون في القياس الى أهمية إجراء التحليل الإحصائي للفقرات في الاختبارات النفسية والتربوية حيث تعد عملية التحليل الإحصائي لفقرات المقياس من الخطوات الأساسية لبنائه، واعتماد الفقرات التي تتميز بخصائص سيكو مترية جيدة، وتبعاً لذلك اختيرت الباحثة (75) من مدرء المدارس الاعدادية .
- أ- **حساب القوة التمييزية لفقرات لقيادة الرقمية :** القوة التمييزية للفقرة هي قدرة تلك الفقرة على تمييز الأفراد الذين يملكون الصفة أو من هم يعرفون الإجابة وبين الذين لا يملكون الصفة أو لا يعرفون الإجابة لكل فقرة (الأمام،1990 : 114) أو قدرتها على التمييز بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا من الأفراد في الدرجات ولأجل التحقق من ذلك فقد استخدم الباحث القوة التمييزية للقيادة الرقمية نوعين هما:
- 1- **أسلوب المجموعتين المتطرفتين لمقياس القيادة الرقمية :** في هذا الأسلوب يتم اختيار مجموعتين متطرفتين من مدرء المدارس الاعدادية في قضاء خانقين وتم حساب بناء على الدرجات التي حصلوا عليها في الاختبار ومن ثم تحليل كل فقرة من فقرات الاستبيان باستخدام الاختبار التائي (t.test) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة العليا والمجموعة الدنيا (عطية، 2001، : 235). ولغرض تحقيق ذلك اتبعت نفس الخطوات العزم الاكاديمي .
- حيث كانت المجموعة العليا (21) استمارة والمجموعة الدنيا (21) استمارة وتم ترتيبها تصاعدي وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من الفقرات وتبين ان جميع الفقرات عدت مميزة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (98, 0) عند مستوى دلالة (05, 0) وبدرجة حرية (73) وبذلك اصبح المقياس بصورته النهائية (26) فقرة .

2- أسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية (الاتساق الداخلي) : وقد اعتمد الباحث في التحليل الإحصائي لل فقرات على إيجاد معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون وعلى عينة التحليل نفسها التي أجري عليها التحليل في أسلوب العينتين المتطرفتين والمكونة من (75) من مدرء المدارس، بعد استخراج معامل التمييز لمقياس العزم الاكاديمي وفي ضوء ما تقدم من إجراءات وتحليل إحصائي للبيانات التي تم الحصول عليها من عينة التمييز ومن خلال طريقتي (الاتساق الخارجي) للمجموعتين المتطرفتين (والاتساق الداخلي) علاقة الفقرة بالدرجة الكلية وجدول رقم (5) يوضح ذلك

جدول رقم (5)

قيم معامل ارتباط علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس القيادة الرقمية لدى مدرء المدارس

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	ت
0, 594	22	0, 710	15	0, 626	8	0, 638	1
0, 657	23	0, 619	16	0, 594	9	0, 681	2
0, 604	24	0, 684	17	0, 728	10	0, 697	3
0, 648	25	0, 624	18	0, 679	11	0, 688	4
0, 658	26	0, 625	19	0, 811	12	0, 518	5
		0, 701	20	0, 810	13	0, 537	6
		0, 674	21	0, 707	14	0, 670	7

وبموجب أسلوب القوة التمييزية وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية جميع الفقرات عدت مميزة الثاني عند القيمة الجدولية (0,098) عند المستوى الدلالة (0, 05) وبدرجة حرية (73) وبذلك اصبح جاهز نهائياً وعدد فقراته (26) فقره.

3- مصفوفة الارتباط (علاقة المجال بالمجال) قد تم التحقق من هذا النوع من الارتباط باستعمال معامل ارتباط بيرسون، إذ تم إيجاد الترابطات الداخلية بين كل مجال والمجالات الاخرى وكذلك درجة كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا وهذا يعني إنها متسقة داخليا

أي إنها صادقة في قياس مفهوم العزم الأكاديمي، وتبين أن الارتباطات. جميعها دالة ، لأن قيمة معامل الارتباط بيرسون أكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠.٠٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (73) والجدول رقم (6) يبين ذلك

جدول (6)

علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس القيادة الرقمية

الارتباط الكلي	التعلم الرقمي	المواطنة الرقمية	القيادة الحكيمة	اسم المجالات
.871**	.933**	.939**	1	
.000	.000	.000		
75	75	75	75	
.709**	.842**	1	.939**	القيادة الحكيمة
.000	.000		.000	
75	75	75	75	
.713**	1	.842**	.933**	المواطنة الرقمية
.000		.000	.000	
75	75	75	75	
1	.713**	.709**	.871**	التعلم الرقمي
	.000	.000	.000	
75	75	75	75	

الخصائص السيكومترية

الصدق : إذ تعد خصيصة الصدق من إحدى الخصائص القياسية المهمة والواجب توافرها في المقاييس النفسية، ويعد التحقق منها إجراء ضروري في بدايات بناء المقياس، ذلك لأنه يشير إلى قدرة المقياس على قياس السمة أو الخاصية التي وضع من أجل قياسها (Kline, 1979: 1). وقد اعتمدت الباحثة مؤشراً للصدق هو الصدق الظاهري، وعلى النحو الآتي:

أ - الصدق الظاهري : يشير ايبيل (Eble) إلى أن أفضل طريقة لحساب الصدق الظاهري قيام عدد من المحكمين والمختصين بتقدير مدى تمثيل فقرات المقياس للسمة المراد قياسها (Eble, 1972: 79) وقد تحققت الباحثة لهذا النوع من الصدق عن طريق عرض المقياس على (10) محكماً والذي حصل على موافقة المحكمين على صلاحية فقرات المقياس وإمكانية اعتماده ملحق (2).

ب- **صدق البناء** : وقد تحقق صدق البناء عن طريق مجموعة من المؤشرات الاحصائية من خلال إيجاد معاملات التمييز للمواقف، وكذلك من خلال إيجاد معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

1- **إعادة الاختبار** : وقد تم استخدام الخطوات في مقياس العزم الاكاديمي وحيث بلغت نسبة (0,82), وتعد هذه النتيجة جيدة ، يشير ايل ان معامل الارتباط الجيد يزيد عن 62% (Ebel, 1993 : 142)

2- **طريقة الفا كرونباخ** : تم اعتماد الباحث على درجات عينة الثبات البالغة (16) من مدرء المدارس الاعدادية في قضاء خانقين لحساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ Alfa Cronbach Formula , وكانت قيمة معامل الفا (0,94) وهذا يعني ان مؤشر الثبات بطريقة الفا كرونباخ ممتاز .

الوسائل الاحصائية

(الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، التباين، النسبة المئوية، معامل ارتباط بيرسون)

الفصل الرابع

تفسير النتائج ومناقشتها

الهدف الاول : قياس مستوى العزم الاكاديمي لدى مدرء المدارس الاعدادية .

تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة أن الفروق بين المتوسطات المحسوبة لعينة البحث والمتوسط النظري لمقياس العزم الاكاديمي لدى مدرء المدارس الاعدادية حيث كانت العينة (75) من المدرء المدارس الاعدادية، وكان المتوسط الفرضي (75) والمتوسط الحسابي (107, 60) والانحراف المعياري (12, 05) هي دال إحصائياً بمستوى (0.05) وبدرجة حرية (74) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) إذ إن مديرو المدرء المدارس الاعدادية يمتلكون العزم الاكاديمي والجدول (7) يوضح ذلك .

جدول رقم (7)

الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس العزم الاكاديمي لدى مدرء المدارس الاعدادية

اسم المتغير	العينة	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	درجة الحرية	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدالة عند مستوى (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
العزم الاكاديمي	75	75	107, 60	74	12, 05	23, 42	1, 96	دالة

يفسر بما أن المتوسط الحسابي (107) أعلى بكثير من المتوسط الفرضي (75) يعزى هذا الارتفاع إلى امتلاك المدرء الى سمات المثابرة والالتزام تجاه أهدافهم التعليمية طويلة الأمد. إن تجاوز المتوسط الحسابي للمتوسط الفرضي بفارق كبير (32 درجة) يعكس قدرة العينة على الصمود أمام الضغوط الأكاديمية وتحويل التحديات إلى فرص للنمو والتطور، وتتفق هذه النتيجة مع الأطر النظرية لنموذج أنجيلا داكويرث (Duckworth)، التي تؤكد أن العزم هو مزيج من الشغف والمثابرة، فهذا يشير إلى أن العينة تتمتع بمستوى مرتفع من العزم الأكاديمي مقارنة بالمعيار المرجعي للمقياس .

الهدف الثاني : الكشف عن دلالة الفروق في الثالوث المظلم لدى طلبة الجامعة بحسب متغير الجنس (ذكور - أناث) .

تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة أن الفروق بين المتوسطات المحسوبة لعينة البحث والمتوسط النظري لمقياس العزم الأكاديمي لدى مدرء المدارس الاعدادية حيث كانت العينة (75) من المدرء المدارس الاعدادية، وكان المتوسط الفرضي (78) والمتوسط الحسابي (69, 108) والانحراف المعياري (69, 12) هي دال إحصائياً بمستوى (0.05) وبدرجة حرية (74) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) إذ إن مديرو المدرء المدارس الاعدادية يمتلكون القيادة الرقمية والجدول (8) يوضح ذلك .

جدول رقم (8)

الاختبار التائي لعينة واحدة القيادة الرقمية لدى مدرء المدارس الاعدادية

اسم المتغير	العينة	الوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
القيادة الرقمية	75	78	108, 24	74	12, 69	20, 633	1, 96	دالة

تفسر هذه الى رفض الفرضية الصفريّة ونقبل الفرضية البديلة كما ان قيمة الانحراف المعياري يعتبر منطقياً بالنسبة للمتوسط، مما يشير إلى وجود نوع من التقارب في استجابات المدرء وعدم تشتت الآراء، وتشير النتيجة اعلاه الى أن مجتمع مديرو المدارس الإعدادية يتمتع بمستوى (مرتفع/إيجابي) في المتغير القيادة الرقمية، حيث تجاوز أدائهم الفعلي التوقعات النظرية بفارق جوهري، مما يستوجب استثمار هذه الكفاءات في تطوير المنظومة التربوية. " أن مديرو المدارس الإعدادية يمتلكون خصائص قيادية متميزة والخبرة المتراكمة تمكنهم من التعامل والتحديات الميدانية وتعقيدات المرحلة الإعدادية بكل كفاءة ومرونة وإنتاجية مما يرفع من مستوى أدائهم المهني.

يعزو الباحث هذا الارتفاع الملحوظ في المتوسط الحسابي إلى كثافة البرامج التطويرية التي تلقاها مديرو المدارس في الآونة الأخيرة، بالإضافة إلى أن طبيعة المرحلة الإعدادية تفرض على شاغليها امتلاك مهارات تفوق المعايير العادية للتعامل مع الفروق الفردية للطلاب في سن المراهقة. " وتتفق هذه الدراسة مع دراسة بصلي(2022) ودراسة الذهلي ، (2021) ودراسة (احمد، 2021) وتختلف الدراسة مع دراسة (Damayanti& Mirfani, 2021)

الهدف الثالث : هل توجد علاقة ارتباطية بين العزم الاكاديمي والقيادة الرقمية لدى مدراء المدارس الاعدادية .

تحقيقاً لهذا الهدف استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون وأظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية وهي دالة احصائياً بين العزم الاكاديمي والقيادة الرقمية لدى مدراء المدارس الاعدادية وجدول (9) يوضح ذلك.

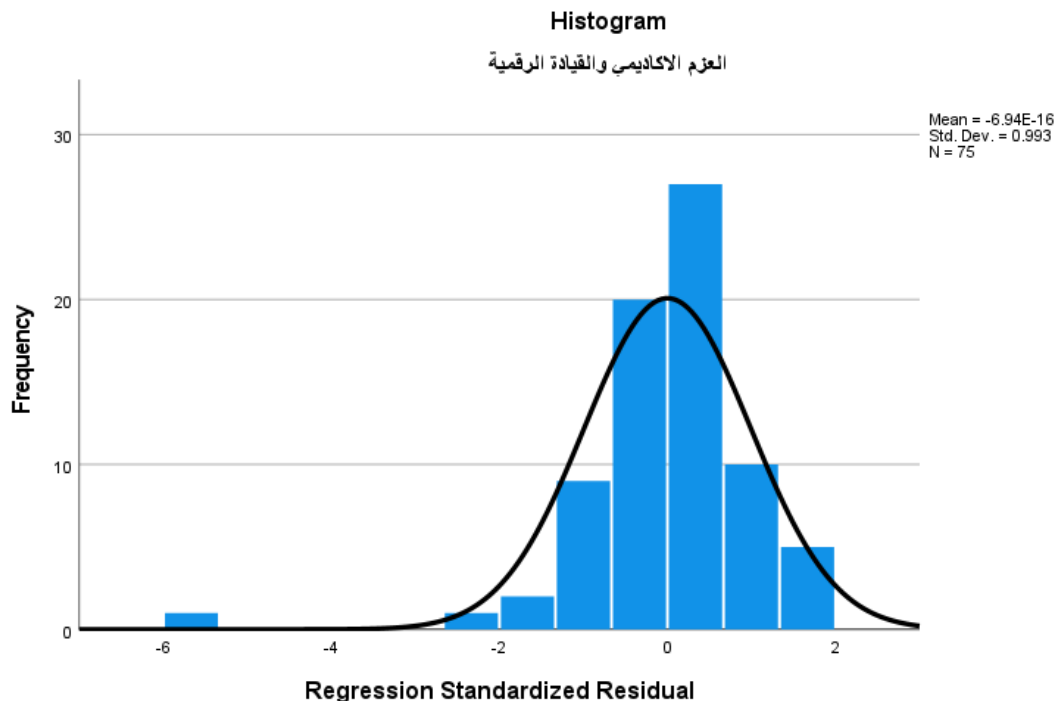
جدول رقم (9)

العلاقة الارتباطية بين العزم الاكاديمي والقيادة الرقمية لدى مدراء المدارس الاعدادية

مستوى الدلالة	القيمة التائية		معامل	المتغيرات
	الجدولية	المحسوبة	الارتباط	
0,05				
دالة	1, 96	43, 168	0, 981	(العزم الاكاديمي ، القيادة الرقمية)

تشير هذه النتيجة الى وجود ارتباط قوي بين امتلاك المدير للعزم الأكاديمي وقدرته على ممارسة القيادة الرقمية، وهي علاقة طردية؛ أي كلما زاد إصرار ومثابرة المدراء (العزم الأكاديمي)، زاد توجهه ونجاحه في تبني التكنولوجيا والقيادة الرقمية في مدرسته، "خلصت الدراسة إلى وجود ارتباط طردي وثيق وشبه تام بين العزم الأكاديمي والقيادة الرقمية لدى مديرو المدارس الإعدادية. وهذا يشير إلى أن العزم الأكاديمي ليس مجرد سمة شخصية عابرة، بل هو المحرك الجوهرى (Predictor) والدافع الأساسي الذي يمكن لمديري من خلاله اقتحام عالم التحول الرقمي.

إن القيمة المرتفعة لمعامل الارتباط (0.98) تعني أن النجاح في القيادة الرقمية في البيئة التعليمية مرهون بدرجة كبيرة بمستوى المثابرة والشغف الأكاديمي الذي يمتلكه القائد التربوي. وعليه، فإن أي محاولة لتطوير القيادة الرقمية بمعزل عن تعزيز السمات النفسية والأكاديمية (وعلى رأسها العزم) ستكون منقوصة التأثير.



التوصيات

- 1) العمل على تعزيز هذا المتغير في كافة المؤسسات التربوية من خلال الورش والمحاضرات لما له من فائدة مهمة على المتعلمين في كافة مفاصل العملية التربوية .
- 2) ضرورة قيام المؤسسة الاكاديمية والتربوية بنشر مهارات ومتطلبات القيادة الرقمية في كافة المؤسسات وذلك الى ان توجه كافة المؤسسات الى الرقمنة من تهيئة كافة المستلزمات الخاصة من اجهزة والتدريبات الخاصة بالقيادة الرقمية

المقترحات

1. اجراء مزيد من الدراسات عل عينات اخرى هي (مديرو المدارس الابتدائية، موظفي الصحة، المدرسين)
2. دراسة علاقة العزم الاكاديمي والقيادة الرقمية بمتغيرات اخرى مثل (بالسعادة النفسية، الرضا الوظيفي، الاداء المهني)

المصادر والمراجع

- الجهني، هدى (2019). القيادة الإلكترونية في ضوء تقنيات المعلومات والاتصالات السعودية مكتبة الرشد للنشر .
- أبو حويج، مروان (2002) البحث التربوي المعاصر، دار اليازوري للنشر، عمان .
- أبو قاسم، رسمية (2022) درجة توافر معايير القيادة الرقمية لدى مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظات الجنوبية بفلسطين وسبل تعزيزها، مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات
- أحمد نوال أسعد لافي (2022) معوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد المجلة . الدولية للدراسات التربوية والنفسية ، 3(11) 751,497
- الأقطش، نور موسى (2019) أثر ممارسات القيادة الإلكترونية على الإبداع الاستراتيجي رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الشرق الأوسط.
- البصير، نشوة عبد المنعم عبد الله (٢٠٢٤) الأداء الوظيفي للنظم الجبهية وعلاقته بالعزم الأكاديمي والحيوية الذاتية لدى طلاب الدراسات العليا مجلة العلوم التربوية، (٣٢) (٢) ١٨٧-١٣٢
- البقعاوي، موسى مشرف صبر (٢٠١٩). دور الإدارة الرقمية في تفعيل الاتصال الإداري لدى الإداريات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث، غزة - فلسطين، ع (٢٤).
- التميمي، محمود كاظم محمود (2005) كيف تكتب بحثاً أو رسالة ماجستير، دار الكتب والوثائق، بغداد.
- الحربي حمدان بن محمد بن دخیل الله (2020) واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة التصور المقترح مجلة كلية التربية بالمنصورة 1 (112) 146 – 178
- حسن سعد الدين حرب (٢٠٢٢) التأثيرات الوسيطة المتعددة للعزم الأكاديمي والمناعة النفسية في العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والإجهاد الأكاديمي مجلة كلية التربية جامعة بنها، ١٢(١)، ٤٢١-٣٣ (٠٥٦٤)

- دودين، ثريا يونس (2007): دراسة مقارنة بين برامج التسريع والإثراء وقياس أثرها على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات للطلبة الموهوبين في الأردن، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الذبيان، إسراء محمد والشرمان منيرة محمود (2017) إستراتيجية مقترحة لتحويل الجامعات الأردنية الرسمية إلى منظمات متعلمة من وجهة نظر القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس فيها مجلة دراسات - العلوم التربوية الجامعة الأردنية 44 317 - 338
- الذهلي ربيع بن الميرين علي الشعلي صالح بن خليفة، والخروصي حسين بن علي بن طالب (2021) درجة توظيف مديرو المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرون أنفسهم مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
- رابعي فطيمة، وكاريش صليحة (2021) العوامل المؤثرة في إرساء الثقافة الرقمية دراسة تطبيقية المديرية وزارة التجارة مجلة دراسات العدد الاقتصادي: جامعة عمار لليمي الأغواط - كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير 15 (12) 1
- الرشيدى، فهد عبید عبد الله الطشة غنيم حمود والعجمي عبد الرحمن سعد محمد (2021) درجة ممارسة المدراء المساعدين في المدارس المتوسطة بدولة الكويت للإدارة الرقمية مجلة كلية التربية جامعة أسيوط - كلية التربية 3(37). 56- 80 .
- الرقب، يوسف (2022) درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديرو المدارس الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط عمان الأردن.
- زكي، هناء محمد (٢٠٢١) الدور الوسيط لضبط الانتباه في تأثير العزم الأكاديمي على الاندماج في التعلم الإلكتروني والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة المجلة التربوية، (٩٢)، ١٤٩٧ ١٥٩١
- السحيمات، آسيا (2023) مستوى ممارسة القيادة الرقمية لدى مديرو المدارس الحكومية في محافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- السماحي، عاصم مبروك غازي . (2024). نمذجة العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والحيوية الذاتية والعزم الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج (<https://doi.org/10.21608/edusohag.2024.300531.1507>)

- الشعراوي، محمد سعدون، محمد (2022) رؤية مقترحة التحسين ممارسة رؤساء الأقسام العلمية بجامعة الأزهر الأبعاد القيادة الرقمية . مجلة كلية التربية جامعة بني سويف (2) 175-250 . 335 .
- عبد الحميد، ميرفت حسن فتحي، ورياض ، سارة عاصم (٢٠٢٤). نمذجة العلاقات السببية بين الرشاقة المعرفية والتدفق النفسي والتمايز الذاتي والشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان المجلة التربوية ، ١٢٣ ، ١٢٠٩ - ١٣٦٥ .
- عبد الفتاح، سيد عبد الفتاح أحمد. (٢٠٢٢) فعالية برنامج إرشادي قائم على نموذج ميكنوم المعرفي السلوكي في خفض التوموفوبيا. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،
- العصيمي، عبد الله سليمان، والحميدي، حسن عبد الله (٢٠٢٢) النهوض الأكاديمي وعلاقته بالعزم الأكاديمي والقدرة على التكيف ومنظور زمن المستقبل الطالب الصف العاشر بالكويت. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، (٤٠) ١٠ - ١١٢ .
- علي، أماني عادل سعد (٢٠٢٣) نمذجة العلاقات السببية بين كل من الانفعالات الإيجابية والعزم والاندماج في المجال الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، ٣٣ (١) ١٢١-١٦٦ .
- العناني، حنان عبد الحميد (2002) **الطفل والأسرة والمجتمع** ، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان، الأردن .
- فرج، صفوت (1980) القياس النفسي، دار الفكر ، القاهرة .
- الفرجات هشام (2019) دور الإدارة المدرسية في توظيف التكنولوجيا في التعليم بالمدارس الخاصة في محافظة العاصمة (عمان) من وجهة نظر المعلمين . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، 3(8) ، 20 - 36
- الفرجات هشام (2019). دور الإدارة المدرسية في توظيف التقنية في التعليم بالمدارس الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية (83) 20-36 .
- الكبسي، كامل ثامر (2010): العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية، **مجلة الاستاذ، العدد (225).**
- المالكي، عادل عازب، اليزيدي، نايف عايد اليزيدي، عبد الرحمن مليح الطويرقي، وليد حميد، والجهني، عبيد الله حسين. (2021). درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة

كورونا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية (37)(10) ، 276-320.

• اليوسف، خلود. (٢٠٢١) آليات تفعيل القيادة الرقمية بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١(٤) ، ٥٤-٣٥.

- Akin, A., & Arslan, S. (2014). The relationship between achievement goal orientations and grit. Education and Science, 39, 267-274 <http://doi.org/10.15390/EB.2014.2125>
- Cadête. A., Peixoto. J., & Moura. E. (2021). Medical students' academic motivation: an analysis from the perspective of the Theory of Self-Determination. Revista Brasileira de Educação Médica, 45(02), 39- 86
- Chan. M., & Abas. N. (2022). Relationship between Mindfulness and Nomophobia among teaching practice students. Journal of Evaluation Studies Social Sciences, 3(2). 1-9.
- Chelsea, A., Cheng, W., Jessica, M., Nicolle, B., Fumiko, H. (2016). The matter of motivation: Striatal resting-state connectivity is dissociable between grit and growth mindset. Social Cognitive and Affective Neuroscience, 1521 – 10 (11)
- Chen, B, Yang. T Xiao. L., Xu. C., & Zhu. C. (2023), Effects of mobile mindfulness meditation on the mental health of university students: systematic review and meta-analysis. Journal of Medical Internet Research, 25, 77-89.
- Chen, K. (2017). Relationship Between Different Combinations of Personality Traits and Motivation Mechanism: Change Leadership as Mediator. Asia-Pacific Edu Res. 26(6).317-328. DOI 10.1007/s40299-017-0351-4.
- Choi, J. (2020) Associations Between Grit, Sustainable Behavior, and Emotional Well-Being Asian Journal for Public Opinion Research, 8(2), 144-159. <https://doi.org/10.15206/ajpor.2020.8.2.144>
- Datu, J., Yuen, M., & Chen, G. (2018). The Triarchic model of grit is linked to academic success and well- being among Filipino high school students. School Psychology Quarterly, 33(3), 428-438.
- Datu,, Valdez, J. & King, R. (2016). Perseverance counts but consistency doesnot! Validating the short grit scale in a collectivist setting. Currents Psychology, 35, 121-130.
- Duckworth. A., & Quinn. p. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). Journal of personality assessment, 91(2), 166-174.
- Duckworth. C., Matthews, D., & Kelly. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. Journal of personality and social psychology, 92(6), 1087 <https://doi.org/10.55020/ijope.1097470>
- Janatolmakan. M., Karampour. A., Rezaeian. S., & Khatony. A. (2024). Nomophobia: Prevalence. Associated Factors. And Impact on Academic Performance Among Nursing Students. Heliyo. 1-18.
- Kevan W. Lamm, (2018). A Longitudinal Evaluation of Change Leadership within a Leadership Development Program Context. Journal of Leadership Education. V17,13. DOI:10.12806/V17/13/R7
- Kevenaar, S. T., van Bergen, E., Oldehinkel, A. J., Boomsma, D. I., & Dolan, C. V. (2023). The relationship of school performance with self-control and grit is strongly genetic and weakly causal. npj Science of Learning, 8(1), 53.
- Porter, M. (2019). The development and validation of a vignette based academic grit scale (Doctorai dissertation, university of Alabama Libraries).

- Reed, L., and Jeremiah, J. (2017). Student grit as an important ingredient for academic and personal success. *Development in Business Simulation and Experiential Learning*, 44, 252-256
- Temel, N., Temel, S., & Çevik Kansu, C. (2023). Examination of the relationship between academic grit & their academic success fourth grade students in primary school. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 12(1), 42-60.
- Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M., & Kell, D. (2007). Grit Perseverance and Passion for long- Term goals. *Journal of Personality and social Psychology*, 9(6), 1057-1101.
- Duckworth, A. & Quinn, P.(2009). Development and validation of the short Grit scale (Grit- S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of Passion and Perseverance*. Simo and Schuster.
- Mantik, K., (2019). *D igital Age Learning Culture Rethinking the Traditional Classroom*, Available at: <https://www.solid professor.com/blog/digital-age-learning-culture-rethinking-the-traditional-classroom>
- Gerald, S. N. (2020). *Measuring principals' technology leadership and principals' behaviors: A quantitative study (Doctoral dissertation, Virginia Tech)*.
- Peng, B. (2021). Digital leadership: State governance in the era of digital technology. *Cultures of Science*, 5(4), 210-225, <https://doi.org/10.1177/2096608321989835>
- Datu, J, A, D. king, R, B. valdez, J, p, M., (٢٠١٥) *Perseverance Counts but Consistency Does Not! Validating the Short Grit Scale in a Collectivist Setting*, New York, Springer Science + Business Media.
- Purwanto, A., Fahmi, K., & Sulaiman, A. (2023). Linking of Transformational Leadership, Learning Culture, Organizational Structure and School innovation Capacity: cb sem amos Analysis. *Journal of Information Systems and Management (JISM)*, 2(3), 1-8.
 - Allen, Joseph P. Miga, Erin M. (2010). Attachment in adolescence: A move to the level of emotion Regulation. *Journal of Social and Personal Relationships*. Vol. 27(2): pp: 181–190.
- Anastasi, A. (1982): **Psychological Testing**, 5th ed, New York, Nacmilan
- Wakili, O. T., & Unung, O. P,& Ukpata, I.S. (2019). Influence Of Principals' Management Practices On Teachers' Job Performance In Secondary Schools In Kaduna State, Nigeria. *Fudma Journal Of Educational Foundations (FUJEF)*. 2(3), 1-10.
 - Noughabi, M.A., Ghonsooly, B., & Jahedizadeh, S. (2022). Modeling the associations between EFL teachers' immunity, 1.2 grit, and work engagement. *Journal of Multilingual and M u l t i c u l t u r a l D e v e l o p m e n t* , 1 - 1 6 . <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2083766>
- Liao, Y. H., Chen, H. C. (2019). Happiness takes effort: Exploring the relationship among academic grit, executive functions, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 199, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.110855>

الاستشارة الفائقة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية لدى طالبات الاقسام الداخلية

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2026/2/13	2026/3/5

م. م نور كاطع عباس

جامعة البصرة/ مركز الارشاد النفسي الجامعي

noor.k.abbas@uobasrah.ed.iq

المستخلص

يهدف البحث الحالي الى التعرف على الاستشارة الفائقة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية لدى طالبات الاقسام الداخلية قسم (4- 5) في موقع كرامة علي / جامعة البصرة للعام الدراسي (2024- 2025)، لتحقيق اهداف البحث الحالي تم تطبيق مقياسي الاستشارة الفائقة والافكار اللاعقلاني على عينة مكونة من (300) طالبة سحبت بالطريقة العشوائية، حيث تبنت الباحثة مقياس دابروسكي والمطور والمعد من قبل (فالك وليندا وميمر وبيجوسكي وسيمفرمان ، 1999) والمترجم من قبل (المطيري ، 2008) لقياس الاستشارة الفائقة والمكون من (50) فقرة ، وعلى مقياس (الحسيني، 2010) لقياس الافكار اللاعقلانية والمكون من (36) فقرة، وبعد التحليل الاحصائي اسفرت نتائج البحث على ارتفاع مستوى الافكار اللاعقلانية لدى طالبات الاقسام الداخلية ووجود مستوى عالي من الاستشارة الفائقة كما اظهرت النتائج عن وجود علاقة احصائية دالة بين الاستشارة الفائقة والافكار اللاعقلانية. الكلمات المفتاحية: الاستشارة الفائقة، الافكار اللاعقلانية.

Super-Excitability and their Relationship to Irrational Thoughts Among Female Students living in the Dormitories

Asst. Lecturer: Noor kata Abbas

University of Basrah / Psychological- Counseling Center- University

Abstract

The current research aims to identify the level of super-excitability and its relationship to irrational thoughts among female students living in university dormitories (Sections 4-5) at the Karma Ali site / University of Basrah for the academic year 2024-2025. To achieve the research objectives, the Super-Excitability Scale and the Irrational Thoughts Scale were administered to a randomly selected sample of 300 female students. The researcher adopted the Dabrowski Super-Excitability Scale, as developed and modified by Falk, Lind, Miller, Piechowski, and Silverman (1999) and translated by Al-Mutairi (2008). This scale consists of 50 items. For irrational thoughts, the scale developed by Al-Husseini (2010), consisting of 36 items, was used. Following statistical analysis, the results revealed a high level of irrational thoughts and a high level of super-excitability among the female dormitory students. Furthermore, the results indicated a statistically significant correlation between super-excitability and irrational thoughts.

Keywords: Over-excitability, Irrational Thoughts

- مشكلة البحث:

إن مرحلة الحياة الجامعية تختلف عن مراحل الحياة الدراسية السابقة فهي تتيح لطلابها اثبات الذات وتحقيق الاستقلالية لذا ينظر اليها على انها مرحلة مهمة في تشكيل شخصية الطالب، من خلال ما تشهده من تغيرات معرفية واجتماعية ونفسية تسهم في بناء شخصيته. ويزداد الاهتمام بالصحة النفسية للطلبة الجامعيين في ظل ما يواجهون من ضغوط متعددة من البعد عن الالهل وتحمل المسؤولية المادية وضعف الدعم الاسري والنفسي قد تؤثر في توازنهم الانفعالي وتوافقهم النفسي، ومن اكثر الفئات عرضة للضغوط فئة طالبات الاقسام الداخلية نتيجة الابتعاد عن الاسرة والحاجة الى التكيف مع بيئة اجتماعية جديدة الامر الذي يقود الى ظهور استجابات انفعالية مرتفعة وانعكاسات نفسية مختلفة ولذا دعت الحاجة الى الاهتمام بمفهوم الاستثارة الفائقة والتي فسرها دابروسكي بأنها: " ردة الفعل فوق المتوسطة والتي تفوق المواقف المسببة لها، والتي تبدو بشكل استثارات عالية انفعالية وعقلية وتخيلية وحسية ونفس حركية (الفرحان والعرفج، 2021، ص233). وعلى الجانب الاخر فإن ارتفاع مستوى الاستثارة المتمثل بردة فعل كبيرة على المثيرات من المحتمل ان تبني وتكون لدى الطالبات بعض الافكار اللاعقلانية والتي تشير الى " مجموعة الافكار الخاطئة التي يتبناها الشخص، وتؤثر بشكل سلبي في قدراته على التكيف مع البيئة المحيطة به والتفاعل مع ما تواجه من احداث، مما يشكل لديه استجابة عاطفية لا تتاسب الحدث او الموقف" (الشريف، 2013، ص 98). وهذا بطبيعة الحال قد يعرقل سير الحياة الجامعية لديهن نتيجة لما يسببه من سوء توافق مع الاخرين قد يصل الى مرحلة العزلة والانطواء وبالتالي الى الفشل الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي. ومن خلال عمل الباحثة في مركز الارشاد النفسي الجامعي لاحظت ان بيئة الاقسام الداخلية قد تتضمن الكثير من المشاكل الانفعالية الناجمة عن ردود فعل اكبر من الحدث او الموقف ومن هذا المنطلق ارتأت الباحثة الى دراسة الاستثارة الفائقة لدى الطالبات وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية. ويمكن ان تتحدد مشكلة البحث الحالي بالسؤال التالي:

- هل هناك علاقة بين الاستثارة الفائقة والافكار اللاعقلانية لدى طالبات الاقسام الداخلية في جامعة البصرة؟

- اهمية البحث:

تمثل التحديات الجامعية نقطة تحول في مسار الطالب قد تعزز نموه الأكاديمي والشخصي او تنعكس سلباً على مستوى ادائه وتقدم، فيمكن ان تكون فرصة له لينمو ويتطور او ترجعه خطوة الى الوراء؛ تعتمد هذه الفرصة على درجة استعداده في استجابته للأحداث، من هذه العوامل هي الاستثارة الفائقة والتي يمكن ان تكون قوة كامنة يمكن الاستفادة منها بالشكل الايجابي في حال تم توجيهها على النحو الصحيح، وعلى العكس من ذلك يمكن ان

ينتج عنها سلوكيات غير مقبولة في المجتمع وبالتالي قد تسبب له مشاكل في البيئة التي يعيش فيها , على جانب اخر يشير (الربو, 2022) الى ان طريقة تفكير الفرد مرآة تعكس ما يعيشه خلال حياته سواء كانت هذه الصورة جيدة ام غير جيدة, وتصوراتها هي ناتج عن افكاره فاذا كانت المشاعر يتحكم بها التفكير فأن الرغبة في تعديل التفكير يسبق الرغبة في تعديل السلوك فأن انتصب التفكير انتصب السلوك, وكلما كان تفكير الشخص سوي كان فعال وناجح في التفاعل مع الاحداث والمواقف التي تواجهه (الربو, 2022, ص584). ومن هنا يمكن ان نلخص اهمية البحث الحالي من الجانب النظري والتطبيقي فهو يسلط الضوء على:

- 1- اهمية عينة البحث الحالي والتي تأتي كاستجابة للاهتمام الموجه للصحة النفسية لطالبات الاقسام الداخلية في الجامعة لخلق بيئة متوافقة نفسياً واجتماعياً وتحقيق اكبر قدر ممكن من التكيف.
- 2- تسليط الضوء على متغيرات الاستثارة الفائقة والأفكار اللاعقلانية وطبيعة العلاقة التي تربطهم لدى طالبات الاقسام الداخلية من المتغيرات المستحدثة التي قد تؤثر سلباً او ايجاباً على التعليم.
- 3- قد يسهم البحث الحالي في توضيح اهمية كل من المتغيرات بالاستفادة من معرفة درجة هذه المتغيرات وتأثيرها على المخرجات الجامعية

- اهداف البحث: الغرض من البحث هو ما يأتي:

- التعرف على مستوى الاستثارة الفائقة لدى الطالبات
- التعرف على مستوى الافكار اللاعقلانية لدى طالبات
- التعرف على العلاقة بين الاستثارة الفائقة والافكار اللاعقلانية لدى طالبات الاقسام الداخلية

- حدود البحث:

- الحد المكاني: جامعة البصرة / موقع كرمة علي - قسم (4-5)
- الحد الزمني: العام الدراسي 2024 - 2025
- الحد البشري: طالبات الاقسام الداخلية.
- الحد الموضوعي: الاستثارة الفائقة، الافكار اللاعقلانية.

- تحديد المصطلحات:

اولاً: الاستشارة الفائقة:

- تعريف دابروسكي (Dabrowski, 1972) : "الاستجابة العالية التي تكون أكبر من المثيرات المسببة لها والتي تظهر بشكل استنارات انفعالية وعقلية وتخيلية وحسية ونفس حركية، وهذه الاستنارات يعبر عنها من خلال القوة او الحدة في الاستجابة على شكل رد فعل كبير على المثيرات الداخلية والخارجية يمكن ان ينظر اليها ايجابياً في تطوير الامكانيات والاستعدادات الفردية" (عيادة وعباس, 2023, ص 1304). وقد تبنت الباحثة التعريف النظري لدابروسكي في تفسير الاستشارة الفائقة.

- التعريف الاجرائي: مجموع ما يحصل عليه المستجيب من درجات على مقياس فقرات الاستشارة الفائقة.

ثانياً: الافكار اللاعقلانية:

- تعريف اليس (Eills, 1994 - 1988) بأنها "منظومة من الافكار اللاعقلانية وغير المنطقية تتميز بعدم الموضوعية والمبنية على توقعات وتعميمات خاطئة , ومن خصائصها انها تعتمد على الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق مع الامكانيات العملية للفرد" (مردان, رزاق, 2018, ص6). وقد تبنت الباحثة نظرية اليس لتفسير الافكار اللاعقلانية.

التعريف الاجرائي: مجموع ما يحصل عليه المستجيب من درجات على فقرات مقياس الافكار اللاعقلانية

اطار نظري ودراسات سابقة

من اساسيات اي بحث او دراسة وجود خلفية نظرية تعد اساس يعتمد عليها الباحث في تحديد اجراءات بحثه بالإضافة الى الاساس الفلسفي الذي تقوم عليه الدراسة, ومن خلال ذلك سيتم عرض الاساس النظري لمتغير الاستشارة الفائقة والافكار اللاعقلانية فضلاً عن عرض لمجموعة من الدراسات السابقة التي تتعلق بالمتغيرين.

اولاً : الاستشارة الفائقة:

اكد دابروسكي Dabrowski على اعطاء الاستشارة الفائقة مقدار كبير من الاهمية متمثلة بتوعية الافراد حول استنارتهم الفائقة ومستوياتها (المدى التي تكون فيه والشدة) حتى تتضح لهم الصورة لفهم السياق المناسب التي تسير فيه مشاعرهم وحاجاتهم المفردة، وازافة ايضاً الى الحاجة على مساعدتهم في التعبير عن ذواتهم وشخصياتهم. فعندما تتشكل لديهم صورة كاملة عن ردود فعلهم هذا يمكنهم من التعديل والتغيير وبالتالي يؤدي بهم

الى التطور, فهو ينظر اليها على انها نوع من انواع الصراعات والمقاومة الداخلية للإنسان ومن خلالها تتشكل الدافعية للتطور والتي تعتبر السبب الرئيسي لتطور الصراعات على الجانب الاجتماعي. كما يعطي دابروسكي من خلال نظريته تفسيراً لكيفية حدوث النمو والتطور في شخصية الانسان وحددها بثلاثة عوامل اساسية وهي:- (الوراثة- البيئة- الارادة الذاتية) (عيادة وحنان, 2023, ص 1305).

- انماط الاستثارة الفائقة:

يشير الادب التربوي الى ان دابروسكي Dabrowski اكد ان هناك عدة انماط للاستثارة الفائقة تتمثل بما يلي:

- 1- الاستثارة النفس حركية: ويقصد بها ردة الفعل المرتبطة بالحركة والتي تتصل بالعضلات والاعصاب يمكن ان تلاحظ من خلال فرط النشاط الحركي, والانفعالات الزائدة , والارق والاجهاد والتعب, والصراخ, والرجفة في الكلام.
- 2- الاستثارة الحسية: تكون استجابة الفرد للمثيرات البيئية عالية كالضوء والصوت او اتجاه الروائح او الملمس الناعم او من خلال النظر الى اللوحات او الالوان.
- 3- الاستثارة التخيلية : هنا قد يستثار الفرد بدون وجود مثير خارجي مباشر بل من خلال صورة ذهنيه كونها في عقله او تصور داخلي للشيء على سبيل المثال يتخيل الطالب رسوبه في الامتحان مما يتولد له استجابة حزن او فرح, وقد يتعلق هذا الشيء بالفطنة والنباهة والقدرات الابداعية والوعي العالي.
- 4- الاستثارة العقلية: نشاط ذهني واعى مكثف من خلال البحث والاستقصاء وحب الاستطلاع والفضول للحصول على المزيد من المعلومات والقدرة على حل المشكلات.
- 5- الاستثارة الانفعالية (العاطفية): الاستجابة هنا ترتبط بالعاطفة والمشاعر فهنا يشعر الفرد بالقل او التوتر او الاثارة او الحساسية او الحزن اتجاه مثير ما يثير عاطفته سواء كان هذا المثير داخلي او خارجي (الملاحيم, 2017, ص584).

- اهم النظريات المفسرة للاستثارة الفائقة:

- نظرية الاستعدادات والامكانات التطورية "TDP" Theory of Positive Disintegration :- قدم الطبيب والمعالج النفسي (1972) Dabrowski نظرية الاستعدادات والامكانات التطورية (TDP) في تفسير نمو الشخصية الانسانية حيث عرف دابروسكي الاستعدادات والامكانات التطورية بأنها "موهبة داخلية متأصلة (Constitutional) يتحدد من خلالها طبيعة ومدى النمو العقلي والانفعالي الممكن للفرد , والتي يمكن قياسها

على اساس ثلاث مكونات (الاستثارة النفسية الفائقة , القدرات الخاصة والمواهب, القوى النمائية المحركة)
الداينميات (Dynamism) والتي عرفها بالقوة والنشاط العقلي (Mental Force)) الدافع والمتحكم بالسلوك
ونموه" هدفت هذه النظرية الى فهم المستويات العليا من التطور الإنمائي والانفعالي والاخلاقي للإنسان
(العيزيات وآخرون, 2013, ص 427-428) كما سميت هذه النظرية بنظرية التفكك الايجابي او الانقسامات
الاجابية (Theory of Positive Disintegration (TPD لأنها تؤكد على اهمية الصراعات النفسية
والعصبية ونمو الشخصية حيث يرى دابروسكي ان الصراعات النفسية والعصبية تؤدي الى انقسامات في البناء
النفسى لشخصية الفرد وخصوصا لدى الافراد الذين لديهم استعدادات وامكانات تطويرية مرتفعة, وي طرح
دابروسكي ان سرعة التطور في شخصية الفرد لا يمكن ادراكها دون عصبية وتوتر ظاهرين حيث تتعاون كل
تجارب الصراع الداخلي في تطور التنمية البشرية (عيادة وحنان, 2023, ص 1305) .

- الافتراضات التي تقوم عليها نظرية دابروسكي:

طرح دابروسكي رؤيته في تطور الشخصية الانسانية ونموها من خلال نظريته "الاستعدادات والامكانات التطورية"
(TPD) او ما يسمى "بنظرية الانقسام والتحليل الايجابي". فهو يرى ان الهدف الاساسي هو الشخصية التي تكون
نتاج للتطور الذي ينشأ من خلال الانقسامات الايجابية والذي قدمه دابروسكي في نظريته , ومن اهم هذه
الافتراضات:

- هناك اختلافات بين المستويات في جميع الوظائف العقلية مقارنة بمستويات الذكاء يمكن ان تثبت من خلال الرصد والتحقق العلمي.
- تتشكل الشخصية وتتحدد معالمها من خلال مفهوم الفرد لذاته وادراكه لأهدافه، وامكانياته وتطلعاته حول نفسه.
- تنشأ الشخصية نتيجة للتطور النمائي، وتلعب دوراً أساسياً في دمج الوظائف العقلية وتكاملها ضمن بناء منظم عالي المستوى.
- تعد الاستعدادات والامكانات التطورية تمثل العوامل الوراثية التي تحدد الخصائص الاساسية للفرد، ومن خلالها تحدد الاطر التي يمكن ان يصل اليها النمو العقلي للشخصية. (حسن وخضير, 2022, ص 1219-1220).

ثانياً: الافكار اللاعقلانية:

اختلف الباحثون والمختصون في تحديد مصطلح الافكار العقلانية واللاعقلانية، إذ أطلق عليها بعضهم المعتقدات الخرافية او اللاعقلانية او اللامنطقي أو التفكير غير الواقعي او اللاعلمي، وبذلك تعددت تعريفاتهم لهذه المفاهيم.

يرى اليس (Ellis) ان الافكار اللاعقلانية هي اي تفكير أو انفعال او سلوك يفضي الى عواقب مقبلة، كهزيمة الذات أو احباطها او تدميرها او غير ذلك مما يعرض على نحو خطير سعادة الفرد او بقاءه على قيد الحياة، ويرى البعض انها تلك الافكار السالبة غير المنطقية وغير الواقعية والتي تتأثر بالأهواء الشخصية والبعد عن الموضوعية وتعتمد على التوقعات اللامعقول والتقييمات الخاطئة والظن والاحتمالات والمبالغة والتهويل إذ انها لا تلائم إمكانيات الفرد الواقعية (الربو، 2022، ص587).

- عرض اليس بعض اساليب الافكار اللاعقلانية:

1- المطالبة Demandingness : وفق منظور اليس فهو يعتقد بوجود ارتباط بين متطلبات الفرد ورغباته ومستوى اضطرابه الانفعالي، على سبيل المثال التفوق المستمر من دون اخفاقات، او ميل الفرد بالكامل على اشباع مطالبه، وتنشأ الاضطرابات من خلال تكلم الفرد مع نفسه بهذه المطالب ويجعلها تحصيل حاصل لديه كالرغبة في الحصول على المراتب الاولى في الامتحان وعندما لا تتحقق رغباته يحدث له اضطراب عاطفي وحينها يحكم على نفسه بالإخفاق، ويرى اليس انه من الضروري ان يخفض الفرد من هكذا كلمات وخفض مستوى مطالب الافكار اللاعقلانية.

2- التعميم المفرط Over- Generalization: يؤكد اليس ان من طبيعة الشخص ان يقوم بتعميم نتائج غير دقيقة او مضبوطة تقوم على اساس الحكم الذاتي الخاص به مثلاً يخفق في تجربة يعمم سلوكه على باقي التجارب بأنه فاشل لا يستطيع القيام بمثل هذه المهام.

3- التقييم الذاتي Self- Rating: يرى اليس ان تقييم الفرد لنفسه قد يشكل لديه نمط من التفكير الخاطي يؤثر في تقييم الفرد لقدراته الخاصة ولذاته , ويتأثر بثلاثة عوامل منها (الميل الى التركيب الخاطي- المطالبة غير الواقعية- التعارض مع الاداء) لذلك ينبغي للفرد ان يعدل من فلسفته نحو مشكلة الشخصية من خلال تقبل الذات بدلاً من تقييم الذات.

4- اخطاء التفسير أو العزو Attribution : حيث يميل الفرد الى ان ينسب اخطاءه للآخرين وهذا يؤثر على ادراكه للحوادث الخارجية وانفعاله وسلوكه والى اللوم للذات والآخرين.

5- الاستدلال الذاتي Self – observation: هنا يشير الـيس ان الافكار اللاعقلانية قد لا تأتي نتيجة التجارب والخبرات الشخصية وانما تستمد من استدلال ذاتي , وهو هنا يؤكد على ان العلاج المعرفي الانفعالي ما هو الا تأكيد على الخبرات والتجارب السابقة ورؤيته المنطقية والسلوك المضطرب يكون نتيجة للأفكار التي تستند على التعميم لا على التجريب.

6- التكرار Repetition : يرى الـيس ان الافكار اللاعقلانية تظهر بشكل لاشعوري وبالتكرار تخلق داخل الفرد ميل الى الافكار التي تحبط الذات

7- التفكير المتطرف (صح او خطأ) Absolutistic: هنا بعض الاشخاص لديهم تفكير ام ان حصل على كل شيء او لا لم يحصل على اي شيء حتى وان كان قليل, اما بيضاء او سوداء , او حسنة سيئة او صحيحة او خاطئة, دون لأدراك إن الشيء الواحد قد يبدو في ظاهر الامر سيئا لكن قد يكون فيه اشياء ايجابية, او قد يؤدي الى نتائج ايجابية والعكس صحيح (مردان ورزاق, 2018, ص10).

- اهم النظريات المفسرة للأفكار اللاعقلانية:

• **نظرية العلاج العقلاني الانفعالي البرت الـيس (Albert Ellis, 1955):** "ان ظهور مفهوم الافكار اللاعقلانية من المفاهيم التي اثارت جدلاً ونقاشاً واسعاً بين جمهور المفكرين والفلاسفة وعلماء النفس حيث يعد من المفاهيم التي لها عمر طويل جداً ويعود بجذوره الى اراء الفلسفة, لكن كمفهوم علمي له تاريخ قصير جداً, ويعد البرت الـيس (Albert Ellis) من رواد نظرية العلاج العقلاني الانفعالي والتي طورها عام (1955) ", إذ يرى الـيس ان الافكار ما هي الا وليدة لأفكارنا ولا تنتج من الخبرات والصدمات بل بما يكونه الفرد داخل عقله من حديث باطني تتحول بعدها الى معتقدات ثابتة وبالتكرار تظهر بشكل لاشعوري وتتشكل افكار لاعقلانية لديه مما يسبب له اضطرابات نفسية وقلق وتعوقه من القدرة على ان يعيش باستقرار وسعادة وراح وتكيف مع البيئة المحيطة , وما دام الفرد لا يتخلص من هذه الافكار التي تقيده فو يكون عرضه سهلة للأمراض والاضطرابات العاطفية (المرشدي والطفيلي, 2015, ص26).

• وتركز نظرية البرت الـيس في العلاج العقلاني الانفعالي للإنسان في "ان هناك تشابك بين العقل والعاطفة او بين التفكير والمشاعر حيث يميل البشر الى أن يفكروا ويتعاطفوا ويتصرفوا في وقت واحد لك فأنهم في رغبة وادراك وحركة, ونادراً ما يتصرفون بدون ادراك مادامت احساسهم او اعمالهم الحالية يتم فهمها في شبكة من

التجارب السابقة والذكريات والاستنتاجات ونادراً ما يتعاطفون دون تفكير مادامت مشاعرهم محددة بموقف معين وبأهميته وهم نادراً ما يتصرفون دون تفكير والتعاطف مادامت هذه العمليات تزودهم بأسباب للتصرف، كما ان سلوكهم هو وظيفة لتفكيرهم وتعاطفهم وعملهم، ويقوم العلاج العقلاني الانفعالي يقوم على بعض التصورات والافتراضات ذات العلاقة بطبيعة الانسان والتعاسة والاضطرابات الانفعالية التي يعاني منها" (الاسمري، 2019، ص626).

الدراسات السابقة:

- دراسات تتعلق بالاستشارة الفائقة:

- 1- دراسة المطيري ، جيروان (2008) : هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين أنماط الاستشارات الفائقة وفق نظرية دابروسكي وبين الذكاء والتحصيل الدراسي وفاعليتها في الكشف عن الطلبة الموهوبين في الصفين السابع والتاسع المتوسطين في دولة الكويت. ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحث بتعريب مقياس الاستشارة الفائقة (OEQII) والتحقق من صدقه وثباته، وقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة الصفين السابع والتاسع المتوسط في محافظة الفروانية بدولة الكويت، وبلغ عدد أفرادها (1020) طالباً وطالبة. وقد استخدم الباحث محك الذكاء مقاساً باختبار المصفوفات المتتابعة لريفن، بهدف توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين (مجموعة الموهوبين - مجموعة العاديين)، ومن ثم تم تطبيق مقياس الاستشارة الفائقة (OEQII). وتحليل البيانات المستخلصة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة في ضوء الأهداف والفروض التي قامت عليها الدراسة، تم التوصل إلى النتائج امتلاك الطلبة الموهوبين استشارة فائقة اعلى مستوى من الطلبة العاديين.
- 2- دراسة حسن وخضير (2022): هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى الاستشارة الفائقة لدى طلبة السادس الاعدادي في محافظة البصرة للعام الدراسي (2021- 2022) ، وقد اعتمدت هذه الدراسة على مقياس دروبسكي في قياس الاستشارة وظهرت النتائج تمتع افراد العينة بمستوى جيد من الاستشارة الفائقة، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متغيري الجنس والتخصص في الاستشارة الفائقة.
- 3- دراسة نادية وعطفة (2025): هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى الاستشارة الفائقة وفق متغير التخصص والجنس لدى طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية وقد اعتمدت الباحثتين على المنهج الوصفي ومقياس الاستشارة المتمثل ب50 فقرة موزع على (5) مجالات، وكانت عينة الدراسة (140) طالب وطالبة، وقد اسفرت

النتائج على تمتع طلبة قسم علم النفس على أعلى مستوى من الاستثارة من باقي الأقسام في الكلية وارتفاع مستوى الاستثارة الحسية الفائقة عن باقي المستويات.

- دراسات تتعلق بالأفكار اللاعقلانية:

1- دراسة المرشد والطفيلي ، 2015: (العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة) هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط لدى طلبة الجامعة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، واعتمد الباحثان على مقياس الريحاني (1987) ومقياس الحلو (1989) كأدوات لقياس الأفكار اللاعقلانية وموقع الضبط ، وظهرت نتائج التحليل الاحصائي عن وجود فرق ذات دلالة احصائية لكلا المتغيرين فضلاً عن وجود علاقة ذات دلالة احصائية بينهم.

2- دراسة الربو ، 2022: (الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى طلبة الجامعة) هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بمفهوم الذات في كلية التربية جامعة الزينتان بلغة عينة البحث (257) طالباً وطالبة وتم استخدام مقياس الريحاني للأفكار اللاعقلانية، وتم استخدام مقياس النزعة المركزية ومقاييس التشتت والارتباط، وظهرت النتائج ان الأفكار اللاعقلانية لدى عينة البحث كانت متقاربة ومتجانسة فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الأفكار اللاعقلانية ومفهوم الذات.

- مناقشة الدراسات السابقة:

أنفق دراسات الاستثارة الفائقة في تركيزها على قياس مستوى هذا المتغير لدى الطلبة والكشف عن الفروق تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية كالجنس والتخصص، وقد أظهرت نتائجها - في مجملها - تمتع الطلبة بمستويات متوسطة إلى مرتفعة من الاستثارة الفائقة، مع تباين محدود في الفروق بين المتغيرات. كما اتسمت هذه الدراسات بالطابع الوصفي واعتمادها أدوات قياس مستمدة من الإطار النظري لدابروفسكي، دون التوسع في تحليل العلاقات البينية مع متغيرات معرفية أو انفعالية أخرى.

أما دراسات الأفكار اللاعقلانية، فقد اتفقت على تناول هذا المتغير بوصفه بناءً معرفياً يرتبط بجوانب نفسية أخرى كموقع الضبط أو مفهوم الذات، وأظهرت نتائجها وجود علاقات دالة إحصائية، غالباً في اتجاه ارتباطي سلبي مع المؤشرات الإيجابية للصحة النفسية. ومع ذلك، فقد بقيت هذه الدراسات ضمن حدود التحليل الارتباطي التقليدي، دون التعمق في الأطر النمائية أو السمات الانفعالية التي قد تسهم في تفسير نشوء هذه الأفكار أو شدتها.

وعلى الرغم من أن كلا الاتجاهين الباحثين ينطلق من منظور نفسي معرفي - انفعالي، إلا أن بينهما انفصالاً واضحاً؛ إذ لم تُعالج الدراسات السابقة - في حدود ما تم عرضه - العلاقة المحتملة بين الاستثارة الفائقة بوصفها استعداداً نمائي ذا بعد انفعالي ومعرفي، وبين الأفكار اللاعقلانية بوصفها نمطاً من المعتقدات غير التكيفية.

ومن هنا يتحدد موقع الدراسة الحالية؛ فهي تلتقي مع الدراسات السابقة في تناولها لأحد المتغيرين ضمن إطاره النظري المعتمد، إلا أنها تتميز بمحاولة الجمع بينهما في إطار تحليلي واحد، سعياً للكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى الاستثارة الفائقة وأنماط التفكير اللاعقلاني لدى الطلبة، بما يسهم في سد فجوة بحثية تتمثل في غياب الربط بين الاستعدادات النمائية المرتبطة بالحساسية الانفعالية، وبين البنى المعرفية غير التكيفية. وبذلك تشكل الدراسة الحالية امتداداً تكاملياً للدراسات السابقة، لا تكراراً لها، إذ تنتقل من الوصف والفروق إلى تحليل العلاقة بين بنيتين نفسييتين تنتميان إلى مستويين متكاملين: النمائي والانفعالي من جهة، والمعرفي التقييمي من جهة أخرى

منهج البحث وجراءته

أولاً: منهجية البحث: تم الاعتماد على المنهج الوصفي لملائمته لأهداف البحث الحالي، والذي يهدف إلى وصف الظاهرة وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها، بالإضافة إلى وصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما توجد في الواقع والتعبير عنها كماً وكيفياً، ويعرفه صلاح الدين شروخ: على أنه مجموعة من القواعد التي وضعها قصد الوصول إلى الحقيقة في العلم، أو ما يتبعه الباحث من إجراءات في دراسته للتوصل إلى التحقق من الفروض (شروخ، 2003، ص90).

ثانياً: مجتمع البحث: يتمثل مجتمع البحث الحالي بطلنات الاقسام الداخلية في جامعة البصرة / موقع كرامة على القسم (4-5) للعام الدراسي 2024 - 2025 والبالغ عددهم (1046) طالبة موزعين حسب القسم، والجدول رقم (1) يبين ذلك:

جدول (1)

توزيع افراد المجتمع وفق القسم والمجموع الكلي

العدد	القسم
486	قسم 4
560	قسم 5
1046	المجموع الكلي

ثالثاً: عينة البحث:-

قامت الباحثة باختيار افراد عينة البحث بطريقة عشوائية طبقية من المجتمع الكلي بنسبة (20%) وفق معادلة (وليم كوكران) وقد بلغ عددها (300) موزعين على القسمين الموجودين في الجدول ادناه والجدول رقم (2) يبين ذلك:-

جدول (2)

توزيع افراد عينة البحث وفق القسم والعدد الكلي

العدد	القسم
150	قسم 4
150	قسم 5
300	المجموع

رابعاً:- اداة البحث: لتحقيق اهداف البحث الحالي اعتمدت الباحثة على:

■ مقياس الاستثارة الفائقة: بعد الرجوع الى الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة تبنت الباحثة مقياس دابروسكي (Dabrowski) لقياس الاستثارة الفائقة بعد ان تم تطويره وتعديله ليناسب عينة البحث من قبل (فالك وليندا وميمر وبيجوسكي وسيمفرمان , 1999) وتم تعريبه الى البيئة العربية من قبل (المطيري, 2008) وقد تكون المقياس بصورته النهائية على (50) فقرة, موزع على خمس انماط كالتالي:

- الاستثارة الانفعالية تتضمن (10 فقرات)
- الاستثارة العقلية تتضمن (10 فقرات)

- الاستثارة التخيلية وتتضمن (10 فقرات)
- الاستثارة الحسية وتتضمن (10 فقرات)
- الاستثارة النفس حركية وتتضمن (10 فقرات)

وفق التدرج الخماسي: (وافق بشدة = 5 , وافق = 4 , محايد = 3 , لا وافق = 2 , لا وافق بشدة = 1).

رابعاً: صدق المقياس: أشار ايبيل (Ebel) "الى ان الصدق هو مدى قدرة او صلاحية الاسلوب او الاداة لقياس ما وضعت من اجله, او هو قدرة اداة البحث في تحقيق الغرض المرجو من البحث . وبالتالي ارتفاع مستوى الثقة فيما توصل اليه الباحث من نتائج بحيث يمكن الانتقال منها الى التعميم" (Eble, 1972, P410).

- **صدق المحكمين:** لتطبيق هذا النوع من الصدق قامت الباحثة بتوزيع مقياس الاستثارة الفائقة والمتمكون من (50) فقرة على مجموعة من المحكمين الخبراء في اختصاص العلوم النفسية والتربوية والارشاد النفسية بلغ عدد هم (10) خبراء وبالاغتماد على نسبة موافقتهم على مدى صلاحية الفقرات تم قبول جميع فقرات المقياس والتي تراوحت نسبة قبولها بين (80-100%) والتي تعتبر نسبة قبول جيدة لصدق المقياس
- **صدق الاتساق الداخلي:** نتبنى الاتساق الداخلي عندما نريد ان نقيس البناء النفسي الذي صمم من اجله المقياس اي المفهوم النظري اي التحقق من مدى تمثيل فقرات المقياس للمفهوم المراد قياسه والتحقق منه (الضامن, 2007, ص114). "فالصدق البنائي يعني الى اي درجة تؤكد نتائج تطبيق الاداة صحة الافتراضات المستخلصة من النظرية حول مفهوم السمة التي وضع لقياسها" (عباس واخرون, 2014, ص 264-265). ولتحقق من هذا النوع من الصدق تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة علاقة الفقرة مع الدرجة ككل وعلاقة الفقرة بالبعد الذي تنتمي اليه الفقرة, وقد طبق المقياس على عينة استطلاعية مقدارها (100) طالبة من طلبة الاقسام الداخلية, ولمعرفة مدى قبول الفقرة تم الاعتماد على معيار ايبيل (Ebel) في قبول الفقرة التي يزيد معامل ارتباطها بالدرجة الكلية على (0,30) من معامل الارتباطات (Ebel, 1972, p410) وقد تراوحت معاملات جميع الفقرات وارتباطها بالمقياس ككل بين (0,31-0,52), بينما تراوحت معامل ارتباط الفقرة مع البعد الذي تنتمي اليه بين (0,35-0,78) والجدول (3) يبين ذلك :

جدول (3)

قيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية على مقياس الاستشارة الفائقة

الارتباط	ت	الارتباط	ت	الارتباط	ت
0,46	35	0,39	18	0,49	1
0,37	36	0,45	19	0,36	2
0,39	37	0,39	20	0,48	3
0,35	38	0,36	21	0,52	4
0,46	39	0,45	22	0,46	5
0,35	40	0,51	23	0,35	6
0,32	41	0,49	24	0,37	7
0,39	42	0,47	25	0,45	8
0,43	43	0,42	26	0,35	9
0,44	44	0,44	27	0,46	10
0,43	45	0,34	28	0,38	11
0,35	46	0,32	29	0,50	12
0,36	47	0,35	30	0,43	13
0,44	48	0,40	31	0,47	14
0,34	49	0,41	32	0,44	15
0,46	50	0,44	33	0,34	16
		0,34	34	0,32	17

*من خلال نتائج المعاملات في الجدول يمكن القول ان جميع الفقرات تم قبولها.

- **ثبات المقياس:** اعتمدت الباحثة في التحقق من ثبات المقياس على ثبات اعادة الاختبار لملائمة المقياس على العينة ككل وقد بلغ معامل الارتباط (0,81) وهو معامل جيد , كما استخدمت الباحثة معادلة الفا كرونباخ لحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي ومقارنتها مع معاملات الثبات لمقياس فالك وليندا وميمر وببوجسكي وسيمفرمان (1999), وظهرت النتائج ان جميع معاملات الابعاد على مقياس الاستشارة الفائقة مقبولة وهي بذلك مناسبة للدراسة والجدول رقم (4) يبين ذلك:

جدول (4)

ثبات الاتساق الداخلي بأستخدام معادلة الفا كرونباخ ومقارنته مع معاملات ثبات المقياس الاصلي

ت	البعد	معامل الفا - كرونباخ للبحث الحالي	معامل الفا كرونباخ لدراسة فالك وليندا وميمر وبيجوسكي وسيفرمان
1	الاستثارة الانفعالية	0,79	0,84
2	الاستثارة العقلية	0,87	0,89
3	الاستثارة التخيلية	0,82	0,85
4	الاستثارة الحسية	0,84	0,89
5	الاستثارة النفس حركية	0,87	0,86
6	الاستثارة الفائقة الكلية	0,83	0,86

من خلال الجدول اعلاه نرى ان جميع الابعاد تراوحت معاملات ثباتها ما بين (0,79- 0,87) وقد بلغ معامل الثبات الكلي (0,83) وهو معامل ثبات جيد، ومن خلال ذلك نرى ان انماط الاستثارة الفائقة تتمتع بمعاملات ثبات يمكن الاعتماد عليها.

- **مقياس الافكار اللاعقلانية:** تبنت الباحثة مقياس (الحسيني، 2010) والمتكون من (36) فقرة وفق التدرج الخماسي ودرجاته وهي كالآتي: (دائماً = 5, غالباً = 4, احياناً = 3, قليلاً = 2, ابدأ = 1) وعلى الرغم من خضوع المقياس للصدق والثبات الى ان الباحثة ارتأت ان تقوم ببعض الاجراءات على المقياس وهي :

صدق المقياس: وللتحقق من مدى صلاحية الفقرات اعتمدت الباحثة في تحقيق الصدق على:

- **صدق المحكمين:** لتطبيق هذا النوع من الصدق قامت الباحثة بتوزيع مقياس الافكار اللاعقلانية والمتكون من (36) فقرة على مجموعة من المحكمين الخبراء في اختصاص العلوم النفسية والتربوية والارشاد النفسية بلغ عدد هم (10) خبراء وبالا اعتماد على نسبة موافقتهم على مدى صلاحية الفقرات تم قبول جميع فقرات المقياس والتي تراوحت نسبة قبولها بين (80- 100%) والتي تعتبر نسبة قبول جيدة لصدق المقياس

- **صدق الاتساق الداخلي:** نتبنى الاتساق الداخلي عندما نريد ان نقيس البناء النفسي الذي صمم من اجله المقياس اي المفهوم النظري اي التحقق من مدى تمثيل فقرات المقياس للمفهوم المراد قياسه والتحقق منه (الضامن، 2007، ص114). "فالصدق البنائي يعني الى اي درجة تؤكد نتائج تطبيق الاداة صحة الافتراضات المستخلصة من النظرية حول مفهوم السمة التي وضع لقياسها" (عباس واخرون، 2014، ص 264-265).

ولتطبيق هذا النوع من الصدق تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة علاقة الفقرة مع الدرجة ككل وعلاقة الفقرة بالبعد الذي تنتمي اليه الفقرة، وقد طبق المقياس على عينة استطلاعية مقدارها (100) طالبة من طلبة الاقسام الداخلية، ولمعرفة مدى قبول الفقرة تم الاعتماد على معيار ايبل (Ebel) في قبول الفقرة التي يزيد معامل ارتباطها بالدرجة الكلية على (0,30) من معامل الارتباطات وقد تراوحت معاملات جميع الفقرات وارتباطها بالمقياس ككل بين (0,62 - 0,30) والجدول رقم (5) يبين ذلك:

جدول (5) قيم معامل ارتباط الفقرة بالمقياس ككل لمقياس الافكار اللاعقلانية

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
0,49	25	0,60	13	0,37	1
0,62	26	0,46	14	0,48	2
0,37	27	0,49	15	0,47	3
0,16	28	0,38	16	0,51	4
0,49	29	0,48	17	0,55	5
0,44	30	0,55	18	0,37	6
0,53	31	0,61	19	0,52	7
0,57	32	0,56	20	0,51	8
0,44	33	0,48	21	0,47	9
0,62	34	0,51	22	0,58	10
0,58	35	0,44	23	0,60	11
0,36	36	0,35	24	0,42	12

- وبالنظر الى الجدول يمكن القول ان جميع الفقرات قد حصلت على نسبة اعلى من (0,30) وفق معيار ايبل، وبالتالي تم قبول جميع الفقرات
- ثبات المقياس: اعتمدت الباحثة في التحقق من ثبات المقياس على معامل ارتباط بيرسون بطريقة اعادة الاختبار وكان معامل الارتباط هو (0,79) وهو معامل جيد، كما استخدمت الباحثة ايضا معادلة الفا كرونباخ لحساب ثبات الاتساق الداخلي وقد بلغ معامل الثبات (0,82) وبالتالي يمكن القول ان المقياس يتمتع بثبات جيد.
- التطبيق النهائي للمقياسين : وبعد ان تحققت الباحثة من صدق وثبات المقياسين بالتالي اصبح المقياسين (الاستثارة الفائقة والافكار اللاعقلانية) جاهزين للتطبيق النهائي وبالتالي تحقيق اهداف البحث.

سادساً: اساليب احصائية: اعتمدت الباحثة في تحقيق الاهداف التي يرجو تحقيقها في بحثها على ما يأتي من وسائل احصائية:

- T-test الاختبار التائي لعينة واحدة
- تطبيق SPSS.26 وكذلك Excel لتفريغ الاستبيان والتحليل الاحصائي
- معامل ارتباط بيرسون
- النسبة المئوية على اتفاق الخبراء

عرض النتائج وتفسيرها

استعرضت الباحثة في هذا الفصل اهداف البحث ككل والتي يسعى البحث الحالي الى تحقيقها فضلاً عن تفسير النتائج لها واهم التوصيات والمقترحات التي ترى انها قد تقدم فائدة علمية فيما بعد.

الهدف الاول: التعرف على مستوى الاستثارة الفائقة لدى طالبات الاقسام الداخلية: تم تطبيق مقياس الاستثارة الفائقة على عينة البحث والبالغ عددها (300) طالبة من طالبات الاقسام الداخلية قسم (4-5) في جامعة البصرة / موقع كرمه علي, ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثة على الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T- test) وبعد اجراء التحليل الاحصائي ظهرت النتائج وكما موضح في الجدول رقم (6) :

جدول (6)

الاختبار التائي لعينة واحدة على مقياس الاستثارة الفائقة

الدالة الاحصائية عند مستوى (0,05)	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	العينة
	المحسوبة	الجدولية					
دالة	26,969	1,96	299	10,361	166,128	150	الطالبات

بالنظر الى الجدول اعلاه نجد ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (26,969) اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى معنوية (0,05) وعند مقارنة الوسط الحسابي للعينة مع الوسط الفرضي نجد ارتفاع مستوى الاستثارة الفائقة لدى عينة البحث. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (نادية وعطفة, 2024) ودراسة (عيادة, وعباس, 2023) ودراسة (حسن وخضير, 2022) التي اثبتت ارتفاع مستوى الاستثارة الفائقة لدى الطلبة, وتفسر الباحثة ذلك الى ان طبيعة الحياة في الاقسام الداخلية والتحديات والمشكلات التي تواجهها الطالبات تلعب دور كبير في ارتفاع مستوى الاستثارة وتكوين ردود فعل قوية اتجاه الاحداث والمواقف, ان هذه الطبيعة تتحدد بعدة عوامل اهمها الغربة والابتعاد عن الاسرة وهنا قد ينخفض او يختفي الدعم النفسي والعاطفي من قبل الاهل بالمقابل

الطالبة لا تجد البديل العاطفي وايضا من بين العوامل القدرة على التكيف مع سلوكيات مختلفة والرغبة في تحقيق النجاح الاكاديمي في ضل هذه الظروف الصعبة وايضا قد تعاني الطالبة من ضائقة مادية لكونها بعيدة عن الاهل وهنا الاعتماد كلي على النفس جميع هذه العوامل وغيرها تشكل استثارة عالي لدى الطالبات.

