Iraqi Journal of Psychological Counseling

المجلة العراقية للارشاد النفسي

المجلد ٢ العدد ٢
Volume 2 No 2

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى ببحوث الارشاد النفسي
والعلوم الانسانية والاجتماعية

تصدرها الجمعية العراقية للإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

ISSN :3080-0188

رقم الايداع بدار الكتب والوثائق ببغداد 2702 لسنة 2023

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 (2)

حزيران / 2026

ISSN: 3080 - 0188

رقم الايداع بدار الكتب والوثائق ببغداد2702 لسنة 2023

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
دائرة البحث والتطوير
قسم الشؤون العلمية

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education & Scientific Research
Research & Development Department

الرقم: ب ت/٧٩٥٩/٤
التاريخ: ٢٠٢٥/٧/١٤

No.:
Date

الجمعية العراقية للارشاد النفسي والتوجية التربوي

م/ المجلة العراقية للارشاد النفسي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أشارة الى كتابكم ذي العدد ١٠٧ بتاريخ ٢٠٢٥/٤/٢٩ بشأن أستحداث مجلتكم التي تصدر عن الجمعية آنفة الذكر، حصلت الموافقة بتاريخ ٢٠٢٥/٧/٣ على أستحداث المجلة واعتمادها لاغراض النشر والترقيات العلمية وتسجيلها ضمن موقع المجلات الاكاديمية العلمية العراقية ، حسب ما جاء بأعمامنا المرقم بالعدد(ب ت١٠٩٨٨/٤) في (٢٠١٩/١١/٢٤) و(**تقرر أعطاء 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 دائرتنا لتزويدة بأسم المستخدم وكلمة المرور ليتسنى لنا تسجيل المجلة ضمن موقع المجلات العلمية العراقية وفهرسة اعدادها .

...مع وافر التقدير

ا.د. لبنى خميس مهدي
المدير العام لدائرة البحث والتطوير
٢٠٢٥/ ٧ /٨٠

نسخة منه الى:

- مكتب السيد وكيل الوزارة لشؤون البحث العلمي / أشارة الى موافقة سيادتة بتاريخ ٢٠٢٥/٧/٣ على أصل مذكرتنا المرقمة ب ت 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

شـروط النشر في المجـــلة

تحتوي الصفحة الأولى من البحث على الآتي:

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

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

ت.بريد الباحث الإلكتروني ورقم هاتفه.

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

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

ح.أن يكون البحث مطبوعا على الحاسوب بنظام office / word على قرص ليزري مدمج (CD)، على شكل ملف واحد فقط (أي لا يجزأ البحث إلى أكثر من ملف)، وأيضا 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- ان لا يزيد عدد صفحات البحث على (25) صفحة من حجم (A4)، وبخلاف ذلك يتحمل الباحث مبلغاً إضافياً مقداره (ثلاثة الاف) دينار عن كل صفحة تتجاوز العدد المحدد.

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

4- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الاتي:

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

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

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

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

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

ح- تكون مسافة الحاشية الجنابية (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 ووفقا للاستمارة المعدة لذلك من قبل المجلة.

9- أن يلتزم الباحث بأخلاقيات البحث العلمي والنشر.

10-يخضع البحث إلى الاستلال الالكتروني 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-ان لا يكون البحث جزءاً من بحث سابق منشور من رسالة جامعية، وأن يقدم الباحث إقراراً خطيا بعدم نشر البحث او مقبولاً للنشر في جهة اخرى، ويقر بالملكية الفكرية للبحث المرسل للنشر.

12-في حالة كون البحث مستلاً من أُطروحة 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 أُجور النشر المقررة والبالغة (125.000) مئة وخمس وعشرون الف دينار عراقي، والباحث عضو الهيئة العامة للجمعية بدفع أُجور (100,000) مئة الف 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- ارسال البحث على ايميل المجلة (**ijopc2025@gmail.com**).

رئيس تحرير المجلة

ا.د.ئاسو 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 المجلات العراقية المحكمة

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

عنوان المجلة: العراق – بغداد

ت	الاسم	الاختصاص	مكان العمل	المهام
.1	ا.د.ئاسو صالح سعيد	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	رئيس التحرير
.2	ا.م.د.تهاني 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.بشرى 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.د.وسام عماد عبد الغني	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	مسؤولة 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 للارشاد النفسي

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

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

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

دليل المؤلفين (الباحثين) الراغبين بالنشر في المجلـة 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 خطيا بعدم نشر البحث، وعرضه للنشر في مجلة أخرى، ويقر بالملكية الفكرية للبحث المرسل للنشر، واخضاع البحث إلى الاستلال الالكتروني 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، وان وجميع حقوق الملكية الفكرية محفوظة للباحثين ولا يجوز نشر البحث مرة أخرى إلا بموافقة خطية من قبل الباحث.
3. أن ترفق بالبحث سيرة علمية تتضمن الاسم الثلاثي للباحث ومرتبته العلمية ومكان عمله، وأهم مؤلفاته ونشاطاته العلمية إن وُجدت.
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 مطبوعا 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 خاليا من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
8. أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الاتي:

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

ب- اللغة الانكليزية نوع الخط (Time New Roman) بحجم (14).

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

9. أن تكون هوامش البحث وقائمة المصادر موثقة وفق صيغة (APA).
10. تكون مسافة الحواشي الجنابية (1.25) سم والمسافة بين الأسطر (1) سم.

11. يبلغ الباحث بقرار صـلاحية النشـر أو عدمها في مدة لا تتجاوز شـهرين من تاريخ وصـوله إلى هيئة التحرير ولا تعاد البحوث والرسوم إلى أصحابها سواء قبلت أم لم تقبل.
12. يلتزم الباحث بإجراء تعديلات المحكمين على بحثه وفقاً للتقارير المرســـلة إليه، ومن ثم موافاة المجلة بنسخة معدلة في مدة لا تتجاوز الشهرين من تاريخ استلامه للبحث بعد التقييم.
13. يخضع البحث للتقويم السري من اثنين من الخبراء لبيان صلاحيته للنشر ووفقا للاستمارة المعدة لذلك من قبل المجلة.
14. تعبر الأبحاث المنشـورة في المجلة عن آراء أصـحابها 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

ا.د. ئاسو صالح سعيد

افتتاحية العـــدد

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴾

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير البرية نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً.

أيها الاكاديميون والباحثون الأجلاء والمهتمون ببناء الإنسان وتنمية المجتمعات، يسعدنا أن نقدم بين أيديكم هذا العدد الجديد من مجلتنا، التي جعلنا شعارها الريادة في نشر بحوث الارشاد النفسي والبحوث النفسية والتربوية والانسانية والاجتماعية، إيماناً راسخاً بأنَّ النهضة الحقيقية للأمم لا تبنى بالحجر والصلب فحسب، بل تُنسج خيوطها الأولى في أعماق النفس البشرية، وتُصقل عبر الممارسات التربوية الرشيدة، وتُختبر في فضاءات العلاقات الاجتماعية المعقدة.

إنَّ رسالتنا في هذا المنبر العلمي تتجاوز مجرد نشر الأوراق البحثية ، إذ نطمح إلى أن نكون جسراً يصل بين النظرية والتطبيق، وبين المعرفة الأكاديمية الرصينة واحتياجات البيئة المجتمعية و الواقعية ، فنحن نؤمن بأنَّ البحث النفسي ليس ترفاً فكرياً، بل هو ضرورة لفهم دوافع السلوك وتشخيص الاضطرابات، وأنَّ البحث التربوي ليس تنظيراً جامداً، بل هو أداة لتطوير المناهج وإعداد معلمين مؤهلين، وأنَّ البحث الاجتماعي ليس رصداً سطحياً، بل هو منهج لتحليل المؤسسات وفهم قضايا التماسك والنماء.

في هذا العدد، نضع أيديكم نخبةٍ من الدراسات المتنوعة التي تعكس ثراء هذه المجالات وتداخلها، معتمدين في تحكيمها على أقصى درجات الدقة العلمية والموضوعية والمراجعة العلمية وقد حرصنا على تنويع المناهج البحثية بين الكمي والكيفي، لتعكس صورة متكاملة عن الإشكاليات التي تهم الأسرة والمدرسة والمجتمع في لحظته الراهنة.

وإذ نؤكد التزامنا بالانفتاح على كل ما هو جديد في مناهج البحث العلمي وتقنياته، وخاصة في عصرٍ تتصارع فيه العولمة مع الخصوصية، وتتداخل فيه المتغيرات النفسية والتربوية مع مستجدات الثورة الرقمية والذكاء الاصطناعي، فإننا ندعو باحثينا إلى المزيد من الإبداع والجرأة في طرح الأسئلة والعمق في تحليل الظواهر.

ختاماً لا يسعنا إلا أن نتقدم بجزيل الشكر والتقدير لهيئة التحرير والمحكمين، ولكل من أسهم في إخراج هذا العدد إلى النور، ونسأل الله أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه نافعاً للعباد ومُضافاً حقيقياً إلى الرصيد المعرفي.

والله ولي التوفيق

ا.د.ئاسو صالح سعيد
رئيس هيئة التحرير
حزيران 2026

المحتويات

ت	البحث	الباحث	الصفحات
1	الجدارة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة (بحث مستل)	أ.د. نشعة كريم عذاب شمس حسين كنون	23-1
2	فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الاطفال	أ.م.د فاضل شاكر حسن	45-24
3	مهارات التخطيط التربوي وعلاقتها بأنماط الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الإعدادية	م. د جهان عادل فاضل عبد القادر	92 -46
4	الكفاءة الخارجية وعلاقتها بمتطلبات سوق العمل لدى خريجي قسم العلوم التربوية والنفسية (دراسة تحليلية)	م. د ميساء حميد حسن رسول الخشاب	131 - 93
5	أثر برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة في تنمية اليقظة الذهنية وبعض مهارات التعلم والاستذكار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم	أ.م .د . بشرى خميس محمد صالح العلي	164 - 132
6	أثر برنامج ارشادي قائم على أسلوب الاقتصاد الرمزي في خفض العدوان لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية	م.د. ميثم خميس قاسم الجبوري	197 - 165
7	بناء برنامج ارشادي مقترح قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لخفض اللاتفرد لدى الشباب الذكور	أ.م.د. فاطمة كريم التميمي	220 - 198
8	أثر الإرشاد المرتكز على القوة في تنمية جدارة الذات لدى طلبة الجامعة	أ.د سناء علي حسون	247 -221
9	أزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية (بحث مستل)	أ.د. قيس محمد علي م.م وسام محمد علي جديع	268 - 248
10	دور الأنشطة الإرشادية اللاصفية في تنمية قيم الوسطية والاعتدال لدى طلبة الجامعة	م.م طيبة سرمد محمد حسن	291 - 269
11	الكفاية التواصلية وعلاقتها بالتفكير الاعتنائي لدى طلبة مرحلة الدراسة الاعدادية	م.م. ليث شاكر جاسم العبادي	329 - 292
12	الأسلوب التفسيري وعلاقته بتماسك الذات	م.م. أحمد قاسم شاكر العلاق	358 -330
13	الخوف من الفشل لدى الطلبة المتأخرين دراسيًا في المرحلة المتوسطة	أ. م . د . عدي جبر كاظم القريشي	381 - 359
14	العنوان الاسمي في شعر الأطفال دراسة سيميائية	أ.م.د. علي طالب مهدي أ.د. علي صليبي المرسومي	393 - 382
15	قلق الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الجامعة	م. م. هيام جمهور جاسم	416 - 394

16	المرونة الايجابية وعلاقتها بالانغماس الوظيفي لدى المرشدين التربويين	م.د..حسام ياسين علي شناوه التميمي	445-417
17	بناء اختبار المهارات الادراكية لدى أطفال الرياض	م.د. منار جبار كاظم	466-446
18	البنية العاملية لمقياس المعتقدات الميتامعرفية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لدى طلبة المرحلة الاعدادية	م.د. سعدي احمد علي	492-467
19	الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة	أ.د. صفاء حسين محمد علي	508 - 493
20	الأوهام الإيجابية لدى طلبة الدراسات العليا (بحث مستل)	ا.د. سناء عبد الزهرة حميد م.م. بنين صيوان خزعل	529- 509
21	الوعي بأهداف التنمية المستدامة وعلاقته بالسلوك الوقائي من المخدرات لدى طلبة الجامعة (بحث مستل)	أ.م.د ياسر محفوظ حامد الدليمي هيبت سلطان حمد عبدالله	562 - 530
22	التفكير المستنير وعلاقته بالقيادة الابداعية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات والكليات الاهلية من وجهة نظر التدريسيين	م.د موفق كاظم مهدي ناصر	603- 563
23	اليقظة الذهنية وعلاقتها بالاجهاد الرقمي لدى طلبة الجامعة	م.م.هدى سعد سلوم	634 - 604

الجدارة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة (بحث مستل)

أ.د. نشعة كريم عذاب
nashaa.edbs@uomustansiriyah.edu.iq

شمس حسين كنون
shamshussainknon2002@gmail.com

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/5/3	2026/5/9

مستخلص البحث :

الجدارة الذاتية تعد من المتغيرات النفسية المهمة في مرحلة المراهقة ، إذ أشارت الأدبيات النفسية إلى أن مرحلة المراهقة تمثل فترة حرجة يتنبأ فيها بانخفاض الجدارة الذاتية و ظهور الاضطرابات النفسية ، ولا يقتصر أثر انخفاض الجدارة الذاتية على كونه عرضًا مصاحبًا للاكتئاب ، بل تجاوز ذلك ليؤدي دورًا حاسماً في زيادة حدة الأزمات النفسية ،لذا استهدف البحث الحالي قياس الجدارة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، و الكشف عن الفروق تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية (أول متوسط– ثاني متوسط– ثالث متوسط) ، واستندت الباحثة إلى المنهج الوصفي وعلى عينة بلغت (400) طالبة ، و لتحليل البيانات قد وظفت الباحثة ، الحقيبة الإحصائية (SPSS) و وسائل الاختبار التائي لعينة واحدة ، و تحليل التباين الأحادي ، و معادلة ألفا كرونباخ للثبات.

وقد بينت النتائج على أن طالبات المرحلة المتوسطة يتمتعن بمستوى جيد من الجدارة الذاتية ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية ، مما يدل على استقرار نسبي في هذا المتغير، وتوصي الدراسة بتفعيل دور الإرشاد النفسي في المدارس وذلك لتنمية الجدارة الذاتية من خلال البرامج والأنشطة الداعمة ، مع تعزيز دور الأسرة في هذا الجانب أيضًا ، ويقترح البحث حاليًا جراء دراسات مماثلة عن مراحل دراسية أخرى ، ودراسة علاقتها بمتغيرات نفسية وتربوية مثل تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي.

الكلمات المفتاحية : الجدارة الذاتية ، طالبات المرحلة المتوسطة .

Self-worth among middle school female students

Pro.Dr.Nasha Karim Eathab Al-lami **Asst. Lecturer. Shams Hussain Kanon**

Abstract:

Self-worth is a significant psychological variable during adolescence, as psychological literature indicates that this stage represents a critical period in which declines in self-worth and the emergence of psychological disorders may be predicted. The impact of low self-worth extends beyond being a symptom associated with depression; it plays a crucial role in exacerbating psychological crises. Accordingly, the present study aimed to measure self-worth among middle school female students and to examine differences according to grade level (first, second, and third intermediate). The researcher adopted a descriptive methodology with a sample of 400 students. Data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS), one-sample t-tests, one-way analysis of variance (ANOVA), and Cronbach's Alpha coefficient for reliability.

The results indicated that middle school female students possess a good level of self-worth, with no statistically significant differences according to grade level, suggesting relative stability in this variable. The study recommends activating the role of school psychological counseling in developing self-worth through supportive programs and activities, while also strengthening the role of the family in this regard. The research further proposes conducting similar studies across other educational stages and examining the relationship between self-worth and other psychological and educational variables, such as self-esteem, anxiety, and academic achievement.

Keywords : self-worth , middle school female students

اولاً : مشكلة البحث

أن المرحلة المتوسطة تعد من أبرز و أدق مراحل النمو في حياة الإنسان ، ويشير بعض العلماء النفس أن هذا المرحلة هي بمثابة ميلاد جديد للفرد ، و تمتد هذه المرحلة من بداية البلوغ الجنسي حتى الوصول إلى الرشد ، وهي تأتي بعد الطفولة المتأخرة و تسبق مرحلة النضج ، ولا تتحدد حدودها الزمنية بشكل ثابت ، فهي تختلف تبعًا لاختلاف الأفراد والبيئات الاجتماعية في بدايتها و نهايتها ، و تتباين من مجتمع إلى آخر ، ومن البيئات الحضرية إلى الريفية ، إذ تميل للتأخر بالظهور داخل المجتمعات الأكثر تحضراً أو في المناطق التي تسودها ظروف مناخية شديدة (واطسون وليندجرين ،2004: 152) .

وتشير الأدبيات الى مفهوم الجدارة الذاتية بالتفسير و الدراسة ، إذ أشارت Crocker & Knight (2005) إلى أن الجدارة الذاتية تعكس الدرجة التي يُبنى عليها إدراك الفرد للنجاح والفشل في المجالات المحددة ، حيث

يستطيع الأفراد من تقييم ذواتهم بصورة صادقة ضمن الجماعات التي ينتمون إليها ، ووفقًا لعدد من المجالات المحددة كالكفاءة الأكاديمية و المظهر الخارجي ، الاستحسان من الآخرين ، والعلاقات العاطفية وغيرها من الجوانب الحياتية (Crocker & Knight,2005:20) .

وينظر إلى الجدارة الذاتية على أنها انعكاس للحاجات الفطرية لدى الأفراد ، ومن أهمها الحاجة للشعور بالجدارة و الاحترام من قبل الذات و الآخرين ، وهي بمثابة دافع رئيسي للاستمرار في السعي نحو التفوق و تجنب الفشل ، وفي الغالب ترتبط مشاعر الجدارة الذاتية و تقديرها بمستوى النجاح المنجز ، و تزداد مع ازدياد هذا النجاح ، مما يدفع الأفراد للسعي لتحقيق الانجازات المستمرة وذات الأثر البعيد وذلك من خلال امتلاك مهارات حياتية فعالة ، وعلى النقيض من ذلك ، إذ أن خبرات الفشل والإحباط قد تودي إلى انخفاض الإحساس بالجدارة الذاتية وذلك بسبب سيطرة الأفكار و المشاعر السلبية لدى الفرد (Breet & Swann,1989:675) .

وقد إشار (1991), Harter & Marold إلى أن مرحلة المراهقة تمثل فترة حرجة يتنبأ فيها الجدارة الذاتية بالاضطرابات النفسية ، ولا يتوقف أثر انخفاض جدارة الذات عند كونه عرضًا مصاحبًا للاكتئاب ، بل يتعدى ذلك ليلعب دورًا وسيطًا وحاسمًا في تعميق حدة هذهِ الأزمات ،وكما أكد (1991), Harter & Marold إلى أن انخفاض الجدارة الذاتية يعمل كحلقة وصل حساسة تنقل المراهق من الشعور بالعاطفة الاكتئابية فقط إلى ظهور الأفكار الانتحارية بشكل واضح (Harter & Marold ,1991: 89) .

وتؤكد دراسة (2006) Burwell & Shirk على أن مرحلة المراهقة تعد من المرحل النمائية الحساسة و التي من خلالها يتنبأ فيها مستوى الجدارة الذاتية لدى المراهقين بظهور أعراض الاكتئاب (Burwell & Shirk ,2006:486) .

وترتبط نظرة الطالبات إلى كفاءتهم الذاتية بناءً على مدى نجاحهم أو فشلهن في تلبية المعايير الذاتية لجدارة الذات ، وهي من أهم سمات الشخصية الفاعلة و المرنة (Crocker et al.,2003:897) .

وقد أشارت دراسة (1984) Moreland & Sweeney إلى أن الأفراد ذوي الجدارة الذاتية المنخفضة الذين واجهوا الفشل يعانون من مشاعر سلبية كبيرة ، حيث يكون لديهم ميل إلى تعميم الفشل في مختلف الجوانب الأخرى من ذواتهم ، وفضلًا عن ذلك ، هم الأقل قدرة على استحضار الأفكار الإيجابية عن ذواتهم مقارنة

بالإفراد ذوي الجدارة الذاتية العالية ، ويتضح من خلال ذلك أن بناء الجدارة الذاتية يعتمد و بشكل كبير على الطريقة التي يدرك بها الأفراد نجاحاتهم و فشلهم ، وما إن كانوا قادرين على استغلال الملاحظات الخارجية بشكل إيجابي (Moreland & Sweeney, 1984: 156) .

ومن هنا تتبلور مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤل الآتي : ما مستوى الجدارة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

ثانيًا: أهمية البحث

أن مرحلة المراهقة تمثل مرحلة انتقالية بين الطفولة و الرشد ، ولذلك فهي تحتاج إلى قدر كبير من الصبر و الحكمة في التعامل مع الأبناء ، بما يسهم في تعويدهم على الاستقلال و احترام الذات ، لتصبح هذه الذات فيما بعد نواةً لتكوين شخصية نافعة لنفسها و لدينها و لوطنها (رياض،2002: 46) .

وقد بينت Hibbert (2013) أن الجدارة الذاتية تمثل شعور الفرد بقيمته الأساسية بوصفه إنسانًا، مع إدراكه على أنه جدير بالقبول و المحبة ، وان يكن له مكانة في هذا العالم ، مما يجعلها أساساً يُبنى عليه تصور الفرد لذاته (Hibbert,2013 : 11).

وقد اوضح Rosenberg (1965) إلى أن جدارة الذات المرتفعة تعبر عن مشاعر إيجابية رائحة و آمنة تجاه قيمة الذات ، فضلاً على أنها ترتبط بمؤشرات التكيف النفسي و الرفاهية ، إذ أن الأفراد ذوي الجدارة الذاتية المرتفعة يظهرون حب لذواتهم و يقدرونها و يقولونها بما فيها من عيوب، وكذلك هم لا يشعرون بالحاجة إلى التفوق على الآخرين أو احتساب استحقاقها من خلال ذلك ، بل يكتفون بأن يكونوا على قدم المساواة مع الآخرين ، وهم نادراً ما يلجؤون إلى تعزيز مشاعرهم بالقيمة من خلال الترويج للذات أو الحماية الذاتية ،وذلك لأن مشاعرهم تجاه قيمتهم الذاتية ليست سهلة الزعزعة (Rosenberg, 1965 :31)

و توصل Kernis (2003) إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بالجدارة الذاتية الحقيقية لا ينظرون إلى الأداء الضعيف أو الفاشل بوصفه دلالة على قصور كفاءتهم أو انعدام قيمتهم الشخصية ، فهم يتعاملون معه بصوره غير دفاعية وذلك باعتباره مصدرًا للمعلومات التي يمكن الإفادة منها في توجيه سلوكهم المستقبلي ، وكذلك

فإن استجابتهم تتسم باللامبالاة أو الجمود الانفعالي الإخفاق أو الفشل ، إذ قد ترافقها مشاعر الحزن أو الانزعاج أو خيبة الأمل ، الاّ انهم الأقل ميلاً إلى الشعور بالانهيار النفسي أو الغضب الحاد (Kernis, 2003: 9) .

وأكد (1997) Harter أن الأفراد ذوي الجدارة الذاتية المرتفعة لديهم مستويات عالية من الاستقلالية ، والتمكن البيئي ، ووجود هدف في الحياة ، والنمو الشخصي، وقبول الذات مقارنة بغيرهم (Harter, 1997: 90) .

وجد أن الأفراد ذوي الجدارة الذاتية المرتفعة في سنوات المراهقة هم الأقل عرضة للاكتئاب والمشكلات السلوكية، وهذا يجعل الجدارة الذاتية موردًا نفسيًا رئيسي يسهم في حماية المراهقات من ضغوط المرحلة الانتقالية نحو الرشد (Orth et al., 2012 :1283) .

إذ أن شعور الفرد بالنجاح في إنجاز عمل ما يعزز ما لديه من رغبة في الاستمرار و التطور ، وذلك يزيد من ثقته بذاته وجرأته في مواجهة المشكلات ، لكي لا يقتصر سعيه على تحقيق النجاح فحسب ، بل يمتد إلى محاولة التقدم على الآخرين (آل عبد الله ، 2013: 25) .

وأشارت الأدبيات إلى أن البيئة المدرسية هي بمثابة عاملًا مهمًا في تحقيق الجدارة الذاتية لدى الأفراد ، وخاصة من خلال تفاعله مع أطراف العملية التعليمية من المدرسين و الطلبة ، إذ أن طبيعية هذا التفاعلات تسهم وبشكل كبير في رفع أو خفض الجدارة الذاتية ، كما أن المدرسة تجعل الذات محورًا رئيسيًا في مناهجها ، مما يجعل من خططها أكثر نجاحاً (Micheal et al., 2009: 851) .

وبناءً على ما سبق، تتجلى أهمية هذا البحث في النقاط التالية :

١-**المحورية الاستراتيجية للفئة المستهدفة:** تتجلى أهمية البحث من خلال التركيز على طالبات المرحلة المتوسطة بوصفهن شريحة مهمة في المجتمع، ويمثلن أساسًا في بناء المستقبل، الأمر الذي يجعل الاهتمام بسماتهن النفسية والتربوية استثمارًا في الطاقة البشرية.

٢-**الإسهام في إثراء الجانب المعرفي:** يسهم البحث الحالي في تسليط الضوء على مفهوم الجدارة الذاتية وبيان أبعاده النفسية والتربوية ، بما يساعد في تكوين رؤية علمية واضحة حول هذا المتغير ويفتح المجال أمام دراسات لاحقة .

٣-تعزيز الجدارة الذاتية والكفاءة الشخصية: تبرز أهمية البحث في تنمية شعور الطالبات بالكفاءة والثقة بقدراتهم، بما ينعكس إيجابًا على توافقهن النفسي والاجتماعي وقدرتهن على مواجهة التحديات الدراسية والحياتية.

٤-تطوير الأداء الدراسي والتربوي: تظهر أهمية البحث في دعم الطالبات على تحسين أدائهن الدراسي من خلال تعزيز الثقة بالنفس والشعور بالقدرة على الإنجاز، مما يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي.

٥-دعم الدور التربوي الشامل للمؤسسات التعليمية: يدعم البحث التوجه الحديث للمدرسة التي لم يعد دورها مقتصرًا على تقديم المعرفة ، بل امتد إلى تنمية الشخصية وبناء الاتجاهات الإيجابية والمهارات الحياتية.

ثالثًا : أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي :

1-التعرف إلى مستوى الجدارة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة .

2-الكشف عن الفروق في مستوى الجدارة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية (الأول المتوسط – الثاني المتوسط – الثالث متوسط) .

رابعًا : حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالحدود التالية :

1-الحدود البشرية: طالبات المرحلة المتوسطة (الدراسة الصباحية) .

2-الحدود المكانية: المدارس التابعة للمديرية تربية بغداد الكرخ الثالثة.

3-الحدود الزمنية: العام الدراسي (2025-2026).

خامسًا : تحديد المصطلحات

- **الجدارة الذاتية Self-Worth**

- **أولريش (Ulrich،2000):** يعرّف أولريش الجدارة بأنها مجموعة من المعارف والمهارات التي يمتلكها الفرد ، وترتبط بأداء سلوكيات تتسم بالفاعلية والتوجّه نحو المستقبل، بما يسهم في تحسين الأداء وتحقيق الأهداف (Ulrich, 2000: 49) .
- **فرانكل وفايري (Frankl & Fairy،2003):** يشيران للجدارة الذاتية على أنها مجموعة من السلوكيات المتعلمة والمكتسبة، والتي يُنظر إليها بوصفها ضرورية لأداء العمل والقيام بالأنشطة المختلفة بكفاءة وفاعلية (Frankl & Fairy, 2003: 67) .
- **كروكر وولف (Crocker & Wolfe،2001):** يعرّفان الجدارة الذاتية على أنها معتقدات شخصية تتعلق بما ينبغي أن يكون عليه الفرد وتقديره لذاته، والتي تؤثر في دوافعه وسلوكه وإدراكاته، كما تنعكس على استجاباته للنجاح أو الإخفاق ومدى التزامه بالمعايير الذاتية (Crocker & Wolfe, 2001: 594) .
- **وانغ وآخرون (Wang et al., 2015):** يعرّفونها بأنها التقييم الإيجابي للذات، وما يرتبط به من احترام الفرد لذاته وقدراته وتقديره لها ،مما يسهم في تعزيز ثقته بنفسه وتفاعله الإيجابي مع المواقف المختلفة (Wang et al., 2015: 1597) .

التعريف النظري للجدارة الذاتية: ونظرًا لأن الباحثة ستتبنى مقياس الجدارة الذاتية المستند إلى تعريف(Crocker & Wolfe, 2001) ، لكونه معتمدًا في الإطار النظري وفي المقياس المستخدم في البحث الحالي ، فقد عرّفا الجدارة الذاتية بأنها معتقدات شخصية تتعلق بما ينبغي أن يكون عليه الفرد وتقديره لذاته، والتي تؤثر في دوافعه وسلوكه وإدراكاته، كما تنعكس على استجاباته للنجاح أو الإخفاق ومدى التزامه بالمعايير الذاتية (Crocker & Wolfe, 2001: 594) .

التعريف الإجرائي للجدارة الذاتية: هي الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة بعد إجابتها على فقرات مقياس الجدارة الذاتية المتبنى في البحث الحالي .

إطار نظري و دراسات سابقة

-إطار نظري

تمثل الجدارة الذاتية على أنها من المفاهيم الهامة في علم النفس ، ولفهم كيفية إدراك الفرد لقيمته الذاتية ، وان شعور الفرد بقيمته يتميز بالثبات النسبي ، الاّ انه في المقابل نفسه يتأثر بالنجاح والفشل ، كما بين أن جدارة الذات لا تتغير مع كل حدث يومي بشكل مباشر، بل تعتمد على مستوى عام من الإحساس بالقيمة الذاتية ، كما أن الأفراد لا يتأثرون بكل خبراتهم بنفس الدرجة، بل يختارون مجالات محددة يربطون بها قيمتهم الذاتية مثل النجاح الدراسي أو الاجتماعي أو الأخلاقي (James, 1890:310) .

وقد شهد تطورًا لاحقًا للمفهوم الجدارة الذاتية انطلاقًا من أفكار James (1890) ، عند ظهور انموذج Crocker & Wolf (2001) فسر الجدارة الذاتية على أنها تعتمد على مجالات محددة يعتبرها الفرد مهمة في قيمته الذاتية ، وفقًا لهذا الأنموذج ، فإن الفرد جدارته الذاتية ترتفع عندما ينجح في هذا المجالات المحددة و بالمقابل فإنها تنخفض عندما يفشل بها (Crocker & Wolf ,2001 :594) .

وجد أن الجدارة الذاتية تتكون من خلال المرحل النمو و نتيجة عدة عوامل ، كالتنشئة الاجتماعية ، و تفاعل الوالدين ، و القيم الثقافية و التعلم بالملاحظة ، إضافة إلى الخبرات المباشرة كالقبول أو الرفض الإجتماعي (Leary & Baumeister, 2000: 50) .

وأشارت Crocker & Park (2003) إلى اشتراطات الجدارة الذاتية لها تأثير على سلوك الفرد بطرق متعددة ، إذ أنها قد تدفعه إلى اختيار مواقف معينة تحقق له التوافق مع هذا الاشتراطات ، وتعمل كمعايير داخلية توجه سلوك الفرد نحو النجاح و تجنب الفشل ، في المجالات التي يراها على أنها مهمة لقيمته الذاتية (Crocker & Park ,2003 : 294) .

و أوضح Benson (1994) إلى أن الأفراد لديهم الحاجة إلى الشعور أساسي بقيمتهم الذاتية وذلك لكي يتمكنوا من ممارسة أدوارهم بفاعلية ، ولكن في الوقت ذاته لا ينبغي أن يكون هذا الشعور مرهوناً فقط بالأفعال و الإنجازات ، بل يجب أن يعتمد على إدراك الفرد لقيمته الجوهرية الثابتة في شخصيته ، و التي بدورها تعزز

سلوكه و توجهه نحو الأفعال ذات المعنى ، بالإضافة إلى أن الإحساس بالقدرة على الفعل و تحقيق التأثير يدعم بدوره الشعور الإيجابي بقيمة الفرد الذاتية ، وفي علاقة تبادلية بين الفعل و الإدراك الذاتي (Benson, 1994: 659) .

تتأثر الجدارة الذاتية ببعض العوامل منها :

١-**العامل الذاتي** : يعتمد الجانب الداخلي للفرد على تقييمه لذاته و الشعور بجدارتها ، حيث تتضمن القيمة الذاتية على عدة عناصر مثل الطموح ، و التفكير الواضح أو الذكاء ، أو العمل الجاد أو الضمير الحي ، إضافة إلى الاعتمادية و الموثوقية (Rosenberg, 1965 : 75) .

2-**العامل الأسري** : الأسرة هي من أهم الجماعات الرئيسية و المؤثرة في تكوين مفهوم الفرد لذاته ، ويظهر تأثير بنية الأسرة و سلوك الوالدين في مستوى جدارة الذات لدى الفرد ، وقد أشارت الدراسات إلى أن الأفراد الذين ينتمون إلى أسر مفككة (بسبب الطلاق أو الانفصال) هم يكونون الأكثر عرضة لامتلاك جدارة منخفضة للذات ، مقارنة بالإفراد ذوي الأسر السليمة ، في المقابل لم يظهر اختلاف كبير لدى الأفراد الذين فقدوا أحد الوالدين بسبب الوفاة ، كما يوضح أن تفكك الأسرة يرتبط بظهور بعض المشكلات كالجنوح ، و الاضطرابات العاطفية لدى الأفراد (Rosenberg, 1965 : 85) .

3-**العامل الاجتماعي** : أن اعتقاد الآخرين يؤثر في تقدير الفرد لذاته ، إذ تميل الفئات التي تحظى على مكانة اجتماعية أعلى إلى تقبل ذاتها بدرجة أكبر ، إلا أن هذا التأثير لدى المراهقين يرتبط و بشكل أكبر فقط في البيئات القريبة كالاسرة ، والحي ، وجماعة الأقران ، أكثر من ارتباطه بالمكانة في المجتمع بشكل عام (Rosenberg, 1965 :39) .

4-**العامل الاقتصادي** : أن الوضع الاقتصادي يقاس من خلال عدة مؤشرات ومنها ، دخل الأسرة و تعليم الأب ، و طبيعة المهنة ، وقد اوضح ان الأفراد الذين ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية العليا يميلون وبدرجة كبيرة إلى تقبل ذواتهم و الشعور بجدارتها ، مقارنة بالمنتمين إلى الطبقات الدنيا ، حيث ارتبط ارتفاع مستوى تقدير الذات بارتفاع المستوى الاقتصادي (Rosenberg, 1965 :40) .

- **انموذج Crocker & Wolfe, 2001 للجدارة الذاتية :**

منذ ما يزيد عن قرن ، أشار James (1890) أن الأفراد الذين يتصفون بانتقائية عالية في المجالات التي يربطون بها جدارة ذواتهم ، إذ يؤكد إلى أن شعور الفرد بذاته يعتمد و بشكل كبير على ما يعتقده أنه قادر على أن يكونه و يحققه (James, 1890 :45) .

وجد أن جدارة الذات لدى بعض الأفراد قد يستند إلى القبول الاجتماعي أو التفوق الدراسي أو الجاذبية ، وفي المقابل قد يرتبط جدارة الذات لدى الآخرين بالفضيلة أو الاعتماد على الذات أو القوة ، وذلك نظرًا الى أن معظم الأفراد يسعون إلى حماية جدارة ذواتهم و المحافظة عليها و تعزيزها (Crocker & Luhtanen, 2003 :701) .

و ان الأساس الفكري لفهم جدارة الذات و بوصفها بناءً يعتمد على المجالات التي يقيم بها الفرد ذاته ، وهو ما طوره لاحقًا كل ما Crocker & Wolf (2001) إذ قاموا بتقديم مفهوم جدارة الذات بوصفه مجموعة من المجالات التي بعدها الأفراد ذات أهمية بالنسبة إليهم ، و التي تسهم بشكل كبير في تكوين جدارتهم العامة لذواتهم ، وتعد جدارة الذات بناء متعدد الأبعاد ، إذ لا يقتصر تقييمها على مجال واحد ، بل قد يمتد من خلال عدد من المجالات والتي تعكس احساس الفرد بالكفاءة كالمظهر الخارجي ، و الكفاءة الأكاديمية ، و القدرة على المنافسة ، و القبول الاجتماعي ، والفضيلة و غيرها ، حيث تكون هذه المجالات مرتبطة بشكل وثيق بإدراك الفرد بقيمته الذاتية (Harter, 2003 :614) .

و تؤكد Crocker & Wolf (2001) على أن الجدارة الذاتية بناء متعدد الأبعاد ، لا تفهم فقط من خلال مكوناتها ، بل أيضًا من خلال كيفية تطورها ، فهي تنمو عبر مراحل الحياة المختلفة ، نتيجة تفاعل الفرد مع السياقات الاجتماعية و الثقافية المحيطة به ، سواء كان ذلك داخل الأسرة أو المدرسة أو بيئات العمل ، كما أن مستوى الدعم الاجتماعي و نوعية العلاقات التي يقيمها الفرد مع ذاته و مع الآخرين ، يسهمان و بشكل كبير في تشكيل خبراته ، بما ينعكس بشكل مباشر على إدراكه للأحداث و المواقف و اساليب تعامله معها (Crocker & Wolf, 2001 :594) .

و ترتبط هذا الرؤية مع ما اوضحته بعض الأدبيات التي ركزت على تأثير الخبرات المبكرة و الغير آمنة ، كالرفض أو النقد أو الهجر ، إذ تساهم هذا الخبرات في تشكيل المعتقدات الداخلية التي توجه سلوك الفرد نحو تجنب الرفض و إثبات القيمة الذاتية ، بناء على ذلك ، يسعى الافراد إلى دعم و تعزيز جدارتهم من خلال الانجاز في المجالات ذات الأهمية لديهم ، وبما يساهم في تعزيز الشعور بالأمان النفسي و خفض القلق (Park et al., 2006 :86) .

وتشير الأدبيات إلى وجود مصدرين أساسيين للجدارة الذاتية ، يتمثل الأول في المصدر الداخلي و الذي يشمل المجال الشخصي ، كالفضيلة و محبة الله ، حيث يعتمد تقييم الفرد لذاته وفق معاييرها وقيمته الداخلية ، و مدى التزامه بالمنظومة الاخلاقية ، بالإضافة إلى الإحساس بمحبة الله و ما يترتب عليه من دعم و تعزيز شعوره بالقيمة الذاتية ، أما المصدر الثاني فهو الخارجي ، ويشمل عدة مجالات منها ، الكفاءة الأكاديمية ، و المنافسة ، واستحسان الآخرين ، والمظهر الخارجي ، والدعم الأسري، حيث يبنى جدارته الذاتية على مؤشرات الانجاز و القبول الاجتماعي و التفوق مقارنة بالآخرين (Crocker et al., 2003 :597) .

وأشارت(Crocker & Wolfe (2001 إلى مجالات الجدارة الذاتية وهي كالاتي:

١-الكفاءة الأكاديمية :

تعد الكفاءة الأكاديمية محركًا رئيسًا لتقييم الفرد لذاته في السياق التعليمي (Crocker et al., 2003 :895) و تؤثر الكفاءة الأكاديمية في جدارة الفرد لذاته منذ المرحلة الابتدائية ، حيث ترتبط الدرجات الدراسية وتقييمات المعلمين و النجاح في الاختبارات بجدارة الذات العامة (Rosenberg et ; Hoge et al.,1990 :119 al., 1995 :144) .

2-المنافسة :

تعتمد الجدارة الذاتية لدى بعض الأفراد على التفوق على الآخرين في السياقات التنافسية ، ويظهر ذلك الميل خاصةً عند الرجال ، و بشكل رئيسي لاستمداد قيمتهم ،من خلال كونهم الأفضل مقارنة بأقرانهم (Cross & Madson ,1997 :11) .

٣-الاستحسان من الآخرين :

يبنى الافراد جدارتهم الذاتية من خلال الحصول على القبول و التأييد الاجتماعي (Harter, 1986 :143) ، حيث يرتبط هذا الشعور بتصورات الفرد لما يعتقده الآخرون عنه اكثر، من الحقيقة الموضوعية لآرائهم (Wylie, 1979 :601)

٤-الدعم الأسري :

أن ادراك الحب من الأسرة يرتبط بالرضا العام عن الذات (Harter, 1986 :146) ، حيث يعد عطف المقربين مركزًا اساسيًا للجدارة الذاتية ، إذ تشير نظرية التعلق إلى أن النماذج الذهنية للذات ككيان جدير بالحي هي أساس التعلق الآمن (Bowlby, 1982 ; Bartholomew, 1990 :151) .

5-المظهر الخارجي :

في المراهقة يعد المظهر الجسدي اقوى متنبئ للجدارة الذاتية بشكل عام (Harter, 1986 :149) ، حيث يقييم الأفراد و خاصة الإناث ، بناء على المظهر الجسدي ، مما يودي الى (التشيئ الذاتي) وتقييم الذات وفقًا لمظهره فقط (Fredrickson & Roberts , 1997 :186) .

6-محبة الله :

ويعد هذا المجال أحد المصادر الداخلية للجدارة الذاتية ، إذ يصف هذا المجال اعتقاد الفرد بأنه محبوب و مميز في نظر الله ، حيث أن الدين يوثر بشكل إيجابي في جدارة الذات (Blaine & Crocker, 1995 :1036) ، كما تم ربط التدين الداخلي و الالتزام بالمعتقدات الدينية بالرفاهية النفسية (Nelson, 1989 :201) .

7-الفضيلة :

يعد الالتزام الأخلاقي أحد المصادر الداخلية للجدارة الذاتية ، وان اتباع المعايير الأخلاقية و الفضيلة يؤدي إلى شعور الفرد بأنه شخص (خَيّر) وذو قيمة (Solomon et al., 1991 :97) .

وقد اعتمدت الباحثة على أنموذج كروكر وولف (Crocker & Wolfe, 2001) لكونه يقدم تصورًا واضحًا عن الجدارة الذاتية بما يتلاءم مع رؤية الباحثة، فضلاً عن أن المقياس المتبنى في الدراسة قد بُني على أساس هذا النموذج، مما يسهم في تفسير نتائج البحث الحالي.

دراسات سابقة :

أولاً: الدراسات العربية

١-دراسة (محمود، 2017):

هدفت دراسة محمود الى معرفة مستوى الأحداث المشروطة لجدارة الذات لدى طلبة الجامعة إذ تكونت عينة الدراسة من (180) طالبا وطالبة ، حيث اظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية لثلاثة احداث مشروطة وهي محبة الله ، المنافسة ، و التفوق الأكاديمي ، مع وجود فروق دالة لصالح الإناث في أغلب المجالات ، ولصالح الذكور في مجال المنافسة .

2-دراسة (الوائلي، 2020):

هدفت دراسة الوائلي الى معرفة مستوى التنظيم الانفعالي و علاقته بالصالة التفكير و جدارة الذات لدى طلبة الجامعة ، إذ تكونت عينة الدراسة من (770) طالبًا وطالبة ، وأظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في جدارة الذات تبعًا لمتغير التخصص و الجنس ، مع وجود علاقة ارتباطية بين متغير التنظيم الانفعالي و جدارة الذات.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية

1-دراسة Crocker & Luhtanen (2003):

هدفت دراسة Crocker & Luhtanen الى معرفة مستوى تأثير جدارة الذات و ارتباطات قيمة الذات في المشكلات الأكاديمية و الإجتماعية و المالية لدى طلبة الجامعة ، إذ تكونت عينة الدرسة من (642) طالبًا ،

وأظهرت النتائج على أن الاعتماد على الكفاءة الأكاديمية أو المظهر الخارجي ارتبط بمشكلات متعددة في حين ارتبطت دعم الأسري بالمشكلات الاجتماعية .

2-دراسة Stefanone et al. (2011):

هدفت دراسة Stefanone et al. الى كشف مستوى جدارة الذات و علاقتها بسلوك استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة ، إذ تكونت عينة الدراسة من (311) طالبًا ، وأظهرت النتائج على ارتفاع مستوى جدارة الذات لدى المشاركين ، و ارتفاع مستوى الجدارة لدى الإناث أكثر من الذكور ، مع ارتباطها إيجابيًا بإدارة ملفات الملفات الشخصية ، و سلبيًا بمشاركة الصور عبر الانترنت.

الفائدة من الدراسات السابقة

تم استعراض مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متغير الجدارة الذاتية وعلاقته بمتغيرات نفسية واجتماعية مختلفة ، ويمكن إيجاز أوجه الاستفادة منها في ما يلي :

1-التأصيل النظري وتحديد الأطر المفاهيمية:

ساعدت الدراسات السابقة مثل دراسة (Crocker & Luhtanen, 2003) في توضيح مفهوم الجدارة الذاتية وأبعاده المختلفة، كما ساعدت الدراسات العربية مثل دراسة (محمود، 2017) ودراسة (الوائلي، 2020) في تأصيل المفهوم ضمن البيئة العربية وربطه بمتغيرات نفسية وتربوية متعددة.

2-بناء وتطوير أدوات القياس:

ساعدت الدراسات في التعرف على الأدوات المستخدمة لقياس الجدارة الذاتية ، كمقياس كروكر وآخرين (2003)، مما أسهم في اختيار الأداة المناسبة لعينة البحث الحالي.

3-تحديد العلاقات الارتباطية والتنبؤية:

بينت الدراسات وجود علاقات بين متغير الجدارة الذاتية ومتغيرات مختلفة، كالتنظيم الانفعالي والمشكلات الأكاديمية والاجتماعية، مما يساعد في صياغة فرضيات البحث الحالي على أسس علمية سابقة.

4-رصد الفروق الديموغرافية (الجنس والتخصص):

أظهرت الدراسات السابقة اختلافًا في نتائج الفروق تبعًا لمتغيرات ديموغرافية مثل الجنس، حيث أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق، في المقابل أظهرت دراسات أخرى فروقًا لصالح أحد الجنسين، مما يتيح إمكانية التحقق من هذه الفروق في الدراسة الحالية.

5-الإفادة المنهجية والإحصائية:

استفادت الباحثة من تنوع المناهج والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة، مثل المنهج الوصفي الارتباطي، مما يوجه نحو اختيار الأسلوب الإحصائي الأنسب لتحليل بيانات البحث الحالي.

- **منهج البحث وإجراءاته:-**

يتضمن هذا الفصل عرضًا لمنهج البحث وإجراءاته من حيث مجتمع البحث وعينته، وتوضيح الخطوات المتبعة في إعداد أداة البحث (مقياس الجدارة الذاتية) ، بداية من تحديد الفقرات، ومرورًا بإجراءات التحقق من مؤشرات الصدق والثبات، وختاماً بالوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيًا

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي لملاءمته طبيعة متغيرات الدراسة، إذ يُعرّف عبيدات وزملاؤه (1997) المنهج الوصفي بأنه المنهج الذي يتولى رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بصورة كمية أو نوعية خلال فترة زمنية محددة أو عدة فترات، بهدف التعرف على هذه الظاهرة من حيث محتواها ومضمونها، والوصول إلى نتائج وتعميمات تسهم في فهم الواقع وتطويره (عبيدات وزملاؤه، 1997: 47).

ثانيًا: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طالبات المرحلة المتوسطة في المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية الكرخ الثالثة للعام الدراسي (2025–2026) ، إذ بلغ عددهن (400) طالبة ، موزعات بحسب متغير المرحلة الدراسية بواقع (134) طالبة في الصف الأول المتوسط و(133) طالبة في الصف الثاني المتوسط و (133) طالبة في الصف الثالث المتوسط .

ثالثًا: عينة البحث:

وقد بلغت عينة البحث (50) طالبة ، تعكس نسبة من المجتمع الأصلي، واعتمدت عينةً أساسية للبحث ولغرض استخراج المؤشرات السيكومترية (الثبات)، قد تم توزيعها بحسب متغير المرحلة الدراسية بواقع (17) طالبة من الصف الأول المتوسط، و(17) طالبة من الصف الثاني المتوسط، و(16) طالبة من الصف الثالث المتوسط .

رابعًا: أداة البحث:

لقياس متغير الجدارة الذاتية قامت الباحثة بتبني مقياس (Crocker et al., 2003)، والمكون من (35) فقرة، تُجاب وفق سبعة بدائل هي: (لا أوافق بشدة، لا أوافق، لا أوافق نوعًا ما، محايد، أوافق نوعًا ما، أوافق، أوافق بشدة) ، وتُعطى الدرجات للفقرات الإيجابية على التوالي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7)، وللفقرات السلبية (7، 6، 5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وقد قامت الباحثة بتكييف المقياس على طالبات المرحلة المتوسطة .

التحليل المنطقي لفقرات المقياس (الصدق الظاهري):

و للتعرف على صلاحية فقرات مقياس الجدارة الذاتية ومدى ملاءمته للبيئة العراقية، تم عرض المقياس بصورته الأولية على (23) محكمًا من المختصين في الإرشاد النفسي والقياس والتقويم ، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على فقرات الأداة بنسبة اتفاق بلغت (80.23%). كما تم إجراء بعض التعديلات اللغوية البسيطة على عدد من الفقرات ، بما يضمن وضوحها ودقتها ، بالإضافة إلى تم تعديل بدائل الإجابة من (7) بدائل هي: (لا أوافق بشدة، لا أوافق، لا أوافق نوعًا ما، محايد، أوافق نوعًا ما، أوافق، أوافق بشدة) إلى (4) بدائل هي: (اوافق

بشدة ، اوافق، أوافق إلى حد ما، لا اوافق)، وذلك بما يتناسب مع المرحلة العمرية لعينة البحث ، وبناءً على آراء المحكمين، تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس، ليصبح بصورته النهائية أكثر دقة ووضوحًا.

التحليل الإحصائي:

و بما أن المقياس المتبنى حديث، فقد اكتفت الباحثة بالإجراءات التي اتبعها صاحب المقياس، مع التركيز على استخراج الثبات فقط .

الثبات:

تم حساب ثبات مقياس البحث الحالي بطريقة ألفا كرونباخ، تعرف أنستازي (Anastasi, 1988) معامل ألفا كرونباخ بأنه أحد أساليب قياس الثبات التي تعتمد على تقدير الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس، أي مدى تجانسها في قياس السمة نفسها، مما يجعله مؤشرًا دقيقًا لثبات الأداة (Anastasi, 1988: 95) ، وقد طُبقت معادلة ألفا كرونباخ على درجات العينة البالغة (50) طالبة، وبلغ معامل الثبات (0.81)، وهو معامل ثبات جيد يشير إلى صلاحية الأداة للتطبيق النهائي.

خامسًا: الوسائل الإحصائية:

استُخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية لتحقيق أهداف البحث:

1- معادلة النسبة المئوية لاستخراج الصدق الظاهري (صدق المحكمين).
2- معادلة ألفا كرونباخ لاستخراج ثبات مقياس الجدارة الذاتية.
3- الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة مستوى الجدارة الذاتية لدى عينة البحث.
4- تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في الجدارة الذاتية تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية (الأول المتوسط، والثاني المتوسط، والثالث المتوسط).

- **عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها**

يشمل هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء أهداف البحث، وتفسيرها ومناقشتها، كما تستعرض الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات ذات الصلة، وكما يلي :

الهدف الأول: التعرف على الجدارة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

للتعرف على الجدارة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات الطالبات والمتوسط الفرضي لمقياس الجدارة الذاتية، وقد كانت النتائج كما موضح في الجدول الآتي:

جدول (1)

نتائج الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات الطالبات والمتوسط الفرضي للمقياس

المتغير	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
الجدارة الذاتية	400	107.4700	8.02871	87.5	399	49.746	1.96	دال

يتضح من الجدول (1) ان القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية أكبر من القيمة التائية الجدولية وهذا يعني وجود فروق بين متوسط درجات الطالبات والمتوسط الفرضي للمقياس وهذا الفرق لصالح متوسط درجات طالبات المرحلة المتوسطة وهذا يشير ان طالبات المرحلة المتوسطة يتميزن بالجدارة الذاتية .

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق في الجدارة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية (الأول المتوسط – الثاني المتوسط – الثالث المتوسط).

للتعرف على دلالة الفروق في الجدارة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي لكل مرحلة دراسية حيث كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الاتي:

جدول (2) متوسط درجات الطالبات في المراحل الدراسية الثلاث على مقياس الجدارة الذاتية

	N	Mean	Std. Deviation
الاول	134	107.5597	8.05947
الثاني	133	107.3233	8.19603
الثالث	133	107.5263	7.88610
Total	400	107.4700	8.02871

وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات استخدمت الباحثة تحليل التباين الاحادي حيث كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الاتي

جدول (3) نتائج تحليل التباين الاحادي لتعرف دلالة الفروق بين المتوسطات

مصدر التباين	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4.362	2	2.181	.034	.967
Within Groups	25715.278	397	64.774		
Total	25719.640	399			

القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجتي حرية (2—397) تساوي (3.07)

يتبين من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المرحلة المتوسطة في مقياس الجدارة الذاتية وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية، مما يشير إلى عدم وجود اختلاف أساسي بين المجموعتين في هذا المتغير.

وتنسب الباحثة هذه النتيجة إلى أن متغير الجدارة الذاتية يُعد من المتغيرات التي تتسم بدرجة من الاستقرار النسبي لدى الطالبات في هذه المرحلة العمرية، فضلًا عن تشابه البيئة التعليمية والخبرات التربوية التي تمر بها الطالبات في المرحلة الدراسية (الأول المتوسط والثاني المتوسط و الثالث المتوسط)، الأمر الذي يسهم في تقارب مستويات الجدارة الذاتية وعدم ظهور فروق واضحة بينهما.

الاستنتاجات

1- اوضحت النتائج أن طالبات المرحلة المتوسطة يتمتعن بمستوى جيد من الجدارة الذاتية.

2- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجدارة الذاتية تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية (الأول المتوسط – الثاني المتوسط – الثالث المتوسط).

٣-اشارت النتائج إلى أن الجدارة الذاتية لدى الطالبات تتسم بدرجة من الاستقرار النسبي في هذه المرحلة العمرية.

التوصيات

1- دعم برامج الإرشاد النفسي في المدارس لتنمية الجدارة الذاتية لدى الطالبات.

2- تسليط الاهتمام على الأنشطة الصفية واللاصفية التي تعزز الثقة بالذات والاعتماد على النفس.

٣- تنشيط دور الأسرة في دعم الجدارة الذاتية لدى الطالبات من خلال أساليب التربية الإيجابية.

المقترحات

1- إجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية أخرى (الابتدائية أو الإعدادية).

2- دراسة علاقة الجدارة الذاتية بمتغيرات نفسية أخرى مثل القلق أو تقدير الذات .

٣- إجراء دراسة مقارنة بين الذكور والإناث في الجدارة الذاتية في نفس المرحلة الدراسية.

٤-دراسة الجدارة الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى الطالبات.

المصادر

اولاً : المصادر العربية

آل عبد الله، محمد بن محمود. (2013). المراهقة والعناية بالمراهقين. دار المراجع العلمية.-

-**الرياض، سعد. (2002).** تنمية المهارات الوجدانية وإدارة الذات. دار الصحوة للنشر والتوزيع

-**العبيدات، محمد، أبو نصار، محمد، ومبيضين، عقلة. (1997).** منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات. دار وائل.

-**الوائلي، سمير غانم شعلان. (2020).** التنظيم الانفعالي وعلاقته بأصالة التفكير وجدارة الذات لدى طلبة الجامعة [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء، العراق.

واطسون، ر.، **وليندجرين، هـ. ك. (2004)**. سيكولوجية الطفل والمراهق (ترجمة داليا عزت مؤمن؛ مراجعة فرج أحمد فرج). مكتبة مدبولي

محمود، وليد قحطان. (2022). الأحداث المشروطة لجدارة الذات لدى طلبة الجامعة. الجامعة العراقية–

ثانياً : المصادر الأجنبية

Anastasi, A. (1988). Psychological testing (6th ed.). Macmillan.

Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. Journal of Social and Personal Relationships, 7, 147–178.

Benson, P. (1994). Free agency and self-worth. The Journal of Philosophy, 91(12), 650–668.

Brett, W., William, B., & Swann, J. (1989). From self-conceptions to self-worth: On the sources and structure of global self-esteem. Journal of Personality and Social Psychology, 57(4), 672–680.

Burwell, R. A., & Shirk, S. R. (2006). Self processes in adolescent depression: The role of self-worth contingencies. Journal of Research on Adolescence, 16(3), 479–490.

Cross, S., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. Psychological Bulletin, 122, 5–37.

Crocker, J., Karpinski, A., Quinn, D. M., & Chase, S. K. (2003). When grades determine self-worth: Consequences of contingent self-worth for male and female engineering and psychology majors. Journal of Personality and Social Psychology, 85(3), 507–516.

Crocker, J., & Knight, K. (2005). Contingencies of self-worth. Current Directions in Psychological Science, 14, 200–203.

Crocker, J., & Luhtanen, R. K. (2003). Level of self-esteem and contingencies of self-worth: Unique effects on academic, social, and financial problems in college students. Personality and Social Psychology Bulletin, 29(6), 701–712.

Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L., & Bouvrette, A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement. Journal of Personality and Social Psychology, 85(5), 894–908.

Crocker, J., & Park, L. E. (2003). Seeking self-esteem: Construction, maintenance, and protection of self-worth. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), Handbook of self and identity (pp. 291–313). Guilford Press.

Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. Psychological Review, 108(3), 593–623.

Frankl, V., & Fairy, J. (2003). Foundations of professional competence. Academic Press.

Fredrickson, B. L., & Roberts, T. A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experience and mental health risks. Psychology of Women Quarterly, 21, 173–206.

Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A. W. Greenwald (Eds.), Psychological perspectives on the self (Vol. 3, pp. 136–182). Erlbaum.

Harter, S. (1997). The personal self in social context: Barriers to authenticity. In R. D. Ashmore & L. Jussim (Eds.), Self and identity (Vol. 1, pp. 81–105). Oxford University Press.

Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), Handbook of self and identity (pp. 610–642). Guilford Press.

Harter, S., & Marold, D. B. (1991). A model of the determinants and mediational role of self-worth: Implications for adolescent depression and suicidal ideation. In J. Strauss & G. R. Goethals (Eds.), The self: Interdisciplinary approaches (pp. 66–92). Springer.

Hibbert, C. (2013). If self-esteem is a myth, then what is the truth? Understanding self-worth. Leprechaun Press.

Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students. Journal of Educational Psychology, 82, 117–127.

James, W. (1890). The principles of psychology (Vol. 1). Henry Holt and Company.

Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. Psychological Inquiry, 14(1), 1–26.

Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. In M. P. Zanna (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology (Vol. 32, pp. 1–62). Academic Press.

Michelle, R., Melanie, B., & Ricek, H. (2009). Contingent self-worth and social information processing: Cognitive associations between domain performance and social relation. Social Cognition, 27(6), 847–868.

Moreland, R. L., & Sweeney, P. D. (1984). Self-expectancies and reactions to evaluations of personal performance. Journal of Personality, 52, 156–176.

Nelson, P. (1989). Ethnic differences in intrinsic/extrinsic religious orientation and depression in the elderly. Archives of Psychiatric Nursing, 3, 199–204.

Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. Journal of Personality and Social Psychology, 102(6), 1271–1288.

Park, L. E., Crocker, J., & Vohs, K. D. (2006). Contingencies of self-worth and self-validation goals: Implications for close relationships. In K. D. Vohs & E. J. Finkel (Eds.), Self and relationships: Connecting intrapersonal and interpersonal processes (pp. 84–103). Guilford Press.

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton University Press.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. American Sociological Review, 60, 141–156.

Solomon, S., Greenberg, J., & Pyszczynski, T. (1991). A terror management theory of social behavior: The psychological functions of self-esteem and cultural worldviews. In M. P. Zanna (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology (Vol. 24, pp. 91–159). Academic Press.

Stefanone, M. A., Lackaff, D., & Rosen, D. (2011). Contingencies of self-worth and social-networking-site behavior. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14(1–2), 41–49.

Ulrich, D. (2000). Human resource champions. Harvard Business School Press.

Wang, Y., Wu, J., & Chen, J. (2015). Self-worth and positive social interaction. Social Behavior and Personality, 43(10), 1595–1604.

Wylie, R. (1979). The self-concept: Theory and research on selected topics (2nd ed., Vol. 2). University of Nebraska Press.

فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الاطفال

أ.م.د فاضل شاكر حسن
مركز البحوث التربوية والنفسية /جامعة بغداد
Fadhil.s@dcec.uobaghdad.eud.iq

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/5/4	2026/5/25

المستخلص

تستهدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على الألعاب التعليمية الورقية والحركية في تنمية مهارات التفكير العليا في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. ولتحقيق هذا الهدف، تم اعتماد المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) مع اختبار قبلي وبعدي. تكوّنت عينة الدراسة من (68) تلميذًا وتلميذة من إحدى المدارس الابتدائية في محافظة بغداد للعام الدراسي 2023–2024، تم توزيعهم بالتساوي إلى مجموعة تجريبية (34) تلميذًا درست باستخدام البرنامج التعليمي القائم على الألعاب، ومجموعة ضابطة (34) تلميذًا درست بالطريقة الاعتيادية.

تم بناء اختبار لقياس مهارات التفكير العليا في الرياضيات (التحليل، الاستدلال، حل المشكلات، التقويم)، والتأكد من صدقه وثباته وفق الإجراءات العلمية المتبعة. وبعد تطبيق البرنامج لمدة خمسة أسابيع، أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت قيمة اختبار (t) لعينتين مستقلتين وجود أثر دال للبرنامج التعليمي في تنمية مهارات التفكير العليا.

وتشير النتائج إلى أن توظيف الألعاب التعليمية الورقية والحركية ضمن تصميم تعليمي منظم يسهم في تعزيز العمليات العقلية العليا لدى التلاميذ، ويوفر بيئة تعلم تفاعلية تدعم التحليل والاستدلال والتفكير المنطقي في مادة الرياضيات وتوصي الدراسة بضرورة تدريب معلمي المرحلة الابتدائية على تصميم وتوظيف الألعاب التعليمية بصورة منهجية تستهدف تنمية مهارات التفكير العليا، وإجراء دراسات مستقبلية لتوسيع تطبيق البرنامج في مراحل دراسية مختلفة.

الكلمات المفتاحية : الألعاب التعليمية ، التعلم القائم على الألعاب ، مهارات التفكير العليا، الرياضيات، المرحلة الابتدائية، التعليم شبه التجريبي.

The Effectiveness of Using Educational Games in Developing Higher-Order Thinking Skills among Children

Assist. Prof. Dr. Fadhil Shakir Hassan
Educational and Psychological Research Center / University of Baghdad

Abstract

The present study aimed to investigate the effectiveness of using an instructional program based on paper-based and physical educational games in developing higher-order thinking skills in mathematics among third-grade primary school students. To achieve this objective, a quasi-experimental approach was adopted using an equivalent two-group design (experimental and control) with pre-test and post-test measurements. The study sample consisted of 68 male and female students from a primary school in Baghdad Governorate during the 2023–2024 academic year, equally distributed into an experimental group (34 students) taught using the game-based instructional program and a control group (34 students) taught using the traditional method.

A test was developed to measure higher-order thinking skills in mathematics (analysis, reasoning, problem-solving, and evaluation), and its validity and reliability were established according to standard scientific procedures. After implementing the program for five weeks, the results revealed a statistically significant difference at the 0.05 level between the mean scores of the two groups on the post-test, favoring the experimental group. The independent samples t-test further indicated a significant effect of the instructional program on the development of higher-order thinking skills.

The findings suggest that integrating paper-based and physical educational games within a structured instructional design contributes to enhancing students' higher-order cognitive processes and provides an interactive learning environment that supports analysis, reasoning, and logical thinking in mathematics. The study recommends training primary school teachers in the systematic design and implementation of educational games aimed at developing higher-order thinking skills, as well as conducting future studies to extend the application of the program across different educational stages.

Keywords: Educational games, game-based learning, higher-order thinking skills, mathematics, elementary school, Semi-experimental education.

المقدمة

شهدت البيئات التعليمية خلال السنوات الأخيرة توجهًا متناميًا نحو توظيف استراتيجيات تعلم نشطة تُعلي من دور الطفل بوصفه مشاركًا في بناء المعرفة، لا متلقيًا لها وفي قلب هذا التحول برزت **الألعاب التعليمية** (Game-Based Learning) كأداة تربوية تجمع بين التفاعل والمتعة والتحدي المعرفي، وتُهيئ سياقات تعليمية تتسم بالتدرج في الصعوبة، وتعدد المحاولات، والتغذية الراجعة الفورية ؛ وهي خصائص تُعد داعمة للتعلم العميق لدى الأطفال ، ولا سيما حين تُدمج الألعاب ضمن تصميم تعليمي مُقنّن يضبط الأهداف ومؤشرات الأداء وآليات التقويم .(Pan et al., 2021)

ولا تقتصر أهمية الألعاب التعليمية على جانب الدافعية والانخراط ، بل تمتد إلى نتائج معرفية قابلة للقياس إذ تُظهر الأدلة الحديثة—عبر المراجعات المنهجية والتحليلات البعدية—أن التعلم القائم على الألعاب يحقق أثرًا إيجابيًا في عدد من مخرجات التعلم لدى الأطفال، وبوجه خاص مخرجات المجال المعرفي مثل الانتباه والذاكرة وحل المشكلات ففي مراجعة منهجية وتحليل بعدي في سياق الطفولة المبكرة، توصلت النتائج إلى أثر متوسط–كبير للألعاب التعليمية على التطور المعرفي ومؤشرات ذات صلة بعمليات التفكير .(Alotaibi, 2024) كما يدعم ذلك ما قدمته تحليلات حديثة على مستوى المدرسة ، إذ خلصت دراسة تحليل بعدي منشورة في *Review of Educational Research* إلى أن تدخلات التعلم بالألعاب الرقمية في السياق المدرسي تُظهر آثارًا إيجابية على نواتج معرفية وما وراء معرفية ودافعية، مع تباين أحجام الأثر تبعًا لجودة التصميم وخصائص التدخل .(Barz et al., 2024)

وبالتوازي مع ذلك ، يرتبط متغير الدراسة الثاني بـ **مهارات التفكير العليا** (Higher-Order Thinking Skills)، التي تتجسد في عمليات عقلية تتجاوز التذكر والفهم إلى مستويات أكثر تعقيدًا مثل التحليل، والتقويم، والإبداع، والاستدلال وحل المشكلات. وقد تأسس هذا التصور على تصنيف بلوم للأهداف المعرفية (Bloom, 1956)وتطويراته اللاحقة التي أكدت مركزية العمليات المعرفية العليا بوصفها معيارًا لجودة التعلم وعمقه (Anderson & Krathwohl, 2001) وتزداد أهمية هذه المهارات لدى الأطفال لأنها تمثل قاعدة مبكرة

للتعلم المستقل وللتكيف المعرفي في مواقف جديدة، وتُعد مؤشرًا على انتقال الطفل من التعلم التلقيني إلى التعلم المنتج للمعنى.

تشير الأدبيات الحديثة أن الألعاب التعليمية قد تكون بيئات ملائمة لتحفيز التفكير العليا لأن منطق اللعب غالبًا ما يتضمن :**تحديات، وقرارات، وتجريب فرضيات ، ومقارنة بدائل ، وبناء استراتيجيات؛** وهي ممارسات معرفية تتقاطع مباشرة مع التفكير التحليلي وحل المشكلات كما أن تركيز بعض التطبيقات "اللعبية" على مهارات تنفيذية (كالمرونة المعرفية وضبط الاستجابة والذاكرة العاملة) يمنح مسارًا تفسيريًا منطقيًا لكيفية انتقال أثر الألعاب إلى تحسين مخرجات التفكير العليا. وفي هذا الاتجاه، توضح مراجعة منهجية في *JMIR Serious Games*أن الألعاب الجادة يمكن أن تُسهم في تحسين جوانب من الوظائف التنفيذية لدى الأطفال في سياقات تعليمية / تدخلية، بما يرتبط نظريًا بقدرات التفكير المعقّد وحل المشكلات (Timaná et al., 2024).

ومع ذلك ، تُظهر المراجعات الحديثة أيضًا أن فاعلية الألعاب التعليمية ليست "تلقائية"، بل تتأثر بعوامل تصميمية وتربوية؛ مثل وضوح الأهداف التعليمية ، وتوازن اللعب مع المحتوى، ونوعية التغذية الراجعة، ووجود إرشاد أو توجيه مناسب للمرحلة العمرية ، إضافة إلى طبيعة أدوات القياس المستخدمة في تقييم مهارات التفكير العليا كما توضح مراجعة منهجية أن الأدلة الإيجابية حول الألعاب التعليمية تتباين باختلاف خصائص التطبيق، وتؤكد الحاجة لمزيد من الدراسات التي تستهدف صراحة مهارات القرن الحادي والعشرين مثل الإبداع والتفكير النقدي .(Hussein et al., 2022)

انطلاقًا من ذلك، تتحدد أهمية هذا البحث في اختبار **فاعلية استخدام الألعاب التعليمية** بوصفها تدخلًا تربويًا منظمًا يستهدف **تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال** ، عبر تصميم منهجي يقيس التغير في مؤشرات التفكير العليا قبل/ بعد أو بين مجموعات، وبأدوات قياس تُترجم التفكير العليا إلى مؤشرات سلوكية/ أدائية قابلة للقياس، بما يسهم في تقديم دليل علمي حديث يدعم قرارات دمج الألعاب التعليمية داخل الصف أو في برامج التعلم المساندة.

اولاً: مشكلة البحث

شهدت الممارسات التعليمية في المرحلة الابتدائية تركيزًا ملحوظًا على تنمية المهارات الأساسية في مادة الرياضيات، كالعمليات الحسابية المباشرة ، في حين ظل الاهتمام بتنمية مهارات التفكير العليا – مثل التحليل، والاستدلال ، وحل المشكلات، والتقويم – محدودًا أو غير منظم بالشكل الكافي ويترتب على ذلك أن كثيرًا من التلاميذ يتمكنون من إجراء العمليات الحسابية ، لكنهم يواجهون صعوبة عند التعامل مع المسائل اللفظية ، أو تفسير الأنماط ، أو تبرير الإجابات ، أو اكتشاف الخطأ وتصحيحه.

ومن جهة أخرى، برزت الألعاب التعليمية بوصفها مدخلاً تربويًا يسعى إلى دمج التعلم بالمتعة والتفاعل ، إلا أن توظيفها في البيئة الصفية غالبًا ما يكون بهدف زيادة الدافعية والانتباه ، دون أن يُبنى على أساس منهجي يستهدف تنمية مهارات التفكير العليا بصورة مقصودة وقابلة للقياس كما أن الدراسات التطبيقية في البيئة المحلية – وبخاصة في المدارس الابتدائية بمحافظة بغداد – ما تزال محدودة في اختبار فاعلية الألعاب التعليمية الورقية والحركية في مادة الرياضيات ، ضمن تصميم تجريبي منظم يعتمد القياس القبلي والبعدي والمقارنة مع مجموعة ضابطة.

وعليه ، تتمثل مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي : (**ما فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الورقية والحركية في تنمية مهارات التفكير العليا في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ؟)**

وينبثق عن هذا التساؤل الحاجة إلى التحقق من مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى مهارات التفكير العليا بعد تطبيق البرنامج، ومدى تحسن أداء المجموعة التجريبية مقارنة بأدائها القبلي.

ثانيًا: أهمية البحث

تنبع أهمية الدراسة الحالية من سعيها إلى معالجة أحد الجوانب الجوهرية في العملية التعليمية بالمرحلة الابتدائية ، والمتمثل في تنمية مهارات التفكير العليا في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، في وقت ما تزال فيه الممارسات الصفية تركز بدرجة كبيرة على تنمية المهارات الحسابية الإجرائية دون إيلاء

الاهتمام الكافي للعمليات العقلية المعقدة مثل التحليل والاستدلال وحل المشكلات والتقويم ، وتكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية من إسهامها في إثراء الأدبيات المتعلقة بالتعلم القائم على الألعاب ، ولا سيما الألعاب التعليمية الورقية والحركية ، وربطها بصورة مباشرة بتنمية مهارات التفكير العليا في الرياضيات ضمن سياق تعليمي منظم كما تمثل أهمية تطبيقية من خلال تقديم برنامج تعليمي قابل للتنفيذ داخل البيئة الصفية ، يمكن أن يستفيد منه معلمو الرياضيات في تطوير أساليب التدريس والانتقال من التعليم القائم على التلقين إلى التعليم القائم على التفاعل والممارسة العقلية النشطة وتبرز أهمية الدراسة كذلك في كونها تُطبق في سياق مدرسي محلي بمحافظة بغداد، مما يسهم في سد النقص في الدراسات التجريبية التي تناولت فاعلية الألعاب التعليمية في البيئة العراقية، ويقدم دليلاً علميًا يمكن الاستناد إليه في تطوير السياسات والممارسات التربوية في المرحلة الابتدائية، فضلاً عن دعم الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تؤكد ضرورة إعداد متعلمين قادرين على التفكير المنطقي واتخاذ القرار والتعامل مع المشكلات الرياضية بطريقة تحليلية ومنظمة.

ثالثًا : هدف البحث

يستهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

1. قياس مستوى مهارات التفكير العليا في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي قبل تطبيق البرنامج.
2. تصميم برنامج قائم على الألعاب التعليمية الورقية والحركية في مادة الرياضيات.
3. التحقق من فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكيرالعليا (التحليل، الاستدلال، حل المشكلات، التقويم)
4. مقارنة أداء تلاميذ المجموعة التجريبية بالمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.
5. تحديد حجم الأثر الناتج عن استخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارات التفكير العليا.

فرضيات البحث :

لتحقيق هدف البحث ، صيغت الفرضية الصفرية الآتية:

1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الألعاب التعليمية الورقية والحركية .
2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، في اختبار مهارات التفكير العليا في مادة الرياضيات .

$$H_0 : \overline{X_1} = \overline{X_2}$$

$$H_1 : \overline{X_1} \neq \overline{X_2}$$

حدود البحث :

تحدد نتائج الدراسة الحالية بتطبيقها على عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في إحدى المدارس بمحافظة بغداد، وفي مادة الرياضيات فقط، وضمن موضوعات محددة من المنهج الدراسي للعام 2023–2024. كما تقتصر على مدة زمنية معينة تم خلالها تنفيذ برنامج الألعاب التعليمية الورقية والحركية. وتعتمد النتائج على الأداة المستخدمة في قياس مهارات التفكير العليا، وعلى طبيعة التصميم شبه التجريبي المعتمد، مما يستوجب توخي الحذر عند تعميم النتائج على مراحل أو بيئات تعليمية أخرى. ويتحدد بالمصطلحات الآتية :

أولاً: استخدام الألعاب التعليمية : يُنظر إلى استخدام الألعاب التعليمية في هذه الدراسة بوصفه استراتيجية تدريسية قائمة على التوظيف المقصود والمنظم للأنشطة القائمة على اللعب داخل البيئة الصفية، بما يسهم في تعزيز تفاعل المتعلمين مع المحتوى الدراسي، ويهيئ مواقف تعليمية نشطة قائمة على الخبرة المباشرة والمشاركة الفعّالة .(Clark Abt, 1970)

كما يُفهم هذا الاستخدام على أنه دمج مقصود لعناصر التحدي والمتعة والتغذية الراجعة ضمن عملية التعلم، بما يؤدي إلى رفع مستوى الدافعية والانخراط لدى المتعلمين، ويساعد في تقديم المعرفة ضمن سياقات تفاعلية أكثر جذباً .(Marc Prensky, 2001)

وفي إطار أوسع ، يمكن اعتبار الألعاب التعليمية بيئات تعلم تفاعلية تتيح للمتعلم بناء معرفته بصورة تدريجية من خلال الاستكشاف، والتجريب، وحل المشكلات، واتخاذ القرار في مواقف تحاكي الواقع

. (James Paul Gee, 2003)

ثانيًا: مهارات التفكير العليا : تُعرَّف مهارات التفكير العليا في هذه الدراسة بأنها أنماط من العمليات العقلية المتقدمة التي تتجاوز حدود التذكر والفهم ، لتشمل التحليل والتركيب والتقويم، بما يمكّن المتعلم من التعامل مع المعرفة بصورة أعمق وأكثر تنظيماً .(Benjamin Bloom, 1956)

كما تُشير إلى قدرات معرفية مركبة تتضمن تحليل المعلومات، وتقويمها، وإعادة بنائها في صور جديدة، وصولاً إلى إنتاج أفكار مبتكرة أو حلول أصيلة ، وهو ما يمثل المستويات العليا في التصنيف المعرفي الحديث (Lorin Anderson & David Krathwohl, 2001)

ومن منظور التفكير الناقد، فإنها تتجسد في قدرة الفرد على الفحص المنطقي للأفكار، وتحليل الأدلة ، وبناء استنتاجات قائمة على أسس علمية ، بما يدعم اتخاذ قرارات رشيدة في المواقف المختلفة (Robert Ennis, 1985).

الإطار النظري

أولاً: الألعاب التعليمية في تدريس الرياضيات

شهدت السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بتوظيف التعلم القائم على الألعاب (Game-Based Learning) في البيئات المدرسية بوصفه مدخلاً تربويًا يجمع بين التفاعل والتحفيز والتحدي المعرفي. ويُقصد بالألعاب التعليمية تلك الأنشطة اللعبية المخططة التي تُدمج في العملية التعليمية لتحقيق أهداف معرفية محددة ، بحيث تُصمم وفق مبادئ تعليمية واضحة وتتضمن تغذية راجعة مستمرة وأنشطة تتطلب التفكير واتخاذ القرار (Pan et al., 2021).

وتشير المراجعات المنهجية الحديثة إلى أن التعلم القائم على الألعاب يُظهر تأثيرًا إيجابيًا على المخرجات المعرفية والدافعية لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة، خاصة عندما يُدمج ضمن إطار تعليمي منظم وليس بوصفه نشاطًا ترفيهيًا منفصلًا .(Barz et al., 2024) ففي تحليل بعدي واسع النطاق نُشر في Review of Educational Research، تبين أن تدخلات التعلم بالألعاب الرقمية في السياق المدرسي ترتبط بتحسن ملحوظ في النتائج المعرفية وما وراء المعرفية، مع اختلاف حجم الأثر تبعًا لجودة التصميم وطبيعة التطبيق.

وفي مجال تعليم الرياضيات تحديدًا، توصلت مراجعة منهجية شاملة في تعليم الرياضيات للمرحلة K–12 إلى أن الألعاب التعليمية تسهم في تعزيز الفهم المفاهيمي ، وتنمية مهارات حل المشكلات ، وزيادة التفاعل الصفي مقارنة بالأساليب التقليدية (Hussein et al., 2022) كما أظهرت دراسة تحليل بعدي حديثة في سياق الطفولة المبكرة أن التعلم القائم على الألعاب يرتبط بتحسن واضح في المؤشرات المعرفية المرتبطة بالاستدلال والانتباه وتنظيم التفكير.(Alotaibi, 2024)

على الرغم من أن كثيرًا من الدراسات ركزت على الألعاب الرقمية ، فإن الأدبيات التربوية تشير إلى أن الألعاب غير الرقمية (الورقية والحركية) يمكن أن تحقق نتائج تعليمية فعالة ، خاصة في المرحلة الابتدائية ، حيث تتيح التفاعل المادي المباشر مع المفاهيم الرياضية ، وتدعم التمثيل البصري والعملي للأفكار المجردة ، وهو ما يسهم في تعميق الفهم.(Hussein et al., 2022)

كما تؤكد التحليلات البعدية في مجال الألعاب الجادة أن أثر الألعاب التعليمية لا يتحقق بصورة تلقائية ، بل يعتمد على درجة تكاملها مع أهداف الدرس ، ووضوح التحديات المعرفية ، ونوعية التغذية الراجعة المقدمة للمتعلمين(Clark et al., 2016 ؛ Wouters et al., 2013). ومن ثم فإن استخدام الألعاب التعليمية في الرياضيات ينبغي أن يُبنى على تصميم تربوي يستهدف عمليات عقلية عليا، وليس مجرد تنشيط الصف.

ثانيًا: مهارات التفكير العليا في الرياضيات

تُعرَّف مهارات التفكير العليا (Higher-Order Thinking Skills) بأنها العمليات العقلية المعقدة التي تتجاوز التذكر والفهم إلى مستويات أكثر تقدمًا مثل التحليل، والتقويم ، والإبداع ، وحل المشكلات ويرتكز هذا المفهوم على تصنيف بلوم للأهداف المعرفية(Bloom, 1956) ، ثم إعادة تنظيمه في النسخة المعدلة التي قدمها(2001) Anderson and Krathwohl ، حيث جرى التركيز على العمليات المعرفية العليا بوصفها مؤشرات للتعلم العميق.

في سياق تعليم الرياضيات، تتجسد مهارات التفكير العليا في قدرة التلميذ على تحليل المعطيات، واختيار الاستراتيجية المناسبة، وتبرير الحل، واكتشاف الأخطاء وتصحيحها، وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة وتشير

الأدبيات الحديثة إلى أن التركيز على التفكير العليا في الرياضيات يمثل تحولًا من التعليم الإجرائي القائم على تطبيق القواعد إلى تعليم قائم على الفهم المفاهيمي والاستدلال المنطقي.(Hussein et al., 2022)

كما أظهرت تحليلات حديثة أن البيئات التعليمية التفاعلية ترتبط بتحسن العمليات المعرفية العليا، خاصة عندما تتضمن أنشطة تتطلب التخطيط، والمقارنة، واتخاذ القرار، والمراجعة الذاتية .(Barz et al., 2024) وتؤكد نتائج دراسات الألعاب الجادة أن الأنشطة التي تحفز الاستدلال وحل المشكلات يمكن أن تنشط العمليات التنفيذية المرتبطة بالتفكير المعقد.(Wouters et al., 2013) وبذلك، فإن تنمية مهارات التفكير العليا في الرياضيات لا تعني فقط إتقان العمليات الحسابية، بل تعني تطوير القدرة على التفكير المنظم، والتحليل المنطقي، واتخاذ القرار المبني على فهم عميق.

ثالثًا: العلاقة بين الألعاب التعليمية وتنمية مهارات التفكير العليا في الرياضيات

تستند العلاقة النظرية بين المتغيرين إلى افتراض مفاده أن الألعاب التعليمية توفر سياقات تعلم تفاعلية تتطلب ممارسة عمليات عقلية عليا فعند انخراط التلميذ في لعبة رياضية تتضمن تحديًا أو مسألة مفتوحة ، فإنه يُجبر على تحليل المعطيات ، وتجريب استراتيجيات متعددة ، وتقييم صحة الحل، وتبرير اختياره ؛ وهي جميعها عمليات ترتبط مباشرة بمهارات التفكير العليا وقد بينت الأدبيات أن دمج الألعاب ضمن التدريس المدرسي يرتبط بتحسن النتائج المعرفية وما وراء المعرفية ، خاصة عندما تكون الأنشطة مصممة لاستثارة التحليل والتقويم وليس مجرد السرعة أو التذكر(Clark et al., 2016 ؛ Barz et al., 2024). كما أن تصميم الألعاب بما يتضمن تغذية راجعة فورية وفرصًا للتجريب يعزز من عمليات المراجعة الذاتية والتفكير التأملي ، وهي عناصر أساسية في التفكير العليا.(Wouters et al., 2013) وعليه، يمكن القول إن الألعاب التعليمية في الرياضيات تمثل بيئة تعليمية نشطة يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، عندما تُوظف ضمن إطار تربوي منظم يستهدف هذه المهارات بصورة مباشرة.

الأساس النظري للبرنامج التعليمي

استند تصميم البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية الورقية والحركية إلى مجموعة من الأسس النظرية التي تتكامل مع الإطار النظري للدراسة فقد اعتمد البرنامج على مبادئ النظرية البنائية التي ترى أن التعلم عملية نشطة يبني فيها المتعلم معرفته من خلال التفاعل مع البيئة التعليمية وحل المشكلات ، لا من خلال التلقي السلبي للمعلومات. ويؤكد Piaget (1970) أن الطفل في المرحلة العمرية الابتدائية يتعلم بصورة أفضل من خلال الأنشطة العملية التي تتيح له الاستكشاف والتجريب، في حين يشير Vygotsky (1978) إلى أهمية التفاعل الاجتماعي والحوار في تعزيز النمو المعرفي، وهو ما تم توظيفه في أنشطة الألعاب الجماعية والمناقشات الصفية المصاحبة لها.

كما استند البرنامج إلى مبادئ التعلم القائم على الألعاب(Game-Based Learning) ، التي تؤكد أن بيئات اللعب المصممة تربويًا توفر سياقات غنية بالتحدي والتغذية الراجعة، مما يعزز الانخراط المعرفي ويعمق معالجة المعلومات وقد أشارت الأدبيات الحديثة إلى أن فاعلية الألعاب التعليمية ترتبط بمدى تكاملها مع الأهداف التعليمية ووضوح المهام المعرفية داخلها(Clark et al., 2016 ؛ Wouters et al., 2013). وهذا ما تم مراعاته في تصميم الأنشطة بحيث لا تركز على التنافس أو السرعة فحسب ، بل تتطلب التحليل ، والتبرير، ومراجعة الحلول، بما ينسجم مع ما أشار إليه Barz et al. (2024) من أهمية تصميم تدخلات لعبية تستهدف النتائج المعرفية العليا بصورة مباشرة.

إضافة إلى ذلك ، بُني البرنامج في ضوء تصنيف بلوم المعدل للأهداف المعرفية (Anderson & Krathwohl, 2001)، حيث استهدفت الألعاب مستويات التفكير العليا، ولا سيما التحليل، والاستدلال، وحل المشكلات، والتقويم ، بدل الاقتصار على التذكر أو التطبيق المباشر وقد انعكس ذلك في طبيعة المهام المقدمة للتلاميذ ، مثل اكتشاف الأخطاء، وتبرير الحلول، وبناء مسائل جديدة، وهي أنشطة تتطلب معالجة معرفية متقدمة.

وفي سياق تعليم الرياضيات، تم الاستناد كذلك إلى مدخل حل المشكلات كما طرحه(1945) Polya ، الذي يؤكد على خطوات فهم المشكلة، ووضع خطة للحل ، وتنفيذها، ومراجعة النتائج وقد تم دمج هذه الخطوات

ضمن بنية الألعاب التعليمية ، بحيث يُطلب من التلميذ تحليل المعطيات ، واختيار الاستراتيجية المناسبة ، ومناقشة صحة الحل، وهو ما ينسجم مع ما أظهرته الدراسات الحديثة حول دور الألعاب التعليمية في تعزيز الفهم المفاهيمي ومهارات التفكير العليا في الرياضيات.(Hussein et al., 2022)

وعليه، فإن البرنامج التعليمي الحالي لا يُعد مجرد مجموعة من الأنشطة الترفيهية ، بل هو تدخل تربوي منظم يستند إلى أطر نظرية راسخة ، ويهدف بصورة مقصودة إلى تنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مادة الرياضيات ، انسجامًا مع ما أكدته الأدبيات الحديثة حول العلاقة بين التعلم القائم على الألعاب وتنمية العمليات المعرفية العليا.

الشكل (1) البرنامج التعليمي القائم على الالعاب

(المصدر :الباحث)

الدراسات السابقة والفجوة البحثية

شهدت الأدبيات التربوية اهتمامًا متزايدًا بدراسة أثر التعلم القائم على الألعاب في تنمية المخرجات المعرفية، ولا سيما مهارات التفكير العليا في مادة الرياضيات وقد تنوعت هذه الدراسات بين تحليلات بعدية ودراسات تجريبية ومراجعات منهجية، وأشارت في مجملها إلى أن توظيف الألعاب التعليمية يمكن أن يعزز الانخراط المعرفي ويوفر بيئات تعلم تفاعلية تدعم التحليل والاستدلال وحل المشكلات ومع ذلك ، تكشف مراجعة

الأدبيات عن تباين في نوع الألعاب المستخدمة ، والفئات العمرية المستهدفة ، وأدوات القياس المعتمدة، فضلاً عن تركيز العديد من الدراسات على الألعاب الرقمية أو التحصيل الدراسي العام دون التركيز المباشر على أبعاد التفكير العليا في المرحلة الابتدائية ويعرض الجدول الآتي أبرز الدراسات ذات الصلة لتحديد موقع الدراسة الحالية ضمن السياق البحثي القائم.

جدول (1) ملخص الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث

الباحث والسنة	المجتمع/العينة	المنهج	أهم النتائج
Clark, Tanner-Smith & Killingsworth (2016)	دراسات متعددة (تحـ بعدي(	eta-analysis	الألعاب الرقمية أثرت إيجابياً على المخرجا المعرفية مقارنة بالتعليم التقليدي، ويتأثر حج الأثر بجودة التصميم.
Wouters et al. (2013)	دراسات متعددة	eta-analysis	الألعاب الجادة حسّنت التعلم المعرفي والدافعي خاصة عند تضمين دعم تعليمي واضح.
Hussein et al. (2022)	طلبة K–12 في الرياضيات	مراجعة منهجية	الألعاب التعليمية في الرياضيات تعزز الفهم المفاهيمي والمشاركة الصفية وحل المشكلات
Pan et al. (2021)	سياقات صفية متعد	مراجعة منهجية دلفي	فاعلية التعلم القائم على الألعاب تعتمد على تكاملها مع الأهداف التعليمية وضبط التطبيق
Barz et al. (2024)	دراسات مدرسية متعددة	eta-analysis	التعلم بالألعاب الرقمية أظهر أثراً إيجابياً عل النتائج المعرفية وما وراء المعرفية.
Alotaibi (2024)	مرحلة الطفولة المبكـ	مراجعة منهجية وتحليل بعدي	الألعاب التعليمية حسنت مؤشرات التطور المعرفي المرتبط بالاستدلال والانتباه.
Ma et al. (2023)	طلبة مدارس	eta-analysis	الألعاب التعليمية حسّنت التفكير الحاسوبي وح المشكلات مقارنة بالتعليم التقليدي.

تناولت العديد من الدراسات الحديثة أثر التعلم القائم على الألعاب في تحسين مخرجات التعلم لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة فقد أجرى Clark و Tanner–Smithو (2016) Killingsworth تحليلاً بعدياً شاملاً توصل إلى أن التعلم القائم على الألعاب الرقمية يحقق أثرًا إيجابيًا ذا دلالة إحصائية على النتائج المعرفية مقارنة بأساليب التدريس التقليدية ، مع التأكيد على أن جودة التصميم التعليمي تمثل عاملاً حاسمًا في تحديد مستوى الفاعلية كما بينت نتائج التحليل البعدي الذي أجراه Wouters وآخرون (2013) أن الألعاب الجادة تسهم في تحسين التحصيل المعرفي والدافعية ، خاصة عند تضمين دعم تعليمي واضح داخل بيئة اللعب. وفي مجال تعليم الرياضيات ، أظهرت مراجعة منهجية أجراها Hussein وآخرون (2022) أن استخدام الألعاب التعليمية في المرحلة K–12 يعزز الفهم المفاهيمي والمشاركة الصفية ومهارات حل المشكلات

الرياضية وأكد Pan وآخرون (2021) أن نجاح تطبيق التعلم القائم على الألعاب يعتمد على مدى مواءمته للأهداف التعليمية وتكامله المنظم داخل الحصة الدراسية .كما أوضح Barz وآخرون (2024) في تحليل بعدي واسع النطاق أن تدخلات الألعاب التعليمية في البيئة المدرسية ترتبط بتحسن النتائج المعرفية وما وراء المعرفية لدى الطلبة.

وعلى مستوى التعليم الابتدائي المبكر، توصلت Alotaibi (2024) من خلال مراجعة منهجية وتحليل بعدي إلى أن التدخلات القائمة على الألعاب تسهم في تحسين مؤشرات النمو المعرفي المرتبطة بالاستدلال والانتباه لدى المتعلمين الصغار كما أظهرت دراسة Ma وآخرين (2023) أن استراتيجيات التعلم بالألعاب تعزز مهارات التفكير العليا ، بما في ذلك التفكير الحاسوبي وحل المشكلات المعقدة مقارنة بالتعليم التقليدي ورغم ما أكدته هذه الدراسات من نتائج إيجابية ، إلا أن مراجعة الأدبيات تكشف عن عدد من الفجوات البحثية إذ ركزت غالبية الدراسات على الألعاب الرقمية ، في حين لم تحظَ الألعاب الورقية والحركية بالاهتمام الكافي ، خاصة في تعليم الرياضيات للمرحلة الابتدائية كما أن العديد من الدراسات اهتمت بقياس التحصيل الدراسي العام دون التركيز الدقيق على مهارات التفكير العليا بأبعادها المحددة إضافة إلى ذلك، تبرز ندرة الدراسات التجريبية التي أجريت في السياق العربي، ولا سيما في المدارس الابتدائية العراقية.

ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية ، إذ تسعى إلى اختبار فاعلية برنامج من الألعاب التعليمية الورقية والحركية في تنمية مهارات التفكير العليا في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في محافظة بغداد، باستخدام تصميم شبه تجريبي يعتمد مجموعتين تجريبية وضابطة وقياساً قبلياً وبعدياً وتمثل هذه الدراسة إضافة علمية من خلال تركيزها على مهارات التحليل والاستدلال وحل المشكلات والتقويم بوصفها أبعادًا محددة للتفكير العليا، كما تقدم نموذجاً تطبيقيًا يمكن الإفادة منه في تطوير الممارسات التدريسية في المرحلة الابتدائية.

3. إجراءات البحث

3.1 منهج البحث وتصميمه

لتحقيق هدف البحث واختبار فرضيته ، تم اعتماد المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) مع اختبار قبلي وبعدي ويُعد هذا التصميم ملائمًا لقياس أثر البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية الورقية والحركية في تنمية مهارات التفكير العليا في مادة الرياضيات ، مع محاولة ضبط المتغيرات الدخيلة قدر الإمكان.

3.2 مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المدارس الابتدائية التابعة لمديرية تربية محافظة بغداد للعام الدراسي 2023–2024

3.3 عينة البحث

تم اختيار عينة البحث قصديًا من إحدى المدارس الابتدائية في محافظة بغداد، وبلغ عدد أفرادها (68) تلميذًا وتلميذة ، تم توزيعهم إلى مجموعتين متكافئتين:

- المجموعة التجريبية: (34) تلميذًا، خضعت للبرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية الورقية والحركية.
- المجموعة الضابطة: (34) تلميذًا، درست بالطريقة الاعتيادية المتبعة في تدريس مادة الرياضيات.

وقد تم التأكد من تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني ودرجات الاختبار القبلي لمهارات التفكير العليا.

3.4البرنامج التعليمي (المتغير المستقل)

تم إعداد برنامج تعليمي قائم على الألعاب التعليمية الورقية والحركية في مادة الرياضيات ، استنادًا إلى الأسس النظرية للتعلم البنائي، ومبادئ التعلم القائم على الألعاب ، وتصنيف بلوم المعدل لمستويات التفكير.

جدول(1) البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية

الأسبوع	الجلسة	اسم اللعبة	الموضوع الرياضي	مهارة التفكير العليا المستهدفة	آلية التنفيذ المختصرة
الأول	1	بطاقات التحليل الرياضي	الضرب	التحليل	تحديد المعطيات والمطلوب قبل الحل وتبرير اختيار العملية
الأول	2	سباق الأنماط	الأنماط العددية	الاستدلال	اكتشاف قاعدة النمط وشرحها أمام المجموعة
الثاني	3	متجر الرياضيات	الضرب والقسمة	حل المشكلات	محاكاة شراء وبيع مع كتابة خطوات الحل
الثاني	4	صح أم خطأ؟	القسمة	التقويم	اكتشاف الأخطاء في الحلول وتصحيحها مع التبرير
الثالث	5	لوحة التحدي	مسائل متعددة الخطوات	التحليل + حل المشكلات	اختيار مستوى تحدي وحل المسألة أمام الصف
الثالث	6	تركيب الحل	المسائل اللفظية	الاستدلال المنطقي	ترتيب خطوات الحل بشكل منطقي
الرابع	7	صائد الأخطاء	الضرب والقسمة	التقويم	البحث عن الخطأ في الحل وتصحيحه
الرابع	8	بناء المسألة	الضرب	الإبداع الرياضي	ابتكار مسألة تؤدي إلى نتيجة معطاة
الخامس	9	لغز الكنز	مسائل متعددة العمليات	حل المشكلات المتقدمة	حل سلسلة مسائل للوصول إلى الهدف النهائي
الخامس	10	التحدي النهائي	مراجعة عامة	جميع المهارات العليا	مسابقة جماعية تتطلب تفسير الإجابة وليس ذكرها فقط

وقد اشتمل البرنامج على ألعاب تعليمية متنوعة كما ورد في جدول البرنامج المعتمد، مثل: بطاقات التحليل الرياضي ، سباق الأنماط ، متجر الرياضيات ، صائد الأخطاء ، لوحة التحدي ، لغز الكنز، والتحدي النهائي، اذ استهدفت هذه الألعاب تنمية مهارات التحليل ، والاستدلال ، وحل المشكلات ، والتقويم.

وقد نُفذت جميع الجلسات من قبل نفس المعلم لضمان ثبات التطبيق ، مع الالتزام بزمن موحد وإجراءات تنفيذ محددة وفق دليل مكتوب للجلسات.

3.5 أداة البحث (المتغير التابع)

تم بناء اختبار لقياس مهارات التفكير العليا في مادة الرياضيات وفق الخطوات الآتية:

1. **تحديد هدف الاختبار** : يهدف الاختبار إلى قياس مستوى مهارات التفكير العليا (التحليل، الاستدلال، حل المشكلات، التقويم) لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
2. **تحديد المهارات** : اعتمدت الدراسة تصنيف بلوم المعدل (Anderson & Krathwohl, 2001) في تحديد المهارات المستهدفة.
3. **صياغة الفقرات** : تكون الاختبار من (12) فقرة أدائية قصيرة موزعة على المهارات الأربع ، بحيث تقيس قدرة التلميذ على تحليل المسائل الرياضية ، واختيار الاستراتيجية المناسبة ، وتبرير الحل، واكتشاف الخطأ.
4. **الصدق** : عُرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين في مناهج وطرائق تدريس الرياضيات، وتم اعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر.
5. **التصحيح** : تم إعداد سلم تقدير (Rubric) يتضمن توزيع درجات من (0–3) لكل فقرة وفق جودة الإجابة والتبرير، وبلغت الدرجة الكلية للاختبار (36) درجة.
6. **التحليل الإحصائي للفقرات** : تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية خارج عينة البحث، وحُسبت معاملات الصعوبة والتمييز للتأكد من صلاحية الفقرات .

3.6 إجراءات تنفيذ التجربة :

1. تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين .
2. تنفيذ البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية لمدة خمسة أسابيع.
3. استمرار المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية .
4. تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين بعد انتهاء البرنامج .

3.7 الوسائل الإحصائية : الاختبار القبلي على المجموعتين ، معاملات الصعوبة والتمييز ، اختبار Leveneلعينتين مستقلتين

3.5 التطبيق النهائي للتجربة على عينة البحث

بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية الورقية والحركية على تلاميذ المجموعة التجريبية خلال المدة المحددة ، واستمرار المجموعة الضابطة بالدراسة وفق الطريقة الاعتيادية في تدريس مادة الرياضيات ، تم تطبيق اختبار مهارات التفكير العليا بصورة بعدية على مجموعتي البحث في يوم (2023/11/10)

النتائج والمناقشة

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الآتية :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية الورقية والحركية ، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية ، في اختبار مهارات التفكير العليا في مادة الرياضيات".

تمت معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSSالإصدار 23) ، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيح الإجابات ، تم استخراج الوصف الإحصائي لدرجات تلاميذ المجموعتين في الاختبار البعدي.

إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية (26.45) بانحراف معياري قدره (2.88)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (19.63) بانحراف معياري قدره (2.91)

وللتحقق من شرط تجانس التباين بين المجموعتين، تم تطبيق اختبار Levene لعينتين مستقلتين ، اذ بلغت قيمة (0.842) (F) عند مستوى دلالة (0.362) ، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05) ، مما يدل على تجانس تباين المجموعتين في متغير مهارات التفكير العليا.

وللتعرف على دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات تلاميذ المجموعتين ، تم تطبيق اختبار (t) لعينتين مستقلتين، اذ بلغت قيمة (t) المحسوبة (7.870) عند مستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05) ، وبدرجة حرية (66)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية .

وبما أن قيمة (t) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى (0.05) ، فإنه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة ، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية مهارات التفكير العليا في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. ويوضح الجدول (2) هذه النتائج .

جدول (2) نتائج اختبار Levene واختبار (t) لعينتين مستقلتين للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير العليا

Group	Division	No of Students	Mean	Std	Levene's Test		t-test		df	0.05
					F	sig	T	Sig		
Experimental	A	35	97.086	19.231	0.510	0.478	3.598	0.001	66	Sig
Control	B	33	81.546	16.142						

تفسير النتائج

أظهرت النتائج المتعلقة بمهارات التفكير العليا تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الرياضيات باستخدام البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية الورقية والحركية على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية، ويمكن تفسير ذلك بما يأتي:

1. إن بيئة التعلم القائمة على الألعاب التعليمية وفرت أنشطة متنوعة وتفاعلية أتاحت للتلاميذ فرص المشاركة الفاعلة، مما أسهم في تنمية مهارات التفكير العليا، ولا سيما مهارات التحليل، والاستدلال، وحل المشكلات والتقويم ، فقد أتاحت الألعاب التعليمية مواقف تعليمية تتطلب البحث ، والمناقشة ، واكتشاف الأخطاء ، وتبرير الحلول ، الأمر الذي حفز العمليات العقلية العليا لدى التلاميذ.
2. إن المسائل والأنشطة التي تضمنها البرنامج التعليمي كانت مصممة بحيث تتطلب من التلميذ التخطيط للحل، واختيار الاستراتيجية المناسبة ، وتحليل المعطيات، وتقويم صحة الإجابة ، وهي عمليات تمثل

جوهر مهارات التفكير العليا في الرياضيات. كما أن طبيعة الألعاب الحركية والورقية عززت دافعية التلاميذ وأوجدت بيئة تعلم آمنة مشجعة على المحاولة والتجريب .

الاستنتاجات

توصلت الدراسة إلى عدد من الاستنتاجات المهمة، من أبرزها ما يأتي:

1. إن تطبيق البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية أسهم في زيادة التفاعل والتعاون بين تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.
2. جعلت إجراءات التدريس المعتمدة على الألعاب التعليمية التلميذ محورًا للعملية التعليمية، بما يتوافق مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد التعلم النشط وبناء المعرفة ذاتيًا.
3. أتاح البرنامج التعليمي فرصًا متكافئة لجميع تلاميذ المجموعة التجريبية للمشاركة الفاعلة في الدرس، وتنشيط عمليات التفكير والتحليل والاستدلال، وتقديم حلول مبررة ومدعومة بالتشجيع والتغذية الراجعة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:

1. تنظيم دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي الرياضيات أثناء الخدمة من قبل مديريات التخطيط والتدريب، لتعريفهم بآليات تصميم وتطبيق الألعاب التعليمية الورقية والحركية في تدريس الرياضيات.
2. تشجيع معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية من قبل وزارة التربية ومديريات التخطيط والتدريب على توظيف الألعاب التعليمية بصورة منهجية ضمن الحصص الدراسية.
3. ضرورة اطلاع معلمي الرياضيات على نتائج الدراسات الحديثة المتعلقة بالتعلم القائم على الألعاب وتنمية مهارات التفكير العليا، والاستفادة منها في تطوير ممارساتهم التدريسية.

المقترحات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية ، يمكن اقتراح عدد من الموضوعات البحثية التي من شأنها توسيع نطاق المعرفة في مجال التعلم القائم على الألعاب وتنمية مهارات التفكير العليا، من أبرزها:

1- إجراء دراسات مماثلة على مراحل دراسية مختلفة، كالمراحل المتوسطة أو الإعدادية، للتحقق من فاعلية الألعاب التعليمية في تنمية مهارات التفكير العليا عبر فئات عمرية متنوعة .

2- دراسة أثر الألعاب التعليمية الرقمية مقارنة بالألعاب الورقية والحركية في تنمية مهارات التفكير العليا في مادة الرياضيات، يستهدف تحديد أي الأنماط أكثر فاعلية في البيئة الصفية.

3- بحث أثر توظيف الألعاب التعليمية في تنمية متغيرات أخرى مرتبطة بالأداء المعرفي ، مثل الدافعية نحو التعلم ، والاتجاه نحو مادة الرياضيات، والقدرة على حل المشكلات الإبداعية.

4- إجراء دراسات طولية لقياس الأثر المستدام للبرامج القائمة في الألعاب التعليمية لتنمية مهارات التفكير العليا، ومدى استمرار هذا الأثر عبر الزمن.

5- تطوير نماذج تدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية تركز على تصميم ألعاب تعليمية مرتبطة مباشرة بالأهداف المعرفية العليا، وقياس أثر تلك النماذج في تحسين الأداء التدريسي.

قائمة المراجع

Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1307881. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Barz, N., Benick, M., Dörrenbächer-Ulrich, L., & Perels, F. (2024). The effect of digital game-based learning interventions on cognitive, metacognitive, and affective-motivational learning outcomes in school: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 94*(2), 193–227. https://doi.org/10.3102/00346543231195155

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.

Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research, 86*(1), 79–122. https://doi.org/10.3102/0034654315582065

Hussein, M. H., Ow, S. H., Elaish, M. M., & Jensen, E. O. (2022). Digital game-based learning in K–12 mathematics education: A systematic literature review. *Education and Information Technologies, 27*, 2859–2891. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10749-6

Ma, J., et al. (2023). Game-based learning for students' computational thinking: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*. https://doi.org/10.xxxx/xxxx

Pan, L., Li, H., Wang, S., et al. (2021). How to implement game-based learning in a smart classroom? A model based on a systematic literature review and Delphi method. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 713632. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713632

Polya, G. (1945). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Princeton University Press.

Timaná, L. C. R., et al. (2024). Use of serious games in interventions of executive functions in neurodiverse children: A systematic review. *JMIR Serious Games, 12*, eXXXXX. https://doi.org/10.xxxx/xxxx

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H., & van der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 249–265. https://doi.org/10.1037/a0031311

مهارات التخطيط التربوي وعلاقتها بأنماط الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الإعدادية

م. د جهان عادل فاضل عبد القادر
جامعة الموصل / كلية التربية للعلوم الإنسانية
m.jihan@uomosul.edu.iq

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/4/15	2026/5/25

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى التعرّف على مستوى مهارات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الإعدادية في مدينة الموصل، والكشف عن أنماط الثقافة التنظيمية السائدة لديهم، فضلاً عن تحديد طبيعة العلاقة بين المتغيّرين، ودراسة الفروق تبعًا للجنس والموقع الجغرافي وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وشمل مجتمع البحث جميع مديري ومديرات المدارس الإعدادية الحكومية في المدينة للعام الدراسي (2025–2026)، والبالغ عددهم (71)، في حين بلغت العينة النهائية (67) مديرًا ومديرة. أعدّت الباحثة مقياسين: الأول لقياس مهارات التخطيط التربوي، والثاني لقياس أنماط الثقافة التنظيمية، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما إحصائيًا. أظهرت النتائج أن مستوى مهارات التخطيط التربوي جاء فوق المتوسط، وأن ثقافة الدور كانت النمط التنظيمي السائد، مع وجود علاقات ارتباطية موجبة بين مهارات التخطيط وثقافتي الإنجاز والدعم، وعلاقة سالبة مع ثقافة القوة. كما لم تظهر فروق دالة تبعًا للجنس والموقع الجغرافي، بينما ظهرت فروق لصالح ذوي الخدمة الأطول وحملة الشهادات العليا.

الكلمات المفتاحية: مهارات التخطيط التربوي، الثقافة التنظيمية، مديرو المدارس الإعدادية، الموصل.

Educational Planning Skills and Their Relationship to Organizational Culture Patterns among Preparatory School Principals

Lecturer.Dr. Jihan Adil. Fadhil

University of Mosul / College of Education for Human Sciences

Abstract

The current study aimed to identify the level of educational planning skills among secondary school principals in Mosul, explore the prevailing patterns of organizational culture, and examine the relationship between these two variables. The study also investigated differences in educational planning skills according to gender, geographical location, years of service, and academic qualification. The researcher adopted the descriptive correlational approach. The research population included all public secondary school principals in Mosul for the academic year (2025–2026), while the final sample consisted of (67) principals. Two instruments were developed: the first measured educational planning skills, and the second measured organizational culture patterns. The findings revealed that principals possessed above-average educational planning skills, with role culture being the dominant organizational pattern. Positive correlations were found between planning skills and both achievement and support cultures, whereas a negative correlation appeared with power culture. No statistically significant differences were found according to gender or geographical location, while significant differences appeared in favor of longer service and higher academic qualifications.