- **الهدف الثاني: التعرف على مستوى الافكار اللاعقلانية لدى طالبات الاقسام الداخلية في جامعة البصرة:** لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس الافكار اللاعقلانية على عينة البحث البالغة (300) طالبة من طالبات الاقسام الداخلية قسم (4-5) في جامعة البصرة / موقع كرمة علي, واعتمدت الباحثة في التحقق من هذا الهدف على القيمة التائية لعينة واحدة وبعد اجراء التحليل الاحصائي تبينت النتائج وكما موضح في والجدول رقم (7):

جدول رقم (7)

يبين الاختبار التائي لعينة واحدة على مقياس الافكار اللاعقلانية

العينة	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
الطالبات	108	110	7,20	299	4,878	1,96	دالة

من خلال الجدول اعلاه يتبين ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (4,878) اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى معنوية (0,05) وبمتوسط فرضي يبلغ (108) ووسط حسابي (110) نلاحظ ان مستوى الافكار اللاعقلانية مرتفع لدى طالبات الاقسام الداخلية في جامعة البصرة , وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الربو, 2022) والتي ترى ارتفاع مستوى الافكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة, وتفسر الباحثة ذلك الى ان طبيعة المرأة في المقاوم الاول انها عاطفية وقد تحكمها العاطفة ومن هنا يمكن ان تميل الى الاعتقادات اللاعقلانية وقد تصل الى الخرافات ايضا والمعتقدات الموروثة من الامهات هذا من جانب من جانب اخر قد تؤثر زميلات الغرفة في رفع مستوى الافكار اللاعقلانية من خلال تأييد الجماعة على سبيل المثال بمسألة الحظ او قراءة الفرجان او الكف لتجد الطالبة نفسها انها مقتنعة بوجهة نظر زميلاتها هذه الامور قد تولد افكار لاعقلانية لدى الطالبة في الاقسام الداخلية

- **الهدف الثالث: "التعرف على العلاقة بين الاستثارة الفائقة والافكار اللاعقلانية لدى طالبات الاقسام الداخلية في جامعة البصرة"** قامت الباحثة من خلال اجراء التحليل الاحصائي الاعتماد على معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين المتغيرين وقد بلغت قيمة المعامل عند مستوى معنوية (0,05) هو (0,82), ذلك يعني انه كلما زادت مصادر الاستثارة زادت الافكار اللاعقلانية لدى الطالبات.

• التوصيات: توصي الباحثة بما يأتي:

- توصي الباحثة شعبة البحث الاجتماعي في الاقسام الداخلية بتنفيذ دور الارشاد النفسي لغرض الدعم العاطفي والنفسي
- اقامة ورش وندوات واستشارات نفسية للطالبات والمراقبة والمتابعة في اجراء هذه النشاطات.
- اقامة برامج ترفيهية ونشاطات يدوية للتفريغ الانفعالي وبالتالي يمكن التقليل من الاستثارة الفائقة لدى الطالبات.
- كما توصي الباحثة مشرفات الاقسام الداخلية بتنقيف الطالبات بالقيم والقواعد الدينية واقامة محاضرات علمية بهذا الجانب.

• المقترحات:

- اجراء المزيد من الدراسات والبحوث النفسية على عينة البحث (طالبات الاقسام الداخلية) لكونها تمثل شريحة كبيرة من مجتمع الجامعة.
- اجراء دراسة حول الاستثارة الفائقة وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة

المصادر:

• المصادر العربية:

- الاسمري, وفاء سعد مفرح, (2019), التفكير العقلاني وعلاقته بأساليب التعامل مع ضغوط الحياة لدى عينة من طالبات الكليات الجامعية بالقفزة, المجلة العلمية لكلية التربية, المجلد 35, العدد 8.
- بشتة, حنان وبوعمشة نعيم, (2020), الصدق والثبات في البحوث الاجتماعية, جامعة محمد الصديق - جيجل, مجلة دراسات في علوم الانسان والمجتمع , مجلد 3, عدد 2.
- حسن, شهد حامد وخضير , عبد المحسن عبد الحسين, (2022), قياس الاستثارة الفائقة لدى طلبة الصف السادس الاعدادي, جامعة البصرة, كلية التربية للعلوم الانسانية, قسم الارشاد النفسي, مجلة الدراسات المستدامة, السنة الرابعة, المجلد الرابع, عدد 3, ملحق (2).
- الزهراني, حسن بن علي , (2012), الافكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى طلبة جامعة حائل, رسالة اطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة ام القرى.
- شروخ, صلاح الدين , (2003), منهجية البحث العلمي للجامعيين, عنابة, الجزائر, دار العلوم للنشر والتوزيع.

- الشريف, بسمة عيد خليل, (2013), فاعلية برنامج توجيه جمعي يستند الى نظرية اليس في التفكير اللاعقلاني في خفض الاكتئاب وتحسين مستوى التكيف, كلية الآداب, جامعة عمان الاهلية, عمان, الاردن.
 - الضامن , منذر , (200), اساسيات البحث العلمي, ط1 , عمان, دار المسيرة.
 - عباس, محمد خليل واخرون , (2014), مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس, ط5, عمان, دار المسيرة.
 - العنيزات, صباح حسن, ثامر فهد, السبيعي, معيوف طلق, (2013), تأثير العوامل الثقافية والجنس على فرط الاستثارة لدى الطلبة الموهوبين في الكويت والاردن, مجلة العلوم التربوية والنفسية , 14 (2), ص 457-423.
 - عيادة, حنان ثائر وعباس, رغد ابراهيم (2023), انماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة المتميزين , الجامعة المستنصرية, كلية التربية, مجلة الاستاذ للعلوم الانسانية والاجتماعية, مجلد62, عدد1.
 - الفرخان, مبارك محمد والعرفج, عبد الحميد عبدالله, (2021), الاستثارة الفائقة وفق نظرية دابروسكي وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية لدى الطلاب الموهوبين في برنامج فصول الموهوبين بمحافظة الاحساء, 6 (21) يناير, المجلة العربية للتربية النوعية, المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب, مصر , ص 227-256.
 - مردان, اسعد خالد ورزاق, رزاق عباس, (2018), الافكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية الآداب.
 - المرشدي, عماد حسين عبيد والطيفلي, عقيل خليل ناصر, (2015), الافكار اللاعقلانية وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة, مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية, جامعة بابل.
 - الملاحيم, عودة ابراهيم عودة, (2017), الكفاءة الذاتية وعلاقتها بأنماط الاستثارة الفائقة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس لواء الشوبك, مجلة البحث العلمي في التربية, العدد الثامن عشر
 - نادية, زوارق وعطفة ميعادي, (2024), أنماط الاستثارة الفائقة لدى طلاب المرحلة الجامعية في ضوء بعض المتغيرات (التخصص - الجنس) دراسة ميدانية على عينة من طلبة الجامعة في كلية العلوم الانسانية والاجتماعية, جامعة محمد بوضياف المسيلة, مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في شعبة علم النفس, الجزائر.
- المصادر الاجنبية:

Ebel , p (1972) . Essential of educational measurements
 , New York , prentic Hall.

أثر استراتيجية خريطة المفردات الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي عند طالبات الصف الثاني المتوسط

م.م سما إبراهيم كريم

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2026/2/21	2026/3/5

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية

Samakareem@uomustansiriyah.edu.iq

ملخص البحث:

يهدف البحث الى التعرف على أثر استراتيجية خريطة المفردات الدلالية في تنمية الفهم القرائي عند طالبات الصف الثاني المتوسط ، ولتحقيق هدف البحث صاغت الباحثة الفرضية الاتية : " ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة المطالعة على وفق استراتيجية خريطة المفردات الدلالية وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات الفهم القرائي ، واعتمدت الباحثة منهج التجريبي منهجا لبحثها والتصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) ذات الاختبار البعدي ، تكون مجتمع البحث من طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس الثانوية المتوسطة النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثالثة للعام الدراسي 2025-2026م وتم اختيار عينة بلغ عددهم (78) طالبة في المدارس المتوسطة والثانوية التابعة لمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ / الثالثة ، اختارت الباحثة متوسطة الضحى للبنات عينة لبحثها بطريقة العينة العشوائية البسيطة ، كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث في متغيرات : (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور ، مستوى الذكاء)

أعدت الباحثة اختبار الفهم القرائي ،مكوناً من (30) فقرة أداة الباحثة ، وتحققت من صدق الظاهري والبنائي ومن ثباته واستعملت الوسائل الإحصائية المناسبة في معالجة بياناتها ، وبعد تطبيق الاختبار توصل الى النتيجة الاتية : "وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي والاحتفاظ ولمصلحة المجموعة التجريبية " ، وفي ضوء ذلك استنتج الباحثة استنتاجات عدة وأوصت بتوصيات عدة واقتрحت اقتراحات عدة.

الكلمات المفتاحية: الأثر ،استراتيجية خريطة المفردات الدلالية ،الفهم القرائي ،الصف الثاني المتوسط.

The Effect of the Semantic Vocabulary Mapping Strategy on Developing Reading Comprehension Skills among Second-Grade Intermediate Female Students

Asst. Lecturer Sama Ibrahim Kareem

Al-Mustansiriyah University / College of Basic Education

Abstract:

This research aims to identify the effect of the Semantic Vocabulary Mapping Strategy on developing reading comprehension skills among second-grade intermediate female students. To achieve this aim, the researcher formulated the following null hypothesis: "There is no statistically significant difference at the 0.05 level between the mean scores of the experimental group students who study reading according to the Semantic Vocabulary Mapping Strategy and the mean scores of the control group students who study the same subject using the traditional method in the reading comprehension skills test."

The researcher adopted the experimental approach, utilizing a partially controlled experimental design with two groups (experimental and control) and a post-test only.

The research population consisted of second-grade intermediate female students in public intermediate and secondary day schools affiliated with the General Directorate of Education - Baghdad / Al-Karkh Third for the academic year 2025-2026, totaling 78 students. Al-Duha Intermediate School for Girls was selected as the research sample using simple random sampling. The two groups were equated in terms of chronological age (calculated in months) and intelligence level. The researcher developed a reading comprehension test consisting of 30 items as the research instrument. The face validity and construct validity of the test were verified, and its reliability was established. Appropriate statistical methods were used for data analysis. After administering the test, the results revealed a "statistically significant difference at the 0.05 level between the mean scores of the experimental group and the control group in the reading comprehension and retention test, in favor of the experimental group." In light of these findings, the researcher drew several conclusions and offered a number of recommendations and suggestions for future research.

Keywords: (Effect, Mapping Strategy, Reading Comprehension, Grade School)

مشكلة البحث:

تقاس فاعلية القراءة بما تفهمه الطالبات منها ، وقدرته على استيعاب المعلومات والاحتفاظ بها ، ولهذا أصبح الفهم القرائي هدفا تسعى مقررات المطالعة الى تحقيقه ، إذ أن الطالب يدور في فلك تعرف الكلمات والنطق بها دون فهمها ، وهذا ما أكدته الحلاق (2010) إذ بين أن غالبية المدارس ما زالت تقف عند المفهوم المحدود

للمطالعة ، ولم تجعل الفهم القرائي هدفا حقيقيا لها ، ولعدم قناعة المدرس بان الفهم القرائي هو الغاية من القراءة ، والضالة المنشودة لكل قارئ (الحلاق ، 2010: 12).

إن مشكلة الفهم القرائي لا تكون بمعزل عن مشكلات تعليم اللغة العربية وهي تختلف من مرحلة الى مرحلة أخرى ، فضعف المتعلمين في درس القراءة ، يدل على قصور القارئ عن تحقيق الأهداف المنشودة من القراءة والفهم .(مهدي , 2019 : 47) على الرغم من أهمية القراءة في حياة الانسان ، الا ان درس القراءة يستغل للراحة من أعباء التدريس بحيث يشغل الدرس بتوزيع الأدوار بين الطالبات للقراءة الجهرية وقد يتم ذلك بحسب ترتيب مقاعد جلوس الطالبات فيما ينشغل المدرس بعمل اخر فيغفل مراقبة الطالبات وتصحيح أخطائهم (عطية ، 2010: 52)

وتشير الكثير من الأدبيات والدراسات كدراسة (الجرجي ، 2002) ودراسة (حلمي ، 2005) ، ودراسة (العيساوي ، 2007) ، و (الزيرجاوي ، 2019) ، ان معظم المتعلمين لديهم ضعف واضح في فهم المقروء : لان اغلب المتعلمين ينظرون الى مفهوم القراءة على انها عملية لتحويل الرموز المكتوبة الى الفاظ منطوقة ، والبعض منهم يعد درس المطالعة وقت الراحة من عناء بقية الدروس ، ومن ثم عدم التفاعل مع النصوص المقروءة مما يؤدي الى ضعف في فهم المقروء .

تري الباحثة انه تتمثل مشكلة البحث في وجود ضعف ملحوظ في الفهم القرائي لدى المتعلمين ، ناجم عن قصور في طرائق تدريس القراءة وعدم توظيف استراتيجيات تعليمية حديثة تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم القراءة ، الامر الذي يستدعي البحث في سبل تطوير تعليم الفهم القرائي والارتقاء بمستوى المتعلمين في هذا المجال

وتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤل الآتي: ما اثر استراتيجية خريطة المفردات الدلالية في الفهم القرائي عند طالبات الصف الثاني المتوسط ؟
أهمية البحث:

تمكن أهمية البحث فيما يأتي:

- 1- للتربية دور مهم في حياة الشعوب العربية وتسعى دائما الى توفير الحياة الافضل لكل الأشخاص وتهدف الى بناء مجتمع متحضر مواكب للتطورات ومستجدات العصر .
- 2- أهمية اللغة كونها أداة للتقارب والتفاهم والتعبير عن المشاعر والاحاسيس .
- 3- أهمية اللغة العربية بكونها لغة القرآن الكريم وتعد من اعرق لغات العالم تاريخا وحضارة .

4- القراءة وأهميتها بوصفها من فروع اللغة العربية المهمة وهي مفتاح المعرفة للمجالات المتنوعة في الأزمنة الماضية والحاضرة.

5- أهمية الفهم القرائي أساس للتعلم فهو يمكن المتعلم من استيعاب ما يقرأ وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة .

6- أهمية استراتيجية خريطة المفردات الدلالية تنمي الثروة اللغوية لدى الطالبات من خلال المفردات الجديدة بدلالاتها وعلاقاتها ، وتعميق الفهم القرائي اذ تساعد الطالبات على فهم النصوص عبر تنظيم الكلمات والأفكار المرتبطة بالموضوع .

7- أهمية اختبار المرحلة المتوسطة والثانوية وبالأخص مرحلة الصف الثاني المتوسط ، كونها تعد مرحلة نضجت فيها القدرات العقلية للمتعلمين
هدف البحث وفرضيته:

يهدف البحث الى تعرف : (أثر استراتيجية خريطة المفردات الدلالية في تنمية الفهم القرائي عند طالبات الصف الثاني المتوسط) .

لتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الاتية : (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة المطالعة على وفق استراتيجية خريطة المفردات الدلالية ، وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة المطالعة على وفق الطريقة التقليدية في اختبار الفهم القرائي) .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بالاتي :

- 1- طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية النهارية للبنات التابعة الى المديرية العامة لتربية في محافظة بغداد .
- 2- الفصل الأول من العام الدراسي (2025-2026).
- 3- الموضوعات التسعة المقرر تدريسها للمطالعة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني المتوسط الجزء الأول ، الطبعة الرابعة (عام 2021) وهي (سورة القصص الآيات (7-13) ، الاخوة في الإسلام ، أبو الطيب المتنبي ، مصطفى جمال الدين ، من ذكريات الطفولة ، فوزي المعلوف ، الحيوان طبيب نفسه ، القرية والنهر ، اليوم العالمي للطفولة) .

تحديد المصطلحات :

- 1- الأثر لغة: بانه " أثر فيه تأثير، ترك فيه اثرا ما ينشأ عن تأثير المؤثر وهو إبقاء الأثر في الشيء " (الكوفي 1998 : 279)

اصطلاحا: - هو مقدار التغيير الذي تحدثه طريقة التدريس ويتمثل في نواتج التعلم المعرفية لدى المتعلمين (القرشي ، 2004 : 17)

- بانه ما بقي بعد غياب الشيء أو معظمة، وكذلك فقد يكون ظاهرة أو خفيا يحتاج الى بحث وفحص للوقوف عليه (داود ،2008: 30)
- اجرائي: هو النتيجة التي تتركها المدرسة في سلوك طالبات الصف الثاني المتوسط (عينة البحث) وما يكتسبه طالبات العينة من مهارات وينعكس ذلك في فهمهم القرائي والشيء المتحقق بالفعل الذي يؤدي الى تحقيق الهدف المنشود اليه.

2- الاستراتيجية :

هي مجموعة من إجراءات التدريس التي يخططها التدريسي مسبقا لتعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية متضمنة ابعاد مختلفة من اهداف وطرائق تقديم المعلومات والامثلة والتدريبات وتحركات المتعلم وطريقة التقويم ونوع الأسئلة المستعملة (الفتلاوي , 2003: 85)

اجرائيا : هي مجموعة من الإجراءات والخطوات التي تتبعها الباحثة مع طالبات الصف الثاني المتوسط (عينة البحث) في تدريس موضوعات المطالعة.

3- استراتيجية خريطة المفردات الدلالية:

هي أسلوب تدريسي يقوم على تنظيم المفردات في شبكة أو خريطة تربط بين الكلمة الجديدة ومعناها ومرادفاتها، ومضاداتها ، و خصائصها واستعمالاتها في سياق واحد .

التعريف الاجرائي : هي إجراءات تعليمية منظمة تعتمد على تقديم المفردات الجديدة للمتعلمين ثم توجيههم الى تحليلها وتصنيفها في خريطة دلالية تتضمن معناها ومفرداتها و مضاداتها وخصائصها واستعمالها في جمل .

4- الفهم القرائي :

- لغة : الفهم، معرفتك الشيء بالقلب. فهمه فهما ، وفهماً، فهامة: علمه، وفهمت الشيء : عقلتة وعرفتة . وتفهم الكلام : فهمه شيئا بعد شيء ، ورجل فهم : سريع الفهم (ابن منظور ، ت د : 3481)
- اصطلاحاً: هو من اكثر المهارات العقلية ارتباطا بالعملية التعليمية ، اذ يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإيجاد من السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة ، وتذكر الأفكار واستعمالها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلية (يونس ، 2001: 365)
- يقصد به عملية عقلية معقدة تعني استخلاص المعنى من المادة المقروءة لفهم النص المقروء ، وتفسيره ونقده ، والقدرة على القراءة في وحدات فكرية ، وفهم الكلمات من السياق ، واختيار المعنى الملائم لها ، وتطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة (إسماعيل ، 2013: 92)

اجرائيا : هو العمليات العقلية والمعرفية التي تؤديها طالبات الصف الثاني المتوسط في فهم معنى النص والتي تقوم بربط المعلومات المكتسبة سابقاً بالمعلومات الجديدة للوصول الى المعنى المطلوب لفهم النص .

5- الصف الثاني المتوسط : هو الصف الثاني من المرحلة المتوسطة والثامن في المرحلة الأساسية ، ويكون بين الصفيين الأول المتوسط ، والثالث المتوسط (وزارة التربية ، 2012 : 12)

الاطار النظري ودراسات سابقة

التعلم النشط

يتسم العصر الحالي بالعديد من التغيرات السريعة والمتلاحقة والتي من سماتها الثورة المعلوماتية وسهولة الوصول إليها وانتقالها وتضاعفها ، وكان من نتائجها كم هائل من المعلومات ومصادر التعلم المتعددة ، والوسائط والمستحدثات التكنولوجية التي غيرت كثير في أساليب التعليم والتعلم وانتقل محور الاهتمام في العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم ، والتركيز على النمو المتكامل والشامل للمتعلم أمراً أساسياً ، كما فرضت التغيرات المتسارعة والانفجار المعرفي المستمر على التربويين أن يتعاملوا مع التعليم كعملية ليست لها حدود زمنية أو مكانية، وأن تستمر مع الفرد لتسهيل له التكيف مع هذه المستجدات والمستحدثات.

بالتالي أصبح من الضروري أن تستخدم الاستراتيجيات التعليمية المناسبة في تدريس المواد المختلفة ومنها اللغة العربية التي تستهدف تعليم الطالب كيف يتعلم، وكيف يفكر، وكيف يشارك بفاعلية من خلال استراتيجيات التعلم النشط التي تجعل المتعلمين أكثر فاعلية وتنمي لديهم المهارات الجديدة التي تساعد على التكيف مع المستجدات والمستحدثات ،ومن خلالها يتحولون من الحالة السلبية إلى الحركة، والنشاط، والتحدث، والقراءة ، والكتابة، وطرح الأسئلة، وممارسة الأنشطة وعمليات التفكير ، واستخلاص الأفكار وعرضها، والتعبير عن وجهات النظر مما يساعد على اكتساب الخبرات التعليمية بطريقة فعالة وتكوين الشخصية المتكاملة وتنمية مهارات التفكير العليا ومنها مهارات التفكير في اللغة العربية.

وترى الباحثة أن طبيعة التعلم النشط تقوم على المشاركة الفعالة من قبل المتعلم في عملية التعلم ، واستخدام مهارات تفكير عليا كالتحليل و التركيب و التقويم ، وقيام المتعلمون بأنشطة تفاعلية تتطلب منه الحركة والأداء فيما يتعلق بالقراءة و الكتابة و المناقشة و حل مشكلة تتعلق بما يتعلمونه أو عرض عملي ، وتطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية.

واستعمال التعلم النشط في العملية التعليمية ليس بجديد لأنه قد نال اهتمام العديد من الفلاسفة والمربين منذ القدم ، حيث يظهر من خلال الحقائق التاريخية أنه كان أول طريقة تعليمية يستعملها الانسان ، وكانت تلك الطريقة هي الأكثر استعمالاً في المجتمعات البدائية للتعامل مع الحياة واكتساب الخبرات الحياتية، وهذا النمط من التعليم استخدمه الإغريق واتبعه سقراط في تركيزه على التفاعل بين المتعلمين أثناء حل المشكلة، والتركيز على أهمية اكتساب الخبرات التعليمية من خلال الخبرات المحسوسة والعمل.

مفهوم التعلم النشط

يعرف على أنه وسيلة لتثقيف الطلبة وتسمح لهم بالمشاركة في الصف، بحيث يتجاوزون دورهم في الاستماع السلبي ليأخذ الطلبة بعض التوجيه والمبادرة خلال تطبيق الأنشطة في الغرفة الصفية. وهو ذلك التعلم الذي يقلل من دور المعلم في المحاضرة ويوجه الطلاب في اتجاهات من شأنها أن تسمح لهم بالاكشاف ، كما أنه يعمل

مع الطلاب الآخرين على فهم المناهج الدراسية. والتعلم النشط يمكن أن يتضمن مجموعة متنوعة من الأساليب التي تشمل مجموعات صغيرة مثل: المناقشة، ولعب دور، وعمل المشاريع ، وطرح الأسئلة ، والهدف منها هو جعل الطلاب في عملية تعليمهم يعلمون أنفسهم بأنفسهم بإشراف من معلمهم (خير الدين، 2021: 65)

مبادئ التعلم النشط

هناك عدد من المبادئ التي ينبغي الاستناد عليها عند تنفيذ التعلم النشط في الغرفة الصفية ومنها من أن التعلم النشط ينبغي أن يعمل على :

1. تشجيع التفاعل بين المعلم والمتعلمين هذا التفاعل - سواء أكان داخل الصف أم خارجه يشكل عاملاً مهماً في إشراك المتعلمين وتحفيزهم ، بل يجعلهم يفكرون في قيمهم وخططهم المستقبلية.
2. تشجيع التعاون بين المتعلمين فالتعلم يتعزز بصورة أكبر عندما يكون على شكل جماعي ، والتدريس الجيد كالعامل الجيد الذي يتطلب التشارك والتعاون وليس التنافس والانعزال.
- 3- تشجيع المتعلمين على التعلم بشكل أفضل من خلال التحدث والكتابة عما يتعلمونه وربطه بخبراتهم السابقة ، وتطبيقه في حياتهم اليومية.
- 4- تقديم تغذية راجعة سريعة إذ أن معرفة المتعلمين بما يعرفونه وما لا يعرفونه تساعد على فهم طبيعة معارفهم وتقييمها، فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا ما تعلموه. (سعادة، 2006 : 51).

أهمية التعلم النشط

إن للتعلم النشط أهمية كبيرة وأن استخدامه ذو فائدة عظيمة ولابد أن يهتم التربويون بالتشجيع على استخدامه لقدرته على تحقيق ما يأتي:

1. يمكن المتعلمين من التحدث عما يتعلمونه ، يكتبون عنه ، ويربطونه بحياتهم اليومية ويطبقونه فيها.
2. يساهم في تعلم المتعلمين للمفاهيم والمعلومات التي تثير اهتماماتهم ، وتذكر المعلومات التي يفهمونها.
3. يتعلم المتعلمون في التعلم النشط عن طريق العمل ، وتوظيف المعرفة عن طريق ممارسة ما تعلموه.
4. يعزز التعلم النشط التعاون والمشاركة بين المتعلمين ويعطي صورة واضحة عن الأنماط التي يستخدمونها كالاستماع والفهم وتحليل وتفسير المعلومات . (سعادة، 2006 : 52).

أسس التعلم النشط

يعتمد أسلوب التعلم النشط على ايجابية المتعلم في الموقف التعليمي، ويحتوي على جميع الممارسات التربوية داخل الغرفة الصفية وخارجها، والتي تهتم بالبيئة الصفية وتنظيمها، ودور كل من المعلم والطالب.

ويعتمد التعلم النشط على مجموعة من الأسس ومنها :

1. إشراك الطلبة في اختيار نظام العمل وقواعده.
2. إشراك الطلبة في تحديد أهدافهم التعليمية.
3. السماح للطلبة بطرح الأسئلة للمعلم أو لبعضهم البعض وفق آلية متفق عليها مسبقاً.

- 4 .تنوع مصادر التعلم والمعرفة وتوجيه الطلبة إليها.
- 5 .مراعاة حرية الاختيار.
- 6 .توفير بيئة تعليمية مريحة وممتعة تشجع على التعلم ومثيرة للتفكير، ومن الممكن تشكيلها على شكل مجموعات.
- 7 .استعمال أساليب واستراتيجيات تدريسية متركزة حول الطلبة، والتي تتناسب وإمكانات الطلبة وتراعي الاهتمامات والرغبات.
- 8 .إشراك الطلبة في تقييم أنفسهم وتقييم زملائهم، وتعلم آلية التقييم المتبعة.
- 9 .إشاعة جو من الطمأنينة والهدوء والمرح داخل الغرفة الصفية.
- 10 .إتاحة الفرصة للطلبة للتواصل في كافة الاتجاهات مع الطلبة ومع المعلم.
- 11 .مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة لتحقيق أفضل سبل التعلم وذلك من خلال استخدام أساليب متنوعة كي تتناسب وجميع الطلبة.
- 12 .مراعاة أن يكون التعلم واقعياً مرتبطاً بحياة الطلبة وأن تكون الأمثلة متنوعة.
- 13 .استخدام جميع السبل من أجل تعلم الطلبة مثل القراءة والكتابة والتمثيل ولعب الأدوار والتجريب وغيرها من الأساليب. (أبو الحاج، 2016: 23).

بيئة التعلم النشط:

من الموصفات الرئيسة في بيئة التعلم النشط انها تسهم في تحويل التركيز من المعلم الى المتعلم مما يجعلها أكثر إثارة للدافعية ، ومواءمة لتنوع بيئات التعلم ، ومن ابرز هذه الموصفات الاتي :

- 1- ثرية بمصادر معلومات متنوعة.
- 2- تسود فيها روح التعاون والمشاركة الإيجابية في العمل.
- 3- تشتمل على فرص لطرح التساؤلات والاستيضاح.
- 4- تسود فيها الثقة بالنفس والثقة المتبادلة.
- 5- الانفتاح على اراء الآخرين وتقبل وجهات النظر الأخرى.
- 6- مشبعة بالحيوية والنشاط.
- 7- ملاءمة عناصره الفيزيائية متطلبات العمل الجمعي النشط
- 8- يسود جو من التفاهم الإيجابي والتعاون بين الطلبة ومدرسهم. (عطية، 2018: 153)

استراتيجيات التعلم النشط

يعد استخدام التعلم النشط في العملية التعليمية أحد الطرق التي تستخدم لاكتساب المعرفة والخبرة وتشجع التفاعل بين المعلم و المتعلمين ، وتحفيزهم للتعلم، بل يجعلهم يفكرون فيما يتعلمونه ، وتشجع التعاون بين المتعلمين من خلال الأنشطة التعليمية المختلفة.

والتعلم النشط لا يقوم على التعلم من خلال الاستماع و كتابة المذكرات ، و إنما من خلال التحدث و الكتابة عما يتعلمونه و ربطها بخبراتهم السابقة، بل وبتطبيقها في حياتهم اليومية، فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلموه، و ما يجب أن يتعلموا وإلى تقييم ما تعلموا، كما أنه يعزز قدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات وتنمية مهارات التفكير العليا مما يزيد من دافعية الطلاب للتعلم. (الجمال، 2012: 95).

استراتيجية خريطة المفاهيم الدلالية: تعد استراتيجية خريطة المفاهيم الدلالية من الاستراتيجيات التعلم النشط في استراتيجية تدريسية متكاملة الأركان لتدريس الكلمات المراد تعلمها باستعمال أدوات أقرب ما تكون الى المنظمات البصرية التي توضح الأفكار، والمعلومات المتعلقة بالعلاقات الارتباطية بين المفاهيم المختلفة التي يتم التركيز عليها اثناء التعلم (Avrianti 2015: 25)

تعمل هذه الاستراتيجية على تحسين مهارات المفردات وتصنيفها، وتطور فهما لأوجه التشابه والاختلاف في الكلمات ذات الصلة، وتساعد على توسيع المفردات والمفاهيم الخاصة بالمحتوى والاحتفاظ به .

تري الباحثة ان استراتيجية خريطة المفردات الدلالية من الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تسهم في تنمية المفردات اللغوية لدى الطالبات، اذ تعتمد على تحليل المفردة داخل سياقها المقروء وربطها بمرادفاتها وأضدادها واستعمالاتها المختلفة، مما يعزز الفهم القرائي ويحقق تعلماً ذا معنى.

خطوات الاستراتيجية

1- اطلب من الطلاب ان يقولوا بصوت عال اتي كلمات يمكن ان يفكروا بها او يتذكرونها تتعلق بالموضوع الذي قاموا بتغطيته في الوحدة. اكتب الكلمات التي ذكرها الطلاب على السبورة.

2- عند ذكر كلمة كافية ' وخاصة الكلمات الأساسية المتعلقة بالموضوع، اطلب من الطلاب رسم خريطة المفردات عن طريق تجميع الكلمات تحت عناوين او فئات مناسبة، يمكن للطلاب إضافة كلمات جديدة غير مذكورة على اللوحة.

3- عندما يصنف الطلاب اكبر عدد ممكن من الكلمات، اطلب منهم جمع الكلمات المتبقية في فئة متنوعة.

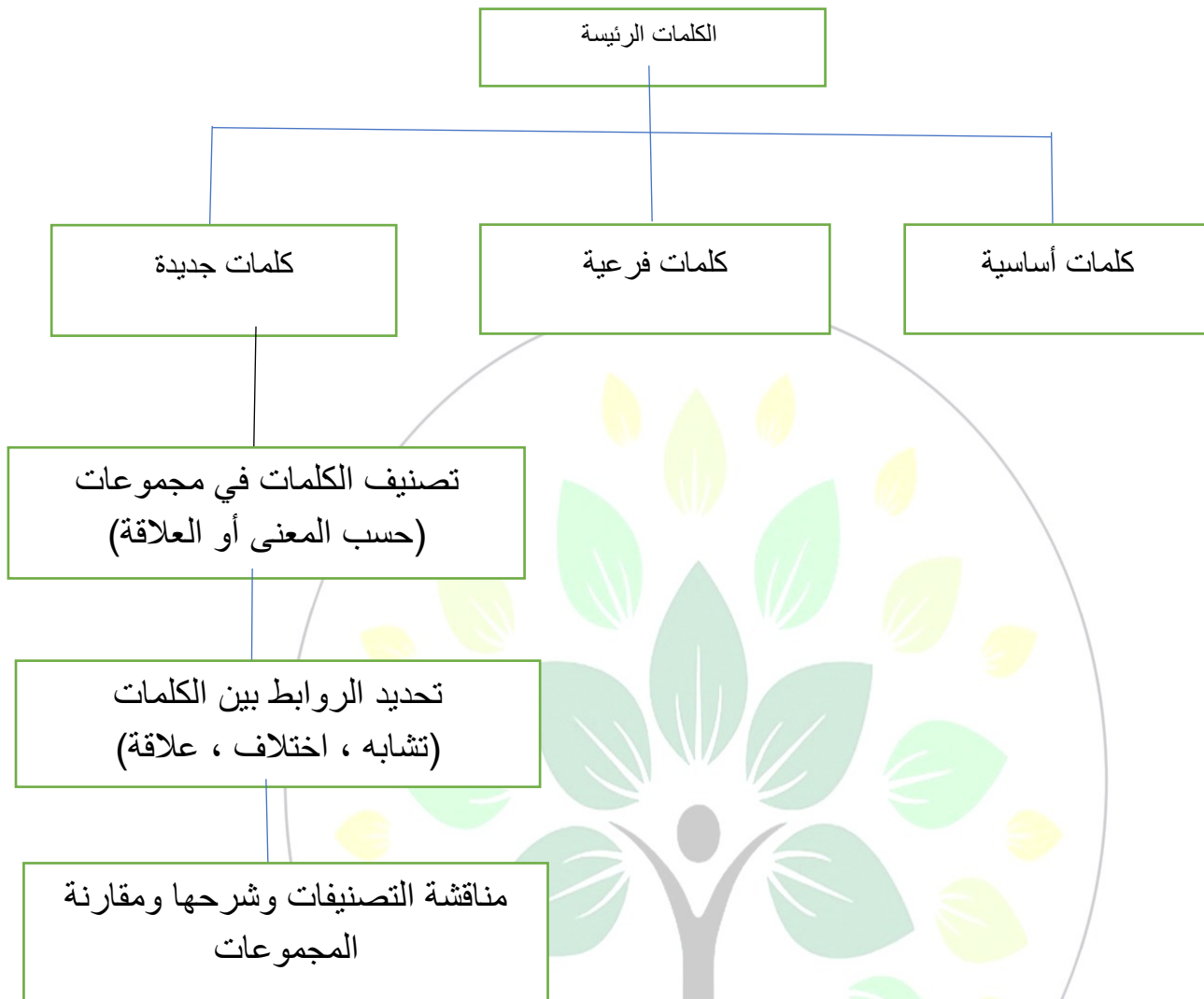
4- اذا كان ذلك ينطبق على موضوع اطلب من الطلاب تحديد الروابط بين الكلمات في فئات مختلفة ولكن عند ربط الأفكار.

5- أخيراً، اطلب من المجموعات وصف الأسباب التي دعته لتصنيف هذه الفئات بالطريقة التي اختاروها او اطلب من كل مجموعة تسجيل خرائط المفردات الخاصة بها على أوراق بيضاء كبيرة ووضعها على الحائط عند الانتهاء.

6- تبحث المجموعات في خرائط المفردات الخاصة بالآخر وتلاحظ الاختلافات والتشابه مع نظائرها، قيادة مناقشات صفية للاختلافات ووجه التشابه في تفكير الطلاب، طلب منهم شرح تفكيرهم.(شواهين،

(2020: 106)

وضعت الباحثة مخطط توضيحي مبسط لخطوات خريطة المفردات الدلالية:



دور المعلم في استراتيجية خريطة المفردات الدلالية:

- توجيه الطالبات بقراءة الموضوعات او كتب لاكتساب خلفية معرفية عن الموضوع
- اختيار المفردات والأفكار الرئيسية التي يدور حولها الموضوع
- توجيه الطالبات بقراءة الموضوع قراءة صامتة.
- توجيه الطالبات لعمل خريطة المفردات الدلالية لموضوعات أخرى.

دور المتعلم في استراتيجية خريطة المفردات الدلالية:

- تعد الطالبات محور النشاط فهن المستفيدات والمتحكمات الأساسي في مدخلات المعلومات، ومفاهيم، وأفكار.
- تقديم الأفكار والمعلومات التي تربط بالمفاهيم الأساسية والرئيسية التي تقدمها المدرسة.
- استخراج المعلومات الأساسية والتفاصيل الضرورية لإضافتها الى الخريطة المعروضة امامهن.
- إيجاد الأفكار الرئيسية باستعمال الكلمات المفتاحية (عياش وعبد الحكيم، 2007: 134)

وترى الباحثة ان استراتيجية خريطة المفردات الدلالية لها فاعلية في :

- 1-تحسين الفهم القرائي
- 2-تنمية المفردات اللغوية
- 3-رفع مستوى التحصيل الدراسي
- 4-زيادة دافعية الطالبات للتعلم
- 5-تنمية مهارات التفكير البصري واللفظي عند الطالبات .

الفهم القرائي

يعد الفهم القرائي الركيزة الأساسية في عملية القراءة والغاية العليا التي تسعى اليها المناهج التعليمية في مختلف المراحل الدراسية ,اذ لا تحقق القراءة الحقيقية بمجرد تعرف الرموز اللغوية ونطقها وانما تتحقق بقدرة القارئ على استيعاب المعاني الظاهرة والضمنية التي يتضمنها النص ، لما كانت القراءة عملية عقلية مركبة تتداخل فيها مجموعة من العمليات الذهنية العليا، فان الفهم القرائي يمثل المحور الرئيس الذي تنتظم حوله هذه العمليات جميعها كونه الأساس الذي تبنى عليه مهارات التحليل والاستنتاج والتفسير والنقد وبذلك يعد الفهم المقروء ذروة القراءة واساس تحقق أهدافها التعليمية (إسماعيل ،2013: 91).

ويقصد بالاستيعاب القرائي قدرة المتعلم على أداء مجموعة من العمليات العقلية الرئيسة التي تمكنه من التفاعل مع النص القرائي وتتمثل هذه العمليات في ثلاث مراحل مترابطة :

- 1- تمييز ما يتضمنه النص من أفكار ومعلومات .
- 2- ربط هذه الأفكار بالخبرات والمعلومات السابقة المخزنة في البنية المعرفية للمتعلم.
- 3- القيام بعمليات استنتاجية تسهم في بناء معانٍ جديدة ذات دلالة وبذلك يتحقق الفهم القرائي بوصفه عملية عقلية نشطة قائمة على التحليل والربط والتفسير وإنتاج المعنى.(دروزة،2004: 110)

مبادئ فهم المقروء

هناك العديد من المبادئ التي تسهم إسهاما كبيرا في تنشيط فهم المقروء عند المتعلم، ولابد من مراعاتها ومن أهمها:

- 1 -فهم المقروء عملية معرفية: اذ يقتضي فهم المقروء استعمال اللغة في العمليات الذهنية التي يجريها القارئ بهدف الوصول إلى المعاني، أي ان القارئ لا يستطيع ادراك المعاني اذ لم يتعرف على الكلمات والتراكيب اللغوية التي اشتمل عليها النص.
- 2 -فهم المقروء عملية تفكير: ان القراءة تعد نوع من أنواع المشكلات التي يواجهها القارئ، فأنها تقتضي التفكير في المقروء واستنتاج ما يتضمنه النص، وفهم ما خلف سطوره.
- 3 -فهم المقروء يقتضي التفاعل النشط بين النص والقارئ: اذ يجب ان يكون القارئ إيجابيا في تفاعله مع النص مستعملا بنيته المعرفية في التعامل مع المعلومات التي يتضمنها النص بهدف فهمه والتمكن منه.

4 -فهم المقروء يستلزم طلاقة ذهنية: اذ يجب ان يتعرف القارئ على الكلمات، والتراكيب المقروءة بنحو سريع وقراءتها قراءة متواصلة غير منقطعة مع القدرة على اكتشاف المعاني المتضمنة في فقرات النص المقروء.(عطية، 2014: 78-79).

مستويات الفهم القرائي :

لقد اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات والادبيات التي تناولت الفهم القرائي، حاولت تصنيفه في مستويات محددة، تجعل من السهل ملاحظة مهاراته وقياسها بدقة. ويمكن استعراض أبرز هذه التصنيفات على النحو الآتي:

1- **المستوى الأول: الفهم المباشر (الحرفي):** يشير الى فهم الكلمات والجمل والفكر والمعلومات فهما مباشراً كما وردت في النص ويندرج تحت المهارات العقلية الدنيا؛ لأنه يقوم على أساسا على تذكر المعلومات واسترجاعها ويشتمل المهارات الاتية:

-تحديد معنى الكلمة

-تحديد مضاد الكلمة

-تحديد مفرد الكلمة

- تحديد جمع الكلمة

-الترتيب الصحيح للأفكار حسب ورودها في النص المقروء

ذكر المعلومات الصريحة في النص المقروء

-تحديد العنوان المناسب للنص المقروء

2 - **المستوى الثاني: الفهم الاستنتاجي:** فهم نقاط المعاني العميقة التي أرادها الكاتب ، ولم يصرح بها في المقروء بشكل مباشر لذا فإن هذا المستوى يبتعد من المعاني المباشرة فينصرف الى تعرف المعاني الضمنية ، ويعيد هذا المستوى اكثر عمقا من المستوى السابق ويحتاج الى عمليات عقلية اكثر تعقيداً (عطية ، 2014: 36).

3- **المستوى الثالث : الفهم النقدي :** في هذا المستوى يتجاوز القارئ حدود فهم المعاني الحرفية المباشرة واستنتاج المعاني الضمنية وأغراض الكاتب غير المصرح بها الى مستوى الاستجابة للأفكار والمعاني التي يتضمنها المقروء باستعمال معارفه السابقة لإصدار حكم وتقييم المقروء، ان هذا المستوى يستلزم عمليات عقلية معقدة تتضمن التفسير والتحليل والتركيب وإصدار الاحكام التقييمية او التقديرية (عطية ، 2014: 37) .

4- **المستوى الرابع: الفهم التذوقي:** يقوم هذا المستوى على الفهم القائم على الخبرة التأملية الجمالية، التي تبدو في إحساس الكاتب ، ويعبر المتعلم بأسلوبه عن تلك الفكرة التي يهدف اليها الكاتب ويشتمل تذوق المعنى في النص المقروء ، و تحديد بعض صور الجمال وتذوق مواطن الجمال في النص .

5- **المستوى الخامس :** الفهم الإبداعي يتصف هذا المستوى بابتكار فكرة جديدة واقتراح مسار فكري جديد في ضوء الفهم الشخصي للمقروء ويشمل اقتراح نهايات مختلفة للأحداث وإعادة صياغة المقروء بأسلوب جديد وإيجاد حلول جديدة للمشكلات . (الناقة ، ووحيد ، 2002: 42)

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

- 1 -ملاءمة المقروء لمستوى نضج القارئ واستعداده القرائي.
- 2 -صلة المقروء بالخبرات السابقة التي مر بها القارئ والمعلومات التي يمتلكها وما يتصل ببنائه المعرفي السابق.
- 3 -الأسلوب الذي تم عرض المقروء به ومدى ملاءمته لقدرات القارئ.
- 4 -سلاسة لغة المقروء وخلوها من التراكيب الغامضة.
- 5 -مستوى مقروئية المقروء وسهولة مفرداته (عطية، 2014: 2014).
- 6 -قدرة القارئ على معرفة معاني المفردات ضروري وذو صلة بالفهم.
- 7 -معرفة القارئ بالقواعد النحوية أهمية كبيرة في الفهم.
- 7- سهولة المحتوى وصعوبته لها علاقة في سرعة الفهم القرائي (الدليمي وسعاد، 2009: 21).

دراسات سابقة :

لم تجد الباحثة دراسة اشتملت على المتغير المستقل (استراتيجية خريطة المفردات الدلالية على حد علمها وستعرض الدراسات السابقة التي اشتملت على الفهم القرائي في جدول (1)

جدول (1) الدراسات السابقة

الباحث والسنة والبلد	الهدف	الجنس والعدد	المرحلة الدراسية	الأداة	اهم الوسائل الاحصائية	اهم النتائج
الفرطوسي 2010 العراق	معرفة "اثر استراتيجية دائرة الأسئلة في سرعة القراءة في الفهم والأداء التعبيري عند طالبات الصف الأول المتوسط "	(64) طالبة	الأول متوسط	اختبار الفهم القرائي	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون ، و معادلة معامل الصعوبة ، ومعادلة معامل تمييز الصعوبة	تفوق طالبات المجموعة التجريبية

الغريبي 2021	معرفة " اثر استراتيجية الاستماع المركز في الفهم القرائي عند طالبات الصف الأول المتوسط"	(30) طالبة	الأول متوسط	اختبار الفهم القرائي	اختبار (مان وتتي) و(سمير نوف)، معامل الصعوبة)،و(معامل التمييز)،و(مربع آيتا)،و(فاعلية البدائل) و(معادلة الفا كرونباخ)	تفوق طالبات المجموعة التجريبية
-----------------	--	---------------	-------------	----------------------------	--	---

منهجية البحث:

أولاً: منهجية البحث:

يعد المنهج التجريبي هو اكثر المناهج الملائمة لإجراءات الدراسة والتواصل الى النتائج ويتلخص المنهج التجريبي في انه اذا كان هناك موقفان متشابهات في جميع النواحي ثم اضعف عنصر معين الى احد الموقفين دون الاخر او حذف عنصر معين من احدهما دون الاخر (عبد الرحمن وزككة، 474:2007) لذا اتبعت الباحثة المنهج التجريبي للتعرف على اثر استراتيجية خريطة المفردات الدلالية في الفهم القرائي عند طالبات الصف الثاني المتوسط .

ثانياً: التصميم التجريبي: هو تخطيط الباحث ليتمكن من الإجابة عن أسئلة البحث بأسلوب علمي دقيقة في اثناء دراسة ظاهرة (ابوعلام ، 2018: 214) اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي الاتي مخطط (1) :

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	استراتيجية خريطة المفردات الدلالية	الفهم القرائي	اختبار الفهم القرائي
الضابطة	الطريقة التقليدية		

مخطط (1) التصميم التجريبي

ثالثاً: مجتمع البحث:

ان مجتمع البحث هو مجموعة كاملة من الافراد أو الدرجات أو الأشياء أو الظواهر أو العناصر أو الاحداث التي يرغب الباحث بالدراسة عن مشكلة تخصها ، مثل دراسة مجتمع طلبة المدارس الثانوية أو مجتمع طلبة الجامعة او مرحلة دراسية معينة (الزويني ورائد، 2018: 132) اختارت الباحثة المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثالثة مجتمعاً للبحث عشوائياً من بين المديریات الست التابعة لمحافظة بغداد.

رابعاً: عينة البحث: اختارت الباحثة مدرسة ثانوية الضحى للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثالثة للعام الدراسي (2025-2026) بطريقة السحب العشوائي، لتمثل عينة البحث الحالي، بعد موافقة المديرية العامة على تسهيل مهمة الباحثة بتطبيق تجربة البحث فيها.

إذ بلغ عدد مجموعتي البحث (78) طالبة، بواقع (38) طالبة في المجموعة التجريبية ، و (40) طالبة في المجموعة الضابطة ، وتم استبعاد (7) طالبات الراسبات ، و(3) طالبة من المجموعة التجريبية ، و(4) من المجموعة الضابطة فاصبح العدد الكلي للعينة بعد الاستبعاد (71) طالبة ، وان الاستبعاد يرجع الى سبب امتلاكهن الخبرة السابقة عن الموضوعات المطالعة التي ستدرس في اثناء التجربة ؛ لان الخبرات تؤثر بشكل سلبي في نتائج التجربة ؛ ولحافظ على سلامة التجربة ، عملت الباحثة على بقاء الطالبات المخفقات داخل الصف حفاظاً للنظام ، ولكي لا يشعرن بهذا الاستبعاد ، وكان استبعادهن احصائياً فقط، الجدول (2) يبين توزيع طالبات الصف الثاني المتوسط على مجموعتي البحث:

جدول (2)

عدد الطالبات مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات المستبعدين	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	ج	38	3	35
الضابطة	أ	40	4	36

خامساً: تكافؤ مجموعتي البحث

عمدت الباحثة على اجراء تكافؤ في مجموعتي البحث؛ لغرض التحقق من السلامة الداخلية للتصميم التجريبي تم إجراء التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية و الضابطة) في المتغيرات التي يعتقد أنها قد تتداخل في تأثير المتغير المستقل بالمتغير التابع و التي تؤثر في نتائج التجربة وهي : (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور ،درجات مادة المطالعة للعام الدراسي السابق و الذكاء) استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الاحصائي بين اعمار مجموعتي البحث ، وأظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة هي اصغر من القيمة الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أعمار المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغير العمر الزمني ودرجات العام السابق والذكاء باستعمال اختبار الاختيار التائي لعينتين مستقلتين والجدول (3) يبين ذلك

جدول (3) متغيرات التكافؤ

المتغير	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
العمر الزمني	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	69	الجدولية	المحسوبة	غير دال
	35	150,8	3,676	36	159,3	3,775		2,000	1,284	
		9			7					
درجات مادة المطالعة العام السابق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	69	الجدولية	المحسوبة	غير دال
	35	14,69	1,967	36	14,2	2,870		2,000	0,554	
					2					
الذكاء	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	69	الجدولية	المحسوبة	غير دال
	35	44,74	4,379	36	42,9	3,653		2,000	0,924	
					4					

سادسا: ضبط المؤثرات الداخلية: حاولت الباحثة ضبط بعض المتغيرات الداخلية التي تعتقد إنها تؤثر على سلامة التجربة لذا ارتأت الباحثة ضرورة تحديد هذه المتغيرات وضبطها وهي كالآتي:

1- الحوادث المصاحبة: لم يصحب تجربة البحث أي حادث من شأنه ان يؤثر في ظروف التجربة طول مدة اجرائها.

2- النضج : كانت مدة التجربة متساوية بين المجموعتين اذ بدأت يوم الخميس المصادف 2025/10/9 ، وانتهت يوم الخميس 2025/12/25 ، ولم يكن لعامل النضج أي تأثير في طالبات مجموعتي البحث .

3- المدرس : درست الباحثة مجموعتي البحث بنفسها ، لكيلا يكون لهذا المتغير اثر في النتائج.

4- الاندثار التجريبي: لم يتعرض طالبات مجموعتي البحث للانقطاع أو الترك الا بعض حالات الغياب الفردية .

5- مدة التجربة : استمرت التجربة فصل دراسي كامل .

6- **سرية التجربة** : حرصت الباحثة على سرية التجربة وبالاتفاق مع مديرة المدرسة ومدرسة المادة .

7- **توزيع الحصص** : تم السيطرة على هذا المتغير حيث وزعت الباحثة الحصص على مجموعتي البحث بمواقع حصة لكل مجموعة بالتساوي .

سابعاً: مستلزمات البحث :

1- **تحديد المادة العلمية**: تمثلت المادة العلمية بموضوعات المطالعة من كتاب اللغة العربية المقرر للعام الدراسي (2025-2026) الجزء الأول للصف الثاني المتوسط وهي (سورة القصص الآيات (7-13)، الاخوة في الإسلام، أبو الطيب المتنبي، مصطفى جمال الدين ، من ذكريات الطفولة، فوزي المعلوف، الحيوان طبيب نفسه، القرية والنهر، اليوم العالمي للطفولة).

2- **الأهداف السلوكية** : تعد الأهداف السلوكية هي التغير المرغوب به والمتوقع حدوثه في سلوك المتعلم ، وبعد اطلاع الباحثة على المحتوى المعرفي للموضوعات المحددة في التجربة صاغت الأهداف السلوكية وعلى وفق مستويات بلوم الستة (المعرفة ، الفهم ، التطبيق) وعرضتها على نخبة من الخبراء وفي ضوء ذلك اعيدت صياغة بعض الأهداف ، وأبقيت الأهداف التي توافق على بقائها بنسبة 80% فما فوق وأصبحت الأهداف بشكلها النهائي (75) هدفاً سلوكياً كما موضح في جدول (4)

جدول (4) توزيع الأهداف السلوكية الى مستويات بلوم المعرفية (معرفة، فهم، تطبيق)

ت	الموضوعات	معرفة	فهم	تطبيق
1	سورة القصص الآيات (7-13)	4	3	3
2	الاخوة في الاسلام	3	4	3
3	أبو الطيب المتنبي	4	3	4
4	مصطفى جمال الدين	4	3	3
5	من ذكريات الطفولة	2	3	2
6	فوزي المعلوف	3	2	4
7	القرية والنهر	4	3	1
8	اليوم العالمي للطفولة	4	3	3
	المجموع	28	24	23

3- **الخطط التدريسية**: هي خطة قصيرة المدى ، تعتمد على تصور مسبق للمدرس للنشاطات والمواقف التعليمية التي سيقوم بها طالباته على مدى درس او درسين (الحيلة ،2012: 376)، اعدت الباحثة خطط تدريسية لتدريس مجموعتي البحث اذ اعتمدت خطوات استراتيجية خريطة المفردات الدلالية لتدريس

المجموعة التجريبية في حين اعتمدت الطريقة الاعتيادية في تدريس المجموعة الضابطة وتم عرض الخطط على المحكمين المختصين في طرائق تدريس اللغة العربية .

ثامناً: أداة البحث : يعد الاختبار التحصيلي من الأدوات لكثيرة الاستعمال في اختبار الفهم القرائي وتقويمه ، وهي من اكثر الوسائل التقويمية شيوعاً ، وذلك ليسر عملية إعدادها وتصميمها وتطبيقها (أبو صالح ، وآخرون ، 2000: 109) لتحقيق أداة البحث اعدت الباحثة اختباراً لقياس الفهم القرائي، وبما يلاءم اهداف البحث .

خطوات بناء اختبار الفهم القرائي

1- تحديد الهدف من الاختبار : يهدف الاختبار الى قياس الفهم القرائي عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة لمجموعتي البحث والاحتفاظ به وبيان اثر المتغير المستقل في الفهم على طالبات المجموعة التجريبية.

2- اختيار القطعة القرائية: اعتمدت الباحثة كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط في العراق للعام الدراسي 2025-2026 ، واختارت موضوع (الحيوان طيب نفسه) وذلك لعدم دراسة الطالبات له مسبقاً

3- تحديد مستويات اختبار فهم القرائي : وتضمن الاختبار قياس مهارات الفهم القرائي الاتية : (فهم معنى الكلمة ، فهم معنى الجملة ، فهم معنى الفقرة ، فهم معنى الموضوع ، الربط بين الفقرات) .

4- صياغة فقرات الاختبار : صاغت الباحثة الفقرات ، وتكونت من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بشكل علمي ودقيق ومناسبة لمستوى الطالبات لقياس الهدف التعليمي المطلوب بدون غموض او لبس .

5- اعداد تعليمات الاختبار : تم صياغة التعليمات الخاصة من قبل الباحثة بالاختبار بعد اعداد فقرات الاختبار بنحو واضح للطالبات من اجل تجنب الأخطاء التي تؤثر على الدرجات .

6- التحقق من صدق الاختبار : يعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد ، ويعرف الصدق بمدى تحقيقه للفرض الذي أعد له (العزاوي ، 2007: 93) أي يكون الاختبار صادقاً عندما يقيس السمة او الظاهرة او السلوك الذي وضع من أجله ، وللتأكد من صدق الاختبار عرضته الباحثة على نخبة من الخبراء في مجال طرائق التدريس اللغة العربية ، وحصلت الفقرات جميعها على نسبة اتفاق (0،85) من مجموع الخبراء ، لذا يعد الاختبار صادقاً

7- اعداد جدول مواصفات : اعدت الباحثة جدول مواصفات للموضوعات التي درست في التجربة ، وحسبت وزن المحتوى على وفق الأهداف السلوكية لمستويات بلوم المعرفية لكل موضوع من موضوعات البحث ، وحددت فقرات الاختبار ب (30) فقرة وزعت بين خلايا جدول المواصفات

8- التجربة الاستطلاعية: لمعرفة الوقت اللازم للاختبار وثباته وصدق بنائه لابد من تجربته على عينة ممثلة من مجتمع البحث (الغريب، 624 : 1985) ، وقد أجريت الباحثة اختبار العينة الاستطلاعية على

(120) طالبة لمدرسة الامل وذلك في يوم الاثنين ، الموافق 2025/12/22

وحُسِبَ معدل الوقت المستغرق للإجابة على فقرات الاختبار بحساب الزمن الذي استغرقه جميع طلبة العينة مقسوماً على عددهم أي (40 = 120:4800) دقيقة .

اجراء التحليل الاحصائي :

أ- **معامل التمييز :** "يعرف بأنه نسبة عدد الطالبات من المجموعة العليا اللاتي أجابن عن الفقرة إجابة صحيحة مطروحاً منها نسبة عدد الطالبات من المجموعة الدنيا اللاتي أجابن عن الفقرة إجابة صحيحة (علي، 2011: 297) يعد معامل التمييز من اهم مواصفات التي يفترض توافرها في فقرات الاختبار الجيد ، ومن طريق حساب معامل التمييز لكل فقرات الاختبار ، وجدت انها تتراوح بين (0,30-0,73) (

ب- **معامل الصعوبة:** هو النسبة المئوية للمتعلمين الذي اجابوا إجابة صحيحة مقسوم على العدد الكلي للمتعلمين وتعد الفقرات مقبولة اذ تراوحت صعوبتها ، تراوحت بين (0,34- 0,70) لذلك تم الإبقاء جميع الفقرات ؛ لأنها وقعت ضمن المدى المذكور.

ج- **فعالية البدائل الخاطئة:** ان صعوبة فقرات الاختبار من متعدد تعتمد بنحو كبير على درجة التشابه والتقارب بين البدائل ،بما معناه ان البديل الخاطئ يكون فعال في تمويه الضعفاء ، وعند حساب فاعلية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات اختبار فهم القرائي ، وجد انها تراوحت بين (0,018- 0,092) أي ان البدائل الخاطئة جذبت اليها عدد من طالبات المجموعة الدنيا

خ- **الثبات:** يعرف الثبات بأنه "درجة الاتساق الداخلي في قياس السمة موضوع لقياس مرة لأخرى فيما لو ادنا تطبيق الأداة عدداً من المرات أو أنه باختصار دقة القياس" ويعرف الثبات احصائياً بأنه "نسبة التباين الحقيقي في الدرجات الملاحظة لأفراد مجموعة الثبات"، ويعبر عنه بصورة كمية يطلق عليها معامل الثبات ، وتتراوح قيمته بين الصفر والواحد الصحيح ، وكلما ازدادت معامل الثبات دل ذلك على ان المقياس ثباته مرتفع (الشايب، 2009: 102)، و يعد الثبات من خصائص السيكموترية المهمة التي من الواجب توافرها في الاختبار الجيد، ولقد اعتمدت الباحثة على معادلة كيودر ريتشارد سون-20، اذ اختارت الباحثة إجابات (120) طالبة من طالبات العينة الاستطلاعية، وبحسب التباين الكلي لدرجات العينة بلغ معامل الثبات (0,87) لذا يعد معامل ثبات عال وجيد جدا بالنسبة لاختبارات غير المقننة، وبحسب جدول (5) الآتي

جدول (5) بيانات معامل ثبات الاختبار

عدد فقرات الاختبار	تباين درجة الاختبار	متوسط درجة الاختبار	معامل الثبات الاختبار
30	29,38	21,2	0,87

تاسعا : تطبيق التجربة : اشتملت إجراءات تطبيق التجربة على ما يأتي:

- تنفيذ التجربة : عند استكمال الباحثة متطلبات اجراء التجربة وتحقيق التكافؤ وتحديد المفردات الدراسية للمادة المطالعة ، بدأت بتطبيق التجربة على طالبات مجموعتي البحث ، اذ بدأت يوم الخميس المصادف 2025/10/9 بتدريس محاضرة واحدة اسبوعياً لمجموعتي البحث واستمر التدريس في الفصل الدراسي الأول من العام 2025-2026 ، وانتهت يوم الخميس 2025/12/25.

- تطبيق الاختبار : أخبرت الباحثة طالبات مجموعتي البحث بموعد الاختبار قبل مدة من اجرائه ، وذلك لتحقيق التكافؤ في التهيؤ له وتم تطبيق اختبار الفهم القرائي يوم الخميس الموافق 2025/12/25

عاشرا : الوسائل الإحصائية

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة في البحث الحالي بالاستعانة بالبرنامج الإحصائية (spss)وكالاتي:

1- اختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين :

استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في معرفة دلالة الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة :

- العمر الزمني (المحسوب بالشهور)

- درجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للعام السابق 2024-2025

- اختبار الذكاء

2- معادلة القوة التمييزية لل فقرات : لحساب القوة التمييزية من البيانات المتقطعة (الفقرات الموضوعية):

لحساب القوة التمييزية من فقرات اختبار الفهم القرائي (الاختبار من متعددة) وملء الفراغات .

3- معامل الصعوبة : لحساب صعوبة البيانات المتقطعة (الفقرات الموضوعية) : لحساب معامل الصعوبة

من فقرات اختبار الفهم القرائي (الاختبار من متعدد) و (ملء الفراغات) .

4-فاعلية البدائل الخاطئة : استعملت الباحثة فاعلية البدائل الخاطئة لمعرفة الفقرات (الاختبار من متعدد)

وفائدتها في جذب الطالبات من المجموعة الدنيا اكثر من المجموعة العليا.

5- معادلة كيودر - ريتشاردسون-20: لحساب معامل ثبات اختبار الفهم القرائي

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: النتائج

لغرض التحقق من الفرضية الصفرية (0.05) وبعد تصحيح إجابات طالبات مجموعتي البحث عن الاختبار التحصيلي ، تم حساب درجات طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، فكان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (39,75) ، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (25,61) ، ويلحظ أن هناك فرقاً بين المتوسطين لمصلحة المجموعة التجريبية ، لبحث دلالة الفرق بين المتوسطين ، استعملت الباحثة الاختبار التائي (تي تيس) لعينتين مستقلتين ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (22,088) وهي اعلى من القيمة الجدولية البالغة (2,000) عند متوسط دلالة (0,05) ودرجة حرية (69) والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6) حساب درجات طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
				الجدولية	المحسوبة	
التجريبية	35	39,74	3,433	2,000	22,088	دال إحصائياً
الضابطة	36	25,61	1,695			

وهذا يعني تفوق أداء طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق خطوات (استراتيجية خريطة المفردات الدلالية) على أداء طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي البعدي ، وبهذا ترفض هذه الفرضية الصفرية وتقبل البديلة .

ثانياً: التفسير

اشارت النتائج الى تفوق المجموعة التجريبية التي تدرس مادة المطالعة على وفق استراتيجية خريطة المفردات الدلالية في الاختبار التحصيلي على طالبات المجموعة الضابطة ويعزى هذا إلى أسباب منها :

- 1- تفاعل الطالبات مع مراحل استراتيجية خريطة المفردات الدلالية لاختلافها عن الطريقة المعتادة.
- 2- تتمركز عملية التعلم على وفق هذه الاستراتيجية حول المتعلم إذ يعد المتعلم هو محور العملية التعليمية ، عكس الطريقة الاعتيادية ، مما يوفر للطالبات تعلم أكثر حرية داخل حجرة الدراسة من غير تدخل المعلم الا عند الضرورة ، وهذا يكون اكبر حافز لهم يدفعهم الى العمل بجد ونشاط ، مما يساهم ذلك على رفع تحصيلهم الدراسي

ثالثاً: الاستنتاجات :

- 1- ساهمت استراتيجية خريطة المفردات الدلالية في جعل المتعلم محور أساسي في عملية التعلم والتعليم إذ يؤدي إلى تفاعل إيجابي والمشاركة الفعالة أثناء الدرس.
- 2- ساعدت استراتيجية خريطة المفردات الدلالية الطالبات على فهم المفردات الجديدة داخل النص القرائي وربطها بدلالاتها ومعانيها المختلفة، بدل حفظها حفظاً آلياً.
- 3- إن تطبيق خطوات استراتيجية خريطة المفردات الدلالية في تدريس مادة المطالعة والنصوص تبعث في نفوس الطالبات الحماسة والحيوية والنشاط وإشاعة روح التعاون فيما بينهن.

رابعاً : التوصيات:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن التوصية بالآتي:
- 1- الاستفادة من استراتيجية خريطة المفردات الدلالية في تدريس مادة المطالعة والنصوص في المرحلة الثانوية لما لها من أثر في رفع مستوى الفهم القرائي.
 - 2- عمل دورات تدريبية مستمرة لمدرسي ومدرسات مادة اللغة العربية ،عن كيفية توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التدريس وبضمنها استراتيجية خريطة المفردات الدلالية .
 - 3- تزويد مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها بكراس يتضمن استراتيجيات التعلم النشط لان ذلك يساعد المدرس على اختيار الاستراتيجية التي تناسب مع المتعلمين وتراعي الفروق الفردية لديهم.
 - 4- استعمال استراتيجية خريطة المفردات الدلالية للكشف عن الفروقات الفردية بين طالبات الصف الواحد.

خامساً : المقترحات :

- استكمالاً لهذا البحث تقترح الباحثة الاستفادة استراتيجية خريطة المفردات الدلالية في إجراء عدد من الدراسات الآتية :
- 1- إجراء دراسات مقارنة أثر استراتيجية خريطة المفردات الدلالية مع استراتيجيات أخرى في فهم مادة المطالعة والنصوص
 - 2- إجراء دراسات لتعرف اثر استراتيجية خريطة المفردات الدلالية في مواد دراسية أخرى بمراحل مختلفة .
 - 3- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات تابعة أخرى مثل (التفكير التأملي والتفكير الصوري ،والتعبير الكتابي)

المصادر:

- أبو الحاج ، سهاد احمد ،(2016)، "استراتيجيات التعلم النشط أنشطة وتطبيقات علمية "، مركز ديبونو لتعليم التفكير ، الأردن .
- أبو صالح ، محمد بدر الدين (1963)"المدخل الى العربية" ، منشورات دار مكتبة الشرق ، حلب ، سوريا.

- إسماعيل ، بليغ حمدي ،(2013)،"استراتيجيات تدريس اللغة العربية اطر نظرية وتطبيقات عملية "، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن
- الازيرجاوي ، علي عبد داخل ،(2014)،"فاعلية برنامج مقترحة باستعمال الحقول الدلالية في الاستيعاب القرائي والأداء التعبيري عند تلاميذه الصف الخامس الابتدائي"، كلية التربية ، ابن رشد - جامعة بغداد (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- الجرجي، عبدالله علي ،(2002)،"مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية في العراق ومقترحات علاجها "، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة)
- الجمل ، عباس حلمي ، أسامة محمد السيد ، (2012)، "أساليب التعليم والتعلم النشط "، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع ، مصر
- الحلاق ، علي سامي ،(2007)، "اللغة والتفكير الناقد ، أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
- الحيلة ، محمد محمود،(2012)،"تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط5 ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الشايب ،عبد الحافظ (2009) ، أسس البحث التربوي، دار وائل ، عمان
- العزاوي ،رحيم يونس كرو،(2009)،"القياس والتقويم في العملية التدريسية"، دار دجلة ، عمان، الاردن
- العيساوي ،سيف طارق (2007)،"مستوى طلبة المرحلة الإعدادية في فهم النصوص الأدبية"، جامعة بابل ، مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية، المجلد الثاني.
- الغريب، رمزية (1985)،"التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مكتبة الانجلو ، القاهرة ، مصر .
- الغريزي، براق عادل عبدالله، (2021)،"اثر استراتيجية الاستماع المركزي في الفهم القرائي عند طالبات الصف الأول المتوسط"، كلية التربية الأساسية/ الجامعة المستنصرية ، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم، (2003)، "المدخل الى التدريس" ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .
- الفرطوسي، أميرة بناي مناتي، (2917)،"اثر استراتيجية دائرة الأسئلة في سرعة القراءة - الفهم والأداء التعبيري عند طالبات الصف الأول المتوسط ،جامعة بغداد: كلية التربية(ابن رشد) للعلوم الإنسانية،(رسالة ماجستير غير منشورة).
- الفريشي ، عبد الفتاح ،(2004)، علم النفس التجريبي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان.
- حلمي ، أحلام عباس إبراهيم ،(2005)،"مستوى الاستيعاب الاستماعي في مادة المطالعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة على وفق بعض المتغيرات"، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، (رسالة ماجستير غير منشورة)
- خير الدين ،احمد عبدة ،(2021) " أصول التربية والتعليم"، وكالة الصحافة العربية ناشرون الخبرة ، مصر .
- داود ، محمد ،(2008)،معجم الفروق الدلالية في القرآن الكريم ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر
- دروزة ، افنان نظير،(2004)،"اساسيات في علم النفس التربوي"، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- الدليمي ، طه علي حسين ، سعادة عبد الكريم الوائلي ، (2009)"اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسه"، دار جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

- شواهين ، خير سليمان ،(2020)، "تعليم مهارات المطالعة"، الناشر عالم الكتب الحديث ، للنشر والتوزيع ، اربد ، شارع الجامعة ، الأردن .
- عايش ، امل نجاتي ، عبد الحكيم محمود الصافي ،(2007)، طرائق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- الكوفي ،عبد النور ، كاظم ، (1998)، دور الأستاذ الجامعي في تحفيز الابداع وتنميته ، ، مجلة اتحاد الجامعات العربية . ع 32
- عبد الرحمن ، أنور حسين ، وعدنان حقي زنكنة ، (2007)"الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية"، مركز الاسكندرية للكتاب ، القاهرة
- عطية ،محسن علي ، (2014)، استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم المقروء ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان
- عطية، محسن علي ،(2010)، "استراتيجية ما وراء المعرفة في الفهم القرائي"، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- علي ،محمد السيد،(2011)، "موسوعة المصطلحات التربوية"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان، الاردن
- وزارة التربية ، المديرية العامة للتخطيط التربوي ،(2012) "تطوير التربية في العراق ، مديرية وزارة التربية .
- يونس ، فتحي (2001) استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، مطبعة الكتب الحديث ، القاهرة ، مصر .
- ابن منظور ، جمال الدين ، (2003)، لسان العرب ، جزء 5، 1، ط4 ، دار صادر للطباعة والنشر ، بيروت ،لبنان.
- زاير ، سعد علي ، عهود سامي هاشم(2016)، كيف نصل الى الفهم القرائي - القراءة-الفهم القرائي - نماذج الفهم القرائي ، دار الرضوان للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان
- الزويني ، ابتسام صاحب موسى، ورائد حسين الموسوي ،(2018)، مناهج البحث التربوي ، دار المنهجية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- سعادة ، جودت احمد ،(2006)، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق ، دار الشروق ، عمان
- عطية ، محسن علي ، (2009)، استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- مهدي ،علي فاضل ،(2019)الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس مرئية النصوص القرائية واستراتيجياتها بين النظرية والتطبيق ، مكتبة اليمامة للطباعة والنشر ، بغداد .

-Avrianti, N. (2015). Improving students' reading comprehension by using semantic mapping in pre-reading: A classroom action research to the tenth grade students of a senior high school in Mempawah. WKs Studies on English Language and Education, 2(1),25

مستوى الكفاءة المهنية لتدريسي الكلية التربوية المفتوحة في محافظة كركوك

تاريخ القبول	تاريخ استلام البحث
2026/3/2	2026/2/13

م.د. هاشم جميل إبراهيم م رند حميد مجيد

مكان العمل / الكلية التربوية المفتوحة في محافظة كركوك

المستخلص

هدف البحث الحالي الى معرفة مستوى الكفاءة المهنية لدى تدريسي الكلية التربوية المفتوحة في محافظة كركوك، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين الذكور والاناث في مستوى الكفاءة المهنية، تكونت عينة البحث الحالي من (40) تدريسي وتدرسية من الكلية التربوية المفتوحة في محافظة كركوك، تم تصميم استبانة استطلاعية مكونة من (15) لقياس مستوى الكفاءة المهنية لدى افراد عينة البحث، وتم التحقق من صدق الاداة وثباتها، وتوصل البحث الى النتائج الاتية : (1. يتمتع افراد عينة البحث الحالي بمستوى جيد من الكفاءة المهنية ، 2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مستوى الكفاءة المهنية) ، في ضوء نتائج البحث وضع الباحثان مجموعة من التوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية : الكفاءة المهنية، الكلية التربوية المفتوحة، محافظة كركوك .

The Level of Professional Competence of Teaching Staff at the Open Educational College in Kirkuk Governorate

Asst. Prof. Dr. Hashim Jameel Ibrahim

Lect. Rand Hamid Majeed

Affiliation: Open Educational College, Kirkuk Governorate

Abstract

The present study aimed to identify the level of professional competence among the teaching staff at the Open Educational College in Kirkuk Governorate and to examine whether there are statistically significant differences between males and females in their level of professional competence. The study sample consisted of 40 male and female instructors from the Open Educational College in Kirkuk Governorate. A questionnaire comprising 15 items was designed to measure the level of professional competence among the sample members. The validity and reliability of the instrument were verified. The study reached the following results:(1. The members of the study sample demonstrate a good level of professional competence. 2. There are no statistically significant differences between males and females in the level of professional competence). In light of these findings, the researchers formulated a set of recommendations and suggestions.

Keywords: Professional Competence, Open Educational College, Kirkuk Governorate.

مشكلة البحث:

ان العصر الذي نعيشه اليوم هو عالم ملئ بالتحديات التي تواجهنا، ففي كل يوم يظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج الى مجموعة من الخبرات والمهارات والاساليب الجديدة للتعامل معها بنجاح، لكونها تحتاج الى انسان مبدع ، ومبتكر ومحلل، وناقد قادر على التوافق مع البيئة وفق القيم الاخلاقية والاهداف التي يسعى لها، وكما معروف ان للكليات مجموعة وظائف تسعى لتقديمها هي (التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع) (اليوسفي، 2012:304).

وتعد الإدارة احد الركائز الاساسية في المؤسسات التربوية والتعليمية التي تسعى الى التطور في نظامها التعليمي والاداري ولتحسين مخرجاتها اصبحت الكوادر التربوية من المرتكزات الرئيسية لما لها من دور بارز في تقديم الاداء الوظيفي بحسب ما يمتلكونه ما كفاءة مهنية وبحسب تخصصاتهم (العلمية والانسانية) في الكلية، اذ تعتبر الكفاءة المهنية مجموعة من القدرات وما يتضمنها من معارف وقيم ومهارات واتجاهات يمتلكها التدريسي ويمارسها اثناء عملة (الحسكي، 2014: 56).

ويعد التدريس في الكلية احد الاهداف الاساسية المرسومة من قبل الجامعات والمعاهد الكليات التابعة لوزارة التربية، لكون التدريسي يتأثر بمجموعة من العوامل من اهمها الطلبة، والمناهج التدريسية، وادارت الكلية، وان لهذه العوامل تأثير على نوعية وجودة التدريس داخل الكلية سواء كان سلبياً أو ايجابياً، ولكي يقوم التدريسي بدوره المهم والحساس بكفاءة عالية، فأن الكفاءات المعرفية والمهنية وسمات الشخصية للتدريسي تلعب دوراً هاماً في فاعلية وكفاءة العملية التعليمية كون الطالب احد المداخل التعليمية المهمة التي تؤثر على الناتج التحصيلي للطلبة(حورية، 2018:2).

تواجه اغلب المؤسسات التربوية والتعليمية تحديات كثيرة ومتعددة تتعلق بضعف الكفاءة لدى التدريسين والتي ترجع نتيجة قصور في برامج التدريب والتطوير، أو غياب الحوافز الفعالة، أو ضعف النظام المتابعة والتقويم وهذا يثير تساؤلات حول مدى مستوى الكفاءة، ويرى رضوان(2014) ان الكفاءة المهنية لها جانبان، احدهما ظاهر والآخر كامن، فالجانب الظاهر هو السلوك الذي يمكن ملاحظته، اما الجانب الكامن هو ناتج ما تعلمه من الخبرة والمعرفة والاتجاهات، فالسلوك الظاهر الذي ينطلق من مكونات السلوك لا يمكن ان يشكل الكفاءة المهنية، والجانب الكامن لا يمكن ان يشكل الكفاءة المهنية، اذن لا بد من توافر الجانبين معاً لتحقيق الكفاءة المهنية(رضوان، 2014:35).

واكدت دراسة الحنيطة(2003) الى ان التقييم يعتبر من الاساسيات المؤثرة في مجالات التطوير والتنمية، وكذلك يسهم في تحقيق اعلى اداء في المؤسسة التعليمية، لكون التدريسي هو محور اساسي في عملية التقييم ومن الواجب عليه تحمل المسؤولية الموكلة اليه ومن الواجب وضع معايير ومستويات واضحة ومحددة لتقييم اداء التدريسين والتأكد من تأهيلهم وكفايتهم للواجبات المكلفين بها(الحنيطة،2003:57).

وتعد الكفاءة المهنية من اهم المرتكزات التي تحدد جودة اداء التدريسين وفاعليتهم داخل البيئة التعليمية ومع تطور متطلبات العملية التعليمية وزيادة التحديات التربوية حول امتلاك التدريسين المهارات والمعارف والسلوكيات التي تؤهلهم لأداء مهامهم بشكل جيد وعلى اتم وجهه، وشعر الباحثان بمشكلة الدراسة الحالية من خلال عملهم داخل الكلية التربوية المفتوحة اذ وجد هناك اختلافاً في تقديم التدريسين للمادة الدراسية ،وقد يكون خلل في التعامل مع الطلبة نتيجة قلة الخبرة، أو ضعف في كفاءتهم المهنية وخبراتهم الشخصية، او احتمالية تعرض التدريسين الى ضغوط نفسية ومهنية قد تكون عائقاً امامهم يؤدي الى خفض كفاءتهم المهنية، هذا ما دفع الباحثان الى دراسة هذا الموضوع ولقد لوحظ وجود تفاوت في مستوى الكفاءة المهنية لدى التدريسين مما يؤثر سلباً على مخرجات التعليم، ومن هنا تكمن مشكلة البحث من خلال الاجابة على التساؤل الاتي: ما مستوى الكفاءة المهنية لدى التدريسين في الكلية التربوية المفتوحة؟

اهمية البحث:

تعد الكفاءة المهنية من اهم العوامل الجوهرية لضمان جودة التعليم وتحقيق نتائج جيدة تعود بمردود ايجابي على الطلبة، كونها تجمع بين الخبرات العلمية والمهارات التربوية المطلوبة في الوقت الحالي، وان التدريسي الكفوء لا يقتصر دوره على المعرفة فقط بل يسعى الى تنمية التفكير النقدي لدى الطلبة ، وان العرض النهائي لعملية اعداد وتدريب الطلبة على المهنة، اذ تبدأ عملية التكوين من خلال مراحل الحياة التعليمية بدءاً بالمدارس والكليات والمعاهد والجامعات واستمرار عملية التنمية خلال فترة التدريب والخدمة وتنتهي العملية بقياس الكفاءة المهنية خلال فترة العمل(السليمان،2008:64).

تسعى الكثير من الكليات والجامعات في البلدان المختلفة الى تطوير اداء اعضاء الهيئة التدريسية، وذلك من خلال متابعة وتقييم ممارساتهم التدريسية، ومن اساليب التقييم المستخدمة هي تقييم التدريسين من خلال العمداء داخل الكليات ورؤساء الاقسام، وتقييم التدريسي نفسه بنفسه ، وتقييم الطلبة للتدريسين ،وذلك من خلال توفير بعض الادوات العلمية والتربوية اللازمة، وان الارتقاء في الية اعداد وتأهيل التدريسين في الكلية التربوية

المفتوحة وزيادة كفاءتهم المهنية من خلال تعزيز ادوارهم الوظيفية ورفع مستوى مساهمتهم في تنمية الشراكة ما بين الطلبة و التدريسين ، كونها تسهم في تطوير كفاءتهم المهنية وتحسن مهاراتهم واستعداداتهم علمياً ومهنياً مما يعود بمردود ايجابي على المستفيدين(عبد العزيز،2016:187).

لكي يقوم التدريسي بدوره المهم والحساس بكفاءة واقتدار لا بد ان يتمتع بقدر كاف من القدرات والكفايات التعليمية لكون وظيفة التدريسي لم تعد قاصرة على تزويد الطلبة بالمعلومات والحقائق وتطوير جوانب نمو الشخصية لدى الطلبة في صورها الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية، وان تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات لدى التدريسين يسعى لها علماء التربية لتحقيق اهداف التعلم في الكلية بالصورة المثلى لأنها تساعد على اعداد طلبة قادرين على فهم المعرفة والاستفادة منها، والبحث بالطرق العلمية السليمة، والوعي بالمشكلات المنتشرة في المجتمع والسعي الى حلها، وذلك من خلال العمل الدائم على تقويم المسيرة العلمية والعملية للتدريسين، ومؤكدين أن الكلية التربوية المفتوحة تسير وفق خطى ثابتة لتحقيق اهدافها في اعداد جيل من الطلبة متحررين من الجهل والخوف والتخلف، اقوياء بمنجزاتهم العلمية وشخصياتهم القوية واخلاقهم (الهذلي،1995:147).

ويرى الباحثان ان متابعة الكفاءة المهنية للتدريسين العاملين في الكلية التربوية المفتوحة وتقييم ادائهم، ومستوى كفاءتهم يعد من المهام الاساسية التي من خلالها يمكن تحسين العملية التربوية و التعليمية ، وذلك باستخدام معايير موضوعية ومهنية تتناسب مع تخصصاتهم ومؤهلاتهم العلمية ومهاراتهم الشخصية والمعرفية والاجتماعية مما يعمل على تحسين وتطوير مستوى ادائهم.

تكمن اهمية البحث من خلال الاتي:

- 1- ابراز الدور المحوري للتدريسين في تحقيق اهداف التعلم.
- 2- تسليط الضوء على العلاقة بين كفاءة المعلم وجودة التحصيل الدراسي.
- 3- تقديم مجموعة توصيات قابلة للتطبيق لتحسين مستوى التدريسين مهنياً.

اهداف البحث:

- 1- مستوى الكفاءة المهنية لدى التدريسين في الكلية التربوية المفتوحة
- 2- التعرف على مستوى الفروق للكفاءة المهنية وفق متغير الجنس(ذكور_اناث).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي على تدريسي الكلية التربوية المفتوحة في مركز محافظة كركوك للعام الدراسي الحالي(2025_2026).

تحديد المصطلحات:

أولاً- الكفاءة المهنية:

عرفها كلاً من:

_كمال وسماح(2010)

بأنها القدرة على تنفيذ مهام محددة، وهي قابلة للقياس والملاحظة في النشاط بشكل أوسع، وهي استعدادات لتجديد وتجميع ووضع الموارد في العمل، وأن الكفاءة لا تظهر الا خلال العمل.(كمال،سماح،2010:6).

_عبد الغفار(2015):

عبارة عن مفهوم عام وشامل يشمل باستعمال المعارف و الخبرات الشخصية و المهارات في اشكال جديدة داخل الاطار المهني(عبد الغفار،2015:224).

_عصفور(2017):

مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات والقدرات التي تساعد التدريسين على القيام بالأدوار المكلفة اليهم، وتحدد الكفاءة المهنية للتدريسي من خلال تمكنه لهذه الكفايات وممارسته لها(عصفور،2017:25).

_ التعريف النظري: يعرفه الباحثان هي قدرة التدريسين على اداء مهام متصلة بمهنة التعلم والتعليم، وكذلك امتلاكهم المعارف والخبرات والمهارات اللازمة للتعامل بفاعلية مع الطلبة.

التعريف الاجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها التدريسي من خلال اجابته على فقرات المقياس المعد لهذا البحث.

ثانياً - التدريسي:

هو احد اعضاء الهيئة التدريسية وهو غالباً ما يحمل شهادة الدكتوراه أو الماجستير المكلف بممارسة هذه مهام منها تقديم المحاضرات، والإشراف على الطلبة في البحوث العلمية، وتطوير المناهج، وخدمة المجتمع في المؤسسات والكليات والجامعات. (اليوسفي، 2012:307).

ثالثاً - الكلية التربوية المفتوحة:

الكلية التربوية المفتوحة : مؤسسة أكاديمية تابعة لوزارة التربية، تأسست بموجب القانون المرقم 169 لسنة 1998 م، تمنح للخريجين شهادة بكالوريوس تعليمي تُعادل شهادة البكالوريوس التي تمنحها الجامعات العراقية التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي. تعمل الكلية على تطوير قطاع التعليم الابتدائي من خلال إعداد معلمين جامعيين اكفاء لهم مقدرة علمية وتربوية تؤهلهم للنهوض بواقع التعليم في العراق.

<https://share.google/JpXNFTG7X99aKqDKO>

الاطار النظري والدراسات السابقة

الكفاءة المهنية

ان التعليم هو مقياس تقدم المجتمعات وتطورها، وان التدريسي هو العنصر الاساس في عملية التعلم، ويعد الطلبة هو قطب ومحور العملية التربوية والتعليمية، وان جودة الخدمات التي تقدمها مؤسسات التعليم تنعكس بشكل ايجابي على اداء طلبتها لكون التدريسين هم الذين يترجمون الخطط والاهداف في المؤسسات التربوية الى واقع يقيس اداء الخريجين من الطلبة في المستقبل ويعتمد ذلك على تطوير ونجاح التعلم في الكليات ومدى توفر الكفاءات المهنية والمهارات لدى التدريسين، وقد اختلف العلماء بتحديد مصطلح الكفاءة وان هوين(2003) اول من استخدم مصطلح الكفاءة ويرى ان التدريسين يولدون ولديهم دافع اولى للسيطرة على البيئة ، وافترض وجود الدافع على تفسير سلوك الذي يحقق النتائج واكد (بانديرا وشونك) الى ان الكفاءة تمثل القدرة على اداء السلوك الذي يحقق النتائج المرغوب فيها، والامكانيات تعمل على تغير الواقع والتأثير فيه(white، 2003:297).

واكد علماء النفس المهني بأن كل فرد عليه الاهتمام بعمله ، وان معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تحدد(كيف يفكر، كيف يحفز نفسه، كيف يشعر) وان هذه المعتقدات تؤدي الى القناعة من خلال اربع عمليات رئيسية هي: المعرفية، الدافعية، الانفعالية، الموازنة في السلوك(Bandura، 2000:7).

ويلقي الدافع دوراً مهماً في تحديد وتوجيه سلوك التدريسي، فقد عرفها هيجان " بأنها عملية داخلية بالنسبة للفرد تقوده إلى ممارسة نوع ما من السلوك للاستجابة إلى مطالبه وحاجاته" ويلاحظ بان الدافع قوة داخلية تدفع التدريسي إلى العمل و برغبة وحماس وبالتالي سيلتزمون بأداء أعمالهم ويتحسن بذلك أدائهم، كون التدريسي الذي يقيم نفسه بشكل ايجابي فأن كفاءته الذاتية عالية في المهام الموكلة اليه في الكلية وفي النهاية يعبر عن تقدير مرتفع، بينما تدريسي اخر يكون لديه مستوى الكفاءة متدنٍ في مجال معين، وان تقويم اداء التدريسي يمثل أهمية كبيرة في الحياة اليومية لأهميته في كشف الافراد الذين تتوافق امكانياتهم وقدراتهم مع المناصب والاعمال الموكلة اليهم، لكون تقويم الاداء يعمل على رسم السياسات والبرامج والمواد التدريبية المناسبة لرفع مستوى التدريسين من الجانب العلمي والمعنوي ، كون المعايير الموضوعية لقياس اداء كفاءتهم تساهم في تعزيز ثقة التدريسين وزيادة دافعيّتهم(هاشم،1999:191).

ويعرفها مغربي (2008): بأنها مجموعة معارف ومهارات وقدرات واتجاهات تساعد التدريسي على القيام ب الادوار والمهام المكلف بها، وتحدد الكفاءة المهنية للتدريسي من خلال درجة تمكنه وممارسته للكفايات(مغربي،2008:9).

وتقدم كلية التربية في جامعة بستانج بأمريكا نموذجاً لتصنيف مجالات الكفايات في ستة كل منها عدد من الكفايات التفصيلية، وتنقسم الكفايات التفصيلية بدورها الى قسمين هما: كفايات التخطيط وكفايات التنفيذ، أما عن المجالات الرئيسية للكفايات في نموذج يستبرج فهي:

- 1- المجال الاول: التدريسي هو ناقل للمعرفة، ويضم (14) كفاية ثانوية.
- 2- المجال الثاني: التدريسي هو مدير النشاط التعليمي ويضم (13) كفاية ثانوية.
- 3- المجال الثالث التدريسي هو مصمم ومصدر لعملية التدريب في التعلم، ويضم(13) كفاية ثانوية.
- 4- المجال الرابع: التدريسي هو مصمم ومدير لمهام التعليم، ويضم(13) كفاية ثانوية
- 5- المجال الخامس: التدريسي هو المشارك في الاشراف، ويضم(6) كفاية ثانوية.
- 6- المجال السادس: التدريسي في تفاعل مع الاخرين، ويضم(10) كفايات ثانوية (طعيمطة،2006:36).

نظرية التعلم الاجتماعي:

ان نظرية التعلم الاجتماعي غالباً ما تركز على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر للسلوك والمعرفة، والتأثرات البيئية الحتمية التبادلية على ان السلوك الانساني ومحدداته الشخصية والبيئية يشكل نظام متشابك

من التأثيرات المتفاعلة والمتبادلة، وغالباً ما تظهر هذه التأثيرات من خلال (السلوك ذو دلالة، الجوانب المعرفية، الاحداث الداخلية ، المؤثرات البيئية الخارجية) ان السلوك لا يتأثر بالمحددات البيئية فحسب كون البيئة هي جزء من نتاج الفرد، فالأفراد قادرون على التفكير والابتكار وتوظيف العمليات المعرفية لمعالجة الاحداث، كون المعرفة تغلب دوراً كبيراً في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة وتأخذ شكل العمليات المعرفية شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية التي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة (العسكري وآخرون، 2012:224).

اساسيات النظرية:

- 1-يعتقد ان للمثيرات الخارجية تأثير في السلوك من خلال تداخل العمليات المعرفية، فالأفراد عندما يتصرفون ويقومون ببعض السلوكيات يفكرون فيما يعملون فالعمليات المعرفية تحدد اي المثيرات ندرك وقيمتها كونها تسمح باستخدام الرموز .
- 2-تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر للسلوك والمعرفة والتأثيرات البيئية، لكون السلوك ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة.
- 3-تتضح هذه التأثيرات المتبادلة من خلال السلوك ذو الدلالة، والجوانب المعرفية والاحداث الداخلية التي لها تأثير على الادراكات والافعال والمؤثرات البيئية الخارجية.
- 3-تغلب المعرفة دور اساسي في التعلم الاجتماعي وللعمليات المعرفية شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية التي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة.
- 4-ان معظم انماط السلوك الانساني لا تكون محكومة بالتعزيزات الفورية الخارجية التي يؤكد عليها اصحاب المدرسة السلوكية (ثورنديك وسكنر وغيرهما) حيث تتحدد توقعات الافراد في ضوء خبراتهم السابقة وبأثار السلوك المتوقع المبني على خبرات الفرد السابقة (الزيات، 1996:363).
- 5-يشير التعلم من خلال الملاحظة الى ان معظم السلوك الانساني متعلم باتباع نموذج حي وواقعي.
- 6-يقصد بالتعلم الاجتماعي اكساب الفرد او تعلمه الاستجابات او انماط سلوكية جديدة.
- 7-عندما يرتب الفرد التغيرات البيئية الموقفية ويبتكر اساساً معرفياً لإنتاج الاثار المرغوبة التي يمكن اشتقاقها من المتغيرات فإنه يمارس خاصية تنظيم وضبط الذات.

8-ان عوامل التعلم بالملاحظة المتعلقة بنموذج الملاحظ تتمثل:

-المكانة الاجتماعية للنموذج او نجوميته.

-ما يصدر من النموذج من انماط استجابية مصاحبة.

-جنس النموذج.

9-عوامل التعلم بالملاحظة المتعلقة بالظروف البيئية او المحددات الموقفية للتعلم بالنمذجة ومنها:

-مدى التوافق بين القيم السائدة والمحددات الثقافية.

-مدى ملائمة الظروف الموقفية التي تحدث فيها عملية التعلم.

10 - ان عملية التعلم بالملاحظة محكوم بأربعة عمليات مترابطة

-عمليات الانتباه وهي القدرة على عمل تمييزات بين الملاحظات وتحليل المعلومات وهي مهارات يجب ان تكون حاضرة قبل ان يظهر التعلم بالملاحظة.

-عمليات التذكر وهنا يتذكر الفرد اعمال واقوال النموذج عندما يلاحظ سلوكيات شخص ما بنفس الوقت دون استحابة.

-عمليات تكاثر حركية وهي الميكانيزم الثالث للتقليد ويتضمن عمليات، ومن اجل ان تحاكي نموذجاً من الواجب تحويل التمثيل الرمزي للسلوك الى تصرفات مناسبة.

11-العمليات الدافعية فنظرية التعلم تعمل على تميز بين الاكساب ما تعلمه الشخص وما يستطيع تقديمه من خلال الاداء.

12-ان اي سلوك يقوم به الفرد يمكن تعلمه بدون تجربة مباشرة للتعزيز.

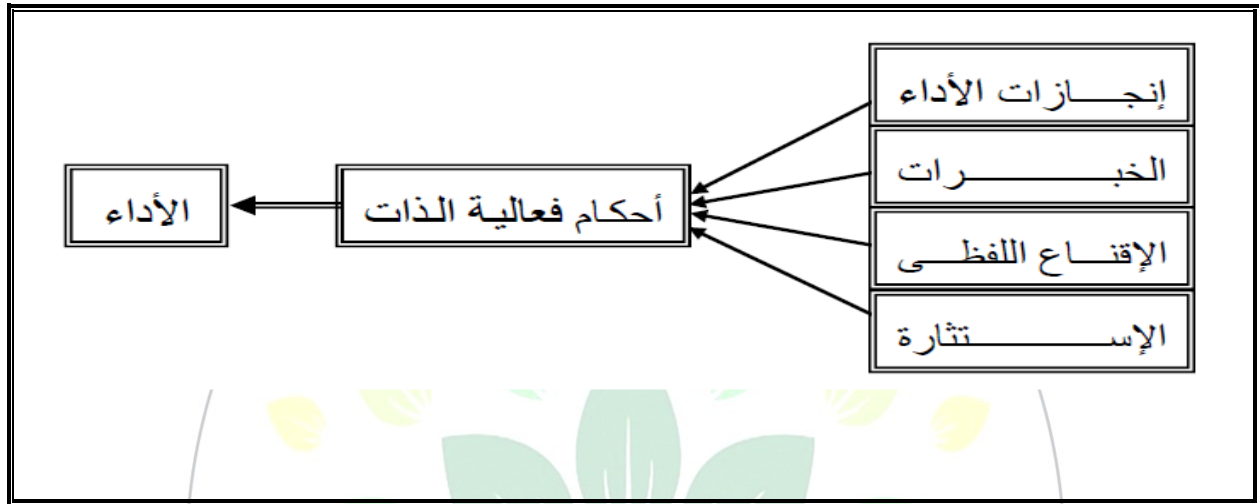
13-ان التعزيز ميسر لعملية التعليم لكنه ليس ضروري لاتمام عملية التعلم.

14-تقوم عملية الاستخراج الحركي للسلوك المتعلم او ترجمه الاحتفاظ الى تحسين سلوك المتعلم من خلال التسميع او التريديد او التصور او التخيل(العسكري واخرون،2012:224-227).

مصادر الكفاءة المهنية:

وجد ان هناك اربعة عوامل تؤثر على الكفاءة الذاتية والتي اعتبرها صقر (2005) مصدر كفاءة ذاتية ولها علاقة بفاعلية الذات والسلوك المهني.

مصادر فاعلية الذات عند باندورا



شكل (6-2) مصادر فاعلية الذات عند باندورا

- 1- إنجازات الاداء: عبارة عن مقاييس وإنجازات محددة تُظهر مدى نجاح التدريسي في تحقيق أهدافه أو إنجازها خلال فترة زمنية معينة ، وتستخدم هذه الإنجازات لتقييم الأداء وتقديم ملاحظات بناءة، وتحديد مجالات التحسين، وتوجيه جهود التطوير المستقبلية .
- 2- الخبرات بالملاحظة: يقصد بها اكتساب المعرفة والمهارات للتدريسي من خلال مراقبة سلوك الآخرين وتقليده، وهي عملية تعلم اجتماعي تحدث بشكل طبيعي وتكرر في حياتنا اليومي، وغا لباً ما تشمل الخبرات المكتسبة عن طريق الملاحظة و السلوكيات الايجابية والسلبية، وتلعب دوراً رئيسي في تشكيل سلوكياتنا ومعتقداتنا.
- 3- الإقناع اللفظي: يقصد بها استخدام الكلمات من قبل الافراد للتأثير على آراء وسلوكيات الآخرين، بهدف تغيير قناعاتهم أو دفعهم لاتخاذ إجراء معين .ويعتمد الإقناع اللفظي على التواصل الفعال واستخدام الحجج والبراهين والأساليب اللغوية المناسبة لإيصال الرسالة المراد(الكلية،2013:49).

تصنيف الكفاءات في المجال التربوي

تتعدد التصنيفات حسب الباحثين، لكن غالبية الأدبيات التربوية تتفق على أن الكفاءات يمكن تقسيمها إلى

المجالات الآتية :

1-الكفاءات المعرفية: هو كل ما يتعلق بالتدريسي من المعارف النظرية والفهم العلمي للمادة أو المجال التخصصي.

مثل إلمام التدريسي بالمناهج الدراسية، فهم نظريات التعلم وأساليب التدريس، معرفة أسس القياس والتقويم، لما لها من أهمية تربوية في تشكل الأساس الفكري الذي ينطلق منه التدريسي لفهم المحتوى وتطبيقه (خليفة،2016:17).

2-الكفاءات المهارية: هي القدرات العملية للتدريسي والتي تسمح له بتنفيذ المهام التعليمية بكفاءة ومن أهمها مهارات التخطيط للدرس، مهارات إدارة الصف، استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيا ولها أهمية كبيرة كونها تساعد التدريسي في تحويل المعرفة النظرية إلى ممارسات فعالة في بيئة التعلم (شحاتة،2014:31).

3-الكفاءات الوجدانية: هي مجموعة من الاتجاهات والقيم والمشاعر التي تؤثر على السلوك التدريسي التربوي، ومن أهمها الالتزام بالقيم الأخلاقية في التدريس والتحلي بالصبر والتعاطف مع المتعلمين والدافعية نحو تحسين العملية التعليمية وإن أهميتها التربوية تسهم في بناء علاقة إيجابية بين التدريسين والطلبة وتعزيز بيئة تعليمية داعمة

4_الكفاءات التكنولوجية: هي قدرة التدريسي على استخدام أدوات وتقنيات التعليم الحديث ويشمل تصميم محتوى تعليمي رقمي، إدارة الفصول الافتراضية، تقييم التعلم عبر منصات إلكترونية، ولكون أهميته أساسية في التعليم المعاصر خاصة في بيئات التعلم المدمج والتعليم عن بعد.

5- الكفاءات الاجتماعية والتواصلية: المهارات التي تُمكن من التفاعل الإيجابي مع الآخرين مهارات الحوار والإقناع وإدارة النقاشات الصفية، اذا تتضمن بيئة تعليمية قائمة على التعاون والتفاعل (Mishra،2006:108).

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية والأجنبية:

دراسة حورية (2018):

دراسة بعنوان الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي ،هدفت الدراسة التعرف على الكفاءات المهنية الواجب توفرها لدى الاستاذ الجامعي، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ،واستخدمت الوسائل الاحصائية الانحراف المعياري، والمتوسط الحسابي، والتكرار، والنسب المئوية، واطهرت النتائج وفق المحاور الاربعة للأستاذ الجامعي (المحور التربوي، المحور البحثي، ومحور خدمة المجتمع، ومحور والاعمال الادارية) وتوصلت النتائج الى وجود علاقة موجبة دالة احصائياً من الكفاءة المهنية لدى الاساتذة الجامعيين ومن توصيات ومقترحات الدراسة تطوير وتوسيع ادوار الاستاذ الجامعي بصورة شاملة، توفير العم الكامل للأستاذ الجامعي من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والنفسية.

دراسة الحكمي(2004)

هدفت الدراسة اعداد معيار الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة اكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الاستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب بجامعة ام القرى، وتم استخدام الوسائل الاحصائية المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية، واطهرت اهم النتائج الي تمحور الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب حول ست كفاءات رئيسية هي(الشخصي، الاعداد للمحاضرة، العلاقات الانسانية، الانشطة والتقويم، التمكن العلمي والنمو المهني، واساليب الحفز والتعزيز)،وتوجد فروق في درجات تفضيل طلاب الجامعة للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي ويوصي ويقترح الباحث الى ضرورة توفير متطلبات قائمة الكفاءات للأستاذ الجامعي (الحكمي،2024:1).

دراسة Fernandez (2024)

دراسة بعنوان تصميم نموذج تدريبي على الكفاءات المهنية لدى التدريسين، وتهدف الدراسة الى تقييم الكفاءة التدريسية واهميتها في عمليات التدريس وتدريب التدريسين باستخدام نهج واساليب مختلطة، وتم استخدام الوسائل الاحصائية المناسبة لاستخراج النتائج باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونموذج (Logrt) وبرنامج (Atlas ti 23) بتحليل البيانات النوعية، واطهرت النتائج وجود درجات عالية من الكفاءة المهنية وكانت الكفاءة القيادية هي

الاقبل بشكل عام ويفضل التدريسيين تقدير كفاءات التخطيط والتواصل، ويوصي الباحث التركيز على برامج تدريب المدرسين ذات الصلة بالكفاءة الرقمية ،مع الاخذ في الاعتبار التحديات التي يمثلها التحقيق والقيادة التربوية(Fernandez،2024:1).

منهجية البحث واجراءاته

اولاً: منهج الدراسة

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي ويعرف بأنه المنهج الذي من خلاله يمكن وصف الظاهرة وموضوع الدراسة، وتحليل البيانات، وبيان العلاقة بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والنتائج التي تحدثها.(ابو حطب وصادق،2010:104).

ثانياً: مجتمع البحث

تألف مجتمع البحث الحالي من التدريسيين والتدريسيات في الكلية التربوية المفتوحة في الكلية التربوية المفتوحة مركز محافظة كركوك للعام الدراسي (2024_2025) البالغ عددهم (72) تدريسي وتدرسية، موزعين بحسب الجنس بواقع(20)تدرسي و(20) تدرسية، والجدول رقم(1) يوضح ذلك.

جدول رقم(1) توزيع مجتمع البحث

التدريسيين	التدريسيات	المجموع
20	20	40

ثالثاً: عينة البحث

قسم الباحثان عينة الدراسة الى قسمين:

1- العينة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (20) تدريسي وتدرسية في الكلية التربوية المفتوحة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بهدف تجريب ادوات الدراسة، والتحقق من صلاحيتها

2- العينة الفعلية:

استعمل الباحثان الطريقة العشوائية في اختيار عينة الدراسة ويعرفها الاغا والاستاذ(2000): بأنها مجموعة من الافراد يطبق عليهم الباحث مقياس الدراسة، ولقد تم أخذ العينة من التدريسين والتدريسيات في الكلية التربوية المفتوحة ،حيث بلغ العدد عدد العينة (40) اي بواقع (20) تدريسي و(20) تدريسية، والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول (2) يوضح عينة البحث

مجتمع البحث	عينة البحث	عدد التدريسين	عدد التدريسيات
72	40	20	20

رابعاً: أداة البحث

ولتحقيق اهداف البحث الحالي قام الباحثان ببناء مقياس على المنظور النفسي بعد استشارة مجموعة من المحكمين في قسم العلوم التربوية والنفسية وقسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي، اذ تكون المقياس من (15) فقرة شملت فقرات الكفاءات المهنية لدى تدريسي الكلية التربوية المفتوحة. وبعد اطلاع الباحثان على الدراسات السابقة وتعريف(عصفور، 2017) تم صياغة الفقرات التي تشمل الكفاءات المهنية، ولغرض تحقيق اهداف البحث قام الباحثان ببناء الاستبيان كأداة للدراسة وتم بناءة وفق الخطوات الاتية:

أ- الاستبيان الاستطلاعي:

قام الباحثان ببناء استبيان مفتوح مكون من سؤال ومن ثم وجه الى عينة من التدريسين تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبلغ عددهم(14) تدريسي وتدرسية، بواقع(7) تدريسين و(7) تدريسيات خارج عينة البحث الاساسية وكما مبين في ملحق (1).

ب- اعداد الاستبيان بصورته الاولى:

يعتبر الاستبيان هو احد الوسائل العلمية الأكثر استخداما في الحصول على معلومات وبيانات تتعلق بأحوال العينة.(الكبيسي، 2002: 224)

بعد ان تم الحصول على البيانات الاولى من الدراسة الاستطلاعية قام الباحثان بتفريغ البيانات فضلاً عن المصادر والدراسات المقاربة تم صياغة مجموعة من الفقرات وبلغ عددها (15) فقرة ، وكما مبين في ملحق (2) وبعد عرض الفقرات على المحكمين بقت الفقرات على حالها دون حذف مع تعديلات طفيفة في الصياغة.

ت-الصدق: هي الدرجة التي تقيس المقباس المصمم له، أي مقدرة على قياس ما وضع من اجل قياسه،

او السمة المراد قياسها.(الكبيسي، 2007: 192)

1- الصدق الظاهري:

ويقصد به الصدق الظاهري للمقياس أي أنه يعمل على قياس ما أعد لقياسه ظاهرياً (النعيمي، 2014: 222). ولقد تم عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين لبيان حكم مدى صلاحيتها في قياس ما وضع من أجل قياسه (الغريب، 1985: 679). ولقد تحقق الباحثان من مقياس الكفاءة المهنية بصيغته الأولية بعد عرضة على (5) من المحكمين والمختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس، لبيان آراءهم في صلاحية الاداة ملحق (2) يوضح ذلك وبعد جمع آراء المحكمين نالت جميع الفقرات صلاحيتها وفق آراء المحكمين وملاحظاتهم وملحق (3) يوضح ذلك.

ت- تصحيح الاستبيان

يقصد بها اجابة التدريسين والتدريسيات على كل فقرة واستخراج الدرجة الكلية عن طريق جمع درجات الاجابة على المقياس، ولتحقيق هذا حدد الباحثان مفتاح التصحيح خماسي التدرج في اعداد فقرات المقياس، اذ وضعت خمسة بدائل للإجابة أمام كل فقرة وهي أوجه الصعوبات بدرجة (وافق بدرجة تامة، اوافق بدرجة كبيرة، اوافق بدرجة متوسطة، اوافق بدرجة قليلة، لا اوافق ابداً) وكانت اوزان البدائل (1,2,3,4,5).

ث - ثبات المقياس

ويقصد به أن يحصل كل فرد من افراد العينة على نفس الدرجة في كل مرة يطبق فيها الاختبار عليهم بشرط أن لا يحدث تعلم أو تدريب في فترات ما بين التطبيقين، ويقصد بالثبات مدى دقة الاختبار في القياس والملاحظة واتساقه، مما يزودنا به من معلومات عن درجات المقياس ويعد الثبات من المفاهيم المهمة التي يتطلبها أي مقياس لكي يكون صالحاً للاستعمال (الخطيب، 2014: 132) .

وهناك اساليب عدة لتقدير الثبات وكل اسلوب من هذه الاساليب له مميزاته الخاصة ومن بين تلك الاساليب، استخراج الباحثان معامل الثبات بإعادة الاختبار:

1- إعادة الاختبار

استخدم الباحثان طريقة إعادة الاختبار، اذ تم تطبيق الاختبار على نفس العينة من التدريسين والتدريسيات حيث بلغ عددهم الكلي (14) تدريسي وتدريسية، بواقع (7) تدريسي ، و(7) تدريسية، وبعد اسبوعين قام

الباحثان بإعادة تطبيق نفس الاختبار وعلى نفس العينة حيث بلغ معامل الثبات (0,82) ويعتبر معامل ثبات جيد.

خامساً: تطبيق الاداة:

بعد انه تم التأكد من صدق الاداة وثباتها، تم تطبيق الاداة على عينة البحث النهائية الاساسية المكونة من (40) تدريسي وتدرسية بتاريخ 2025/12/6.

سادساً: الوسائل الإحصائية :

تم استعمال معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الوسط المرجح لترتيب المحاور والفقرات بحسب اجابات عينة البحث، والوزن المؤي، والوسط الحسابي، والتباين ومعامل ارتباط بيرسون لاستخراج تحليل الاستبيانات، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

عرض النتائج ومناقشتها

سوف يتم عرض النتائج التي توصل إليها الباحثان خلال البحث الحالي وفقاً لأهداف البحث ومناقشتها وهي كالآتي:

الهدف الأول : مستوى الكفاءة المهنية لدى التدريسين في الكلية التربوية المفتوحة.

من أجل تحقيق هذا الهدف طبق الباحثان مقياس الكفاء المهنية أفراد عينة البحث البالغة (40) تدريسي وتدرسية , حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس (54,10) بانحراف معياري قدره (2,956) , بينما بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (45) درجة , وباستخدام الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة لاختبار الفروق بين المتوسطين , أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (8,849) هي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,67) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (39) مما يدل على إن افراد عينة البحث الحالي يتمتعون بمستوى جيد من الكفاءة المهنية والجدول (3) يبين ذلك .

جدول (3)

نتائج الاختبار التائي T-test لعينة واحدة للتعرف على مستوى الكفاءة المهنية لدى التدريسين في الكلية

الكفاءة المهنية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 05
						المحسوبة	الجدولية	
	40	54,10	2,956	45	39	8,849	1,67	دالة

التربوية المفتوحة

قيمة (ت) الجدولية = (1.67) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية ن-1=39 .

يتضح من الجدول اعلاه ان افراد عينة البحث لديهم مستوى جيد من الكفاءة المهنية .

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الحكمي(2004)، ودراسة حورية(2018)، ودراسة FERNANDEZ(2024)

الهدف الثاني : التعرف على مستوى الفروق للكفاءة المهنية وفق متغير الجنس(ذكور_اناث).

لتحقيق هذا الهدف ولإيجاد الفروق في الكفاء المهنية بين الذكور والإناث استخرج الباحثان المتوسط الحسابي لعينة الاناث حيث بلغ (53,67) بانحراف معياري قدره (2,578) , بينما بلغ المتوسط الحسابي لعينة الذكور(54,53) بأنحراف معياري قدره (3,277) , ولأختبار الفروق بين المتوسطين استخدم الباحثان الاختبار التائي(T-test) لعينتين مستقلتين , حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (1,09) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,67) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (58) , مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاء المهنية بين الذكور والإناث , والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

نتائج الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لأختبار الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الكفاءة المهنية

مستوى الدلالة 05	القيمة التائية		درجة الحر	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	الجنس	الكفاءة المهنية
	الجدولية	المحسوبة						
غير دالة	1,67	1,09	38	2,578	53,67	20	اناث	
				3,277	54,53	20	ذكور	

يتضح من الجدول اعلاه بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في الكفاءة المهنية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور / اناث). وبذلك تتفق الدراسة مع دراسة حورية (2018)، و دراسة (FERNANDEZ 2024)، وتختلف مع دراسة الحكمي (2014).

النتائج والتوصيات والمقترحات

أولاً: النتائج

- 1- يتمتع افراد عينة البحث الحالي بمستوى جيد من الكفاءة المهنية
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفاءة المهنية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور / اناث)

مناقشة النتائج :

أظهرت نتائج البحث أن تدريسيي الكلية التربوية المفتوحة في محافظة كركوك يتمتعون بمستوى جيد من الكفاءة المهنية، وهو ما يشير إلى امتلاكهم مهارات مهنية وتربوية مناسبة تمكّنهم من أداء واجباتهم التدريسية بكفاءة وفاعلية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة العمل الأكاديمي في الكلية التربوية المفتوحة، الذي يتطلب من التدريسيين التكيف مع أنماط تعليمية مرنة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، فضلاً عن اعتماد أساليب تدريس متنوعة تتلاءم مع نظام التعليم المفتوح. كما قد يُعزى هذا المستوى الجيد من الكفاءة المهنية إلى الخبرة التدريسية المتراكمة لدى أفراد العينة، وإلى التزامهم بتطوير قدراتهم العلمية والتربوية بما ينسجم مع متطلبات العملية التعليمية الحديثة.

وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات التربوية السابقة وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الحكمي (2004)، ودراسة حورية (2018)، ودراسة FERNANDEZ (2024) التي أكدت أن الكفاءة المهنية لدى التدريسيين ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعوامل مثل الخبرة الأكاديمية، والتدريب المستمر، والدافعية المهنية، والدعم المؤسسي، إذ تسهم هذه العوامل مجتمعة في تعزيز الأداء التدريسي وتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة أعلى. كما تعكس النتيجة قدرة التدريسيين على إدارة الموقف التعليمي، والتفاعل الإيجابي مع الطلبة، واستخدام طرائق تدريس مناسبة تسهم في تحسين نواتج التعلم.

أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الكفاءة المهنية، فإن هذه النتيجة تشير إلى أن الكفاءة المهنية لا تتأثر بعامل الجنس بقدر ما تتأثر بعوامل أخرى مشتركة، مثل المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، وطبيعة البيئة التعليمية، وفرص التدريب والتطوير المهني المتاحة للجميع. ويعكس ذلك مستوى من العدالة المهنية وتكافؤ الفرص بين التدريسيين والتدريسيات في الكلية التربوية المفتوحة، الأمر الذي يتيح لكلا الجنسين فرصاً متقاربة لاكتساب المهارات المهنية وتنميتها. ولقد تتفق مع دراسة حورية (2018)، وتتفق مع دراسة FERNANDEZ (2024)، وتختلف مع دراسة الحكمي (2014).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن التدريسيين، بغض النظر عن جنسهم، يخضعون لنفس المتطلبات الأكاديمية والإدارية، ويؤدون مهام تدريسية متشابهة، مما يؤدي إلى تقارب مستويات الكفاءة المهنية بينهم. وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات التي أشارت إلى أن الفروق بين الجنسين في الكفاءة المهنية غالباً ما تكون غير دالة إحصائياً في البيئات التعليمية التي تتسم بتوحيد المعايير المهنية ومتطلبات الأداء.

وبناءً على ما تقدم، تؤكد نتائج البحث أهمية الاستمرار في دعم برامج التطوير المهني للتدريسيين في الكلية التربوية المفتوحة، مع التركيز على تعزيز المهارات التدريسية والتقويمية والتكنولوجية، بما يسهم في رفع مستوى الكفاءة المهنية بشكل مستدام، ويعزز جودة العملية التعليمية في محافظة كركوك.

ثانياً: التوصيات

1- العمل على تضمين معايير الكفايات المهنية ضمن آليات تقييم أداء التدريسيين في الكلية التربوية المفتوحة لضمان الجودة والتحسين المستمر.

2- تشجيع التدريسيين على تطوير مهارات البحث العلمي وربطها بالممارسات التدريسية، بما يسهم في رفع مستوى التعليم.

3- تعزيز استخدام التكنولوجيا التعليمية وتدريب التدريسيين على استثمار المنصات الرقمية وأدوات التعليم المدمج.

4- توفير بيئة عمل محفزة تضمن للتدريسيين الدعم الإداري والمادي والمعنوي لتطوير كفاءاتهم المهنية.

ثالثاً: المقترحات

1- إجراء دراسة لمعرفة مستوى الكفاءة المهنية لدى التدريسيين وعلاقتها بالرضا الوظيفي في الجامعات الحكومية والأهلية.

2- إجراء دراسة لتحليل الفروق في الكفاءة المهنية بين التدريسيين تبعاً لمتغيرات (الرتبة العلمية، سنوات الخدمة، الجنس، نوع الكلية).

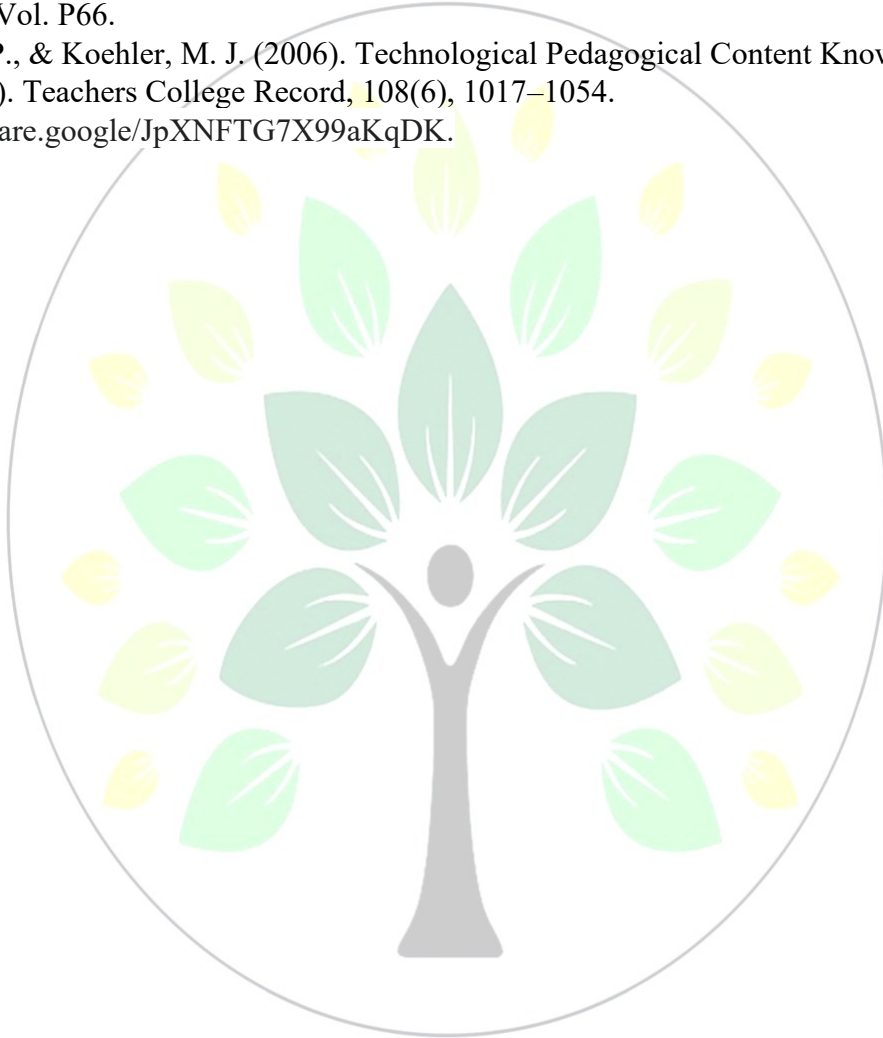
3- دراسة الكفاءة المهنية وعلاقتها بالتحفيز نحو البحث العلمي والنشر في المجالات المحكمة.

المصادر:

- ابراهيم، الشافعي(2005):الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة السعودية.
- الحسكي، ابراهيم الحسن(2014)الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبة وعلاقتها بالمتغيرات، مجلة الخليج، مكتبة التربية لدول الخليج، العدد2014،90،الرياض.
- الحنيطة، خالد(2003):القيم التنظيمية وعلاقتها بكفاءة الاداء(رسالة ماجستير غير منشورة)اكاديمية نايف للعلوم الامنية، الرياض.
- حوية، ترزولت (2018):الكفاءة المهنية للأستاذ الجامعي، رسالة ماجستير منشورة ،مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد(32)،الجزائر .
- خليفة، محمد (2016). الكفاءات التربوية للمعلم في ضوء متطلبات التعليم الحديث. القاهرة: دار الفكر العربي.
- رضوان، بواب(2014):الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة (رسالة ماجستير غير منشورة)كلية العلوم الانسانية، جامعة سطيف، الجزائر .

- السليمانى، محمد(2008): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة(رسالة ماجستير غير منشورة)جامعة ام القرى، كلية التربية ، السعودية.
- اليوسفي(2012):الكفاءة المهنية المضلة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطالبات، مجلة مركز دراسات الكوفة،العراق.
- شحاتة، حسن (2014). المعلم وتنمية الكفاءات المهنية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- صقر، تيسير علي(2005):مستوى النمو الاخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة الاردن.
- طعيمة، رشدي احمد(2006):المعلم كفاياته _ اعداده _ تدريبه، ط2، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، مصر.
- عبد العزيز، ابراهيم(2016):الاداء الوظيفي وعلاقته بسمات الشخصية الاجتماعية الايجابية والتفكير المفعم بالأمل لدى مدرسي التربية الخاصة(،مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين الشمس، العدد27، جزء1.
- عصفور(2017):الاتجاهات نحو الممارسة العلاجية وعلاقتها بالكفاءة العلاجية لدى العاملين في مراكز الصحة، الجامعة الاسلامية، كلية التربية، غزة.
- الكليبة، منى(2013):فاعلية برنامج ارشادي جمعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة لدى نزيلات السجن المركزي بمائل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والاداب الانسانية، جامعة نزوى، الجزائر.
- كمال منصور، سماح صولح(2010):تفسير الكفاءات، الاطار المفاهيمي والمجالات الكبرى، مجلة ابحاث اقتصادية وادارية،العدد7.
- مغربي ، عمر(2008):الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية قسم علم النفس، جامعة ام القرى.
- هاشم، زكي محمود(1999):ادارة الموارد البشرية، ط1، ذات السلاسل للطباعة والنشر، الكويت.
- الهذلي، عبد الله محسن(1995):مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين، المجلة التربوية، العدد الخامس والثلاثون، المجلد التاسع(ص145_174).
- الخطيب صالح احمد(2014): الارشاد النفسي في المدرسة أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ط1، دار الكتب الجامعي، الامارات.

- الغريب، رمزية (1985): التقويم والقياس النفسي والتربوي في علم النفس الحديث، دار النهضة العربية، بيروت.
- الكبيسي، كامل ثامر (2002): اثر استبعاد الفقرات غير المميزة وغير صادقة في زيادة صدق المقياس النفسي وثباته، دراسة ميدانية، مجلة العلوم الاقتصادية والادارية، جامعة بغداد، العدد 32.
- Bandura, A. (2000). *Self-Efficacy: Toward a unifying Theory of Behavioral Change*. Psychological Review, 84(2), 191-215.
- White, R.W. (2003). *Motivation Reconsidered The Concepts of Competence*. Psychological Review. Vol. P66.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.
- <https://share.google/JpXNFTG7X99aKqDK>.



أسلوب البديع في القرآن الكريم (سورة آل عمران) نموذجاً

أ.م.د. عباس كاظم امنسف

كلية أصول العلم الجامعة

قسم علوم القرآن والتربية الإسلامية

المستخلص :

يتناول البحث المعنون — (أسلوب البديع في القرآن الكريم سورة آل عمران أنموذجاً)، التعريف والتنظير لأهمية علم البديع كونه أحد الأنواع الأساسية المشكلة لعلم البلاغة بما يقوم عليه من معطيات وإشارات يمكن التطلع إليها في سياق النص، ولا سيما ما يظهر في بلاغة النص القرآني، كما ركز البحث على تناول لأنواع المحسنات المعنوية وكذلك الأخرى اللفظية، فلكل منها أنواع خاصة تؤدي مؤداها في الإشارة قبل كل شيء إلى خاصية الإعجاز القرآني، تعكس عناصر المحسنات المعنوية أهمية في تلقي الأثر الجمالي في إعجازية النص القرآني، ولتجليات المحسن المعنوي ما قد يكون عن طريق الطباق، إذ يسمى الطباق والتطابق والمشتق من طبق، ففي اللغة أنَّ الطباق "الجمع بين الشيئين وفي القرآن سبع سماوات"، وقد يكون اجتماع المطابقة (الطباق) والمقابلة في سياق واحد كما جاء في سورة آل عمران في قوله تعالى ﴿تَوَلَّجَ اللَّيْلُ فِي النَّهَارِ وَتَوَلَّجَ النَّهَارُ فِي اللَّيْلِ وَتُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَتُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَتَزْرُقُ مِنْ تَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ﴾ (سورة آل عمران، الآية ٢٧)، وقد كان التوجه خلال البحث إلى ربط كل توظيف للمحسن البديعي الوارد وتفسير معناها بما يعكس أولاً جمالية البديع من ناحية، والإشارة إلى خاصية الإعجاز القرآني من ناحية أخرى.

كلمات مفتاحية: المحسنات، اللفظية، المعنوية، الإعجاز.

The Rhetorical Devices in the Holy Quran (Surah Al Imran) as a Model

Assi Prof.Dr. Abbas Kadhim Amnasif

College of Fundamentals of Science

Department of Quranic Sciences and Islamic Education

Abstract

This research, titled "The Rhetorical Style (Badi') in the Holy Quran: A Study of Surah Al-Imran as a Model," explores and theorizes the significance of the science of Badi' (rhetorical embellishment), as it is a fundamental branch of rhetoric (Balagha). It is examined through the data and indications it provides within the context of the text, particularly as manifested in the eloquence of the Quranic text.

The research also focuses on examining types of semantic and phonetic embellishments (muhassinat), as each category contains specific types that serve their purpose by primarily indicating the characteristic of Quranic inimitability (i'jaz). Throughout the research, the approach was to link each instance of rhetorical embellishment to its interpretation, reflecting both the aesthetic aspect of Badi' and its role in pointing to Quranic inimitability.

Keywords: Rhetorical embellishments (Muhassinat), phonetic, semantic, inimitability (I'jaz.)

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين بحمده ونستعينه ونستغفره ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، من يهد الله فلا مضل له ومن يضل فلا هادي له، أشهد أن لا إله إلا الله وأنَّ محمدًا عبده ورسوله ، اللهم صلِّ على سيدنا محمد و على آله وصحبه أجمعين.

أما بعد يتناول هذا البحث التقديم المحسنات البديعية اللفظية منها والمعنوية في سورة آل عمران بما يظهر خصوصية النص القرآني ويثبت خاصية الإعجاز البلاغي من كل النواحي .

فالقرآن الكريم هو كلام الله تعالى المعجز المنزل، لا أحد يستطيع أن يأتي بمثله سوى الله تعالى، وكل تناول للأساليب البديعية فيه من الإشارة إلى الناحية الإعجازية والتي تساعد الفنون البديعية على تبيان ملامحها ووظائفها جمالياً في سياقها الوارد.

وقد كان تناول البحث لتجليات المحسنات البديعية (اللفظية منها والمعنوية)، من خلال التمهيد لمفهومها وأنواعها وبلاغتها والتقديم لعلاقة هذه الأساليب بناحية الإعجاز القرآني.

وتبقى دراسة علم البديع فيه من الأهمية التي تطالعنا بإطار النص ومناسبته والحكمة من توظيف الناحية البلاغية بما يفتح مجالاً واسعاً للتلقي من عدة وجهات لا تخرج عن تأكيد الأثر الواحد للأصل العقائدي الذي يفسره النص.

التمهيد: التعريف بعلم البديع

يلحظ المتأمل نقول إنَّ من يتأمل في البلاغة التي قام عليها النص القرآني، يجد أنَّ فنون البديع لا تقلُّ شأنًا في إظهار روعة القرآن الكريم وسر فصاحته وبلاغته عن مسائل علمي المعاني والبيان، كما أنَّ ألوان البديع يستدل بها على إعجاز القرآن الكريم سواء كان ذلك عن طريق المحسنات اللفظية أو المعنوية، فلا يقصد من البديع التمتع فحسب، بل يمتد أثره الدلالي في النص.

والمدقق في السياق القرآني، يلاحظ أنَّ الأمثلة القرآنية المشتملة على ألوان البديع أكثر من أن يتسع لها المقام، فهي كثيرة ومبثوثة في أساليب القرآن الكريم وآياته، وكلها تشهد بأنَّ حسناتها داخل في صميم البلاغة العربية، ويدلُّ في الوقت نفسه على عظمة القرآن وإعجازه، ولم يكتف القرآن الكريم بذكر الكلام مطابقاً لمقتضى الحال، وإنما أثر الإتيان به في أبهى صورة من الحسن اللفظي والمعنوي.

فإنَّ المراد منه في السياق القرآني ما هو أبعد من تزيين الكلمات وبيان رونقها إلى كل ما يعكس الإعجاز القرآني، حيث كان التركيز على أنَّ علم البديع هو "علم يعرف بوجه تحسين الكلام بعد رعاية المطابقة ووضوح الدلالة"² فالمنزلة التي احتلها علم البديع في مجال الدراسات القرآنية والتعرّف على أسرار القرآن، ودلائل إعجازه، لا تقلُّ شأنًا عن منزلة أخويها من علمي المعاني والبيان، فاللوان البديع قد لا تحتاج إلى ما تحتاجه فنون البيان، لأنَّ كل لون منها مستقل عن صاحبه.

فقد عكس الاهتمام في دراسة أوجه الإعجاز القرآني أهمية البديع ومنزلته "إذ تحتل هذه العلوم مكانة سامية ومرتبة رفيعة بين العلوم الإسلامية والعربية، فموضع هذه العلوم من علوم العربية أو العلوم الإسلامية موضع الرأس من الإنسان، فإذا غفل الإنسان علم البلاغة وأخلَّ بمعرفة قواعد، لم يستطع أن يدرك سر إعجاز القرآن الكريم، فالبديع هو علم متمم لوسيلة المعرفة في الإعجاز القرآني. "فالبحوث البديعية تبدو متناثرة في كتب المفسرين والمتكلمين والأدباء، الذين حرصوا على أن يبينوا إعجاز القرآن الكريم الذي جعله الله دليلاً على رسالة محمد صلى الله عليه وآله وسلم، وبرهاناً على صدق دعوته، جامعاً لفنون البلاغة، حاوياً لأطراف الفصاحة .."³

² التلخيص في علوم البلاغة، القزويني، دار الفكر العربي، بيروت، 1904، ص ٢٧٤.

³ أثر القرآن في تطور النقد العربي إلى آخر القرن الرابع الهجري، محمد النجار، مكتبة الشباب، ط١، د.ت، ص٧.

المعنى الذي يظهر لنا في أنَّ البديع لا يقلَّ شأنًا عن الألوان الأخرى البلاغية، فعندما أقبل المفسرون لبيان الأوجه المختلفة لماهية الإعجاز القرآني، كانوا قد انطلقوا في ذلك من التناول لأصول البلاغة العربية، وفي ظل ذلك قد تمكّنوا من الإضافة لعلوم البلاغة العربية في الوقت نفسه، وشرحوا المزيد من القضايا المتصلة بالبلاغة على اختلاف مسمياتها، أي أن انطلاقهم في تفسير المعطى الإعجازي للنص القرآني كان متمماً لسلسلة أعمالهم في حدود البلاغة العربية.

المبحث الأول: المحسنات المعنوية في سورة آل عمران

لقد شكّل مفهوم التحسين البديعي المعنوي جانباً يسيراً، انطلق منه الباحثون للدراسة والتناول لما يوضح الناحية الجمالية في تلقي النص القرآني، ذلك أنَّ المحسنات المعنوية في اللغة فيها من التفسير الدلالي لمعنى (معنوية) بأنَّ المعنوية في "عنى - يعنى - عناية فهو معنوي، أي يقصد بشيء والياء إلى المعنى والتاء تاء تأنيث المؤنث"

4

ومن جهة أخرى، فإنَّ المحسنات المعنوية يُقصد بها تحسين سياق التكلّم، إذ تزيد الكلام حسناً و رونقاً لما يكون عليه "والمحسنات المعنوية هي التي يكون التحسين بها راجعاً إلى المعنى أولاً وبالذات"⁵، المعنى الذي يعزّز التأكيد على أنَّ المحسن المعنوي بخلاف ما يكون عليه المحسن اللفظي، لأنَّ تركيز الأول على المعنى في السياق الذي يرد فيه قبل أي شيء آخر.

كما يقتضي فهم المحسنات المعنوية تفسير معنى التحسين من أنَّ "حسن - يُحسن - تحسيناً، فهو محسن، أي زينه وجعله حسناً، والألف والتاء فيها دلالة على جمع المؤنث السالم..."⁶

وإذا كانت المحسنات البديعية هي من الوسائل التي يُستعان بها لإظهار قصد معين لخلق تأثيرها في النفس، فإنها في الجانب المعنوي تستهدف تحسين المعنى أساساً، وإن كانت تقيد تحسين اللفظ، لأنَّ إرجاع التحسين أول ما يكون فيها في ناحية المعنى، ثم يتم بعد ذلك الالتفات إلى اللفظ، فتعمل حينئذٍ على تحسين المعنى مع وضوح

⁴ المنجد في اللغة والأعلام، لويس معلوف، دار المشرق، بيروت، د.ت، ص ٥٣٥..

⁵ علوم البلاغة البيان والمعاني والبديع، مصطفى المراغي، دار الكتب العلمية، ط٣، بيروت، 1993، ص ٣١٩.

⁶ المنجد في اللغة والأعلام، لويس معلوف، ص ٧٢٦.

الدلالة المرجوة من الكلام، والخالية من الغموض المفرط المؤدي إلى التعقيد، "فالمعنوي هو عبارة عما يزيد المعنى حسناً"⁷.

1-الطباق

تعكس عناصر المحسنات المعنوية أهمية في تلقي الأثر الجمالي في إجازية النص القرآني، ولتجليات المحسن اللفظي ما قد يكون عن طريق الطباق، إذ يسمى الطباق والتطابق والمشتق من طبق، ففي اللغة أن الطباق "الجمع بين الشيئين وفي القرآن سبع سماوات طباقاً"⁸.

وقد نُظر إلى الطباق كأحد أنواع المحسنات المعنوية على أنه المقصود به هو الجمع بين الشيء وضده في الكلام، "فقد أجمع الناس على أن المطابقة في الكلام هي الجمع بين الشيء...مثل الجمع بين السواد والبياض والليل والنهار..."⁹

حيث شاع فهم الطباق كمحسن معنوي مع فهم المقابلة وكلاهما يقودان إلى مفهوم تحسين المعنى، "فهناك كثير من البلاغيين يرون أن المقابلة نوع من الطباق، وأنها داخلة فيه"¹⁰

وفي ظل ما يؤديه معنى الطباق كمعنى يقوم على إبراز فهم المقصود من التضاد الحاصل بين طرفي الصورة المتضادة، فإن الطباق يُقسم بدوره إلى حقيقي ومجازي، وكل منهما إما أن يكون لفظياً أو معنوياً، ومن الطباق اللفظي ما يكون عن طريق السلب والإيجاب، "هو ما جاءت فيه إحدى الكلمتين منفية، والأخرى مثبتة، أو أحدهما منهي عنها والأخرى مأمور بها"¹¹

وقد يكون الطباق من نوع طباق الحقيقة وهو "الطباق الحقيقي الذي يكون طرفاه بالفاظ الحقيقة اسمين أو فعلين أو حرفين مختلفين"¹².

⁷ عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، أحمد السبكي، تحقيق: عبد الحميد هندراوي، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، ط1، بيروت، لبنان، 1423، 2/225.

⁸ نهاية الأرب في فنون الأدب، شهاب الدين النويري، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، 1423، 7/98.

⁹ كتاب الصناعتين، أبو هلال العسكري، تحقيق: علي محمد البجاوي، المكتبة العصرية - بيروت، 1419هـ، ص 316.

¹⁰ أنوار الربيع في أنواع البديع، ابن معصوم، تحقيق: شاكِر هادي شكر، مطبعة النعمان، النجف الأشرف، 1969، 2/31.

¹¹ أنوار الربيع في أنواع البديع، ابن معصوم، ص 91.

¹² المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ابن الأثير، تحقيق: أحمد الحوفي - بدوي طبانة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د.ت، ص 27.

أما طباق المجاز وهو ما كان طرفاه أو أحدهما مجازاً ، على اختلاف مسميات الطباق وتوظيفاتها ومصطلحاتها، فإنَّ الطباق هو من أهم المحسنات البديعية المعنوية، لأنه في الحقيقة يحقق هدف التحسين في اللفظ، كما يخدم هدف التحسين في المعنى، ومما يلفت إلى أهميته ما يقوم عليه في معنى (الضدية)، مما يلفت النظر إليه، وبذلك فإنَّ الطباق أساس جمالي مهم في جمال التابع النصي، ومحور معنوي تدر حوله ظلال وإيحاءات متعددة.

وقد يكون الطباق والمقابلة في سياق تحسين المعنى ما يؤدي بدوره عن طريق الجمع بين أكثر من فكرة أو التفريق، فالتفريق هو أن "تقصد إلى شيئين من نوع، فتوقع بينهما تبايناً"¹³ ومن مثاله ﴿يَوْمَ تَبْيَضُّ وُجُوهٌ وَتَسْوَدُّ وُجُوهٌ فَأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكَفَرْتُمْ بَعْدَ إِيمَانِكُمْ فَذُوقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنْتُمْ تَكْفُرُونَ، وَأَمَّا الَّذِينَ ابْيَضَّتْ وُجُوهُهُمْ فَفِي رَحْمَةِ اللَّهِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾¹⁴ ، إذ يسهم التفريق في ضرورة التنبيه إلى حالة المفارقة الحاصلة بين الأمور التي تجري فيها التفريق، ففي الحالة الأولى فيها من الإشارة إلى هؤلاء الذين اسودت وجوههم نتيجة لكفرهم بعد أن كانوا على عهد الإيمان، فلاقوا مصيرهم بالعذاب نتيجة لذلك، فإنَّ تصوّر هذه الحالة لا يتم ترسيخ معناه ما لم يتم اقترانه بالطرف الثاني المفارق له كما جاء في قوله تعالى يشير إلى أنهم من ابيضت وجوههم واستحقوا بذلك الرحمة من الله تعالى نظراً لما كانوا عليه من حسن المآل .

إذ يحضر الطباق كمحسن معنوي يفسر حالة المفارقة بين من يبيض وجهه ومن يسود وجهه، لتأتي أسلوبية التفريق في توضيح المعنى المراد من حالة الطباق المؤسسة لهذا الفهم ، فيتم التفريق بعد عرض كل سبب ومؤداه الذي ينتهي بنتيجة مؤكدة وفق ما جاء مشاراً إليه في قوله تعالى، وكأن التفريق هنا قد أسهم في تعزيز معنى تقسيم البشر إلى فئتين ستلاقي مصيرها في ذلك اليوم المشار إليه في نحو قوله تعالى، فالبشر قسمان إما من الذين تبيض وجوههم أو تسود خلاف ذلك.

يشكل (الطباقي) أحد أنواع المحسنات المعنوية أهمية في الاستعمال لتحسين المعنى ولا سيما أنه يجمع بين معنيين متضادين، ومن مثاله بنوع طباق الإيجاب ما جاء في نحو قوله تعالى ﴿قُلِ اللَّهُمَّ مَالِكُ الْمُلْكِ تُؤْتِي الْمُلْكَ مَنْ تَشَاءُ وَتَنْزِعُ الْمُلْكَ مِمَّنْ تَشَاءُ وَتُعِزُّ مَنْ تَشَاءُ وَتُذِلُّ مَنْ تَشَاءُ بِيَدِكَ الْخَيْرُ إِنَّكَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾¹⁵

¹³ مفتاح العلوم، السكاكي، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، 1987، ص ٤٢٥.

¹⁴ سورة آل عمران، الآية ١٠٦-١٠٧.

¹⁵ سورة آل عمران، الآية ٢٦.

وقد يفيد الطباق في تجسيد معنى المطابقة الحقيقية، ومن مثال هذا التوظيف ما جاء في قوله تعالى ﴿تُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَتُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَتُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَتُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَتَرْزُقُ مَنْ تَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ﴾¹⁶ فكل لفظ طباقى يقابل لفظ آخر، بمعنى إنَّ المطابقة فيها مطابقة الضد بالضد، وفي تفسيرها ما يُعطي دلالة بأنَّ في قوله تعالى (وترزق من تشاء بغير حساب) والذي سبقه الطباق (الليل، النهار، الحي، الميت) فيه من "دلالة على أنَّ من قدر على الأفعال العظيمة قدر على أن يرزق بغير حساب من شاء من عباده، وهذه مبالغة التكميل المشحونة بقدرة الرب سبحانه وتعالى، فانظر إلى عظيم كلام الخالق هنا، فقد اجتمع فيه المطابقة

الحقيقية والعكس ومبالغة التكميل التي لا تليق بغير قدرته"¹⁷

وقد يكون طباق الإيجاب مفسراً لحقيقة إلهية تقوم على طرفي الطباق، ومثاله قوله تعالى ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يَخْفَىٰ عَلَيْهِ شَيْءٌ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي السَّمَاءِ﴾¹⁸ فالإتساع الدلالي يتضافر مع ماهية الطباق من أنَّ الآية الكريمة قد اشتملت على شيء وضده، أي على اسمين (الأرض والسماء)، فحصل الطباق بين هذين الاسمين، ولعلَّ تفسير التسمية بأنه من نوع الطباق الإيجابي، فإنه عائد إلى أنَّ الضدين لم يختلفا فيه إيجاباً وسلباً، ومن ناحية الدلالة فإنَّ تفسير معنى الطباق يعود الى أنَّ "الله تعالى محيط علمه بالخالق، لا يُخفى عليه شيء في الأرض ولا في السماء، قلَّ أو كثر"¹⁹

ومن أنواع الطباق ما يكون عن طريق طباق السلب، ومن مثال توظيفه ما جاء في قوله تعالى ﴿وَدَّتْ طَائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يُضِلُّوكُمْ وَمَا يُضِلُّونَ إِلَّا أَنْفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ﴾²⁰، فقد اشتملت الآية الكريمة على شيء وضده، أي على فعلين (يضلونكم)، (ما يضلون)، بمعنى إنَّ الطباق هنا بين فعلين، وهو من طباق السلب، لأنَّ فيه الضدين يختلفان إيجاباً وسلباً، ومن ناحية المعنى القائم على تفسير مظاهر الطباق السلب في قوله تعالى فإنَّ المقصود من هذا التوظيف أنه قد "تمنَّت جماعة من اليهود والنصارى لو يضلونكم - أيها المسلمون - عن الإسلام، وما يضلون إلا أنفسهم وأتباعهم، وما يدرون ذلك ولا يعلمونه"²¹

¹⁶ سورة آل عمران، الآية ٢٧.