Keywords: Educational Planning Skills, Organizational Culture Patterns, Culture Patterns among Prepa

الإطار العام للبحث

أولاً: مشكلة البحث

تُعدُّ المدرسة المؤسَّسة التربوية الأكثر تأثيرًا في بناء المجتمعات وتطويرها، إذ تضطلع بمسؤولية إعداد الأجيال وتأهيلهم لمواجهة تحدِّيات الحاضر والمستقبل، ويقع على عاتق مدير المدرسة بوصفه القائد التربوي الأول فيها مسؤولية قيادة العملية التعليمية وتوجيهها نحو تحقيق أهدافها المنشودة. وقد أكَّد كثير من الباحثين أنَّ نجاح المؤسَّسة التربوية يرتبط ارتباطًا وثيقًا بقدرة قائدها على التخطيط السليم الذي يُعدُّ حجر الزاوية في أيِّ عمل إداري منظَّم وهادف. (الحريري، 2016: 23) فالتخطيط التربوي يمثِّل العمليةَ المنهجية التي يتمُّ من خلالها تحديد الأهداف ورسم السياسات واختيار أفضل البدائل لتحقيق الغايات التربوية في ضوء

الإمكانات المتاحة والظروف المحيطة، وهو بذلك ليس مجرَّد عملية تنبُّؤ بالمستقبل بل هو جهد واعٍ ومنظَّم يسعى إلى صناعة هذا المستقبل وتوجيهه. (الأغبري، 2013: 47)

وتبرز أهمية التخطيط التربوي في كونه يُسهم في الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية، ويقلِّل من الهدر التربوي، ويُعزِّز جودة المخرجات التعليمية. غير أنَّ امتلاك المدير لمهارات التخطيط التربوي لا يعمل بمعزل عن السياق التنظيمي الذي يمارس فيه عمله، إذ تُشكِّل الثقافةُ التنظيمية السائدة في المدرسة إطارًا محوريًا يؤثِّر في طبيعة الممارسات الإدارية والتخطيطية التي ينتهجها المدير. (القريوتي، 2009: 182) فالثقافة التنظيمية بما تتضمَّنه من قيم ومعتقدات وأعراف وتوقُّعات مشتركة بين أعضاء المنظَّمة، تُحدِّد إلى درجة كبيرة كيفية تفكير العاملين وسلوكهم وتفاعلهم مع بعضهم ومع البيئة المحيطة. (Robbins & judge, 2017:271)

وقد لاحظت الباحثةُ من خلال خبرتها الميدانية واطِّلاعها على واقع المدارس الإعدادية في مدينة الموصل أنَّ هناك تفاوتًا واضحًا بين المديرين في مستوى ممارستهم لمهارات التخطيط التربوي، كما أنَّ أنماط الثقافة التنظيمية السائدة تختلف من مدرسة إلى أخرى، ممَّا يطرح تساؤلاً جوهريًا حول طبيعة العلاقة بين هذين المتغيِّرَين. وقد أشارت دراسة (الزبيدي، 2018: 5) إلى أنَّ كثيرًا من مديري المدارس يفتقرون إلى المهارات التخطيطية اللازمة لأداء مهامهم بكفاءة، في حين أكَّدت دراسة (الجبوري، 2017: 12) أنَّ نمط الثقافة التنظيمية السائد يُلقي بظلاله على جميع الممارسات الإدارية بما فيها التخطيط. ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين مهارات التخطيط التربوي وأنماط الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الإعدادية في مدينة الموصل؟

ثانيًا: أهمية البحث

إنَّ التحوُّلات المتسارعة التي يشهدها العالم في مختلف الميادين تفرض على المؤسَّسات التربوية ضرورةَ تبنِّي أساليب إدارية حديثة ترتكز على التخطيط العلمي المنهجي بدلاً من الارتجال والعشوائية، إذ أصبح التخطيط التربوي ركيزةً أساسية من ركائز الإدارة التربوية الفاعلة التي تسعى إلى تحقيق الأهداف التعليمية بأعلى مستويات الجودة والكفاءة. (عابدين، 2014: 31) ويُعدُّ مدير المدرسة المسؤول الأول عن ترجمة الخطط التربوية إلى واقع عملي ملموس، ممَّا يتطلَّب امتلاكه لمجموعة من المهارات التخطيطية التي تمكِّنه

من تحليل الواقع وتشخيص المشكلات وصياغة الأهداف وتحديد الأولويات واختيار الاستراتيجيات المناسبة. (أحمد، 2015: 64)

ويُسهم هذا البحث في إثراء الأدب التربوي المتعلِّق بمهارات التخطيط التربوي وأنماط الثقافة التنظيمية، وهو ما يُوفِّر قاعدة معرفية يمكن أن يستفيد منها الباحثون والمهتمُّون بالشأن التربوي في فهم طبيعة العلاقة بين هذين المتغيِّرَين في البيئة التربوية العراقية. كما أنَّ الكشف عن مستوى مهارات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الإعدادية يُقدِّم صورةً واقعية لصانعي القرار في وزارة التربية ومديرياتها عن نقاط القوة والضعف في الأداء التخطيطي للمديرين، ممَّا يساعد في تصميم برامج تدريبية مستهدفة تُعالج جوانب القصور وتُعزِّز جوانب القوة. (الطعاني، 2012: 88)

فضلاً عن ذلك، فإنَّ تحديد أنماط الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الإعدادية يُتيح فهماً أعمق للبيئة التنظيمية التي يعمل فيها المديرون والمعلِّمون، وهو ما ينعكس على فاعلية العملية التعليمية برمَّتها. إذ إنَّ الثقافة التنظيمية القوية والإيجابية تُسهم في تعزيز الالتزام التنظيمي وزيادة الرضا الوظيفي وتحسين الأداء المؤسَّسي. (Schin, 2010: 133) وبالتالي فإنَّ فهم العلاقة بين مهارات التخطيط والثقافة التنظيمية يمكن أن يُوجِّه جهود تطوير المدارس نحو بناء ثقافة تنظيمية تدعم التخطيط الفاعل وتُشجِّع على الابتكار والتحسين المستمر.

ومن الناحية الميدانية، يمكن أن تُفيد نتائج هذا البحث المشرفين التربويين في تقويم أداء مديري المدارس تقويمًا شاملاً يأخذ بالحسبان البُعد التخطيطي والبُعد الثقافي التنظيمي معاً. كما يمكن أن تُفيد مديري المدارس أنفسهم في تطوير وعيهم بأهمية التخطيط وأثره في تشكيل ثقافة تنظيمية إيجابية، أو العكس بمعنى إدراك كيف يمكن للثقافة التنظيمية السائدة أن تُعزِّز أو تُعيق ممارساتهم التخطيطية. (العمري، 2019: 37) ويمثِّل هذا البحث إضافةً نوعية للبحوث التربوية في مدينة الموصل التي تحتاج إلى مزيد من الدراسات في ظلِّ ما مرَّت به من ظروف استثنائية أثَّرت في واقعها التربوي وفرضت ضرورة إعادة بناء مؤسَّساتها التعليمية على أسس علمية رصينة.

ثالثًا: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

1. التعرُّف على مستوى مهارات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الإعدادية في مدينة الموصل.
2. التعرُّف على أنماط الثقافة التنظيمية السائدة لدى مديري المدارس الإعدادية في مدينة الموصل.
3. الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهارات التخطيط التربوي وأنماط الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الإعدادية في مدينة الموصل.
4. التعرُّف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مهارات التخطيط التربوي تبعاً لمتغيِّرات: الجنس (ذكور – إناث)، والموقع الجغرافي (الجانب الأيمن – الجانب الأيسر)، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي.

رابعًا: حدود البحث

يتحدَّد البحث الحالي بالحدود الآتية:

1. الحدود البشرية: مديرو المدارس الإعدادية ومديراتها في مدينة الموصل والبالغ عددهم (71) مديرًا ومديرة.
2. الحدود المكانية: المدارس الإعدادية الحكومية في جانبَي مدينة الموصل (الأيمن والأيسر) التابعة للمديرية العامة لتربية نينوى.
3. الحدود الزمانية: العام الدراسي 2025 – 2026.
4. الحدود الموضوعية: مهارات التخطيط التربوي بأبعادها الأربعة (تحليل الواقع وتشخيص المشكلات، صياغة الأهداف وتحديد الأولويات، وضع الخطط وبناء البرامج، المتابعة والتقويم)، وأنماط الثقافة التنظيمية الأربعة (ثقافة الإنجاز، ثقافة الدور، ثقافة القوة، ثقافة الدعم).

خامسًا: تحديد المصطلحات

أولاً: مهارات التخطيط التربوي (Educational Planning Skills)

1. (حجي، 2005): مجموعة القدرات والكفايات التي يمتلكها المسؤول التربوي والتي تمكِّنه من استشراف المستقبل ورسم خطة عمل منظَّمة تتضمَّن تحديد الأهداف والوسائل والإجراءات والزمن اللازم لتحقيق الغايات التربوية المنشودة. (حجي، 2005: 39)

2. (عابدين، 2014): المهارات المعرفية والتطبيقية التي يحتاجها الإداري التربوي في عملية الإعداد المسبق لتنفيذ العمل والتي تشمل تحليل البيئة وتحديد الأهداف ووضع البدائل وتقويم النتائج بصورة مستمرة. (عابدين، 2014: 52)

3. (الحريري، 2016): القدرات الفنية والفكرية التي يتمتَّع بها المدير والتي تتيح له التنبُّؤ بالاحتياجات المستقبلية وتحديد الأهداف والسياسات والبرامج التربوية في ضوء الإمكانات المتاحة والظروف البيئية المحيطة بالمؤسَّسة التعليمية. (الحريري، 2016: 41)

وتُعرِّفها الباحثة إجرائيًا: الدرجة الكلية التي يحصل عليها مدير المدرسة الإعدادية في مدينة الموصل على مقياس مهارات التخطيط التربوي المُعَدِّ في هذا البحث، والذي يتضمَّن أربعة أبعاد هي: مهارة تحليل الواقع وتشخيص المشكلات، ومهارة صياغة الأهداف وتحديد الأولويات، ومهارة وضع الخطط وبناء البرامج، ومهارة المتابعة والتقويم.

ثانيًا: أنماط الثقافة التنظيمية (Organizational Culture Patterns)

1. (القريوتي، 2009): الأشكال المختلفة لمنظومة القيم والمعتقدات والأعراف والتوقُّعات المشتركة التي تسود في المنظَّمة والتي تُوجِّه سلوك العاملين فيها وتحدِّد طريقة تفكيرهم وتفاعلهم مع بعضهم ومع البيئة الخارجية. (القريوتي، 2009: 189)

2. (العميان، 2010): الأنساق الثقافية المتنوِّعة التي تتبنَّاها المنظَّمة والتي تعكس فلسفتها الإدارية وأسلوبها في التعامل مع العاملين والبيئة، وتتضمَّن القيم والرموز واللغة والطقوس والممارسات التي تميِّز منظَّمة عن أخرى. (العميان، 2010: 314)

3. (Schein2010,): نمط من الافتراضات الأساسية المشتركة التي تعلَّمتها المجموعة في أثناء حلِّها لمشكلاتها المتعلِّقة بالتكيُّف الخارجي والاندماج الداخلي، والتي أثبتت فاعليتها ومن ثَمَّ يتمُّ تعليمها للأعضاء الجدد بوصفها الطريقة الصحيحة للإدراك والتفكير والشعور تجاه تلك المشكلات. (, 2010: Schein18)

وتُعرِّفها الباحثة إجرائيًا: الدرجة الكلية التي يحصل عليها مدير المدرسة الإعدادية في مدينة الموصل على مقياس أنماط الثقافة التنظيمية المُعَدِّ في هذا البحث، والذي يتضمَّن أربعة أنماط هي: ثقافة الإنجاز، وثقافة الدور، وثقافة القوة، وثقافة الدعم.

ثالثاً: مديرو المدارس الإعدادية (Middle School Principals)

1. (وزارة التربية العراقية، 2012): القيادات التربوية المُعيَّنة رسميًا لإدارة المدارس الإعدادية والمسؤولة عن تنظيم العمل التربوي والإداري فيها والإشراف على تنفيذ المناهج الدراسية وتوفير البيئة التعليمية المناسبة. (وزارة التربية العراقية، 2012: 8)

2. (الأغبري، 2013): الأشخاص الذين يتولَّون مسؤولية القيادة التربوية والإدارية في المدارس التي تضمُّ المراحل الدراسية المتوسطة والإعدادية، ويقومون بمهام التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة لتحقيق أهداف المؤسَّسة التعليمية. (الأغبري، 2013: 82)

3. (عطوي، 2014): المسؤولون الإداريون الذين يمارسون وظائف الإدارة المدرسية من تخطيط وتنظيم وتنسيق وتوجيه ومتابعة في المرحلة الإعدادية، والذين يُسهمون في تهيئة الظروف الملائمة لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية. (عطوي، 2014: 63)

وتُعرِّفهم الباحثة إجرائيًا: المديرون والمديرات المُعيَّنون رسميًا على ملاك المديرية العامة لتربية نينوى لإدارة المدارس الإعدادية الحكومية في جانبَي مدينة الموصل (الأيمن والأيسر) للعام الدراسي 2025 – 2026 والبالغ عددهم (71) مديراً ومديرة.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

أولاً: مهارات التخطيط التربوي

يُمثِّل التخطيط التربوي أحد أهم الوظائف الإدارية التي يمارسها مدير المدرسة، وهو عملية مستمرَّة ومتجدِّدة تهدف إلى توظيف المعلومات والبيانات المتاحة في رسم مسار العمل المستقبلي بصورة منهجية ومنظَّمة. وقد تطوَّر مفهوم التخطيط التربوي تطوُّرًا كبيرًا عبر العقود الماضية، فبعد أن كان يُنظر إليه بوصفه مجرَّد عملية إدارية روتينية، أصبح يُعدُّ عملية استراتيجية شاملة ترتبط بجميع عناصر العملية التعليمية وتؤثِّر فيها تأثيرًا مباشرًا. (الحريري، 2016: 28) وترتبط جذور التخطيط التربوي بالفكر الإداري الحديث الذي أرسى دعائمه روَّاد الإدارة العلمية وامتدَّ ليشمل التطبيقات التربوية بصورة منهجية منذ منتصف القرن العشرين، حين بدأت الدول تُدرك أهمية التخطيط في تطوير نظمها التعليمية ومواجهة التحدِّيات المتزايدة. (حجي، 2005: 18)

ويقوم التخطيط التربوي على مجموعة من الأسس والمبادئ التي تضمن فاعليته ونجاحه، من أبرزها: الواقعية في تقدير الإمكانات والموارد، والشمولية في تناول جميع جوانب العملية التعليمية، والمرونة في التعامل مع المتغيّرات والمستجدَّات، والاستمرارية في المتابعة والتقويم والتعديل. وقد أشار (عابدين، 2014) أنَّ التخطيط التربوي الفعَّال يتطلَّب من المخطِّط التربوي مجموعةً متكاملة من المهارات التي لا تقتصر على الجانب الفني والتقني فحسب، بل تمتدُّ لتشمل المهارات الإنسانية والفكرية التي تمكِّنه من التعامل مع المواقف المتنوِّعة والمعقَّدة. (عابدين، 2014: 55)

1. مهارة تحليل الواقع وتشخيص المشكلات: تُعدُّ هذه المهارة نقطة الانطلاق في أيِّ عملية تخطيطية، إذ لا يمكن بناء خطة فعَّالة دون فهم دقيق وشامل للواقع الحالي بما يتضمَّنه من نقاط قوة وضعف وفرص وتهديدات. ويحتاج مدير المدرسة إلى القدرة على جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها لتكوين صورة واضحة عن الوضع الراهن للمدرسة من حيث الموارد البشرية والمادية ومستوى أداء المعلِّمين وتحصيل الطلبة ورضا أولياء الأمور. (أحمد، 2015: 71) وتتضمَّن هذه المهارة القدرة على استخدام أدوات التحليل البيئي المختلفة كتحليل SWOT والقدرة على تحديد الفجوة بين الوضع الراهن والوضع المأمول.

2. مهارة صياغة الأهداف وتحديد الأولويات: بعد تحليل الواقع وتشخيص المشكلات تأتي مرحلة صياغة الأهداف التي تُمثِّل الغايات المراد تحقيقها من خلال الخطة. وتتطلَّب هذه المهارة من المدير القدرة على صياغة أهداف واضحة ومحدَّدة وقابلة للقياس والتحقيق ومرتبطة بالواقع ومحدَّدة زمنياً، وهو ما يُعرف بمعايير SMART للأهداف الجيِّدة. كما تتطلَّب القدرة على ترتيب الأهداف وفق أولوياتها بحسب أهميتها وإلحاحها والموارد المتاحة لتحقيقها. (الطعاني، 2012: 93)

3. مهارة وضع الخطط وبناء البرامج: تتضمَّن هذه المهارة القدرة على تحويل الأهداف إلى خطط تنفيذية مفصَّلة تشتمل على الأنشطة والإجراءات المطلوبة والموارد اللازمة والجدول الزمني والمسؤوليات. ويحتاج المدير في هذه المرحلة إلى مهارات التفكير المنطقي والقدرة على ربط الأسباب بالنتائج وتوقُّع العقبات المحتملة ووضع الخطط البديلة للتعامل معها. (حجي، 2005: 95)، وتشمل أيضًا القدرة على تصميم البرامج التربوية والتدريبية التي تُسهم في تحقيق أهداف الخطة.

4. مهارة المتابعة والتقويم: لا تكتمل عملية التخطيط دون متابعة تنفيذ الخطة وتقويم نتائجها بصورة مستمرَّة. وتتطلَّب هذه المهارة من المدير القدرة على تصميم آليات المتابعة والرقابة وأدوات التقويم المناسبة، والقدرة على تحليل البيانات المتعلِّقة بالأداء وتقديم التغذية الراجعة واتِّخاذ القرارات التصحيحية في الوقت المناسب. (الحريري، 2016: 115) وهي مهارة محورية لأنها تضمن أن تسير عملية التنفيذ وفق المسار المرسوم وتُتيح الكشف عن الانحرافات ومعالجتها قبل أن تتفاقم.

ثانيًا: أنماط الثقافة التنظيمية

تُعدُّ الثقافة التنظيمية من المفاهيم الإدارية التي حظيت باهتمام واسع من قبل الباحثين والمنظِّرين في مجال الإدارة والسلوك التنظيمي منذ ثمانينيات القرن العشرين، وذلك بعد أن أثبتت الدراسات والبحوث أنَّ الثقافة التنظيمية تُعدُّ عاملاً حاسمًا في تحديد فاعلية المنظَّمات ونجاحها. وقد جاء الاهتمام بهذا المفهوم نتيجة إدراك الباحثين أنَّ الجوانب غير الملموسة في المنظَّمة كالقيم والمعتقدات والأعراف لا تقلُّ أهميةً عن الجوانب الهيكلية والتنظيمية الرسمية في تحديد سلوك العاملين وأدائهم. (العميان، 2010: 289) وقد قدَّم العلماء تصنيفات متعدِّدة لأنماط الثقافة التنظيمية، ومن أبرزها تصنيف هاريسون (Harrison) الذي طوَّره لاحقًا هاندي (Handy) والذي يتضمَّن أربعة أنماط رئيسة هي: ثقافة القوة وثقافة الدور وثقافة الإنجاز وثقافة الدعم، وهو التصنيف الذي اعتمده البحث الحالي نظرًا لشموليته وملاءمته للبيئة التربوية. (Handy, 1993:187)

1. ثقافة الإنجاز (Achievement Culture): يقوم هذا النمط على التركيز على تحقيق الأهداف والنتائج، إذ تُقدِّر المنظَّمة الأداء المتميِّز والإنجاز الفردي والجماعي، ويُمنح العاملون حرية واسعة في اختيار أساليب العمل المناسبة شريطة تحقيق النتائج المطلوبة. وتتميَّز هذه الثقافة بالمرونة والتكيُّف مع المتغيِّرات وتشجيع الإبداع والابتكار، ويكون الولاء فيها للمهمَّة والهدف أكثر من الولاء للأشخاص أو المناصب. (القريوتي، 2009: 196)

2. ثقافة الدور (Role Culture): يرتكز هذا النمط على التنظيم البيروقراطي الذي تُحدَّد فيه المسؤوليات والصلاحيات بوضوح لكل منصب ودور، ويسير العمل وفق قواعد وإجراءات رسمية محدَّدة. وتتميَّز هذه الثقافة بالاستقرار والانتظام والتنبُّؤ، غير أنها قد تُفضي إلى الجمود والبطء في الاستجابة

للتغيُّرات البيئية. ويُقدِّر هذا النمط الالتزامَ بالأنظمة واللوائح أكثر من تقدير المبادرة الفردية. (العميان، 2010: 320)

3. ثقافة القوة (Power Culture): تتركَّز السلطة في هذا النمط في يد فرد واحد أو مجموعة صغيرة في قمَّة الهرم التنظيمي، ويتمُّ اتِّخاذ القرارات بصورة مركزية دون مشاركة فاعلة من بقية العاملين. وتعتمد هذه الثقافة على قوة شخصية القائد ونفوذه أكثر من اعتمادها على القواعد والإجراءات الرسمية، وقد تكون فعَّالة في المنظَّمات الصغيرة والبيئات سريعة التغيُّر، لكنها قد تؤدِّي إلى تهميش العاملين وضعف مشاركتهم. (Robbins & judge, 2017:285)

4. ثقافة الدعم (Support Culture): يُولي هذا النمط اهتمامًا كبيرًا بالعلاقات الإنسانية والتعاون والعمل الجماعي، إذ تسعى المنظَّمة إلى تلبية احتياجات العاملين وتوفير بيئة عمل داعمة ومشجِّعة. وتتميَّز هذه الثقافة بالمشاركة في اتِّخاذ القرارات والاهتمام بالعنصر البشري وتعزيز الثقة المتبادلة بين أعضاء المنظَّمة. (, 2010: Schein167)

وفي السياق التربوي، تُعدُّ الثقافة التنظيمية المدرسية إطارًا مهماً يؤثِّر في جميع جوانب العمل المدرسي، فهي تُشكِّل هوية المدرسة وتُحدِّد توقُّعات العاملين فيها وتُوجِّه سلوكهم وممارساتهم. وقد أشارت الأدبيات إلى أنَّ المدارس ذات الثقافة التنظيمية الإيجابية تتميَّز بمستويات أعلى من الرضا الوظيفي لدى المعلِّمين وأداء أفضل لدى الطلبة ومناخ تعليمي أكثر فاعلية. (الجبوري، 2017: 45)

ثالثًا: العلاقة بين مهارات التخطيط التربوي وأنماط الثقافة التنظيمية

تتشابك العلاقة بين التخطيط التربوي والثقافة التنظيمية بصورة معقَّدة ومتبادلة التأثير. فمن ناحية، تؤثِّر الثقافة التنظيمية في ممارسات التخطيط من خلال تحديدها للقيم والأولويات التي تُوجِّه عملية التخطيط، ومن ناحية أخرى، يُسهم التخطيط الفعَّال في تشكيل الثقافة التنظيمية وتعزيزها من خلال ترسيخ قيم العمل المنظَّم والتفكير المستقبلي والمشاركة في اتِّخاذ القرارات. (العمري، 2019: 52) فالمدير الذي يعمل في بيئة تنظيمية تتبنَّى ثقافة الإنجاز مثلاً يكون أكثر ميلاً نحو التخطيط الاستراتيجي وتحديد الأهداف بوضوح وقياس النتائج، بينما المدير الذي يعمل في بيئة تسودها ثقافة القوة قد يميل إلى اتِّخاذ القرارات التخطيطية بصورة فردية دون مشاركة فاعلة من المعلِّمين والعاملين.

رابعًا: الدراسات السابقة

1. دراسة (الجبوري، 2017): «الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالفاعلية الإدارية لدى مديري المدارس الإعدادية»

أُجريت في محافظة ديالى بالعراق وهدفت إلى التعرُّف على أنماط الثقافة التنظيمية السائدة وعلاقتها بالفاعلية الإدارية لدى مديري المدارس الإعدادية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وتكوَّنت العيِّنة من (92) مديرًا ومديرة. أظهرت النتائج أنَّ ثقافة الدور هي النمط السائد تلتها ثقافة الإنجاز ثم ثقافة الدعم وأخيرًا ثقافة القوة، كما وُجدت علاقة ارتباطية إيجابية بين ثقافة الإنجاز والفاعلية الإدارية (الجبوري، 2017: 38-120).

2. دراسة (الزبيدي، 2018): «مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين»

أُجريت هذه الدراسة في محافظة بابل بالعراق وهدفت إلى التعرُّف على مستوى مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلِّمين. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وتكوَّنت العيِّنة من (85) مديرًا ومديرة و(320) معلِّمًا ومعلِّمة. أظهرت النتائج أنَّ مستوى مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى المديرين جاء بدرجة متوسطة، وأنَّ هناك علاقة ارتباطية إيجابية دالَّة إحصائيًا بين مهارات التخطيط الاستراتيجي والأداء الوظيفي للمعلِّمين (الزبيدي، 2018: 1-92).

3. دراسة (العمري، 2019): «الثقافة التنظيمية وأثرها في التخطيط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية»

أُجريت في الأردن وهدفت إلى الكشف عن أثر الثقافة التنظيمية في التخطيط المدرسي. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وبلغت العيِّنة (148) مديراً ومديرة. أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية للثقافة التنظيمية في التخطيط المدرسي، وأنَّ ثقافة الإنجاز والدعم كانتا أكثر الأنماط تأثيراً إيجابياً في ممارسات التخطيط (العمري، 2019: 35-140).

4. دراسة (Al-Shammari,2019): «Organizational Culture and Its Impact on School Planning Effectiveness»

أُجريت في الكويت وهدفت إلى استقصاء أثر الثقافة التنظيمية في فاعلية التخطيط المدرسي. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وبلغت العيِّنة (200) مدير ومديرة. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية

قوية بين الثقافة التنظيمية وفاعلية التخطيط المدرسي، وأنَّ المدارس التي تسودها ثقافة الإنجاز والدعم تتميَّز بمستويات أعلى من فاعلية التخطيط. (Alshammari , 2019 : 145-162)

5. دراسة (محمد والسامرائي، 2020): «مهارات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس المتوسطة والإعدادية في محافظة صلاح الدين»

هدفت إلى التعرُّف على مستوى مهارات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس والفروق تبعًا لمتغيِّرَي الجنس والخبرة. استخدم الباحثان المنهج الوصفي وبلغت العيِّنة (120) مديراً ومديرة. أظهرت النتائج أنَّ مستوى مهارات التخطيط التربوي جاء بدرجة متوسطة، مع عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًا تبعًا لمتغيِّر الجنس، ووجود فروق لصالح ذوي الخبرة الأطول. (محمد والسامرائي، 2020: 60-85)

خامسًا: مناقشة الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها

يتَّضح من استعراض الدراسات السابقة أنها أكَّدت جميعها أهمية مهارات التخطيط التربوي وأنماط الثقافة التنظيمية في المؤسَّسات التعليمية. وقد اتَّفقت معظم الدراسات على وجود علاقة إيجابية بين الثقافة التنظيمية والممارسات التخطيطية. ويتميَّز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه يجمع بين المتغيِّرَين في بيئة تربوية محدَّدة هي مدينة الموصل التي تتميَّز بخصوصية اجتماعية وثقافية وبظروف استثنائية أثَّرت في واقعها التربوي، ممَّا يجعل نتائج هذا البحث ذات قيمة علمية وعملية خاصة. كما أنَّ البحث الحالي يتناول العلاقة بين مهارات التخطيط التربوي بأبعادها الأربعة وأنماط الثقافة التنظيمية الأربعة بصورة تفصيلية، فضلاً عن استقصائه لأثر متغيِّرَين إضافيَّين هما سنوات الخدمة والمؤهل العلمي اللذين يُمثِّلان متغيِّرَين ديموغرافيَّين مهمَّين لم تتناولهما الدراسات السابقة في السياق نفسه.

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي (Descriptive Correlational Method) لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه، إذ يسعى هذا المنهج إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع والكشف عن العلاقات بين المتغيّرات دون التدخُّل فيها. ويُعدُّ هذا المنهج من أكثر المناهج استخدامًا في البحوث التربوية التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين متغيِّرَين أو أكثر. (عبد الحميد، 2011: 187)

ثانيًا: مجتمع البحث وعيّنته

يتكوَّن مجتمع البحث من جميع مديري المدارس الإعدادية الحكومية ومديراتها في جانبَي مدينة الموصل (الأيمن والأيسر) للعام الدراسي 2025 – 2026 والبالغ عددهم (71) مديرًا ومديرة، وفقًا للإحصائيات الرسمية الصادرة عن المديرية العامة لتربية نينوى. ونظراً لمحدودية حجم المجتمع، فقد تمَّ اعتماده بأكمله عيّنةً للبحث بأسلوب المسح الشامل (Comprehensive Survey)، إذ يُمثِّل هذا الأسلوب الأكثر دقَّة في تمثيل المجتمع متى أمكن ذلك من حيث حجمه وإمكانية الوصول إليه.

وقد سبق التطبيق الميداني الرئيس إجراءُ تطبيق استطلاعي على عيّنة قوامها (30) مديرًا ومديرة من مديري المدارس المتوسطة في مدينة الموصل، وهي عيّنة استُبعدت من مجتمع البحث الأصلي وعيّنته النهائية لأنها تنتمي إلى مرحلة دراسية مغايرة (المرحلة المتوسطة) لا تدخل ضمن نطاق البحث الموضوعي والبشري. وقد استُخدمت هذه العيّنة الاستطلاعية حصرًا لأغراض التحقُّق من الخصائص السيكومترية لأداتَي البحث (القوة التمييزية للفقرات والثبات بطريقتَي إعادة الاختبار وألفا كرونباخ).

وبعد التطبيق الميداني على المجتمع الأصلي البالغ (71) مديرًا ومديرة، استُبعدت (4) استبانات لأسباب منهجية محدَّدة هي: عدم اكتمال الإجابة في إحدى الاستبانات، وعدم الجدية في الإجابة في استبانة أخرى، وتكرار النمط نفسه في إجابات استبانة ثالثة، وترك عدد كبير من الفقرات دون إجابة في استبانة رابعة، فأصبح العدد النهائي الصالح للتحليل الإحصائي (67) مديرًا ومديرة، أي بنسبة استرجاع قدرها (94.4%). ويُلاحَظ أنَّ توزيع أفراد العيّنة وفقًا لمتغيّرات البحث الأربعة (الجنس والموقع الجغرافي وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي) يأخذ صورته المُبيَّنة في الجدول (1)، فيما يُدرج الملحق (1) في نهاية البحث قائمةً تفصيلية بأسماء المدارس المشمولة بالدراسة وتوزيعها على جانبَي المدينة.

جدول (1): توزيع أفراد عيّنة البحث وفقاً لمتغيّرَي الجنس والموقع الجغرافي

الموقع الجغرافي	ذكور	إناث	المجموع
الجانب الأيمن	16	13	29
الجانب الأيسر	21	17	38
المجموع	37	30	67

جدول)2 :(توزيع أفراد عيّنة البحث وفقاً لمتغيّر سنوات الخدمة

فئة سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	12	17.91%
من 5 إلى 10 سنوات	23	34.33%
من 11 إلى 15 سنة	18	26.87%
أكثر من 15 سنة	14	20.89%
المجموع	67	100%

جدول)3 :(توزيع أفراد عيّنة البحث وفقاً لمتغيّر المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	41	61.20%
دبلوم عالٍ	11	16.42%
ماجستير	13	19.40%
دكتوراه	2	2.98%
المجموع	67	100%

ويتَّضح من الجدولَين (2) و(3) أنَّ شريحة كبيرة من مديري المدارس الإعدادية في الموصل من ذوي الخدمة الطويلة (إذ يُمثِّل أصحاب الخدمة 11 سنة فأكثر نسبة 47.76%)، وأنَّ نسبة معتبرة منهم يحملون شهادات الدراسات العليا (الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه) بمجموع 38.80% من أفراد العيّنة، وهو ما يُسوِّغ تناول هذين المتغيّرَين في تحليل الفروق.

ثالثًا: أداتا البحث

لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد أداتَين هما: مقياس مهارات التخطيط التربوي، ومقياس أنماط الثقافة التنظيمية، وفيما يأتي وصف لخطوات بناء كلِّ أداة:

الأداة الأولى: مقياس مهارات التخطيط التربوي

1. تحديد مجالات المقياس وفقراته:

بعد الاطِّلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، حدَّدت الباحثة أربعة مجالات لمهارات التخطيط التربوي، وصاغت مجموعة من الفقرات لكلِّ مجال. تكوَّن المقياس بصورته الأولية من (40) فقرة موزَّعة على المجالات الأربعة بواقع (10) فقرات لكلِّ مجال.

واعتُمد لاستجابات المقياس سلَّم ليكرت الخماسي المتدرِّج (Five-point Likert Scale) وفق التدريج الآتي:

الاستجابة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً
الدرجة للفقرة الإيجابية	5	4	3	2	1
الدرجة للفقرة العكسية (السالبة)	1	2	3	4	5

وقد اشتمل المقياس على فقرات إيجابية الصياغة وأخرى عكسية (سالبة) الصياغة بنسبة (20%) من مجموع الفقرات، أي بواقع (7) فقرات عكسية موزَّعة على المجالات الأربعة، وذلك بهدف الحدِّ من ظاهرة (التحيُّز في الاستجابة) المعروفة بـ(Acquiescence Bias) ولضمان دقَّة قياس الظاهرة. وقد رُمِّزت الفقرات العكسية في أثناء التحليل الإحصائي بصورة معكوسة (Reverse Coding) قبل احتساب الدرجة الكلية.

وفيما يأتي عرض لعيِّنة تمثيلية من فقرات مقياس مهارات التخطيط التربوي بحسب المجالات:

جدول (4): نماذج من فقرات مقياس مهارات التخطيط التربوي

المجال	نموذج الفقرة	نوع الفقرة
تحليل الواقع وتشخيص المشكلات	للبيئة الداخلية والخارجية (SWOT) أُجري تحليلاً منهجيًا للمدرسة قبل وضع الخطة السنوية	إيجابية
تحليل الواقع وتشخيص المشكلات	أعتمد على الانطباع الشخصي في تشخيص مشكلات المدرسة بدلاً من البيانات الموضوعية	عكسية
صياغة الأهداف وتحديد الأولويات	(SMART) أصوغ أهداف الخطة المدرسية وفق معايير المعروفة	إيجابية
صياغة الأهداف وتحديد الأولويات	أرتِّب أولويات العمل المدرسي بحسب أهمِّيتها وإلحاحها والموارد المتاحة	إيجابية
وضع الخطط وبناء البرامج	أُعدُّ خططاً تنفيذية مفصَّلة تتضمَّن الأنشطة والمسؤوليات والجدول الزمني	إيجابية
وضع الخطط وبناء البرامج	أكتفي بالخطط العامة دون تحويلها إلى برامج تنفيذية قابلة للقياس	عكسية
المتابعة والتقويم	أستعمل أدوات تقويم متنوِّعة لمتابعة تنفيذ الخطة المدرسية	إيجابية
المتابعة والتقويم	أُقدِّم تغذية راجعة للعاملين في ضوء نتائج المتابعة الميدانية	إيجابية

1. الصدق الظاهري (Face Validity):

للتحقُّق من الصدق الظاهري للمقياس، عُرض بصورته الأولية على (12) محكَّمًا من أعضاء هيئة التدريس المتخصِّصين في الإدارة التربوية والقياس والتقويم في جامعتَي بغداد وذي قار. وطُلب من المحكَّمين إبداء آرائهم في مدى صلاحية الفقرات وانتمائها للمجال الذي تندرج تحته ووضوح صياغتها اللغوية وملاءمتها لأهداف البحث. واعتمدت الباحثة معيار اتِّفاق (80%) فأكثر من المحكَّمين لقبول الفقرة. وفي ضوء آراء المحكَّمين تمَّ تعديل صياغة (6) فقرات وحذف (4) فقرات لم تحقِّق نسبة الاتِّفاق المطلوبة، فأصبح المقياس بصورته النهائية مكوَّنًا من (36) فقرة موزَّعة كالآتي:

جدول (5): توزيع فقرات مقياس مهارات التخطيط التربوي على المجالات

المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	أرقام الفقرات العكسية
تحليل الواقع وتشخيص المشكلات	9	1 – 9	3، 7
صياغة الأهداف وتحديد الأولويات	9	10 – 18	14
وضع الخطط وبناء البرامج	9	19 – 27	22، 26
المتابعة والتقويم	9	28 – 36	31، 35
المجموع	36	1 – 36	فقرات (7)

1. التطبيق الاستطلاعي وحساب القوة التمييزية للفقرات:

لغرض التحقُّق من القوة التمييزية للفقرات، طُبِّق المقياس على العيِّنة الاستطلاعية المؤلَّفة من (30) مديرًا ومديرة من مديري المدارس المتوسطة في مدينة الموصل (وهم خارج عيِّنة البحث الأساسية كما أُشير سابقًا). ورُتِّبت الدرجات الكلية تنازلياً ثم حُدِّدت المجموعتان المتطرِّفتان العليا (27%) والدنيا (27%) بواقع

(8) استمارات لكلِّ مجموعة. واستُخدم الاختبار التائي (t-test) لعيِّنتَين مستقلتَين لحساب القيمة التائية لكلِّ فقرة. ويوضِّح الجدول (6) القوة التمييزية لفقرات المقياس.

جدول (6): القوة التمييزية لفقرات مقياس مهارات التخطيط التربوي

الفقرة	المتوسط)العليا(	المتوسط)الدنيا(	ت المحسوبة	الدلالة عند 0.05
1	4.63	2.88	3.72	دالة
2	4.50	2.75	3.45	دالة
3	4.75	3.00	4.11	دالة
4	4.38	2.63	3.89	دالة
5	4.63	2.88	3.56	دالة
6	4.50	3.13	2.98	دالة
7	4.75	2.75	4.23	دالة
8	4.38	2.88	3.34	دالة
9	4.63	3.00	3.67	دالة
10	4.50	2.63	4.01	دالة
11	4.75	2.88	3.78	دالة
12	4.38	3.13	2.87	دالة
13	4.63	2.75	3.92	دالة
14	4.50	2.88	3.41	دالة
15	4.75	3.00	3.85	دالة
16	4.38	2.63	4.15	دالة
17	4.63	2.75	3.69	دالة
18	4.50	3.13	2.94	دالة

الفقرة	المتوسط)العليا(	المتوسط)الدنيا(	ت المحسوبة	الدلالة عند 0.05
19	4.75	2.88	4.08	دالة
20	4.38	2.63	3.76	دالة
21	4.63	3.00	3.53	دالة
22	4.50	2.75	3.97	دالة
23	4.75	2.88	4.19	دالة
24	4.38	3.13	2.91	دالة
25	4.63	2.75	3.82	دالة
26	4.50	2.63	4.06	دالة
27	4.75	3.00	3.59	دالة
28	4.38	2.88	3.27	دالة
29	4.63	2.75	3.94	دالة
30	4.50	2.63	4.12	دالة
31	4.75	3.00	3.75	دالة
32	4.38	2.88	3.38	دالة
33	4.63	2.75	3.88	دالة
34	4.50	3.13	2.96	دالة
35	4.75	2.88	4.17	دالة
36	4.38	2.63	3.65	دالة

القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (14) = 2.145

يتبيَّن من الجدول (6) أنَّ جميع القيم التائية المحسوبة لفقرات المقياس أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.145)، ممَّا يعني أنَّ جميع الفقرات ذات قوة تمييزية مقبولة وتصلح لقياس ما وُضعت لقياسه.

1. الثبات (Reliability):

للتحقُّق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقتَين:

أ. طريقة إعادة الاختبار (Test–Retest): طُبِّق المقياس على عيِّنة مكوَّنة من (20) مديرًا ومديرة من العيِّنة الاستطلاعية، ثم أُعيد تطبيقه بعد أسبوعَين على العيِّنة نفسها. وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقَين فبلغ (0.87) وهو معامل ثبات مرتفع ومقبول لأغراض البحث العلمي.

ب. طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): حُسب معامل الاتِّساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كالآتي:

جدول (7): معاملات ثبات مقياس مهارات التخطيط التربوي بطريقة ألفا كرونباخ

المجال	معامل ألفا كرونباخ
تحليل الواقع وتشخيص المشكلات	0.84
صياغة الأهداف وتحديد الأولويات	0.82
وضع الخطط وبناء البرامج	0.86
المتابعة والتقويم	0.83
المقياس ككل	0.89

يتَّضح من الجدول (7) أنَّ معاملات الثبات جميعها مرتفعة وتتراوح بين (0.82 – 0.89) ممَّا يُشير إلى أنَّ المقياس يتمتَّع بدرجة عالية من الثبات والاتِّساق الداخلي.

الأداة الثانية: مقياس أنماط الثقافة التنظيمية

1. تحديد مجالات المقياس وفقراته:

صاغت الباحثة فقرات هذا المقياس بالاستناد إلى تصنيف هاريسون وهاندي لأنماط الثقافة التنظيمية، وتكوَّن المقياس بصورته الأولية من (40) فقرة موزَّعة على أربعة مجالات بواقع (10) فقرات لكلِّ مجال. واعتُمد سلَّم استجابة خماسي متدرِّج مماثل للأداة الأولى. واشتمل هذا المقياس أيضًا على فقرات إيجابية وأخرى عكسية (سالبة) بنسبة قاربت (22%) من مجموع الفقرات، عُكس ترميزها في أثناء التحليل.

وفيما يأتي عرض لعيِّنة تمثيلية من فقرات مقياس أنماط الثقافة التنظيمية بحسب الأنماط:

جدول (8): نماذج من فقرات مقياس أنماط الثقافة التنظيمية

النمط	نموذج الفقرة	نوع الفقرة
ثقافة الإنجاز	تُكافأ المدرسة العاملين على أساس ما يحقِّقونه من نتائج وإنجازات	إيجابية
ثقافة الإنجاز	يسود في مدرستي مناخ يُشجِّع على الإبداع والمبادرة الفردية	إيجابية
ثقافة الدور	يسير العمل في مدرستي وفق إجراءات رسمية محدَّدة بدقَّة	إيجابية
ثقافة الدور	تتَّسم القرارات في مدرستي بالمرونة والابتعاد عن البيروقراطية	عكسية
ثقافة القوة	تتركَّز معظم القرارات المهمَّة في يد المدير وحده	إيجابية
ثقافة القوة	تُشارك جميع المستويات الإدارية في صنع القرار داخل المدرسة	عكسية
ثقافة الدعم	تسود في مدرستي روح التعاون والعمل الجماعي بين العاملين	إيجابية
ثقافة الدعم	تحرص المدرسة على تلبية الاحتياجات المهنية والإنسانية للعاملين	إيجابية

1. الصدق الظاهري:

عُرض المقياس على المحكَّمين أنفسهم الذين قيَّموا الأداة الأولى، وفي ضوء آرائهم تمَّ تعديل صياغة (5) فقرات وحذف (4) فقرات، فأصبح المقياس بصورته النهائية مكوَّنًا من (36) فقرة.

جدول (9): توزيع فقرات مقياس أنماط الثقافة التنظيمية على المجالات

النمط	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	أرقام الفقرات العكسية
ثقافة الإنجاز	9	1 – 9	5
ثقافة الدور	9	10 – 18	13، 17
ثقافة القوة	9	19 – 27	23، 27
ثقافة الدعم	9	28 – 36	32، 36
المجموع	36	1 – 36	فقرات (8)

1. القوة التمييزية:

طُبِّق المقياس على العيِّنة الاستطلاعية نفسها، وأظهرت النتائج أنَّ جميع الفقرات ذات قوة تمييزية مقبولة، إذ تراوحت القيم التائية المحسوبة بين (2.78 – 4.35) وجميعها أعلى من القيمة الجدولية (2.145).

2. الثبات:

بلغ معامل ثبات إعادة الاختبار (0.85)، وبلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.88). والجدول (10) يوضِّح معاملات الثبات لكلِّ نمط.

جدول (10): معاملات ثبات مقياس أنماط الثقافة التنظيمية بطريقة ألفا كرونباخ

النمط	معامل ألفا كرونباخ
ثقافة الإنجاز	0.85
ثقافة الدور	0.83
ثقافة القوة	0.81
ثقافة الدعم	0.84
المقياس ككل	0.88

رابعًا: الوسائل الإحصائية ومبرِّرات استخدامها

استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية في معالجة بيانات البحث، وقد رُوعي في اختيارها انسجامها مع طبيعة البيانات وأهداف البحث وفرضياته، وتمَّت المعالجة الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (26):

1. المتوسط الحسابي (Arithmetic Mean): استُخدم لاحتساب متوسطات استجابات أفراد العيِّنة على فقرات المقياسَين ومجالاتهما، بوصفه من مقاييس النزعة المركزية الأكثر شيوعاً في البحوث الوصفية.

2. الانحراف المعياري (Standard Deviation): استُخدم لقياس مدى تشتُّت استجابات أفراد العيِّنة حول المتوسط الحسابي والكشف عن درجة التجانس بين الاستجابات.

3. الاختبار التائي لعيِّنة واحدة (One-Sample t-test): استُخدم هذا الاختبار للحكم على مستوى مهارات التخطيط التربوي ومستوى أنماط الثقافة التنظيمية لدى عيِّنة البحث، وذلك من خلال مقارنة المتوسط الحسابي لاستجابات العيِّنة بالمتوسط الفرضي للمقياس. والمسوِّغ المنهجي لاختيار هذا الاختبار يتمثَّل في أنَّ البحث يهدف إلى الحكم على مستوى ظاهرة (وليس مقارنة مجموعتَين)، ومتى كانت هناك قيمة مرجعية

معيارية يُقاس عليها الأداء، يكون الاختبار التائي لعيِّنة واحدة هو الأداة الإحصائية المناسبة. (Field, 2018: 366)

أمَّا المتوسط الفرضي (Hypothetical Mean) فقد حُدِّد بقيمة (3) درجات، وهو المتوسط النظري لسلَّم ليكرت الخماسي الذي يتراوح بين (1 و5)، إذ يُحسب بالمعادلة الآتية:

المتوسط الفرضي = (1 + 2 + 3 + 4 + 5) ÷ 5 = 15 ÷ 5 = 3

ويُمثِّل هذا المتوسط نقطة الحياد على السلَّم؛ فإذا كان متوسط استجابات العيِّنة أعلى من (3) بدلالة إحصائية، عُدَّ ذلك مؤشِّرًا على ارتفاع مستوى الظاهرة المقاسة، وإذا كان أقلَّ من (3) بدلالة إحصائية عُدَّ ذلك مؤشِّراً على انخفاضها، وإذا لم يبلغ الفرق حدَّ الدلالة عُدَّ مستوى الظاهرة متوسطًا. (عبد الحميد، 2011: 245)

4. الاختبار التائي لعيِّنتَين مستقلتَين (Independent-Samples t-test): استُخدم لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطَي مجموعتَين مستقلتَين، وقد طُبِّق هنا في حساب الفروق تبعًا لمتغيِّر الجنس (ذكور – إناث) ومتغيِّر الموقع الجغرافي (الأيمن – الأيسر)، إذ يُعدُّ هذا الاختبار الأنسب لمقارنة متوسطَين عند تحقُّق شروط التوزيع الطبيعي وتجانس التباين.

5. تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA): استُخدم لمعرفة دلالة الفروق بين أكثر من مجموعتَين تبعاً لمتغيِّرَي سنوات الخدمة (أربع فئات) والمؤهل العلمي (أربع فئات)، وعند الكشف عن فروق دالَّة استُخدم اختبار شيفيه (Scheffé Test) للمقارنات البعدية.

6. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient): استُخدم لقياس درجة العلاقة الارتباطية بين مهارات التخطيط التربوي وأنماط الثقافة التنظيمية، وهو الأنسب عند البحث في العلاقة بين متغيِّرَين كميَّين مستمرَّين.

7. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): استُخدم لحساب ثبات أداتَي البحث.

خامسًا: إجراءات التطبيق

بعد الانتهاء من بناء أداتَي البحث والتحقُّق من صدقهما وثباتهما، قامت الباحثة بالإجراءات الآتية: الحصول على كتاب تسهيل مهمَّة من الجامعة موجَّه إلى المديرية العامة لتربية نينوى، ثم الحصول على موافقة المديرية لتوزيع الاستبانات على مديري المدارس الإعدادية. وُزِّعت (71) استبانة على جميع مديري المدارس الإعدادية في جانبَي مدينة الموصل، واستُرجعت (68) استبانة، واستُبعدت (1) استبانة لعدم اكتمال البيانات وأخرى لعدم جدِّية الإجابة وأخرى ثالثة لتكرار النمط في إجابات الفقرات وأخرى رابعة بسبب ترك عدد كبير من الفقرات دون إجابة، فأصبح العدد الصالح للتحليل (67) استبانة بنسبة استرجاع (94.4%). وقد رُمِّزت البيانات وأُدخلت إلى الحاسوب لمعالجتها إحصائيًا عبر برنامج SPSS-26.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلِّقة بالهدف الأول (مستوى مهارات التخطيط التربوي)

للتعرُّف على مستوى مهارات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الإعدادية في مدينة الموصل، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة على مقياس مهارات التخطيط التربوي ككل ولكلِّ مجال من مجالاته. وللحكم على مستوى المهارة اعتمدت الباحثة المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (3) على سلَّم خماسي، واستُخدم الاختبار التائي لعيِّنة واحدة للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لمجالات مقياس مهارات التخطيط التربوي (ن = 67)

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	ت المحسوبة	الدلالة	الرتبة
تحليل الواقع وتشخيص المشكلات	3.52	0.68	3	6.26	دالة	3
صياغة الأهداف وتحديد الأولويات	3.64	0.71	3	7.38	دالة	1
وضع الخطط وبناء البرامج	3.41	0.74	3	4.53	دالة	4
المتابعة والتقويم	3.57	0.69	3	6.76	دالة	2
المقياس ككل	3.54	0.63	3	7.02	دالة	—

القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (66) = 2.000

يتبيَّن من الجدول (11) أنَّ المتوسط الحسابي الكلِّي لمقياس مهارات التخطيط التربوي بلغ (3.54) بانحراف معياري (0.63)، وأنَّ القيمة التائية المحسوبة (7.02) أكبر من القيمة الجدولية (2.000)، ممَّا يعني أنَّ مستوى مهارات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الإعدادية أعلى من المتوسط الفرضي وبدرجة دالَّة إحصائيًا. وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الأولى التي تنصُّ على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي. ويشير هذا إلى أنَّ مديري المدارس الإعدادية في مدينة الموصل يمتلكون مستوى مقبولاً من مهارات التخطيط التربوي يفوق المتوسط النظري، وإن لم يصل إلى المستوى المرتفع. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدورات التدريبية التي تعقدها مديرية التربية للمديرين والخبرات المتراكمة التي اكتسبوها من ممارستهم للعمل الإداري.

وقد جاء مجال «صياغة الأهداف وتحديد الأولويات» في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.64)، ويمكن عزو ذلك إلى أنَّ صياغة الأهداف تُعدُّ من المهارات الأساسية التي يمارسها المديرون بصورة يومية في عملهم، كما أنَّ الخطط السنوية والفصلية التي تطلبها المديرية تتضمَّن تحديداً واضحاً للأهداف. في حين جاء مجال «وضع الخطط وبناء البرامج» في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.41)، وهو ما يُشير إلى حاجة المديرين إلى مزيد من التدريب والدعم في مجال تصميم الخطط التنفيذية المفصَّلة وبناء البرامج التربوية. وتتَّفق هذه النتيجة مع ما توصَّلت إليه دراسة (الزبيدي، 2018) ودراسة (محمد والسامرائي، 2020) اللتَين أشارتا إلى مستوى متوسط لمهارات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس.

ثانيًا: النتائج المتعلِّقة بالهدف الثاني (أنماط الثقافة التنظيمية)

للتعرُّف على أنماط الثقافة التنظيمية السائدة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلِّ نمط من أنماط الثقافة التنظيمية، واستُخدم الاختبار التائي لعيِّنة واحدة لمقارنة هذه المتوسطات بالمتوسط الفرضي البالغ (3).

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لأنماط الثقافة التنظيمية (ن = 67)

النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	ت المحسوبة	الدلالة	الرتبة
ثقافة الإنجاز	3.61	0.72	3	6.93	دالة	2
ثقافة الدور	3.73	0.65	3	9.19	دالة	1
ثقافة القوة	3.18	0.78	3	1.89	غير دالة	4
ثقافة الدعم	3.48	0.70	3	5.61	دالة	3
المقياس ككل	3.50	0.59	3	6.94	دالة	—

القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (66) = 2.000

يتبيَّن من الجدول (12) أنَّ «ثقافة الدور» جاءت في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.73)، تلتها «ثقافة الإنجاز» بمتوسط (3.61)، ثم «ثقافة الدعم» بمتوسط (3.48)، وأخيراً «ثقافة القوة» بمتوسط

(3.18) التي لم يكن الفرق بين متوسطها والمتوسط الفرضي دالاً إحصائيًا. وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الثانية جزئيًا، إذ تُرفض فيما يخصُّ الأنماط الثلاثة الأولى (الإنجاز والدور والدعم) وتُقبل فيما يخصُّ ثقافة القوة.

ويمكن تفسير سيادة ثقافة الدور في المرتبة الأولى بأنَّ المدارس العراقية بطبيعتها تعمل ضمن نظام بيروقراطي واضح المعالم تُحدَّد فيه المسؤوليات والصلاحيات بقوانين وتعليمات رسمية صادرة عن وزارة التربية، ممَّا يُعزِّز سيادة هذا النمط من الثقافة. وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة (الجبوري، 2017) التي أشارت إلى أنَّ ثقافة الدور هي النمط السائد في المدارس الإعدادية في العراق. أما انخفاض ثقافة القوة نسبياً فيمكن تفسيره بتوجُّه المديرين نحو المشاركة والتفويض أكثر من التفرُّد باتِّخاذ القرارات، وهو ما قد يعكس تأثير البرامج التدريبية الحديثة التي تُركِّز على أنماط القيادة التشاركية.

ثالثًا: النتائج المتعلِّقة بالهدف الثالث (العلاقة الارتباطية)

للكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهارات التخطيط التربوي وأنماط الثقافة التنظيمية، حُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس مهارات التخطيط التربوي وكلِّ نمط من أنماط الثقافة التنظيمية والمقياس ككل.

جدول (13): معاملات ارتباط بيرسون بين مهارات التخطيط التربوي وأنماط الثقافة التنظيمية (ن = 67)

نمط الثقافة التنظيمية	معامل الارتباط مع مهارات التخطيط ككل	الدلالة عند 0.05
ثقافة الإنجاز	0.67	دالة
ثقافة الدور	0.48	دالة
ثقافة القوة	–0.31	دالة
ثقافة الدعم	0.59	دالة
المقياس ككل	0.54	دالة

القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون عند مستوى دلالة)0.05 (ودرجة حرية)65 = (0.244

جدول)14 :(مصفوفة معاملات الارتباط التفصيلية بين مجالات مهارات التخطيط التربوي وأنماط الثقافة التنظيمية

مجالات مهارات التخطيط	ثقافة الإنجاز	ثقافة الدور	ثقافة القوة	ثقافة الدعم
تحليل الواقع وتشخيص المشكلات	0.62*	0.45*	−0.28*	0.55*
صياغة الأهداف وتحديد الأولويات	0.71*	0.52*	−0.33*	0.61*
وضع الخطط وبناء البرامج	0.64*	0.44*	−0.29*	0.56*
المتابعة والتقويم	0.68*	0.49*	−0.35*	0.58*

*دالَّة عند مستوى (0.05)

يتبيَّن من الجدولَين (13) و(14) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالَّة إحصائيًا بين مهارات التخطيط التربوي وكلٍّ من ثقافة الإنجاز (0.67) وثقافة الدور (0.48) وثقافة الدعم (0.59)، في حين وُجدت علاقة ارتباطية سالبة ودالَّة إحصائيًا مع ثقافة القوة (−0.31). وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الثالثة. وكان أقوى ارتباط بين مهارات التخطيط وثقافة الإنجاز، وهو ما يُعدُّ نتيجة منطقية ومتوقَّعة، إذ إنَّ ثقافة الإنجاز تقوم على التوجُّه نحو تحقيق الأهداف والنتائج وتشجيع المبادرة والابتكار، وهي قيم تتَّسق مع طبيعة التخطيط التربوي الفعَّال الذي يرتكز على وضع أهداف واضحة والسعي لتحقيقها بصورة منهجية ومنظَّمة.

أمَّا العلاقة السالبة مع ثقافة القوة فيمكن تفسيرها بأنَّ المركزية في اتِّخاذ القرارات وتركُّز السلطة في يد المدير وحده قد تُعيق عملية التخطيط التشاركي وتحدُّ من إسهامات المعلِّمين والعاملين في صياغة الخطط وتنفيذها، ممَّا ينعكس سلبًا على جودة التخطيط ومستواه. وتتَّفق هذه النتائج مع ما توصَّلت إليه دراسة (العمري، 2019) ودراسة (Al-Shammari2019,) اللتَين أكَّدتا وجود علاقة إيجابية بين الثقافة التنظيمية الإيجابية (الإنجاز والدعم) وفاعلية التخطيط المدرسي.

رابعًا: النتائج المتعلِّقة بالهدف الرابع (الفروق تبعاً لمتغيِّرات الجنس والموقع الجغرافي وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي)

أ. الفروق تبعًا لمتغيِّر الجنس

للتعرُّف على دلالة الفروق في مهارات التخطيط التربوي تبعًا لمتغيِّر الجنس، استُخدم الاختبار التائي لعيِّنتَين مستقلتَين، وقد عُرضت البيانات لكلتا المجموعتَين بصورة مفصَّلة في الجدول (15).

جدول (15): نتائج الاختبار التائي للفروق في مهارات التخطيط التربوي تبعاً لمتغيِّر الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	د.ح	مستوى الدلالة	الدلالة
ذكور	37	3.51	0.65	0.58	2.000	65	0.05	غير دالة
إناث	30	3.57	0.61	0.58	2.000	65	0.05	غير دالة

يتبيَّن من الجدول (15) أنَّ القيمة التائية المحسوبة (0.58) أقلُّ من القيمة الجدولية (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (65)، ممَّا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التخطيط التربوي تبعاً لمتغيِّر الجنس. وبذلك تُقبل الفرضية الصفرية الرابعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ المديرين والمديرات يخضعون للشروط ذاتها في التعيين والتأهيل والتدريب، كما أنَّ طبيعة المهام التخطيطية المطلوبة منهم واحدة بصرف النظر عن الجنس. وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة (محمد والسامرائي، 2020) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالَّة في مهارات التخطيط تبعاً للجنس.

ب. الفروق تبعًا لمتغيِّر الموقع الجغرافي

للتعرُّف على دلالة الفروق في مهارات التخطيط التربوي تبعًا لمتغيِّر الموقع الجغرافي (الجانب الأيمن – الجانب الأيسر)، استُخدم الاختبار التائي لعيِّنتَين مستقلتَين، وعُرضت البيانات لكلتا المجموعتَين بصورة مفصَّلة في الجدول (16).

جدول (16): نتائج الاختبار التائي للفروق في مهارات التخطيط التربوي تبعاً لمتغيِّر الموقع الجغرافي

الموقع الجغرافي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	د.ح	مستوى الدلالة	الدلالة
الجانب الأيمن	29	3.47	0.67	1.12	2.000	65	0.05	غير دالة
الجانب الأيسر	38	3.59	0.60	1.12	2.000	65	0.05	غير دالة

يتبيَّن من الجدول (16) أنَّ القيمة التائية المحسوبة (1.12) أقلُّ من القيمة الجدولية (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (65)، ممَّا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التخطيط التربوي تبعًا لمتغيِّر الموقع الجغرافي. وبذلك تُقبل الفرضية الصفرية الخامسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ المدارس الإعدادية في جانبَي المدينة تتبع المديرية العامة نفسها وتخضع لذات التعليمات والأنظمة والبرامج التدريبية، ممَّا يجعل الفروق بين المديرين في الجانبَين غير جوهرية. ومع ذلك يُلاحظ أنَّ متوسط الجانب الأيسر (3.59) أعلى قليلاً من متوسط الجانب الأيمن (3.47)، وهو ما قد يُعزى إلى أنَّ الجانب الأيمن تعرَّض لدمار أكبر خلال الأحداث الأمنية السابقة ممَّا أثَّر في البنية التحتية للمدارس وربَّما في استقرار البيئة التعليمية فيه، لكنَّ هذا الفرق لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

ج. الفروق تبعاً لمتغيِّر سنوات الخدمة

للتعرُّف على دلالة الفروق في مهارات التخطيط التربوي تبعًا لمتغيِّر سنوات الخدمة بفئاته الأربع، استُخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وقد جاءت النتائج كما هو موضَّح في الجدولَين (17) و(18).

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التخطيط التربوي تبعاً لمتغيِّر سنوات الخدمة

فئة سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	12	3.18	0.71
من 5 إلى 10 سنوات	23	3.42	0.64

فئة سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
من 11 إلى 15 سنة	18	3.66	0.59
أكثر من 15 سنة	14	3.82	0.56

جدول)18 :(نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مهارات التخطيط التربوي تبعاً لمتغيّر سنوات الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	الدلالة
بين المجموعات	3.412	3	1.137	3.18	2.75	دالة
داخل المجموعات	22.521	63	0.357	—	—	—
الكلّي	25.933	66	—	—	—	—

ف الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتَي حرية (3، 63) = 2.75

يتبيَّن من الجدول (18) أنَّ القيمة الفائية المحسوبة (3.18) أكبر من القيمة الجدولية (2.75)، ممَّا يعني وجود فروق دالَّة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطات مهارات التخطيط التربوي تبعًا لفئات سنوات الخدمة. ولتحديد اتِّجاه هذه الفروق، استُخدم اختبار شيفيه (Scheffé) للمقارنات البعدية، وقد كشفت النتائج عن أنَّ الفروق كانت لصالح فئتَي (11 – 15 سنة) و(أكثر من 15 سنة) مقارنةً بفئة (أقل من 5 سنوات). وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية السادسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ سنوات الخدمة الطويلة تُتيح للمدير فرصًا متعدِّدة للممارسة الميدانية والتعرُّض لمواقف تخطيطية متنوِّعة، ممَّا يُسهم في تعميق فهمه لإجراءات التخطيط التربوي ويصقل مهاراته في تحليل

الواقع ووضع الخطط والمتابعة. وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة (محمد والسامرائي، 2020) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح ذوي الخبرة الأطول في مهارات التخطيط التربوي.

د. الفروق تبعاً لمتغيِّر المؤهل العلمي

للتعرُّف على دلالة الفروق في مهارات التخطيط التربوي تبعاً لمتغيِّر المؤهل العلمي بفئاته الأربع (بكالوريوس، دبلوم عالٍ، ماجستير، دكتوراه)، استُخدم تحليل التباين الأحادي، وقد جاءت النتائج كما هو موضَّح في الجدولَين (19) و(20).

جدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التخطيط التربوي تبعاً لمتغيِّر المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس	41	3.39	0.66
دبلوم عالٍ	11	3.61	0.58
ماجستير	13	3.78	0.55
دكتوراه	2	4.05	0.42

جدول)20 :(نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مهارات التخطيط التربوي تبعاً لمتغيِّر المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	الدلالة
بين المجموعات	3.067	3	1.022	2.85	2.75	دالة
داخل المجموعات	22.601	63	0.359	—	—	—
الكلِّي	25.668	66	—	—	—	—

ف الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتَي حرية (3، 63) = 2.75

يتبيَّن من الجدول (20) أنَّ القيمة الفائية المحسوبة (2.85) أكبر من القيمة الجدولية (2.75)، ممَّا يعني وجود فروق دالَّة إحصائياً عند مستوى (0.05) في مهارات التخطيط التربوي تبعًا لمتغيِّر المؤهل العلمي. وكشف اختبار شيفيه للمقارنات البعدية عن أنَّ الفروق كانت لصالح حملة شهادتَي الماجستير والدكتوراه مقارنةً بحملة البكالوريوس. وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية السابعة.

وتُعدُّ هذه النتيجة منطقية، إذ إنَّ الدراسات العليا تُكسب الفرد قدرًا أكبر من المعرفة المتخصِّصة في مجال البحث العلمي ومنهجياته، ومهاراته في التحليل والاستنباط والاستقراء، وهي مهارات تنعكس مباشرةً على ممارساته التخطيطية اليومية في إدارة المدرسة. كما أنَّ مَن يحمل شهادات عليا في الإدارة التربوية أو حقول قريبة منها يكون قد اطَّلع نظريًا على أحدث نماذج التخطيط الاستراتيجي وأدواته. وتتقاطع هذه النتيجة مع التوجُّهات العالمية في التنمية المهنية للقادة التربويين التي تربط بين الارتقاء بالمؤهل العلمي وكفاءة الأداء القيادي (Schein2010,).

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصَّل إليها البحث الحالي، يمكن صياغة جملة من الاستنتاجات العلمية، تُقدِّم في ضوئها الباحثةُ مجموعةً من التوصيات الإجرائية القابلة للتطبيق والموجَّهة إلى الجهات المعنية، فضلاً عن طرح عدد من المقترحات لبحوث ودراسات مستقبلية تستكمل ما بدأه هذا البحث.

أولاً: الاستنتاجات

استناداً إلى ما أسفر عنه البحث من نتائج، توصَّلت الباحثة إلى الاستنتاجات الآتية:

1. يمتلك مديرو المدارس الإعدادية في مدينة الموصل مهارات التخطيط التربوي بمستوى فوق المتوسط، ممَّا يعكس وعيًا مهنيًا لديهم بأهمية التخطيط بوصفه ركيزةً من ركائز الإدارة المدرسية الفاعلة، غير أنَّ هذا المستوى لا يصل إلى الحدِّ الأمثل المطلوب، ولا سيَّما في مجال وضع الخطط وبناء البرامج الذي جاء في المرتبة الأخيرة، الأمر الذي يكشف عن وجود فجوة بين الإدراك النظري للتخطيط والتطبيق الإجرائي له.
2. ثقافة الدور هي النمط الثقافي الأكثر شيوعًا في المدارس الإعدادية في مدينة الموصل، وهي ثقافة بيروقراطية في جوهرها تُعلي من شأن الأنظمة واللوائح والوصف الوظيفي على حساب المرونة والإبداع.

ويرتبط هذا النمط بطبيعة المنظومة التربوية العراقية ذات الطابع المركزي الذي يُكرِّس التقيُّد بالتعليمات والأنظمة الإدارية.

3. ثقافتا الإنجاز والدعم تُسهمان إيجابيًا في تعزيز مهارات التخطيط التربوي، في حين تُؤثِّر ثقافةُ القوة سلبًا في هذه المهارات، ممَّا يُؤكِّد أنَّ المناخ التنظيمي القائم على التفويض والمشاركة والتعاون يُهيِّئ بيئةً ملائمة لممارسة التخطيط الواعي والمنظَّم، في حين تُكبِّل ثقافةُ القوة المتمحورة حول السلطة والهيمنة قدرةَ المدير على ممارسة التخطيط بمرونة وإبداع.

4. لا تُؤثِّر متغيِّرا الجنس والموقع الجغرافي في مستوى مهارات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الإعدادية، ممَّا يدلُّ على تكافؤ الفرص الإعدادية والتأهيلية بين الجنسَين، وعلى أنَّ خصوصية الجانبَين (الأيمن والأيسر) من مدينة الموصل لا تنعكس بصورة جوهرية في الكفايات التخطيطية للقيادات المدرسية، وإنْ كان الواقع الفيزيقي للمدارس في الجانب الأيمن يستدعي مزيداً من الاهتمام.

5. يُسهم كلٌّ من سنوات الخدمة والمؤهل العلمي إسهاماً جوهرياً في تطوُّر مهارات التخطيط التربوي، إذ تتراكم الخبرة الميدانية لدى المديرين على مرِّ السنين فتمنحهم قدرةً أعمق على استشراف المستقبل ووضع الخطط الواقعية، كما يُكسبهم المؤهل العلمي العالي معرفةً متخصِّصة بأحدث نظريات التخطيط ونماذجه.

6. يحتاج مديرو المدارس الإعدادية إلى برامج تدريبية وتطويرية متخصِّصة في مجال التخطيط التربوي، ولا سيَّما في الأبعاد التي ظهر فيها قصور نسبي، كبُعد وضع الخطط وبناء البرامج، فضلاً عن الحاجة إلى تطوير الثقافة التنظيمية في المدارس باتجاه ثقافة الإنجاز والدعم.

ثانيًا: التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث من استنتاجات، وانطلاقاً من خصوصية الواقع التربوي في مدينة الموصل، تُوصي الباحثة بجملة من التوصيات الإجرائية الموجَّهة إلى المديرية العامة لتربية نينوى وأقسامها التخصُّصية، وذلك على النحو الآتي:

1) إلى قسم التخطيط التربوي في المديرية العامة لتربية نينوى:

1. تصميم برنامج تدريبي تخصُّصي مكثَّف لمديري المدارس الإعدادية حول مهارة وضع الخطط التنفيذية وبناء البرامج، باعتبارها المهارة التي ظهر فيها أدنى مستوى من بين المهارات الأربع، على أن يتضمَّن البرنامج ورشَ عمل تطبيقية لإعداد خطط مدرسية إجرائية متكاملة وفق نموذج (SMART).

2. إصدار دليل إرشادي مرجعي معتمَد للتخطيط المدرسي يُوزَّع على جميع مدارس مدينة الموصل، يتضمَّن نماذج خطط تنفيذية وتشغيلية وأنماطاً جاهزة قابلة للتكيُّف وفق ظروف كلِّ مدرسة وحاجاتها.

3. إنشاء وحدة استشارية متخصِّصة في القسم تتولَّى تقديم الدعم الفنِّي للمديرين في أثناء إعداد خططهم السنوية، وتراجِع الخطط قبل اعتمادها لضمان جودتها وقابليتها للتنفيذ.

2) إلى قسم الإشراف التربوي:

1. تطوير أدوات تقييم أداء مديري المدارس الإعدادية بحيث تتضمَّن مؤشِّرات قياس واضحة لمهارات التخطيط التربوي بأبعادها الأربعة، مع منح هذه المؤشِّرات وزناً مناسباً في التقييم السنوي.

2. اعتماد آلية إشراف تكاملي يجمع بين البُعد التخطيطي والبعد الثقافي التنظيمي، إذ يُقيِّم المشرف التربوي مدى انسجام الممارسات التخطيطية للمدير مع نمط الثقافة التنظيمية السائد في مدرسته.

3. تنظيم زيارات إشرافية تبادُلية بين المدارس التي تتميَّز بثقافة الإنجاز ومدارس أخرى لنقل التجارب الناجحة وتعميمها، ولا سيَّما بين الجانبَين الأيمن والأيسر من مدينة الموصل.

3) إلى قسم التدريب والتطوير المهني:

1. إعداد حقيبة تدريبية متكاملة بعنوان (تطوير الثقافة التنظيمية المدرسية) تستهدف مديري المدارس وملاكاتها الإدارية، تُركِّز على تنمية ثقافتَي الإنجاز والدعم، وتُسهم في الحدِّ من ممارسات ثقافة القوة المعيقة للتخطيط.

2. تنظيم برامج تدريبية موجَّهة خصِّيصًا للمديرين الجدد (ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات) لتعويض ما يحتاجونه من خبرات تخطيطية في مرحلة بداية ممارستهم المهنية.

3. اعتماد منظومة حوافز مادية ومعنوية للمدارس التي تُحقِّق إنجازات تخطيطية متميِّزة، بما يُعزِّز ثقافة الإنجاز ويدفع باقي المدارس إلى الاحتذاء بها.

4. تبنِّي أساليب القيادة التشاركية وتعميمها عبر دورات في القيادة التحويلية، وتشجيع المديرين على إشراك الكوادر التدريسية في عمليات التخطيط واتِّخاذ القرار.

4) إلى قسم الإعداد والتدريب:

1. تشجيع مديري المدارس الإعدادية على إكمال دراساتهم العليا (الماجستير والدكتوراه) في تخصُّصات الإدارة التربوية والتخطيط التربوي، عبر منحهم الإجازات الدراسية وتسهيل قَبولهم في الدراسات العليا، انسجامًا مع ما أسفرت عنه نتائج البحث من تفوُّق حملة الشهادات العليا في مهارات التخطيط.
2. التنسيق مع جامعة الموصل / كلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم الإدارة والتخطيط التربوي لتقديم برامج تعليم مستمر مخصَّصة لمديري المدارس، تُنظَّم في عطلاتهم السنوية الصيفية ولا تتعارض مع واجباتهم الإدارية.
3. اعتماد معيار المؤهل العلمي بوصفه أحد المعايير المهمَّة عند ترشيح المديرين الجدد، مع منح حملة الشهادات العليا أولويةً في التعيين على المدارس الكبيرة والمعقَّدة إداريًا.

5) إلى قسم الشؤون الإدارية:

1. تبسيط الإجراءات الإدارية الروتينية وتفويض بعض الصلاحيات إلى مديري المدارس، لإتاحة وقت أكبر لهم لممارسة المهام التخطيطية الإستراتيجية، إذ كشفت نتائج البحث عن سيادة ثقافة الدور (البيروقراطية) في المدارس الإعدادية.
2. اعتماد منظومة إلكترونية موحَّدة للتخطيط المدرسي تُيسِّر على المديرين عمليتَي إعداد الخطط ومتابعتها، وتُقلِّل من الأعباء الورقية الروتينية.
3. توفير قاعدة بيانات تربوية متكاملة وحديثة لجميع مدارس مدينة الموصل تتضمَّن المؤشِّرات الإحصائية والوصفية الضرورية لعمليات التخطيط (أعداد الطلبة، الكوادر، البنى التحتية، نسب النجاح والرسوب،).

6) إلى قسم البناء المدرسي والخدمات:

1. إعطاء أولوية لإعادة تأهيل البنى التحتية للمدارس الإعدادية في الجانب الأيمن من مدينة الموصل التي تعرَّضت لأضرار جسيمة بسبب العمليات العسكرية في فترة (2014–2017)، إذ إنَّ تحسين البيئة المدرسية المادية شرط أساس لنجاح عمليات التخطيط التربوي.
2. توفير التجهيزات التقنية الحديثة (حواسيب، شاشات، إنترنت) لمديري المدارس لتمكينهم من إعداد خططهم ومتابعتها إلكترونياً وتبادل التجارب مع نظرائهم.

7) إلى مديري ومديرات المدارس الإعدادية في مدينة الموصل:

1. تخصيص جزء من وقتهم الإداري للتخطيط الإستراتيجي والتفكير المستقبلي بدلاً من الانشغال المستمر بالأعمال التشغيلية اليومية.
2. بناء ثقافة تنظيمية داعمة في مدارسهم تُكرِّس قيم الإنجاز والتعاون والاحترام المتبادل، وتقلِّل من ممارسات السلطة الفوقية.
3. الاطِّلاع المستمر على أحدث المستجدَّات في حقل التخطيط التربوي عبر المصادر العلمية الحديثة والمؤتمرات والدورات التخصُّصية.

ثالثًا: المقترحات

استكمالاً للجهد العلمي الذي بذلته الباحثة في هذا البحث، وانطلاقاً من الحاجة إلى بناء معرفة علمية تراكمية حول الموضوع، تُقدِّم الباحثة المقترحات الآتية لبحوث ودراسات مستقبلية:

1. إجراء دراسة مماثلة على مديري المدارس في مراحل دراسية أخرى (الابتدائية والمتوسطة) في مدينة الموصل للمقارنة بين النتائج، والكشف عن مدى اختلاف العلاقة بين مهارات التخطيط التربوي وأنماط الثقافة التنظيمية باختلاف المرحلة الدراسية.
2. إجراء دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والمدارس الأهلية في مدينة الموصل في ضوء متغيِّرَي البحث الحالي، للكشف عن أثر طبيعة الإدارة (حكومية / أهلية) في هذه العلاقة.
3. إجراء دراسة تطبيقية لقياس فاعلية برنامج تدريبي مقترَح في تنمية مهارات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الإعدادية، باستخدام المنهج شبه التجريبي.
4. إجراء دراسة كيفية معمَّقة (Qualitative Study) باستخدام المقابلات والملاحظة الميدانية تستكشف الأسباب الحقيقية وراء سيادة ثقافة الدور في المدارس الإعدادية في مدينة الموصل.
5. إجراء دراسة عن العلاقة بين أنماط الثقافة التنظيمية ومتغيِّرات أخرى مثل: الالتزام التنظيمي، والرضا الوظيفي، والإبداع الإداري لدى مديري المدارس.
6. إجراء دراسة عن مهارات التخطيط الإستراتيجي (وليس فقط التخطيط بصورة عامة) لدى مديري المدارس الإعدادية، وعلاقتها بجودة المخرجات التعليمية.

7. إجراء دراسة مقارنة بين محافظات العراق المختلفة (نينوى، بغداد، البصرة، أربيل) في مستوى مهارات التخطيط التربوي وأنماط الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس.

8. إجراء دراسة عن أثر الظروف الاستثنائية التي مرَّت بها مدينة الموصل (النزوح، النزاع المسلَّح، إعادة الإعمار) في الثقافة التنظيمية للمؤسَّسات التربوية فيها.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر العربية

1. الأغبري، عبد الصمد قائد (2013): الإدارة المدرسية: البُعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر. ط5، بيروت: دار النهضة العربية.

2. البياتي، عبد الجبار توفيق، والعتوم، عدنان يوسف (2015): الإحصاء التطبيقي في العلوم النفسية والتربوية. ط3، عمَّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

3. الجبوري، محمد سعدون (2017): أنماط الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الأنبار. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد (32)، ص ص 1-25.

4. حجي، أحمد إسماعيل (2005): الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

5. الحريري، رافدة (2016): التخطيط الإستراتيجي في المنظومة المدرسية. عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

6. الزبيدي، حسن سلمان (2018): مهارات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة بغداد. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، جامعة الكوفة، السنة (12)، العدد (23)، ص ص 1-30.

7. السامرائي، نبيهة صالح (2014): الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الحديث. ط2، عمَّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

8. العميان، محمود سلمان (2010): السلوك التنظيمي في منظَّمات الأعمال. ط5، عمَّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

9. عابدين، محمد عبد القادر (2014): الإدارة المدرسية الحديثة. ط4، عمَّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

10. عطوي، جودت عزت (2014). الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. ط5، عمَّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

11. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2013): مدخل إلى التدريس. عمَّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

12. القريوتي، محمد قاسم (2009). السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظَّمات المختلفة. ط5، عمَّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

13. محمد، خالد عبد الله، والسامرائي، نزار قاسم (2020): مهارات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس المتوسطة والإعدادية في محافظة صلاح الدين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة تكريت، المجلد (9)، العدد (3)، ص ص 60–85.

14. وزارة التربية العراقية (2012): دليل النظام المدرسي للمدارس الإعدادية والثانوية. بغداد: المديرية العامة للتقويم والامتحانات.

ثانياً: المصادر الأجنبية

1. Al-Khalifa, K. (2020): *Educational planning skills among school principals in Saudi Arabia*. *Journal of Educational Administration, 58*(3), 312–328.
2. Al-Shammari, F. (2019): *The impact of organizational culture on school planning effectiveness in Kuwait*. *International Journal of Educational Management, 33*(2), 145–162.
3. Bryson, J. M. (2018): *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
4. Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011): *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
5. Fullan, M. (2016): *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York, NY: Teachers College Press.
6. Handy, C. (1993): *Understanding organizations* (4th ed.). London: Penguin Books.
7. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012): *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
8. Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013): *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
9. Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020): *Seven strong claims about successful school leadership revisited*. *School Leadership & Management, 40*(1), 5–22.
10. Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017): *Organizational behavior* (17th ed.). Boston, MA: Pearson.

11. Schein, E. H. (2010): *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
12. Schein, E. H., & Schein, P. (2017): *Organizational culture and leadership* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
13. Sergiovanni, T. J. (2009): *The principalship: A reflective practice perspective* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
14. UNESCO. (2018): *Education planning and management: Guidelines for educational administrators*. Paris: UNESCO Publishing.

الملاحق

الملحق (1): قائمة بأسماء المدارس الإعدادية الحكومية في مدينة الموصل المشمولة بالبحث

يتضمَّن هذا الملحق قائمةً تفصيلية بأسماء المدارس الإعدادية الحكومية الواقعة في جانبَي مدينة الموصل (الأيمن والأيسر) التابعة للمديرية العامة لتربية نينوى للعام الدراسي 2025 – 2026، والتي شملها البحث الحالي مجتمعاً وعيّنةً، وقد بلغ مجموعها (71) مدرسةً موزَّعةً على النحو الآتي: (29) مدرسة في الجانب الأيمن (16 إعدادية للبنين، 13 إعدادية للبنات)، و(42) مدرسة في الجانب الأيسر (21 إعدادية للبنين، 21 إعدادية للبنات).

جدول (21): التوزيع الإجمالي لأعداد المدارس الإعدادية في جانبَي مدينة الموصل وفق متغيّر الجنس

الموقع الجغرافي	إعدادية بنين	إعدادية بنات	المجموع
الجانب الأيمن	16	13	29
الجانب الأيسر	21	21	42
المجموع الكلّي	37	34	71

أ) المدارس الإعدادية للبنين في الجانب الأيمن من مدينة الموصل (16 مدرسة)

ت	اسم المدرسة	الموقع/الحي
1	إعدادية الموصل للبنين	حي الزنجيلي
2	إعدادية النضال للبنين	حي الفاروق
3	إعدادية الرسالة الإسلامية للبنين	حي الميدان
4	إعدادية الزهور للبنين	حي الزهور
5	إعدادية النور للبنين	حي النبي شيت
6	إعدادية الجمهورية للبنين	حي السكر

7	إعدادية الشرقاط للبنين	حي رأس الجادة
8	إعدادية باب البيض للبنين	حي باب البيض
9	إعدادية الحدباء للبنين	حي الفاروق الجديد
10	إعدادية الإمام علي للبنين	حي القدس
11	إعدادية الفاروق للبنين	حي 17 تموز
12	إعدادية المثنى للبنين	حي رأس الكور
13	إعدادية القادسية للبنين	حي المنصور
14	إعدادية الرشيدية للبنين	حي الرشيدية
15	إعدادية ابن خلدون للبنين	حي الجزائر
16	إعدادية المتنبي للبنين	حي اليرموك

ب) المدارس الإعدادية للبنات في الجانب الأيمن من مدينة الموصل (13 مدرسة)

ت	اسم المدرسة	الموقع/الحي
1	إعدادية الموصل للبنات	حي الزنجيلي
2	إعدادية الحدباء للبنات	حي الفاروق
3	إعدادية النور للبنات	حي النبي شيت
4	إعدادية الزهور للبنات	حي الزهور
5	إعدادية الفاروق للبنات	حي الفاروق الجديد
6	إعدادية الميدان للبنات	حي الميدان
7	إعدادية الجمهورية للبنات	حي السكر
8	إعدادية رابعة العدوية للبنات	حي القدس
9	إعدادية الخنساء للبنات	حي 17 تموز
10	إعدادية أم المؤمنين للبنات	حي رأس الجادة
11	إعدادية الأمل للبنات	حي المنصور
12	إعدادية الزهراء للبنات	حي الجزائر
13	إعدادية القدس للبنات	حي اليرموك

جـ) المدارس الإعدادية للبنين في الجانب الأيسر من مدينة الموصل (21 مدرسة)

ت	اسم المدرسة	الموقع/الحي

1	إعدادية المستقبل للبنين	حي المثنى
2	إعدادية الخوارزمي للبنين	حي الجزائر الجديد
3	إعدادية اليرموك للبنين	حي اليرموك
4	إعدادية ابن الأثير للبنين	حي الانتصار
5	إعدادية البلديات للبنين	حي البلديات
6	إعدادية الكفاح للبنين	حي الكفاءات
7	إعدادية القيارة للبنين	حي القيارة الشمالي
8	إعدادية النصر للبنين	حي النصر
9	إعدادية بغداد للبنين	حي بغداد
10	إعدادية الجزيرة للبنين	حي الجزيرة
11	إعدادية الكندي للبنين	حي الكندي
12	إعدادية الإصلاح الزراعي للبنين	حي الإصلاح الزراعي
13	إعدادية فلسطين للبنين	حي فلسطين
14	إعدادية ابن سينا للبنين	حي الأندلس
15	إعدادية الأنبياء للبنين	حي الكوكجلي
16	إعدادية ابن رشد للبنين	حي وادي العين
17	إعدادية المعرفة للبنين	حي الصمود
18	إعدادية الشهيد عمر للبنين	حي القاهرة
19	إعدادية الرافدين للبنين	حي ثنية الخازر
20	إعدادية صدر القوش للبنين	حي حي الانتصار الجديد
21	إعدادية الجامعة للبنين	حي المالية

د) المدارس الإعدادية للبنات في الجانب الأيسر من مدينة الموصل (21 مدرسة)

ت	اسم المدرسة	الموقع/الحي
1	إعدادية المستقبل للبنات	حي المثنى
2	إعدادية النور المركزية للبنات	حي الجزائر الجديد
3	إعدادية اليرموك للبنات	حي اليرموك
4	إعدادية الحكمة للبنات	حي الانتصار
5	إعدادية البلديات للبنات	حي البلديات
6	إعدادية الكفاح للبنات	حي الكفاءات

7	إعدادية النصر للبنات	حي النصر
8	إعدادية بغداد للبنات	حي بغداد
9	إعدادية الجزيرة للبنات	حي الجزيرة
10	إعدادية الإصلاح الزراعي للبنات	حي الإصلاح الزراعي
11	إعدادية فلسطين للبنات	حي فلسطين
12	إعدادية الأندلس للبنات	حي الأندلس
13	إعدادية الكوكجلي للبنات	حي الكوكجلي
14	إعدادية وادي العين للبنات	حي وادي العين
15	إعدادية المعرفة للبنات	حي الصمود
16	إعدادية القاهرة للبنات	حي القاهرة
17	إعدادية الرافدين للبنات	حي ثنية الخازر
18	إعدادية الشهيدة هدى للبنات	حي الانتصار الجديد
19	إعدادية الجامعة للبنات	حي المالية
20	إعدادية الزيتون للبنات	حي السلام
21	إعدادية أم القرى للبنات	حي الحدباء

ملاحظة: تمَّ التحقُّق من قائمة المدارس بالرجوع إلى الإحصائيات الرسمية للمديرية العامة لتربية نينوى / قسم الإحصاء التربوي للعام الدراسي 2025 – 2026.

الملحق (2): نماذج من فقرات أداتَي البحث في صورتهما النهائية

يُعرض في هذا الملحق نماذج موسَّعة من فقرات مقياسَي البحث في صورتهما النهائية بعد التحكيم، مع الإشارة إلى الفقرات الإيجابية والفقرات العكسية (السالبة) التي رُمِّزت بصورة معكوسة في أثناء معالجة البيانات إحصائياً.

أولاً: نماذج من فقرات مقياس مهارات التخطيط التربوي

جدول (22): نماذج موسَّعة من فقرات مقياس مهارات التخطيط التربوي حسب المجالات الأربعة

ت	المجال	نصُّ الفقرة	نوع الفقرة
1	تحليل الواقع وتشخيص المشكلات	أُحلِّل المعطيات والبيانات المتوافرة عن مدرستي قبل وضع أيِّ خطة تربوية.	إيجابية

2	تحليل الواقع وتشخيص المشكلات	أحدِّد نقاط القوة والضعف في الواقع المدرسي بدقَّة.	إيجابية
3	تحليل الواقع وتشخيص المشكلات	أجد صعوبةً في تشخيص المشكلات التي تواجه مدرستي.	سالبة (عكسية)
4	صياغة الأهداف وتحديد الأولويات	أصوغ الأهداف التربوية بصورة واضحة وقابلة للقياس.	إيجابية
5	صياغة الأهداف وتحديد الأولويات	أرتِّب الأهداف وفق سُلَّم أولويات مدروس.	إيجابية
6	صياغة الأهداف وتحديد الأولويات	أواجه صعوبةً في صياغة أهداف إجرائية قابلة للقياس.	سالبة (عكسية)
7	وضع الخطط وبناء البرامج	أعدُّ خططاً تنفيذية تفصيلية لكلِّ هدف من أهداف المدرسة.	إيجابية
8	وضع الخطط وبناء البرامج	أحدِّد الموارد البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ كلِّ خطة.	إيجابية
9	وضع الخطط وبناء البرامج	أكتفي بالخطط العامة من دون تفصيل خطوات التنفيذ.	سالبة (عكسية)
10	المتابعة والتقويم	أتابع تنفيذ الخطط المدرسية باستمرار وفي مواعيدها المحدَّدة.	إيجابية
11	المتابعة والتقويم	أستخدم أدوات تقويم متنوِّعة لقياس نتائج تنفيذ الخطط.	إيجابية
12	المتابعة والتقويم	أهمل عملية تقويم الخطط بعد الانتهاء من تنفيذها.	سالبة (عكسية)

ثانيًا :نماذج من فقرات مقياس أنماط الثقافة التنظيمية

جدول)23 :(نماذج موسَّعة من فقرات مقياس أنماط الثقافة التنظيمية حسب الأنماط الأربعة

ت	النمط	نصُّ الفقرة	نوع الفقرة
1	ثقافة الإنجاز	يُكافأ العاملون في مدرستي على أساس ما يُحقِّقونه من إنجازات ملموسة.	إيجابية
2	ثقافة الإنجاز	تَسود في مدرستي روح المنافسة الإيجابية بين الكوادر التدريسية.	إيجابية
3	ثقافة الإنجاز	لا يُشجَّع الإبداع والابتكار في مدرستي.	سالبة (عكسية)

4	ثقافة الدور	تُحدَّد المسؤوليات والواجبات في مدرستي بصورة دقيقة ومكتوبة.	إيجابية
5	ثقافة الدور	تُلتزم الإجراءات الرسمية واللوائح التنظيمية في جميع المعاملات.	إيجابية
6	ثقافة الدور	تَفتقر مدرستي إلى أنظمة وتعليمات واضحة.	سالبة (عكسية)
7	ثقافة القوة	تتمركز القرارات الإدارية المهمَّة في يد المسؤول الأعلى.	إيجابية
8	ثقافة القوة	يُعبَّر عن السلطة في مدرستي بصورة واضحة وصارمة.	إيجابية
9	ثقافة القوة	تُوزَّع السلطة بصورة عادلة بين جميع المستويات الإدارية.	سالبة (عكسية)
10	ثقافة الدعم	تَسود علاقات الاحترام والتعاون بين جميع العاملين في مدرستي.	إيجابية
11	ثقافة الدعم	يُوفِّر مدير المدرسة الدعم النفسي والمعنوي للكوادر التدريسية.	إيجابية
12	ثقافة الدعم	يَشعر العاملون بالعزلة وانعدام الدعم في بيئة العمل.	سالبة (عكسية)

ملاحظة: الفقرات السالبة (العكسية) رُمِّزت بصورة معكوسة في أثناء التحليل الإحصائي (5=1، 4=2، 3=3، 2=4، 1=5)، إذ بلغ عدد الفقرات العكسية في مقياس مهارات التخطيط التربوي (7) فقرات من أصل (36)، وفي مقياس أنماط الثقافة التنظيمية (8) فقرات من أصل (36).

الملحق (3): قائمة بأسماء السادة المحكِّمين لأداتَي البحث

عُرضت أداتا البحث في صورتهما الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكِّمين من ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة الموصل وجامعات عراقية أخرى، وفيما يأتي قائمة بأسمائهم ورتبهم العلمية ومقرَّات عملهم (مرتَّبة بحسب اللقب العلمي ثمَّ أبجدياً):

ت	الاسم	اللقب العلمي	التخصص	مكان العمل
1	انعام قاسم الصريفي	استاذ دكتور	علم النفس التربوي	جامعة ذي قار
2	حسين زغير الطائي	استاذ دكتور	علم النفس التربوي	مشرف تربوي
3	سنابل ثعبان الهداوي	استاذ دكتور	مناهج وطرائق التدريس	جامعة ذي قار
4	علي دريد خالد	استاذ دكتور	فلسفة التربية	جامعة الموصل
5	منتظر سلمان الخفاجي	استاذ دكتور	ارشاد تربوي	جامعة الشطرة
6	ميثم محمد فيصل	استاذ دكتور	ادارة تربوية	جامعة ذي قار
7	منتهى جاسم عبد	استاذ دكتور	ادارة تربوية	جامعة بغداد
8	منتهى عبد الزهره العزاوي	استاذ دكتور	ادارة تربوية	جامعة المستنصرية
9	نبيل عبد الغفور	استاذ دكتور	قياس وتقويم	جامعة المستنصرية
10	ياسين حميد عيال	استاذ دكتور	قياس وتقويم	جامعة بغداد
11	ابراهيم جارالله	استاذ مساعد	قياس وتقويم	جامعة ذي قار
12	اسراء عبد الحسين الحسيني	استاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة سومر

الكفاءة الخارجية وعلاقتها بمتطلبات سوق العمل لدى خريجي قسم العلوم التربوية والنفسية

(دراسة تحليلية)

م. د ميساء حميد رسول الخشاب

جامعة الموصل / كلية التربية للعلوم الإنسانية

myahmeed1997@uomosul.edu.iq

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/4/15	2026/5/29

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الخارجية وعلاقتها بمتطلبات سوق العمل لدى خريجي قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة الموصل للعامين الدراسيين (2023–2024) و(2024–2025)، وتحديد حجم الفجوة بين الكفايات المكتسبة ومتطلبات سوق العمل المحلّي. واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي بشقّيه الوثائقي والميداني انسجاماً مع طبيعة الظاهرة المدروسة، إذ تكوّن مجتمع البحث من (365) خريجاً وخريجة، وسُحبت منه عيّنة طبقية تناسبية عشوائية بلغت (183) خريجاً وخريجة بنسبة (50.13%) من المجتمع الأصلي.

ولتحقيق أهداف البحث، صمّمت الباحثة استبانة من (40) فقرة في صورتها النهائية موزّعة على ثلاثة أبعاد، واستُند في بنائها إلى الإطار النظري لقابلية التوظيف ولنظرية رأس المال البشري وأدبيات فجوة المهارات. وتحقّقت الباحثة من صدق الأداة بالصدق الظاهري (نسبة اتفاق المحكّمين 88.8%) وصدق البناء عبر اتساقها الداخلي، ومن ثباتها بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، إذ بلغ معامل ألفا كرونباخ للأداة ككلّ (0.91). واستُخدمت في معالجة البيانات النسب المئوية ومربع كاي والاختبار التائي لعيّنتين مستقلّتين ومعامل ارتباط بيرسون وحجم الأثر بمعاملي كوهين (d) ومربع إيتا (η^2) لتعزيز الدلالة العملية للنتائج.

وأظهرت النتائج تراجعاً في أعداد الخريجين بنسبة (37.05%) بين العامين الدراسيين، وبلوغ نسبة التوافق المهني الإجمالية (37.70%) مقابل ارتفاع نسبة الباحثين عن عمل إلى (31.69%). كما كشفت عن فجوة كلّية في الكفاءة الخارجية بلغت (23.67%)، تركّزت في مجال التطبيق العملي (37.20%) والمهارات التقنية

(34.15%). وأثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالّة إحصائياً بين الكفاءة الخارجية ومتطلبات سوق العمل ($r = 0.72$)، ووجود فروق دالّة إحصائياً في الوضع الوظيفي والكفايات المكتسبة لصالح الذكور بحجم أثر متوسط ($d = 0.27$، $\eta^2 = 0.025$). وفي ضوء النتائج، أوصت الباحثة بمراجعة الخطط الدراسية وتعزيز التدريب الميداني والشراكات مع جهات التوظيف، وفق آليات تنفيذية محدّدة الجهات الزمنية والمسؤولة.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الخارجية، متطلبات سوق العمل، قسم العلوم التربوية والنفسية.

External Efficiency and Its Relationship to Labor Market Requirements among Graduates of the Department of Educational and Psychological Sciences: An Analytical Study

Assist. Lect. Maisaa Hameed Hassan Rasool Al-Khashab

University of Mosul / College of Education for Human Sciences

Abstract

This study aimed to investigate the level of external efficiency and its relationship with labor market requirements among graduates of the Department of Educational and Psychological Sciences, College of Education for Human Sciences, University of Mosul, during the academic years 2023–2024 and 2024–2025. It also sought to identify the extent of the gap between the competencies acquired by graduates and the requirements of the local labor market.

To achieve these objectives, the study adopted a descriptive-analytical approach that combined documentary and field-based methods, in line with the nature of the phenomenon under investigation. The study population consisted of 365 graduates, from whom a stratified proportional random sample of 183 graduates (50.13% of the total population) was selected. A questionnaire was developed as the primary data collection instrument. In its final form, the instrument comprised 40 items distributed across three dimensions and was grounded in the theoretical frameworks of employability, human capital theory, and skills mismatch literature.

The validity of the instrument was established through face validity, with an expert agreement rate of 88.8%, and construct validity using internal consistency indicators. Reliability was confirmed through Cronbach's alpha coefficient ($\alpha = 0.91$) for the overall instrument and the split-half reliability method. Data were analyzed using percentages, chi-square tests, independent-samples t-tests, Pearson's correlation coefficient, and effect size measures, including Cohen's *d* and eta-squared (η^2), to strengthen the practical interpretation of the findings.

The results indicated a 37.05% decline in the number of graduates between the two academic years. The overall rate of professional compatibility was found to be 37.70%, while the proportion of job seekers reached 31.69% of the sample. The findings also revealed an overall external efficiency

gap of 23.67%, with the largest deficiencies concentrated in practical application skills (37.20%) and technical skills (34.15%). Furthermore, a statistically significant positive correlation was found between external efficiency and labor market requirements (r = 0.72). Significant gender-based differences were also observed in employment status and acquired competencies in favor of males, with a medium effect size (d = 0.27, η^2 = 0.025).

Based on these findings, the study recommends revising academic curricula, strengthening field training programs, and establishing sustainable partnerships with employing organizations. It further emphasizes the importance of adopting clear implementation mechanisms that specify timelines, responsibilities, and performance indicators to enhance graduates' employability and improve alignment between higher education outcomes and labor market needs.

Keywords: External Efficiency, Labor Market Requirements, Educational and Psychological Sciences, Employability, Skills Mismatch.

أوّلاً: مشكلة البحث

تتمظهر إشكالية الكفاءة الخارجية للتعليم العالي اليوم بوصفها قضية أكاديمية مركّبة تتقاطع فيها أبعاد اقتصادية واجتماعية وسياسية، ولا يمكن قراءتها قراءة وصفية مسطّحة بمعزل عن الواقع الإحصائي لسوق العمل والسياسات التعليمية الكلّية. وتُشير أحدث بيانات الجهاز المركزي للإحصاء في العراق إلى أنّ معدّل البطالة الإجمالي بلغ نحو (16.5%) عام (2023)، في حين ارتفع معدّل البطالة بين الشباب في الفئة العمرية (15–24) إلى نحو (35.8%)، فضلاً عن أنّ معدّل بطالة حملة الشهادات الجامعية بلغ نحو (21.6%) وفق التقارير الرسمية الصادرة عن وزارة التخطيط العراقية والجهاز المركزي للإحصاء (الجهاز المركزي للإحصاء، 2023: 18). كما يكشف تقرير منظمة العمل الدولية حول العراق (ILO2014:25,) عن أنّ نسبة عدم التوافق المهني (Job Mismatch) بين الشهادة والوظيفة في القطاعين الحكومي والخاص قد تجاوزت (40%)، وهي نسبة مرتفعة قياساً بالمتوسط الإقليمي البالغ (28%).

إنّ القراءة النقدية لهذه المؤشرات تُبيّن أنّ النظام الجامعي العراقي يواجه فجوة بنيوية مزدوجة بين مخرجاته من جهة، ومتطلبات سوق العمل من جهة أخرى، وأنّ هذه الفجوة لا يمكن إرجاعها إلى عامل واحد، بل تتشكّل من تشابك عوامل أكاديمية (ضعف ربط المناهج بمعايير قابلية التوظيف)، واقتصادية (محدودية فرص العمل في قطاع التعليم الحكومي بسبب تقليص التعيينات منذ عام 2019)، وسياسية (تذبذب سياسات سوق العمل الحكومي)، وتقنية (التحوّل الرقمي السريع في مهن التعليم والإرشاد). (Cedefop2020:47, ؛ ILO2024:28,)

وفي الإطار النظري المعاصر، تُحلَّل هذه الإشكالية في ضوء نظرية رأس المال البشري (Becker1964,) التي تنظر إلى التعليم باعتباره استثماراً ينبغي أن يُحقّق عائداً اقتصادياً واجتماعياً، ونظرية الإشارات (Signaling

Theory) لسبنس (Spence1973,) التي تُؤكّد أنّ الشهادة في حدّ ذاتها لم تعد إشارة كافية لجهات التوظيف، وإطار قابلية التوظيف (Employability Framework) الذي طوّره يورك ونايت (Yorke & Knight2006,) وامتدّ في أعمال تومّلِنسون (Tomlinson2017,) وسليمان (Suleman2018,) ليشمل أربعة أشكال من الرأسمال (المعرفي والمهاري والثقافي والاجتماعي). وتُبرز هذه الأطر مجتمعةً أنّ تقييم الكفاءة الخارجية ينبغي أن يتجاوز مؤشّر التوظيف الكمّي إلى تحليل بنيوي يربط بين الكفايات المكتسبة وسياق العمل وفرصه المتاحة. (Tomlinson2017:343, ؛Clarke2018:1925,)

وعلى المستوى الإجرائي، تستند الباحثة في تشخيص مشكلة البحث إلى ثلاثة مرتكزات نقدية تتجاوز الانطباع الوصفي إلى المعطى الإحصائي والوثائقي. فأوّلها: ما تكشف عنه السجلّات الرسمية لقسم العلوم التربوية والنفسية ولشعبة التسجيل وشؤون الطلبة من تراجع كبير في أعداد الخريجين بين العامين الدراسيين (2023–2024) و(2024–2025) بنسبة (37.05%)، إذ انخفض العدد من (224) إلى (141) خريجاً وخريجة في عام واحد، وهو ما يستدعي قراءته في ضوء سياسة القبول المركزي المعمول بها في الجامعات العراقية ومعدّلات النجاح في الدراسة الإعدادية. وثانيها: ما يدلّ عليه الاحتكاك الميداني بالخريجين من تكرار شكاوى من ضعف الجاهزية المهنية وصعوبة الحصول على عمل متوافق مع التخصص، وهو ما تُؤكّده مؤشّرات أوّلية تُبيّن أنّ نسبة كبيرة من الخريجين يعملون في مجالات بعيدة عن تخصصهم. وثالثها: ما يكشفه استعراض الأدبيات السابقة من أنّ معظم الدراسات التي تناولت الكفاءة الخارجية للبرامج التربوية والنفسية ركّزت على المستوى الكلّي للكليّات أو على التعليم العالي بصورة عامة، دون التعمّق في التحليل الكمّي والنوعي لقسم بعينه عبر سنوات دراسية متعاقبة وفي بيئة جامعية محدّدة، فضلاً عن غياب توظيف الأطر النظرية المعاصرة كنظرية قابلية التوظيف وفجوة المهارات في القراءة التحليلية لنتائج هذه الدراسات.

ومن هنا تتبلور مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى الكفاءة الخارجية لخريجي قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة الموصل؟ وما طبيعة العلاقة بينها وبين متطلبات سوق العمل الفعلية؟ وما حجم الفجوة بين الكفايات المكتسبة في البرنامج الأكاديمي وما يتطلّبه الواقع المهني في ضوء أطر قابلية التوظيف المعاصرة؟

ثانياً: أهمية البحث

تنبثق أهمية هذا البحث من جدّة الموضوع وحيويته في السياق العراقي، ومن قيمته المعرفية والتطبيقية التي تتجاوز توصيف المشكلة إلى إنتاج معرفة تخصّصية قابلة للتوظيف في القرارات الأكاديمية والتخطيطية، ويمكن إجمال هذه الأهمية في الجوانب الآتية:

1. الإسهام العلمي النظري: يُسهم البحث في الأدبيات العربية بإطار مفاهيمي يربط بين مؤشرات الكفاءة الخارجية الكمّية والنوعية وبين نموذج قابلية التوظيف لتومّلِنسون (2017) ونموذج Career EDGE لبول وسيول (Pool & Sewell2007,)، وهو ربط لم يحظَ بدراسة كافية في البيئة الجامعية العراقية، إذ تشحّ الدراسات المحلّية التي توظّف أطراً نظرية أجنبية حديثة في تحليل مخرجات أقسام العلوم التربوية والنفسية.

2. الإسهام المنهجي: يقدّم البحث نموذجاً تطبيقياً للتحليل الكمّي–النوعي المزدوج، ويعتمد على بيانات سجلّية رسمية مأخوذة من القسم وشعبة التسجيل وشؤون الطلبة، مع بيانات ميدانية مسحية، مدعومة بحساب حجم الأثر، وهو ما يُعزّز موثوقية المؤشرات ويزيد من القيمة التفسيرية للنتائج.

3. القيمة التطبيقية للمؤسسة الأكاديمية: يُتيح البحث لإدارة قسم العلوم التربوية والنفسية ولكلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة الموصل قاعدة بيانات تشخيصية يمكن البناء عليها في مراجعة المفردات الدراسية وخطط التدريب الميداني، خصوصاً بعد أن أصبحت معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي تشترط ربط البرامج بمتطلبات سوق العمل.

4. الإفادة للجهات التخطيطية: يمكن أن تُفيد نتائج البحث المؤسسات الحكومية المعنيّة بالتخطيط التربوي وسوق العمل في وزارتي التعليم العالي والتربية ومجالس المحافظات في رسم سياسات أكثر واقعية للربط بين مخرجات التعليم واحتياجات التنمية المستدامة.

5. الإفادة للباحثين: يفتح البحث آفاقاً بحثية أمام المهتمّين بحقول اقتصاديات التعليم وضمان الجودة وقابلية التوظيف، ويمكن أن يُشكّل نقطة انطلاق لدراسات تتبّعية وطولية مماثلة في أقسام أو جامعات أخرى.

ثالثاً: أهداف البحث

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية، وقد صِيغت بحيث تكون محدّدة وقابلة للقياس الكمّي والنوعي:

1. حساب مؤشرات الكفاءة الخارجية الكمّية لقسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة الموصل من حيث: عدد الخريجين، نسبة التغيّر بين العامين، التوزيع النوعي، والنسب المئوية للذكور والإناث للعامين الدراسيين (2023–2024) و(2024–2025).
2. تحديد ترتيب أبرز متطلبات سوق العمل المرتبطة بتخصصات خريجي قسم العلوم التربوية والنفسية من وجهة نظر الخريجين أنفسهم وفق المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
3. قياس مستوى الكفايات المكتسبة لدى خريجي القسم خلال دراستهم الأكاديمية على مقياس ليكرت الخماسي.
4. الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين أبعاد الكفاءة الخارجية ومتطلبات سوق العمل والكفايات المكتسبة باستخدام معامل ارتباط بيرسون.
5. تحديد حجم الفجوة الكمّية بين متطلبات سوق العمل والكفايات المكتسبة فعلياً بدلالة الفرق بين المتوسطات والنسبة المئوية للفجوة.
6. الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في مستوى الكفايات المكتسبة وفي تقدير متطلبات سوق العمل تبعاً لمتغيّري الجنس والعام الدراسي، مع حساب حجم الأثر. (Cohen's d, η^2)

رابعاً: فرضيات البحث

في ضوء أهداف البحث وطبيعة متغيّراته الارتباطية والتفاضلية، صِيغت الفرضيات الإحصائية الآتية بصيغة العدم، على أن تُختبر عند مستوى دلالة (0.05):

1. الفرضية الأولى ($H_0 1$): لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مؤشرات الكفاءة الخارجية ومتطلبات سوق العمل لدى خريجي قسم العلوم التربوية والنفسية.
2. الفرضية الثانية ($H_0 2$): لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مستوى الكفايات المكتسبة ومتطلبات سوق العمل.

3. الفرضية الثالثة ($H_0$3): لا يختلف التوزيع النوعي (ذكور – إناث) للخريجين باختلاف العام الدراسي اختلافاً دالاً إحصائياً.

4. الفرضية الرابعة ($H_0$4): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الوضع الوظيفي للخريجين تبعاً لمتغيّر الجنس.

5. الفرضية الخامسة ($H_0$5): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى الكفايات المكتسبة تبعاً لمتغيّري الجنس والعام الدراسي.

6. الفرضية السادسة ($H_0$6): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تقدير متطلبات سوق العمل تبعاً لمتغيّري الجنس والعام الدراسي.

خامساً: حدود البحث

1. الحدود الموضوعية: الكفاءة الخارجية وعلاقتها بمتطلبات سوق العمل لدى خريجي قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة الموصل.

2. الحدود البشرية: جميع خريجي قسم العلوم التربوية والنفسية في الدراستين الصباحية والمسائية، والبالغ عددهم (365) خريجاً وخريجة، مع عيّنة ميدانية بحجم (183) خريجاً وخريجة.

3. الحدود المكانية: قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة الموصل – محافظة نينوى – جمهورية العراق.

4. الحدود الزمانية: العامان الدراسيان (2023–2024) و(2024–2025)، وقد جُمعت البيانات الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (2024–2025)

سادساً: تحديد المصطلحات

أولاً: الكفاءة الخارجية (External Efficiency)

1. كومبز (Coombs1985,) بأنّها: مدى ملاءمة مخرجات النظام التعليمي لاحتياجات المجتمع وسوق العمل، وقدرة هذه المخرجات على الإسهام الفاعل في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية. (Coombs1985, 101)

2. الحريري (2017) بأنّها: قدرة المؤسسة التعليمية على إعداد كوادر بشرية مؤهّلة تمتلك المعارف والمهارات والاتجاهات التي تُمكّنها من أداء أدوارها الوظيفية والمهنية بكفاءة تتوافق مع متطلبات بيئة العمل. (الحريري، 2017: 48)

3. سليمان (Suleman2018,) بأنّها: درجة قابلية الخريج لاستثمار أربعة أشكال من الرأسمال (المعرفي، المهاري، الثقافي، الاجتماعي) في الحصول على عمل والاستمرار فيه والتطوّر داخله. (Suleman2018:270,)

وتتبنّى الباحثة تعريف الحريري (2017) أساساً نظرياً للكفاءة الخارجية، لجمعه بين البعد المؤسسي (قدرة الجامعة على الإعداد) والبعد الكفائي (المعارف والمهارات والاتجاهات)، وتوافقه مع نموذج USEM لقابلية التوظيف لنايت ويورك (Knight & Yorke2003,) الذي يتقاطع مع الأبعاد الثلاثة لأداة البحث.

وتعرف الباحثة الكفاءة الخارجية إجرائياً بأنها: مدى قدرة قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة الموصل على إعداد خريجين تتوافق مؤهّلاتهم وكفاياتهم مع متطلبات سوق العمل التربوي والنفسي، مقاسةً بمؤشرات كمّية (أعداد الخريجين، التوزيع النوعي، الوضع الوظيفي، نسبة التوافق المهني) ومؤشرات نوعية (المتوسط الحسابي للكفايات المكتسبة على مقياس ليكرت الخماسي) للعامين الدراسيين (2023–2024) و(2024–2025).

ثانياً: متطلبات سوق العمل (Labor Market Requirements)

1. تومّلِنسون (Tomlinson2017,) بأنّها: مجموعة من معايير الرأسمال الأربعة (المعرفي، الثقافي، الاجتماعي، النفسي) التي يتطلّبها سوق العمل من الخريج، والتي تتغيّر بحسب القطاع الاقتصادي والسياق الجغرافي. (Tomlinson2017:343,)

2. الزبيدي (2019) بأنّها: المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات والسمات الشخصية التي يتطلّبها سوق العمل في ضوء التغيّرات الاقتصادية والتقنية والاجتماعية المعاصرة. (الزبيدي، 2019: 26)

3. سيدفوب (Cedefop2020,) بأنّها: مجموعة المؤهّلات والكفايات المعرفية والإجرائية والشخصية والاجتماعية التي يحتاجها أصحاب العمل لشغل وظيفة بعينها بفاعلية، والتي تتطوّر باستمرار في ضوء التحوّلات التقنية والديمغرافية. (Cedefop2020:18,)

وتتبنّى الباحثة تعريف الزبيدي (2019) أساساً نظرياً، لشموله الكفايات المعرفية والمهارية والوجدانية، وانسجامه مع أبعاد أداة البحث، مع الاستفادة من إطار تومّلِنسون (2017) في تصنيف الكفايات.

وتعرف الباحثة متطلبات سوق العمل إجرائياً بأنها: مجموعة الكفايات المعرفية والمهارية والوجدانية التي تحتاجها المؤسسات التربوية والتعليمية والإرشادية في خريجي قسم العلوم التربوية والنفسية، والمحدّدة من خلال فقرات البُعد الثاني من أداة البحث، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس ليكرت الخماسي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أوّلاً: الإطار النظري

1. تطوّر مفهوم الكفاءة الخارجية في الأدبيات المعاصرة

شهد مفهوم الكفاءة الخارجية (External Efficiency) تطوّراً نظرياً ملحوظاً منذ تبلوره في ستينيات القرن العشرين على يد روّاد اقتصاديات التعليم، حين بدأ الاهتمام العالمي بقياس العائد الاقتصادي والاجتماعي للاستثمار في التعليم. وقد ميّز كومبز (Coombs1985:110,) ومن بعده شالتز وودهول (1985:205, Psacharopoulos & Woodhall) بين الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي التي تُعنى بمدى تحقيقه لأهدافه التعليمية الداخلية كاستيعاب الطلبة وتقدّمهم الدراسي، وبين الكفاءة الخارجية التي تُعنى بمدى ملاءمة مخرجاته لاحتياجات المجتمع وسوق العمل.

وفي العقدين الأخيرين، أُعيد تأطير مفهوم الكفاءة الخارجية في ضوء التحوّلات الجوهرية في سوق العمل العالمي، ولا سيّما بعد ظهور مفهوم قابلية التوظيف (Employability) الذي طوّره يورك ونايت (Knight & 2003, Yorke) في نموذج USEM الذي يشمل أربعة مكوّنات هي: الفهم (Understanding)، والمهارات (Skills)، والكفايات الذاتية (Efficacy beliefs)، وما وراء المعرفة (Metacognition). ثمّ امتدّ هذا التأطير في نموذج CareerEDGE لبول وسيول (Pool & Sewell2007:280,) الذي أضاف أبعاد تطوير الذات والوعي العاطفي والتعلّم التأمّلي. وفي السياق الأحدث، قدّم تومّلِنسون (Tomlinson2017:345,) نموذج الرأسمالات الأربعة (Four Capitals Model) الذي يُحلّل قابلية التوظيف عبر الرأسمال البشري والاجتماعي والثقافي والنفسي.

2. الأسس النظرية المفسّرة للعلاقة بين الكفاءة الخارجية وسوق العمل

أ- نظرية رأس المال البشري (Human Capital Theory): تنطلق هذه النظرية، التي بلورها بيكر وشولتز (Becker1964,؛ Schultz1961,)، من فرضية مركزية تقول إنّ الاستثمار في التعليم والتدريب يُحقّق عائداً اقتصادياً للفرد والمجتمع، وأنّ الفرد المتعلّم أكثر إنتاجية في سوق العمل. وقد طُوّر هذا الإطار لاحقاً في أعمال

كل من ماكوان (McCowan2015,) ليتضمّن العائد الرمزي والاجتماعي لا الاقتصادي فقط. (McCowan2015:270,) وتُوظَّف هذه النظرية في البحث الحالي لتفسير العلاقة بين مدّة الإعداد الأكاديمي للخريج ومستوى استيعابه في سوق العمل وملاءمة دخله مع تخصصه.

ب- نظرية الإشارات (Signaling Theory): قدّمها سبنس (Spence1973,) وتقوم على أنّ الشهادة الجامعية تُمثّل إشارة (Signal) لأصحاب العمل عن قدرات الخريج، غير أنّ هذه الإشارة تعاني من ضعف متزايد في ضوء التضخّم الأكاديمي وفقدان الشهادة لقدرتها التمييزية، وهو ما يُفسّر اشتراط جهات التوظيف اليوم لمؤهّلات تكميلية كالتدريب الميداني والشهادات المهنية وإتقان التقنية. وتُعطي هذه النظرية تفسيراً لظاهرة عمل خريجي القسم في مجالات بعيدة عن تخصصهم رغم حصولهم على شهادة التخصص.

ج- نظرية فجوة المهارات (Skills Mismatch Theory): بلورت هذه النظرية في تقارير المركز الأوروبي لتطوير التدريب المهني (Cedefop47 :2020,) ومنظمة العمل الدولية (ILO2020:32,)، وتنطلق من أنّ هناك ثلاثة أنماط للفجوة: فجوة كمّية (Vertical Mismatch) بين مستوى التأهيل والوظيفة، وفجوة كيفية (Horizontal Mismatch) بين التخصص والوظيفة، وفجوة مهارية (Skills Gap) داخل التخصص نفسه. ويوظّف البحث الحالي هذه التصنيفات الثلاث في تحليل الفجوة بين الكفايات المكتسبة ومتطلبات سوق العمل.

د- نموذج الرأسمال الرباعي لقابلية التوظيف (Tomlinson's Four Capitals): يُعدّ من أحدث الأطر التفسيرية المعاصرة، ويُحلّل قابلية التوظيف عبر أربعة أشكال من الرأسمال: الرأسمال البشري (المعارف والمهارات التخصصية)، والرأسمال الاجتماعي (الشبكات والعلاقات المهنية)، والرأسمال الثقافي (القيم والممارسات المتوافقة مع ثقافة العمل)، والرأسمال النفسي (الكفاءة الذاتية والمرونة والمثابرة). (Tomlinson2017:343,)، ويستفيد البحث الحالي من هذا النموذج في تأطير أبعاد أداته الثلاثة.

3. النموذج المفاهيمي للبحث

في ضوء الأطر النظرية السابقة، تقترح الباحثة النموذج المفاهيمي الآتي (شكل 1) الذي يصف العلاقة الافتراضية بين متغيّرات البحث، ويُمثّل خارطة طريق لتحليل النتائج وتفسيرها:

المدخلات (Inputs)	العمليات (Processes)	المخرجات (Outputs)	النتائج (Outcomes)
السياسات التعليمية سياسة القبول المركزي الخطط الدراسية أعضاء هيئة التدريس البنية التحتية	إعداد أكاديمي تدريب ميداني أنشطة لا صفية تقويم مستمرّ أبحاث طلابية	كفايات معرفية كفايات مهارية كفايات وجدانية كفايات تقنية (الكفاءة الداخلية)	التوظيف التوافق المهني مدّة البحث عن عمل مستوى الأداء (الكفاءة الخارجية)

الشكل (1): النموذج المفاهيمي للبحث

يُوضّح النموذج أنّ الكفاءة الخارجية ليست محصّلة مباشرة للمدخلات الجامعية فحسب، بل ناتج لتفاعل متداخل بين العمليات الأكاديمية والكفايات المكتسبة وبين سياق سوق العمل الخارجي وفرصه المتاحة. وعليه، فإنّ تحليل الكفاءة الخارجية في البحث الحالي يستوجب قراءة مزدوجة: قراءة داخلية تخصّ مؤسسة الإعداد (القسم)، وقراءة خارجية تخصّ بيئة العمل (سوق العمل المحلّي).

4. متطلبات سوق العمل في المجال التربوي والنفسي

يتّسم سوق العمل في المجال التربوي والنفسي بخصوصية واضحة تميّزه عن غيره من القطاعات، إذ تتطلّب طبيعة العمل فيه مزيجاً فريداً من الكفايات المعرفية والمهارية والوجدانية. وتُؤكّد الدراسات الحديثة (Suleman2018:272,؛ Tomlinson2017:348, ؛Cedefop2020:52,) أنّ هذا القطاع يشهد تحوّلات نوعية أبرزها: التحوّل نحو التعليم الرقمي والمدمج، وتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتنامي الحاجة إلى مهارات الإرشاد النفسي في ضوء الأزمات النفسية المتزايدة، وتحوّل دور المعلّم من ناقل للمعرفة إلى ميسّر للتعلّم.

وفي السياق العراقي تحديداً، يُضاف إلى هذه التحوّلات الكونية متغيّرات محلّية، أبرزها تقليص التعيينات الحكومية في قطاع التعليم منذ عام (2019)، وتنامي القطاع التعليمي الأهلي، وارتفاع الطلب على خدمات الإرشاد النفسي في ضوء آثار الأزمات الأمنية والاقتصادية المتعاقبة منذ عام (2014) (تقرير البنك الدولي عن العراق، 2022: 34؛ ILO2024:28,). وهذه المتغيّرات الإقليمية والمحلّية تجعل قراءة الكفاءة الخارجية لخريجي القسم تستوجب أخذها بالحسبان لا الاكتفاء بالمؤشرات العامة.

5. العلاقة التفاعلية بين الكفاءة الخارجية ومتطلبات سوق العمل

تتّسم هذه العلاقة بالتبادلية والتأثير المتبادل المركّب، إذ تُؤكّد الدراسات أنّ ارتفاع الكفاءة الخارجية يُسهم في تقليص فجوة المهارات وتعزيز قابلية التوظيف، في حين تنعكس متطلبات سوق العمل المتغيّرة على البرامج الأكاديمية لتُجبرها على المراجعة المستمرّة (Clarke2018:1928,؛ Bridgstock2009:35,). ويُلاحظ هولمز (Holmes2013:540,) أنّ النموذج التقليدي الذي يُقدّم قابلية التوظيف بوصفها امتلاكاً للمهارات (Possession Model) لم يعد كافياً، بل ينبغي تجاوزه إلى نموذج الموقع (Position) ونموذج العملية (Process) اللذين يأخذان بالحسبان السياق الاجتماعي والتفاعلي لاكتساب الكفايات. ويُلقي هذا التحوّل النظري ضوءاً مهمّاً على ضرورة قراءة الكفاءة الخارجية لخريجي قسم العلوم التربوية والنفسية في سياقها الاجتماعي والاقتصادي العراقي تحديداً، لا كقراءة معيارية مجرّدة.

ثانياً: الدراسات السابقة

تستعرض الباحثة فيما يأتي عدداً من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بمتغيّرات البحث، مرتّبة زمنياً من الأقدم إلى الأحدث، مع تركيز خاصّ على الدراسات الحديثة (2018–2024) لتعكس الأطر النظرية المعاصرة والاتجاهات الراهنة في حقل الكفاءة الخارجية وقابلية التوظيف.

أ– الدراسات العربية:

1. دراسة الراوي (2017): واقع الكفاءة الخارجية للتعليم الجامعي في ضوء متطلبات سوق العمل

أُجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت إلى تشخيص واقع الكفاءة الخارجية للتعليم الجامعي وتحديد أبرز العوامل المؤثّرة فيها، والوقوف على مدى انسجام مخرجات الجامعات مع متطلبات سوق العمل. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (320) خريجاً وخريجة من كليات إنسانية وعلمية مختلفة. واستخدم الباحث استبانة ذاتية الإعداد تكوّنت من (38) فقرة موزّعة على ثلاثة أبعاد هي: مؤشرات التوظيف، والتوافق بين التخصص والعمل، والكفايات المكتسبة. وتحقّق الباحث من صدق الأداة بعرضها على لجنة محكّمين، ومن ثباتها بطريقة ألفا كرونباخ إذ بلغ معامل الثبات (0.87). وقد كشفت النتائج عن أنّ مستوى الكفاءة الخارجية جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، وأنّ أبرز المشكلات تتمثّل في ضعف الربط بين المقرّرات النظرية والتطبيق العملي، وغياب برامج التأهيل المهني قبل التخرّج، وقدّمت الدراسة جملة من التوصيات لتطوير برامج إعداد الخريجين. (الراوي، 2017: 130–145)

2. دراسة السامرائي (2018): تقويم الكفاءة الخارجية لأقسام العلوم التربوية في الجامعات العراقية

هدفت الدراسة إلى تقويم الكفاءة الخارجية لأقسام العلوم التربوية في الجامعات العراقية من وجهة نظر الخريجين وأصحاب العمل، وتشخيص الفجوة بين مخرجات هذه الأقسام ومتطلبات سوق العمل. واعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكوّنت العيّنة من (200) خريج وخريجة من خمس جامعات عراقية، إضافة إلى (50) من أصحاب العمل في مؤسسات تربوية متنوّعة. وأعدّ الباحث استبانتين: الأولى موجّهة للخريجين تكوّنت من (35) فقرة، والثانية موجّهة لأصحاب العمل تكوّنت من (25) فقرة. وتحقّق الباحث من صدقهما بعرضهما على (10) محكّمين، ومن ثباتهما بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية. وتوصّلت الدراسة إلى أنّ مستوى الكفاءة الخارجية كان متوسطاً، وأنّ أبرز متطلبات سوق العمل التي يفتقر إليها الخريجون تتمثّل في مهارات استخدام التقنية الحديثة، ومهارات البحث العلمي، والتفكير الناقد، وأكّدت الدراسة وجود فروق دالّة بين تقديرات الخريجين وتقديرات أصحاب العمل لصالح الأخيرين في تشخيص حجم الفجوة. (السامرائي، 2018: 150–170)

3. دراسة الزبيدي (2019): مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل – دراسة تحليلية

هدفت الدراسة إلى تحليل الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل من منظور تحليلي شامل، والكشف عن أبرز الكفايات التي يتطلّبها سوق العمل المعاصر. وجمعت الدراسة بين المنهج التحليلي الوثائقي لتحليل الأدبيات والتقارير الإحصائية الوطنية، والمنهج الوصفي المسحي لاستطلاع آراء عيّنة من (250) خريجاً وخريجة من تخصصات متعدّدة. واستخدم الباحث استبانة من (45) فقرة موزّعة على أربعة أبعاد: المهارات المعرفية، والمهارية، والتقنية، والوجدانية، وتحقّق من صدقها وثباتها بطرق متعدّدة، إذ بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.89).

4. دراسة النعيمي (2020): الكفاءة الخارجية لبرامج الدراسات العليا التربوية ومدى تلبيتها لاحتياجات سوق العمل

هدفت الدراسة إلى تقييم مدى تلبية برامج الدراسات العليا التربوية لاحتياجات سوق العمل في العراق، وتحديد مواطن القوّة والضعف في هذه البرامج. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطُبّقت على عيّنة قصدية مكوّنة من (150) خريجاً من حملة الماجستير والدكتوراه في تخصصات تربوية ونفسية متعدّدة. وأعدّ الباحث استبانة من (42) فقرة موزّعة على ثلاثة أبعاد: الكفايات البحثية، والكفايات التطبيقية، وكفايات الاستشارة والتدريب، وتحقّق من صدقها بعرضها على (8) محكّمين ومن ثباتها بطريقة ألفا كرونباخ (0.90). وتوصّلت الدراسة إلى أنّ مستوى الكفاءة الخارجية كان متوسطاً إلى مرتفع في برامج الدراسات العليا مقارنة بالبرامج الجامعية الأوّلية، مع وجود

فجوة واضحة في مهارات البحث التطبيقي والاستشارات التربوية وتوظيف الإحصاء المتقدّم في حلّ المشكلات الميدانية. (النعيمي، 2020: 62–80)

5. دراسة الجبوري (2021): جودة المخرجات التعليمية لأقسام العلوم النفسية وانعكاساتها على سوق العمل

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى جودة المخرجات التعليمية لأقسام العلوم النفسية وتأثيرها على فرص التوظيف. واعتمدت المنهج الوصفي المقارن، وتكوّنت العيّنة من (180) خريجاً وخريجة من ثلاث جامعات عراقية. واستخدم الباحث استبانة من (40) فقرة موزّعة على بُعدَي جودة المخرجات وفرص التوظيف، فضلاً عن مقابلات شبه مقنّنة مع عيّنة فرعية من (20) خريجاً. وتحقّق الباحث من صدق الأداة وثباتها بالطرق المعتمدة. وكشفت النتائج عن تباين واضح في مستوى الجودة بين الجامعات المبحوثة، وأنّ الخريجين الذين حظوا بفرص تدريب ميداني مكثّف كانوا أكثر قدرة على التوظيف والأداء المهني الفعّال، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين جودة المخرجات وفرص التوظيف بمعامل ارتباط بلغ (0.74). (الجبوري، 2021: 30–48)

ب– الدراسات الأجنبية:

1. دراسة سليمان (Suleman2018,): نُشرت في مجلة Higher Education، وراجعت بشكل منهجي مفاهيم قابلية التوظيف للخريجين والأطر المنهجية المستخدمة لقياسها. اعتمدت المراجعة المنهجية الكيفية لـ (78) دراسة تجريبية، وتوصّلت إلى تصنيف ثلاثة أطر تفسيرية لقابلية التوظيف، وخلصت إلى ضرورة تجاوز مقاييس التوظيف الكمّية إلى مقاييس متعدّدة الأبعاد. وتُفيد هذه الدراسة البحث الحالي في تأطير أبعاد الأداة وفي تبرير اعتماد المؤشرات الكمّية والنوعية معاً. (Suleman2018,: 263 – 273)

2. دراسة كلارك (Clarke2018,): نُشرت في مجلة Studies in Higher Education، وهدفت إلى إعادة التفكير في مفهوم قابلية التوظيف للخريجين عبر دمج رأس المال البشري والاجتماعي والثقافي مع السمات الفردية والسياق الاقتصادي. اعتمدت تحليلاً مفاهيمياً وراجعت أكثر من (60) دراسة، واقترحت نموذجاً متكاملاً يُؤطّر قابلية التوظيف باعتبارها تفاعلاً بين خمسة محاور: رأس المال البشري، السمات الفردية، السلوكيات الفردية، الإدراك، والعوامل السياقية. ويُعدّ هذا الإطار من أكثر النماذج توظيفاً في الدراسات المعاصرة، ويُفيد البحث الحالي في تفسير العلاقة بين الكفايات والوضع الوظيفي. (Clarke: 2018: 1923 – 1937)

3. دراسة سيدفوب الأوروبية (Cedefop2020,): تقرير مرجعي حول فجوة المهارات والتنقّل المهني في أوروبا، استند إلى مسح وطني لـ (28) دولة أوروبية وعيّنة بأكثر من (49,000) خريج. وكشف عن أنّ فجوة المهارات

لا تقتصر على المهارات التقنية، بل تشمل أيضاً المهارات الناعمة والقدرة على التكيّف، وأنّ (39%) من الخريجين يعملون في وظائف لا تتطلّب مستوى تأهيلهم. وقدّم التقرير ثلاث آليات للحدّ من الفجوة، تتقاطع مع توصيات البحث الحالي. (Cedefop85 – 47 :2020,)

4. دراسة منظمة العمل الدولية حول العراق (ILO2024,): تقرير تشخيصي لسوق العمل في العراق وتحدّيات تشغيل خرّيجي التعليم العالي، اعتمد المنهج المختلط من بيانات قاعدية وتحليل وثائقي ومقابلات مع أصحاب العمل وصنّاع القرار. وأظهر أنّ نسبة عدم التوافق المهني تجاوزت (40%)، وأنّ المهارات الأكثر طلباً في القطاع التربوي والاجتماعي هي المهارات الرقمية والاستشارية والإدارية. ويُمثّل هذا التقرير المرجع الأحدث لقراءة نتائج البحث الحالي في سياقها العراقي. (ILO58 – 25 :2024,)

ثالثاً: المناقشة النقدية للدراسات السابقة وموقع البحث الحالي

تكشف القراءة النقدية للدراسات السابقة العربية والأجنبية عن جملة من المؤشرات التي تُسهم في تحديد موقع البحث الحالي بصورة دقيقة:

1. مستوى الأهداف: ركّزت الدراسات العربية في معظمها على المؤشرات الكمّية للتوظيف (الراوي، 2017؛ النعيمي، 2020) أو على تقييم جودة المخرجات بصورة عامة (الجبوري، 2021)، في حين قدّمت الدراسات الأجنبية أطراً نظرية أعمق توظّف نماذج قابلية التوظيف المتعدّدة الأبعاد (Suleman2018,؛ Clarke2018,). ويسعى البحث الحالي إلى الجمع بين الاتجاهين: المؤشرات الكمّية الإجرائية في السياق العراقي، والأطر النظرية المعاصرة في القراءة التفسيرية.

2. مستوى المنهج والعيّنة: استخدمت الدراسات السابقة أحجام عيّنات متفاوتة (من 150 إلى 320 في الدراسات العربية، ومن 250 إلى أكثر من 49 ألفاً في الدراسات الأوروبية)، إلّا أنّ معظمها اعتمد على عيّنات من كليّات بأكملها أو من تخصصات متعدّدة. ويتميّز البحث الحالي بتركيزه على قسم أكاديمي محدّد بعينه (قسم العلوم التربوية والنفسية في جامعة الموصل) وبنسبة عيّنة طبقية تناسبية مرتفعة (50.13%)، ممّا يُعطي عمقاً تشخيصياً أكبر للقسم تحديداً، وإن كان ذلك على حساب قابلية التعميم خارج إطاره.

3. مستوى الأدوات والإحصاء: اعتمدت الدراسات السابقة على الاستبانة كأداة رئيسة، أحياناً مع المقابلة (الجبوري، 2021) أو الاستبانة المزدوجة للخريجين وأصحاب العمل (السامرائي، 2018). ولم تُستخدم في معظمها مقاييس حجم الأثر مع الاختبارات الفرقية. ويستجيب البحث الحالي لهذا القصور بإضافة حساب حجم الأثر

الجدول (1): مقارنة موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة

وجه المقارنة	الدراسات العربية السابقة	الدراسات الأجنبية الحديثة	البحث الحالي
وحدة التحليل	كلية / تعليم عالٍ عام	قطاعات / أنظمة	قسم أكاديمي محدّد
السنوات الدراسية	عام واحد غالباً	عدّة سنوات	عامان متعاقبان
مصادر البيانات	ميداني فقط	ميداني + إحصائي	سجلّي + ميداني مزدوج
الإطار النظري	تقليدي (كومبز)	معاصر (Tomlinson, Clarke)	تكاملي (تقليدي + معاصر)
حجم الأثر	غير محسوب	محسوب أحياناً	محسوب لجميع الاختبارات
نظرية فجوة المهارات	غير موظّفة	موظّفة بشكل مركزي	موظّفة في التفسير
السياق العراقي	عام	غائب	محوري ومفصّل

وعليه، فإنّ الإسهامات النوعية للبحث الحالي تتمثّل في خمس نقاط رئيسة: (1) تركيزه على قسم أكاديمي محدّد بعينه مع تحليل مقارن لعامين دراسيين متعاقبين، (2) اعتماده على بيانات سجلّية رسمية موثوقة إلى جانب البيانات الميدانية، (3) توظيفه الأطر النظرية المعاصرة لقابلية التوظيف وفجوة المهارات في تأطير الأداة وتفسير النتائج، (4) حسابه حجم الأثر لتعزيز الدلالة العملية، (5) قراءته للنتائج في ضوء السياق الاقتصادي والاجتماعي العراقي المعاصر.

منهجية البحث وإجراءاته

أوّلاً: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي (Descriptive–Analytical Method) بشقّيه الوثائقي والميداني، واختياره مُسوَّغ بثلاثة مبرّرات منهجية: الأوّل، أنّ طبيعة المشكلة البحثية تستلزم وصف ظاهرة الكفاءة الخارجية بأبعادها الكمّية والنوعية وتحليل العلاقات بين متغيّراتها، وهو ما يتّسق مع تعريف كرسويل للمنهج الوصفي التحليلي بوصفه منهجاً يصف ويفسّر الظواهر القائمة فعلاً عند إجراء البحث (Creswell13 :2014,). والثاني، أنّ أهداف البحث تتضمّن تحليل بيانات سجلّية وميدانية معاً، وهو ما يتطلّب منهجاً يجمع بين التحليل الوثائقي والمسح الميداني. والثالث، أنّ هذا المنهج هو الأكثر شيوعاً في الدراسات التربوية والنفسية ذات الطبيعة المسحية–الارتباطية (Bryman64 :2016,)، وقد استُخدم بفاعلية في معظم الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الكفاءة الخارجية (الراوي، 2017؛ السامرائي، 2018؛ النعيمي، 2020).

وقد جرى تطبيق المنهج عبر شقّين: (أ) الشقّ التحليلي الوثائقي، الذي اعتمد على تحليل سجلّات قسم العلوم التربوية والنفسية وسجلّات شعبة التسجيل وشؤون الطلبة لاستخراج المؤشرات الكمّية للخريجين، و(ب) الشقّ الميداني المسحي، الذي اعتمد على تطبيق أداة البحث (الاستبانة) على عيّنة من الخريجين لاستخراج المؤشرات النوعية المتعلّقة بمتطلبات سوق العمل ومستوى الكفايات المكتسبة. ويُلاحظ أنّ المنهج الوصفي التحليلي وإن لم يكن تجريبياً، فإنّه يُتيح اختبار الفرضيات الارتباطية والتفاضلية المطروحة في البحث الحالي.

ثانياً: مجتمع البحث

تكوّن مجتمع البحث من جميع خريجي قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة الموصل في الدراستين الصباحية والمسائية للعامين الدراسيين (2023–2024) و(2024–2025)، والبالغ عددهم الإجمالي (365) خريجاً وخريجة. وقد جُمعت هذه البيانات من المصادر الرسمية الآتية وقُورنت بينها لضمان دقّتها: (1) السجلّات الإحصائية الرسمية لقسم العلوم التربوية والنفسية، (2) سجلّات شعبة التسجيل وشؤون الطلبة في كلية التربية للعلوم الإنسانية، (3) قاعدة بيانات الخريجين الإلكترونية للجامعة. وقد توافقت البيانات بين المصادر الثلاثة، ممّا يُؤكّد موثوقيتها. ويُوضّح الجدول (2) توزيع مجتمع البحث.

الجدول (2): توزيع مجتمع البحث حسب العام الدراسي والجنس

العام الدراسي	الذكور	الإناث	المجموع	(%) نسبة الذكور	(%) نسبة الإناث
2023–2024	68	156	224	30.36	69.64
2024–2025	51	90	141	36.17	63.83
المجموع الكلّي	**119**	**246**	**365**	**32.60**	**67.40**

ثالثاً: عيّنة البحث وآلية اختيارها

أ– العيّنة التحليل الاحصائي :

لتحقيق الهدف الأوّل المتعلّق بمؤشرات الكفاءة الخارجية الكمّية، شمل التحليل جميع أفراد مجتمع البحث البالغ (365) خريجاً وخريجة، باعتبار البيانات المتوفّرة سجلّية كاملة لا تحتاج إلى استدلال عيّني.

ب– العيّنة الطبقية التناسبية العشوائية:

اعتمدت الباحثة أسلوب العيّنة الطبقية التناسبية العشوائية (Proportional Stratified Random Sampling) لكونه يضمن تمثيلاً عادلاً للمجتمع وفق متغيّرَي الجنس والعام الدراسي اللذين يدخلان في فرضيات البحث. وقد جرى السحب عبر الخطوات الآتية:

1. تحديد حجم العيّنة المستهدف بنسبة (50%) تقريباً من مجتمع البحث، وهي نسبة مرتفعة قياسياً تضمن قوّة إحصائية عالية (Statistical Power > 0.90) وفق معادلة كوهين (Cohen1988,)، وذلك للأبحاث التربوية ذات الطابع الارتباطي–الفرقي.

2. تقسيم المجتمع إلى أربع طبقات وفق متغيّرَي الجنس والعام الدراسي (ذكور 2023–2024، إناث 2023–2024، ذكور 2024–2025، إناث 2024–2025).

3. حساب نسبة كلّ طبقة من المجتمع الكلّي، وسحب عدد متناسب من كلّ طبقة باستخدام جدول الأرقام العشوائية في برنامج (Excel) عبر دالّة (RAND) ثمّ ترتيب القائمة تصاعدياً واختيار الأعداد المطلوبة.

4. بلغ حجم العيّنة الميدانية النهائية (183) خريجاً وخريجة، بنسبة (50.13%) من المجتمع الأصلي، موزّعين كما في الجدول (3).

الجدول (3): توزيع عيّنة البحث الميدانية حسب العام الدراسي والجنس

العام الدراسي	الذكور	الإناث	المجموع	(%) نسبة التمثيل
2023–2024	34	78	112	50.00
2024–2025	26	45	71	50.35
المجموع	**60**	**123**	**183**	**50.13**

ج- الخصائص الديموغرافية والمهنية لأفراد العيّنة:

حرصت الباحثة على رصد الخصائص الديموغرافية والاجتماعية والمهنية لأفراد العيّنة لتوفير صورة شاملة عنها، وذلك من خلال القسم الأوّل من الاستبانة. ويُوضّح الجدول (4) أبرز هذه الخصائص.

الجدول (4): الخصائص الديموغرافية والمهنية لأفراد عيّنة البحث (ن = 183)

الخاصية	الفئات	التكرار	(%) النسبة
الفئة العمرية	22–24 سنة	98	53.55
	25–27 سنة	62	33.88
	28 فأكثر سنة	23	12.57
نوع الدراسة	صباحية	127	69.40
	مسائية	56	30.60
الحالة الاجتماعية	أعزب/عزباء	129	70.49

الخاصية	الفئات	التكرار	(%) النسبة
	متزوّج/ة	47	25.68
	أخرى	7	3.83
المعدّل التراكمي للتخرّج	مقبول (60–69)	31	16.94
	متوسط (70–79)	84	45.90
	جيد (80–89)	53	28.96
	جيد جداً وامتياز (90 فأكثر)	15	8.20
محلّ الإقامة الحالي	مركز محافظة نينوى	138	75.41
	أقضية ونواح	37	20.22
	خارج محافظة نينوى	8	4.37
الالتحاق ببرامج تدريبية بعد التخرّج	نعم	62	33.88
	لا	121	66.12

يكشف الجدول (4) عن جملة مؤشرات سياقية مهمّة، أبرزها: تركّز العيّنة في الفئة العمرية (22–27) سنة بنسبة (87.43%)، وغالبية من الدراسة الصباحية (69.40%)، وغالبية من غير المتزوّجين (70.49%)، مع تركّز معدّلات التخرّج في الفئتين المتوسط والجيد (74.86%)، وسكن أغلبية العيّنة في مركز محافظة نينوى (75.41%)، وارتفاع نسبة من لم يلتحقوا ببرامج تدريبية بعد التخرّج (66.12%)، وهي نسبة تكشف عن قصور في برامج التدريب اللاحق للتخرّج وتؤكّد الحاجة إلى تطوير برامج التأهيل المهني المستمرّ.

رابعاً: أداة البحث (الاستبانة)

1. الأساس النظري لتحديد أبعاد الأداة:

اعتمدت الباحثة في تحديد أبعاد الأداة على ثلاثة مرتكزات نظرية متكاملة: (أ) تعريف الحريري (2017) المتبنّى للكفاءة الخارجية، والذي يربط بين المؤسسة والكفايات، (ب) نموذج USEM لقابلية التوظيف لنايت ويورك (Knight & Yorke2003,) الذي يُحدّد أربعة مكوّنات تتقاطع مع البُعدين الثاني والثالث، (ج) إطار الرأسمالات الأربعة لتومّلِنسون (Tomlinson2017,) في تصنيف الكفايات إلى معرفية واجتماعية وثقافية ونفسية، فضلاً عن نتائج الدراسات السابقة (الراوي، 2017؛ السامرائي، 2018؛ الزبيدي، 2019؛ Suleman2018,). وفي ضوء هذه المرتكزات، صُمّمت الأداة بثلاثة أبعاد على النحو الآتي:

الجدول (5): الأساس النظري لأبعاد أداة البحث

البُعد	المضمون	الأساس النظري
الأوّل	مؤشرات الكفاءة الخارجية الكمّية (الوضع الوظيفي، التوافق، مدّة البحث عن عمل)	كومبز (1985)؛ الحريري (2017)؛ نموذج المؤشرات الكمّية
الثاني	متطلبات سوق العمل (الكفايات المعرفية، المهارية، الوجدانية، التقنية)	الزبيدي (2019)؛ نموذج Tomlinson (2017)
الثالث	مستوى الكفايات المكتسبة خلال الدراسة	نموذج Knight & Yorke (2003,) USEM؛ (2007) Pool & Sewell

2. الصورتان الأولية والنهائية للأداة:

أعدّت الباحثة الاستبانة في صورتها الأوّلية مكوّنة من (45) فقرة موزّعة على الأبعاد الثلاثة (16 + 18 + 11 فقرة)، واعتُمد لها مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدّة = 5، موافق = 4، محايد = 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدّة = 1) لفقرات البُعدين الثاني والثالث، فيما تضمّن البُعد الأوّل أسئلة فئوية (اختيار من متعدّد) لقياس الوضع الوظيفي والتوافق ومدّة البحث عن عمل. وبعد إجراء التحكيم العلمي، آلت الأداة إلى (40) فقرة في صورتها النهائية موزّعة بواقع (14 + 16 + 10) فقرة، وفقاً للجدول (6).

الجدول (6): أبعاد أداة البحث في صورتها النهائية

البُعد	المضمون المختصر	عدد الفقرات
الأوّل	مؤشرات الكفاءة الخارجية (الوضع الوظيفي والتوافق)	14
الثاني	متطلبات سوق العمل (المعرفية، المهارية، الوجدانية، التقنية)	16
الثالث	مستوى الكفايات المكتسبة خلال الدراسة	10
المجموع		40

خامساً: صدق الأداة

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكّمين):

للتحقّق من الصدق الظاهري، عُرضت الاستبانة في صورتها الأوّلية (45 فقرة) على لجنة من (12) محكّماً من ذوي الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم، وطُلب منهم إبداء آرائهم في وضوح الفقرات وصحّتها اللغوية وانتمائها للبُعد وملاءمتها لأهداف البحث. واعتُمد معيار اتفاق (80%) فأكثر لقبول الفقرة. وبناءً على آرائهم، حُذفت (3) فقرات وعُدّلت (7) فقرات وأُضيفت (2) فقرتان، ليصبح العدد النهائي (40) فقرة بمتوسط نسبة اتفاق (88.8%).

ب- صدق البناء (الاتساق الداخلي):

طُبّقت الأداة في صورتها النهائية على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (30) خريجاً وخريجة من خارج العيّنة الأساسية، وحُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كلّ فقرة ودرجة البُعد، وبين درجة كلّ بُعد والدرجة الكلّية للأداة. وكانت النتائج كما في الجدول (7).

الجدول (7): معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلّية للأداة

البُعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأوّل: مؤشرات الكفاءة الخارجية	0.84	0.01
الثاني: متطلبات سوق العمل	0.89	0.01

الثالث: مستوى الكفايات المكتسبة0.82 0.01

تراوحت معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلّية بين (0.82) و(0.89)، وجميعها دالّة عند مستوى (0.01)، كما تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بأبعادها بين (0.41) و(0.87)، وهي قيم مقبولة. وقد روعي تجنّب الفقرات ذات معاملات الارتباط المرتفعة جداً (> 0.90) لتفادي التداخل (Item Redundancy)، انسجاماً مع توصيات نانلي وبرنشتاين. (Nunnally & Bernstein264 :1994,)

ج- ملاحظة منهجية حول التحليل العاملي:

تجدر الإشارة إلى أنّ البحث الحالي اعتمد على الصدق الظاهري وصدق البناء بطريقة الاتساق الداخلي بدل التحليل العاملي الاستكشافي أو التوكيدي، وذلك لاعتبارين منهجيين: الأوّل، أنّ حجم العيّنة الاستطلاعية (30) لا يستوفي النسبة المُوصى بها من تيلر وفِديل (Tinsley & Tinsley1987,) والقاضية بأن يكون عدد المشاركين خمسة إلى عشرة أضعاف عدد الفقرات (أي 200–400 مشارك للأداة الحالية). والثاني، أنّ أبعاد الأداة محدّدة نظرياً مسبقاً انطلاقاً من أطر مفاهيمية راسخة، وهو ما يجعل البناء النظري (Theoretical Construct) للأداة أكثر استقراراً، ويُعدّ صدق المحتوى وصدق البناء الداخلي كافيين لأغراض البحث. (Hair et al2019:745,) ومع ذلك، تُوصي الباحثة بإجراء التحليل العاملي التوكيدي للأداة في الدراسات اللاحقة على عيّنات أكبر.

سادساً: ثبات الأداة

للتحقّق من ثبات الأداة، استخدمت الباحثة طريقتين متكاملتين: طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للاتّساق الداخلي، وطريقة التجزئة النصفية (Split–Half) باستخدام معادلة سبيرمان–براون التصحيحية. ويعرض الجدول (8) النتائج.

الجدول (8): معاملات ثبات أداة البحث

البُعد	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (مصحّحة)
الأوّل	14	0.85	0.83
الثاني	16	0.88	0.86
الثالث	10	0.83	0.81
الأداة ككلّ	**40**	**0.91**	**0.88**

يُلاحظ أنّ معاملات الثبات تتراوح بين (0.81) و(0.91)، وجميعها تتجاوز الحدّ الأدنى المقبول (0.70) الذي أشار إليه نانلي. (Nunnally,1978:245) كما يُلاحظ أنّ معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية أقلّ قليلاً من معاملات ألفا كرونباخ، وهو ما يُؤكّد دقّتها وعدم وجود تداخل مصطنع بين الفقرات. وتجدر الإشارة إلى أنّ معامل ألفا للأداة ككلّ (0.91) لا يبلغ حدّ التشبّع المرتفع (> 0.95) الذي قد يُشير إلى تكرار الفقرات أو تشابهها. **(avakol & Dennick ، 2011: 53)**

سابعاً: الوسائل الإحصائية

استخدمت الباحثة لمعالجة البيانات البرنامج الإحصائي (SPSS, Ver26.)، واعتمدت الوسائل الآتية:

1. التكرارات والنسب المئوية: لوصف الخصائص الديموغرافية والمؤشرات الكمّية.
2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لقياس استجابات أفراد العيّنة على الفقرات.
3. معامل ارتباط بيرسون: لقياس العلاقة بين أبعاد البحث.
4. الاختبار التائي لعيّنتين مستقلّتين (Independent Samples t-test): لاختبار الفروق وفق متغيّرَي الجنس والعام الدراسي.
5. اختبار مربع كاي (χ^2): لاختبار الفروق في التوزيعات الفئوية.
6. حجم الأثر (Effect Size): احتُسب معامل كوهين (Cohen's d) للفروق ومعامل إيتا التربيع (η^2) لتعزيز الدلالة العملية للنتائج، إذ يُحدّد كوهين (Cohen, 1988: 25 – 27) القيم الآتية: ($d = 0.20$) أثر صغير، ($d = 0.50$) أثر متوسط، ($d = 0.80$) أثر كبير، وللإيتا التربيع: ($\eta^2 = 0.01$) أثر صغير، ($\eta^2 = 0.06$) متوسط، ($\eta^2 = 0.14$) كبير. ويُسهم هذا في تجاوز الاكتفاء بالدلالة الإحصائية وحدها إلى الدلالة العملية.
7. معامل ألفا كرونباخ ومعادلة سبيرمان–براون: للتحقّق من ثبات الأداة.
8. اعتُمد مستوى الدلالة (0.05) لجميع الاختبارات الإحصائية.

ثامناً: معيار الحكم على النتائج

لتفسير المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العيّنة على المقياس الخماسي، اعتمدت الباحثة المعيار الآتي، وقد حُسب طول الفئة بقسمة المدى (4) على عدد المستويات (5)، فبلغ (0.80).

الجدول (9): معيار الحكم على المتوسطات الحسابية

المدى	المستوى
1.00 – 1.80	منخفض جداً
1.81 – 2.60	منخفض
2.61 – 3.40	متوسط
3.41 – 4.20	مرتفع
4.21 – 5.00	مرتفع جداً

عرض النتائج ومناقشتها

أوّلاً: نتائج الهدف الأوّل (مؤشرات الكفاءة الخارجية الكمّية)

لتحقيق الهدف الأوّل، حلّلت الباحثة بيانات الخريجين للعامين الدراسيين من السجلّات الرسمية، ويُوضّح الجدول (10) المؤشرات الكمّية ونتائج اختبار مربع كاي المرتبط بها.

الجدول (10): مؤشرات التخرّج الكمّية واختبار مربع كاي للتوزيع النوعي

المؤشر	2023–2024	2024–2025	نسبة التغيّر (%)	χ^2	الدلالة
إجمالي الخريجين	224	141	−37.05	—	—
الذكور	68 (30.36%)	51 (36.17%)	−25.00	1.37	0.242 (غير دالّة)
الإناث	156 (69.64%)	90 (63.83%)	−42.31	—	—
نسبة الإناث/الذكور	2.29: 1	1.76: 1	—	—	—

التفسير الاقتصادي والاجتماعي للنتائج: يكشف الجدول (10) عن تراجع حادّ في إجمالي أعداد الخريجين بنسبة (37.05%)، وهو معدّل تراجع لافت يستوجب قراءته تفسيرياً معمّقة. ويمكن إرجاعه إلى ثلاثة عوامل متشابكة: (1) عامل اقتصادي يتعلّق بسياسة القبول المركزي العراقية التي تتأثّر بأعداد خريجي الإعدادية وبتوجّهات الجامعة

في تقليص القبول في التخصصات التربوية بعد توقّف التعيين الحكومي شبه الكامل، (2) عامل ديموغرافي يتعلّق بأعداد المقبولين قبل أربع سنوات وبنسب الترقين والرسوب خلال السنوات الدراسية الأربع، (3) عامل اجتماعي يتعلّق بتراجع جاذبية التخصصات التربوية والنفسية في ضوء ضعف فرص التوظيف، وهو ما تُؤكّده تقارير منظمة العمل الدولية. (ILO28 :2024,) ويتقاطع هذا التحليل مع نتائج الجبوري (2021) ومع نظرية الإشارات (Spence1973,) التي تُؤكّد أنّ الشهادة لم تعد كافية بل ينبغي أن تقترن بمؤشّرات تشغيل فعلية.

اختبار الفرضية الثالثة ($H_0$3): بلغت قيمة مربع كاي (1.37) بدلالة (0.242)، وهي غير دالّة عند مستوى (0.05)، ممّا يُؤدّي إلى قبول الفرضية الصفرية، أي أنّ التوزيع النوعي للخريجين لا يختلف جوهرياً بين العامين الدراسيين على الرغم من الاختلاف الظاهري في النسب، وهو ما يُشير إلى أنّ نمط التفوّق العددي للإناث في التخصص يظلّ ثابتاً بنيوياً.

أمّا الوضع الوظيفي للخريجين، فقد استُخرج من استجابات أفراد العيّنة الميدانية على فقرات البُعد الأوّل من الاستبانة، ويوضّحه الجدول (11).

الجدول (11): الوضع الوظيفي لأفراد العيّنة وفق متغيّر الجنس (ن = 183)

الوضع الوظيفي	ذكور (ن=60)	إناث (ن=123)	المجموع	النسبة الكلّية (%)
يعمل في مجال التخصص	18 (30.00%)	23 (18.70%)	41	22.40
يعمل في مجال قريب من التخصص	11 (18.33%)	17 (13.82%)	28	15.30
يعمل في مجال بعيد عن التخصص	14 (23.33%)	18 (14.63%)	32	17.49
لا يعمل (يبحث عن عمل)	12 (20.00%)	46 (37.40%)	58	31.69
لا يعمل (لا يبحث / أسباب أخرى)	5 (8.33%)	19 (15.45%)	24	13.12
المجموع	60 (100%)	123 (100%)	183	100

احتسبت الباحثة نسبة التوافق المهني الكلّية بجمع نسبتي العاملين في مجال التخصص (22.40%) والعاملين في مجال قريب من التخصص (15.30%)، فبلغت (37.70%)، في حين بلغت نسبة العاملين في مجال بعيد عن التخصص (17.49%)، وارتفعت نسبة الباحثين عن عمل إلى (31.69%).

اختبار الفرضية الرابعة ($H_0$4): بلغت قيمة مربع كاي للفروق في الوضع الوظيفي وفق متغيّر الجنس (8.74) بدلالة (0.03)، وهي دالّة عند مستوى (0.05)، ممّا يستوجب رفض الفرضية الصفرية وقبول البديلة. وحُسب حجم الأثر بمعامل V كرامر، فبلغ (0.22) وهو حجم أثر صغير إلى متوسط حسب معيار كوهين.

التفسير الاجتماعي والاقتصادي للفروق بين الجنسين: يكشف الجدول (11) عن تفاوت دالّ بين الجنسين في الوضع الوظيفي. فالذكور أكثر حظّاً في التوظيف عموماً وفي التوظيف المتوافق مع التخصص خصوصاً (30.00% مقابل 18.70%)، وأقلّ تعرّضاً للبطالة (20.00% مقابل 37.40%). ولا يمكن تفسير هذا التفاوت تفسيراً سطحياً، بل ينبغي قراءته في ضوء إطار سوسيولوجي متعدّد العوامل: (1) عامل بنيوي يتعلّق بطبيعة سوق العمل العراقي وتركّز فرص العمل في القطاع التربوي والإرشادي في مؤسسات ذات تفضيلات نوعية، إذ تُؤكّد دراسات حديثة (World Bank2022:38,) أنّ معدّل المشاركة الاقتصادية للإناث في العراق (12.4%) من أدنى المعدّلات في المنطقة، (2) عامل ثقافي–اجتماعي يتعلّق بالقيود المجتمعية على عمل المرأة في مواقع جغرافية بعيدة، (3) عامل اقتصادي يتعلّق بأنّ الإناث أقلّ تنقّلاً جغرافياً وأقلّ قبولاً لشروط العمل غير الرسمية، (4) عامل تعليمي يتعلّق باحتمال اختلاف نوع التدريب الميداني المتاح للجنسين. وتتقاطع هذه التفسيرات مع إطار الرأسمال الاجتماعي لتومّلِنسون (Tomlinson2017,) الذي يُؤكّد أنّ شبكات العلاقات المهنية تتفاوت بين الجنسين في السياقات المحافظة، ومع تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP2022:87,) عن فجوة النوع الاجتماعي في العراق.

ثانياً: نتائج الهدف الثاني (متطلبات سوق العمل)

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيّنة على فقرات البُعد الثاني، ورتّبت الفقرات تنازلياً. ويُوضّح الجدول (12) النتائج.

الجدول (12): متطلبات سوق العمل من وجهة نظر الخريجين (البُعد الثاني، ن = 183)

الرتبة	الفقرة	المتوسط	الانحراف	المستوى
1	إتقان مهارات التواصل الفعّال	4.52	0.58	مرتفع جداً
2	القدرة على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة	4.48	0.61	مرتفع جداً
3	امتلاك مهارات التفكير الناقد وحلّ المشكلات	4.41	0.64	مرتفع جداً
4	القدرة على العمل ضمن فريق	4.35	0.67	مرتفع جداً
5	التمكّن من مهارات الإرشاد النفسي والتربوي	4.30	0.70	مرتفع جداً
6	القدرة على تصميم البرامج التعليمية وتنفيذها	4.22	0.72	مرتفع جداً
7	إتقان مهارات القياس والتقويم التربوي	4.18	0.69	مرتفع
8	امتلاك مهارات البحث العلمي التربوي	4.15	0.73	مرتفع
9	القدرة على إدارة الصف ومعالجة المشكلات السلوكية	4.12	0.71	مرتفع
10	التمكّن من مهارات التخطيط التربوي	4.08	0.75	مرتفع
11	القدرة على التكيّف مع بيئات العمل المتغيّرة	4.05	0.76	مرتفع
12	امتلاك مهارات التعلّم الذاتي والتطوير المهني المستمرّ	4.02	0.78	مرتفع
13	إتقان لغة أجنبية (الإنجليزية)	3.95	0.82	مرتفع
14	القدرة على التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	3.88	0.80	مرتفع
15	التمكّن من مهارات الإدارة والقيادة التربوية	3.82	0.84	مرتفع
16	القدرة على تقديم الاستشارات التربوية والنفسية	3.75	0.86	مرتفع
—	المتوسط العام للبُعد	4.14	0.51	مرتفع

يتّضح من الجدول (12) أنّ المتوسط العام لمتطلبات سوق العمل بلغ (4.14) بمستوى مرتفع. وتتصدّر مهارات التواصل الفعّال متطلبات سوق العمل (المتوسط 4.52)، تليها التقنيات التعليمية الحديثة (4.48) ومهارات التفكير الناقد (4.41). وهذه النتيجة تتقاطع تقاطعاً مهمّاً مع نتائج تقرير سيدفوب (Cedefop52 :2020,) الذي صنّف المهارات الناعمة (Soft Skills) ضمن المهارات الأكثر طلباً في سوق العمل الأوروبي، ومع دراسة

سليمان (Suleman274 :2018,) التي أكّدت أنّ مهارات التواصل والتفكير الناقد تتصدّر متطلبات العمل في القطاع التربوي.

ثالثاً: نتائج الهدف الثالث (مستوى الكفايات المكتسبة)

الجدول (13): مستوى الكفايات المكتسبة خلال الدراسة (البُعد الثالث، ن = 183)

الرتبة	الفقرة	المتوسط	الانحراف	المستوى
1	أسهمت الدراسة في تزويدي بالأسس النظرية للتخصص	3.85	0.79	مرتفع
2	أسهمت الدراسة في تنمية مهاراتي في البحث العلمي	3.52	0.85	مرتفع
3	أسهم التدريب الميداني في إعدادي للعمل	3.45	0.91	مرتفع
4	أسهمت الدراسة في تنمية مهاراتي في التقويم والقياس	3.38	0.83	متوسط
5	أسهمت الدراسة في تنمية مهارات التواصل لديّ	3.30	0.88	متوسط
6	أسهمت الدراسة في تنمية مهارات التفكير الناقد لديّ	3.15	0.87	متوسط
7	أسهمت الدراسة في تنمية مهاراتي التقنية	2.95	0.94	متوسط
8	كانت المقرّرات الدراسية ملائمة لمتطلبات سوق العمل	2.78	0.96	متوسط
9	وفّرت الدراسة فرصاً كافية للتطبيق العملي	2.65	0.99	متوسط
10	أعدّتني الدراسة بشكل كافٍ للانخراط في سوق العمل	2.58	1.02	منخفض
—	المتوسط العام للبُعد	3.16	0.68	متوسط

بلغ المتوسط العام لمستوى الكفايات المكتسبة (3.16) بمستوى متوسط. ويُلاحظ أنّ أعلى المتوسطات جاء للأسس النظرية للتخصص (3.85) في حين جاء أدنى المتوسطات لفقرة الإعداد للانخراط في سوق العمل (2.58) بمستوى منخفض. وهذه النتيجة تتقاطع مع نتائج السامرائي (2018) والزبيدي (2019)، وتُؤكّد ما توصّلت إليه دراسة كلارك (Clarke1932 :2018,) من وجود قصور بنيوي في البرامج الأكاديمية فيما يتعلّق ببناء الرأسمال البشري التطبيقي.

رابعاً: نتائج الهدف الرابع (العلاقة الارتباطية)

الجدول (14): مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد البحث

البُعد	الكفاءة الخارجية	متطلبات سوق العمل	الكفايات المكتسبة
الكفاءة الخارجية	1.00	—	—
متطلبات سوق العمل	0.72**	1.00	—
الكفايات المكتسبة	0.68**	0.75**	1.00

** دالّة عند مستوى (0.01).

اختبار الفرضيتين الأولى والثانية ($H_0$1, $H_0$2): بلغ معامل الارتباط بين الكفاءة الخارجية ومتطلبات سوق العمل (0.72)، وبين الكفايات المكتسبة ومتطلبات سوق العمل (0.75)، وكلاهما دالّ عند مستوى (0.01). ممّا يستوجب رفض الفرضيتين الصفريتين وقبول البديلتين. وتُشير هذه النتيجة إلى أنّ تحسين الكفايات المكتسبة وتعزيز توافقها مع متطلبات السوق يؤدّي بصورة مباشرة إلى رفع مستوى الكفاءة الخارجية للقسم، وهو ما يتقاطع مع نتائج الجبوري (2021) الذي وجد ارتباطاً مماثلاً ($r = 0.74$) بين جودة المخرجات وفرص التوظيف، ويدعم نموذج CareerEDGE لبول وسيول (Pool & Sewell2007,) الذي يُقدّم العلاقة بين الكفايات وقابلية التوظيف باعتبارها علاقة مباشرة.

خامساً: نتائج الهدف الخامس (تحليل فجوة الكفاءة الخارجية)

الجدول (15): فجوة الكفاءة الخارجية (المتطلبات مقابل المكتسبات)

المجال	متوسط المتطلبات	متوسط المكتسبات	حجم الفجوة	نسبة الفجوة (%)
مهارات التواصل	4.52	3.30	1.22	27.00
المهارات التقنية	4.48	2.95	1.53	34.15
التفكير الناقد وحلّ المشكلات	4.41	3.15	1.26	28.57
الأسس النظرية للتخصص	4.08	3.85	0.23	5.64
البحث العلمي	4.15	3.52	0.63	15.18
التطبيق العملي والتدريب الميداني	4.22	2.65	1.57	37.20
المتوسط العام	4.14	3.16	0.98	23.67

التفسير وفق نظرية فجوة المهارات: تنطبق على البحث الحالي تصنيفات نظرية فجوة المهارات (Skills Mismatch Theory) التي بلورها تقرير سيدفوب (Cedefop2020:70,). فالفجوة الأكبر في مجال التطبيق العملي (37.20%) والمهارات التقنية (34.15%) تنتمي إلى الفجوة المهارية الأفقية (Horizontal Skills Gap)، أي القصور في كفايات بعينها ضمن التخصص نفسه. في المقابل، تكون الفجوة الأقلّ في الأسس النظرية للتخصص (5.64%) مؤشّراً على أنّ البرنامج الأكاديمي يُولي اهتماماً كافياً بالجانب النظري لكنّه يُقصّر في الجانب التطبيقي والمهاري. وهذه نتيجة جوهرية تتقاطع مع نتائج كلّ من السامرائي (2018) والعبيدي (2018) وسليمان (Suleman2018,)، وتُؤكّد ما يصفه برِجستوك (Bridgstock2009:35,) بـ "الفجوة التطبيقية" في برامج إعداد المعلّمين.

سادساً: نتائج الهدف السادس (الفروق وحجم الأثر)

أ- الفروق حسب متغيّر الجنس:

الجدول (16): الاختبار التائي للفروق وفق الجنس مع حجم الأثر

البُعد	الجنس	ن	م	ع	ت	الدلالة	Cohen's d	η^2	القرار
الكفايات المكتسبة	ذكور	60	3.28	0.65	2.14	0.034	0.27	0.025	دالّة (أثر* صغير)
	إناث	123	3.10	0.69					
متطلبات سوق العمل	ذكور	60	4.08	0.53	1.38	0.169	0.18	0.010	غير دالّة
	إناث	123	4.17	0.50					

*دالّة عند مستوى (0.05).

اختبار الفرضية الخامسة ($H_0$5): بلغت قيمة (t) للفروق في الكفايات المكتسبة (2.14) بدلالة (0.034)، وهي دالّة عند مستوى (0.05)، ممّا يستوجب رفض الفرضية الصفرية لصالح الذكور (م = 3.28) مقارنة بالإناث (م = 3.10). غير أنّ حجم الأثر (Cohen's d = 0.27) صغير، وقيمة (η^2 = 0.025) صغيرة أيضاً، ممّا يعني أنّ الفرق وإن كان دالّاً إحصائياً فإنّ أثره العملي محدود. وفي المقابل، لم تُسجَّل فروق دالّة في تقدير متطلبات سوق العمل بين الجنسين (دلالة = 0.169).

لا يمكن تفسير الفروق بين الجنسين في الكفايات المكتسبة بعامل وحيد، بل ينبغي قراءتها في ضوء إطار سوسيولوجي مركّب. فحجم الأثر الصغير يُشير إلى أنّ الفروق محدودة عملياً، ويمكن إرجاعها إلى ثلاثة عوامل:

(1) عامل البيئة التدريبية، إذ يُمكن أن يكون التدريب الميداني المتاح للذكور أكثر تنوّعاً جغرافياً ومؤسسياً، (2) عامل الرأسمال الاجتماعي، إذ تتفاوت شبكات العلاقات المهنية بين الجنسين في السياقات المحلّية وفق نموذج تومّلِنسون، (3) عامل الإدراك الذاتي، إذ ربّما يُقيّم الذكور كفاياتهم بصورة أعلى ممّا تفعل الإناث. (Self–Assessment Bias) أمّا تساوي الجنسين في تقدير متطلبات سوق العمل فيكشف عن وعي متقارب بمتطلبات السوق وإن اختلفت درجة تحقّقها لديهم.

ب– الفروق حسب متغيّر العام الدراسي:

الجدول (17): الاختبار التائي للفروق وفق العام الدراسي مع حجم الأثر

البُعد	العام	ن	م	ع	ت	الدلالة	Cohen's d	القرار
الكفايات المكتسبة	2023–2024	112	3.12	0.70	1.05	0.295	0.15	غير دالّة
	2024–2025	71	3.22	0.64				
متطلبات سوق العمل	2023–2024	112	4.11	0.52	0.87	0.386	0.13	غير دالّة
	2024–2025	71	4.18	0.49				

اختبار الفرضية السادسة ($H_0$6) جزئياً: لم تُسجَّل فروق دالّة إحصائياً في الكفايات المكتسبة (دلالة = 0.295) أو في متطلبات سوق العمل (دلالة = 0.386) تبعاً لمتغيّر العام الدراسي، وبأحجام أثر صغيرة جداً ($d < 0.20$)، ممّا يُؤدّي إلى قبول الفرضية الصفرية. ويُشير هذا إلى استقرار نسبي في طبيعة البرنامج الأكاديمي بين العامين، وأنّ التغيّر الحاصل كمّي في أعداد الخريجين لا نوعي في مستوى الكفايات.

تكشف نتائج البحث في مجملها عن أنّ الكفاءة الخارجية لخريجي قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة الموصل تقع في منطقة وسط دنيا، مع فجوة كلّية بلغت (23.67%) تتركّز في المهارات التطبيقية والتقنية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عدّة أطر متكاملة:

أ. التفسير من زاوية نظرية رأس المال البشري: يدلّ ارتفاع نسبة البطالة بين الخريجين (31.69%) والبعد عن التخصص (17.49%) على أنّ الاستثمار المؤسسي في إعداد الخريج لم يُحقّق العائد المتوقّع، وهو ما يتقاطع

مع تحفّظات ماكوان (McCowan2015:273,) على افتراضات نظرية رأس المال البشري التقليدية ودعوته إلى نموذج موسّع يأخذ بالحسبان السياق الاقتصادي والاجتماعي.

ب. التفسير من زاوية نظرية الإشارات: يدعم وجود (17.49%) من الخريجين يعملون في مجالات بعيدة عن التخصص نظرية الإشارات لسبنس (Spence1973,)، إذ تعمل الشهادة الجامعية إشارة عامّة للقدرة على التعلّم، لا إشارة دقيقة على الكفايات التخصصية، ولذلك تُقبل في وظائف عامّة لا تستلزم تخصصاً تربوياً نفسياً تحديداً.

ج. التفسير في ضوء السياق العراقي: لا يمكن قراءة النتائج بمعزل عن السياق الاقتصادي والسياسي العراقي. فمنذ عام (2019)، شهد القطاع التعليمي الحكومي تقلّصاً حادّاً في التعيينات، في حين لم يتمكّن القطاع الأهلي من استيعاب الأعداد المتزايدة من الخريجين. ويُؤكّد تقرير منظمة العمل الدولية (ILO, 2024: 30) أنّ نسبة الخرّيجين الذين يحصلون على عمل خلال السنة الأولى من التخرّج في العراق بلغت (24%) فقط، وهي نسبة قريبة من نتيجة البحث الحالي. كما تكشف بيانات الجهاز المركزي للإحصاء (2023: 20) أنّ نسبة عمل الإناث في القطاع الرسمي لا تتجاوز (12.4%)، وهو ما يُفسّر فجوة النوع الاجتماعي في نتائج البحث.

د. التفسير في ضوء التحوّل الرقمي: يُمثّل الإخفاق في المهارات التقنية (فجوة 34.15%) قصوراً بنيوياً في برامج الإعداد قياساً بمتطلبات سوق العمل ما بعد جائحة كوفيد–19. إذ شهد القطاع التربوي تحوّلاً متسارعاً نحو التعليم المدمج والإلكتروني، ودخلت تطبيقات الذكاء الاصطناعي حقل التعليم بصورة متزايدة، وهو ما يستلزم تحديثاً جذرياً للمفردات الدراسية في القسم.

هـ. التفسير من زاوية إطار قابلية التوظيف: في ضوء نموذج الرأسمالات الأربعة لتومّلِنسون (Tomlinson2017,)، تتركّز الفجوة في رأسمالين: الرأسمال البشري التطبيقي (المهارات التقنية والتطبيق العملي)، والرأسمال الاجتماعي (الشبكات المهنية وفرص التدريب الميداني)، في حين يحظى الرأسمال البشري النظري والرأسمال الثقافي بمستوى أفضل نسبياً. وهذا الترتيب يُحدّد بدقّة مواطن التدخّل المطلوبة في برنامج القسم.

الاستنتاجات Conclusions

في ضوء النتائج التي توصّل إليها البحث، ومن خلال مناقشتها وتفسيرها في إطار الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، يُمكن صياغة الاستنتاجات الآتية صياغةً تحليليّةً تتجاوز التوصيف إلى استخلاص الدلالات النظرية والتطبيقية:

1. وجود فجوة جوهرية بين مخرجات القسم ومتطلبات سوق العمل: بلغت الفجوة الكلّية (23.67%)، وهي نسبة تتجاوز العتبة المقبولة في الأدبيات (Cedefop2020:19,)، وتُشير إلى قصورٍ بنيويٍّ في عمليات المواءمة بين الإعداد الأكاديمي والتشغيل، لا يُمكن معالجته بإصلاحات سطحية، بل يستلزم إعادة هيكلة منهجية لبرنامج القسم في ضوء نظرية رأس المال البشري (Becker1964,) وإطار قابلية التوظيف (Tomlinson2017,).

2. الطابع المتدرّج للفجوة عبر الأبعاد: لا تتوزّع الفجوة توزيعاً متساوياً على أبعاد الإعداد، بل تتركّز في البُعد التطبيقي (التدريب الميداني 37.20%، المهارات التقنية 34.15%) في حين تتراجع في البُعد النظري (5.64%) والبُعد البحثي (15.18%). وهذا يدلّ على أنّ مشكلة القسم ليست في المحتوى المعرفي بل في الكفايات الإجرائية والتطبيقية.

3. التطابق المهني المنخفض مؤشّر على ضعف الكفاءة الخارجية: إنّ نسبة (37.70%) فقط من الخرّيجين الحاصلين على عمل يتطابق مع التخصّص تُعدّ مؤشّراً مُثبتاً على انخفاض الكفاءة الخارجية للقسم، وفق المعيار الذي وضعه (UNESCO2018:14,)، الذي يشترط تجاوز (60%) لاعتبار البرامج ذات كفاءةٍ خارجيّةٍ مقبولة.

4. الارتباط الموجب القوي بين الكفاءة الخارجية ومتطلبات السوق: يدلّ معامل الارتباط ($r = 0.72$) على أنّ تطوير الكفاءة الخارجية للقسم قادرٌ على تفسير حوالى (51.84%) من التغيّر في قابلية تشغيل الخرّيجين، وهي قيمةٌ ذات دلالةٍ نظريّةٍ وتطبيقيّةٍ مهمة، تُؤكّد جدوى الاستثمار في إصلاح برامج الإعداد.

5. فاعلية النظرة المتعدّدة الأبعاد لقابلية التوظيف: تدعم نتائج البحث صحّة نموذج الرأسمالات الأربعة لتوملنسون (Tomlinson2017,) في تفسير ظاهرة تشغيل الخرّيجين في السياق العراقي، إذ تتمركز الفجوة في الرأسمال البشري التطبيقي والرأسمال الاجتماعي، في حين يحظى الرأسمالان النظري والثقافي بمستوى أفضل.

6. دلالة فجوة النوع الاجتماعي: تُعكس فجوة النوع الاجتماعي في الحصول على العمل (الإناث 26.83% مقابل الذكور 41.67%) واقعاً سوسيو اقتصادياً يتجاوز نطاق المؤسسة الأكاديمية، ويرتبط بالبنية السوقية وثقافة التشغيل في المجتمع العراقي، ممّا يستدعي تدخّلاتٍ تجاوز حدود القسم.

7. استقرار الفجوة عبر الزمن: عدم وجود فروق دالّة بين دفعتَي (2023–2024) و(2024–2025) يُشير إلى أنّ مشكلة الكفاءة الخارجية ذات طابعٍ بنيويٍّ مزمن، لا يُحلّ بمرور الزمن أو بتعديلات هامشية، بل يستلزم استراتيجيّةً إصلاحيّةً متكاملة.

التوصيات

صِيغت التوصيات الآتية صياغةً إجرائيّةً مُحدّدة، تتضمّن لكلّ توصيةٍ: المضمون، والجهةَ المسؤولة عن التنفيذ، والإطارَ الزمنيَّ المقترح، وآليّةَ المتابعة، وذلك تجاوزاً للصياغة العامّة التي تُفقد التوصيات قيمتها التطبيقية، وامتثالاً لما يُؤكّده (Creswell2014:245,) من أنّ التوصيات الأكاديمية ينبغي أن تكون قابلةً للقياس والتنفيذ.

أولاً: التوصيات على مستوى قسم العلوم التربوية والنفسية (المدى القصير: سنة واحدة)

أ. إدراج وحدةٍ إجباريّةٍ في «مهارات التطبيق الميداني» بواقع (4) ساعات معتمدة، تُدرّس في الفصلين الخامس والسادس، تتضمّن تدريباً عملياً منظماً في المدارس والمؤسسات التربوية تحت إشراف مزدوج (أكاديمي وميداني). الجهة المسؤولة: مجلس القسم بالتنسيق مع لجنة المناهج. الإطار الزمني: الفصل الدراسي الأوّل من العام (2026–2027). آلية المتابعة: تقرير فصلي يُقدَّم لرئيس القسم يتضمّن مؤشّرات الأداء، ومقابلات تقييمية مع المتدرّبين والمشرفين.

ب. تطوير مقرّر «التكنولوجيا التربوية» القائم بزيادة ساعاته من (2) إلى (3) ساعات، وإضافة مكوّناتٍ في توظيف المنصّات الإلكترونية، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمي، وإعداد المحتوى الرقمي. الجهة المسؤولة: لجنة المناهج في القسم. الإطار الزمني: ستّة أشهر من تاريخ إقرار التعديل. آلية المتابعة: مقارنة أداء طلبة المقرّر المحدَّث بالأداء السابق من خلال اختبار قَبْلي وبَعْدي.

ج. إنشاء «وحدة الإرشاد المهني وتتبّع الخرّيجين Career Services & Alumni Tracking Unit» داخل القسم، مهمّتها: عقد ورش تدريبية قبل التخرّج، ومتابعة مسارات الخرّيجين، وبناء قاعدة بياناتٍ مهنيّةٍ مستدامة. الجهة المسؤولة: رئاسة القسم بالتنسيق مع عمادة الكلّيّة. الإطار الزمني: نهاية العام الدراسي (2025–2026). آلية المتابعة: تقرير سنوي يُرفع للعمادة عن نسبة التشغيل والتطابق المهني.

د. إدراج «معيار قابلية التوظيف Employability Criterion» ضمن معايير تقييم المقرّرات الدراسية بنسبة لا تقلّ عن (15%)، لضمان تضمين كلّ مقرّر مكوّناً تطبيقياً يخدم متطلبات سوق العمل. الجهة المسؤولة: مجلس القسم وأعضاء الهيئة التدريسية. الإطار الزمني: الفصل الدراسي الثاني من (2025–2026). آلية المتابعة: مراجعة سنوية لخطط المقرّرات (Course Specifications).

ثانياً: التوصيات على مستوى كلّيّة التربية للعلوم الإنسانية (المدى المتوسّط: سنتان)

أ. إنشاء مجلس استشاري لأصحاب العمل Employers Advisory Board يضمّ ممثّلين عن وزارة التربية، ومدارس القطاع الأهلي، ومؤسسات التدريب التربوي، يجتمع مرّتين سنوياً لمراجعة المخرجات وتقديم التغذية الراجعة. الجهة المسؤولة: عمادة الكلّيّة. الإطار الزمني: سنة واحدة من تاريخ إقرار التوصية. آلية المتابعة: محاضر اجتماعات معتمدة ومحتوى توصياتٍ يُرفَع للأقسام.

ب. توقيع مذكّرات تفاهم (MoUs) مع (10) مؤسساتٍ تربوية حكومية وأهلية على الأقلّ، لاستضافة طلبة الكلّيّة في التدريب الميداني وفتح مساراتٍ تشغيليّةٍ مباشرة. الجهة المسؤولة: معاون العميد للشؤون العلمية. الإطار الزمني: سنتان. آلية المتابعة: تقرير سنوي بعدد المذكّرات وأعداد المتدرّبين والموظّفين.

ت. تأسيس حاضنة المشاريع التربوية الريادية Educational Entrepreneurship Incubator داخل الكلّيّة، تُقدّم دعماً مالياً وفنياً للخرّيجين الراغبين في تأسيس مشاريع تربوية ذاتية (مراكز تدريب، استشارات تربوية، محتوى رقمي). الجهة المسؤولة: عمادة الكلّيّة بالتنسيق مع رئاسة الجامعة. الإطار الزمني: (18) شهراً. آلية المتابعة: عدد المشاريع المُؤسَّسة سنوياً ونسبة استدامتها.

ثالثاً: التوصيات على مستوى رئاسة جامعة الموصل (المدى المتوسّط: ثلاث سنوات)

أ. إنشاء «مرصد جامعي لمتابعة الخرّيجين University Graduates Observatory يُتيح تتبّعاً منهجياً لمسارات خرّيجي الجامعة، ويُنتج تقريراً سنوياً معتمداً عن الكفاءة الخارجية لكلّ كلّيّةٍ وقسم. الجهة المسؤولة: رئاسة الجامعة – قسم ضمان الجودة. الإطار الزمني: ثلاث سنوات. آلية المتابعة: تقرير سنوي يُنشر على الموقع الرسمي للجامعة.

ب. اعتماد «مؤشّر الكفاءة الخارجية External Efficiency Index معياراً ضمن معايير اعتماد الأقسام الأكاديمية في الجامعة، لا تقلّ نسبته عن (60%) لحصول القسم على الاعتماد. الجهة المسؤولة: مجلس الجامعة. الإطار الزمني: سنتان. آلية المتابعة: مراجعة دورية كلّ ثلاث سنوات.

رابعاً: التوصيات على مستوى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (المدى البعيد: خمس سنوات)

أ. إعادة هيكلة معايير القَبول والاستيعاب في أقسام العلوم التربوية والنفسية بحيث ترتبط بحاجة سوق العمل الفعلية، وتجنّب التضخّم في أعداد الخرّيجين قياساً بقدرات الاستيعاب. الجهة المسؤولة: دائرة الدراسات والتخطيط

– وزارة التعليم العالي. الإطار الزمني: ثلاث سنوات. آلية المتابعة: مقارنة سنوية بين أعداد الخرّيجين وفُرص التشغيل المتاحة في وزارة التربية.

ب. إصدار دليلٍ وطنيٍّ موحَّدٍ لمعايير الكفاءة الخارجية لأقسام التربية في الجامعات العراقية، يُحدّد المؤشّرات الكمّية والنوعية، ويُلزم الأقسام بإصدار تقارير دورية. الجهة المسؤولة: جهاز الإشراف والتقويم العلمي. الإطار الزمني: سنتان. آلية المتابعة: تدقيق دوري من قبل الجهاز.

ت. التنسيق بين وزارتَي التعليم العالي والتربية لتطبيق آليّةٍ تفضيليّةٍ في التعيينات لخرّيجي الأقسام الحاصلة على درجاتٍ مرتفعةٍ في مؤشّر الكفاءة الخارجية، باعتبار ذلك حافزاً مؤسّسياً للأقسام لتحسين أدائها. الجهة المسؤولة: وزارتا التعليم العالي والتربية. الإطار الزمني: خمس سنوات. آلية المتابعة: تقرير سنوي مشترك بين الوزارتين.

المقترحات

في ضوء حدود البحث الحالي ومجال تعمّقه، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية لاستكمال الصورة البحثية وردم الفجوات المعرفية المتبقّية:

1. إجراء دراسةٍ موازيةٍ تتبنّى منظور أصحاب العمل في القطاعَين الحكومي والأهلي، لتقييم مستوى رضاهم عن خرّيجي قسم العلوم التربوية والنفسية، وتحديد فجوة الكفاءة من زاويتهم، وذلك معالجةً لمحدودية المنظور أحادي الجانب في البحث الحالي.
2. إجراء دراسةٍ تتبّعيّةٍ طولانيّة (Longitudinal Study) لخرّيجي القسم تمتدّ على مدى خمس سنوات بعد التخرّج، لرصد التحوّلات في مساراتهم المهنية وقياس الكفاءة الخارجية بصورة ديناميكية لا سكونية.
3. إجراء دراسةٍ كيفيّة (Qualitative Study) تعتمد المقابلات المعمّقة ومجموعات التركيز (Focus Groups) لاستكشاف الأسباب العميقة للفجوة بين الإعداد والتشغيل، وذلك لمعالجة محدودية الاعتماد على الاستبانة في البحث الحالي.
4. إجراء دراسةٍ مقارنةٍ بين خرّيجي الأقسام التربوية في الجامعات العراقية (الموصل، بغداد، البصرة، الكوفة)، لاستكشاف أثر المتغيّرات الجغرافية والاقتصادية الإقليمية على الكفاءة الخارجية.
5. إجراء دراسةٍ تجريبيّةٍ شِبهيّة لقياس أثر تطبيق برنامج التدريب الميداني المُقترح في هذا البحث على رفع كفاءة الخرّيجين قبل التخرّج وقابلية تشغيلهم بعده.

6. إجراء دراسةٍ معمَّقةٍ في فجوة النوع الاجتماعي (Gender Gap) في تشغيل خرّيجي الأقسام التربوية، تتقاطع مع الدراسات السوسيولوجية حول مشاركة المرأة في سوق العمل العراقي.

7. بناء «مؤشّرٍ متعدّد الأبعاد» لقياس الكفاءة الخارجية للأقسام التربوية في العراق، يستفيد من مؤشّرات (Cedefop) و(OECD) ويُكيّفها مع الخصوصية المحلّية، ليكون أداة قياسٍ موحَّدةً ومستدامة.

قائمة المصادر والمراجع

أوّلاً: المصادر العربية

1. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمّد بن مكرم (2003): لسان العرب. ط1، بيروت: دار صادر.

2. أبو علام، رجاء محمود (2011): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط7، القاهرة: دار النشر للجامعات.

3. أبو هلال، أحمد محمّد (2019): "الكفاءة الخارجية للجامعات العربية ومتطلّبات سوق العمل". المجلّة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلّد (12)، العدد (40)، 95–122.

4. أحمد، علي محمّد (2020): الكفاءة الإنتاجية في التعليم الجامعي. ط1، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

5. البياتي، عبد الجبار توفيق، وأثناسيوس، زكريّا (1977): الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس. بغداد: مطبعة جامعة بغداد.

6. الجابري، أحلام مهدي (2021): "المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلّبات سوق العمل في العراق". مجلة كلّيّة التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد (54)، 412–438.

7. الجهاز المركزي للإحصاء – العراق (2023): مسح سوق العمل في العراق – التقرير السنوي 2023. بغداد: وزارة التخطيط، الجمهورية العراقية.

8. الحلو، محمّد علي (2019): "الكفاءة الخارجية لمخرجات أقسام التربية في الجامعات العراقية". مجلّة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلّد (20)، العدد (3)، 245–276.

9. الزبيدي، صادق أحمد (2022): "قابلية تشغيل خرّيجي كلّيّات التربية في العراق – دراسة تحليلية". مجلّة كلّيّة التربية للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت، المجلّد (29)، العدد (4)، 178–209.

10. السيد، فؤاد البهي (1979): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط3، القاهرة: دار الفكر العربي.

11. الشمري، هادي مشعان (2018): "تقويم الكفاءة الخارجية لكلّيّة التربية الأساسية في جامعة بابل من وجهة نظر الخرّيجين". مجلّة كلّيّة التربية الأساسية، جامعة بابل، العدد (38)، 511–540.

12. العاني، نزار قاسم (2020): إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي. ط2، بغداد: دار الكتب والوثائق.
13. العتوم، عدنان يوسف (2017): علم النفس المعرفي – النظرية والتطبيق. ط5، عمّان: دار المسيرة.
14. عودة، أحمد سليمان (2010): القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط4، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
15. غانم، محمّد حسن (2019): "المواءمة بين مخرجات التعليم وسوق العمل في الدول العربية – دراسة تحليلية". مجلّة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، المجلّد (13)، العدد (2)، 188–217.
16. الكبيسي، عامر خضير (2015): الكفاءة الإنتاجية في التعليم العالي – مفاهيم ومؤشّرات. ط1، عمّان: دار اليازوري العلمية.
17. ملحم، سامي محمّد (2002): مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط1، عمّان: دار المسيرة.
18. هلال، نعمان جابر (2016): إدارة المؤسّسات التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة. ط1، القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
19. وزارة التخطيط – العراق (2022): التقرير الوطني لأهداف التنمية المستدامة 2022. بغداد: الجمهورية العراقية.

ثانياً: المصادر الأجنبية

1. Becker, G. S. (1964): Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education. New York, NY: Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research.
2. Bridgstock, R. (2009): The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. Higher Education Research & Development, 28(1), 31–44.
3. Bryman, A. (2016): Social research methods (5th ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
4. Cedefop. (2020): Skills mismatch in Europe: Stylised facts and policy responses. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
5. Clarke, M. (2018): Rethinking graduate employability: The role of capital, individual attributes and context. Studies in Higher Education, 43(11), 1923–1937.
6. Cohen, J. (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
7. Creswell, J. W. (2014): Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
8. Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019): Multivariate data analysis (8th ed.). Andover, UK: Cengage Learning EMEA.
9. Holmes, L. (2013): Competing perspectives on graduate employability: Possession, position, or process? Studies in Higher Education, 38(4), 538–554.

10. International Labour Organization (ILO). (2020): Global employment trends for youth 2020: Technology and the future of jobs. Geneva, Switzerland: ILO Publications.
11. International Labour Organization (ILO). (2024): Iraq labour market profile 2024. Beirut, Lebanon: ILO Regional Office for Arab States.
12. Knight, P. T., & Yorke, M. (2003): Employability and good learning in higher education. Teaching in Higher Education, 8(1), 3–16.
13. McCowan, T. (2015): Should universities promote employability? Theory and Research in Education, 13(3), 267–285.
14. Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
15. OECD. (2019): OECD skills outlook 2019: Thriving in a digital world. Paris, France: OECD Publishing.
16. Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003): Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. Journal of Applied Psychology, 88(5), 879–903.
17. Pool, L. D., & Sewell, P. (2007): The key to employability: Developing a practical model of graduate employability. Education + Training, 49(4), 277–289.
18. Schultz, T. W. (1961): Investment in human capital. The American Economic Review, 51(1), 1–
19. Spence, M. (1973): Job market signaling. The Quarterly Journal of Economics, 87(3), 355–374.
20. Suleman, F. (2018): The employability skills of higher education graduates: Insights into conceptual frameworks and methodological options. Higher Education, 76(2), 263–278.
21. Tavakol, M., & Dennick, R. (2011): Making sense of Cronbach's alpha. International Journal of Medical Education, 2, 53–55.
22. Tinsley, H. E. A., & Tinsley, D. J. (1987): Uses of factor analysis in counseling psychology research. Journal of Counseling Psychology, 34(4), 414–424.
23. Tomlinson, M. (2017): Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. Education + Training, 59(4), 338–352.
24. UNDP. (2022): Iraq human development report 2022: Towards an inclusive economy. Baghdad, Iraq: United Nations Development Programme.
25. UNESCO. (2018): Quality assurance in higher education: Trends and challenges. Paris, France: UNESCO Publishing.
26. World Bank. (2022): Iraq economic monitor: Harnessing the oil windfall for sustainable growth. Washington, DC: World Bank Publications.
27. Yorke, M., & Knight, P. T. (2006): Embedding employability into the curriculum. York, UK: The Higher Education Academy.

أثر برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة في تنمية اليقظة الذهنية وبعض مهارات التعلم والاستذكار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم

أ.م .د . بشرى خميس محمد صالح العلي كلية التربية الاساسية / جامعة الموصل

Email- bushrakgamis58@uomosul.edu.iq

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/5/7	2026/6/22

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي الى معرفة أثر برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة في تنمية اليقظة الذهنية وبعض مهارات التعلم والاستذكار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم، ولتحقيق هدف البحث وفرضياته وضعت الباحثة فرضيتين صفريتين، واستخدمت التصميم شبه التجريبي ذي الضبط الجزئي الذي يطلق عليه تصميم المجموعتين المتكافئتين ذات الاختبارين القبلي والبعدي ، وقد تكونت عينة البحث من(65) تلميذاً ، تم توزيعهم على مجموعتين ، المجموعة التجريبية ضمت (30) تلميذة ، والمجموعة الضابطة ضمت (35) تلميذاً ، وقد أعدت الباحثة اداتين، الاولى تمثلت بمقياس اليقظة الذهنية ، والذي تكون من (25) فقرة في صيغته النهائية ، والثاني مقياس التعلم والاستذكار والذي تكون من (29) فقرة في صيغته النهائية ، كما اعدت الباحثة الخطط الخاصة بالمجموعتين (التجريبية والضابطة)،وقد بلغ معامل ثبات مقياس اليقظة الذهنية باستخدام معادلة الفا – كرمباخ (0,80)،في حين بلغ معامل ثبات مقياس مهارات التعلم والاستذكار باستخدام معامل الفا- كرومباخ ايضاً (0.86) ، وبعد الانتهاء من تدريس الموضوعات وفق الخطط التدريسية التي قامت الباحثة بإعدادها للمجموعتين، طبقت الباحثة الأداتين على المجموعتين للبحث بعدياً، وبعد جمع البيانات وتحليلها احصائياً باستعمال الاختبار التائي(T-test) اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي القائم على الوسائط المتعددة على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية .

الكلمات المفتاحية / البرنامج التعليمي , الوسائط المتعددة ، اليقظة الذهنية ، مهارات التعلم والاستذكار

A Multimedia-Based Educational Program for Developing Mindfulness and Learning and Study Skills among Sixth-Grade Primary School Pupils in Science

Assistant Professor Dr. Bushra Khamis Mohammed Saleh Al-Ali,

College of Basic Education / University of Mosul

ABSTRACT

The present study aims to investigate the effect of a multimedia-based educational program on developing mindfulness and certain learning and study skills among sixth-grade primary school pupils in science. To achieve the research objective and test its hypotheses, the researcher formulated two null hypotheses and employed an experimental design with two equivalent groups, incorporating pre-test and post-test measures. The research sample consisted of 65 pupils, distributed across two groups: an experimental group comprising 30 pupils and a control group comprising 35 pupils. The researcher developed two instruments: first, a mindfulness scale consisting of 25 items in its final form; and second, a learning and study skills scale consisting of 29 items in its final form. Teaching plans were also prepared for both the experimental and control groups. The reliability coefficient for the mindfulness scale, calculated using Cronbach's alpha equation, was 0.80, while the reliability coefficient for the motivation scale, also computed using Cronbach's alpha, was 0.86. Upon completion of the instructional topics according to the teaching plans prepared by the researcher for both groups, the two instruments were administered as post-tests to both groups. Following data collection and statistical analysis using the t-test, the results demonstrated that the experimental group, which was taught using the multimedia-based educational program, outperformed the control group, which was taught using the conventional method.

Keywords: Educational program, multimedia, mindfulness, learning and study skills.

اولاً : مشكلة البحث :

ترتبط عملية التعلم بمجموعة من المحددات والعوامل والمؤثرات التي ينبغي مراعاتها لتحقيق تعلم ذي معنى وأكثر فاعلية، ومن أبرز هذه العوامل اليقظة الذهنية؛ إذ تسهم في توسيع إدراك الفرد للمواقف المختلفة، الأمر الذي يتيح فرصاً أكبر للفهم والتفاعل، بخلاف النظرة الأحادية والجامدة التي تقيد تفكير المتعلم ضمن حدود ضيقة، فالمتعلمون الذين يفتقرون إلى اليقظة الذهنية يعانون ضعفاً في الانتباه والتركيز والتذكر، إلى جانب قصور في المرونة الذهنية، مما يجعلهم أقل قدرة على تعديل أفكارهم وأنماطهم السلوكية، وبالتالي يقل مستوى تفاعلهم الإيجابي مع المواقف التعليمية، كما ينعكس ذلك على ضعف استفادتهم من الخبرات التي يمرون بها؛ نتيجة عدم انتباههم إلى الجوانب المهمة في تلك المواقف، الأمر الذي يؤثر سلباً في طريقة تعلمهم ومستوى أدائهم.(بولفعة ،2020: 1-2)

ومن خلال خبرة الباحثة في مجال التدريس لأكثر من (20) عاماً ، وما أجرته من مقابلات مع معلمي مادة العلوم ومشرفيها، فضلاً عن زياراتها الميدانية للمدارس الابتدائي لمشاهدة الطلبة المطبقين في الصفوف الدراسية خلال فترة التطبيق العملي لطلبة المرحلة الرابعة، لاحظت أن الواقع التعليمي يشير إلى معاناة العديد من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ضعف في التركيز وتشتت الانتباه أثناء عملية التعلم، الأمر الذي ينعكس سلباً على مستوى تحصيلهم الدراسي ويحد من قدرتهم على اكتساب المفاهيم العلمية بصورة صحيحة ، ويُعزى ذلك في جانب كبير منه إلى اعتماد طرائق التدريس التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين، دون الاهتمام بتنمية مهارات عقلية ووجدانية مثل اليقظة الذهنية التي تُعَدّ من المهارات الحديثة الداعمة للتعلم الفعّال، كما لاحظت الباحثة أن تلاميذ هذه المرحلة يفتقرون إلى مهارات التعلم والاستذكار التي تمكّنهم من تنظيم معلوماتهم الدراسية وإدارتها بفاعلية، الأمر الذي ينعكس سلباً على أدائهم الأكاديمي، وقد تبيّن ذلك من خلال الاستبانة التشخيصية التي طبقتها الباحثة على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، والتي تضمنت ثلاثة محاور رئيسة هي: (اليقظة الذهنية، ومهارات التعلم، ومهارات الاستذكار)؛ إذ أظهرت نتائج الاستبانة وجود ضعف واضح لدى التلاميذ في هذه الجوانب، الأمر الذي يستدعي الاهتمام بها والعمل على تنميتها لتحسين مستوى تعلمهم وأدائهم الدراسي ، وبالنظر إلى التوجهات الحديثة التي تؤكد دور الوسائط المتعددة في تعزيز انتباه التلاميذ وتنمية مهاراتهم الذهنية والتعليمية من خلال بيئة تفاعلية محفزة، تبرز الحاجة إلى اعداد برنامج تعليمي يعتمد على هذه الوسائط لتنمية تلك المهارات.

وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الاتي:

(ما اثر برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة في تنمية اليقظة الذهنية وبعض مهارات التعلم والاستذكار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم؟)

ثانياً : اهمية البحث

شهد مطلع القرن الحالي وما تلاه ثورة علمية واسعة في مختلف المجالات، ولا سيما في ميادين العلوم والتقنية المعلوماتية. وقد أسهم هذا التطور السريع في إحداث تغيّرات متلاحقة وتصاعدٍ كبير في كمّ ونوع المعرفة العلمية، ما أدى إلى نمو غير مسبوق في شتى مجالات المعرفة. وفي ظل هذا الواقع، أصبح حجم المعرفة يتضاعف بوتيرة متسارعة نتيجة كثرة الاكتشافات والمستجدات العلمية التي تظهر يوميًا في المجتمعات المتقدمة على اختلاف مستوياتها وإمكاناتها المادية والمعرفية (الأسمر،2008 : 2)، وفي ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم والتدفق المعرفي غير المسبوق، شهدت أولويات التعليم في السنوات الأخيرة تحولًا من الأساليب التقليدية النمطية القائمة على التلقين والحفظ والاسترجاع إلى التعليم الذي يركز على تزويد المتعلم بالمهارات اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل المتعددة؛ فقد أكد المنتدى الأكاديمي (2014)، المنعقد على هامش مؤتمر

"التحديات وفرص التعليم في القرن الحادي والعشـــرين" في دبي، أنه لم يعد بالإمكان اســـتمرار تعليم المتعلمين وفق نهج يعتمد على منحى تخصصي واحد، إذ يتطلب التعليم في عصر العولمة التوافق مع متطلبات الحياة في القرن الحادي والعشرين، وتُعد مهارات القرن الحادي والعشرين من المهارات الحديثة التي يسعى التعليم لتحقيقها لضـــمان الجودة والتميز، إذ إن المنهج التعليمي يُعد العنصـــر الأكثر تأثيرًا وتأثرًا بالتحديات والتغيرات المحيطة بالعالم، والركيزة الأساسية لتنمية النشء بما يحقق التنمية الشاملة لمواجهة تلك التحديات، ومن هذا المنطلق تُعد مناهج العلوم من المناهج الحيوية التي تســـعى إلى تنمية المعرفة والمهارات وأنماط التفكير واكتســـاب الثقافة العلمية، كما تلعب دورًا محوريًا في تشـكيل شـخصـــية المتعلم وتنمية قدراته ومهاراته المتنوعة، بما يُعدّه للحياة والعمل في عالم اليوم المتغير (العوام واخرون ، 2023: 38)

وأن تعليم العلوم عالميًا شـهد تطورًا متسـارعًا اسـتجابةً للتغيرات المعرفية والتكنولوجية المتلاحقة، حيث أصـبح التركيز على فهم طبيعة العلم، والعمليات التي ينتهجها العلماء في بناء المعرفة، محورًا مهمًا في الاتجاهات التربوية المعاصـــرة ، ويقوم هذا التوجه على اعتماد المنحى الاســـتقصـــائي في طرائق التدريس، بما يعزز لدى المتعلمين القدرة على تنشـيط خبراتهم السـابقة، وبناء المعرفة الجديدة بصـورة تُمكّنهم من فهمها والاحتفاظ بها وتوظيفها في مواقف الحياة المختلفة (العمراني، 2014: 61-62).

إذ ينبغي على معلم العلوم أن يمتلك فهمًا عميقًا للمجتمع والبيئة التي يعيش فيها، وأن يكون واعيًا بما يحدث حوله من تطورات وأحداث عالمية، فضلاً عن إلمامه المتخصص بمجال تدريسه وحاجات المتعلمين الذين يتولى تعليمهم، ويتطلب ذلك معرفة راسخة باستراتيجيات التعليم والتعلم، والقدرة على تشخيص جوانب القوة والضـعف في العملية التعليمية، وإدراك أســـاليب تطويرها، فضـــلاً عن القدرة على اتخاذ القرارات المناســـبة في المواقف التعليمية المختلفة، كما ينبغي أن يكون المعلم عنصرًا فاعلًا وقدوة حسنة، وقيادة تربوية مستنيرة تسهم في تطوير بيئته ومجتمعه (النجدي، 2002: 114).

وإن أهم ما تسـعى البرامج التعليمية إلى تحقيقه هو الابتعاد عن أسـاليب التلقين التقليدية، واعتماد طرائق تدريس تعزز التفاعل الصـــفي والحوار، وتمنح المتعلم الفرصـــة للقيام بدور أكثر فاعلية داخل عملية التعلم، كما تهدف هذه البرامج إلى تزويد المتعلم بمجموعة متنوعة من المهارات التي تسهم في بناء شخصيته، وتوجيه انتباهه نحو تحقيق الأهداف التعليمية، مما يزيد من فرص نجاح تعلمه للمادة، بالإضـــافة إلى ذلك تعمل هذه البرامج على تقليل التعلم العشـــوائي، ومســـاعدة المعلم على اختيار الأســـاليب التدريســـية الأكثر ملاءمة لقدرات المتعلمين وحاجاتهم، وطبيعة المحتوى والأهداف، وكذلك الإمكانات المادية والبشرية المتاحة(الجبوري، 2025: 1120).

وترى الباحثة أن مرحلة تصميم البرنامج التعليمي من أهم مراحل تطور العملية التربوية، إذ تلعب دورًا محوريًا في تنمية القدرات العقلية والمهارية للمتعلمين بما يســـاهم في تطوير واقعهم التعليمي والاجتماعي، ويُعتمد نجاح أي

برنامج تعليمي على دقة عملية تصـميمه، والتي تبدأ بتحديد الأهداف التعليمية العامة المرتبطة بالمادة الدراسـية، ثم تحويلها إلى أهداف تعليمية محددة وقابلة للتنفيذ. ومن خلال هذه الأهداف يمكن توجيه التعلم نحو اكتسـاب المتعلم للسلوكيات والمهارات المطلوبة، بما يضمن تحقيق الأهداف العامة بشكل يتوافق مع بيئته، سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

لقد أسـهمت التكنولوجيا الحديثة، وخاصـة اسـتخدام الحاسـوب والوسـائط المتعددة، في إحداث تحول كبير في العملية التعليمية من خلال خلق بيئة تعليمية تفاعلية تربط بين المادة الدراسـية والمتعلم، وتظهر فاعلية هذه الوسـائط التعليمية في قدرتها على التكامل عند عرض المحتوى التعليمي أو أثناء عملية التدريس، وتشـمل هذه الوسائط الفيديو، الصور، النصوص المكتوبة، التسجيلات الصوتية، الشفافيات، والأفلام بجميع أنواعها ، ويُعد توظيف الوسـائط المتعددة في التعليم أحد أشـكال التجديد التربوي الذي يحظى باهتمام متزايد من قبل التربويين وصـانعي القرار، ويُعزز ذلك من خلال الدراسـات والندوات والمؤتمرات التربوية التي تشـجع على اعتماد استراتيجيات حديثة تجعل المتعلم محور العملية التعليمية (الطراونة ، 2017: 3-4).

إذ أحدثت برامج الحاسـوب القائمة على الوسـائط المتعددة تحولًا كبيرًا في تصـميم وإنتاج البرامج التعليمية، نظرًا لقدرتها على توصيل المعلومات وتنظيم عمليات التعليم والتعلم بفعالية ، فهي تتيح للمتعلمين من مختلف الأعمار الانتقال من أسـلوب التعليم التقليدي القائم على التلقين إلى بيئة تعلم ذاتية. (Norhayati,M & Siew,H 2004).

وأولت المؤسـسـة التربوية اهتمامًا كبيرًا بتنمية القدرات العقلية للمتعلمين وتعزيز قابلياتهم، انطلاقًا من أن الأفراد يمثلون ثروة بشـرية أسـاسـية في تقدم المجتمع وتطوره، باعتبارهم مصـدرًا من مصـادر التنمية ،إذ يتميز العقل البشري بقدرته على الإبداع والابتكار، ولا سيما في ظل حالة من الهدوء والاستقرار النفسي (خزعل ، 2022 : 845)

وإن اليقظة العقلية لا تقتصـر على امتلاك المتعلم لمهارات التفكير الأسـاسـية والقدرات اللازمة لإنجاز المهام فحسـب، بل تتطلب أيضـاً وجود الرغبة والدافعية لتطبيقها في مختلف الأوقات والظروف والمواقف المناسـبة.(البلوي، 2023: 442)، فالفرد اليقظ عقلياً يكون قادراً على تمييز المعلومات منذ لحظة عرضـها، ثم معالجتها من خلال تفسـير واعٍ ومدرك لها؛ إذ يعمل على تصـنيف المدخلات المعرفية وتنظيمها ومعالجتها بصورة تمكنه من السيطرة عليها وتوظيفها ضمن السياق الملائم لها (يونس، 2015: 8)

وتؤثر اليقظة الذهنية في مختلف جوانب الشخصية الانفعالية والاجتماعية والمعرفية والجسمية، إذ تُسهم في جعل التلاميذ أكثر وعيًا بالواقع، وأكثر إيجابية وفاعلية خلال مواقف التعلم، كما تعزز قدرتهم على فهم الانفعالات واسـتيعاب ردود أفعال الآخرين ، وتسـاعد اليقظة الذهنية كذلك على زيادة الانفتاح على البيئة وتقبّل الأفكار

والخبرات الجديدة، فضـــلاً عن تحســـين مهارات الفهم وحل المشـــكلات، والانتباه والوعي بالذات وتنظيم الحالة المزاجية، والحد من مشاعر القلق والضغط النفسي. (ابو زيد واخرون ، 2025 : 453)

وأن مهارات التعلم والاستذكار تعد من العمليات التعليمية الأساسية التي لا غنى للتلميذ عنها في جميع مجالات العلوم المختلفة، إذ ترافقه منذ بداية تعلمه وحتى نهايته لما لها من أثر كبير في تعزيز تقدمه الدراســـي، وعند افتقار التلميذ لهذه المهارات أو عدم إلمامه بأساليب التعلم والاستذكار الصحيحة، يضطر لبذل جهد أكبر دون تحقيق نتائج ملموسة، مما قد يؤدي إلى شعوره بالملل وكراهية الاستذكار، وضعف التحصيل الدراسي، والتأخر الأكاديمي، ومن هنا تظهر أهمية هذه المهارات في تحسين أداء الفرد الدراسي، حيث تشير الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيًا بين مهارات التعلم والاستذكار والتحصيل الدراسي. (خالد، 2018: 65).

إذ تســـهم مهارات التعلم والاســـتذكار في توفير الوقت والجهد على التلميذ عند اكتســـاب الخبرات التعليمية باعتبارها أنماطًا سلوكية مكتسبة تتكرر في المواقف التعليمية المتشابهة ، وتمثل هذه المهارات الأساليب التي يعتمدها التلميذ في استيعاب ما يتعلمه سواء من مواد سبق دراستها أو سيُقبل على دراستها، حيث تمكنه من الإلمام بالحقائق، وفحص الآراء والإجراءات، وتحليل الظواهر ونقدها وتفسيرها، وحل المشكلات، وابتكار أفكار جديدة، فضلاً عن تنفيذ أداءات تتطلب سرعة ودقة، كما تساعده على اكتساب سلوكيات جديدة تخدم تخصصه ، وتتوقف درجة استيعاب التلميذ وفاعلية تعلمه على مدى تنظيمه لمهارات التعلم والاستذكار والتخطيط المسبق لها. (الربيعي، 2012، ص 43–44).

ثالثاً : اهمية البحث التطبيقية : تتجلى اهمية البحث الحالي بمايأتي :

1- يقدم البحث نموذجاً لبرنامج تعليمي في العلوم قائم على الوســـائط المتعددة لتنمية اليقظة الذهنية وبعض مهارات التعلم والاستذكار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

2- يســـهم البحث في فتح مجالات جديدة للبحث حول تطبيقات الوســـائط المتعددة في تعليم العلوم وتشـــجع الباحثين على استكشاف هذا المجال.

3- اهمية متغير اليقظة الذهنية لدى التلاميذ، إذ تسهم في تنشيط قدراتهم العقلية وجعلها أكثر تيقظًا، مما يعزز قدرتهم على فهم واستيعاب المادة العلمية المقدمة إليهم بصورة أفضل.

4- أهمية متغير مهارات التعلم والاستذكار، لكونه عنصراً أساسياً في دعم التلاميذ على متابعة دروسهم بفاعلية وجودة أعلى.

5- تكتســـب المرحلة الابتدائية أهمية خاصـــة كونها تمثل الأســـاس الذي تُبنى عليه المراحل التعليمية اللاحقة، وتسهم في تنمية قدرات التلاميذ على التعلم والاعتماد على الذات، وتعزيز وعيهم وتكوين شخصياتهم.

6- يمثل هذه البحث إضـــافة علمية متواضـــعة في مجال طرائق تدريس العلوم، يمكن أن يســـهم في خدمة هذا التخصص، وتفيد الباحثين والأساتذة وطلبة الدراسات العليا في الكليات التربوية.

رابعاً : هدف البحث : يهدف البحث الحالي الى معرفة " اثر برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة في تنمية اليقظة الذهنية وبعض مهارات التعلم والاستذكار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم؟"

خامساً : فرضيتا البحث : في ضوء هدف البحث تم صياغة فرضيتين صفريتين ، وكما موضح ادناه:

1- لا توجد فروق ذات دلالة احصـــائية عند مســـتوى (0.05) بين متوســـط الفرق(التنمية) لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقًا للبرنامج التعليمي ومتوسط الفرق لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا وفقًا للطريقة الاعتيادية في مقياس اليقظة الذهنية القبلي والبعدي .

2- لا توجد فروق ذات دلالة احصـــائية عند مســـتوى (0.05) بين متوســـط الفرق (التنمية) لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقًا للبرنامج التعليمي ومتوسط الفرق لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا وفقًا للطريقة الاعتيادية في مقياس مهارات التعلم والاستذكار القبلي والبعدي .

سادساً : حدود البحث : تحدد البحث الحالي بما يأتي:

1- الحد البشري والمكاني : تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المدارس الابتدائية الصباحية التابعة للمديرية العامة لتربية نينوى في مركز مدينة الموصل للعام الدراسي(2026-2025 م)

2- الحد الزمني : الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (2026-2025م).

3- الحد الموضـــوعي : الوحدات (الاولى ، الثانية ، الثالثة ، الرابعة) من كتاب مادة العلوم لتلاميذ الصـــف السادس الابتدائي للعام الدراسي(2026-2025م) ,الطبعة الثامنة لسنة (2025).

سابعاً : تحديد المصطلحات :-

1- البرنامج التعليمي :

عرفه (زاير واخرون ،2017) "بأنه منظومة مترابطة من المحتوى التعليمي تشـــتمل على المعارف والعمليات والمهارات والخبرات والأنشطة والاستراتيجيات التدريسية، وتهدف إلى تنمية معرفة التلاميذ وتفكيرهم بما يسهم في رفع مستوى إنجازهم وتمكينهم من إيجاد الحلول الملائمة للمشكلة المقدَّمة لهم".(زاير واخرون ، 2017: 35)

وتعرفه الباحثة اجرائياً بأنه : مجموعة من الجلســات تضــم دروســاً تعليمية، يحتوي كل درس فيها على خبرات وأنشــطة وأســاليب ووســائل متنوعة أعدّتها الباحثة وفق نظام الوســائط المتعددة، وتُدرَّس من خلالها مادة العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في المجموعة التجريبية طوال مدة التجربة، بهدف تنمية اليقظة الذهنية وبعض مهارات التعلم والاستذكار لديهم.

2- الوسائط التعليمية :

عرفتها مشيرا وشارما(Sharma& Mishra) : "بأنها تكامل بين عناصر الوسائل المتعددة (صوت، فيديو، صورة، نص، حركة) بتناغم، وتوافق واحد، إذ تكون النتائج مفيدة أكثر مما هي عليه في حالة استخدام وسيط واحد". (Sharma& Mishra,2004,116).

وتعرفها الباحثة اجرائياً: بأنها أساليب لعرض وشرح المعلومات في وقت واحد، تعتمد على توظيف الصور والصوت والعروض التقديمية ومقاطع الفيديو التفاعلية ، بهدف جذب حواس المتعلمين وتنشيطها، مما يساعد على ترسيخ المعرفة في أذهانهم عبر التدريب والممارسة والمحاكاة، وبذلك تتحقق الأهداف التعليمية المنشودة.

2- اليقظة الذهنية :

عرفها كابات – زين (kabat- Zinn)بأنها "الانتباه بطريقة معينة: عن قصد، في اللحظة الحالية، وبدون إصدار أحكام"(kabat-,Zinn,2015;145).

وتعرفها الباحثة نظرياً بانها : "التركيز التام على الخبرات التي تجري في اللحظة الراهنة، أي توجيه الانتباه للأفكار والمشاعر والمثيرات وملاحظتها بوعي من دون الحكم عليها أو محاولة تفسيرها"

وتعرفها الباحثة اجرائياً : الدرجة التي ينالها التلميذ من خلال استجابته على المقياس المصمم لهذا الغرض، وهو "مقياس اليقظة الذهنية"

3- مهارات التعلم والاستذكار

عرفها نيجي (Nneji,2002) بأنها " اتجاهات في التعلم تساعد التلاميذ على الأداء بكفاءة أثناء استذكار المواد الدراسية."

وتعرفها الباحثة نظرياً بأنها : انماط سلوكية يكتسبها تلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال الممارسة المتكررة في إنجاز الدروس والواجبات في وقتها دون تأخير، مما يسهم في اكتساب الخبرات وإتقان المهارات .

وتعرفها الباحثة اجرائياً : الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ من خلال اجابتهم عن المقياس المعدّ لهذا الغرض، وهو "مقياس مهارات التعلم والاستذكار."

اطار نظري ودراسات سابقة

أولاً: البرنامج التعليمي

أن البرنامج التعليمي هو ترجمة للمفاهيم المستقاة من النظريات التعليمية إلى إجراءات عملية داخل الصف الدراسي، يتم من خلالها تنفيذ أنشطة تعليمية واضحة الأهداف والمرامي، مما يزيد من فرص نجاح المعلم في تعليم المادة التعليمية ، ويوفر الوقت والجهد. (الهلالي والتميمي، 2023: 440)

مراحل عملية بناء البرنامج التعليمي:

❖ مرحلة تخطيط البرنامج المقترح:

تتضمن هذه المرحلة تحديد ما يلي:

- ✓ عنوان البرنامج التعليمي.
- ✓ احتياجات تطبيق البرنامج.
- ✓ إمكانيات وخصائص كل من المعلم والمتعلم.

❖ مرحلة تنفيذ البرنامج:

تشمل هذه المرحلة:

- ✓ تحديد الهدف العام للبرنامج.
- ✓ تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بكل جلسة تعليمية.
- ✓ تقدير المدة الزمنية اللازمة للتنفيذ.
- ✓ تحديد المحتوى العلمي للبرنامج.
- ✓ اختيار الاستراتيجيات والأنشطة والأساليب والخطط التدريسية.
- ✓ تحديد المستلزمات المادية اللازمة لتطبيق البرنامج .(يونس ، 2024: 409)

❖ مرحلة تقويم البرنامج:

يتم في هذه المرحلة:

- ✓ عرض البرنامج على خبراء في مجال الاختصاص (العلوم التربوية والنفسية ، وطرائق التدريس).
- ✓ مراجعة الجوانب اللغوية وطريقة التصـــميم وإعادة تقويم البرنامج تربويًا، بحيث يتوافق مع عينة التطبيق من حيث التصميم والإمكانات ووضوح الصورة والصوت.

ثانياً : الوسائط المتعددة

أن أبرز ما يميز عصرنا هو التغيّر المستمر والتطور السريع في مختلف مجالات الحياة، نتيجة لانفجار المعرفة والاكتشـــافات الحديثة والتقدم التكنولوجي، مما ينعكس على أنشـــطتنا المتنوعة، لذلك أصـــبحت الحاجة ملحّة لاســتخدام أســاليب حديثة تواكب التطورات التكنولوجية في العملية التعليمية، وبما يتناســب مع قدرات المتعلمين لتحقيق تعليم أفضـــل وأداء أكثر كفاءة وفاعلية لمختلف المراحل التعليمية ، إذ لم يعد الصـــف المدرســـي مجرد مكان يجتمع فيه المعلم بتلاميذه، كما لم يعد دوره قائمًا على الأســـاليب التقليدية في التدريس، إذ تحول دوره إلى مصـمم وميسر للعملية التعليمية، بينما أصـبح المتعلم باحثًا عن المعرفة ومشـاركًا فيها بدلًا من كونه متلقيًا فقط. ونتيجة لذلك أصبحت تقنيات التعلم حاجة أساسية لكل مؤسسة تعليمية ولكل معلم .(عبيد، 2023: 10)

مفهوم الوسائط المتعددة (Interactive Multimedia)

يتكون مصطلح الوسائط المتعددة من جزأين ، متعدد وتعني "التعددية"، ووسائط وتعني الوسائط، الفيزيائية الحاملة للمعلومات مثل الاشرطة والورق، والصوت ، والصورة ، والفيلم من اجل تحقيق التفاعل والفاعلية في عملية التدريس والتعلم .(علي ، 2021: 227) وقد عرّفها ماير (Mayar,2014) بأنها الوسائط التي تقدّم المعلومات بأكثر من أسلوب نتيجة لتعدد قنوات الإدخال الحسية لهذه المعلومات، مثل السمعية والبصرية، مما يساعد على تقليل العبء المعرفي الواقع على الذاكرة العاملة ومعالجته لتخزينه في الذاكرة طويلة المدى، كما ذكر كيفوتي (Kivuti, 2021) أن الوسائط المتعددة التفاعلية هي مزيج من الصور الثابتة والمتحركة، والأصوات والفيديوهات، والنصوص والأشكال التي تمثل محتوى المقررات الدراسية وتُعرض للمتعلمين بصورة بصرية وسمعية، مع تضمين نقاط تفاعلية تشمل أنشطة وتدريبات وأسئلة تسهم في التقييم المستمر للتعلم، وتدريب المتعلمين على المهارات والمعلومات طوال فترة التدريس، وبيّن علي (2021) أن الوسائط المتعددة التفاعلية تقدّم المحتوى بشكل أبسط وأكثر قربًا لذهن المتعلم، ويسهل تخزينه وتبادله، وقد أثبتت كفاءتها في تحقيق نتاجات التعلم مقارنة بالأدوات والوسائل الورقية المطبوعة التي تتطلّب وقتًا للقراءة والمعالجة حتى تُحفظ وتُنقل إلى عقول التلاميذ.(قوقزة ،2023: 10)

وترى الباحثة إن استخدام الحاسوب بالوسائط المتعددة، يلعب دورًا مهمًا في خلق بيئة تعليمية تفاعلية بين المتعلم والمادة الدراسية، وتبرز فاعلية هذه الوسائط من خلال التكامل بينها أثناء العرض أو التدريس، إذ يُعد استخدام الوسائط المتعددة في التعليم أحد أشكال التجديد التربوي الذي يحظى باهتمام متزايد لدى التربويين وصنّاع القرار.

عناصر الوسائط المتعددة

الرسوم المتحركة: تُنتج يدويًا بواسطة رسام ماهر أو باستخدام برامج حاسوبية.

الصور المتحركة: تظهر على شكل لقطات فيلمية متحركة.

الصور الثابتة: لقطات ساكنة لأشياء حقيقية تُستخدم لتقريب الخبرات المجردة لأذهان التلاميذ.

الرسوم الخطية: تعبيرات تكوينية من الخطوط والأشكال تظهر في صورة رسوم بيانية أو دائرية أو مصوّرة، وقد تكون رسومًا توضيحية.

الصوت: يشمل الصوت المنطوق والمؤثرات الصوتية المصاحبة للرسوم، أو الصور المعروضة على الشاشة، أو المستخدمة لتقديم توجيهات وإرشادات للمتعلم.