¹⁷ خزانة الأدب وغاية الأرب، أبو بكر الحموي، ط١، القاهرة، 1304هـ، ص ٧١.

¹⁸ سورة آل عمران، الآية ٥.

¹⁹ التفسير الميسر، نخبة من أساتذة التفسير، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، السعودية، 2009، ص ٥٠.

²⁰ سورة آل عمران، الآية ٦٩.

²¹ التفسير الميسر، نخبة من أساتذة التفسير، ص ٥٨.

وقد يكون طباق السلب في إيراد فكرة المقارنة بين حالين أو أمرين ، ومن مثاله ما جاء في قوله تعالى ﴿وَمِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مَنْ إِنْ تَأْمَنَهُ بِقِنطَارٍ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُمْ مَنْ إِنْ تَأْمَنَهُ بدينارٍ لَا يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلَّا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَائِمًا ۚ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا لَيْسَ عَلَيْنَا فِي الْأُمِّيَّاتِ سَبِيلٌ وَيَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ﴾²²

إنَّ أول ما يُلاحظ على توظيف الطباق أنَّ الطرف الأول فيه من الإثبات وعدم الإنكار (إن تَأْمَنَهُ بِقِنطَارٍ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ) بمعنى إنَّ عملية تأدية الأمانة متحققة عند الطرف الأول، ليتم المقارنة مع فئة أخرى (من إِنْ تَأْمَنَهُ بدينارٍ لَا يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ)، بمعنى إنَّ طباق السلب يُسهم كما نلاحظ في خلق التفاوت بين صفتين إحداها خلاف الأخرى وبعيدة عنها كل البعد لا تناسب ولا تقرب إليها في شيء.

2-المقابلة:

تعد المقابلة من أنواع المعاني وأجناسها، وهو أن يسعى المتكلم إلى معاني يريد التوفيق بين بعضها وبعض أو المخالفة...²³

ومعنى المقابلة هو "أن يجمع بين شيئين متوافقين بين ضديهما ثم إذا شرطتهما بشرط وجب أن تشرط ضديهما ذلك الشرط"²⁴

وقد يكون اجتماع المطابقة (الطباق) والمقابلة في سياق واحد كما جاء في سورة آل عمران في قوله تعالى ﴿تُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَتُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ ۚ وَتُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَتُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ ۚ وَتَزْرُقُ مِنْ تَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ﴾²⁵ ، فالجمل الحاضرة طباقية وفيها مقابلة واضحة، كل طرف يقابل الطرف الآخر كما نلاحظ.

ومن أوجه البلاغة في السياق البديعي المعنوي ما يلفت إلى أهمية مراعاة مقتضى الحال، ولا سيما ما نجسده في خطاب النص القرآني، والذي قد يكون من خلال بلاغة الإطباق، ومن مثاله ما جاء في نحو قوله تعالى في صورة طباقية بلاغية { لَا يَتَّخِذِ الْمُؤْمِنُونَ الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِ الْمُؤْمِنِينَ ۚ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ فَلَيْسَ مِنَ اللَّهِ فِي شَيْءٍ إِلَّا أَنْ تَتَّقُوا مِنْهُمْ تُقَاةً ۚ وَيُحَذِّرُكُمُ اللَّهُ نَفْسَهُ ۚ وَإِلَى اللَّهِ الْمَصِيرُ }²⁶

²² سورة آل عمران، الآية ٧٥.

²³ نقد الشعر، قدامة بن جعفر، تحقيق: كمال مصطفى، ط١، القاهرة، 1963، ص ١٥٢.

²⁴ نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، فخر الدين الرازي، دار صادر، بيروت، 2004، ص ١١١.

²⁵ سورة آل عمران، الآية ٢٧.

²⁶ سورة آل عمران، الآية ٢٨.

فالبلاغة في اجتماع الضدين بشكل متتال يستدعي الانتباه لفهم الفكرة الكامنة وراء هذا التوظيف (المؤمنون، الكافرون)، وفي ذلك إشارة واضحة في التنبيه إلى أن الله تعالى "نهى المؤمنين أن يتخذوا الكافرين أولياء بالمحبة والنصرة من دون المؤمنين، ومن يتولهم فقد برئ من الله والله بريء منه"²⁷

وقد يكون بلاغة المحسن المعنوي ما يستدعي الربط بين السابق في الخطاب النصي وما يتم تفسيره عن طريق هذا المحسن، ومنه ما جاء عن طريق الطباق في الربط بين أجزاء الكلام نحو قوله تعالى {ثُمَّ أَنْزَلَ عَلَيْكُمْ مِنْ بَعْدِ الْغَمِّ أَمَنَةً نُّعَاسًا يَغْشَى طَائِفَةً مِنْكُمْ ۖ وَطَائِفَةٌ قَدْ أَهَمَّتْهُمْ أَنْفُسُهُمْ يَظُنُّونَ بِاللَّهِ غَيْرَ الْحَقِّ ظَنَّ الْجَاهِلِيَّةِ يَقُولُونَ هَلْ لَنَا مِنَ الْأَمْرِ مِنْ شَيْءٍ ۚ قُلْ إِنَّ الْأَمْرَ كُلَّهُ لِلَّهِ ۚ يُخْفُونَ فِي أَنْفُسِهِمْ مَا لَا يُبْدُونَ لَكَ }²⁸ .

إن بلاغة المطابقة تستدعي الربط بين مناسبة النص في الإشارة إلى رحمة الله على المؤمنين من خلال إنزال الرحمة في قلوبهم ، إلا أن طائفة منهم قد ضُغُت عَزِيمَتِهَا وَظَنُوا أَنَّ اللَّهَ لَا يَتِمُّ أَمْرُ رَسُولِهِ، "وما جعل الله ذلك إلا ليختبر ما في صدوركم من الشك والنفاق، وليميز الخبيث من الطيب، ويظهر أمر المؤمن من المنافق للناس في الأموال والأفعال.." ²⁹

إذ يعكس النص السابق توظيف طباق الإيجاب، وهو المقابلة المعنوية القائمة على كمال القدرة ، لذلك يُسمَّى بالطباق الحقيقي، فالطباق واضح في سلسلة الأفعال الواردة على التوالي (توتي ، تنزع) ، (تعز، تذل)، والبلاغة في هذا التنظيم للطباق أن الأمر واحد في أن الله عز جلاله قد أراد من خلال هذا الإيراد للأفعال المتناسقة أن يجمع بين الأمر و نقيضه دون أن يوجد ما يدعو إلى عدم الفهم من المراد، بل إن الطباق يعكس سياقياً التناسق الموسيقي والذي له تأثيره الخاص على المتلقي .

3-ائتلاف اللفظ مع المعنى:

يشكل التناول لمفهوم ائتلاف اللفظ والمعنى أهمية في عكس معنى التحسين البديعي من ناحية **الاعتناء** بالمعنى المراد، وقد فسر استخدام هذا النوع من المحسنات في تزيين المعنى وتماسك السياق الداخلي في تشكيله. يُعدُّ هذا الأسلوب البديعي من المحسنات البديعية المعنوية ، إذ يُقصد به "الجمع بين أمرين أو أمور متناسبة، ولهذا سُمي بـ (التناسب)، أو إيراد لفظ بينهما وبين الكلام ائتلاف، ولذا سُمي بائتلاف اللفظ مع اللفظ أو الائتلاف

²⁷ التفسير الميسر، نخبة من أساتذة التفسير، ص ٥٣.

²⁸ سورة آل عمران، الآية ١٥٤.

²⁹ التفسير الميسر، نخبة من أساتذة التفسير، ص ٧٠.

أو التوافق لا بالتضاد، وقد ألحق به أهل البلاغة أسلوب تشابه الأطراف وهو أن يختم الكلام بما يناسب أوله في المعنى³⁰.

ومن أوجه البلاغة في السياق البديعي المعنوي ما يلفت إلى أهمية مراعاة مقتضى الحال، ولا سيما ما نجسده في خطاب النص القرآني، والذي قد يكون من خلال بلاغة ائتلاف اللفظ مع المعنى، ومن مثاله ما جاء في نحو قوله تعالى في صورة بلاغية { لَا يَتَّخِذِ الْمُؤْمِنُونَ الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِ الْمُؤْمِنِينَ ۚ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ فَلَيْسَ مِنَ اللَّهِ فِي شَيْءٍ إِلَّا أَنْ تَتَّقُوا مِنْهُمْ تُقَاةً ۚ وَيَحْذَرُكُمُ اللَّهُ نَفْسَهُ ۖ وَإِلَى اللَّهِ الْمَصِيرُ }³¹.

فالبلاغة في اجتماع الضدين بشكل متتال يستدعي الانتباه لفهم الفكرة الكامنة وراء هذا التوظيف (المؤمنون، الكافرون)، مما يشكل توافق اللفظ مع المعنى المراد في السياق النصي، وفي ذلك إشارة واضحة في التنبيه إلى أن الله تعالى "نهى المؤمنين أن يتخذوا الكافرين أولياء بالمحبة والنصرة من دون المؤمنين، ومن يتولهم فقد برئ من الله والله بريء منه"³².

وقد يساعد توظيف البديع المعنوي في تثبيت فكرة معينة والعدول عن أخرى يمكن أن ترد في ذهن، فيأتي توافق اللفظ مع المعنى مفسراً للثابت الذي لا يشك به، ومثال هذا التفسير ما جاء في نحو قوله تعالى {وَلَا يَأْمُرُكُمْ أَنْ تَتَّخِذُوا الْمَلَائِكَةَ وَالنَّبِيِّينَ أَرْبَابًا ۚ أَيَأْمُرُكُمْ بِالْكُفْرِ بَعْدَ إِذْ أَنْتُمْ مُسْلِمُونَ }³³، فالتطابق الحاصل (الكفر، مسلمون) ما يفيد في تفسير الفكرة القائمة لاستحالة الأمر باتخاذ الملائكة والنبيين من دون الله للعبادة، ذلك أن فعل ذلك فيه من العدول عن ماهية الإسلام إلى الكفر، أي الانقلاب الأحوال في العبادة من غير الله، فهذا غير جائز، لذلك فإن بلاغة التصوير الخطابي يساعد على تفسير الصورة البديعية ومجالها الوظيفي كما نلاحظ.

وقد يكون التوظيف التحسيني المعنوي (تجاهل العارف) بقصد التشويق في إشارة للمخاطب من قبل المتكلم وذلك بقصد منه للتشويق وإثارة الترويح والذي هو من أكثر الطرق تأثيراً في المخاطب فالغاية البلاغية وراء توظيف (تجاهل العارف) لا تقف عند حدود التسمية فقط، بل إنها تخرج لأغراض بلاغية يحددها السياق الذي ترد فيه كالنفي أيضاً الذي يخلق في ذهن المخاطب، نفي بديهي، وكثيرة هي الأمثلة في النص القرآني التي تعكس ماهية

³⁰ الإيضاح في علوم البلاغة، القزويني، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل - بيروت، د.ت، ص ١٩٧.

³¹ سورة آل عمران، الآية ٢٨.

³² التفسير الميسر، نخبة من أساتذة التفسير، ص ٥٣.

³³ سورة آل عمران، الآية ٨٠.

اتباع الأوامر وكسب الرضا الإلهي، ومثاله قوله تعالى {أَفَمَنْ اتَّبَعَ رِضْوَانَ اللَّهِ كَمَنْ بَاءَ بِسَخَطٍ مِّنَ اللَّهِ وَمَأْوَاهُ جَهَنَّمُ ۖ وَيَبْسُ الْمَصِيرُ} ³⁴

ولعلَّ بلاغة النص السابق ما يلفت فيها خلال التحسين المعنوي إلى أنَّ نفي التساوي حاصل بين من يسير في مسار يعكس رضا الله تعالى ونفيه عن كل من شمله الغضب، فكان بذلك من أصحاب النار.

ومن أوجه البلاغة في السياق البديعي المعنوي ما يلفت إلى أهمية مراعاة مقتضى الحال، ولا سيما ما نجده في خطاب النص القرآني، والذي قد يكون من خلال بلاغة الإطباق، ومن مثاله ما جاء في نحو قوله تعالى في صورة طباقية بلاغية { لَا يَتَّخِذِ الْمُؤْمِنُونَ الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِ الْمُؤْمِنِينَ ۚ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ فَلَيْسَ مِنَ اللَّهِ فِي شَيْءٍ إِلَّا أَنْ تَتَّقُوا مِنْهُمْ تُقَاةً ۚ وَيَحْذَرُكُمُ اللَّهُ نَفْسَهُ ۚ وَاللَّهُ الْمَصِيرُ } ³⁵

فالْبلاغة في اجتماع الضدين بشكل متتال يستدعي الانتباه لفهم الفكرة الكامنة وراء هذا التوظيف (المؤمنون، الكافرون)، وفي ذلك إشارة واضحة في التنبيه إلى أنَّ الله تعالى "نهى المؤمنين أن يتخذوا الكافرين أولياء بالمحبة والنصرة من دون المؤمنين، ومن يتولهم فقد برئ من الله والله بريء منه" ³⁶

ومن بلاغة المحسن البديعي المعنوي ما يكون عن طريق ما يُسمَّى باللف والنشر الذي يُدلي بأهمية المقابلة بين أطراف الجمل، واللف نقيض النشر، يدلُّ معناهما على الجمع والتفريق، "الطي والنثر هو أن تذكر شيئين فصاعداً إما تفصيلاً فتتص كل واحد منهما، وإما إجمالاً فتأتي بلفظ واحد يشتمل على متعدد وتفوض إلى العقل، و كل واحد إلى ما يليق به، لأنك لا تحتاج إلى أن تتص على ذلك" ³⁷

ومن بلاغة اللف والنشر ما نلاحظه في النشر الذي يأتي على غير ترتيب اللف، ومثاله ما جاء في قوله تعالى {يَوْمَ تَبْيَضُّ وُجُوهٌ وَتَسْوَدُّ وُجُوهٌ ۚ فَأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكَفَرْتُمْ بَعْدَ إِيمَانِكُمْ فَذُوقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنْتُمْ تَكْفُرُونَ، وَأَمَّا الَّذِينَ ابْيَضَّتْ وُجُوهُهُمْ فَفِي رَحْمَةِ اللَّهِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ} ³⁸ فالموازاة هي التي تثير الناحية البلاغية، فالعنصر الأول من اللف يوازي ما جاء في العنصر الثاني من النشر، والعنصر الثاني من اللف يوازي ويوافق العنصر الأول من النشر مع ملاحظة التقابل الدلالي بين الطرفين، فعناصر اللف (يوم تبيض وجوه ، يوم تسود وجوه)، وعناصر النشر (فأما الذين اسودت وجوههم) ، (وأما الذين ابيضت وجوههم)، وقد فسّر اللف في قوله تعالى "بدأ بهم - أي بالذين اسودت وجوههم لأنَّ النشر المشوش أفصح، ولأنَّ المقام للترتيب وزيادة النكاية لأهله" ³⁹ ، فقد

³⁴ سورة آل عمران، الآية 162.

³⁵ سورة آل عمران، الآية 28.

³⁶ التفسير الميسر، ص 162.

³⁷ خزائن الأدب، الحموي، 1/149.

³⁸ سورة آل عمران، الآية 106-107.

³⁹ نظم الدرر في مناسبة الآيات والصور، البقاعي، القاهرة، دت، 5/22.

قُدّم البياض على السواد، وجاء النشر على غير ترتيب اللف (اسودّت وجوههم) فصار النشر على عكس ترتيب اللف، لأنّ سياق المعنى القرآني استدعى هذا التغيير.

المبحث الثاني: المحسنات اللفظية في سورة آل عمران

يعود فهم المحسنات اللفظية إلى أنّ البلاغيين قد قسموا المحسنات البديعية، حيث إنّ حزب منها يعود إلى المعنى، وهو المحسنات المعنوية، وضرب آخر يعود إلى اللفظ وهو المحسنات اللفظية، حيث تأخذ المحسنات اللفظية بنظرها الاعتبار لألفاظ التي بسبب وجودها في الكلام نمطاً بديعاً معيّنًا، فإذا استبدلت الألفاظ بغيرها اختفى النمط البديعي، وقد تمّ النظر إلى المحسنات اللفظية أنها "ما رجعت وجوه تحسينه إلى اللفظ دون المعنى، فلا يبقى الشكل إذا تغير اللفظ"⁴⁰.

ومن وجهة أخرى فإنّ المحسنات اللفظية تقوم على كل ما يرتقي باللفظ و يميّزه في حضوره السياقي، "فإنّ معنى المحسنات اللفظية ما يكون التحسين بها راجعاً إلى اللفظ أصالة وإن حسنت المعنى أحياناً تبعاً"⁴¹. والمحسنات اللفظية أكثر ما تكون في أنها "ما كان راجعاً إلى تحسين الكلام"⁴²، حيث شكّلت المحسنات اللفظية أحد أطراف البلاغة، فالبلاغة باعتبارها علماً من علوم اللغة، ترتقي بالكلام، حيث يبحث العلم البديع في طرق تحسين الكلام، وتجميل الألفاظ والمعاني بألوان بديعة من الجمال اللفظي أو المعنوي، وسمي بديعاً لأنه لم يكن معروفاً، فبدون قواعد البديع لما كان للكلام حسنه وتزيينه، بمعنى إنّ المحسنات اللفظية هي ما يشتمل عليه الكلام من أصناف الجمال اللفظي، وهي ضرب يرجع تحديده إلى اللفظ، وإن كان بعض أنواعه قد يفيد تحسين المعنى.

1- الجنس:

يعكس معنى الجنس في اللغة "مصدر جَانَس: شاكله واتحد معه في الجنس، ويُسمّى أيضاً التجنيسية والمجانسة والتجانس لأنّ كلها ألفاظ مشتقة من الجنس"⁴³، وكثيراً ما يحضر معنى الجنس في أنه قائم على "اتفاق الكلمتين في كل الحروف أو أكثرها مع اختلافهما في المعنى"⁴⁴.

⁴⁰ جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، أحمد الهاشمي، ضبط وتدقيق وتوثيق: يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، بيروت، د.ت، ص ٢٢٨.

⁴¹ علوم البلاغة، البيان والمعاني والبديع، مصطفى المراغي، ص ٣١٠.

⁴² بديع التخليص وتخليص البديع، طاهر بن صالح جزائري، مطبعة سورية، د.ت، ص ٢.

⁴³ المنجد في اللغة والأعلام، لويس معلوف، دار المشرق، بيروت، ١٩٨٧، ص ١٠٥.

⁴⁴ المعجم الوسيط، أنيس إبراهيم، دار القلم، ط١، بيروت، ١٩٦٨، ص ١٤.

ونظراً للاتساع المعرفي القائم حول الجناس، فقد عُرِفَ أيضاً بأنه هو "الإتيان بمتماثلين في الحروف أو أكثرهما أو في بعضهما أو في الصورة، أو زيادة في أحدهما، أو بمتخالفين في الترتيب أو الحركات، أو بمماثل يرادف معناه مماثلاً آخر نظاماً"⁴⁵.

و من مثال الجناس المضارع ما جاء في سورة آل عمران في قوله تعالى { فَإِنْ حَاجُّوكَ فَقُلْ أَسْلَمْتُ وَجْهِيَ لِلَّهِ وَمَنِ اتَّبَعَنِ وَقُلْ لِلَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ وَالْأُمِّيِّينَ أَأَسْلَمْتُمْ فَإِنْ أَسْلَمُوا فَقَدِ اهْتَدَوْا وَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّمَا عَلَيْكَ الْبَلَاغُ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِالْعِبَادِ }⁴⁶.

حيث يتضمن الجناس (فقل، وقل)، ما يدلُّ على أنه من النوع المضارع، لأنَّ اللفظين قد اختلفا فيه في نوع الحرف وكان متقاربين في المخرج في اللفظ (فقل، قل)، حيث اختلفا في حرف الأول وهو بين حرف فاء، وحرف واو، وكان مخرجهما في الشفتين كما نلاحظ، فإنَّ هذا التتبع لمعنى الجناس كما يتضح لنا يضعنا أمام عدة تصورات جمالية ومنها ما يكون في أكثره في التنويه لأثر الإيقاعي التناغمي الذي يتركه أثر الجناس.

ومن أنواع الجناس الواردة ما نجده في صورة الجناس المحرّف وهو من النوع الناقص أيضاً، ومن مثاله ما جاء في سورة آل عمران في قوله تعالى { قَالَ رَبِّ اجْعَلْ لِي آيَةً قَالَ آيَتُكَ أَلَّا تُكَلِّمَ النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ إِلَّا رَمْزًا وَذَكَرَ رَبِّكَ كَثِيرًا وَسَبِّحْ بِالْعَشِيِّ وَالْإِبْكَارِ }⁴⁷، حيث يعكس لنا الجناس بين اللفظين (أَلَّا) و (إِلَّا) الجناس المحرّف، وهو ما كان فيه اتفاق اللفظين في عدد الحروف وترتيبها، وما اختلف من الحركات فقط.

ومن الجناس الناقص المردوف ما جاء في سورة آل عمران في قوله تعالى { فَلَمَّا أَحَسَّ عِيسَى مِنْهُمُ الْكُفْرَ قَالَ مَنْ أَنْصَارِي إِلَى اللَّهِ ۚ قَالَ الْحَوَارِيُّونَ نَحْنُ أَنْصَارُ اللَّهِ آمَنَّا بِاللَّهِ وَأَشْهَدُ بِأَنَّا مُسْلِمُونَ }⁴⁸، حيث تضمن الجناس في اللفظين (أنصاري، أنصار)، وهو ما يمثل الجناس الناقص المردوف، فالاختلاف اختلاف في العدد (أنصاري، أنصار) وهو حرف الياء في الأول، فاللفظ الأول في الملكية التي تؤكد لها حضور ياء المتكلم في حديث سيدنا عيسى عليه السلام، وفي الثاني يُنسب إلى جماعة المتكلمين (نحن أنصار الله)، وهذا ضروري لتفسير الفهم الحاصل حول قضية الحوار الذي جاء في نسبه كما يظهر لنا في سياق الآية الكريمة.

2- الموازنة:

⁴⁵ فن الجناس، علي الجندي، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٥٤، ص ١٠.

⁴⁶ سورة آل عمران، الآية ٢٠.

⁴⁷ سورة آل عمران، الآية ٤١.

⁴⁸ سورة آل عمران، الآية ٥٢.

من تجليات الموازنة في سورة آل عمران بأنها هي تساوي الفاصلتين في الوزن دون التقفية ، وعدم تساويهما في التقفية هو اختلافهما في الحرف الأخير منهما.

ومثاله {قُلِ اللَّهُمَّ مَالِكَ الْمُلْكِ تُؤْتِي الْمُلْكَ مَنْ تَشَاءُ وَتَنْزِعُ الْمُلْكَ مِمَّنْ تَشَاءُ وَتُعِزُّ مَنْ تَشَاءُ وَتُذِلُّ مَنْ تَشَاءُ ۚ بِيَدِكَ الْخَيْرُ ۚ إِنَّكَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ} ⁴⁹، فقد عكس الأسلوب عبر خاصية الموازنة توازن العبارات المفسرة للحكمة الإلهية.

ومنه {وَلَا تُؤْمِنُوا إِلَّا لِمَنْ تَبِعَ دِينَكُمْ قُلْ إِنَّ الْهُدَىٰ هُدَىٰ اللَّهِ أَن يُؤْتَىٰ أَحَدٌ مِّثْلُ مَا أُوتِيْتُمْ أَوْ يُحَاجُّوْكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ ۚ قُلْ إِنَّ الْفَضْلَ بِيَدِ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَنْ يَشَاءُ ۚ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ} ⁵⁰، فالتوازن بين المقاطع النصية الواردة يكسب النص تزييناً وتحسيناً جميلاً عبر التناسب بين الفواصل القرآنية.

ومن مثال الموازنة ما جاء في نحو قوله تعالى {تُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَتُؤَلِّجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَتُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَتُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَتَرْزُقُ مَنْ تَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ} ⁵¹، فالنص القرآني الوارد يعكس خاصية الموازنة أو التوازي بين العبارة والأخرى.

ومن جمالية التوظيف للموازنة ما جاء في نحو قوله تعالى {يَوْمَ تَبْيَضُّ وُجُوهٌ وَتَسْوَدُّ وُجُوهٌ فَأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكَفَرْتُمْ بَعْدَ إِيمَانِكُمْ فَذُوقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنْتُمْ تَكْفُرُونَ، وَأَمَّا الَّذِينَ ابْيَضَّتْ وُجُوهُهُمْ فَفِي رَحْمَةِ اللَّهِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ} ⁵².

3- السجع:

يشكّل السجع أهمية بارزة باعتباره أحد المحسنات اللفظية البارزة، ولحضوره الواسع في النص القرآني، فالسجع في اللغة هو "الصوت المتوازن، وفي الكلام هو الكلام المقفى، والجمع أسجاع وأساجيع، وقد سجع الرجل سجعاً وسجع تسجيعاً، وكلامٌ مُسَجَّع، وبينهم أسجوعة، وسجعت الحمامة، أي هدرت" ⁵³.

⁴⁹ سورة آل عمران، الآية ٢٦.

⁵⁰ سورة آل عمران، الآية ٧٣.

⁵¹ سورة آل عمران، الآية ٢٧.

⁵² سورة آل عمران، الآية ١٠٦-١٠٧.

⁵³ الصحاح، الجوهري، تحقيق : أحمد عبد عطار، دار العلم للملايين، ط٤، بيروت، ١٩٨٥، ص ١٣٥.

وقد جاء تعريفه في الاصطلاح أنه هو تواطؤ الفواصل في الكلام المنثور على حرف واحد، "هو اتفاق الفاصلتين في الحرف الأخير"⁵⁴، وإذا كان النظر إلى السجع على أنه "ما توافق فيه من الفاصلتين في الحرف الأخير، فإنَّ أفضله ما تساوت فقره"⁵⁵.

ومن أنواع السجع ما نجده في السجع المطرّف وهو ما اختلفت فيه الفاصلتان أو الفواصل وزناً واتفقت رويّاً، ومن مثاله ما جاء في سورة آل عمران { الَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا إِنَّنَا آمَنَّا فَاغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا وَقِنَا عَذَابَ النَّارِ، الصَّابِرِينَ وَالصَّادِقِينَ وَالْقَانِتِينَ وَالْمُنْفِقِينَ وَالْمُسْتَغْفِرِينَ بِالْأَسْحَارِ }⁵⁶، فالسجع المطرّف بين اللفظتين (النار، الأسحار) إذ شكّل كل لفظ فاصلة كل آية، بما لا يوجد علاقة معنوية واحدة بين اللفظين، إلا ما يؤكد بيان الإعجاز على التعبير القرآني الوارد، حيث إنّ الكلمتين متحدتان في الحرف الأخير ومختلفتان في الوزن الصرفي (الراء).

كما يحضر السجع من النوع المتوازي في النص القرآني، حيث يتجسّد السجع المتوازي في أن تكون الكلمتان الأخيرتان من السجعتين متفقتين في الوزن وفي الحرف الأخير منهما، مع وجود اختلاف ما قبلهما في الأمرين أو أحدهما، إذ عُدت هذه الخاصية من الخصائص التي ميزت النص القرآني في إعجازه وبيان، و من مثاله ما جاء في سورة آل عمران { يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لِمَ تَلْبِسُونَ الْحَقَّ بِالْبَاطِلِ وَتَكْتُمُونَ الْحَقَّ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ }⁵⁷، فالتوازي السجعي الحاصل بين (تشهدون، تعلمون) من خلال اتفاقهما في الوزن وحرف الأخير ما يستدعي الوقوف عند حالة الإعجاز التي يتركها ذكر المحسنات اللفظية في سياقها.

4- رد إعجاز الكلام على الصدر:

يعود مفهوم رد العجز على الصدر في اللغة إلى أن الصدر في اللغة أول الشيء، والعجز آخره، وهو أحد الفنون البلاغية الذي يأتي في جميع أنواع الكلام، حيث إنّ له أكثر من مجال، "فاللفظان المكرران هما المتفقان في اللفظ والمعنى، والمتجانسان هما المتشابهان في اللفظ من دون المعنى"⁵⁸.

ومنه {تَوَلَّجُ اللَّيْلُ فِي النَّهَارِ وَتَوَلَّجُ النَّهَارُ فِي اللَّيْلِ وَتُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَتُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَتَرْزُقُ مَنْ تَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ}⁵⁹، فتكرار الألفاظ يعكس ورود كل لفظ بما يعطي خاصية رد العجز على الصدر.

⁵⁴ معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مجدي وهبة، ص ١٩٧.

⁵⁵ جواهر البلاغة، أحمد الهاشمي، ص ٢٦٧.

⁵⁶ سورة آل عمران، الآية ١٦-١٧.

⁵⁷ سورة آل عمران، الآية ٧١.

⁵⁸ بغية الإيضاح لتلخيص المفاتيح في علوم البلاغة، عبد المتعال الصعيدي، مكتبة الآداب، 2005، ص ٢٦١.

⁵⁹ سورة آل عمران، الآية ٢٧.

وكذلك قوله تعالى { يَقُولُونَ هَلْ لَنَا مِنَ الْأَمْرِ مِنْ شَيْءٍ } قُلْ إِنَّ الْأَمْرَ كُلَّهُ لِلَّهِ يُخْفُونَ فِي أَنْفُسِهِمْ مَا لَا يُبْدُونَ لَكَ ۖ يَقُولُونَ لَوْ كَانَتْ لَنَا مِنَ الْأَمْرِ شَيْءٌ مَّا قُتِلْنَا هَاهُنَا ۗ قُلْ لَوْ كُنْتُمْ فِي بُيُوتِكُمْ لَبَرَزَ الَّذِينَ كُتِبَ عَلَيْهِمُ الْقَتْلُ إِلَى مَضَاجِعِهِمْ }⁶⁰.

ومن بلاغة رد العجز على الصدر ما جاء في قوله تعالى، ومثاله ما جاء في قوله تعالى {يَوْمَ تَبْيَضُّ وُجُوهٌ وَتَسْوَدُّ وُجُوهٌ فَأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكْفَرْتُمْ بَعْدَ إِيمَانِكُمْ فَذُوقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنْتُمْ تَكْفُرُونَ، وَأَمَّا الَّذِينَ ابْيَضَّتْ وُجُوهُهُمْ فَفِي رَحْمَةِ اللَّهِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ}⁶¹، فكل لفظ يشير إلى البلاغة التي يعطيها توظيف المحسن البديعي بما يعطي تناغماً وتناسقاً واضحاً.

خاتمة ونتائج:

- إن التناول للأنواع البديعية سواء أكانت عن طريق المحسنات اللفظية أو المعنوية ما يعكس أهمية الأسلوب البديعي كعلم لا يقل أهمية عن علوم البيان والمعاني.
- يعكس التناول والدراسة لعناصر علم البديع في سورة آل عمران خاصية الإعجاز القرآني لا سيما أن الكلام والتناسق الذي نجده في النص القرآني يستحال أن يؤتى مثاله، لخاصيته الإعجازية.
- لقد تعددت الأنواع البديعية في سورة آل عمران ما يفتح المجال واسعاً للوقوع على جمالية التشكيل اللفظي إلى جانب تضافر المعنى مع اللفظ.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم
- 1. أثر القرآن في تطور النقد العربي إلى آخر القرن الرابع الهجري، محمد النجار، مكتبة الشباب، ط١، د.ت.
- 2. أنوار الربيع في أنواع البديع، ابن معصوم، تحقيق: شاكر هادي شكر، مطبعة النعمان، النجف الأشرف، 1969.
- 3. الإيضاح في علوم البلاغة، القزويني، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل - بيروت، د.ت.
- 4. بديع التخليص وتخليص البديع، طاهر بن صالح جزائري، مطبعة سورية، د.ت.
- 5. بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، عبد المتعال الصعيدي، مكتبة الآداب، 2005.

⁶⁰ سورة آل عمران، الآية ١٥٤.

⁶¹ سورة آل عمران، الآية ١٠٦-١٠٧.

6. التفسير الميسر، نخبة من أساتذة التفسير، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، السعودية، 2009.
7. التلخيص في علوم البلاغة، القزويني، دار الفكر العربي، بيروت، 1904.
8. جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبدیع، أحمد الهاشمي، ضبط وتدقيق وتوثيق: يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، بيروت، د.ت.
9. خزانة الأدب وغاية الأرب، أبو بكر الحموي، ط ١، القاهرة، 1304هـ.
10. الصحاح، الجوهري، تحقيق: أحمد عبد عطار، دار العلم للملايين، ط ٤، بيروت، ١٩٨٥.
11. عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، أحمد السبكي، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، ط ١، بيروت، لبنان، 1423.
12. علوم البلاغة البيان والمعاني والبدیع، مصطفى المراغي، دار الكتب العلمية، ط ٣، بيروت، 1993.
13. فن الجناس، علي الجندي، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٥٤.
14. كتاب الصنائع، أبو هلال العسكري، تحقيق: علي محمد البجاوي، المكتبة العصرية - بيروت، 1419هـ.
15. المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ابن الأثير، تحقيق: أحمد الحوفي - بدوي طبانة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د.ت.
16. معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مجدي وهبة، ط ٢، بيروت، لبنان، 1984.
17. المعجم الوسيط، أنيس إبراهيم، دار القلم، ط ١، بيروت، ١٩٦٨.
18. مفتاح العلوم، السكاكي، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، 1987.
19. المنجد في اللغة والأعلام، لويس معلوف، دار المشرق، بيروت، د.ت.
20. نقد الشعر، قدامة بن جعفر، تحقيق: محمد خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.
21. نهاية الأرب في فنون الأدب، شهاب الدين النويري، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، 1423.
22. نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، فخر الدين الرازي، دار صادر، بيروت، 2004.

الاحباط الناتج عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة من المراهقين

تاريخ القبول	تاريخ استلام البحث
2026/3/10	2026/2/21

م.م سارة صباح هادي

وزارة التربية - مديرية تربية بغداد الرصافة الأولى

sarah.sabah21@ec.edu.iq

المستخلص:

هدفت الدراسة الى معرفة الاحباط الناتج عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة من المراهقين، ومعرفة دلالة الفروق الاحصائية في الاحباط الناتج عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس، اذ تكونت عينة الدراسة من 100 طالب وطالبة من طلبة المدارس المتوسطة لمحافظة بغداد مديرية تربية الرصافة الاولى، اذ تم بناء مقياس الاحباط الناتج عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بعد اطلاع الباحثة على العديد من المقياس التي تخص موضوع البحث وعرضه على المحكمين، وتم جمع البيانات و معالجتها احصائياً واكدت النتائج بانه يعاني المراهقين مستويات عالية من الاحباط نتيجة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، و لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مستوى الاحباط الناتج عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى المراهقين.

الكلمات المفتاحية : الاحباط- مواقع التواصل الاجتماعي - المراهقين.

Frustration resulting from the use of social media among a sample of teenagers

Asst. inst. Sarah Sabah Hadi

Ministry of Education / Baghdad Governorate / Al-Rusafa First Education Directorate

Abstract:

This study aimed to identify the frustration resulting from social media use among a sample of adolescents and to determine the statistical significance of differences in frustration resulting from social media use according to the gender variable. The study sample consisted of 100 male and female students from middle schools in Baghdad Governorate, Al-Rusafa First Education Directorate. A scale for frustration resulting from social media use was constructed after the researcher reviewed several scales related to the research topic and presented it to experts. Data were collected and statistically analyzed. The results confirmed that adolescents experience high levels of frustration as a result of social media use, and there were no statistically significant differences between males and females in the level of frustration resulting from social media use among adolescents.

Keywords: Frustration, social media, adolescents.

مشكلة البحث وأهميته

مشكلة البحث:

خلق الله تعالى الانسان اجتماعياً بطبعه وان التواصل يعد حاجة اساسية لتحقيق حاجته الاجتماعية، وقد تطورت وسائل التواصل عبر مختلف القرون الى ان شهد مطلع هذا القرن على ثورة في مجال الاتصال والتواصل الاجتماعي واصبح انتشاره على مستوى العالم واصبح التواصل على شكل شبكات تواصل اجتماعي او مواقع تواصل اجتماعي وغيرها وما لهذه المواقع من امكانات هائلة وجذابة التي لامست فطرة الانسان الاجتماعية التي خلق عليها حتى اصبح لها تأثير كبير في عمليات التفاعل الاجتماعي على مستوى المجتمع والفرد والاسرة. (الدهشان، 2019: 57). فمواقع التواصل الاجتماعي هي تطبيقات تعمل على شبكة الانترنت، مكنت العديد من ان يصبحوا صانعي محتوى من خلال انشاء حساب او صفحة شخصية وتحولوا من مستمعين سلبيين الى منشئي محتوى نشطين من خلال تطبيقات الجهاز المحمول (Sahin,2018:169)

ويمكن القول ان مواقع التواصل الاجتماعي قد جذبت العديد من المراهقين لما وجدوه من محتوى يحقق دوافعهم ويشبع حاجاتهم النفسية والاجتماعية، اذ لا يوجد مراهق لا يمتلك الجهاز المحمول او لا يستخدم مواقع التواصل الاجتماعي، اذ يتم استخدام 80% من وسائل التواصل عبر تطبيقات الجوال. (Griffiths &Kuss, 2017:51)

والمراهقين ليسوا في منأى عن هذه الظاهرة خاصة ان الانستغرام والفيسبوك والسناپ شات اصبحوا جزءاً من حياتهم، لذا نجد ان اغلبهم يبقى على هذه التطبيقات طوال الليل مما يؤدي الى سوء تنظيم الوقت والبقاء متصلاً بالانترنت بدل الاهتمام بالدروس والذاكرة، وبالتالي يأتي متعباً الى المدرسة وقد ينام في الدرس مما يعرضه للمشكلات والضغط النفسية منها الاحباط والاحساس بالضيق والتوتر والغضب بسبب ضياع الوقت مما يجعلهم عاجزين عن مواجهة مشاكلهم اضافة الى الشعور بالوحدة والانعزال عن العالم الخارجي مما يسبب تناقض حيث ان المراهقين في هذه الفترة يسعون للبحث عن هويتهم وتكوين شخصيتهم من خلال القيم الموجودة في المجتمع والقيم الدخيلة على المجتمع وربما يؤدي به الى التمرد على وضعه والشعور بالاغتراب وبالتالي الشعور باليأس والعجز عن مجارات تطورات الحياة مما يجعله يشعر بأن حياته بلا هدف (رسلان وسعادة، 2017: 87). وتكمن مشكلة البحث الحالي بالاجابة على التساؤل التالي: -هل يعاني المراهقون من الاحباط نتيجة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي؟

اهمية البحث:

-الاهمية النظرية:

- 1-تسليط الضوء على هذه الظاهرة النفسية وهي الاحباط الناتج عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى المراهقين
 - 2-معرفة الاسباب التي تدفع الطلاب الى اللجوء الى استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وادمان استخدامها
- #### -الاهمية التطبيقية:

- 1-الاستفادة من نتائج البحث في عمل برامج علاجية ووقائية لمواجهة ظاهرة الاحباط الناتجة عن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي
- 2-زيادة التوعية المراهقين حول مخاطر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بكثرة وما قد تسبب لهن من اضطرابات نفسية للعمل على تفاديها
- 3-تنبية المراهقين من اثار مواقع التواصل على تغيير القيم والانجراف على القيم الدخيلة على مجتمعاتنا الاسلامية

اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على:

- 1-الاحباط الناتج عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة من المراهقين
- 2- دلالة الفروق الاحصائية بين الطلبة والطالبات المراهقين في الاحباط الناتج عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي

حدود البحث:

الحدود المكانية: محافظة بغداد مديرية تربية الرصافة الاولى

الحدود البشرية: طلاب وطالبات المدارس المتوسطة الدراسة الصباحية ضمن المديرية

الحدود الزمنية: العام الدراسي 2024-2025

تحديد المصطلحات:

- الاحباط :

- محمد (2004): "هو حالة يشعر فيها الفرد باعاقه تحقيق او اشباع او تأجيل دافع او هدف وهو حالة انفعالية غير سارة ناجمة عن اعاقه السلوك او الهدف" (محمد،2004: 159).
- Bertus & Odilia (2017): "هو شعور سلبي ينبع من خيبة أمل شديدة او ضيق شديد بعد اصطدام الرغبة بواقع صعب". (Bertus & Odilia,2017 :1)

- مواقع التواصل الاجتماعي:

-اسماعيل (2003):

"هي مواقع الكترونية تبرمجها وتؤسسها شركات كبرى على الانترنت هدفها جمع المستخدمين والاصدقاء لمشاركة النشاطات والاهتمامات التي يقومون بها وللبحث عن صداقات وتكوين علاقات ذات الاهتمامات المشتركة" (اسماعيل، 2003: 9).

-اللبان (2011):

"وهي شبكات اجتماعية تتيح للأفراد ان يقوموا بخلق ملامح شخصية من خلال البيانات التي يكتسبونها وعرض الصور والاتصال بالاصدقاء الواقعيين او الذين التقوا بهم على البعد الافتراضي الانترنت ، ومشاهدة المعلومات الشخصية للآخرين، وعرض قائمة الاصدقاء والاتصال بهم والتفاعل معهم بشكل عام وعلني ، وبالتالي فان هذه المواقع تدعم التفاعل حتى لو اختلفت وتتنوع المواقع" (اللبان ، 2011: 10).

-هميسي وكامل (2018):

"هي مواقع الكترونية تستخدم للاتصال بالغير والتفاعل معهم بطريقة غير مباشرة وبالاتماد المباشر على شبكة الانترنت" (هميسي وكامل، 2018: 260).

تعرف الباحثة الإحباط الناتج عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي إجرائياً: بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الإحباط الناتج عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي الذي أعدته الباحثة وذلك خلال فترة زمنية محددة ويعكس هذا المتغير مستوى المشاعر السلبية المرتبطة باستخدام تلك المواقع، مثل الشعور بالضيق أو التوتر بعد التصفح، وخيبة الأمل نتيجة انخفاض التفاعل مع المحتوى المنشور، والميل إلى إجراء مقارنات اجتماعية سلبية، والشعور بعدم الرضا عن الذات أو الإنجازات الشخصية عقب الاستخدام. ويتم قياسه من خلال استجابات أفراد العينة على فقرات المقياس وفق تدرج ليكرت الرباعي، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى أعلى من الإحباط الناتج عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.

الاطار النظري ودراسات سابقة

مفهوم الاحباط:

ان الاحباط هو حالة من الفشل التي يشعر بها الفرد نتيجة عدم اشباع حاجاته او تحقيق رغباته محدثة بذلك عدم التكيف او عدم التوافق النفسي، بشكل عام ان الاحباط اساسه وراثي بنسبة 50% ويظهر في السنين الاولى للطفل ويبلغ الذروة في سن المراهقة ويخف تدريجياً خلال التقدم بالعمر، و يظهر بشكل اكبر لدى الذكور مقارنةً بالاناث لا سيما في فترة المراهقة المبكرة حتى سن 16 عاماً. (Buss,2011: 15).

ويحدث الاحباط نتيجة الكثير من العوائق الخارجية منها عوائق بيئية او اقتصادية او اجتماعية ويمكن ان ينشأ من عوائق شخصية وهي:

-عوائق مادية: ومنها التي تحول دون الوصول الى شئ ما مثل الحوادث التي تعيق وصول شخص الى جهة مهمة بالنسبة اليه ،كذلك الكوارث الطبيعية وحالة الطقس ، وتكون خارج ارادة الفرد لا يستطيع السيطرة عليها، فالانسان في حياته اليومية معرض للكثير من هذه العوائق (عبد الغني، 2001: 132)

-عوائق اقتصادية: ان للناحية الاقتصادية دور كبير في حدوث الاحباط، فكثير من الناس لا يستطيعون الحصول على الغذاء الكافي او السكن الجيد بسبب محدودية الدخل لديهم وبالتالي يصعب عليهم توفير وسائل الراحة والترفيه والتسلية لابنائهم مما يجعلهم يشعرون بالحرمان (فرغلي، 2015: 90).

-عوائق اجتماعية: وهي التنافس الذي يؤدي الى اشباع حاجة معينة، والقيود والتقاليد التي تمنع من الحصول على هذه الحاجة مثل صعوبة الامتحانات مما يؤدي الى صعوبة حصول الطالب على درجات عليا والدخول الى مدارس المتفوقين او اكمال الدراسة الجامعية التي يرغب بها. (دحماني، 2017: 11).

يمكن القول ان الانسان يختلف في مواجهته المواقف الاحباطية فمنهم من يتغلب على هذه المشكلات بسهولة وقوة على عكس بعض الاشخاص الذين يؤثر عليهم الاحباط بقوة ، وان ادراك الشخص للموقف الاحباطي يعتمد على ثقته بالبيئة المحيطة به فالمحيط الذي يسوده الامان الاقتصادي والعدالة الاجتماعية والسياسية يمنح الفرد شعوراً بالثقة فيستطيع التغلب على المواقف الاحباطية بقوة (مزعل وكبن، 2014: 355).

النظريات المفسرة للاحباط:

-نظرية التحليل النفسي:

يرى فرويد ان حالات سوء التوافق الناجمة عن ضعف الانا نتيجة لضعف الليبدو وتنشيت قوتها في مرحلة الطفولة، وعلى ذلك لا تستطيع الانا التغلب على الامر فيجعل الانا تستجيب للاحباطات الخارجية، بالسماح لطاقة الليبدو للعودة الى نقطة ابكر فتنتج عملية التنشيت وانانية الطفولة والنرجسية، وربما يسيطر على الفرد ضمير عنيف وقاسي فيستخدم الانا لمختلف الحيل الدفاعية (مزعل وكين، 2014: 353)

ويمكن القول إن هذه المنصات قد تثير لدى المراهقين العديد من الرغبات مثل الحاجة إلى القبول الاجتماعي، والحصول على الاهتمام والتقدير من الآخرين. وعندما لا تتحقق هذه التوقعات بالشكل الذي يرغب فيه المراهق، كعدم الحصول على التفاعل الكافي أو المقارنة مع الآخرين الذين يظهرون بصورة أكثر نجاحاً أو سعادة، فإن ذلك قد يولد لديه شعوراً بالاحباط والتوتر النفسي وبذلك تعزو نظرية التحليل النفسي الاحباط تجربة اساسية للانسان لتطوره ونموه، لانها تسمح له بالتكيف مع الواقع (بلحسيني، 2002: 65)..

كما أن مرحلة المراهقة تعد مرحلة حساسة من مراحل النمو النفسي، إذ تكون الأنا ما تزال في طور النمو والتشكل، لذلك قد يجد المراهق صعوبة في التوفيق بين رغباته الداخلية ومتطلبات الواقع الاجتماعي، مما يجعله أكثر عرضة للشعور بالاحباط عند مواجهة مواقف غير مرضية في التفاعل عبر مواقع التواصل.

(Hall & Lindzey, 1978:34).

-النظرية السلوكية:

ترى أن الإحباط يحدث عندما يُحرم الفرد من التعزيز المتوقع واعتبر واحداً من الدوافع الأولية (دحمان، 2017: 16) واخضعت فرض (الاحباط- العدوان) الى حد القول ان العدوان يحدث نتيجة الاحباط، وان الاحباط يؤدي الى العدوان بينما اشار دولارد الى ان الطاقة العدوانية لا تفرغ بالضرورة تجاه منبع الاحباط، بل يمكن ان توجه الى اهداف اقل خطورة خاصة اذا توقع العقاب من منبع الاحباط الاساسي. (Dollard et al, 1939:20).

وتعتمد النظرية على الفرضيات التالية :

- الاحباط يؤدي الى عدوان تجاه منبع الاحباط الاساسي: فقد يكون سبب احباط اشباع حاجات الفرد ودوافعه هو شخص او جماعة او اشياء من الواقع الاجتماعي، فيتجه الفرد في عدوانه الى الفرد او الجماعة او الواقع الاجتماعي (طه، 1989: 277).

- امكانية كف فعل العدوان المباشر: حيث ان توقع العقاب يحدث كفاً مباشراً للعدوان خاصة اذا كانت العقوبة اكثر ضرراً من الدافع المحبط، اذ ان درجة الكف تتناسب طردياً مع العقاب المتوقع من العدوان (الرفاعي، 1976: 310).

- تغيير موضوع العدوان (الازاحة): ويعني بالازاحة توجيه الانفعالات او الاستجابات الى مثيرات غير اصلية، ويحدث ذلك كلما كان الفرد عاجزاً عن الوصول الى مصدر الاحباط او غير قادر على الاعتداء عليه، فالعدوانية المزاحة لا تظهر مباشرة وتكون غير مفهومه وتظهر بأشكال عديدة فقد تتجه نحو الذات.

- تغيير شكل العدوان: اننا نتعلم ان تكون استجابتنا للاحباط استجابة مقبولة اجتماعياً، فالثقافة تفرض دائماً تغيير شكل العدوان واكسابه طابعاً مقبولاً، فالطالب قد يرسم صورة كاريكاتورية مضحكة للاستاذ الذي تسبب في احباطه تنفسياً عن رغبته العدوانية.

- العدوانية الذاتية: ان العدوان الموجه نحو الخارج قد يترتب عليه شعور بالذنب مما قد يؤدي بالفرد الى الحاق الاذى والضرر بنفسه (الرفاعي، 1976: 316).

- التطهير: تؤكد كارن هورني انه من الخطا كبت المشاعر العدوانية و اوضحت ان على الفرد ان يعبر عن مشاعره العدوانية و العدائية بين الحين والآخر حتى يزيح ذلك من على نفسه ، ويمكن تسميه ذلك بتطهير العدوان (الشرقاوي، 1996: 261).

وبتطبيق ذلك على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى المراهقين، فإن هذه المواقع تقوم على نظام التعزيز الاجتماعي مثل الإعجابات والتعليقات والمتابعين، والتي تمثل نوعاً من التعزيز النفسي والاجتماعي للفرد، وعندما لا يحصل المراهق على مستوى التعزيز الذي يتوقعه، أو عندما يشعر بالتجاهل أو المقارنة السلبية مع الآخرين، فإن ذلك قد يؤدي إلى شعوره بالاحباط، وتشير النظرية السلوكية إلى أن العدوان الناتج عن الإحباط قد لا يتجه دائماً نحو مصدر الإحباط نفسه، بل قد يظهر في صور أخرى مثل الانسحاب الاجتماعي أو توجيه العدوان نحو الذات أو التعبير عنه بطرق غير مباشرة، وهذا قد يفسر بعض السلوكيات التي قد تظهر لدى المراهقين نتيجة الاستخدام المفرط لمواقع التواصل الاجتماعي مثل التوتر، الغضب، أو الشعور بعدم الرضا عن الذات.

-مواقع التواصل الاجتماعي (السوشل ميديا):

بالرغم من وجود ايجابيات كثيرة لمواقع التواصل الاجتماعي في المقابل لها تأثيرات سلبية كثيرة منها اضاءة الوقت وتقليل مهارات التفاعل الشخصي وضياح الهوية العربية واستبدالها بالهوية العالمية والصداقات الكثيرة جداً والمبالغ فيها والادمان واضعاف التواصل ويعتبر هذا من اهم الاثار السلبية التي يتأثر بها المراهقين فأن قضاء وقت طويل على الانترنت وهدره في تصفح المواقع يؤدي الى عزلهم عن واقعهم الاسري وعن مشاركتهم في الفعاليات الاجتماعية، وان التواصل مع الناس يؤدي الى تطوير المهارات الاجتماعية مما ينمي عندهم حس المسؤولية الاجتماعية وتقوية سرعة البديهة لديهم فيستطيعون التعامل مع المواقف بذكاء وحنكة وهو ما لا توفره مواقع التواصل الاجتماعي (فضل الله، 2011: 20) واطهرت الدراسات ان استخدام هذه المواقع بكثرة يؤدي الى ادمان وادمانها يفوق الحاجة للنوم والراحة بالاضافة الى تأثيرها على الحالة المزاجية للمراهق وردود الفعل الجسدية والقلق والمشاكل النفسية. (Hou et al,2019: 30)

وان ادمان استخدام مواقع التواصل الاجتماعي (الفيسبوك، الانستغرام، سناب جات، توتير، يوتيوب.. الخ) يؤدي الى:

- 1-حب السيطرة والبروز: من خلال الهيمنة على السلوك والتفكير.

- التأثير على المزاج: فهو يعدل ويغير المزاج.

- الصراع: فيشعر الفرد باختلال التوازن الخارجي والداخلي وصراعات على مستوى الاسرة والتعليم والعمل.

- الانسحاب: الشعور بالاحباط نتيجة كثرة الاخبار وظهور الاشخاص بمظهر الحياة المثالية.

- 5-الانتكاس: العودة الى انماط سابقة من السلوكيات (Cecilie,2012: 503)

دراسات سابقة:

1-دراسة فتيحة (2011): بعنوان "اثر ادمان الانترنت على التحصيل الدراسي والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس"

هدفت هذه الدراسة الى البحث عن مدى تأثير الانترنت على المراهقين من ناحية التحصيل الدراسي والسلوك العدواني ومعرفة مدى تأثير الانترنت على تدني المستوى الدراسي و تنمية السلوك العدواني المادي واللفظي حيث اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التحصيل الدراسي بين المراهقين المدمنين مقارنة بغير المدمنين ، وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى السلوك العدواني اللفظي والمادي بين الطلبة المدمنين وغير المدمنين (فتيحة، 2011: 5)

2-دراسة آل سعود (2014): بعنوان"علاقة شبكات التواصل الالكتروني بالاغتراب الاجتماعي لدى المراهقين في المجتمع السعودي"

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالاغتراب لدى المراهقين في السعودية واطهرت النتائج ان 88% من المراهقين السعوديين يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي وان فيسبوك وتويتر هم اكثر المواقع استخداماً، وانه توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين استخدام مواقع التواصل الاجتماعي والاغتراب الاجتماعي لدى افراد العينة وفروق ذات دلالة احصائية بين دوافع استخدام المراهقين الطقوسية والنفعية لشبكات التواصل الاجتماعي والاغتراب الاجتماعي لديهم وبين التعرض للنشاط لشبكات التواصل الاجتماعي والغتراب لديهم كما توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاغتراب الاجتماعي وفقاً للخصائص الديمغرافية(النوع، المستوى الاجتماعي والاقتصادي) وللذكور اكثر من الاناث (آل سعود،2014: 4)

الفصل الثالث: منهجية البحث واجراءاته

اولاً: منهج البحث: هي مجموعة الطرق والإجراءات العلمية المنظمة التي اعتمدتها الباحثة لدراسة مشكلة البحث وجمع البيانات وتحليلها من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة يمكن الاعتماد عليها. و اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي في البحث اذ يعد الملائم لطبيعة الدراسة واهدافها.

ثانياً: اجراءات البحث:

1- مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة وطالبات المدارس المتوسطة في تربية الرصافة الاولى في بغداد لسنة (2024_2025) البالغ عددهم 7550 طالب وطالبة موزعين بين الذكور والاناث.

2- عينة البحث: وزعت عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1) عينة البحث من المدارس المتوسطة

ت	المدرسة	العدد
1	متوسطة التقوى للبنات	25
2	ثانوية الفوز للبنات	25
3	متوسطة الحارث للبنين	25
4	ثانوية القادة المتفوقين	25
	المجموع	100

3-أدوات البحث:

مقياس الاحباط الناتج عن استخدام السوشل ميديا: بعد اطلاع الباحثة على الادبيات والمصادر ودراسات سابقة تناولت موضوع البحث منها:

- مقياس مزعل وكبن (2014) اذ قام الباحثان ببناء مقياس للاحباط من 31 فقرة

-مقياس محمد (2023) الذي تناول الخصائص السايكوسوماتية للاحباط لدى المراهقين مكون من 60 فقرة

ان المقاييس التي تم الاطلاع عليها كانت لعينات مختلفة لذا قامت الباحثة ببناء مقياس للاحباط الناتج عن استخدام السوشل ميديا وفق عينة البحث ،اذ تم تقسيم المقياس الى اربع مجالات هي:

أولاً: مشاعر الإحباط والإرهاق الرقمي (6 فقرات)، ثانياً: التوتر والانفعال (6 فقرات)، ثالثاً: انخفاض الرضا عن الذات (4 فقرات)، رابعاً: تراجع الإنتاجية والاندماج في الحياة الواقعية (4 فقرات).

واعتمدت الباحثة في بناء فقرات المقياس على التقرير الذاتي في اعداد فقراته ذلك لان هذا الاسلوب الملائم للدراسة وتم عرض المقياس على مجموعة من الاساتذة والخبراء المتخصصين في المجالات النفسية والارشاد النفسي في الجامعة المستنصرية البالغ عددهم (8) لبيان مدى صلاحية فقرات المقياس وقد حصلت الموافقة على الفقرات بنسبة 100%

تصحيح المقياس: اعدت الباحثة مقياس الاحباط الناتج عن السوشل ميديا ومع كل فقرة (4) بدائل متدرجة الاجابة وهي (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي باعتدال، تنطبق علي احياناً، لا تنطبق علي) تعطى عند التصحيح على الدرجات (4، 3، 2، 1) لبدائل الاجابة.

ثالثاً: التحليل الاحصائي للفقرات:

تمييز الفقرات تعد القوة التمييزية للفقرات إحدى الخصائص السيكومترية المهمة التي يمكن الاعتماد عليها في تقويم كفاءة الفقرة في قياس السمة المراد قياسها، لأنها تميز بين الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في السمة المقاسة عن الذين يحصلون على درجات منخفضة، وجدول 2 يوضح ذلك :

جدول (2) تمييز الفقرات

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية		الدالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	
ف1	3.814	0.395	2.370	1.497	7.201	1.96	دالة
ف2	3.023	1.465	1.222	0.423	4.330		دالة
ف3	3.370	1.644	2.111	1.476	2.961		دالة
ف4	3.074	1.035	2.407	1.337	5.121		دالة
ف5	3.666	1.544	2.814	1.641	1.964		دالة
ف6	2.407	1.308	3.222	1.739	2.829		دالة
ف7	1.037	1.427	2.925	1.615	2.678	1.96	دالة
ف8	2.012	1.441	2.666	1.640	3.172		دالة
ف9	2.037	1.480	2.740	1.654	3.034		دالة
ف10	3.222	1.219	3.037	1.652	2.999		دالة
ف11	2.201	1.358	2.481	1.695	3.632		دالة
ف12	3.074	1.298	2.777	1.601	3.267		دالة
ف13	3.814	0.577	3.111	1.648	5.087	1.96	دالة
ف14	3.148	1.292	3.259	1.558	2.281		دالة
ف15	3.740	1.534	2.444	1.671	2.969		دالة
ف16	3.185	1.210	2.963	1.628	3.130		دالة
ف17	2.222	1.339	2.592	1.692	3.922		دالة
ف18	2.259	1.347	2.629	1.757	3.824		دالة
ف19	3.740	1.258	2.407	1.366	3.730		دالة
ف20	2.222	1.120	2.518	1.718	4.316		دالة

القيمة الجدولية تساوي 1.96 وبدرجة حرية (52) عند مستوى دلالة (0.05).

-ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس بوصفها محكماً داخلياً لصدق الفقرة.

جدول (3)

قيم معاملات صدق فقرات مقياس الاحباط الناتج عن مواقع التواصل الاجتماعي

م الفقرة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	الدالة	رقم الفقرة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	الدالة
1	0.660	دالة	11	0.529	دالة
2	0.615	دالة	12	0.504	دالة
3	0.569	دالة	13	0.526	دالة
4	0.480	دالة	14	0.471	دالة
5	0.460	دالة	15	0.470	دالة
6	0.476	دالة	16	0.486	دالة
7	0.489	دالة	17	0.613	دالة
8	0.535	دالة	18	0.590	دالة
9	0.473	دالة	19	0.544	دالة
10	0.338	دالة	20	0.574	دالة

-ثبات المقياس: يعد ثبات المقياس من اهم الخطوات لانه يشير الى دقة المقياس في قياس الصفة المراد قياسها قامت الباحثة باستعمال طريقة الفا كرونباخ وقد بلغ معامل الثبات (0.87) وهو معامل ثبات جيد.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

- الهدف الاول: التعرف على الاحباط الناتج عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة من المراهقين

بعد تفريغ البيانات تبين ان المتوسط الحسابي للعينة بلغ (68.970) وبانحراف معياري (16.267) ولحساب الفروق استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (5.514) وهي اكبر من القيمة

التائية الجدولية البالغة (1.96) وبدرجة حرية (99) عند مستوى دلالة (0.05) اذ يمتلك المراهقين مستويات عالية من الاحباط نتيجة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات العينة على مقياس الاحباط الناتج عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة
					المحسوبة	الجدولية	
100	68.970	50	16.267	99	5.514	1.96	دالة

تشير هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة من المراهقين يعانون من مستوى مرتفع نسبياً من الإحباط نتيجة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي. ويمكن تفسير ذلك بأن الاستخدام المفرط لهذه المواقع قد يعرض المراهقين إلى ضغوط نفسية متعددة مثل المقارنة الاجتماعية مع الآخرين، والتعرض للتعليقات السلبية أو التمرر الإلكتروني، إضافة إلى قضاء وقت طويل على هذه المنصات مما قد يؤدي إلى الشعور بالعزلة أو ضعف العلاقات الاجتماعية الواقعية. كما أن طبيعة مرحلة المراهقة التي تتسم بالحساسية الانفعالية والبحث عن القبول الاجتماعي قد تجعل المراهقين أكثر عرضة للشعور بالإحباط عند التفاعل مع محتوى مواقع التواصل الاجتماعي.

-الهدف الثاني: التعرف على الفروق بين الذكور والاناث على مقياس الاحباط الناتج عن السوشل ميديا

لتحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.141) والقيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (98) اظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مستوى الاحباط الناتج عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى الطلاب والطالبات (المراهقين) في المدارس المتوسطة، وان كلا الجنسين يعانون من الاحباط . كما موضح في الجدول (6):

جدول (6)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفرق في التكتم الانفعالي بين الذكور والاناث

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	ستوى الدلالة
الذكور	50	69.200	16.473	0.141	1.96	98	دالة
الاناث	50	68.740	16.222				

وتشير هذه النتيجة بأن مواقع التواصل الاجتماعي أصبحت جزءاً أساسياً من حياة المراهقين من كلا الجنسين، حيث يستخدمها الذكور والإناث بدرجات متقاربة ولأغراض متشابهة مثل التواصل مع الأصدقاء ومتابعة المحتوى الترفيهي أو التعليمي. لذلك فإن التأثيرات النفسية الناتجة عن استخدامها، ومنها الإحباط، قد تكون متشابهة لدى الجنسين. كما أن الظروف المدرسية والاجتماعية التي يعيشها الطلبة والطالبات في هذه المرحلة العمرية قد تكون متقاربة، مما يؤدي إلى تشابه في مستوى الإحباط لديهم.

التوصيات:

- 1- معرفة الطلاب الذين يعانون من الإحباط الناتج عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من خلال قياسه لديهم والعمل على رصد الحالات المبكرة.
- 2- زيادة النشاطات التفاعلية في مناهج وزارة التربية للحد من الإحباط الناتج عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى المراهقين.
- 3- العمل على زيادة الوعي بمخاطر الاستخدام المتواصل لمواقع التواصل وما ينتج عنها من اضطرابات وأمراض نفسية كالأحباط والاكتئاب والتوتر والقلق لدى المراهقين.
- 4- عقد ندوات وورش للتوعية بمخاطر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وما لها من تأثير على القيم الاجتماعية والعادات والتقاليد وتنبيه المراهقين على عدم التأثر بها.
- 5- عقد اجتماعات مع أولياء الأمور لحث المراهقين على استغلال الوقت في تنمية هوايات ومهارات تفيدهم في حياتهم العملية والعلمية وعدم قضاء الوقت في تصفح مواقع التواصل الاجتماعي والانجرار مع تقاهاها.

المقترحات:

- 1- إجراء المزيد من البحوث في البيئة العراقية على الإحباط الناتج عن السوشل ميديا لعينات مختلفة ومراحل دراسية مختلفة.
- 2- دراسة علاقة السوشل ميديا على بعض المتغيرات مثل القيم الأخلاقية والفشل الدراسي وتوكيد الذات.
- 3- دراسة علاقة الإحباط مع متغيرات أخرى مثل فقدان الثقة والمعاملة الوالدية.

المصادر:

- اسماعيل ، محمود حسن(2003): مبادئ علم الاتصال ونظريات التأثير، دار العالمية للنشر والتوزيع، ط1.
- اشرف، محمد عبد الغني (2001): المدخل الى الصحة النفسية، المكتب الجامعي الحديث، الازرطية.
- آل سعود، نايف بن ثنيان (2014): علاقة شبكات التواصل الالكتروني بالاغتراب الاجتماعي لدى المراهقين في المجتمع السعودي، دراسة ميدانية، المجلة العربية للاعلام والاتصال، العدد 11، ص 11-

- بلحسيني، وردة (2002): علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالاحباط، جامعة ورقلة.
- دحماني، رمضان (2017): قياس الاحباط لدى المراهقين باستخدام رايكس للاحباط، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، تخصص قياس نفسي وبناء الروايز، جامعة محمد بومضياف، المسيلة.
- الدهشان، جمال علي (2019): توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في خدمة العملية التربوية والتعليمية لماذا؟ في ماذا؟ وكيف؟، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد 2، عدد 1، ص 51-85، استونيا.
- رسلان، نجلاء محمد وسعادة، سامح احمد (2017): ضغوط التكنولوجيا وعلاقتها بالاغتراب في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، عدد (172)، جزء 1، ص 707-753.
- الرفاعي، نعيم (1976): الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف، ط2، دار طريبين، دمشق.
- الشراوي، مصطفى خليل (1996): علم الصحة النفسية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.
- طه، فرج عبد القادر (1989): معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.
- فتحة، سحاب (2011): اثر ادمان الانترنت على التحصيل الدراسي وظهور السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر.
- فرغلي، علاء (2015): الاحباط اسبابه وعلاجه، مجلة النفس المطمئنة، عدد 11.
- فضل الله، وائل مبارك خضر (2011): اثر الفيس بوك على المجتمع، مدونة شمس النهضة، ط1، الخرطوم.
- اللبان، شريف درويش (2011): مداخلات في الاعلام البديل والنشر الالكتروني على الانترنت، دار العالم العربي، ط1.
- محمد، جاسم محمد (2004): مشكلات الصحة النفسية، امراضها، علاجها، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، دار العالم العربي، ط1.
- مزعل، فاضل عبد الزهرة وكبن، هناء عبد النبي (2014): الاحباط دراسة نفسية تفسيرية، مجلة القادسية للعلوم الانسانية، المجلد السابع عشر، العدد 2.
- هميسي، نور وكامل، نجيب (2018): الويب 2.0 وتأثيراته على بنيه الخبر الصحفي عبر شبكات التواصل الاجتماعي، مجلة الدراسات الاعلامية، المركز الديمقراطي العربي، 254_282، برلين.
- Bertus.f. Jeronimus & Odilia. LaCelle (2017): **Frustrate Encyclopedia of personality and Individual differences frustraration**, 1-815.
- Buss, A.H (2011): **Pathways to individuality Evolution and development of personality traits**, Washington DC, American psychological Association.

- Cecilie, Schou, Anderson (2012): **Development of a Facebook addiction scale department of psychosocial science**, Norway, University of Bergen chimic foundation.
- Griffiths, Mark & Kuss, Daria (2017): **Adolescent Social media addiction (revisited)**, Education and health Journal, 35(3), 49-52.
- Hall, C. S., & Lindzey, G. (1978). **Theories of Personality** (3rd ed.). New York, John Wiley & Sons.
- Hou, Youbo, Jiang, Tanglin, Dam, Xiong, Song, Lily & Wang, Qi (2019): **Social media addiction: It is impact mediation and intervention**, Cyberpsychology, 13(1).
- John Dollard ,Doob, L. W. ,Neal E. Miller ,Mowrer, O. H. ,& Sears, R. R. (1939). **Frustration and Aggression**, New Haven, Yale University Press.
- Sahin, Genghis (2018): **social media Addiction Scale student from: The Reliability and Validity study**, The Turkish online of educational technology ,17(1), 169-182.

ملحق (1)

مقياس الاحباط الناتج عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي

ت	الفقرات	تطبق علي دائماً	تطبق علي باعتدال	تطبق علي احياناً	لا تتطبق علي
1	اشعر بالارهاق عند قضاء وقت طويل على مواقع التواصل				
2	أنني وأشعر التطبيق من أخرج فائدة بلا وقتي أضعت				
3	أشعر بالضيق عندما لا أحصل على تفاعل على منشوراتي				
4	أقارن نفسي بالآخرين وأشعر بالإحباط				
5	أحاول التوقف عن استخدام مواقع التواصل، لكنني أعود بسرعة				
6	أشعر بالملل أثناء التصفح، لكنني أستم				
7	أتوتر من كمية الأخبار السلبية التي أتعرض لها				
8	أستفز من بعض المنشورات أو النقاشات ولا أستطيع تجاهها				
9	عند الانقطاع عن التطبيقات اشعر بالقلق من تفويت شيئاً ما				
10	أتوتر بسبب صور أو إنجازات اصدقائي أشعر أنني لا أستطيع الوصول إليها				
11	أشعر بالحزن عندما أرى أصدقاء يقضون وقتاً معاً بدوني				
12	أتوتر من فكرة أنني قد أتلقي تعليقات سلبية				

13	أشعر أنني أقل من اصدقائي عند مشاهدة حياتهم على مواقع التواصل			
14	أشكك في قدراتي بعد رؤية نجاحات الآخرين			
15	أشعر بعدم الرضا عن حياتي بعد تصفح هذه التطبيقات			
16	أشعر أنني لا أملك ما أقدمه مقارنة بما أراه من الآخرين			
17	أعاني من ضعف التركيز الدراسي بعد استخدام التطبيقات			
18	أقضي وقتاً على مواقع التواصل بدلاً من أداء واجبات المدرسية			
19	أفضل التصفح بدلاً من التفاعل مع من حولي			
20	ألاحظ أنني لا أتكلم كثيراً مع أهلي أو أصدقائي بسبب الهاتف			



الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي وعلاقته بالإرهاق النفسي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

تاريخ القبول	تاريخ استلام البحث
2026/3/15	2026/3/6

م.م اسراء نزار موسى طاهر الحصونه

جامعة ذي قار /كلية التربية للعلوم الإنسانية

m.Esraa.Nizar.MOUSA@utq.edu.iq

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي وعلاقته بالإرهاق النفسي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ، اذ تكمن اشكالية البحث في السنوات الأخيرة شهدت تزايداً ملحوظاً في استخدام الطلاب الجامعيين لوسائل التواصل الاجتماعي، حيث أصبح هذا الاستخدام جزءاً أساسياً من حياتهم اليومية، سواء للتواصل الاجتماعي أو الترفيه أو متابعة المستجندات الأكاديمية ، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة مقياسين :مقياس الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي المبني في ضوء نظرية الاستخدامات والإشباع التي تفسر دوافع استخدام الأفراد لوسائل الإعلام والتواصل الرقمي، إضافة إلى الاستقادة من أدبيات الإدمان السلوكي المرتبط باستخدام الإنترنت .كما اعتمدت الباحثة مقياس الإرهاق النفسي الأكاديمي المبني في ضوء نظرية الاحتراق النفسي لماسلاش التي تفسر حالة الإرهاق العاطفي والتعب النفسي الناتج عن الضغوط المستمرة في البيئة الدراسية وقد تم التحقق من الصدق الظاهري للأداتين من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين المختصين في مجالات علم النفس والتربية والقياس والتقويم، للتأكد من ملائمة الفقرات لقياس المتغيرات المستهدفة. كما تم التحقق من ثبات الأداتين باستخدام معامل ألفا كرونباخ للتأكد من درجة الاتساق الداخلي لفقرات المقياسين، وتم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية البسيطة لضمان التمثيل العادل لكافة أفراد المجتمع، حيث تم توزيع الاستبيانات على 150 طالباً وطالبة من مختلف المراحل الدراسية والجنسيات الدراسية داخل الكلية ، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدمت الباحثة عدداً من الوسائل الإحصائية، منها المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والاختبار التائي لعينة واحدة (T-test)، ومعامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين متغيرات البحث..، وقد توصلت الباحثة الى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات الاتية :

1. أن مستوى الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة مرتفع بشكل دال إحصائياً، مما يدل على زيادة الاعتماد اليومي على المنصات الرقمية وميل الطلبة إلى قضاء وقت طويل في استخدامها، وهو ما قد يعكس نمطاً من التشتت الرقمي وفقدان السيطرة على الوقت.