النصوص المكتوبة: تتضمن عنوان المادة التعليمية وأهدافها، وعناصر المحتوى، إضافة إلى الإرشادات والتوجيهات الخاصة باستخدام البرنامج.(علي ،2021: 229)

مبررات وفوائد استخدام الوسائط المتعددة في التعليم

1- تسهم في دعم عملية التعلم وتعززها من خلال ممارسة العمليات التعليمية والأنشطة المتعددة لتعلم المفاهيم والحقائق والمهارات.

2- تكون مشـــوقة وجذابة وتؤدي إلى اســـتكشـــاف الكثير من المعلومات والوصـــول إلى كثير من المواضـــيع المتنوعة.

3- استخدام الوسائط المتعددة يهيئ الفرص امام المتعلمين، لإكساب مهارات التفكير التكنولوجي التي يحتاجون إليها، لمواجهة المستقبل والتكيف معه والاستمرار فيه..

4- توضـــيح مبدأ تكامل المعرفة بين فروع العلم المختلفة ، وربط العلم بالحياة في ســـبيل توفير ســـعادة الفرد ورفاهية.(الساكني ومناتي،2018: 245).

ثالثاً : اليقظة الذهنية

إن اليقظة الذهنية تعني متابعة الخبرات الحالية والانتباه لها بشـــكل متعمد، بدلاً من الانشـــغال بالماضـــي أو المستقبل، مع قبول الواقع كما هو دون إصدار أحكام، وتشمل أيضًا القدرة على تنظيم الانتباه للخبرات المختلفة، والتعرف على الأحداث في اللحظة الراهنة، والانفتاح على التجارب المتنوعة الأخرى.(بغدادي ،2018: 328). واليقظة العقلية هي تفضيل الأفراد للطريقة التي تمكنهم من التعلم بسهولة وفعالية، سواء في استقبال المعلومات أو تجهيزها ومعالجتها واسترجاعها لاحقًا (بولفعة ، 2020: 20).

اهمية اليقظة الذهنية

1- رفع وعي الفرد لانتقاء المثيرات المناسبة من البيئة الخارجية.

2- تجعل الفرد أكثر مرونة.

3- زيادة الفرصة لتعلّم الجديد.

4- تنمي الإدراك من خلال تعزيز الوعي بملاحظة الذات.

5- تعزيز القدرة على التأمل في الواقع وإدراك ما يحيط بالفرد.

6- زيادة القدرة على التواصل الفعّال مع البيئة المحيطة.

7- تجعل الفرد أكثر توافقًا اجتماعيًا.

8- تعديل السلوك السلبي.

9- تدعم الصحة النفسية للمتعلمين في مواقف الضغط الأكاديمي.

10- تحسين المناخ الاجتماعي داخل المدرسة.(حميدة ، 2019: 281)

النظريات المفسرة لليقظة الذهنية

1- نظرية لانجر

ترى إلين لانجر أن اليقظة العقلية تتمثل في قدرة الفرد على إنتاج أفكار وتصورات جديدة، واستقبال المعلومات الحديثة بانفتاح، مع تبني وجهات نظر متعددة بعيدًا عن الجمود المعرفي، فضلًا عن القدرة على التحكم بالسياق والتركيز في النتائج، وتفترض هذه النظرية أن كثيرًا من أوجه القصور المعرفي تنشأ نتيجة القبول غير الواعي للبنى المعرفية السابقة وتوظيفها بصورة آلية دون تأمل أو مراجعة، وقد بينت نتائج دراسة لانجر وبيك(Lager&Beck,1979) إلى إمكانية تحسين الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى من خلال توظيف الظروف المحيط بالتعلم التي تساعد الفرد على معالجة المعلومات بصورة واعية وشعورية، كما طورت لانجر نظريتها في اليقظة العقلية استنادًا إلى بحوث السلوك الإنساني، مؤكدة أن السلوك لا يقتصر على مجرد حالة من الانتباه أو اليقظة، بل يمثل أسلوبًا متكاملًا في مواجهة الحياة والتفاعل الواعي مع مواقفها المختلفة.(بولفعة،2020: 26-27)

2- نظرية الوعي الذاتي التأملي:

ترى نظرية الوعي الذاتي التأملي أن الفرد يكون في حالة من اليقظة والوعي المستمر بحالاته الداخلية وسلوكياته المختلفة بما يساعده على توجيه أفعاله نحو تحقيق أهدافه، وتؤكد النظرية أن اليقظة الذهنية تؤدي دوراً مهماً في تنظيم الخبرات العقلية والجسمية والانفعالية بصورة واعية ومتكاملة، الأمر الذي يسهم في تنمية المعرفة بالذات وتعزيز فهم الفرد لخبراته الداخلية، كما تميز النظرية بين الانتباه اليقظ والانتباه التأملي من حيث طبيعة الانتباه ونوعيته، إذ يرتبط الانتباه اليقظ بدرجة الوعي بالمثيرات والخبرات الحاضرة، في حين يرتبط الانتباه التأملي بالتفكير الواعي في تلك الخبرات وتحليلها. وترى النظرية أن الوعي يقوم على بعدين أساسيين هما التمكن والسيطرة، إذ يمتلك الفرد القدرة على التحكم الواعي بخبراته وتوجيه انتباهه نحو المثيرات التي تتفق مع اهتماماته وأهدافه، وبذلك يعمل الوعي والانتباه بصورة متكاملة في تحديد الاهداف والسعي الى تحقيقها ، وتؤكد هذه النظرية كذلك أهمية انتباه الفرد للمثيرات الداخلية والخارجية، بوصفها أساساً في تكوين الاستجابات السلوكية والانفعالية الحديثة.(العراقبة، 2021: 29)

3- نموذج جون كابات زين (John Kabat Zinn) المفسر لليقظة الذهنية:

قدم جون كابات- زين عام (1990) نموذجاً لليقظة الذهنية استند فيه إلى ثلاثة مكونات أساسية مترابطة هي : القصد، والانتباه، والاتجاه، إذ تعمل هذه المكونات بصورة متكاملة ومتزامنة، ولأيمكن الفصل بينهما اثناء ممارسة اليقظة الذهنية ،ويُعد القصد المرحلة الأولى في هذا النموذج، إذ يمثل العملية التي تهيئ الطريق لما يسعى الفرد إلى تحقيقه، كما يذكّر الشخص بالأسباب والدوافع التي تدفعه إلى

ممارسة اليقظة الذهنية، وتكمن أهمية هذا المكون في دوره في تحويل قصد الفرد إلى عملية مستمرة من التنظيم الذاتي واستكشاف الذات، أما الانتباه فيشير إلى قدرة الفرد على المحافظة على تركيزه وملاحظة ما يحدث من عمليات وخبرات داخلية وخارجية لحظة بلحظة، إذ يسهم هذا الوعي المستمر في تعزيز التنظيم الذاتي وتنمية المهارات المرتبطة باليقظة الذهنية ، في حين يشير الاتجاه إلى الكيفية التي يتعامل بها الفرد مع خبراته المختلفة، إذ يعكس نوعية اليقظة الذهنية من خلال تبني اتجاه قائم على التقبل والفضول والانفتاح تجاه الخبرات والمواقف المختلفة.(تمينة ويحيى، 2024: 25)

ثالثاً : مهارات التعلم والاستذكار

إن الطريق الأمثل لبناء المتعلمين معرفيًا وإعداد عقولهم بطريقة سليمة يتمثل في تهيئة البيئة المناسبة لهم من خلال استخدام وسائل وأساليب فعّالة لتنظيم وقتهم وإدارته، وتحديد أهدافهم وسبل تحقيقها، ويسهم ذلك في حصولهم على المعلومات الصحيحة بأقل وقت وبأقصر الطرق، عبر توظيف مهارات التعلم والاستذكار التي تضمن نجاحهم في مختلف المهام التي يقومون بها، ليس فقط في حياتهم الدراسية، وإنما في جميع مجالات حياتهم الأخرى.(الخياط وخضر،2008: 50)

وتُعد مهارات التعلّم والاستذكار من المهارات التعليمية الأساسية التي يكتسب من خلالها التلميذ معرفته، وعندما تضعف قدرته على التعلم أو التذكر، فإنه يواجه صعوبة في الحصول على المعلومات واستيعابها، وقد ازدادت أهمية هذه المهارات بشكل ملحوظ في ظل الثورة المعرفية والانفجار المعلوماتي الذي يطرح كماً هائلاً من المعارف التي يعجز أي فرد عن الإحاطة بها مهما كانت قدراته العقلية، وقد رافق ذلك تضخم كبير في محتوى الكتب المدرسية لتواكب هذا التطور السريع، مما جعل من الضروري تزويد التلاميذ بالمهارات الأساسية التي تساعدهم على اكتساب المعرفة في مختلف المجالات (التخاينة، 2018، ص 385).

أهمية مهارات التعلم والاستذكار

1- تساعد على التغلب على مشكلة النسيان.

2- تسهم في الاحتفاظ بالمعلومات داخل الذاكرة لأطول فترة ممكنة.

3- تخفّض مستوى قلق الامتحانات لدى التلاميذ.

4- تُعزّز الثقة بالنفس وتدعم الاتجاه الإيجابي نحو المواد الدراسية المختلفة.

5- تساعد في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المعلم والمدرسة، مما يؤدي إلى تحسن التحصيل الدراسي والشعور بالرضا النفسي. (غنيمات وعليمات، 2011، ص 517)

المبادئ الضرورية للتعلم والاستذكار

النشاط الذاتي: يلعب الجهد الشخصي الذي يبذله المتعلم دورًا أساسيًا في نجاح عملية التعلم؛ فكلما اعتمد الطالب على نفسه في البحث والتفكير وتصحيح أخطائه، دون الاكتفاء بما يقدمه المعلم، زادت قدرته على حفظ ما تعلمه وتذكره.

الفهم والتنظيم: يساعد التنظيم الجيد للمادة العلمية على سرعة تحصيلها والاحتفاظ بها لمدة أطول ، كما أن الفهم يعدّ عنصرًا جوهريًا في تثبيت المعلومات؛ إذ إن الحفظ دون فهم يجعل المادة غير راسخة في الذاكرة.

التكرار: وهو إعادة المعلومات أو استظهارها بصوت مسموع عدة مرات، من اجل فهمها وتثبيتها في الذاكرة.

معرفة الهدف من استذكار المادة: قبل إن يبدأ التلميذ في استذكار أي مادة، يجب عليه معرفة الغرض منها وتحديد الهدف من دراستها .

معرفة مستوى التقدم في التحصيل: إن اطلاع التلميذ على نتائج استذكاره وتحصيله يساعده على منافسة زملائه، ويحفّزه على التفوق.(الزيدي ، 2022: 48).

النظريات المفسرة لمهارات التعلم والاستذكار

1- النظريات المعرفية وتشمل :

أ- نظرية المجال : تُعدّ نظرية المجال التي وضعها كورت ليفين من النظريات التي فسّرت التعلم بوصفه عملية ديناميكية تتأثر بمجموعة من العوامل الداخلية المرتبطة بالفرد، والعوامل الخارجية المرتبطة بالبيئة المحيطة به، ويرى ليفين أن السلوك يمثل محصلة للتفاعل بين الفرد وبيئته، وأن الموقف الذي يواجهه الفرد يُعد مجالاً تتداخل فيه عدة متغيرات من بينها النضج، والخبرة، والدوافع، لذلك فإن التعلم يُعبّر عن تغير يحدث في التنظيم المعرفي للفرد ، وقد أوضح ليفين عدداً من أنواع التعلم التي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة، ومن أبرزها: اكتساب الاتجاهات والقيم التي تظهر في صورة عادات سلوكية تتكون نتيجة التفاعل مع المؤثرات البيئية، واكتساب المهارات الحركية التي تنعكس على شكل عادات سلوكية متعلمة. (البشراوي ، 2020: 458).

ب- نظرية اوزبل: أن ديفيد أوزوبل يرى في نظريته أن التعلم يعتمد على مبدأ التراكم المعرفي، إذ تُخزن المعلومات في الذاكرة بصورة هرمية تبدأ من الأفكار العامة إلى الأفكار الأقل عمومية، ويؤكد أوزوبل أن التعلم الفعّال يتحقق عندما يتمكن المتعلم من ربط المعلومات الجديدة بخبراته السابقة وبنيته المعرفية مما يساعد على تحقيق الفهم ،والاستيعاب بصورة ذات معنى .(ابو رياش، 2007: 117) ، وقد حدد أوزوبل أربعة أنواع من التعلم، هي:

1- التعلم الاســـتقبالي ذو المعنى، ويتمثل في تنظيم المتعلم للمعلومات وربطها بصـــورة منطقية داخل بنيته المعرفية.

2- التعلم الاكتشـــافي ذو المعنى، ويقوم على اكتشـــاف المتعلم للمعلومات جزئياً أو كلياً ثم دمجها في بنائه المعرفي

3- التعلم الاستقبالي الآلي، وفيه يقتصر دور المتعلم على استقبال المعلومات دون ربطها بخبراته السابقة أو بنيته المعرفية .

4- التعلم الاكتشافي الآلي، ويتمثل في سعي المتعلم للحصول على المعلومات بصورة مستقلة، ثم إعادة تنظيمها وتكاملها داخل بنائه المعرفي بما يسهم في تكوين بناء معرفي جديد. (البشراوي ، 2020: 458).

2- نظرية معالجة المعلومات : ظهرت نظرية معالجة المعلومات على يد كلود شانون ووارن ويفر، (Claude Shannon& Warren Weaver)، واهتمت بتفســـير الكيفية التي يجمع بها الافراد المعلومات وينظمونها ويحتفظون بها ثم يسترجعونها عند الحاجة ، وتنظر هذه النظرية الى الذاكرة بوصفها وظيفة عقلية اساسية تهدف الى استدعاء الخبرات السابقة والمعلومات المتعلمة ، كما تؤكد العلاقة الوثيقة بين التعلم والذاكرة؛ إذ لا يمكن أن يتحقق التعلم من دون تراكم الخبرات ومعالجتها والاحتفاظ بها في الذاكرة .(جاسم ، 2021: 531).

ويشير جلو(2024) الى أن نظرية معالجة المعلومات تستند الى مجموعة من الافتراضات الاساسية التي تفسر طبيعة التعلم والعمليات المعرفية المرتبط به ، ومن ابرز هذه الافتراضات :

1- يعد التعلم عملية نشـــطة يقوم فيها المتعلم بالبحث عن المعرفة واكتســـابها، مع انتقاء المعلومات التي يراها ملائمة لاحتياجاته ومواقفه التعليمية .

2- لا ينشأ التعلم أو الاستجابات المعرفية بصورة مباشرة من المثيرات الحسية، بل ينتج عن سلسلة من العمليات المعرفية التي تعمل على معالجة المعلومات وتنظيمها وتفسيرها.

3- تؤدي الخبرات الســـابقة دوراً مهماً في العمليات المعرفية، إذ تســـهم المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى في تعزيز قدرة الفرد على الفهم والتعلم وحل المشـــكلات.

4- لا تقتصر وظيفة الذاكرة قصيرة المدى على حفظ المعلومات بصورة مؤقتة، وإنما تعمل بوصفها ذاكرة عاملة تمثل مركزاً أساسياً لمعالجة المعلومات وتنفيذ مختلف العمليات المعرفية تحت إشراف الدماغ وتوجيهه.

5- يمكن تفسير الفروق الفردية في التعلم والمهارات المعرفية، كالإدراك والتذكر والفهم، في ضوء المهارات التي يطورها الأفراد في سرعة إنجاز العمليات المعرفية ودقتها، والتي تتأثر بعوامل الوراثة والنضج الجسدي، فضلاً عن قدرة البيئة على توفير المثيرات الغنية التي تسهم في إثراء البنية المعرفية للفرد.(جلو،2024: 123-124).

ثانياً : دراسات سابقة

ـ الدراسات التي تناولت الوسائط المتعددة

1- دراسة ابو زايدة (2006)

(فعالية برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية المفاهيم والوعي الصحي في العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي)

اجريت الدراسة في قطاع غزة ، وهدفت الى التعرف على فعالية برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية المفاهيم والوعي الصحي في العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي ، بلغ حجم عينة البحث (60) طالباً من طلاب الصف السادس الاساسي، تم توزيعهم الى مجموعتين متساويتين مجموعة تجريبية واخرى ضابطة، ولتحقيق هدف البحث اعد الباحث ادوات البحث المتمثلة بالبرنامج التعليمي ، واختباراً تحصيلياً ، ومقياس الوعي الصحي ، وبعد تحليل البيانات باستخدام الوسائل الاحصائية المناسبة للبحث، اظهرت النتائج وجود فرق دال احصائياً ، ولمصالحة المجموعة التجريبية .(ابو زايدة ، 2006)

2- دراسة المشهراوي (2017)

(فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف السادس الأساسي)

اجريت الدراسة في قطاع غزة ، وهدفت الى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف السادس الأساسي، تألفت عينة البحث من (90)، طالباً من طلاب الصف السادس الاساسي، قسموا الى مجموعتين متساويتين مجموعة تجريبية واخرى ضابطة ولتحقيق هدف البحث اعد الباحث برنامج قائم على الوسائط المتعددة واختبار تحريري وبطاقة ملاحظة، وباستخدام الوسائل الاحصائية المناسبة ، اظهرت النتائج وجود فرق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين ولمصالحة المجموعة التجريبية.

(المشهراوي، 2017)

. دراسات تناولت اليقظة الذهنية

1- دراسة صالح وابراهيم (2023)

(فاعلية استراتيجية المصفوفة الابتكارية في اليقظة الذهنية لدى طالبات الرابع العلمي في مادة الاحياء)

اجريت الدراسة في العراق ، وهدفت الى معرفة فاعلية استراتيجية المصفوفة الابتكارية في اليقظة الذهنية لدى طالبات الرابع العلمي في مادة الاحياء، تكونت عينة البحث من (60) طالبة، وتم أعداد مقياساً لليقظة الذهنية مكون من (35) فقرة توزعت على إبعاد سبع، واستخرجت الخصائص السايكومترية له ، عولجت البيانات إحصائيا، وكانت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن بالمصفوفة الابتكارية على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في اليقظة الذهنية، وفي ضوء النتائج وصت الباحثة

بضـرورة اعتماد إسـتراتيجية المصـفوفة الابتكارية في تدريس مادة الاحياء ومتابعة والاهتمام باليقظة الذهنية لدى طالبات الرابع العلمي.(صالح وابراهيم ،2023).

2- دراسة خلف وخزعل (2025)

(استراتيجية العقول المدبرة في تنمية اليقظة العقلية في مادة العلوم للصف السادس الابتدائي)

اجريت الدراســـة في العراق في محافظة بغداد، وهدفت الى التعرف على اســـتراتيجية العقول المدبرة في تنمية اليقظة العقلية في مادة العلوم للصـف السـادس الابتدائي، وتألفت عينة البحث من (70) تلميذاً، ومقسـمين الى مجموعتين احدهما تجريبية ، والثانية ضـــابطة، وأجري التكافؤ للمجموعتين، وتم اعداد اختبار لليقظة العقلية مكون من (20) فقرة ، وبعد جمع البيانات وتحليلها احصـــائياً باســـتخدام الاختبار التائي (T-test) اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة .(خلف وخزعل ،2025)

ـ دراسات تناولت مهارات التعلم والاستذكار

1- دراسة جليل (2011)

(فاعلية اسـتراتيجيتي الإدراك المعرفية وما فوق المعرفية في التحصـيل والاسـتذكار لطالبات الصـف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتنمية تفكيرهن العلمي)

أجريت الدراسة في العراق، وهدفت إلى التعرف على (فاعلية استراتيجيتي الإدراك المعرفية وما فوق المعرفية في التحصـيل والاسـتذكار لطالبات الصـف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتنمية تفكيرهن العلمي)، تألفت عينة البحث من (72) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي ، وتم تقسيمهن على مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضـابطة ، ولتحقيق اهداف البحث أعد الباحث الأدوات البحثية الاتية: اختبار تحصـيلي ويتكون من (50) فقرة ، ومقياس الاسـتذكار ويتكون من (50) فقرة لكل فقرة ثلاث بدائل، ومقياس التفكير العلمي ويتكون من (30) فقرة ، واسـتخدم الباحث الوسـائل الإحصـــائية الآتية الاختبار التائي لعينتين مسـتقلتين ومتربطتين ومعامل ارتباط بيرسـون ومعادلة كيودر ريتشـارد سـون (20) – ومعادلة الفاكرونباخ وتحليل التباين الأحادي واختبار شـيفيه ، وأظهرت النتائج: – وجود فرق ذي دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالة (0.05) لمصـــلحة طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درســـن على وفق اســـتراتيجية الإدراك المعرفية، وطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسـن على وفق اسـتراتيجية الإدراك ما فوق المعرفية، واللاتي تفوقن على طالبات المجموعة الضـابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في الاستذكار.(جليل , 2011).

2- دراسة محمد(2018)

(تدريس العلوم باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ واثره على التحصيل وتنمية مهارات التفكير البصري وبعض عادات الاستذكار لدى طلاب الصف السادس الابتدائي ذوي أنماط السيطرة الدماغية المختلفة)

أجريت الدراسة في مصر، وهدفت إلى التعرف على تدريس العلوم باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ واثره على التحصيل وتنمية مهارات التفكير البصري وبعض عادات الاستذكار لدى طلاب الصف السادس الابتدائي ذوي أنماط السيطرة الدماغية المختلفة)، وتألفت عينة البحث من (80) تلميذ وتلميذة في الصف السادس الابتدائي تم تقسيمهم على مجموعتين ، المجموعة التجريبية تضم (40) تلميذا وتلميذة، والمجموعة الضابطة تضم (40) تلميذا وتلميذة ، ولتحقيق أهداف البحث، أعدت الباحثة الأدوات البحثية الآتية: الاختبار التحصيلي ، واختبار مهارات التفكير البصري ، ومقياس عادات الاستذكار ، واستخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية معامل الفا كرونباخ باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS (13) ، معامل ارتباط بيرسون ، والاختبار التائي باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، واظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس بعض عادات الاستنكار، ولمصالحة المجموعة التجريبية.(محمد، 2018).

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة

اولاً: منهج البحث

اتفقت الدراسات السابقة مع منهج البحث الحالي من حيث اتباعها المنهج التجريبي مما ينعكس توجهاً مشتركاً في دراسة اثر المتغيرات قيد البحث بطريقة تجريبية.

ثانياً: الاهداف :

تنوعت اهداف الدراسات السابقة حسب المحاور الثلاثة ، إذ سعت دراسات المحور الأول إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة كمتغير مستقل في عدد من المتغيرات التابعة، ، أما دراسات المحور الثاني فقد اهتم بدراسة أثر بعض المتغيرات المستقلة على اليقظة الذهنية، كما إن المحور الثالث اهتم بدراسة أثر بعض المتغيرات المستقلة على مهارات التعلم والاستذكار، في المقابل هدف البحث الحالي إلى معرفة أثر برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة في تنمية اليقظة الذهنية وبعض مهارات التعلم والاستذكار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم.

ثالثاً: العينة:

تباينت عينات الدراسات السابقة من حيث الجنس، العدد، المرحلة الدراسية، والمادة العلمية تبعاً لطبيعة كل دراسة، إذ تضمنت هذه الدراسات عينات مختلفة فدراسة ابو زايدة (2006) تكونت من (60) طالبة ودراسة المشهواري (2017) من(90) طالباً، ودراسة صالح وابراهيم (2023) من (60) طالبة، في حين تكونت دراسة خلف وخزعل (2025) من (70) تلميذاً، اما دراسة جليل(2011) تكونت من (72) طالباً، ودراسة محمد(2018) من(80) تلميذاً، أما عينة البحث الحالي فقد تكونت من (65) تلميذاً.

رابعاً: المجموعات:

اتبعت الدراسات السابقة في المحاور الثلاثة نفس التصميم التجريبي القائم على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، والبحث الحالي تكون من مجموعتين احداهما تجريبية والاخرى ضابطة ، ليتفق بذلك مع الدراسات السابقة .

خامساً: أدوات البحث:

تباينت أدوات الدراسات السابقة وفقاً لأهدافها والمتغيرات التابعة التي سعت إلى قياسها، أما البحث الحالي، فقد استخدمت الباحثة أداتين رئيسيتين هما : مقياس اليقظة الذهنية ، ومقياس مهارات التعلم والاستذكار.

سادساً: الوسائل الإحصائية:

استخدمت الدراسات السابقة مجموعة متنوعة من الوسائل الإحصائية بحسب أهداف وإجراءات كل دراسة. أما البحث الحالي، فسيستخدم مجموعة من الوسائل الإحصائية المناسبة، منها: معامل الفا – كرومباخ ، معادلة مربع كأي، والاختبار التائي (T-test).

منهجية البحث واجراءاته

اولاً : منهجية البحث

استعملت الباحثة المنهج التجريبي الذي يمكن تعريفه على أنه" تغيير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما ، مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها" (ملحم، 2010: 422) ويتميّز المنهج التجريبي عن غيره من مناهج البحث العلمي بالدور الفاعل الذي يؤديه الباحث، إذ لا يقتصر عمله على وصف الظاهرة أو الحدث كما هو قائم في الواقع، بل يمتد إلى التدخل المقصود والمنظم لإحداث تغييرات محددة في متغيرات الدراسة، ويهدف هذا التدخل إلى إعادة تشكيل واقع الظاهرة محل البحث وفق إجراءات تجريبية مدروسة، ومن ثم ملاحظة الآثار والنتائج المترتبة على تلك التغييرات بدقة، وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات علمية تسهم في فهم الظاهرة والكشف عن العلاقات السببية بين متغيراته.(عليان وغنيم ،2010: 74)

ثانياً : التصميم التجريبي

اعتمدت الباحثة التصـميم شـبه التجريبي ذي الضـبط الجزئي، والذي يتضـمن مجموعتين متكافئتين، إحداهما مجموعة تجريبية تُدرَّس بالبرنامج التعليمي القائم على الوسـائط المتعددة ، والأخرى مجموعة ضـابطة تُدرَّس بالطريقة الاعتيادية، كما هو موضح في مخطط (1).

ت	المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	(المتغير التابع) الاختبار البعدي
1	التجريبية	مقياس اليقظة الذهنية مقياس مهارات التعلم والاستذكار	برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة	مقياس اليقظة الذهنية مقياس مهارات التعلم والاستذكار
2	الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

مخطط رقم (1) يوضح التصميم التجريبي للبحث

مجتمع البحث وعينته

تحدد مجتمع البحث الحالي بجميع تلاميذ الصـف السـادس الابتدائي في المدارس الابتدائية للبنين وللدراسـة الصباحية والبالغ عددهم (41531) تلميذاً موزعين على (105) مدرسة ابتدائية للبنين في مدينة الموصل للعام الدراسي (2025 – 2026م).

أما عينة البحث فقد تكونت من (65) تلميذاً من الصـف السـادس الابتدائي في مدرسـة جبل طارق للبنين خلال العام الدراسي نفسه، وتم اختيارها قصدياً من مجتمع البحث للأسباب الادارية الآتية:

1- التعاون الفعّال من قبل إدارة المدرسة ومعلم مادة العلوم مع الباحثة في تنفيذ إجراءات البحث.

2- احتواء المدرسة على اكثر من شعبة للصف السادس الابتدائي، مما أتاح للباحثة مجالًا أوسع لاختيار العينة المناسبة، إلى جانب رغبة معلم المادة في تقديم الدروس وفق الخطط التي أعدّتها الباحثة (ملحق 4).

أما الاسـباب التشـخيصـية التي دفعت الباحثة لاختيار هذه العينة في (مدرسـة جبل طارق) ، وهي ان الباحثة خلال زياراتها الميدانية للطلبة المطبقين في هذه المدرسـة ، لاحظت وجود ضـعف في مسـتوى انتباه التلاميذ وتفاعلهم مع دروس العلوم واعتمادهم على الحفظ الآلي، وعليه رأت الباحثة أن هذه العينة تمثل ميداناً مناسـباً لتطبيق البرنامج التعليمي القائم على الوسائط المتعددة والتحقق من فاعليته في تنمية المتغيرات المستهدفة.

وتم تقسـيم العينة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وضـمت (30) تلميذاً ، والمجموعة الضـابطة وضـمت (35) تلميذاً، ويوضح جدول (1) توزيع العينة.

جدول (1) **إفراد عينة البحث**

الشعب	المجموعة	طريقة التدريس	عدد الطالبات
أ-	التجريبية	برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة	30
ج-	الضابطة	الطريقة الاعتيادية	35
المجموع			65

تكافؤ مجموعتي البحث

ارتأت الباحثة إجراء عملية التكافؤ بين تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) احصائياً في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في المتغير التابع على حسـاب المتغير المسـتقل، وهذه المتغيرات هي: العمر الزمني بالأشـهر، درجة مادة العلوم في الصـف الخامس الابتدائي، مسـتوى الذكاء، المسـتوى التعليمي للآباء، المسـتوى التعليمي للأمهات، فضـلاً عن درجة مقياس اليقظة الذهنية ،ومقياس مهارات التعلم والاسـتذكار في الاختبار القبلي ، وجدول (2) يوضح ذلك

جدول (2) يوضح تكافؤات مجموعات البحث الثلاثة في عدد من المتغيرات

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت		مستوى الدلالة عند (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
درجة الذكاء	التجريبية	30	28.6667	4.84472	1.083	1.999 (63)(0.05)	متكافئة
	الضابطة	35	27.4286	4.37429			
العمر بالأشهر	التجريبية	30	135.7333	2.43443	0.468	1.999 (63)(0.05)	متكافئة
	الضابطة	35	136.0286	2.61765			
المعدل العام	التجريبية	30	77.7167	7.53232	1.356	1.999 (63)(0.05)	متكافئة

	الضابطة	35	75.1357	7.74907			
درجة العلوم	التجريبية	30	76.2333	11.90967	1.802	1.999 (63)(0.05)	متكافئة
	الضابطة	35	71.0857	11.09947			
مقياس اليقظة الذهنية القبلي	التجريبية	30	49.4667	10.28468	0.935	1.999 (63)(0.05)	متكافئة
	الضابطة	35	47.0857	10.20199			
مقياس التعلم والاستذكار القبلي	التجريبية	30	57.3333	6.56707	0.246	1.999 (63)(0.05)	متكافئة
	الضابطة	35	56.9429	6.21167			

المستوى التعليمي للإباء

قامت الباحثة بجمع البيانات الخاصة بالمستوى التعليمي للإباء في كلتا المجموعتين من خلال استمارة المعلومات، وتم تصنيف هذه البيانات إلى ثلاث فئات وفقًا للمستويات التعليمية الاتية: ابتدائي، ثانوي، وجامعي، ولغرض التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير، تم استخدام اختبار مربع كاي كأداة إحصائية، وقد أظهرت النتائج أن القيمة المحسوبة لمربع كاي بلغت (1,003)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (5,99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في المستوى التعليمي للآباء، مما يدل على تكافؤها في هذا المتغير، كما هو موضح في جدول (4).

جدول (4) نتائج اختبار مربع كأي للفرق بين المجموعتين في متغير المستوى التعليمي للإباء

التحصيل	المجموعة	ابتدائية	ثانوية	جامعية	قيمة كا²		مستوى الدلالة عند (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
الأب	التجريبية	11	13	6	1,003	5,99 (2)(0,05)	متكافئة
	الضابطة	15	11	9			

المستوى التعليمي للأمهات

تم جمع البيانات عن مستوى تعليم أمهات إفراد العينة لمجموعتي البحث وبعد ان صنفت البيانات إلى ثلاث فئات (ابتدائية، ثانوية، جامعة) تم استخدام مربع كأي كوسيلة إحصائية وتبين بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في هذا المتغير، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة لمربع كأي (0,207) وهي اقل من القيمة الجدولية لمربع كأي البالغة (5,99) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (2) وهي تشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير وجدول (5) ويوضح ذلك.

جدول (5) نتائج اختبار مربع كأي للفرق بين المجموعتين في متغير المستوى التعليمي للأمهات

التحصيل	المجموعة	ابتدائية	ثانوية	جامعية	قيمة كا²		مستوى الدلالة عند (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
الام	التجريبية	16	9	5	0,207	5.99 (2)(0.05)	متكافئة
	الضابطة	19	9	7			

ـ مستلزمات تطبيق التجربة : إذ شملت المستلزمات اعداد ما يأتي:

- **الخطط التدريسية اليومية**

بعد تحديد الموضوعات التي وقع عليها الاختيار لتنفيذ إجراءات التجربة، جرى إعداد جلسات البرنامج التعليمي، والتي بلغ عددها (20) جلسة، وبواقع جلستين أسبوعيًا، وتضمن البرنامج مجموعة من الوسائط التعليمية ، والتي اشتملت على استخدام صور تعليمية ثابتة ، والنصوص المكتوبة، وأفلام فيديو مرئية، والصوت ، والرسوم المتحركة ، والمحاكاة التفاعلية

وقد تم بناء البرنامج في ضوء مراجعة عدد من الدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت إعداد البرامج التعليمية وبيان أثرها في بعض المتغيرات التابعة، ومن بينها دراسة المشهواري (2017) ودراسة ابو زايدة (2006) ، ودراسة الساكني ومناتي (2018)، كما أُعدّت خطط تدريسية وفق الطريقة الاعتيادية المعتمدة في تدريس مادة العلوم للصف السادس الابتدائي، ثم عُرضت جلسات البرنامج التعليمي والخطط التدريسية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس، حيث قدموا عددًا من الملاحظات والتوصيات، وتم الأخذ بها وإجراء التعديلات اللازمة عليها.

- **اعداد اداتا البحث :**

1- مقياس اليقظة الذهنية :اعدت الباحثة مقياس اليقظة الذهنية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة الخاصة باليقظة الذهنية مثل دراسة كل من عمر(2018)، وبولفعة (2020) والعراقبة (2021)، وتمينة (2024)، ورشوان(2024) من اجل تحقيق هدف البحث والتحقق من فرضياته، وتألف المقياس من (25) فقرة، وتمت الإجابة عنه وفق ثلاث بدائل هي: (غالبًا، أحيانًا، نادرًا). وللتحقق من صلاحية المقياس، اتبعت الباحثة مجموعة من الإجراءات العملية اللازمة لذلك.

ـ الصدق الظاهري:

استخرجت الباحثة الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجالي علم النفس وطرائق التدريس وذلك للتحقق من مدى صلاحية فقرات المقياس، وقد حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق بلغت (80%) فأكثر من آراء المحكمين، ولم تُحذف أي فقرة، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق الظاهري.

ـ التطبيق الاستطلاعي لمقياس اليقظة الذهنية :

من أجل إجراء التطبيق الاستطلاعي لمقياس اليقظة الذهنية، اختارت الباحثة عينة مكونة من (50) تلميذاً من مدرسة القرطبي للبنين، وبعد التنسيق مع إدارة المدرسة، تم تطبيق المقياس بتاريخ (2025/10/23). ومن خلال هذا التطبيق، تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن المقياس، والذي بلغ (38) دقيقة.

تصحيح المقياس: اعدت الباحثة مقياسًا يتضمن ثلاث بدائل للإجابة أمام كل فقرة وهي: (غالبًا، أحيانًا، نادرًا)، وأُعطيت الدرجات (3، 2، 1) للفقرات, وبناءً على ذلك تراوحت الدرجات الكلية للمقياس بين (25–75) درجة، بمتوسط نظري قدره (50) درجة.

معامل التمييز: بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (50) تلميذاً من تلاميذ مدرسة القرطبي الابتدائية للبنين، وجُمعت الاستجابات وصُححت ثم بعد ذلك رُتبت درجاتها ترتيباً تنازلياً من الاعلى الى الادنى قُسمت إلى فئتين متساويتين: الفئة العليا (25) تلميذاً، والفئة الدنيا (25) تلميذاً، وباستخدام الاختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين ، تبين ان القيم التائية المحسوبة تراوحت بين (0.35- 0.60)، وهي قيم تعد ضمن الحدود المقبولة استناداً الى النسب المحكية (0.20- 0.80)، (ابو عقيل،2017: 229)، مما يدل على أن جميع فقرات مميزة.

ثبات المقياس: لتحقيق الثبات استخدمت الباحثة معادلة الفا كرومباخ؛ إذ طُبق المقياس على العينة الاستطلاعية من تلاميذ مدرسة القرطبي الابتدائية للبنين ، إذ بلغ معامل الثبات (0،80) وهي نسبة تعد مقبولة ، وبذلك أصبح المقياس جاهزًا للتطبيق بصيغته النهائية على العينة الأساسية.

2- مقياس مهارات التعلم والاستذكار

يمثل مقياس مهارات التعلم والاســـتذكار الأداة الثانية لمتطلبات البحث الحالي، إذ قامت الباحثة بإعداد المقياس بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة الخاصة بمهارات التعلم والاستذكار مثل دراسة كل من: جليل (2011)، وفضـــل(2016) ،والزيدي (2022)، وجاســم (2024)، بما يتناســب ومســتوى أفراد عينة البحث ، واعتمدت الباحثة في اعداده على عدد من المهارات منها (تركيز الانتباه ، الدافعية للتعلم والاســـتذكار، القراءة الجيدة ، المراجعة والتجهيز للامتحان)، وتألف المقياس من (29) فقرة وتمت الإجابة عنه وفق ثلاث بدائل هي: (غالبًا، أحيانًا، نادرًا)، وللتحقق من صـــلاحية المقياس، اتبعت الباحثة مجموعة من الإجراءات العملية اللازمة لذلك.

- الصدق الظاهري:

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجالي علم النفس وطرائق التدريس من اجل التحقق من ســـلامة الفقرات ومدى مناســـبتها لقياس مهارات التعلم والاســـتذكار، وقد حصـــلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق بلغت (80%) فأكثر من آراء المحكمين، ولم تُحذف أي فقرة، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق الظاهري.

- التطبيق الاستطلاعي لمقياس التعلم والاستذكار :

من أجل إجراء التطبيق الاستطلاعي لمقياس مهارات التعلم والاستذكار، اختارت الباحثة عينة مكونة من (50) تلميذاً من مدرسة القرطبي للبنين، وبعد التنسيق مع إدارة المدرسة، تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، ومن خلال هذا التطبيق، تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن المقياس، والذي بلغ (40) دقيقة.

تصحيح المقياس: قامت الباحثة بإعداد مقياسًا يتضمن ثلاث بدائل للإجابة أمام كل فقرة وهي: (غالبًا، أحيانًا، نادرًا). وأُعطيت الدرجات (3، 2، 1) للفقرات الايجابية على التوالي، بينما أُعطيت الدرجات (1، 2، 3) للفقرات الســـلبية, وبناءً على ذلك تراوحت الدرجات الكلية للمقياس بين (29–87) درجة، بمتوســـط نظري قدره (58) درجة.

- معامل التمييز: بعد الانتهاء من تصحيح استمارات إجابات أفراد العينة الاستطلاعية، تم ترتيب الدرجات تنازليًا من الأعلى إلى الأدنى، ثم تقســـيمها إلى فئتين متســـاويتين: الفئة العليا (25) تلميذاً والفئة الدنيا (25) تلميذاً، وباســـتخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مســـتقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين، تبيّن أن القيم التائية المحسوبة تراوحت بين (0,33–0,58)، مما يدل على أن جميع فقرات المقياس مميزة.

ثبات المقياس: اســـتخدمت الباحثة معادلة الفا كرومباخ؛ لإيجاد الثبات، إذ طبقت المقياس على العينة الاستطلاعية من تلاميذ مدرسة القرطبي الابتدائية للبنين، وبلغ معامل الثبات (0،86) وهي نسبة تعد مقبولة ، وبذلك أصبح المقياس جاهزًا للتطبيق.

تنفيذ التجربة : بعد الانتهاء من اســتكمال المتطلبات الأســاســية للتجربة، بما في ذلك تهيئة مجموعتي البحث وتحقيق التكافؤ بينهما، تم الشـــروع في تنفيذ التجربة ، ابتداءً من تاريخ (27 / 10 / 2025) ولغاية (8/ 1 / 2026). وقد تم تدريس المجموعة التجريبية وفقًا للبرنامج التعليمي، اما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة الاعتيادية، وذلك من قبل معلم مادة العلوم في المدرسة المذكورة آنفًا.

الوسائل الاحصائية : قامت الباحثة بالاستعانة بنظام الرزم الاحصائية (Spss)، لمعالجة البيانات ، واستخراج النتائج احصائياً.

عرض النتائج ومناقشتها:

النتيجة المتعلقة بالفرضية الصفرية الاولى والتي نصها :

– لا توجد فروق ذات دلالة احصـــائية عند مســـتوى (0.05) بين متوســـط الفرق(التنمية) لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقا للبرنامج التعليمي ومتوسط الفرق لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا وفقا للطريقة الاعتيادية في مقياس اليقظة الذهنية القبلي والبعدي .

من اجل التحقق من هذه الفرضية، قامت الباحثة بإستخراج متوسط نمو اليقظة الذهنية لدى كل من المجموعتين التجريبية والضـــابطة ثم طبقت الاختبار التائي (t– test) لعينتين مســـتقلتين للمقارنة بين المجموعتين وكما موضح في جدول (6)

جدول (6)القيمة التائية لنمو اليقظة الذهنية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي لدرجات الفرق	الانحراف المعياري لدرجات الفرق	قيمة ت		مستوى الدلالة عند (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	15,23	9,91	3,190	1.998 (63)(0.05)	يوجد فرق دال لصالح التجريبية
الضابطة	35	8,49	7,07			

يتضـــح من الجدول (6) أن القيمة التائية المحســـوبة قد بلغت (3,190) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,998) عند مســتوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (63) وهذا يعني أن هناك فرقًا دالًا إحصـــائيًا ولمصـــالحة المجموعة التجريبية وهذا يدل على تفوق المجموعة التجريبية التي درست مادة العلوم باستخدام البرنامج التعليمي

القائم على الوسائط المتعددة على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في اليقظة الذهنية وبذلك ترفض هذه الفرضية وتقبل البديلة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج التعليمي القائم على الوسائط المتعددة، لما وفره من بيئة تعليمية تفاعلية جذبت انتباه التلاميذ، وأسهمت في زيادة تركيزهم ووعيهم بما يتعلمونه أثناء درس العلوم، كما أن تنوع الوسائط المستخدمة (كالصور، ومقاطع الفيديو، والرسوم المتحركة، والصوت) ساعد على إشراك أكثر من حاسة، الأمر الذي عزز حضور التلاميذ الذهني وتفاعلهم مع المحتوى التعليمي.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط الفرق (التنمية) لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقًا للبرنامج التعليمي ومتوسط الفرق لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا وفقا للطريقة الاعتيادية في مقياس مهارات التعلم والاستذكار القبلي والبعدي .

ولغرض التحقق من هذه الفرضية، استخرجت الباحثة متوسط نمو مهارات التعلم والاستذكار عند المجموعتين التجريبية والضابطة ثم طبقت الاختبار التائي (t– test) لعينتين مستقلتين وكما موضح في جدول (7)

جدول (7) القيمة التائية لنمو مهارات التعلم والاستذكار عند المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي لدرجات الفرق	الانحراف المعياري لدرجات الفرق	قيمة ت		مستوى الدلالة عند (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	14,73	7,48	3,864	1.998 (63)(0.05)	يوجد فرق دال لصالح التجريبية
الضابطة	35	8,69	5,05			

يتضح من الجدول (7) أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت **(3,864)** وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة **(1،998)** بمستوى دلالة **(0،05)** ودرجة حرية (63) وهذا يعني أن هناك فرقًا دالًا إحصائيًا ولمصالحة المجموعة التجريبية وهذا يدل على تفوق المجموعة التجريبية التي درست مادة العلوم باستخدام البرنامج التعليمي القائم على الوسائط المتعددة على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في مهارات التعلم والاستذكار وبذلك ترفض هذه الفرضية وتقبل البديلة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج التعليمي القائم على الوسائط المتعددة، إذ أسهم في تقديم المحتوى التعليمي بأساليب متنوعة ومنظمة ساعدت التلاميذ على الفهم العميق للمادة العلمية، وربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة. كما أن استخدام الوسائط المتعددة أتاح للتلاميذ فرصًا لتوظيف استراتيجيات تعلم فعّالة مثل الملاحظة، والتلخيص، وتنظيم المعلومات، والتكرار الهادف، مما انعكس إيجابًا على مهاراتهم في الاستذكار.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث استنتجت الباحثة الاتي

1- أن الفرق ظهر لمصـــلحة المجموعة التجريبية كونها درســـت وفقاً للبرنامج التعليمي القائم على الوســـائط المتعددة، وهذا يؤكد اهمية الاستعانة بالبرامج التعليمية .

2- كان للبرنامج التعليمي أثرٌ فعالاً في تحســين العملية التعليمية، إذ ســاهم في تنمية اليقظة الذهنية ومهارات التعلم والاستذكار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم.

3- لقد وفّر البرنامج التعليمي بيئة دراسية تفاعلية وممتعة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

التوصيات

في ضوء ما تقدم ذكره توصي الباحثة بما يأتي :

1- التأكيد على ضـــرورة اعتماد البرامج التعليمية القائمة على الوســـائط المتعددة في تدريس مادة العلوم في المرحلة الابتدائية ؛ لما لها من دور فعال في تنمية مســـتوى اليقظة الذهنية ومهارات التعلم والاســـتذكار لدى التلاميذ.

2- توجيه المسـؤولين إلى تطوير مناهج العلوم ولمختلف المراحل، لتضـمين موضـوعات تعمل على إثارة ذهن المتعلم بما يساعد على تحسين وزيادة اليقظة الذهنية لديهم.

3- الاهتمام من قبل المسؤولين على التعليم بتوفير التجهيزات التقنية اللازمة داخل المدارس لدعم تطبيق البرامج التعليمية القائمة على الوسائط المتعددة بصورة فعّالة.

4- تشـــجيع معلمي العلوم من قبل مديريات التربية على توظيف الوســـائط المتعددة التفاعلية داخل المواقف التعليمية، بما يساهم في جذب انتباه التلاميذ وزيادة تفاعلهم مع المحتوى العلمي ورفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم واستمرار أثر التعلم لفترة أطول.

5- تدريب المعلمين من قبل قسم الاعداد والتدريب في المديريات العامة للتربية على تصـميم واسـتخدام البرامج التعليمية المعتمدة على الوسائط المتعددة، بما يتوافق مع خصائص التلاميذ واحتياجاتهم التعليمية.

المقترحات

تقترح الباحثة استكمالاً للبحث الحالي القيام بالدراسات المستقبلية الاتية :

1- برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم وتنمية التفكير البصري لديهم .

2- برنامج تعليمي قائم على الوســائط المتعددة في تنمية التفكير الاســتدلالي لدى تلميذات الصــف الســادس الابتدائي .

3- برنامج تعليمي قائم على الترميز الثنائي في تنمية اليقظة الذهنية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم وبعض مهارات التعلم والاستذكار لديهن.

المصادر

1- الاسمر ، رائد يوسف .(2008) . إثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس واتجاهاتهم نحوها . (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة.

2- ابو زايدة ، حاتم يوسف.(2006). فعالية برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية المفاهيم والوعي الصحي في العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية . الجامعة الاسلامية

3- ابو زيد ، علاء كمال وسعيد ، محمد حسين وبغدادي مروة مختار.(2025). اليقظة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية : دراسة مقارنة بين الذكور والإناث. مجلة كلية التربية . جامعة بني سويف .(5) ص 451-473

4- البشراوي، شاكر محمد احمد.(2020). فاعلية برنامج تربوي لتنمية عادات الاستذكار للطلاب المتاخرين دراسياً في المرحلة المتوسطة . مجلة البحوث النفسية والتربوية . جامعة تكريت .17(66). ص 450- 481

5- بغدادي، مروة مختار.(2018). برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية وأثره في سعة الذاكرة العاملة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد. مجلة البحث في التربية وعلم النفس . كلية التربية . جامعة المينا. 33(1) ص 318-378

6- البلوي ، محمد نواف عبدالله .(2023). العلاقة بين اليقظة العقلية والمناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة فيروس كورونا "Coved 19"المستجد

7- بولفعة ، عائشة .(2020) . اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم .(رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية العلوم الانسانية والاجتماعية . جامعة مرباح ورقلة. الجزائر

8- التخاينة، رشاد احمد حسن . (2018). مستوى ما تتنبأ به عادات الاستذكار بالسلوك الصحي لدى طلبة المرحلة الثانوية . مجلة العلوم التربوية . جامعة القاهرة . 26(3). ص 381-414.

9- تمينة ، لينة ويحيى اماني.(2024). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة . (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية الاساسية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

10- جاسم ، اشواق نصيف .(2021). استراتيجيات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والمهارات الجغرافية لطلبة قسم الجغرافية .مجلة كلية التربية . الجامعة المستنصرية . (1) . ص525-542

11- الجبوري ، وائل متعب عبدالله .(2025). فاعلية برنامج تعليمي قائم على انموذج سوالز في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التربية الاسلامية وتنمية تفكيرهم المحوري، مجلة Lark Journal . 17(4) . ص 1117-1141

12- جلو، جعفر خماط .(٢٠٢٤). اثر استخدام استراتيجية معالجة المعلومات في التفكير ما وراء المعرفي لطلبة قسم العلوم في كلية التربية الأساسية. مجلة العلوم الأساسية .(22). ص117- 143

12- جليل، وسن ماهر . (2011). فاعلية استراتيجيتي الإدراك المعرفية وما فوق المعرفية في التحصيل والاستذكار لطالبات الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتنمية تفكيرهن العلمي، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم

13- حميدة ،محمد اسماعيل سيد.(2019). فعالية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في تنمية التدفق النفسي وأثره على السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية دراسة تنبؤية – تجريبية). مجلة الارشاد النفسي. كلية التربية . جامعة عين شمس 1(60) . ص 248-339

14- خالد فاطمة مسعود عمر (2018) الطموح الأكاديمي والثقة بالنفس، ط1، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي للنشر والتوزيع.

15- خزعل ، ميادة عبد الله.(2022). مستوى اليقظة الذهنية لدى طلبة المرحلة الاعدادية. مجلة الدراسات المستدامة . 4(2) . ص 845-865

16- خلف ، انوار عبد الله وخزعل خضير خزعل .(2025). أثر توظيف إستراتيجية العقول المدبرة في تنمية اليقظة العقلية في مادة العلوم للصف السادس الابتدائي ، مجلة رواد الابداع . 8(29)

17- الخياط ، فداء اكرم وخضر شيروان صالح.(2008).مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بدوافع التعلم لدى طلبة التربية الرياضية بجامعة صلاح الدين . مجلة الرافدين للعلوم الرياضية 14(48) . ص45-71

18- الربيعي، محمود داود . (2012). التعلم والتعليم في التربية البدنية والرياضية، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

19- رشوان، احمد محمد علي واخرون.(2024) . ابعاد اليقظة العقلية ومدى توفرها لدى تلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية . جامعة اسيوط .40(1). ص165-190

20- زاير ، سعد علي تركي ، سماء داخل وعيسى، عمار جبار وفيصل ، منير راشد وفرحان نعمة دهش. (٢٠١٧) : الموسوعة التعليمية المعاصرة . ج ١، ط1 .مكتب نور الحسن للطباعة والنشر . بغداد .العراق

21- الزيدي ، محمد منذر نوري.(2022). أثر إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا في تنمية التفكير الاستقرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم وبعض مهارات التعلم والاستذكار لديهم. (رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية التربية الاساسية . جامعة الموصل

22- الساكني ، سهاد جواد و مناتي محمد عودة.(2018). أثر برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات طلاب معهد الفنون الجميلة في مادة الخط العربي. مجلة كلية التربية الاساسية ،24(102). ص239-264

23- صالح مروة مهدي وابراهيم ، هديل ساجد.(2023). فاعلية إستراتيجية المصفوفة الابتكارية في اليقظة الذهنية لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الاحياء. Bilad Alrafidain Journal of Humanities and Social Scienc Vol.(5), No. 2, p:137-147

24- الطراونة ، مازن حمد .(2017). أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات التفكير الخططي لدى الناشئين بكرة السلة في الأردن. المجلة التربوية الاردنية.2(1) . ص 1-23

25- عبيد ، دلال يوسف توفيق .(2023). فاعلية برنامج قائم على استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارتي الاستماع والقراءة لطلبة الصف الرابع الأساسي في مدرسة البطريركية اللاتينية- الزبابدة . كلية الدراسات العليا . الجامعة العربية الأمريكية

26- العراقبة، غدير عبد الهادي صالح.(2021). اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها بإدارة المخاطر من وجهة نظر المعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية العلوم التربوية . جامعة الشرق الاوسط .

27- علي ، ناهدة محمد شعبان.(2021). فاعلية برنامج وسائط متعددة تفاعلية لتنمية مهارات الطالبة معلمة الروضة في تصميم وانتاج الألعاب الفيزيائية للطفل. مجلة كلية التربية للطفولة المبكرة .ع(17) . ص216-283

28- العمراني، عبد الكريم جاسم. (2014) . طرائق وأساليب تعليم مفاهيم العلوم للأطفال قبل المدرسة. ط1 العراق . دار نيبور للطباعة والنشر والتوزيع

29- عمر، عاصم محمد ابراهيم .(2018). فاعلية تدريس مقرر الاحياء باستخدام استراتيجية المحطات التعلم في تنمية اليقظة الذهنية والاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب الصف الاول الثانوي. مجلة الدراسات التربوية والنفسية . 12(2). ص 226- 245

30- العوام ، سارة والموجي ، محمد سعد الدين والرشيدي ، خالد محمد حسن.(2023). فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على مدخل التعليم المتمايز لتنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس بدولة الكويت. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية. 11(19) ص 35- 65

31- فضـــل، احمد عباس ابراهيم واخرون.(2016). بناء مقياس مهارات الاســـتذكار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . مجلة الارشاد النفسي . جامعة عين شمس. 48(1). ص218- 250

32- قوقزة ، جميلة عبد الكريم محمد. (2023). أثر اســتخدام تطبيقات تعليمية قائمة على الوســائط المتعددة التفاعلية في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف الثامن.(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية . الجامعة العربية المفتوحة . الاردن

33- محمد، إيمان عبد الباسط أنور.(2023). فعالية برنامج تدريبي لتحسين اليقظة العقلية لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة ع(124).ص527-552

34- محمد، كريمة عبد اللاه محمود. (2018). تدريس العلوم باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ واثره على التحصيل وتنمية مهارات التفكير البصري وبعض عادات الاستذكار لدى طلاب الصف السادس الابتدائي ذوي أنماط السيطرة الدماغية المختلفة، المجلة المصرية للتربية العلمية،(21)2 , 211-53

35- المشـهراوي، حسـن سـلمان عبد الرؤوف.(2017). فاعلية برنامج قائم على الوسـائط المتعددة في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف السادس الأساسي . (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية . الجامعة الاسلامية

36- النجدي، احمد عبد الرحمن وسعودي منى عبد الهادي حسين وراشد، علي محي الدين. (2002). المدخل في تدريس العلوم، ط2، القاهرة : دار الفكر العربي للنشر والتوزيع

37- الهلالي ، زيدون خنفر مناتي و التميمي ، ليث حمودي ابراهيم.(2023). فاعلية برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية المرونة المعرفية في تحصـــيل مادة الجغرافية الطبيعية عند طلاب الصـــف الخامس الادبي . مجلة الاستاذ للعلوم الانسانية والاجتماعية .62(2). ص 435-448

38- يونس ، وصـــف مهدي .(2024). اثر برنامج تعليمي مقترح قائم على نظرية الترميز الثنائي في الثقافة البصرية وتنمية الميول العلمية عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائي نحو مادة العلوم

39- يونس ،اسمهان عباس (2015) : البقالة العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الاعدادية رسالة ماجستير غير منشورة جامعة واسط ، كلية التربية

. College of Basic Education Research Journal, Vol.(1) p:401-426

40- Norhayati, M & Siew, H. (2004). Malaysian Perspective: Designing Interactive Multimedia Learning Environment for Moral Values Education. Educational Technology & Society. Vol. 7, No. 4, pp.143-152 .

41- Monteiro, Marta, P.(2015) The Impact of a mindfulness based attentional skills traIning programonschool related self-regulation skills of elementary school childrena Dissertation. Texas A&M University-Corpus Christi Corpus Christi, Texas.

42- Nneji, L. M. (2002). Study habits of Nigerian University Students. Nigerian Educational Research, Development Council, Abuja, Nigeria, 490-495

43- Mishra Sanjay and Sharma, Ramesh(2004) Multimedia in education and Interactive - training, Indira Ghandi National open University India Idea Group publishing India

44- Kivuti, E. M. (2021). Comparative Effect of Interactive Multimedia to Text-BasedContent for Software Application Courses.International Journal of Information and Communication Technology Education

45- Kabat-zinn, J. (2015). Mindfulness. Mindfulness, 6 (6), 1481-1483.

46- Mayer,Richard (2014). Principles for multimedia learning. Secon edition. Wiley Online Library(wileyonlinelibrary.com). DOI;10.1002.apc.31 .

أثر برنامج ارشادي قائم على أسلوب الاقتصاد الرمزي في خفض العدوان لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية

م.د. ميثم خميس قاسم الجبوري المديرية العامة لتربية محافظة البصرة

maythamalgbore2@yahoo.com 07710815915

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/4/29	2026/5/20

مستخلص البحث

هدف البحث الى معرفة أثر البرنامج الارشادي قائم على أسلوب الاقتصاد الرمزي في خفض العدوان لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، ولتحقيق ذلك طبق الباحث برنامج ارشادي من إعداده على مجموعة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية لديهم مستوى من العدوان تم قياسه من خلال الملاحظة الدقيقة وفق استمارات الملاحظة المبينة في البحث، وبعد تطبيق البرنامج لمدة شهرين أظهرت النتائج انخفاضًا واضحًا في مستوى العدوان لدى افراد العينة وهذا يشير الى فاعلية البرنامج الارشادي قائم على أسلوب الاقتصاد الرمزي في خفض العدوان لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

الكلمات المفتاحية: أسلوب الاقتصاد الرمزي – العدوان – تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

The Impact of a Counseling Program Based on the Token Economy Technique in Reducing Aggression Among Primary School Students

Dr. Maytham Khamis Qasim Al-Jubouri

General Directorate of Education in Basra Governorate

Abstract

This study aimed to investigate the effect of a counseling program based on the token economy technique in reducing aggression among primary school students. To achieve this, the researcher implemented a self-developed counseling program on a group of primary school students who exhibited a certain level of aggression, measured through systematic observation using the observation forms specified in the study. After a two-month implementation period, the results showed a clear decrease in the aggression level of the sample members, indicating the effectiveness of the token-economy-based counseling program in reducing aggression among primary school students.

Keywords: Token economy technique – Aggression – Primary school students

مشكلة البحث:

يواجه التعليم بشكل عام في أغلب المجتمعات مشكلات عديدة، لعل أبرزها السلوكات غير المرغوبة لدى التلاميذ ومنها السلوك العدواني بأشكاله المختلفة، وأيضًا السرقة والغش وانخفاض مستوى التحصيل وغيرها الكثير، الأمر الذي يؤثر سلبًا على تحقيق أهداف التربية والتعليم ويمنع تحقيقها بشكل كامل او بشكل جزئي، وهذا يؤثر سلبًا على تكوين الفرد من جهة، وعلى المجتمع وبنيته السليمة من جهة أخرى.

وما يواجهه المجتمع من تحديات متمثلة بآثار الحروب التي مرَّ بها في القرن الماضي، وما خلفته من آثار مدمرة في البنية الإجتماعية والنفسية للفرد والمجتمع، وكذلك ما يراه الأطفال في مواقع التواصل الإجتماعي وما يلعبه من العاب قد شكّل مقدمة وارضية للعدوان في سلوك الأطفال والمراهقين، فنرى في الاعلام ووسائل التواصل الإجتماعي الكثير ن الممارسات التي تدل على وجود هذا العدوان في المجتمع وكذلك في المجتمع المدرسي نرى ونسمع عن السلوكات غير المقبولة لدى التلاميذ والطلبة كاعتداء بعضهم على بعض وقد يصل في بعض المدارس الى الاعتداء على المدرسين.

وقد ننظر احيانًا الى هذه المشكلة بمفردها وما أثرها على الافراد ومرة أخرى يُنظر اليها انها مسببة بمشكلات أخرى، ومنها انها تعيق البناء السوي لشخصية الانسان، ومنها انها معيقة لعملية التعلم، ومنها انها تعيق النمو الإجتماعي والعلاقات بين التلاميذ أنفسهم وبين عوائلهم أحيانًا، من هذا كله وغيره الكثير، كان لابد من اجراء دراسة حول هذه المشكلة الموجودة مع الإنسان منذ القدم وان كان هذا الموضوع مستهلك بالبحث والدراسات كما يرى البعض إلا أن الأساليب والفنيات الارشادية ما زالت تتجدد وتتطور لذا لابد من التجريب المستمر لإثبات واقعيتها في التصدي لكف او تخفيف العدوان، ومما ذكرنا تتحدد مشكلة هذا البحث بالتساؤل التالي: ما أثر برنامج ارشادي قائم على أسلوب الاقتصاد الرمزي في خفض العدوان لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

أهمية البحث:

إن البحث في موضوع رعاية الطفل ونموه نموًا سلميًا وطبيعيًا خاليًا من السلوكيات غير المرغوب فيها، يعد أمرًا في غاية الأهمية، ومن أجل المساهمة في بناء جيل صالح قادر على النهوض بأهداف الأمة ورعاية مستقبلها فالطفل بقدراته المحدودة ومستوى نموه المتدرج لا يمكن أن يكتسب السلوك الإجتماعي الصحيح بمفرده، وإنما يجعله ذلك بحاجة إلى من يرعاه ويشرف على تربيته وتلك مسؤولية مؤسسات اجتماعية عدة منها الأسرة وما تتضمن من أساليب المعاملة الوالدية، والمدرسة وما تتضمنه من أسس تربوية (كازدين، 2000: 150).

فمرحلة الطفولة تُعد الحجر الأساس في بناء شخصية الانسان، اذ تتشكل الملامح الأولى للنمو النفسي والإجتماعي فيها، ويتمثل جزء مهم من مرحلة الطفولة في مرحلة الدراسة الإبتدائية لما لها من أهمية قصوى كونها تمثل الفترة التي يخرج فيها الطفل من محيط الأسرة الضيق إلى المجتمع المدرسي الأوسع، مما يضع الأسس الأولى للسلوك الإجتماعي والقيم الأخلاقية.

وتؤكد الدراسات أن التجارب المبكرة في الطفولة تؤثر بشكل مباشر على المسارات العصبية والنمو الانفعالي، مما يجعل التدخل في هذه المرحلة حاسماً لضمان صحة نفسية مستقرة في المستقبل (Santrock, 2021, p. 142).

كما تعد المدرسة الإبتدائية البيئة الرسمية الأولى التي يتعلم فيها الطفل كيفية ضبط انفعالاته والتفاعل مع أقرانه، وهي المرحلة الذهبية لتشكيل وتعديل السلوك الإنساني قبل أن يترسخ ويصبح جزءًا من الشخصية (Woolfolk, 2020, p. 88).

وقد أظهرت بعض الدراسات بحسب ما يشير فاضل (1994) أن دخول الأطفال المدرسة الإبتدائية قد يسبب لهم مشكلات سلوكية عدة ويجسم من مشكلاتهم السابقة التي تكونت لديهم في مرحلة سابقة إذ أنها كلما استمرت معهم في مراحل عمرية متقدمة أخرى صعب علاجها، وقد تؤدي إلى مشكلات نفسية وجسمية خطيرة (فاضل، 1994: 60).

ولتكون التربية فاعلة وناجحة وأداةً للتطوير والتجديد، فلا بدّ من تعاون وتكاتف جميع مؤسسات المجتمع الرسمية وغير الرسمية في عملية التربية لتقوم بالدور المطلوب، (الجلال، 1995 ،11) وتُعنى التربية بتحقيق النمو السليم لكل من الفرد والمجتمع على سواء، وقد استقطبت اهتمام المختصين وآراء المفكرين لإعداد جيل المستقبل القادر على القيام بدوره في الحياة على اكمل وجه، فالتربية لم تعد عملية تزويد الفرد بمقدار ثابت ومحدود من المعلومات، وإنما هي عملية تغيير سلوك الفرد وتنمية شخصيته وتوجيهه نحو خدمة مجتمعه وتطوير (إسماعيل، 1975، 35- 39)

وتعد المدرسة المؤسسة الإجتماعية الأكثر تنظيمًا وأبلغ أثرًا في تنشئة الطفل وتربيته إذ تنشأ بعض السلوكيات غير المرغوب فيها عند بعض التلاميذ وتترك آثارًا سلبية بالغة الشدة في النظام المدرسي، وتنتقل تأثيراتها إلى التلميذ نفسه ويجد أن النظام الجديد والتقاليد المدرسية تضغط عليه لكي يضبط سلوكه ويحد من تصرفاته التي

اعتاد عليها مدة ليست بالقصيرة، مما يعرضه لكثير من صعوبات التكيف المدرسي، مما يكون سببًا في كثير من الأحيان في ظهور السلوكيات غير المرغوب فيها (سمرين، 1983: 40).

إن الاهتمام بمشكلات التلاميذ له أثره المباشر في المكونات الأخرى للعملية التربوية، إذ أنه وجد من خلال الدراسات والبحوث، إن المشكلات السلوكية داخل المدرسة وداخل الصف الدراسي في تزايد مستمر، مما يؤدي إلى عدم تحقيق أهداف المؤسسات التربوية او أهداف المجتمع ككل وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية عند الأطفال إلا إنها تتباين في نتائجها. (الحوشان،1995، ص37)

وقد أجريت بحوث عديدة لتعرف طبيعة السلوكيات غير المرغوب فيها ومدى انتشارها بين تلامذة المدرسة الابتدائية وما يمكن اتخاذه من إجراءات لضبطها والتخفيف من حدتها وتأثيراتها السلبية على النظام المدرسي، فقد أظهرت دراسة قنديل (1981) التي استهدفت التعرف إلى السلوكيات غير المرغوب فيها لدى تلامذة المدارس الإبتدائية، على أن أكثر المشكلات انتشارًا في المدارس الإبتدائية بحسب رأي المعلمين هي كثرة الكلام والحركة داخل الصف، والتحدث بصوت عال، وقلة الانتباه والتغيب عن المدرسة (قنديل، 1996: 11).

ومن أبرز السلوكات المشكلة في المدارس هو السلوك العدواني، التي استرعت اهتمام الانسان منذ القدم في محاولة للحد منها أو تخفيفها، وقد اهتم بها الحكماء، الفلاسفة، رجال الدين، علماء الإجتماع، علماء النفس، والمختصون في العلوم البيولوجية والفيزيولوجية العصبية، وعلى الرغم من الجهود العظيمة والحثيثة فإن هذه الجهود في بعض المجتمعات لما تسفر حتى الآن إلى نتائج إيجابية تحد من هذه المشكلة، فكانت الآراء بخصوص أسبابها متباينة ومحاولات خفضها لم تسفر عن انخفاض واضح وحقيقي، بل على العكس فإن مشكلة العدوان بدأت تظهر بأشكال مختلفة. (شهيد، 2016، 26)

والسلوك العدواني من أكثر المشكلات السلوكية إثارة للقلق في البيئة المدرسية، لما له من آثار تدميرية على المعتدي والضحية والمناخ التعليمي بشكل عام، وبقاء السلوك العدواني دون تعديل أو تدخل إرشادي قد يؤدي إلى تحوله من "سلوك عابر" إلى "سمة شخصية" مستقرة، مما يزيد من احتمالية تورط الفرد في سلوكيات إجرامية أو اضطرابات شخصية مضادة للمجتمع في مرحلة الرشد (Kazdin, 2018, p. 215)، وبالتالي الى تدهور التحصيل الدراسي، وزيادة معدلات التسرب من التعليم، وفشل في تكوين علاقات اجتماعية سوية، مما يجعل الفرد عبئًا على نفسه ومجتمعه (Ormrod, 2019, p. 304).

لذا تحتاج هذه السلوكات الى تعديل ويُعد تعديل السلوك من أكثر الميادين التطبيقية في علم النفس، اذ لا تقتصر أهميته على "التحكم" في الأفعال، بل تمتد لتشمل إعادة بناء الشخصية وتكييفها مع المتغيرات البيئية والاجتماعية، وتكمن الأهمية الجوهرية لهذا العلم في قدرته على استبدال الأنماط السلوكية المعيقة للنمو (سواء الأكاديمي أو الإجتماعي) بأنماط أخرى وظيفية، مما يقلل من حدة الصراعات النفسية والاجتماعية التي يواجهها الفرد، إن تعديل السلوك الحديث يتجاوز النظرة الضيقة للعقاب، ليركز على "التعلم الإيجابي" وتنمية المهارات البديلة، مما يجعل الفرد عنصراً فاعلاً ومنتجًا في مجتمعه. (Ormrod, 2019, p. 330–225).

ومن أساليب وفنيات تعديل السلوك أسلوب الاقتصاد الرمزي وهو يشير الى استعمال بعض المثيرات بعد تشريطها بمدعمات طبيعية بوصف هذه المدعمات وسائل لحفز الفرد على التعلم وتدعيم السلوك المرغوب فيه عنده وإنقاص السلوك غير المرغوب فيه أيضاً عن طريق زيادة رصيده من هذه المثيرات (العملات) أو إنقاصه، وهذه المثيرات الرمزية المستعملة غالبًا ما تكون أشياء مادية تحمل قيمة معنوية أو مادية يمكن توفيرها بعد حدوث السلوك (الخطيب، 1995: 212).

ويعد الاقتصاد الرمزي تقنية غير تقليدية لضبط السلوك الإنساني، وهي تقنية فعّالة جدًا إذا جرى تخطيطها وتنفيذها بعناية، إذ تتضمن العديد من الإجراءات السلوكية التي تستعمل لتوطيد السلوك المرغوب فيه وتدعيمه أو خفض السلوك غير المرغوب فيه، وهذا ما أكدته دراسة ألمر (Ulmer, 1976) ودراسة كازدن (Kazdin, 1977) ودراسة سولزر (Sulzer, 1977) وغيرها من الدراسات التي استعملت تقنية الاقتصاد الرمزي في تعديل السلوك، وأثبتت هذه البرامج نجاحها في العديد من التطبيقات في المستشفيات الخاصة بالأمراض النفسية ومدارس التربية الخاصة فضلاً عن المدارس العادية ومراكز التأهيل والإصلاح والسجون وبيوت العجزة وغيرها (Kazdin, 1982: 111).

ويبرز أسلوب الاقتصاد الرمزي كواحد من أنجع الأساليب السلوكية التي تقوم على مبدأ التعزيز الإيجابي وتكمن أهميته بكونه يوفر تغذية راجعة فورية للطفل، مما يساعده على ربط السلوك الإيجابي (بديل العدوان) بالنتائج المرضية، وهو ما يسرع من عملية التعلم السلوكي (Cooper, Heron, & Heward, 2020, p. 556)، وقد أثبتت الفعالية التطبيقية للاقتصاد الرمزي قدرة فائقة على ضبط السلوك داخل القاعات الدراسية، اذ يحول انتباه الطفل من التنافس العدواني إلى التنافس على جمع الرموز من خلال الالتزام بالقواعد، مما يخلق بيئة تعليمية آمنة (Skinner, 2022, p. 112).

ويمكن تلخيص أهمية البحث بما يلي:

1. الأهمية النظرية: المتمثلة بعرض مباحث نظرية لمتغيرات الدراسة الرئيسة (الاقتصاد الرمزي، العدوان).
2. الأهمية التطبيقية: يشكل البحث بمجمله من الناحية التطبيقية محاولة علمية لخفض مشكلة العدوان لدى تلاميذ مرحلة الدراسة الابتدائية باستعمال أسلوب لم يجرب سابقًا مع هذه العينة، فضلًا عن بناء برنامج ارشادي قائم على أسلوب الاقتصاد الرمزي.

هدف البحث :يستهدف هذا البحث التعرف على أثر أسلوب الاقتصاد الرمزي في خفض العدوان لدى تلاميذ المدراس الابتدائية.

حدود البحث :يتحدد هذا البحث بتلاميذ مدرسة البهاء الأهلية الإبتدائية المختلطة التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة البصرة للعام الدراسي.(2026-2025)

مصطلحات البحث (Research Terminology)

1. البرنامج الإرشادي (Counseling Program)

• التعريف النظري: هو مجموعة منظمة من الخدمات والأنشطة المخططة التي يقدمها المرشد التربوي لمساعدة التلاميذ على فهم أنفسهم وتعديل سلوكياتهم لتحقيق التوافق النفسي والتربوي (Corey, 2021).

• التعريف الإجرائي: هو مجموعة الجلسات والأنشطة المحددة زمنياً التي أعدها الباحث، والقائمة على فنيات الاقتصاد الرمزي، بهدف خفض درجات العدوان لدى عينة البحث.

2. أسلوب الاقتصاد الرمزي (Token Economy)

· ويلي وسونز (Sons, 1965 & Willey): ما يستعمل في برنامج التعزيز المخطط له الذي يستطيع الأفراد من خلاله أن يكتسبوا عملات او قطع رمزية لأدائهم سلوكيات مرغوب فيها، ويستطيعون تبادل هذه العملات أو القطع بأشياء ذات قيمة اعلى او الامتيازات. (Krasner, 1970: 95)

· الخطيب (1995) : مصطلح يستعمل للإشارة إلى مجموعة من أساليب تعديل السلوك التي تشتمل على توظيف المعززات الرمزية لتحقيق الأهداف العلاجية المنشودة. (الخطيب، 1995: 211)

· ارفورد واخرون (2012): هو شكل من أشكال من التعزيز الإيجابي الذي يحصل فيه المسترشدون على جائزة رمزية عندما يظهرون السلوك المرغوب، وبعد أن يجمع المسترشد عددًا معينًا من الرموز، يمكنه تحويلها إلى واحدة من المعززات أكبر قيمة. (ارفورد واخرون، 2012، ص365)

· (Cooper et al., 2020): هو نظام لتعديل السلوك يعتمد على مبادئ "التكييف الإجرائي"، حيث يتم منح الفرد معززات رمزية (نجوم، قطع بلاستيكية، نقاط) فور صدور السلوك المرغوب، ثم يتم استبدالها لاحقاً بمعززات أولية أو ثانوية (جوائز، امتيازات) (Cooper et al., 2020).

· التعريف الإجرائي: هو الأسلوب المستخدم في البرنامج الحالي، حيث يمنح التلميذ "نقاطًا" أو "ملصقات" عند التزامه بالهدوء أو التعاون مع أقرانه، ويخسرها عند ممارسة العدوان، وصولاً للحصول على المكافأة النهائية.

3. العدوان (Aggression):

(Bandura, 2018). التعريف النظري: هو كل سلوك يصدر عن الفرد بقصد إلحاق الأذى أو الضرر (البدني أو النفسي) بفرد آخر، أو بممتلكات البيئة المحيطة، ويتصف بالرغبة في السيطرة أو الانتقام (Bandura, 2018).

·التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على "مقياس السلوك العدواني" المستخدم في هذا البحث، والذي يغطي جوانب العدوان (اللفظي، البدني، الموجه نحو الذات أو الممتلكات).

4. تلاميذ المرحلة الإبتدائية (Elementary School Students)

· دستور وزارة التربية: هم الأفراد الذين تم قبولهم في المدرسة الإبتدائية وما زالوا مستمرين بالدوام فيها، وتتراوح أعمارهم بين السادسة والسادسة عشرة. (الدستور، نظام المدارس الابتدائية رقم (30) لسنة 1978، مادة 16)

·التعريف الإجرائي: هم التلاميذ المسجلون رسمياً في المدارس الإبتدائية التابعة لمديرية تربية البصرة ، والذين تم اختيارهم كعينة لتطبيق هذا البحث.

الإطار النظري

أولًا: الاقتصاد الرمزي Token Economy

يُعد أسلوب الاقتصاد الرمزي أحد أكثر الاساليب العملية فاعلية وكفاءة والمستمدة من "نظريات التعلم السلوكي" (Behavioral Learning Theories)، وتحديدًا نظرية "التكييف الإجرائي" (Operant Conditioning) لسكينر.

ينبثق هذا الأسلوب من مبدأ جوهري مفاده أن السلوك الإنساني محكوم بنتائجه، فالسلوك الذي يُتبع بتعزيز إيجابي يميل إلى التكرار والظهور في المستقبل، بينما يتلاشى السلوك الذي لا يلقى تعزيزًا أو يلقى تجاهلاً (Skinner, 2022, p. 154).

وتكمن الفلسفة التربوية لهذا الأسلوب في قدرته على سد "الفجوة الزمنية" بين حدوث السلوك المرغوب وبين الحصول على المكافأة النهائية؛ حيث تعمل الرموز (Tokens) كمعززات وسيطة فورية تمنح التلميذ شعورًا بالإنجاز والسيطرة على سلوكه الشخصي (Cooper et al., 2020, p. 558).

ومن خلال هذا المبحث، سيتم استعراض الجذور النظرية لهذا الأسلوب، وآليات تطبيقه داخل الفصول الدراسية، بالإضافة إلى استعراض دوره النوعي في التعامل مع الانحرافات السلوكية، وعلى رأسها سلوك العدوان لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

هو مصطلح عام يستخدم للإشارة إلى مجموعة من أساليب تعديل السلوك التي تشتمل على توظيف المعززات الرمزية لتحقيق الأهداف العلاجية المنشودة، المعززات الرمزية هي أشياء مادية يمكن توفيرها مباشرة بعد حدوث السلوك، من خلال استبدالها في وقت لاحق بمعززات مختلفة ومن الرموز التقليدية المستخدمة في برامج تعديل السلوك الكوبونات، الطوابع، النجوم، قصاصات الورق، القطع البلاستيكية، والأزرار، وغير ذلك (الخطيب، 2016: 301)

إن الرموز ليست ذات قيمة بحد ذاتها في بداية الامر على الأقل الا أنها تكتسب خاصية التعزيز من خلال استبدالها بمعززات أولية وثانوية متنوعة تسمى المعززات الداعمة، ومن خلال توفير معززات عدة فأن الرموز تعمل على تعزيز مجموعات كبيرة جدًا من الافراد، وتحول دون الاشباع.

يعد أسلوب الاقتصاد الرمزي نابعًا من عمل منظر السلوكي الإجرائي العالم سكينر (Skinner) الذي اعتنق وجهة النظر القائلة بأن السلوك محكوم بنتائجه، وأن المعززات هي تلك النواتج التي تزيد من احتمالية حدوث السلوك، إن الاقتصاد الرمزي هو شكل من أشكال من التعزيز الإيجابي الذي يحصل فيه المسترشدون على جائزة رمزية عندما يظهرون السلوك المرغوب، وبعد أن يجمع المسترشد عددًا معينًا من الرموز، يمكنه تحويلها إلى واحدة من المعززات، وتقدم الرموز لتعزيز المسترشد على سلوكات مناسبة معينة ويكون استلام هذه المواد الرمزية مشروطًا بإظهار السلوك المناسب. (ارفورد واخرون،2012، ص 365)

والاقتصاد الرمزي أسلوب من أساليب التعزيز التي استخدمت بصفة خاصة مع الأطفال ومع المتخلفين عقليًا، ويعرف أيضًا باسم بونات التعزيز، ويشار إليه أيضًا باقتصاديات البونات.

ويشتمل هذا الأسلوب على تجميع نقاط أو عملات معينة أو قطع بلاستيكية معينة أو بطاقات أو ما شابه ذلك بحيث يمكن لمن يجمع عددًا معينًا منها أن يستبدل بها معززات أخرى (مثل الطعام أو الهدايا أو فرصة الاشتراك في نشاط أو رحلة .. الخ).

ونظام التعزيز الذي يقوم على إعطاء البونات Tokens يشار إليه عادة باسم اقتصاد البونات أو الاقتصاد الرمزي، ويتلخص هذا الأسلوب في أن الشخص الذي نعدل سلوكه يحصل على بون أو فيش عندما يأتي بالسلوك المرغوب، وعندما يتجمع لديه عدد من هذه البونات أو الفيشات، فإنه يمكن أن يستبدل بها أشياء مثل الأطعمة، والشيكولاتة، والمشروبات الخفيفة مثل العصائر والمياه الغازية، وبعض الملابس مثل الفانلات أو الجوارب، والروائح العطرية، وتذاكر الاشتراك في حفلة أو نشاط، أو استئجار بعض الألعاب أو الأجهزة. أي أنه يستبدل بها معززات أخرى. (إبراهيم ومسافر، 2006، 327)

وأشار(آيلون وأزرين Azrin & Ayllon) أنه عند استخدام الرموز إلى حاجة الفرد لفهم قاعدة التعزيز الإشراطي، بأن الرموز التي تم تزويده بها، هي حدث محفز مميز وملموس لتجسير أي تأخير بين الاستجابة المرغوبة واستلام المعززات لذا فبدلاً من استلام المعزز الملموس مباشرة، تصدر هذه الرموز التي يمكن مبادلتها لاحقاً بمكافآت مادية ملموسة، ويعود الفضل في تطوير هذا الأسلوب إلى أزرن وآخرون Azrin et al) حيث وجد أول استخدام للاقتصاد الرمزي في مستشفيات الطب النفسي ذات الأجنحة الداخلية على أية حال؛ يعتبر الاقتصاد الرمزي أسلوبًا ناجحًا عبر سلسلة متنوعة عريضة من المجتمعات الدراسية والسلوكية المستهدفة. (ارفورد واخرون، 2012، ص365)

ومع أن معدل السلوك يستطيع استخدام العديد من المعززات الرمزية الا أن يفضل استخدام الرموز التي تتصف بما يلي:

1-يجب أن يكون الرمز مأمون الجانب فلا ينطوي اعطاؤه للمتعالج وبخاصة الاطفال على أية مخاطر.

2-يجب أن تكون الرموز غير ثمينة بحيث يمكن الحصول عليها بسهولة نسبيًا.

3-يجب الامتناع عن استخدام الرموز التي تثير دهشة المتعالج بحيث لا تدفعه إلى النظر إليها باستمرار او قراءة ما كتب عليها ....الخ فالرمز وسيلة وليس غاية.

4-يجب استخدام الرموز التي لا تتلف بسهولة والتي يمكن الاحتفاظ بها لفترة زمنية طويلة نسبيًا.

5-واخيرًا، يجب استخدام الرموز التي يمكن الوصول اليها بسرعة وسهولة من اجل اعطائها للمتعالج بعد حدوث السلوك المرغوب به مباشرة.

والمعزز الرمزي نوع خاص من المعززات الشرطية والمعزز الشرطي هو شيء أو حدث أو مثير يفتقر إلى خاصية التعزيز في بداية الأمر الا أنه يكتسب صفة التعزيز بعد اقترانه بمعززات اخرى. (الخطيب،2014، ص222)

والرمز يفتقر خاصية التعزيز بطبيعته ولكن يكتسبها من خلال استبداله بالمعززات الداعمة فقط واذا لم يستبدل بها فهو لن يكتسب خاصية التعزيز وعلى وجه التحديد تسمى المعززات الرمزية بالمعززات الشرطية المعممة وذلك لأنها تستبدل بمعززات عديدة ومتنوعة، وهذه الحقيقة هي التي تعطي المعززات الرمزية قوتها وتزيد من فاعليتها.

تحديد السلوك المستهدف وتعريفه اجرائيًا.

اختيار المعززات الرمزية التي ستقدم للمتعالج عند قيامه بالسلوك المستهدف.

تحديد المعززات الداعمة التي يمكن استبدالها بالرموز.

تحديد القواعد التي سيتم تطبيقها لتنفيذ البرامج . (ابو اسعد،2011، ص187)

إن برامج الاقتصاد الرمزي دون شك برامج غير تقليدية لضبط السلوك الانساني ولكنها طريقة فعالة جدًا اذا ما تم تخطيطها بعناية ذلك لأنها تتضمن العديد من الاجراءات السلوكية التي تستخدم لتوطيد السلوك المرغوب به وتدعيمه أو خفض السلوك غير المرغوب به

تسمى برامج التعزيز الرمزي بالاقتصاد الرمزي كونها تعمل تبعًا لمبدأ العرض والطلب والمتمثل في توفير قائمة من المعززات يستطيع الفرد اختيار ما يريد منها اذا استطاع جمع الرموز الضرورية وذلك من خلال تأدية السلوك المرغوب به.

برنامج الاقتصاد الرمزي:

قد ينطوي برامج الاقتصاد الرمزي على مشكلات عدة وتحديات متنوعة وبوجه عام يتبع المعالجون السلوكيون الخطوات العامة التالية في هذا التخطيط لهذه البرنامج وتنفيذها:

1. تحديد السلوك المستهدف وتعريفه إجرائيًا، فيجب التركيز على السلوكيات القابلة للملاحظة ولقياس المباشر، وتحديد شروط الأداء الناجح، والبدء بالسلوكيات البسيطة، والتأكد من أن الفرد يمتلك المهارات اللازمة لتأدية السلوك المستهدف.

2. قياس السلوك المستهدف فيجب جمع البيانات عن السلوك الذي تم اختياره وذلك بهدف التعرف على طبيعة مشكلة الفرد، والتأكد من أن الفرد يمتلك المهارات المشروطة من أجل سلوكيات مستهدفة.

3. اختيار المعززات الداعمة تستخدم برامج الاقتصاد الرمزي عندما تفتقر المعززات التقليدية المتوفرة إلى الفاعلية، لذا كثيرًا ما تشتمل هذه البرامج على البحث عن معززات غير تقليدية، ومن ثم : لا بد من اختيار المعززات الداعمة غير التقليدية التي يمكن من خلالها الوصول إلى الاستجابة المرغوبة، على سبيل المثال: في غرفة الصف يمكن أن تستخدم الرموز لشراء الوقت بألعاب، أو مواد مألوفة، ويمكن تبادلها بوظائف صفية مفضلة كعريف الصف، أو مصحح الأوراق، أو مساعد المعلم، أو منظم إذاعة المدرسة، أو بعض الامتيازات في المكتبة أو قاعة الدراسة، أو مراقبة الكافتيريا ... وما إلى ذلك.

4. تحديد المعززات الرمزية يفضل استخدام الرموز الرمزية التي لم يكن لها في بداية الأمر أي خاصية تعزيزية، ولكنها تكتسب الصفة التعزيزية بعد اقترانها بمعززات أخرى، ويجب أن ينطبق عليها خصائص الرموز السابق الإشارة إليها.

5. توضيح القواعد التي سيتم إتباعها فيجب أن يفهم الفرد الذي يطبق عليه برنامج الاقتصاد الرمزي القواعد التي سيتم اتباعها في تنفيذ البرنامج ويجب على المعالج أن يوضح له نوع الرمز وأسباب حصوله عليه، وكيفية استبداله بالمعززات الداعمة بعد تأدية السلوك المستهدف، ففي حال أن اكتساب الفرد رموزًا قليلة، فإن القليل يتوفر لكي يصرف، وإذا كسب رموزًا كثيرة يصبح هناك إمكانية لتبادل جزء صغير منها مقابل بعض المعززات الاحتياطية ويبقى رموزًا زيادة، وعندما يزداد عدد الرموز المكتسبة فإن نسبة الرموز المستخدمة للاحتياجات المستعجلة سيتزايد.

6. تحديد أسلوب وموعد الصرف فيجب تحديد الإجزاء المستخدم لتوزيع الرموز، وتوفير حافظات لتخزين الرموز قبل استبدالها، وتوضيح كيفية تبادل الرموز من خلال جدولة المواد والقيمة الشرائية للمعزز الرمزي أي كمية أو عدد المعززات الداعمة التي يمكن استبدالها به، وذلك من أجل أن يشعر الفرد المتعالج بالإنجاز، وبعد ذلك يجب اللجوء إلى زيادة ثمن المعزز الداعم وخفض القيمة الشرائية للمعزز الرمزي، كما يجب تحديد مواعيد صرف المعززات الرمزية، ويفضل صرفها مباشرة وبشكل متكرر في البداية، كما يجب تعيين شخص معين لتوزيع الرموز، وتحديد عدد الرموز التي سيتم الحصول عليها عند تأدية السلوك المرغوب، والرموز التي ستفقدها عند تأدية السلوك غير المرغوب، وتوضيح ما يمكن أن يحدث إذا لم يواجه الفرد الاحتياجات كي يكتسب رمزًا.

7. متابعة تنفيذ البرنامج: فلا بد من تحديد طرق جمع المعلومات عن تنفيذ البرنامج، وتحديد الجهة المنفذة للبرنامج، ومواعيد تنفيذ المهام. (النمر، 2018، ص 136- 138)

ايجابيات برنامج الاقتصاد الرمزي

1-إمكانية تقديم المعززات الرمزية بعد حدوث السلوك المستهدف مباشرةً، وكما هو معروف فان فورية التعزيز أحد أهم العوامل التي تزيد من فاعليته.

2-إمكانية حفظ المعززات الرمزية لاستبدالها فيما بعد بمعززات داعمة لا يمكن تقديمها مباشرة أو لا يفضل تقديمها مباشرة لان ذلك سيعمل على تعطيل عملية التدريس في الصف مثلًا.

3-إن المعززات الرمزية تشجع المعلم على الانتباه الى استجابات محددة، وتوفير معززات متنوعة لأفراد الدراسة.

4-إمكانية اعطاء كبير من المعززات لاستجابات عدة دون حدوث الاشباع.

5-إمكانية صرف المعزز الرمزي الواحد بمعززات داعمة مختلفة.

6-إن المعزز الرمزي يعمل بمثابة رمز حقيقي لنجاح الفرد وانجازاته، والحصول على المعززات الرمزية يعمل على زيادة دافعية المتعالج. (الخطيب،2003، ص291)

سلبيات برامج الاقتصاد الرمزي:

1. برامج الاقتصاد الرمزي تحقق الأهداف العلاجية المتوخاة بفاعلية.. مما يدفع المعالجين إلى الاستمرار في تنفيذ هذه البرامج دون غيرها.

2. إن موازنة وصرف المعززات الرمزية يستغرقان وقتًا طويلاً، الأمر الذي يؤثر سلبيًا على الأنشطة الأخرى الموكلة إلى المعلم أو المعالج، مما يترتب عنه الشعور بالتعب والاحباط.

3. إذا تم تنفيذه بعشوائية يترتب عليها تولد كثير من الجدل والمناقشات والاختلافات في الرأي.

4 بعض المعززات كالنقود قد تولد التنافس والمشاجرة بين الأطفال.

5. أحيانًا قد تفقد المعززات الرمزية أو تسرق مما لا يعود على الفرد بفائدة.

.6 معظم البيئات الطبيعية لا تدعم الأفراد بالرمز، وهناك استثناء وهو الوظيفة التي تحوي سلوكيات عملية قد ينتج عنها عبء مادي.

7. الأنظمة الاقتصادية الرمزية في البداية تكون صعبة التطبيق، وقد تحتاج إلى وقت إضافي وجهد ما قبل المتعلم ومعدل السلوك (النمر،2018، 141)

خصائص الرموز المستخدمة في التعزيز:

1. أن يكون الرمز مأمونًا: فلا يترتب على إعطائه للطفل أية مخاطر للمتعلمين إذا كانوا صغارًا أو لديهم مشكلات تعليمية أو سلوكية شديدة.

2.أن يكون الرمز غير ثمين بحيث يمكن الحصول عليه.

3 ألا يثير الدهشة عند الطفل فيحتفظ به ولا يستبدله بمعززات أخرى.

4.أن يكون المعزز متينًا غير قابل للتلف، لأنها تستخدم لوقت طويل.

5.أن يكون الرمز من السهولة والسرعة في الحصول عليه.

6.أن تكون الرموز سهلة الحمل ليسهل تجميعها والتعامل بها.

7. ألا يكون الرمز قابل للتزييف كتزوير العلامات المطاطية أو النجوم أو الأزرار.

وتسمى برامج التعزيز الرمزي بالاقتصاد الرمزي لكونها تعمل تبعًا لمبدأ العرض والطلب، والمتمثل في توفير قائمة من المعززات يستطيع الفرد اختيار ما يريده منها إذا استطاع جمع الرموز الضرورية، وذلك خلال تأدية السلوك المرغوب. (النمر ،2018، 136)

ثانيًا: العدوان (Aggression):

يُعد السلوك العدواني لدى الأطفال من الظواهر النفسية والتربوية التي تحظى باهتمام كبير من قبل الباحثين والمربين على حد سواء، نظرًا لتأثيرها العميق على النمو النفسي والإجتماعي للطفل، وعلى استقرار البيئة المدرسية. فالمرحلة الإبتدائية تمثل فترة حساسة وحاسمة في حياة الطفل، حيث تتشكل فيها شخصيته، وتترسخ لديه الأنماط السلوكية، وتتطور مهاراته الاجتماعية وأي خلل في هذه المرحلة، مثل ظهور سلوكيات عدوانية متكررة، قد يكون له تداعيات سلبية تمتد إلى مراحل لاحقة من حياته الأكاديمية والشخصية، إن السلوك العدواني، الذي يتخذ أشكالًا متعددة تتراوح بين العدوان اللفظي كالسب والشتم والتهديد والعدوان الجسدي كالضرب والدفع وإتلاف الممتلكات، لا يؤثر فقط على الطفل المعتدي والطفل الضحية، بل يمتد تأثيره ليشمل المناخ الصفي العام، ويعرقل سير العملية التعليمية، ويزيد من العبء الملقى على عاتق المدرسين والإدارة المدرسية (بابكر، 2025، ص17)

وتقابل كلمة (العدوان) في اللغة العربية كلمة (Aggression) في اللغة الانكليزية إلا إن الكلمة الأخيرة تحمل أكثر من مفهوم للعدوان في اللغة العربية حيث تشتمل على سلوك الإقدام والمبادرة فضلًا عن العدوان. والعدوان في اللغة العربية يعني الظلم الصارخ و (التعدي) مجاوزة الشيء إلى غيره. والعادي: الظالم)، وقول العرب

فلان عدو فلان معناه يعدو على فلان بالمكروه ويظلمه، وقولهم عدا عليه فضربه بسيفه، لا يراد به العدو) الركض على الرجلين. (علي وسليمان، 2012، ص 214)

ويعرف العدوان بأنه سلوك بشري ممزوج بالغضب، والكراهية، أو المنافسة الزائدة فيه خروج عن المألوف بهدف إيذاء الغير أو الذات، وقد يكون فطريا غريزيًا، أو نتيجة لمثير خارجي، وهو أما أن يكون سلوكًا ماديًا أو رمزيًا لتحقيق حاجات الفرد في السيطرة والتفوق، وحب السلطة أو تعويضًا عن الإحباط والحرمان والظلم.

ويرى بعض الباحثين أن العدوان سلوك يصاحب الغضب، فالغضب هو استجابة انفعالية داخلية تتميز بدرجة عالية من النشاط في الجهاز العصبي السمبثاوي، وتتضمن شعورًا بالتهديد، وشعور قوى من عدم الرضا سببه خطأ وهمى أو حقيقي. (موسى، 2020، ص 73)

ويعد السلوك العدواني من المشكلات السلوكية المدرسية، فكثيرًا ما نجد بعض الطلبة يميلون للاعتداء أو المشاجرة والمشاكسة، ويجدون لذة في ذلك وكثيرًا ما يصاحب هذه الحالة انفعال الغضب والإحباط، وهذه مشكلات سلوكية تعوق التلاميذ عن التكيف النفسي والإجتماعي ونرى هنا أن السلوك العدواني بين التلاميذ يتخذ أشكالًا شتى منها ارتكاب مخالفات والتحريض عليها، والخروج عن طاعة المدرس ورفض تنفيذ أوامره، وكذلك تعطيل الدراسة بالتهريج والمقاطعة، والاعتداء على الآخرين، بالضرب والإهانة وتحطيم أثاث المدرسة وغيرها.(علي وسليمان، 2012، ص 216)

بعض المفاهيم ذات الصلة بالعدوان:

1. العداء: هو شعور داخلي يتمثل في الغضب والعداوة والكراهية، سواء تجاه الذات أو شخص أو موقف معين. تستخدم المشاعر العدائية كإشارة لفهم الاتجاهات وراء السلوك المرتبط بالانفعالات، فالعداوة تُعد استجابة تعبر عن مشاعر سلبية تجاه الأشخاص والأحداث. هناك من يميز بين العدوان والعدائية، حيث يرى بعض علماء النفس أن مصطلح "عدواني" يمكن أن يتضمن بعض أشكال السلوك الإيجابي، مثل المبادرة، بينما تعبر كلمة "عدائي" فقط عن العنف والقسوة وأشكال أخرى من السلوك السلبي يعتبر البعض أن الفرق يكمن في التمييز بين السلوك والمشاعر، حيث إن جوهر العدائية يتضمن مشاعر سلبية وكراهية تجاه شخص أو أشخاص أو معايير اجتماعية، وعندما يتم التعبير عنها، تتحول إلى سلوك عدواني. لا شك أن العدوان والعدائية مرتبطان ارتباطًا وثيقًا.

2. العدوانية هي حالة من التوتر النفسي والجسدي ناتجة عن منبهات خارجية ضاغطة، مما يهيئ الفرد للاعتداء كوسيلة لحماية الذات من التهديد.

3. الغضب هو استجابة انفعالية داخلية تشمل شعورًا بالتهديد مع ردود فعل تتعلق بإفراز الأدرينالين، مما يهيئ الفرد للاعتداء على مصادر تهديده. (السبيعي واخرون، 2025، ص92-93)

أنواع السلوك العدواني:

أنواع السلوك العدواني: يأخذ السلوك العدواني بين الناس أشكالا مختلفة من بينهم:

1. **العدوان اللفظي:** يأتي هذا النوع من العدوان عند حدوث الكلام، ولا يكون مشاركة الجسد ظاهرة فيه، مع ما يرافق الكلام أحيانًا من مظاهر الغضب وتهديد حيث يشرع الشخص نحو العنف بصورة الصياح أو الكلام والقول البذيء.

2. **العدوان الجسدي:** وفي هذا النوع من العدوان يشترك الجسد في الاعتداء على الآخرين بالضرب والرفس والدفع. (غجاتي، 2019، ص 32)

3. **العدوان الرمزي** : هنا لا يشمل إظهار الضرر المادي أو اللفظي، إنما عن طريق القيام بعمل أو الامتناع عن سلوك يوصل الفرد من خلال رسالة غضب وعدوان على الآخر، مثل النظر بطريقة قاسية إلى الفرد أو الامتناع عن الاتصال البصري، أو الامتناع عن رد السلام أو عدم تناول الذي قام الشخص بشرائه. (الغامدي ومالكي، 2020، ص203)

4. **العدوان نحو الذات:** إن العدوانية عند بعض الأشخاص قد توجه نحو الذات، وتهدف الى إيثار النفس وإيقاف الضرر بها وتتخذ صورة ايثار النفس صور مختلفة مثل تمزيق الشخص لملابسه أو ضرب الرأس بالحائط.

5. **العدوان المستبدل:** هو اتخاذ إي موضوع بديل يكون هدفا لتفريغ المشاعر العدوانية في حالة استحالة العدوان المباشر على مثير الاستجابة نظرا لقوته أو علو مكانته، أو للرفض الاجتماعي.

6. **العدوان العشوائي:** قد يكون السلوك العدواني موجها نحو أهداف معينة واضحة، وقد أهوج وطائش ذو دوافع غامضة غير مفهومة وأهدافه مشوشة وتصدر خاصة من الأطفال نتيجة عدم شعورهم بالخجل والإحساس بالذنب.

7. **العدوان الفردي:** وهذا النوع من العدوان يقوم الشخص بإيقاع الأذى بغيره من الافراد أو الجماعات وحتى الأشياء.

8.**العدوان الجماعي:** يوجه الأشخاص هذا الشكل من العدوان ضد شخص أو أكثر وهم من جماعة الأطفال الذين عدوانهم نحو الكبار وممتلكاتهم، ورغم هذا التصنيف إلا أن هذه الأنواع تبقى غير متمايزة كل التميز ولا هي مستقلة عن بعضها، فقد يكون العدوان جسديًا لفظيًا في نفس الوقت، أو جمعًا لثلاثة أنواع مختلفة في وقت واحد ولكن هذا لا يمنع من تميزها بغية تصنيفها. (غجاتي، 2019، ص 32-33)

النظريات التي فسرت العدوان

تعددت النظريات المفسرة للسلوك العدواني نتيجة لتعدد أشكال العدوان ودوافعه، وسنعرض بعض هذه النظريات:

1. نظرية التحليل النفسي: أكد فرويد على أن الإنسان يولد ولديه نوعين من الغرائز إحداهما غريزة الحياة، وثانيهما غريزة الموت وهذه الغرائز تكون كامنة في طبقات اللاشعور الداخلية، وقد اقترح فرويد أن العدوانية في الإنسان يجب أن تجد تصريفًا أو تفريغًا لها وإلا إذا كبتت أدت إلى الإصابة بالأمراض النفسية. (عبد الرحمن العيسوى، ٢٠٠5: ٢١٧)

2. النظرية السلوكية: يرى السلوكيون أن العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقًا لقوانين التعلم، ولذلك ركزت بحوث ودراسات السلوكيين في دراستهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها وهي أن السلوك برمته متعلم من البيئة ومن ثم فان الخبرات المختلفة التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف محبط، وانطلق السلوكيون إلى مجموعة من التجارب التي أجريت بداية على يد رائد السلوكية "جون واطسون حيث أثبت أن الفوبيا بأنواعها مكتسبة بعملية تعلم ومن ثم يمكن علاجها وفقًا للعلاج السلوكي الذي يستند على هدم نموذج من التعلم الغير سوي وإعادة بناء نموذج تعلم جديد سوي.(بطرس، 2007، ص 243)

أولاً: نشوء العدوان من منظور المدرسة السلوكية:

ينشأ العدوان في هذه المدرسة من خلال آلية "التعلم بالنتائج":

1.التعزيز الإيجابي (Positive Reinforcement): عندما يضرب الطفل زميله ليأخذ لعبته ويتمكن من الحصول عليها، فإن "اللعبة" هنا تعزيز جعل سلوك الضرب يتكرر مستقبلاً (Skinner, 2022, p. 162).

2.التعزيز السلبي (Negative Reinforcement): عندما يصرخ الطفل بعدوانية ليتجنب أداء واجب مدرسي صعب، ويقوم المعلم بإعفائه منه، فإن "تجنب الواجب" عزز السلوك العدواني كوسيلة للهروب.

3.الانطفاء أو غياب العقاب: استمرار العدوان دون وجود "كلفة" لهذا السلوك (Cost of Behavior) يجعل الطفل يعتقد أن العدوان سلوك طبيعي ومقبول بيئيًا (Cooper et al., 2020, p. 562).

ثانيًا: أساليب النظرية السلوكية في علاج العدوان:

طرحت المدرسة السلوكية ترسانة من الأساليب، تتدرج من اللين إلى الحزم:

1. التعزيز التفاضلي (Differential Reinforcement): تعزيز السلوك البديل للعدوان (مثل التعاون) وتجاهل العدوان البسيط.
2. الإقصاء أو "وقت الفراغ" (Time-out): إبعاد الطفل عن البيئة التي يمارس فيها العدوان لفترة زمنية محددة لحرمانه من المعززات.
3. تكلفة الاستجابة (Response Cost): سحب ميزة أو معزز يمتلكه الطفل نتيجة صدور سلوك عدواني.
4. الاقتصاد الرمزي (Token Economy): وهو النظام المتكامل الذي يجمع بين التعزيز الإيجابي وتكلفة الاستجابة.

ثالثًا: آثار العدوان وأضراره على الفرد (سلوكيًا):

• التعميم السلوكي (Generalization): إذا نجح العدوان في المدرسة، سيعممه الطفل على الأسرة والشارع، ليصبح نمط حياة.

• تدهور العلاقات الاجتماعية: يصبح الطفل منبوذًا، مما يحرمه من "التعزيز الاجتماعي" السوي، فيزداد عدوانية لتعويض هذا النقص.

• الفشل الأكاديمي: العدوان يستهلك الطاقة العقلية في "الدفاع والهجوم" بدلاً من "التعلم والاستيعاب" (Ormrod, 2019, p. 320).

رابعًا: كيفية العلاج (خطة العمل السلوكية):

يبدأ العلاج السلوكي عبر خطوات بحثك الميداني:

1. القياس القبلي: تحديد وتيرة العدوان (كم مرة يضرب أو يشتم في الساعة؟).
2. تحديد المعززات: معرفة ما يحبه التلميذ (رحلة، قصة، وقت إضافي للعب).
3. تطبيق نظام الرموز: منح رموز للسلوك الهادئ، وسحب رموز عند العدوان.
4. القياس البعدي: التأكد من انخفاض معدل تكرار العدوان بعد البرنامج (Cooper et al., 2020:173).

3. **نظرية التعلم الاجتماعي:** يعد باندورا هو المؤسس الحقيقي لنظرية التعلم الاجتماعي في العدوان حيث تقوم **هذه النظرية على ثلاثة أبعاد رئيسية:**

أ. نشأة جذور العدوان بأسلوب التعلم والملاحظة والتقليد.

ب. الدافع الخارجي المحرض على العدوان.

ج. تعزيز العدوان.

يرى اصحاب نظرية التعلم الإجتماعي أن العدوان ينتج عن تعلم اجتماعي يعتمد على الإثارة والتقليد والتعزيز، كما أن السلوك العدواني يعد سلوكًا متعلمًا مكتسبًا لا يختلف عن أي سلوك اجتماعي يكتسبه المراهق وهذا النمط من أنماط السلوك يعتمد على التقليد الإجتماعي عندما يكتسب المراهق سلوكًا جديدًا من خلال مشاهدتهم لسلوك أشخاص آخرين في نفس البيئة، ووجد سيرز أن هناك ارتباطًا بين العدوان والشعور بعدم الأمان، ووجد أن العدوان يظهر أكثر لدى الأطفال الذين يشعرون بالنبذ. (العيسوى، 2005 :36-38)

4. نظرية المزاج العدواني (ACT Aggressive cue theory)

وفقًا لبيركويتز (1966)، ينتج الإحباط الغضب بدلا من العدوان، والإحباط مؤلم نفسيًا، وأي شيء مؤلم نفسيًا (أو جسديًا) يمكنه أن يؤدي إلى العدوان، وفقًا لنظرية المزاج العدواني (أو إشارة الاستثارة)، بالنسبة لتحويل لغضب / الألم النفسي لتحويله إلى عدوان فعلي، فالأمر يحتاج إلى بعض الإشارات، وهذه هي المحفزات البيئية المرتبطة إما بالسلوك العدواني، أو بشيء أو شخص محبط، السلوك العدواني أو العنيف على الأقل جزئيًا، هو رد فعل على خصائص محددة للموقف المحيط التي "تحرك" الاستجابات التي تزيد من قوة السلوك، ويحدث ذلك أما عندما تكون الإشارات البيئية مرتبطة بالعدوان في عقل الشخص المعتدي أو عندما تذكره بطريقة ما بتجارب غير سارة بشكل قاطع. (خضر، 2022، ص 20)

5.النظرية المعرفية: يركز المعرفيون على الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع وأحداث معينة في المجال الإدراكي للفرد، كما يتمثل في مختلف المواقف الإجتماعية التي عاشها وانعكاساتها على الحياة النفسية للإنسان مما يؤدى إلى تكوين مشاعر الغضب والكراهية وكيف أن مثل هذه المشاعر تتحول إلى إدراك داخلي يقود صاحبه إلى ممارسة السلوك العدواني ومن ثم كانت طريقتهم العلاجية للتحكم في هذا النوع من السلوك العدواني عن طريق التعديل الإدراكي بتزويده بمختلف الحقائق والمعلومات المتاحة في المواقف، مما يوضح أمامه المجال الإدراكي

ولا يترك فيه أي غموض مما يجعله مستبصرًا بكل الأبعاد والعلاقات بين الاسباب والنتائج. (موسى، 2020، ص 84)

منهجية البحث وإجراءاته الميدانية

أولاً: المنهج شبه التجريبي (Quasi-Experimental Method)

يُعد المنهج شبه التجريبي المنهج الأكثر ملاءمة للدراسات التربوية والنفسية التي تُجرى في البيئة المدرسية، حيث يتعذر على الباحث في كثير من الأحيان التوزيع العشوائي التام لأفراد العينة أو ضبط كافة المتغيرات الدخيلة بشكل صارم كما في المنهج التجريبي المختبري.

- **تعريف المنهج:** "هو المنهج الذي يقوم على دراسة الظواهر الإنسانية في ظروفها الطبيعية، حيث يتم إدخال المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) على مجموعة الدراسة لقياس أثره في المتغير التابع (العدوان)، مع محاولة ضبط بعض المتغيرات دون التدخل في التكوين الطبيعي للجماعات" (أبو حطب وصادق، 2020، ص 214).
- **التصميم المستخدم:** اعتمد البحث الحالي تصميم "**المجموعة الواحدة ذات الاختبارين القبلي والبعدي**"، حيث يتم تطبيق مقياس العدوان قبل البرنامج ثم بعده للمقارنة بين النتائج (منصور، 2022، ص 188).

ثانيًا: مجتمع البحث (Research Population)

يتمثل مجتمع البحث في جميع تلاميذ المرحلة الابتدائية (البنين) المسجلين رسميًا في المدارس الحكومية والأهلية التابعة لمديرية تربية البصرة، وتحديدًا في **قضاء شط العرب** للعام الدراسي 2026/2025.

إحصائية تقديرية: وفقًا للمؤشرات التربوية العامة في محافظة البصرة، يضم قضاء شط العرب عشرات المدارس الابتدائية التي تخدم آلاف التلاميذ، حيث تشير التقديرات إلى أن عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية في عموم المحافظة يتجاوز الـ **800,000** تلميذ، يتركز جزء كبير منهم في الأقضية الحيوية مثل شط العرب (مديرية تربية البصرة، 2025).

ثالثًا: عينة البحث (Research Sample)

تم اختيار عينة البحث بأسلوب "**العينة القصدية**" **(Purposive Sample)** من تلاميذ مدرسة (البهاء الأهلية الإبتدائية المختلطة) في قضاء شط العرب، وذلك لإمكانية تطبيق البرنامج بشكل صحيح.

جدول (1) عينة البحث

تفاصيل العينة	البيانات الإحصائية
اسم المدرسة	مدرسة البهاء الأهلية الإبتدائية
العدد الكلي لتلاميذ المدرسة	402 تلميذًا
المرحلة الدراسية للعينة	الصف الرابع والخامس الابتدائي
عدد أفراد عينة الدراسة (المستهدفين بالبرنامج)	7 تلاميذ

توزيع أفراد عينة الدراسة (7 تلاميذ):

تم اختيار هؤلاء التلاميذ بناءً على ترشيحات المعلمين ونتائج مقياس العدوان (الذين حصلوا على أعلى الدرجات)، ويتوزعون كما في الجدول التالي:

جدول(2) عينة التجربة

ت	الصف الدراسي	عدد التلاميذ في العينة
1	الرابع الابتدائي	2
2	الخامس الابتدائي	5
المجموع	---	7 تلاميذ

ثانيًا: أدوات البحث (Research Tools)

لتحقيق أهداف البحث، اعتمد الباحث أداتين أساسيتين:

1. قائمة ملاحظة تكرار السلوك (Behavior Frequency Observation):

تُعد الملاحظة المباشرة من أصدق الأدوات لقياس السلوك العدواني لدى الأطفال، حيث يتم رصد تكرار الفعل العدواني (ضرب، شتم، دفع) خلال فترات زمنية محددة (أثناء الحصة أو الاستراحة).

قائمة ملاحظة تكرار السلوك العدواني

اسم التلميذ: ..... **الصف:** ..... **التاريخ:** .....

وقت الملاحظة: من الساعة ..... إلى الساعة .....

جدول(3) قائمة السلوك

ت	نوع السلوك العدواني الملاحظ	تكرار السلوك (إشارات)	المجموع الكلي	ملاحظات
1	عدوان بدني: (ضرب، ركل، دفع الأقران)			
2	عدوان لفظي: (شتم، صراخ، استهزاء)			
3	عدوان نحو الممتلكات: (تخريب، تمزيق كتب)			
4	عدوان رمزي: (إيماءات مهينة، إخراج اللسان)			
المجموع	الإجمالي العام للتكرارات في الملاحظة الواحدة			

طريقة الاستخدام:

1. يقوم المرشد أو الباحث وكذلك بالتعاون مع المعلمين الموجودين بمراقبة التلميذ (عينة البحث) دون علمه.
2. يتم وضع إشارة (/) أمام كل سلوك يصدر من التلميذ خلال فترة الملاحظة.
3. يُجمع عدد الإشارات بنهاية الفترة الزمنية ليمثل "خط الأساس" (Base Line) قبل تطبيق البرنامج.

2. البرنامج الإرشادي (Counseling Program):

هو المتغير المستقل في الدراسة، صُمم وفق فنيات **الاقتصاد الرمزي (Token Economy)**. والذي لا يتكون من جلسات إرشادية كما هو متعارف في البرامج الإرشادية بل يهدف إلى تعزيز السلوكيات الإيجابية البديلة للعدوان من خلال منح "رموز" (ملصقات أو نقاط) فور التزام التلميذ بالهدوء أو التعاون، واستبدالها بمكافآت عينية بنهاية الأسبوع.

الخطوات العلمية لإعداد البرنامج الإرشادي (الاقتصاد الرمزي)

الخطوة الأولى: تحديد السلوكيات المستهدفة (Target Behaviors)

يجب تعريف السلوك العدواني تعريفًا إجرائيًا قابلاً للقياس والملاحظة، ولا نقول "تقليل العدوان" بل نقول "عدد مرات الضرب أو الشتم خلال الدرس او اليوم الدراسي"، "يجب أن تكون السلوكيات المستهدفة بسيطة، واضحة، ومحددة بحيث يعرف التلميذ تماماً ما المطلوب منه وما المنهي عنه" (الزيود، 2021، ص 142).

لاحظ الباحث العديد من السلوكات الخاطئة والمشكلة لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية كونه يعمل مرشدًا تربويًا فيها، ولتحديد هذه السلوكات بشكل علمي أعد الباحث سؤالًا استطلاعيًا قدمه للمعلمين في المدرسة وهو: ما أهم المشكلات التي تلاحظها لدى التلاميذ في المدرسة؟

وبعد أن جمع المرشد الإجابات من المعلمين وفرز هذه الإجابات حدد أكثر المشكلات تكرارًا، وهي كما يلي: (العدوان، التخريب، رمي النفايات بغير مكانها، الألفاظ البذيئة، التنمر، وغيرها)

وبعد أن حدد الباحث المشكلة قام الباحث بتحديد التلاميذ الذين لديهم مستوى عالٍ من العدوان وكان عدد هؤلاء التلاميذ هم سبعة سبع تلاميذ لديهم فرط في العدوان تم تحديدهم من خلال أمور ثلاث:

الأول انه بما أنه الباحث عمل مرشدًا في هذه المدرسة فهو يعرف هذه المشكلة ويعرف التلاميذ متكررين العدوان والذي اداء طالما جاءوا بهم الى الإدارة للشكوى منهم بسبب هذه المشكلة

الخطوة الثانية: قياس خط القاعدة (Baseline Measurement)

قبل البدء بالبرنامج، نقوم بملاحظة التلاميذ السبعة (العينة) لمدة أسبوع مثلاً لتسجيل تكرار السلوك العدواني دون تدخل، وذلك باستخدام "قوائم الملاحظة" (Kazdin, 2018, p. 156). المعدة من قبل الباحث جدول (1) ثم قام الباحث بجمع درجات قوائم ملاحظة تكرار السلوك كل مجموعة لأسبوع على حدة ثم وضع هذه الأعداد في الجدول (4)

جدول (4) تكرار السلوك خلال أسابيع البرنامج

ت	رمز التلميذ	الأسبوع قبل تطبيق البرنامج	الأسبوع الاول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع	الأسبوع الخامس	الأسبوع السادس	الأسبوع الثامن
1	أ. م. ع	28	28	25	22	24	18	15	10
2	س. ج. ك	26	26	22	19	21	15	12	8
3	م. ر. ح	25	25	20	18	15	14	10	7
4	ح. ل. ث	23	23	24	20	18	19	15	11
5	ع. ف. م	22	22	18	15	12	10	8	5
6	ي. ص. ج	21	21	19	17	20	14	11	9
7	ق. و. ن	20	20	15	12	14	9	7	4
المجموع	الإجمالي	28	28	25	22	24	18	15	10

الخطوة الثالثة: اختيار المعززات الرمزية والاحتياطية

الرموز (Tokens): اختيار أشياء مادية (ملصقات، نجوم، طوابع) يسهل حملها وتوزيعها فورًا.

المعززات الاحتياطية (Back-up Reinforcers): وهي الجوائز الفعلية التي تُستبدل بالرموز (قصص، أدوات مدرسية، وقت إضافي في الرياضة). يجب أن تكون المعززات ذات قيمة وجاذبية عالية للمرحلة العمرية (الابتدائية) لضمان استمرارية الدافعية" (Cooper et al., 2020, p. 572).

تصميم الأقراص الرمزية (The Token Design)

الشكل العام: أقراص دائرية (قطر 5 سم تقريباً) مصنوعة من ورق أبيض مغلف بالبلاستيك عليها نجمة معينة وختم المدرسة.

الخطوة الرابعة: وضع قانون الاستبدال (Exchange Ratio)

تحديد "الثمن السلوكي"؛ أي كم رمزًا يحتاج التلميذ للحصول على جائزة معينة؟ (مثلاً: 10 نجوم = قصة تلوين)."يجب أن تكون القواعد معلنة ومكتوبة بوضوح في لوحة داخل الصف لضمان الشفافية" (أبو غزال، 2022، ص 88). وهذا قد بيناه في العقد السلوكي.

الخطوة الخامسة: تحديد إجراءات "تكلفة الاستجابة" (Response Cost)

تحديد عدد الرموز التي ستُسحب من التلميذ في حال صدور سلوك عدواني، وفي حال أن التلميذ الذي صدر منه سلوك العدوان لا يحمل معه الرموز الآن فانه يسحب منه بعد اعطاءه رمزًا لسلوكه الجيد ونذكره بأنه استحق هذا الرمز لسلوكه الجيد، فيعطى هذا الرمز ثم بعد درس واحد أو اي فترة زمنية تحدد يتم سحبه من مع التذكير بأنه سُحب لما صدر عنه من سلوك عدوان في حالة كذا في يوم كذا

مع مراعاة أنه: يجب ألا يؤدي السحب إلى إفلاس التلميذ تمامًا من الرموز حتى لا يفقد الأمل وينسحب من البرنامج" (Miltenberger, 2023, p. 180)،غالبًا ما يقترن الاقتصاد الرمزي بفنية تكلفة الاستجابة، حيث يتم سحب عدد معين من الرموز نتيجة لصدور سلوكيات غير مرغوبة، مما يعلم الفرد أن لكل فعل ضريبة مادية تؤدي لتأخير الحصول على المعززات الاحتياطية. (Corey, 2021, p. 251).

الخطوة السادسة: الجدولة الزمانية والمكانية

تم تحديد موعد بداية البرنامج وانه سيطبق في 2025/11/1 وسينتهي بعد فترة شهرين كاملين بتاريخ 2026/1/2 والمكان الذي حدد لتطبيقه والعمل عليه في داخل المدرسة وما يحيط بها (قرب سورها، الشارع المقابل لها، أو أي مكان يمكن ملاحظته من قبل الكادر)

تطبيق برنامج الاقتصاد الرمزي في البيئة المدرسية:

أولاً: المرحلة التمهيدية (التجهيز)

1. **تحديد "بنك الرموز"**: تم تجهيز المادة الملموسة (بطاقات ورقية مغلفة بالبلاستيك مطبوعة تحمل ختم المدرسة).
2. **قائمة المكافآت (المتجر):** صمم الباحث لوحة جذابة تحتوي على صور الجوائز المتاحة مقابل عدد من الرموز المطلوب للحصول عليها.

تستبدل النقاط التي حصل عليها التلميذ بهدايا أو جوائز وقبل عرض الهدايا قام الباحث بسؤالهم عن الاشياء التي يرغبون بها هؤلاء السبعة: ما هي الاشياء المفضلة لديهم؟ وكانت اجابت البعض: هاتف والبعض ارادَ دراجة هوائية والبعض ارادَ ان يسافر وكانت كلها أمور غالية الثمن، فاخبرهم المرشد بان هذه الاشياء غالية الثمن ومكلفة وان هذه الأشياء يمكنهم شراءها عندما يكبرون ويوفرون مبالغ خاصة بهم، ثم حدد الباحث بعض الاشياء التي بإمكانه هو أن يوفرها لهم وقد صوتوا عليها جميعا وهي كما يلي:

أ. جائزة المركز الأول (حقيبة جميلة تحتوي على تابلت الكتروني قيمته مئة ألف دينار وعدد من الدفاتر والوان والاقلام) والتي قيمتها (100) نقطة.

ب. جائزة المركز الثاني (حقيبة جميلة تحتوي على تابلت الكتروني قيمته خمسون ألف دينار وعدد من الدفاتر والوان والاقلام) والتي قيمتها (75) نقطة.

ج. جائزة المركز الثالث (حقيبة جميلة تحتوي مجموعة من الدفاتر والوان والاقلام) والتي قيمتها (50) نقطة.

3. **لوحة المتابعة:** وضع لوحة في مكان يراه أفراد العينة ويعرفون معناه، وقد وضع الباحث جدول أكسل يحتوي على ثمان اسابيع افقيًا والتلاميذ السبعة عموديًا بتسلسل دون ذكر اسماء (علما ان كل واحد منهم يعرف تسلسله) يطلعون عليه يوميا ويعرف كل منهم كم جمع من الرموز.

ثانيًا: مرحلة التنفيذ الإجرائي

1. **عقد "التعاقد السلوكي"**: اجتمع مع التلاميذ واشرح لهم البرنامج ببساطة: "نحن هنا لنكافئ السلوك الهادئ من يقضي الفرصة دون مشاجرة يحصل على رمز.

2. **المراقبة والتعزيز الفوري**: خلال الحصص أو الفرصة، يقوم المعلم بمراقبة التلميذ العدواني، بمجرد أن يظهر سلوكًا بديلاً (مثل مشاركة الأدوات بدلاً من انتزاعها)، يُمنح الرمز **فورًا** الفورية هي مفتاح النجاح مع الأطفال.

3. **تفعيل "تكلفة الاستجابة" (الغرامة)**: إذا قام التلميذ بسلوك عدواني واضح، يتم سحب رمز منه أمام عينيه بهدوء ودون انفعال، مع توضيح السبب: "لقد فقدت رمزًا لأنك قمت بدفع زميلك".

ثالثًا: مرحلة التبادل:

تحديد وقت ثابت (نهاية تطبيق البرنامج مع مطلع العام الجديد 2026).

جدول (5): تتبع تكرار السلوك العدواني (الضرب) خلال أسابيع تطبيق البرنامج الثمانية

ت	رمز التلميذ	س1 (قاعدة)	س2	س3	س4	س5	س6	س7	س8 (بعدي)	نسبة الانخفاض
1	أ. م. ع	28	25	22	24	18	15	10	**6**	%78
2	س. ج. ك	26	22	19	21	15	12	8	**5**	%80
3	م. ر. ح	25	20	18	15	14	10	7	**4**	%84
4	ح. ل. ث	23	24	20	18	19	15	11	**7**	%69
5	ع. ف. م	22	18	15	12	10	8	5	**3**	%86
6	ي. ص.ج	21	19	17	20	14	11	9	**5**	%76
7	ق. و. ن	20	15	12	14	9	7	4	**2**	%90
المجموع	الإجمالي	165	143	123	124	99	78	54	32	~%80

تحليل للجدول

1. **الأسبوع الأول (خط القاعدة):** يمثل أعلى مستويات العدوان قبل التدخل، حيث كان التلميذ (أ. م. ع) هو الأكثر عدوانية بـ 28 مرة.
2. **الأسبوع الرابع (مرحلة التذبذب):** نلاحظ في الجدول (تظليل الأسبوع الرابع) صعودًا طفيفًا في التكرارات لدى بعض التلاميذ (مثل التلميذ ح. ل. ث زاد من 18 إلى 19، والتلميذ ي. ص. ج من 17 إلى 20).

التفسير المنطقي: يعزو الباحث هذا التذبذب إلى "مقاومة التغيير" أو ربما تخلل هذا الأسبوع عطلة أو مثيرات بيئية زادت من توتر التلاميذ، وهو أمر طبيعي جدًا في برامج تعديل السلوك.

3. **الأسابيع (5 – 7):** بدأ أثر **الاقتصاد الرمزي** يترسخ؛ حيث أدرك التلاميذ أن جمع الأقراص يتطلب استمرارية، فبدأ المنحنى بالهبوط المتسارع والمنظم.
4. **الأسبوع الثامن (القياس البعدي):** وصل التلاميذ إلى أدنى مستويات العدوان، حيث حقق التلميذ (ق. و. ن) أفضل نتيجة (تكرارين فقط في الأسبوع)، مما يعكس نجاحًا باهرًا في الضبط الذاتي.

عرض النتائج وتفسيرها

هدف البرنامج: التعرف على أثر أسلوب الاقتصاد الرمزي في خفض العدوان لدى تلاميذ المدارس الابتدائية.

وللتحقق من أثر أسلوب الاقتصاد الرمزي في خفض العدوان لدى تلاميذ المدارس الإبتدائية، اتبع الباحث الخطوات العلمية في البحث العلمي والتي يمكن من خلالها تحقيق عدد من الأهداف، وذلك عبر فرضية صفرية خضعت للتحقق من صدقها ومعالجتها بالطرق الإحصائية، فبعد انتهاء فترة تطبيق البرنامج التي استمرت من تاريخ 2025/11/1 لغايه 2026 /1/2.

حصل الباحث على البيانات اللازمة والتي من شأنها بعد المعالجات الإحصائية التي ستجرى عليها أن تبين مدى تحقيق اهداف البحث، وكانت هذه المعالجات في ضوء هدف وفرضية البحث وكما يلي:

فرضية البحث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في قوائم الملاحظة القبلية والبعدية.

لغرض تحقيق هذا الهدف اجرى الباحث مقارنة بين قوائم ملاحظة السلوك القبلية والقوائم البعدية من خلال معادلة ولكوكسون ولاختبار صحة هذه الفرضية استعمل الباحث اختبار ولكوكسن لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي، وتبين أن القيمة المحسوبة تساوي (0,00)، وبمقارنة تلك القيمة بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (7) ومستوى دلالة (0,01) والبالغة (0,0093) تبين أن القيمة المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية الأمر الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي، لذا يرفض الباحث الفرضية الصفرية ويقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في قوائم الملاحظة القبلية والبعدية. وكما موضح في الجدول (6)

جدول (6) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم T+وT− وقيم W والقيمة الجدولية ومستوى دلالة الفروق بين الملاحظة القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية

المجموعة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الرتب		متوسط الرتب		W	القيمة الجدولية	الدلالة عند مستوى 0.01
				T+	T−	T+	T−			
التجريبية N7	القبلي	23,57	2,878	0,00	28,00	0,00	4,00	0,00	0,0093	دال احصائيا
	البعدي	7,71	2,563							

بملاحظة القيم المحسوبة وبمقارنتها بالقيمة الجدولية نستدل على فاعلية أسلوب الاقتصاد الرمزي في خفض العدوان لدى عينة البحث ويعزو الباحث هذه النتيجة، إلى ما أشار له سكينر (Skinner) الذي اعتنق وجهة النظر القائلة بأن السلوك محكوم بنتائجه ففي هذه المرحلة العمرية، يميل الطفل لتكرار السلوك الذي يتبعه مكافأة، فعندما يمتنع التلميذ عن العدوان ويحصل فورًا على "رمز" (نقطة أو ملصق)، يحدث ارتباط شرطي بين "ضبط النفس" وبين "المتعة/المكافأة ، هذا الارتباط يقوي السلوك البديل (الهدوء) ويضعف السلوك السابق (العدوان)، وهذه النتيجة متوافقة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة (فاضل 1994) ودراسة (ابو غزال 2011) ودراسة (السيد 2016).

أولاً: الاستنتاجات (Conclusions)

مما ظهر من نتائج البحث يستنتج الباحث ما يلي:

1. فاعلية الاقتصاد الرمزي وأنه أداة تعديل سلوك قوية جداً تفوق في تأثيرها الأساليب التقليدية (اللفظية أو البدنية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
2. أهمية التعزيز المادي الملموس: تبين أن ربط السلوك المعنوي (الهدوء) بمكافأة مادية محببة (التابلت) يخلق دافعية خارجية قوية تساهم في سرعة تشكيل السلوك البديل.
3. دور المعلم كشريك إرشادي: نجاح البرنامج أكد أن إشراك معلمي الصف في عملية الملاحظة ومنح الرموز يعزز من شمولية التعديل السلوكي ويجعله جزءاً من البيئة الطبيعية للطفل.
4. تطوير الرقابة الذاتية: أدت "تكلفة الاستجابة" (سحب الرموز) إلى تنمية مهارات التفكير قبل الفعل لدى التلاميذ، مما حوّل الضبط من خارجي (خوف من المعلم) إلى ذاتي (حرص على المكتسبات).
5. أثر إرجاء الإشباع: نجح التلاميذ في الصبر لمدة شهرين لجمع الأقراص، مما يعكس تحسنًا في قدرة أطفال المرحلة الإبتدائية على ضبط الاندفاعات النفسية.

ثانيًا: التوصيات (Recommendations)

يوصي الباحث ببعض الإجراءات لتطبيقها في الميدان التربوي:

1. تعميم البرنامج: يوصي الباحث بضرورة تبني مديرية تربية البصرة لأسلوب "الاقتصاد الرمزي" كاستراتيجية إرشادية معتمدة في المدارس الإبتدائية لعلاج المشكلات السلوكية.

2. تدريب الملاكات التربوية من خلال عقد ورش عمل تدريبية للمعلمين في قضاء شط العرب أو في البصرة حول كيفية تطبيق "نظام التعزيز الرمزي" وكيفية الربط بين السلوك والرمز داخل الحصة الدراسية.

3. تفعيل دور المرشد التربوي: إعطاء صلاحيات أوسع للمرشد في إدارة "بنك المعززات المدرسية" وتخصيص ميزانية بسيطة أو تبرعات مجتمعية لتوفير المعززات الاحتياطية.

4. إشراك أولياء الأمور: يوصي الباحث بضرورة إطلاع الأهالي على "التعاقد السلوكي" المطبق في المدرسة لضمان وجود استمرارية للتعزيز في المنزل أيضاً.

5. تضمين الإرشاد السلوكي: ضرورة تحويل غرف الإرشاد من غرف "نصح لفظي" إلى مختبرات لتعديل السلوك تعتمد على أدوات القياس والملاحظة العلمية.

ثالثًا: المقترحات (Suggestions for Future Research)

يقترح الباحث عناوين لدراسات مكملة لموضوع البحث:

1. إجراء دراسة مماثلة تقارن بين أثر "الاقتصاد الرمزي" و"النمذجة الاجتماعية" في خفض التنمر المدرسي.

2. دراسة أثر استخدام الاقتصاد الرمزي في تحسين "التحصيل الأكاديمي" لدى التلاميذ ذوي التحصيل المتدني في مادة الرياضيات أو اللغة العربية.

3. إجراء دراسة تتبعية (Follow-up) لعينة البحث الحالية بعد مرور سنة لمعرفة مدى استمرارية الأثر بعد سحب المعززات المادية.

4. تصميم برنامج إرشادي قائم على "الاقتصاد الرمزي الرقمي" (تطبيقات هاتفية) لمواكبة التطور التقني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

المصادر

- **المصادر العربية:**
- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف، ومسافر، ليلى .(2006) .*المرجع في الاضطرابات السلوكية: أسبابها – تشخيصها – علاجها* .القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.
- أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (2020). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية**. مكتبة الأنجلو المصرية. ص 214.
- أبو غزال، معاوية (2022). **تعديل السلوك الإنساني: النظرية والتطبيق**. دار المسيرة. ص 88.

- أبو سعد، أحمد عبد اللطيف، (2011)، **تعديل السلوك الإنساني النظرية والتطبيق**، دار المسرة، عمان.
- ارفورد، برادلي،(2012): **خمسة وثلاثين اسلوب على كل مرشد معرفتها**، ط1.
- إسماعيل، بليغ حمدي .(1975) .*أصول التربية* .القاهرة: دار النهضة العربية.
- بابكر، فاطمة حسن حسين،(2025): السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية بوحدة تعليم السربو – محلية الدمازين، **مجلة سلسلة الدراسات التربوية وعلم النفس**، 6 (5)
- البيلاوي، إيهاب عبدا لعزيز (٢٠٠٤) **مقياس السلوك العدواني لدى ذوي الإعاقة البسيطة**، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية
- بطرس، حافظ بطرس، (2010): **المشكلات النفسية وعلاجها**، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- الجلال، عبد العزيز عبد الله .(1995) .*تربية من أجل التنمية* .الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- الحوشان، إبراهيم بن سعد .(1995) .*المشكلات السلوكية لتلاميذ المرحلة الابتدائية* .الرياض: دار للنشر والتوزيع.
- خضر، شيراز محمد، (2022): **علم نفس العدوان والسلوك المعادي للمجتمع**، دار الاكاديمية للطباعة والنشر، لندن، المملكة المتحدة.
- الخطيب، جمال .(1995) .*تعديل السلوك الإنساني: النظرية والتطبيق* .الكويت: مكتبة الفلاح.
- الخطيب، جمال .(2003) .*تعديل السلوك الإنساني: النظرية والتطبيق* .عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال .(2014) .*تعديل السلوك الإنساني* .عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال. (2016). تعديل السلوك الإنساني. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال، (2021): **تعديل السلوك الإنساني**: دليل للممارسين في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية. الطبعة العاشرة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
- الزيود، نادر (2021): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**. دار الفكر. ص 142.
- سمرين، كمال .(1983) .*المشكلات السلوكية عند الأطفال: أسبابها وطرق علاجها* .عمان: دار الفرقان.
- الضاهر، قحطان أحمد، (2004)، **تعديل السلوك**، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

- العساف، صالح، (2021): **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. دار الزهراء. ص 342.
- علي، سعيد جاسم، وسليمان، سناء مجول .(2012) .*الإرشاد النفسي والتربوي* .عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العيسوي، عبد الرحمن .(2005) .*علم النفس التربوي* .بيروت: دار النهضة العربية.
- الغامدي، ومالكي، محمد عبد الله، حمزة خليل، (2020)، فعالية برنامج علاجي قائم على الرسم في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد الثالث، نوفمبر 2020.
- غجاتي، زين الدين،(2019): **دور النشاط البدني الرياضي في التقليل من السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، الجزائر.
- فاضل، نجيب .(1994) .*الإرشاد النفسي والتربوي*، المدينة: دار الكتب العلمية .
- قنديل، يس عبد الرحمن .(1996) .*التدريس وإعداد المعلم* .الرياض: دار النشر الدولي.
- كازدين، آلان .(2000) تعديل سلوك الطفل: ممارسات ومبادئ (ترجمة: أديب محمد الخالدي). عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- كمال، علي .(1988) .*النفس: انفعالاتها وأمراضها وعلاجها* .بيروت: الدار العربية للموسوعات.
- مديرية تربية البصرة (2025). **التقرير الإحصائي السنوي لأعداد التلاميذ والمدارس في أقضية المحافظة**. العراق.
- منصور، أحمد محمد .(2022) .*مناهج البحث في التربية وعلم النفس* .القاهرة: دار الكتب الدراسية.
- منصور، عبد المجيد (2022): **التصميم التجريبي في الدراسات النفسية والتربوية**. دار المعرفة الجامعية. ص 188.
- موسى، طه عبد العظيم .(2020) .*استراتيجيات تعديل السلوك: النظرية والتطبيق* .الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- النمر، عصام، (2018): **تعجيل السلوك**، دار اليازوردي العلمية للتوزيع والنشر.

- ورغي ومصطفى، سيد احمد، نادية أيوب، (2016): تقدير معلمي التربية الخاصة لأهمية أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني لدى المتخلفين عقليا، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد26 سبتمبر 2016.

References

- Bandura, A. (2018). Aggression: A Social Learning Analysis. Prentice-Hall.
- Cohenm I. L., & Tsiouris, J. A. (2020). Triggers of Aggressive Behaviors in Children, Medical Conditions, Psychiatric Disorders, Age and Sex: A Large-Scale Study, **Journal of Autism and Developmental Disorders**; 12 (4).
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). ***Applied Behavior Analysis*. Pearson**.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). **Applied Behavior Analysis**. Pearson Education.
- Corey, G. (2021). **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy**. Cengage Learning.
- **Corey, G .**(2021) ***.Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*** (11th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.
- **Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022).** *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (6th ed.). SAGE Publications.
- **Gribbons, B., & Herman, J. (2021).** *True and Quasi-Experimental Designs*. Practical Assessment, Research, and Evaluation.
- **Kazdin, A. E. (2018).** *Behavior Modification in Applied Settings*. Waveland Press. Page 156.
- Kazdin, A. E. (1982). *The Token Economy: A Review and Evaluation*. New York: Plenum Press.
- **Miltenberger, R. G. (2023).** *Behavior Modification: Principles and Procedures*. Cengage Learning. Page 180
- Santrock, J. W. (2021). **Child Development**. McGraw-Hill Education.
- **Woolfolk, A .(2020) .***Educational Psychology* (14th ed.). Pearson.
- Ormrod, J. E. (2019). *Educational Psychology: Developing Learners* (10th ed.). Pearson.
- Skinner, B. F. (2022). *The technology of teaching* (Reprinted/Updated ed.). Copley Publishing Group.
- Krasner, L. (1970). *Token Economy*. New York: McGraw-Hill.

ملحق رقم (1) العقد السلوكي (عقد" البطل الهادئ)

مقدمة :تم الاتفاق بين المرشد التربوي والتلميذ/ ..... على البدء بمهمة خاصة تهدف إلى تحويل القوة البدنية واللفظية إلى" قوة انضباط"، من خلال جمع النقاط والوصول إلى قائمة الجوائز الكبرى.

يضم هذا العقد ما يلي:

1. كل تلميذ لا يلاحظ لديه سلوك الاعتداء في الفرصة فانه يحصل على نقطة يحصل على نقطة.
2. كل تلميذ لا يلاحظ لديه سلوك الاعتداء في الدرس فانه يحصل على نقطة يحصل على نقطة

3. كل تلميذ يتم الشكوى منه من قبل المعلمين يتم سحب نقطة م نقاطه.

4. كل تلميذ يقدم المساعدة لغيره من التلاميذ خاصة الأصغر منهم سنا فإنه يحصل على نقطة.

5. كل تلميذ يحاول حماية التلاميذ الآخرين من الاعتداء عليهم بطريقة صحيحة (يوجه النصح للتلميذ المعتدي) فانه يحصل على نقطة.

6. يبدأ تطبيق هذا الاتفاق من هذه الساعة.

7. سنبدأ انا والمعلمون بملاحظة السلوك سواء بالطريقة المباشرة او عن طريق الكاميرات.

8. يعتمد وصول التلميذ إلى المستوى المطلوب على عدد النقاط التي يحصل عليها وهي كما يلي: المركز الأول 100 نقطة، المركز الثاني، 75 نقطة، المركز الثالث، 50 نقطة.

بعد عقد هذا الاتفاق بدأ البرنامج بتاريخ 2025/11/1 وكانت المدة الزمنية لها لغاية 2/1/ 2026 .

التعهد:

"أنا (اسم التلميذ)، أوافق على شروط برنامج (البطل الهادئ)، وأعرف أنني أمتلك القوة الكافية لأتحكم في تصرفاتي وأجمع النقاط لأصل للهدف."

توقيع التلميذ: ..... توقيع المرشد: .....

بناء برنامج ارشادي مقترح قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لخفض اللاتفرد لدى الشباب الذكور

أ.م.د. فاطمة كريم التميمي
الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية / قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي
Dr.fatima@uomustansiriiyah.edu.iq

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/4/27	2026/6/20

مستخلص البحث

استهدف البحث الحالي التعرف الى اللاتفرد لدى الشباب الذكور ، وبناء برنامج ارشادي مقترح قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لخفض اللاتفرد لدى الشباب الذكور . وتكونت العينة من 250 ذكراً تتراوح أعمارهم بين 18–25 سنة. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي ، ولتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بإعداد مقياس اللاتفرد وفق نظرية (Zimbardo, 1969) والذي تكون من (28) فقرة ، تم التحقق من خصائصه السيكومترية ، كما قامت بتصميم برنامجاً ارشادياً مقترحاً مكوناً من (14) جلسة مستندة على نظرية التعلم الاجتماعي ووفق نموذج (برودرز ودروري ، 1992) ، وقد اظهرت نتائج البحث ان افراد العينة لديهم مستوى من اللاتفرد وبذلك تم تصميم برنامج ارشادي مقترح على اثره ، وقد توصل البحث الحالي الى عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات الافتتاحية: البرنامج الارشادي ، اللاتفرد ، الشباب الذكور ، التعلم الاجتماعي

Building a Proposed Counseling Program Based on Social Learning Theory to Reduce Deindividuation among Young Males

Asst. Prof. Dr. Fatima Kareem Al-Timimi
Al-Mustansiriyah University / College of Basic Education
Department of Psychological Counseling and Educational Guidance

Abstract

The present study aims to identify the level of deindividuation among young males and to develop a proposed counseling program grounded in social learning theory to reduce deindividuation among them. The sample consisted of 250 males aged 18–25 years. The researcher employed a descriptive methodology. To achieve the study's objectives, the researcher developed a deindividuation scale based on Zimbardo's (1969) theory, comprising 28 items, the psychometric properties of which were verified. Additionally, a counseling program was designed, consisting of 14 sessions based on social learning theory and following the model of Broders and Drury (1992). The findings revealed that the sample exhibited a measurable level of deindividuation, which prompted the design of the proposed counseling program. The study concluded with a number of recommendations and suggestions.

Keywords: Counseling program, deindividuation, young males, social learning theory

مشكلة البحث

تبنى شخصية الفرد من خلال الخبرات التي يكتسبها من الاسرة والتي تعتبر اول الجماعات التي تؤثر عليه وتوجه سلوكه ، ويتمثل البناء الاسري في عدد من الافراد تربطهم روابط عديدة كرابطة الدم والمشاعر والاحاسيس والعواطف كالوالدين والابناء واعضاء الاسرة الآخرين ، ووظيفة ودور كل فرد من افراد الاسرة والتي تؤثر وتتأثر بهم من خلال التفاعل والاتصال (البريثن، 2011، 18) ، وبسبب العوامل الخارجية والداخلية المؤثرة عليهم تتشكل حاجة التفرد على الآخرين في بيئتهم الاجتماعية (Snyder & Fromkin, 1980, 57).

إذ اشار (Festinger, 1952) أن الافراد الذين يخرجون عن المعايير الاجتماعية في سلوكهم هم الذين يعانون من انخفاض الضوابط الداخلية (Festinger, 1952, 384) ، وهو ما اكده (Feller, 1964) إذ أن اللاتفرد يركز على مفهومي هوية الانا والاندماج في البيئة الاجتماعية حيث قال "كلما زادت المعلومات لدى الفرد لتحديد هويته زادت درجة اللاتفرد" (Feller, 1964, 345).

كما بينت دراسة (Johnson & Downing, 1979) أن الاشارات او الرموز الاجتماعية السلبية تحفز على ظهور اللاتفرد في سلوك الشخص (Johnson & Downing, 1979, 1537) ، واشار (Diener, 1980) ان فقد الفرد لهويته الشخصية من المرجح ان يشجعه على التصرف بقوة أو الابتعاد عن السلوكيات الاسرية والاجتماعية المقبولة عندما يكون باماكن جماعية اكثر مما يكون بمفرده (Diener, 1980, 211) ، وبالتالي ربما يستخدم سلوكيات من اجل التفرد تؤدي به الى العزلة عن افراد اسرته والابتعاد عن العادات والمعايير الاجتماعية السائدة ، كما ذكرها (Postmus & Spears, 1998) بان الفرد يمكن أن يشعر بفقدان وعيه بذاته وبالمسؤولية الشخصية ويتجاوز القواعد والتوقعات الاجتماعية المعتادة (Postmus & Spears, 1998, 240). ومن هنا تبرز مشكلة البحث الحالي في الاجابة على السؤال التالي: هل أن افراد الاسرة العراقية (الذكور) يتصفون باللاتفرد ؟ وهل للبرنامج الارشادي المقترح اثر في خفض اللاتفرد لدى الذكور ؟

أهمية البحث

يُعد الارشاد النفسي آلية ووسيلة لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجه الافراد ، فهو عملية مستمرة ومخططة يهدف الى مساعدة وتشجيع الافراد لمعرفة انفسهم وفهم ذواتهم ، ويساهم في معرفة شخصياتهم وقدراتهم

الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وتحديد مشكلاتهم وحاجاتهم ، ويحصلون عليه عن طريق المرشدين والوالدين والمربين سواء بمراكز الإرشاد أو في الاسرة أو في المدارس للوصول الى تحقيق اهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته والصحة النفسية والرضا مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع والتوافق النفسي.

إذ عرف (زهران ، 2005) الارشاد النفسي بانه عملية بناء تهدف الى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي امكاناته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل الى تحديد وتحقيق اهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وزواجياً واسرياً (زهران ، 2005، 268).

وقد وصف (Morril et al, 1974) الخدمات الارشادية التي يقدمها المرشد للمسترشدين بثلاثة جوانب وهم: المستفيدون من عملية الارشاد (المسترشدين) ، واهداف العملية (حل ومعالجة المشكلة) ، والوسائل المستخدمة فيها (الفنيات والاساليب) (ابو عطية ، 1988، 35).

تعتبر هذه الخدمات عنصر اساسي في التخطيط للعملية التربوية والتعليمية وكذلك يعد من الوسائل المهمة والفعالة والتي تسهم في تكوين جماعة فعالة يجمعها الاحترام والالفة والتسامح لمساعدة الاشخاص في كسب المعلومات والمهارات لمواجهة المشكلات والازمات التي تواجههم وقد برزت اهمية البرنامج الارشادي نتيجة التطورات التي ظهرت بمجال التعليم والعمل على التخطيط لحل المشاكل وازالتها (الجبوري، 2018 ، 22).

ولقد أشار الباحثون في مجال الارشاد إلى تحديد مفهوم البرامج الارشادية التي يعمل المرشد النفسي على تقديمها للافراد الذين يعانون من مشكلات او صعوبات تعوق توافقهم النفسي والاجتماعي وذلك من خلال طرح مجموعة من الاسئلة تتعلق بالحاجة الارشادية لهذه البرامج وهي : لماذا نقدم هذه البرامج ؟ وكيف يتم تقديمها ؟ ولمن تقدم ؟ وأين تقدم ؟ ومتى تقدم (العاسمي ،2009، 27) ، وكيف نختار الاسلوب والاستراتيجية المناسبة للاهداف وللنظرية التي يتبناها المرشد والتي تناسب الحالة ، وهنا تم اختيار نظرية التعلم الاجتماعي الذي اشار روتر فيها ان السلوك يمكن التنبؤ به في المواقف الاجتماعية المعقدة كونها تستخدم مفاهيم معرفية كالقيمة والتوقع والعلاقة الوظيفية ، وتنظر الى المثيرات كإشارات تثير التوقعات لنجاح او فشل سلوك ما ، وان التعلم يحدث من خلال التفاعل الاجتماعي

والمعايير الاجتماعية ، وقد حدد اربعة مراحل لحدوث التعلم بالملاحظة وهي : الانتباه والاحتفاظ وإعادة الانتاج والدافعية (مطروني و بوعمامة ، 2024، 737).

يمكن أن يساعد اللاتفرد في تطوير اساليب واسراتيجيات تتحكم في سلوك الفرد وفق السياقات الاسرية والاجتماعية ، كما يساعد في تحديد العوامل التي تؤثر في سلوكه وبالتالي يمكن تطوير اساليب جديدة تتحكم في هذا السلوك (Postmus et al, 2001, 1249).

كثيراً ما يواجه افراد الاسرة مواقف اجتماعية صعبة ومنهم الذكور خاصة والتي قد ترتبط بالكثير من الانفعالات وما يمكن أن يطرأ عليها من تغير في شخصيتهم ، وقد تتطلب قدراً كبيراً من ايجاد حلول ناجحة تلاقي قبولاً من الاطراف التي يتعاملون معها (الموسوي ، 2018، 51). فقد يقع الافراد في فرضية ازدواجية الشخصية التي تنص على ان الذين يدركون اتجاهات البواعث المتناقضة قادرون على محاولة التوفيق بينها بشكل فعال من خلال موازنة القوة الفردية مع المشاركة في حياتهم اليومية كالاحساس بالتميز الذاتي مقارنة بالافراد الآخرين والاعتداد بالذات والثقة بالذات والقوة والفخر (Wiersma, 2008, 6).

ومن هنا تظهر اهمية البحث الحالي في التركيز على الجانب النظري لمصطلح اللاتفرد وتأثيره على شخصية الفرد بصورة عامة وفئة الذكور بصورة خاصة ، والاستفادة من المقياس كاداة تشخيصية وارشادية في الميدان التربوي ، وكذلك مدى مساهمة جلسات البرنامج الارشادي في محاولة التخلص منه.

أهداف البحث

يستهدف البحث الحالي التعرف الى:

- اللاتفرد لدى افراد الاسرة العراقية الذكور.
- بناء برنامج ارشادي مقترح لخفض اللاتفرد لدى افراد الاسرة الذكور.

حدود البحث

- يتحدد البحث الحالي في بناء برنامج ارشادي لخفض اللاتفرد لدى افراد الاسرة الذكور في محافظة بغداد للعام 2026.

تحديد المصطلحات

اولاً: تعريف **البرنامج الارشادي**

تعريف (زهران ، 1986): " خطة منظمة تبنى على اسس علمية لتقديم مجموعة من الخدمات المباشرة وغير المباشرة للمسترشدين داخل الاسرة وخارجها ، والتي تهدف لمساعدتهم في تحقيق النمو الصحيح والتوافق والصحة النفسية السليمة" (زهران ، 1986، 24)

ثانياً: تعريف نظرية التعلم الاجتماعي (روتر)

تعريف (Rotter, 1954): " ان السلوك هو ناتج عن التفاعل المستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية ، إذ يتعلم الفرد السلوك من خلال الخبرات السابقة والتوقعات التي يكونها حول نتائج افعاله وقيمة المكافئة التي يتوقع الحصول عليها" (Rotter, 1954)

ثالثاً: تعريف اللاتفرد

- تعريف (Zimbardo, 1969): "حالة نفسية يفقد فيها الافراد وعيهم بذواتهم وهويتهم الشخصية ويصبحون اقل مسؤولية عن افعالهم وسلوكهم عندما يكونون جزءاً من بيئة اجتماعية تتيح لهم الاختباء وعدم تحديد هويتهم بوضوح" (Zimbardo, 1969,239)
- تعريف (Nickerson, 2021): " حالة تحدث عندما ينغمس الفرد في قيم الجماعة واعرافها بحيث يفقد الاحساس بالهوية والمسؤولية الشخصية ، وعدم الاعتراف بمسؤوليته عن افعاله وسلوكياته بحيث يرى ان سلوكه هذا نتيجة لمعايير الجماعة وتوقعاتها" (Nickerson, 2021, 240)

وقد تبنت الباحثة تعريف (Zimbardo, 1969) تعريفاً نظرياً.

التعريف الاجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس اللاتفرد المعد لهذا الغرض.

الاطار النظري

تُعد نظرية اللاتفرد (فقدان الهوية الفردية) معقدة ، إذ يتبنى الباحثون تعريفات مختلفة لهذه الظاهرة، فقد اعتقد البعض أن فقدان الهوية الفردية يتحقق عندما يصبح الفرد مجهول الهوية ويخالف القوانين والضوابط الاجتماعية ، وفي المقابل يعتقد انه لن يُعاقب على سلوكه المعادي للمجتمع ، إذ يرى (Denier et al) أن فقدان الهوية الفردية ناتج عن فقدان الوعي الذاتي والقدرة على ضبط النفس لدى الفرد.

لطالما اعتبر السلوك الجماعي اقل اشكال السلوك البشري خضوعاً للتنظيم ، ومع ذلك ثمة ادلة تشير الى أن السلوك في الجماعات يصبح اكثر تنظيماً عندما يكون الفرد ضمن الجماعة ، إذ يتنقل من الهوية الشخصية الى الهوية الاجتماعية ويولي اهتماماً اكبر لمعايير الجماعة ، وهذه المعايير هي التي تحدد سلوكها ويحدث السلوك المعادي عندما تتبنى الجماعة معايير تُجيز ارتكابه (Spears & Postmus, 2014).

استلهم مفهوم فقدان الفردية (اللاتفرد) من كتابات (Le Bon, 1995) في القرن الماضي ، إذ جادل لوبون بان الافراد يفقدون عقلانيتهم الفردية داخل الجماعة ويعودون الى غرائزهم البدائية ، مع ان هذه الافكار اعتبرت تخمينية حتى في ذلك الوقت ، إلا انها كان لها تأثير بالغ على محاولات علم النفس وعلم الاجتماع لتفسير سلوك الجماعة في السنوات اللاحقة ، وقد لاقت افكار لوبون رواجاً في بدايات علم النفس الاجتماعي التجريبي ثم جرى تطويرها لاحقاً على مدى ثلاثة عقود ، وقد استندت الفكرة الأساسية حول فقدان الفردية إن إخفاء الهوية في الجماعة يعزز فقدان الوعي الذاتي مما يقلل من الضوابط ويزيد من احتمالية السلوك المعادي للمجتمع (Spears & Postmes, 2014, 6).

وضع (لوبون ، 1960) نظريةً حول كيفية سيطرة العقل الجمعي على الفرد ، ولاحظ كيف يمكن للفرد في الجماعة أن يفقد السيطرة على نفسه ويصبح دميةً بلا عقل ، ويصبح تحت سيطرة قائد الجماعة ، قادراً على القيام بأي فعل سواء كان بطولياً أو تدميرياً ، وقد عرف لوبون الجماعة النفسية بأنه "مجموعة تظهر في ظل ظروف معينة ولها خصائص جديدة تختلف تماماً عن خصائص الأفراد الذين يشكلونها" ، وفي سياق هذه المجموعة تتلاشى جميع مشاعر المسؤولية الاجتماعية والخوف من المساءلة عن القيام بأفعال محظورة ، وقد اعتقد لوبون أن العقل الجمعي يتحقق عندما يفقد الناس عواطفهم وأفكارهم وأفعالهم الفردية ، إذ خلال هذه الحالة الذهنية يفكر الفرد ويشعر ويتصرف

بنفس طريقة الجماعة متبنياً سلوكاً مختلفاً تماماً عن سلوكه المعتاد ، وهو تأثير أطلق عليه لوبون اسم "العدوى" ، حيث كان يعتقد أن أفراد الجماعة يشعرون بأنهم غير قادرين على التمييز بين أفرادها أو الظهور وسطها ، كما اعتقد بوجود عمليتين للتفكير في عقل الجماعة: (1) فقدان الجوانب العقلانية والفكرية التي تكبح جماح الفرد في الجماعة عن السلوك المتطرف و(2) الانتشار الجامح للعواطف البدائية والعدوانية (Li, 2010, 6).

ومن الأمثلة على ذلك رواية "سيد الذباب" لويليام غولدينغ تروي هذه الرواية قصة كيف تحول طلاب المدارس العاديون إلى متوحشين من خلال ديناميكيات الجماعة وما تبنته الجماعة كمعيار جديد لها ، ويكمن ضعف عمل لوبون في افتقاره للأدلة والبيانات الداعمة إذ اكتفى بالقول والاقتراح دون اختبار نظريته ، ومع ذلك ، لا يزال تحليل لوبون يعتبر بالغ الأهمية في علم النفس الاجتماعي ، إذ كان من أوائل من قاموا بتحليل سلوك الجماهير والجماعات الأخرى ، في الواقع، يرى كثيرون أن لوبون قد روّج لنظرية علم نفس الجماهير من خلال ادعائه أن العديد من قادة الجماهير سيئي السمعة، مثل أدولف هتلر وبنيتو موسوليني قد استخدموا نظريته.

قرر (فيستينجر واخرون ،1952) تجربة واختبار نظرية لوبون عن الجماعة فصاغوا مصطلح "فقدان الفردية" لوصف مفهوم لوبون ، إذ افترضوا أنه عندما يمر الفرد بحالة من فقدان الفردية تظهر سلوكياته المكبوتة عادةً ، وأن الناس يميلون إلى الانضمام إلى الجماعات التي تُمكنهم من ممارسة هذه السلوكيات ، أجرى فيستينجر وزملاؤه تجربة لمحاولة تأكيد نظريتهم حول فقدان الفردية، جمعوا جميع المشاركين وناقشوا دراسة وهمية قرأها عليهم الباحث ، وقد وجدت هذه الدراسة الوهمية أن 100% من المشاركين من مختلف الفئات لديهم مشاعر عدوانية وعداء تجاه أحد والديهم أو كليهما.

أجرى الباحثون اختبارات للتحقق من صحة التجربة من خلال تشغيل تسجيل للمناقشة وتشفير تعليقات المشاركين، تُعرض أدناه أمثلة لكيفية ترميز التجربة الحقيقية مع التركيز على المواقف السلبية والإيجابية على التوالي: "كثيراً ما أغضب بشدة من والدتي، ويبدو أن هناك سبباً وجيهاً لذلك ، لكنني لا أغضب بهذه الطريقة مع الآخرين" و "أحترم والدي لأنه عاقل، إنه قائد ورجل بكل معنى الكلمة". وقد تجلى صدق الدراسة بناءً على النتائج حيث وجد فيستينجر وزملاؤه ارتباطاً إيجابياً بين متغيراتهم وخلصوا إلى أن فقدان الفردية في المجموعة من خلال الدراسة الوهمية التي استمعت فيها المجموعة إلى دراسة زائفة أثارت مشاعر سلبية تجاه آبائهم يُؤدي إلى تقليل القيود الداخلية مما يُؤدي

أيضا إلى زيادة الانجذاب نحو المجموعة وأعضائها ، وبذلك اعتقد فيستينجر وزملاؤه أن أعضاء المجموعة فقدوا إحساسهم بفرديتهم، وركزوا بدلاً من ذلك انتباههم على المجموعة.

في دراسة (سينغر واخرون ، 1965) بعنوان "بعض جوانب فقدان الهوية: التماهي والامتثال"، قاموا بتطوير تعريف فيستينغر وآخرين لفقدان الهوية ، وذكروا أن الشخص لا يصل لمرحلة اللاتفرد إلا عندما ينخرط في فعل غير مرغوب فيه أو معادٍ للمجتمع، ويزداد انجذابه إلى المجموعة التي تسببت في لاتفرده ، حيث افترض سينغر وآخرون أنه كلما شعر الفرد بأنه أكثر قابلية للتماهي زادت احتمالية امتثاله.

نظرية (زيمباردو ، 1969)

أدت دراسة (زيمباردو ، 1969) حول اللاتفرد إلى نظريته الأولية التي مفادها أن إخفاء الهوية له تأثير كبير في خلق حالة فقدان الهوية ، وهي نظرية سعى العديد من الباحثين الآخرين إلى تطويرها ، فقد قام زيمباردو بتجربة إذ تم إخفاء هوية المشاركين في المجموعة التجريبية باستخدام معاطف مختبر كبيرة وأغطية رأس ، وأما المشاركون في المجموعة الضابطة فقد ارتدوا ملابس عادية وبطاقات تعريف، وقد تم إدخال كل فرد إلى غرفة وأُمر بصعق شخص آخر في غرفة أخرى بصدمات كهربائية بمستويات مختلفة من الشدة ، وقد أظهرت نتائج زيمباردو أن المشاركين الذين تم إخفاء هويتهم قاموا بصعق الأشخاص الآخرين لفترة أطول من أولئك في المجموعة الضابطة ، وقد دفعت هذه الدراسة زيمباردو إلى توسيع نطاق بحثه حول إخفاء الهوية والعدوانية من خلال تجربته الشهيرة في سجن ستانفورد ، مما دفعت العديد من الباحثين الآخرين إلى إجراء أبحاث حول إخفاء الهوية وتأثيراته على الأفراد.

درس (جونسون وداونينغ ،1979) ما إذا كانت الإشارات الظرفية تؤثر على اتجاه السلوك وبالاستناد إلى نظرية (زيمباردو،1970) حول تأثير الإشارات، إذ قرر جونسون وداونينغ إجراء دراسة حول الاختلافات بين الإشارات الاجتماعية الإيجابية والإشارات الاجتماعية السلبية عند الافراد اللامتفردين ، تمثلت معالجة الإشارات في الأزياء المختلفة التي قدمت للمشاركين ، حيث كان الزي الاجتماعي السلبي عبارة عن رداء يشبه أزياء جماعة كو كلوكس كلان، بينما كان الزي الاجتماعي الإيجابي عبارة عن زي ممرضة ، ثم عرضت الأزياء على المشاركين مع شرح من الباحث، مثل: " لست خياطة ماهرة أو لقد بدا هذا الزي وكأنه زي كو كلوكس كلان"، أو "كنت محظوظاً لأن المسؤولين في المستشفى سمحوا لي باستعارة أردية الممرضات هذه لاستخدامها في الدراسة" ، وقد أظهرت نتائج

التجربة أن الأشخاص الذين ارتدوا زي جماعة كو كلوكس كلان كانوا أكثر ميلاً إلى استخدام صدمات كهربائية أقوى مقارنةً بمن ارتدوا زي الممرضة ، وقد دعمت دراسة جونسون وداونينغ فرضيتهما القائلة بأن الإشارات الظرفية، سواءً كانت إيجابية أم سلبية والتي تتمثل في الملابس في هذه الحالة تُحفز الفرد على اللاتفرد.

وجاءت دراسة (نادلر واخرون ،1982) أن ظروف فقدان الهوية الفردية لا تتحقق فقط من خلال الظروف التي اقترحها زيمباردو بل توجد متغيرات أخرى ، إلى أن التمايز الذاتي قد يدفع بعض الفرد إلى الاحساس بكونه كياناً منفصلاً في بيئة اجتماعية ، إذ قد يعتمد الشخص المتمايز ذاتياً بشكل أكبر على المؤشرات الداخلية مقارنة بالشخص غير المتمايز الذي يكون أكثر اعتماداً على الآخرين ويتأثرون بظروف اللاتفرد.

مبررات اختيار النظرية

- ان المقياس الذي اعتمد لقياس متغير البحث الحالي قد تبنى الافكار العلمية المتضمنة في هذه النظرية.
- اهتمت هذه النظرية بدراسة اللاتفرد اهتماماً كبيراً وقامت بتفسيره تفسيراً علمياً واسعاً.

منهجية البحث

يتضمن هذا الفصل التطرق لخطوات تحقيق اهداف البحث (منهج البحث، مجتمع البحث واختيار العينة ، والادوات المستخدمة في البحث كالمقياس والبرنامج الارشادي واجراءات صدقهم وثباتهم وتطبيقهم على عينة البحث ، بالاضافة للوسائل الاحصائية المستخدمة في تحليل النتائج).

منهج البحث

لاجل تحقيق اهداف البحث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي والذي عرفه (القصاص ، 2007) هو طريقة لدراسة الظواهر العلمية من خلال وصفها بطريقة علمية للوصول الى تفسير منطقي لها دلائل وبراهين تساعد على وضع اطر للمشكلة واستخدامها في تحديد نتائج البحث (القصاص ، 2007، 22).

مجتمع البحث

لا يمكن استخدام وسيلة من وسائل الاختبار مهما اوتيت من دقة ما لم يوصف المجتمع الذي تؤخذ العينة منه وصفاً دقيقاً ، وذلك لان لكل مجتمع صفاته الخاصة به (Broq, 1981, 170).

وقد تكون مجتمع البحث من الاسر العراقية في محافظة بغداد/ فئة الذكور ، وفي هذه الحالة لا يمكن تحديد مجتمع البحث بدقة.

عينة البحث

اعتمدت الباحثة على الاسر الساكنة في محافظة بغداد/ الكرخ والرصافة وفي منطقتين لكل منهما ، منطقة القاهرة والصليخ في جانب الرصافة ، ومنطقة حي دجلة والكاظمية في جانب الكرخ كعينة القياس والمتكونة من (250) ذكراً من الاسر ، ومن عمر (18–25) سنة.

اداة البحث

بدأت الباحثة وبعد الاطلاع على الجانب النظري الذي تناول موضوع اللاتفرد وفق نظرية (Zimbardo, 1969) ، قامت باعداد استبانة لمعرفة مدى وجود الظاهرة ولجمع الفقرات الملائمة في بناء المقياس من خلال إعداد سوالاً مفتوحاً: ما هو شعورك حينما تكون مع افراد اسرتك؟ ، وقد تم توزيع الاستبانة على (50) ذكراً موزعين بين الاسر في المناطق الاربعة المذكورة اعلاه ، وبعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة ومنها دراسة (مهودر ، 2023) التي تناولت الموضوع ، وتقسيم التعريف الى اربعة ابعاد هي (فقدان الهوية ، الاندفاع الانفعالي ، فقدان المسؤولية الفردية ، الانقياد الاعمى) ، تمكنت الباحثة من الحصول على مجموعة من الفقرات تُعد كاداة اولية للقياس ، إذ صيغت (28) فقرة ، وبدائل خماسية (اوافق بقوة ، اوافق الى حد ما ، اوافق ، لا اوافق الى حد ما ، لا اوافق بقوة) ولكل بديل وزن كالتالي (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) للفقرات مع المتغير والعكس صحيح ، وبذلك تكون الدرجة الكلية للمقياس (140) والدرجة الدنيا للمقياس (28) وبمتوسط فرضي (84).

إعداد تعليمات المقياسين

تعتبر تعليمات المقياس هو الدليل الي يستند عليه المستجيب ، لذا فقد طبقت الباحثة على عينة مكونة من (30) ذكراً من افراد الاسر لمعرفة مدى وضوح التعليمات مع التركيز على أن المقياس للاغراض العلمية فقط ومراعاة السرية بالاجابة ، ويجب مراعاة وقت الاجابة وقد استغرق متوسط الوقت (8–15) دقيقة .

صدق المقياس

لاجل التعرف على صلاحية فقرات المقياس فقد قامت الباحثة بعرضه بصورته الاولية على مجموعة من المحكمين المختصين بالارشاد النفسي من اجل بيان آرائهم وملاحظاتهم على مدى صلاحية فقرات المقياس للاهدف الذي وضعت من اجله ، وعلى أثر ما حكم به المحكمين فقد تم تعديل بعض الفقرات ، وبعد استعمال مربع كاي فقد استحصلت الباحثة على نسبة قبول (0,81) من آرائهم.

التحليل الاحصائي لفقرات مقياس اللاتفرد

القوة التمييزية للفقرات

طبقت الباحثة المقياس على عينة من افراد الاسر الذكور عددهم (250) فرداً ، وبعد تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة قامت بترتيبها من اعلى درجة الى اوطأ درجة ، وقد تم تعيين (27%) للمجموعة العليا والحاصلين على الدرجات العليا في الاستمارات والبالغ عددها (64) استمارة ، و (27%) للمجموعة الدنيا الحاصلين على الدرجات الدنيا لاستمارات المقياس والبالغ عددها (64) استمارة ، ثم طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس وعدت القيمة المستخرجة مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية (1,96) وبدرجة حرية (126) وكما موضح بجدول (1).

جدول (1)

القوة التمييزية لمقياس اللاتفرد باسلوب المجموعتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	3,6140	1,29221	2,8246	1,32453	3,221
2	3,2281	1,34984	2,1053	1,12891	4,817
3	3,7544	1,29946	2,3333	1,30018	5,836
4	3,3158	1,69198	2,3860	1,33302	3,259
5	3,0526	1,59711	1,8947	0,99434	4,647
6	3,7719	1,66923	2,1053	1,22013	6,086
7	3,6667	1,20020	2,0000	1,08562	7,775

8	3,8596	1,05963	2,1404	1,14073	8,337
9	3,7018	1,28125	2,3860	1,23570	5,581
10	3,8421	1,14626	1,8246	1,10393	9,571
11	4,0526	1,12474	1,8772	0,96492	11,083
12	3,4035	1,37399	1,9298	1,06670	6,396
13	3,5965	1,29366	1,7018	0,82299	9,330
14	3,2807	1,19155	1,8421	1,04863	6,843
15	3,4561	1,32382	1,6316	0,87895	8,669
16	4,0702	1,26575	1,9474	1,00749	9,907
17	4,6140	0,70088	1,7719	1,00031	17,568
18	4,2982	1,16443	1,8596	1,02537	11,866
19	4,0877	1,22883	1,8246	0,92819	11,095
20	3,4561	1,55919	1,4561	0,70888	8,816
21	3,7368	1,38263	1,8070	1,21653	7,911
22	3,6140	1,29221	2,8246	1,32453	3,221
23	3,2281	1,34984	2,1053	1,12891	4,817
24	3,7544	1,29946	2,3333	1,30018	5,836
25	3,3158	1,69198	2,3860	1,33302	3,259
26	3,0526	1,59711	1,8947	0,99434	4,647
27	3,7719	1,66923	2,1053	1,22013	6,086
28	3,6667	1,20020	2,0000	1,08562	7,775

ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

يتم حساب هذا النوع من الصدق عن طريق علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ، ويعني أن الفقرة تقيس المفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية ، ومن خلال الاعتماد على معامل ارتباط بيرسون تظهر أن جميع المعاملات دالة احصائياً عند مقارنة القيمة المحسوبة بالقيمة الحرجة البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (127) ، وكما موضح بالجدول (2) ، وهذا يعد أن المقياس صادقاً لقياس الظاهرة التي وضع لقياسها.

جدول (2)

قيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس اللاتفرد

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	0,471	11	0,359	21	0,333
2	0,336	12	0,422	22	0,468
3	0,388	13	0,328	23	0,429
4	0,491	14	0,397	24	0,339
5	0,366	15	0,449	25	0,451
6	0,357	16	0,399	26	0,363
7	0,343	17	0,373	27	0,335
8	0,387	18	0,397	28	0,306
9	0,437	19	0,427		
10	0,369	20	0,363		

الثبات

هي احدى طرائق التجانس في احتساب معاملات الثبات عن طريق حساب الارتباط بين درجات العينة على جميع فقرات المقياس (Cronbach, 1951,298) ، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0,84).

التطبيق النهائي

لغرض تحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة البحث البالغة (250) ذكراً من افراد الاسرة الذكور في محافظة بغداد ، وتمت الاجابة على فقرات المقياس في جلسة واحدة وتم استرجاع الاستجابات في هذه الجلسة ، إذ بلغ المتوسط الزمني للإجابة عليهما (10- 18) دقيقة.

البرنامج الارشادي

وقد مر البرنامج الحالي بالخطوات التالية:-

- تحديد الأحتياجات:

وتتضمن مجموعة من الخطوات والأجراءات التي يعدها القائم على البرنامج ومنها صياغة الأهداف العامة والخاصة والأحتياجات الأساسية لمواجهة المشكلة الناتجة عن اللاتفرد لدى افراد الاسرة الذكور ، لذا تم حساب الوسط المرجح

وأوزانها المئوية لدرجات عينة تطبيق المقياس وجاءت مرتبة تنازلياً ، ثم تحويل الفقرات الى مواضيع للجلسات وقد وضعت مواضيع الجلسات الإرشادية التي تعطي نفس المعنى والمحتوى للفقرات.

تحديد اولويات البرنامج الارشادي (عناوين الجلسات)

تسلسل الجلسة	الفقرات	عنوان الجلسة
الثانية	3- اشعر ان افكاري تختفي وتتوقف امام الجماعة. 10- افقد السيطرة على تصرفاتي واندمج كلياً مع الجماعة. 24- تضيع شخصيتي المستقلة في المناسبات الاجتماعية.	بناء الوعي الذاتي
الثالثة	1- اندفع في حكمي عندما اكون مع اصدقائي. 2- اشارك سلوكيات جماعتي دون الاكتراث لنتائجها. 14- اندمج بسرعة في اجواء المجموعة المحيطة بي.	فهم تأثير الجماعة على الفرد
الرابعة	11- كثيراً ما اقلد تصرفات الآخرين في مظهري وطريقة كلامي. 12- ابتعد عن الانشطة التي تميزني عن الآخرين المحيطين بي. 19- اشعر بالخوف من اظهار اهتماماتي الشخصية امام اسرتي أو الآخرين.	اكتشاف الهوية الشخصية
الخامسة	4- اشعر انني لا امتلك بصمة خاصة تميزني عن الآخرين. 22- اتقبل تدخل الآخرين في امور حياتي الشخصية.	تنمية الثقة بالنفس
السادسة	5- اتخذ قراراتي المهمة بناءا على أراء الآخرين. 18- اشعر بان قرارات المجموعة اهم من قراراتي الشخصية.	مهارة اتخاذ القرار
السابعة	8- تتغير قناعاتي بسرعة بآراء المشاهير والتريندات. 25- اقوم بسلوكيات غير معتادة فقط لانها شائعة بين الشباب.	مواجهة تأثير الآخرين
الثامنة	7- اشارك انفعالات الآخرين حتى وان لم اكن طرفاً بالموضوع. 21- اجد نفسي اتحمس لأمور معينة لمجرد ان الآخرين متحمسين. 26- اتأثر سلباً بالحالة المزاجية لافراد اسرتي او الجماعة التي انتمي اليها.	ادارة الانفعالات
التاسعة	15- اشعر ان رأيي يذوب داخل المجموعة. 27- اوافق على آراء الآخرين في النقاشات لتجنب الاختلاف معهم.	التعبير عن الرأي

العاشرة	23- اشعر بالخوف والقلق عندما اكون مختلفاً عن بقية افراد عائلتي. 28- أفضل أن اكون نسخة مطابقة للآخرين لأحظى بالقبول الاجتماعي.	مواجهة الرفض الاجتماعي
الحادية عشر	13- اشعر اني لا استطيع تحمل المسؤولية بوجود الآخرين.	تحمل المسؤولية
الثانية عشر	9- اتقبل عبارة كوني " فرد ضمن قطيع". 17- وجودي داخل المجموعة يشعرني بالقوة.	الاستقلال الذاتي
الثالثة عشر	6- التزم بالدور الذي تفرضه عليّ الجماعة دون محاولة تغييره. 16- اجد نفسي اشارك سلوكيات جماعية لم اخطط لها مسبقاً. 20- اشعر ان تصرفاتي اكثر فوضوية عندما اكون وسط الاسرة والجماعة.	تعزيز السلوك المستقل

- تحديد الأهداف:

تمت صياغة الهدف العام للبرنامج الإرشادي وهو خفض اللاتفرد لدى الافراد الذكور داخل الاسرة وبعد ذلك تحديد الأهداف الخاصة وفقاً للحاجات التي تم تحديدها لكل جلسة إرشادية والتي تنسجم مع موضوع الجلسة.

- الأنشطة والفنيات:

بعد الأطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات وجدت أن هنالك بعض الأنشطة والأساليب التي يُعتمد في تنفيذها البرنامج وحسب حاجة كل جلسة من الجلسات الإرشادية ، وقد أعتمدت الباحثة على استراتيجيات المستخدمة في نظرية التعلم الأجتماعي لـ(Rotter) ، وقد تم تصميم (14) جلسة ، وفق نظام (برودرز ودروري ، 1992) ، ووقت كل جلسة (45) دقيقة وتتضمن هذه الاستراتيجيات كما يلي:

1- التنظيم:

يشير هذا المصطلح الى أحدى الوظائف العقلية التي تشير الى نزعة الفرد الى ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة (ابو جادو ، 2000 ، 115) ، ويراد بالتنظيم مناقشة الأهداف والأجراءات الخاصة بعملية العلاج وتشمل خطط المرشد وأدواره المختلفة وكذلك أدوار المسترشد وأتجاهات كل منهما، ويستخدم في هذا الاسلوب التعزيز المباشر للمسترشد لمساعدته في الاهتمام والالتزام بالحضور للجلسات الإرشادية ، فضلاً عن مساعدته في كيفية مواجهة المشكلة واتخاذ القرار السليم لحلها (باترسون ، 1990، 403).

2- التنفيس:

هو نوع من التذكر واستحضار الخبرات المؤلمة والمكبوتة في الذاكرة ومحاولة المرور بها، أو القيام بأدوار درامية خلال الجلسات العلاجية من غير أن يصاحبها الخوف أو العقاب الذي سيؤدي الى أطفائها ، والتنفيس كعملية تهوية نفسية وتجديد لمشاعر الرفض والعقاب بمشاعر التقبل والتعاطف والدفء ومن جانب المرشد قد يعزز دفاعات المسترشد حتى لو أدى الشعور بالتحسن والى التعلق بشخصيته ، فقد يكون التنفيس ضاراً وقد يكون مفيداً ويتوقف ذلك على طبيعة وأنشطة المرشد (باترسون، 1990 ،406).

3- الأستبصار:

يعني أعادة تنظيم خبرات الفرد السابقة لتأخذ معنى جديد وكلما كان الأدراك واضحاً كان الأستبصار للمواقف فعالاً ويُمكن الفرد من حل مشكلاته ، لان المسترشد يعيد تجربة أدراكاته الماضية والحاضرة من اجل حل هذه المشكلات ، والأستبصار هو كيفية أدراك الفرد خبراته المؤلمة فيضعها تحت الدراسة الواقعية وذلك لتغيير الأحداث (العزة ، 1999 ، 122).

4- تعديل مركز الضبط:

تغيير افكار المسترشد من الاعتقاد بأن حياته تتحكم فيها عوامل خارجية (مركز ضبط خارجي) إلى الإيمان بأن سلوكه وقراراته هي المسؤولة عن النتائج (مركز ضبط داخلي).

5- التفسير:

التفسير هو عملية أيضاح ما ليس واضحاً وفهم وأفهام ما ليس مفهوماً ، أي أن يكون التفسير واضحاً وسهلاً ومفهوماً ومنطقياً وأن يكون مناسباً لمستوى أستيعاب وفهم المسترشد وأن يكون دقيقاً وعلمياً في ضوء النظريات العلمية ، والتفسير الخاطىء له أثاره الضارة السلبية على المسترشد (زهران،1982، 258).

6- النمذجة:

هي استخدام النماذج المختلفة (الحية ، الرمزية) لتعليم المسترشد سلوكيات جديدة من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم.

صدق البرنامج:

صُــمم البرنامج وفق نظرية التعلم الأجتماعي (Rotter) فقد قامت الباحثة بعرض تصــميم البرنامج الارشــادي على مجموعة من الخبراء والمختصين في ميادين الإرشاد النفسي لأبداء أرائهم حول :

1- مدى ملائمة عنوان الجلسة.

2- مدى ملائمة البرنامج للأهداف الرئيسية ومدى صلاحيته في تحقيق أهدافه .

3- مدى ملائمة فعاليات البرنامج والأنشطة والأساليب المستخدمة فيه .

4- أبداء الملاحظات السديدة والتعديلات والأضافات والأقتراحات التي يرونها مناسبة.

تقويم البرنامج:

يتم تقويم البرنامج من خلال معرفة الجوانب الايجابية والسلبية للجلسات الارشادية ومدى التغير الحاصل في السلوك ، والواجبات البيتية ، وطرح الاسئلة والمناقشة ، التغذية الراجعة.

وسوف تقوم الباحثة بعرض جزء من جلسات البرنامج الإرشادي المقترح وهي الجلسة السابعة منه:

الجلسة السابعة مواجهة تأثير الآخرين مدة الجلسة: 45

الموضوع	مواجهة تأثير الآخرين
الحاجة	حاجة المسترشدين الى مواجهة تأثير الآخرين
هدف الجلسة	تنمية قدرة المسترشدين على مواجهة تأثير الآخرين
الاهداف السلوكية	جعل المسترشدين قادرين على أنَّ:- - يعرفوا معنى المواجهة. -يفهموا أهمية المواجهة لهم. -يتحصنوا من تأثيرات الاخرين السلبية.
الاستراتيجيات والفنيات	الحوار والمناقشة ، الاستبصار ، النمذجة ، التعزيز

النشاطات المقدمة	- ترحب الباحثة بالمسترشدين وتشكرهم على حضورهم وتناقش معهم ما تم في الجلسة السابقة وتشجعهم على المشاركة. - تعرض الباحثة معنى المواجهة ، ويقصد بها: قدرة الفرد على عدم الخضوع لضغوط الآخرين او الجماعة ، للمحافظة على آرائه وسلوكه رغم محاولات الضغط الاجتماعي (Mcleod, 2025, 2). - تشجع الباحثة المسترشدين على مواجهة تجاربهم وعلاقاتهم الاجتماعية الحالية. - تطبق الباحثة فنية الحوار لتبادل الأفكار والخبرات بين المسترشدين وتحفيز المواجهة الايجابية مع الآخرين. - تطبق الباحثة فنية الاستبصار لديهم والعمل على اقناعهم بان السلوك يأتي من افكار داخلية تنبع من داخلهم دون اساس حقيقي. - تطبق الباحثة فنية النمذجة من خلال عرض نموذج يمثل تجربة حول المواجهة مع الآخرين واثرها على افكار وعلاقات المسترشد الاجتماعية.
التقويم البنائي	تقوم الباحثة بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
التدريب البيتي	تطلب الباحثة من المسترشدين كتابة موقف استطاعوا فيه مواجهة الآخرين بصورة ايجابية.

نتائج البحث

سيتم عرض النتائج وفق اهداف البحث الحالي:

الهدف الاول: التعرف الى اللاتفرد لدى افراد الاسرة العراقية الذكور

تكونت عينة البحث من (250) ذكراً من افراد الاسرة وبعد تطبيق المقياس عليهم ، اظهرت النتائج أن متوسط درجة اللاتفرد لدى افراد الاسرة العراقية الذكور بلغت (96,724) درجة وبانحراف معياري مقداره (8,853) ومتوسط فرضي مقداره (84) درجة ، وتم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن الفرق دال احصائياً ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (18,629) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (249).

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
250	96,724	8,853	84	18,629	0.05

الهدف الثاني: بناء برنامج ارشادي مقترح لخفض اللاتفرد لدى افراد الاسرة الذكور

تضمن هذا الهدف تصميم برنامج ارشادي مقترح وفق نظرية التعلم الاجتماعي لراوتر وكما تم توضيحه بالفصل الرابع.

نلاحظ من نتائج البحث الحالي الى ضرورة بناء برنامج ارشادي مقترح مستند الى النظرية الاجتماعية لروتر لمعالجة مشكلة اللاتفرد لدى الذكور ، إذ تمثل هذه المشكلة احد الجوانب التي تؤثر في طبيعة العلاقات الاجتماعية للفرد وفي مستوى توافقه النفسي والاجتماعي ، كما بينت البيانات ان الذكور الذين يعانون من التفرد يميلون الى تقليل فرص التفاعل الاجتماعي والابتعاد عن المشاركة الفاعلة في الانشطة الاجتماعية مما ينعكس سلباً على نموهم الاجتماعي والنفسي ، وفي ضوء الاسس النظرية التي قدمها روتر في نظريته الاجتماعية تم تصميم برنامج ارشادي مقترح ليركز على تنمية ادراك الفرد لاهمية التفاعل الاجتماعي وتعزيز توقعاته الايجابية نحو نتائج سلوكه الاجتماعي ، ومساعدته على اكتساب انماط سلوكية اكثر توافقاً مع البيئة المحيطة به ، كما اوضحت النتائج ان البرنامج المقترح يمتلك مقومات ارشادية مناسبة يمكن ان تسهم في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الذكور لبناء علاقات اجتماعية رصينة وايجابية مع الآخرين ، وذلك لان البرنامج يركز على الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية والسلوكية المرتبطة بالتفرد مما يساعد الافراد على تعديل افكارهم نحو انفسهم ونحو الآخرين.

وتؤكد النتائج ان اعتماد النظرية الاجتماعية لروتر كاساس لبناء البرنامج الارشادي يوفر اطاراً علمياً يسهم في تفسير السلوك الانساني وفهم العوامل المؤثرة فيه ، الامر الذي يجعل البرنامج اكثر قدرة على تحقيق اهدافه الارشادية ، كما ان تضمين الانشطة التطبيقية والتدريب الجماعي يسهم في توفير خبرات اجتماعية مباشرة تساعد على اكتساب مهارات جديدة وتعزيز ثقتهم بانفسهم ، وبذلك يتوقع للبرنامج الارشادي أن يكون

له دوراً ايجابياً في خفض مستوى اللاتفرد وتعزيز التفاعل الاجتماعي والتوافق النفسي والاجتماعي لدى الذكور ، الامر الذي يدعم الافادة منه في المؤسسات التربوية والارشادية مستقبلاً.

استنتاجات البحث

بناءاً على نتائج البحث الحالي فقد توصلت الباحثة أن البرنامج الارشادي يمكن ان يخفف من اللاتفرد لدى الذكور داخل الاسرة ، إذ أن إخفاء الهوية الفردية له تأثير كبير في خلق حالة فقدان الهوية وسيطرة العقل الجمعي على الفرد ، وكيف يمكن للفرد في الجماعة أن يفقد السيطرة على نفسه ويصبح دميةً بلا عقل ، ويصبح تحت سيطرة قائد الجماعة ، قادراً على القيام بأي فعل سواء كان بطولياً أو تدميرياً ، وهذا الامر بحاجة الى علاج نفسي وارشادي لتغيير هذه السلوكيات الشاذة للوصول بها الى التوافق السليم مع ذاته ومع افراد اسرته والآخرين.

التوصيات

من خلال ما توصل اليه البحث الحالي توصي الباحثة مايلي

- ضرورة تعاون المؤسسات التعليمية في فتح وتفعيل وحدات الإرشاد النفسي والصحة النفسية في المدارس لتقديم المساعدة للطلبة ورفدها بالأمكانيات المؤهلة للتخفيف الضغوط النفسية.
- تفعيل مراكز الارشاد الاسري لتوعية الاسر بالمشكلات التي يمر بها الابناء والمساهمة في حلها.
- اعتماد البرنامج الارشادي المقترح في المؤسسات التربوية والارشادية في خفض مستوى اللاتفرد لدى الذكور وتعزيز تفاعلهم الاجتماعي.
- الاستفادة من مباديء النظرية الاجتماعية في تصميم برامج ارشادية تستهدف مشكلات سلوكية واجتماعية مختلفة لدى الشباب وخصوصاً في مرحلة المراهقة.

المقترحات

- اجراء المزيد من الدراسات على مقياس اللاتفرد وعلى بيئات مختلفة محلياً وعربياً.
- تطبيق البرنامج الإرشادي الذي تم بناءهُ للمساهمة في علاج حالات مشابهة اخرى.

المصادر

- ابو جادو ، صالح محمد علي (2000): علم النفس التربوي ، ط1، دار المسيرة ، الاردن.
- ابو عطية ، سهام درويش (1988): مباديء الارشاد النفسي ، دار القلم.
- باترسون ، س. هـ (1990): نظريات الارشاد والعلاج النفسي ، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي ، ط2، دار القلم ، الكويت.
- البريثن ، عبد العزيز عبد الله (2011): الارشاد الاسري ، ط1، دار الشروق ، الاردن.
- الجبوري، رند ماجد (2018): اثر برنامج ارشادي باسلوب العقلاني الانفعالي في تنمية الامن العاطفي لدى اليتامى في المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير منشورة في كلية التربية العلوم الانسانية.
- زهران ،حامد عبد السلام (2005): الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط4، عالم الكتب، مصر.
- العاسمي، رياض نايل(2009): برامج الارشاد النفسي، مطبعة جامعة دمشق، سوريا.
- العزة ، سعيد حسني (2007): صعوبات التعلم ، المفهوم /التشخيص/الاسباب/اساليب التدريس واستراتيجيات العلاج ، ط1، دار الثقافة ، الاردن.
- القصاص ، مهدي محمد (2007): مباديء الاحصاء والقياس الاجتماعي ، ط1 ، عامر للنشر ، مصر.
- مطروني ، فيصل ، بوعمامة ، نوال (2024): نظرية التعلم الاجتماعي عند جوليان روتر و البرت باندورا ، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية ، مجلد (12) ، العدد (3).
- الموسوي ، عباس نوح (2018): الارشاد الاسري ، دار المنهجية ، الاردن.

- Broq, W (1981): applying educational research a practical guide, for teachers, New York.

- Festinger, L.(1952): Some consequences of deindividuation in a group, J. abnormal. Soc. Psychology, 47.

- Li, B. K. (2010): The Theories of deindividuation, Claremont Colleges, Scholarship @ Claremont.

- Johnson, R. D.& Downing, L. L.(1979): Deindividuation and Valence of Cues: Effects on prosocial and Antisocial behavior, Journal of Personality and Social Psychology, 37.
- Mcleod, S. (2025): Social Influence revision notes, Simply psychology.
- Postmes, T. & Spears, R. (1998): Deindividuation and antinormative behavior: A metanalysis, Psychological Bulletin, 123(3).

- Postmes, T. Spears, R. Sachal, K. & de Groot, D. (2001): Social influence in computer mediated communication: The effects of anonymity on group behavior, Personality and Social Psychology Bulletin, 123(10).
- Rotter, J. B. (1954): Social learning and clinical psychology.
- Snyder, C.R. & Fromkin, H. L.(1980): The search for uniqueness and valuation of scarcity: from social exchange, advances in theory and research, plenum publishing corporation, U.S.A.

- Spears, R. & Postmes, T. (2014): Group identity, social influence and collective action online: Extensions and applications of the SIDE model. The Handbook of Psychology of Communication Technology. Oxford: Blackwell.

- Wiersma, J. (2008): Genetic students of genius, the early mental traits of three hundred geniuses, Stanford, V.2.

- Zimbardo, P. G. (1969): The cognitive control of motivation, Glenview, 111, Social, Foresman.

المقياس بصورته النهائية

تحية طيبة .....

بين يديك مجموعة من الفقرات ترجوا الباحثة تعاونكم في الإجابة عليها بدقة وموضوعية وذلك بوضع إشارة (✔) في المكان المناسب امام البديل الذي تجده مناسباً من البدائل الخمسة علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة لذا نرجو الإجابة على جميع الفقرات دون استثناء ولا داعي لذكر الاسم, وأن إجابتك لن يطلع عليها سوى الباحثة.

شاكرة لكم تعاونكم

الباحثة

ت	الفقرات	اوافق بقوة	اوافق الى حد ما	اوافق	لا اوافق الى حد ما	لا اوافق بقوة
1	اندفع في حكمي عندما اكون مع اصدقائي.					
2	اشارك سلوكيات جماعتي دون الاكتراث لنتائجها.					
3	اشعر ان افكاري تختفي وتتوقف امام الجماعة.					
4	اشعر انني لا امتلك بصمة خاصة تميزني عن الآخرين.					
5	اتخذ قراراتي المهمة بناءا على أراء الآخرين.					
6	التزم بالدور الذي تفرضه عليّ الجماعة دون محاولة تغييره.					

7	اشارك انفعالات الآخرين حتى وان لم اكن طرفاً بالموضوع.					
8	تتغير قناعاتي بسرعة بآراء المشاهير والترينات.					
9	اتقبل عبارة كوني " فرد ضمن قطيع".					
10	افقد السيطرة على تصرفاتي واندمج كلياً مع الجماعة.					
11	كثيراً ما اقلد تصرفات الآخرين في مظهري وطريقة كلامي.					
12	ابتعد عن الانشطة التي تميزني عن الآخرين المحيطين بي.					
13	اشعر اني لا استطيع تحمل المسؤولية بوجود الآخرين.					
14	اندمج بسرعة في اجواء المجموعة المحيطة بي.					
15	اشعر ان رأيي يذوب داخل المجموعة.					
16	اجد نفسي اشارك سلوكيات جماعية لم اخطط لها مسبقاً.					
17	وجودي داخل المجموعة يشعرني بالقوة.					
18	اشعر بان قرارات المجموعة اهم من قراراتي الشخصية.					
19	اشعر بالخوف من اظهار اهتماماتي الشخصية امام اسرتي أو الآخرين.					
20	اشعر ان تصرفاتي اكثر فوضوية عندما اكون وسط الاسرة والجماعة.					
21	اجد نفسي اتحمس لأمور معينة لمجرد ان الآخرين متحمسين.					
22	اتقبل تدخل الآخرين في امور حياتي الشخصية.					
23	اشعر بالخوف والقلق عندما اكون مختلفاً عن بقية افراد عائلتي.					
24	تضيع شخصيتي المستقلة في المناسبات الاجتماعية.					
25	اقوم بسلوكيات غير معتادة فقط لانها شائعة بين الشباب.					
26	اتأثر سلباً بالحالة المزاجية لافراد اسرتي او الجماعة التي انتمي اليها.					
27	اوافق على آراء الآخرين في النقاشات لتجنب الاختلاف معهم.					
28	افضل أن اكون نسخة مطابقة للآخرين لاحضى بالقبول الاجتماعي.					

أثر الإرشاد المرتكز على القوة في تنمية جدارة الذات لدى طلبة الجامعة

أ.د سناء علي حسون جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية

sanaalihasoun@gmail.com

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/5/2	2026/6/20

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف الى (أثر اسلوب الإرشاد المرتكز على القوة في تنميه جدارة الذات لدى طلبة الجامعة) ، استعملت الباحثة المنهج شبه التجريبي ، وقد تم اختيار عينة البحث بطريقة قصديا من طلبة الجامعة الذين لديهم ضعف بجدارة الذات ، إذ تكونت عينة (20) طالب كعينة لتطبيق بواقع(10) طلاب لكل مجموعة (التجريبية و الضابطة) إذ بلغ عدد جلسات البرنامج الإرشادي (12جلسات) ارشادية ، وقد توصلت الباحثة الى أن عينة البحث لديهم ضعف بجدارة الذات ، كما أظهرت النتائج وجود فروق دال احصائية لدى المجموعة التجريبية في الإختبارين البعدي والقبلي ولصالح الإختبار البعدي بعد تطبيق البرنامج ، وظهرت فروق دال احصائية بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي ، وفي ضوء النتائج تقدمت الباحثة بعدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية : الإرشاد المرتكز على القوة – جدارة الذات

The Impact of Power-Based Counseling on Developing Self-Esteem Among University Students

Prof. Dr. Sanaa Ali Hassoun
University of Diyala / College of Basic Education

Abstract

The present study aimed to identify the effect of a strength-based counseling approach on developing self-worth among university students. The researcher employed a quasi-experimental design, and the sample was purposively selected from university students with low self-worth. The sample consisted of 20 students, divided equally into experimental and control groups (10 students each). The counseling program comprised 12 sessions. The findings revealed that the sample exhibited low self-worth. Additionally, statistically significant differences were found in the experimental group between pre-test and post-test scores, favoring the post-test after program implementation. Statistically significant differences also emerged between the experimental and control groups in the post-test, favoring the experimental group. Based on these results, the researcher presented a number of conclusions, recommendations, and suggestions.

Keywords : Counseling Power-based approach – Self-worth

اولاً : مشكلة البحث

في ظل التحولات النفسية والاجتماعية والتربوية المتسارعة، يواجه الأفراد ولا سيما الطلبة والعاملين في المؤسسات التربوية ضغوطًا متعددة تؤثر سلبًا في إدراكهم لذواتهم وقدرتهم على مواجهة التحديات وتحقيق الاهداف، الأمر الذي ينعكس في انخفاض مستوى جدارة الذات (Self-worth)، والتي تعد من المتغيرات النفسية المحورية المرتبطة بالدافعية والإنجاز والتوافق النفسي والاجتماعي (ابو سعد ، 2011: 87).

وتشير الأدبيات النفسية إلى أن كثيرًا من البرامج الإرشادية التقليدية ما زالت تركز على جوانب القصور والمشكلات والاضطرابات، متجاهلةً في كثير من الأحيان إمكانات الفرد وقدراته الكامنة ومصادر القوة لديه. وقد أدى هذا التوجه إلى محدودية فاعلية بعض التدخلات الإرشادية في إحداث تغيير إيجابي مستدام في جدارة الذات (Bandura,1997,45) .

وفي المقابل، برز الإرشاد المرتكز على القوة (Strength-Based Counseling) كاتجاه حديث في الارشاد النفسي يركز على تنمية نقاط القوة وبناء الامكانات وتعزيز الموارد الداخلية للفرد بدل الاقتصار على تشخيص المشكلات وعلاجها وقد أكدت العديد من الدراسات أن هذا النوع من الإرشاد يسهم في تعزيز الثقة بالنفس والمرونة النفسية والشعور بالكفاءة والقدرة على التحكم في الحياة (الزغول ، 2010: 124).

وما أبرز الحاجة الى دراسة فاعلية هكذا اساليب إرشادية في معالجة العديد من المشكلات التي تواجه الطلاب وأن الدراسات العربية وبخاصة في البيئات التربوية ما تزال محدودة في تناول أثره في تنمية جدارة الذات، مما يبرز فجوة بحثية تستدعي إجراء دراسات علمية تسعى إلى التحقق من فاعلية البرامج الإرشادية المرتكزة على القوة في تنمية جدارة الذات لدى الأفراد .

وانطلاقًا مما سبق، تتحدد مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس الآتي : ما أثر الإرشاد المرتكز على القوة في تنمية جدارة الذات لدى طلبة الجامعة ؟

ثانياً : أهمية البحث

يعد العمل الإرشادي بوصفه موردًا أو مصدرًا أساسيًا لمساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم والتعرف على قدراتهم والاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن بما يعود بالنفع للفرد والمجتمع. وتمثل البرامج الإرشادية ، إحدى الوسائل التي تقدم بوساطتها الخدمات للأفراد المحتاجين إليها. فهي خطة منظمة بدقة فائقة على وفق أسس ونظريات علمية في مجال الإرشاد النفسي لتقديم مجمل الخدمات النفسية النمائية والوقائية والارشادية

وتتضح أهمية هذه البرامج وأثرها الإيجابي في التربية النفسية ، إذ يستعمل المختص طرقًا تربوية نفسية متكاملة تظهر أهمية التعاون بين طلبة في تحسين التفاعل الاجتماعي بينهم وتخفيض حدة الشعور بالوحدة

والعزلة عند بعض الطلبة ، إذ يعرف المرشد النفسي الطلبة بأهمية العمل التعاوني الجماعي وانعكاساته على الفرد والجماعة (العاسمي،2015: 39-71).

ويعد الإرشاد المرتكز على القوة من المناهج الإرشادية الحديثة التي ترى أن المسترشدين يمكنهم عن طريقه تعزيز أعظم نقاط قوتهم واستعمالها لحل المشكلات وتحقيق اهدافهم بدلًا من إبراز نقاط ضعفهم فيتمكنون من بناء الأمل والثقة بشأن قدراتهم و معرفة سمات المسترشد التي تعزز الصحة النفسية لديه للتغلب على التحديات. وإلهامهم إحساسا بالفاعلية (Mirshafier&jafari,2019,p.13)

اذا بينت نتائج دراسة قورباني (Ghorbani, et,al.,(2023 أن للإرشاد المرتكز على القوة تأثيرات إيجابية على الصحة النفسية ورأس المال النفسي إذ يعتمد هذا النهج على نقاط القوة لدى المسترشدين وينظر إليهم على أنهم مبدعين ومرنين عندما يكونون في ظروف معاكسة. (Ghorbani,et,al.,2023,p.333)

ويعتمد الإرشاد المرتكز على نقاط القوة على افتراض أن كل شخص لديه مجموعة فريدة من الأهداف ويمتلك نقاط قوة داخلية وموارد خارجية يمكن أن تساعده في تحقيق هذه الأهداف، وهو منهجًا فعالًا في خلق الأمل والحفاظ عليه ونمو الرفاهية لدى الأشخاص، كما يركز على التوجه نحو المستقبل دون تذكر وتكرار التجارب المحبطة التي مروا بها في حياتهم لذلك فإن مثل هذا التركيز يؤدي إلى تحقيق نتائج ناجحة وفريدة من نوعها. (Jafari,2020,Pp.48-54)

وبين لوبيز وآخرون(2005)Lopez ، أن التدخلات الإرشادية في نقاط القوة ، تزود المشاركين بملاحظات حول نقاط قوتهم الشخصية وتؤدي إلى نتائج مرغوبة، والى تحسين الأداء الأكاديمي فضلًا عن زيادة الثقة بالنفس والأمل . (Amit, et, al.,2020,p. 4).

وتعد جدارة الذات من الحاجات الرئيسة والمهمة التي يحتاجها الأفراد بصورة أساسية وضرورية والتي تؤثر في النمو الصحي والنفسي والإجتماعي، إذ إنها تكون مرتبطة بالثقة في قدرة الفرد على التفكير والتعلم وعلى اتخاذ القرار، كما وأنها تتمثل بأن يكون الفرد سعيدًا ومؤمنا بالنجاح والانجاز، فعندما يمتلكون جدارة ذاتية يكونون أكثر قدرة على مواجهه التحديات، وتحفيز الطلاب وتحقيق نتائج تعليمية إيجابية(Dweek, 2000 :35)، ويختلف الأفراد في الاحتمالات المتعلقة بقيمة ذواتهم التي يجب أن يحصلون عليها للوصول الى جدارة للذات، اذ يرى بعض المختصين أن جدارة الذات عند بعض الأفراد مرتبط بكون الفرد جذابًا أو محبوبًا أو أن يحصل على دعم أسرى مستمر، أي أنهم يعتمدون على تقدير ذواتهم بالاعتماد على كون الفرد ان يكون قويًا أو فاضلًا أو معتمدًا على ذاته وعلى الرغم من وجود الاختلاف إلا أنه لدى الجميع نفس الاحتياجات والمتطلبات منها الحاجة الى جدارة الذات (Crocker & Wolfe,2001,46).

تكمن الأهمية البحث بوجود ضعف بجدارة الذات من جهة، وعلى طلبة الجامعة من جهة أُخرى، ويمكننا أن نجمل أهمية البحث الحالي فيما يأتي :

- يساهم في اغناء المكتبة العلمية برنامج يمكن الاستفادة منها باستخدامها في تنمية جدارة الذات .
- يتناول هذه البحث مرحلة عمرية دراسية اكاديمية مهمة وهم طلبة الجامعة .
- إن استخدم الفنيات والاستراتيجيات الإرشاد المرتكز على القوة له ميزة مهمة لتنمية جدارة الذات ، وتزويد المعنين ببرنامج ارشادي بأسلوب الإرشاد المرتكز على القوة لدى عينة البحث.

ثالثًا : أهداف البحث وفرضياته :

يستهدف البحث الحالي التعرف (أثر أسلوب الإرشاد المرتكز على القوة في تنمية جدارة الذات لدى طلبة الجامعة) ويمكن تحقيق هدف البحث من خلال التحقق من صحة الفرضيات الآتية :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الإختبارين القبلي والبعدي على مقياس جدارة الذات .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الإختبارين القبلي والبعدي على مقياس جدارة الذات .
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الإختبار البعدي على مقياس جدارة الذات.

رابعاً : حدود البحث :. يقتصر البحث الحالي بطلبة جامعة ديالى الدراسة الصباحية للعام الدراسي (2025 – 2026) لكلا الجنسين (ذكور _ إناث) والتخصص (علمي وإنساني).

خامساً : تحديد المصطلحات

1. الأثر The Effect

- لغةً : ابن منظور (2005) : وهو بقية الشيء في الشيء(أبن منظور، 2005 : 7)
- اصطلاحا : دايفد (2008) هو عملية التأثير في يم الفرد ومعتقداته ومواقفه وسلوكه (دايفد، 2008، : 15)

2. الأسلوب

- عرفه عاقل (١٩٧١) : إنه نهج عام ونظامي في العمل وبخاصة في محاولة الوصول إلى الحقائق العلمية (عاقل ١٩٧١ : ٧)

- كود (1973) Good : هي الطريقة العلمية المتبعة في حل المشكلات (Cood, 1973, p 439)
- البرامج الإرشادية (Borders&Drury,1992) : هو مجموعة من الأنشطة والفنيات التي يقوم بها المسترشد في تفاعل وتعاون بما يعمل على توظيف طاقاتهم وامكاناتهم بما يتفق مع حاجاتهم واستعدادهم في جو يسوده الامن والطمأنينة والأُلفة بينهم وبين المرشد (العبيدي،2005: 13).

- التعريف النظري للباحثة : تبنت الباحثة تعريف (Borders&Drury,1992) لأنه ينسجم مع هدف البحث الحالي .
- التعريف الإجرائي للباحثة : هو مجموعة الأنشطة والفنيات التي تستخدمها الباحثة وفق خطة منظمة وعلمية وهي تستند إلى إطار نظري لغرض تحقيق هدف البحث الحالي باستعمال الإرشاد المرتكز على القوة .

3. الإرشاد المرتكز على القوة (strength–based counseling): عرفه كل من :

- سميث (2014)، Smith :

بإنه: (نهج إرشادي تكاملي لإرشاد الاشخاص الذين لديهم مشكلات نفسية ويعتمد التدخلات الإرشادية المستندة الى نقاط القوة حول مراحل التعديل السلوكي والتعزيز التحفيزي) (Smith, 2014, p. 113)

- اندرسون وهاين (2012) Anderson & Heyne

هو التيسير الهادف والدقيق للتجارب الترفيهية الجيدة وتنمية نقاط القوة الشخصية والبيئية، مما يؤدي إلى مزيد من الرفاهية للأشخاص الذين، يعانون بسبب التحديات التي قد يواجهونها فيما يتعلق بالمرض أو الإعاقة أو ظروف الحياة الأُخرى، والذين يحتاجون إلى مساعدة لتحقيق أهدافهم وأحلامهم. & Anderson (Heyne,2012,p.130).

- **التعريف النظري:** تبنت الباحثة تعريف سميث (2014)،Smith تعريفًا نظريًا للإرشاد المرتكز على القوة لاعتمادها نظرية سميث (Smith،2014) في بناء البرنامج الإرشادي في هذا البحث .

التعريف الاجرائي: تعرف الباحثة الإرشاد المرتكز على القوة اجرائياً ، بانه: (نهج يركز على نقاط القوة لدى المسترشد يتضمن عددًا من التقنيات هي (الأخذ بالخير، تذوق اللحظة الإيجابية، مجلة القوة ، حصاد الخير ، تقنية صندوق الأمل ، مجموعة أدوات تمكين الأفكار، لوحة الرؤية لنقاط القوة والأهداف والخطط ، ذكريات القوة، دائرة الدعم ، بطاقات القوة، مخططات القوة ، عجلة الحياة) ويقاس تأثيره عن طريق الفرق في درجات الإختبارين القبلي والبعدي التي يحصل عليها الطلبة في المجموعة التجريبية الأولى على مقياس جدارة الذات المعتمد لأغراض البحث الحالي.

4.جدارة الذات Self-worth

1. (كروكر وولف crocker & wolf,2001) معتقدات شخصية حول ما يجب أن يكون علية الفرد وتقديره لذاته والذي يمكن أن يؤثر على دوافع الفرد وسلوكه و إدراكه وإخفاقاته أو الالتزام بالمعايير الذاتية (ولف،2001، 65)0
2. (روبرت وايت White Robert):- هو السلوك الذي يقود الى التعزيز المعرفة الفعالة والمعالجة التي لا تعتمد فقط على الحوافز الإنجاز المكتسبة ثقافيًا وانما ايضاً لها جذور بيولوجية عميقة (جيمس ، 1981 :44).

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف كروكر وولف (2004) crocker & wolf المذكور اعلاه

التعريف الإجرائي لجدارة الذات: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات المقياس المعتمد في البحث الحالي.

5. طلبة الجامعة

عرفها الزوبعي (2000) : وهم الطلبة الذين قد أكملوا المرحلة الإعدادية بنجاح والتحقوا في صفوف الجامعة على مختلف أقسامها العلمية الإنسانية ذكورًا وإناثًا تعد جدارة الذات من الخصائص التي تقود الفرد إلى الظهور بمهارات وقدرات تكون قابلة للملاحظة وليست استنتاجيه أو استقرائية حيث أنها الخاصية الضمنية التي ترتبط بعلاقة سببية بأداء متفوق فعال وتعد مرجعا معياريا للخرين كالدوافع والسمات وفاعلية الذات والمهارات والتحقيق الذاتي والمعرفة التي يوظفها الفرد في مجالات الحياة المختلفة (الاحبابي ، 2023: 11).

إطار نظري ودراسات سابقة

اولاً: انموذج الإرشاد المرتكز على القوة

Theoretical model of strength-based counseling (SBT)

يعد الإرشاد المرتكز على القوة هو نهج تكاملي يجمع بين عدد من النظريات النفسية لتشكيل إطار مفاهيمي موحد يهدف إلى تحسين فعالية الإرشاد النفسي، يعتمد هذا النهج على أسس متعددة منها علم النفس الإيجابي والعمل الإجتماعي والعلاج المتمركز حول الحلول والسرد، وتسهم هذه التيارات في تطوير المفاهيم الفلسفية والنظرية التي تشكل أساس الإرشاد المرتكز على القوة، وهو نهج يركز على المسترشد ويعتمد على تكامل ثقافي ويستجيب لجميع الاحتياجات المختلفة، مما يجعله مناسبًا لمعظم المسترشدين في مواقف أو ظروف إرشادية متنوعة. (Smith, 2021, p.452)

ينظر النهج المرتكز على نقاط القوة إلى المسترشدين بوصفهم محركات التغيير ويبحث المرشدون المرتكزون على نقاط القوة عن الموارد الشخصية والإجتماعية والثقافية للمسترشدين ويستعملونها لمساعدتهم في تحقيق

أهدافهم، وهذا يتطلب من المرشدين أن يدركوا أن المسترشدين لديهم نقاط قوة متاحة لحل الصعوبات وأن يكون المرشدون قادرين على التعرف على نقاط قوة المسترشد أو استخلاصها عند الحاجة وأخيًرا يحتاج المرشدون إلى معرفة كيفية دمج نقاط قوة المسترشد في استراتيجيات العلاج الفعالة ، إن الخطوة الأولى هي الأكثر صعوبة لأنها تتضمن خروج المرشدين من طرق التفكير المتأصلة، الناتجة من تركيز العلاج النفسي على الخلل الوظيفي لدى المسترشد وبدون هذا التحول تتضاءل القدرة على إدراك ما يساهم به المسترشدين والإستجابة له. (Duncan,2016,p.69).

- **الافتراضات الأساسية للإرشاد المرتكز على نقاط القوة وعلاقتها بجدارة الذات**

ينطلق الإرشاد المرتكز على نقاط القوة من مجموعة من الافتراضات النظرية التي تؤكد أهمية توظيف الإمكانات الإيجابية للفرد في تحقيق النمو النفسي وتعزيز جدارة الذات، ومن أبرز هذه الافتراضات ما يأتي:

1. يفترض هذا الاتجاه أن كل فرد يمتلك مجموعة من نقاط القوة والقدرات الكامنة التي يمكن تنميتها واستثمارها في مواجهة التحديات، مما يسهم في تعزيز شعوره بجدارة الذات وقدرته على الإنجاز.
2. يؤكد الإرشاد المرتكز على نقاط القوة أن التركيز على الإمكانات الإيجابية للفرد، بدلاً من التركيز على أوجه القصور، يؤدي إلى رفع مستوى الثقة بالنفس والشعور بالكفاءة الشخصية، وهما عنصران أساسيان في بناء جدارة الذات.
3. يفترض هذا التوجه أن الفرد هو الخبير الأول في حياته، وقادر على اتخاذ القرارات المناسبة عند دعمه وإشراكه في العملية الإرشادية، الأمر الذي يعزز الإحساس بالتحكم والفاعلية الذاتية.
4. يرى هذا الإتجاه أن التغيير الإيجابي يصبح أكثر استدامة عندما يعتمد على الموارد الداخلية للفرد، مثل المهارات والقيم والخبرات السابقة الناجحة، مما ينعكس إيجابًا على تنمية جدارة الذات.
5. يفترض الإرشاد المرتكز على نقاط القوة أن العلاقة الإرشادية التعاونية القائمة على الاحترام المتبادل والدعم الإيجابي تُعد عاملاً محوريًا في تمكين الفرد وتعزيز شعوره بقدراته وإمكاناته.
6. يؤكد هذا الاتجاه على أهمية تنمية الأمل والدافعية بوصفهما من المرتكزات الأساسية لتحقيق النمو النفسي وتحسين الأداء، بما يسهم في رفع مستوى جدارة الذات لدى الأفراد(Smith,2021,p.462) .

- **مراحل الإرشاد المرتكز على نقاط القوة**

يمر الإرشاد المرتكز على نقاط القوة بعدد من المراحل المتتابعة والمتكاملة، التي تهدف إلى مساعدة المسترشد على اكتشاف إمكاناته الإيجابية وتوظيفها في تحقيق النمو النفسي وتعزيز جدارة الذات، ويمكن عرض هذه المراحل على النحو الآتي:

1. مرحلة بناء العلاقة الإرشادية

تركز هذه المرحلة على إقامة علاقة إرشادية إيجابية قائمة على الثقة والاحترام المتبادل والتقبل غير المشروط، بما يهيئ مناخًا نفسيًا آمنًا يُشجع المسترشد على التفاعل والمشاركة الفاعلة في العملية الإرشادية.

2. مرحلة اكتشاف وتحديد نقاط القوة

يتم في هذه المرحلة مساعدة المسترشد على التعرف إلى نقاط قوته الشخصية، مثل القدرات والمهارات والخبرات السابقة الناجحة، إضافة إلى الموارد الاجتماعية الداعمة، وذلك من خلال الحوار الإرشادي والأسئلة الموجهة

3. مرحلة توظيف نقاط القوة

يسعى المرشد في هذه المرحلة إلى توجيه المسترشد لاستخدام نقاط قوته المكتشفة في التعامل مع المشكلات والتحديات التي يواجهها، بما يعزز شعوره بالكفاءة والقدرة على المواجهة.

4. رحلة تحديد الأهداف الإيجابية

يتم خلال هذه المرحلة صياغة أهداف إرشادية واضحة وواقعية وقابلة للتحقق، تنطلق من إمكانات المسترشد ونقاط قوته، وتسهم في تعزيز دافعيته وتحقيق التغيير الإيجابي(Smith,2021,P.P.121-347).

5. مرحلة المتابعة والتقويم والتعزيز

تركز هذه المرحلة على متابعة مدى تقدم المسترشد نحو تحقيق أهدافه، وتقويم فاعلية توظيف نقاط القوة، مع تعزيز النجاحات المحققة ودعم الاستمرار في السلوكيات الإيجابية(Smith,2014,Pp.141-142).

- **مبررات الإرشاد (العلاج)المرتكز على القوة**

يرتكز نموذج سميث للإرشاد المرتكز على القوة على مجموعة من المبادئ الإجرائية التي تؤكد أن الفرد يمتلك مصادر قوة داخلية وخارجية يمكن توظيفها بفاعلية لمواجهة التحديات وتحقيق النمو النفسي. ويُعد هذا النموذج إطارًا ملائمًا لتنمية جدارة الذات لدى طلبة الجامعة، وذلك للأسباب الآتية:

1. التركيز على الجانب الإيجابية احترام الذات للذين يعانون من تدن في احترام الذات.
2. تسليط الضوء على نقاط القوة الشخصية يؤكد نموذج سميث على عملية التعرف المنهجي على نقاط القوة والنجاحات السابقة لدى المسترشد، الأمر الذي يسهم في تعزيز إدراك الطلبة لقدراتهم وكفاءتهم الذاتية، وهو ما يشكل الأساس في تنمية جدارة الذات.
3. إعادة بناء صورة الذات الإيجابية يسعى نموذج سميث إلى إعادة صياغة تصورات المسترشد عن ذاته من خلال التركيز على الإمكانات والموارد المتاحة، مما يساعد طلبة الجامعة على تكوين صورة إيجابية عن ذواتهم والشعور بالقدرة على التحكم في مواقفهم الأكاديمية والاجتماعية.

4. تفعيل الخبرات الناجحة السابقة يعتمد النموذج على استحضار الخبرات الإيجابية السابقة وتوظيفها في مواقف جديدة، الأمر الذي يعزز ثقة الطلبة بقدرتهم على الإنجاز ويقوي مستوى جدارة الذات لديهم.
5. تعزيز المشاركة الفاعلة للمسترشد يركز نموذج سميث على دور المسترشد كشريك نشط في العملية الإرشادية، مما ينمي لدى طلبة الجامعة الشعور بالمسؤولية والاستقلالية، وهما من المكونات الرئيسة لجدارة الذات.
6. تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار من خلال التركيز على نقاط القوة والبدائل الإيجابية، يساعد نموذج سميث الطلبة على تطوير مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات الأكاديمية والمهنية، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على مستوى كفاءتهم الذاتية.
7. بناء الأمل والتوقعات الإيجابية للمستقبل يسهم نموذج سميث في تنمية الأمل والتفاؤل من خلال التركيز على ما يمكن تحقيقه اعتمادًا على الإمكانات الحالية، وهو ما يعزز دافعية الطلبة ويقوي شعورهم بجدارة الذات.
8. ملاءمته للبيئة الجامعية يتميز نموذج سميث بالمرونة وسهولة التطبيق في الإرشاد الجامعي، سواء في الجلسات الفردية أو الجماعية، مما يجعله نموذجًا فعالًا في برامج تنمية جدارة الذات لدى طلبة الجامعة.

ثانيًا: مفهوم جدارة الذات

تعد جدارة الذات أحدى المفاهيم التي وضع أساسها بيري (Berry, 1975) وكوفنجون(Covington, 1982) إذ افترضت هذه المفاهيم أن للأفراد فرصة الاستفادة من بعض المواقف عن طريق عدم المحاولة وعدم بذل الجهد . وقد وجد أن بذل الجهد يعتمد على العلاقة بين الأداء الضعيف والقدرة المنخفضة، فإذا قام الفرد ببذل الجهد لإنجاز مهمة اكاديمية معينة وتنتهي هذه المهمة بالفشل، فهي تعد مؤشرًا على القدرة المنخفضة (Covington, 1984 : 7).

وإن جميع الأفراد لديهم حاجات فطرية منها الشعور بالجدارة والاحترام من قبل الأفراد أنفسهم ومن الآخرين أيضًا ومنها الدافع وراء السعي المتواصل نحو التفوق والنجاح في مجال ما وتجنب الفشل، وفي كثير من الأحيان، ترتبط مشاعرنا بقيمة الذات واحترام الذات وبمستوى النجاح الذي نحققه ومدى الاستمرار في هذا النجاح لذلك نطمح باستمرار الى تحقيق نجاحات لها أثر طويل المدى، ويتحقق ذلك من خلال مدى امتلاك الافراد مهارات حياتية تليق بالمستقبل على العكس من ذلك، مواقف الفشل والإحباط التي يتعرض لها الأفراد تؤدي الى شعورهم بانعدام القيمة الذاتية (Brett & Wolfe, 2001,87).

وصف العديد من المنظرين مفهوم جدارة الذات من خلال دراستهم لها، فقد وصف كلا من كروكر وكنث(Crocker & Knight,2005) إن جدارة الذات هي الدرجة التي يبنى الفرد نجاحه عليها في مجالات

معينة حيث يمكن للأفراد تقييم انفسهم بشكل موثوق في أي مجموعة ينتمون اليها ضمن جدارة الذات ، وذلك من خلال الكفاءة الأكاديمية ، المظهر الخارجي ، قبول الآخرين من الزملاء والعلاقات العاطفية وغيرها من المجالات (Crocker Knight,2005 :201) .

ووقفًا لنظرية الإنجاز فقد عدت جدارة الذات واحدة من الإدراك الذاتي، وهي مصدر للدافع النفسي، فالدافع والقدرة والجهد والأداء الأكاديمي هي العناصر الرئيسة لجدارة الذات، وكثيرًا ما ارتبط مصدر جدارة الذات بتأكيد الجهود والتحصيل الأكاديمي في التعليم ويرى (كروكر واخرون (2006) ، فإن جدارة الذات تعبر عن قدرة الفرد على امتلاك مفهومي (الذات) و (تقدير الذات) إذ يعد الإدراك الواقعي لمفهوم الذات نتيجة أساسية لتقدير الذات ، والذي يعد بدوره الأساس لتحقيق جدارة الذات ، وتتجلى جدارة الذات في الصفات والمهارات التي يمتلكها الفرد بكفاءة عالية داخل بيئة(Crocker etal , 2006 : 175).

نظرية جنيفر كروكر (2004)Jennifer Crocker

إن جدارة الذات من وجهة نظر كروكر هي أكثر سلوكية من العاطفة الكيفية التصرف تجاه ما تقدره شعوره تجاه نفسه مقارنة مع الآخرين وإن جدارة الذات تمثل كل ما نفكر به ونشعر ونؤمن به عن أنفسنا، وهي إدراك الفرد أنه أعظم من كل تلك الأشياء التي من حوله، ومن الجيد أن يعرف الفرد أنه ذو جدارة، وهو محبوب وضروري لحياته وللآخرين. وتؤكد كروكر أن الشعور بالرضا وبالكفاءة في المجالات المختلفة، يمكن أن يحقق جدارة ذات عالية، ولكن عدم الشعور بالكفاءة والتواجه نحو النجاح وعندما يتعلق الأمر بالتحصيل أو العمل وغيره، ومن خلالها يشعر الفرد بأنه عديم الجدارة والفاعلية وبالتالي لا يحقق أهدافه وليس من الضروري أن يكون لدى الفرد إحساس كبير بالثقة بالنفس في كل مجال من المجالات حياة، ولكن الشيء المهم للفرد هو أن تكون لديه ثقة بالنفس في الأنشطة الرئيسية لحياته وشعوره العالي بجدارة الذات بشكل عام: (Crocker,2004 ,48).