2. أن مستوى الإرهاق النفسي الأكاديمي لدى الطلبة مرتفع أيضاً بشكل دال إحصائياً، وهو ما يشير إلى تعرض الطلبة لضغوط دراسية كبيرة تتعلق بمتطلبات الدراسة والامتحانات والأنشطة الجامعية، مما يؤدي إلى استنزافهم نفسياً وذهنياً.

3. ضرورة قيام الجامعات بتنظيم ورش وبرامج توعوية حول الاستخدام الآمن والمتوازن لوسائل التواصل الاجتماعي.

4. إدراج برامج الإرشاد النفسي والأكاديمي بشكل دوري لتخفيف مستويات الإرهاق النفسي لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية : وسائل التواصل الاجتماعي ، الإرهاق النفسي الأكاديمي ، طلبة الجامعة

Excessive Use of Social Media and its Relationship to Academic Burnout among University Students

Esraa Nizar Mousa Taher Al-Hasouna

University of Thi-Qar / College of Humanities Education

Abstract

The current research aims to identify the excessive use of social media and its relationship to academic burnout among university students. The research problem stems from the significant increase in university students' use of social media in recent years, as this use has become an essential part of their daily lives, whether for social interaction, entertainment, or following academic developments. To achieve the research objectives, the researcher employed two scales: a scale for excessive social media use, constructed based on the Uses and Gratifications Theory, which explains individuals' motives for using media and digital communication, in addition to utilizing literature on behavioral addiction related to internet use. The researcher also adopted an academic burnout scale, constructed based on Maslach's Burnout Theory, which explains the emotional exhaustion and psychological fatigue resulting from continuous pressures in the academic environment. Face validity for both instruments was verified by presenting them to a panel of experts in psychology, education, measurement, and evaluation to ensure the suitability of the items for measuring the targeted variables. Reliability for both instruments was verified using Cronbach's alpha coefficient to ensure the internal consistency of the scale items. A simple random sampling method was used to guarantee fair representation of all population members. Questionnaires were distributed to 150 male and female students from various academic levels and nationalities within the college. To statistically analyze the data, the researcher employed several statistical methods, including the arithmetic mean, standard deviation, one-sample t-test, and Pearson's correlation coefficient to examine the relationship between the research variables. The researcher reached the following conclusions and recommendations:

1. The level of excessive social media use among university students is statistically significantly high, indicating an increased daily reliance on digital platforms and a tendency for students to spend long periods using them. This may reflect a pattern of digital distraction and loss of time management.

2. The level of academic burnout among students is also statistically significantly high, indicating that students are exposed to significant academic pressures related to study requirements, exams, and university activities, leading to their psychological and mental exhaustion.
3. Universities must organize workshops and awareness programs on the safe and balanced use of social media.
4. Psychological and academic counseling programs should be implemented periodically to reduce levels of psychological burnout among students.

Keywords: Social media, academic burnout, university students.

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

شهدت السنوات الأخيرة تزايداً ملحوظاً في استخدام الطلاب الجامعيين لوسائل التواصل الاجتماعي، حيث أصبح هذا الاستخدام جزءاً أساسياً من حياتهم اليومية، سواء للتواصل الاجتماعي أو الترفيه أو متابعة المستجدات الأكاديمية. ومع ذلك، لوحظ أن هذا الاستخدام المفرط أصبح يؤثر بشكل مباشر على مستويات التركيز والتحصيل الدراسي، ويزيد من الأعباء النفسية التي يواجهها الطالب الجامعي في بيئة مليئة بالمتطلبات الأكاديمية المتزايدة (Kuss & Griffiths, 2015, p. 2270).

وقد اشارت دراسة (الظفيري ، 2023) أن الإفراط في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي يمكن أن يؤدي إلى اضطراب أنماط النوم، انخفاض القدرة على إدارة الوقت، تشتت الانتباه أثناء الدراسة، وتفاقم المشاعر السلبية الناتجة عن ضغوط الحياة الجامعية اليومية. هذه العوامل مجتمعة تؤدي إلى ارتفاع مستويات الإرهاق النفسي الأكاديمي، وهو ما ينعكس سلباً على التحصيل الدراسي والالتزام بالمهام الجامعية (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002, pp. 464-468).

على الرغم من الاهتمام الكبير عالمياً بهذه الظاهرة إلا أن الدراسات المحلية حول العلاقة بين الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي والإرهاق النفسي الأكاديمي لدى طلبة الجامعات العراقية ما تزال قليلة ومحدودة، ولم تسلط الضوء بشكل كافٍ على طبيعة هذه العلاقة ضمن السياق الجامعي المحلي، كما أن العديد من الأبحاث السابقة ركزت على التأثيرات العامة للتكنولوجيا دون الربط المباشر بين كثافة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ودرجة الإرهاق النفسي الأكاديمي، مما يترك فجوة معرفية تحتاج إلى استقصاء وتحليل دقيق (Marilyn Price-Mitchell, 2020, p.51).

لذلك، تبرز الحاجة الماسة إلى دراسة هذه الظاهرة في كلية التربية للعلوم الانسانية، لفهم مدى انتشار الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي بين الطلبة وتأثيره على مستوى الإرهاق النفسي الأكاديمي، وبالتالي توفير قاعدة علمية تساعد في وضع توصيات عملية للتقليل من آثار هذا الاستخدام المفرط وتحسين الأداء الأكاديمي والصحة النفسية للطلبة.

اهمية البحث

اصبحت وسائل التواصل الاجتماعي جزءاً أساسياً من الحياة اليومية للأفراد، ولا سيما فئة الشباب. وقد أظهرت العديد من الدراسات أن الإفراط في استخدامها قد يرتبط بعدد من التأثيرات النفسية والأكاديمية، من بينها الشعور بالإجهاد والضغط المرتبطة بمتطلبات الحياة الدراسية. (Kuss & Griffiths, 2015, p. 2270) وفي هذا السياق يبرز مفهوم الإرهاق النفسي الأكاديمي بوصفه أحد المشكلات التي قد يواجهها الطلبة نتيجة الضغوط الدراسية المستمرة ومتطلبات الأداء الأكاديمي، الأمر الذي قد ينعكس سلباً على مستوى التكيف النفسي والتحصيل العلمي. (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002, pp. 464-468) كما يكتسب البحث أهميته من كونه يسعى إلى تقديم تصور علمي حول طبيعة العلاقة بين الاستخدام المفرط لهذه الوسائل والإرهاق النفسي الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية، الأمر الذي يمكن أن يساهم في توفير مؤشرات علمية تساعد المؤسسات الجامعية والجهات التربوية في فهم هذه الظاهرة والتعامل معها من خلال تصميم برامج إرشادية وتوعوية تساهم في تعزيز الاستخدام المتوازن للتكنولوجيا الرقمية وتحسين الصحة النفسية والأداء الأكاديمي لدى الطلبة. (Al-Menayes, 2015, p. 1100)

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى:

- التعرف على مستوى الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة.
- التعرف على دلالة الفروق الإحصائية في الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).
- التعرف على مستوى الإرهاق النفسي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- التعرف على دلالة الفروق الإحصائية في الإرهاق النفسي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).
- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي والإرهاق النفسي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث

الحدود الموضوعية : الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي وعلاقته بالإرهاق النفسي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .

الحدود المكانية : كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة ذي قار .

الحدود الزمانية : تم اجراء البحث في العام الدراسي 2025-2026م.

تحديد المصطلحات

اولا : وسائل التواصل الاجتماعي

- ❖ وسائل التواصل الاجتماعي هي منصات إلكترونية تمكّن الأفراد من التواصل، تبادل المعلومات، وإنشاء المحتوى، وتشمل مواقع مثل فيسبوك، تويتر، وإنستغرام.(Boyd & Ellison, 2007, p. 211)
- ❖ انها مجموعة من التطبيقات المعتمدة على الإنترنت والمبنية على الأسس التقنية والفكرية للويب (Web 2.0)، والتي تسمح بإنشاء وتبادل المحتوى الذي ينتجه المستخدمون، وتمكن الأفراد من التفاعل الاجتماعي وتكوين العلاقات وتبادل المعلومات عبر بيانات رقمية افتراضية .(Kaplan & Haenlein, 2010, pp. 61-62)
- ❖ تُعرف وسائل التواصل الاجتماعي بأنها بيانات افتراضية رقمية تمكن الأفراد من بناء علاقات اجتماعية، تبادل المعلومات، ومتابعة الأحداث بشكل لحظي، مع إمكانية نشر المحتوى بشكل جماعي أو فردي (Kuss & Griffiths, 2015, p. 2270).

واعتمدت الباحثة في هذا البحث على التصور النظري الذي قدمه Kaplan & Haenlein (2010) في تفسير مفهوم وسائل التواصل الاجتماعي، وذلك لكونه من أكثر التصورات النظرية شيوعاً في الدراسات المعاصرة المتعلقة بالإعلام الرقمي والتفاعل الاجتماعي عبر الإنترنت، وعلى ضوء هذا التصور تم بناء فقرات مقياس الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي.

التعريف الإجرائي: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في مقياس الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي الذي أعدته الباحثة لقياس مستوى الاستخدام لدى طلبة الجامعة.

ثانيا : الإرهاق النفسي الأكاديمي

❖ عرّفت Maslach & Jackson (1981) الإرهاق النفسي بأنه حالة من الإجهاد العاطفي والاستنزاف النفسي الناتج عن التعرض المستمر للضغط، ويتجلى في الشعور بالتعب النفسي وفقدان الحماس وانخفاض الكفاءة الشخصية (Maslach & Jackson 1981,p54).

❖ أشار Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker (2002) إلى أن الإرهاق النفسي الأكاديمي يمثل حالة من التعب العاطفي والمعرفي التي يعاني منها الطلبة نتيجة المتطلبات الدراسية المستمرة والضغط الأكاديمية المتزايدة، ويتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية هي: الإرهاق العاطفي، واللامبالاة أو الانفصال عن الدراسة، وانخفاض الشعور بالكفاءة الأكاديمية. (Schaufeli et al., 2002, pp. 464–468)

❖ يرى Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, & Grau (2000) أن الإرهاق الأكاديمي لدى الطلبة يعد انعكاساً للضغوط المرتبطة بالبيئة التعليمية ومتطلبات الدراسة، ويظهر في صورة تعب نفسي مستمر وضعف الدافعية وانخفاض مستوى المشاركة في الأنشطة الأكاديمية.

(Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, & Grau 2000,p33)

اعتمدت الباحثة في هذا البحث على التصور النظري الذي قدمه Schaufeli وزملاؤه (2002) في تفسير مفهوم الإرهاق النفسي الأكاديمي، إذ يعد من أكثر النماذج النظرية استخداماً في الدراسات المتعلقة بإرهاق الطلبة الجامعيين، وعلى ضوء هذا التصور تم بناء فقرات مقياس الإرهاق النفسي الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي. **التعريف الإجرائي:** هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في مقياس الإرهاق النفسي الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية لقياس مستوى الإرهاق النفسي لدى طلبة الجامعة.

ثالثاً: طلبة الجامعة

يشير مفهوم طلبة الجامعة إلى الأفراد الملتحقين بالمؤسسات التعليمية الجامعية بهدف الحصول على درجة علمية في أحد التخصصات الأكاديمية، والذين يمرون بمرحلة تعليمية تتسم بمتطلبات معرفية وأكاديمية متنوعة (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009).

التعريف الإجرائي:

يقصد بطلبة الجامعة في هذا البحث طلبة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية المسجلين في الدراسة الصباحية للعام الدراسي الحالي، والذين تم اختيارهم ضمن عينة البحث.

اطار نظري ودراسات سابقة

المحور الاول : اطار نظري

وسائل التواصل الاجتماعي

أصبحت وسائل التواصل الاجتماعي من أهم الظواهر الرقمية في العصر الحديث، حيث أحدثت ثورة في أساليب التواصل بين الأفراد والمجتمعات، وجعلت من العالم قرية صغيرة متصلة رقمياً (Boyd & Ellison, 2007, p. 210). فهي ليست مجرد وسيلة للترفيه، بل أصبحت منصة أساسية للتواصل الاجتماعي، تبادل المعلومات، والتفاعل الأكاديمي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى دورها في تشكيل الهوية الاجتماعية والثقافية للأفراد. (Kaplan & Haenlein, 2010, pp. 61–62).

أهمية وسائل التواصل الاجتماعي

تتميز وسائل التواصل الاجتماعي بقدرتها على تسهيل التواصل الفوري بين الطلاب، مما يساعدهم على تبادل المعلومات الدراسية، المناقشة في الواجبات الجماعية، ومشاركة المواد التعليمية الرقمية. كما تتيح هذه الوسائل إمكانية إنشاء مجموعات تعليمية افتراضية تساعد على التعلم التعاوني وتطوير المهارات الأكاديمية (Selwyn, 2009, p. 77).

فإن الاستخدام المكثف لوسائل التواصل الاجتماعي يمكن أن يؤدي إلى تأثيرات سلبية على أداء الطالب، حيث أظهرت الدراسات أن الإفراط في التفاعل مع هذه المنصات يؤدي إلى تشتت الانتباه، تأخر إنجاز الواجبات، اضطراب النوم، وزيادة مستويات القلق النفسي (Kuss & Griffiths, 2015, p. 2270). هذه التأثيرات تتفاقم عندما يقضي الطالب ساعات طويلة على هذه المنصات دون تنظيم أو ضبط للوقت، مما يقلل من فرص التركيز على الدراسة والمهام الأكاديمية الأساسية.

الوظائف المتعددة لوسائل التواصل الاجتماعي

تقدم وسائل التواصل الاجتماعي وظائف متعددة يمكن تقسيمها إلى أربعة جوانب رئيسية:

1. التواصل الاجتماعي/ تمكّن الطلاب من بناء علاقات جديدة والحفاظ على علاقاتهم الحالية، ومتابعة أخبار الأصدقاء والزملاء.
2. المشاركة التعليمية/ من خلال مجموعات الدراسة الافتراضية، وتبادل الملفات والملاحظات، والمشاركة في النقاشات الأكاديمية. (Manca & Ranieri, 2016, pp. 12–13)
3. الترفيه والتسلية/ حيث توفر محتوى ترفيهي متنوعاً مثل مقاطع الفيديو، الألعاب الرقمية، والأنشطة التفاعلية، مما يجعلها أداة لجذب انتباه الطلاب.
4. التأثير الاجتماعي والثقافي/ تساهم وسائل التواصل الاجتماعي في تشكيل الاتجاهات والقيم الاجتماعية والثقافية بين الشباب، وهو ما يمكن أن يؤثر على سلوكهم اليومي واتخاذ القرارات. (Boyd, 2014, p. 25).

التحديات المرتبطة بوسائل التواصل الاجتماعي

تواجه وسائل التواصل الاجتماعي تحديات ومخاطر تؤثر على الطلاب، ومن أبرزها:

- الإدمان الرقمي/ حيث يظهر بعض الطلاب اعتماداً نفسياً شديداً على استخدام هذه الوسائل، مما يؤدي إلى الإفراط في الوقت المستغرق على المنصات الرقمية. (Andreassen, 2015, p. 8)
- تشتت الانتباه والإنتاجية/ الاستخدام المفرط يقلل من القدرة على التركيز على المهام الأكاديمية ويؤثر على جودة التعلم والتحصيل الدراسي.
- التأثيرات النفسية والاجتماعية/ ارتفاع مستويات القلق والاكتئاب نتيجة المقارنة الاجتماعية، وضغوط الحياة الرقمية المستمرة. (Valkenburg, Peter, & Schouten, 2006, pp. 401–402)

الإرهاق النفسي الأكاديمي

يعد الإرهاق النفسي الأكاديمي من أبرز المشكلات النفسية التي تواجه طلاب الجامعات، ويعكس حالة من الاستنزاف النفسي والعاطفي والمعرفي نتيجة التعرض المستمر للضغوط الدراسية المتراكمة. وتشير الدراسات إلى أن الإرهاق النفسي الأكاديمي يؤثر على القدرة على التركيز، والتحصيل الدراسي، والالتزام بالواجبات الأكاديمية، ويزداد شيوعاً بين الطلاب الذين يواجهون ضغوطاً تعليمية عالية ومتطلبات متكررة (احمد ، 2007 ، ص34)

أبعاد الإرهاق النفسي الأكاديمي

الإرهاق النفسي الأكاديمي يظهر عادة في ثلاثة أبعاد رئيسية:

1. الإرهاق العاطفي: (Emotional Exhaustion)

يمثل هذا البعد الشعور بالإرهاق النفسي والعاطفي نتيجة تراكم المهام الأكاديمية، ويعاني الطالب من انخفاض الطاقة والقدرة على مواجهة المتطلبات الدراسية اليومية (Maslach & Jackson, 1981, pp. 100–101).

2. الانفصال الأكاديمي أو الاستبعاد: (Depersonalization / Cynicism)

يشير هذا البعد إلى انخفاض التفاعل والارتباط بالمحتوى الدراسي والأنشطة الأكاديمية، حيث يشعر الطالب بعدم الاهتمام بالمشاركة الفعالة في بيئة التعلم (Schaufeli et al., 2002, pp. 466–467).

3. انخفاض الكفاءة الذاتية أو الشعور بعدم الإنجاز: (Reduced Personal Accomplishment)

يشمل هذا البعد شعور الطالب بالعجز عن تحقيق الأهداف الأكاديمية المطلوبة، وفقدان الثقة بقدرته على التعلم، مما يزيد من شعوره بالإحباط والضغط النفسي (Breso, Schaufeli, & Salanova, 2007, pp. 312–313).

أسباب الإرهاق النفسي الأكاديمي

أن الإرهاق النفسي الأكاديمي ينتج عن تفاعل عدة عوامل، منها:

- الضغوط الدراسية المكثفة/ تشمل كثرة الواجبات، الامتحانات المتلاحقة، متطلبات المشاريع البحثية، والمواعيد النهائية الضاغطة.
- ضعف إدارة الوقت والتنظيم الشخصي/ يؤدي عدم القدرة على تنظيم الوقت بين الدراسة والأنشطة الأخرى إلى تراكم المهام وزيادة الشعور بالإرهاق (Dyrbye, Thomas, & Shanafelt, 2005, pp. 123-124).
- الإفراط في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي/ يقضي الطلاب أوقاتاً طويلة على هذه المنصات، مما يقلل الوقت المخصص للدراسة ويزيد من الإجهاد النفسي. (Kuss & Griffiths, 2015, p. 2270)
- العوامل الشخصية والاجتماعية/ مثل ضعف الدعم الأسري أو الاجتماعي، وعدم القدرة على التكيف مع الضغوط الأكاديمية الجديدة. (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, & Grau, 2000, pp. 191-192).

مظاهر الإرهاق النفسي الأكاديمي

يمكن ملاحظة الإرهاق النفسي الأكاديمي من خلال عدة مظاهر:

- التعب والإرهاق المستمر وعدم القدرة على الاسترخاء.
- فقدان الدافعية للقيام بالمهام الدراسية.
- الشعور بالعزلة أو الانفصال عن الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية.
- ضعف التركيز وصعوبة اتخاذ القرارات الأكاديمية.
- انخفاض التحصيل الدراسي وتراجع الأداء الأكاديمي (علي ، 2008 ، ص19)

آثار الإرهاق النفسي الأكاديمي

يؤدي الإرهاق النفسي الأكاديمي إلى آثار سلبية واسعة النطاق، تشمل:

- انخفاض درجات الطلاب وضعف جودة الإنجاز الأكاديمي.
- زيادة القلق والاكتئاب، مع ارتفاع مستويات التوتر النفسي.
- ضعف التفاعل الاجتماعي والانخراط في الأنشطة الجامعية، ما يزيد من شعور الانعزال.
- فقدان القدرة على التركيز وإتمام المهام بكفاءة، مما يزيد من تراكم الواجبات والضغط (Friedman & Farber, 1992, pp. 64-65).

النظريات التي فسرت المفهوم

أولاً: نظرية وسائل التواصل الاجتماعي

تعتبر نظرية الاستخدامات والإشباع (Uses and Gratifications Theory – UGT) من أبرز النظريات التي تفسر دوافع الأفراد لاستخدام وسائل الإعلام، بما في ذلك وسائل التواصل الاجتماعي. وقد وضع هذه النظرية كل من (Katz, Blumler, & Gurevitch (1974)، وتركز على تفسير ما يسعى إليه المستخدم من خلال استخدامه للوسائل الإعلامية، أي ما هي الحاجات التي يسعى الفرد لإشباعها من خلال الوسيلة، مثل الترفيه، التعلم، التواصل الاجتماعي، أو الحصول على المعلومات.

اعتمدت الباحثة على هذه النظرية كأساس نظري لبناء مقياس الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي، إذ أتاح لها هذا الأساس صياغة فقرات المقياس بحيث تغطي الجوانب المختلفة لدوافع الاستخدام، مما يضمن أن المقياس يعكس الاستخدام الواقعي للطلبة ويستجيب للأبعاد النظرية للظاهرة. كما أن النظرية تعطي البحث قوة علمية، إذ تربط النتائج النظرية بسلوك المستخدمين الفعلي، مما يسمح بتفسير النتائج بشكل علمي دقيق، وتطبيقها على البيئة الجامعية العراقية بشكل موثوق.

ثانياً: نظرية الإرهاق النفسي الأكاديمي

أما بالنسبة للإرهاق النفسي الأكاديمي، فقد اعتمدت الباحثة على نظرية الاحتراق النفسي (Maslach Burnout Theory)، والتي وضعها (Maslach & Jackson (1981)، وتعتبر هذه النظرية الأساس في دراسة حالات الإرهاق النفسي الناتج عن الضغوط المستمرة سواء في بيئة العمل أو الدراسة. تحدد النظرية ثلاثة أبعاد رئيسية للإرهاق: الإرهاق العاطفي، الانفصال أو اللامبالاة تجاه العمل أو الدراسة، وانخفاض الشعور بالكفاءة الذاتية.

اعتمدت الباحثة هذه النظرية لبناء مقياس الإرهاق النفسي الأكاديمي بحيث تشمل فقرات المقياس جميع الأبعاد الثلاثة للإرهاق، مما يضمن أن تكون الأداة متوافقة مع الأساس النظري ومناسبة لقياس الظاهرة بشكل دقيق. كما أن ربط المقياس بالنظرية يسمح بتفسير النتائج وفق نموذج علمي راسخ، ويساعد على تقديم توصيات عملية لمعالجة الإرهاق النفسي لدى طلبة الجامعة، مع مراعاة الخصائص الأكاديمية والاجتماعية للطلبة الجامعيين.

المحور الثاني : دراسات سابقة

الدراسة	مجتمع الدراسة / العينة	المتغيرات / أدوات البحث	أهم النتائج
الظفيري، عبد الله محمد عبيد (2023) — الاستخدام المفرط لمواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتكؤ الأكاديمي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة الكويت	طلاب السنة الأولى في جامعة الكويت، رسالة ماجستير	استخدام مفرط لوسائل التواصل الاجتماعي، التكؤ الأكاديمي، التكيف الأكاديمي	وجود علاقة بين الاستخدام المفرط لمواقع التواصل والتكؤ الأكاديمي، بالإضافة إلى تأثير على التكيف الأكاديمي .
الرفقية رافد شاكر & د. حليلة الفيلكاوي (2023) — الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى طلبة الجامعة	700 طالب وطالبة من جامعات العراق والكويت	الانفعالات الأكاديمية (مشاعر، عواطف الدراسة) وقياس الاحتراق النفسي	أظهرت الدراسة أن هناك ارتباطاً بين الانفعالات الأكاديمية والاحتراق النفسي، كما بيّنت فروقاً حسب الدولة (العراق مقابل الكويت)
كاظم شنهون كاظم ، الإرهاق النفسي لدى الأستاذ الجامعي	أستاذة جامعة بغداد حجم العينة: 444 أستاذاً وأستاذة من مختلف كليات جامعة بغداد (منهم 140 ذكور و264 إناث)	الإرهاق النفسي لدى الأستاذ الجامعي	وجود إرهاق نفسي لدى الأستاذ الجامعي في جامعة بغداد. أظهرت النتائج وجود دلالات إحصائية ذات معنى في الإرهاق النفسي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث) لم تظهر دلالات إحصائية ذات معنى تبعاً لمتغير التخصص العلمي. تم مناقشة النتائج وتقديم توصيات تتعلق بتقليل الضغوط وتحسين بيئة العمل الجامعي.
دراسة في غزة (جامعة غزة) — الاحتراق النفسي ودرجة العلاقة مع التحصيل الدراسي لدى طلاب الملاجئ الجامعية	طلاب يقيمون في المساكن الجامعية، جامعة غزة	الاحتراق النفسي، التحصيل الدراسي	وجدت الدراسة أن هناك علاقة بين الاحتراق النفسي والتحصيل الدراسي، مما يبرز أهمية البيئة الجامعية والسكن الجامعي في التأثير النفسي على الطلاب .

أظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي بين الاحتراق الأكاديمي وتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي؛ أي أن التنظيم الأفضل يقلل من الاحتراق الأكاديمي، كما توجد فروق حسب التخصص الأكاديمي .	الاحتراق الأكاديمي، التنظيم الذاتي، التنظيم الانفعالي	طلاب الجامعة الهاشمية (736 طالب/طالبة)	الهاشمية (دراسة تنظيم الذات) — الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي
هذه الدراسة بحثت العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي والأداء الإبداعي، وأشارت إلى أن الاحتراق قد يرتبط بانخفاض الأداء الإبداعي أو يؤثر فيه .	الاحتراق النفسي الأكاديمي، الأداء الإبداعي	طلاب وطالبات من جامعة الملك عبد العزيز	جامعة الملك عبد العزيز، جدة — الإبداع لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة وعلاقته بالاحتراق النفسي
أظهرت الدراسة أن نسبة كبيرة من طلاب الطب يعانون من الاحتراق النفسي، خصوصاً الإرهاق العاطفي، مع ارتباط بعوامل مثل الجنس وبعض الظروف الاجتماعية	مقياس Maslach Burnout Inventory — طلاب، الأبعاد (الإرهاق العاطفي، السخيرية، الكفاءة)	طلاب كلية الطب في جامعة كربلاء، 424 طالباً	جامعة كربلاء — متلازمة الاحتراق النفسي لدى طلبة كلية الطب

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها الباحثة لتحقيق أهداف البحث، بدءاً من تحديد منهج البحث، مروراً بتحديد مجتمع البحث واختيار عينة البحث، ثم وصف الأداة المستخدمة في قياس متغيرات البحث، وفحص الخصائص السيكومترية للأداة من حيث الصدق والثبات، وأخيراً عرض الطرق الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

أولاً: منهج البحث

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، نظراً لما يتميز به هذا المنهج من القدرة على وصف الظواهر كما هي في الواقع، ودراسة العلاقات القائمة بين المتغيرات دون تدخل أو تعديل من الباحث.

ثانياً: مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة ذي قار للعام الدراسي 2025-2026، والذين يمثلون الفئة التي تنطبق عليها شروط البحث، وهم الطلبة الذين يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي بشكل مستمر ويؤدون واجباتهم الأكاديمية بانتظام. وقد بلغ عدد أفراد مجتمع البحث الإجمالي 3400 طالب وطالبة.

ثالثاً: عينة البحث

تم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية البسيطة لضمان التمثيل العادل لكافة أفراد المجتمع، حيث تم توزيع الاستبيانات على 150 طالباً وطالبة من مختلف المراحل الدراسية والجنسيات الدراسية داخل الكلية.

ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة:

جدول (1) توزيع أفراد عينة البحث حسب المرحلة الدراسية والجنس

المرحلة الدراسية	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع	النسبة المئوية(%)
السنة الأولى	20	20	40	26.7
السنة الثانية	18	17	35	23.3
السنة الثالثة	20	20	40	26.7
السنة الرابعة	17	18	35	23.3
المجموع	75	75	150	100

رابعاً: أدوات البحث

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على أداتين أساسيتين لجمع البيانات، تم تبنيهما وتكييفهما بما يتلاءم مع طبيعة مجتمع البحث المتمثل بطلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة ذي قار، وهما: مقياس الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي و مقياس الإرهاق النفسي الأكاديمي.

وقد مرت الأدواتان بجميع المتطلبات العلمية من حيث إجراءات الصدق والثبات، لضمان موثوقيتهما وصلاحيتهما للاستخدام في البيئة الجامعية العراقية.

أولاً: مقياس الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي

اعتمد الباحث على مقياس الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي الذي صممه Kuss & Griffiths (2015)، وقد تم تبنيه وتكييفه ليناسب البيئة الجامعية العراقية. ويقاس المقياس درجة انغماس الطالب في استخدام

مواقع التواصل الاجتماعي، والوقت المستغرق فيها، وصعوبة التحكم في الاستخدام، وتأثير ذلك على الواجبات الأكاديمية.

الأساس النظري للمقياس: تم تبني هذا المقياس على ضوء نظرية الاستخدامات والإشباع (Uses and Gratifications Theory) لكل من (Katz, Blumler, & Gurevitch (1974)، والتي تفسر دوافع الأفراد لاستخدام الوسائل الإعلامية المختلفة، بما في ذلك وسائل التواصل الاجتماعي. وقد تم اختيار هذا المقياس لأنه:

- يغطي جميع أبعاد الاستخدام المفرط وفق النظرية، مثل التسلية، التواصل الاجتماعي، والحصول على المعلومات.

- تم اعتماده في عدة دراسات دولية موثوقة، ما يعزز قوة البحث العلمية ومصداقية النتائج.

- يسمح بقياس الاستخدام الفعلي للطلاب بطريقة كمية قابلة للتحليل الإحصائي.

1. صدق المقياس (Validity)

أ. الصدق الظاهري (Face Validity)

تحقق الباحث من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، بلغ عددهم (10) خبراء.

تم تزويدهم بنسخة من المقياس وطلب تقييم فقراته من حيث:

- ملاءمتها لمفهوم الاستخدام المفرط.

- وضوح صياغتها اللغوية.

- خلوها من الغموض.

- مدى تمثيلها للسلوك المراد قياسه.

وقد أقر أغلب الخبراء بصلاحية المقياس، وبلغت نسبة الاتفاق أكثر من 85%، وهي نسبة مقبولة علمياً. وبناءً على ملاحظاتهم، أجريت تعديلات طفيفة شملت إعادة صياغة بعض الفقرات .

2. ثبات المقياس (Reliability)

أ. أسلوب إيجاد الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha

استخدم الباحث معامل (كرونباخ ألفا) لقياس الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، لما يتميز به هذا الأسلوب من قدرة على تحديد مدى تجانس إجابات الأفراد عبر فقرات المقياس.

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (30) طالباً من خارج العينة الأساسية للدراسة. وبعد تحليل البيانات، بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس 0.88، وهي قيمة تدل على مستوى ثبات مرتفع، إذ يشترط في الدراسات النفسية والتربوية أن لا يقل الثبات عن (0.70)

ثانياً: مقياس الإرهاق النفسي الأكاديمي

اعتمد الباحث على الصيغة المعدلة لمقياس (Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS)، مع تكييفها للبيئة الأكاديمية العراقية. ويقيس هذا المقياس ثلاثة أبعاد رئيسية:

1. الإرهاق العاطفي.

2. اللامبالاة أو الانفصال الأكاديمي.

3. تدني الكفاءة الشخصية الأكاديمية.

ويتألف المقياس من 25 فقرة تم توزيعها على الأبعاد الثلاثة، وقد صُمم المقياس بناءً على نظرية الاحتراق النفسي (Maslach Burnout Theory) لكل من (Maslach & Jackson 1981)، والتي تفسر حالات الإجهاد النفسي الناتجة عن الضغوط المستمرة، سواء في بيئة العمل أو الدراسة. وقد تم اختيار هذا المقياس لأنه يُعد الأداة الأكثر استخداماً عالمياً لقياس الإرهاق الأكاديمي، كما أنه يغطي جميع الأبعاد النظرية المهمة للظاهرة ويضمن اتساق النتائج مع الأساس النظري.

1. الصدق الظاهري للمقياس (Face Validity)

تم عرض المقياس على مجموعة من الأكاديميين المتخصصين في علم النفس وعلم القياس بهدف تقييم مدى وضوح وتمثيل الفقرات للأبعاد النفسية للمفهوم. أظهر معظم الخبراء تأييداً كبيراً لملاءمة المقياس، وبلغت نسبة الاتفاق أكثر من 90%.

وبناءً على الملاحظات الواردة، أعاد الباحث صياغة بعض الفقرات لتصبح أكثر ملاءمة للطلاب، ولتنسجم مع البيئة الجامعية العراقية، دون التأثير على البنية الأصلية للمقياس.

2. ثبات المقياس

أ. أسلوب إيجاد الثبات باستعمال معامل كرونباخ ألفا

استخدم الباحث معامل كرونباخ ألفا لقياس درجة الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الإرهاق النفسي الأكاديمي. وبعد التطبيق الاستطلاعي على عينة (30) طالباً، أسفرت النتائج عن حصول المقياس على قيمة ثبات بلغت 0.91، وهي قيمة مرتفعة جداً وتمثل دلالة قوية على اتساق الفقرات وتجانسها.

جدول (2): قيم معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لمقاييس البحث

المقياس	عدد الفقرات	حجم العينة الاستطلاعية	معامل كرونباخ ألفا	دلالة الثبات
مقياس الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي	25	30	0.88	مرتفع ودال
مقياس الإرهاق النفسي الأكاديمي	25	30	0.91	مرتفع جداً ودال

التطبيق النهائي للمقياس

بعد التأكد من توفر الصدق والثبات في كل من الأداتين، تم تطبيق النسخة النهائية منهما على العينة الأساسية للدراسة والبالغ عددها (150) طالباً وطالبة. وقد تم جمع البيانات ميدانياً من خلال الزيارات المباشرة للقاعات الدراسية داخل كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة ذي قار، مع ضمان السرية التامة لإجابات الطلبة واستخدامها فقط لأغراض البحث العلمي.

خامساً: الوسائل الإحصائية

لتحليل البيانات المتحصلة من الاستبيانات، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

1. الإحصاء الوصفي

2. معامل ارتباط بيرسون

لاختبار العلاقة بين الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي والإرهاق النفسي الأكاديمي.

3. معامل كرونباخ ألفا

للتحقق من ثبات الأداة.

4. اختبار (t-test)

للمقارنة بين المتوسطات عند الحاجة.

5. تحليل التباين (ANOVA)

لدراسة الفروق بين المستويات المختلفة لمتغيرات الدراسة.

6. معادلات الانحدار البسيط والمتعدد

لتفسير مقدار تأثير الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي في التنبؤ بالإرهاق النفسي الأكاديمي.

عرض النتائج ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرض نتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي جُمعت من أفراد عينة البحث، وذلك بهدف التعرف على مستوى الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي، ومستوى الإرهاق النفسي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، إضافةً إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين. وقد استخدمت عدة أساليب إحصائية مثل: معامل الارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينة واحدة (One-Sample T-test)، وذلك وفقاً لأهداف البحث.

أولاً: عرض النتائج

أولاً: التعرف على مستوى الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة

لتحقيق هذا الهدف، تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة (One-Sample T-test) لمقارنة المتوسط المحسوب لمقياس الاستخدام المفرط بمتوسطه الفرضي.

جدول (3): نتائج الاختبار التائي للتعرف على الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي

المتغير	المتوسط المحسوب	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة	التفسير
الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي	87.3	75	1.52	14.62	1.98	0.000	دال إحصائياً عند 0.05؛ مستوى مرتفع من الاستخدام المفرط

تشير نتائج جدول (3) إلى أن المتوسط المحسوب لمقياس الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة بلغ 87.3 مقارنة بالمتوسط الفرضي 75، مع انحراف معياري قدره 1.52، ما يدل على تباين محدود بين استجابات أفراد العينة ووجود اتساق نسبي في مستوى الاستخدام المفرط بينهم. وبلغت قيمة t المحسوبة 14.62، وهي أكبر بكثير من القيمة الجدولية 1.98 عند مستوى الدلالة 0.05، مع مستوى دلالة 0.000، مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً ولا يمكن أن يكون ناجماً عن الصدفة. ويعكس هذا أن طلبة الجامعة يعانون من مستوى مرتفع من الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة Kuss & Griffiths (2015, p. 2270) التي أكدت ارتباط الاستخدام المفرط بالتعلق الرقمي وصعوبة التحكم في الاستخدام وتأثير ذلك على الأداء الأكاديمي، مما يبرز أهمية وضع استراتيجيات توعية وإرشاد للحد من الآثار السلبية للاستخدام المفرط.

ثانياً: التعرف على مستوى الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس

تم استخدام اختبار تائي لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples T-test) لمقارنة المتوسط بين الذكور والإناث:

جدول (4): نتائج الاختبار التائي حسب الجنس

المتغير	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة	التفسير
الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي	ذكور	82.3	1.51	1.24	1.98	0.218	غير دال إحصائياً
	إناث	82.7	1.53				

تشير نتائج جدول (4) إلى أن المتوسط المحسوب لمقياس الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي بلغ 82.3 للذكور و82.7 للإناث، مع انحراف معياري 1.51 و1.53 على التوالي، بينما بلغت قيمة t المحسوبة 1.24 مقارنة بالقيمة الجدولية 1.98 عند مستوى دلالة 0.05، ومستوى الدلالة 0.218، مما يدل على أن الفروق بين الذكور والإناث غير دالة إحصائياً. وهذا يشير إلى أن مستوى الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي متقارب بين الجنسين في عينة البحث، ولا يتأثر المتغير بالانتماء الجنسي، وهو ما يعكس تشابه سلوك الطلاب في الانغماس الرقمي بغض النظر عن كونهم ذكوراً أو إناثاً.

ثالثاً: التعرف على مستوى الإرهاق النفسي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة (One-Sample T-test) لمقارنة متوسط الإرهاق النفسي الأكاديمي بالمتوسط الفرضي.

جدول (5): نتائج الاختبار التائي للتعرف على الإرهاق النفسي الأكاديمي

المتغير	المتوسط المحسوب	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة	التفسير
الإرهاق النفسي الأكاديمي	94.3	75	1.61	9.87	1.98	0.000	دال إحصائياً عند 0.05؛ مرتفع

تشير نتائج جدول (5) إلى أن المتوسط المحسوب لمقياس الإرهاق النفسي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة بلغ 94.3 مقارنة بالمتوسط الفرضي 75، مع انحراف معياري 1.61، ما يدل على اتساق نسبي في استجابات أفراد العينة. وبلغت قيمة t المحسوبة 9.87، وهي أكبر من القيمة الجدولية 1.98 عند مستوى دلالة 0.05، مع مستوى دلالة 0.000، مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً. وتعكس هذه النتائج أن مستوى الإرهاق النفسي الأكاديمي لدى الطلبة مرتفع إحصائياً، وهو ما يتوافق مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت أن الطلبة الجامعيين يتعرضون لضغوط دراسية متزايدة تؤدي إلى ارتفاع مستويات الإرهاق النفسي، مما يبرز الحاجة إلى وضع استراتيجيات إرشادية ونفسية لتقليل آثار هذا الإرهاق على التحصيل الأكاديمي والرفاهية النفسية.

رابعاً: التعرف على مستوى الإرهاق النفسي الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس

تم استخدام اختبار تائي لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples T-test) لمقارنة المتوسط بين الذكور والإناث:

جدول (6): نتائج الاختبار التائي حسب الجنس

المتغير	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة	التفسير
الإرهاق النفسي الأكاديمي	ذكور	93.5	1.06	0.87	1.98	0.386	غير دال إحصائياً
	إناث	93.7	1.02				

تشير نتائج جدول (6) إلى أن المتوسط المحسوب لمقياس الإرهاق النفسي الأكاديمي بلغ 93.5 للذكور و 93.7 للإناث، مع انحراف معياري 1.06 و 1.02 على التوالي، بينما بلغت قيمة t المحسوبة 0.87 مقارنة بالقيمة الجدولية 1.98 عند مستوى دلالة 0.05، ومستوى الدلالة 0.386، مما يدل على أن الفروق بين الذكور والإناث غير دالة إحصائياً. وهذا يشير إلى أن مستوى الإرهاق النفسي الأكاديمي متقارب بين الجنسين في عينة البحث، وأن الانتماء الجنسي لا يؤثر بشكل معنوي على درجة الإرهاق، وهو ما يعكس أن الضغوط الدراسية والتوتر النفسي مرتبطان بطبيعة الدراسة الجامعية وليس بالجنس.

خامساً: التعرف على العلاقة بين الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي والإرهاق النفسي الأكاديمي

تم حساب معامل الارتباط لبيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين المتغيرين.

جدول (7): معامل الارتباط بين المتغيرين

المتغيران	معامل الارتباط (بيرسون)	مستوى الدلالة	التفسير
الاستخدام المفرط ← الإرهاق النفسي الأكاديمي	0.618	0.000	ارتباط موجب دال

تشير نتائج جدول (7) إلى أن معامل الارتباط لبيرسون بين الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي والإرهاق النفسي الأكاديمي بلغ 0.618 عند مستوى دلالة 0.000، مما يدل على وجود ارتباط موجب قوي ودال إحصائياً بين المتغيرين. ويعني ذلك أنه كلما زاد استخدام الطالب لوسائل التواصل الاجتماعي بشكل مفرط، ارتفع مستوى الإرهاق النفسي الأكاديمي لديه، ما يعكس تأثير الانغماس الرقمي على الصحة النفسية والتحصيل الدراسي للطلاب الجامعيين، ويتفق هذا مع نتائج الدراسات السابقة مثل (Kuss & Griffiths 2015) و Dyrbye et al. التي أكدت العلاقة الإيجابية بين الاستخدام المفرط للمنصات الرقمية والإجهاد النفسي الأكاديمي. ويمكن تفسير ذلك بما يلي:

- الإفراط في استخدام المنصات الاجتماعية يستهلك وقت الطالب، ويؤدي إلى قلة النوم، تشتت الانتباه، وضعف التنظيم الذاتي، وهي عوامل ترفع احتمالية الشعور بالإرهاق الأكاديمي.
- الاستخدام المفرط يسبب ما يسمى بـ الاستنزاف الرقمي Digital Fatigue الذي أشار إليه Andreassen (2015) باعتباره محفزاً للإجهاد النفسي.

وتتسجم هذه النتيجة مع دراسة (Garett et al. 2018) التي بينت أن الإفراط في استخدام الهواتف والتطبيقات الاجتماعية يرتبط بشكل واضح بارتفاع مؤشرات الإرهاق والإجهاد الذهني لدى الطلبة.

ثانياً: مناقشة شاملة للنتائج

أظهرت نتائج البحث أن مستوى الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة مرتفع بشكل ملحوظ، حيث بلغ المتوسط المحسوب 87.3 مقارنة بالمتوسط الفرضي 75، وكان الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى 0.05. يعكس هذا أن الطلاب يميلون للانغماس المكثف في استخدام المنصات الرقمية، مما يتوافق مع نتائج دراسة (Kuss & Griffiths (2015, p. 2270 التي أكدت أن الاستخدام المفرط يرتبط بالتعلق الرقمي وصعوبة التحكم في السلوك الرقمي وتأثيره على الأداء الأكاديمي. ويشير الانحراف المعياري المحدود إلى اتساق نسبي في سلوك الطلاب تجاه استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، مما يعكس نمطاً عاماً للانغماس الرقمي بين الطلبة بغض النظر عن الاختلافات الفردية.

أما عند تحليل مستوى الاستخدام المفرط تبعاً لمتغير الجنس، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث، إذ بلغ المتوسط 82.3 للذكور و82.7 للإناث، مع مستوى دلالة 0.218. وهذا يشير إلى أن الانغماس الرقمي يشمل كلا الجنسين بشكل متقارب، وأن طبيعة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لا تتأثر بالانتماء الجنسي، وهو ما يتوافق مع بعض الدراسات التي أشارت إلى انتشار الاستخدام المكثف للمنصات الاجتماعية بين الطلاب بشكل متساوٍ بين الجنسين.

فيما يتعلق بالإرهاق النفسي الأكاديمي، أظهرت النتائج أن مستوى الإرهاق مرتفع إحصائياً، حيث بلغ المتوسط المحسوب 94.3 مقابل المتوسط الفرضي 75، مع قيمة t دالة إحصائياً عند 0.05. ويعكس هذا أن الطلاب يعانون من ضغوط دراسية متراكمة تؤدي إلى الإرهاق العاطفي، الانفصال الأكاديمي، وتدني الكفاءة الذاتية، وهو ما يتوافق مع نتائج Schaufeli & Maslach و Dyrbye et al. التي أشارت إلى أن الطلبة الجامعيين من الفئات الأكثر عرضة للإرهاق النفسي نتيجة متطلبات الدراسة المكثفة.

وبالنظر إلى نتائج الإرهاق النفسي تبعاً لمتغير الجنس، فقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث، إذ بلغ المتوسط 93.5 للذكور و93.7 للإناث مع مستوى دلالة 0.386. هذا يشير إلى أن درجة الإرهاق النفسي الأكاديمي تتحدد بطبيعة الضغوط الدراسية ومتطلبات الحياة الجامعية وليس بالانتماء الجنسي، وهو ما يعزز فكرة أن كل الطلاب معرضون للإرهاق النفسي بنفس القدر.

أما فيما يخص العلاقة بين المتغيرين، فقد أظهرت نتائج معامل الارتباط لبيرسون وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بقيمة 0.618 بين الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي والإرهاق النفسي الأكاديمي. وهذا يدل على أن ارتفاع الانغماس في وسائل التواصل الاجتماعي يرتبط بزيادة مستويات الإرهاق النفسي الأكاديمي لدى الطلاب، وهو ما يعكس التأثير السلبي للانغماس الرقمي على الصحة النفسية والتحصيل الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات سابقة، مثل (Kuss & Griffiths (2015 وDyrbye et al.، التي أكدت أن الاستخدام المفرط للوسائل الرقمية يؤدي إلى زيادة الضغوط النفسية والإرهاق الأكاديمي.

بشكل عام، توضح نتائج البحث وجود نمطان رئيسيان: الأول ارتفاع الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي بشكل عام لدى الطلاب، والثاني ارتفاع مستوى الإرهاق النفسي الأكاديمي لديهم، مع ارتباط واضح بين المتغيرين، دون تأثير متغير الجنس على أي منهما. هذه النتائج تؤكد الحاجة إلى تطوير استراتيجيات وقائية وإرشادية، مثل توعية الطلاب باستخدام التكنولوجيا بشكل متوازن، ووضع برامج دعم نفسي وأكاديمي لتقليل آثار الإرهاق وتحسين الأداء والتحصيل الدراسي.

أولاً: الاستنتاجات

استناداً إلى نتائج التحليل الإحصائي ومناقشتها في الفصل الرابع، يمكن للباحث استخلاص الاستنتاجات الآتية:

1. أن مستوى الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة مرتفع بشكل دال إحصائياً، مما يدل على زيادة الاعتماد اليومي على المنصات الرقمية وميل الطلبة إلى قضاء وقت طويل في استخدامها، وهو ما قد يعكس نمطاً من التشنت الرقمي وفقدان السيطرة على الوقت.
2. أن مستوى الإرهاق النفسي الأكاديمي لدى الطلبة مرتفع أيضاً بشكل دال إحصائياً، وهو ما يشير إلى تعرض الطلبة لضغوط دراسية كبيرة تتعلق بمتطلبات الدراسة والامتحانات والأنشطة الجامعية، مما يؤدي إلى استنزافهم نفسياً وذهنياً.
3. وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي والإرهاق النفسي الأكاديمي؛ وهذا يعني أن زيادة الإفراط في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي يؤدي إلى زيادة احتمالية شعور الطالب بالإرهاق النفسي الأكاديمي.

4. إن الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي يمثل عامل خطر Risk Factor مرتبطاً بارتفاع مستويات الإرهاق النفسي، وهو ما يتوافق مع الاتجاهات العالمية التي تشير إلى أن السلوك الرقمي غير المنظم يعد سبباً رئيسياً للإجهاد النفسي وضعف الأداء الأكاديمي.
5. أن ارتفاع مؤشر الاستخدام المفرط لدى الطلبة قد يكون ناتجاً عن الحاجة للتفاعل الاجتماعي، الترفيه، أو الهروب من الضغوط الأكاديمية، مما يعزز من إمكانية استهلاك الوقت على حساب الأنشطة الأكاديمية.
6. تشير النتائج إلى أن الطلاب الذين يقضون وقتاً أطول على وسائل التواصل الاجتماعي يعانون مستويات أعلى من الإرهاق الأكاديمي في أبعاده الثلاثة: الإرهاق العاطفي، انخفاض الكفاءة، والاعتراب الأكاديمي، وهي أبعاد تتوافق مع نموذج ماسلاش (Maslach).
7. تؤكد النتائج أهمية توفير برامج إرشادية نفسية وأكاديمية داخل الجامعة لمعالجة آثار الاستخدام المفرط وتخفيف مستويات الإرهاق لدى الطلبة.

ثانياً: التوصيات

استناداً إلى الاستنتاجات السابقة، يوصي الباحث بما يأتي:

1. ضرورة قيام الجامعات بتنظيم ورش وبرامج توعوية حول الاستخدام الآمن والمتوازن لوسائل التواصل الاجتماعي.
2. إدراج برامج الإرشاد النفسي والأكاديمي بشكل دوري لتخفيف مستويات الإرهاق النفسي لدى الطلبة.
3. تعزيز أنشطة تنمية المهارات التنظيمية وإدارة الوقت للحد من تأثير الاستخدام المفرط على الأداء الأكاديمي.
4. تشجيع الطلبة على تحديد فترات زمنية محددة لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، لتجنب الاستنزاف الرقمي.
5. تعزيز مهارات التنظيم الذاتي Self-regulation ، بما في ذلك ضبط الإشعارات وتنظيم ساعات النوم.
6. تشجيع الطلبة على المشاركة في الأنشطة البديلة (الرياضية، الثقافية، التطوعية) لتقليل الاعتماد على العالم الرقمي.

المصادر والمراجع

1. بوعافية، نبيلة (2018) ، الإرهاق النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمناوبة الليلية في مصلحة الإستعجالات الطبية ، مجلة جيل للبحث العلمي، المجلد (٣٨) ، العدد (١)
2. الخالد، جاجان ، والبراي، رشيد (٢٠١٣)، الإرهاق النفسي لدى المرأة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، المركز الجامعي ، عمان.
3. الرديني ، أحمد أحمد (٢٠٠٧) ، الإرهاق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس ، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان
4. على حسام محمود زكي (٢٠٠٨) ، الإنهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزوجي وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من معلمي الفئات الخاصة بمحافظة المنيا . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، جمهورية مصر العربية
5. Al-Menayes, J. (2015). *Social media use and academic performance among university students*. International Journal of Education and Practice, 3(5), 1097–1110.
6. Andreassen, C. S. (2015). *Online social network site addiction: A comprehensive review*. Current Addiction Reports, 2(2), 175–184.
7. Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
8. Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230.
9. Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). In search of the third dimension of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology*, 56(3), 468–471.
10. Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2005). Medical student distress: Causes, consequences, and proposed solutions. *Mayo Clinic Proceedings*, 80(12), 1613–1622.
11. Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional burnout in teachers: A psychometric study. *Journal of Educational Research*, 85(1), 33–69.
12. Garrett, R., Liu, S., & Young, S. D. (2018). The relationship between social media use and psychological distress among adolescents. *Preventive Medicine Reports*, 12, 55–61.
13. Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59–68.
14. Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2015). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(3), 2267–2303.
15. Manca, S., & Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of social media for teaching in higher education. *Computers & Education*, 95, 216–230.
16. Marilyn Price-Mitchell،(2020) «Disadvantages of Social Networking: Surprising Insights from Teens» ،www.rootsofaction. com،7 - Elise Moreau (2020) ،«The Pros and Cons of Social Networking» ،www.lifewire.com ،Retrieved 8-12-2020. Edited.

17. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113.
18. Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el “burnout” al “engagement”: Una nueva perspectiva. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 117–134.
19. Schaufeli, W. B., Martinez, I., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
20. Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring students’ education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 157–174.
21. Valkenburg, P. M., Peter, J., & Schouten, A. P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents’ well-being and social self-esteem. *CyberPsychology & Behavior*, 9(5), 584–590.

مقياس الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي

رقم الفقرة	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أقضي وقتاً طويلاً على وسائل التواصل دون مبرر واضح.					
2	أستخدم وسائل التواصل الاجتماعي فور استيقاظي من النوم.					
3	أشعر بالرغبة المستمرة في تفقد هاتفي أثناء الدراسة.					
4	أتصفح وسائل التواصل حتى عند انشغالي بمهام مهمة.					
5	أشعر بالقلق عندما لا أستطيع استخدام وسائل التواصل.					
6	أقضي وقتاً أطول مما كنت أنوي على الإنترنت.					
7	أتجاهل واجباتي الدراسية بسبب الانشغال بالتواصل الاجتماعي.					
8	أستخدم وسائل التواصل أثناء المحاضرات أو الدروس.					
9	أشعر بالانزعاج إذا لم أتفقد حساباتي لفترة قصيرة.					
10	يصبح من الصعب عليّ التوقف عن التصفح بعد البدء به.					
11	أستخدم وسائل التواصل أثناء تناول الطعام أو قبل النوم.					
12	أفضل قضاء الوقت على الإنترنت بدلاً من التواصل مع الآخرين وجهاً لوجه.					
13	أتابع كل الإشعارات الجديدة باستمرار.					
14	أشعر بأنني مضطر للرد على الرسائل بسرعة.					
15	أقوم بتحديث محتوى حساباتي بصورة مستمرة.					
16	أقضي وقتاً طويلاً في مشاهدة القصص (Stories) أو المقاطع القصيرة.					
17	أستخدم وسائل التواصل للهروب من التوتر أو المشكلات.					
18	أشعر بأن استخدامي لوسائل التواصل يعيق إنتاجيتي اليومية.					
19	أعود لاستخدام الهاتف بمجرد شعوري بالفراغ.					
20	أستخدم وسائل التواصل أثناء قيادة السيارة أو أثناء المشي.					
21	أشعر بالغيرة أو المقارنة بسبب ما أراه على التواصل الاجتماعي.					
22	أتفقد حساباتي أكثر من عشر مرات في اليوم.					
23	أستخدم أكثر من منصة تواصل في الوقت نفسه.					
24	أواصل استخدام وسائل التواصل حتى عند الشعور بالتعب.					
25	أشعر بأنني لا أستطيع الاستغناء عن وسائل التواصل.					

مقياس الإرهاق النفسي الأكاديمي

رقم الفقرة	الفقرة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
1	أشعر بالتعب المستمر بسبب كثرة المتطلبات الدراسية.					
2	أعاني من صعوبة في التركيز خلال الدراسة.					
3	أشعر بأن طاقتي منخفضة أثناء أداء الواجبات.					
4	أشعر بالإحباط بسبب كثرة المهام الأكاديمية.					
5	أجد نفسي غير قادر على إنجاز المهام في وقتها.					
6	أشعر بالضغط النفسي عند التفكير بالدراسة.					
7	تراودني رغبة في ترك الدراسة أو الهروب من المهام.					
8	أعاني من توتر كبير عند الامتحانات.					
9	أشعر بعدم الحماس تجاه الأنشطة الأكاديمية.					
10	أشعر بأن الدراسة أصبحت عبئًا ثقیلاً عليّ.					
11	أتجنب أداء الواجبات الدراسية بسبب الإرهاق.					
12	أعاني من صداع أو توتر أثناء الدراسة.					
13	أشعر بعدم الرضا عن أدائي الأكاديمي.					
14	أشعر بأنني غير قادر على مواصلة الجهد الدراسي.					
15	تصبح المهام الدراسية أكثر صعوبة عند الإرهاق.					
16	أشعر بالتشتت الذهني أثناء الدراسة.					
17	أؤجل أداء مهامي بسبب شعوري بالإرهاق.					
18	أشعر بأنني غير قادر على تنظيم وقتي بشكل فعال.					
19	أشعر بالإرهاق بعد يوم دراسي قصير.					
20	أواجه صعوبة في الاستيقاظ للذهاب إلى الجامعة.					
21	أشعر بأنني فقدت دافعي للإنجاز الأكاديمي.					
22	أشعر بأن دراستي تتسبب لي بضغط نفسي كبير.					
23	أشعر بالتعب حتى قبل البدء بالدراسة.					
24	أعاني من تقلبات مزاجية بسبب متطلبات الدراسة.					
25	أشعر بأنني غير قادر على الاستمرار بنفس المستوى الأكاديمي.					

اجهاد القرار وعلاقته بالإحباط الاداري لدى رؤساء الاقسام العلمية في جامعات المحافظات الجنوبية

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2026/3/3	2026/3/10

ا.م. ميثم محمد فيصل

جامعة ذي قار-كلية التربية للعلوم الإنسانية-قسم العلوم التربوية والنفسية

maytham100@utq.edu.iq

المستخلص

ان اجهاد القرار يتجلى في ضعف المعالجة المعرفية، اذ ان الافراد المكلفين بالمهام الادارية المستمرة والمتتابة غالبا ما يكون لديهم القرار مجهدا ، ويمكن ان يؤثر سلبا على الحالة النفسية لديهم ولربما تزيد من مستويات الاحباط الاداري، مما ينعكس على ادائهم التنظيمي وفعالية سير العمل. فالإحباط الاداري يؤثر على الافراد العاملين بطرق مختلفة وان الاستجابة للموقف الإحباطي تختلف باختلاف الافراد، فبعض الأفراد يتحملون درجة عالية من الاحباط، بينما نجد اخرين لا يتحمل ادنى درجات الاحباط، اذ ان تقشي حالات الاحباط الاداري لدى رؤساء الاقسام العلمية قد تنذر بعواقب وخيمة وتلحق ضررا شديدا بالأداء ونتاجية العمل الجيد ، لذلك فان البحث الحالي يستهدف تعرف الى :

1. اجهاد القرار لدى رؤساء الاقسام العلمية في الجامعات العراقية في المحافظات الجنوبية
 2. الاحباط الاداري لدى رؤساء الاقسام العلمية في الجامعات العراقية في المحافظات الجنوبية
 3. العلاقة بين اجهاد القرار والاحباط الاداري لدى رؤساء الاقسام العلمية في الجامعات الجنوبية
- واقصر البحث على رؤساء الاقسام العلمية في الجامعات الجنوبية في المحافظات الجنوبية (ذكور، إناث) للعام الدراسي (2025-2026)، اذ بلغ حجم عينة البحث (200) رئيس قسماً، ولتحقيق أهداف البحث الحالي قام الباحث ببناء مقياس اجهاد القرار الذي تكون من (31) فقرة ، وبناء مقياس الاحباط الاداري الذي تكون بدورة من (21) فقرة واستخرج الباحث الخصائص الاحصائية للمقياسيين تميز وصعوبة الفقرات والصدق ثبات المقياسيين وبعد أن حللت البيانات باستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة، خلص البحث الحالي إلى النتائج الآتية :
- 1 . اظهرت النتائج ان رؤساء الاقسام العلمية في الجامعات الجنوبية ليس لديهم اجهاد قرار .
 2. عدم امتلاك رؤساء الاقسام العلمية في المحافظات الجنوبية احباطاً ادارياً .
 3. توجد علاقة ارتباطية طردية دالة احصائيا بين اجهاد القرار والاحباط الاداري.
- وفي ضوء النتائج خرج الباحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات
- الكلمات المفتاحية:- اجهاد القرار -الإحباط الإداري

Decision-Making Stress and its Relationship to Administrative Frustration Among Heads of Academic Departments in Southern universities

Assistant Professor. Maitham Mohammed Faisal

University of Dhi Qar – College of Education for Human Sciences – Department of Educational and Psychological Sciences

Abstract

Decision-making stress manifests as a weakness in cognitive processing. Individuals assigned to continuous and successive administrative tasks often experience this, which can negatively affect their psychological state and potentially increase levels of administrative frustration. This, in turn, impacts their organizational performance and workflow effectiveness. Administrative frustration affects working individuals in various ways, and responses to frustrating situations differ among individuals. Some tolerate high levels of frustration, while others cannot tolerate even the slightest degree. The prevalence of administrative frustration among heads of academic departments may forewarn of serious consequences, severely damaging performance and productivity. Therefore, the current research aims to identify:

1. Decision-making stress among heads of academic departments in Iraqi universities in the southern governorates.
2. Administrative frustration among heads of academic departments in Iraqi universities in the southern governorates.
3. The relationship between decision-making stress and administrative frustration among heads of academic departments in southern universities.

The research was limited to heads of academic departments in southern universities (males and females) for the academic year (2025–2026). The research sample consisted of (200) department heads. To achieve the research objectives, the researcher constructed a decision-making stress scale consisting of (31) items and an administrative frustration scale consisting of (21) items. The researcher extracted the statistical properties of the two scales, including item discrimination and difficulty, validity, and reliability. After analyzing the data using appropriate statistical methods, the current research concluded the following results:

1. The results showed that heads of academic departments in southern universities do not experience decision-making stress.
2. Heads of academic departments in the southern governorates do not experience administrative frustration.
3. There is a statistically significant positive correlation between decision-making stress and administrative frustration.

In light of the results, the researcher formulated a set of recommendations and suggestions.

Keywords: Decision-making stress, administrative frustration.

التعرف بالبحث

مشكلة البحث

في ظل المهام الادارية واعبائها المستمرة التي يعيشها رئيس القسم العلمي في المؤسسات الأكاديمية يصبح اتخاذ القرار الحكيم من المعوقات التي يستشرها المكلف بالإدارة نتيجة الاعباء الذهنية المتتابة مما قد يؤدي الى اتخاذ قرارات اقل حكمة ، اذ ان اجهاد القرار بوصفه ظاهرة سلبية قد يسهم الى تفاقم المشاعر وتقلبها كالقلق والارتباك والشعور بالوحدة والذنب والخوف (الحدراوي ، 2019: 624).

كذلك اشارت الدراسات كدراسة (Cahlikov&Cingl,2017) الى ان اجهاد القرار يرتبط بفقدان الامل وانخفاض الاداء وضعف القدرة في السيطرة على المشاعر مع الشعور باليأس والاحباط لدى الأفراد (Cahlikov&Cingl,2017,p196) ومن جانب اخر نجد ان اجهاد القرار يتجلى في ضعف المعالجة المعرفية، اذ ان الافراد المكلفين بالمهام الادارية المستمرة والمتتابة غالبا ما يكون لديهم القرار مجهدا ، ويمكن ان يؤثر سلباً على الحالة النفسية لديهم ولربما تزيد من مستويات الاحباط الاداري، مما ينعكس على ادائهم التنظيمي وفعالية سير العمل، فالإحباط الاداري يؤثر على الافراد العاملين بطرق مختلفة وان الاستجابة للموقف الإحباطي تختلف باختلاف الافراد، فبعض الأفراد يتحملون درجة عالية من الاحباط، بينما نجد اخرين لا يتحمل ادنى درجات الاحباط، اذ ان تفشي حالات الاحباط الاداري لدى رؤساء الاقسام العلمية قد تتذر بعواقب وخيمة وتلحق ضررا شديدا بالأداء ونتاجية العمل الجيد. ومع ذلك فان الارتباط بين اجهاد القرار والاحباط الاداري لم يتناول بشكل كاف في الدراسات العربية او البيئة المحلية العراقية، ولاسيما البيئة الجامعية اذ ان الجامعة باعتبارها مؤسسة أكاديمية فضلا عن كونها تمارس فيها المهام الإدارية في حاجة الى زيادة الدراسات والأبحاث في هذا الميدان ، وعليه فقد تحسس الباحث هذه الفجوة البحثية على المستوى المحلي، اضافة الى قلة الدراسات التي تناولت رؤساء الأقسام العلمية ، لذلك فان مشكلة البحث الحالي تكمن في الاجابة على التساؤل الاتي:

هل هناك علاقة ارتباطية بين اجهاد القرار والاحباط الاداري لدى رؤساء الاقسام العلمية في الجامعات العراقية؟

اهمية البحث:

تتبع اهمية البحث الحالي من اهمية الشريحة المستهدفة، الا وهم رؤساء الاقسام العلمية في الجامعات العراقية ، فرئيس القسم العلمي يعد محورا اساسيا في ادارة القسم وتنظيم اعماله المتعددة ، لذا تبرز الحاجة لدراسة المهام الادارية التي يقوم بها رئيس القسم العلمي الذي يعتبر بمثابة القائد الاداري الذي يقوم بمهام كثيرة لغرض نجاح العمل في القسم. ونظرا لكون اجهاد القرار من الاثار الخطيرة التي ترتبط بمسؤولية رئيس القسم والتي تؤثر بصورة مباشرة او

غير مباشرة على الاداء الاداري، لذا فان اهمية البحث تكمن في دراسة هذا المتغير (اجهاد القرار) ومحاولة التوصل الى نتائج تسهم في ايجاد الحلول للحد من اثار اجهاد القرار. فموضوع اجهاد القرار من الموضوعات المهمة وسبب ذلك لما له من تأثير على الصحة البدنية والنفسية، اذ ان الاجهاد الناتج من اتخاذ القرارات يعد من القضايا الحيوية التي يصعب تغاضيها، لهذا فان اجهاد القرار يعد كنتيجة لصناع القرارات المتكررة، لذا يلحظ ان الافراد الذين يتخذون القرارات وبدائلها كثيرا ما تكون قراراتهم غير صائبة مما يؤدي لديهم اجهادا في قراراتهم (Tiemey,2011:111) وقد اشارت دراسة (Smith et al,2016) الى ان التعب العقلي يضعف دقة اتخاذ القرارات الخاصة بالمهام، اذ من المحتمل ان تكون دقة اتخاذ القرار اقل ووقت الاستجابة اعلى في الجهد العقلي (Smith et al,2016:34).

كذلك يعطي البحث الحالي اهمية دراسة الاحباط الاداري، اذ اشارت الابحاث الى ان الاحباط الاداري يعد من المفاهيم التي لها اهمية كبيرة في الادارة التربوية والسلوك التنظيمي، ويعود الاهتمام المتزايد من قبل الباحثين بموضوع الاحباط الاداري الى ما تسببه من اثار نفسية وجسدية مثل الاكتئاب وامراض القلب والى ما تسببه من انعكاسات سلبية على سلوك الافراد وادائهم في العمل (الاحمدي، 2002، 15)، وعلى الرغم مما يشهده العالم من تطورات متسارعة على مختلف المجالات انعكس ذلك على كثير من جوانب الحياة المختلفة، الا ان كثير من الباحثين وصفوا القرن الحالي بانه عصر الضغوط النفسية والاحباط لذلك عدت من الظواهر التي تتطلب من الفرد التعايش معها وتطوير كفاءة معينة للتعامل معها (الزيود، 2007 : 12) ومن هنا تظهر اهمية الدراسة الحالية من الجانب النظري لكونها تضيف بعدا نظريا لمتغيري البحث (اجهاد القرار، والاحباط الاداري) كما انها ستوفر معلومات وبيانات توضح المسار الذي سار عليه الباحث في دراسة هذين المتغيرين اما الجانب التطبيقي، فتظهر اهمية هذه الدراسة بمدى اسهامها في تطوير العمل الاداري وتوفير اداتي قياس تشمل قياس اجهاد القرار والاحباط الاداري لرؤساء الاقسام العلمية في الجامعات العراقية وهو يمثل اضافة جديدة الى كل ما موجود من مقاييس يمكن الاستفادة منها على الصعيد التطبيقي.

اهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

- 1- اجهاد القرار لدى رؤساء الاقسام العلمية في الجامعات العراقية في المحافظات الجنوبية
- 2- الاحباط الاداري لدى رؤساء الاقسام العلمية في الجامعات العراقية في المحافظات الجنوبية
- 3- العلاقة بين اجهاد القرار والاحباط الاداري لدى رؤساء الاقسام العلمية في الجامعات العراقية في المحافظات الجنوبية

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي برؤساء الاقسام العلمية (ذكور - اناث) في الجامعات العراقية في المنطقة الجنوبية ومن كلا الجنسين للعام الدراسي 2025-2026

تحديد المصطلحات

اولا: تعريف اجهاد القرار وعرفه كل من:

- باومستر (Baumeister,2012) بانه: تعبير مظهري عن استنزاف الانا يحدث نتيجة اتخاذ سلسلة من القرارات المهمة والتفاوض حولها ، الذي يتكون من ضعف الارادة وفشل في التحكم الذاتي وينتج عنه قرار ذو عيوب نوعية رديئة(34 : Baumeister,2012)
- ايكار (Ekker,2015) بانه: استنفاد المصدر الداخلي للانا واللازم لإمداد الارادة والضبط الذاتي بالطاقة اللازمة لاداء المهام المختلفة(Ekker,2015,p.8)
- اولسن واخرون(Olsen et al ,2017) هو ذلك الجهد الادراكي الناتج من اتخاذ القرارات ومحدودية القدرات المعرفية (Olsen et al,2017,p. 497-498)
- **التعريف النظري:** اعتمد الباحث تعريف باومستر (Baumeister,2012) تعريفا نظريا للإجهاد القرار لأنه صاحب النموذج المتبنى في البحث الحالي.
- **التعريف الاجرائي:** هو الدرجة التي سيحصل عليها رؤساء الاقسام العلمية في الجامعات العراقية الجنوبية بعد اجابتهم على فقرات مقياس اجهاد القرار.

ثانيا: تعريف الاحباط الاداري وعرفه كل من:

- حسنين(2013)هو حالة انفصال وجداني بين الفرد وعناصر المؤسسة او كلها (حسين،2013: 34)
- الحنفي(1990) حالة نفسية تترتب على اعاقه السلوك نحو هدف او اشباع او حاجة او دافع، وربما يكون العائق خارجيا من بيئة معادية او ظروف اجتماعية غير مواتية، وربما يكون داخليا نتيجة قصور في الشخصية او صراعات نفسية او مشاعر الذنب (الحنفي، 1990: 589) وفي ضوء ما تقدم من التعريفات فإن الباحث يستنتج التعريف الاتي تعريفاً نظرياً .
- **التعريف النظري:** هو حالة من الانفصال الوجداني والتوتر النفسي تصيب الموظف نتيجة وجود عوائق تحول دون تحقيقه لأهدافه المهنية أو إشباع حاجاته الوظيفية.

- **التعريف الاجرائي:** هو الدرجة التي سيحصل عليها رؤساء الاقسام العلمية في الجامعات العراقية الجنوبية بعد اجابتهم على فقرات مقياس الاحباط الاداري المتبنى من قبل الباحث.

- **ثالثا:** تعريف رئيس القسم العلمي: ويعرفه قانون وزارة التعليم العالي والبحث العلمي /1988:

هو تعيين تدريسي وبقرار من رئاسة الجامعة بناء من توصية عميد الكلية ويتم تحديد صلاحياته على وفق نظام جامعي وبما يتماشى مع قانون وزارة التعليم العالي والبحث العلمي رقم 40 لسنة 1988 المعدل.

اطار نظري ودراسات سابقة

اولا: مفهوم اجهاد القرار

يعد بومستر اول من صاغ مصطلح اجهاد القرار عام 1998 واصبحت دراسة اجهاد القرار محور اهتمام كثير من التخصصات العلمية سواء في الطب او الاحياء او علم النفس وهو ما جعل الاجهاد موضوعا معقدا يتطلب تعريفات متعددة . وتشير الابحاث العملية الى ان مفهوم القرار يتعلق بالصعوبات التي يواجهها الناس من الناحية الجسدية والعاطفية والنفسية (1: Weima&Edelfard, 2017) ويشير مفهوم اجهاد القرار الى تدني من مستوى اتخاذ القرار المرتبط بالعوامل المحفزة للاجهاد كالتعب والغذاء غير الجيد والاجهاد الناتج من القيام بوظائف لفترات طويلة (Moscote at al, 2023:157) .

مصادر اجهاد القرار

تتمثل مصادر اجهاد القرار بالاتي:

1. بيئة العمل: ويقصد بها المناخ السائد فيه عدم التعاون بين المسؤولين الاداريين وبين زملائهم مما يجعل المسؤول يجد صعوبة في تفويض المهام للزملاء ويسبب ذلك اجهدا في اتخاذ قرارات مختلفة
2. النمو الوظيفي: ويقصد به فرص الترقى وانعدام الامن الوظيفي والحد من الطموحات وان التفسير لهذا المصدر هو عندما يشعر الفرد المكلف بالمهام الادارية ستم ترشيحه من وظيفته فانه يؤثر سلبا على الاداء ويقلل من الكفاءة في العمل مما يؤثر سلبا على اتخاذ القرار بصورة صحيحة في مؤسسة العمل.
3. الضغوط الاجتماعية: تلعب الضغوط الاجتماعية تأثيرا كبيرا على قيام الفرد بالمهام الموكلة اليه كما انها تؤثر على طريقة تفكيره وما يصدر منه من تصرفات مما يؤدي الى حدوث اثار سلبية على جودة القرارات ويصبح الفرد مجهد في قراراته.

عبء العمل: بمعنى كثرة المهام والادوار التي توكل للشخص والمطلوب انجازها لمدة معينة قد تكون اكبر من الوقت المحدد مما يسبب ذلك مصدرا للإجهاد . ويعد عبء العمل الزائد سببا رئيسا لعملية الاجهاد في القرارات. (النفعي،2020: 249-250)، (Cooper,1978: 81)

نموذج القوة: لباومستر وزملائه(Baumeister et al,1998) المفسر لإجهاد القرار

يرى باومستر وزملائه ان نموذج القوة يعد بمثابة طاقة مهمة لتوجيه الاشخاص لقدراتهم الذاتية ، وان انفاق هذه الطاقة في اداء مهمة ما سيكون سببا في عدم قدرة الانسان على القيام بمهمة اخرى مما يؤدي الى استنزاف الانا والذي يقصد به انتهاء الطاقة وعدم القدرة للقيام بمهمة اخرى بعد الانتهاء من المهمة الاولى(Baumeister et al,2018,p.142)

وقد افترض بومستر في نموده ثلاث فرضيات لاجهاد القرار وتتمثل بالاتي:

- ان ضبط النفس تكون معتمدة على كمية محدودة من الطاقة لذا على الافراد عدم انصراف تلك الطاقة بهدر دون فائدة.
- يعتمد نجاح اي عمل على كمية موارد الطاقة لدى الشخص، فالشخص الذي يمتلك موارد طاقة كافية فمن المؤكد يؤدي نجاح في سلوكياته المختلفة.
- ان انفاق موارد الطاقة يتم من خلال استخدامها لضبط النفس مما يقلل الموارد المتاحة للأعمال المستقبلية بسبب عدم السيطرة على السلوك الذي يصدر من الشخص بسبب نفادها لغرض ضبط النفس (Baumeiste&Moravin,2000: 249) كما اشار بومستر وزملائه الى ان اجهاد القرار المرتبط بضعف الارادة يسبب انخفاض مؤقت في قدرة الشخص على القيام بالمهام الادارية وان هذا الانخفاض يحدث نتيجة الاستخدام المكثف لموارد الطاقة مما يعني ان هناك مورد محدود يتم استعماله في جميع الانشطة التي تتطلب اتخاذ قرارات وتفكير (Baumeister et al 1998:1255) وقد يتدخل فشل التحكم الذاتي مع اجهاد القرار ، فالأشخاص الذين يعانون من نقص الطاقة يشعرون بصعوبة في مقاومة المغريات وتنفيذ توجيهات الذات التي تتمثل في اتباع القوانين والتقاليد والعادات والقيم الاجتماعية وهو ما يؤدي الى عجز في ضبط الذات وان اجهاد القرار يساهم في هذه المشكلة ، حيث يستنزف الطاقة لغرض اتخاذ القرار مما يزيد من صعوبة التحكم الذاتي(Christine, at al,2023:137)، وقد تنبى الباحث هذا النموذج باعتباره قد تحدث عن اجهاد القرار بشكل واضح كما يعتبر من النماذج الأكثر فاعلية لفهم فشل التحكم الذاتي فضلا عن ان كثير من الدراسات العربية والأجنبية قد أشاروا لهذا النموذج في ابحاثهم وهذه المبررات جعلت من الباحث الاعتماد على هذا النموذج في تفسير مفهوم اجهاد القرار .

ثانيا: مفهوم الاحباط الاداري

ذكر مفهوم الاحباط الاداري في ادبيات علم النفس التنظيمي خاصة مع توسع بيئة العمل واصبحت اكثر تعقيدا من اي وقت مضى، والاحباط الاداري يمثل حالة انفعالية غير سارة ومن مؤثراتها هو الشعور بالفشل وخيبة الامل كما تتضمن ادراك الفرد الموظف وجود عوائق تحول دون اشباعه لما يسعى الى تحقيقه من اهداف معينة من خلال عمله (غباري واخرون، 2008 : 347)

ويعود الاهتمام بمفهوم الاحباط الاداري من قبل الباحثين الى ما يسببه من اثار نفسية وجسدية ضارة مثل الاكتئاب وامراض القلب وانعكاسات سلبية على اداء المؤسسات نتيجة غياب العاملين وانخفاض الانتاجية (الاحمدي، 2002 : 15)

العوامل المسببة للاحباط الاداري

اشار اليكس وزملائه (Alex et al,2018) الى اسباب الاحباط الاداري يتمثل بالاتي:

- العوامل التنظيمية ، وتتمثل بالاتي: قواعد واجراءات العمل، الهيكل التنظيمي، مناخ العمل، وكثرة الخلاف مع زملاء العمل الوظيفي.
- العوامل الشخصية وتتمثل بالاتي: سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، الجنس والعرق، وسمات الشخصية السلبية كالعصابية والاندفاعية (كاظم، 2024: 69)
- في حين حدد (عبدالله، 2022) اسباب الاحباط الاداري بالاتي:
- شعور الفرد بان العمل الاداري يستنزف كل طاقاته من دون اي تقدير او حوافز
- شعور الفرد برتابة العمل وانه لا يحفز قدراته العقلية
- الشعور بالضغوطات والتوترات النفسية بسبب طبيعة العمل الاداري
- شعور الفرد بان العمل الاداري لا يشكل له اي قيمة اعتبارية
- تحمل مسؤوليات اضافية في العمل (عبد الله، 2022 : 55)

انواع الاحباط الاداري:

يشير تاكاشي وتاكوما (2016) الى ان للإحباط الاداري ثلاثة انواع هي:

- الاحباط الذاتي: وهذا النوع من الاحباط يظهر عندما يقوم الشخص بواجبات مجبر عليها وليس من اختياره مما يسبب له مستوى مرتفع من التوتر في العمل الاداري
- العلاقات المحبطة: ويظهر هذا النوع من الاحباط عندما يكون الفرد لديه علاقات مع زملائه سطحية وتدفعه نحو العزلة بسبب الغيرة في العمل.
- احباط الجدارة: عندما يشعر الفرد بالاختفاق نتيجة اخطاء العمل الاداري او بسبب التخطي في العمل مما يشعره بانه غير جدير بالعمل الذي يقوم به. (صفاء، 2023: 23)

مستويات الاحباط الاداري

1. احباط اولي: ويسبب عدم الارتياح وتكرار الحاجة ووجود استمرار العائق
2. احباط ثانوي: الذي يكون فيه العائق سهلا قد يزول بعد فترة
3. احباط سلبي: بمعنى الوقوف في سبيل التقدم نحو هدف معين دون ان يصاحب ذلك دون اي تهديد
4. احباط ايجابي: اي المحاولة لأكثر من مرة للتغلب على العائق مما ينشأ نوع من الصراع الذاتي يسمى صراع الاقدام لتحقيق الهدف المنشود (الحربي، 2025: 246)

مداخل دراسة الاحباط

- المدخل الاداري: يرى انصار هذا المدخل ان الاحباط الاداري عدم تمكن الشخص من القيام بالدور المطلوب منه العمل الوظيفي بسبب العوائق الموجودة في بيئة العمل، مما يؤدي لإعاقة سلوك الفرد الموجه نحو الاهداف التي يسعى اليها وبالتالي يمكن دراسة الاحباط وفق هذا المدخل على انه الانفعالات التي لا يمكن تجنبها نتيجة المعوقات التي تمنع وصول الفرد لأهدافه المرغوبة دخل التنظيم (هيجان، 1998: 171)
- المدخل النفسي: ينظر اتباع هذا المدخل للإحباط على شعور الفرد بالفشل وخيبة الامل عندما تواجهه عقبات تحول دون تحقيق الهدف المنشود عندما تسعى اليه الذات الانسانية ، وعليه يشعر الفرد بعدم الرضا مما يؤدي الى الانفعال عندما يكون في الموقف الذي لا يسمح له بتحقيق اهدافه (حسن، 1998: 124)

- المدخل الاجتماعي: يرى رواد المدخل الاجتماعي ان الانسان في حياته الاجتماعية والعملية يتعرض لمجموعة من المؤثرات ذات الاثر الفسيولوجي والنفسي التي تمس وجوده في وقت واحد وقد تثير فيه حالة القلق والتوتر وعند استمرارها تؤدي الى اجهاد الشخص نفسيا وجسديا. وفي كثير من الاحيان يشعر الفرد بعدم الارتياح النفسي والبدني عندما تكون البيئة ذات مطالب اكثر مما ينبغي، وان مثل هذه المشكلات التي تواجه الانسان في حياته اليومية تسبب له الاجهاد والتوتر مما يحول دون بلوغه الهدف المنشود(الحلو،1989: 2)
- النظرية المفسرة للاحباط الاداري :

نظرية التوقعات لـ (فيكتور، ه ، فروم)

طور فروم نظرية التوقعات لتفسير الدافعية في بيئة العمل وقد اعتمدها لاحقا الباحثين في ميدان الادارة والسلوك التنظيمي لتفسير الاحباط الاداري بوصفه ناتجا عن فشل العلاقة بين الجهد المبذول، الاداء المتوقع، والعائد المتوقع فعليا وعندما لا تتحقق توقعات الاداري بشأن الترقية او غياب التقدير المؤسسي ينشأ الاحباط الاداري ويضعف الدافع الوظيفي ، ويزداد هذا الاحباط عندما يشعر الفرد المكلف بإدارة العمل او الوظيفة بانعدام العدالة او بعدم جدوى الجهد في تحسين وضعه الوظيفي، يمكن تفسير الإحباط الإداري وفق نظرية التوقعات لفروم بأن العامل أو المدير يبذل جهداً في العمل اعتماداً على توقعه بأن هذا الجهد سيؤدي إلى أداء جيد، وأن الأداء الجيد سيقود إلى مكافآت أو نتائج ذات قيمة بالنسبة له، فإذا شعر الفرد بأن جهده لا يؤدي إلى نتائج ملموسة، أو أن الأداء المتميز لا يقابله تقدير أو حوافز مناسبة، فإن دافعيته تنخفض ويظهر لديه الإحباط الإداري نتيجة عدم تحقق العلاقة المتوقعة بين الجهد والأداء والمكافأة. (Froom,1964 : 12)

الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة حول اجهاد القرار

- دراسة دوبي(Dubey,2019) هدفت الى دراسة اجهاد القرار لدى عينة قوامها (111) من بعض المهنيين العاملين في جامعة ديبريسين في المجر وتم فيها استخدام الاساليب الاحصائية ومنه اسلوب تحليل البيانات، وقد اظهرت نتائج الدراسة ان عينة البحث من الصعب عليهم استمرار العمل بسبب اجهاد القرار (Dubey,2019: 23)
- دراسة الجنابي(2021) هدفت الى دراسة اجهاد القرار لدى رؤساء الاقسام العلمية في الجامعات العراقية وقد بلغت العينة 200 اداري (رئيس قسم) واستخدم فيها المنهج الوصفي واداة استبيان لقياس اجهاد القرار، وكانت من اهم نتائجها ان افراد عينة الدراسة يعانون من اجهاد القرار (الجنابي، 2021 : 189)

الدراسات السابقة حول الاحباط الاداري :

- دراسة (نيتسيفول،2018) وكان عنوانها اثر الاحباط في مكان العمل على اداء الموظف، وهدفت الى تحديد اثر الاحباط في مكان العمل على اداء الموظف واثر خبرة الموظف الاداري على الاحباط الاداري، وقد توصلت نتائج الدراسة الى انه كلما زاد احباط الموظف كلما قل ادائه في العمل الاداري وانخفاض انتاجيته وشعور الموظف بالاحباط الاداري يتزايد ويتجه الى الانخراط في سلوكيات سلبية كالتخريب وعدم اتقان العمل(الحربي،2025: 252).
- دراسة الزهراني (2022) هدفت الى التعرف على قياس محددات الاحباط الاداري وعلاقتها بالمتغيرات الديموغرافية لدى الموظفين الاداريات البالغ عددهن (143) موظفة ادريه ولتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وبعد معالجة البيانات باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS اظهرت النتائج بوجود درجة متوسطة من الاحباط الاداري لدى العينة المبحوثة(الزهراني، 2022: 2)
- دراسة (شحادة،2022) استهدف البحث الحالي التعرف على الإحباط الإداري لدى مدراء المدارس الإعدادية في محافظة بغداد ، وتسليط الضوء على مفهوم الإحباط الإداري وأثره على سلوكيات المدير من جهة أخرى وقد استخدم المنهج الوصفي، وحدد مجتمع البحث مدراء المدارس الإعدادية ومن كلا الجنسين في مديرية تربية الكرخ الأولى، وقد بلغت عينة الدراسة (55) فردا بنسبة(30%) من المجتمع الكلي ولتحقيق نتائج البحث أعدت أداة (استبانة)تضمنت (22) فقرة، إذ حكمت الأداة من عدد من المتخصصين للتأكد من صدقها(شحادة،2022 : 3)

-الإفادة من الدراسات السابقة

- 1.كان للدراسات السابقة دور مهم في اختيار متغيرات البحث.
2. للدراسات السابقة اهمية بالغة في صياغة اهداف الدراسة الحالية .
3. تم بناء ادوات الدراسة الحالية وفق ادوات الدراسات السابقة .
- 4.من خلال الاستعانة بالدراسات السابقة في اختيار عينة الدراسة الحالية وحجمها .
5. دورها في اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة لأهداف الدراسة الحالية.
- 6.اوضحت نتائج الدراسات السابقة انطباع لدى الباحث في كيفية تفسير نتائج بحوث ومناقشتها وتفسيرها مع نتائج الدراسات السابقة .

منهجية البحث واجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي اتبعها الباحث من حيث منهجية البحث واجراءاته وتحديد مجتمعه واختيار العينة وطريقة بناء اداتي البحث (اجهاد القرار، الاحباط الاداري)، واستعمال الوسائل الإحصائية

المناسبة لتحليل نتائجه، وتبعا للمنهج الوصفي الارتباطي الذي أعتمد منهجاً للبحث الحالي وفيما يأتي عرضاً مفصلاً لهذه الإجراءات :

اولاً : منهجية البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي من المناهج الأكثر شيوعاً في التفسير العلمي المنظم (لوصف) الظاهرة أو المشكلة وتصويرها كمياً من خلال جمع البيانات أو المعلومات المقننة عن الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً وإخضاعها للدراسة (فان دالين, 1986: 250)

ثانياً: مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث من جميع رؤساء الاقسام العلمية في الجامعات المحافظات الجنوبية والتي تشمل جامعات (البصرة ، ذي قار ، المثنى ، الشطرة ، سومر) للعام الدراسية (2025-2026) إذ بلغ عددهم (272) رئيس قسم ، منهم (205) من التخصص العلمي بواقع (163) من الذكور وبنسبة (60%) و(42) من الاناث وبنسبة (15%) ، و(67) من التخصص الانساني بواقع (60) من الذكور وبنسبة (22%) ، و(7) من الاناث وبنسبة (3%) موزعين في الجامعات المحافظات الجنوبية التي توجد فيها اقسام العلمية والانسانية.

الجدول (1) يمثل مجتمع البحث

الجامعات	الاقسام العلمية				الاقسام الانسانية				المجموع	النسبة المئوية
	ذكور	النسبة	الاناث	النسبة	ذكور	النسبة	الاناث	النسبة		
البصرة	56	34%	16	38%	22	37%	2	29%	96	35%
ذي قار	39	24%	13	31%	20	33%	1	14%	73	27%
المثنى	46	28%	11	27%	11	18%	2	29%	70	26%
سومر	15	9%	1	2%	3	5%	1	14%	20	7%
الشطرة	7	5%	1	2%	4	7%	1	14%	13	5%
المجموع الكلي	163	60%	42	15%	60	22%	7	3%	272	100%

ثالثاً: عينة البحث

تكونت عينة البحث من (200) رئيس قسم من الاقسام العلمية في المحافظات الجنوبية قي الجامعات (البصرة ، ذي قار ، المثنى،سومر ، الشطرة)، بواقع (148) رئيس قسم من التخصصات العلمية و (52) رئيس قسم من الاقسام الانسانية ، حيث يشكلون نسبة (73.52%) من المجتمع الاصلي، والجدول رقم (2) يوضح ذلك

الجدول (2) يبين عينة البحث

النسبة المئوية	المجموع	الاقسام الانسانية				الاقسام العلمية				الجامعات
		النسبة	الاثا	النسبة	تواتر	النسبة	الاثا	النسبة	تواتر	
%36	96	%1	1	%38	20	%32	10	%35	41	البصرة
%28	73	%1	1	%28	15	%32	10	%25	30	ذي قار
%23	70	%1	1	%15	8	%29	9	%23	28	المثنى
%8	20	%1	1	%3	2	%3	1	%10	12	سومر
%5	13	%1	1	%3	2	%3	1	%5	6	الشرطة
%100	200	%2,5	5	%23,5	47	%15,5	31	%58,5	117	المجموع الكلي

رابعاً: أدوات البحث: (اجهاد القرار، الاحباط الاداري)

من أجل التعرف وقياس درجة اجهاد القرار، الاحباط الاداري لدى أفراد عينة البحث تطلب ذلك مقياس خاص لهذه المتغيرات، وبالنظر لعدم تمكن الباحث من الحصول على أدوات تكون ملائمة لقياس (اجهاد القرار، الاحباط الاداري) لدى رؤساء الاقسام العلمية في المحافظات الجنوبية بحسب علم الباحث، تطلب القيام من أجل بناء مقياس اجهاد القرار الخطوات التالية :

- تحديد المفهوم (اجهاد القرار) تم تحديد مفهوم اجهاد القرار بناء على وفقاً لنموذج (Baumeister,2012) اذ عرفه بأنه تعبير مظهري عن استنزاف الانا يحدث نتيجة اتخاذ سلسلة من القرارات المهمة والتفاوض حولها ، الذي يتكون من ضعف الارادة وفشل في التحكم الذاتي وينتج عنه قرار ذو عيوب نوعية رديئة .
 - تحديد المفهوم (الاحباط الاداري) بعد إطلاع الباحث على عدد من الأدبيات والمقاييس ودراسات سابقة تناولت موضوع الاحباط الاداري تم تحديد مفهومها هو حالة من الانفصال الوجداني والتوتر النفسي تصيب الموظف نتيجة وجود عوائق تحول دون تحقيقه لأهدافه المهنية أو إشباع حاجاته الوظيفية.
- اعتمد الباحث على نموذج لباوميستر (Baumeister,2012)، في بناء المقياس اذ حدد (31) فقرة بتدرج خماسياً وهو على الترتيب (دائماً ، غالباً، احياناً، نادراً ، ابداً) ، اما مقياس الاحباط الاداري بعد إطلاع الباحث على عدد من الأدبيات والمقاييس ودراسات سابقة تناولت موضوع (الاحباط الاداري) كدراسة (الزهراني، 2022) ودراسة (نيتسيفول،2018)، (شحاذة ،2022) تم تحديد (21) فقرة بتدرج خماسياً وهو على الترتيب تنطبق علي بدرجة (كبيرة جداً، كبيرة ، متوسطة ، ضعيفة ، لا تنطبق علي) ، وتم استخراج مؤشرات ودلالات الصدق والثبات للمقياس ، ويمكن استخراج خصائصهما وكما يلي :

1. صدق الأداة Validity

يعد الصدق من الشروط الضرورية اللازمة للمقاييس والاختبارات وهو خاصية سايكومترية تكشف عن مدى تأدية المقياس الغرض الذي اعد من اجله ، إذ إن كل اختبار صادق يعد ثابتاً بالضرورة في حين ليس كل اختبار ثابت هو صادق بالضرورة، (Anstasia,1976:134) ، ومن أجل الحكم على صلاحية فقرات المقياس ومدى مناسبتها أو قياسها ، اعتمد الباحث الصدق الظاهري والصدق البنائي.

-الصدق الظاهري Face Validity

يرى (Ebel,1972) إن أفضل وسيلة للتأكد من صلاحية الفقرات هي قيام عدد من الخبراء المختصين بتقدير صلاحيتها لقياس الصفة التي وضعت من اجلها (Ebel,1972: 555)، وعليه عرض الباحث المقياسين (اجهاد القرار، الاحباط الاداري) بصيغتهم الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية والنفسية والادارة التربوية من أساتذة الجامعة، البالغ عددهم (19) خبير ومحكم، لبيان آرائهم في صلاحية فقرات المقياس وإجراء التعديلات الضرورية التي تزيد من فاعلية المقياس للبحث الحالي، وبعد الاخذ بآراء المحكمين وبنسبة اتفاق (80%) فأكثر ، تم الاعتماد على الفقرات المقياسين .

- صدق البناء Construct Validity

ويقصد بصدق البناء تحليل درجات المقياس استناداً إلى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها او في ضوء مفهوم نفسي معين ، كما يعرف صدق البناء بأنه مدى قياس الاختبار بوصفه سمة أو ظاهرة سلوكية معينة،(الزوبعي وآخرون ,1981:43).

- التحليل الاحصائي لفقرات مقياس اجهاد القرار ومقياس الاحباط الاداري :

إن تحليل فقرات المقياس تعني اختبار الفقرات التي تقيس سمة معينة قياساً حقيقياً بواسطة استعمال أساليب إحصائية تهدف إلى كشف العلاقة بين ما تقيسه الفقرة واستجابات الأفراد لها للتعرف على القوة التمييزية لفقرات المقياس ، (علام,2000:267) ولغرض حساب قوة تمييز الفقرات المقياس اجهاد القرار وقياس الاحباط الاداري اتبع الباحث الإجراءات الاتية:

1. اختيار عينة عشوائية مكونة من (200) رئيس قسماً من الاقسام العلمية في الجامعات المحافظات الجنوبية .

2. تم تطبيق مقياس اجهاد القرار والاحباط الاداري على عينة التمييز .

3. بعد تصحيح الادوات وتحويل الاستجابات الى الصيغة الرقمية ومن ثم حساب الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة، تم ترتيب درجات المقياس من أعلى درجة الى أقل درجة، وتم تحديد نسبة (27%) من الدرجات

العليا والتي بلغت عدد أفرادها (54) موظف وموظفة، وتحديد (27%) من الدرجات الدنيا التي بلغت (54) موظف وموظفة.

4. وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس (اجهاد القرار) تبين أن القيمة التائية المحسوبة تراوحت بين (2.437 - 6.784) ، اما مقياس الاحباط الاداري تراوحت القيمة التائية المحسوبة بين (2.223 - 6.863) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (106) تبين أن جميع الفقرات مميزة وبموجب ذلك ثبت عدد فقرات المقياس بشكله النهائي (31) فقرة لمقياس (اجهاد القرار) ، اما مقياس (الاحباط الاداري) كذلك اتضح بأن جميع فقرات المقياس مميزة وتم تثبيتها بشكل نهائي (21) فقرة كما يبين في الجدولين (3) و(4) على التوالي :

جدول رقم (3) يبين القوة التمييزية (اجهاد القرار)

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	4.299	0.873	2.579	1.278	5.132
2	3.740	1.761	2.483	1.457	4.385
3	3.941	1.694	2.976	1.864	3.248
4	4.018	1.541	2.357	1.369	3.071
5	4.063	1.327	2.641	1.178	3.370
6	4.146	0.981	2.368	1.379	3.981
7	4.842	1.238	3.097	1.268	4.852
8	3.781	1.096	2.476	1.568	3.367
9	3.944	1.057	3.015	1.592	4.048
10	3.825	1.348	2.168	1.413	2.703
11	3.952	1.148	4.793	1.597	2.941
12	3.367	1.370	2.170	0.999	3.988
13	3.489	1.121	2.400	1.411	3.785
14	4.612	1.382	2.364	1.507	5.468
15	4.427	0.963	2.401	1.735	6.325
16	4.297	1.257	2.270	0.899	6.784
17	3.836	0.862	3.137	1.641	3.123

4.032	1.553	2.198	1.113	4.279	18
2.887	1.479	2.631	1.531	3.751	19
3.185	1.669	2.556	1.117	3.608	20
4.784	1.801	2.431	0.989	3.778	21
2.437	1.677	2.975	1.680	3.653	22
4.987	1.641	2.977	0.995	4.500	23
2.768	1.626	2.341	1.531	3.462	24
4.531	1.289	2.906	1.459	3.890	25
2.558	1.680	3.326	1.271	3.427	26
2.783	1.335	2.421	1.543	3.334	27
4.231	1.543	2.443	1.197	4.270	28
3.897	1.349	2.062	1.131	3.322	29
3.853	1.444	2.118	1.400	3.766	30
4.231	1.342	1.966	1.612	3.248	31

جدول رقم (4) يبين القوة التمييزية لفقرات مقياس (الاحباط الاداري)

القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
5.556	1.110	2.311	1.223	4.004	1
3.988	1.537	2.597	1.224	3.954	2
3.524	1.533	3.003	1.184	3.873	3
4.709	1.397	2.332	1.476	3.770	4
2.443	1.449	2.642	1.114	3.431	5
4.491	1.544	2.550	1.332	4.063	6
3.936	1.245	2.011	1.701	3.499	7
3.694	1.095	2.341	1.200	3.542	8
3.511	1.333	2.683	1.259	4.704	9
4.500	1.580	2.100	1.112	3.753	10
3.977	1.752	3.486	0.887	4.544	11
3.330	1.692	2.637	1.359	3.776	12
3.861	1.387	2.502	0.998	4.114	13

3.352	1.097	2.779	1.592	3.764	14
3.808	1.670	2.317	1.131	3.798	15
4.556	1.599	2.887	1.655	4.399	16
2.223	1.454	2.347	1.387	3.112	17
3.011	1.577	3.101	1.137	3.888	18
3.579	0.975	1.988	1.349	3.300	19
4.320	1.326	2.326	1.008	3.568	20
6.863	1.335	2.327	1.114	4.465	21

صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياسين (اجهاد القرار ، الاحباط الاداري) :

هناك عدة اساليب يمكن من خلالها حساب الاتساق الداخلي للمقياس ، وقد اعتمد الباحث في التحقق من الاتساق الداخلي للمقياسين من خلال مايلي :

- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياسي (اجهاد القرار ، الاحباط الاداري)

لغرض استخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لكل مقياس استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون في حساب صدق الفقرة ما بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، ومن المعلوم أنه كلما زادت قيمة معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية كان احتمال تضمينها في المقياس بصورة أكبر، وتبين أن جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) والجدول (5) يبين ذلك.

جدول رقم (5) يوضح قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس اجهاد القرار والدلالة المعنوية لها

ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط
1	0.356	5.361	12	0.411	66.344	23	0.410	6.325
2	0.474	7.575	13	0.361	5.447	24	0.359	5.412
3	0.352	5.292	14	0.506	8.255	25	0.201	2.887
4	0.480	7.699	15	0.318	4.720	26	0.344	5.155
5	0.437	6.836	16	0.319	4.736	27	0.278	4.072
6	0.472	7.534	17	0.227	3.280	28	0.377	5.653
7	0.301	4.441	18	0.409	6.307	29	0.428	6.664
8	0.428	6.664	19	0.377	5.727	30	0.368	5.569
9	0.427	6.645	20	0.398	6.105	31	0.452	7.130
10	0.335	5.003	21	0.422	6.550			
11	0.247	3.587	22	0.551	9.291			

القيمة الجدولية بدرجة حرية (198) عند مستوى دلالة (0.05) تبلغ (198)

يبين الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس (اجهاد القرار) والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.201-0.474) ومن أجل كشف دلالة العلاقة الارتباطية تم استخراج القيمة التائية لدلالة معنوية معامل الارتباط فكانت القيمة التائية المحسوبة بين (2.887-7.575)، أما قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس (الاحباط الاداري) والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.265-0.440) ومن أجل كشف دلالة العلاقة الارتباطية تم استخراج القيمة التائية لدلالة معنوية معامل الارتباط فكانت القيمة التائية المحسوبة بين (3.867-6.895) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبذلك وجد أن جميع الفقرات تتصف باتساق داخلي جيد والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول رقم (6) يوضح قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الاحباط الاداري والدلالة المعنوية لها

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط
1	0.428	6.664	15	0.365	5.517
2	0.278	4.072	16	0.350	5.257
3	0.285	4.184	17	0.311	4.604
4	0.399	6.123	18	0.299	4.409
5	0.329	4.902	19	0.440	6.895
6	0.356	5.361	20	0.265	3.867
7	0.288	4.232	21	0.333	4.969
8	0.267	3.899			
9	0.396	6.068			
10	0.334	4.986			
12	0.332	4.953			
13	0.276	4.041			
14	0.296	4.360			

* القيمة الجدولية بدرجة حرية (198) عند مستوى دلالة (0.05) تبلغ (1.98)

- مؤشرات الثبات للمقياسين (اجهاد القرار ، الاحباط الاداري)

تم التحقق من ثبات مقياسي (اجهاد القرار و الاحباط الوظيفي) طريقة المؤشرات كما يلي:

-الاختبار - اعادة الاختبار : (الاتساق الخارجي)

لحساب الثبات بهذه الطريقة قام الباحث بتطبيق مقياسي اجهاد القرار ، الاحباط الاداري على عينة مكونة (25) رئيس قسم من الاقسام العلمية في المحافظات الجنوبية ، وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول أعاد الباحث تطبيق المقياسين مرة اخرى على العينة نفسها وتحت ظروف مشابهة للتطبيق الأول وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين بلغ معامل الثبات المقياس ادارة التميز (0.76) ، اما معامل الثبات المقياس دافعية الانجاز فقد بلغ (0.72) وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي .

- معادلة الفا - كرونباخ (الاتساق الداخلي)

لاستخراج الثبات بطريقة تحليل التباين باستعمال معادلة الفا-كرونباخ لجميع اجابات (200) رئيس قسم من الاقسام العلمية في المحافظات الجنوبية طبق معامل الفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات المقياس اجهاد القرار (0.75) اما معامل الثبات المقياس الاحباط الاداري فقد بلغ (0.79).

-الوسائل الاحصائية

استعمل الباحث الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الاختبار الثاني لعينة واحدة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي لمتغيري البحث والاختبار الثاني لعينتين مستقلتين لحساب القوة التمييزية للمقياسين ومعامل ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين المتغيرين.

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

الهدف الأول: التعرف على اجهاد القرار لدى رؤساء الاقسام العلمية في الجامعات الجنوبية في المحافظات الجنوبية

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتوزيع مقياس اجهاد القرار على عينة البحث البالغة (200) رئيس قسم من الاقسام العلمية في المحافظات الجنوبية ، وبعد تفرغ البيانات ومعالجتها إحصائياً اتضح أن المتوسط الحسابي للعينة يساوي (83.68) درجة، وبانحراف معياري مقداره (12.03) درجة، ولحساب الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري للمقياس البالغ (93)، تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة t-test ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (1.47) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) بدرجة حرية (199) عند مستوى دلالة (0.05) والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول رقم (7) نتيجة الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات أفراد العينة على مقياس اجهاد القرار

المتغير	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية (t)		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية		
اجهاد القرار	200	83.68	12.03	93	1.47	1.98	199	غير دالة

بعد تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة اتضح ان رؤساء الاقسام العلمية ليس لديهم اجهاد قرار ويمكن تفسير ذلك الى أن طبيعة البيئة الأكاديمية المحكوم باللوائح والأنظمة الصارمة تحد من استنزاف الطاقة الذهنية للمسؤول كون القرارات غالباً ما تكون إجرائية أو نتاج مشاورات جماعية عبر المجالس والقسم العلمي مما يوزع النقل المعرفي ويقلل من وطأة الاختيار الفردي ، وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة (الجنابي، 2021) و دراسة دوبي (Dubey,2019) .

الهدف الثاني: التعرف على الاحباط الاداري لدى رؤساء الاقسام العلمية في الجامعات الجنوبية في المحافظات الجنوبية

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتوزيع مقياس الاحباط الاداري على عينة البحث البالغة (200) رئيس قسم من الاقسام العلمية في المحافظات الجنوبية ، وبعد تفرغ البيانات ومعالجتها إحصائياً اتضح أن المتوسط الحسابي للعينة يساوي (95.36) درجة، وبانحراف معياري مقداره (13.93) درجة، ولحساب الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري للمقياس البالغ (63)، تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة t-test ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة

(1.06) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) بدرجة حرية (199) عند مستوى دلالة (0.05) والجدول (8) يوضح ذلك

جدول (8) نتيجة الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات أفراد العينة على مقياس الاحباط الاداري

المتغير	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية (t)		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية		
الاحباط الإداري	200	95.36	13.93	63	1.06	1.98	199	غير دالة

يتضح من هذه النتيجة ان رؤساء الاقسام العلمية ليس لديهم احباط اداري ويمكن تفسير هذه النتيجة الى ان خلو رؤساء الأقسام العلمية من الإحباط الإداري يعكس حالة من النضج المؤسسي المتكامل هذه الحالة المتميزة تشير بوضوح إلى وجود بيئة عمل محفزة تركز على وضوح الصلاحيات وعندما يغيب الإحباط يحل محله الاستقرار النفسي والمهني مما يدفع رؤساء الأقسام نحو التركيز على الابتكار وتجويد المخرجات التعليمية بدلاً من الانشغال بتسوية النزاعات الإدارية وهو ما ينعكس إيجاباً على أداء أعضاء هيئة التدريس والمستوى الأكاديمي للطلبة على حد سواء ، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات السابقة منها دراسة (الزهراني ، 2022) ودراسة (نيتسيفول، 2018). الهدف الثالث: ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين اجهاد القرار والاحباط الاداري لدى رؤساء الاقسام العلمية في الجامعات الجنوبية في المحافظات الجنوبية

وتحقيقاً لذلك أستعمل معامل إرتباط بيرسون، وأظهرت النتائج توجد علاقة موجبة قوية بين اجهاد القرار والاحباط الاداري لدى رؤساء الاقسام العلمية في المحافظات الجنوبية ، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0. 263) وعند اختبار الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط ، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة لمعامل الارتباط تساوي (438 5). وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول رقم (9) العلاقة بين اجهاد القرار والاحباط الاداري والدلالة المعنوية لها

العينة	قيمة معامل الارتباط R	درجة الحرية Df	الدلالة المعنوية		مستوى الدلالة 0.05 sig
			المحسوبة	الجدولية	
200	0 . 263	198	5. 438	1.98	دالة

من خلال النتيجة اتضح هناك علاقة ارتباطية بين اجهاد القرار والاحباط الاداري حيث تتسم العلاقة بين إجهاد القرار والإحباط الإداري لدى رؤساء الأقسام العلمية بأنها علاقة ارتباطية طردية وثيقة حيث يجد رئيس القسم نفسه في مواجهة سيل مستمر من المتطلبات الأكاديمية والإدارية التي تستنزف طاقته الذهنية وقدرته على الموازنة بين

الخيارات، مما يؤدي به إلى حالة من النضوب النفسي التي تجعل من عملية اتخاذ القرار عبئاً ثقيلاً، هذا الإنهاك الذهني يقلل من جودة القرارات المتخذة ومع تراكم الضغوط البيروقراطية وضعف النتائج الملموسة، يتسلل الشعور بالعجز وعدم الجدوى وهو ما يتبلور في صورة إحباط إداري حاد، وبذلك، يصبح إجهاد القرار بمثابة المحرك الخفي الذي يغذي مشاعر الاستياء والنفور من العمل الإداري، مما يؤثر سلباً على الروح المعنوية وكفاءة القسم العلمي بشكل عام.

الاستنتاجات

1. ان امتلاك رؤساء الأقسام لخبرات إدارية وعلمية تراكمية، حيث تساهم هذه الخبرة في تحويل الكثير من القرارات المعقدة إلى أنماط روتينية مألوفة، هذا النوع يقلل من استهلاك الطاقة النفسية والذهنية عند المفاضلة بين البدائل مما يحميهم من الوصول إلى حالة الاستنزاف التي تسبق إجهاد القرار.
2. يعكس هذا الاستنتاج وجود حالة من التوافق بين الأهداف الشخصية لرؤساء الأقسام وبين الأهداف التنظيمية للجامعة أو الكلية، فعندما تغيب مظاهر الإحباط، فهذا يشير بالضرورة إلى أن البيئة الأكاديمية تتيح لهؤلاء المسؤولين ممارسة صلاحياتهم بمرونة مع وجود قنوات اتصال مفتوحة وفعالة مع الإدارة العليا، مما يقلل من الفجوة بين التوقعات والواقع الملموس.
3. ان وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين إجهاد القرار والإحباط الإداري لدى رؤساء الأقسام العلمية، حيث يعد إجهاد القرار مُمهّداً نفسياً يقود بالضرورة إلى حالة من الضعف الإداري فالتدفق المستمر للمطالب الإدارية والأكاديمية وما يصاحبه من استنزاف للقدرات الذهنية في اتخاذ أحكام متكررة يؤدي إلى حالة من استنزاف الأنا مما يضعف قدرة رئيس القسم على مواجهة العوائق البيروقراطية أو التنظيمية هذا الضعف في السيطرة على جودة القرارات يولد شعوراً بالعجز وعدم الكفاءة وهو ما يتبلور في صورة إحباط إداري يعيق فاعلية القسم العلمي ويجعل من العملية الإدارية عبئاً نفسياً يفتقر إلى الإنجاز أو الرضا الوظيفي .

التوصيات

1. يجب العمل على تحويل القرارات المتكررة التي تستهلك وقت رئيس القسم إلى مسارات إجرائية تلقائية.
2. إن جوهر الإحباط الإداري يكمن في المركزية الخانقة لذا يجب تمكين رؤساء اللجان العلمية ومنسقي البرامج بمنحهم سلطة اتخاذ القرار النهائي في تخصصاتهم، وليس فقط تقديم التوصيات .
3. يجب على رئيس القسم تحديد دائرة تأثيره بوضوح والتركيز على تحسين جودة التعليم والبحث العلمي داخل قسمه، مع تقبل القيود الخارجية كمعطيات ثابتة لا تستحق الاستنزاف العاطفي .

المقترحات

اجراء دراسات مماثلة في جامعات عراقية اخرى ومعرفة فرقها عن نتائج الدراسة الحالية .

المصادر

اولا : المصادر العربية :

- الاحمدي، حنان.(2002) ضغوط العمل لدى الاطباء، المصادر والاعراض،- دراسة ميدانية للأطباء العاملين في المستشفيات الحكومية والخاصة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الادارة العامة، الرياض
- حسن، محمد شمال.(1998) -محرضات السلوك العدوانى، مجلة بحوث ودراسات ،شؤون اجتماعية ،العدد التاسع والخمسون

- حسنين، محمد عبد الحميد. (2013). الإدارة المدرسية الحديثة. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحربي، نايف محمد عيد.(2025)-الاحباط الوظيفي بمدارس التعليم العام في منطقة القصيم. مجلة العلوم الانسانية والطبيعية المجلد السادس، العدد الرابع كلية التربية، جامعة القصيم
- الحلو، بثينة منصور.(1989). مركز السيطرة والتعامل مع الضغوط النفسية رسالة ماجستير غير منشورة كلية الآداب ، جامعة بغداد

السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصر (1990). (.الحنفي، عبد الله محمود-
- الجنابي، زينة نزار.(2021) نمذجة العلاقة السببية بين اجهاد القرار والتفكير التأملى والتحكم المعرفي والرعاية الذاتية اليقظة لدى رؤساء الاقسام العلمية في الجامعات العراقية /اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بابل
-الزهراني، نجمة سيد راشد.(2022) قياس محددات الاحباط الاداري وعلاقتها بالمتغيرات الديموغرافية لدى الموظفين الاداريات بجامعة الباحة، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد السادس، العدد السادس والعشرون، فبراير، المؤسسة العربية/ للتربية والعلوم والاداب، مصر .

-الزبيد، محمد عوض. (2007). السلوك التنظيمي. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- صفاء ، احمد محمد.(2023) دور الاحباط الوظيفي في التأثير على الاغتراب التنظيمي - دراسة تحليلية لعينة من الموظفين العاملين في دائرة صحة بابل، كلية الادارة والاقتصاد، جامعة بغداد
- عبد الله، محمد حمزة.(2022) الدعم التنظيمي المدرك و الاحباط الوظيفي بحث ميداني مقارنة، مجلة الدراسات الانسانية والادبية، المجلد السادس والعشرون، العدد الرابع.

- غباري واخرون.(2008) علم النفس العام، ط1، مكتبة الشعر العربي للنشر، عمان
- كاظم، بيداء جواد.(2024) الاحباط الوظيفي وعلاقته بالتماسك النفسي لدى موظفي الجامعة، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، المجلد الرابع والعشرون، العدد الرابع، الجزء الثالث

- هيجان، عبد الرحمن. (1998) ضغوط العمل منهج شامل لدراسة مصادرها ونتائجها وكيفية ادارتها، بحث بمركز البحوث والدراسات الادارية، معهد الادارة العامة، الرياض.
المصادر الأجنبية

-Baumeister, R. F., & Brewer, L. E. (2012). Believing versus disbelieving in free will Correlates and consequences. Social and Personal Psychology Compass, 6(10), 736-745.

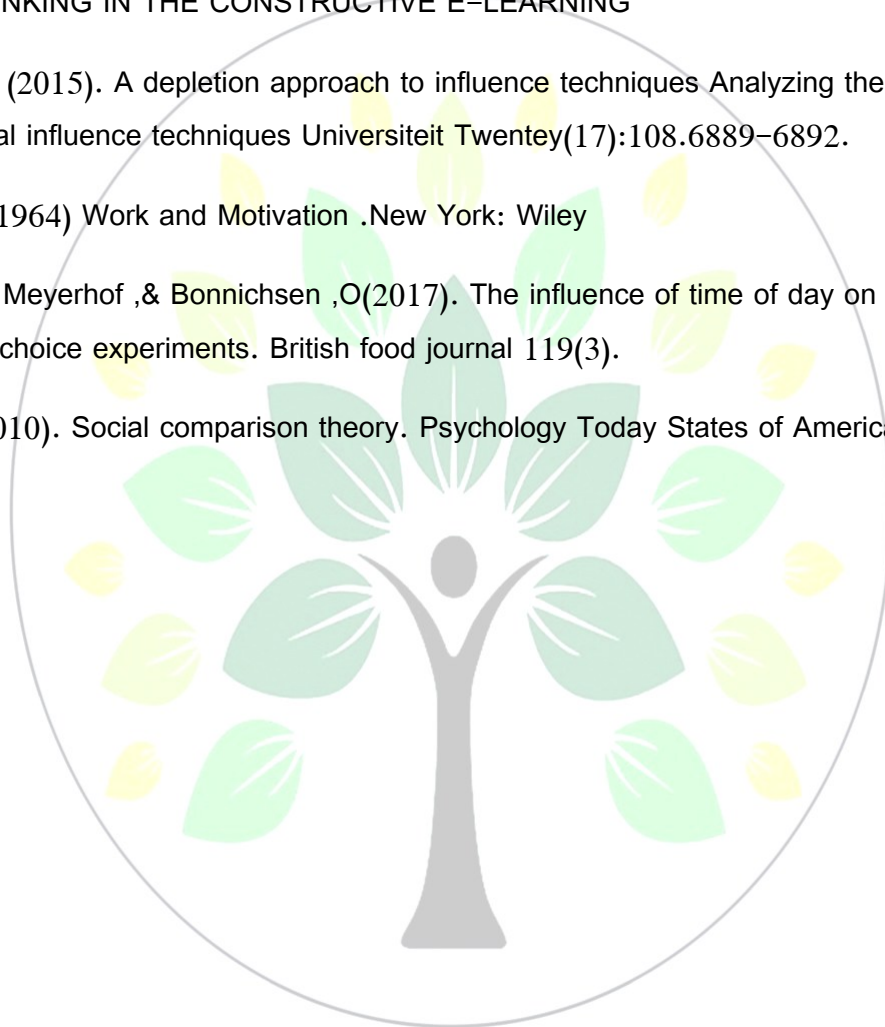
-Dubey, S.(2019) TOWARDS FINDING ASSOCIATION BETWEEN DECISION -FATIGUE AND CRITICAL THINKING IN THE CONSTRUCTIVE E-LEARNING

-Egger, B. M. (2015). A depletion approach to influence techniques Analyzing the psychological effects of social influence techniques Universiteit Twente(17):108.6889-6892.

-Froom. V.H(1964) Work and Motivation .New York: Wiley

- Olsen ,S.B. Meyerhof ,& Bonnicksen ,O(2017). The influence of time of day on decision fatigue in online food choice experiments. British food journal 119(3).

-Smith, R. (2010). Social comparison theory. Psychology Today States of America



البنية العاملية لمقياس الكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة الجامعة باستخدام التحليل العا

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2026/2/28	2026/3/8

الاستكشافي والتوكيدي

م.د. عمار عبد مظلوم

وزارة التربية / الكلية التربوية المفتوحة - قاطع الكرخ - فرع شمال بغداد

Email: a07709268304@gmail.com

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من البنية العاملية لمقياس الكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة الجامعة باستخدام التحليل العا

كما بينت نتائج التحليل العا

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية العامة، التحليل العا

Factorial Structure of the General Self-Efficacy Scale among University Students Using Exploratory and Confirmatory Factor Analysis

Prepared by: Assist. Prof. Dr. Ammar Abdul Mazloom

Ministry of Education / Open Educational College – Al-Karkh Sector – North Baghdad Branch

Abstract

The current study aimed to verify the factorial structure of the General Self-Efficacy Scale among university students using Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA), and to determine the extent to which the scale possesses appropriate psychometric properties within the Iraqi university environment. The study adopted the descriptive-analytical approach as the most suitable for research aimed at evaluating psychological and educational measurement tools and examining their factorial structure. The study sample consisted of (600) undergraduate students for the academic year (2024–2025). The General Self-Efficacy Scale, comprising (24) items on a five-point Likert scale, was administered. The results of the exploratory factor analysis indicated the suitability of the data for factor analysis, as the high KMO value and the significance of Bartlett's test suggested the possibility of extracting latent factors. The analysis yielded a single general factor explaining a good proportion of the total variance, indicating the unidimensionality of the scale.

The results of the confirmatory factor analysis also demonstrated that the one-factor model possessed a good degree of fit to the data according to the fit indices accepted in psychometric literature, thus enhancing the construct validity of the scale. Reliability coefficients, using Cronbach's alpha and split-half methods, showed that the scale has a high degree of internal consistency and stability. In light of the results, the scale can be adopted as a suitable tool for measuring general self-efficacy among university students and used in various psychological and educational studies.

Keywords: General self-efficacy, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, psychometric properties.

مشكلة البحث

لم يعد قياس المتغيرات النفسية في البيئة الجامعية يقتصر على تقدير مستوى الأداء أو استنتاج الفروق الفردية، بل أصبح يركز على تحليل البناء الكامن الذي تنتظم حوله الاستجابات السلوكية والمعرفية. ويُعد مفهوم الكفاءة الذاتية العامة أحد أبرز البنى النفسية التي شهدت توسعاً نظرياً وتطبيقياً خلال العقود الأخيرة، لما له من دور محوري في تفسير سلوك الإنجاز والتنظيم الذاتي والمثابرة الأكاديمية. (Bandura, 2021, p. 36)

وتشير الأدبيات الحديثة في علم النفس المعرفي إلى أن الكفاءة الذاتية ليست سمة ثابتة، بل نظام اعتقادي معرفي يؤثر في تفسير الفرد للمواقف وتوقعاته للنتائج واستراتيجيات تعامله مع التحديات. وهي بذلك تمثل آلية تنظيمية عليا تسبق الأداء الفعلي وتوجهه، الأمر الذي يجعلها عاملاً مركزياً في فهم السلوك الأكاديمي الجامعي (Schunk & DiBenedetto, 2020, p. 82).

وفي سياق القياس النفسي المعاصر، يُنظر إلى الكفاءة الذاتية العامة بوصفها بناءً كامناً (Latent Construct) لا يمكن ملاحظته مباشرة، وإنما يُستدل عليه من خلال نمط الاستجابات على مجموعة من الفقرات المصممة لتمثيل

أبعاده النظرية. ومن هنا تبرز أهمية التحقق من البنية العاملية للمقياس المستخدم، لأن صلاحية تفسير الدرجات تعتمد أساساً على اتساق الفقرات مع البناء المفترض. (DeVellis & Thorpe, 2022, p. 109)

وتؤكد معايير القياس التربوي والنفسي أن صدق البناء لا يتحقق بمجرد الارتباطات الإحصائية، بل يتطلب فحصاً منهجياً للبنية الداخلية للأداة باستخدام نماذج تحليلية قادرة على اختبار افتراضات التنظيم العاملي للمقياس، ولا سيما التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي. (AERA, APA, & NCME, 2014, p. 16)

ورغم شيوع استخدام مقياس الكفاءة الذاتية العامة في البحوث العالمية، فإن افتراض أحاديته البعدية لا يمكن تعميمه دون تحقق تجريبي داخل كل سياق ثقافي وتعليمي، إذ تشير الدراسات إلى أن بعض المقاييس قد تُظهر أنماطاً عاملية مختلفة تبعاً للخصائص الثقافية واللغوية والعمرية للعينة. (Marsh et al., 2018, p. 214)

وفي البيئة الجامعية العراقية، لا تزال الدراسات التي تناولت البنية العاملية لمقياس الكفاءة الذاتية العامة محدودة، كما أن معظم التطبيقات اعتمدت على مؤشرات الاتساق الداخلي دون اختبار النموذج البنائي بصورة متكاملة، الأمر الذي يفتح المجال لتساؤل جوهري حول طبيعة التنظيم العاملي لهذا البناء لدى طلبة مرحلة البكالوريوس.

ومن هنا تتحدد مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى فحص البنية العاملية لمقياس الكفاءة الذاتية العامة المكوّن من (24) فقرة لدى طلبة البكالوريوس، باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي للكشف عن عدد العوامل الكامنة، والتحليل العاملي التوكيدي لاختبار مدى مطابقة النموذج المفترض للبيانات الفعلية، بما يسهم في توفير دليل علمي رصين حول صدق البناء في البيئة الجامعية.

ثانياً: أهمية البحث

تستمد الدراسة أهميتها من كون الكفاءة الذاتية العامة أحد المتغيرات التفسيرية الجوهرية في نماذج التحصيل الجامعي والتنظيم الذاتي والتكيف النفسي، إذ ترتبط بمستوى الدافعية الداخلية، واختيار الاستراتيجيات المعرفية، والقدرة على مواجهة الصعوبات الأكاديمية.

ومن منظور سيكومتري، تمثل دراسة البنية العاملية خطوة أساسية في مسار التحقق من صدق البناء، لأن أي خلل في التنظيم العاملي يؤدي إلى تفسير غير دقيق للدرجة الكلية، ويضعف من صلاحية استخدام المقياس في البحث أو التشخيص. (Brown, 2015, p. 14)

كما تسهم الدراسة في تعزيز توظيف منهجية التحليل العاملي المتكامل في البحوث التربوية العربية، من خلال الجمع بين الطابع الاستكشافي الذي يكشف البناء الكامن، والطابع التوكيدي الذي يختبر النموذج في ضوء مؤشرات المطابقة الإحصائية الحديثة، مثل CFI و TLI و RMSEA، وهي مؤشرات أصبحت معياراً عالمياً في تقييم جودة النماذج البنائية .

وتتبع أهمية الدراسة كذلك من الحاجة إلى توفير أداة قياس تمتلك بنية عاملية مستقرة لدى طلبة البكالوريوس، بما يتيح استخدامها في الدراسات الارتباطية والتنبؤية والتجريبية دون القلق بشأن ضعف البناء أو تعدد أبعاده غير المبرر.

ثالثاً: أهداف البحث: يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من البنية العاملية لمقياس الكفاءة الذاتية العامة باستخدام طريقتي التحليل العاملية الاستكشافية والتوكيدي لدى عينة من طلاب الجامعة بمحافظة بغداد الجامعة العراقية

رابعاً: حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

الحدود البشرية: طلبة مرحلة البكالوريوس في الجامعة العراقية الدراسة الصباحية .

الحدود المكانية : الجامعة العراقية

الحدود الزمانية :العام الدراسي 2024-2025.

الحدود الموضوعية :البنية العاملية لمقياس الكفاءة الذاتية العامة المكون من 24 فقرة باستخدام التحليل العاملية الاستكشافية والتوكيدي.

خامساً: تحديد المصطلحات

الكفاءة الذاتية العامة Bandura, 2021

نظام اعتقادي معرفي يعكس ثقة الفرد بقدرته على تنظيم أفعاله وتنفيذها لتحقيق أهداف محددة ومواجهة

المواقف الصعبة بكفاءة.(Bandura, 2021, p. 41)

التعريف الإجرائي :الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الكفاءة الذاتية العامة (24 فقرة) في الدراسة الحالية.

البنية العاملية Fabrigar & Wegener, 2019

التنظيم الداخلي لل فقرات في المقياس والذي يتمثل في عدد العوامل الكامنة التي تفسر التباين المشترك بينها (Fabrigar & Wegener, 2019, p. 91).

التحليل العاملية الاستكشافية Brown, 2015

إجراء إحصائي يُستخدم لاكتشاف البنية الكامنة بين مجموعة من المتغيرات دون فرض نموذج مسبق

(Brown, 2015, p. 18).

التحليل العاملي التوكيدي Kline, 2023

إجراء إحصائي يُستخدم لاختبار مدى ملائمة نموذج عاملي مفترض للبيانات الفعلية باستخدام مؤشرات مطابقة كمية. (Kline, 2023, p. 29)

الإطار النظري ودراسات سابقة

أولاً: الأسس النظرية للكفاءة الذاتية العامة

1. تطور مفهوم الكفاءة الذاتية في علم النفس المعرفي :

يُعد مفهوم الكفاءة الذاتية أحد المفاهيم المركزية في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، وقد تطور ليصبح إطاراً تفسيرياً لفهم كيفية تفاعل العمليات المعرفية والانفعالية مع السلوك الإنساني في سياقات الأداء المختلفة. ولا تُفهم الكفاءة الذاتية بوصفها سمة ثابتة، بل كنظام اعتقادي ديناميكي يؤثر في اختيار الأهداف، ومستوى الجهد المبذول، ودرجة المثابرة عند مواجهة التحديات. (Bandura, 2021, p. 39)

وقد انتقل المفهوم في الدراسات الحديثة من كونه متغيراً تفسيرياً بسيطاً إلى كونه بناءً تنظيمياً علياً يتداخل مع عمليات ما وراء المعرفة، وتنظيم الذات، وضبط الانفعالات. وتشير الأدبيات المعاصرة إلى أن الكفاءة الذاتية تعمل بوصفها آلية معرفية تسبق الأداء وتوجهه، إذ تؤثر في تقييم الفرد للمواقف وفي استراتيجياته المعرفية عند التعامل مع المشكلات. (Schunk & DiBenedetto, 2020, p. 84)

وفي السياق الجامعي، تتخذ الكفاءة الذاتية العامة بعداً تنظيمياً أكثر تعقيداً، إذ يرتبط إدراك الطالب لقدراته بقدرته على التخطيط طويل المدى، وإدارة الوقت، والتكيف مع متطلبات البيئة الأكاديمية المتغيرة. وتشير دراسات حديثة إلى أن الكفاءة الذاتية تمثل متغيراً وسيطاً بين القدرات المعرفية والأداء الفعلي، مما يعزز أهميتها في نماذج التنبؤ بالتحصيل الجامعي. (Honick & Broadbent, 2016, p. 69)

2. الكفاءة الذاتية كبناء كامن (Latent Construct)

من منظور القياس النفسي الحديث، تُعد الكفاءة الذاتية العامة بناءً كامناً لا يمكن ملاحظته مباشرة، وإنما يُستدل عليه من خلال مؤشرات سلوكية واستجابات لفظية على فقرات مصممة لتمثيل أبعاده النظرية. ويؤكد هذا التصور أن صلاحية أي مقياس تعتمد على مدى تمثيل فقراته للبناء الكامن المفترض، وليس فقط على اتساقها الداخلي. (DeVellis & Thorpe, 2022, p. 113)

ويشير الاتجاه البنائي في القياس إلى أن فحص البنية الداخلية للمقياس يمثل خطوة أساسية في التحقق من صدق البناء، لأن التنظيم العاملي للفقرات يعكس طبيعة العلاقات بين المؤشرات الظاهرة والبناء الكامن. فإذا اتسقت

الفقرات حول عامل واحد قوي، دل ذلك على أحادية البعد، أما إذا توزعت على أكثر من عامل، فقد يشير ذلك إلى تعدد الأبعاد أو إلى وجود تأثيرات طريقة. (Brown, 2015, p. 15) (Method Effects)

وتؤكد معايير القياس الحديثة أن التحقق من البناء العاملي لا ينبغي أن يقتصر على التحليل الاستكشافي، بل يجب أن يتبعه اختبار توكيدي للتحقق من مدى مطابقة النموذج النظري للبيانات الفعلية، وهو ما يُعد أحد أقوى الأدلة على صدق البناء. (AERA, APA, & NCME, 2014, p. 14)

3. أحادية البعد أم تعدده في الكفاءة الذاتية العامة؟

أحد الإشكالات النظرية في قياس الكفاءة الذاتية العامة يتمثل في التساؤل حول ما إذا كانت تمثل عاملاً عاماً واحداً، أم أنها تتكون من أبعاد فرعية مترابطة. فبينما تفترض بعض الأدبيات أحادية البناء، تشير دراسات أخرى إلى احتمال ظهور عوامل فرعية مرتبطة بصياغة الفقرات أو بسياقها. (Marsh et al., 2018, p. 221)

وتوضح النماذج البنائية الحديثة أن كثيراً من المقاييس النفسية التي يُفترض أنها أحادية البعد قد تُظهر في التحليل الاستكشافي أكثر من عامل، إلا أن التحليل التوكيدي غالباً ما يكشف أن العامل العام هو المفسر الأكبر للتباين المشترك، بينما تمثل العوامل الأخرى تأثيرات ثانوية. (Reise, 2012, p. 688)

وفي هذا الإطار، فإن دراسة البنية العاملية لمقياس الكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة البكالوريوس لا تقتصر على التحقق من عدد العوامل، بل تمتد إلى اختبار مدى قوة العامل العام، ومقدار التباين الذي يفسره، ومدى استقرار النموذج عبر البيانات الفعلية.

4. التحليل العاملي في فحص البناء النفسي

يمثل التحليل العاملي الاستكشافي خطوة أولى في الكشف عن عدد العوامل الكامنة وتنظيمها الداخلي دون فرض نموذج مسبق. ويُستخدم لاكتشاف أنماط الارتباط بين الفقرات وتحديد ما إذا كانت تتجمع حول عامل واحد أو أكثر (Fabrigar & Wegener, 2019, p. 92).

أما التحليل العاملي التوكيدي، فيُعد أداة اختبارية تهدف إلى تقييم مدى ملاءمة نموذج عاملي مفترض، ويعتمد على مؤشرات مطابقة كمية مثل CFI و TLI و RMSEA و SRMR، وهي مؤشرات أصبحت معياراً أساسياً في الدراسات النفسية الحديثة. (Kline, 2023, p. 30)

ويشير الاتجاه المعاصر في النمذجة البنائية إلى ضرورة المقارنة بين أكثر من نموذج عاملي (نموذج أحادي، نموذج متعدد العوامل، نموذج ثنائي العامل، أو نموذج عامل عام مع تأثير طريقة) قبل اعتماد النموذج النهائي، وذلك لضمان التفسير الدقيق للدرجات. (Brown, 2015, p. 28)

5. النمذجة البنائية الحديثة والبنية العاملية للكفاءة الذاتية العامة

التحول نحو النمذجة البنائية في القياس النفسي المعاصر

شهد ميدان القياس النفسي خلال العقدين الأخيرين تحولاً جوهرياً من الأساليب التقليدية القائمة على معاملات الارتباط والثبات إلى نماذج تحليلية بنائية تهدف إلى تفسير العلاقات بين المتغيرات الكامنة والمؤشرات الظاهرة بصورة أكثر دقة وعمقاً. وقد أصبح التحليل العاملي التوكيدي والنمذجة بالمعادلات البنائية من الأدوات الأساسية في التحقق من صلاحية المقاييس النفسية واختبار نماذجها النظرية. (Kline, 2023, p. 41)

ويعتمد المنظور البنائي في القياس على افتراض أن السلوك الظاهر يمثل انعكاساً لبنى كامنة غير قابلة للملاحظة المباشرة، وأن العلاقة بين هذه البنى والمؤشرات يمكن تمثيلها بنماذج رياضية تسمح بتقدير قوة التأثير ودرجة المطابقة بين النموذج النظري والبيانات التجريبية. وتكمن أهمية هذا الاتجاه في قدرته على تقديم تفسير شامل للبناء النفسي بدلاً من الاقتصار على المؤشرات الجزئية. (Brown, 2015, p. 32)

وفي هذا السياق، يُعد فحص البنية العاملية لمقياس الكفاءة الذاتية العامة خطوة محورية في التحقق من صدق البناء، إذ يسمح بالكشف عن طبيعة التنظيم الداخلي للفقرات ومدى تمثيلها للبناء النظري المفترض، فضلاً عن تقدير قوة العامل العام الذي تنتظم حوله الاستجابات. (DeVellis & Thorpe, 2022, p. 118)

مؤشرات جودة المطابقة في النمذجة العاملية

أصبح تقييم جودة النماذج العاملية يعتمد على مجموعة من المؤشرات الإحصائية التي تعكس مدى ملاءمة النموذج المفترض للبيانات. ومن أبرز هذه المؤشرات مؤشر المطابقة المقارن (CFI) ومؤشر توكر-لويس (TLI)، حيث تشير القيم التي تتجاوز (0.90) إلى مطابقة جيدة، في حين تعكس القيم التي تتجاوز (0.95) مستوى مرتفعاً من جودة المطابقة. (Kline, 2023, p. 36)

كما يُعد جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) من المؤشرات الأساسية التي تقيس مقدار الخطأ في تقدير النموذج، وتشير القيم التي تقل عن (0.08) إلى مطابقة مقبولة، في حين تمثل القيم التي تقل عن (0.05) مطابقة ممتازة. ويُستخدم أيضاً مؤشر SRMR لتقدير متوسط الفروق بين مصفوفة الارتباطات الفعلية والمقدرة. (Hu & Bentler, 1999, p. 27).

إن اعتماد هذه المؤشرات في تقييم النماذج العاملية يعزز من دقة الحكم على صلاحية البناء، ويمنح الباحث قدرة أكبر على المفاضلة بين النماذج المتنافسة، وهو ما يعد أساساً في الدراسات السيكمترية الحديثة التي تستهدف تطوير أدوات قياس دقيقة ومستقرة. (Brown, 2015, p. 41)

الكفاءة الذاتية العامة في البيئة الجامعية

تكتسب الكفاءة الذاتية العامة أهمية خاصة في المرحلة الجامعية، إذ يرتبط إدراك الطالب لقدراته بقدرته على التكيف مع متطلبات التعلم الذاتي واتخاذ القرار وتحمل المسؤولية الأكاديمية. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن الطلبة ذوي

الكفاءة الذاتية المرتفعة يظهرون مستويات أعلى من التنظيم الذاتي والمثابرة والقدرة على مواجهة الضغوط الأكاديمية (Zimmerman & Schunk, 2019, p. 63).

كما تؤكد الدراسات أن الكفاءة الذاتية تمثل متغيراً وسيطاً بين القدرات المعرفية والتحصيل الفعلي، حيث تؤثر في اختيار الاستراتيجيات المعرفية ومستوى الجهد المبذول، الأمر الذي يجعلها عاملاً أساسياً في تفسير التباين في الأداء الجامعي. (Usher & Weidner, 2018, p. 101)

وفي ضوء ذلك، فإن التحقق من البنية العاملية لمقياس الكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة البكالوريوس يمثل خطوة أساسية لضمان دقة قياس هذا البناء في البيئة الجامعية، وتوفير أداة علمية يمكن الاعتماد عليها في الدراسات النفسية والتربوية اللاحقة.

دراسات سابقة

أولاً: دراسة Zhang et al., 2021

العنوان : البنية العاملية والخصائص السيكومترية لمقياس الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة

شهد مفهوم الصمود النفسي اهتماماً متزايداً في الأدبيات النفسية المعاصرة بوصفه بناءً معرفياً-انفعالياً يعكس قدرة الفرد على التكيف الإيجابي مع الضغوط والتحديات. وفي هذا السياق هدفت دراسة Zhang وزملائه (2021) إلى فحص البنية العاملية لمقياس الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة باستخدام منهجية تحليل عاملي متكاملة تجمع بين التحليل الاستكشافي والتوكيدي. (Zhang et al., 2021, p. 214)

اعتمدت الدراسة عينة جامعية كبيرة تجاوزت (1000) طالب وطالبة من تخصصات مختلفة، واستخدم الباحثون التحليل العاملي الاستكشافي للكشف عن عدد العوامل الكامنة، حيث أظهرت النتائج الأولية وجود عاملين مترابطين. إلا أن التحليل العاملي التوكيدي أظهر أن نموذج العامل العام الواحد المدعوم بعوامل فرعية ضعيفة حقق مؤشرات مطابقة أفضل، إذ بلغت قيمة CFI (0.95) وانخفض RMSEA إلى (0.04)، مما يشير إلى هيمنة العامل العام في تفسير التباين المشترك. (Zhang et al., 2021, p. 218)

كما بينت النتائج أن العامل العام للصمود النفسي يفسر نسبة كبيرة من التباين في الاستجابات، في حين تمثل العوامل الفرعية أنماطاً ثانوية مرتبطة بمحتوى الفقرات، وليس أبعاداً مستقلة تماماً. وأكد الباحثون أن الاعتماد على الدرجة الكلية للمقياس يُعد مبرراً من الناحية السيكومترية في ضوء قوة العامل العام واستقراره (Zhang et al., 2021, p. 221).

وتبرز أهمية هذه الدراسة في إبرازها لضرورة اختبار النماذج العاملية المتنافسة قبل اعتماد النموذج النهائي، لأن ظهور أكثر من عامل في التحليل الاستكشافي لا يعني بالضرورة تعدد الأبعاد، بل قد يعكس اختلافات في صياغة

الفقرات أو محتواها. كما تؤكد الدراسة أهمية التحليل التوكيدي في حسم طبيعة البناء النفسي (Zhang et al., 2021, p. 224).

ثانياً: دراسة Howard et al., 2020

العنوان : البنية العاملية لرأس المال النفسي الأكاديمي: دراسة تحليل عاملي توكيدي لدى طلبة الجامعة

ركزت دراسة Howard وزملائه (2020) على تحليل البنية العاملية لمقياس رأس المال النفسي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، بوصفه بناءً مركباً يتضمن التفاؤل والأمل والمرونة والانخراط الأكاديمي. وهدفت الدراسة إلى التحقق من طبيعة التنظيم العاملي للمقياس وما إذا كان يمكن تفسيره بعامل عام واحد يمثل النزعة النفسية الإيجابية الكلية (Howard et al., 2020, p. 146).