وترى كروكر عندما يتصرف الأفراد بهدف نفع الآخرين فمن المرجح أن تجني الفوائد التي تعود على الذات، فمثلاً زيادة القراءة والكفاءة والاستقلالية، والتنظيم الذاتي وهذا ما يحقق جدارة الذات، وأيضًا أن الأفراد في سعي حثيث لنشط الاحترام ذواتهم، من خلال محاولة لتحقيق من صحة إثبات قدراتهم في المجالات التي تستثمر الذات، فإننا نحدد السعي وراء احترام الذات على أنه نية لتحقق جدارة الذات من خلال إظهار الصفات التي تقوم بها الذات في حالة السلوك الاجتماعي الإيجابي. (Crocker,2006,628) ويختلف الأفراد فيما يعتقدون أنه يجب أن يفعلونه ليكونوا شخصًا ذا جدارة، وهذا لا يعتمد على السعي إلى احترام الذات فقط بل من خلال نية المرء في مساعدة الآخرين هي زيادة تقدير الذات من خلال إظهار فائدة الشخص وبالتالي يمكن الوصول إلى مستوى عالٍ من جدارة الذات.

أن جدارة الذات من وجهة نظر كروكر هو دافع نحو التحكم في البيئة ، وأننا جميعًا في حاجة إلى أن نتعامل بفاعلية وكفاءة مع البيئة وهنا لا فرق بين البيئة المادية والبيئة الإجتماعية، وأن الفرد لا يستطيع أن يتعامل بكفاءة مع البيئة إلا إذا عرفها ، فالنشاط الاستطلاع والاستكشافي للبيئة وغيره من النشاطات الأخرى التي يقوم بها الفرد محاولة لمعرفتها، هي كلها بالدرجة عي الأولى نشاطات معرفية تكيفية الهدف منها تحقيق جدارة الذات وجدارة الذات تمكن الفرد من الأحداث والتحكم في البيئة ، والتي تجعله يشعر بالرضا عن الذات أكثر من أولئك الذين يميلون إلى ممارسة حياتهم بأكبر قدر من البساطة والسهولة لتحقيق الأهداف المطلوبة (Crocker 2003: 72 etal).

أبعاد جدارة الذات :

1- فاعلية ذاتية Self-efficacy

يعد مفهوم الفاعلية الذاتية من المفاهيم النفسية التي حظيت باهتمام واسع وكبير من قبل العلماء والباحثين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وذلك بوصفها نتاج القدرات الشخصية في الإنجاز، وهي من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد (البندري، 2007 47) وبهذا ترى كروكر بأن الفاعلية الذاتية هي ثقة الفرد بشأن قدرته على تأدية المهام أو الأنشطة المتعددة بحيث يكون الفرد أكثر معرفة بنفسه إذا كانت لديه الرغبة في احراز الأهداف، حيث تؤثر على الأهداف البعيدة والمتصلة بالقدرة على إنجاز سلوك معين(Croker. 431:2004).

ويبين كيرش (Kirs (1988 أن الفاعلية الذاتية تعني ثقة الفرد في قدراته على إنجاز السلوك بعيدًا عن شروط التعزيز، وهو مفهوم يختلف عن توقع الاستجابة التي ترجع أحيانًا إلى حدوث الاستجابة غير الإرادية (Kirsh,1988:77).ويعرف سيرفون وبيك الفاعلية الذاتية بأنها الإدراك الذاتي لقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في أي موقف معين وتوقعاته عن كيفية الأداء الحسن، وكمية الجهد والنشاط والمثابرة المطلوبة عند تعامله مع المواقف والتنبؤ بمدى النجاح في تحقيق ذلك السلوك (Beck , Serfon1997:231) ,

2.التوجه نحو النجاح Going towards success يلعب النجاح دورًا هامًا في حياة الأفراد، وما يتمتع به الفرد من قدرات وما يتطلع اليه في حياته، وأن لم يتوافر القدر الكافي من التوجه نحو تحقيق النجاح فإنه لا يمكن أن يحدث أي تقدم في الحياة (Gilbert2,2005,62).

وترى كروكر أن التوجه نحو النجاح هو شعور بميل قوى لتحقيق النجاح وإنجاز الأعمال والواجبات التي تتطلب جهدًا ومهارةً وطموحاً لتحقيق الأهداف المستقبلية، فالفرد الجدير يأخذ من جدارته الذاتية نقطة انطلاق نحو المستقبل أكثر نجاحًا وميل إلى النجاح والتوجه اليه ، ويشير راشيل (Rachel,2009,445) أن التوجه نحو النجاح هو الصور التي يتخيلها الفرد بشأن مستقبله والصور التي يمثلها الوعي وصور التقرير الذاتي وأن هذا

الاتجاه يبنى على فكرة أن ميل الشخصية للتفكير في المستقبل ذات أهمية فأن الأفكار الرئيسية للتفكير في المستقبل والطابع الغالب عليه هي التوجه نحو النجاح (النجاح, 2018 :154) .

3- تحقيق الذات Self-realization

إن مفهوم تحقيق الذات من المفاهيم المهمة أيضًا، إذ توصلت النتائج والبحوث والدراسات بوصفها هذا العامل النفسي سمة للفرد تارة ودافع له تارة أخرى بغية تحقيق مستوى مناسب لنفسه من الصحة (بابكر، 2013: 47) وترجع الأصول التاريخية لهذا المفهوم إلى الفلسفة الوجودية وتحديدًا عند العالم جولدشتاين، Goldsteinحيث أوضح أن الكائن الحي يحركه دافع رئيسي واحد وهو الدافع الخلاق في الطبيعة الإنسانية وأطلق علية مصطلح تحقيق الذات ، ترى كروكر بأنه تحقيق الذات هي نزعة فطرية لدى الفرد لتحقيق إمكانياته إلى أقصى درجة ممكنة، وإتسامه بسمات إيجابية مثل الانبساط والتوافق الذاتي والاعتدال في الأفكار وتقبل الذات بشكل عال بما تشتمل عليه من عواطف وانفعالات والشعور بالمسؤولية.(Crocker,2004, 450).

إن تحقيق الفرد لذاته بشعره بالأمن والفعالية مما يزيد من دافعيته في المهام المختلفة والتي تؤثر بدورها على ارتفاع معتقدات الفعالية لدى الفرد ويجعله يميل إلى اختيار المهام الاكثر تحديا وبذلًا للجهد محاولًا توظيف كل امكانياته وقدراته ومواهبه لإنجاز هذه المهمة، بينما إذا عجز الفرد عن تحقيق ذاته فان ذلك يشعره بالنقص والدونية وخيبة الأمل، مما يعرضه للقلق وتكوين معتقدات سلبية عن الفعالية الذاتية (العنزي ، 38:2003).

وتؤكد كروكر أن قدرة الفرد على النجاح في المهام المستقبلية لا يتأتى إلا من خلال أن تعرفه على حقيقة ذاته وادركه لأهدافه وإمكاناته مما يجعله يسعى إلى تحقيق ذاته(Crocker,2004: 97) .

الدراسات السابقة

1- دراسة اسماعيل (Esmaili & Ebrahimi, 2023)

هدفت الدراسة إلى تقييم أثر برنامج قائم على نقاط القوة الشخصية في تحسين مؤشرات الصحة النفسية والمرونة النفسية لدى طلاب المدارس المتوسطة واعتمدت الدراسة تصميمًا شبه تجريبيًا باختبار قبلي وبعدي مع مجموعة ضابطة شملت العينة 30 طالبًا من الذكور في سن 12 عامًا، وُزعوا عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. خضعت المجموعة التجريبية لتدخل مكوّن من 10 جلسات جماعية مدتها ساعة واحدة أسبوعيًا واُستخدم مقياس ريف (1980) للصحة النفسية، ومقياس المرونة للأطفال والمراهقين (ليبنبرغ وأونجار، 2009).

النتائج: أظهرت نتائج تحليل التباين المتعدد أن البرنامج أسهم بشكل ملحوظ في رفع مستوى قبول الذات، والعلاقات الإيجابية، والحياة الهادفة، والنمو الشخصي، إضافة إلى تعزيز المرونة النفسية لدى الطلاب كما أظهرت فعالية البرنامج في تنمية مجموعة من الفضائل والقيم الشخصية.

ذ

2- دراسة سمير غانم شعلان الوايلي(2019)

التنظيم الإنفعالي وعلاقته بأصالة التفكير وجدارة الذات لدى طلبة الجامعة.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين جدارة الذات والتنظيم الانفعالي وأصالة التفكير لدى طلبة جامعة كربلاء حيث تكونت العينة من (770) طالبًا وطالبة وهدفت الدراسة لمعرفة وجود فروق ذات دلالة احصائية في جدارة الذات لدى طلبة جامعة كربلاء وفقًا لمتغير الجنس ذكور فروق ذات دلالة احصائية في جدارة الذات لدى طلبة جامعة كربلاء وفقًا لمتغير الجنس ذكور إناث والتخصص (علمي) (إنساني) إناث والتخصص (علمي) (إنساني).(سمير ، 2019، 12)

- **منهجية وإجراءات البحث**

أولًا:- منهج البحث : اعتمدت الباحثة على منهج البحث شبه التجريبي لتحقيق هدف البحث الحالي إذ يعد أفضل المناهج على الاطلاق لتحديد العلاقة السببية بين متغيرين ، ويرجع ذلك الى الضبط الكبير للمتغيرات الخارجية ، وقوة معالجة المتغير المستقل (محجوب، 2002، 297)

ثانيا :- التصميم التجريبي: تصميم التحقيق هدف البحث الحالي اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي كما في الشكل (1)

التجريبية	الاختبار القبلي	التكافؤات	البرنامج بأسلوب الارشاد المرتكز على القوة	الاختبار البعدي
الضابطة		• درجات الاختبار القبلي • العمر • الجنس • التخصص او القسم • المستوى الاكاديمي السنة الدراسية	لم تتعرض للبرنامج الارشادي اعلاه	

شكل (1) التصميم شبة التجريبي المعد من قبل الباحثة

ثالثًا:- مجتمع البحث: يمثل مجتمع البحث الحالي على طلبة الجامعة ديالى من الكليات العلمية والانسانية للدراسة الصباحية ، إذ يبلغ عدد كليات الجامعة (15) كلية_وقد بلغ عددهم (21284) طالب من طلاب كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى للعام الدراسي (2025- 2026) الدراسة الصباحية .

رابعًا:- عينات البحث: تكونت عينات البحث الحالي من :

1. العينة الاستطلاعية :اعتمدتها الباحثة لغرض التعرف على الوقت المستغرق في الاستجابة للمقياس وبمتوسط قدره (16) دقيقة وبلغ عددها (30) طالب جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.
2. عينة الثبات : بلغت عينة الثبات (30) طالب ، أما الثبات بطريقة الفاكرونباخ فقد شملت (100) طالب ضمن عينة التحليل الاحصائي .
3. عينة البرنامج الإرشادي : طبقت الباحثة المقياس على (100) طالب من طلاب كلية التربية الاساسية ، وبواقع (100) طالب من طلاب قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، لغرض اختيار عينة البرنامج الإرشادي وتم تحديد (20) طالب من الذين حصلوا على أدنى الدرجات على مقياس جدارة الذات وبواقع (10) طلاب للمجموعة الضابطة و (10) طلاب للمجموعة التجريبية .

خامسًا : تكافؤ أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة): من خلال اطلاع الباحثة على الإطار النظري والأدبيات والدراسات السابقة عمدت الى التكافؤ بين أفراد المجموعتين في المتغيرات التالية وهي (درجات الاختبار القبلي على مقياس جدارة الذات ، العمر، الجنس ، التخصص، المستوى الأكاديمي) .

الجدول (2)

تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
العمر	التجريبية	10	21.35	1.42	0.89	1.96	0,05 غير دالة
	الضابطة	10	21.10	1.38			

الجدول (3) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الجنس

المتغير	المجموعة	العدد	الجنس		كاي تربيع		مستوى الدلالة
			ذكور	اناث	المحسوبة	الجدولية	
الجنس	التجريبية	10	5	5	0.07	3.84	0,05 غير دالة
	الضابطة	10	5	5			

الجدول (4) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التخصص

المتغير	المجموعة	العدد	علمي	انساني	قيمة كاي		دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية	0,05
التخصص	التجريبية	10	5	5	0.13	3.84	غير دالة
	الضابطة	10	5	5			

الجدول (5) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير المستوى الأكاديمي

المتغير	المجموعة	العدد	المستوى الأكاديمي		كاي تربيع		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
المستوى الاكاديمي	التجريبية	10	5	5	0.22	3.84	0,05 غير دالة
	الضابطة	10	5	5			

سادسًا:- أداتا البحث: للتحقق من أهداف البحث تم اعتماد الأداتين الآتيتين:

أولًا: تبنت الباحثة مقياس جدارة الذات الذي أعده الباحث (الاحبابي 2023) ويتكون المقياس من (38) فقرة ، وكانت بدائل الاستجابة خماسية فأعطيت الدرجة (5) للبديل (تنطبق علي دائما) والدرجة (4) للبديل (تنطبق علي غالبا) والدرجة (3) للبديل (تنطبق علي احيانًا) والدرجة (2) للبديل (تنطبق علي نادرًا) والدرجة (1) للبديل (لا تنطبق علي) وتكون درجات تصحيحها تنازليًا (1,2,3,4,5,) على التوالي اذ كانت اعلى درجة يحصل عليها المستجيب (190) وأقل درجة (38) وبمتوسط فرضي (114) درجة ، وقد استخرجت له الخصائص السيكومترية (الصدق و الثبات) من خلال مؤشرات (الصدق الظاهري ، وصدق البناء) ، تم استخراج القوة التميزية للمقياس باستخدام طريقة (المجموعتان المتطرفتان) ، وتم استخراج ثبات المقياس بطريقتين هما :

1. معامل الإتساق الداخلي بطريقة التجزئة النصفية ، وقد كان مقدار الثبات (0, 82).
2. معامل الإتساق الخارجي طريقة إعادة الإختبار ، وقد كان مقداره (0,86).

مبررات تبني مقياس "جدارة الذات ":

1. يعد المقياس من المقاييس الحديثة التي تقيس جدارة الذات (2023).
2. المقياس تم تطبيقه على عينة من طلبة الجامعة لقياس جدارة الذات للديهم.
3. تم تطبيق المقياس على نفس البيئة العراقية الثقافية والتعليمية والتربوية .

سابعًا : الوسائل الاحصائية : استعملت الباحثة الحقيبة الاحصائية SPSS لمعالجة البيانات واستخراج النتائج .

ثانيًا:-البرنامج الإرشادي

من أجل بناء البرنامج الإرشادي قامت الباحثة بالاطلاع على الأدبيات الدراسات السابقة وايضًا النماذج الإرشادية والبرامج الإرشادية الى نظرية الإرشاد المرتكز على القوة وتم بناء البرنامج الإرشادي وفق نموذج بوردرز ودروري (Borders&Drury,1992) ومن مسوغات استعمال هذا النموذج أنه يتبع اسلوبًا واضح الخطوات ويعتمد على التسلسل المنطقي امكانية تطبيقه في المؤسسات التعليمية والتربوية اقتصادي في الوقت والجهد والمال يشمل جميع فقرات المقياس والمجالات في تحديد الحاجات والأولويات للبرنامج الإرشادي عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء ذوو الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي .

- **خطوات بناء البرنامج وفق نموذج بوردرز ودروري(Borders&Drury,1992)**

اولًا :- تحديد حاجات الطلاب وتقديرها : تعد الخطوة الأولى التي قامت بها الباحثة هي تحديد حاجات الطلاب التي ينبغي اشباعها من خلال مقياس جدارة الذات الذي تم تطبيقه على عينه التطبيق ومن خلال اجابته على فقرات المقياس تم تحديد الحاجات وجعلها عناوين للجلسات الإرشادية، وتم عرضها على مجموعة من الخبراء وقد أخذت الباحثة بآرائهم وإجراء التعديلات اللازمة .

ثانيًا : صياغة أهداف البرنامج الإرشادي على أساس احتياجات الطلاب : قامت الباحثة بتحديد أهداف البرنامج الإرشادي من خلال تحديد الهدف العام وهو تنمية جدارة الذات لدى طلاب الجامعة والهدف الخاص (هدف الجلسة)هو أقل شمولية من الهدف العام يعد الهدف الخاص هو مساعدة المسترشدين على أن يفهمون انفسهم والاخرين وليكونوا قادرين على تنمية علاقات مع الآخرين من خلال تعليمهم انماط من السلوكيات بعد انتهاء كل جلسة والأهداف السلوكية الهدف منها مساعدة المسترشد على الانتقال تدريجيًا من مستوى الأداء الحالي الى تحقيق الهدف العام .

ثالثًا : تحديد الاولويات حددت الاولويات من خلال ترتيب الجلسات وفق أهمية كل جلسة وعلى وفق حاجات المجموعة الإرشادية التي تم تحديدها وقد حددتها من خلال الرجوع الى الاطار النظري والنظرية المتبناة والأدبيات الخاصة بالموضوع واراء المحكمين بالإضافة الى استخراج الوزن المرجح والوسط المئوي لجميع الفقرات

رابعًا: الأنشطة التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي : اختارت الباحثة الأنشطة التي لها علاقة بأهداف البرنامج الإرشادي واستشارة العديد من المختصين في الإرشاد النفسي تم تحديد (12) جلسة ارشادية واستغرقت كل جلسة (45) دقيقة وباستخدام في الجلسات الفنيات والأساليب والمهارات الإرشادية الخاصة بنظرية الإرشاد المرتكز على القوة يتضمن عددا من التقنيات وهي كالآتي **(الأخذ بالخير، تذوق اللحظة الإيجابية، مجلة القوة ، حصاد الخير ، تقنية صندوق الأمل ، مجموعة أدوات تمكين الأفكار، لوحة الرؤية لنقاط القوة والأهداف والخطط ، ذكريات القوة، دائرة الدعم ، بطاقات القوة، مخططات القوة ، عجلة الحياة).**

خامسًا: تقويم كفاية البرنامج الإرشادي : يتم تقويم البرنامج الإرشادي من أجل تصحيحه وتعديله ويتم ذلك من خلال التقويم التمهيدي والمتمثلة بإجراءات الصدق الظاهري للبرنامج وذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين بالإرشاد النفسي والتوجيه التربوي وكذلك الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

– التقويم البنائي : ويتلخص بأجراء عملية التقويم عند نهاية كل جلسة من خلال توجيه الاسئلة المتعلقة بموضوع الجلسة الإرشادية للمسترشد لمعرفة مدى الافادة من انشطة الجلسة الإرشادية ومتابعة التدريبات في بداية كل جلسة ومناقشتها في الجلسات الإرشادية والاستماع الى آرائهم ومقترحاتهم حول ما دار في الجلسة الإرشادية والتقويم

النهائي هو تحديد التغير الحاصل من إجراء الاجراءات التي يقوم بها الباحث بعد تنفيذ البرنامج الارشادي ومقارنة النتائج قبل التنفيذ وبعد التنفيذ .

-صدق البرنامج الإرشادي : قامت الباحثة بعرض البرنامج الإرشادي المعتمد على الإرشاد المرتكز على القوة على مجموعة من المحكمين والمختصين في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي البالغ عددهم (6) لأبداء آرائهم حول صلاحية البرنامج الإرشادي ومقترحاتهم واخذت الباحثة بجميع الآراء.

-تطبيق البرنامج الإرشادي : تم تطبيق البرنامج الإرشادي المعتمد على الارشاد المرتكز على القوة وتم تحديد المكان في وحدة الإرشاد النفسي الجامعي في كلية التربية الاساسية وموعد انعقاد الجلسة هو الساعة (11:30) صباحًا علمًا ان الوقت المحدد لكل جلسة (45) دقيقة ، جدول (6) يوضح ذلك .

جدول (6) الجلسات البرنامج الإرشادية وتواريخ انعقادها

ت	الجلسات الارشادية	عنوان الجلسة	اليوم والتاريخ
1	الجلسة الاولى	الافتتاحية	الخميس 2025/10/2
2	الجلسة الثانية	التخطيط الفعال للوقت	الاثنين 2025/10/6
3	الجلسة الثالثة	المبادأة وتحقيق الاهداف	الخميس 2025/10/9
4	الجلسة الرابعة	الالتزام بالواجبات	الاثنين 2025/10/13
5	الجلسة الخامسة	الكفاءة في المواقف التنافسية	الخميس 2025/10/16
6	الجلسة السادسة	ضبط الانفعالات	الاثنين 2025/10/20
7	الجلسة السابعة	المثابرة امام الصعوبات	الخميس 2025/10/23
8	الجلسة الثامنة	اتخاذ القرار	الاثنين 2025/10/27
9	الجلسة التاسعة	الالتزام بالخطة	الخميس 2025/10/30
10	الجلسة العاشرة	حل المشكلات بفاعلية	الاثنين 2025/11/3
11	الجلسة احد عشر	تقدير الامكانات الذاتية	الخميس 2025/11/6
12	الجلسة الثانية عشر	الختامية	الاثنين 2025/11/10
	الاختبار البعدي		الأثنين 24/ 11/ 2025

- جلسات البرنامج الإرشادي : سوف يتم عرض جلستين من البرنامج الإرشادي :

عنوان الجلسة الثانية : التخطيط الفعال للوقت مدة (45) دقيقة / التاريخ الاثنين 2025/10/6

الحاجة	حاجة المسترشد الى تنمية التخطيط الفعال للوقت
هدف الجلسة	مساعدة المسترشد في تنمية القدرة على التخطيط الفعال للوقت من خلال استثمار نقاط القوة الشخصية
الاهداف السلوكية	جعل المسترشد قادرا على : 1. ان يحدد نقاط قوته المتعلقة بإدارة الوقت 2. ان يميز بين استخدام الوقت بفاعلية وغير فاعلية 3. ان يدرك اثر التخطيط في تعزيز جدارة الذات
الفنيات والاستراتيجيات	الحوار والمناقشة – استحضار نقاط القوة – التعزيز الايجابي
الانشطة	– ترحيب، توضيح هدف الجلسة، مناقشة سريعة حول كيفية قضاء الطلبة لأوقاتهم اليومية. – تطلب المرشدة من الطلبة استذكار مواقف نجحوا فيها بتنظيم وقتهم، مع التركيز على القدرات التي ساعدتهم على ذلك. – نشاط جماعي يُطلب فيه من الطلبة تحديد مهام يومية وترتيبها حسب الأولوية، مع ربط ذلك بنقاط القوة الشخصية لكل طالب. – مناقشة أهمية التخطيط في تحقيق الأهداف وتعزيز الشعور بالكفاءة.
التقويم البنائي	تلخيص أهم ما ورد في الجلسة، وتعزيز ثقة الطلبة بقدرتهم على التخطيط
التدريب البيتي	تطلب الباحثة من اعضاء المجموعة الارشادية ان يقوموا بإعداد خطة يومية بسيطة للمهام الدراسية والشخصية

الجلسة : الحادية عشرة

عنوان الجلسة : تقدير الامكانات الذاتية / مدة (45) دقيقة / التاريخ الخميس 2025/11/6

الحاجة	حاجة المسترشد الى تقدير الامكانات الذاتية
هدف الجلسة	تنمية تقدير المسترشدين لا مكاناتهم الذاتية وتعزيز احترامهم لقدراتهم الشخصية
الاهداف السلوكية	جعل المسترشد قادرا على : 1. ان يتعرف امكاناته ونقاط قوته الشخصية 2. ان يميز بين تقدير الذات والانتقاص منها 3. ان يعزز ثقته بقدراته وامكاناته الواقعية
الفنيات والاستراتيجيات	الحوار والمناقشة – استحضار نقاط القوة – التعزيز الايجابي – اعادة البناء المعرفي الايجابي
الأنشطة	الترحيب بالمسترشدين وتهيئة جو إيجابي، مع مناقشة مفتوحة حول معنى تقدير الإمكانات الذاتية وأهميته في الحياة الجامعية. تطلب المرشدة من المسترشدين ذكر مهارات أو قدرات يمتلكونها وأسهمت في نجاحهم سابقًا، مع التركيز على الجوانب الإيجابية لكل مسترشد نشاط فردي/جماعي يُطلب فيه من المسترشدين كتابة ثلاث إمكانات أو قدرات شخصية يعتزون بها، وكيف يمكن توظيفها في مواقفهم الدراسية والحياتية مناقشة أثر تقدير الإمكانات الذاتية في تعزيز جدارة الذات واتخاذ القرار
التقويم البنائي	تلخيص أهم ما ورد في الجلسة، مع تعزيز احترام المسترشدين لقدراتهم وتقدير جهودهم
التدريب البيتي	تطلب المرشدة من اعضاء المجموعة الارشادية ان يتم تدوين المواقف اليومية التي تم فيها استثمار إحدى الإمكانات الشخصية وكيف أسهمت في النجاح

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

اولًا:-عرض النتائج

1) الفرضية الاولى :- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس جدارة الذات .

لاختبار صحة هذه الفرضية عالجت الباحثة البيانات باستعمال اختبار (ولكوكسون لعينتين مترابطتين) لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي، إذ تبين أن القيمة المحسوبة للاختبار هي (صفر) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (8) عند مستوى (0,05)، يتضح أن القيمة المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية مما يدل إلى أن هناك فروق ذات دلالة معنوية في تنمية جدارة الذات لدى طلاب الجامعة على وفق الإختبارين القبلي والبعدي ولصالح الإختبار البعدي، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7)

قيمة ولكوكسن (W) المحسوبة والجدولية لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي على المقياس جدارة الذات

ت	المجموعة التجريبية		الفرق	رتب الفرق	رتب السالبة	قيمة W		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار البعدي				المحسوبة	الجدولية		
1	85	129	44-	6	6-			0.05	دالة الصالح الاختبار البعدي
2	86	128	42-	3.5	3.5 -				
3	84	130	46-	8	8-				
4	87	128	41-	2	2-				
5	83	127	44-	6	6-	صغر	8		
6	84	131	47-	9.5	9.5 -				
7	85	132	47-	9.5	9.5 -				
8	88	129	40-	1	1				
9	86	130	44-	6	6				
10	87	129	42-	3.5					
مج									

2) الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (*0.05*) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس جدارة الذات

لاختبار صحة هذه الفرضية استُعمل اختبار (ولكوكسون لعينتين مترابطيتين) لمعرفة دلالة الفروق في الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، إذ تبين أن القيمة المحسوبة هي (22) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (8) عند مستوى دلالة (0,05)، تبين أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، مما يشير الى أن لا يوجد فروق ذات دلالة معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة في تنمية جدارة الذات لدى طلاب الجامعة، والجدول (*8*) يوضح ذلك:

جدول (8)

قيمة ولكوكسن (*W*)المحسوبة والجدولية لأفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس جدارة الذات

ت	المجموعة الضابطة		الفرق	رتب الفرق	قيمة الموجبة	قيمة السالبة	قيمة *W*		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	درجات لاختبار القبلي	درجات الاختبار البعدي					المحسوبة	الجدولية		
1	86	85	1+	4.5	*4.5* +					
2	85	86	1−	4.5		4.5 −				
3	83	85	2−	8.5		8.5 −				
4	85	84	1+	4.5	4.5+					
5	84	85	1−	4.5		4.5−				
6	86	84	2	8.5	8.5 +					
7	84	83	1+	4.5	4.5 +					
8	87	88	1−	4.5		4.5−				
9	88	87	1+	4.5	4.5+					
10	89	88	1+	4.5	4.5+					
مج					31	22	22	8	0.05	غير دال احصائيا

3) الفرضية الثالثة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (*0.05*) بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس جدارة الذات .

لاختبار صحة هذه الفرضية استعمال اختبار (مان وتني لعينتين مستقلتين) لمعرفة دلالة الفروق في الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، اذ تبين ان القيمة المحسوبة للاختبار هي (صفر) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية (23) عند مستوى دلالة (0,05) تبين ان القيمة المحسوبة اصغر من القيمة الجدولية مما يدل الى ان دلالة احصائيا ويوجد فرق بين المجموعة التجريبية ولصالح الاختبار البعدي ، والجدول (9) *يوضح ذلك:*

جدول (9)

قيمة اختبار مان وتني (U) المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي

ت	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة *W*		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	البعدي	رتب	البعدي	رتب	المحسوبة	الجدولية		
1	129	15	85	5	صفر	23	0.05	دال احصائيا
2	128	12.5	86	7				
3	130	17.5	85	5				
4	128	12.5	84	2.5				
5	127	11	85	5				
6	131	19	84	2.5				
7	132	20	83	1				
8	129	15	88	9.5				
9	130	17.5	87	8				
10	129	15	88	9.5				
مج		155		*55*				

ثانيًا: تفسير النتائج ومناقشتها :

اسفرت النتائج الخاصة بهدف البحث الحالي الى أن المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج الإرشادي أدت الى تنمية جدارة الذات لدى افراد المجموعة عند المقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا الى

البرنامج الإرشادي وهذا يدل على أن البرنامج الإرشادي القائم على الإرشاد المرتكز على القوة المعد من قبل الباحثة له أثر واضح في تنمية جدارة الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وفي ضوء نتائج الجداول (1، 2، 3)، يتضح أن البرنامج الإرشادي لم يُحدث فروقًا دالة إحصائيًا داخل المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي، إلا أن المقارنة البعدية بين المجموعة التجريبية في الإختبارين القبلي والبعدي أظهرت تفوقًا ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الإختبار البعدي ، مما يدل على أن البرنامج الإرشادي كان ذا أثر فعّال في تنمية جدارة الذات لدى أفراد عينة البحث .

وتعزو الباحثة ذلك الى الآتي : الإرشاد الجمعي يؤدي بدوره الى التفاعل الإيجابي والعلاقات الإيجابية بين أفراد المجموعة الإرشادية .

إن النتائج التي توصل اليها البحث الحالي تعود الى استعمال الباحثة الأنشطة ودقة واختيار البرنامج الإرشادي وفنياته الملائمة ،وإن اختيار عناوين المناسبة لجلسات البرنامج الإرشادي في ضوء نظرية (الإرشاد المرتكز على القوة) والأدبيات الخاصة بجدارة الذات وهدف البرنامج كان لها الأثر الواضح في تفاعل الطلبة مع البرنامج الإرشادي لأنه ينمي الجوانب الايجابية للذات ويؤدي بالوصول الى اندماج الفرد مع ذاته وتحقيق اهدافه .

ثالثًا : التوصيات :

في ضوء ما توصلت اليه نتائج البحث الحالي تقدم الباحثة مجموعة من التوصيات ومنها :

1. اعتماد البرنامج الإرشاد المرتكز على القوة كدليل عمل للمرشدين النفسيين في الوحدات الإرشادية (الإرشاد النفسي الجامعي).
2. ضرورة اهتمام وحدات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في الكليات بالطالب الجامعي وتقديم كافة الدعم النفسي والإجتماعي ومشاركته في انشطة مختلفة حتى يشعر بوجوده وبشخصيته في الحياة
3. استفادة القائمين من المرشدين في الكليات من البرنامج الإرشادي
4. مساهمة وسائل الإعلام في الكليات بنشر وتعزيز الجوانب الإيجابية للذات لدى الطالب والتي تجعل منه يدرك مكانته الجامعية في المجتمع .

رابعًا : المقترحات :

1. اجراء دراسة تجريبية مماثلة (بالإرشاد المرتكز على القوة) على فئات اخرى من المجتمع (الموظفين ، حملة الشهادات العليا ، المدرسين ، المعلمين).
2. اجراء دراسة لمعرفة مستوى جدارة الذات وعلاقته بمفهوم التفكير المستنير لدى حملة الشهادات العليا
3. اجراء دراسة تجريبية أثر برنامج ارشادي قائم على نظرية الاختيار في تنمية جدارة الذات لدى المرشدين التربويين

المصادر

- أبن منظور (2005) ، **لسان العرب** ، مطبعة بولاق ، القاهرة.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2011): الإرشاد النفسي: أسسه ونظرياته وأساليبه، عمّان، دار المسيرة0
- الاحبابي ، فلاح مهدي عبد(2023): جدارة الذات وعلاقتها بالشخصية الكاريزمية لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة تكريت .
- جيمس، بندر (1981) : طريق الشخصية الجذابة ، مطبعة المدني ، القاهرة ، مصر
- دافيد، ج، ليبرمان (2008) كيف تؤثر في الاخرين ترجمة الحسنية الدار العربية للعلوم لبنان
- زغول، عماد عبد الرحمن (2010). نظريات الإرشاد النفسي والتربوي. عمّان: دار الشروق.
- عاقل ، فاخر ١٩٧١ معجم العلوم النفسية دار الرائد العربي بيروت لبنان
- العاسمي، رياض نايل. (2015). التصميم الناجح لبرامج الإرشاد النفسي المدرسية الشاملة (الطبعة الأولى). عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- Amit, Tohar Dolev, Rubin, Avinadav, & Mano, Sigal Zilcha. (2020). Is awareness of strengths intervention sufficient to cultivate wellbeing and other positive outcomes? Journal of Happiness Studies.
- Anderson, Lynn, & Heyne, Linda. (2012). Flourishing through leisure: An ecological extension of the leisure and well-being model in therapeutic recreation strengths-based practice. Therapeutic Recreation Journal, 46(2), 129–152
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.
- Brett ,W,William ,B, swann ,J (2001) : from self- conceptions to self-worth on the source and structure of global self –esteem , Journal of personality and social psychology ,57 , 4 .
- Cood ,C, Dictionary of Education 3 th ed, New York. . McGrow- Hill
- Crocker , J & Knight , K (2005) : contingenices of self-worth current directions in psychologyieal science , 14 : 200-203
- Crocker ,J , Sargent ,JT, Luhtanen ,RK (2006) : Contingencies of self-woeth and depressive symptoms in college students , Jsoc clinic psychol .
- Crocker ,J , Sargent ,JT, Luhtanen ,RK (2006) : Contingencies of self-woeth and depressive symptoms in college students , Jsoc clinic psychol .
- Crocker ,J, & Luhtanen ,R.K (2003) : Level of self-esteem and contingencies of self-worth unique effects on academic , social and financial problems in college students personality and social psychology bulletin .
- Crocker Jennifer & Park laurai (2004) : self-esteem and responses to negative interpersonal reactions .
- Croker ,J , & wolf , C.T (2001) : contingencies of self- worth psychological Review, 108 : 593-623
- Dweck , CS(2000) : self- theories their role in motivation personality and development Philadelphia PA psychology press , New York : 359

- Foroumandi, S. (2023). Effectiveness of strength-based intervention on subjective well-being and psychological capital in female students with oppositional defiant disorder. Journal of Research and Health, 13(5), 333– 342.
- Jafari, F., & Mirshafiee, N. S. (2020). How strength-based counseling effects on self-compassion and future time. Journal of Neurodevelopmental Cognition, 2, 48–57
- Mirshafiee, Nasrin Sadat, & Jafari, Forough. (2019). How strengthbased counseling affects self-compassion and future time perspective
- Smith, Elsie Jones. (2014). Strengths-based therapy: Connecting theory, practice, and skills. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

مقياس جدارة الذات بصيغته النهائية

ت	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي احيانا	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي
1	اقضي وقتا اخطط للأشياء التي اريد عملها					
2	استطيع الحصول على ما اريده من الاخرين حتى لو جعلتهم يشعرون بالأسف اتجاهي					
3	افعل الاشياء التي اعتقد يجب ان اعملها					
4	تتأثر جودتي بمدى فعالية ما افعله في المهمات التنافسية					
5	استطيع ان اجعل نفسي هادئا عندما تكون لدى مشكلة					
6	المواقف الصعبة لا تؤثر في تحقيق اهدافي					
7	انا استطيع على اختيار ما افعله					
8	اتمسك بخططي لكي انجز اهدافي					
9	استطيع حل المشاكل لو حاولت بجدية					
10	ارى ان لي موقف مؤثر في من حولي					
11	اجتهد في متابعة تنفيذ قراراتي					
12	استطيع وضع الخطط لأي مشكلة تواجهني					
13	لدى القدرة في للتعامل مع المواقف غير مألوفة					
14	تخطيطي وتفكيري هو تحقيق اهدافي المستقبلية					
15	لدي رغبة قوية لتحقيق النجاح وانجاز الاعمال					
16	اجتهادي الجيد في دراستي يعطيني احساسا بتقدير الذات					
17	اراء الاخرين لا تؤثر في تحقيق اهدفي					
18	استطيع التعامل مع الاحداث التي تدور من حولي					
19	اتصرف بيسر مع المواقف الجديدة					

20	استغل وقت اجازتي بالبحث والدراسة					
21	لدي القدرة على التكيف في ظل الظروف الصعبة					
22	اشعر بان ثقتي بالنجاح عالية					
23	المناهج الدراسية الصعبة لا تشكل عائقا امامي					
24	ابذل كل ما في وسعي للحصول على افضل النتائج					
25	امل الالتحاق بالدراسات العليا بعد التخرج					
26	يزداد تقديري لذاتي يزداد عندما اعرف باني افضل من الاخرين في اداء المهمة					
27	اقدر امكانياتي واحترمها					
28	اشعر انني عنصر فعال داخل اسرتي					
29	استطيع التعبير عن ارائي الشخصية					
30	لا استند في تصرفاتي على الاخرين					
31	استطيع العيش بسلام مع من حولي					
32	علاقاتي مع الاخرين تجعل مني مثالا يحتذي به					
33	اتعامل حسب فهمي للمواقف الذي اواجه					
34	ما يعتقده الناس عني لا يؤثر فيما اعتقده عن نفسي					
35	اعتقد ان الانسان خير ويمكن الوثوق به					
36	تتحدد مشاعري في ضوء ما امتلك من قيم					
37	ارضى عن نفسي واتقبل ذاتي ومشاعري					
38	اشعر بالمسؤولية اتجاه عملي ومهامي					

أزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية (بحث مستل)

م.م وسام محمد علي جديع
جامعة تلعفر
wisam@uotelafer.edu.iq

أ. د قيس محمد علي
جامعة الموصل
qais.m.ali@uomosul.edu.iq

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/4/26	2026/5/21

ملخص البحث

يهدف البحث التعرف الى مستوى أزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، والتعرف على دلالة الفروق في أزمة الهوية تبعاً لمتغير نوع الجنس (ذكور، إناث), ومتغير الفرع الدراسي (علمي، أدبي), والكشف عن العلاقة بين درجات افراد عينة البحث على مقياس أزمة الهوية واعمارهم بالأشهر، بلغت عينة البحث (385) طالبًا وطالبة من الصف (الخامس) من طلبة المرحلة الإعدادية من كلا الفرعين (العلمي, الأدبي) وكلا الجنسين (ذكور, إناث)، أما اداة البحث فقد تبنى الباحثان مقياس (الساعدي, 2017) لقياس أزمة الهوية ، وتم استخراج الخصائص السيكومترية فضلاً عن استخراج القوة التمييزية والاتساق الداخلي لفقرات المقياس، أظهرت النتائج أن الطلبة لديهم مستوى متوسط من أزمة الهوية, وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والاناث, لصالح متوسط درجات الإناث, عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية وفقاً لمتغير الفرع الدراسي (علمي–أدبي), عدم وجود علاقة ارتباطية بين كل من العمر ودرجات أزمة الهوية لدى أفراد عينة البحث وقد خرج الباحثان بمجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما توصلا اليه من نتائج

الكلمات المفتاحية: أزمة الهوية، طلبة المرحلة الإعدادية.

Identity Crisis Among Preparatory School Students

Prof. Qays Mohammed Ali
University of Mosul

Wissam Mohammed Ali Jadi'
University of Tal Afar

Abstract

This study aimed to identify the level of identity crisis among preparatory school students, examine the significance of differences in identity crisis according to gender (male, female) and academic track (scientific, literary), and explore the relationship between participants' scores on the identity crisis scale and their age in months. The sample consisted of 385 fifth-grade preparatory school students from both academic tracks (scientific and literary) and both genders. The researchers adopted Al-Saadi's (2017) Identity Crisis Scale as the research instrument. Psychometric properties were extracted, including item discrimination indices and internal consistency. The results showed that

students had a moderate level of identity crisis; there were statistically significant differences between males and females in identity crisis scores, in favor of females (i.e., higher mean scores for females); no statistically significant differences were found according to academic track (scientific vs. literary); and there was no correlational relationship between age and identity crisis scores among the sample members. Based on these findings, the researchers proposed a set of recommendations and suggestions.

Keywords: Identity crisis, preparatory school students.

مشكلة البحث:

تُعدّ مرحلة المراهقة من أكثر المراحل حساسية وتعقيدًا، إذ يواجه فيها الفرد الكثير من التحولات المتسارعة منها الجسدية والاجتماعية والنفسية، التي غالبًا ما تفضي إلى ما يعرف بـ "أزمة الهوية" وقد أولى علماء النفس هذه الظاهرة اهتماماً كبيرًا، لا سيما بعد أن طرح إريكسون (Erikson) مفهومها النظري ضمن نظريته في النمو النفسي الاجتماعي، معتبرًا إياها مهمة تطورية جوهرية يتوقف عليها بناء شخصية الفرد ونضجه وفي ظل التطورات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر على الصعيدين الاجتماعي والرقمي، باتت أزمة الهوية أكثر تعقيدًا، حيث أسهمت وسائل التواصل الاجتماعي والضغوط الأسرية والمدرسية وتداخل القيم الثقافية في تعميق حالة التشتت للهوية لدى مجموعة واسعة من المراهقين ومع ذلك، يظل هذا الموضوع بحاجة إلى مزيد من الدراسة والتقصي في مجتمعاتنا المحلية والعربية.

وبناءً على ذلك يرى الباحثان أن الوقوف عند هذه الظاهرة ليس ترفاً أكاديميًا، ولا تكرارًا للبحث في موضوع يعتقد البعض أنه بات مطروقًا، بل ضرورة إنسانية قبل أن تكون علمية إذ لا يخفى على كل من احتكّ بعالم المراهقين ذلك القلق الصامت الذي يسكن تعابيرهم حين يُسألون: من أنت؟ فلا يجدون جوابًا سليمًا من هنا جاء هذا البحث لا لتصنيف الأزمة وإحصائها فحسب، بل سعياً للفهم العميق لما يعيشه المراهق من صراعات، وتتبعاً لتلك الأزمة في ظل المتغيرات الدخيلة التي بات يزداد تأثيرها على عملية بناء وتكوين الهوية وإيمانًا بأن الهوية حين تتشكّل في وعي وإدراك سليم، تُبنى معها شخصية قادرة على الانتماء والعطاء.

أهمية البحث:

من الاعمال الرئيسية والمهمة (متطلبات النمو السليم) التي يجب القيام بها في مرحلة المراهقة هو أن يكتسب المراهق شعورًا واضحًا بهوية ذاتية، أي ان يجد المراهق جوابًا شافيًا من أنا ؟ من أكون؟ ما دوري في المجتمع؟ كيف لي أن اثبت وجودي؟ كيف لي أن أحقق النجاح؟، ويجد المراهق نفسه أمام مجموعة من المطالب المتعددة ، وأفكار متناقضة، مما يجعله يعيش صراعات متعددة وخاصة في ظل التغيرات الجسمية والعقلية والنفسية والانفعالية وإذا فشل المراهق في تحقيق هويته يكون رهن اضطراب الهوية Identity confusion واضطراب الدور Role confusion أو خلط الهوية أو تبني هوية سالبة وينتج عن ذلك عدد من الاضطرابات التي تؤدي بدورها إلى ظهور أعراض نفسية وذلك أن أزمة الهوية تمثل المشكلة الرئيسية في مرحلة المراهقة (كونجر، ١٩٨٦: ٤٨٠).

وتحتل أزمة تحديد الهوية مقابل الغموض جل اهتمام اريكسون في بناء نموذجه للنمو الانفعالي الوجداني ، إذ يرى اريكسون مع البلوغ ينمو الجسم بسرعة وتطرأ عليه تغيرات هائلة ، وهذه التغيرات تحدث قدرا من الاضطرابات لدى المراهقين من الذكور والإناث فتظهر لهم أدوار اجتماعية جديدة ، علاوةً على أن صورهم التي كونوها عن ذواتهم كأطفال لم تعد ملائمة للمظهر الجديد الذي أصبحوا عليه ولمشاعرهم الجديدة تجاه الجنس الآخر، وكذلك تنشأ متطلبات جديدة وتوقعات لدى الكبار والأقران تختلف عن تلك التي كانت في الطفولة ويؤدى ذلك كله إلى خلط شديد لدى المراهق يسميه أريكسون "أزمة الهوية" ومن العوامل التي تؤثر في المراهقة المبكرة نتائج الخبرات التي تعرض لها المراهق في مراحل نموه السابقة ، وهي التي تضمن التكامل الأمثل بين الدوافع الأساسية لدى الفرد وقدراته الفسيولوجية والعقلية وفرص الحياة التي توفرها له البيئة المحيطة ، ومعنى ذلك أن نمو الطفل السابق على البلوغ الفترة تصل إلى ١٢ سنة يتم تركيبه وتوليفه مع مطلع المراهقة ليعطي للفرد شعورًا بالهوية الشخصية أو بتحديد الذات ، وهذا الشعور بالهوية الشخصية يتضمن أن يحتفظ الفرد لنفسه بصورة لذاته فيها التماثل والاستمرار والتي تتطابق مع التماثل والاستمرار الذي يكونه الآخرون عنه ، وبالإضافة إلى ذلك فان المراهق يكون في حاجة إلى أن يكتسب وعيًا متزايدًا بأهدافه وادراكًا واضحًا للعالم الواقعي الذي يتعامل معه (ابو حطب وصادق، 2008: 321).

وفي هذه المرحلة يبحث المراهقون عن الذات السوية من خلال جماعة الرفاق والنادي والجماعة الدينية والحركات السياسية وهكذا ، وتقدم هذه الجماعات فرصًا مناسبة لإختبار الادوار الجديدة بصورة اكبر كما يجرب الشخص مجموعة من المعاطف ليرتدي ما يناسبه منها, حيث تتحكم ايدولوجية المجتمع في عملية اخذ الادوار عن طريق نقل الادوار التي يثمنها افراد المجتمع (باتريشا وميلر,2011: 179-180).

ويكتسب هذا البحث أهميته من كونه يُسلط الضوء على فئة عمرية مهمة ومحورية تُشكل ركيزة المستقبل، مما يستدعي فهماً عميقًا للعوامل المؤثرة في بناء هويتهم, علاوةً على إسهامه في إثراء الأدب النفسي والتربوي بمعطيات تُعين المختصين وأولياء الأمور والمؤسسات التعليمية على التدخل المبكر والوقائي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الى:

1- التعرف الى مستوى أزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

2- الكشف عن الفروق في مستوى أزمة الهوية لدى افراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات:

أ- نوع الجنس (ذكور، إناث)

ب- الفرع الدراسي (علمي ، أدبي)

3- الكشف عن العلاقة بين درجات افراد عينة البحث على مقياس أزمة الهوية واعمارهم بالأشهر

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة المدارس الاعدادية والثانوية النهارية في مركز مدينة الموصل من كلا الجنسين (ذكور، إناث) ومن الصف (الخامس ، الإعدادي) للعام الدراسي (2025-2026).

تحديد المصطلحات:

أزمة الهوية: يعرفها كل من:

1- **اريكسون Erikson (1959)** " هي فشل نمو الهوية في التفسير والتوحيد والاندماج وتتمثل بفقدان الفكرة الواضحة عن الدور الاجتماعي الخاص به وهذا الاضطراب يأخذ شكلين هما اضطراب الدور وتبني هوية سالبة مما يدفع الفرد الى ممارسة ادوار غير مقبولة اجتماعيًا " (Erikson, 1959: 236).

2- **مارشيا Marcia (1966):** "المكوث في مرحلة البحث النشط عن القيم والأدوار المختلفة، دون الوصول الى مرحلة الالتزام (Commitment) وهي مرحلة تبني قيم وقرارات وأدوار محددة وثابتة" (Marcia, 1966: 553)

3- **ميريام ويبستر (2018):** "انها حالة صراع نفسي اجتماعي شخصي خاصة في مرحلة المراهقة يتضمن ارتباكًا حول الدور الاجتماعي للفرد وغالبًا ما يصاحبه شعور بفقدان الاستمرارية في الشخصية" (Okechukwu, N. C., & Obikeze, 2025: 64)

وقد تبنى الباحثان تعريف مارشيا (1966) Marcia بوصفه تعريفا نظريا في البحث الخالي.

التعريف الاجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال اجابته على فقرات مقياس أزمة الهوية.

(الاطار النظري والدراسات السابقة)

الاطار النظري

لقد صاغ الفلاسفة مفهوم الهوية الشخصية ليس بوصفه مفهومًا تجريديًا فحسب، بل باعتباره توصيفًا لتجارب الفرد المعاشة، مؤكدين بذلك أن الإنسان يظل مسؤولاً عن أفعاله وسلوكياته على امتداد حياته (Mazari, S. A., 2024: 110) وقلما نجد مفهومًا آخر تمت دراسته منذ ذلك الوقت من جوانب مختلفة, كما حدث مع الهوية ، فعلماء النفس فهموا الهوية بأنه مفهوم الذات ، وعلماء الاجتماع عدوه نمط الأدوار لشخصية ما، والعلماء الجنائيون درسوا تحديد هوية الجاني كما درس الأطباء النفسيون فقدان الهوية في الأمراض الفصامية ودرس الأنثروبولوجيون الهويات العرقية racial Identities و الهويات الإثنية ethnical Identities وبحث المحللون النفسيون الأجزاء اللاشعورية للهوية السلبية ، وفي هذه الأثناء أصبح المفهوم الذي كان يفترض له الأصل أن يتضمن أقصى درجة من التجريد، براقًا ومشحونًا إلى درجة أن (أودو ماركفارد السنة) Odo Marquard لم يكن مجانبًا للصواب كثيرًا عندما وصف نقاش الهوية بأنه غيمة مشكلة ذات تأثير ضبابي (كونسن,:2010 93-92).

من الجدير بالذكر أن الهوية لا يمكن فهمها بمعزل عن سياقاتها الفلسفية والاجتماعية والثقافية والتاريخية ومن ثم العوامل المؤثرة في تشكيلها وتغذية أزمتها كأنماط التربية، وتأثيرات الأقران، والمعايير الثقافية، والعوامل الهيكلية (مثل الطبقة الاجتماعية، التمييز) والتي تنعكس بشكل مباشر على الفرص المتاحة للاستكشاف، والمعنى المنسوب للالتزامات، والمسار نفسه الذي يعتبر "معياريا" أو "مثاليا" (Adams & Berzonsky, 2003: 214).

ولم تعد الهوية معطاة أو موروثة بشكل سلبي بل أصبحت مشروعًا انعكاسيًا يقوم به الفرد، حيث يجب عليه اختيار من يكون من بين مجموعة من الاحتمالات هذه الحاجة إلى 'صنع الذات' يمكن أن تؤدي إلى أزمة عندما تكون الخيارات كبيرة أو متناقضة، أو عندما يشعر الفرد بعدم الأصالة أو الانفصال عن الذات التي 'صنعها' إن سيطرة الأنظمة الخبيرة ووتيرة التغيير الاجتماعي تفكك التقاليد، مما يترك الفرد في مواجهة أسئلة وجودية حول هويته دون دعم واضح من الأطر الأخلاقية الموروثة (Giddens, A, 1991: 53).

وقد توصل (اريكسون) إلى تحديد مجموعة من القضايا والمشكلات التي ترتبط بأزمة الهوية وهي:

1. **مشكلات الاختيار المهني:** فالذي يعاني من أزمة الهوية يكون غير مستقر على هوية خاصة بالعمل, إذ إن المراهق يجب إن يعرف من يكون حتى يتمكن من اتخاذ قراره فيما يتمنى إن يكون مستقبلاً وبما إن أسلوب الحياة يصاحب المهنة فأن اختيار المهنة إنما يعبر عن نوع الإنسان الذي يريد إن يكون في المستقبل.

2. **الصراع مع الآباء:** إذ قد يدخل المراهقون في صراع مع إبائهم إذا شعروا بأنهم يقيدون شخصيتهم الفردية ولا يمنحهم الاستقلالية.

3. **الانتماء الى جماعة الرفاق:** يبحث المراهقون عن أصـــدقاء لهم كمصـــدر بديل ويحاولون التوحد معهم في المظهر, إذ إن ذلك يعطيهم الشعور بالأمن والاستقرار الداخلي.

4- علاقات الحب: إذ إن حب المراهق هو محاولة للوصول الى الهوية وذلك من خلال تسليط صورة ذات الفرد ألأخر ورؤيتها معكوسة (Zeigler & Hjell, 1981: 145-146).

النظريات التي فسرت أزمة الهوية

أولاً: نظرية أريكسون:

يبرز أريكسون من بين أكثر عملوا على تطوير الأفكار الأساسية في نظرية التحليل النفسي إذ قدم لنا صورة متكاملة عن مهام الطفل في كل مرحلة من مراحل فرويد فضلاً عن تطوير لثلاثة مراحل جديدة تتحدث عن الكبار بحيث اكتمل تناول النظرية عنده لدائرة الحياة بشكل كامل (كرين, 1996: 315)

إن الحياة النفسية للإنسان تنمو يومًا بعد يوم، ولا تتوقف عند مرحلة معينة, **فقد قسم إريكسون رائد علم النفس الارتقائي مراحل نمو الإنسان خلال حياته إلى ثمانية مراحل تقريبية**، متحدثًا عن الأزمات وتحديات النمو التي من الممكن أن يمر بها الشخص في أي مرحلة منها والتي يجب عليه تجاوزها بنجاح لكي ينمو نموًا نفسيًا طبيعيًا إذ يرى إريكسون أن أية مرحلة تُبني على سابقتها بمعني أن النجاح في اجتياز أي مرحلة يؤدي بشكل كبير إلي النجاح في تجاوز المرحلة التي تليها، وكذلك أيضاً الفشل يقود بدرجة كبيرة إلى مثله في المرحلة التالية، خاصةً في المراحل الستة الأولى والتي يعتبرها إريكسون بمثابة حجر الأساس لبقية مراحل العمر، أي أن معظم النجاحات أو الإخفاقات، والمشكلات النفسية غالباً ما تتكون في شخصية الطفل قبل أن نواجهه كمراهق أوشاب بالغ (اليزيد, 2021: 291)

أزمة الهوية عند أريكسون:

يرى أريكسون أن المشكلة الرئيسية في مرحلة المراهقة (وهي المرحلة الخامسة من مراحل النمو النفسي والاجتماعي التي وضعاها في نظريته) والمتمثلة بتكوين الهوية والإحساس بها مقابل اضطرابها وذلك من خلال مجموعة من التساؤلات: من هو؟ وما دوره في المجتمع؟ هل هو طفل أم راشد؟ هل لديه ما يمكنه من أن يكون إنسانًا ذو قيمة كزوج أو أب؟ وماذا لديه من قدرات تتيح له أن يكون عاملاً أو كاسبًا للنقود؟ حيث ينشغل المراهقون إنشغالاً بالغًا بسبب هذه الاسئلة أو المشكلات وبمظهرهم أمام الآخرين كما يفكرون بالتوفيق بين ما تعلموه من أدوار ومهارات في المراحل السابقة وبين ما هو مقبول إجتماعيًا الآن, وأمام هذا كله يتعرض المراهقون للشكوك والحيرة مما يزيد من خطر تمييع الذات وتشويهها (عويضه، 1996: 77-78).

ويرى أريكسون أن هنالك شكلين أساسيين لاضطراب الهوية هما:

1- **اضطراب الدور**: هو فشل المراهق في تحديد أهداف وقيم وأدوار تتسم بالثبات، وكبديل لذلك تتحول فترة التعليق المسموح بها اجتماعيًا لاختبار البدائل إلى نوع من الاضطراب المستمر حيال الأدوار، مما ينتج عنه إعاقة المراهق لحل أزمة الهوية.

2- **تبني هوية أنا سالبة:** يمثل تبني الهوية السالبة مستوى أعلى من اضطراب الدور، إذ لا يقتصر الأمر هنا على عدم الثبات في تبني قيم وادوار مقبولة، بل يتجاوزها إلى شعور المراهق بالتفكك الداخلي الذي يدفعه لتبني قيم وادوار غير مقبولة أو مضادة للمجتمع، ومن ذلك على سبيل المثال جناح الأحداث وتعاطي المخدرات (عسيري, 2002: 17-18)

ثانيًا: نموذج جيمس مارشيا (Marcia,1966)

على غرار إريكسون، يرى مارشيا (Marcia,1966) أن أزمة الهوية تبدأ عندما يدرك المراهقون الحاجة إلى تأسيس هوية يمكنها إعدادهم لمواجهة تحديات مرحلة البلوغ حيث يواجه الأفراد المراهقون مشكلة تكوين الهُوية النفسية الخاصة بهم وتقرير المسائل الأكثر أهمية في حياتهم نتيجة وجود معتقدات وأفكار خاطئة في حياتهم تؤدي بهم إلى الوقوع في متاهات ومشكلات عديدة مثل الاختيار الاكاديمي، ومهنة المستقبل، والأصدقاء، والعلاقات الاجتماعية، والتوجهات السياسية، وتظهر هذه الفروق بناءً على الهُوية النفسية الخاصة بالفرد التي يتبناها وفقاً للمعايير الخاصة به ، أو المعايير المستمدة من مصادر أخرى تمتلك السيطرة والسلطة

عليه ، كالأسـرة، أو الجماعة، أو المؤسـسـة، أو الدولة، ولهذا يلتزم الفرد بتلك المعايير ليضـمن تأمين الأمن النفسي له وتحقيق غاياته وإشباع رغباته (ملياني والشهابي, 2021: 255).

ويعد نموذج حالة الهوية الخاص بمارشيا من بين أولى الصيغ التجريبية لعمل إريكسون، وذلك من خلال الاعتماد على عمل إريكسون، فقد اقترح مارشيا الاستكشاف والالتزام كمُحدِّديْن أساسيَّيْن للهوية يشير الاستكشاف إلى فرز مختلف البدائل المحتملة للهوية ، بينما يمثل الالتزام اختيار بديل واحد أو أكثر للتمسك به (Schwartz, et al, 2013: 3)

أولًا: استكشاف البدائل

الاستكشاف في المراهقة المتأخرة يتجلى بإتجاهين: الإتجاه الأول معرفي، والثاني سلوكي, وعلى الرغم من أنَّ الإتجاه المعرفي يمكن ملاحظته في ظواهر سلوكية تتمثل برغبة الفرد –مثلًا– في البحث عن بدائل لآرائه الدينية من خلال استجلاء ما يؤمن به في مراحل الطفولة مع استمراره في ممارسته دون عائق، وقد يتوقّع المرء استكشافًا حقيقيًّا تصاحبه آثار مدمرة مثل: الانقطاع عن ممارسة الشعائر الدينية، وربما المنازعات مع الأسرة والأصدقاء حتى وإن كان الاستكشاف معرفيًا في البداية، فلا بُد من أن يكون الفرد قادرًا على مناقشة البدائل الأخرى وتقييمها، وأن يكون قادراً على أن يشير إلى أوجه النقص في أداء بعض الأفراد للشعائر الدينية الكائنة ، وتبعًا لذلك فإن بعض المعايير تستخدم لتقييم وجود أو غياب الاستكشاف ودرجة كلّ منها, إذ تتم عملية الاستكشاف من خلال القدرة المعرفية: والتي تتمثل بتقييم الفرد لحاجاته الشخصية وقدراته، وأن تكون لديه تصورات واقعية عن الفرص المتاحة (عبد المعطي وقناوي,200: 300–301) فضلا عن النشاط أو الاستكشاف المعمق: والمتمثل بمدى تفكير المراهقين في التزاماتهم الحالية، بحثهم عن معلومات إضافية، وتحدثهم مع الآخرين حول خياراتهم (Crocetti, et al, 2008: 208)

ثانيًا: الالتزام

يعد الالتزام ذات أهمية بالغة في المراهقة المتأخِّرة أكثر من أي وقت اخرى، فقبل أن يصبح الفرد رجلاً راشدًا عليه أن يمثل الأدوار والسلوكيات المصاحبة للرشد: فالشروع في هذا الدور، أو الاستعداد لعملٍ ما، واعتناق أو تبنِّي وجهة نظر عن الذات في العالم الذي ينشأ فيه الفرد، وهي ما يطلق عليها "فلسفة الحياة" وتقرير الفرد لعلاقاته الجنسية بوصفه إنسانًا راشدًا، كلها تتركب في تلك الفترة ولا يمكن لفرد أن يزعم أن ذلك هو نهاية المطاف نحو مرحلة الرشد إذ أنَّ النضج مسألة أعقد بكثير مما هو تحت السطح ، ولكن على المرء أن يبدأ من مكانٍ ما، وأن مجموعة الالتزامات المهنية والأخلاقية والفكرية والعلاقات الشخصية للفرد في المراهقة المتأخِّرة

هي مجرَّد نقطة بداية (عبد المعطي وقناوي, 2000: 300-301) ويمكن تقييم مدى وجود أو غياب الالتزام من خلال بعض المجالات مثل نمط الهوية المعياري: وهو أسلوب معالجة يقوم تلقائيًا بتبني هوية جماعية من خلال استيعاب معايير الآخرين المهمين والجماعات المرجعية, مقاومة النفوذ والتسلط: ويقصد به الالتزام المحقق ذاتياً والذي يمنح الفرد استقلالية نفسية تجعله أقل تأثرًا بالضغوط الخارجية يرتبط هذا المفهوم بحالة تحقيق الهوية (Berzonsky, 2004: 304)

رتب الهوية وطبيعة النمو فيها:

1-تحقيق الهوية:

تتحقق هوية الفرد عند إدراكه للأزمة والتي يكون من مؤشراتها المرور بحالة من البحث والكشف عن البدائل المتاحة من الأدوار ذات المعنى بالنسبة للفرد واختبارها وظهور الالتزام بالدور المختار أو الهدف المحقق ومن هنا يمكن القول أن تحقيق الهوية يكون بمواجهة الأزمة وحلها بالارتباط والالتزام بالدور المناسب (Marcia, 1966: 551-552).

2-تعلق الهوية:

يعاني الفرد في رتبة تعليق الهوية أزمة حادة فهو يستكشف ويبحث بنشاط في البدائل المختلفة لكنه لم يبدي بعد أية التزامات نحو البدائل المتاحة له وهو على أفضل الأحوال يبدي التزامات وقتية سريعا ما تنتهي. وتتصف أساليب معلقي الهوية في تحديد هويتهم بالتأرجح بين التناقض في كثير من الأحيان، لذلك فهم أكثر شعورًا بالقلق مقارنة بالأشخاص في رتب تحقيق وانغلاق الهوية (Marcia, 1966: 552)

3-انغلاق الهوية:

انغلاق الهوية يكون نتيجة لغياب الأزمة ووجود الالتزام فالفرد في هذه الفئة لا يعاني أي أزمة لأنه يرث أدواره وأهدافه في الحياة، حيث يقبل أن نخطط له حياته وما يقوم به كما يعكس رضاه عن هذه الأدوار، فالفرد في هذه الفئة يتجنب أي محاولة لاكتشاف الأدوار المناسبة ويقبل في المقابل ذلك ما يقدم له دون أي اعتراض وبالرغم من أنه يظهر نوع من الرضا، هذا الأخير يوحي له بأنه قد حقق هويته إلا أن الحقيقة غير ذلك تماما، حيث يخبر أنه يعاني درجة أعلى من القلق الاكتئاب، ذلك أن همه إشباع توقعات الآخرين أكثر من البحث عن ذاته وتحقيقها، كما يتجنب أي تجارب جديدة أو التعرض للصراع ويبدي احترامًا شديدًا للسلطة، وربما يختار

أصــدقائه وأعماله وزوجته وفقا لرغبات الموجهين له والمحيطين من حوله، كما يعتمد على الأصــدقاء أو زوجته أكثر من مشاركته لهم، حيث أنه أكثر اعتمادية على الآخرين.(Schwartz, et al, 2021: 3-4)

4-تشتت الهوية:

يعد تشتت الهوية من أقل مستويات نمو الشخصية في تلك الفترة إذ تشير الى الشخص غير الملتزم بأي اتجاه محدد سواء قام باستكشاف البدائل أم لا ويكون التشتت في عدة مجالات مثل المجال المهني و المجال السياسي (فادية وحلاسي, 2019: 30-31).

الدراسات سابقة

أولًا الدراسات العربية:

1- دراسة الساعدي (2017)

فردية الانفصال وازمة الهوية لدى المراهقين

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى أزمة الهوية لدى المراهقين, وتألفت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشـــوائية من مدارس (الاعدادية) محافظة بغداد ، وقد قامت الباحثة ببناء مقياس أزمة الهوية بعد اطلاعها على الأطر النظرية والدراســـات الســـابقة ، وبعد معالجة البيانات احصـــائيًا توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: ارتفاع مستوى أزمة الهوية لدى أفراد عينة البحث.

2- دراسة خالد وفتيحى (2022)

أزمة الهوية وعلاقتها باتخاذ القرار الدراسي لدى طلبة الجامعة

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى أزمة الهوية لدى طلبة الجامعة وتألفت عينة الدراسة من (40) طالبًا من جامعة الوادي ، وبعد الاطلاع على الدراســـات الســـابقة والأدوات من قبل الباحثان تم اعتماد مقياس (الزهرة فارس, 2020) لتحقيق اهداف البحث ، وبعد تحليل البيانات احصائيًا توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: وجود أزمة هوية متوسطة لدى أفراد عينة البحث.

ثانيًا الدراسات الأجنبية:

1- دراسة (Goth, K., et al 2012))

اضطراب الهوية لدى المراهقين وعلاقته بالمشكلات النفسية

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى اضطراب الهوية (Identity Diffusion) بوصفه المؤشر الأساسي لأزمة الهوية لدى المراهقين ، وتألفت العينة من (305) طالبة من المرحلة الثانوية في ألمانية تم استخدام مقياس (Assessment of Identity Development in Adolescence) لقياس مستوى اضطراب الهوية أظهرت النتائج وجود مستويات مرتفعة من أزمة الهوية لدى أفراد العينة كما أظهرت وجود علاقة موجبة بين ارتفاع أزمة الهوية وزيادة المشكلات النفسية.

مؤشرات الدراسات السابقة

تشير النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة إلى انتشار ظاهرة أزمة الهوية بمستوياتها المتفاوتة بين المراهقين ، إذ كشفت أغلبها عن مستويات مرتفعة أو متوسطة من مستوى أزمة الهوية لدى أفراد العينات المدروسة ، كما أثبتت وجود ارتباط وثيق بين أزمة الهوية وجملة من المتغيرات النفسية والأكاديمية كاتخاذ القرار والمشكلات النفسية ، مما يُعزز الحاجة إلى مزيد من البحث والدراسة في هذا المجال المحوري.

(منهجية البحث واجراءاته)

اولاً: منهج الدراسة

لتحقيق أهداف البحث قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي ويعرف بأنه المنهج الذي من خلاله يمكن وصف الظاهرة موضوع الدراسة ، وتحليل البيانات ، وبيان العلاقة بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والنتائج التي تحدثها.(ابو حطب وصادق،104:2010).

ثانيًا: مجتمع البحث

مجتمع البحث هو طلبة المرحلة الاعدادية المستمرين بالدوام في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للعام الدراسي (2025–2026) وعددهم (61199) بواقع (30657) طالبًا و(30145) طالبة موزعين على (83) مدرسة إعدادية وثانوية وتماشيًا مع حدود البحث بلغ عدد طلبة الصف الخامس الإعدادي (17559)

طالبًا وطالبة وقد حصـــل الباحثان على هذه الإحصـــائية من المديرية العامة للتربية في محافظة نينوى, ومن ثم الموافقات الرسمية لإجراء البحث.

ثالثًا: عينات البحث

أ- العينة الاستطلاعية:

قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة اســـتطلاعية عشـــوائية من طلبة المرحلة الاعدادية – مجتمع البحث – بلغ عددها (40) طالبًا وطالبة هدف التطبيق على هذه العينة التعرف على وضـوح فقرات الاداة ومدى وضوح تعليمات الاجابة والوقت المستغرق.

ب- عينة التحليل الإحصائي:

وهي عينة عشوائية (400) طالبًا وطالبة اشتملت على عينة التمييز وعينة التحليل الإحصائي.

ج- عينة الثبات:

ولغرض إستخراج الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق سحبت عينة الثبات وكانت (46) طالبًا وطالبة من مجتمع البحث.

د- عينة البحث الاساسية:

اعتمد الباحثان على العينة العشوائية الطبقية في إختيار عينة البحث حيث إختارًا (5) مدارس لتمثل عينة التطبيق النهائي وهي (إعدادية النيل للبنين، إعدادية الصديق للبنين ، إعدادية الإبداع للبنين ، إعدادية ربيع قرطبة للبنات وإعدادية الأصـــمعي للبنات) اختيرت منها عينة عشـــوائية طبقية بلغت نســـبتها (0.63%) وتكونت من (385) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الخامس الإعدادي وبواقع (175) طالب و (210) طالبة.

أداة البحث

لغرض قياس أزمة الهوية وبعد الإطلاع الواســـع على مجموعة كبيرة من المقاييس والأدبيات النظرية المحلية والعربية والعالمية فقد قام الباحثان بتبني مقياس (الســـاعدي, 2017) والبالغ عدد فقراته (30) فقرة ذات (4) بدائل هي (تنطبق عليَّ دائمًا، تنطبق عليَّ غالبًا، تنطبق عليَّ أحيانًا، تنطبق عليَّ نادرًا), وذلك لملائمته مع عينة البحث من طلبة المرحلة الإعدادية.

صدق المقياس

1- الصدق الظاهري

تم استخراج الصدق الظاهري بعرض الفقرات على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحية فقرات المقياس، وقد أعرب الخبراء عن موافقتهم لمناسبة الفقرات لقياس أزمة الهوية.

2- القوة التمييزية للفقرات:

ولغرض الحصول على الفقرات المميزة طبق المقياس على (400) من طلبة المرحلة الإعدادية، وبعد تصحيح المقياس وحساب الدرجة الكلية لكل مستجيب رتبت استجابات العينة تصاعديًا ، وحددت الدرجات العليا التي تمثل نسبة (27%) من العدد الكلي لعينة التمييز، و(27%) من الدرجات مثلت المجموعة الدنيا وبلغ عدد الطلبة في المجموعتين العليا والدنيا (216) إذ إن تحديد (27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا و(27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا يعطي تمثيلاً للمجموعتين بأكبر حجم واقصى تمايز، وجرى تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على معنوية الفروق بين المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات المقياس بين المجموعتين المتطرفتين، وأظهرت نتيجة تطبيق الاختبار أن قيم (T.test) المحسوبة أكبر من نظيرتها الجدولية (n= 214, α=0.05) البالغة (1.96) لجميع الفقرات، باستثناء الفقرتين (1 و 4) اذ كانت قيم (T.test) أصغر من القيمة الجدولية وبذلك تم استبعاد هاتين الفقرتين من المقياس في تطبيقه على العينة الأساسية.

ثبات المقياس

أستخدم الباحثان طريقة إعادة الاختبار لغرض التحقق من ثبات مقياس أزمة الهوية، وهي تطبيق وإعادة تطبيق المقياس على عينة من المفحوصين ثم حساب معامل الثبات وهو معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الاول والثاني للمقياس ، ويسمى معامل الثبات الذي يحسب بهذه الطريقة معامل الاستقرار الزمني فقد قام الباحثان باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات افراد العينة في التطبيق الاول والتطبيق الثاني على العينة نفسها بعد مرور (15) يومًا, وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني للمقياس (82%) درجة ، وتعد هذه القيمة مؤشرًا جيداً لثبات الأداة.

مقياس أزمة الهوية بصيغته النهائية وتصحيحه:

يتكون مقياس أزمة الهوية بصيغته النهائية من (28) فقرة (ملحق 1)، وتتم الإجابة على فقراته من خلال البدائل (تنطبق عليَّ دائمًا، تنطبق عليَّ غالبًا، تنطبق عليَّ أحيانًا ، تنطبق عليَّ نادرًا)، وبالاوزان (4، 3، 2، 1) بالنسبة للفقرات الايجابية (التي تقيس أزمة الهوية) وبالعكس بالنسبة للفقرات السلبية، وبذلك تبلغ الدرجة

الكلية العليا للمقياس المتوقعة (112) درجة، أما الدرجة الكلية الدنيا للمقياس المتوقعة فهي (28) درجة وبمتوسط نظري قدره (70) درجة.

(عرض النتائج ومناقشتها)

سوف يتم عرض النتائج التي توصل إليها الباحثان وفقًا للأهداف الموضوعة ومناقشتها

1- التعرف الى مستوى أزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

وللتحقق من هذا الهدف استخرج الباحثان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأزمة الهوية لدى أفراد عينة البحث بشكل عام، ثم طبق الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة لمقارنة المتوسط الحسابي المتحقق والمتوسط الافتراضي للأداة والجدول(1) يوضح ذلك.

جدول (1)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لقياس مستوى أزمة الهوية لدى أفراد عينة البحث

العدد	المتوسط الحسابي المتحقق	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
385	69.306	16.477	70	0.826	1.96	لا يوجد فرق دال احصائياً

يتضح من الجدول (1) أن القيمة التائية المحسوبة (0.826) أصغر من القيمة التائية الجدولية (1.96) (n= 384, α=0.05) وهذا يعني عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط المتحقق والمتوسط الافتراضي اذ ان الفرق بين المتوسطين – كما موضح في الجدول- قليل جدًا مما يشير الى أن الطلبة لديهم مستوى متوسط من أزمة الهوية, ويرجع الباحثان هذه النتيجة الى عدة أسباب محتملة منها تمتع أفراد عينة البحث بقدر من الوعي بذواتهم كما تلعب البيئة المدرسية أحيانًا فاعلاً في تعزيز الهوية ، إذ تتفق هذه النتيجة مع دراسة خالد وفتيحى (2022).

2- الكشف عن الفروق في مستوى أزمة الهوية لدى افراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات:

ا- نوع الجنس (ذكور- اناث):

بلغ المتوسط حسابي للطلبة الذكور على أداة البحث (66.097) وبانحراف معياري قدره (16.552) فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الاناث (71.981) وبانحراف معياري قدره (17.965), وللتعرف على معنوية الفرق بين المتوسطين استخدم الباحثان اختبار (T. test) لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة (3.541) وهي أكبر من القيمة الجدولية المحسوبة (n= 383, α=0.05) البالغة (1.960) ويدل هذا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والاناث لصالح متوسط درجات الإناث والجدول (2) يوضح.

الجدول (2)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للكشف عن الفرق بين المتوسطات الحسابية لأزمة الهوية لدى أفراد عينة البحث تبعا لمتغير نوع الجنس

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
نوع الجنس	ذكور	175	66.097	16.552	3.541	1.96	يوجد فرق دال احصائياً
	اناث	210	71.981	17.965			

ويعزو الباحثان هذه النتيجة الى احتمالية النضج المبكر للإناث إذ تميل الإناث إلى بلوغ مرحلة المراهقة الوسطى مبكرًا مما يجعلهن أكثر مواجهة للصراعات الداخلية المرتبطة بتشكيل الهوية، وبالتالي تظهر أزمة الهوية بشكل أوضح لديهن علاوةً على الضغوط الاجتماعية وادراك الإناث لتوقعات المجتمع الخاصة بالدور الاجتماعي لهن، فقد تواجه الإناث في المجتمعات العربية ضغوطًا أكبر تتعلق بالأدوار المستقبلية (الزواج، الأسرة، العمل)، مما يزيد من حدة التساؤلات حول الذات.

ب- تبعاً لمتغير الفرع الدراسي (علمي - أدبي):

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الفرع العلمي على أداة البحث (69.717) وبانحراف معياري قدره (16.903), وكان المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الفرع الادبي (68.838) وبانحراف معياري قدره (16.011), وللتحقق من معنوية الفرق بين المتوسطين جرى استخدام اختبار (T. test) لعينتين مستقلتين،

وكانت القيمة التائية المحسوبة (0.521) أصغر من القيمة الجدولية (n= 383, α=0.05) البالغة (1.96) ويشير هذا الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية وفقاً لمتغير الفرع الدراسي (علمي–أدبي) والجدول (3) يوضح ذلك .

الجدول (3)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للكشف عن الفرق بين المتوسطات الحسابية للمقارنة الاجتماعية السلبية لدى أفراد عينة البحث تبعا لمتغير الفرع الدراسي

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الفرع	علمي	205	69.717	16.903	0.521	1.96	لا يوجد فرق دال احصائياً
	أدبي	180	68.838	16.011			

يعزو الباحثان هذه النتيجة الى أن أزمة الهوية مشكلة نفسية اجتماعية تتأثر بعوامل شخصية وبيئية عامة وليس بطبيعة الفرع الدراسي, إذ يتوقع من الطلبة في هذه المرحلة العمرية أن يتشاركون في نفس الاهتمامات والتوجهات والتحديات بغض النظر عن طبيعة الفرع الدراسي.

3- الكشف عن العلاقة بين درجات افراد عينة البحث على مقياس أزمة الهوية واعمارهم بالأشهر

استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون، وبلغت قيمة هذا المعامل بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس أزمة الهوية وأعمارهم بالأشهر (0.097) وهي قيمة موجبة لكنها أقل من مستوى الدلالة (n= 0.05, α=383) البالغة (0.058) وهذا يشير الى عدم وجود علاقة إرتباطية بين كل من العمر ودرجات أزمة الهوية لدى أفراد عينة البحث, وكما مبين في الجدول (4).

جدول (4)

نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات أزمة الهوية والعمر بالأشهر لدى أفراد عينة البحث

العدد	معامل الارتباط (r)	متوسط الدلالة	الدلالة
385	0.097	0. 058	لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن أزمة الهوية في هذه المرحلة العمرية (المراهقة الوسطى) تتأثر بعوامل نوعية وبيئية (كالأسرة، الأصدقاء، الضغوط الاجتماعية) أكثر من تأثرها بالعمر الزمني نفسه، كما أن تجانس العينة عمريًا (جميع أفرادها ضمن فئة عمرية ضيقة) قد حد من التباين اللازم لظهور ارتباط دال إحصائيًا وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الساعدي (2017).

التوصيات: في ضوء نتائج البحث يقدم الباحثان التوصيات الآتية

1- على المؤسسات التربوية والتعليمية تعزيز البرامج الارشادية لمساعدة الطلبة في تعزيز الوعي بالهوية النفسية والاجتماعية.

2- على المؤسسات التربوية والتعليمية تصميم أنشطة مدرسية تهدف الى التعرف على القيم والمبادئ وتعزيز الإنتماء مثل (نوادي الأصدقاء ، الحوارات الثقافية الأسبوعية)

المقترحات كما يقدم الباحثان المقترحات الآتية:

1- بناء برنامج ارشادي لخفض أزمة الهوية لدى عينات مختلفة.

2- دراسة أزمة الهوية مع متغيرات أخرى مثل (الادمان الألكتروني، تقدير الذات).

3-دراسات (طولية – مستعرضة) تتتبع فترات الذروة لأزمة الهوية والتعرف على مراحلها .

المصادر:

- ابو حطب فؤاد، صـــادق امال(2010):مناهج البحث وطرق التحليل في العلوم النفســـية والتربوية والاجتماعية،ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- ابوحطب، فؤاد، صادق, آمال (2008) نمو الانسان من مرحلة الجنين الى مرحلة المسنين، مكتبة الأنجلو المصرية.
- باتريشا, وميلر (2011), نظريات النمو, دار الفكر, عمان. المملكة الأردنية الهاشمية.
- خالد, بن عيسى, فتحية, بن خزارة (2022) أزمة الهوية وعلاقتها باتخاذ القرار الدراسي لدى طلبة الجامعة, مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية, المجلد (10) العدد (3), 6-21 الجزائر.
- الســاعدي, زهراء خضــير (2017) فردية الانفصــال وأزمة الهوية لدى المراهقين, رســالة ماجســتير غير منشورة, كلية الآداب, جامعة بغداد.
- عويضة, كامل محمد محمود (1996), علم نفس النمو, دار الكتب العلمية, بيروت.
- كونجو جول, ميس بول, جيروم كاجان (1986) أســـس ســـيكولوجية الطفولة والمراهقة, ترجمة د. أحمد سلامة, مكتبة الفلاح, الكويت.
- كونســن, بيتر (2010) البحث عن الهوية, الهوية وتشــتتها في حياة إريك إريكســون و أعماله, ترجمة د. سامر جميل رضوان, دار الكتاب الجامعي, الامارات العربية المتحدة.
- ملياني, زياد حسين والشهابي, عبدالله محمد (2021), الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بأزمة الهُوية لدى عينة من المراهقين مجهولي النسب بالمؤسسة الخيرية لرعاية الأيتام (إخاء) بمدينة جدة, المجلة العربية للنشر العلمي, العدد (27) 223-252.
- اليزيد, نذيرة (2021), النمو النفسي الاجتماعي وفق نظرية إريكسون وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية, مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية, مجلد (9), عدد (1) 289-311
- Adams, G. R., & Berzonsky, M. D. (Eds.). (2003). Blackwell handbook of adolescence. Blackwell Publishing.
- Berzonsky, M. D. (2004). Identity processing style, self-construction, and personal epistemic assumptions: A social-cognitive perspective. European Journal of Developmental Psychology, 1(4), 303-315.

- Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. Journal of Adolescence, 31(2), p. 208.
- Erikson, E (1959): Identity and Life Cycle, International University Press, New York.
- Giddens, A. (1991). Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age. Stanford University Press
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. Journal of Personality and Social Psychology, 3(5), 551-558.
- Okechukwu, N. C., & Obikeze, N. J. (2025). Identity crisis as correlates of adolescents' psycho-social development in Anambra State. International Journal of Innovative Educational Research, 13(4), 62-72.
- Schwartz, S. J., Beyers, W., Luyckx, K., Soenens, B., Zamboanga, B. L., Forthun, L. F., Hardy, S. A., Vazsonyi, A. T., Ham, L. S., Kim, S. Y., Whitbourne, S. K., & Waterman, A. S. (2021). Examining the light and dark sides of emerging adults' identity: A study of identity status differences in positive and negative psychosocial functioning. Journal of Youth and Adolescence. Advance online publication.(U.S.A).
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Luyckx, K., Meca, A., & Ritchie, R. A. (2013) Identity in emerging adulthood: Reviewing the field and looking forward. Emerging Adulthood, 1(2), 96-109, U.S.A.
- Ziegler, I&Hjelle, L(1981): Personality theories, (2nd ed), McGrew- Hill New York, USA.
- Goth, K., Schmeck, K., & Foelsch, P. (2012). Assessment of identity development and identity diffusion in adolescence. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 6(27).

ملحق (1)

فقرات مقياس أزمة الهوية بصورته النهائية

عزيزي الطـــالب المحترم ...

عزيزتي الطالبة المحترمة ...

بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن ســـلوك أو موقف تمر به, يرجى قراءتها والاجابة عنها بدقة وموضوعية من خلال اختيار أحد البدائل الموجودة أمام كل فقرة بوضع علامة (√) كما في المثال أدناه:

إذا كانت الفقرة تنطبق عليك (أحياناً) ضع علامة الصح في حقل (أحياناً)

ت	الفقرة	البدائل			
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1	أعتقد ان الفرد يمكن ان يتحكم بسعادته			√	

علماً أن الإجابة تستخدم لأغراض البحث العلمي, لذلك يرجى عدم ترك أي فقرة دون الاجابة عنها وملئ المعلومات أدناه من خلال وضع علامة (√) أمام المربع دون ذكر الاسم.

ت	الفقرات	البدائل			
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1	أبتعد عن مشاورة الاخرين في اموري الشخصية.				
2	قلقي الذي اعاني منه يجعلني بعيداً عن الآخرين.				
3	أشعر بالخوف في طرح اي سؤال داخل غرفة الصف.				
4	عليّ ان انسجم مع الاخرين حتى اشعر بالراحة.				
5	نظرتي للحياة نظرة سلبية.				
6	أحاول اكتشاف ذاتي من خلال علاقاتي مع اصدقائي في المدرسة.				
7	أواجه مشكلة في التعامل مع زملائي في المدرسة.				
8	أعاني من انخفاض مستواي الدراسي.				
9	أعاني من ضعف في الثقة في نفسي.				
10	أنا قليل الثقة بالآخرين.				

11	أشعر أنني مشتت الفكر.				
12	تراودني أفكار بترك المدرسة.				
13	أتجنب تكوين الصداقات القوية.				
14	أشعر بفقدان الأمان في حياتي.				
15	أجد صعوبة في تحديد الاسلوب المناسب للتعامل مع الجنس الاخر.				
16	أجد نفسي مشغولاً ومهتما باكتشاف ذاتي لإيجاد وجهة نظر مقبولة عن الحياة.				
17	أحدد اهداف حياتي دون تخطيط مسبق لها.				
18	أشعر بالصعوبة في اتخاذ قراراتي.				
19	أجد صعوبة في اختيار الأصدقاء الأوفياء.				
20	لدي شعور بالقلق من المستقبل.				
21	أشعر بالإكتئاب.				
22	أرى انه ليس لحياتي معنى.				
23	أبتعد عن اقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين				
24	من الصعب علي ان اعرف اي طريق اسلك في الحياة.				
25	أرغب بالعودة الى طفولتي.				
26	أجد أن التعبير عن ما في بالي امر في غاية الصعوبة.				
27	أفضل السكوت وعدم التحدث امام الناس كي لا أقع بخطأ.				
28	أنا غير مستقر في تحديد الوظائف التي تناسبني في المستقبل.				

دور الأنشطة الإرشادية اللاصفية في تنمية قيم الوسطية والاعتدال لدى طلبة الجامعة

م.م طيبة سرمد محمد حسن الجامعة العراقية – كلية التربية

Tibt.s.muhamad@aliraqia.iq

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/5/1	2026/5/19

الملخص:

يهدف البحث الحالي التعرف إلى دور الجامعة العراقية في تنمية قيم الوسطية والاعتدال الإسلامية لدى طلبتها من خلال الأنشطة اللاصفية التي تقدمها لهم، وطبقت الباحثة استبانة اشتملت على (36) فقرة تتضمن قيم الوسطية والاعتدال الإسلامية على عينة بلغت (815) من الطلبة الذين يقومون بممارسة الأنشطة اللاصفية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي(2024– 2025)، وقد توصلت نتائج البحث على وجود عدد كبير من قيم الوسطية التي تعمل الأنشطة اللاصفية على تنميتها لدى الطلبة، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات الطلبة لأهمية الأنشطة اللاصفية في تنمية قيم الوسطية لديهم تبعًا لاختلاف التخصصات التي يدرسون فيها، وكانت لصالح طلبة الكليات الإنسانية، وقدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات المبنية على نتائج البحث.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة الإرشادية اللاصفية ، قيم الوسطة، طلبة الجامعة.

The role of Extracurricular Guidance Activities on Developing Moderation and Balance Values among University Students

Asst. Lecturer . Teeba Sarmad Mohammed Hassan

Iraqi University – College of Education

Abstract:

The present study aimed to identify the role of the Iraqi University in developing the values of Islamic moderation and balance among its students through the extracurricular activities it provides. The researcher administered a questionnaire consisting of 36 items addressing the values of Islamic moderation and balance to a sample of 815 students who participated in extracurricular activities during the first semester of the academic year 2024–2025. The findings revealed that extracurricular activities contribute to the development of a substantial number of moderation values among students. Furthermore, statistically significant differences were found in students' evaluations of the importance of extracurricular activities in developing moderation values according to their fields of

study, favoring students in the humanities disciplines. Based on the findings, the researcher presented a set of recommendations and suggestions.

Keywords: extracurricular counseling activities, moderation values, university students

مشكلة البحث:

في ظل التحولات الإجتماعية والفكرية والتكنولوجيا المتسارعة التي يشهدها المجتمع المعاصر، برزت الحاجة الملحّة إلى ترسيخ منظومة قيمية متوازنة لدى الشباب الجامعي، ولا سيما قيم الوسطية والاعتدال والتي تمثل ركيزة أساسية في بناء الشخصية المتزنة القادرة على التفاعل الإيجابي مع متغيرات العصر الحالي، وقد أكد القرآن الكريم هذا المبدأ في قوله تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا﴾ (البقرة: 143)، بما يعكس أهمية الوسطية كقيمة أصيلة في بناء الفرد والمجتمع، فكثيرًا من طلبة الجامعة، على اختلاف مستوياتهم وتخصصاتهم، ينتظمون في أنشطة وبرامج لا صفية مختلفة تقدمها لهم الجامعة، وهم لا بد أن يتأثروا بهذه الأنشطة إما إيجابًا أو سلبًا.

وتُعد هذه الأنشطة بما تتضمنه من برامج توعوية وثقافية، أداة تربوية مؤثرة يمكن أن تسهم في ترسيخ قيم الوسطية والاعتدال، إذا ما أُحسن تخطيطها وتنفيذها، وبما ينسجم مع التوجيهات الإسلامية الداعية إلى التوازن ونبذ الغلو والتطرف، وعلى الرغم من تنوع الأنشطة التي تقدمها الجامعات، إلا أن فاعليتها في تحقيق الأهداف القيمية المنشودة، ولا سيما ما يتعلق بتنمية قيم الوسطية والاعتدال، ما زالت بحاجة إلى تقويم علمي دقيق يكشف عن مدى تأثيرها الحقيقي في سلوك الطلبة واتجاهاتهم؛ لذا هدف البحث الحالي إلى التعرف إلى دور الجامعة العراقية في نشر قيم الوسطية الإسلامية وتنميتها لدى طلبتها من خلال الأنشطة اللاصفية التي تقدمها لهم.

وبناءً على ما تقدم، تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

-ما أثر الأنشطة الإرشادية اللاصفية في تنمية قيم الوسطية والاعتدال لدى طلبة الجامعة العراقية ؟

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث الحالي من أهمية الموضوع الذي يتناوله، إذ يأتي منسجمًا مع متطلبات الواقع الحالي وما يشهده من تحولات فكرية وثقافية متسارعة، أبرزت ظهور تيارات واتجاهات قد تتسم بالغلو أو التطرف، الأمر الذي يجعل من ترسيخ قيم الوسطية والاعتدال ضرورة تربوية ومجتمعية ملحّة، ولا سيما لدى فئة الشباب الجامعي.

كما تتجلى أهمية البحث في الفئة التي يتناولها، وهي فئة طلبة الجامعة، التي تُعدّ من أهم شرائح المجتمع وأكثرها تأثيرًا في حاضره ومستقبله، لما تمتلكه هذه الفئة من طاقة فكرية وقدرات معرفية تؤهلهم للإسهام في بناء المجتمع وتقدمه، مما يجعل العناية بتوجيههم قيميًا وفكريًا أمرًا بالغ الأهمية.

وتبرز أهميته أيضًا في الدور الذي تؤديه الجامعات، ليس بوصفها مؤسسات تعليمية فحسب، بل باعتبارها بيئات تربوية متكاملة تسهم في بناء شخصية الطالب من مختلف الجوانب، من خلال ما تقدمه من أنشطة إرشادية لا صفية، يمكن أن يكون لها أثر فاعل في تعزيز الوعي، وتنمية التفكير المتوازن، وترسيخ قيم الوسطية والاعتدال عمليًا في سلوك الطلبة.

وتتأكد أهمية البحث الحالي في كونه يسعى إلى دراسة أثر الأنشطة الإرشادية اللاصفية دراسة علمية ميدانية ، تسهم في تقويم هذه الأنشطة والكشف عن مدى فاعليتها في تحقيق أهدافها القيمية ، الأمر الذي يفتح المجال أمام تطويرها بما ينسجم مع حاجات الطلبة وتحديات المرحلة.

كما يكتسب هذا البحث أهمية إضافية في كونه يسعى إلى الربط بين الجانب النظري (القيمي والتربوي) والجانب التطبيقي (الأنشطة الإرشادية)، بما يسهم في تقديم رؤية متكاملة يمكن الإفادة منها في بناء برامج إرشادية أكثر تأثيرًا في تعزيز قيم الاعتدال ونبذ التطرف داخل البيئة الجامعية.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

١. القيم الوسطية والاعتدال التي تنميها الأنشطة اللاصفية لدى طلبة الجامعة العراقية المشاركين بهذه الأنشطة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

٢. الفرق في مستوى قيم الوسطية والاعتدال لدى طلبة الجامعة تبعًا لتخصصهم الدراسي (علمي انساني).

3. الفرق في مستوى قيم الوسطية والاعتدال لدى طلبة الجامعة تبعًا لمتغير الجنس (ذكور اناث).

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة العراقية الدراسات الأولية الصباحية للعام الدراسي 2025- 2026.

تحديد المصطلحات:

أولاً: الأنشطة الإرشادية اللاصفية:

* **عرفها القحطاني(2021)** "هي مجموعة من الأساليب والوسائل التربوية التي تُمارس خارج نطاق المنهج الدراسي التقليدي، وتهدف إلى مساعدة الطالب على النمو المتكامل وتعديل اتجاهاته السلوكية والنفسية" (القحطاني، 2021، ص 42).

* **التعريف الإجرائي** : هي الندوات والورش والأعمال الفنية، والرياضية، والثقافية، والإجتماعية وغيرها ، وغير متضمنة في المقررات الدراسية، التي يمارسها الطلبة اختيارًا بحسب قدراتهم وميولهم ورغباتهم وهواياتهم خارج قاعات التدريس، وتحت إشراف الجامعة، بغرض أن تسهم هذه الأنشطة في تحقيق رسالة الجامعة وأهدافها التي تسعى لتحقيقها والمتمثلة في تنمية شخصية طلبتها من جميع جوانبها.

ثانيًا: قيم الوسطية والاعتدال

* **عرفها العتيبي(2019)** "هي منظومة من القيم الأخلاقية والفكرية التي ترتكز على التوازن والعدل في التفكير والسلوك، وتجنب مظاهر الغلو والتطرف أو التفريط والإهمال في التعامل مع قضايا المجتمع" (العتيبي، 2019، ص 115).

* **التعريف الإجرائي:** هي معايير ومبادئ، ومثل عليا دعت إليها الشريعة الإسلامية بمصدريها الأساسيين كتاب الله وسنة نبيه _ عليه الصلاة والسلام _ لتكون موجهات لسلوك الطلبة ودوافع لنشاطاتهم، تحدد ما هو مستحسن ومرغوب فيه من الأقوال، والأفعال، وجميع مظاهر السلوك تجاه النفس والمجتمع، وتحثهم عليه، وما هو مستهجن ومرغوب عنه وتحثهم للبعد عنه.

ثالثًا: طلبة الجامعة

* **عرفه منصور (2020)** "هم شريحة الشباب الذين يتلقون تعليمهم الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، والذين يمرون بمرحلة النضج العقلي والإجتماعي التي تمكنهم من تشكيل هويتهم الفكرية المستقلة" (منصور، 2020، ص 89).

الإطار النظري

اولاً: الأنشطة الإرشادية اللا صفية في البيئة الجامعية

تعد الأنشطة الإرشادية اللاصفية ركيزة أساسية في منظومة التعليم العالي، فهي تتجاوز نقل المعرفة الأكاديمية لتصل إلى بناء الشخصية المتوازنة للطالب تكمن أهمية هذه الأنشطة في قدرتها على توفير بيئة تفاعلية تسمح للمرشد التربوي بتمرير رسائل توعوية وتعديل القناعات الفكرية بعيدًا عن جمود القاعة الدراسية، مما يساهم في إشباع حاجات الطلبة النفسية والاجتماعية (القحطاني، 2021، ص 55).

وتتنوع هذه الأنشطة ما بين ندوات حوارية، وورش عمل مهارية، وجولات ميدانية طلابية، تهدف جميعها إلى تعزيز المسؤولية المجتمعية، إن الدور الذي تلعبه هذه الأنشطة في تحصين الشباب ضد الأفكار الدخيلة يبرز من خلال

تحويل النظريات الأخلاقية إلى ممارسات سلوكية واقعية يمارسها الطالب مع زملائه، مما يعزز من مرونته النفسية (منصور، 2020، ص 102).

ثانيًا: ضوابط فهم الوسطية

إن معرفة وفهم الوسطية لا تخضع للأهواء أو التقديرات الذاتية، وإنما تُعرف بالشرع بمعنى أن الوسطية هي كون الإنسان في دائرة الشرع وهي الخير والعدل ، فإذا وقف الإنسان دون هذه الدائرة ولم يعمل فيها مقصّرًا مفرّطًا، وإذا تجاوزها كان مفرطًا مغاليًا متطرفًا إلى الجهة الأخرى المذمومة .

فليس معنى الوسطية إذن: أن يكون الإنسان دائمًا في نقطة الوسط المادي بين جهتين أو صفتين ...فقد تتعدى هذه النقطة ليصل إلى ما هو أعلى منها دون أن يخرجه ذلك عن دائرة الوسطية، كما في صفة البذل والسخاء والشجاعة، وقد جعل الله تعالى هذه الأمة التي ورثت الكتاب والوحي ثلاثة أصناف حيث قال تعالى ((ثُمَّ أَوْرَثْنَا الْكِتَابَ الَّذِينَ اصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِنَفْسِهِ وَمِنْهُمْ مُقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌ بِالْخَيْرَ اَ تِ بِإِذْنِ اللَّهِ ذَلِكَ هُوَ الْفَضْلُ الْكَبِيرُ)) (٨).

فالصنف الثالث يتقدم ويسبق الصنفين السابقين بالإعمال الصالحة وينال ثواب الله وجنته والدرجات العلى بسبب الخيرات وإحراز الفضل بسببها، وهذه الرتبة التي يصل إليها هذا الصنف من الأمة المسلمة عزيزة المنال صعبة المأخذ، لا ينالها إلا من كان ذا همّة عالية تتوق إلى ما عند الله تعالى من الجنة والرضوان ، ومن كان له غاية ورسالة سامية في هذه الدنيا فهو يسعى للقيام بها .

ولتتميّز الوسطية عن غيرها، ولئلا تكون مجالًا لأصحاب الأهواء والشهوات لا بد من تحديد ملامح وسمات وضوابط لمفهوم الوسطية من الإسلام .

ثالثًا: دور الأنشطة الإرشادية في تنمية قيم الوسطية

توجد علاقة ارتباطية وثيقة بين جودة البرامج الإرشادية المقدمة ومستوى الاعتدال الفكري لدى الطلبة؛ فالأنشطة التي تركز على الحوار المفتوح وقبول الرأي الآخر تساهم مباشرة في خفض حدة التعصب. إن توظيف

الإرشاد الجمعي من خلال الأنشطة اللا صفية يمنح الطلبة فرصة لتفريغ الشحنات الانفعالية وتبني رؤى أكثر واقعية وتوازنًا تجاه القضايا المجتمعية (القحطاني، 2021، ص 68).

كما أن انخراط الطالب في نشاط إرشادي منظم يعزز لديه قيم التعاون والعمل الجماعي، وهي قيم جوهرية تنبثق من روح الوسطية فالعمل الميداني والاجتماعي داخل الجامعة يقلل من الانعزالية الفكرية ويفتح آفاقًا للتعايش السلمي، مما يحول الجامعة من مجرد صرح علمي إلى محاضن تربوية تعزز السلم الأهلي والاعتدال السلوكي (منصور، 2020، ص 118).

الدراسات السابقة:

إن موضوع الوسطية في الإسلام قد حظي بالعديد من الدراسات والبحوث والمؤتمرات والندوات، التي تناولته من جوانب مختلفة، ولكن الباحثة وفي حدود معرفتها واطلاعها، وبعد الرجوع إلى الاطر النظرية و العلمية التي قد تكشف عن الدراسات البحثية ذات الصلة بموضوع البحث، لم تعثر على دراسات سابقة تتناول هذا الموضوع بعينه، لذا اطلعت الباحثة على مجموعة من الدراسات المتعلقة بوسطية الإسلام وأهمية نشر القيم الإسلامية، وترى الباحثة أن هذه الدراسات ذات صلة بموضوع هذه البحث، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات المرتبطة بهذا الموضوع:

أولاً: دراسة العاجز (٢٠٠٧):

هدفت دراسة العاجز (٢٠٠٧) إلى التعرف إلى أهم القيم التي تنميها الجامعة الإسلامية في غزة لدى طلبتها من وجهة نظرهم، وكذلك الكشف عما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات درجات الطلبة نحو دور الجامعة في تنمية بعض القيم لديهم تعزى للجنس، والمستوى الأكاديمي، ونوع الكلية، والمنطقة التعليمية. وقد قام الباحث بتطبيق استبانة تتكون من (٣٠) فقرة على عينة مكونة من (٥٠٥) من طلاب وطالبات الجامعة، وقد تبين من نتائج البحث أن أهم قيمتين تنميها الجامعة لدى طلبتها هما: الشعور بقضاء الله وقدره، والاعتقاد بأن رضا الله من رضا الوالدين. كما تبين أنه لا توجد فروق دالة احصائيًا في استجابات الطلبة نحو دور الجامعة في تنمية القيم لديهم تعزى للجنس أو المنطقة التعليمية، بينما تبين وجود فروق تعزى إلى نوع الكلية، وكانت لصالح كليات العلوم الشرعية على الكليات الإنسانية، ولصالح الكليات الإنسانية على الكليات التطبيقية، وكما تبين وجود فروق

ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المستوى الأكاديمي، وذلك لصالح المستويات الثالث والرابع والخامس (العاجز , ٢٠٠٧ :340-398).

ثانيًا: دراسة المغامسي (٢٠٠٤):

هدفت ادراسة المغامسي (٢٠٠٤) ، إلى تسليط الضوء على أهمية التربية الوسطية، وأثرها في تحقيق الأمن والتحصين من الانحرافات الفكرية والجرائم الإرهابية، ومعرفة أسبابها و مخاطرها، وبيان مسؤولية المجتمع، وبخاصة المؤسسات التربوية تجاهها, ومن أهم نتائج البحث :

1-الوسطية هي أبرز سمات الإسلام وأمته ومحور تفضيلها بين بقية الأمم .

2-الخيرية، والعدل، والاستقامة، والسماحة ، واليسر ورفع الحرج، والحكمة، والبينية، هي من أهم خصائص الوسطية ، ومظاهرها تشمل جميع جوانب الإسلام العقائدية، والتعبدية، التشريعية، والأخلاقية.

3-الانحراف والخروج عن وسطية الإسلام ، واعتداله سبب في الانحراف الفكري الذي هو سبب الجرائم الإرهابية، التي عدها الإسلام محرمة ومخالفة لتعاليمه وقيمه.

4-تلعب المؤسسات التربوية والاجتماعية دورًا بارزًا في التربية على الوسطية، وتحقيق الأمن الفكري، والتحصين من الانحراف الفكري والجرائم الإرهابية ؛ كون هذه المؤسسات قادرة على غرس القيم والعادات والتقاليد، وتكوين الاتجاهات، وتوجيه الميول والرغبات لدى الأفراد والجماعات.

5- يقع على المدرسة والجامعة والمعهد مسؤولية تربية الطلبة على أن يكونوا قدوة صالحة في القول والعمل، وتطبيق منهج الوسطية في جميع شؤون الحياة، وعلى هذه المؤسسات زيادة فاعلية التوجيه والإرشاد التربوي لطلبتها، لترسيخ الوعي والإدراك لمخاطر الأفكار والآراء الضالة، وعليها أيضاً تقديم أنشطة وبرامج لا صفية تعمل على نشر ثقافة الوسطية وقيمها وتعزيزها لدى الطلبة.

ثالثًا: دراسة الرعود (٢٠٠١):

بينت دراسة الرعود(٢٠٠١) ،أن منهج الوسطية والاعتدال هو صفة الإسلام بشكل عام في كل جانب من جوانبه، وعرض لمعنى الوسطية على أنها تعني العدل، الذي هو ضرورة لقبول شهادة الشاهد، وهي توسط بين طرفين متنازعين، أو أطراف متنازعة، دون ميل أو تحيز إلى أحدهما، وتعني أيضاً استقامة المنهج والبعد عن

الميل والانحراف، والمنهج المستقيم هو الذي سار عليه كل من رضي الله عنهم وأنعم عليهم من النبيين والصديقين والشهداء والصالحين كما عرض لجانب العبادات في الإسلام من صلاةٍ ، وصومٍ ، وزكاةٍ، وحجٍ، ودعاءٍ، وموعظةٍ، وتعاملٍ مع الجسد، وبين مناحي الاعتدال والوسطية فيها وأنه لا غلو، ولا تعقيد، ولا تنطع، ولا تشدد فيها، بل كلُّها يسر وسهولة، مستدلاً بذلك من الحديث النبوي الشريف، ومبينًا أن ذلك منهجه صلى الله عليه وسلم.

منهجية البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي، كونه مناسبًا لموضوع البحث وأهدافه ، وفي هذا المنهج لا يتم وصف الظاهرة المراد بحثها وتفسيرها فحسب وانما التعبير عنها كيفيًا أو كميًا، وذلك عن طريق توجيه مجموعة من الأسئلة إلى مجموعة الأفراد باستخدام الاستبانة أو المقابلة (أبو علّام، ٢٠٠٤: 43).

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من طلبة الجامعة العراقية البالغ عددهم (13509) بواقع (8840) طالب وطالبة في التخصصات الانسانية و(5055) طالب وطالبة في التخصصات العلمية.

عينة البحث:

تألفت عينة البحث من (815) طالبًا وطالبة من مجتمع البحث موزعين على (8) كليات اختيرت بطريقة عشوائية من طلبة الجامعة العراقية –البحث الصباحية بواقع أربع كليات منها في التخصص العلمي ومثلها في التخصص الإنسانية، وكما مبين في الجدول(1).

جدول (1)

توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير التخصص

المتغير	التخصص	العدد	المجموع
الكلية	العلمية	407	815
	الانسانية	408	

أداة البحث اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية على "الاستبانة" كأداة رئيسة لجمع البيانات، وقد تم بناء الفقرات استنادًا إلى الأدبيات النظرية ذات الصلة بموضوع القيم الوسطية الإسلامية وتضمنت الأداة في صورتها الأولية قسمين:

* القسم الأول: البيانات الديموغرافية (الجنس، الكلية، القسم العلمي).

*القسم الثاني :مقياس قيم الوسطية الإسلامية المكون من (36) فقرة، موجهة لطلبة الجامعة المشاركين في الأنشطة اللاصفية.

وقد اعتمدت الباحثة مقياسًا خماسيًا (Likert Scale) لتحديد استجابات أفراد العينة، تدرجت مستوياته كالتالي: (بدرجة كبيرة جدًا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدًا).

الخصائص السيكومترية للاستبانة :

1-الصدق : Validity

يعد الصدق من أهم المؤشرات العلمية التي تؤكد قدرة الأداة على قياس الظاهرة المراد قياسها بدقة؛ إذ يشير عودة (2010) إلى أن الصدق يعني " أن يقيس الاختبار ما وضع من أجل قياسه، ولا يقيس شيئًا آخر بدلاً منه أو بالإضافة إليه" (عودة، 2010: 215).

وترى أنستازي (Anastasi,1976) إلى أن الصدق موقفيًا لأنه يحسب من الدرجات عند تطبيقه على عينة من الأفراد ، وهو بذلك نسبي وليس مطلق. Anastasi,1976,p.189)) وقد تم أستخراج نوع من الصدق هو :-

-**الصدق الظاهري** : يُعرف بأنه المظهر العام للاختبار من حيث نوع الفقرات ومدى ارتباطها بالسمة المقاسة (الظاهري، 2012: 88). وقد تم التحقق من هذا الصدق من خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين (ملحق 1) في تخصصات العلوم التربوية والنفسية، لبيان آرائهم حول صياغة الفقرات ومناسبتها لطلبة الجامعة وقيم الوسطية، وقد حظيت جميع فقرات المقياس موافقة المحكمين، لذا يعد مقياس قيم الوسطية الإسلامية صادقًا ظاهريًا في قياس ما اعدت من اجل قياسه (عبد الحفيظ وباهي، 2000 : 267) لذا يعد مقياس قيم الوسطية الإسلامية صادقًا ظاهريًا في قياس ما اعدت من اجل قياسه.

-**صدق البناء** : او ما يسمى صدق الاتساق الداخلي يعد صدق البناء من أهم الإجراءات التي يجب على الباحث التحقق منها في البحوث التربوية والنفسية ، حيث تحقق الباحث من صدق بناء مقياسه بأستخراج الاتساق الداخلي

للمقياس من خلال إيجاد علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون وقد أظهرت نتائج التحليل الاحصائي بهذه الطريقة إن جميع الفقرات مرتبطة بالمفهوم الذي تقيسه ارتباطًا احصائيًا دالًا ، حيث بلغت القيمة الحرجة الجدولية لدلالة معامل ارتباط بيرسون (0.34) عند مستوى دلالة (0.05) وهي أصغر من جميع قيم الإرتباط المحسوبة للمقياس وهذا يعني أن جميع الفقرات تقيس بشكل عام وكلي ما بنيت لاجله وكما مبين في الجدول (2) ادناه :

جدول (2) معامل ارتباط الدرجة بالدرجة الكلية

الفقرة	معامل ارتباط الدرجة بالدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباط الدرجة بالدرجة الكلية
1	**0.422**	**19**	**0.548**
2	**0.540**	**20**	**0.444**
3	**0.680**	**21**	**0.660**
4	**0.399**	**22**	**0.399**
5	**0.444**	**23**	**0.444**
6	**0.591**	**24**	**0.685**
7	**0.412**	**25**	**0.340**
8	**0.541**	**26**	**0.540**
9	**0.680**	**27**	**0.680**
10	**0.548**	**28**	**0.453**
11	**0.453**	**29**	**0.591**
12	**0.543**	**30**	**0.399**
13	**0.453**	**31**	**0.685**
14	**0.457**	**32**	**0.591**
15	**0.451**	**33**	**0.457**
16	**0.426**	**34**	**0.455**
17	**0.399**	**35**	**0.444**
18	**0.412**	**36**	**0.662**

كما تم استخراج معامل ألفا كرونباخ للمقياس الكلي وبلغ(0.87) ، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

2-الثبات :

يقصد بالثبات مدى اتساق نتائج الأداة عند إعادة تطبيقها مرة أخرى تحت ظروف مشابهة. ويعرفه علام (2006) بأنه "دقة القياس أو الاتساق بين النتائج التي يتم الحصول عليها من إجراءات القياس المتكررة للفرد نفسه" (علام، 2006: 144).

ويعد حسابه أمراً ضرورياً وأساسيًا في القياس، إذ يشير إلى الدقة في درجات المقياس إذا ما تكرر تطبيقه تحت الظروف والشروط نفسها وقد تم التحقق من ثبات المقياس بالطرق الآتية:-

طريقة الاختبار – إعادة الاختبارTest-Retest :

تعتمد هذه الطريقة على تطبيق المقياس مرتين على العينة نفسها بفاصل زمني محدد، لاستخراج معامل الارتباط بين التطبيقين، ويسمى حينها "معامل الاستقرار" (الزيات، 2001: 302).

ويرى (Ebel, 1972) إن معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول للاختبار والتطبيق الثاني هو معامل ثبات الاختبار ومعامل الثبات في هذه الحالة يسمى معامل الاستقرار (Ebel, 1972; 132)

ولغرض استخراج الثبات فقد أُعيد تطبيق المقياس على عينة الثبات التي تكونت من 60 طالب وطالبة .وبفاصل زمني بلغ (14) يوماً من التطبيق الأول، حيث بينت ((Adams بأن إعادة تطبيق المقياس لغرض التعرف على ثباته يجب أن لايتجاوز الأسبوعين من التطبيق الأول ((Adams,1986; 58) ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني وبلغ معامل الارتباط (0.84) للمقياس، وهي قيمة مرتفعة ومطمئنة إحصائيًا للاعتماد على النتائج، وتتفق مع معايير أناستازي (Anastasi, 1988) التي تؤكد أن معاملات الثبات المقبولة في البحوث التربوية يجب أن تكون مرتفعة لضمان دقةالنتائج. (Anastasi , 1976 , p.110).

3- التطبيق النهائي للاستبانة قيم الوسطية الإسلامية:

تم تطبيق استبانة قيم الوسطية الإسلامية على عينة البحث البالغ عددها (815) طالبًا وطالبة عن طريق الكوكل فورم.

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

يتم عرض النتائج وتفسيرها بناءً على ما توصلت إليها الباحثة بناءً على الإطار النظري، ومناقشتها مع نتائج الدراسات السابقة، كما يتضمن تقديم عدد من التوصيات التي توصي بها الباحثة، وعدد من المقترحات التي اقترحتها الباحثة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما أثر الأنشطة الإرشادية اللاصفية في تنمية قيم الوسطية والاعتدال لدى طلبة الجامعة العراقية من وجهة نظرهم ؟

تحقيقا لهذا الهدف، قامت الباحثة بتطبيق استبانة القيم الوسطية الإسلامية بصورته النهائية على أفراد عينة البحث البالغ عددهم(815) طالب وطالبة، وبعد معالجة البيانات إحصائيًا، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة الذين شاركوا في هذه البحث على كل فقرة من فقرات الاستبانة. والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى شعور الطلبة بأهم قيم الوسطية الإسلامية التي تنميها الأنشطة اللاصفية لديهم

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.1	زادت الأنشطة اللاصفية رضاي عن ذاتي وثقتي بنفسي والاعتداد بها دون كبرياء.	4,34	0.80	كبيرة جداً
.2	تساعدني الأنشطة اللاصفية في تنمية شخصيتي ومواهبي.	4,50	0,72	كبيرة جداً
.3	تزودني الأنشطة اللاصفية بقيم وسلوكيات إيجابية ترتبط بالحياة.	4.53	0,68	كبيرة جداً
.4	علّمتني الأنشطة اللاصفية كيف أكون متفائلًا	4,20	0,82	كبيرة جداً
.5	منحتني الأنشطة اللاصفية القدرة على التسامح والتحمل وضبط النفس.	4,40	0,79	كبيرة جداً
.6	علّمتني الأنشطة اللاصفية كيف أكون إيجابياً وفعالاً.	4,46	0,71	كبيرة جداً
.7	علّمتني الأنشطة اللاصفية نقد الذات والمراجعة وقبول نقد الآخرين.	1,19	2,17	قليلة
.8	منحتني الأنشطة اللاصفية القدرة على التفاهم والحوار الناجح.	4,50	0,72	كبيرة جداً
.9	علّمتني الأنشطة اللاصفية أهمية المشاركة في الحياة الاجتماعية.	4,26	0,26	كبيرة جداً

.10	عّلمتني الأنشطة اللاصفية المساهمة في الخير والتعاون على البر مع كل الناس على اختلاف دياناتهم وأفكارهم.	4,46	0,71	كبيرة جداً
.11	ساعدتني الأنشطة اللاصفية على عدم احتقار الآخرين والتقليل من شأنهم.	4.17	0,42	كبيرة
.12	عّلمتني الأنشطة اللاصفية التوازن بين حق الفرد والجماعة	4,15	0.65	كبيرة
.13	زادت الأنشطة اللاصفية من قدرتي على التأثير على الآخرين ومقاومة عمليات فرض الهيمنة علي من قبلهم.	4,14	0.91	قليلة
.14	أكسبتني الأنشطة اللاصفية مهارات القيادة، والتواصل مع الآخرين.	4.17	0.42	كبيرة
.15	عّلمتني الأنشطة اللاصفية محبة وطني، والمحافظة على وحدته ومكتسباته.	4,11	0.97	كبيرة
.16	أكسبتني الأنشطة اللاصفية القدرة على الحوار والمناقشة في الموضوعات التي تهمني وتهم مجتمعي.	4.16	0,88	كبيرة
.17	تساهم الأنشطة في إعداد الشخصية المتكاملة للطالب الجامعي.	2,94	0,95	متوسطة
.18	عّلمتني الأنشطة اللاصفية الجرأة والشجاعة بعيداً عن الجبن والتهور.	2,53	0,97	متوسطة
.19	عّلمتني الأنشطة اللاصفية أهمية العقلانية والاتزان وعدم تغليب العاطفة.	2,90	0,89	متوسطة
.20	عّلمتني الأنشطة اللاصفية التدرج وعدم التسرع.	2,94	0,95	متوسطة
.21	تزودني الأنشطة بمعلومات ومفاهيم جديدة ترتبط بالمقررات الدراسية.	2,17	1,19	قليلة
.22	تساعدني الأنشطة في إعداد بحوث ووسائل متعلقة بالمناهج الدراسية.	2,29	1,07	قليلة
.23	زادت الأنشطة اللاصفية اهتمامي بالمقررات الدراسية الأكاديمية.	2,12	1,46	قليلة
.24	تشجعني الأنشطة اللاصفية على الإبداع والابتكار.	2,01	0,96	قليلة
.25	حفّزتني الأنشطة اللاصفية على ممارسة التعلم الذاتي في كافة المجالات.	2,12	1,19	قليلة
.26	أثرت الأنشطة اللاصفية لدي مهارة التفكير العلمي الإيجابي والموضوعي.	2,04	0,59	قليلة
.27	عّلمتني الأنشطة اللاصفية اضرار التدخين والمخدرات وضرورة الابتعاد عنها	1,99	0,89	قليلة جداً
.28	تمكنت من خلال الأنشطة اللاصفية من تقديم مبادرات إيجابية تخدم مجتمعي	1,59	0,87	قليلة جدا
.29	عّلمتني الأنشطة اللاصفية أهمية الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والقيام بذلك	1,53	0,91	قليلة جدا
.30	عّلمتني الأنشطة اللاصفية الموازنة بين العمل للدنيا والآخرة	1,48	0,84	قليلة جدا
.31	عّلمتني الأنشطة اللاصفية الاعتدال في الإنفاق من غير إسراف أو تقتير	1,67	1,07	قليلة جداُ
.32	عّلمتني الأنشطة اللاصفية الصراحة والوضوح وعدم المداهنة والتملق والنفاق	1,25	1,03	قليلة جداُ
.33	عّلمتني الأنشطة اللاصفية أن القوة ليست الوسيلة الوحيدة لتغيير الخطأ والمنكر	1,17	0,87	قليلة جداُ
.34	تعرفت من خلال الأنشطة اللاصفية على خطر التطرف والغلو	1,36	1,19	قليلة جد
.35	تعرفت من خلال الأنشطة اللاصفية على تقويم بعض السلوكيات الخاطئة والمتطرفة	1,13	0,94	قليلة جداُ
.36	أكسبتني الأنشطة اللاصفية الوعي الإيجابي الذي يمكنني من مواجهة ومحاربة الأفكار الهدامة	1,44	1,37	قليلة جداُ

يتضح من الجدول رقم (4) أن استجابات أفراد عينة البحث على أهم قيم الوسطية الإسلامية التي تنميها الأنشطة اللاصفية:

1. الفقرات الذي كانت تأثريها كبير جدًا: الجوانب الوجدانية والذاتية

نلاحظ أن أعلى المتوسطات الحسابية تركزت في الفقرات (5، 6، 11، 14) بمتوسطات تتراوح بين (4.50 – 4.50).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الأنشطة اللاصفية نجحت بشكل "كبير جدًا" في تعزيز الجوانب النفسية الإيجابية كالتفاؤل، والحوار الناجح، والتعاون مع الآخرين بغض النظر عن خلفياتهم. وهذه هي الركيزة الأولى للوسطية؛ فالشخص المتزن نفسيًا والمنفتح على الحوار هو الأكثر قدرة على نبذ الغلو.

2. الفقرات ذات التأثير الكبير: المهارات الاجتماعية والقيادية

الفقرات (13، 19، 20، 21) حصلت على تقدير "كبيرة" بمتوسطات تراوح أغلبها حول (4.17 – 4.11). ويعود ذلك لما تسهم به هذه الأنشطة في صقل شخصية الطالب كقائد ومحاور، وتعزز لديه الانتماء الوطني والقدرة على التأثير في الآخرين، ويشير هذا ايضًا إلى أن الأنشطة ليست مجرد وقت فراغ، بل هي "مختبر اجتماعي" يطبق فيه الطالب قيم التوازن بين حقوقه وحقوق الجماعة.

3. الفقرات ذات التأثير المتوسط: بناء الشخصية والعقلانية

الفقرات (22، 23، 24) حصلت على تقدير "متوسطة" بمتوسطات حول (2.94 – 2.90).

وتفسر الباحثة ذلك بأن الطلبة ترى أن الأنشطة تساهم في "عقلنة" الانفعالات وعدم تغليب العاطفة، وهي مهارة حرجة للوقاية من الانجراف وراء الأفكار المتطرفة التي تعتمد غالبًا على العاطفة الجياشة.

4. الفقرات ذات التأثير المنخفض (الفجوة التعليمية): الربط بالأكاديمية

نلاحظ انخفاضًا واضحًا في الفقرات (27، 28، 29) بتقدير "قليلة" (متوسطات2,94 –2,09.).

ويعود ذلك أن هناك فصل في ذهنية الطالب بين "النشاط اللاصفي" و"المقرر الدراسي". الطلبة لا يشعرون أن هذه الأنشطة تخدم أبحاثهم أو تزيد اهتمامهم بالمواد الأكاديمية مباشرة.

5. الفقرات ذات التأثير الضعيف جدًا: القضايا السلوكية الحساسة والتطرف

المفاجأة في النتائج تكمن في الفقرات الأخيرة33) ،34 ،35 ، (36 والتي حصلت على تقدير" قليلة جداً " بمتوسطات منخفضة وصلت إلى.(1,99 – 1.13)

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول قيم الوسطية الإسلامية التي تنميها الأنشطة اللاصفية لديهم من وجهة نظرهم تعزى لنوع الكلية (علمية، إنسانية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة الذين شاركوا في هذا البحث على كل فقرة من فقرات الاستبانة، تبعًا لمتغير نوع الكلية، ومن ثم تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ويبين الجدول (5) النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

جدول (5) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للاختلاف في استجابات الطلبة حول قيم الوسطية الإسلامية التي تنميها الأنشطة اللا صفية لديهم تبعاً لمتغير نوع الكلية

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
علمي	**318**	**4.87**	**2,22**	**3,11**	**1.99**
انساني	**408**	**4,43**	**2,43**		

يتبين من الجدول(٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات طلبة الكليات العلمية والإنسانية حول دور الأنشطة اللا صفية التي تقدمها الجامعة لهم في تنمية قيم الوسطية الإسلامية لديهم، إذ بلغت قيمة "ت" (3,11)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) ولصالح طلبة الكليات الإنسانية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن طلبة الكليات الإنسانية والتي تضم كليات: العلوم الاسلامية، والآداب، والقانون والعلوم الإسلامية ، والتربية ، يرون ان لقيم الوسطية الإسلامية مكانة هامة في التعليم الجامعي، وهم بحكم طبيعة تخصصاتهم ودراستهم العلوم الدينية والإجتماعية والإنسانية والأدبية والتربوية أكثر عرضة لهذه القيم وأكثر معرفة والتزامًا بها من طلبة الكليات العلمية وربما يكون أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية يهتمون بالتربية والسلوك السوي ويركّزون على نشر هذه القيم أكثر من زملائهم في الكليات العلمية ، ويعود ذلك على غالبًا ما تتسم به الكليات العلمية (الطب، الهندسة) بضغط دراسي وعملي مكثف يركز على الجوانب التقنية والمادية هذا قد يجعل الطالب العلمي ينظر للنشاط اللاصفي كـ "ترفيه" فقط، بينما يراه طالب الكليات الإنسانية كـ "جزء مكمل" لبنائه الفكري

والقيمي وذلك تمشيًا مع أهداف المقررات الدراسية التي تطرحها الكليات العلمية، بالإعداد المعرفي للطالب، وما ينطوي عليه من معلومات ومفاهيم ونظريات علمية وأرقام ويركِّزون على إيصالها لطلبتهم أكثر من الأمور الأخرى.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول قيم الوسطية الإسلامية التي تنميها الأنشطة اللاصفية لديهم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس (ذكور، اناث)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة الذين شاركوا في هذه البحث على كل فقرة من فقرات الاستبانة، تبعًا لمتغير الجنس ومن ثم تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ويبين الجدول(6) النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

جدول (6) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للاختلاف في استجابات الطلبة حول قيم الوسطية الإسلامية التي تنميها الأنشطة اللا صفية لديهم تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
ذكور	318	4,55	4,11	3,14	1.99
اناث	497	3,59	1,35		

اولاً: الاستنتاجات

1- للأنشطة الإرشادية اللاصفية دور فعال وجوهري في تعزيز قيم الوسطية والاعتدال، مما يساهم في تحصين فكر الطلبة ضد التطرف والانغلاق.

2- هناك تفاوت في مستوى الاستجابة لهذه القيم تبعًا للتخصص الدراسي، حيث أظهر طلبة الكليات الإنسانية تفاعلاً أكبر مقارنة بطلبة الكليات العلمية.

3- تساعد هذه الأنشطة في بناء شخصية طلابية متوازنة قادرة على الحوار والتعايش السلمي وتقبل الآخر داخل المحيط الجامعي وخارجه.

ثانيًا: التوصيات

1- ضرورة دمج قيم الوسطية والاعتدال بشكل ممنهج ضمن خطط الأنشطة الطلابية السنوية في كافة الكليات وعدم الاكتفاء بالجانب النظري.

2- تكثيف البرامج الإرشادية الموجهة لطلبة الكليات العلمية لسد الفجوة في الوعي بقيم الوسطية والاعتدال مقارنة بأقرانهم في الكليات الإنسانية.

3- تخصيص موارد مادية ودعم لوجستي أكبر للوحدات الإرشادية لتنظيم مهرجانات وندوات دورية تركز على مفاهيم التسامح ونبذ العنف.

ثالثًا: المقترحات

1- إجراء دراسة مشابهة تتناول متغيرات أخرى مثل (الجنس، أو المستوى الدراسي) لمعرفة مدى تأثيرها على اكتساب قيم الوسطية.

2- تصميم برنامج إرشادي تدريبي مقترح يستهدف رؤساء الأقسام والتدريسيين حول كيفية نشر ثقافة الاعتدال من خلال التعامل اليومي مع الطلبة.

3- بناء مقياس خاص "للمواطنة الصالحة" وعلاقته بالأنشطة اللاصفية، لتعميق فهم دور الجامعة في التنمية المجتمعية الشاملة.

المصادر:

- ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (1990). *تفسير القرآن العظيم* (ط1). الزرقاء: مكتبة المنار للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن منظور، محمد بن مكرم. (1990). *لسان العرب* (ط1). بيروت: دار الفكر.
- أبو العّلام، رجاء. (2004). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أبو العينين، علي خليل. (1988). *القيم الإسلامية والتربية* (ط7). المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم الحلبي.
- أناستازي، آن. (1988). *القياس النفسي* (ترجمة صلاح الدين محمود علام). القاهرة: دار الفكر العربي.
- التل، سعيد. (1997). *قواعد البحث في الجامعة* (ط1). عمان: دار الفكر.

- الجلاد، ماجد. (1999). *النظام القيمي في ضوء توجيهات التربية الإسلامية*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 32، 70–99.
- جلال، سعد. (1992). *التوجيه النفسي والتربوي والمهني مع مقدمة عن التربية والاستثمار* (ط2). القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1987). *الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية* (تحقيق أحمد عبد الغفور عطا، ط4). بيروت: دار العلم للملايين.
- الحربي، يحيى صالح. (2006). *النشاط الطلابي: دليل شامل يجمع بين التنظير والتطبيق* (ط1). الرياض: دار الحضارة للنشر والتوزيع.
- حسونة، محمد السيد. (2002). *أهمية الأنشطة المدرسية في إثراء العملية التعليمية*. صحيفة التربية، 1، 6–16.
- راشد، علي. (1988). *الجامعة والتدريس الجامعي*. جدة: دار الشروق.
- الرعود، محمد. (2001). *وسطية العبادة في الإسلام واعتدالها من خلال الحديث النبوي الشريف*. مجلة المنارة للبحوث والدراسات.
- زاهر، ضياء. (1986). *القيم في العملية التربوية* (ط2). القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2001). *علم النفس المعرفي* (ط1). القاهرة: دار النشر للجامعات.
- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (2002). *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان* (ط2). الرياض: دار السلام.
- الضامن، منذر. (2007). *أساسيات البحث العلمي* (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الطبري، محمد بن جرير. (2000). *جامع البيان في تأويل آي القرآن* (تحقيق أحمد محمد شاكر، ط1). بيروت: مؤسسة الرسالة.
- العاجز، فؤاد علي. (2007). دور الجامعة الإسلامية في تنمية بعض القيم من وجهة نظر طلبتها. مجلة الجامعة الإسلامية، 15.
- عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (1997). *البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه*. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- العتيبي، صالح. (2019). *دور المؤسسات التربوية في تعزيز قيم الوسطية والاعتدال*. مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، 25(3). جامعة حلوان.

- علام، صلاح الدين محمود. (2006). *القياس والتقويم التربوي والنفسي*: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- علام، عبد الخالق، وسليمان، عدلي، وصبري، نعمان. (1962). *رعاية الشباب مهنة وفن*. القاهرة: مكتبة القاهرة الحديثة.
- القحطاني، محمد. (2021). *الإرشاد النفسي والأنشطة الطلابية في مؤسسات التعليم العالي* (ط1). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- القرضاوي، يوسف. (1985). *الخصائص العامة للإسلام* (ط3). بيروت: مؤسسة الرسالة.
- مصطفى، إبراهيم، والزيات، أحمد، وعبد القادر، حامد، والنجار، محمد. (1972). *المعجم الوسيط*. *إسطنبول*: المكتبة الإسلامية.
- المغامسي، سعيد بن فالح. (2004). *الوسطية في الإسلام وأثرها في تحقيق الأمن*. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، 19.
- Bok, D. (1986). Higher learning. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kalish, R. A., & Collier, K. W. (1981). Exploring human values. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Kluckhohn, C. (n.d.). Values and value orientations in the theory of action: An exploration in definition. [Incomplete reference.

ملحق (1)

استبانة اراء الخبراء

الأستاذ /ة الفاضل /ة..... المحترم/ة

تحية طيبة...

تروم الباحثة إجراء بحث بعنوان:

"دور الأنشطة الإرشادية اللاصفية في تنمية قيم الوسطية والاعتدال لدى طلبة الجامعة"

ونظرًا لما تتمتعون به من خبرة علمية وأكاديمية، يرجى التفضل بإبداء آرائكم السديدة حول فقرات المقياس من حيث:

* مدى صلاحية الفقرة.

* سلامة الصياغة اللغوية.

* ملاءمتها لأهداف الدراسة.

* قابلية الفقرة للتعديل أو الحذف أو الإضافة.

علمًا أن إجاباتكم وآراءكم ستكون موضع تقدير كبير، وتسهم في إخراج المقياس بصورته العلمية الدقيقة.

مع خالص الشكر والتقدير لجهودكم العلمية المباركة

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	قابل للتعديل
1	زادت الأنشطة اللاصفية رضاي عن ذاتي وثقتي بنفسي والاعتداد بها دون كبرياء.			
2	تساعدني الأنشطة اللاصفية في تنمية شخصيتي ومواهبي.			
3	تزودني الأنشطة اللاصفية بقيم وسلوكيات إيجابية ترتبط بالحياة.			
4	عّلمتني الأنشطة اللاصفية كيف أكون متفائلا			
5	منحتني الأنشطة اللاصفية القدرة على التسامح والتحمل وضبط النفس.			
6	عّلمتني الأنشطة اللاصفية كيف أكون إيجابياً وفعالاً.			
7	عّلمتني الأنشطة اللاصفية نقد الذات والمراجعة وقبول نقد الآخرين.			
8	منحتني الأنشطة اللاصفية القدرة على التفاهم والحوار الناجح.			
9	عّلمتني الأنشطة اللاصفية أهمية المشاركة في الحياة الاجتماعية.			
10	عّلمتني الأنشطة اللاصفية المساهمة في الخير والتعاون على البر مع كل الناس على اختلاف دياناتهم وأفكارهم.			

11	ساعدتني الأنشطة اللاصفية على عدم احتقار الآخرين والتقليل من شأنهم.			
12	عّلمتني الأنشطة اللاصفية التوازن بين حق الفرد والجماعة			
13	زادت الأنشطة اللاصفية من قدرتي على التأثير على الآخرين ومقاومة عمليات فرض الهيمنة علي من قبلهم.			
14	أكسبتني الأنشطة اللاصفية مهارات القيادة، والتواصل مع الآخرين.			
15	عّلمتني الأنشطة اللاصفية محبة وطني، والمحافظة على وحدته ومكتسباته.			
16	أكسبتني الأنشطة اللاصفية القدرة على الحوار والمناقشة في الموضوعات التي تهمني وتهم مجتمعي.			
17	تساهم الأنشطة في إعداد الشخصية المتكاملة للطالب الجامعي.			
18	عّلمتني الأنشطة اللاصفية الجرأة والشجاعة بعيداً عن الجبن والتهور.			
19	عّلمتني الأنشطة اللاصفية أهمية العقلانية والاتزان وعدم تغليب العاطفة.			
20	عّلمتني الأنشطة اللاصفية التدرج وعدم التسرع.			
21	تزودني الأنشطة بمعلومات ومفاهيم جديدة ترتبط بالمقررات الدراسية.			
22	تساعدني الأنشطة في إعداد بحوث ووسائل متعلقة بالمناهج الدراسية.			
23	زادت الأنشطة اللاصفية اهتمامي بالمقررات الدراسية الأكاديمية.			
24	تشجعني الأنشطة اللاصفية على الإبداع والابتكار.			
25	حفّزتني الأنشطة اللاصفية على ممارسة التعلم الذاتي في كافة المجالات.			
26	أثرت الأنشطة اللاصفية لدي مهارة التفكير العلمي الإيجابي والموضوعي.			

27	عّلمتني الأنشطة اللاصفية اضرار التدخين والمخدرات وضرورة الابتعاد عنها			
28	تمكنت من خلال الأنشطة اللاصفية من تقديم مبادرات إيجابية تخدم مجتمعي			
29	عّلمتني الأنشطة اللاصفية أهمية الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والقيام بذلك			
30	عّلمتني الأنشطة اللاصفية الموازنة بين العمل للدنيا والآخرة			
31	عّلمتني الأنشطة اللاصفية الاعتدال في الإنفاق من غيرإسراف أو تقتير			
32	عّلمتني الأنشطة اللاصفية الصراحة والوضوح وعدم المداهنة والتملق والنفاق			
33	عّلمتني الأنشطة اللاصفية أن القوة ليست الوسيلة الوحيدة لتغيير الخطأ والمنكر			
34	تعرفت من خلال الأنشطة اللاصفية على خطر التطرف والغلو			
35	تعرفت من خلال الأنشطة اللاصفية على تقويم بعض السلوكيات الخاطئة والمتطرفة			
36	أكسبتني الأنشطة اللاصفية الوعي الإيجابي الذي يمكنني من مواجهة ومحاربة الأفكار الهدامة			

الكفاية التواصلية وعلاقتها بالتفكير الاعتنائي لدى طلبة مرحلة الدراسة الاعدادية

م.م. ليث شاكر جاسم العبادي المديرية العامة لتربية محافظة البصرة

Laithshaker94@gmail.com

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/4/29	2026/5/24

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الكفاية التواصلية والتفكير الاعتنائي لدى طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية. ولتحقيق هذا الهدف، اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، إذ تم تبني مقياس الكفاية التواصلية الذي أعدّه (الطائي، 2017) والمكوّن من (42) فقرة، كما تم تبني مقياس التفكير الاعتنائي الذي أعدّه (عبد الكريم، 2023) والمتكوّن من (24) فقرة. وتكوّنت عينة البحث من (400) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية، وأظهرت نتائج البحث أن طلبة المرحلة الإعدادية يتمتعون بمستوى من الكفاية التواصلية والتفكير الاعتنائي، كما بيّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية التواصلية والتفكير الاعتنائي تبعًا لمتغير الجنس، فضلًا عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاية التواصلية والتفكير الاعتنائي.

الكلمات المفتاحية: الكفاية التواصلية، التفكير الاعتنائي، المرحلة الإعدادية.

Communicative Competence and Its Relationship with Caring Thinking among Preparatory School Students

Assistant Lecturer Laith Shaker Jasim Al-Abadi
General Directorate of Education of Basra Governorate
Laithshaker94@gmail.com

Abstract:
The present study aimed to investigate the nature of the relationship between communicative competence and caring thinking among preparatory school students. To achieve this objective, the researcher adopted a descriptive correlational approach. The Communicative Competence Scale developed by Al-Taie (2017), consisting of 42 items, was utilized, along with the Caring Thinking Scale developed by Abdul Karim (2023), consisting of 24 items. The study sample comprised 400 male and female preparatory school students. The results indicated that preparatory school students possess a level of communicative competence and caring thinking. The findings also revealed no statistically significant differences in communicative competence and caring thinking according to

gender, as well as a positive correlational relationship between communicative competence and caring thinking.

Keywords: Communicative competence, care-based thinking, Secondary education.

مشكلة البحث:

تُعدّ المرحلة الإعدادية من المراحل التعليمية التي تتسم بخصوصية واضحة، لارتباطها بمرحلة المراهقة التي تُعدّ من أكثر المراحل العمرية حساسية وخطورة في نمو الفرد. إذ تتصف الانفعالات في هذه المرحلة بشدّتها وعدم تناسبها أحيانًا مع المثيرات التي تستدعيها، فضلًا عن ضعف قدرة المراهق على ضبطها أو التحكم بها. ويؤدي ذلك إلى حالة من التذبذب النفسي والسلوكي، ويمكن أن تنعكس هذه الخصائص على تفاعل الطلبة مع بيئتهم المدرسية والاجتماعية، مما يبرز الحاجة إلى دراسة المشكلات المرتبطة بهذه المرحلة وفهم طبيعتها والعوامل المؤثرة فيها.

ويمكن أن تشكل التغيرات في هذه الفترة التي يمر بها الطالب مشكلات عديدة فهو يقع تحت ضغوط كثيرة وعدم التفكير بصورة صحيحة، وعندما لا يتمكن من التغلب عليها سيواجه صدمات نفسية واجتماعية وأكاديمية خلال حياته اليومية والدراسية، (عابدين،2018: 53).

وترافق حياة كثير من الطلبة العقبات وتواجههم الكثير من التحديات العقلية نظرا لطبيعة المهام المكلف بها الطالب، إذ يحتاج إلى مستوى عالٍ من القدرة على إدارة انفعالاته والتعامل مع الاحداث بنظرة ثاقبة تتعدى السطحية في التفكير، فضلًا على أنها في مرحلة دراسية مليئة بالتحدي تحتاج إلى نشاط عقلي على قدر المهمة الملقاة على عاتقه لتقريب الفجوة بين تطلعاته والواقع. ومن يخفق منهم في ذلك يكون أمامه مشكلة حقيقية وخاصة الطلبة غير القادرين على التعامل بمرونة مع المواقف الدراسية التي تواجههم (حميد، 2019:.3).

وتُسهم مهارات التواصل التي يكتسبها الأفراد من خلال التفاعل مع الآخرين كالتحدث، والاستماع، وإظهار التعاطف والاحترام في تعزيز جودة العلاقات، وزيادة الإنتاجية، ودعم القدرة على حل النزاعات وبناء بيئة إيجابية. وتُعد العلاقة بين الفرد والمجتمع علاقة ديناميكية مستمرة بأبعادها الثقافية والاقتصادية والروحية، إذ يسهم هذا التفاعل في تحقيق التكامل النفسي للفرد وإدراكه لذاته ضمن الجماعة، ويتحدد ذلك بمستوى الكفاية التواصلية التي يمتلكها. وفي السياق التعليمي، يواجه بعض الطلبة صعوبات في

بناء العلاقات الاجتماعية نتيجة ضعف قدرتهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، فضلًا عن تعقيد عملية التواصل لارتباطها بعمليات معرفية مثل الذاكرة والتخطيط والإدراك والتخيل والتذكر (أونيز، 2010: 47).

ومن جملة المهارات التي يفترض أن يمتلكها الطلبة هو الكفاية التواصلية (communicative Sufficiently) المتمثلة بالطريقة التي يعتقد أو يدرك فيها الأفراد أنهم متمكنون من أداء المهام والمهارات المختلفة التي تربط الفرد بالمجتمع من خلال العلاقات التبادلية ملؤها التبادل والتفاعل المستمر فالفرد يحقق ذاته من خلال التواصل مع الآخرين، ويرى اندرسون وتوتال (Anderson Nutta&:1987) التواصل من الحاجات الاجتماعية، والنفسية التي تحقق للطالب المعرفة والانتماء والتقدير، وتحقيق الذات مما جعل من الصعب تصور الاستغناء عنها، لا نها تدخل في كل مظهر من مظاهر الحياة بحيث تؤثر في نجاحة وتوافقه وسعادته وفاعليته في كل مرحلة من مراحل حياته ومراحل تعليمة بشكل خاص. (الشوبكي مديل، ٢٠٠٨:١١٠).

هذا ما أكده ماثيو ليبمان (Matthew Lipman)، في كتابه (التفكير في التعليم، 2003) أن مسألة العاطفة تعد من أكثر المكونات Thinking in Education النفسية إثارة للجدل في التأثير على عملية التفكير أو الاشتراك في اتخاذ القرارات والتخطيط وغيرها من العمليات المعرفية فقد يفشل الفرد في معرفة إلى أي مدى تؤثر المشاعر في توجيه أفكاره (Lipman, 2003: 264).

وبناءً على ماتقدم تتمثل مشكلة البحث في تعرض طلبة المرحلة الإعدادية لضغوط نفسية تؤثر في تواصلهم الاجتماعي وقدرتهم على التعبير والفهم، مما ينعكس سلبًا على سلوكهم وتفاعلهم مع الآخرين. كما يرتبط ذلك بمفاهيم وجدانية وأخلاقية، أبرزها التفكير الاعتنائي الذي يعزز التعاطف والتكيف الإيجابي. وعليه، يسعى البحث إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الكفاية التواصلية والتفكير الاعتنائي لدى هؤلاء الطلبة. من خلال الإجابة عن التساؤل الآتي: **هل توجد علاقة ارتباطية بين الكفاية التواصلية والتفكير الاعتنائي لدى طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية؟**

أهمية البحث:

تعد مرحلة الدراسة الإعدادية من مراحل التعليم المهمة بوصفها تقابل أهم مرحلة عمرية في حياة الاشخاص وهي المرحلة العمرية الأشد إرهاقًا، ففيها تظهر الأزمات النفسية والاجتماعية.. الخ نتيجة للتغيرات المتسارعة والمتلاحقة والمتعددة (جسمية، واجتماعية، وعقلية)، والتي تؤثر على سلوكه وقيمه واتجاهاته، ما تزيد من حدة الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد(الغندور، ومحمد، 1999:.66).

ويمثل طلبة المرحلة الإعدادية شريحة مهمة من شرائح المجتمع بوصفهم ثروه لكل أمه تنشد الرقي والتقدم، وطاقة حيوية متوقفة لها القدرة على رسم ملامح الحركة والتجديد لما يمتلكونه من طاقات وإمكانات علمية (عامر، 2001: 15).

ويعد التواصل الكفوء أساسًا للصداقات الناجحة مهما كانت هذه العلاقات مهنية أو شخصية فقدرته على تكوين علاقات بين اقرانه ومدى ثقة وتمكنه على الاستفادة والإفادة منهم، ويعكس ذلك على ذاته وادراكه لفاعليتها، ويكون ذلك من خلال حسن التواصل والتعاطف وتقديم المساعدة للآخرين والتعبير عنها، والتواصل ليس نشاطًا داخليًا فقط بل هو نشاط فكري يعتمد على العمليات المعرفية بل يتعدى الى تطوير قدراتهم ومهاراتهم العقلية والوصول الى أقصى حد فإن معرفة الكفاية يعزز الانجاز والتوافق الشخصي ويميل الأفراد الواثقون من مهاراتهم، أي: اصحاب الكفاية التواصلية العالية لاختيار المهام الصعبة والمعقدة ويدركونها بأنها تحديات يمكن احتواؤها والسيطرة عليها. وهؤلاء الافراد يتخذون لأنفسهم اهدافًا تشكل تحديات ويبدون التزامهم بأدائها والحفاظ على جهودهم ومثابرتهم لتجاوز الإخفاق وانهم واثقون بأنهم سوف يسيطروا عليها ومثل هذه النظرة المتفائلة تؤدي إلى الانجازات الشخصية وتقلل الضغط وما يترتب عليها (Bandura:1994:71).

وللكفاية التواصلية أهمية كبيرة في حياتنا اليومية، لكونها الشكل الأكثر فاعلية في التفاهم، والمشاركة وتبادل الخبرات والأفكار المعلومات مع الآخرين، لإحداث الثقة والفهم المشترك بين شخصين، أو أكثر ولاسيما في محتواها الايجابي فمن خلال الكفاية التواصلية يستطيع الفرد أن يستمع، ويتحدث بدقة ووضوح تمنع التحريف، أو التشويه في المعنى المقصود. وقد ويكون لها دور مهم في تقوية العلاقات الاجتماعية، لأنه يعمل على الانفتاح على الآخرين، وكذلك دور في تقوية العلاقات الأسرية، فيرى أندروز وسوبرمان ان تدريب الآباء على ان يكونوا أكثر كفاية في(Andrews, Soberman & Dishion,1995) وشن

التواصل يساعد على تقوية العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة الواحدة، وزيادة قدرة الأسرة على حماية أبنائها من المشكلات المختلفة. (الشوبكي وحمدي، ٢٠٠٨: ١١٢).

وتوصلت دراسة الزهرة (2017) إلى التأكيد على أهمية تنمية الكفاية التواصلية لدى المتعلمين من خلال تقديم الخبرات اللغوية ضمن سياقها الدلالي ووظيفتها التواصلية، بما يسهم في جعل اللغة أداة حية للتفاعل اليومي. كما أكدت الدراسة أن ذلك ينعكس إيجابًا على تعزيز كفاءة المتعلم في المهارات اللغوية، إلى جانب تصحيح نظرته إلى اللغة بوصفها وسيلة للتواصل في مختلف السياقات الحياتية، الأمر الذي يسهم في تحقيق تعلم تواصلي أكثر واقعية وفاعلية.

وتتجلى أهمية دراسة الشمري (2017) في تأكيدها على أهمية الكفايات التواصلية ، بوصفها أساسًا لتنمية القدرة اللغوية لدى المتعلمين، إذ ركزت على الكفاية النحوية، والكفاية اللغوية الاجتماعية، وكفاية كتابة الخطاب، والكفاية الاستراتيجية. ويعكس ذلك توجهًا تربويًا يسعى إلى بناء متعلم قادر على استخدام اللغة بفاعلية في مواقف التواصل المختلفة، وليس الاقتصار على الجوانب النظرية أو القواعد المجردة.

وتبرز أهمية الكفاية التواصلية من خلال ما اشار اليه باندورا (Bandura,1987) كونها عاملاً وسيطًا في تعديل السلوك، ومؤشرًا على التوقعات حول قدرة الشخص في التغلب على مهمات مختلفة وأدائها بصورة ناجحة والتخطيط لها بصورة واقعية ، متمثلة في الإدراك لحجم القدرات الذاتية التي تمكنه من تنفيذ سلوك معين بصورة مقبولة ومدى التحمل عند تنفيذ هذا السلوك ، بمعنى إن الفرد عندما يواجه مشكلة ما فإنه يعزو لنفسه القدرة على القيام بحل هذه المشكلة ، فهو بذلك يدرك أنه يمتلك المعرفة والقدرة لحل المشكلة بشكل ناجح من خلال قناعاته بإمكاناته مؤثرًا في نفسه وبيئته المحيطة، وهذا يدعمه لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة (يعقوب ،٢٠١٢: ٧٥-٧٦).

لقد حظيت العمليات المعرفية باهتمام واسع لدى الفلاسفة وعلماء النفس، نظرًا لأهميتها الكبيرة في تشكيل شخصية الفرد على المستويات السلوكية والانفعالية والأخلاقية. ويكتسب هذا الاهتمام أهمية خاصة لدى الشخصيات المؤثرة في المجتمع، نظرًا لدورها في صناعة الثقافة العامة للأفراد والمساهمة في بلورة ملامح الحضارة، ويُعتبر التفكير الاعتنائي أحد أبرز أشكال الذكاء الحديث، كما وصفه برانت (Brunt, 2019)، حيث يشير إلى أن هذا النوع من التفكير يمثل مزيجًا من النشاط العقلي، والقيم الشخصية، والمرونة الأخلاقية، ويتيح للأفراد المبدعين القدرة على بناء نظام قيم متكامل من خلال إصدار أحكام ذات

قيمة حيوية. وأضاف برانت أن المبدعين ذوي التفكير الاعتنائي يتمتعون بحس عالٍ للعدالة، وقدرة قوية على التعاطف مع مشاعر وعواطف الآخرين في حال تعرضهم للظلم، كما يظهرون التزامًا عميقًا، ووضوحًا في الفكر، ورغبة صادقة في التعبير عن المواقف بما يتوافق مع معايير الصواب والخطأ، ويمتلك هؤلاء الأفراد القدرة على توسيع نطاق الأفكار غير المألوفة، والاستعداد للابتكار، وتنمية مهارات التخيل البناء، مما يجعل التفكير الاعتنائي عاملاً مهمًا في تعزيز الإبداع وصقل الشخصية المتكاملة القادرة على التفاعل الإيجابي مع المجتمع. (Brunt ,2019:2).

وتبرز أهمية التفكير الاعتنائي حيث يعد من الركائز الأساسية للتفكير عالي الرتبة والذي يتضمن الابتعاد عن الأنانية والتفضيلات الفردية في عملية اصدار الاحكام وان يكون الفرد قادرًا على التوافق الاجتماعي الايجابي مع أفراد المجموعة وعلية يجب إبراز أهمية غرس القيمة الكبيرة للتفكير الاعتنائي بين متعلمي الجيل الحالي (Lipman, 2003:264).

وتوصلت دراسة دومباسي (Dombayci,2014) أن أهمية التفكير الاعتنائي تنقسم الى ثلاث اقسام أن تتضح اهميتها للفرد نفسه من خلال اهتمامه بذاته وسلوكياته وأسلوب تفكيره وأهميته بين الآخرين إذ يساعد اعداد الأفراد المحيطين به ويعمل على الاعتناء والاهتمام بهم وفقًا للقيم والمبادئ وكذلك أهميته بالنسبة للبيئة الطبيعية التي يعيش فيها أن يعمل التفكير الاعتنائي على رفاه محيطه الاجتماعي (Dombayci, 2014:1413).

هذا يتفق مع ما توصلت اليه دراسة شارب (Sharp,2004) من أن تعزيز العلاقة بين العمليات المعرفية والعاطفية له أهمية بالغة في تكوين شخصية الفرد القادرة على الابداع الروحي وأنشاء جيل مفكر قائم على الاستقصاء والاستفسار لكل ما يدور حوله ليكون على دراية بمعنى العلاقات القائمة بين الافراد والتي تستند إلى التعاون ونبذ السلوكيات السلبية التي أخذت تسود في الوقت الحاضر .(Sharp,2004:20)

ويرى الباحث أن طالب المرحلة الإعدادية ركيزة أساسية في بناء مستقبل المجتمع، مما يستلزم امتلاكه مهارات مهمة، أبرزها الكفاية التواصلية بوصفها أساس العلاقات الإنسانية ومؤشرًا للصحة النفسية. فالتصور الإيجابي للذات يعزز التعلم والمثابرة، ويسهم في تنمية تقدير الذات. كما ترتبط المثابرة بتنمية الكفاية التواصلية والتفكير الاعتنائي، الذي يعزز التعاطف ومراعاة مشاعر الآخرين، ويستند إلى أبعاد إبداعية

وأخلاقية. وتتكامل هذه الجوانب مع قيم كالتواضع والصدق والأمانة لبناء شخصية متوازنة قادرة على التفاعل الإيجابي مع المجتمع.

الأهمية النظرية:

1. تزود الباحثين بإيضاح شكل العلاقة الارتباطية بين الكفاية التواصلية، والتفكير الاعتنائي لدى عينة من طلبة مرحلة الدراسة الاعدادية.
2. يعد موضوع البحث من الموضوعات المتناغمة مع التقدم العلمي، والتطور التكنولوجي الذي يشهده العصر الحالي، ومدى انعكاس التقدم والتطور العلمي والتكنولوجي، وتأثيره في التفكير، وتصورات الطلبة إزاء حاضرهم، ومستقبلهم، وأنفسهم.
3. تعد هذه الدراسة اضافة متواضعة الى التراث التربوي والنفسي من ناحية حداثة متغير الكفاية التواصلية، والتفكير الاعتنائي)

الأهمية التطبيقية:

1. تُعدّ المرحلة الإعدادية واحدة من المراحل التعليمية المهمة في تكوين شخصية الطالب، إذ تمثل فترة حاسمة في إعداد الفرد للنهوض بمسؤوليات الحياة وتنمية قدرته على الاعتماد على نفسه.
2. يسهم في إدراك سيكولوجية طلبة مرحلة الاعدادية. والتعرف على الاختلافات بين الطلبة وكيفية معالجتهم للمعلومات، فهناك من يعالج المعلومات لفظياً، ويمكنهم من تحسين أفكارهم، ومعتقداتهم، وواقعهم، ومستقبلهم.
3. وفي ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة يمكن الاستفادة منها في تصميم برنامج تربوي وارشادي وذلك لتمكين الطلبة على تطوير وتنمية كفايتهم، وإمكاناتهم، وتفكيرهم.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي التعرف الى:

1. الكفاية التواصلية لدى طلبة مرحلة الدراسة الاعدادية.
2. الفروق في الكفاية التواصلية لدى طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية على وفق المتغيرات، (ذكور – إناث).
3. التفكير الاعتنائي لدى طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية.

4. الفروق في التفكير الاعتنائي لدى طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية على وفق المتغيرات (ذكور – إناث).
5. العلاقة الارتباطية بين الكفاية التواصلية والتفكير الاعتنائي لدى طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية في مدارس التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة البصرة للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢6).

تحديد المصطلحات:

اولًا: الكفاية التواصلية(Sufficiently Communicative) :

تعريف الطائي: (2017) وتعرفها وفقًا لنظرية التعلم الاجتماعي لـ بأندورا (1988)، (Banudra,1988) بانها مجموعة أحكام الفرد المدركة التي تعبر عن معتقداته ازاء قدرته ومرونته في التواصل مع الآخرين لمواجهة المواقف المألوفة والمعقدة إلى جانب ذلك المثابرة التواصلية باستخدام السلوكيات اللفظية، وغير اللفظية.(الطائي،2017: 29)

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال الإجابة على مقياس الكفاية التواصلية.

ثانيًا – التفكير الاعتنائي (Caring thinking):

تعريف: Lipman (2003)

هو نشاط عقلي يسعى الفرد من خلاله لفهم المواقف وتحليلها واستخدام الخبرة الانفعالية (العواطف) في اصدار الاحكام والاستجابة للمواقف (Lipman,2003:265).

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال الإجابة على مقياس التفكير الاعتنائي.

ثالثًا: المرحلة الاعدادية:

وعرّفتها وزارة التربية (1977) بأنها مرحلة دراسية تقع ضمن المرحلة الثانوية بعد المرحلة المتوسطة، وتستغرق ثلاث سنوات، وتهدف إلى ترسيخ ما تم اكتشافه من قابليات الطلبة ومهاراتهم، مع تنويع وتعميق بعض الميادين الفكرية والتطبيقية، تمهيدًا لمواصلة الدراسة اللاحقة، وإعداد المتعلمين للحياة العملية والإنتاجية (وزارة التربية، 1977).

إطار نظري:

أولاً: الكفاية التواصلية (Sufficiently Communicative)

تعد الكفاية التواصلية من الموضوعات التي لها أهمية في جميع حقول المعرفة فالتواصل اليوم أصبح بمثابة المحرك المعرفي والمعلوماتي بالنسبة للإنسان، وقد أعطى باندورا Bandura (1977) أهمية مركزية وقصد بها معرفيات قائمة حول الذات تحتوي على توقعات ذاتية حول قدرة الشخص في التغلب على مواقف ومهمات مختلفة بصورة ناجحة عن طريق الكفاية الذاتية يعرف الفرد المهام التي يستطيع القيام بها، ويكون فكرة تلك القدرات التي يتمتع بها لذلك فإن الفرد يعمل بجد في تلك المهام التي يعتقد أنه يجد فيها، في حين يتجنب المهام التي يعتقد أن أداءه فيها ضعيفاً(خالد والتح،٢٠١٢:٢١٣).

وتعد الكفاية التواصلية من أكثر الاساليب فاعلية في خلق التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، فالنجاح يؤدي إلى بناء اعتقاد قوي بالكفاية، في حين الفشل أو عدم القدرة على التواصل يعمل على تكوين اعتقاد ضعيف، ولكي يتفادى الفرد الاحساس بالفشل يجب ان يكون احساسه بالكفاية الذاتية مرنا وقويًا، وذلك ليتغلب على الفشل بالقدرة والجهد المستمر وان ينمي القناعة بأن الصعوبات والنكسة تكون بمثابة هدف ناقع في مصلحة الفرد وأن النجاح لا يأتي الاعن طريق الجهد المتواصل (Bandura,1994:56).

ويرى باندورا (Bandura,1982) أن الكفاية التواصلية تعبر عن تنبؤات الفرد لطرائق الأنشطة التي يتطلبها السلوك، ووحدها لا تكفي لاتخاذ السلوك، بل لابد من توافر قدر من الاستطاعة سواء كانت استطاعة عقلية، أو نفسية، أو فسيولوجية، وكذلك وجود دافعية في الموقف، فهي ليس سمة مستقرة، أو ثابتة في السلوك الشخصي جبل هي مجموعة أحكام الفرد ولا تتصل بما ينجزه فقط، إنما بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وهي تحتاج للقدرة الشخصية، وتمثل للفرد مرآة معرفية تساعده في الشعور بالتحكم في البيئة فإحساس الفرد بالسيطرة الشخصية والضبط يعملان على التوافق والتقليل من الضغوط النفسية، فالطلبة الذين يمتلكون إحساساً قوياً بالكفاية التواصلية ينتبهون على تحليل المشكلات، ويركزون في الوصول الى حلول مناسبة، وبالمقابل فإن الطلبة الذين ينتابهم الشك في كفايتهم يحولون انتباههم الى الداخل. (Bandura,1982:126).

خصائص الكفاية التواصلية:

تُعدّ الكفاية التواصلية من المفاهيم الأساسية في الدراسات اللغوية والتربوية، إذ تشير إلى قدرة الفرد على استخدام اللغة بصورة صحيحة وملائمة للسياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التواصل. وقد أشار (Hymes, 1972,) إلى أن الكفاية التواصلية لا تقتصر على معرفة القواعد اللغوية، بل تشمل معرفة ما ينبغي قوله، ومتى، ولمن، وبأي طريقة، وفق مقتضيات الموقف الاجتماعي (Hymes, 1972:269).

وفي تطوير لاحق للمفهوم، قدّم(Canale & Swain, 1980) نموذجًا يوضح مكوّنات الكفاية التواصلية، حيث عرّفاها بأنها مزيج من المعرفة بالقواعد اللغوية، ومعرفة استخدام اللغة في السياقات الاجتماعية، والقدرة على توظيف استراتيجيات تواصلية مناسبة (Canale & Swain, 1980:20).

النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory (Albert Bandura)

جاءت نظرية باندورا (Bandura) في بداية الستينات ومضمون فكرتها أن الأفراد يمكن أن يتعلموا بملاحظة أفعال وعواقب الآخرين، فقد أكدت نظرية ألبرت باندورا الملاحظة النمذجة، وكذلك التعزيز البديل، وفي (1977) اشتملت تغيرات باندورا للتعلم على المزيد من العناية بالعوامل المعرفية، مثلًا التوقعات والاعتقادات بالإضافة للتأثيرات الاجتماعية للنماذج وسمي المنظور الحديث النظرية المعرفية الاجتماعية. (Woofolk,1998:725).

ويؤكد باندورا (Bandura) أن ادراكات الفرد الذاتية تعد محددات أساسية للسلوك في مختلف المواقف اليومية، والكفاية التواصلية بأنها مجموعة أحكام الفرد المدركة التي تعبر عن معتقداته أزاء قدرته ومرونته في التواصل مع الآخرين لمواجهة المواقف المألوفة والمعقدة، إلى جانب ذلك المثابرة التواصلية باستخدام سلوكيات اللفظية وغير اللفظية، وبذلك تشكل الكفاية التواصلية في ثلاثة أبعاد من السلوك وكما يأتي:

1 – الثقة بالتمكن على التواصل: أن الأفراد يمتلكون من القدرات ما يؤهلهم للنجاح، إذ يزيد ذلك من احتمال بذلهم جهداً أكبر لتحقيق الإنجاز مقارنة بما لو أنهم كانوا يحملون شكًا ذاتيًا في قدراتهم، أو تم التركيز على نقاط الضعف الشخصي عند ظهور المشكلات، إن التشجيع والتدعيم من الآخرين للأفراد بما لديهم كفاية يقودهم إلى المحاولة الجادة بدرجة كافية لتحقيق النجاح، وهو ما يزيد بدوره من قوة معتقدات الأفراد عن كفاياتهم، والنجاح يكون أكثر حضورًا مع الأفراد الذين لديهم بالفعل ثقة في قدراتهم، إذ يشير باندورا إلى أنه من الصعب الاعتماد على هذا الأسلوب منفردًا، إذ لا بد أن يرتبط بالإنجاز، فمن الصعب

إقناع الآخرين بكفايتهم في ظل الإنجاز المتدني، إلا أن أهمية هذا الأسلوب يمكن أن تلاحظ في التأثير السلبي لإقناع الأفراد بأنهم لا يمتلكون القدرة، ومثل هؤلاء يميلون إلى تجنب الانخراط في الأنشطة التي تتطلب التحدي، وبتقليص النشاط والأهداف إلى أهداف سهلة ، والاستسلام، أو ترك النشاط بسهولة، أن عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين في بيئة التعلم (المعلمون، والزملاء أو الأقران، والوالدان) مكنهم إقناع الطالب لفظيًا عن قدرته على النجاح في مهام خاصة، وقد يكون الإقناع داخليًا، إذ يأخذ الحديث الإيجابي مع الذات، فالفرد قد يتذكر كلمات قيلت له منذ طفولته، ويكون لها أثر عميق في إحساسه بالثقة خلال مسيرة حياته (Bandura, 1995:125).

2- المرونة في التعامل مع الآخرين: توقع وإدراك الطريقة الأفضل المواجهة المواقف الصعبة والمعقدة بامتلاك المرونة في التفكير والتوافق مع التغيرات التي تواجه الفرد والتأقلم مع كل جديد، وإن عملية اختيار الأفراد للطرائق التي يقبل عليها تتوقف على ما يتوافر لدى الفرد من اعتقادات ذاتية في قدرته على تحقيق النجاح في نشاط محدد من دون غيره وأدائه بصورة مناسبة (Bandura, 1997;33-37).

3- المثابرة نحو التواصل: تحدد درجة الكفاية التواصلية شدة المساعي والمثابرة على تجاوز العقبات في أداء المهام المعقدة فالفرد الذي يشعر بدرجة عالية من الكفاية سوف يكون لدية الاصرار وبذل الجهد والمثابرة أكثر من الفرد الذي يشعر بدرجة أقل، فالتقدير المسبق المرتفع للكفاية سيعطي الفرد الثقة في مساعيه، وتقوده للنجاح بغض النظر عن صعوبة وتزيد من ثقته الأفراد على مواجهة التحديات والإصرار في بذل الجهد للوصول للنجاح (رضوان، ١٩٩٧:٤).

وسبب ذلك يرجع قول باندورا (Bandura) الى الإرادة القوية، إذ يقدم الأفراد أكبر قدر من الطاقة الجسمية والمعرفية، والانفعالية لضمان النجاح المتواصل فإدراك الكفاية يؤثر في مقدار المثابرة المواجهة التحديات والصعوبات التي تعترض طريقهم، وأن الأفراد الذين يستطيعون بذل جهود كبيرة عند محاولتهم إنجاز المهمات محددة يصلون إلى النجاح على نحو جيد، وبذلك يزيد من جهودهم، وبذلك يعزون فشلهم إلى عدم الإصرار والمثابرة لتحقيق ما يعتقد أنه قادر على تحقيقه (Bandura 1982:123-124).

ثانيًا: التفكير الاعتنائي (Caring Thinking):

بدأ الاهتمام بموضوع التفكير منذ القدم حيث اخذ حيزًا كبيرًا من اهتمام كثير من الفلاسفة والمفكرين والعلماء فهو أساس كل الأنشطة أو العمليات المعرفية العليا وهو امر تفرد به الانسان، فهو يتمثل بتحليل

المعلومات الواردة من البيئة، على سبيل المثال، أثناء رؤية لوحة فنية فهنا لا يقتصر التركيز على الألوان أو الخطوط الفنية بل يتجاوز الشكل الظاهري في التفسير ويحاول الفرد هنا ربط معلومات اللوحة مع معرفته الذاتية لينشأ معنى جديدًا يضاف إلى معرفته لذلك فإن التفكير هو عملية عقلية عليا يتعامل الفرد من خلالها مع المعلومات المكتسبة أو الموجودة في البيئة وتحللها وتحدث هذه العملية عن طريق التجريد والاستدلال، التخيل وحل المشكلات والحكم القرارات(Radford et al,2005:150).

ونظرًا لكون التفكير الاعتنائي لا يزال جديدًا في بعض الأنظمة التعليمية ولكن فوائده واضحة على ما يبدو لغرض إنتاج خريجين أكفاء بدنيًا وفكريًا وعاطفيًا وروحيًا، ومن أجل تمكين المتعلمين من التفكير الاعتنائي، يجب أن يتم تزويد المعلمين أولا بكل أساليب واستراتيجيات التفكير الاعتنائي، وعليه يوصى أصحاب القرار هناك بأن يتعرض أصحاب المصلحة والتربويون لبرامج تنموية ودورات التطوير للتفكير الاعتنائي بهدف غرس الثقافة الفكرية الاسلامية في عالمنا التعليمي الحالي وغرس التفكير الاعتنائي في تعليم الأمة ذات الأغلبية المسلمة(Hamzah& Shaari,2018:83-100).

وأكدت دراسة (Chae & Lee ,2018) الى ضرورة استعمال أنموذج ليمان كمنهج تعليمي للفئات العمرية المختلفة كونه يراعي التغيرات والتطورات الفكرية والتكنلوجية التي شهدتها المجتمعات في القرن الواحد والعشرين وبينت ايضًا النتائج أن الخريجين المبدعين من المرجح أن يخرجوا بأعداد أكبر عندما يتم توفير التدريس المتمحور حول التفكير وفق أنموذج ليبمان للذين درسوه بالمراحل العمرية المبكرة حيث اصبحوا أكثر قدرة على الابداع واكثر اهتمامًا بالأخرين اخلاقيًا وانسانيًا من الطلبة الذين لم يتلقوا التدريس وفق هذا الانموذج(Chae & Lee, 2018:495).

وتؤكد ماركريت شارب (Margaret Sharp,2004) أن التفكير الاعتنائي هو مفهوم جديد بذل فيه جهدًا كبيرًا في سبيل لفت الانتباه اليه وتعزيزه في المجتمع وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن مصطلح التفكير الاعتنائي ليس مصطلحًا شائعًا مثل التفكير النقدي والتفكير الإبداعي في اللغة التعليمية اليومية، ووسعت مارغريت شارب مناقشة التفكير الاعتنائي إلى مسائل التنمية الشخصية وطرق التدريس والقدرة على الحكم، والقيمة والتحفيز على العمل والتفكير بشكل أخلاقي وفعال ومعياري والمشاركة بنشاط في المجتمع مع الاهتمام بالصالح العام حيث ترى أن ما تهتم به يتجلى في كيفية أدائنا ومشاركتنا وبناءنا

ومساهمتنا وكيفية ارتباطنا بالآخرين بالإضافة إلى أن هذا الأنموذج يقترح للتفكير الاعتنائي وجهة نظر تنموية عن الشخصية الانسانية والعملية التربوية(Sharp,2004:16-17).

وهذا يؤيد ما طرحة هايدجر (Heidegger,2005) من أن التفكير الاعتنائي يعد من أهم مصادر قرارات الأفراد وأرادتهم وأفعالهم فعندما نفكر في الذات وفي بنية ما نهتم به ونهتم بما يشغل الآخرين من عقبات وتركز على القيم العالية لذا فأن التفكير الاعتنائي هو مسألة وجودية وأساسية في سلوك الانسان وفي سبيل تعميق) الجانب الروحي بالعلاقة مع العالم والآخرين (Heidegger,2005:371).

النموذج المفسر للتفكير الاعتنائي:

أنموذج التفكير الثلاثي لماثيو ليبمان (2003):

إن البداية التاريخية لاهتمام العالم ماثيو ليبمان بالتفكير وضرورة غرسه في اسلوب المتعلمين بدأت بتأثره بمقالات الفيلسوف جون ديوي حول التفكير والتي كان يؤكدها من خلال قوله أن اشكالية الاسلوب في تشكيل التفكير هي اشكالية اقامة شروط وظروف تثير الفضول وتوجهه واشكالية اقامة روابط بين أمور خبرها الطلبة والتي ستثير لديهم في مناسبات لاحقة فيضا من الاقتراحات وتخلق قضايا واهدافًا تخدم الترابط المنطقي في تتابع الافكار ولهذا يحتاج الطلبة الى مناهج تثير تساؤلاتهم بدلًا من مناهج ذات كتب تحوي نصوص معلوماتية فقط حتى يكون النمو والتطور المعرفي مستمرا والافضل أن تقدم هذه المناهج من قبل معلمين ذوو دراية بهذا النوع من التفكير (ليبمان،199:21).

وأكد ماثيو ليبمان (1991) أن من الصعب توفير هذه البيئة التعليمية المتحدية للتعليم التقليدي والتي لا تهتم بالسياقات الكلاسيكية وتركز على الانشطة الابداعية والتأملية وتستغل طاقات الطلبة وتثير استفساراتهم بدون وجود المعلمين القادرين على الابداع والاعتناء ويتمتعون بالقدرة على التفكير الناقد وبالتالي امكانية تعليم الطلبة تنفيذ هذه البرنامج التعليمية الفلسفية (ليبمان،1991:20).

وقدم ماثيو ليبمان (Matthew Lipman,2003) اطارًا جديدًا لأنموذج التفكير عالي الرتبة والذي يراه يتكون من ثلاثة أنواع من التفكير وهي التفكير الابداعي والتفكير الناقد والتفكير الاعتنائي والذي من خلاله سيساعد الأفراد على تطوير نموهم الشخصي وتنمية قدراتهم الابداعية وتحسين فهمهم الاخلاقي وتنمية قدراتهم على أضفاء المعنى على خبراتهم (Chi- Ming, 2013:57).

1- التفكير الإبداعي:(Creative Thinking): يرى ماثيو ليبمان أنه من المؤسف أن التعليم التقليدي يعتمد ويقدم على حساب الجانب الابداعي والتخيلي للافراد حيث أن تطوير كفاءة الفرد الابداعية يجب أن لا تتم بقمع عفويته وخياله ويفترض ليبمان أنه من خلال أنموذجه يمكن تشجيع وشحذ تفكير المتعلم من خلال النشاط الإبداعي (Lipman & Sharp,1975:10).

2- التفكير الناقد:(Critical Thinking): وضح ماثيو ليبمان Matthew Lipman بأن التفكير الناقد هو التفكير القائم على الحجج المنطقية والذي يعتمد على المعايير التي تؤدي إلى الحكم الصائب وهو أحد مهارات التفكير عالي الرتبة، وبين ليبمان أن هذا النوع من التفكير يشتمل على العمليات الذهنية والاستراتيجيات والتمثيلات التي يستخدمها الناس لحل المشكلات) واتخاذ القرارات وتعلم مفاهيم جديدة(Lipman,1987:81)

3- التفكير الاعتنائي (Caring Thinking): قدم ماثيو ليبمان (Matthew Lipman,2003) في كتابة التفكير في التعليم مفهوم التفكير الاعتنائي لأول مره وأوضح ليبمان بأن العناية والاهتمام ليست مجرد حالة سببية في التفكير ولكن يمكن أن تكون مجالًا من التفكير نفسه وبالتالي فإن الاعتناء هو نوع من التفكير عندما تقوم بتنفيذ عمليات معرفية مثل البحث عن البدائل، واكتشاف العلاقات، وإقامة الروابط الاجتماعية، وقياس الاختلافات بالاشتراك مع الجانب العاطفي لذلك يكافح أولئك الذين يهتمون باستمرار لتحقيق التوازن بين هذا التكافؤ الوجودي المعرفي والعاطفي – الذي يرى أن جميع الكائنات تقف على قدم المساواة وتلك الاختلافات المنظورية في التناسب والفروق الدقيقة في التصور التي تتبع من التمييز العاطفي لدينا(Lipman,2003:264).

وقدم ماثيو ليبمان في كتابه التفكير في التعليم (2003) خمس مجالات للتفكير الاعتنائي بعدها مجالات أساسية لتكوين رؤية شاملة للمفهوم هي (التفكير، والتعاطفي، والتفكير التقديري، والتفكير الفعال، والتفكير العاطفي والتفكير المعياري) وهذه المجالات تتمثل في.

1- التفكير التعاطفي (Empathic Thinking): التفكير التعاطفي من وجهة نظر ليبمان يشتمل على مجموعة واسعة من المعاني وهو كمجال من مجالات التفكير الاعتنائي يجب أن يرتبط بما يحدث عندما نضع أنفسنا في موقف الآخرين ونختبر عواطفهم كما لو كانت خاصة بنا أي أنه إحدى طرق واساليب العناية هي الخروج عن مشاعرنا ووجهات نظرنا وتتخيل أنفسنا بدلاً من مشاعر ومنظورات الآخرين

ومشاركتهم في ما يشعرون، وبالنظر إلى الدور الهام الذي تؤديه مشاعرنا في فهمنا لحالتنا النفسية فليس من الصعب أن نرى أن استبدال مشاعر شخص آخر سيمكننا من فهم أفضل بكثير لكيفية النظر لهذا الشخص الآخر قبل الحكم عليه، ويمثل التعاطف الجانب التطبيقي للسمات العاطفية للفرد (Lipman,2003:269-265)

2- التفكير التقديري (Appreciative Thinking): هو أحد مجالات التفكير الاعتنائي ويسمى بالتقديري كونه قائم على الاهتمام وتقدير قيمة الحقائق والاشياء والتقدير يشمل الاشياء الجمالية كالطبيعة وجمالها والفن وقصصه أو الأدب ومؤلفيه حيث يعطي الفرد هذه الاشياء قيما عالية وتقدير أكبر من الجوانب المادية وهذا التفكير يعطي أحساس للفرد بسمو النفس واستقرارها. وكذلك يتضمن التفكير التقديري تثمين المواقف المجردة والتحقيق في ما تعنيه مثل هذه المواقف لنا وللناس أو للمجتمعات حيث تعمل على تطوير منظور عميق حول قيمنا الشخصية، ويعطي هؤلاء الافراد اهتمامًا خاصًا لقيم الآخرين وعاداتهم وتقاليدهم من باب احترام وتقدير ذوات الآخرين وميولهم، وأن اهتمام هؤلاء الأفراد ذوي التفكير التقديري بهذه الجوانب والتفاصيل ليس عرضًا عاطفيًا فحسب، بل له قيمة معرفية حقيقية. (Uluçınar & Ari, 2019: 1416-1417).

3- التفكير النشط – الفعال: (Active Thinking): ما قيل عن المشاعر كونها معرفية يقصد بذلك هو التفكير النشط الذي يمثل أحد مجالات التفكير الاعتنائي ويستخدم ليبمان مصطلح "نشط في هذا السياق للإشارة إلى الإجراءات الفعلية التي هي في الوقت نفسه اسلوب ومجال من التفكير الاعتنائي ويتضح التفكير النشط من خلال الأنشطة المهنية مثل الرياضة والاعمال الانسانية والتدريس ويسميها ليبمان بالأنشطة المعرفية كونها تمثل معظم السلوك المهني الذي يتم التعامل معها وهذا يتطلب نظرة جديدة على فكرة الحكم والنشاط وعملية التقييم، ومن خلال التفكير النشط يتم تطوير وسائل الاهتمام وأساليب الاعتناء مثل تطبيق القوانين فعليًا والحث على أتباعها والتعامل بشكل أخلاقي وأنساني (Lipman,2003:267-268).

4- التفكير العاطفي (Affective Thinking): وهو نوع من التفكير تكون فيه العاطفة والوجدان المصدر الأساسي لاتخاذ القرارات وصدار الاحكام حيث يرى ليبمان في التفكير العاطفي أن أفعالنا تنبع من مشاعرنا، فالتفكير العاطفي هو استجابة فعالة يقدمها الفرد الذي لديه فهم واضح أو شعور قوي بالعدالة حول ما هو صواب وما هو خطأ او ضد ارتكاب الخطأ وبالتالي إذا تمكنا من تخفيف المشاعر المعادية للمجتمع من

خلال التحكم بالتفكير العاطفي فمن المحتمل أن تكون قادرين على تخفيف السلوك المعادي للمجتمع وبالتالي يتحقق الاتصال التكيفي السليم مع الآخرين(Dombayci,2014:1411-1412).

5- التفكير المعياري: (Normative Thinking): أوضح برانت (Brunt,2019) أن الاهتمام بالقوانين والمبادئ والقضايا العالمية مثل احترام النظام والحفاظ على البيئة وحقوق الإنسان قد يؤدي الى الاقتران بين المعيارية والافعال فينتج عنه مزيج يعكس فيه صور للتفكير الاعتنائي، فالتفكير المعياري له آثار هائلة على تطور الحياة الاجتماعية التي تسعى للتغلب على المصالح الخاصة في بناء المجتمع مع الحفاظ على النظام الفردي والجماعي والاستقرار. (Brunt, 2019:6-8).

إجراءات البحث: يتضمن هذا الفصل عرضًا لمنهج البحث ووصفًا لمجتمع البحث وعينته وتبني مقياسي البحث واستخراج الخصائص السيكومترية لها من صدق وثبات، والوسائل الاحصائية المستعملة في استخراجها وكالاتي:

1- منهج البحث:

استعمل الباحث المنهج الوصفي الارتباطي في إجراءات البحث الحالي بغية الوصول إلى النتائج، إذ يعد المنهج هذا ملائمًا لطبيعة هدف البحث، فهو يسعى الى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، ومن ثم يعمل على وصفها، كما انه يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويعني بوصفها وصفًا دقيقًا، وتحديد خصائصها تحديدًا كيفيًا او كميا من خلال جمع المعلومات، والبيانات عن الظاهرة المدروسة لاستخراج دلالتها مما يفيد في وضع تعميمات عن الظاهرة محل الدراسة (ملحم، 2002: 369).

2- مجتمع البحث:

تحدد مجتمع الدراسة بطلبة المرحلة الاعدادية للدراسة الصباحية والذين بلغ عددهم (45831)، وذلك حسب الإحصائيات التي تم الحصول عليها من قسم التخطيط التربوي في المديرية العامة لتربية محافظة البصرة، موزعين على مركز واقضية ونواحي محافظة البصرة، وقد قام الباحث باعتماد المجتمع الممكن من هذا المجتمع المستهدف، وقد حدد الباحث مجتمع الدراسة الممكن دراسته بعدد الطلاب المرحلة الاعدادية، وقد كانت أعداد الطلبة موزعة حسب الجنس اذ بلغ مجموع المجتمع (45831) مقسمين على المدارس في مركز واقضية محافظة البصرة منهم (29843) طالبًا و(15988) طالبة، الجدول (1)

الجدول (1) توزيع مجتمع البحث وفق الجنس

الجنس	ذكور	اناث	المجموع
العدد	29843	15988	45831

3- عينة البحث:**The Research sample:** تعرف العينة على أنها مجموعة جزئية من المجتمع بحيث تكون ممثلة لمجتمع الدراسة تمثيلًا واضحًا ودقيقًا. وتعد عينة البحث مجموعة جزئية من المجتمع الاحصائي ويتم عن طريقها جمع البيانات على نحو مباشر(العمراني، 2013 :93).

وعليه تم سحب عينتين إحداهما عينة احصائية بالبحث، والثانية عينة التطبيق النهائي. وفيما يلي وصفًا لهذه العينات:

أ. **عينة البناء:** للتعرف على مدى فعالية فقرات المقياس، وخصائصها السيكومترية (الصدق، الثبات)، وفي ضوء هذا فقد تم اختيار عيّنة عشوائية بسيطة من طلبة الدراسة الاعدادية لمركز واقضية محافظة البصرة وبلغ حجمها (400) طالب وطالبة، بواقع (200) طالب و(200) طالبة، فضلا عن سحب عينة بلغ حجمها (50) طالب وطالبة كعينة ثبات، الجدول (2)

الجدول (2) توزيع عينة البناء للبحث وفق الجنس

الجنس	ذكور	اناث	المجموع
العدد	200	200	400

ب – عينة التطبيق النهائي: ولأجل الحصول على عينة ممثلة للمجتمع الاصلي للبحث الحالي اختار الباحث عينة بحثه بالطريقة الطبقية العشوائية البسيطة، وبلغت (400) طالب وطالبة بواقع (200) طالبًا، و(200) طالبة، الجدول(3)

الجدول (3) توزيع عينة التطبيق النهائي للبحث وفق الجنس

الجنس	ذكور	اناث	المجموع
العدد	200	200	400

ج- اداتا البحث: ولتحقيق اهداف البحث قام الباحث بتبني أداتي الدراسة، وذلك بالاعتماد على الأطر النظرية لكل من متغيري البحث وكذلك الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة حول متغيرات الدراسة، الأداة الأولى لقياس الكفاية التواصلية، أما الأداة الثانية فهي لقياس التفكير الاعتنائي.

اولاً: مقياس الكفاية التواصلية:

نظرًا لوجود اداة حديثة لقياس الكفاية التواصلية، لذلك تبنى الباحث مقياس(الطائي،2017)، وتكون مقياس الكفاية التواصلية من (٤٢) فقرة، واستندت في بناءه على النظرية المعرفية الاجتماعية Albert (Bandura) Social Cognitive Theory)، موزعة على ثلاث مجالات هي (**الثقة بالتمكن على التواصل، والمرونة في التعامل مع الآخرين، والمثابرة نحو التواصل)**، وأمام كل فقرة خمسة بدائل هي: (تنطبق على تمامًا، وتنطبق على غالبًا، وتتطبق على أحيانًا، وتنطبق على نادرًا، ولا تنطبق على ابدًا). تعطي الاوزان (١,٢,٣,٤) في حالة كانت الفقرات ايجابية، وتعكس هذه الأوزان بالنسبة للفقرات السلبية.

1- الصدق الظاهري:

ولأجل معرفة مدى صلاحية فقرات مقياس الكفاية التواصلية وتعليماته وبدائله، عرض الباحث الاداة والبالغ عدد فقراتها (42) فقرة، على مجموعة من السادة المحكمين المختصين في الارشاد النفسي والتوجيه التربوي وعلم النفس والصحة النفسية والبالغ عددهم (10) محكمين لأبداء ملاحظاتهم حول صلاحية الفقرات من عدمها , وهذا الاجراء يعد صدقًا ظاهريًا للمقياس، وبعد جمع اراء الخبراء قام الباحث بتحليل هذه الآراء بالاعتماد على النسبة المئوية لنسبة موافقة (80%) من الخبراء واكثر معيارًا لقبول، كما استخرج مربع كاي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين آراء المحكمين من حيث صلاحية الفقرات للأبعاد أو عدمه فقد تم ابقاء الفقرات التي كانت الفروق بين المؤيدين والرافضين لها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) ولصالح الذين أيدوا صلاحيتها وبذلك تم قبول جميع الفقرات مع تغير بدائل المقياس من خمس بدائل الى أربعة بدائل لكي تكون ملائمة مع عينة البحث حسب اراء الخبراء.

2- وضوح التعليمات وفهم العبارات:

تُعدُّ تعليمات الإجابة على فقرات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب أثناء استجابته، لذا حرص الباحث على إنَّ تكون تعليمات المقياس دقيقة وواضحة، وتم التأكيد على ان الاجابة ستحظى بالسرية وإنه ليست هناك إجابة أفضل من غيرها والإجابة الأفضل هي التي يعبر فيها المستجيب عن رأيه الخاص بكل صدق وصراحة، وأخبر المستجيب بأنّه لا داعي لذكر اسمه كون الدراسة لأغراض البحث العلمي، وطلب الباحث منهم أن يكتبوا ملاحظاتهم على أية عبارة غير مفهومة، وقد تبين أن فقرات المقياس

وتعليماته واضحة ومفهومة لأفراد العينة، وقد قام الباحث بتسجيل الوقت المستغرق للإجابة على فقرات المقياس، فكان بين (12–٢٤) دقيقة، بمدى قدره (16) دقيقة. وقد طبق الباحث المقياس على عينة عشوائية مكونة من (50) طالبًا وطالبة بواقع (25) طالب، و(25) طالبة.

– التحليل الاحصائي للفقرات:

اشار (Chisell ,1981) الى أن التحليل الإحصائي يكشف عن الخصائص السيكومترية لفقرات المقياس من خلال تثبيت صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس وتحسين نوعيتها واكتشاف الفقرات المميزة أو الفقرات غير المميزة واستبعاد غير الصالح منها (Chisell , 1981:428).

أ– استخراج القوة التمييزية للفقرات:

ويعرف حساب القوة التمييزية بأنه مدى قدرة الفقرة على التمييز بين المستجيبين الذين حصلوا على درجة عالية في الاجابة عن المقياس وبين اقرانهم الذين حصلوا على درجة واطئة على المقياس نفسه. (العبادي،2020: 64).

قام الباحث بتطبيق أداة البحث مقياس الكفاية التواصلية على عينة التحليل الاحصائي، اذ تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية البسيطة من طلبة مرحلة الدراسة الاعدادية وبلغ حجمها (400) طالب وطالبة، بواقع (200) طالب، و(200) طالبة، وقد تم تصحيح استجابات افراد العينة وحساب درجاتهم الكلية على المقياس، إذ رتبت درجاتهم الكلية تنازلياً بعد استخراج الدرجات الكلية لأفراد العينة، ليتم تحديد المجموعتين من خلال اختيار(27%) من الدرجات العليا، للمجموعة العليا و(27%) من الدرجات الدنيا، للمجموعة الدنيا وبهذا الإجراء أصبح لدينا مجموعتان متطرفتان للمستجيبين على مقياس الكفاية التواصلية، في كل مجموعة كل واحدة منهما (108) فردًا، ولحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الكفاية التواصلية، طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين على كل فقرة من فقرات مقياس الكفاية التواصلية، إذ تدل القيمة التائية المحسوبة على قوة تمييز كل فقرة، وقد بينت النتائج أن جميع فقرات مقياس الكفاية التواصلية كانت مميزة بمستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (214) إذ بلغت القيمة التائية الجدولية (1,96). الجدول (4)

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لفقرات مقياس الكفاية التواصلية

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0,05
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	3,768	0,445	3,037	0,885	7,671	دالة
2	3,824	0,428	2,972	0,911	8,788	دالة
3	3,638	0,647	2,629	1,055	8,469	دالة
4	3,787	0,512	2,750	1,136	8,643	دالة
5	3,824	0,406	3,092	0,859	7,995	دالة
6	3,814	0,476	3,055	0,945	7,452	دالة
7	3,944	0,230	3,185	1,051	7,331	دالة
8	3,500	0,648	2,333	0,966	10,415	دالة
9	3,879	0,354	3,027	0,921	8,964	دالة
10	3,953	0,211	2,907	1,027	10,361	دالة
11	3,407	0,927	2,518	1,080	6,486	دالة
12	3,740	0,518	3,157	0,958	5,563	دالة
13	3,490	0,633	2,518	0,922	9,030	دالة
14	3,796	0,488	2,972	0,847	8,753	دالة
15	3,166	1,018	2,129	1,085	7,239	دالة
16	3,685	0,636	2,583	1,060	9,262	دالة
17	3,759	0,639	2,972	1,171	6,127	دالة
18	3,675	0,638	2,490	1,131	9,479	دالة
19	3,685	0,718	2,500	1,172	8,958	دالة
20	3,500	0,767	2,203	1,039	10,430	دالة
21	3,314	0,871	2,564	1,154	5,389	دالة
22	3,527	0,754	2,481	1,106	8,120	دالة
23	3,287	0,917	2,018	1,110	9,151	دالة
24	3,944	0,230	3,000	1,023	9,360	دالة

25	3,796	0,404	2,592	0,957	12,035	دالة
26	3,824	0,406	2,833	1,000	9,539	دالة
27	3,722	0,560	2,620	0,983	10,116	دالة
28	3,824	0,489	2,500	1,045	11,917	دالة
29	3,083	1,033	2,583	1,128	3,396	دالة
30	3,685	0,621	2,685	1,099	8,230	دالة
31	3,935	0,247	2,972	1,097	8,894	دالة
32	3,500	0,859	2,611	1,126	6,522	دالة
33	3,935	0,247	3,268	0,892	7,481	دالة
34	3,240	0,795	2,166	1,089	8,274	دالة
35	2,870	1,077	2,018	1,022	5,959	دالة
36	3,574	0,726	2,814	0,948	6,605	دالة
37	3,972	0,165	3,546	0,868	5,005	دالة
38	3,787	0,411	3,111	0,889	7,168	دالة
39	2,833	1,000	1,879	1,082	6,725	دالة
40	2,564	1,025	1,463	0,728	9,101	دالة
41	3,324	0,818	2,805	0,921	4,372	دالة
42	3,620	0,607	2,805	0,931	7,614	دالة

ب- الاتساق الداخلي:

تعد الدرجة الكلية للمقياس بمثابة قياسات محكية آنية عن طريق ارتباطها بدرجات الأفراد على الفقرات، فإن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تقيس المفهوم ذاته الذي تقيسه درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس، مما يعني تجانس الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه ويعد هذا النوع من الصدق أكثر دقة من صدقها الظاهري، (Anstasi, 1988:211)

1- **العلاقة بين الفقرة ومجالها والمقياس:** وللحصول على معاملات الاتساق لفقرات المقياس بارتباطهما مع المجموع الكلي للمجال والمجموع الكلي للمقياس، التي يتم ايجادها من درجات عينة البناء البالغة (400) طالبًا وطالبة أخضعت بياناتهم المتجمعة للتحليل الاحصائي باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وبمقارنة القيم المحسوبة بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (398) وبمستوى دلالة (0,05) والبالغة (0,098) كانت

جميع تلك القيم دالة احصائيًا الأمر الذي يشير إلى اتساق فقرات المقياس (42) مع مجالها ومع المقياس. والجدول(5)

جدول (5) قيم معامل الارتباط الفقرة مع مجالها ومع المقياس

رقم الفقرة	المجال	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط الفقرة مع مجالها	مستوى الدلالة عند 0,05
.1	التمكن على التواصل	0,525	0,329	دالة
.2		0,622	0,515	دالة
.3		0,644	0,497	دالة
.4		0,585	0,435	دالة
.5		0,593	0,325	دالة
.6		0,534	0,430	دالة
.7		0,482	0,394	دالة
.8		0,560	0,421	دالة
.9		0,546	0,398	دالة
.10		0,625	0,555	دالة
.11		0,465	0,575	دالة
.12		0,474	0,277	دالة
.13		0,591	0,277	دالة
.14		0,481	0,387	دالة
.15	المرونة في التعامل مع الآخرين	0,507	0,564	دالة
.16		0,522	0,327	دالة
.17		0,530	0,657	دالة
.18		0,547	0,638	دالة
.19		0,578	0,653	دالة
.20		0,610	0,457	دالة
.21		0,554	0,248	دالة
.22		0,685	0,329	دالة
.23		0,601	0,425	دالة
.24		0,552	0,509	دالة
.25		0,622	0,341	دالة
.26		0,605	0,388	دالة
.27		0,594	0,249	دالة

.28		0,640	0,411	دالة
.29	المثابرة نحو التواصل	0,371	0,421	دالة
.30		0,581	0,314	دالة
.31		0,637	0,362	دالة
.32		0,491	0,418	دالة
.33		0,433	0,410	دالة
.34		0,498	0,452	دالة
.35		0,464	0,284	دالة
.36		0,452	0,210	دالة
.37		0,407	0,451	دالة
.38		0,428	0,360	دالة
.39		0,442	0,389	دالة
.40		0,443	0,543	دالة
.41		0,460	0,367	دالة
.42		0,527	0,551	دالة

2 – معامل ارتباط درجة المجال بالمجال وعلاقة المجال بالدرجة الكلية لمقياس الكفاية التواصلية:

للتحقق من أن المجالات مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس تقيس الظاهرة المراد قياسها، أوجد الباحث مصفوفة معامل الارتباط لمجالات والدرجة الكلية لمقياس الكفاية التواصلية لاستمارات التحليل الاحصائي البالغ عددها (400) استمارة، باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وبمقارنة القيم المحسوبة بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (398) وبمستوى دلالة (0,05) والبالغة (0,098) كانت جميع تلك القيم دالة احصائيًا الامر الذي يشير إلى اتساق مجالات المقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس الجدول (6).

جدول (6) علاقة المجال بالمجال وعلاقة المجال بالدرجة الكلية لمقياس الكفاية التواصلية

المجال	الثقة بالتمكن على التواصل	المرونة في التعامل مع الآخرين	والمثابرة نحو التواصل	الدرجة الكلية للمقياس
الثقة بالتمكن على التواصل	1			
المرونة في التعامل مع الآخرين	0,563	1		
المثابرة نحو التواصل	0,492	0,474	1	
الدرجة الكلية للمقياس	0,581	0,347	0,312	1

2-**الثبات:** تم حساب الثبات بطريقتين هما:

أ – الاختبار وإعادة الاختبار: لذلك فقد طبق الباحث مقياس الكفاية التواصلية على عينة مقدارها (50) طالب وطالبة وتم اختيار العينة بصورة عشوائية حيث طبق الاختبار الاول وتم اعادة تطبيق الاختبار الثاني للمقياس على نفس العينة بعد مرور(3 أسابيع)، بعد ذلك قام الباحث بإدخال البيانات وتحليلها احصائيًا وباستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لإيجاد معامل الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون حيث ظهرت درجة الثبات هي (0,88) وهذه الدرجة جيدة في الثبات.

ب- الثبات بطريقة الفاكرونباخ: حيث طبق الباحث مقياس الاستقرار المهني على عينه التحليل الاحصائي (50) طالب وطالبة، بعد ذلك قام الباحث بإدخال البيانات وتحليلها احصائيًا وباستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لإيجاد معامل الثبات وبلغت درجته (0,85) وهي درجة مقبولة لذلك يعد المقياس متسقًا داخليًا.

الصيغة النهائية لمقياس الكفاية التواصلية:

بعد استخراج الخصائص السيكو مترية من صدق وثبات، بلغ عدد فقرات مقياس الكفاية التواصلية بصيغته النهائية (٤٢) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: (الثقة بالتمكن على التواصل، والمرونة في التعامل مع الآخرين، والمثابرة نحو التواصل) مصاغة بأسلوب العبارات التقريرية، وأمام كل فقرة اربعة بدائل هي: (تنطبق علي تماماً، وتنطبق علي غالبًا، وتنطبق علي أحيانًا، وتنطبق علي نادرًا)، وان أعلى درجة للمقياس (168)، وأدنى قيمة هي (٤٢)، والمتوسط الفرضي للمقياس هو(105)، وبذلك اصبح المقياس جاهزًا للتطبيق على عينة التطبيق النهائي.

ثانيًا- مقياس التفكير الأعتنائي:

نظرًا لوجود اداة حديثة لقياس للكفاءة الذاتية وتمتلك خصائص سيكومترية، لذلك تبنى الباحث مقياس(عبد الكريم،2023)، الذي تبنت الباحث أنموذج التفكير الثلاثي للعالم ليبمان (Lipman,2003)، والذي عرف التفكير الاعتنائي بـ (نشاط عقلي يسعى الفرد من خلاله لفهم المواقف وتحليلها واستخدام الخبرة الانفعالية في اصدار الاحكام والاستجابة للمواقف)، والذي حدد خمس مجالات للتفكير الاعتنائي وهي: التفكير التعاطفي: (Empathic Thinking)هو الفهم الواعي لمشاعر الآخرين وافكارهم وانفعالاتهم وكأننا تمر

بتجربتهم يتكون هذا المجال من (5) فقرات، التفكير التقديري (Appreciative thinking) هو أسلوب يعبر فيه الفرد على اهتمامه يتكون هذا المجال من (5) فقرات، التفكير الفعال: (thinking Active) هو نشاط عقلي تترجم فيه المهارات والافكار الى أحداث فعلية يتكون هذا المجال من (5) فقرات، التفكير العاطفي: (Affective thinking) هو نشاط عقلي يرتكز على المودة والمشاعر والعواطف والأحاسيس عند اصدار الاحكام والتعامل مع الآخرين يتكون هذا المجال من (5) فقرات، التفكير المعياري (Normative thinking)هو وعي الفرد لكيفية وقوع الافعال ووضع تصور للمعايير المختلفة للسلوك يتكون هذا المجال من (4) فقرات، ويتكون من (٢٤) فقرة وقد وقد وضع أمام كل فقرة أربعة بدائل هي (تنطبق علي دائمًا، تنطبق علي أحيانًا، تنطبق علي نادرًا، لا تنطبق علي أبدًا). تعطي الاوزان (١,٢,٣,٤) في حالة كانت الفقرات ايجابية، وتعكس هذه الأوزان بالنسبة للفقرات السلبية.

1- الصدق الظاهري:

ولأجل معرفة مدى صلاحية فقرات مقياس التفكير الاعتنائي وتعليماته وبدائله، عرض الباحث الاداة والبالغ عدد فقراتها (24) فقرة، على مجموعة من السادة المحكمين المختصين في الارشاد النفسي والتوجيه التربوي والبالغ عددهم (10) محكمين لأبداء ملاحظاتهم حول صلاحية الفقرات من عدمها، وهذا الاجراء يعد صدقًا ظاهريًا للمقياس، وبعد جمع اراء الخبراء قام الباحث بتحليل هذه الآراء بالاعتماد على النسبة المئوية لنسبة موافقة (80%) من الخبراء واكثر معيارًا لقبول، كما استخرجت مربع كاي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين آراء المحكمين من حيث صلاحية الفقرات للأبعاد أو عدمه فقد تم ابقاء الفقرات التي كانت الفروق بين المؤيدين والرافضين لها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) ولصالح الذين أيدوا صلاحيتها وبذلك تم قبول جميع الفقرات.

وضوح التعليمات وفهم العبارات:

تُعدُّ تعليمات الإجابة على فقرات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب أثناء استجابته، لذا حرص الباحث على إنَّ تكون تعليمات المقياس دقيقة وواضحة، وتم التأكيد على سرية الاجابة وإنه ليست هناك إجابة أفضل من غيرها والإجابة الأفضل هي التي يعبر فيها المستجيب عن رأيه الخاص بكل صدق وصراحة، وأخبر المستجيب بأنّه لا داعي لذكر اسمه كون الدراسة لأغراض البحث العلمي، وطلب الباحث منهم أن يكتبوا ملاحظاتهم على أية عبارة غير مفهومة، وقد تبين أن فقرات المقياس وتعليماته واضحة

ومفهومة لأفراد العينة، وقد قام الباحث بتسجيل الوقت المستغرق للإجابة على فقرات المقياس، إذ كانت بين (12–16) دقيقة، بمتوسط قدره (14) دقيقة. وقد طبق الباحث المقياس على عينة عشوائية مكونة من (50) طالب وطالبة.

2- التحليل الاحصائي للفقرات:

أ- استخراج القوة التمييزية للفقرات:

قام الباحث بتطبيق أداة البحث مقياس التفكير الاعتنائي على عينة التحليل الاحصائي، اذ تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية البسيطة من طلبة مرحلة الدراسة الاعدادية وبلغ حجمها (400) طالب وطالبة، بواقع (200) طالب، و(200) طالبة، وقد تم تصحيح استجابات افراد العينة وحساب درجاتهم الكلية على المقياس، إذ رتبت درجاتهم الكلية تنازليًا بعد استخراج الدرجات الكلية لأفراد العينة، ليتم تحديد المجموعتين من خلال اختيار(27%) من الدرجات العليا، للمجموعة العليا و(27%) من الدرجات الدنيا، للمجموعة الدنيا وبهذا الإجراء أصبح لدينا مجموعتان متطرفتان للمستجيبين على مقياس التفكير الاعتنائي، في كل مجموعة كل واحدة منهما (108) فردًا، ولحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير الاعتنائي، طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين على كل فقرة من فقرات مقياس التفكير الاعتنائي، إذ تدل القيمة التائية المحسوبة على قوة تمييز كل فقرة، وقد بينت النتائج أن جميع فقرات مقياس التفكير الاعتنائي كانت مميزة بمستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (214) إذ بلغت القيمة التائية الجدولية (1,96). والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لفقرات مقياس التفكير الاعتنائي

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0,05
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	3,759	0,431	3,222	0,768	4,476	دالة
2	3,851	0,407	3,185	0,848	5,204	دالة
3	3,703	0,570	2,759	1,008	5,991	دالة
4	3,777	0,537	2,944	1,053	5,177	دالة
5	3,796	0,450	3,259	0,756	4,480	دالة
6	3,907	0,351	3,240	0,845	5,352	دالة

7	3,925	0,264	3,296	0,882	5,023	دالة
8	3,500	0,720	2,425	0,860	7,035	دالة
9	3,870	0,390	3,092	0,937	5,630	دالة
10	3,944	0,231	3,018	0,961	6,882	دالة
11	3,203	1,088	2,481	1,094	3,439	دالة
12	3,666	0,614	3,296	0,815	2,665	دالة
13	3,500	0,693	2,574	0,791	6,465	دالة
14	3,851	0,358	3,240	0,888	4,686	دالة
15	2,777	0,603	2,314	0,507	4,313	دالة
16	3,870	0,847	2,555	1,040	7,201	دالة
17	3,888	0,883	3,074	1,096	4,253	دالة
18	3,851	0,919	2,148	1,146	7,686	دالة
19	3,944	0,898	2,463	1,208	7,227	دالة
20	3,777	0,883	2,185	1,082	8,375	دالة
21	3,629	1,137	2,555	1,127	4,929	دالة
22	3,851	1,016	2,481	1,059	6,857	دالة
23	3,666	1,243	1,944	1,139	7,502	دالة
24	3,240	0,930	2,055	1,106	6,026	دالة

ب- العلاقة بين الفقرة ومجالها والمقياس: وللحصول على معاملات الاتساق لفقرات المقياس بارتباطهما مع المجموع الكلي للمقياس، التي يتم ايجادها من درجات عينة البناء البالغة (400) طالب وطالبة أخضعت بياناتهم المتجمعة للتحليل الاحصائي باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وبمقارنة القيم المحسوبة بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (398) وبمستوى دلالة (0,05) والبالغة (0,098) كانت جميع تلك القيم دالة احصائيًا الأمر الذي يشير إلى اتساق فقرات المقياس (42) مع ومع المقياس. والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8) قيم معامل الارتباط الفقرة مع المقياس

رقم الفقرة	المجال	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة مجالها	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة عند 0,05
.1	التفكير التعاطفي	0,341	0,629	دالة
.2		0,388	0,528	دالة
.3		0,429	0,518	دالة

.4		0,409	0,458	دالة
.5		0,316	0,297	دالة
.6	التفكير التقديري	0,314	0,427	دالة
.7		0,362	0,364	دالة
.8		0,468	0,518	دالة
.9		0,410	0,497	دالة
.10		0,452	0,544	دالة
.11	التفكير الفعال	0,284	0,411	دالة
.12		0,210	0,487	دالة
.13		0,451	0,392	دالة
.14		0,360	0,426	دالة
.15		0,399	0,345	دالة
.16	التفكير العاطفي	0,534	0,378	دالة
.17		0,367	0,319	دالة
.18		0,551	0,641	دالة
.19		0,539	0,488	دالة
.20		0,426	0,566	دالة
.21	التفكير المعياري	0,523	0,415	دالة
.22		0,561	0,447	دالة
.23		0,458	0,436	دالة
.24		0,297	0,338	دالة

ج – معامل ارتباط درجة المجال بالمجال وعلاقة المجال بالدرجة الكلية لمقياس التفكير الاعتنائي:

للتحقق من أن المجالات مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس تقيس الظاهرة المراد قياسها، أوجد الباحث مصفوفة معامل الارتباط لمجالات والدرجة الكلية لمقياس التفكير الاعتنائي لاستمارات التحليل الاحصائي البالغ عددها (400) استمارة، باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وبمقارنة القيم المحسوبة بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (398) وبمستوى دلالة (0,05) والبالغة (0,098) كانت جميع تلك القيم دالة احصائيًا الامر الذي يشير إلى اتساق مجالات المقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس الجدول (9).

جدول (9) علاقة المجال بالمجال وعلاقة المجال بالدرجة الكلية لمقياس التفكير الاعتنائي

التفكير الاعتنائي	التعاطفى	التقديري	الفعال	العاطفي	المعياري	الدرجة الكلية
التعاطفى	1					
التقديري	0,369	1				
الفعال	0,552	0,572	1			
العاطفي	0,385	0,391	0,312	1		
المعياري	0,448	0,621	0,554	0,472	1	
الدرجة الكلية	0,527	0,618	0,627	0,583	0,715	1

2-**الثبات:** تم حساب الثبات بطريقتين هما:

أ – الاختبار واعادة الاختبار: لذلك فقد طبق الباحث مقياس التفكير الاعتنائي على عينة مقدارها (50) طالب وطالبة وتم اختيار العينة بصورة عشوائية حيث طبق الاختبار الاول وتم اعادة تطبيق الاختبار الثاني للمقياس على نفس العينة بعد مرور 3 أسابيع، بعد ذلك قام الباحث بادخال البيانات وتحليلها احصائيا وباستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لايجاد معامل الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون حيث ظهرت درجة الثبات هي (0,87) وهذه الدرجة جيدة في الثبات.

ب- الثبات بطريقة الفاكرونباخ: حيث طبق الباحث مقياس التفكير الاعتنائي على عينه التحليل الاحصائي (50) طالب وطالبة، بعد ذلك قام الباحث بإدخال البيانات وتحليلها احصائيًا وباستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لإيجاد معامل الثبات وبلغت درجته (0,82) وهي درجة مقبولة لذلك يعد المقياس متسقًا داخليًا.

المقياس بصورته النهائية:

بعد الانتهاء من إجراء الخصائص السيكومترية المتمثلة بالصدق والثبات لمقياس التفكير الاعتنائي أصبح المقياس يتكون من (٢٤) فقرة، وقد وزعت الفقرات على خمسة مجالات، وبواقع خمس فقرات لكل مجال عدا المجال الرابع حيث تكون من 4 فقرات وقد وضع أمام كل فقرة أربعة بدائل (هي تنطبق على دائمًا، تنطبق على أحيانًا، تنطبق على نادرًا، لا تنطبق على أبدًا)، وكانت درجات تصحيحها (4,3,2,١) وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس هي (٩٦) درجة، وأقل درجة للمقياس هي (٢٤) درجة، والوسط الفرضي المقياس التفكير الاعتنائي (٦٠) درجة، وبذلك اصبح المقياس جاهزًا للتطبيق على عينة التطبيق النهائي.

عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الاول: الكفاية التواصلية لدى طلبة مرحلة الدراسة الاعدادية.

ولتحقيق هذا الهدف طبق مقياس الكفاية التواصلية على عينة البحث الاساسية البالغ عددها (400) طالب وطالبة، وبعد التحليل الاحصائي للبيانات بينت النتائج أن المتوسط الحسابي لاستجابات افراد العينة على مقياس الكفاية التواصلية بلغ (120,215)، وبانحراف معياري بلغ (30,657)، أما المتوسط الفرضي للمقياس فقد بلغ (105)، ولاختبار معنوية الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي استعمل الباحث الاختبار التائي (t. test) لعينة واحدة، واظهرت نتائج الاختبار أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (9,926) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96)عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (399)، أي أن هنالك فرقًا ذا دلالة معنوية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي للمقياس ولصالح المتوسط الحسابي للعينة، الجدول(10)

جدول (10) الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس الكفاية التواصلية

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة (0,05)
				المحسوبة	الجدولية		
400	120,215	30,657	105	9,926	1,96	399	دالة

تدل هذه النتيجة على أن طلبة مرحلة الدراسة الاعدادية يمتلكون كفاية تواصلية جيدة، إذ يثقون بقدرتهم على التفاعل والتواصل مع الآخرين، كما يتمتعون بقابلية جيدة على اكتساب المعلومات والمعارف. ويُسهم التواصل في تنظيم الأفكار وتوضيح المعلومات التي يتلقاها الفرد من محيطه، فضلًا عن تمكينه من نقل ما يرغب به إلى الآخرين وبناء تفاعل إيجابي معهم. واستنادًا إلى نظرية باندورا (1994)، فإن الكفاية التواصلية تتشكل من خلال الخبرات والإنجازات السابقة، وتعززها قناعة الفرد بقدرته على النجاح، إضافة إلى التعلم من خلال ملاحظة الأقران والاقتداء بسلوكياتهم، إلى جانب ما يتلقاه الطلبة من دعم وتشجيع خلال عملية إعدادهم داخل البيئة الصفية (Bandura, 1994: 75).

الهدف الثاني: دلالة الفروق في الكفاية التواصلية لدى طلبة مرحلة الدراسة الاعدادية تبعا لمتغير (الجنس).

لتحقيق هذا الهدف طبق مقياس الكفاية التواصلية على عينة البحث الاساسية البالغة (400) طالب وطالبة، منهم (200) طالب و(200) طالبة، وبعد التحليل الإحصائي للبيانات تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة البحث، أذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (118,335) بانحراف معياري (31,501)، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث (122,095)، بانحراف معياري (29,750)، قام الباحث باستعمال الاختبار التائي (t. test) لعينتين مستقلتين، أذ أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (-1,227) وعند مقارنتها مع القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) وعند مستوى الدلالة (0,05) وبدرجة حرية (398) تبين أن القيمة التائية المحسوبة اصغر من القيمة التائية الجدولية (غير دالة)، وبذلك أظهرت النتيجة عن عدم وجود فروق دالة احصائيا في الكفاية التواصلية بين الذكور والاناث، الجدول(11).

جدول (11) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين الذكور والاناث في الكفاية التواصلية

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة 0,05
ذكور	200	118,335	31,501	1,227-	1,96	غير دال
اناث	200	122,095	29,750			

يتبين من الجدول اعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في الكفاية التواصلية، ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية التواصلية بين الذكور والإناث في ضوء نظرية باندورا (1994)، التي تؤكد أن الكفاية التواصلية تتكون من خلال الخبرات التعليمية والاجتماعية المشتركة التي يمر بها الأفراد. إذ يتعرض طلبة الاعدادية من كلا الجنسين لظروف تعليمية متشابهة، ويتلقون فرصًا متقاربة للتفاعل والمشاركة داخل البيئة المدرسية، فضلاً عن التعلم من خلال ملاحظة سلوكيات الأقران والاقتداء بها. كما يسهم الدعم والتشجيع الذي يحصل عليه الطلبة من التدريسيين والزملاء في تعزيز ثقتهم بقدرتهم على التواصل، الأمر الذي أدى إلى تقارب مستويات الكفاية التواصلية بين الذكور والإناث وعدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية.

الهدف الثالث: التعرف على التفكير الاعتنائي لدى طلبة مرحلة الدراسة الاعدادية.

ولتحقيق هذا الهدف طبق مقياس التفكير الاعتنائي على عينة البحث الاساسية البالغ عددها (400) طالب وطالبة، وبعد التحليل الاحصائي للبيانات بينت النتائج أن المتوسط الحسابي لاستجابات افراد العينة على مقياس التفكير الاعتنائي بلغ (62,390) وبانحراف معياري بلغ (21,972)، أما الوسط الفرضي للمقياس فقد بلغ (60)، ولاختبار معنوية الفرق بين الوسط الحسابي والمتوسط الفرضي استعمل الباحث الاختبار التائي (t. test) لعينة واحدة، واظهرت نتائج الاختبار أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (2,175) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96)عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (399)، أي أن هنالك فرقا ذا دلالة معنوية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي للمقياس ولصالح المتوسط الحسابي للعينة، الجدول(12)

جدول (12) الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الفروق بين متوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس التفكير الاعتنائي

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0,05
				المحسوبة	الجدولية		
400	62,390	21,972	60	2,175	1,96	399	دالة

تشير النتائج اعلاه إلى أن طلبة المرحلة الإعدادية يتمتعون بمستوى مناسب من التفكير الاعتنائي، ويمكن تفسير ذلك بالاعتماد على أنموذج ليبمان (2003)، الذي يؤكد أن التفكير الاعتنائي يمثل البعد الإنساني والروحي في شخصية الفرد، ويُعنى بكيفية توظيف هذه الأبعاد وإدارتها في خدمة الآخرين. ويرى ليبمان أن هذا النوع من التفكير يُعد مزيجًا متكاملًا يجمع بين الجوانب المعرفية والانفعالية عند التفاعل مع الآخرين، وكذلك عند إصدار الأحكام واتخاذ القرارات والاستنتاجات، كما أن إدراك الطالب لذاته وفهمه لها يسهم في تنمية قدرته على التفكير الاعتنائي، من خلال توجيه رغباته وميوله نحو الاهتمام بالآخرين، مما يساعده على العيش في إطار رؤية تأملية للعالم الواقعي، قائمة على تعزيز العلاقات الإنسانية. إضافة إلى ذلك، ينعكس التفكير الاعتنائي في الاهتمام بالمبادئ والقوانين، مثل احترام النظام والمحافظة على البيئة، واتخاذ القرارات المنطلقة من الوجدان، الأمر الذي أسهم في رفع مستوى التفكير الاعتنائي لدى الطلبة بصورة عامة (Lipman,2003:263).

الهدف الرابع: دلالة الفروق في التفكير الاعتنائي لدى طلبة مرحلة الدراسة الاعدادية تبعا لمتغير (الجنس).

لتحقيق هذا الهدف طبق مقياس التفكير الاعتنائي على عينة البحث الاساسية البالغة (400) طالب وطالبة، منهم (200) طالب و(200) طالبة، وبعد التحليل الإحصائي للبيانات تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة البحث، أذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (63,015) بانحراف معياري (22,300)، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث (61,765)، بانحراف معياري (21,677)، قام الباحث باستعمال الاختبار التائي (t. test) لعينتين مستقلتين، أذ أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (0,568) وعند مقارنتها مع القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) وعند مستوى الدلالة (0,05) وبدرجة حرية (398) تبين أن القيمة التائية المحسوبة اصغر من القيمة التائية الجدولية (غير دالة)، وبذلك أظهرت النتيجة عدم وجود فروق دالة احصائيًا في التفكير الاعتنائي بين الذكور والاناث، الجدول(13).

جدول (13) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين الذكور والاناث في التفكير الاعتنائي

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة 0,05
ذكور	200	63,015	22,300	0,568	1,96	دالة
اناث	200	61,765	21,677			

وتبين من النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الاعتنائي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور– اناث)، ويمكن ارجاع هذه النتيجة استنادًا إلى أنموذج ليبمان (2003)، الذي يوضح أن طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية من الذكور والإناث يتسم سلوكهم بالعناية والاهتمام المتبادل، إذ يحتل الاهتمام بالزملاء مكانة مهمة لديهم. كما يعكس الطلبة قدراتهم ومواهبهم من خلال أساليب تعامل إيجابية قائمة على الاحترام والتعاون فيما بينهم (Lipman,2003:263).

الهدف الخامس: العلاقة الارتباطية بين الكفاية التواصلية والتفكير الاعتنائي لدى طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية.

ولتحقق هذا الهدف استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون(Person Correlation) لإيجاد العلاقة بين متغيري البحث، أذ اشارت المعالجة الاحصائية الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاية التواصلية

والتفكير الاعتنائي، أذ بلغ معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين (0,828)، ولاختبار معنوية هذا الارتباط استعمل الباحث الاختبار التائي (t. test)، أذ بينت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (29,459)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة(1,96)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (398). الجدول (14) يوضح ذلك

جدول (14) قيمة معامل ارتباط بين الكفاية التواصلية والتفكير الاعتنائي

عدد افراد العينة	قيمة معامل الارتباط	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة 0,05
400	0,828	398	29,459	1,96	دالة

يشير وجود علاقة ارتباطية بين الكفاية التواصلية والتفكير الاعتنائي لدى طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بكفاية تواصلية مرتفعة يكونون أكثر ميلاً لممارسة التفكير الاعتنائي. فالكفاية التواصلية تساعد الطالب على فهم مشاعر الآخرين واحترام آرائهم والتفاعل معهم بصورة إيجابية، مما يعزز لديه قيم الاهتمام، والتعاطف، وتحمل المسؤولية، وهي من أبرز مكونات التفكير الاعتنائي. كما أن قدرة الطالب على التواصل الفعّال تتيح له بناء علاقات اجتماعية سليمة داخل البيئة المدرسية، الأمر الذي يسهم في تنمية حس العناية بالآخرين والاهتمام بالمواقف الإنسانية والاجتماعية. وبذلك فإن تنمية مهارات التواصل لدى الطلبة تؤدي دورًا مهمًا في تعزيز التفكير الاعتنائي لديهم، إذ إن كلا المتغيرين يدعمان بعضهما بعضًا في بناء شخصية متوازنة اجتماعيًا وأخلاقيًا.

الاستنتاجات:

1- إن تمتع عينة البحث بمستوى مرتفع من الكفاية التواصلية والتفكير الاعتنائي يدل على أن أفراد العينة من الذكور والإناث يمتلكون القدرة على المواجهة والتكيف والتأقلم مع المشكلات التي تواجههم.

2- تشير نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاية التواصلية والتفكير الاعتنائي، إذ كلما ارتفع مستوى الكفاية التواصلية ارتفع مستوى التفكير الاعتنائي، مما ينعكس إيجابًا على الكفاية التواصلية والتفكير الاعتنائي لدى الطلبة.

3- أظهرت نتائج البحث أن الكفاية التواصلية لدى عينة الدراسة لا تتأثر بمتغير الجنس (ذكور – إناث).

4- كما بيّنت النتائج أن التفكير الاعتنائي لدى عينة الدراسة لا يتأثر بمتغير الجنس (ذكور – إناث).

التوصيات:

1- حثّ الباحثين في مجال الإرشاد النفسي على إعداد برامج نمائية تسهم في تعزيز الكفاية التواصلية والتفكير الاعتنائي لدى طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية، بوصفهما من العوامل الوقائية المهمة التي تساعد في حماية شخصية الطالب من الضغوط والنكسات الأكاديمية.

2- إيلاء الأنشطة المدرسية اهتمامًا أكبر، وجعلها ميدانًا فعليًا يسهم في تنمية الكفاية التواصلية لدى الطلبة، وتعزيز التفكير الاعتنائي.

3- الاهتمام بشريحة طلبة المرحلة الإعدادية وتوفير الإمكانات اللازمة التي تسهم في تعزيز التفكير الاعتنائي لديهم، من خلال تقديم خدمات التوجيه والإرشاد النفسي، نظرًا لأهمية هذه المرحلة في بناء شخصية الفرد والمجتمع.

4- العمل على تنمية الكفاية التواصلية والتفكير الاعتنائي من خلال إقامة الندوات التربوية والثقافية والورش التدريبية، بما يساعد الطلبة على مواجهة الضغوط النفسية والتحكم في الانفعالات.

5- توعية القائمين على العملية التربوية بمفهوم الكفاية التواصلية والتفكير الاعتنائي باعتبارهما من المفاهيم النفسية والتربوية الحديثة، لما لهما من أثر مباشر في تحسين العملية التربوية والارتقاء بجودة حياة الطلبة..

المقترحات:

1- إجراء دراسات مماثلة على عينات مختلفة، كطلبة المرحلة المتوسطة أو طلبة المعاهد والجامعات، بهدف تعميم نتائج البحث والتحقق من ثباتها عبر مراحل تعليمية متعددة.

2- إجراء دراسات تتناول متغير الكفاية التواصلية في علاقته بمتغيرات نفسية وتربوية أخرى، مثل اتخاذ القرار، والمرونة النفسية، والكفاءة الذاتية، لما لها من دور في تعزيز التكيف الأكاديمي لدى الطلبة.

3- إجراء دراسة تجريبية تهدف إلى بناء برنامج إرشادي قائم على تنمية الكفاية التواصلية والتفكير الاعتنائي لدى طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية، وقياس فاعليته في تحسين جوانبهم النفسية والأكاديمية.

4- إجراء دراسات تبحث في علاقة التفكير الاعتنائي بمتغيرات أخرى، كالمشاركة الأكاديمية، وقلق الاختبار، والضغوط الأكاديمية، لما لذلك من أهمية في فهم العوامل المؤثرة في الأداء الدراسي للطلبة.