استخدمت الدراسة عينة جامعية واسعة بلغت (1500) طالب وطالبة، واعتمدت التحليل العاملي الاستكشافي أولاً، حيث أظهرت النتائج وجود أربعة عوامل مترابطة. غير أن التحليل العاملي التوكيدي كشف أن نموذج العامل العام مع العوامل الفرعية (Bifactor Model) حقق أفضل مؤشرات المطابقة، إذ بلغت قيمة (0.96) TLI و CFI (0.97)، مما يشير إلى وجود عامل عام قوي يفسر العلاقات بين الفقرات. (Howard et al., 2020, p. 149) وأوضحت النتائج أن العامل العام لرأس المال النفسي يمثل البناء الأكثر تفسيراً للتباين، في حين تعكس العوامل الفرعية جوانب نوعية ثانوية. وأكد الباحثون أن هذا النمط البنائي يدعم استخدام الدرجة الكلية للمقياس في الدراسات التنبؤية والارتباطية، مع الاحتفاظ بالأبعاد الفرعية لأغراض تفسيرية. (Howard et al., 2020, p. 152) كما أشارت الدراسة إلى أن استخدام النمذجة البنائية المتقدمة يسمح بتفسير أكثر دقة للبناء النفسي، ويمنع الوقوع في التفسيرات السطحية التي تعتمد على نتائج التحليل الاستكشافي فقط. وهذا يعزز من جودة القياس النفسي ويزيد من موثوقية النتائج البحثية. (Howard et al., 2020, p. 155)

منهجية وإجراءات البحث

أولاً: منهج البحث

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي بوصفه المنهج الأكثر ملاءمة للدراسات التي تستهدف تقييم الأدوات النفسية والكشف عن بنيتها العاملية، إذ يتيح هذا المنهج تحليل العلاقات بين فقرات المقياس وتحديد العوامل الكامنة التي تنتظم حولها الاستجابات، فضلاً عن اختبار مدى مطابقة النموذج النظري للبيانات التجريبية باستخدام الأساليب الإحصائية الحديثة في القياس النفسي. (DeVellis & Thorpe, 2022, p. 211)

ثانياً: مجتمع البحث: تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة الجامعة في جامعة بغداد الكرخ للعام الدراسي (2024-2025) وللدراسات الصباحية ويتكون المجتمع الإحصائي (54100) طالباً وطالبة موزعين بحسب التخصص

والجنس بواقع (26509) للذكور و (27591) للإناث اما التخصص فقد بلغ (33001) للتخصص العلمي و (21099) للتخصص الانساني وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) مجتمع البحث متوزع حسب التخصص والنوع الاجتماعي

التخصص العلمي				التخصص الانساني			
الجنس	ذكور	اناث	المجموع	الجنس	ذكور	اناث	المجموع
المجموع	16170	16831	33001	المجموع	10339	10760	21099
المجموع الكلي	54100						

ثالثاً: عينة البحث : تم اعتماد أسلوب العينة الطبقية التناسبية في اختيار عينة البحث البالغ حجمها (600) طالب وطالبة من طلبة الدراسة الصباحية في الجامعة العراقية للعام الدراسي (2024-2025)، بحيث وزعت العينة وفق متغيري التخصص (إنساني/علمي) والجنس (ذكور/إناث) بما يتناسب مع نسبهم في مجتمع البحث. إذ بلغ حجم العينة في التخصصات الإنسانية (390) بواقع (156) ذكور و(234) إناث، وفي التخصصات العلمية (210) بواقع (114) ذكور و(96) إناث. والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) عينة البحث حسب التخصص والنوع الاجتماعي

الجنس	المجموع			النسبة
	ذكور	اناث	الكلي	
العلمي	114	96	210	35%
الانساني	156	234	390	65%
المجموع	270	330	600	100%
النسبة %	45%	55%		100%

رابعاً: أداة البحث: اعتمدت الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية العامة المطور من قبل (Jerusalem(Schwarzer سنة 2018، يتألف المقياس من 24 فقرة صُممت لقياس مستوى الكفاءة الذاتية العامة لدى الطلبة الجامعيين وفق أربع مجالات لكل مجال (6) فقرات اختبارية وهي (مواجهة المشكلات، التغلب على الصعوبات، تحقيق الأهداف ، التحكم بالمواقف الضاغطة، وتمت صياغة الفقرات وفق تدرج ليكرت الخماسي الذي يتراوح بين (أوافق بشدة) و(لا أوافق بشدة)).

خامسا: إجراءات ترجمة المقياس :

قدم الباحث الاختبار باللغة الانكليزية الأصلية إلى مترجم متخصص في مجال اللغة الانكليزية⁽⁶²⁾ طلب منه ترجمة الاختبار إلى اللغة العربية، واعد صورة عربية للاختبار.

عرض الاختبارات على خبير اخر في اللغة الانكليزية ، وطلب منه إعادة الترجمة عكسيا إلى اللغة الانكليزية، مراعيًا عدم اطلاعه على النسخة الأصلية المكتوبة باللغة الانكليزية⁽⁶³⁾.

قدم الباحث النسختين الأصلية والمترجمة عن النسخة العربية إلى خبير متخصص في مجال مصطلحات التربية وعلم النفس واللغة الانكليزية⁽⁶⁴⁾ للمقارنة بين صورتين لمعرفة مدى دقة ترجمة الاختبارات وقد أشار إلى تطابق النسختين.

قدم الباحث الاختبار بالنسخة العربية الأخيرة إلى متخصص باللغة العربية⁽⁶⁵⁾ للتحقق من سلامة اللغة وتصحيحها، وهذه الإجراءات جميعها تؤثر صدق ترجمة الاختبار وقد أبدى صلاحية تعليمات فقرات الاختبار، وبذلك تأكد الباحث من صلاحية تعليمات الاختبار وفقراته للتطبيقات المنطقية والإحصائية.

سادسا: الصدق الظاهري للمقياس : للتحقق من الصدق الظاهري، تم عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي، للتأكد من ملائمة الفقرات لقياس البناء النظري ووضوح صياغتها وخلوها من الغموض. وقد أبدى المحكمون موافقتهم على غالبية الفقرات مع إجراء تعديلات لغوية طفيفة، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق الظاهري.

ويُعد الصدق الظاهري خطوة أولية في تقويم أدوات القياس، إذ يساهم في تحسين صياغة الفقرات وضمان توافقها مع البناء النظري قبل تطبيقها على العينة المستهدفة. (AERA, APA, & NCME, 2014, p. 23)

إجراءات التحليل الإحصائي: تم تحليل البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وبرنامج النمذجة البنائية (AMOS) وكما يأتي:

التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الكفاءة الذاتية العامة

أولاً: اختبار ملائمة البيانات للتحليل العاملي

1. أ.د سلام حامد عباس / كلية التربية / ابن رشد.
2. أ.د علي صباح المشهواني اختصاص لغة الانكليزية في كلية الآداب / جامعة الانبار
3. أ.د. ضياء عبد الله احمد / كلية التربية / ابن رشد
4. أ.د نعمة دهش اختصاص لغة عربية في قسم اللغة العربية (كلية التربية ابن رشد).

قبل الشروع في إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، تم التحقق من مدى ملاءمة مصفوفة الارتباطات للتحليل العاملي باستخدام اختبار كايزر-ماير-أولكن (KMO) واختبار بارليت.

جدول (3) اختبار KMO و Bartlett لملاءمة البيانات للتحليل العاملي

المؤشر	القيمة
معامل كايزر-ماير-أولكن (KMO)	0.92
قيمة مربع كاي التقريبية	5124.37
درجات الحرية	276
مستوى الدلالة	0.001

يتضح من جدول (3) أن قيمة معامل (KMO) بلغت (0.92)، وهي قيمة مرتفعة جداً وتشير إلى ملاءمة البيانات لإجراء التحليل العاملي، إذ تعد القيم التي تزيد على (0.80) مؤشراً على كفاية حجم العينة وقوة الترابط بين الفقرات. كما أن نتيجة اختبار Bartlett كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.001)، مما يدل على أن مصفوفة الارتباطات ليست مصفوفة وحدة وأن الفقرات مترابطة بدرجة تسمح باستخراج العوامل الكامنة.

وعليه يمكن القول إن بيانات المقياس تتمتع بدرجة عالية من الملاءمة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي واستخراج البناء العاملي الكامن.

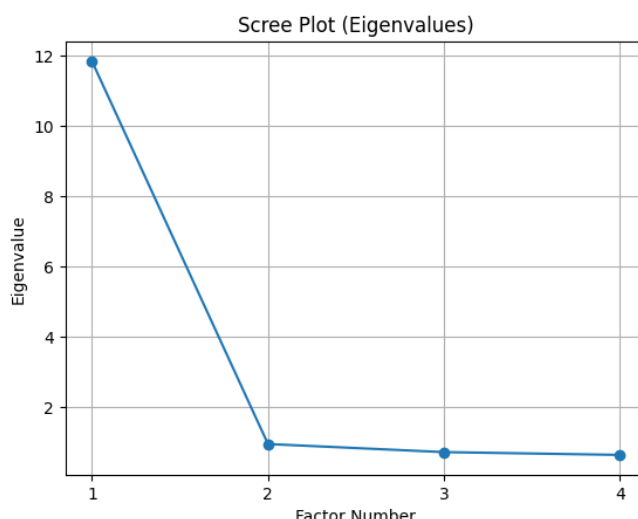
ثانياً: استخراج العامل الكامن: تم استخدام طريقة المكونات الرئيسية لاستخراج العوامل الكامنة، مع اعتماد معيار الجذر الكامن الأكبر من الواحد الصحيح.

جدول (4) الجذور الكامنة والتباين المفسر

الجذر الكامن	التباين المفسر %	التباين الكلي %
11.84	49.33	49.33

يتضح من جدول (4) أن العامل تجاوز قيمة الجذر الكامن الواحد الصحيح، إذ بلغ (11.84)، في حين جاءت بقية العوامل أقل من الواحد الصحيح، مما يشير إلى أن المقياس يتكون من عامل عام واحد.

كما أن هذا العامل يفسر ما نسبته (49.33%) من التباين الكلي، وهي نسبة مرتفعة في الدراسات النفسية والتربوية، مما يدل على أن العامل المستخرج يمثل البناء الكامن للمقياس بدرجة عالية من الوضوح والتماسك.



شكل (1) المنحنى البياني للجذور الكامنة للعوامل المستخرجة من التحليل العاملي

ثالثاً: مصفوفة التشبعات العاملية لل فقرات

تم تدوير العامل باستخدام التدوير المتعامد (Varimax) ، لاستخراج تشبعات الفقرات على العامل العام.

جدول (5) التشبعات العاملية لفقرات المقياس (24 فقرة)

الفقرة	التشبع	الفقرة	التشبع	الفقرة	التشبع	الفقرة	التشبع
1	0.74	7	0.68	13	0.76	19	0.78
2	0.71	8	0.79	14	0.70	20	0.73
3	0.69	9	0.72	15	0.67	21	0.71
4	0.77	10	0.75	16	0.74	22	0.68
5	0.73	11	0.66	17	0.72	23	0.75
6	0.70	12	0.81	18	0.69	24	0.80

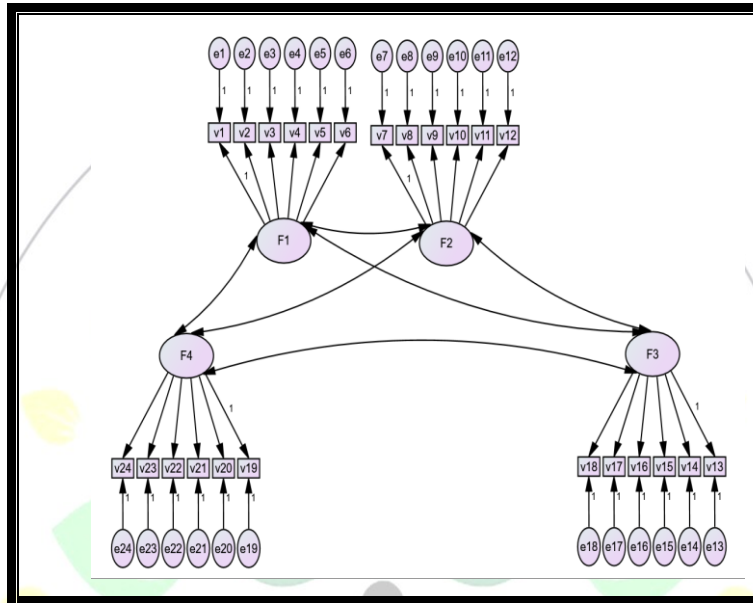
يتضح من جدول (5) أن جميع فقرات المقياس قد تشبعت على العامل العام بقيم تراوحت بين (0.66-0.81)، وهي قيم مرتفعة تتجاوز الحد الأدنى المقبول للتشبع العاملي البالغ (0.30)، مما يدل على قوة ارتباط الفقرات بالعامل الكامن.

كما تشير هذه النتائج إلى تجانس الفقرات في قياس البناء النفسي المستهدف، الأمر الذي يعزز من صدق البناء للمقياس ويؤكد أحادية بعده العاملي.

ثالثاً: التحليل العاملي التوكيدي للنموذج العاملي

التحليل العاملي التوكيدي:

تم التحقق من الصدق العاملي لمقياس الكفاءة الذاتية العامة عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي ببرنامج (Amos 24) لدى عينة البحث البالغة (600) طالب وطالبة، حيث افترض ان ابعاد المقياس الاربعة وهي (مواجهة المشكلات، التغلب على الصعوبات ، تحقيق الاهداف ، التحكم بالمواقف الضاغطة) تتشعب بعامل كامن واحد وهو (الكفاءة الذاتية العامة) ، لذلك قد تم بناء الانموذج كما موضح بالشكل (2)



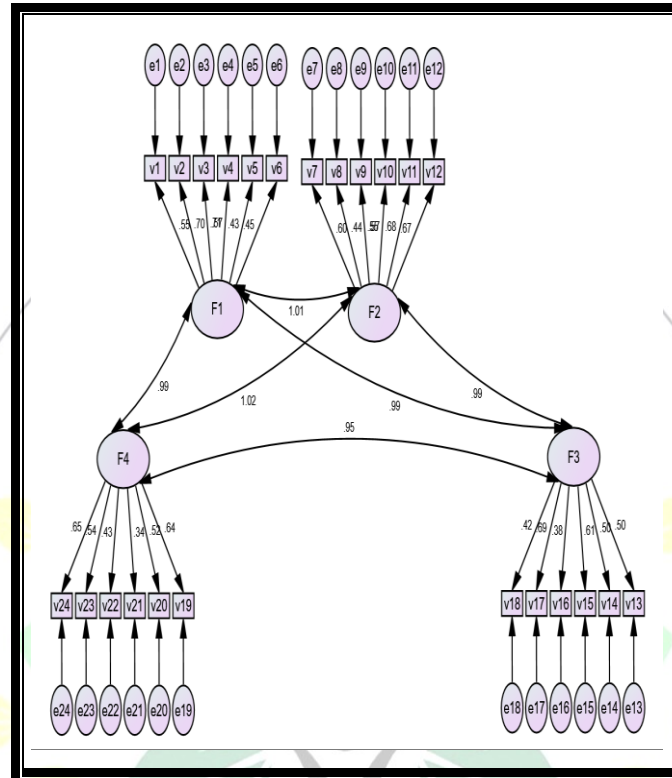
شكل (2) نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الاولى ذو العامل الكامن الواحد لمقياس الكفاءة الذاتية العامة

وقد اسفر هذا الاجراء عن نموذج ذي مؤشرات مطابقة جيدة ، والجدول (6) يوضح مؤشرات حُسن المطابقة كما يلي:-

جدول (6) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الكفاءة الذاتية العامة

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
1	الاختبار الاحصائي كا ² درجة الحرية df مستوى دلالة كا ²	252,864 246 0,368	ان تكون قيمة كا ² غير دالة احصائياً
2	نسبة كا ² /DF	1,027	من (صفر) الى (5)
3	مؤشر حسن المطابقة GFL	0,949	من (صفر) الى (1)
4	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFL	0,938	من (صفر) الى (1)
5	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	0,008	من (صفر) الى (0,1)
6	مؤشر المطابقة المعياري NFI	0,914	من (صفر) الى (1)
7	مؤشر المطابقة المقارن CFI	0,997	من (صفر) الى (1)
8	مؤشر المطابقة النسبي RFI	0,903	من (صفر) الى (1)

ومن الجدول (6) يتضح ان نموذج التحليل العاملي التوكيدي الناتج يحضى بمؤشرات حُسن مطابقة ، حيث كانت قيمة $(\chi^2 = 252,864)$ وهي قيمة غير دالة احصائياً، كما وقعت قيم بقية المؤشرات في المدى المثالي لكل مؤشر ، مما يدل على مطابقة جيدة للبيانات موضع الاختبار ، وان قيم التشبعات تتراوح ما بين $(0,712)$: $(0,344)$ وجميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.01) كما موضحة بالشكل (3) والجدول (7)



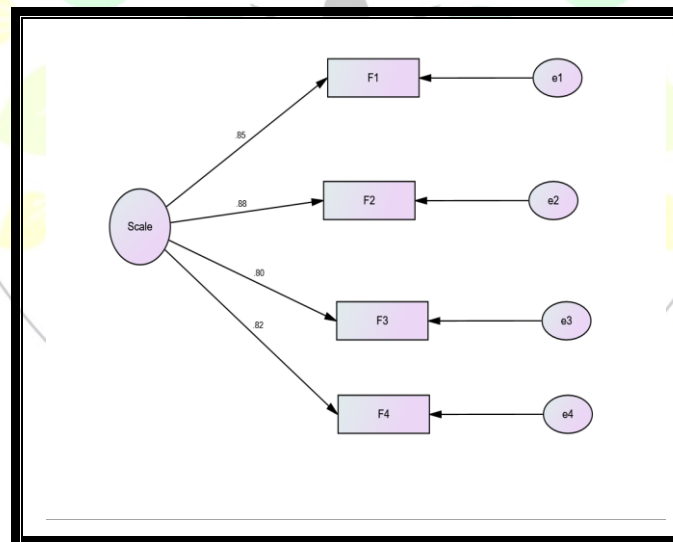
شكل (3) تشبعات المفردات على ابعاد مقياس الكفاءة الذاتية العامة

جدول (7) قيم التشبعات والاختفاء المعيارية لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية العامة

الفقرات	العامل الكامن	التشبع	الخطأ المعياري للتشبع	قيمة (T)	مستوى الدلالة
1	مواجهة المشكلات (F1)	0,546	0,098	8,839	0,001
2		0,702	0,081	10,383	0,001
3		0,712	0,110	10,471	0,001
4		0,569	0,104	9,075	0,001
5		0,429	0,092	7,353	0,001
6		0,455	0,123	7,696	0,001
7	التغلب على الصعوبات (F2)	0,598	0,088	10,278	0,001
8		0,443	0,112	7,958	0,001
9		0,554	0,094	9,571	0,001

0,001	9,776	0,118	0,568	تحقيق الاهداف (F3)	10
0,001	11,229	0,115	0,683		11
0,001	11,116	0,127	0,673		12
0,001	7,721	0,180	0,499		13
0,001	7,681	0,188	0,499		14
0,001	8,663	0,180	0,607		15
0,001	6,316	0,191	0,380		16
0,001	9,282	0,196	0,692		17
0,001	6,761	0,222	0,416		18
0,001	11,213	0,067	0,644	التحكم بالمواقف الضاغطة (F4)	19
0,001	9,326	0,090	0,515		20
0,001	6,424	0,095	0,344		21
0,001	7,867	0,098	0,427		22
0,001	9,802	0,096	0,545		23
0,001	11,359	0,063	0,646		24

ونتيجة ظهور علاقة قوية بين ابعاد المقياس تطلب ذلك استخراج عامل كامن من الدرجة الثانية يوضح سبب الارتباط بين هذه الابعاد لذلك تم بناء هذا الانموذج كما في الشكل (4) ادناه



شكل (4) عامل كامن واحد من الدرجة الثانية لمقياس الكفاءة الذاتية العامة

وقد اسفر هذا الاجراء عن نموذج ذي مؤشرات مطابقة جيدة ، وان قيم التشبعات تتراوح ما بين (0,797 : 0,878) وجميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.001) والجدول () يوضح قيم التشبعات والاختفاء المعيارية كما يأتي :-

جدول (8) قيم التشبعات والاختفاء المعيارية لابعاد مقياس الكفاءة الذاتية العامة

الابعاد	التشبع	الخطأ المعياري للتشبع	قيمة (T)	مستوى الدلالة
مواجهة المشكلات (F1)	0,849	0,051	20,389	0,001
التغلب على الصعوبات (F2)	0,878	0,050	21,484	0,001
تحقيق الاهداف (F3)	0,797	0,050	18,728	0,001
التحكم بالمواقف الضاغطة (F4)	0,819	0,049	19,500	0,001

ويتضح من الجدول ان جميع الابعاد تتشبع بعامل كامن واحد وهو الكفاءة الذاتية العامة وهذا يشير الى ان الابعاد مترابطة فيما بينها وسيتم التعامل معها كدرجة كلية واحدة وليس ابعاد مستقلة .

ثبات المقياس: تم استخراج ثبات المقياس بالطرق التالية

ألفا كرونباخ : بلغ معامل الثبات (0.94) كما في جدول (9)

جدول (9) قيمة الثبات في معامل ألفا كرونباخ

معامل الثبات	القيمة
ألفا كرونباخ	0.94

يتضح أن معامل ألفا كرونباخ بلغ (0.94) وهو معامل مرتفع يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، إذ تشير الأدبيات السيكمترية إلى أن القيم التي تتجاوز (0.80) تعد مؤشراً على ثبات مرتفع.

2. التجزئة النصفية Split-Half : بلغ معامل الثبات (0.91) كما في جدول (10)

جدول (10) بطريقة التجزئة النصفية ومعامل سبيرمان براون

الطريقة	معامل الثبات
التجزئة النصفية	0.91
معامل سبيرمان براون	0.95

يدل معامل سبيرمان-براون المرتفع على تجانس الفقرات واستقرار القياس.

الاستنتاجات

في ضوء الإجراءات الإحصائية التي أُجريت على بيانات الدراسة، والنتائج المتحصلة من التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، أمكن التوصل إلى مجموعة من الاستنتاجات التي تعكس البنية السيكومترية للمقياس ودرجة صلاحيته للاستخدام في البيئة الجامعية.

أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أن فقرات المقياس تنتظم حول عامل عام واحد يمثل البناء الكامن للكفاءة الذاتية العامة، إذ تجاوز الجذر الكامن للعامل الأول الواحد الصحيح بفارق واضح عن بقية العوامل، مما يشير إلى أحادية البعد للمقياس وتماسك فقراته في قياس البناء المستهدف. كما فسّر العامل العام نسبة مرتفعة من التباين الكلي في استجابات الطلبة، وهي نسبة تعكس قوة البناء النظري للمقياس ووضوح أبعاده النفسية.

كما كشفت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن تمتع نموذج العامل الواحد بدرجة عالية من جودة المطابقة للبيانات، إذ جاءت مؤشرات المطابقة ضمن الحدود المثالية المتعارف عليها في الأدبيات السيكومترية، الأمر الذي يؤكد صدق البناء الداخلي للمقياس وصلاحيته لقياس الكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة المرحلة الجامعية.

وأظهرت معاملات التشعب العاملية للفقرات ارتفاعاً ملحوظاً، مما يدل على قوة ارتباط الفقرات بالعامل الكامن وتجانسها في قياس البعد النفسي المستهدف، وهو ما يعزز من إمكانية الاعتماد على الدرجة الكلية للمقياس بوصفها مؤشراً دقيقاً على مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة.

كما بينت نتائج تحليل الثبات باستخدام أكثر من مؤشر إحصائي تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي والاستقرار، إذ جاءت معاملات الثبات مرتفعة ومتسقة عبر طرائق القياس المختلفة، مما يعكس موثوقية الأداة وإمكانية استخدامها في الدراسات النفسية والتربوية بثقة علمية.

وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية رصينة من حيث الصدق والثبات والبنية العاملية، الأمر الذي يجعله أداة مناسبة للاستخدام في البيئة الجامعية العراقية، سواء في الدراسات البحثية أو في التطبيقات التربوية والإرشادية.

التوصيات

استناداً إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التي من شأنها تعزيز الاستفادة من المقياس وتطوير استخدامه في المجالين التربوي والنفسي:

اعتماد المقياس الحالي بوصفه أداة مقننة لقياس الكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة الجامعة، نظراً لما يتمتع به من خصائص سيكومترية جيدة وبنية عاملية مستقرة.

الإفادة من نتائج المقياس في تشخيص مستويات الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، وتوظيفها في تصميم البرامج الإرشادية والتدريبية الهادفة إلى تعزيز الثقة بالقدرات الذاتية وتحسين الأداء الأكاديمي.

تشجيع الباحثين في مجال القياس والتقويم على استخدام الأساليب الإحصائية الحديثة، ولا سيما التحليل العاملي التوكيدي والنمذجة البنائية، عند تقويم المقاييس النفسية والتربوية، لما توفره من أدلة أكثر دقة على صدق البناء.

توظيف نتائج المقياس في الدراسات التنبؤية التي تستهدف الكشف عن علاقات الكفاءة الذاتية بمتغيرات أخرى مثل الدافعية للإنجاز والتكيف الأكاديمي والنجاح الدراسي.

الاهتمام بتضمين مهارات الكفاءة الذاتية في البرامج الجامعية والتدريبية، لما لها من دور فاعل في تنمية قدرة الطلبة على مواجهة التحديات وتحقيق الأهداف الأكاديمية.

المقترحات البحثية المستقبلية

استكمالاً لما توصلت إليه الدراسة الحالية، يمكن اقتراح عدد من الاتجاهات البحثية التي تسهم في تعميق الفهم العلمي لبناء الكفاءة الذاتية وتطوير أدوات قياسها:

إجراء دراسات مماثلة على عينات أوسع من مختلف الجامعات العراقية، للتحقق من استقرار البنية العاملية للمقياس عبر البيئات التعليمية المتنوعة.

تطبيق نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) على المقياس، للكشف عن خصائص الفقرات بصورة أكثر دقة وتحديد مستويات القدرة الكامنة لدى الأفراد.

دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية العامة وعدد من المتغيرات النفسية والمعرفية، مثل التفكير الناقد والتنظيم الذاتي والرفاه النفسي.

بناء معايير معيارية للمقياس تمكن من تفسير الدرجات الفردية بصورة أدق، وتحديد مستويات معيارية يمكن الاستناد إليها في التقييم النفسي والتربوي.

تطوير نسخ مختصرة أو متخصصة من المقياس تتلاءم مع مراحل دراسية مختلفة، بما يسهم في توسيع مجالات استخدامه في المؤسسات التعليمية.

المصادر

AERA, APA, & NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.

Bandura, A. (2021). *Self-efficacy: The exercise of control* (Updated ed.). Routledge.

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). Guilford Press.

- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2022). *Scale development: Theory and applications* (5th ed.). Sage Publications.
- Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2019). *Exploratory factor analysis*. Oxford University Press.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84.
- Howard, J. L., Gagné, M., & Bureau, J. S. (2020). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(6), 483–512.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). Guilford Press.
- Marsh, H. W., Morin, A. J., Parker, P. D., & Kaur, G. (2018). Exploratory structural equation modeling: An integration of the best features of exploratory and confirmatory factor analysis. *Annual Review of Clinical Psychology*, 14, 85–110.
- Reise, S. P. (2012). The rediscovery of bifactor measurement models. *Multivariate Behavioral Research*, 47(5), 667–696.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832.
- Usher, E. L., & Weidner, B. L. (2018). Sociocultural influences on self-efficacy. *Educational Psychologist*, 53(2), 101–116.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2019). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed.). Routledge.
- Zhang, Y., Wang, M., & Chen, X. (2021). Factor structure and psychometric properties of resilience scale among university students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(2), 210–225.

أثر أنموذج عجلة TASC في الفهم القرائي لدى طالبات الرابع الأدبي في مادة المطالعة

د. آلاء حميد عيسى

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2026/2/26	2026/3/14

الجامعة العراقية / كلية العلوم الإسلامية

Alaa.h.essa@aliraqiaedu.iq

مستخلص البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على "أثر أنموذج عجلة TASC في الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة" ولتحقيق هدف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي ذي الضبط الجزئي والتصميم التجريبي القائم على مجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والاختبار البعدي وبطريقة عشوائية اختارت الباحثة شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس موضوعات المطالعة بطريقة (أنموذج عجلة TASC) وشعبة (د) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس موضوعات المطالعة بالطريقة الاعتيادية، وقد بلغت عينة البحث (64) طالبة بواقع (33) طالبة في المجموعة التجريبية و(31) طالبة في المجموعة الضابطة، وقد أعدت الباحثة اختبار الفهم القرائي مكون من (30) فقرة، ودرست الباحثة مجموعتي البحث بنفسها في أثناء مدة التجربة للعام الدراسي 2024-2025.

واستعملت الوسائل الإحصائية الآتية (الاختبار التائي t.test) لعينتين مستقلتين ومربع كاي (χ^2) ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الصعوبة والتميز لفقرات الاختبار، وفاعلية البدائل الخاطئة، معادلة كيودر ريتشاردسون (20) ومعادلة (ايتا) وبعد تحليل البيانات احصائياً توصلت الباحثة الى ما يأتي:

هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون موضوعات المطالعة بأنموذج (TASC) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الذين يدرسون الموضوعات نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار الفهم القرائي البعدي.

الكلمات المفتاحية : أثر ، أنموذج عجلة TASC ، الفهم القرائي ، طالبات الرابع الادبي

The Effect of the TASC Wheel Model on Reading Comprehension in the Subject of Reading for Fourth-Grade Literary Female Students

Dr. Alaa Hamid Issa

Iraqi University / College of Islamic Sciences

Abstract

The current research aims to identify "the effect of the TASC wheel model on reading comprehension among fourth-grade literary female students in the subject of reading." To achieve the study's objective, the researcher employed an experimental method with partial control, utilizing an experimental design based on two groups: an experimental group and a control group, along with a post-test. The researcher randomly selected section (A) to represent the experimental group, which studied reading topics using the TASC wheel model, and section (D) to represent the control group, which studied the same topics using the conventional method.

The research sample consisted of (64) female students, with (33) students in the experimental group and (31) in the control group. The researcher prepared a reading comprehension test comprising (30) items and personally taught both groups during the experiment period for the academic year 2024-2025.

The following statistical methods were used: t-test for two independent samples, Chi-square (χ^2), Pearson correlation coefficient, difficulty and discrimination coefficients for the test items, effectiveness of distractors, Kuder-Richardson formula (20), and the Eta equation. After statistically analyzing the data, the researcher reached the following conclusion:

There are statistically significant differences at the (0.05) level between the mean scores of the experimental group students, who studied reading topics using the TASC model, and the mean scores of the control group students, who studied the same topics using the conventional method, in the post-test of reading comprehension.

Keywords: Effect, TASC wheel model, reading comprehension, fourth-grade literary students.

مشكلة البحث:

القراءة ليست بسيطة كما هي تبان من الصورة الأولى، فانها معقدة حيث تدخل فيها مهارات مختلفة. وهي تعتمد على ما يملكه الفرد من قدرة ومهارة كبيرة في القراءة

(عاشور والحوامدة: 2010: 64)

إذ يعني هدفها الرئيسي فهم الموضوع المقروء وترجمة الرموز الموجودة في النص الكتابي الى ما تدل من الأفكار وان الذين ليس لديهم مهارات فهم الرموز المكتوبة يواجهون صعوبة عند ممارستها عملية القراءة وبالتالي صعوبة في استيعاب المقروء (السفاسفة، 2004: 78)

ان للضعف في فهم المقروء يهدد مستوى التحصيل الدراسي ويضعف الحصيلة العلمية وقد يؤدي في بعض الأحيان الى فشل الحياة الدراسية لأن الاعتماد على النجاح يعود الى فهم المقروء أكثر من الاعتماد على الفهم السماعي (العلوان والتل: 2010 - 375)

واضافة لما تم ذكره فإن الطريقة التدريسية لها دور أيضاً وذلك من خلال استعمال اغلب المدارس الطريقة التقليدية التي تهتم بالجانب النظري للغة وتهمل الجانب العلمي والتطبيقي وان هذه الطرائق تعتمد على التلقين وهذا لا يناسب طريقة اللغة العربية ودور المدرس. (الادغم، 2004: 8)

من هنا بعد ذكر ما مر أرادت الباحثة تحقيق عملية نجاح الفهم المقروء من خلال استعمال أنموذج عجلة (TASC)، وقد تبلورت مشكلة هذا البحث بالإجابة عن السؤال الآتي:

هل لاستعمال أنموذج عجلة (TASC) أثر في الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع العام؟

أهمية البحث:

النظرة الحديثة للتربية للغة على أنها تقيد الفرد في فهم النواحي الثقافية، وهي تعد أداة تفاهم واتصال بين أبناء المجتمع، وتعد سلاحاً لمواجهة كثير من المعارف التي تتطلب كلام، وأداة استماع الى الآخرين أو الكتابة أو القراءة، ولها وظيفة كبرى في حياة الفرد، لما لها من أهمية فهي وسيلة التعبير لنشر الثقافة وأيضاً التعبير عن أحاسيس الفرد وما يشعر به وأفكاره، وهي وسيلة اتصال الفرد بغيره. (الركابي، 2005: 9)

ومن ذكر اللغة لابد من ذكر اللغة العربية لأنها لغة القرآن الكريم وأيضاً لها جذور عميقة في تاريخ البشرية، وذلك لما تملكه من صفات حيث تعد من أمتن اللغات تركيباً وأوضحها بياناً وأعذبها مذاقاً عند أهلها وقد نوّه ذبك القدماء، إذ قال ابن فارس "انها أفضل اللغات ولوسطها"، ويرى القلقشندي أنها لغة تامة الحروف وكاملة الألفاظ. (معروف، 1991: 38)

وأن اللغة العربية تُعد عاملاً من عوامل تكوين الأمم والمحافظة على وحدتها وقوة تماسكها وبالتالي استقرارها، ولترابطها مع الإسلام والأمة العربية الوثيق لا انفصال يكون لها مادام هناك إسلام وقرآن يتلى. (العيطة، 2008: 35)

والقراءة فرع من فروع اللغة العربية ولعل ما يحتج به على عظم مكانة القراءة في حياة الفرد والمجتمع ما جاء به قوله عز وجل (اقرأ باسم ربك الذي خلق) (العلق|1) السورة الكريمة التي نزلت على رسول الهدى محمد (صلى الله عليه وسلم) وأول مفردة فيها (اقرأ) بها خطاب الباري عز وجل وعلا نبية الكريم رجحان القراءة، ولم يكن القصد من القراءة فقط في هذه الآية الكريمة وانما القصد ان يفهم ما يقرأ، ففهم معنى ما يقرأ من القرآن الكريم وادراك كهنه وتمثله عقيدة وأيماناً وقد ظهر ذلك جلياً في سلوكه (صلى الله عليه وسلم) (مصطفى، 2005: 3)

والفهم هو الركن الأساسي للقراءة، إذ عن طريقة يستخلص الفكرة والمعلومات الجديدة ويكون ارتباطها مع القارئ لما يملكه من خبرات قرائية، حيث يساعد الفهم القارئ على التفاعل مع المادة القرائية (النص المقروء) حيث يؤدي التفاعل الى جعل عملية القراءة مهارة لغوية ذات معنى في المرتبة الأولى. ولهذا لا تتم القراءة من دون فهم. (مازونو، 2006: 111)

والأصل في المطالعة هي أن تكون للفهم، حيث يُعد هو أساس عمليات المطالعة كلها، فالطلبة يسرعون في القراءتين (الجهرية والصمتية) إن كانوا يفهمون معنى المقروء، فكل خطوات المطالعة تهدف الى تحقيق الفهم، فالفهم يتكون عندما يمزج الطالب المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة. (قطامي، 2003: 461)

لذا اختارت الباحثة المرحلة الإعدادية التي تميزت بخصائص معينة منها أهمية هذه المرحلة كونها تتمتع بمهارات منها قدرة الطالبات قد تنمو وتنشعب وتتكون ميولهن وقدراتهن بربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة. واستناداً الى ما تقدم تتجلى أهمية البحث الحالي في الآتي:

أهمية المطالعة، لأنها مفتاح المعرفة والعلوم الأخرى، فهي دائمة في حياة الفرد ومحور فروع اللغة العربية. أهمية أنموذج (TASC) عجلة في تسمية الفهم القرائي في مادة المطالعة بوصفها إحدى النماذج التي يكون لها أثر واضح في الفهم القرائي. نماذج التدريس البنائية منها (انموذج TASC) التي بوسعها ان توضح مهام كل من المدرس والمتعلم في مراحل وخطوات الوقف التعليمي جميعها. عدم وجود دراسة سابقة بحسب علم الباحثة - تناولت أثر انموذج (TASC) في الفهم القرائي عند صف الرابع الاعدادي .

أهداف البحث وفرضيته:

يهدف البحث الحالي الى معرفة أثر انموذج (TASC) عجلة في الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع العام وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية: وليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الذين يدرسون موضوعات المطالعة بأنموذج (TASC) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في اختبار الفهم القرائي.

حدود البحث:

يتحدد هذا البحث: المدارس الإعدادية والثانوية الحكومية لمديرية تربية الرصافة/الثانية التابعة لبغداد . طالبات الصف الرابع الأدبي .

الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2024-2025).

موضوعات مادة المطالعة المقرر تدريسها للصف الرابع الأدبي للعام الدراسي التي تمثلت بخمسة مواضيع (2024-2025).

تحديد المصطلحات:

الأثر: هو النتيجة التي تترتب من جراء حدث في علاقة تكون بسببه. (الحفني، 1978: 253)

التعريف الاجرائي: هو القدرة على تحقيق الشيء المراد تحقيقه أو هو الأثر جراء تحقيق نتيجة ما.

2. انموذج TASC:

هو نموذج تفكير بنائي في بنيته اجتماعية يهدف الى تقييم هيكل أساس يشارك في تطوير مهارات التفكير وتعزيز القدرة على حل المشكلات لدى الطالبات ويشمل هذا النموذج أساليب متنوعة لتسمية هذه المهارات مما يعزز من قدرتهن على التفاعل بإيجابية واتخاذ قرارات ضمن بيئة داعمة (عبد المجيد وغادة، 2019- 144) اجرائياً:

هو نموذج تعاوني جماعي يهدف الى العمل الجماعي بطريقة مرتبة وتركز على الأهداف إذ يعمل على تقسيم الطالبات الى مجموعات ويعطي مهام محددة وبالتالي يشجع على التفكير وتتمثل خطواته (اجمع ونظم، حدد ، ولد ، قرر، نفذ ، قوم ، تعلم من التجربة)

3. الفهم القرائي :

هو أن يتمكن الطالب من معرفة الكلمة أو الجملة المقروءة أو المسموعة والربط بين المعاني بشكل منطقي ومنظم ومتسلسل، والاحتفاظ بالمعاني والأفكار وتوظيفها في مختلف مرافق الحياة اليومية. (حراشة، 2013: 79) التعريف الاجرائي:

هو عبارة عن عمليات عقلية معرفية من خلال التوصل الى فكرة ومعنى تتطلب فهم وإدراك العلاقة بين اللفظ والمنطق.

4. الصف الرابع الأدبي:

أول مرحلة من مراحل الدراسة الإعدادية والتي تلي المرحلة المتوسطة في العراق ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات تمهيداً للدراسة الجامعية واعدادهم للحياة (وزارة التربية، 1990: ص25)

5. المطالعة:

هي عملية تعرف الرموز والكتابة وفهم وتفسير وتوظيف لما تدل عليه هذه الرموز

(مصطفى: 2007: 97)

الاطار النظري ودراسات سابقة

المحور الأول: الإطار النظري

أولاً- النظرية البنائية

ان أصحاب النظرية البنائية يعتمدون في دراستهم على العملية المعرفية وذلك عن طريق تحليلهم للعمليات العقلية من النظر الى المعرفة وإن المعرفة تتكون وتبنى عند المتعلم عن طريق تلقي مجموعة معارف وترتيبها والتعلم منها يركز على الطالب وعليه ان يبني معرفته بنفسه. (أبو عودة، 2006: 15)

تعد نشاط يتضمن متابعة منتظمة للعمليات العقلية فالهدف هو إعادة تكوين الشيء بطريقة تبرز قوانين قيامه بوظائفه، حيث الانسان بنظر البنائية هو الذي يحلل الواقع ويركبه مرة أخرى. (النعمي، 2011: 25)

وكانت بداياتها قائمة على أفكار ومعتقدات من غير الصحيح اعتبارها نظرية للتعليم لأن نظريات التعلم تقوم بإنشاء فرضيات واختبارها لاكتشاف عمليات التعلم (ياسين دراجي، 2012: ص12)

وكثيراً ما يُشار لها على أنها منظومة فرعية من المنظور المعرفي. (أبو رياش وقطيظ، 2008: 328)

وان التعليم يتطور وينمو من خلال دورة المتعلم المنبثقة من النظرية البنائية، وتتمثل بالبداية في التفكير حتى تكوين المعرفة وهذا هو افتراضها الرئيسي أي الوصول الى المعرفة عن طريق التفكير (عطية: 2008، ص257)

ونكمن أهمية النظرية البنائية في انها تجعل المتعلم محور العملية التعليمية ،حيث يبني معرفته بنفسه بشكل نشط من خلال ربط الخبرات الجديدة بمعرفة السابقة ،مما يعزز الفهم العميق والقدرة على تطبيق ما تعلمه في الواقع .هذا النهج يحفز المشاركة الفعالة ويزيد من دافعية الطلاب للتعلم (تاج الدين وصبري ،2000: ص 67-68).

ثانياً: انموذج عجلة TASC:

يقوم اعتماد هذا النموذج على نظرية فيجونسكي "Vygotsky 1978" حيث تؤكد ان تطوير مهارات التفكير يعتمد بشكل أساسي على التفاعل الاجتماعي.

وقد تم تطوير انموذج عجلة TASC خصيصاً لتلبية احتياجات الطلاب والمتعلم للمدارس حيث يهدف الى تطوير مهارات التفكير الرئيسية. (الباز : 2023: 178)

ويهدف (انموذج عجلة) على تطوير مهارات التفكير لدى الطلبة مثل القدرة على إجراء المقارنات والتصنيفات وفهم العلاقات المكانية والزمانية بشكل دقيق ويركز على تنمية مفهوم الذات لدى الطلبة مما يساعدهم على بناء قدراتهم العقلية

كما أن له دور مهم في تمكين الطلاب في تنظيم العملية التعليمية بشكل فعال من خلال اعتماده على الأنشطة والمشاركات الجماعية التي تبني روح التعاون والتفاعل بين الطلاب وهو يركز أيضاً على توفير خبرات تعليمية هادفة تدعم التعليم (Luisua: et. Al. 2010: 23p)

مراحل أنموذج عجلة TASC:

اجمع ونظم:

في هذه المرحلة يقوم المتعلمون بتجميع معرفتهم السابقة حول الموضوع وتنظيمها مثلاً باستعمال خرائط ذهنية، يشجع المعلم الطلاب على طرح الأسئلة التي يرغبون في استكشافها ويقدم لهم مقترحات بحثية مفيدة كما يوجه المعلم الطلاب لعملية العصف الذهني للأفكار والمعلومات ويكون الطلاب مجموعات صغيرة تنظم المعلومات ودور المتعلم هنا توجيهي، حيث يعمل بطريقة العصف الذهني وي طرح الأسئلة ويشير الى الأفكار التي يمكن أن تساهم في توسيع النقاش. (philpott,2009;98)

حدد:

في هذه المرحلة يطرح المتعلمون أسئلة مثل: ما هو هدفي الذي أريد تحقيقه حيث يحدد المتعلمون جوانب المشكلة التي يرغبون في حلها، بالإضافة الى تحديد معايير النجاح، ومن المهم ان تمنح الفرصة للمتعلمين لاختيار الأنشطة التي يرغبون في تنفيذها وهنا يحدد المتعلمون جوانب المشكلة داخل مجموعاتهم، ودور المعلم هنا طرح أسئلة تهدف الى إثبات الاستدلال، مع دعم ومتابعة الحوار بين المتعلمين.

ولد:

في هذه المرحلة يقوم المتعلمين بالتفكير فيما بينهم بأكثر من طريقة لإيجاد حل للمشكلة التي تواجهه من ودور المتعلم هنا هو المساعدة في تدفق الأفكار، دون التدخل في تقييم قيمتها أو معارضة أي منها مما يتيح مساحة مفتوحة للإبداع والتفكير الحر.

قرر:

هنا يتوصل المتعلمون الى اتخاذ قرار من خلال اختيار أفضل فكرة وتلخيص الأفكار التي يمكن اعتمادها وهنا يكون المتعلم نشط في المشاركة بتحديد المعايير وترتيب الأولويات، واختيار الفكرة الأنسب مع دعم الاختيار الذي يتم اختياره، والمعلم دوره هنا بمساعدة الطلاب في وضع معايير لاختيار الأفكار، ويقوم بطرح عدة أسئلة بهدف اختيار الاستلال الى الفكرة الأنسب (جبر, 2021:45)

نفذ:

في هذه المرحلة يتم تنفيذ الفكرة التي تم التوصل اليها ومتابعة المقدم المحقق وتعديل الخطط عند الحاجة ويتولى المعلم توزيع المهام على أعضاء المجموعة هنا يقوم المتعلمين بتخطيط الحل للمشكلة ووضع معايير النفسية وتتداخل تفاعلات الأفراد داخل المجموعة ويساعد المعلم في وضع المعايير ويراقب أداء المعلمين ويقود بالفكرة الى تحقيق أكبر قدر من التعلم.

قدم:

هنا يتساءل المتعلمون ما مدى صحة ما قدموه وما توصلوا له من أفكار من خلال سؤال "هل قمنا بعمل جيد؟ وكيف يمكننا التحسن؟" إذ يقومون بتقييم ذاتي للعمليات والمشاركات استناداً الى المعايير المحددة ويساعد المعلم المجموعات في عملية التقييم ويقدم الدعم والمعلومات والارشادات للمتعلمين عند الحاجة.

التواصل:

في هذه المرحلة يعد المتعلمون عرضاً لنتائج تعلمهم باستخدام وسائل متنوعة ومشاركة هذه النتائج مع باقي المجموعات ويتولى المعلم تزويد المتعلمين بكافة المعلومات حول طرق عرض النتيجة وكيفية تحضيرها ودور المعلم هنا بتقديم الدعم لكل مجموعة لضمان تقديم عرضها ضمن الوقت المحدد.

تعلم من التجربة:

تمثل هذه مرحلة التفكير العميق والتخطيط المسبق من جانب المتعلمين حيث يقوم بالتأمل في النتائج التي توصلوا اليها وتوثيقها بسجل لعرضها على باقي المجموعات إذ يترتب على المتعلم توفير بيئة هادئة وإيجابية تشجع على التفكير العميق ويقوم المتعلمين بمراجعة الاستراتيجيات الناجحة التي استخدموها وكيفية تطبيقها في مواقف أخرى.

(philpott,2009;98)

المحور الثاني

الدراسات السابقة

دراسات تناولت انموذج عجلة TASC

أولاً: دراسات تناولت المتغير المستقل (انموذج عجلة TASC)

جدول (1)

الدراسات العربية						
الدراسة	الهدف	المكان	العينة	الأدوات	الوسائل الإحصائية	النتائج
(سليمان، 2023)	استخدام نموذج عجلة (TASC) في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير التحليلي ومتعة التعلم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.	جمهورية مصر العربية - محافظة الغربية	مجموعتين تجريبية (42) طالباً، والضابطة (43) طالباً بالصف الثالث المتوسط.	اختبار مهارات التفكير التحليلي، ومقياس متعة التعلم.	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون.	أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في تنمية مهارات التفكير التحليلي ومتعة التعلم.
الدراسات المحلية						
الدراسة	الهدف	المكان	العينة	الأدوات	الوسائل الإحصائية	النتائج
(جبر، 2021)	معرفة أثر نموذج (TASC) في تحسين الفيزياء لدى طلاب الرابع العلمي.	المدارس الثانوية والاعدادية النهارية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية.	ضمت (34) طالباً درسوا وفق أنموذج (TASC)	تم إعداد اختبار التحصيل والذي تألف من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل.	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري	أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في تحصيل مادة الفيزياء.

(جبر، 2021)، (سليمان، 2023).

تعقيب على الدراسات السابقة للمتغير المستقل (انموذج عجلة TASC) من حيث :

أ. منهجية البحث:

(تشابهت دراسة) سليمان، (2023 ودراسة) جبر، (2021) من حيث المنهج التجريبي، وهذا ما يتفق مع البحث الحالي الذي اتبع المنهج التجريبي.

ب. هدف البحث:

هدفت دراسة) سليمان، (2023 إلى استعمال نموذج عجلة (TASC) في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير التحليلي ومتعة التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط. أما دراسة) جبر، (2021 فقد هدفت إلى معرفة أثر نموذج عجلة (TASC) في تحصيل مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الرابع العلمي. وقد هدف البحث الحالي إلى معرفة أثر نموذج عجلة (TASC) في الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة .

ج. حجم العينة والمرحلة الدراسية:

بلغ حجم العينة في دراسة) سليمان، (42) (2023 طالباً في المجموعة التجريبية، و (43) طالباً في الصف الثالث المتوسط للمجموعة الضابطة. أما في دراسة) جبر، (2021 فقد تكونت العينة من (34) طالباً، أما في البحث الحالي فقد كان عدد المجموعة التجريبية (33) طالبة والمجموعة الضابطة (31) طالبة.

د. الأدوات:

اعتمدت دراسة) سليمان، (2023 اختبار مهارات التفكير التحليلي ومقياس متعة التعلم، بينما في دراسة) جبر، (2021 تم إعداد اختبار التحصيل والذي تألف من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل. وفي البحث الحالي تم إعداد اختبار الفهم القرائي الذي يتكون من (30) فقرة

هـ. الوسائل الإحصائية:

اعتمدت دراسة) سليمان، (2023 على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون، بينما اعتمدت دراسة) جبر، (2021 على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. أما البحث الحالي فقد اعتمد على الوسائل الإحصائية الآتية: معادلة كوبر، معامل صعوبة الفقرة، معامل التمييز، معادلة فعالية البدائل، معادلة الاختبار التائي، معادلة ألفا كرونباخ.

ثانياً : الدراسات التي تناولت الفهم القرائي والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول (2)

دراسات تناولت الفهم القرائي والأداء التعبيري								
اسم الباحث	مكان الدراسة	هدف البحث	منهج البحث	المرحلة الدراسية	أدوات البحث	عينة البحث	الوسائل الإحصائية	أبرز النتائج
الساعدي 2012	جامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية	أثر استراتيجية (R.E.A.P) في الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط	المنهج التجريبي	المتوسطة	اختبار لقياس فهم المقروء	48	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: T-test، مربع (كا) ² مربع كاي، معامل صعوبة الفقرة، معامل تمييز الفقرة، فاعلية البدائل المخطوءة، معادلة الفا - كرونباخ	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
القرزاز 2022	جامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية	أثر استراتيجية (RAP) في الفهم القرائي عند طالبات الصف الأول المتوسط	المنهج التجريبي	المتوسطة	اختبار بعدي لقياس الفهم القرائي	62	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، مربع كاي، معامل الصعوبة ومعامل التمييز وفعالية البدائل عادلة كيودر ريتشاردسون، 20، معادلة الفا كرونباخ، معادلة نسبة الاتفاق كوبر	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة

تعقيب على الدراسات السابقة للمتغير التابع (الفهم القرائي) من حيث :

أ. منهجية البحث:

تشابهت دراسة الساعدي 2012 (ودراسة القرزاز) ،2022 من حيث المنهج التجريبي، وهذا ما يتفق مع البحث الحالي الذي اتبع المنهج التجريبي.

ب. هدف البحث:

هدفت دراسة الساعدي 2012 استعمال استيراتيجية (R-E-A-P) في الفهم القرائي لدى طالبات لصف الثالث المتوسط، أما دراسة القرزاز ،2022 فقد هدفت الى أثر استيراتيجية (R-A-P)طلاب الصف الأول المتوسط ، وقد هدف البحث الحالي إلى معرفة أثر نموذج عجلة (TASC) في الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة .

ج. حجم العينة والمرحلة الدراسية:

بلغ حجم العينة في دراسة الساعدي، 2012 (48) طالبة في الصف الثالث المتوسط في أما في دراسة القزاز 2022 فقد كان حجم العينة (62) أما في البحث الحالي فقد كان عدد المجموعة التجريبية (33) طالبة والمجموعة الضابطة (31) طالبة.

د. الأدوات:

اعتمدت دراسة الساعدي 2012 اختبار مهارات التفكير التحليلي ومقياس متعة التعلم، بينما في دراسة القزاز تم إعداد اختبار التحصيل والذي تألف من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل. وفي البحث الحالي تم إعداد اختبار الفهم القرائي الذي يتكون من (30) فقرة

ه. الوسائل الإحصائية:

اعتمدت دراسة الساعدي 2012 (على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون، بينما اعتمدت دراسة) القزاز، 2022 (على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. أما البحث الحالي فقد اعتمد على الوسائل الإحصائية الآتية: معادلة كوبر، معامل صعوبة الفقرة، معامل التمييز، معادلة فعالية البدائل، معادلة الاختبار التائي، معادلة ألفا كرونباخ.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

الإطلاع على المصادر المتعلقة بالجوانب المتعددة لهذا البحث.

اختيار التصميم التجريبي لهذه الدراسة وهو التصميم التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين (مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة).

إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات.

منهجية البحث:

لتحقيق هدف البحث اعتمد الباحثة إجراءات المنهج التجريبي في البحث لأنه عن طريقه تعرف أسباب الظواهر والمشكلات التي تظهر أو تكشف في أي مجال من مجالات الحياة. (الجبوري، 2012: 194)

ثانياً- التصميم التجريبي:

وقد اعتمدت الباحثة تصميم المجموعتين المتكافئتين ذات الضبط الجزئي من نوع الاختبار البعدي، وتم اختيار مجموعتين، الأولى تجريبية تدرس موضوعات المطالعة على وفق أنموذج عجلة (TASC)، والأخرى ضابطة تدرس الموضوعات نفسها بالطريقة الاعتيادية، والشكل (1) يوضح ذلك.

الشكل (1) التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	أنموذج عجلة TASC	الفهم القرائي	اختبار الفهم القرائي
الضابطة	_____		

ثالثاً- مجتمع البحث وعينته:

حددت الباحثة مجتمع بحثها اختارت ثانوية الصمود للبنات بنحو عشوائي، وبعد تحديد المدرسة التي ستطبق فيها التجربة، زارت الباحثة المدرسة بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من مديرية تربية الرصافة/2 بغداد، فوجدت أنها تتضمن أربع شعب للصف الثاني المتوسط وبطريقة السحب العشوائي البسيط، اختار الباحث شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس طالباتها الموضوعات نفسها بأنموذج عجلة TASC، وشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس طالباتها الموضوعات نفسها بالطريقة الاعتيادية. بلغ عدد طالبات المجموعتين (76) طالبة، إذ ضمت شعبة (أ)، (36) طالبة، وضمت شعبة (ج)، (40) طالبة، وبعد أن استبعدت الباحثة الطالبات الراسبات من المجموعتين، والبالغ عددهن (12) طالبة، أصبح عدد أفراد العينة النهائي (64) طالبة بواقع (33) طالبة في المجموعة التجريبية، و(31) طالبة في المجموعة الضابطة، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) عدد طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) قبل الاستبعاد وبعده

الشعبة	المجموعة	قبل الاستبعاد	المستبعدون	بعد الاستبعاد
أ	التجريبية	36	3	33
ج	الضابطة	40	9	31
	المجموع	76	12	64

رابعاً- تكافؤ مجموعتي البحث:

قبل الشروع بالتجربة اجرت الباحثة التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات، التي أشارت إليها الأدبيات والرسائل والبحوث السابقة وهي كالآتي:

العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور: بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (166,81)، وللمجموعة الضابطة بلغ (166,77)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (0,018) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (2)، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان إحصائياً في هذا المتغير وجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	33	166,81	9,97	62	0,018	2	غير دالة
الضابطة	31	166,77	10,02				

التحصيل الدراسي للوالدين: حصلت الباحثة على المعلومات التي تخص التحصيل الدراسي للوالدين من مصدرين هما، البطاقة المدرسية ومن الطلاب بوساطة استمارة وزعت عليهم للتثبت من صحة المعلومات ويبدو من الجدول (5) أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أن قيمة (كا) 2 المحسوبة (0,2846) أصغر من قيمة (كا) 2 الجدولية (7,81) عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (3) والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (5) القيم الإحصائية لمتغير التحصيل الدراسي للآباء

المجموعة	حجم العينة	التحصيل				درجة الحرية	قيمتا (كا) 2		مستوى الدلالة عند (0,05)
		يقرأ ويكتب وابتدائية	متوسطة	إعدادية ومعهد	كلية فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	33	13	9	5	6	3	0,286	7,81	غير دالة إحصائياً
الضابطة	31	11	9	6	5				

تحصيل الأمهات: يبدو من الجدول (6) أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أن قيمة (كا) 2 المحسوبة (0,319) أصغر من قيمة (كا) 2 الجدولية (7,81) عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (3) والجدول (6) الآتي يوضح ذلك:

جدول (6) القيم الإحصائية لمتغير التحصيل الدراسي للأُمهات

المجموعة	حجم العينة	التحصيل				قيمتا (كا) ²		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (0,05)
		يقرأ ويكتب وابتدائية	متوسطة	إعدادية ومعهد	كلية فما فوق	المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	33	12	6	9	6	0,319	7,81	3	غير دالة إحصائياً
الضابطة	31	13	6	7	5				

درجات اللغة العربية للصف الرابع العام - للعام ادراسي (2023-2024): كافت الباحثة بين مجموعتي البحث في درجات اللغة العربية للصف الرابع الأدبي، بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (70,96)، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (70,58) ولمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين استعمل الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، فأتضح أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة البالغة (0,166) أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) وبدرجة حرية (62)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتين في درجات اللغة العربية للصف الرابع الأدبي والجدول (7) الآتي يوضح ذلك.

الجدول (7)

القيم الإحصائية لتكافؤ مجموعتي البحث في درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي (2020-2021)

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	33	79,96	9,95	62	0,166	2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	31	70,58	8,72				

لغرض التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث طبقت الباحثة قبل البدء بالتجربة اختبار رمزية الغريب لقياس القدرة اللغوية إذ يتكون هذا الاختبار من (20) فقرة، وبعد حصول الباحثة على إجابات الطالبات، تم حساب الدرجات ومعاملاتها إحصائياً، فبلغ متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية (35,21)، ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة (35,61).

وللتعرف على دلالة الفرق بين المتوسطين استعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين فأتضح أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بدرجة حرية (62)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (0,245) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (2)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في هذا المتغير و جدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) القيم الإحصائية لتكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار القدرة اللغوية

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	33	13,18	2,51	6,30	62	0,392	2	غير دالة
الضابطة	31	12,93	2,50	6,25				

الذكاء: استعملت الباحثة اختبار (رافن) لسهولة تطبيقه وكثرة استعماله من قبل الباحثين ولاتصافه بالصدق والثبات ويصلح للبيئة العراقية، ويتكون الاختبار من (60)؛ فقرة مقسمة على خمس مجموعات (أ، ب، ج، د، هـ)، وبعد تطبيق الاختبار وتحليل البيانات احصائياً بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (34,51)؛ وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (34,38)؛ وباستعمال الاختبار التائي للمقارنة بين المتوسطين تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)؛ إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (0,051)؛ وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (2)؛ وهذا يعني تكافؤ طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في هذا المتغير. وجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9) القيم الإحصائية لتكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) لمتغير الذكاء

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	33	34,51	9,38	87,98	62	0,051	2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	31	34,38	10,85	117,72				

سابعاً: مستلزمات البحث

قبل بداية التجربة هيأ الباحث المستلزمات الأساسية لها وهي:-

تحديد المادة العلمية (الموضوعات): حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس لطلاب مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة، حيث شملت مواضيع (الخيول العربية، الوفاء بين الاب وابنائيه، خوارق البشر، اطلالة الجمال ، الدين نصيحة) على وفق مفردات المنهج وتسلسلها الزمني لموضوعات المطالعة الخمسة من كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه من وزارة التربية.

صياغة الأهداف السلوكية: صاغت الباحثة (125)، هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف ومحتوى موضوعات المطالعة التي ستدرس في التجربة، موزعة على المستويات لتصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق) تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين بغية التثبيت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية.

إعداد الخطط التدريسية: أعدت الباحثة خطط تدريس ملائمة لموضوعات التجربة، في ضوء المحتوى التعليمي، والأهداف السلوكية للمادة الدراسية، على وفق أنموذج (TASC) والطريقة الاعتيادية، وتم عرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي العلوم التربوية والنفسية ومدرسي اللغة العربية، وفي ضوء ملاحظاتهم أجريت بعض التعديلات والملاحظات، فأصبحت جاهزة للتنفيذ.

ثامناً: أداة البحث: أعدت الباحثة اختباراً للفهم القرائي على وفق الخطوات الآتية:

هدف : يهدف هذا الاختبار الى قياس مستويات الفهم القرائي عند طالبات عينة البحث.

اختيار نص مناسب: اختارت الباحثة ثلاث موضوعات من موضوعات المطالعة المتضمنة في كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه لطالبات الصف الرابع الأدبي، بشرط ان تكون من موضوعات الغير خاضعة للتجربة، وتم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية، وآدابها، وطرق تدريسها للإفادة من آرائهم وملحوظاتهم ومقترحاتهم لاختيار نص مناسب لبناء اختبار الفهم القرائي.

صياغة فقرات الاختبار: اعتمدت الباحثة عند صياغة فقرات اختبار فهم المقروء على الفقرات الموضوعية لما تمتاز به من موضوعية في التصحيح، إذ لا يختلف في تصحيحها اثنان إذ وضعت على نحو جيد فهي تتصف بثبات وصدق عاليين، زيادة عن الشمولية وتعلم الطلاب الدقة في اختيار الإجابة (الظاهر وآخرون، 1999: 91)، وقد تكون الاختبار الذي أعده الباحث بصورته الأولى من (30) فقرة ملحق () في أربعة أسئلة، فكان السؤال الأول الاختيار من متعدد، وعدد فقراته (13) فقرة، والسؤال الثاني تكون من فقرتين من نوع (الترتيبي) وأما السؤال الثالث فكان من نوع التكميلي وقد تألف من (5) فقرات والسؤال الرابع تكون من فرعين من نوع المزوجة وقد تألف كل فرع من (5) فقرات.

صدق الاختبار: ومن الوسائل الفضلى لاستخراج الصدق الظاهري هي تقدير عدد من الخبراء والمتخصصين لمدى تمثيل فقرات الأداة للصفة المراد قياسها. (كوركر وجينز، 2009: 291)، وللتحقق من صدق الأداة وجعلها محققة لأهداف البحث التي أعدت من أجلها، عرض الباحث الأداة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وآدابها وطرائق تدريسها لإبداء ملاحظاتهم في درجة صدقها في قياس ما وضعت من أجل قياسه.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار: لأجل الكشف عن وضوح فقرات الاختبار وفهم تعليماته والوقت المستغرق للإجابة عن الاختبار، طبقت الباحثة الاختبار بتاريخ 2025\1\5 على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً من طالبات الصف الرابع العام من ثانوية أم القرى، وهي من مجتمع البحث نفسه، وبالتعاون مع مدرس المادة وبحضور

الباحثة نفسها على التطبيق، وسجلت الباحثة الوقت الذي استغرقه كل طالبة في حل أسئلة الاختبار، ثم استخرج متوسط الزمن حسب المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{الزمن الكلي لإجابات الطلاب}}{\text{عدد الطلاب الكلي}} = \frac{1480}{40} = 37 \text{ دقيقة}$$

عدد الطلاب الكلي 40

اتضح للباحثة أن متوسط الزمن المستغرق للإجابة عن الاختبار هو (37) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

يقصد بالتحليل الإحصائي تفسير البيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها بعد تطبيق الاختبار (عبد الهادي، 1999: 14)، وقد تم تطبيق الاختبار على عينة بلغت (100) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط في ثانوية اسكندرونه، وهي من مجتمع البحث نفسه، وبعد تصحيح إجابات الطلاب رتبت الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم اختيرت العينات المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (27%) بعدهما مجموعتين منفصلتين لتمثيل العينة كلها، وفيما يأتي توضيح إجراءات التحليل الإحصائي:

صعوبة الفقرات:

هو نسبة الطالبات اللاتي أجبن عن الفقرة إجابة صحيحة، وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من الفقرات الاختبارية، اتضح أنها تتراوح بين (0,38-0,79) ويستدل من هذا على أن الفقرات الاختبارية جميعها تُعدّ مقبولة وصالحة للتطبيق.

تمييز الفقرات:

بعد حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد الباحثان أنها تتراوح بين (0,33-0,70)، وبذلك تُعدّ فقرات الاختبار جيدة.

فعالية البدائل الخاطئة:

بعد حساب فاعلية البدائل لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي اتضح أنها تتراوح بين (-0,33-0,11)، وهذا يعني أن البدائل غير الصحيحة قد جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكبر من طلاب المجموعة العليا، لذا تقرر الإبقاء على البدائل الخاطئة كما هي من دون تغيير.

ثبات الاختبار:

بلغ معامل الثبات باستعمال معادلة (كودر رتشاردسون 20) وهو معامل ثبات عالٍ وجيد.

8- تطبيق الاختبار النهائي:

بعد التحقق من صدق اختبار الفهم القرائي وثباته والتحليل الاحصائي له من طريق استخراج معامل الصعوبة والتمييز وفعالية البدائل الخاطئة، أصبح الاختبار جاهزاً بصورته النهائية ليطبق على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، يوم الخميس الموافق 2026/1/15.

9- مدة التجربة:

كانت مدة التجربة فصل دراسي أول من العام الدراسي 2025-2026 تبدأ التجربة من يوم الاحد 2025/10/12 وتنتهي يوم 2026/1/15.

10- الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة في البحث الحالي بالاستعانة بحزمة برنامج (Spss) وكالاتي:

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين:

استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في معرفة دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

العمر الزمني المحسوب بالشهور.

درجات مادة اللغة العربية للعام السابق.

درجات اختبار رافن للذكاء.

درجات الاختبار القدرة اللغوية

درجات اختبار الفهم القرائي

مربع كاي: استعمل الباحث هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

التحصيل الدراسي للآباء.

التحصيل الدراسي للأمهات.

معادلة كيودر ريتشاردسون (20):

استعملت الباحثة هذه الوسيلة لمعرفة ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار

ن - ن ع = عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة غير صحيحة في المجموعة العليا.

ن - ن د = عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة غير صحيحة في المجموعة الدنيا.

2 ن = عدد الطلاب في المجموعتين. (مجيد، وعيال، 2012: 31)

مربع إيتا لقياس حجم الأثر :

استعملت الباحثة هذه الوسيلة لقياس حجم أثر المتغير المستقل بالمتغير التابع استعانة الباحث بحزمة برنامج (Spss) لإيجاد الأثر.

تفسير النتائج الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

تفسير النتائج :

أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث، لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستعمال نموذج (TASC)، وتري الباحثة أن ذلك يعود إلى الأسباب الآتية:

• إن التدريس وفق نموذج (TASC) ساعد الطالبات على فهم واستيعاب ما قرأوا من موضوعات ونصوص، مما أدى إلى زيادة حبهم للمطالعة.

الاستنتاجات:

تنمية مهارات التفكير العليا يسهم أنموذج عجلة TASC في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطالبات، مثل التحليل والتركيب والتقييم وحل المشكلات، هذه المهارات ضرورية لتحقيق فهم قرائي عميق يتجاوز مجرد استرجاع المعلومات السطحية من النصوص المقروءة.

تحسين مستويات الفهم القرائي : من المتوقع أن يؤدي تطبيق أنموذج TASC إلى تحسين شامل في مستويات الفهم القرائي لدى طالبات الرابع الأدبي، يشمل ذلك القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية، استخلاص التفاصيل، الربط بين المعلومات، استنتاج المعاني الضمنية، وتفسير النصوص الأدبية بشكل فعال.

زيادة الدافعية والمشاركة النشطة : يعزز الأنموذج التعلم النشط والتعاوني، مما يزيد من دافعية الطالبات للمشاركة في الأنشطة القرائية ويجعلهن أكثر انخراطاً في عملية بناء المعنى من النصوص. هذا الانخراط النشط يسهم بشكل مباشر في تعميق الفهم القرائي.

ملاءمة الأنموذج لمادة المطالعة : يتناسب أنموذج عجلة TASC بشكل كبير مع طبيعة مادة المطالعة التي تتطلب فهماً عميقاً للنصوص الأدبية وغير الأدبية، وتحليلاً للمضامين، وتقديراً للجماليات اللغوية. إن تطبيق خطوات الأنموذج (مثل تحديد المهمة، توليد الأفكار، التخطيط، التنفيذ، المراجعة، التقييم (ممكن أن يوفر إطاراً منظماً للطالبات للتعامل مع النصوص بفعالية).

تعزيز التعلم الاجتماعي : يركز النموذج على التعلم في سياق اجتماعي، مما يتيح للطالبات فرصة تبادل الأفكار والخبرات مع زميلاتهن، ومناقشة النصوص من وجهات نظر متعددة، وبالتالي إثراء فهمهن القرائي وتوسيع مداركهن.

التوصيات:

بناءً على الاستنتاجات السابقة، يوصى بما يلي:

تبني نموذج عجلة TASC في المناهج الدراسية : ضرورة تبني نموذج عجلة TASC كإطار تعليمي فعال في تدريس مادة المطالعة للصف الرابع الأدبي، لما له من أثر إيجابي متوقع في تنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير العليا. تدريب المعلمات على تطبيق النموذج : توفير برامج تدريبية مكثفة ومستمرة لمعلمات اللغة العربية والمطالعة على كيفية تطبيق نموذج عجلة TASC بفعالية في الفصول الدراسية، مع التركيز على الجوانب العملية والتطبيقية للنموذج.

تطوير مواد تعليمية داعمة : إعداد وتطوير مواد تعليمية وأنشطة صفية مصممة خصيصاً لتناسب مع خطوات نموذج عجلة TASC ، وتساعد الطالبات على تطبيقها في فهم النصوص القرائية المختلفة.

المقترحات المستقبلية للبحث:

في ضوء النتائج المتوقعة والاستنتاجات، تقترح الدراسات المستقبلية في المجالات التالية: دراسة مقارنة : إجراء دراسة مقارنة بين أثر نموذج عجلة TASC واستراتيجيات تدريس أخرى في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الرابع الأدبي.

أثر النموذج على مهارات أخرى : بحث أثر نموذج عجلة TASC في تنمية مهارات لغوية أخرى مثل الكتابة الإبداعية، التعبير الشفوي، أو حل المشكلات اللغوية.

تطبيق النموذج في مراحل دراسية مختلفة : دراسة إمكانية تطبيق نموذج عجلة TASC في مراحل دراسية مبكرة أو متقدمة، وتقييم فعاليته في تلك المراحل.

دراسة العوامل المؤثرة : تحليل العوامل التي قد تؤثر في فعالية تطبيق نموذج عجلة TASC ، مثل مستوى المعلمات، البيئة الصفية، أو خصائص الطالبات الفردية.

تطوير دليل إرشادي : تطوير دليل إرشادي للمعلمات حول كيفية تطبيق نموذج عجلة TASC في تدريس مادة المطالعة، وقياس مدى فعاليته في تحسين ممارساتهن التدريسية.

المصادر والمراجع

المصادر العربية:

- أبو رياش، محمد، وقطيط، أحمد (2008) استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية، عمان: دار المسيرة، ط1.
- أبو عودة، سامي (2006) استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية: عمان، دار المسيرة، ط1.
- الأدهم: محمد علي (2004) أساليب تدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، عمان، دار المسيرة، ط1.
- أمير سعيدي، عبد الله بن خميس وسليمان بن محمد البلوشي (2009)، طرائق تدريس العلوم ومفاهيم وتطبيقات علمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الباز، نورمان معتز سعد (2023) استخدام نموذج التنكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) لتنمية بعض مهارات عمق المعرفة العلمية بمادة الأحياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية، مج 874538.
- جبر ، وليد صفر (2021) اثر انموذج (TASC) في تحصيل الفيزياء لدى طلاب الرابع العلمي مجلة اوروك العلوم الإنسانية، مج 14، ع 3
- الجبوري، منظر (2012) تقويم مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، بغداد، دار الصفاء: ط1.
- حراحنة، محمد (2013)، استراتيجيات التدريس الحديثة للغة العربية، عمان: دار المسيرة، ط1.
- الحنفي، محمد عبد الفتاح (1978)، طرائق تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي، ط1.
- الحيلة، مرعي (2020) المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها أسسها وعملاتها، ط14، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- الدليمي، إحسان عليوي ناصر (2019) أسس وبناء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ط1، مطبعة أحمد الدباغ، بغداد، العراق.
- الركابي، أحمد عبد الله (2005) طرائق تدريس اللغة العربية الحديثة، بغداد: دار الكتب العلمية: ط1.
- السفاقة، محمد عبد الكريم (2004) أساليب تدريس اللغة العربية، عمان: دار البارودي العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- الظاهر، قحطان احمد 1999.اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ,عمان :دار وائل للنشر والتوزيع والطباعة

- عاشور، راتب قاسم، الحوامدة محمد فؤاد (2010) أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- عبد المجيد، محمد، وغادة حسين (2019)، استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية، عمان: دار المسيرة، ط1.
- عطية، محسن علي (2008) استراتيجيات التعليم الحديث للغة العربية، عمان، دار المسيرة، ط1.
- العلوان: محمد أحمد، والتل سعيد عبد الكريم (2010) اتجاهات حديثة في طرائق تدريس اللغة العربية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى.
- العيطة، محمد (2008) أساليب تدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، عمان: دار المسيرة، ط1.
- قطامي، أحمد (2003) استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المدارس المتوسطة، عمان: دار المسيرة، ط1.
- مازانو، ريتشارد ج، (2006) التدريس الفعال في الصف، استراتيجيات معتمدة على البحث لرفع تحصيل الطلاب اليكسندريا الولايات المتحدة حملة الإشراف وتطوير المناهج (ASCD) الطبعة الثانية.
- مجيد، سوسن شاكر، وعيال، فاضل خليل (2012) أساليب تدريس اللغة العربية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع
- مصطفى، أحمد (2007)، استراتيجيات التعليم الحديث للغة العربية، عمان، دار المسيرة، ط1.
- معروف، اليوسف (1991) طرائق تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- النعيمي، أحمد (2011) استراتيجيات حديثة في تدريس اللغة العربية، عمان، دار المسيرة، ط1.
- وزارة التربية العراقية (1990) المنهج الدراسي للغة العربية للمرحلة المتوسطة، بغداد: وزارة التربية، ط1.
- المصادر الأجنبية:
- Luisa. Et. Al, 2010, thinking actively in a social context Gifted. Education International.
- philpott corol. J- Robert E. Scott K (2009) unlocking the curriculum principles for achieving accessing deaf education.

العمل العاطفي لدى المرشدين التربويين

م.د. جوان خسرو جوامير

وزارة التربية /مديرية تربية بغداد- الرصافة الاولى

jojoali8383@gmail.com

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2026/3/6	2026/3/15

المستخلص:

أصبحت دراسة المؤشرات النفسية للحالة العاطفية للأفراد في العمل موضوعاً ملفت للنظر للبحوث متعددة التخصصات في السنوات الأخيرة ، لأنه غالباً ما يصبح مكان العمل بيئة مرهقة بسبب العديد من العوامل؛ منها تلبية المتطلبات المفروضة على الموظفين؛ والعلاقات الشخصية الصعبة مع الزملاء، والتوتر في مكان العمل، لذلك هدف البحث الحالي تعرف عن العمل العاطفي، ودلالة الفروق في العمل العاطفي لدى المرشدين التربويين وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)، تكون مقياس البحث من (18) فقرة بصيغته النهائية، وبلغ معامل الثبات للمقياس بطريقة إعادة الاختبار (0.84) وبلغ معامل الثبات بطريقة الفا- لكرونباخ (0.81) وتحدد البحث الحالي بالمرشدين التربويين للعام الدراسي 2025 / 2026 ، و تألف مجتمع البحث من (3388) مرشداً ومرشدة تربوية ، وبلغ عدد أفراد عينة البحث (300) مرشداً ومرشدة، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت الباحثة مقياس العمل العاطفي على عينة البحث، وكشفت النتائج أن المرشدين التربويين ليس لديهم العمل العاطفي بمستوى مقبول، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في العمل العاطفي. وفي ضوء النتائج ، قدمت بعض التوصيات والاقتراحات.

(الكلمات المفتاحية): "العمل العاطفي" العاطفة "المرشد التربوي".

Emotional Work Among Educational Counselors

Dr. Joan Khosrow Jawamir

Ministry of Education / Al-Rusafa 1 Education Directorate

Abstract:

The study of psychological indicators of individuals' emotional states at work has become a topic of interest for multidisciplinary research in recent years, as the workplace often becomes a stressful environment due to many factors, including meeting the demands placed on employees, difficult interpersonal relationships with colleagues, and workplace bullying. Therefore, the current research aimed to identify emotional labor and the significance of differences in emotional labor among educational counselors according to the gender variable (males – females). The research scale consisted of (18) items in its final form. The test-retest reliability coefficient for the scale was (0.84), and the Cronbach's alpha reliability coefficient was (0.81). The current research was limited to educational counselors for the academic year 2025/2026. The research population comprised (3388) male and female educational counselors, and the research sample consisted of (300) male and female counselors. The researcher adopted the descriptive approach and administered the emotional labor

scale to the research sample. The results revealed that educational counselors do not possess emotional labor at an acceptable level, and there are no statistically significant differences between males and females in emotional labor. In light of the findings, a number of recommendations and suggestions were presented.

Keywords: Emotional labor, emotion, educational counselor

مشكلة البحث:

أصبحت دراسة المؤشرات النفسية للحالة العاطفية للأفراد في العمل موضوعاً ملفت في البحوث متعددة التخصصات في السنوات الأخيرة ، لأنه غالباً ما يصبح مكان العمل بيئة مرهقة بسبب العديد من العوامل؛ منها تلبية المتطلبات المفروضة على الموظفين؛ والعلاقات الشخصية الصعبة مع الزملاء، والتتمتع في مكان العمل (Sharapova,2025).

وإحدى السمات التي يمكن أن تكون عاملاً فاعلاً في خلق شخصية فعالة وقادرة على تخطي هذه المعوقات والارهاق هي سمة العمل العاطفي المتوازن، ويشير مفهوم العمل العاطفي "Emotional Work" إلى عملية إدارة المشاعر والتعبيرات لتلبية المتطلبات العاطفية للوظيفة، وغالباً ما ينطوي على تنظيم مشاعر الفرد لاستثارة استجابة عاطفية محددة لدى الآخرين (Jeong et al., 2025).

أي قدرة الفرد على التحكم في حالته العاطفية من أجل الحصول على استجابة عاطفية مرغوبة فيها من قبل الآخرين، وينطوي العمل العاطفي "Emotional Work" على توظيف الذكاء العاطفي في بيئة العمل؛ وتفهم الحالة العاطفية للطلبة والآخرين، من أجل الحصول على الاستجابة المرغوبة وأن أي تفاعل غير مرغوب فيه معهم يولد مشاعر وسلوكيات سلبية (Lennie et al., 2020).

ومقابل ذلك اشارت نتائج دراسة (Nor,etal,2023) ان المرشدين التربويين ينظرون الى مهنتهم على انها مهنة صعبة وخاصة في مجال العاطفة ، مما قد يسبب لهم الارهاق العاطفي والذي يرتبط بانخفاض الاستجابة العاطفية والنفسية وتبدد الشخصية من خلال المواقف السلبية التي يتبنونها اتجاه الآخرين مما يؤدي الى مشاعر التعاسة والاستياء (Allison,et,al,2022).

مما يسبب التناثر العاطفي لأنه عندما يُجبر الموظفون على إظهار مشاعر تتعارض مع مشاعرهم الحقيقية، ويكون كبت المشاعر أو التظاهر بها باستمرار أمراً مرهقاً عاطفياً، فه ويساهم في الإرهاق على المدى الطويل (Abdul Wahid et al., 2024).

لأن الإفراط في العمل العاطفي، يولد التناثر بين معايير العاطفة والعواطف الشخصية للفرد، وبالتالي يؤدي إلى التوتر أو إلى نتائج سلبية، ورغم أن العمل العاطفي قد يُحسّن الأداء الوظيفي، إلا أنه يُسبب أيضًا صراعات عاطفية وشعورًا بالانفصال عن الذات الحقيقية (Bonno & Fay, 2005).

و أشارت نتائج دراسات (Mihilich et al., 2024) أن وتيرة العمل المكثفة تزيد من الإرهاق الذهني والعاطفي، مما يؤدي إلى انخفاض الرضا والرفاهية بين الموظفين، وفي بعض الحالات، إلى الانفصال النفسي عن العمل، واقترحت دراسات حديثة (Baker & de Vries, 2021) أنه عندما يواجه الموظفون مهامًا مرهقة، فقد يلجؤون إلى استراتيجيات تكيف غير ملائمة توصلهم إلى الإنهاك العاطفي (Fernandez et al., 2026).

وحسب دراستي (Choi et al., 2019) و (Hwang, et al. 2021) ينظر إلى العمل العاطفي على أنه غالبًا ما يولد ضغط عاطفي مستمر، وشعور بالاغتراب، واحتراق وظيفي، وانخفاض في القدرة على التحمل، وتراجع في الرضا الوظيفي (Matina, 2025).

وبينت نتائج الدراسات السابقة التي قام بها (Xiong et al. 2023) ، (Jeong, et al., (Tewoh, et al, 2019) (Jeong & Chang, 2021) (2018) (Shu, et al, 2020) (Shu, 2007) لأنه يُعدّ العمل العاطفي أحد أخطر التهديدات للصحة النفسية، إذ يتطلب من العاملين تنظيم مشاعرهم وفقًا لمتطلبات أصحاب العمل، وقد يؤدي التفاعل العاطفي المتكرر مع الآخرين ولفترات طويلة إلى إظهار مشاعر زائفة، مما ينتج عنه مشاكل صحية مزمنة، وبالتالي قد يزيد العمل العاطفي من خطر الإصابة بمشاكل نفسية، منها الإرهاق والتعب وحالات الصحة النفسية مثل أعراض الاكتئاب والقلق، وكثيرًا ما يُبلغ الأفراد الذين يقومون بالعمل العاطفي المزمّن عن انخفاض جودة النوم بسبب زيادة التوتر والاجترار مما قد يُعيق التعافي ويُفاقم التعب (Hye et al, 2025).

كما سلّطت دراسة نتائج (Iringalakuda & Elizabeth, 2026) الضوء على العبء النفسي الخفي للعمل العاطفي، وبينت أنه يجب إدراك من أن الموظفين قد يبدوون قادرين على التأقلم ظاهريًا، إلا أن التنظيم العاطفي المطلوب للحفاظ على الاحترافية قد يستنزف الطاقة ويقلل من الروح المعنوية مع مرور الوقت (Iringalakuda & Elizabeth, 2026).

وترى الباحثة ان هناك نقص في دراسة مفهوم العمل العاطفي ولا توجد دراسة تناولت هذا المفهوم على حد علم الباحثة، ومن خلال خبرة الباحثة في العمل الإرشادي واطلاعها لاحظت الباحثة ربما يوجد نقصاً وتدني في امتلاك سمة العمل العاطفي لدى بعض المرشدين التربويين أثناء قيامهم بمهامهم الإرشادية وتعاملهم وتفاعلهم مع الطلبة، ومن هنا تتجلى مشكلة البحث الحالي في معرفة: (هل يتمتع المرشدين التربويين بالعمل العاطفي ؟).

اهمية البحث:

يُعدّ الإرشاد المهني خدمةً أساسيةً ووسيلةً فعّالةً لتوجيه القرارات المهنية والحياتية، وهو حيويٌّ للتأقلم مع عالم العمل متعدد الجوانب والمعقد في القرن الحادي والعشرين فهو يُقدّم دعماً شخصياً في تقييم قدرات الأفراد ومهاراتهم واهتماماتهم ونقاط قوتهم ومجالات تطويرهم وقيمهم ومواضيع حياتهم المحورية، وفي تعزيز مسارات مهنية مُرضية ومستدامة، لذا يكتسب الإرشاد التربوي والتوجيه المهني أهميةً خاصة في سوق العمل سريع التطور اليوم، حيث تظهر قطاعات جديدة باستمرار وتختفي الأدوار التقليدية، ويمكن للإرشاد المهني أن يُساعد الأفراد على تحديد الخيارات المهنية ووضع خطط استراتيجية تتماشى مع أهدافهم الشخصية والمهنية (Mary, 2024b).

ويمكن المبالغة في أهمية الإرشاد التربوي وتطوره في مجتمعنا المعاصر، فعلى المستوى الفردي، يُعزز الإرشاد التربوي والمهني قدرة الأفراد على اتخاذ القرارات المهنية، ويعزز شعورهم بالمعنى والهدف والأمل والرضا في حياتهم المهنية (Mary, 2024a).

وأيضاً على نطاق أوسع، يُساهم في النمو الاقتصادي للبلد، إذ يُساعد متلقيه على أن يصبحوا أكثر قابلية للتوظيف، وأكثر قدرة على التكيف، وأكثر ثقةً في اختيارهم لمجال دراستهم (Cantrell, 2024).

ومن العوامل الشخصية التي تؤثر على كفاءة المرشد التربوي، و يجب مراعاتها العوامل المتعلقة بالشخصية العاطفية، حيث أن لها اهتمام خاص وتأثيراً عميقاً في العلاقات العاطفية والتواصل العاطفي مع الطلبة، و ترتبط الأبعاد العاطفية للشخصية الفردية ارتباطاً وثيقاً بالوعي الداخلي والأداء والتعاطف (Antonio, etal2020).

ووفقاً للنظرية الكلاسيكية للعاطفة، يجب ان يدرك المرشدين التربويين مشاعر الطلبة و يستشعرونها ويتعرفون عليها ويعكسونها ويعبرونها ويصنفونها ومن المفترض أن يكشف المرشدين التربويين الأكفاء عن المشاعر المخفية ويدعمون التحديد الدقيق للمشاعر (Joel & Brett,2022).

ومن اجل الاستجابة بنجاح للدعم , و للاحتياجات والمتطلبات المتزايدة للطلبة، يجب أن يكون المرشدين التربويين مجهزين بمجموعة واسعة من المعرفة والمهارات وطرق اتصال حديثة (Leah,2023).

ولا شك بأن التعاطف و التعاون ، والتسامح بين المرشد التربوي و أولياء أمور الطبة لتجاوز العقبات وتقبل طرق الاتصال بين البيت و المدرسة بأشكالها المختلفة ، من المتطلبات التي تنثمر عن نتائج إيجابية تكسب أولياء الأمور وتمكنهم من التعرف عن وضع أبنائهم ومستواهم في المدرسة وما يجري في داخلها من نشاطات وأحداث ، وأيضاً تكسبهم إماماً جيداً بمفاهيم النمو والتطور النفسي عند أبنائهم وكيفية تدعيمه في المنزل بشكل يرتقي بهم نحو الأفضل، و وفقاً لدراسة أجراها (Gachenia&Mwenje, 2020)، شعر 87% من الطلبة الذين شاركوا في جلسات الإرشاد بأنهم أكثر إيجابية بشأن حياتهم المدرسية (Gachenia & Mwenje, 2020).

وأفادت دراسة فين وزملاؤه (Fein et al, 2021) أن المرشدين التربويين بالمدرسة لا يقدمون خدمات إرشادية بشكل مباشر الى الطلبة فقط وانما يقدمون الخدمات الارشادية والعمل مع أولياء أمور الطلبة لتحسين النتائج النفسية (Fein et al, 2021).

ووجدت الابحاث بشكل متزايد ان للتعاطف أهمية كبيرة في عمل المرشدين التربويين وعليهم ان يكون على دراية ، و تعاطف ومهارة في العمل هذا من جانب ومن جانب اخر يفضل ان يكون لديهم معرفة في العلاج المتمركز حول التعاطف CTF لا نه نهج تكاملي وتطويري وحيوي للجانب النفسي والاجتماعي ويعمل على مساعدة المسترشدين و تخليصهم من مخاوفهم ومعالجة النقد الذاتي الحاد وقضايا العار عندهم (Stan,etal,2023).

وتعد كفاءة وتثقيف المرشدين التربويين في كل المجالات مؤشراً مهماً على كفاءتهم في عملهم الارشادي ، بما في ذلك تحديد المشكلات النفسية ، والتدخل الإرشادي المتعمق ورعاية الطلبة، التي تشير إلى إرشادات من المرشدين التربويين الذين لديهم هوية مهنية وشعور بالإنجاز والذين يقدمون بنشاط رعاية إنسانية واستشارات نفسية لطلبتهم مثل التعاطف، والاستماع ، والتسامح ، وتحديد المسؤولية (Li, D, et al,2023).

وأصبحت إدارة المشاعر والعاطفة المناسبة وإظهارها في العمل وخاصة العمل الارشادي، والمعروفة بالعمل العاطفي، عاملاً حاسماً في فعالية بيئة العمل وتشير الدراسات إلى أنه عندما يتفاعل الموظفون بصدق مع مشاعرهم أو يعبرون عن مشاعرهم الطبيعية في العمل، فإن ذلك يعود بالنفع على جميع الأطراف المعنية؛ إذ يشعر الموظفون برضا وظيفي أكبر، وأيضاً تشهد المؤسسات تحسناً في الأداء (Guoyu et al, 2024) .

لذا تؤدي مهنة الإرشاد دوراً محورياً وغالباً ما تتطلب التفاعل العاطفي، وعلى الرغم من ان الدراسات المنشورة سابقاً حول العاطفة في العمل الارشادي محدودة من حيث البحث بين المرشدين التربويين، لذا يعد مفهوم العمل العاطفي "EmotionalWork" من المفاهيم المعاصرة التي نالت اهتماماً خاصاً في الآونة الأخيرة في وعلم النفس، والارشاد النفسي والدراسات التنظيمية ، وهي من أهم متطلبات العمل الارشادي، ويعني مداراة المشاعر الفعلية أثناء التفاعلات مع الطلبة والآخرين وتقديمها بشكل مناسب من حيث التعبير غير اللفظي الجسدي والوجه والتعبير اللفظي للكلمات والمشاعر، ويمكن استعمالهما لتحقيق أداء وظيفي إيجابي، حيث ووجدت نتائج دراسة (James,et,al2023) أن المرونة النفسية والتعاطف ، والتأمل الذاتي والخبرة المهنية مهمة لإدارة العمل العاطفي بشكل فعال (James ,et,al2023).

وقد أثبتت عقود من البحث وجود روابط بين العمل العاطفي والنتائج المتعلقة برفاهية الموظفين وأدائهم (Grande & Gabriel, 2015).

ومن منظور صحي أبرز (De Castro et al, 2004) أن للعمل العاطفي آثاراً بالغة الأهمية على الرفاه المهني De (Castro et al. 2004).

ووجدت الأبحاث أن الموظفين الذين يتمتعون بحالة عاطفية إيجابية يُظهرون سلوكيات ابتكارية أكثر (Wei, et al. 2018) ، وركزت هذه الدراسات على جانبين: العوامل المؤثرة وتأثير العمل العاطفي، وأشارت نتائج دراسات (Abraham, 2000) . (Totterdale & Holman, 2003) ، (Bonno & Fei, 2007) أن السمات الشخصية والظروف الاجتماعية تؤثر على العمل العاطفي وتشمل السمات الشخصية جنس الموظفين وعمرهم وشخصيتهم، بينما تشمل الظروف الاجتماعية الدعم الاجتماعي ودعم القائد، ومن بين هذه العوامل يُعدّ سلوك القيادة كعامل ظرفي أساسي ذا له تأثير على نمط العمل العاطفي، كما تؤثر أنواع مختلفة من العمل العاطفي على رضا الموظفين عن وظائفهم وأدائهم في العمل (Koo, 2025) .

وقد توصلت نتائج دراسة (Truta,2012) ان تبني استراتيجيات العمل العاطفي، وخاصة التمثيل العميق يؤثر بشكل كبير على تنظيم المشاعر السلبية وتبين أن المعالجة العاطفية أثناء العمل الإرشادي قد تفسر الحد من التفكير في الانتحار والاندفاع والسلوك الإدماني والحث على إيذاء الذات (Ollie,et,al2023).

كما ان استعمال المرشدين التربويين للغة العاطفية في عملهم تمكنهم من التعبير عن المشاعر وفهمها وبالتالي يتفاعل معها الطلبة والآخرين بشكل ايجابي ويكون لها ردة فعل مقبولة عاطفياً والعكس ان استعمال لغة عاطفية سلبية تولد لديهم ردة فعل سلبية وضعف الافصاح عن عواطفهم ومشكلاتهم (Anki,etal,2023).

و هدفت دراسة (Sudimba& Panwar2025) إلى استكشاف تجارب المرشدين النفسيين والمستشارين في أداء العمل العاطفي في البيئات العلاجية وكشف التحليل أن المرشدين النفسيين يمرون بمجموعة متنوعة من المشاعر أثناء الجلسات، ومع ذلك، فإن التعبير عن هذه المشاعر يخضع لمعايير مهنية وقواعد محددة للتعبير العاطفي وأفاد المشاركون بأنهم يستعملون عدة تقنيات لإدارة مشاعرهم أثناء الجلسات وبعدها وبنجاح (Sudimba& 2025) Panwar.

و يُعدّ فهم العمل العاطفي "Emotional Work" بشكل أفضل وأكثر تكاملاً مفيداً لتحديد مناهج إضافية لإدارة العواطف ومن الضروري الحصول على صورة شاملة للعوامل التي تُسبب العمل العاطفي وتنتج عنه، وتوفر توجيهات للبحوث والتطبيقات المستقبلية في إدارة عواطف الموظفين ومنهم المرشدين التربويين (Shaw, et al, 2020).

واشار (Zimbillas, 2023) انه يمكن أن يصبح العمل العاطفي وسيلة لمقاومة إسكات بعض المشاعر وتعميق المشاركة العاطفية من خلال الانخراط التأملي والواعي عاطفياً، عن طريق إنشاء مساحات تعليمية لا تكتفي بالاعتراف بهذه الديناميكيات العاطفية فحسب، بل تستكشفها بنشاط (Hettie & Sandstrom, 2025).

ويعدّ كيفية انخراط المرشدين التربويين في العمل العاطفي للتخفيف من الإرهاق الوظيفي مسألة بالغة الأهمية، وفي ضوء ما سبق يتضح أهمية العمل العاطفي لدى المرشدين التربويين من خلال التعبير عن المشاعر الإيجابية،

وإخفاء المشاعر السلبية من أجل تقديم المساعدة الإرشادية للطلبة والآخرين, وتتأكد أهمية البحث الحالي من ناحيتين هما:

أ- الأهمية النظرية:

- 1- إمداد الباحثين ببعض الأدبيات النظرية، وأيضاً بعض النتائج والتوصيات التي قد تفيد في البحوث المستقبلية في مجال العمل العاطفي.
- 2_ يوفر البحث الحالي معلومات ذات قيمة علمية , وعملية التي يحتاجها المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي حول أهمية العمل العاطفي للمرشد التربوي خلال المهمات التي يؤديها.
- 3_ القاء المزيد من الضوء على متغير العمل العاطفي كونه مفهوم مهم جداً في مجال الإرشاد النفسي والصحة النفسية .
- 4- أهمية شريحة المرشدين التربويين، فهم من يتصدى للعملية الإرشادية المتخصصة ويسعون لتحقيق سائر أهداف العملية الإرشادية علمياً وتربوياً.

ب - الأهمية التطبيقية:

- 1- قد يحث البحث الحالي الباحثين على تصميم برامج إرشادية تعمل على تنمية العمل العاطفي الذي ينعكس على تنمية اتجاهات المرشدين التربويين الإيجابية.
- 2-نتج عن البحث الحالي مقياس خاص بمتغير العمل العاطفي قد يستفيد منه الباحثين مستقبلاً في اجراء البحوث العلمية.
- 3- ربما تؤدي النتائج التي توصل اليها البحث الحالي الى اجراء المزيد من الأبحاث والدراسات التي تساعد في الوصول الى فهم اوضح لمفهوم العمل العاطفي.

هدافا البحث قياس:

- العمل العاطفي عند المرشدين التربويين.
 - تعرف الفروق في العمل العاطفي على وفق متغير الجنس (إناث - ذكور).
 - حدود البحث : جميع المرشدين التربويين في مديريات التربية العامة الست للعام (2025-2026) م من الدراسة .
- مصطلحات البحث:

- العمل العاطفي " Emotional Work "

هو" يشير الى تنظيم العاطفة من أجل إظهار المشاعر المناسبة في العمل من خلال الإدراك, والتعبير العاطفي , والجسد(Hodchild,1983).

اعتمدت الباحثة تعريف (Hodchild,1983).تعريفاً نظرياً لمفهوم العمل العاطفي . **التعريف الاجرائي** :هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عن مقياس العمل العاطفي المعد من قبل الباحثة.

المرشد التربوي (Educational Counselor): عضو الهيئة التدريسية المعد لدراسة مشاكل الطالب الاجتماعية والسلوكية و التربوية والصحية (وزارة التربية العراقية ، 2008) .
اطار نظري:

نظرية العمل العاطفي (Emotional Work Theory (Hodchild,1983 :

كانت آرلي هوتشيلد "Arely Hochschild" عالمة الاجتماع الأمريكية، أول من طرح مفهوم العمل العاطفي في كتابها "القلب المُدار" "The Turned Heart" و يشير مصطلح العمل العاطفي "Emotional Work" إلى العملية النفسية التي ينظم فيها الافراد سلوكياتهم وتعبيرات وجوههم ونبرة أصواتهم وعواطفهم باستمرار ، وأن الابتسامة هي عنصر أساسي تكون في مهنتهم، ومن ثم أصبح العمل العاطفي ظاهرة واسعة الانتشار في أماكن العمل الحديثة ، ويمكن تلخيص هذا المفهوم في إدارة المشاعر ، وبذلك يبرز العمل العاطفي بشكل خاص في المهن التي تتطلب تفاعلاً متكرراً مع الأفراد (Hotchild, 1983).

واثارت أعمال (Hotchild, 1983) نقاشات واسعة النطاق، فقد طبق الباحثون مفاهيم العمل العاطفي وقواعد الشعور على مجالات تتراوح من العمل في مجال الرعاية النفسية والاجتماعية والتعليم والإدارة، ويُنظر إلى نظرية "Arely Hochschild" حول العمل العاطفي على نطاق واسع على أنه رائد ومبتكر ونقطة تحول في تأسيس علم اجتماع العواطف (Pierre, 2025) .

وترى (Hotchild, 2019) ان العمل العاطفي هو تنظيم متعمد للتعبيرات العاطفية لتلبية متطلبات العمل، وغالباً ما يكون ذلك بشكل نفسي شخصي كبير، واستندت نظريتها حول العمل العاطفي سواء في تدريس النظرية الاجتماعية للمختصين التربويين والمرشدين التربويين، أو في البحث في الممارسات التربوية، وتصف هذا المفهوم في جوهره كيف يُتوقع من الافراد تنظيم مشاعرهم لإظهارها بشكل خارجي مما يُصبح جزءاً من العمل الذي يقدمونها (Hotchild, 2019).

من جانب اخر تأثرت نظرية (Hochschild,1983) في العمل العاطفي بمنظور "Goffman" الدرامي حول التفاعل الاجتماعي والذي ينظر إلى الأشخاص على أنهم ممثلين يؤديون أدواراً مختلفة في مواقف مختلفة ويكيفون سلوكهم لإدارة انطباعات الآخرين وتماشياً مع هذه الفكرة ترى (Hochschild,1983) أن السلوك يتأثر ويتقيد بالأعراف الاجتماعية الضمنية والتي يطلق عليها قواعد الشعور، وتنطبق قواعد الشعور على مجموعة متنوعة من التفاعلات اليومية، وتصبح واضحة عندما ندرك التناقض والانفصال بين ما نشعر به وما يجب علينا فعله (Fuoli & Bednarek, 2022).

وايضاً وسعت "Hochschild" أفكار "Festinger" عن التناثر العاطفي من خلال إدخال مفهوم "العمل العاطفي" Emotional Work وشرحت كيف يسخر الأفراد التعبيرات العاطفية الخارجية لتتوافق مع المعايير والتوقعات التنظيمية، فالعمل العاطفي يتطلب من الأفراد قمع مشاعرهم الخاصة وإظهار المزيد من المشاعر المقبولة اجتماعياً في مكان العمل (Sommerfeldt & Kent, 2020).

وحسب وجهة نظر (Yin et al., 2019) برز العمل العاطفي كموضوع بحثي ومحوري في مجال الصحة النفسية المهنية والإرشاد النفسي وله اثار مزدوجة فهو يعزز تحديد الموظفين لدورهم الوظيفي، إلا أنها يمكن أن تؤدي أيضاً إلى نتائج نفسية سلبية بما في ذلك الإرهاق العاطفي، والاحتراق الوظيفي، وارتفاع مستويات التوتر (Yin, et al, 2019).

وتفترض (Hochschild, 2003) أن الموظفين الذين يتعاملون ويقومون بالعمل العاطفي هم أولئك الذين يتواصلون ويتفاعلون وجهاً لوجه أو شفهيّاً مع الآخرين، ويتطلب هذا العمل منهم استئثار المشاعر أو كبتها من أجل الحفاظ على المظهر الخارجي الذي ينتج عنه الحالة الذهنية المناسبة نحو الآخرين (Hochschild, 2003). وتوضح (Hochschild, 1979) يفهم العمل العاطفي كاستراتيجية لتغيير المشاعر، مما قد يؤدي بدوره إلى تغيير السلوكيات، علاوة على ذلك ينطوي العمل العاطفي على أفراد يتمتعون بوعي أخلاقي يسعون إلى فهم مشاعرهم، وكيف يفترض بهم أن يشعروا، ويستندون إلى ذكريات وقصص عاطفية ذات مغزى لاستحضار الشعور الصحيح (Pearson & Nastasio, 2025).

وفي البدء تم مناقشة استراتيجيتان للعمل العاطفي من قبل (Hochschild, 2012) هما : التمثيل السطحي والتمثيل العميق يعني الأول إخفاء الحالة العاطفية الحقيقية عمداً أو إظهار حالات عاطفية زائفة أو غير حقيقية مثل المبالغة أو التقليل من شأنها، والتعبير عن مشاعر لا يشعر بها المرء حقاً باستخدام مجموعة واسعة من المظاهر العاطفية الخارجية بما في ذلك الإشارات اللفظية، ولغة الجسد، وغيرها من السلوكيات غير اللفظية أما الثاني، فيمثل أسلوباً أعمق وأكثر أصالة للعمل العاطفي، وذلك بتعديل المشاعر الداخلية من خلال تقنيات مثل توجيه الانتباه الذي يتضمن تحويل تركيز الأفكار إلى أمور تُثير المشاعر المطلوبة أو التغيير المعرفي الذي يتضمن تقييم المواقف بشكل مختلف لتغيير تأثيرها العاطفي (Binkawa & Dorville, 2024).

ويعرف مفهوم العمل العاطفي "Emotional Work" كما صاغته (Hotchild, 1983) إلى العملية التي ينظم بها الأفراد عواطفهم ويديرونها لإظهار المشاعر أو التعبيرات العاطفية المناسبة التي تتطلبها الوظيفة (Lam, et al., 2022).

بينما يُعرّف (Morris & Feldman, 1996) العمل العاطفي بأنه مفهوم سياقي يُسلط الضوء على كيفية استثارة البيانات الاجتماعية المختلفة لمشاعر متنوعة ويُتوقع من الموظفين إظهار المشاعر المرغوبة خلال التفاعلات الشخصية الأمر الذي يتطلب جهدًا وتخطيطًا وتحكمًا، ومن منظور نفسي داخلي ينطوي العمل العاطفي على تنظيم التعبير عن المشاعر لتحقيق الأهداف (Grande, 2000). وبالمثل عرّفه (Diefendorf & Goosserand, 2003) بأنه عملية مراقبة التعبير العاطفي للفرد ومتطلبات المهنة وبذل جهد لتقليص الفجوة بينهما، ويعتقد الباحثون أن البُعدين الأساسيين للعمل العاطفي هما يتضمنان إظهار المشاعر وتجربتها (Ye & Chen, 2015).

ومن جانب آخر يوصف العمل العاطفي "Emotional Work" بأنه الجهود التي يبذلها الأفراد في حياتهم الخاصة لإدارة مشاعرهم والتحكم بها بما يتوافق مع السياق الاجتماعي الذي تُعبر فيه، وتطرح نظرية (Hotchild, 1983) قواعد الشعور والعمل العاطفي فكرة أن القواعد الاجتماعية تُطبّق على تجربة الشعور هذه القواعد الشعورية هي إرشادات لتقييم مدى ملاءمة الشعور للموقف، مما يعني أن الجوانب الثقافية والاجتماعية تؤثر على مدى ملاءمة المشاعر التي نشعر بها، وكما ترى (Hotchild, 1983) يمكن للفرد أن يقوم بالعمل العاطفي على نفسه، أو على الآخرين، ومن المهم ملاحظة أن العمل العاطفي يشير إلى الجهد المبذول لمحاولة تغيير شعور أو عاطفة ما، وليس إلى نجاح هذا الجهد أو تغيير الشعور فعليًا (Van, 2022).

وتشير نظرية العمل العاطفي (Emotional Work Theory) إلى أنه بينما يبذل الموظفون جهدًا بدنيًا وذهنيًا، يجب عليهم تنظيم مشاعرهم باستمرار للالتزام بقواعد التعبير التنظيمي، و طوّرت (Hotchild, 1983) هذا المفهوم، وتشير أنه العملية التي يدير بها الفرد تجربته العاطفية وتعبيره عنها بما يتوافق مع المعايير المهنية، ومع تعمق البحث، أصبح تعريف العمل العاطفي أكثر وضوحًا وثراءً، كاشفًا عن طبيعته المزدوجة: فهو عملية ديناميكية نفسية لتعديل الحالة العاطفية الداخلية، ويتضمن مفهوم العمل العاطفي ثلاثة أبعاد فرعية: التمثيل العميق، والتمثيل السطحي، والتمثيل الحقيقي، والتمثيل العميق هو قدرة الفرد على الشعور فعلاً بالعاطفة التي يحتاج إلى التعبير عنها في تلك اللحظة من خلال تعديل مشاعره والتصرف وفقاً لذلك، أما التمثيل السطحي فهو قيام الفرد ببساطة بتغيير سلوكه والتظاهر بالشعور بشيء لا يشعر به في الواقع، ويشير التمثيل الحقيقي إلى التصرف وفقاً لمشاعره الطبيعية (Hotchild, 1983).

وقد لاحظت (Hotchild, 1975) أن التمثيل العميق قد يتم من خلال استثارة الشعور، حيث يحاول الموظف استحضار شعور أو كفته، ومن خلال تدريب الخيال، حيث يسترجع الموظف ذكريات وأفكاراً وصوراً لتحفيز الشعور

المطلوب، ولا يمكن إدارة المشاعر دون بذل جهد، وقد يكون ذلك ضاراً بالموظفين، مما يؤدي إلى الإرهاق الوظيفي والضغط النفسي (Hotchild, 1975).

وتفترض نظرية العمل العاطفي أن التناقضات بين المشاعر المحسوسة والمُعبر عنها تُدار من قبل الأفراد من خلال تزييف التعبيرات العاطفية (التمثيل السطحي) أو استخدام استراتيجيات تحقق التوافق الحقيقي بين المشاعر المحسوسة والمُعبر عنها (التمثيل العميق) (Grande & Gabriel, 2015).

ويعتقد أن انخفاض مستوى المشاعر غير المرغوب فيها يرتبط بانخفاض الإرهاق العاطفي والضيق النفسي نتيجةً لزيادة الأصالة والتناغم في التعبير العاطفي، وانخفاض الحاجة إلى مزيد من الجهد المبذول في تنظيم المشاعر (Grandi & Gabriel, 2015)؛ (Kern, et al. 2021) في المقابل، قد يوفر تشتيت الانتباه الذي ينطوي على العمل العاطفي محاولة إثارة أو كبح العاطفة من أجل إظهار المظهر الخارجي الذي يُنتج الحالة الذهنية المطلوبة لدى الآخرين وجادلت (Hotchild, 1983) بأن المواقف الاجتماعية تُنظم من خلال مجموعة من "قواعد الشعور"، التي توجه معتقداتنا حول ما يجب أن نشعر به، و ميزت بين "التمثيل السطحي"، محاولة تغيير مظهرنا الخارجي للتوافق مع قواعد الشعور ذات الصلة، و"التمثيل العميق"، محاولة إثارة المشاعر الحقيقية داخل أنفسنا، وقد ادرج تقرير (Hotchild, 1983) ان الوظائف التالية تعد الأكثر تطلباً للجهد العاطفي ومنها وظائف: الأخصائيون الاجتماعيون والمستشارون المهنيون والتعليميون، والمرشدون النفسيون سواء كانوا ذكور أو اناث، وقد وُجد دراسة (Pollita & Tofel, 2016) أن الاناث يتحملن أعباءً عاطفية أكبر حتى عندما يشغلن نفس الأدوار الوظيفية مع الرجال، وأشارت نتائج دراسة (Han et al, 2018) ان الاناث تعاني من نتائج سلبية أكثر من العمل العاطفي (Alexa, 2021).

وأكدت نتائج (Graf & Fabo, 2026) أن العمل العاطفي عنصر أساسي في استراتيجيات التكيف لدى العاملين في مجال الرعاية النفسية، وإن العمل العاطفي يتضمن الانخراط الواعي، أو كبت، أو استثارة المشاعر الضرورية لإنجاز المهام والتأثير على أفعال وردود أفعال الآخرين (Graf & Fabo, 2026).

وبالنظر إلى المنظورات الاجتماعية التي طرحتها (Hotchild, 1983) يمكن اعتبار مهنة الإرشاد التربوي مهنةً تنطوي على عمل عاطفي كبير لان بدون العواطف والتفاعل العاطفي المتوازن مع المسترشدين تكاد تكون العملية الإرشادية جرداء سطحية.

وتبنت الباحثة نظرية (Hotchild, 1983) لأنها تناولت مفهوم العمل العاطفي من كل جوانبه، وهي نظرية شاملة احاطت بمفهوم العمل العاطفي بشكل كامل واعطت تفسير علمي ومنطقي وهي النظرية الوحيدة على حد علم الباحثة تناولت مفهوم العمل العاطفي.

منهج البحث: وجدت الباحثة ان أنسب منهج يمكن اعتمده هو المنهج الوصفي في البحث الحالي كونه مناسب للإجراءات والاهداف التي نسعى للوصول اليها.

مجتمع البحث : تألف مجتمع البحث من المرشدين التربويين في المديريات العامة لتربية محافظة بغداد الست، البالغ عددهم (3388) مرشداً ومرشدة ، بواقع (2014) مرشد تربوي و (1374) مرشدة تربوية والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1) مجتمع البحث

مديريات التربية	إناث	ذكور	المجموع
الرصافة / 1	312	208	520
الرصافة / 2	308	298	606
الرصافة / 3	350	260	610
الكرخ / 1	310	158	468
الكرخ / 2	236	190	426
الكرخ / 3	498	260	758
المجموع الكلي	2014	1374	3388

عينة البحث: تكونت عينة البحث الاساسية من (300) مرشد تربوي ومرشدة تربوية، بلغت نسبتهم (9%) من مجتمع البحث ، تم اختيارهم بالأسلوب العشوائي المتناسب من كل مديرية بواقع (150) مرشدة تربوية و (150) مرشد تربوي والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

عينة البحث موزعة بحسب المديريات العامة للتربية والجنس

مديريات التربية	إناث	ذكور	المجموع
الرصافة / 1	25	22	47
الرصافة / 2	29	28	57

44	25	19	الرصافة / 3
54	27	27	الكرخ / 1
47	19	28	الكرخ / 2
51	29	22	الكرخ / 3
300	150	150	المجموع

أداة البحث : مقياس العمل العاطفي

المنطلقات النظرية: من خلال ما تقدم من إطار نظري فيما يتعلق حددت الباحثة عدداً من المنطلقات النظرية في عملية بناء مقياس العمل العاطفي والمتمثلة في :

1- اعتماد نظرية (Hodchild,1983) ، في تحديد مفهوم العمل العاطفي ومجالاته.

2- اعتماد نظرية القياس التقليدية السيكمترية في بناء المقياس.

3- اعتماد أسلوب العبارات التقريرية في صياغة فقرات المقياس.

تحديد العمل العاطفي ومجالاته : اعتمدت الباحثة تعريف العمل العاطفي من النظرية المعتمدة، والتي عرفت العمل العاطفي بأنه " يشير الى تنظيم العاطفة من أجل إظهار المشاعر المناسبة في العمل من خلال الإدراك، والتعبير العاطفي ، والجسد (Hodchild,1983). وحددت ثلاث مجالات اعتماداً على نظرية المتبناة وهم: التمثيل العميق، والتمثيل السطحي، والتمثيل الحقيقي.

إعداد فقرات المقياس بصيغته الأولى : بما أن الباحثة اعتمدت على مفاهيم نظرية (Hodchild,1983). في تحديد مفهوم العمل العاطفي ومجالاته، فقد تم صياغة (18) فقرة لقياس مفهوم العمل العاطفي موزعة على ثلاث مجالات بواقع (6) فقرة للمجال الاول و(6) ، فقرة للمجال الثاني ، و(6) فقرة للمجال الثالث ، اعتماداً على النظرية المتبناة، وقد تمت صياغة الفقرات بأسلوب العبارات التقريرية ، ولكل فقرة خمس بدائل متدرجة للإجابة هي(تتطبق علي دائماً، تتطبق علي غالباً، تتطبق علي أحياناً، تتطبق علي نادراً، لا تتطبق علي) يعطى لها عند التصحيح (5, 4 , 3, 2, 1) على التوالي للفقرات المصاغة باتجاه إيجابي (أي باتجاه قياس العمل العاطفي) ويعكس التصحيح ويكون (1,2,3,4,5) للفقرات المصاغة باتجاه سلبي ،اي بعكس قياس العمل العاطفي ، واشتقت جميع الفقرات من مفاهيم وتعريف نظرية (Hodchild,1983). وقد تم ترتيب فقرات المقياس عشوائياً.

صدق المقياس : تحققت الباحثة من صدق مقياس العمل العاطفي من خلال مؤشري صدق المحتوى وصدق البناء وكالاتي :

الصدق الظاهري :

تحققت الباحثة من صدق المحتوى لمقياس البحث الحالي بعرض فقرات مقياس العمل العاطفي باستبانة على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي، طلب من كل محكم فحص فقرات المقياس ، ومدى ملائمة كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه ، وبدائل الإجابة وأوزانها ، وبناءً على آراءهم لم تستبعد أو تعدل أية فقرة في المقياس، فقد حظيت جميع الفقرات البالغة (18) بموافقة جميع المحكمين بنسبة 100%، إذ تم الاعتماد على نسبة الاتفاق (80%) فأكثر معياراً لصلاحية الفقرة في قياس ما وضعت من أجل قياسه.

تصحيح مقياس العمل العاطفي: يقصد به وضع درجة لاستجابة المستجيب على كل فقرة من فقرات مقياس العمل العاطفي البالغة (18) وفي ضوء ذلك تتراوح درجة المستجيب بين (18-90) درجة، وبمتوسط فرضي قدره (54) درجة.

التطبيق الاستطلاعي للمقياس : بعد إعداد تعليمات المقياس وفقراته ، ولغرض التحقق من مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته لعينة البحث ، طبقت الباحثة المقياس على عينة عشوائية بلغ عددها (20) مرشد ومرشدة بواقع (10) مرشدين تربويين و(10) مرشدات تربويات، وقد تبين أن فقرات المقياس وتعليماته واضحة ومفهومة من حيث المعنى والصياغة وان مدى الوقت المستغرق للإجابة هو (15) دقيقة.

مؤشرات صدق البناء : للكشف عن صدق بناء المقياس اتبعت الباحثة الخطوات الآتية

التحليل الإحصائي لفقرات المقياس : وقد تحققت الباحثة من القوة التمييزية من خلال:

القوة التمييزية للفقرات : ولحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس العمل العاطفي تم تطبيق المقياس المؤلف من (18) فقرة على عينة مؤلفة من (300) من المرشدين التربويين ، وبعد تطبيق المقياس على العينة وتصحيح الإجابات رتبت الإجابات تنازلياً ثم حددت المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا بنسبة (27%) وقد بلغ عددهم في كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين (81) مرشد ومرشدة تربوية ، اي ان عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل (162) استمارة، ، وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، ظهر أن جميع فقرات المقياس دالة ومميزة، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول(3)

القوة التمييزية لفقرات مقياس العمل العاطفي للمجموعتين العليا والدنيا

مستوى الدلالة	القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		تسلسل الفقرة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة	6.576	1.10492	3.6481	.71671	4.4815	1
دالة	8.293	.93321	3.3704	.74669	4.3241	2
دالة	4.996	.95317	3.7685	.65323	4.3241	3
دالة	4.284	1.02660	3.5463	.72696	4.0648	4
دالة	8.113	.98707	3.4167	.79763	4.4074	5
دالة	7.047	1.12771	2.4074	1.13150	3.4907	6
دالة	7.097	.98148	3.0926	1.01238	4.0556	7
دالة	11.399	1.06634	3.2778	.54750	4.5926	8
دالة	4.168	.77802	4.0463	.61649	4.4444	9
دالة	4.443	1.04664	3.2685	.97365	3.8796	10
دالة	5.078	1.03403	3.4259	.80039	4.0648	11
دالة	4.983	.94483	3.2037	.91202	3.8333	12
دالة	9.315	1.10585	3.4630	.62562	4.6019	13
دالة	5.834	.92777	3.7870	.6873,	4.4352	14
دالة	3.262	1.12031	3.8148	.91311	4.2685	15
دالة	12.834	1.21545	3.4074	.26768	4.9444	16
دالة	8.655	1.10613	3.9722	.29651	4.9259	17
دالة	7.856	1.38637	2.1759	1.22439	3.5741	18

القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (160).

- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرات) : استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمستجيب وأتضح ان جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) , لأن جميع قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) بدرجة حرية (160), أي أن جميع فقرات المقياس ترتبط معنوياً مع درجة المقياس الكلية والجدول , والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية والدلالة المعنوية لمقياس العمل العاطفي

ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية
1	.543	12.90	7	.209	4.263	13	.382	8.246
2	.267	5.527	8	.255	5.261	14	.354	7.551
3	.229	4.693	9	.547	13.03	15	.226	4.628
4	.627	16.05	10	.331	6.997	16	.353	7.526
5	.456	10.22	11	.423	9.313	17	.417	9.152
6	.432	9.556	12	.223	4.563	18	.287	5.977

القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (298)

علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه لمقياس العمل العاطفي: حتى يكون صدق الفقرات أكثر شمولية، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والمجموع الكلي للمجال الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، وتبين أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) والجدول (5) يبين ذلك .

الجدول (5)

معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه والدلالة المعنوية لمقياس العمل العاطفي

التمثيل العميق			التمثيل السطحي			التمثيل الحقيقي		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية
1	.513	11.92	3	.446	9.941	5	.405	8.836
6	.352	7.502	10	.574	13.98	7	.548	13.06
11	.352	7.502	18	.438	9.720	9	.554	13.27
13	.500	11.51	14	.404	8.810	4	.558	13.41
2	.501	11.54	17	.584	14.35	16	.441	9.802
12	.383	8.271	15	.416	9.126	8	.286	5.954

القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (298).

- ثبات المقياس: وقد تحققت الباحثة من ثبات مقياس العمل العاطفي باستخدام طريقتين هما: - طريقة الاختبار وإعادة الاختبار : لحساب الثبات بهذه الطريقة قامت الباحثة بتطبيق مقياس العمل العاطفي ثم تم إعادة تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين وبلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني للمقياس (0.84).
- وطريقة الاتساق الداخلي باستعمال معادلة ألفا- لكرونباخ ، بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا- لكرونباخ لمقياس العمل العاطفي (0.81).
- التطبيق النهائي: نظراً لتمكن مقياس البحث بخصائص جيدة ، ولم يتم استبعاد أية فقرة منه عند تطبيقها لإجراء التحليل الإحصائي لذا تم اعتماد إجاباتهم للتحقق من نتائج البحث.
- الوسائل الإحصائية: تحقيقاً لأهداف البحث تمت الاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS).

الفصل الرابع

1-قياس العمل العاطفي لدى المرشدين التربويين: وتحقيقاً لهذا الهدف تم تطبيق مقياس العمل العاطفي على عينة البحث من المرشدين التربويين . وقد أظهرت نتائج البحث ان متوسط درجات العمل العاطفي قد بلغت (53,643) درجة وبانحراف معياري قدره (9,526) درجة بينما كان الوسط الفرضي للمقياس (54) درجة، وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة وظهر ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (0,649) وهي اصغر من القيمة الجدولية (2.68) عند درجة حرية (299) وبمستوى دلالة (0,01) والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6)

الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والوسط الفرضي لعينة البحث

المتغير	عدد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
العمل العاطفي	300	53,643	9,526	54	0,649	2,68	(0,01) غير دالة

وتفسر هذه النتيجة بأن المرشدين التربويين وهم عينة البحث الحالي ليس لديهم عمل عاطفي وبمستوى مقبول، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية هوشيلد (Hochschild,1983) والتي تفترض أن العمل العاطفي يتطلب الموظف أن يحفز أو يقمع عواطفه ومشاعره من أجل استمرار المظهر الخارجي الذي ينتج الحالة الذهنية السليمة لدى الآخرين وأن السلوك يتأثر وينتقد بالأعراف الاجتماعية الضمنية والتي يطلق عليها قواعد الشعور، ويتطلب هذا العمل منهم "استثارة المشاعر أو كبتها من أجل الحفاظ على المظهر الخارجي الذي ينتج عنه الحالة الذهنية المناسبة نحو الآخرين، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Mihilich et al., 2024) أن وتيرة العمل المكثفة تزيد من الإرهاق الذهني والعاطفي، مما يؤدي إلى انخفاض الرضا والرفاهية بين الموظفين، وفي بعض الحالات، إلى الانفصال النفسي عن العمل واتفقت هذه النتيجة ايضا مع نتائج دراسة (Baker & de Vries, 2021) التي اشارت أنه عندما يواجه الموظفون مهامًا مرهقة، فقد يلجؤون إلى استراتيجيات تكيف غير ملائمة تؤدي إلى الإنهاك العاطفي واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Truta,2012) التي تشير الى ان تبنى استراتيجيات العمل العاطفي، والتمثيل العميق يؤثر بشكل كبير على تنظيم المشاعر السلبية ، واتفقت ايضا مع نتائج دراسة (James,et,al,2023) التي ترى أن المرونة النفسية والتعاطف ، والتأمل الذاتي والخبرة المهنية مهمة لإدارة العمل العاطفي بشكل فعال، واختلفت مع نتائج دراسة (Nor,et,al,2023) لتي تشير ان المرشدين التربويين ينظرون الى مهنتهم على انها مهنة صعبة، ودراسة (Allison,et,al,2022) ، التي ترى ان العمل الارشادي قد يسبب الارهاق العاطفي والذي يرتبط بانخفاض الاستجابة العاطفية والنفسية وتبدد الشخصية من خلال المواقف السلبية التي يتبناها الفرد اتجاه الآخرين

مما يؤدي الى مشاعر التعاسة والاستياء , وترى الباحثة ان سمة العمل العاطفي للمرشد التربوي هو بمثابة التزام عاطفي اتجاه الطلبة والآخرين و لانهم يشعرون بالاحترام لذواتهم كما يشعرون باحترام الآخرين لهم .

2-تعرف الفروق تبعاً للجنس (الذكور - الإناث) للعمل العاطفي لدى المرشدين التربويين:

ولتحقيق هذا الهدف فقد تم تطبيق مقياس العمل العاطفي على عينة البحث الحالي وهم المرشدين التربويين ، وقد بلغت (300) مرشد تربوي ومرشدة تربوية ، (150) ذكراً و(150) أنثى. واستعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وبلغ الوسط الحسابي للذكور (54.200) درجة وبانحراف معياري (9.004) درجة، أما الإناث فقد بلغ الوسط الحسابي (53.087) درجة وبانحراف معياري (10.020) درجة، وكانت القيمة التائية المحسوبة (1.012) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (2.576) عند مستوى دلالة (0.01) وبدرجة حرية (298) وهذا يعني لا توجد فروق بين الذكور والإناث لأنها لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين (الذكور-الإناث) للعمل العاطفي

المتغير	الجنس	عدد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية*		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
العمل العاطفي	ذكور	150	54.200	9.004	1.012	2.576	(0.01) غير دالة
	إناث	150	53.087	10.020			

وتفسر هذه النتيجة بأن أفراد عينة البحث لا يمتلكون العمل العاطفي ولا توجد فروق بين الذكور والإناث لأنها لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، ويمكن تفسير هذه النتيجة حسب رأي (Hotchild, 1983) التي ادرجتا لوظائف التالية باعتبارها "الأكثر تطلباً للجهد العاطفي ومنهم: الأخصائيون الاجتماعيون والمستشارون المهنيون ، والمرشدون النفسيون سواء كانوا ذكور او اناث، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Pollita & Tofel, 2016) التي وجدت أن الاناث يتحملن أعباءً عاطفية أكبر حتى عندما يشغلن نفس الأدوار الوظيفية مع الرجال ، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Han et al, 2018)؛ ان الاناث تعاني من نتائج سلبية أكثر من العمل العاطفي (Alexa, 2021)، وتعتقد الباحثة ان العمل العاطفي في مهنة الارشاد التربوي هي ضرورة لا بد منها للذكور والاناث ، بسبب ان العاطفة تعد صفة ضرورية للمرشدين التربويين في عملهم الارشادي تمكنهم من احتواء الطلبة حتى يعبرون عما في داخلهم من مشاعر واحاسيس للمرشدين التربويين المتعاطفين معهم والواعين لمشاعرهم ومعاناتهم.

التوصيات:

- 1- العمل على تشجيع وتطوير , وتنمية جانب العاطفة و العمل العاطفي في شخصية المرشدين التربويين الذين يعملون في كافة المؤسسات التربوية.
- 2- العمل على رفع كفاءة العاطفية والصحة النفسية والشخصية العاطفية لدى المرشدين التربويين ومن الجنسين الذكور والاناث و عقد ندوات و تخصيص ورش علمية متخصصة لتأكيد عمل المرشدين التربويين مع الطلبة والمعلمين والادارة.

المقترحات:

- 1- ضرورة اجراء د راسات وبحوث جديدة عن العمل العاطفي وعلاقته بمتغيرات مثل ,الحنان، والإيثار ، والوجدان الايجابي، والأمل، والعدوى الانفعالية.
- 2- إعداد برامج إرشادية للتوعية بأهمية العمل العاطفي، والعاطفة وتقديم الخدمة الارشادية وأثرها الإيجابي لدى المرشدين التربويين المتسمين بالعمل العاطفي ، وتقديم العون الارشادي، و تلقي الخدمة الارشادية المتخصصة.

References

- Abraham, R. (2000): The role of functional control as a moderating factor for emotional dissonance and the relationship between emotional intelligence and outcomes. *Journal of Psychology*, 134, 169-184.
- Alexa, Lynn. (2021): Experiences of Russian-speaking immigrants in emotional work in the United States, PhD thesis, University of Miami.
- Alison F. Gilmore, Leah E. Sandillos, William F. Pilney, Samantha Schwartz, and Joseph H. Wahby. (2022): Teaching students with emotional/behavioral disorders: burnout traits and classroom management. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. Vol. 30, No. 1.
- Antonio Alcaro, Serena Iacono Isidoro, David Conversei, Alessandra Accoto, Margherita Spagnolo, (2020): The Emotional Personality of Gestalt Therapists: An Empirical Study, *Psychology*, Vol. 11, No. 11, November, pp. 850-863.
- Anki Lee, Roel M & Lynn S. Eckoff.(2023): Emotions, fast and slow: Emotional word processing is affected by individual differences in need for emotional comprehension and narrative. *Journal Perception and Emotion*, Volume 37 - Edition. 5.
- Bakker, A. B., & De Vries, J. D. (2021): Job Demands–Resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(1), 1–21.
- Benkawa, C., & Dorville, D. (2024): Emotional action as a mechanism for regulating emotions: A study using real-time environmental assessment - a comprehensive review. *BMC Psychology Journal* 12, 69.
- Bono, J.E. and Fay, M.A. (2005): Towards an understanding of emotional management at work: A quantitative review of emotional work research. In: Hartl, C.E.J., Zerby, W.J. and Ashkanasi, N.M., eds., *Emotions in Organizational Behavior*, Lawrence Earlbaum Associates, Mahawa, NJ, 213-233.
- Bono, J.E., and Faye, M.A. (2007): Personality and emotional functioning: extraversion, neuroticism, and self-monitoring. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12, 177-192.
- Cantrell, A. (2024): The impact of cultural experiences on mental health, career readiness and decision-making in late adolescence: a qualitative interview-based study in an international school. *British Journal of Counseling and Guidance*, 52(3), 580-599.

- Choi H-M, Mohammad AA, Kim WG (2019): Understanding hotel frontline employees' emotional intelligence, emotional labor, job stress, coping strategies and burnout. *Int J Hospitality Manage* 82:199– 208.
- De Caster, Arnold B., Jacqueline Agnew, and Sheila T. Fitzgerald. (2004): Emotional work: A theory relevant to occupational health practice in post-industrial America. *Journal of the American Association of Occupational Health Nurses* 52, 3 (2004), 109-115.
- Diefendorff, J. M., M. H. Croyle, and R. H. Gosserand. (2005): "The Dimensionality and Antecedents of Emotional Labor Strategies." *Journal of Vocational Behavior*, 66(2): 339-357.
- Fernandez-Salinerro, S., Foti, J., Giorgi, J., Toba, J., & Garmendia, B. (2026): Workplace demands, control, and identity as predictors of job satisfaction. *European Journal of Research in Health, Psychology and Education*, 16(1), 9.
- Finn EH, Kataka S, Arales H, Lester B, Marlot L, Morgan R, Iyadi-Maqsoudi R. (2021): Applying a school-based, trauma-sensitive curriculum to enhance parental resilience. *Social Work in Public Health*. ;36(7-8).
- Fuoli, Matteo & Bednarek, Monika (2022): "Emotional labor in webcare and beyond: A linguistic framework and case study", *journal of Pragmatics*, 191, PP. 256 -270.
- Gachenia, L., & Mwenje, M. (2020): Effectiveness of school counseling programs on academic achievement of secondary school students in Kiambu County, Kenya. *International Journal of Education, Psychology and Counselling (IJEPC)*, 5(35), 58–64.
- Grandey, A. A. (2000): Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95.
- Grandey, A. A., & Gabriel, A. (2015): Emotional labor at a crossroads: Where do we go from here? *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2(1), 323–349.
- Graf, L., and Fabo, M. (2026): Adapting under the constraints of social care: emotional work, group norm-making, and prioritization in elderly care in the Nordic countries. *European Journal of Social Work*, 29(2), 398-410.
- Han, K-M, Shin, C, Yun, H-K, Ko, Y-H, Kim, Y-K, and Han, C (2018): Emotional work and depressive mood among service and sales workers: Interactions with gender and job autonomy. *Psychiatric Research*, 267, 490-498.
- Hochschild, A. R. (1975): *Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities*. *Social Research*, 45(2-3), 280-307.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotional action, the rules of feeling, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85, 551-575.
- Hodchild AR.(1983): *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: Unit Calif. Press.
- Hochschild A.R. (2003): *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*, University of California Press.
- Hochschild, A. R. .(2012): *The Managed Heart: The Commodification of Human Emotions*, updated with a new introduction. 3rd ed.(2012). 352 pages.
- Hochschild, Arley. (2019): *Emotions and Society*. *Emotions and Society*, 1(1), 9-13.
- Hwang Y, Shi X, Wang X (2021): Hospitality employees' emotions in the workplace: a systematic review of recent literature. *Int J Contemp Hospitality Manage* 33(10):3752–3796.
- Hye-joo Ko, Seung-sik Cho, Hae-eun Lee, Ji-hee Min, Moo-yul Kang. (2025): Work-related risk factors for sleep apnea: evidence from the Korean Work, Sleep and Health Study. *International Archives of Occupational and Environmental Health*. [Electronic publication].
- Hitti, M., and Sandstrom, N. (2025): Emotional action for a more inclusive and transformative education for democracy. *Education, Culture and Society*, 1-21.

- Iringalakuda and Elizabeth Paul Chakashamparambil (2026): Culture shock and employee morale: The mediating role of emotional work in the IT sector in India. *International Journal of Latest Technologies in Engineering Management and Applied Sciences*, 14(12), 1579-1588.
- James J Clark, Claire S. Reese, Lauren J. Brain & The Brody Legacy. (2023): Managing emotional labor in psychotherapy delivery - what matters most.
- . Jeong De-Yi, Kim Se, Chang S-J.(2018): Emotional work and burnout: a literature review. *Yonsei Medical Journal*. March;59(2):187-193.
- Jeong De-Yi, Chang S.J. (2021): Moderating effects of organizational climate on the relationship between emotional work and burnout among Korean firefighters. *International Journal of Environmental Research and Public Health*; 18(3): 914.
- Jeong, D.Y., Kim, H.R., Song, H., Kim, E., Yoon, J.H., Koh, S.B., Oh, S.S., Kang, H.T., Hyun, D.S., Suh, S., and Chang, S.J. (2025). Emotional Work (KELS®11): Scale development and validation in the Korean context. *Annals of Occupational and Environmental Medicine*, 37, e13.
- Joel Givens and Brett D. Wilkinson, (2022): More Than Just Feeling: Building Emotion Theory and Practice, *Journal of Counseling and Development*, Vol. 100, No. 4, pp. 433-441.
- Kern, M., Trombold, K., & Zapf, D. (2021): Emotional work as a source of employee well-being and vulnerability: the moderating role of service interaction type. *European Journal of Psychology at Work and Organization*, 30(6), 850-871.
- Koo Morley, (2025): A study of the driving mechanism of employee innovation behavior under a transformational leadership style - based on a self-determination theory perspective [J]. *Frontiers in the Social Sciences Journal*, 14(8).
- Lam, Rachel, et al. (2022): "The impacts of cultural intelligence and emotional labor on the job satisfaction of luxury hotel employees", *International Journal of Hospitality Management*, 100, PP.1-12.
- Li D, Ma XT, Chen L (2023): The relationship between mental health education competence and mutual trust among university counselors: the mediating role of neuroticism. *Journal of Psychology and Behavior Management Research*, Vol. 16, 169-177.
- Mary, J. J. (2024a): Online career-building for a trauma survivor experiencing career-choice ambivalence. *South African Journal of Higher Education*, 38(2), 1-23.
- Mary, J.G. (2024b): A career-building counseling intervention to enhance a sense of mission in a disadvantaged Black woman. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1-24.
- Matina, S.S. (2025): Beyond the Smile: The Vulnerability and Emotional Labor of Undocumented Zimbabwean Migrants in the Hospitality Sector. *Journal of Social Science*, 5, 173.
- Mihelich, K., Zoban, N., and Mirkos, A. (2024): I feel the need—the need for speed! Unreasonable tasks, a fast pace of work, psychological detachment, and emotional exhaustion. *Journal of Organizational Effectiveness*, 11(1), 162-177.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996): The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986–1010.
- Nor, Siti Balqis & Amirah, Siti & Idris, Mohd Awang. (2023): Counsellors' Emotions at Work: What Can We Learn from Their Experiences?. *Britannica Journal of Social Sciences and Humanities* 31. 139-159.
- Ollie Kramer, Hélène Piouchat, Loris Grandjean, Jean-Nicolas Depland, and Antonio Pascual León, (2023): Change in emotional processing in everyday life: its relationship to self-esteem during the session. *Quarterly Journal of Counseling Psychology*. Vol. 36 - No. 2.
- Polletta, F., & Tufail, Z. (2016): Helping without caring: Role definition and the genderstratified effects of emotional labor in debt settlement firms. *Work and Occupations*, 43(4), 401–433.

- Pearson, M., and Nastasio, J. (2025): Justifying, concealing, or acknowledging privilege: How affluent teens engage in emotional work to legitimize privilege. *Emotions and Society*, 7(3), 349-365.
- Robert & Julie, (2022) :Counselling as a calling: Meaning in life and perceived self-competence in counselling students. *Counselling and Psychotherapy Research / Volume 22, Issue 1/ p. 219-224.*
- Shu L.J. (2007): A study on the emotional curve of the tour guide and the degree of tourist satisfaction. *Journal of the Guilin Institute of Tourism*; 3:419-22.
- Shu, Shi Tracy, Cao, Cheng, and Huo, Yuanyuan. (2020): Factors leading to emotional work and its outcomes in the hospitality and tourism sector: a meta-analysis. *Tourism Management*, 79. 10.1016.
- Sharapova, A.V. (2025): Perfectionism in the workplace: Results and arguments of empirical research. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(1), 122-130.
- Sommerfeldt, Erich J. & Kent, Michael L.(2020), "Public relations as "dirty work": Disconfirmation, cognitive dissonance, and emotional labor among public relations professors", *Public Relations Review*, 46, PP. 1-9.
- Stan Steindlau, Tobin Bellew, Alison Dixon, and James N. Kirby(2023) : perspectives on working with empathic fears ,blocks ,and resistances in compassion-focused therapy ,Counseling and psychotherapy Research. *Volume 23, Issue 3, p850-863.*
- Sudimba, P.J. and Panwar, N. (2025): An exploratory study of emotional work among therapists and counselors in India. *Journal of Psychotherapy and Counseling Research*, 25.
- Teoh MW, Wang Y, Kwek A. (2019) : Dealing with emotional stress in high-pressure hotel work environments. *Journal of Hospitality Market Management*; 28(8): 883-904.
- Trotta, Camelia. (2012): Emotional work strategies employed by school psychologists. *Procidia - Social and Behavioral Sciences*. 33. 796-800.
- Totterdale, B., and Holman, D. (2003): Regulating emotions in customer service roles: Testing a model of emotional action. *Journal of Occupational Health Psychology*, 8, 55-73.
- Van Trost, D.M.M. (2022): Emotional Action. In the *Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements* (ed. D.A. Snow, D. Porta, B. Clandermans, and D. McAdam).
- Wei Huafei, Liu Xinshen, and Li Yanlu. (2018): The impact of effective leadership on employee innovation performance The role of employee emotional state and perceived organizational support [J]. *Northeast Agricultural University Journal (Social Science Edition)*, 16(1): 12-20.
- Ye, M., & Chen, Y. (2015): A literature review on teachers' emotional labor. *Creative Education*, 6(20), 2232–2240.
- Yin, Huang, and Chen, H. Yin, S. Huang, and Chen, J. (2019): The relationship between teachers' emotional effort, job burnout, and job satisfaction: a comprehensive analytical review. *Journal of Educational Research Review*, 28.
- Xiong, W., Huang, M., Okumus, B., Leung, X.Y., Kai, X., & Fan, F. (2023): How emotional work affects the mental health of hotel staff: a longitudinal study. *Department of Tourism*, 94, 104631.
- Zimbilas, M. (2023): "Political anger, emotional injustice, and civic education." *Journal of Philosophy of Education* 57 (6): 1176-1192.

مقياس العمل العاطفي لدى المرشدين التربويين بصيغته النهائية

عزيزي المرشد.... المحترم

عزيزتي المرشدة.... المحترمة

تحية طيبة

تسعى الباحثة لا إجراء دراسة علمية, لذا تتمنى معاونتكم في الإجابة عن فقرات المقياس المرفق طياً بكل دقة وصراحة, وذلك بعد قراءة كل فقرة ووضع علامة (✓) أمام كل فقرة وتحت البديل الذي تراه ينطبق عليك أكثر من غيره, علماً أن فقرات المقياس تتناول جوانب عامة من السلوك في الحياة العامة والمهنية, ولا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

ونؤكد بأن إجابتك تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط, لذا لا داعي لذكر الاسم, وأرجو أن لا تترك أية فقرة دون إجابة.

مع جزيل الشكر والتقدير

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الباحثة :

جوان خسرو جوامير

ت	الفقرات	تتطبق علي دائماً	تتطبق علي غالباً	تتطبق علي أحياناً	تتطبق علي نادراً	لا تتطبق علي
1	وظيفتي جعلتني أشعر بالسعادة.					
2	أعمل على تنمية المشاعر بداخلي التي أحتاج في عملي الارشادي.					
3	دعمت نفسي في المواقف المؤلمة عاطفياً.					
4	أظهر للآخرين مشاعر مختلفة عما أشعر به في داخلي.					
5	أستمع حقاً بالاهتمام بالآخرين.					
6	أشعر بالاستنزاف العاطفي في عملي.					
7	أجيد توقع مشاعر الآخرين.					
8	أميل إلى التأثر عاطفياً بمشاكل أصدقائي.					
9	أحب أن أكون سنداً للآخرين في أوقات الشدة.					
10	أنتأهر بالودّ لأتعامل مع الطلبة والآخرين بطريقة مناسبة.					
11	قلبي مع الأشخاص غير السعداء.					
12	أعبر عن مدى تقديري للطلبة، وأجعلهم يشعرون بأنهم مميزون و محل اهتمام.					
13	أشعر بالإحباط من وظيفتي.					
14	أتعرف بسهولة على مشاعري عندما أختبرها.					
15	إذا شاهدت طالباً يمر بوقت عصيب، أكون مهتماً بهذا الطالب به.					
16	أساهم بشكل فعال في سعادة ورفاهية الآخرين.					
17	أنطوع للقيام بعمل إضافي في مجال التخصص الارشادي.					
18	أنتأهر بمزاج جيد عند التفاعل مع زملائي.					