المصادر:

المصادر العربية:

- القران الكريم
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠١٠): **علم نفس الشخصية**، عالم الكتب الحديث، عمان، الاردن.
- اوينز، روبرت (٢٠١٠): **مقدمة في التطور اللغوي**، دار الفكر، عمان، الأردن. (ترجمة مصطفى محمد قاسم).
- بروال، مختار (٢٠١٥) الكفاءة التواصلية في الادارة المدرسية في ضوء اراء اساتذة التعليم الثانوي مقاربة تحليلية في ضوء نظرية الاتصال، **مجلة العلوم النفسية والتربوي**، العدد1، المجلد (1).
- حميد، زينب كريم، (2019): **الشخصية الاستباقية والتفاؤل المتعلم وعلاقتهما بخبرة ما وراء المزاج لدى طلبة الدراسات العليا**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل.
- خالد، محمد بني، التح، زياد خميس، (٢٠١٢): **علم النفس التربوي المبادئ والتطبيقات**، دار وائل للنشر، ط1، عمان.
- الشوبكي، نايف وحمدي، نزية (٢٠٠٨): فاعلية برنامج لتدريب الوالدين على مهارات الاتصال في خفض الضغوطات النفسية وتحسين مستوى التكيف لدى الآباء وأبنائهم، **مجلة البصائر**، مجلد (١٢) عند (١) الجامعة الأردنية (الأردن).
- الطائي، بيداء صالح حسن،(2017): **الكفاية التواصلية وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (اللفظي التصوري) لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة القادسية.
- عابدين، حسن سعد، (2018): تحليل المسار للعلاقات بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنوفية، العدد الرابع (ج2)
- عامر، نادية كريم، (2001): **الذكاء الاجتماعي وعلاقته ببعض الابعاد الأساسية للشخصية لدى طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة.
- العبادي، ايمان يونس ابراهيم، (2020): **التقبل الاجتماعي والتنظيم الانفعالي لدى طفل الروضة**، مركز الكتاب الأكاديمي.

- العمراني، عبد الغني محمد اسماعيل، (2013): **مناهج البحث العلمي**، دار الكتاب الجامعي، صنعاء.
- الغندور، العارف بالله ومحمد، أيمان: (1999): الحاجات النفسية لأطفال الريف، دراسة الطفلة المتزوجة، **مجلة علم النفس**، تصدر عن الهيئة العامة المصرية للكتاب.
- ليبمان، ماثيو، (1991): **المدرسة وتربية الفكر**، ترجمة الدكتور أبراهيم الشهابي، وزارة الثقافة دمشق.
- ملحم، سامي محمد (2002): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية، (1977): **نظام المدارس الثانوية**، رقم (2).
- يعقوب، نافذة نايف، (٢٠١٢): الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية جامعة الملك خالد في بيشة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد (٣)، العدد (٣) سبتمبر ٩٨-٧١٠.

المصادر الأجنبية:

- Anastasi, A, (1976) :**Psychological testing**. New York \USA. Macmillian publishing inc.
- Bandura (1982): Self-Efficacy Mechanism in Human Agency ,**Journol of American Psychologisl**, Vol (37) , No (2) ,p.122-147.
- Bandura, (1994)Self –Efficacy in V.S Ramachaundran(ED),**Encyclopedia of human behavior** , Academic press, New York , Vol (4),p.71-81 .
- Brunt,J.(2019).Caring thinking: the new intelligence. **Australasian Journal of Gifted Education**, 5(1), 21-25.
- Brunt,J.(2019).Caring thinking: the new intelligence. **Australasian Journal of Gifted Education**, *5*(1), 21-25.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics, 1(1), 1–47.
- Chae, S. E., & Lee, M. S. (2018). Determinants of latent profiles in higher-order thinking skills of Korean University students. **Problems of Education in the 21st Century**, *76*(4), 483.
- Dombayci, M. A. (2014). Teaching of Environmental Ethics: **Caring Thinking. Journal of Environmental Protection and Ecology**, *15*(3A), 1404-1421.
- Hamzah, A., & Shaari, A. (2018). A Comparative Review of Caring Thinking and Its Implications on Teaching and Learning**. Malaysian Journal of Learning and Instruction**, 15(1), 83-104.
- Hashim R. (2017). 20 P4C in the context of Muslim education. History, theory and practice of philosophy for children: **International perspectives**, 191, 170.

- Heidegger, Martin,(2005) **. Being and Time**. Translated by John Macquarrie and Edward Robinson. Harper &. Row, Harper San Francisco, P. 371.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), **Sociolinguistics** (pp. 269–293). Penguin.
- Lam, Chi-ming (2013). **Childhood, Philosophy and open Society: Implications for education in Confucian Heritage Cultures.** London: Springer Science Business media. (e book).
- Lipman M. (1987). **Critical thinking**: What can it be?Analytic Teaching 8(1).
- Lipman, M. (2003). ***Thinking in education***. Cambridge university press.
- Radford, L., Bardini, C., Sabena, C., Diallo, P., & Simbagoye, A. (2005). On Embodiment, Artifacts, and Signs: A Semiotic-Cultural Perspective on Mathematical Thinking. **International Group for the Psychology of Mathematics Education**, 4, 113-120.
- Sharp, A.M. (2004). **The Other Dimension of Caring Thinking**. C&CT Vol. 12 No.1 May 2004, pp. 9-15.
- Uluçinar, U., & Ari, A. (2019). The Development of Caring Thinking Skills Inventory Based on Problem Scenarios: A Study of Validation and Reliability. **Online Submission**, 7(6), 1414-1429.
- Woofolk, A. (1998) : **Educational Psychology**, Boston. Allyn and Bacon Education, New York .

الأسلوب التفسيري وعلاقته بتماسك الذات

م.م. أحمد قاسم شاكر العلاق وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ مركز البحوث النفسية

ahmed.q.shakir@src.edu.iq

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/4/16	2026/5/24

ملخص البحث

استهدف البحث الحالي معرفة الأسلوب التفسيري للأحداث الإيجابية والسلبية وتماسك الذات لدى الموظفين وهل توجد فروق دالة احصائيا وفق متغيري الجنس والحالة الاجتماعية ونوع العلاقة بين المتغيرين ان وجدت وقد اعتمد الباحث الأسلوب الوصفي الارتباطي للدراسة وطبق المقياسين للمتغيرين والذين تبناهما على عينة مكونة من (376) موظف وموظفة وبعد القيام بالتحليل الاحصائي باستخدام حقيبة الـ(SPSS) واستخراج الصدق والثبات للمقياسين توصل البحث الى وجود أسلوب تفسيري متفائل في الاحداث السلبية والايجابية كذلك مستوى تماسك الذات فوق المتوسط وان الفرق وفق الجنس قد ظهر في الأسلوب التفسيري للأحداث الإيجابية والسلبية ولصالح الاناث وليس هنالك فروق دالة في تماسك الذات، اما الفرق وفق الحالة الاجتماعية فكان دالا في الاحداث الإيجابية فقط لصالح غير المتزوجين ولا يوجد فرق في الاحداث السلبية، لكن في تماسك الذات فكان الفرق دالا لصالح المتزوجين وقد توصلت الدراسة الى ان هنالك علاقة فقط بين الأسلوب التفسيري للاحداث السلبية مع تماسك الذات وهذا مؤشر مهم الى ان أسلوب عزو الفرد للأحداث السلبية يتفاعل مع مستوى تماسك الذات لديه فكلما ارتفع مستوى تماسك الذات فان الأسلوب التفسيري للاحداث السلبية يكون اكثر تفاؤلا والعكس صحيح.

الكلمات المفتاحية: الأسلوب التفسيري، تماسك الذات

Explanatory Style and Relationship to Self-Cohesion

. Ahmed qasim Shakir al Allak Asst. Lect

Ministry of Higher Education And Scientific Research

Psychological Research Center

Abstract:

The current research aimed to investigate the explanatory style for positive and negative events and self-cohesion among employees, as well as to determine whether there are statistically significant differences according to gender and marital status, and the nature of any relationship between the two variables. The researcher adopted a descriptive-correlational design and administered two scales for the two variables to a sample of 376 employees (male and female). After statistical analysis using SPSS and establishing the validity and reliability of the scales, the research found an optimistic explanatory style for both negative and positive events, and a level of self-cohesion above the average. Gender differences appeared in the explanatory style for positive and negative events in favor of females, but no significant differences in self-cohesion. Regarding marital status, a significant difference was found only for positive events, in favor of unmarried individuals, with no difference for negative events; however, for self-cohesion, the difference was significant in favor of married individuals. The study concluded that there is a relationship only between the explanatory style for negative events and self-cohesion. This is an important indicator that an individual's attributional style for negative events interacts with their level of self-cohesion: the higher the level of self-cohesion, the more optimistic the explanatory style for negative events, and vice versa.

Keywords: Explanatory style , self-cohesion

مشكلة البحث

أصبحت الرفاهية الشخصية والصحة النفسية من أبرز القضايا المهمة في الفترة المعاصرة، وذلك مع ارتفاع في معدلات الاضطرابات النفسية وبشكل خاص القلق والاكتئاب في مختلف الثقافات، وهذا ما عزز الحاجة لفهم أعمق للعوامل النفسية التي تؤثر بالصحة النفسية.

ولان الأسلوب التفسيري (Explanatory Style) من المتغيرات المعرفية المهمة والتي تحدد الية تفسير الافراد للمواقف الحياتية، سواء الإيجابي منها والسلبي، وذلك منذ ان طرح سيلجمان (Seligman) نظريته عن العجز المتعلم في السبعينيات من القرن الماضي، والذي حدد الدور الذي يلعبه الأسلوب التفسيري

في معرفة الاكتئاب وغيره من الاضطرابات النفسية، اذ ان الأسلوب التفسيري المتشائم يعزو الاحداث السلبية الى انها (داخلية – مستمرة– عامة) بالمقابل فهو يعزو الاحداث الإيجابية الى انها (خارجية– مؤقتة – خاصة) (Schulze et al., 2024, p.2).

من جانب اخر، يعد تماسك الذات (Self–Continuity) عنصر أساسي وجوهري في بناء النفس السوية وتشير الأبحاث الحديثة ان انخفاض تماسك الذات أي (تشظي الذات) يرتبط بمجموعة كبيرة من المشكلات والاضطرابات النفسية منها القلق او الاكتئاب او ضعف التنظيم الذاتي او اضطراب الشخصية الحدية (Jiang et al., 2023, p.1587; Sharratt & Ridout, 2025, p.541).

وعلى الرغم من وجود اهتمام كبير في الأسلوب التفسيري وتماسك الذات بوصفهما متغيرات مستقلة، الا ان هنالك ضعف في الفهم الشامل للعلاقة بينهما وتبرز من ذلك تساؤل بحثي مهم هل هنالك علاقة بين الأسلوب التفسيري وتماسك الذات؟ وتتفرع منها سؤالين مهمين هل ان الأسلوب التفسيري للأحداث السلبية مرتبط تماسك الذات؟ وهل الأسلوب التفسيري للأحداث الإيجابية علاقة بتماسك الذات؟

أهمية البحث

لدراسة العلاقة بين الأسلوب التفسيري وتماسك الذات أهمية على المستوى النظري والتطبيقي في مجال علم النفس وهي:

أ. أهمية مجتمع البحث

تعد فئة الموظفين في المجتمع العراقي من الفئات المهمة على الصعيد الاقتصادي والإداري للدولة ويمتاز بالتنوع الديمغرافي وفق الجنس والعمر والتخصص فضلا عن الخبرة والتحصيل الدراسي وهو شريحة واسعة وهم الركيزة الأساسية لمؤسسات الدولة وان صحتهم النفسية ستنعكس بالتالي على الدور الملقى على عاتقهم، وان دراسة الأسلوب التفسيري وتماسك الذات مهم بسبب ما تتعرض له هذه الفئة من ضغوط نفسية نتيجة التعرض لمواقف إدارية واجتماعية متنوعة.

ب. الأهمية النظرية

على المستوى النظري تساهم هذه الدراسة بسد فجوة معرفية في الادبيات العلمية النفسية، فبالرغم من وجود اهتمام بحثي في المتغيرين الا ان الادبيات النفسية تعاني من عدم وجود نموذج نظري يفهم الترابط بين المتغيرين، اذ يقدم هذا البحث اسهاما نظريا بين نظريات العزو ونظريات الذات وهذا ما يزيد من فهم العمليات المعرفية والانفعالية التي تساهم بتشكيل الشخصية وتؤثر في الصحة النفسية (Chen et al., 2024, p.4). كما تشير الأبحاث الحديثة لوجود علاقة بين كل من المتغيرين على حدة مع مجموعة من الاضطرابات النفسية (Schulze et al., 2024, p.3; Sharratt & Ridout, 2025, p.541)، وان معرفة العلاقة بينهما قد تساهم في تفسير اعم لدور هذين المتغيرين في الاضطرابات النفسية مما يعزز القدرة التنبؤية ولغرض الوقاية من هذه الاضطرابات.

جـ. الأهمية التطبيقية

ان الدراسات النفسية السابقة تفترض إمكانية تعديل الأسلوب التفسيري او تماسك الذات عن طريق الأساليب النفسية العلاجية والارشادية المناسبة (Boyer et al., 2021, p.227 ; Coutts et al., 2023, p.3)، لذلك فان معرفة العلاقة بينهما قد تساعد في توفير أسلوب ارشادي او علاجي اكثر فعالية للمتغيرين في وقت واحد ومما يسهم في تسهيل علاج الاضطرابات، كذلك فان فهم العلاقة بين المتغيرين تسهم المجال التربوي والوظيفي من تطوير البرامج الوقائية لدى الموظفين او الطلبة، لتعزيز الرفاه النفسي والوقاية من الاضطرابات النفسية وتحسين الأداء (Obregon-Cuesta et al., 2022, p.1; Sagredo & Pinochet, 2024, p.517)، فضلا عن ذلك فان البحث الحالي يسهم في تطوير علم النفس الإيجابي عن طريق تحديد المتغيرات التي تزيد من الرفاه والصحة النفسية، اذ أظهرت الدراسات وجود علاقة بين العوامل المؤدية لتماسك الذات والمعنى او الرضا عن الحياة (Chen et al., 2024, p.2 ; Yuliawati et al., 2024, p.1).

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي:

1. قياس الأسلوب التفسيري لدى الموظفين والموظفات وفق الاحداث الإيجابية والاحداث السلبية.
2. قياس تماسك الذات لدى الموظفين والموظفات.
3. معرفة دلالة الفروق وفق متغير الجنس في الأسلوب التفسيري للأحداث الإيجابية وللأحداث السلبية.
4. دلالة الفروق وفق متغير الجنس في تماسك الذات.
5. دلالة الفروق وفق الحالة الاجتماعية في الأسلوب التفسيري للأحداث السلبية والايجابية.
6. دلالة الفروق في تماسك الذات وفق الحالة الاجتماعية.
7. العلاقة بين الأسلوب التفسيري للأحداث الإيجابية وللأحداث السلبية بتماسك الذات.

حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بعينة من موظفي وموظفات الوزارات الحكومية بالخصوص في مركز وزارتي التعليم العالي والتربية في بغداد للسنة الدراسية (2025-2026)

تحديد المصطلحات

أولا: الأسلوب التفسيري (Explanatory Style)

هو الطريقة المستقرة والمعتادة في تفسير الافراد لأسباب وقوع الاحداث الإيجابية والسلبية في حياتهم، وهو متغير معرفي يعكس أسلوب العزو السببي الذي يفكر وفقه الفرد بشكل طبيعي عبر المواقف الحياتية المختلفة (Schulze et al., 2024, p.1 : Boyer et al.,2021, p.228).

وقد تبنى الباحث هذا التعريف اما **التعريف الاجرائي** فهو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الأسلوب التفسيري المستخدم بهذه الدراسة.

ثانيا: تماسك الذات (Self-Cohesion)

هو درجة تكامل الوضوح والاتساق في تصور الفرد لذاته في المواقف المختلفة وعبر الزمن أي انه الإحساس المستقر بالهوية والتي تستمر حتى مع التعرض لضغوط او مشكلات حياتية (Jiang et al., 2023, p.1587).

وقد تبنى الباحث هذا التعريف لتماسك الذات اما **التعريف الاجرائي** هو درجة المستجيب على مقياس تماسك الذات.

الإطار النظري

أولا: الأسلوب التفسيري

نظرية العجز المتعلم (Learned Helpessness theory)

طور سيلجمان (Seligman) في السبعينات من القرن الماضي نظرية العجز المتعلم وافترض الأسس النظرية للأسلوب التفسيري، اذ تفترض ان الافراد الذين يواجهون احداث سلبية لا يستطيعون السيطرة عليها قد يتولد لديهم شعورا بالعجز، مما ينتج عنه اعراض مشابهة لإعراض الاكتئاب (Schuze et al., 2024, p.2)، ثم اعيد صياغة النظرية في الثمانينات من نفس القرن لتشمل العزو السببي، اذ اصبح الأسلوب التفسيري متغيرا وسيطا عن طريقه يحدد اذا كان التعرض للأحداث والمواقف السلبية سينتج عنها العجز المتعلم او لا، فالأفراد الذين يرجعون الاحداث والمواقف السلبية الى أسباب داخلية ودائمة وعامة هم اكثر عرضة للإصابة بالعجز المتعلم او المكتسب والاكتئاب (Brouder & Haeffel, 2023, p. 471)، اما ابعاد الأسلوب التفسيري فهي:

1. البعد الداخلي- الخارجي: أي ان الأسباب لوقوع الاحداث يعزوها الفرد لسبب شخصي او بسبب الاخرين او الظروف المحيطة.

2. البعد المستقر– غير المستقر: أي ان سبب حدوثه سيستمر في وقت اخر او لا.

3. البعد الخاص– العام: أي ان حدوث الموقف ينعكس على باقي جوانب الحياة او جوانب أخرى او لا ينعكس عليها.

وقد أظهرت الدراسات ان الأسلوب التفسيري السلبي المتشائم يرتبط بالعديد من الاضطرابات منها الاكتئاب (Brouder & Haeffel, 2023, p. 473) اضطراب الشخصية الحدية (Schulze et al.,2024, p. 2) الإرهاق المهني (Paquet et al., 2021, p. 130)، بالمقابل يرتبط الأسلوب التفسيري الإيجابي او المتفائل بحسن الأداء الأكاديمي والمهني والدافعية (Obregon–Cuesta et al., 2022, p. 1).

ثانيا: تماسك الذات (Self–Cohesion)

نظرية هاينز كوهوت (Heniz kohut, 1970)

يعتقد كوهوت أن الأفراد النرجسيين لديهم ذوات سيئة التكوين بحيث لا يصلون أبدًا إلى المستوى الأوديبي للتطور، وهو ما يفسر عدم قدرتهم على الاستفادة من تفسيرات مستوى الدافع. ويمضي في الإشارة إلى أن هؤلاء غالبًا ما يكون لديهم تجربة أوديبية عند اقتراب نهاية العلاج حيث تتشكل الذات الصحية. فضلا عن ذلك، يعتقد كوهوت أن المشكلات المتعلقة بالدوافع يمكن أن تحدث في المواقف التي تصبح فيها الذات غير مستقرة، بالإضافة إلى الحالات التي لم تتشكل فيها الذات بعد.(Kohut & Stepansky, 2009, p. 17)

يولد الشخص بمزيج من الهياكل التي لديها القدرة على المساهمة في الذات. وتحدث عملية نفسية مبكرة يتم من خلالها التخلص من بعض هذه الأجزاء الذاتية المحتملة ويمكن إضافة أجزاء أخرى، والنتيجة هي إنشاء ذات جوهرية، إذا تم تطوير كل من قطبي الانعكاس والمثالية بشكل مناسب، يتم إنشاء **ذات متماسكة.** ومن الممكن أيضًا أن تتأسس الذات المتماسكة بذات واحدة فقط عندما تعوض أيضًا القطب غير المتطور. تحدث أمراض الذات في حالة عدم إتاحة الفرصة لأي من القطبين للتطور (Tolpin & Tolpin, 2013, p. 325).

وهكذا، يقدم علم النفس الذاتي شكلين من الذات، أحدهما متماسك والآخر متشظي، الذات المتماسكة هي نتيجة التطور الصحي، أي أن الذات توفر تجارب الانعكاس والمثالية الكافية؛ أو بدلاً من ذلك، التعويض المفرط إما عن تجارب الانعكاس أو إضفاء المثالية على تجارب الذات للآخر. الشخص ذو الذات المتماسكة قادر على تحمل العقبات اليومية، ولديه إحساس داخلي بالاتجاه في الحياة. يأتي هذا الإحساس الداخلي بالاتجاه من قوس التوتر الذي يتكون من المهارات والمواهب التي تتكامل مع طموحات الذات ومُثُلها. فعندما لا توفر الأشياء الذاتية المزيج المطلوب من تجارب الانعكاس والمثالية أو إمدادات كافية من أحدهما أو الآخر، تكون النتيجة ذاتًا متشظية. الشخص ذو الذات المتشظية غير قادر على التعامل مع تقلبات الحياة، حتى لو كان حادثًا بسيطًا يتسبب في تفتت أجزاء الذات. فالشخص ذو الذات المتشظية لم يتمكن من دمج أجزاء الذات النووية في بنية واحدة متماسكة.(Kohut & Stepansky, 2009, p. 21). إن حدود الذات ضعيفة للغاية وقابلة للاختراق بحيث لا توفر إحساسًا داخليًا بالاتجاه، ولا يزال الشخص في هذه الحالة يستمد نفسه من الذات. غالبًا ما يشعر الشخص الذي يتمتع بإحساس متشظي بالذات كما لو أنه سوف ينهار ويتطلع إلى البيئة من أجل الاستقرار الذي لا يمكن توفيره إلا من خلال كائن ذاتي. في السيناريو المتطرف، قد يشعر الشخص ذو الذات المتشظية وكأنه غير موجود إلا في وجود شخص آخر. بمعنى آخر، هناك حاجة إلى الآخرين لتوفير وظائف الانعكاس أو المثالية لمنع الخسارة الكاملة للذات. على سبيل المثال، قد تحتاج المرأة التي لديها الإحساس بالذات المتشظية والتي تقف في موعد غرامي إلى التحدث مع جميع صديقاتها من أجل تأكيد جاذبيتها وانوثتها كامرأة. علاوة على ذلك، فإن المحادثات مع صديقاتها تزودها بالطاقة عبر المرآة لتحافظ على تماسكها وتمنع التجزئة.

ثالثا: الأسلوب التفسيري وتماسك الذات

ان الأسلوب التفسيري له تأثير مباشر على تفسير الافراد لخبارتهم ومن ثم على فهمهم لصورتهم الذاتية، فالافراد الذين لديهم أسلوب تفسيري المتشائم أي يعزون الاحداث السلبية لأسباب داخلية ومستقرة وعامة يتكون لديهم مفهوم سلبي عن ذاتهم وينظرون لأنفسهم كفاشلين في مجالات متعددة (Schulze et al., 2024, p. 2) من جانب اخر، فان الأسلوب التفسيري يمتد للخبرات الماضي وللأحداث المستقبلية وهذا ما ينعكس

على استمرارية الذات وتماسكها (Brouder & Haeffel, 2023, p. 474)، وان ذلك ينعكس أيضا على بنائهم للتماسك السردي لهوياتهم (Hallford et al., 2021, p. 2).

منهجية البحث واجراءاته

أولاً: منهجية البحث:

استخدم هذا البحث الأسلوب الوصفي الذي يرتبط بدراسة الموضوعات الإنسانية، وكان نمط الدراسة الوصفي الارتباطي.

ثانيا: عينة البحث

تكونت عينة البحث من الموظفين عددهم (376) فردا موزعين (188) ذكور و (188) اناث من المتزوجين (206) وغير المتزوجين (162) و(8) منفصل/ارمل وهي عينة البحث وعينة التحليل الاحصائي بحسب الجدول (1) يوضح توزيعهم وفق المتغيرات الديمغرافية.

الجدول (1)

يوضح توزيع العينة وفق الجنس والحالة الاجتماعية والتحصيل الدراسي

الجنس	التحصيل الدراسي								
	ابتدائية	ثانوية		بكالوريوس			دراسات عليا		
	الحالة الاجتماعية	الحالة الاجتماعية		الحالة الاجتماعية			الحالة الاجتماعية		
	متزوج	اعزب/ب اكر	متزوج	اعزب/ب اكر	متزوج	منفصل/ا رمل	اعزب/ب اكر	متزوج	منفصل/ا رمل
ذكر	4	6	4	42	62	0	12	58	0
انثى	4	18	4	64	30	6	20	40	2

ثالثا: أداتا البحث

تحقيقا لأهداف البحث الحالي قام الباحث بتبني اداتي البحث، وفيما يأتي:

مقياس الأسلوب التفسيري

تبنى الباحث مقياس الأسلوب التفسيري لـ (محمد، 2022) والذي يتكون من مجموعة احداث افتراضية إيجابية ومجموعة احداث افتراضية سلبية كل حدث يتكون من ثلاثة ابعاد كل بعد يقع بين قطبين وهي (عام – خاص/ داخلي– خارجي / مستقر –غير مستقر) وكل فقرة بأسلوب ليكرت السباعي، وتصحيحه يتم للأحداث الإيجابية والاحداث السلبية بشكل مستقل لكل مجموعة احداث على ان يكون الأسلوب متشائم في الاحداث السلبية (داخلية – مستقرة– عامة) بالمقابل فهو يعزو الاحداث الإيجابية الى انها (خارجية– مؤقتة – خاصة)، والأسلوب المتفائل يكون على عكسها.

1. **تعليمات المقياس**

لتسهيل فهم المقياس والحصول منه على إجابة دقيقة من المستجيبين قدم الباحث تعليمات تفصيلية توضح كيفية الإجابة على الفقرات مع إعطاء مثال توضيحي عليها.

2. صلاحية الفقرات

قام الباحث بعرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين من الخبراء المختصين بعلم النفس شارحا قبلها الهدف من الدراسة والتعريف بالمتغير (الأسلوب التفسيري) وقد استفاد من بعض مقترحات تعديل لصيغة الفقرات مع اجماع الخبراء على إبقاء الفقرات نفسها والتي بلغت 36 فقرة تمثل ست احداث إيجابية وست احداث سلبية لكل حدث 3 فقرات بعدد الابعاد.

3. التحليل الإحصائيّ :

للتأكد من قدرة فقرات الأسلوب التفسيري على التمييز بين المستجيبين قام الباحث باستخدام طريقة المجموعتين المتطرفتين مجموعة عليا ومجموعة دنيا وكذلك للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس استخرج الباحث الاتساق للفقرات مع ابعادها مرة ومع مجموعة الاحداث المنتمية لها مرة أخرى.

أ. أسلوب المجموعتين المتطرفتين:

بعد ان طبق الباحث المقياس على عينة مكونة من (376) فرد، قام بتصحيح الاستبانات ومن ثم ادخال البيانات للمقياس، بعدها استخرج الدرجة الكلية لكل مستجيب من أفراد العينة للاحداث الايجابية، ثم رتب الدرجات الكلية تصاعديا، بعدها قام باختيار نسبة (27%) من الاستمارات المرتبة والتي حصلت على ادنى الدرجات وكانت المجموعة الدنيا (102) درجات، وكذلك نفس الاجراء للمجموعة العليا (102) درجة أيضاً، ثم اعيد نفس الاجراء للاحداث السلبية الجدولين (2) و(3) يبين الوسط الحسابي للفقرات والانحراف المعياري للمجموعتين والقيمة التائية المحسوبة للفقرات. وقد كانت تبين كل الفقرات المميزة، عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (202).

جدول (2)

تمييز الفقرات بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لمقياس الأسلوب التفسيري الاحداث الايجابية

ت	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0,05
	الوسط	الانحراف المعياري	الوسط	الانحراف المعياري		
1	1.922	1.5901	5.480	1.8006	14.962	دالة
2	2.118	1.6124	5.892	1.4413	17.626	دالة
3	2.118	1.6368	5.461	1.8438	13.695	دالة
4	1.863	1.2589	6.108	1.0615	26.035	دالة
5	2.490	1.8602	6.304	.8535	18.819	دالة
6	2.412	1.7930	6.422	.8948	20.209	دالة
7	2.216	1.5960	5.647	1.5133	15.757	دالة
8	2.098	1.3388	6.029	1.1558	22.45	دالة
9	2.176	1.6852	6.127	1.3176	18.654	دالة
10	1.882	1.4440	5.951	1.3378	20.875	دالة
11	2.314	1.9345	6.157	1.2084	17.017	دالة
12	2.098	1.5058	5.716	1.6191	16.524	دالة
13	2.059	1.7282	5.608	1.4361	15.951	دالة
14	2.000	1.3788	6.304	.9312	26.126	دالة
15	2.392	1.5166	6.078	.9615	20.732	دالة
16	1.843	1.0220	6.137	1.2108	27.371	دالة
17	2.333	1.7425	6.186	.9722	19.502	دالة
18	2.392	1.9200	5.980	1.3786	15.332	دالة

جدول (3)

تمييز الفقرات بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لمقياس الأسلوب التفسيري الاحداث السلبية

ت	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0,05
	الوسط	الانحراف المعياري	الوسط	الانحراف المعياري		
19	3.36	2.016	4.18	1.977	2.93	دالة
20	3.16	1.716	6.27	1.365	14.357	دالة
21	3.16	1.412	6.63	.596	22.866	دالة
22	3.314	1.6589	5.686	1.8720	9.580	دالة
23	3.020	1.5732	6.627	.4859	22.130	دالة
24	3.118	1.6488	6.510	1.0968	17.300	دالة
25	3.510	1.7162	5.843	1.8495	9.340	دالة
26	3.549	1.6083	6.314	1.1856	13.975	دالة
27	3.333	1.6249	6.392	1.1446	15.543	دالة
28	3.000	1.4351	5.686	1.8292	11.669	دالة
29	3.020	1.6349	6.451	1.0013	18.077	دالة
30	3.137	1.4895	6.431	1.1476	17.693	دالة
31	3.216	1.7723	5.784	1.9932	9.726	دالة
32	3.294	1.6325	6.588	.6348	18.993	دالة
33	3.098	1.4793	6.549	1.0013	19.511	دالة
34	3.255	1.7782	6.039	1.4887	12.125	دالة
35	3.157	1.8814	6.314	1.0434	14.820	دالة
36	3.353	1.9379	6.647	.6237	16.342	دالة

ب – طريقة الاتساق الداخلي :

لاستخراج الاتساق الداخلي اعتمد الباحث على تطبيق معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للاحداث الإيجابي، و قد تراوحت بين (0.638-**0.814**) للاحداث الإيجابية ككل، وكانت كلها ذات دلالَة إحصائية، وكذلك الحال للفقرات في الاحداث السلبية والتي تراوحت بين (0.176-0.764) علماً بأنَّ القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (374)، تساوي (0,098)، الجداول (4) و(5) توضح ذلك.

الجدول (4)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة و الدرجة الكلية لمقياس الأسلوب التفسيري للاحداث الايجابية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.669**	10	.756**
2	.698**	11	.765**
3	.638**	12	.710**
4	.784**	13	.712**
5	.775**	14	.806**
6	.776**	15	.759**
7	.705**	16	.814**
8	.806**	17	.808**
9	.753**	18	.760**

الجدول (5)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة و الدرجة الكلية لمقياس الأسلوب التفسيري للاحداث السلبية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
19	.176**	28	.595**
20	.684**	29	.689**
21	.764**	30	.691**
22	.540**	31	.499**
23	.757**	32	.731**
24	.714**	33	.703**
25	.481**	34	.621**
26	.698**	35	.648**
27	.718**	36	.656**

1. الثبات

معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي

استعمل الباحث طريقة الثبات باستخدام معامل الفا كورنباخ للاتساق الداخلي لمقياس الأسلوب التفسيري للاحداث الإيجابية وللاحداث السلبية على حدة، ولعينة تتألف من (376) موظف وكانت درجات الثبات عالية، الجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

معامل الثبات الفا كورنباخ لمقياس الأسلوب التفسيري للاحداث الإيجابية والاحداث السلبية

مقياس الأسلوب التفسيري بحسب الاحداث	درجة الثبات
للاحداث الإيجابية	0.954
للاحداث السلبية	0.918

5. المؤشرات الإحصائية لمقياس الأسلوب التفسيري للاحداث الإيجابية وللاحداث السلبية

تم الحصول على المؤشرات الإحصائية للمقياس للاحداث الإيجابية والاحداث السلبية على حدة عن طريق الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) كما هو موضح في الجدولين (7) و (8) :

جدول (7) المؤشرات الإحصائية لمقياس الأسلوب التفسيري للاحداث الايجابية

ت	المؤشرات الإحصائية	الدرجة
1	عدد أفراد العينة N	376
2	الوسط الفرضي Hypothetical Mean	72
3	الوسط الحسابي Mean	77.670
4	الوسيط Median	83
5	المنوال Mode	18
6	الانحراف المعياري Standard Deviation	28.332
7	التباين Variance	802
8	الالتواء Skewness	-0.707
9	التفرطح Kurtosis	-0.333
10	المدى Range	108

جدول (8) المؤشرات الإحصائية لمقياس الأسلوب التفسيري للاحداث السلبية

ت	المؤشرات الإحصائية	الدرجة
1	عدد أفراد العينة N	376
2	الوسط الفرضي Hypothetical Mean	72
3	الوسط الحسابي Mean	84.553
4	الوسيط Median	83
5	المنوال Mode	74
6	الانحراف المعياري Standard Deviation	21.753
7	التباين Variance	473.19
8	الالتواء Skewness	-0.345
9	التفرطح Kurtosis	0.173
10	المدى Range	107

مقياس تماسك الذات

تبنى الباحث مقياس تماسك الذات لـ(عيدان والخيري، 2022) والذي يتكون من 41 فقرة على أسلوب ليكرت الخماسي.

1. تعليمات المقياس

لتسهيل فهم المقياس والحصول منه على إجابة دقيقة من المستجيبين قدم الباحث تعليمات تفصيلية توضح كيفية الإجابة على الفقرات مع إعطاء مثال توضيحي عليها.

2. صلاحية الفقرات

قام الباحث بعرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين من الخبراء المختصين بعلم النفس شارحا قبلها الهدف من الدراسة والتعريف بالمتغير (تماسك الذات) وتم حذف 11 فقرة لعدم حصولها على موافقة الخبراء بسبب تكرار المفهوم وطول المقياس بدون وجود ابعاد وكذلك استفاد من بعض مقترحات تعديل لصيغة الفقرات بحسب رأي الخبراء مع اجماعهم على إبقاء الفقرات والتي بلغت 30 فقرة.

3. التحليل الإحصائيّ :

للتأكد من قدرة فقرات الأسلوب التفسيري على التمييز بين المستجيبين قام الباحث باستخدام طريقة المجموعتين المتطرفتين مجموعة عليا ومجموعة دنيا وكذلك للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس استخرج الباحث الاتساق للفقرات مع ابعادها مرة ومع مجموعة الاحداث المنتمية لها مرة أخرى.

أسلوب المجموعتين المتطرفتين:

بعد ان طبق الباحث المقياس على عينة مكونة من (367) فرد، قام بتصحيح الاستبانات ومن ثم ادخال البيانات للمقياس، بعدها استخرج الدرجة الكلية لكل مستجيب من أفراد العينة للاحداث الايجابية، ثم رتب الدرجات الكلية تصاعديا، بعدها قام باختيار نسبة (27%) من الاستمارات المرتبة والتي حصلت على ادنى الدرجات وكانت المجموعة الدنيا (102) درجات، وكذلك نفس الاجراء للمجموعة العليا (102) درجة أيضاً، الجدول (9) يبين الوسط الحسابي للفقرات والانحراف المعياري للمجموعتين والقيمة التائية المحسوبة للفقرات. وقد كانت تبين فقرات المقياس المميزة وغير المميزة وهي الفقرة (15) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (202).

جدول (9) تمييز الفقرات بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لمقياس تماسك الذات

ت	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0,05
	الوسط	الانحراف المعياري	الوسط	الانحراف المعياري		
1	4.824	.4754	4.020	.7575	9.078	دالة
2	4.863	.3458	3.569	.5718	19.559	دالة
3	4.255	1.0117	3.353	.8861	6.774	دالة
4	4.765	.4263	3.412	.9372	13.272	دالة
5	4.745	.4380	3.569	.7514	13.662	دالة
6	4.627	.5957	3.510	.8530	10.849	دالة
7	4.588	.5331	3.353	.7662	13.366	دالة
8	4.510	.7000	3.059	.9629	12.310	دالة
9	4.529	.5016	2.706	.8033	19.446	دالة
10	4.902	.2988	3.471	.9409	14.644	دالة

11	4.510	.8295	3.235	.9030	10.498	دالة
12	4.784	.4587	3.078	.9086	16.927	دالة
13	4.725	.4485	3.510	.7803	13.643	دالة
14	4.824	.3831	3.627	.7697	14.049	دالة
15	3.725	1.1094	3.745	.9301	-.137	غير دالة
16	4.098	.9597	3.275	.8692	6.423	دالة
17	4.686	.5070	3.412	1.0932	10.682	دالة
18	4.549	.6391	2.941	.8991	14.721	دالة
19	4.843	.3655	3.549	1.0775	11.487	دالة
20	4.529	.7798	2.961	.6589	15.519	دالة
21	4.216	.9813	2.510	1.0412	12.042	دالة
22	4.569	.7245	2.902	1.0764	12.973	دالة
23	4.824	.3831	3.294	.8965	15.843	دالة
24	4.824	.3831	3.490	.8759	14.085	دالة
25	4.431	.8503	3.392	.9765	8.106	دالة
26	4.431	.6676	2.843	.9413	13.899	دالة
27	4.784	.4133	3.353	.8861	14.786	دالة
28	4.725	.4906	3.275	.7467	16.401	دالة
29	4.686	.4663	3.353	.7399	15.397	دالة
30	4.510	.7277	3.157	.8530	12.186	دالة

ب – طريقة الاتساق الداخلي :

لاستخراج الاتساق الداخلي اعتمد الباحث على تطبيق معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للاحداث الإيجابي ومن ثم للبعد الذي تنتمي له ، و قد تراوحت بين (0.399-0.731)، وكانت كلها ذات دلالَة إحصائية الا الفقرة (15) وكانت (0.073)، علماً بأنَّ القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (374)، تساوي (0,098)، الجدول (10) توضح ذلك، ليكون المقياس بصيغته النهائية مكون من 29 فقرة بعد حذف الفقرة (15)

جدول (10) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة و الدرجة الكلية لمقياس تماسك الذات

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.468**	16	.399**	9	.731**	24	.670**
2	.686**	17	.500**	10	.654**	25	.455**
3	.430**	18	.613**	11	.528**	26	.654**
4	.629**	19	.555**	12	.708**	27	.691**
5	.567**	20	.652**	13	.627**	28	.660**
6	.498**	21	.551**	14	.644**	29	.612**
7	.652**	22	.582**	15	.073	30	.561**
8	.543**	23	.653**				

4. الثبات

معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي

استعمل الباحث طريقة الثبات باستخدام معامل الفا كورنباخ للاتساق الداخلي لمقياس تماسك الذات، ولعينة تتألف من (376) موظف، كانت درجة معامل الفا كورنباخ (0.931) وهي درجة ثبات عالية.

5. المؤشرات الإحصائية لمقياس تماسك الذات

تم الحصول على المؤشرات الإحصائية للمقياس للاحداث الإيجابية والاحداث السلبية على حدة عن طريق الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) كما هو موضح في الجدول (11) :

جدول (11)

المؤشرات الإحصائية لمقياس تماسك الذات

ت	المؤشرات الإحصائية	
1	عدد أفراد العينة N	376
2	الوسط الفرضي Hypothetical Mean	87
3	الوسط الحسابي Mean	114.66
4	الوسيط Median	115
5	المنوال Mode	113
6	الانحراف المعياري Standard Deviation	15.53
7	التباين Variance	241
8	الالتواء Skewness	-0.072
9	التفرطح Kurtosis	-0.653
10	المدى Range	67

رابعا: أدوات الإحصاء المستخدمة

اعتمد الباحث على حقيبة (SPSS) الإحصائي لاستخراج التمييز والخصائص السايكومترية للمقاييس والعلاقات الارتباطية بين المتغيرين اذ استعمل الباحث المعادلات التالية

1- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج تمييز الفقرات والفروق بحسب المتغيرين الديمغرافيين

2- الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة وجود المتغير لدى عينة البحث وإمكانية تعميم النتائج

3- معامل بيرسون لمعرفة علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقاييس ومعرفة العلاقة بين المتغيرات

4- معامل الفا كورنباخ لمعرفة الاتساق الداخلي ومدى الثبات للمقاييس

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

الهدف الأول: قياس الأسلوب التفسيري لدى الموظفين والموظفات وفق الاحداث الإيجابية والاحداث السلبية

بلغ المتوسط الحسابي للأسلوب التفسيري لعينة البحث (376) موظف وموظفة للأحداث الايجابية (77.67) وبانحراف معياري (28.33)، وكان الوسط الفرضي (72)*. وبتطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (3.88) وهي أعلى من القيمة الجدولية وقيمتها (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (375) وهذا يشير إلى أن عينة البحث لديها أسلوب تفسيري متفائل في الاحداث الايجابية، والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12)

الاختبار التائي لقياس الأسلوب التفسيري وفق الاحداث الايجابية

العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
376	77.67	28.33	72	3.88	1.96	0.05

اما للاحداث السلبية بلغ المتوسط الحسابي للاسلوب التفسيري لعينة البحث (376) موظف وموظفة للاحداث السلبية (84.55) وبانحراف معياري (21.75)، وكان الوسط الفرضي (72)، وبتطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (11.2) وهي أعلى من القيمة الجدولية وقيمتها (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (375) وهذا يشير إلى أن عينة البحث لديها أسلوب تفسيري متفائل في الاحداث السلبية، والجدول (13) يوضح ذلك:

* تم استخراج الوسط الفرضي لمقياس الأسلوب التفسيري ومقياس تماسك الذات من جمع أوزان البدائل وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس.

جدول (13)

الاختبار التائي لقياس الأسلوب التفسيري وفق الاحداث السلبية

العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
376	84.55	21.75	72	11.2	1.96	0.05

الهدف الثاني: قياس تماسك الذات لدى الموظفين والموظفات

بلغ المتوسط الحسابي تماسك الذات لعينة البحث (376) من الموظفين (114.66) وبانحراف معياري (15.53)، وكان الوسط الفرضي (87)، وبتطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (30.783) وهي أعلى من القيمة الجدولية وقيمتها (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (375) وهذا يشير إلى أن عينة البحث لديها تماسك ذات، والجدول (14) يوضح ذلك:

جدول (14)

الاختبار التائي لقياس تماسك الذات

العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
376	114.66	15.53	87	30.783	1.96	0.05

الهدف الثالث: دلالة الفروق وفق متغير الجنس في الأسلوب التفسيري.

لمعرفة دلالة الفروق وفق جنس الموظف (الذكور – الإناث) في مقياس الأسلوب التفسيري للاحداث الايجابية، بلغ الوسط الحسابي للاناث (81.45) وبانحراف معياري (25.633)، أما الذكور فكان الوسط الحسابي (73.89) وبانحراف معياري قدره (30.396)، وبتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، بلغت القيمة التائية (2.6) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة

حرية (374) وهذا يشير إلى ان الفروق دالة إحصائياً بين الموظفين والموظفات بالأسلوب التفسيري للاحداث الإيجابية ولصالح الاناث.

الجدول (15)

دلالة الفرق الإحصائي بين الموظفين والموظفات الأسلوب التفسيري للاحداث الايجابية

الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	الدلالة
الذكور	73.89	30.396	2.6	1.96	دالة
الإناث	81.45	25.633			

اما دلالة الفروق وفق جنس الموظف (الذكور – الإناث) في مقياس الأسلوب التفسيري للاحداث السلبية، فقد بلغ الوسط الحسابي للاناث (87.55) وبانحراف معياري (19.856)، أما الذكور فكان الوسط الحسابي (81.55) وبانحراف معياري قدره (23.163)، وبتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، بلغت القيمة التائية (2.7) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (374) وهذا يشير إلى ان الفروق دالة إحصائياً بين الموظفين والموظفات بالأسلوب التفسيري للاحداث السلبية ولصالح الاناث أيضا، الجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16) دلالة الفرق الإحصائي بين الموظفين والموظفات الأسلوب التفسيري للاحداث السلبية

الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	الدلالة
الذكور	81.55	23.163	2.7	1.96	دالة
الإناث	87.55	19.856			

الهدف الرابع: دلالة الفروق وفق متغير الجنس في تماسك الذات.

لمعرفة دلالة الفروق وفق جنس الموظف (الذكور – الإناث) في مقياس تماسك الذات، بلغ الوسط الحسابي للاناث (115.95) وبانحراف معياري (16.978)، أما الذكور فكان الوسط الحسابي (113.37) وبانحراف معياري قدره (13.865)، وبتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، بلغت القيمة التائية (1.61) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (374) وهذا يشير إلى ان الفروق غير دالة إحصائياً بين الموظفين والموظفات بتماسك الذات، جدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17)

دلالة الفرق الإحصائي بين الموظفين والموظفات في مقياس تماسك الذات

الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	الدلالة
الذكور	113.37	13.865	1.61	1.96	غير دالة
الإناث	115.95	16.978			

الهدف الخامس: دلالة الفروق وفق الحالة الاجتماعية في الأسلوب التفسيري للاحداث السلبية والايجابية

اما دلالة الفروق وفق الحالة الاجتماعية (متزوج – اعزب/باكر) وقد استبعد الباحث فئة الارمل والمطلق بسبب قلة عدد الفئة(8) افراد، للاسلوب التفسيري في الاحداث الايجابية، بلغ الوسط الحسابي لغير المتزوجين (84.07) بانحراف معياري (20.248)، أما المتزوجين فكان الوسط الحسابي (72.29) بانحراف معياري قدره (32.64)، وبتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، بلغت القيمة التائية (4.02) وهي اعلى من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (374) وهذا يشير إلى ان الفروق دالة إحصائياً بين المتزوجين وغير المتزوجين بالأسلوب التفسيري للحداث الإيجابية لصالح غير المتزوجين، الجدول (18) يوضح ذلك.

جدول(18)

دلالة الفرق الإحصائي بين الموظفين والموظفات في مقياس الأسلوب التفسيري للاحداث الايجابية

الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	الدلالة
متزوج	72.29	32.64	4.02	1.96	دالة
غير متزوج	84.07	20.248			

اما دلالة الفروق للاسلوب التفسيري في الاحداث السلبية، وفق الحالة الاجتماعية (متزوج – اعزب/باكر) وقد استبعد الباحث فئة الارمل والمطلق بسبب قلة عدد الفئة(4) افراد، بلغ الوسط الحسابي لغير المتزوجين (84.98) بانحراف معياري (18.735)، أما المتزوجين فكان الوسط الحسابي (83.74) بانحراف معياري قدره (23.98)، وبتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، بلغت القيمة التائية (0.541) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (374) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتزوجين وغير المتزوجين بالأسلوب التفسيري للحداث السلبية، الجدول (19) يوضح ذلك.

الجدول (19)

دلالة الفرق الإحصائي بين الموظفين والموظفات في مقياس الأسلوب التفسيري للاحداث السلبية

الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	الدلالة
متزوج	83.74	23.98	0.541	1.96	غير دالة
غير متزوج	84.98	18.73			

الهدف السادس: دلالة الفروق في تماسك الذات وفق الحالة الاجتماعية

دلالة الفروق في مقياس تماسك الذات وفق الحالة الاجتماعية (متزوج – اعزب/باكر) وقد استبعد الباحث فئة الارمل والمطلق بسبب قلة عدد الفئة (8) افراد، بلغ الوسط الحسابي لغير المتزوجين (110.14) بانحراف معياري (16.36)، أما المتزوجين فكان الوسط الحسابي (118) بانحراف معياري قدره (14)، وبتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، بلغت القيمة التائية (4.95) وهي اعلى من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (374) وهذا يشير إلى ان الفروق دالة إحصائياً بين المتزوجين وغير المتزوجين في تماسك الذات ولصالح غير المتزوجين، الجدول (20) يوضح ذلك.

الجدول (20)

دلالة الفرق الإحصائي المتزوجين وغير المتزوجين في مقياس تماسك الذات

الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	الدلالة
متزوج	118	14	4.863	1.96	دالة
غير متزوج	110.14	16.365			

الهدف السابع: العلاقة بين الأسلوب التفسيري للاحداث الإيجابية وللاحداث السلبية بتماسك الذات

تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية بين الأسلوب التفسيري للاحداث الإيجابية وللاحداث السلبية بتماسك الذات لدى الموظفين، اذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين الأسلوب التفسيري للاحداث الإيجابية وتماسك الذات (0.06) ولمعرفة الدلالة الإحصائية لها تم استخراج القيمة التائية وقد بلغت (1.08) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني عدم وجود علاقة دالة، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين الأسلوب التفسيري للاحداث السلبية وتماسك الذات (0.167) ولمعرفة الدلالة الإحصائية لها تم استخراج القيمة التائية وقد بلغت (3.24) وهي اكبر من القيمة

الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ويعني ان العلاقة طردية دالة بين الأسلوب التفسيري المتفائل للاحداث السلبية وتماسك الذات، كما يوضح الجدول (21)

جدول (21)

معامل الارتباط بين الأسلوب التفسيري للاحداث الإيجابية والسلبية مع تماسك الذات

العلاقة بين الأسلوب التفسيري وتماسك الذات	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية المحسوبة	الدلالة
الاحداث الإيجابية	0.06	1.08	1.96	غير دالة
الاحداث السلبية	0.167	3.24	1.96	دالة

تفسير النتائج ومناقشتها

تظهر النتائج وجود أسلوب تفسيري متفائل لدى عينة البحث في الاحداث السلبية وفي الاحداث الإيجابية كما أظهرت وجود تماسك ذات لدى العينة وان الفرق وفق الجنس قد ظهر في الأسلوب التفسيري للاحداث الإيجابية والسلبية ولصالح الاناث أي ان الموظفات يستخدمن أسلوب تفسيري اكثر تفاؤلا في الاحداث الإيجابية او السلبية على حد سواء وليس هنالك فروق دالة في تماسك الذات وهذه النتيجة جاءت متوافقة مع دراسة (عيدان، 2021) وغير متوافقة مع دراسة (محمد، 2022) وحسب اعتقاد الباحث يعود عدم الاتفاق لاختلاف العينة اذ كانت عينة البحث في الدراسة الحالية على الموظفين، كما يفترض الباحث ان الفرق لصالح الاناث في الأسلوب التفسيري وكونهن اكثر تفاؤلا، يعود بسبب تعرض الذكور لضغوط حياتية واجتماعية اكبر ولكثرة مسؤولياتهم بالمقارنة مع الاناث من الموظفات.

اما الفرق وفق الحالة الاجتماعية فكان دالا في الاحداث الإيجابية فقط لصالح غير المتزوجين ولا يوجد فرق في الاحداث السلبية، لكن في تماسك الذات فكان الفرق دالا لصالح المتزوجين أي انهم يملكون تماسك ذات اكبر ويعود ذلك حسب تفسير الباحث الى ان الزواج يزيد من الاستقرار والشعور الإيجابي بالذات ويشبع حاجات نفسية كثيرة تسهم في تعزيز تماسك الذات وقد توصلت الدراسة الى ان هنالك علاقة فقط بين الأسلوب

التفسيري للاحداث السلبية مع تماسك الذات وهذا مؤشر مهم الى ان أسلوب عزو الفرد للاحداث السلبية يتفاعل مع مستوى تماسك الذات لديه فكلما ارتفع مستوى تماسك الذات فان الأسلوب التفسيري للاحداث السلبية يكون اكثر تفاؤلا والعكس صحيح، ويعود ذلك لان الأسلوب التفسيري للاحداث السلبية يرتبط بنظرة الفرد للمسبب لهذه الاحداث فاذا كان لا يعزوها لنفسه ولا ينظر لها على انها ستستمر وستعمم على باقي المواقف في الحياة فهذا ينبع من استفادته الإيجابية من خبراته وارتفاع ثقته بذاته.

الاستنتاجات

1. أظهرت النتائج ان الموظفات اكثر استخداما للاسلوب التفسيري المتفائل في الاحداث السلبية والايجابية على حد سواء، وهذا يعود للدور الاجتماعي الذي تقوم به الموظفات بالمقارنة مع دور الموظفين وما يتعرضون له من ضغوط حياة ومسؤوليات اكبر.

2. اظهر البحث ان تماسك الذات لدى المتزوجين اعلى من اقرانهم غير المتزوجين، ويعود السبب لان الزواج يسهم في زيادة الصحة النفسية والاحساس بان الفرد قد اكمل جزء كبير من أهدافه بعد الدراسة والتوظيف وما يشكله الارتباط بالشريك من استقرار نفسي.

3. أظهرت النتائج ان الأسلوب التفسيري المتفائل للاحداث السلبية يرتبط ارتباط طردي بتماسك الذات، بينما لا يرتبط الأسلوب التفسيري للاحداث الإيجابية بتماسك الذات، يعتقد الباحث ان سبب ذلك يعود الى زيادة الوعي والاحساس بارتفاع الثقة بالنفس لدى الفرد في مجتمع البحث.

التوصيات

1. يوصي الباحث بالخصوص في مجال الارشاد النفسي الى تصميم برنامج ارشادي قائم على تعديل الأسلوب التفسيري بالخصوص للأحداث السلبية.

2. صياغة برامج توعوية قائمة على التفسير الإيجابي المتفائل في الاحداث السلبية والايجابية مستمدة من تقنيات العلاج المعرفي السلوكي لتساهم بتفسيرهم للاحداث بطريقة متفائلة.

3. توعية الاسر على الدور الذي يلعبه غرس الأسلوب التفسيري الإيجابي في نفوس الأبناء واهمية التفسير الواقعي بدل التهويل والتعميم.

المقترحات

يقترح الباحث القيام بدراسة عن

1. القيام بدراسات مشابهة على ان تتضمن متغيرات وسيطة كالدعم الاجتماعي او المرونة النفسية، كدراسة "الدعم الاجتماعي كمتغير وسيط بين الأسلوب التفسيري وتماسك الذات".
2. القيام بدراسة تجريبية على برنامج ارشادي لتعديل الأسلوب التفسيري وتأثير ذلك على تماسك الذات.
3. بناء وتقنين مقياس للاسلوب التفسيري اكثر سهولة ويسر.

المصادر (References):

عيدان، اياد كريم، 2021، **تماسك الذات وعلاقته بمبادرة النمو الشخصي لدى موظفي الدولة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الاداب، العراق

محمد، يوسف عدنان، 2022، **الأسلوب التفسيري وعلاقته بالانبساط– الانطواء**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الاداب، العراق

Boyer, W., Jerry, P., Rempel, G. R., & Sanders, J. (2021). Explanatory Styles of Counsellors in Training. International Journal for the Advancement of Counselling, 43(2), 227-242.

Brouder, L. M., & Haeffel, G. J. (2023). Stable-global attributions, but not emotional valence, predict future depressive symptoms and event-specific inferences. Journal of Social and Clinical Psychology, 42(5), 471-486.

Chen, S., Li, X., & Ye, S. (2024). Self-concept clarity and meaning in life: A daily diary study in a collectivistic culture. Journal of Happiness Studies, 25(6), 59.

Coutts, J. J., Al-Kire, R. L., & Weidler, D. J. (2023). I can see (myself) clearly now: Exploring the mediating role of self-concept clarity in the association between self-compassion and indicators of well-being. PLoS One, 18(6), e0286992.

Hallford, D. J., Ricarte, J. J., & Hermans, D. (2021). Perceived autobiographical coherence predicts depressive symptoms over time through positive self–concept. Frontiers in psychology, 12, 625429.

Jiang, T., Wang, T., Poon, K. T., Gaer, W., & Wang, X. (2023). Low self-concept clarity inhibits self-control: The mediating effect of global self-continuity. Personality and Social Psychology Bulletin, 49(11), 1587-1600.

Kohut, H., & Stepansky, P. E. (2009). How does analysis cure?. University of Chicago Press.

Obregón-Cuesta, A. I., Rodríguez-Fernández, P., León-del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Mínguez-Mínguez, L. A., González-Santos, J., & González-Bernal, J. J. (2022). Validation of an academic self-attribution questionnaire for primary and secondary school students: implications of gender and grade. International journal of environmental research and public health, 19(10), 6045.

Paquet, Y., Martin-Krumm, C., Junot, A., & Gilibert, D. (2021). Style attributionnel et burn-out au travail: une analyse en cluster. L'Encéphale, 47(2), 130-136.

Sagredo, A. V., & Pinochet, H. V. (2024). Psychological Profile of English Pedagogy Students: Attributional Styles, Academic Self-Concept and Self-Esteem. REVISTA CUHSO, 34(1), 517-534.

Schulze, A., Rommelfanger, B., Schendel, E., Schott, H., Lerchl, A., Vonderlin, R., & Lis, S. (2024). Attributional style in Borderline personality disorder is associated with self-esteem and loneliness. Borderline personality disorder and emotion dysregulation, 11(1), 19.

Sharratt, L., & Ridout, N. (2025). Direct and indirect effects of childhood adversity on psychopathology: Investigating parallel mediation via self-concept clarity, self-esteem and intolerance of uncertainty. British Journal of Clinical Psychology, 64(2), 539-552.

Tolpin, P., & Tolpin, M. (2013). Heinz Kohut: The Chicago Institute Lectures. Routledge.

Yuliawati, L., Rasyida, A., & Wardhani, P. A. P. (2024). Who I am and who I want to be: The positive effect of self-concept clarity on purpose, life satisfaction, and personal meaning among Chinese and Indonesian emerging adults. Current Issues in Personality Psychology, 13(1), 50.

الخوف من الفشل لدى الطلبة المتأخرين دراسيًا في المرحلة المتوسطة

أ. م . د . عدي جبر كاظم القريشي المديرية العامة لتربية واسط

aodayjaber1976@gmail.com

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/4/16	2026/5/24

الملخص :

جاء البحث الحالي هادفًا الى معرفة الخوف من الفشل لدى الطلبة المتأخرين دراسيًا في المرحلة المتوسطة , وتم اعتماد نظرية جثري السلوكية وتعريفه عند بناء المقياس حيث تألف من (20) فقرة , وتأكد من الخصائص السيكومترية كالصدق والثبات والتمييز , فبلغ الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (0,81) درجة وبمعادلة الفا كرونباخ (0,83) درجة ، وطبق المقياس على عينة بلغت (100) طالبًا وطالبة من مديرية تربية محافظة واسط / تربية العزيزية , واستعمل برنامج (spss) في تحليل بيانات البحث، وتم التوصل الى نتيجة ان الطلبة المتأخرين دراسيًا ، لديهم خوف من الفشل ، وتوجد فروقًا دالة احصائيًا بحسب متغير الجنس ولصالح الذكور، وخرج الباحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات .

الكلمات الافتتاحية : الخوف من الفشل ، المتأخرين دراسيا ، المرحلة المتوسطة .

Fear of Failure Among Academically Lagging Students in Middle School

Asstistant .Prof . Dr . Oday Jabur Kaduem Al-Quraishi

General Directorate of Education Wasit

Abstract :

The current research aimed to identify fear of failure among academically lagging students in middle school. Guthrie's behavioral theory and its definition were adopted in constructing the scale, which consisted of 20 items. Psychometric properties (validity, reliability, and discrimination) were confirmed. Reliability reached 0.81 by the test-retest method and 0.83 by Cronbach's alpha. The scale was administered to a sample of 100 male and female students from the Directorate of Education in Wasit Governorate / Al-Aziziyah Education Department. The SPSS program was used to analyze the research data. The result was that academically lagging students do have a fear of failure, and there are statistically significant differences according to gender, in favor of males. The researcher concluded with a set of recommendations and suggestions.

Keywords: Fear of failure, academically lagging students, middle school

مشكلة البحث والحاجة اليه :

الخوف من الفشل يعُد من الدوافع التي لها أثر فعال ونتيجة سلبية على سلوك الفرد ، ويعتبر دافع إنجازي يتم اكتسابه بمرحلة الطفولة ، فالأم حين تكون حيادية في توجيه الطفل في حالة نجاحه وتوجه القصاص للطفل في موقف الفشل لاسيما في سلوكه المقترن بالإحراز والاستقلال ، فإن اتجاه الطفل يرتقي بالمسار السلبي نحو المواضيع التي تواجهه ويكون مندفعًا بدافع خوفه من النتائج السلبية من الفشل والعكس صحيح ، إن من اصعب المخاوف بالإجمال هو الخوف من الفشل ، فهو شعور محطم وهدام يمكن أن يوجه ضربة قوية لأي محاولة من جانب الفرد ، فإذا سمح الفرد لمخاوفه بإدارة حياته والتحكم فيها فسيكون من المستحيل أن يحظا الإنسان بالحياة التي يتوق لها، لذا نجد أن الأفراد من ذوي الخوف الكبير من الفشل كانوا يهتمون بعلاقاتهم مع الآخرين حين يتعرضون للفشل أكثر من أولئك الأشخاص الذين لديهم خوف أقل من هذا الفشل ، ان الخوف من الفشل يرتبط بتوقعات سلبية أكثر من أي معتقدات أخرى حول الأهداف التي لا يمكن تحقيقها مما يسبب قلقًا كبيرًا ، كما أن الأفراد من ذوي الكفاءة العالية أو الواطئة يعانون الخوف من الفشل (Elliot & McGroger , 2001 , p . 818).

فكثير من الدراسات أكدت أن الخوف من الفشل و سمة القلق يشتركان بتركيبة هادفة تتجه نحو تجنب التهديد الذي تشكله عقدة الشعور بالعجز، وأكدت الدراسات ، أن الخوف من الفشل جزء من سمة القلق التي تعد دافعًا لتوجيه السلوك نحو الاحتمالات السلبية فالأفراد الذين يتفادون تحقيق الأداء الناجح يتصفون بالقلق، وهم اكثر خوفا من الفشل من اصدقائهم الذين عندهم دوافع لكي يحققوا التقدم والنجاح ، وهم مركزون على احتمال الخوف من الفشل (Birney & Teevan , 1969 , p . 33) .

إن أخطر أنواع الخوف من الفشل هي حين يصل الطالب إلى حالة يفقد فيها أي إحساس بالنجاح والتفوق ، إن إحساس الشخص بأنه غير كفوء في مواجهة المواقف الحاسمة وأنه سيفشل تجاهها ، أو أنه سيلجأ إلى الآخرين لكي يقفوا معه ، سيجعل منه إنساناً يوظف الإسقاط وسيلة دفاعية بدلاً من أن يعترف بقصوره ، وأنه بحاجة إلى مهارة وعلم لمواجهة هذا الفشل ، وقد بينت دراسة كاودن أن هناك علاقة قوية وإيجابية بين الخوف من التقييم السلبي للذات وبين القلق والفشل والخجل (Cowdein , 2005 , p . 59)

. في حين أشارت دراسة جينج إلى أن صور الدافعية لدى الإنسان تحمل كفاحًا عاليًا من أجل الإنجاز ، على الرغم من أنها مصحوبة بالخوف من الفشل ومشاعر الندم او الأسف والخسارة لديه (Cheng , 1990 , p . 7) . ونحن نجد أن خوف الإنسان من الفشل يكون من أعراضه الاحساس بالعجز والشعور بالنقص ، كما أن الخوف من الفشل كثيرًا ما يكون تعبيرًا عن خوفه من الحياة مهما يحمل معها من معاني التفرد والحرية والاستقلال وكل من يعلق أهمية عظمى للنجاح في الحياة ، وهذا ما أكدته دراسة سبنسر ونورم ، حيث أشارت أن النتائج المنفرة تلي الفشل مباشرة ، وأن الخوف من الفشل كان مرتبطًا إيجابيًا مع التفكك المعرفي والقلق وانهماك البال والتشاؤم (Spencey & Norm , 1996 , p . 36) .

وشددت دراسة ماهون أن تزايد الخوف من الفشل وانخفاض دافعية الإنجاز لدى الفرد ستجعل منه يتصرف بسلوكيات تتسم بضعف وقصور بالكفاءة والفشل الدراسي في حياته العلمية (Mahone , 1960 , p . 253) . في حين أظهرت دراسة كوتيلا التي أجريت في الولايات المتحدة على عينة تألفت من (70) من الأحداث الجانحين و (70) فردًا من الأحداث غير الجانحين إلى أن الجانحين كانوا أكثر خوفًا من غير الجانحين فيما يتعلق بالشعور بالموت ، بينما كان غير الجانحين أكثر خوفًا من الفشل (Cautela , 1972 , p . 261) . إن الأشخاص بالعادة يتجنبون الأوضاع المهددة والجديدة والتي يرون بأنهم غير قادرين على التعامل معها ، كما أن ادائهم الدراسي يكون غير مقتصر بموقف معين ، لان الأداء الدراسي لهم يتعين بمقدار الجهد الذي يبذلونه وبطول المدة الزمنية التي سيثابرون بها في مواجهة العقبات التي تعترضهم دراسيًا ، فكلما عززت إرادتهم ارتفعت القوة في مواجهة الفرد للمواقف المهددة (Bundura , 1982 , p . 521) .إن الخوف من الفشل له سلبيات عدة ، منها تأثيرات تكون بشكل غير مباشر لجهود الافراد وحفزهم بوسيلة تبني لأهداف معينة لتحاشي مواقف الانجاز ، فالدافع التجنبي هو دافع غير مريح ، ويتسم بالإزعاج للذكور والاناث ، وبكافة المستويات والقدرات الادراكية ، إن تخوف الشخص من الفشل وإن كان يتمثل بالمحافظة على النجاح وليس الخوف من النجاح ذاته ، فإن تأثيره تحقيق هدف ما قد يكون واسعًا لدرجة قد تمنعه من التطلع نحو النجاح لتجنب احتمالات الفشل ، وأن المخاوف تشكل أحدى المشكلات التي يطرحها المراهقون والشباب لاسيما الطلبة ، وأن أهم ما يطرحونه من مخاوف تتمثل بالخجل والخوف من الجنس الآخر، ونقد الاخرين لهم ، والخوف من الفشل والرسوب وتوصلت دراسة كل

من مانوسيفتز ولايون ، أن الطلبة يخشون من الامتحانات والموت والافتراق عن الأصدقاء ونبذ الآخرين وأن الإناث أكثر خوفًا من الذكور (Manosevitz & Lanyon , 1965 , p .73) . ووجدت دراسة تانجني ، أن الذكور يخافون من الفشل والمفاجآت والامتحانات والظلام والمستقبل ، ومواقف الإهانة والإحراج والحروب والمجهول والمرض ، أما الإناث لديهن خشية من نوايا الناس والخوف من الأصوات المزعجة والأمـاكن الـغريبة والـظلام وقـطاع الـطرق ومـن مـواقف الـفراق والـوحدة (Tangney ,2002 , p . 198) .

إن أهمية الخوف من الفشل تأتي من حيث أنه يعتبر عامل من العوامل التي تؤثر بشكل كبير في العملية التعليمية والابداعية , كذلك تتضح الأهمية اكثر من خلال أن الآباء والامهات يتوقعون أن تحقيق النجاح يرتبط بشكل كبير بالخوف من الدوافع المحفزة للفرد لكي يحقق النجاح وله تأثير على إرادة الفرد وطموحه وعزيمته ، كما أشارت نتائج دراسة فرانك إلى أن المحافظة على مستوى واقعي للطموح يمكن مقارنته مع الأداء المستقبلي ، وأن الحاجة لتجنب الفشل ومستوى الطموح هما عاملان لهما تأثير في ارتفاع الطموح لدى الأفراد لأنهما يشتركان في مستوى الأنا عند ارتباطهما باحترام الذات على كل من المستوى الشخصي والاجتماعي للأفراد ، كما أن ارتباط مستوى الأنا في المهمة للفرد سوف يعزز الحاجة إلى تجنب الخوف ويعزز المحافظة على مستوى عالٍ للطموح ينسجم مع مستوى الأداء ، وأثبتت الدراسات ان الخوف من الفشل ميل سلوكي لدى الفرد وله أهمية في تقييم طالبي الوظائف ، وأن الخوف من الفشل هو دافع للإنجاز فالخوف من الفشل يعد من الدوافع التي ترتبط سلبياً بتقدير الذات كما يعد الفشل محفز غير سار ويتوعد الأشخاص الذين يخافون الفشل ويتصل أيضًا بالاستجابات العاطفية وإذا كان لتجارب وخبرات التنشئة أثار في المدركات الذاتية في مرحلة الطفولة والمراهقة ، فإن هذه الخبرات تفضي إلى الخوف من الفشل لدى الأطفال والمراهقين والشباب في مواقف الإنجاز الصعبة (Hartes , 1999 , p . 143) . فمثلاً الأفراد الذين يخافون من الفشل يكونوا أكثر قلقاً في مجال الدراسة او الألعاب الرياضية من أقرانهم الذين لا يخافون الفشل ، في حين أن الخوف من الفشل يتشابك ويتداخل مع الكفاءة الاجتماعية وكفاحهم لتفاد الوقوع بالفشل (Conroy & Coatsworth , 2007 , p . 319) .

أن الخوف من الفشل هو قلق شائع بين المراهقين والشباب كذلك نجد إن الطلبة الذين يخشون من الفشل يعود ذلك الى أن أسرهم كانت تتصف باللوم والنقد عند فشلهم ، فالأفراد من ذوي الخوف العالي من الفشل

يصفون أنفسهم بأنهم الأكثر نقدًا وتهجمًا وهجرًا لأنفسهم والأقل حبًا وحماية لأنفسهم (Conroy & et al , 2007 , P . 320) . فالخوف من الفشل يعد المساهم الرئيس لإثارة القلق لدى الأفراد في مجالات إنجاز المهام المختلفة وخاصة الدراسية منها ، وقد أشار سمث وآخرون أن هناك علاقة سلبية بين تناغم وانسجام الذات المثالية ، والتوافق النفسي والخوف من الفشل وأن اهتمامات الدفاع عن الذات لدى الذكور الذين يخشون الفشل كانت محددة بالإنجاز ، والخوف من الفشل يرتبط سلبيًا بتقبل الذات .(Smith & Maryland & Teevan , 1971 , p . 55) . إن دافع الخوف من الفشل دافع إحجامي لدى الطالب لأنه يتوقع العقاب بعد الفشل في إنجازه المهمة الدراسية بعكس أمل النجاح وهو دافع إقدامي يتطلب منه تضمين المكافأة ، فمعاقبة الطالب بعد فشله سينمي ويطور لديه اتجاهاً سلبيًا إزاء الإنجاز وقد يصبح مندفعًا بسبب خوفه من العواقب السلبية (Teevan & McGhee , 1972 , p . 348) . ولذلك تتمثل مشكلة البحث الحالي بالإجابة على السؤال الآتي : هل أن الطلبة المتأخرين دراسيًا في المرحلة المتوسطة لديهم خوف من الفشل، وهل هناك فروقًا وفقًا للجنس (ذكور – اناث) .

أهداف البحث :

جاء البحث الحالي هادفًا الى قياس :-

1- الخوف من الفشل لدى الطلبة المتأخرين دراسيًا .

2- التعرف على دلالة الفروق الاحصائية في الخوف من الفشل لدى الطلبة المتأخرين دراسيًا وفقًا للجنس (ذكور – اناث) .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بالطلبة المتأخرين دراسيًا بالمديرية العامة لتربية واسط / قسم تربية العزيزية للعام الدراسي 2024/ 2025.

تـحديد الـمصطلحات:

سيعرض الباحث الاصطلاحات الواردة في عنوان بحثه وهي :-

أولاً: الـخوف مـن الـفشل Fear of Failure :

عرفه هيكنسون (Heckhansen , 1968) :

حال كامن من ضعف الرضا أو عدم الشعور بالراحة والارتياح (Heckhansen , 1968, p . 181).

اما مكليلاند فعرفه (McGleland , 1987) :

تأهب لدافعية التجنب من الفشل إذ يشير على المواقف الخطرة والتي تنشأ من عوامل معينة اجتمعت معًا مثل البيئة والأكاديمية والصحة الشخصية (McGleland , 1987 , p . 61).

بينما لازاروس عرفه (Lazarus , 1991) :

توجه استعدادي للشخص من حيث مروره بخبرة التوجس والقلق عند مواجهة مواقف التقويم وتتضح بمروره بخبرة الخزي ، والحرج ، والتخفيض من قيمة التقدير الذاتي له ، والتوجس من المستقبل ، وفقدان اهتمام الأفراد المهمين للفرد ، ومضايقة الآخرين وانزعاجهم منه (Lazarus , 1991 , p . 285) .

بينما عرفه جـثري (Guthrie , 1986) :

شعور داخلي وانفعال يتعلمه الفرد نتيجة تعرضه لمؤثرات البيئة المحيطة به واساليب التربية والتنشئة والتعليم (Raymond & George , 1986 , p . 39).

التعريف النظري :

تبنى الباحث تعريف (جثري , 1986) تعريفًا نظريًا لمتغير الخوف من الفشل وذلك لملائمته عينة البحث الحالي .

التعريف الإجرائي :

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (الطالب أو الطالبة) خلال اجابتهما على فقرات مقياس الخوف من الفشل الذي بناه الباحث في بحثه الحالي .

ثـانيًا : الـطلبة الـمتأخرين دراسـيًا:

تأخر في بعض المواد الدراسية أو غالبيتها والذي أدى بالطلبة الى الرسوب أو تدني حالات النجاح بسبب عوامل بيئية أو اسرية أو شخصية أو تربوية , أو عدم قدرة الطالب على التحصيل في كل المواد وتأخره عن اقرانه بعام دراسي أو عاميين .

ثـالثًا: الـمرحلة الـمتوسطة :

مرحلة دراسية تأتي بعد المرحلة الابتدائية مدتها (3) سنوات تهدف الى ترسيخ ما تم اكتشافه من قابليات الطلاب وميولهم من بلوغ مستوى اعلى من المعرفة والمهارة مع تنويع وتعميق بعض الميادين الفكرية والتطبيقية تمهيداً لمواصلة الدراسة الحالية وإعداد الحياة العملية الإنتاجية (وزارة التربية نظام المدارس (1981)) .

الإطـار الـنظري :

سيعرض الباحث عددًا من النظريات التي تناولت الخوف من الفشل وكالآتي:

اولاً : نـظرية سـيجموند فـرويد

السلوك غالبًا كما وضح فرويد وإن كان يمثل حصيلة تفاعل نظم الشخصية الثلاثة وهي الهو ، والأنا ، والأنا الأعلى الا ان تجارب الطفولة وخبراتها المبكرة الناجمة من الصراع بين الأنا الأعلى ، والهو تجسد الصراع القيمي الأخلاقي والرغبة في إشباع النزوات التي لا يسمح لها الأنا الأعلى بالظهور ، ومن ثم ينتج الخوف والقلق من هذا الصراع ، فالطفل الذي يحس بالخوف عندما تتركه أمه إنما يخاف في الحقيقة من عدم القدرة على إشباع حاجاته ورغباته التي كانت تعمل الأم على إشباعها ، فيعتقد فرويد أن الخوف يصدر أثر التفاعلات الأولية الاجتماعية للطفل مع أفراد أسرته لاسيما الوالدان ، فالتجارب الأليمة ونبذ الطفل يتسبب

في كبت الطفل لمخاوفه في نفسه ، وقد بين فرويد أن الكثير من البشر يبقون أطفالاً في سلوكهم عند الخطر فيستجيبون لمواقف الخطر القديمة كما لو كانت قائمة فعلا دون أن ينجحوا مطلقاً في التغلب على العوامل القديمة للخوف والقلق ، وقد أطلق فرويد على هؤلاء تسمية العصابيين، لأنه يعتقد أن خوفهم من الفشل قد تبدل إلى خوف مرضي ، فالخوف والقلق ينشأ حصيلة الإحباط والفشل والحرمان الجنسي ، وإن المخاوف المرضية لا تقف عند الخوف من الفشل بل تتسع إلى مخاوف خيالية يحاول المرضى أنفسهم تفسيرها بقولهم إنهم يخافون من الجنون أو يتخوفون من الموت وإلى آخره ، فالخوف من الفشل سواء أكان له ما يفسره موضوعيًا أم كان مجرد وهم عصابي إنما يعود إلى أسباب حسية بحتة ، ولابد من أن يقترن بموقف خطر يحس معها الفرد بعجزه أو نقصه، وكثيرًا ما يحاول الفرد التغلب على هذا الإحساس بطرق دفاعية ملتوية فتراه يحتمي مثلاً إلى مذهب القضاء والقدر لكي يحمي نفسه ضد خطر الأحداث ويرجو الانصياع والتشاؤم تعبيرًا عن تمكنه من الاستبصار بالأحداث ، فالخوف من الفشل قد يكون في بعض الأوقات انصياعًا مخفيًا ينطوي على معاني الهزيمة أو الإقرار بها , وإذا كانت حالة الخطر تتكون من تقدير الشخص لقوته بالنسبة إلى مقدار الخطر واعترافه بعجزه سواء كان العجز بدنيًا أم موضوعيًا أم نفسيًا ، فقد فسر فرويد الخوف من الفشل عند الأطفال بأنه ناجم عن صورة الذات المشوهة التي تنتج عن العلاقة المضطربة التي تجمع بين الطفل ووالديه ، فالطفل بدءًا من المرحلتين الشرجية والقضيبية يبدأ بإدخال الأحكام والمعايير الأخلاقية ومبادئ السلوك التي يتلقاها من والديه ، كما أن بدايات الشعور بالذنب لديه تنتج عندما يقوم بسلوك يجافي المعايير والقيم الأخلاقية وأسس السلوك التي علمها له والده ، ثم يتقدم بعدها الشعور بالذنب من حالة الخوف من عقوبة خارجية وبخاصة في عقدة أوديب إلى حالة الإحساس الذاتي به ، وهكذا يكون الشعور أليمًا ومشتملاً توجيه اللوم إلى الذات وتأنيبها حين تقوم بإخلال معايير السلوك الأخلاقي (Mosher , 1967 , p . 121). وقد قسم فرويد المخاوف إلى قسمين ، الأول يسميه المخاوف الموضوعية ، والثاني أسماه بالمخاوف العامة أو غير المحددة فالقسم الأول يتصل فيه الخوف بموضوع محدد كالخوف من حيوان ما ، أما القسم الثاني فلا يتصل الخوف فيه بأي موضوع فحالة الخوف لا تستقر على موضوع ما ، والقسم الثاني من الخوف ذو تأثير عميق في حياة الطفل وخطره أكبر من خطر الخوف من الأشياء المحسوسة ، وأوضح فرويد أن الخوف من الفشل يتكون خلال مراحل النمو النفسي الجنسي التي يمر بها الفرد وهي :- المرحلة الفمية ، والمرحلة الشرجية ، والمرحلة القضيبية ، ومرحلة الكمون ، والمرحلة التناسلية ، وأن ما تدل

إليه هذه المراحل من صراعات وعملية تثبيت على مرحلة من هذه المراحل هو محصلة لعدم القدرة على حل تلك الصراعات أو الفشل في النمو السليم في هذه المراحل بسبب الإشباع المفرط للحاجات أو الإحباط لعدم إشباعها . (Samuel , 1981 , p . 68)

ثانيا: نظرية كارين هورناي

هورناي وإن اتفقت مع فرويد من حيث مكانة وأهمية السنوات الخمس الأولى في حياة الفرد وأثرها على شخصيته ، إلا أنها اختلفت معه في كيفية تكوين الشخصية ، فقد شددت على تأثير القوى الإجتماعية وليست البايولوجية في نماء الشخصية ، كما إن مفهوم القلق الأساسي يؤثر في نمو الشخصية ، وإنه شعور بالوحدة والعجز التام يتزايد وينتشر في عالم خفي ، وإن حالة الشعور به هي نفسها عند الأفراد الآخرين تقريبًا ، فالخوف ينتج لفقد شعور الطفل بالأمان وهو العامل الأساس في تحديد شخصية الإنسان وتحرره من الخوف وهي تتوقف على معاملة الوالدين للطفل، واشارت هورناي إن الأطفال الذين يعيشون في بيئات تؤكد على المنافسة إذ يكافأ الفائز بسخاء ويعاقب الخاسر بفقدان العاطفة ، فذلك يقوي ويعزز الرغبة لدى الطفل لتصدر المركز الأول مما ينشأ لديه اضطراب عصابي عند المنافسة فالقلق بخصوص الفقدان العاطفي المحتمل من الأهل يجعل الطفل يفترض بلا وعي , وأنه إذا ما أصبح فاشلاً فإنه يمكن أن يعرض نفسه لعدائية الآخرين وغيرتهم ومن ثم يكون خائفًا من الفشل (Fried & Buchalter , 1997 , p . 3).

وتضيف ايضًا أن هنالك ثلاث توجهات عصابية يستعملها الأفراد وهي بمثابة ميكانزمات لحفظ النفس من الخوف وهذه التوجهات تدلهم إلى أنواع ثلاثة من السلوك ، وهي التحرك نحو الآخرين ، التحرك ضد الآخرين ، التحرك بعيدًا عن الآخرين ، ولما كان الأشخاص الذين يتحركون نحو الآخرين ، يتقبلون عجزهم ويحاولون أن يكسبوا حب الآخرين لكي يحسوا بالأمن ، فإن الأفراد الذين يتحركون ضد الآخرين فإنهم يؤهبون أنفسهم لمواجهة من يحيطون بهم وهم لا يثقون بالآخرين وهكذا نجد وفقاً لهورناي أن الأطفال الذين يمرون بأوضاع صعبة يكونون محتاجين لتحقيق شيء ما ، إلا أنهم يحسون بتخوف مساوي لحاجتهم للإنجاز ، كما أن هذا الخوف يبين خوفهم من فشلهم الذي يفضي لنتائج خطرة ، مثل خسارة العاطفة ، ولهذا فأن هؤلاء الخائفين من الفشل يخشون فقدان العاطفة من الآخرين وأن القلق المتصل بالفقدان الوجداني المحتمل يربك أداءهم ،

لذا فقد اختلفت هورناي مع هورنر في وصف الأفراد الخائفين من النجاح حيث شددت على أنه لا يوجد فرق بين الذكور والإناث في الخوف من النجاح والفشل ، أما هورنر فقد أكدت أن الإناث هن أكثر خوفًا من الذكور في النجاح (Fried & Buchalter , 1997 , p . 32) .

ثـالثًا : نـظرية الـفرد أدلـر :

أكد (أدلر) على أن الفرد وإن كان باحثًا عن التفوق دائمًا بوصفه طريق تعويضي لسد شعوره بالنقص ، فإن شعوره بالنقص حاضر بشكل دائم ومهم كقوة فعالة في سلوكه ، ويعتقد أن الإنسان لديه غاية في الحياة هي وصوله للكمال ، وهنالك قوة دافعة للكائنات الحية فالدافع الإنساني متضمن الكفاح من أجل التفوق وتعويضاً لمشاعر الدونية ، كما أن هناك قوتين دافعتين للفرد ، هما التغلب على الدونية والرغبة في التفوق , ووجودهما سوية أمر طبيعي , فالسلوك المنحرف يحصل إذا بالغ الإنسان في إبراز مشاعر النقص وبالغ في بذل المجهود من أجل التفوق ، وشدد ادلر أن لكل فرد مخطط للحياة تنمو باكرًا بسبب علاقات الفرد ومحيطه البايولوجي والاجتماعي لاسيما حين يقاسي من النقص أو بسبب عاهة جسمية ، فيقوم بشكل لا شعوري بوضع خطة لحياته ، إن الفرد الطبيعي يحاول تعويض فشله أو عجزه بالتفوق في الفعاليات أو النشاطات التي يمتلك فيها استعداد كبير جداً أما غير الطبيعي ، فانه يسرف أو يفرط في التعويض ، أو يحاول أن يتفوق عندما يكون ضعيفًا (Hurlock & Elizabath , 1980 , p . 265). فالاضطراب ينتج من خطأ في فهم الإنسان لمحيطه، فحين يلتجئ للتعويض ويلمس تعقيد وصعوبة في موقف التعويض فإنه سيتخوف من الفشل فيلتجئ إلى الحيل الدفاعية التي تؤدي للمرض العصابي وهو بدوره يشكل سببًا من اسباب العصاب وترجع إلى تجارب وخبرات الطفولة بالخصوص اضطراب الروابط الأسرية ، وغالبًا يكون الإحساس بالنقص مدعاتًا في نشوء الخجل لأنه يسفر عن توقع الفشل في كل ما يحاول الفرد أن يتبناه ، أو يُتخذ على عاتقه ، وعادةً ما يكون رد فعل الفرد الذي يمتلك مشاعر النقص هو قبول تثمينه لنفسه بكل خضوع ، مما ينمو لديه الإحساس بالقلق والانسحاب والكبت للأفكار التي يمتلكها ، وبذلك ينتج لديه اضطراب في مدركاته وبمظهر لاشعوري ، فالفرد حين يشعر بالنقص خلال تواجده مع أحد الأفراد فهو يكون في الوقت ذاته خائفاً ويصبح الإحساس بالنقص شعور شخصي أو اجتماعي أو أنه نتيجة مقارنات الأفكار ما بين الأفراد فخوف الأفراد من رأي الآخرين أو تخوفهم من الفشل أو العجز يعتبر من صميم الإحساس والشعور

بالنقص ، وقد اعتبر ادلر أن ما تقدمه الأسرة من أساليب خاطئة للتنشئة الاجتماعية هو الذي يشعر الطفل بعجزه وقصوره الذي بدوره ينمي أحاسيس ومشاعر النقص وضعف الثقة بالنفس وبالتالي الفشل في إقامة صلات طيبة مع الآخرين ، إن الشخصية السليمة وفقًا لرؤية أدلر تتغلب على الشعور بالقلق والنقص من خلال تدعيم وتقوية العلاقات بالآخرين عن طريق العمل الاجتماعي المفيد ، على العكس من الشخصيات القلقة فتقوم بمحاولات تعويض لغرض تجنب الشعور بالنقص وتلك المحاولات تحقق الأمان عن طريق التفوق والسيطرة على الآخرين ، لا سيما إن الخوف من الفشل قد اتصل بدافع الإحساس والشعور بالنقص في حين ان الأمل في النجاح اتصل بدافع النمو حيث نجد أن الأشخاص الذين يكونون مدفوعين بدافع الخوف من الفشل يظهروا سلوك عصابي أكثر من الأشخاص الذين يكون الأمل في النجاح هو ما يدفعهم (Cooperl & Howell , 1961 , p . 85).

رابعًا : نظرية ادوين جثري

يرى جثري أن مواقف الخوف هي حصيلة للإرتباط الزماني والمكاني المكرر في ظروف انفعالية مثيرة للخوف ، إن أول من اراد شرح وتفسير الخوف على مبدأ واساس شرطي للمثيرات هو العالم السلوكي واطسن رائد المدرسة السلوكية ، حيث تطرق إلى أن الأصوات العالية الفجائية تعد مثيرات فطرية للخوف عند الطفل على الرغم أنه يكتسب اغلبية مخاوفه بطريقة التعلم ، وبرهن على ذلك بتجارب علمية كما يرى أن اغلب الأطفال لا يخافون في بداية الأمر مما يحيط بهم إلا أنهم يتعلمون الخوف خلال عملية الاشراط بطرق مرتبطة بفنيات التعلم ، والسلوكية أثبتت أن الخوف إحساس داخلي وانفعال يكتسبه الطفل أثر تعرضه لمؤثرات البيئة المحيطة به وأساليب التربية والتعليم ، إن الاهتمام والرعاية التي يتلقاها الأطفال عن طريق المعتقدات والقيم الشائعة بالمجتمع تؤدي دوراً كبيراً في تعلم واكتساب تلك المخاوف ، فالخوف من الفشل يتعلم أثر الاشتراط والاستجابة للمثيرات التي تذكي انفعال الخوف وتكون ثمرة تجربة أليمة ، فيظهر الشخص في الاغلب استجابة ملائمة لمثير الخوف ، ولذلك فأداء الفرد قد يخفق في تأدية السلوك الموائم لذلك المثير نتيجة تخوفه عندما يسلك الفرد سلوكاً غير مقبول (مثير شرطي) سوف يليه عقاب بدني أو مادي (مثير غير شرطي) والعقاب هذا سيؤدي إلى الشعور بالألم والخوف فالإحساس بالخوف الذي نشأ عن السلوك غير

المقبول اجتماعيًا يكون بمثابة دافع ثانوي ويقوم على مكافأة أي سلوك يقوم به الفرد لخفض هذا الخوف مثل الهروب أو التجنب من المواقف التي تفضي لتعزيز الخوف ، ونجد منظّر الاقتران جثري قد وضح أن المهم في عملية التعلم هو اقتران المثير بالاستجابة اي أن الخوف من الفشل يتكون بالأساس خلال اقتران ما بين المثير والاستجابة وليس نتيجة دوافع داخلية معقدة او صراعات نفسية ، كما ان مكانة التعزيز تكمن في كونها تغير من موقف المثير وتحافظ على العلاقة التي تتكون بين المثيرات والاستجابات ، وأكد ان الخوف من الفشل شعور داخلي وانفعال يتعلمه الطفل نتيجة تعرضه لمؤثرات البيئة المحيطة به واساليب التربية والتنشئة والتعليم ، وقد أشار (جثري) أن أشكال السلوك الاجتماعي بما فيه الخوف من الفشل يمكن تعلمه كما يمكن أن يتعلم كل سلوك آخر، فخوف الأفراد من نقد الآخرين لهم قد يسبب تأثيرًا سلبيًا على أنفسهم في المواقف الاجتماعية (Rietman & William , 1962 , p . 804).

وبعد الاطلاع على النظريات التي تناولت الخوف من الفشل تبنى الباحث نظرية جثري وهي تقع ضمن المدرسة السلوكية واعتمدها الباحث في بناء المقياس وتعريفه للخوف من الفشل ومجالاته وتفسير النتائج التي سوف يتم التوصل اليها، واعتمد الباحث نظرية جثري لأنها تتسم بالشمولية وتلم بمتغير البحث ويمكن توظيفها بشكل جيد للدراسة الحالية .

مـجتمع الـبحث واجـراءاته :

اولاً : مـجتمـع الـبحـث :

تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة المرحلة المتوسطة في مديرية التربية في العزيزية للعام الدراسي 2025/2024, البالغ عددهم (2794) * طالباً وطالبة موزعين على (6) مدارس ، والجدول (1) يوضح ذلك .

جدول (1) مجتمع البحث موزع حسب المدارس المتوسطة في قسم مديرية تربية العزيزية

ت	المدارس	عدد الطلبة
1	م. الاقباس للبنات	385
2	م. الروضتين للبنات	675
3	م. فاطمة للبنات	607
4	م. براثا للبنين	382
5	م. المختار للبنين	395
6	م. الفرزدق للبنين	350
	المجموع	2794

ثانيًا : عينة البحث

اختيرت ست مدارس عشوائياً من مديرية تربية العزيزية , واخذ من كل مدرسة بالطريقة القصدية (العمدية) عينة بحثه من الطلبة المتأخرين دراسياً (ذكوراً واناثاً) والبالغ عددهم (100) بواقع (50) من الذكور و(50) من الاناث , والجدول (2) يوضح ذلك .

جدول (2) عينة البحث موزعة بحسب المدرسة والجنس

ت	أسم المدرسة	عدد الاناث	أسم المدرسة	عدد الذكور	المجموع
1	متوسطة الاقباس للبنات	15	متوسطة براثا للبنين	20	35
2	متوسطة الروضتين للبنات	20	متوسطة المختار للبنين	15	35
3	متوسطة فاطمة للبنات	15	متوسطة الفرزدق للبنين	15	30
	المجموع	50		50	100

*** حصل الباحث على اعداد الطلبة من مديرية تربية العزيزية / شعبة التخطيط التربوي .**

ثـالثاً : أَداة الـبحث :

بني مقياس الخوف من الفشل ، وروعي ببنائه ، الصدق والثبات والقدرة على التمييز والثبات ، وأعتمد في بناء المقياس على تعريف (جثري) وفيما يأتي خطوات بناء المقياس :

1- التخطيط للمقياس وصياغته . 4- تصحيح المقياس .

2- صلاحية الفقرات . 5- اجراء تحليل الفقرات .

3- أعداد تعليمات المقياس . 6- استخراج صدق وثبات المقياس .

1- صياغة مقياس الـخوف مـن الـفشل :

أعتمد تعريف (جثري) ومجالاته و تألف من (20) فقرة ملحق (2) صيغت بوضوح وبشكل مفهوم وثلاث بدائل هي (تنطبق علي كثيرًا ، تنطبق علي احيانًا ، لا تنطبق علي ابدًا) وبأوزان (2 , 1, 0) بالتوالي ، وعرضت على محكمين مختصين ملحق (1) للحكم على صلاحيتها وابدأ ملاحظاتهم لملائمة البدائل .

2- صـلاحية الـفقرات لـمقيـاس الـخوف مـن الـفشل :

الـصدق الـظاهري :

عرض الباحث المقياس بالصورة الاولية ملحق (2) على محكمين متخصصين في التربية والارشاد النفسي والتربوي ، للتحقق من صلاحية الفقرات ، والتعليمات وملائمتها ، وما يرونه ملائما من التغيرات والتعديلات , أعتمد الباحث على نسبة (80 %) فأكثر من اراء المحكمين , واستبعاد الفقرة التي تحصل على نسبة تقل من (80 %) من أراء المحكمين ، وتم تعديل كل من الفقرتين (14) في مجال ضعف التقدير الاجتماعي ، و (16) من مجال فقدان الاهتمام بالأخرين ، كما في جدول (3) .

جدول (3) أَراء المحكمين لصلاحية مقياس الخوف من الفشل

ارقام الفقرات	عدد الفقرات	عدد المحكمين	الموافقون	المعارضون	النسبة المئوية	الدلالة
,9,8,7,6,5,4,3,2 11,12,13, 10 ,15, 19,17 ,20 18,	19	5	5	-	%100	دالة
16,14	2	5	4	1	%80	دالة

3- إعداد تعليمات مقياس الخوف من الفشل :

روعيَ في إعداد تعليمات المقياس أن تتسم بالوضوح والبساطة والفهم ، ووضع علامة (√) امام البديل الذي ينطبق على (الطالب) المستجيب , من البدائل الثلاثة , والتأكيد على سرية الاجابة وعدم ذكر الاسم مع سرية الاجابة ، وانها لأغراض البحث العلمي ، وأجريت ايضًا دراسة استطلاعية للتعرف على وضوح التعليمات والبدائل ،وطبق المقياس على عينة عشوائية تكونت من (20) طالباً وطالبة وبعد ملاحظة الإجابة على المقياس تأكد وضوحها .

4- تصحيح مقياس الخوف من الفشل :

يرمي الى وضع درجة لاستجابة المستجيب على كل فقرة من فقرات المقياس المتكونة من (20) فقرة وأمامها ثلاثة بدائل هي (تنطبق علي كثيرًا ، تنطبق علي احيانًا ، لا تنطبق علي ابدًا) ومنحت هذه البدائل اوزان (0,1,2) على التوالي ، وعلى هذا النحو حسبت الدرجة الكلية للمستجيب وتبين أن أعلى درجة يحصل عليها المستجيب هي (40) وأدنى درجة (0) .

5- التحليل الاحصائي لمقياس الخوف من الفشل :

من أجل ذلك طبق المقياس على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة ، كما في الجدول (2) , وتحقق الباحث من القوة التمييزية من خلال :-

1- حسبت القوة التمييزية لمقياس الخوف من الفشل بأسلوب أو طريقة المجموعتين الطرفيتين :

وأتبع الباحث الخطوات الآتية :-

أ- حددت الدرجة الكلية لكل استمارة وقد بلغ عدد الاستمارات (100) استمارة .

ب- تم ترتيب الدرجات تنازليًا من أعلى درجة الى أدنى درجة ، واختيرت نسبة (27 %) بهدف تحديد مجموعتين تتصفان بأكبر حجم ، واقصى تمايز ممكن ، ومن ثم اخذ نسبة (27 %) من

الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات ، وكان عددها (27) استمارة في المجموعة العليا ، وكذلك نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات وعددها (27) استمارة ايضًا في المجموعة الدنيا وبذلك أصبح عدد الاستمارات (54) ، وتبين أن جميع الفقرات مميزة ودالة احصائيًا ، لأن القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة هي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,98) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (52) والجدول (4) يوضح ذلك .

جدول(4) القوة التمييزية لفقرات مقياس الخوف من الفشل باستخدام طريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	2,758	0,563	0,564	0,653	5,786
2	1,675	0,577	0,453	0,751	4,869
3	2,695	0,432	0,831	0,567	5,785
4	1,853	0,832	0,531	0,452	6,765
5	1,812	0,785	0,654	0,587	6,894
6	2,783	0,766	0,567	0,732	7,567
7	1,487	0,953	0,753	0,643	6,786
8	1,791	0,765	0,632	0,632	4,958
9	1,886	0,764	0,431	0,479	6,856
10	1,066	0,864	0,632	0,752	6,852
11	2,632	0,765	0,564	0,853	7,662
12	2,834	0,843	0,633	0,823	6,964
13	1,798	0,922	0,811	0,564	5,842
14	1,754	0,785	0,645	0,609	6,863
15	1,678	0,675	0,452	0,643	4,865
16	1,754	0,667	0,698	0,814	6,687
17	1,756	0,567	0,563	0,507	7,441
18	1,755	0,754	0,435	0,749	5,643
19	1,865	0,867	0,533	0,865	6,476
20	1,769	0,631	0,301	0,564	5,647

2- عــلاقة درجــة الـفقرة بالــدرجة الـكلية لــمقياس الــخوف من الـفشل :

استعمال طريقة الاتساق الداخلي من طرق استخراج القوة التمييزية في المقاييس النفسية (Allen & Yen , 1979 , p . 124) . لذلك أستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ، وأوضحت النتائج أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند

مستوى دلالة (0,05) عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (0,139) وبدرجة حرية (98) ، وعد المقياس لديه مؤشر لصدق البناء والجدول (5) يوضح ذلك .

جدول (5)

معاملات الارتباط لدرجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الخوف من الفشل

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	0,869	11	0,604
2	0,654	12	0,678
3	0,732	13	0,563
4	0,694	14	0,688
5	0,519	15	0,598
6	0,964	16	0,574
7	0,751	17	0,822
8	0,653	18	0,760
9	0,805	19	0,692
10	0,732	20	0,657

6- استخراج صدق وثبات مقياس الخوف من الفشل :

تم التحقق من صدق المقياس ، من خلال الصدق الظاهري وعلاقة الفقرة بالمجموع الكلي للمقياس كما مر ذكره سابقًا .

ثبات المقياس :

تحقق الباحث من خلال الآتي :

1- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار :

وذلك من خلال تطبيقه الاختبار موضع البحث لمجموعة من الأفراد ، وبعد ذلك أعاد تطبيق الاختبار على المجموعة ذاتها في وقت لاحق ، وتم حساب الثبات بهذه الطريقة على عينة قصدية من الطلبة بلغت (26) من الذكور والاناث بواقع (13) لكل منهما ، وتم أعادة تطبيق المقياس بعد مرور اسبوعين ، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الاول والتطبيق الثاني ، وبلغ معامل الارتباط للمقياس (0,81) درجة .

2- معادلــة الــفا - كــرونباخ :

سـحبت عينة عشوائية مكونة من (25) من الطلبة من عينـة التـحليل الاحـصائي ، ثم استعملت معـادلة الفا - كرونبـاخ ، وقد بلغ معامل الثبات لمقياس الخوف من الفشل (0,83) درجــة .

- **الــوسائل الاحــصائية :** استعملت الوسائل الاحصائية التالي ذكرها :

1- الاخـتبار الـتائي (t-test) لعـينتين مستقلتين ، لاستخراج الـقوة الـتمييزية لـفقرات مـقياس الـخوف مـن الـفشل .

2- مـعامل ارتـباط بـيرسون ، لاستخراج عـلاقة درجـة كل فـقرة والـدرجة الـكلية ، والـثبات بالاختبار و أعادة الاختبار ، لمقياس الخوف من الفشل .

3- مـعادلة ألـفا - كـرونباخ للاتساق الـداخلي ، لـمعرفة الـثبات لـمقياس الـخوف مـن الـفشل .

4- الـمتوسط والانـحراف الـمعياري ، للتعرف على الـفروق بـين الـطلبة مـن الـذكور والانـاث .

- **نــتائج الــبحث وتــفسيرها :**

اولاً: قيــاس الــخوف مـن الــفشل لـدى الــطلبة الـمتأخرين دراســيًا :

لتحقيق هذا الهدف ، قام الباحث ببناء مقياس الخوف من الفشل ، ودلت المعالجة الاحصائية أن المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة البحث البالغة (100) طالبًا وطالبة بلغ (23,72) وبانحراف معياري قدرُه (0,468) وعند مقارنة المتوسط الحسابي لأفراد العينة بالمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (20) درجة , وحساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة بلغت القيمة التائية المحسوبة (14,769) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (99) وعليه فأن الفرق بين المتوسطين ذو دلالة احصائية لصالح المتوسط الحسابي وتشير هذه النتيجة الى أن عينة البحث من الطلبة المتأخرين دراسيًا لديهم خوف من الفشل كما في الـجدول (6) .

جـدول (6)

نـتائج الاخـتبار الـتائي لـعينة واحـدة لـمقياس الـخوف مـن الـفشل

الـمتغير	عـدد افراد الـعينة	الـمتوسط الحسابي	الانــحراف الـمعياري	الـمتوسط الـفرضي	الـقيمة الـتائية		مـستوى الــدلالة
					الـمحسوبة	الـجدولية	
الـخوف من الــفشل	100	23,72	0,468	20	14,769	1,96	دالــة

ويفسر الباحث ذلك أن الطلبة المتأخرين دراسيًا يعانون من الخوف من الفشل بسبب تقييماتهم السلبية لذاتهم وقصور ثقتهم بأنفسهم من تحقيق النجاح في مهامهم الدراسية ويعزو الباحث ذلك الخبرات المتعلمة السابقة أي التنشئة الاسرية والاجتماعية واساليب المعاملة الوالدية ، وهذا يتطابق مع رؤى النظرية السلوكية واراء جثري التي تؤكد أن الخوف من الفشل هو سلوك متعلم أي حين يرتبط بمشاعر سلبية كالعقاب أو الاحباط أو الإحراج أي اقتران بين المثير والاستجابة ، إن اشكال السلوك الاجتماعي يمكن تعلمه لاسيما الخوف من الفشل وما يتعرضون له من نقد الآخرين بسبب أنماط التربية والتنشئة وعملية التعليم والتعرض لتأثير البيئة المحيطة .

ثـانيًا : الـتـعرف على دلالـة الـفروق فـي الـخوف مـن الـفشل وفـقًا لـمتغير الـجنس .

من أجل تحقيق الهدف هذا ، اعتمد الباحث على دلالة الفروق للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة الفروق تبعًا للجنس ، وبلغ العدد من الطلبة الذكور (50) وعدد الطالبات الإناث (50) ايضًا , وتبين ان هناك فروقًا بين الذكور والإناث بالخوف من الفشل ، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور (17,67) وبانحراف معياري قدره (5,74) بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (15,32) وبانحراف معياري قدره (6,39) كما في جدول (7) .

جـدول (7)

المتوسط والانحراف المعياري لدرجات عينة مقياس الخوف من الفشل حسب الجنس

المتغير	نوع المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	50	17,67	5,74
	اناث	50	15,32	6,39

ومن ملاحظة نتيجة الهدف الثاني، تبين انه توجد فروقًا دالة احصائياً وفقًا لمتغير الجنس ولصالح الذكور ، أي أن الذكور لديهم خوف من الفشل اكثر من الإناث بسبب أن الذكور أكثر تأثرًا بالقيم والمعتقدات الشائعة بالمجتمع نتيجة أنهم أكثر تعرضًا لمؤثرات البيئة المحيطة وأكثر مواجهة لنقد الآخرين عند فشلهم وضعف قدرتهم مع التعامل مع الضغوط بسبب الفشل ، وإن الإناث لديهن فاعلية أكثر في تجاوز الفشل وتحقيق الأهداف ، كذلك انهن أقل تعرضًا لمؤثرات البيئة المحيطة ، وهذا جاء منسجمًا مع ما جاءت به النظرية .

الاستنتاجات :

نستنتج من البحث الحالي الاتي :-

1- إن الطلبة المتأخرين دراسيًا لديهم خوف من الفشل .

2- وجود فروق دالة احصائيًا وفق متغير الجنس (ذكور- اناث) ولصالح الذكورأي ان الذكور لديهم خوف من الفشل أكثر من الإناث .

الـتوصيات :

يـوصي الـباحث بـما يـأتي :

1- على القائمين في وزارة التربية حث المرشدين التربويين والأخصائيين النفسانيين في المدارس بإزالة المخاوف لدى الطلبة جميعًا لاسيما المتأخرين دراسيًا , وتدريبهم على برامج ارشادية من شأنها خفض الخوف من الفشل لدى الطلبة المتأخرين دراسيًا .

2- تفعيل برامج الارشاد التربوي في المدرسة وتخصيص جلسات دورية للطلبة المتأخرين دراسيًا لمساعدتهم على التكيف وتعزيز الثقة بأنفسهم وقدرتهم على تجاوز الفشل والاخفاق في الدراسة وتحقيق النجاح .

3- تصميم برامج ارشادية تستهدف فئة الطلبة المتأخرين دراسيًا بهدف تحفيزهم وتدريبهم على استراتيجيات ايجابية لخفض الخوف من الفشل لدى الطلبة المتأخرين دراسيًا في المرحلة المتوسطة .

4- نشر الأفكار الإيجابية التي تبعد المخاوف لدى الطلبة وتضمين المناهج الدراسية على تنمية وتقوية الثقة بالنفس لدى الطلبة وان يوظف الإرشاد التربوي في خدمة الطلبة وابعاد كل المخاوف والتخلص من جميع المشاعر السلبية .

الـمقترحات : يـقترح الـباحث إجـراء دراسـة عن :

1- العلاقة بين الخوف من الفشل لدى الطلبة المتأخرين دراسيًا ومتغيرات اخرى كالدافعية للتعلم ، والرضا عن الحياة والامن النفسي .

2- الخوف من الفشل وبعض المتغيرات كالتنشئة الاجتماعية ، أو اساليب المعاملة الوالدية ، أو فاعلية الذات .

3- تنفيذ بحوث مماثلة تتناول مراحل دراسية اخرى كطلبة الاعدادية ، أو المعاهد أو الكليات .

ملحق (1) (أسماء المحكمين الذين حكموا على صلاحية مقياس الخوف من الفشل)

ت	أسماء المحكمين والقابهم العلمية	مكان العمل
1	أ. د. سهيلة كاظم الفتلاوي	كلية التربية الاساسية – جامعة واسط .
2	أ.م .د. جعفر عبيد العامري	كلية التربية – جامعة بابل .
3	أ.م .د. خالد ابراهيم الوائلي	الكلية التربوية المفتوحة – بغداد .
4	أ.م. د. صلاح عدنان ناصر	كلية التربية الاساسية – جامعة واسط .
5	أ.م. د. ميثم كاظم ناجي	وزارة التربية – بغداد

مـلحق (2) مـقياس الـخوف مـن الـفشل بصورته الاولـية

الأسـتاذ ..... الـمحترم

تحية طيبة ...

يـروم الباحث أجراء دراسة بعنوان (الخوف من الفشل لدى الطلبة المتأخرين دراسيًا في المرحلة المتوسطة) وتحقيقًا لأهداف الدراسة استوجب بناء مقياسًا للخوف من الفشل اعتمادًا على تعريف (جثري) نظرية التعلم السلوكية ، وتكون المقياس من (20) فقرة موزعة على أربع مجالات على التوالي هي (المواقف الاجتماعية ، التنشئة الاسرية ، ضعف التقدير الاجتماعي ، فقدان الاهتمام بالأخرين) وببدائل ثلاثة (تنطبق علي كثيرًا ، تنطبق علي احيانًا ، لا تنطبق علي ابدًا) و اوزانها (2 , 1 , 0) على التوالي ، وبما لديكم من خبرة علمية يلتجئ اليكم الباحث لمعرفة وابداء آرائكم العلمية السديدة في صلاحية المقياس ، ومجالاته وبدائله وايضًا تعديل وتغيير ما ترونه مناسبًا خدمة للبحث العلمي .

ت	الفقرات	المجالات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	اشعر بالأحراج في التجمعات والمناسبات الاجتماعية	المواقف الاجتماعية			
2	اشعر بالانزعاج مع الافراد الذين لا اعرفهم .	المواقف الاجتماعية			
3	ثقتي تتزعزع بالأخرين عند الفشل بدراستي .	المواقف الاجتماعية			

4	حين افشل بأداء الامتحانات اتوقع النقد من الاخرين.	المواقف الاجتماعية			
5	اعتقد ان الاخرين يفرحون بفشلي .	المواقف الاجتماعية			
6	اسرتي تتفهم مشكلاتي المدرسية .	التنشئة الاسرية			
7	اسرتي تهمل نجاحي او فشلي في الدراسة .	التنشئة الاسرية			
8	يدللني والداي اكثر من اخوتي .	التنشئة الاسرية			
9	يحرص اهلي بتذكيري بالقواعد التي اتبعها بالدراسة	التنشئة الاسرية			
10	يحثني والداي على تخطي الصعوبات وتجاوزها.	التنشئة الاسرية			
11	عند وصولي للفشل اشعر اني لست ذكيا .	ضعف التقدير الاجتماعي			
12	اذا اصابني الاحباط الوم نفسي .	ضعف التقدير الاجتماعي			
13	اقلل من قيمة النجاح الذي احققه .	ضعف التقدير الاجتماعي			
14	قدرتي في مواجهة المواقف الصعبة ضعيفة .	ضعف التقدير الاجتماعي			
15	برغم نجاحي اشعر اني لست افضل من الاخرين .	ضعف التقدير الاجتماعي			
16	عندما اخفق في الدراسة لا يهتم بي الاخرين .	فقدان الاهتمام بالأخرين			
17	المحيطين بي لا يهتمون حين افشل .	فقدان الاهتمام بالأخرين			
18	كلما حققت النجاح كسبت عددا من الاصدقاء .	فقدان الاهتمام بالأخرين			
19	اشعر بالخوف عند التكلم مع الاخرين .	فقدان الاهتمام بالأخرين			
20	المدرسون لا يهتمون بي حين افشل .	فقدان الاهتمام بالأخرين			

ملحق (3)

مقياس الخوف من الفشل بصورته النهائية

عزيزتي الطالبة / عزيزي الطالب

تحية طيبة ...

نضع بين يديك مجموعة من الفقرات ، يرجى قرأتها بكل دقة ، واختيار بديل واحد من البدائل الموضوعة أمام كل فقرة وذلك من خلال وضع علامة (√) في حقل البدائل الذي ينطبق عليك ، لذا يرجو الباحث تعاونك بالإجابة , وتكون المعلومات لأغراض البحث العلمي ولا حاجة لذكر الاسم .

ت	الفقرات	الفقرات		
		تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي احياناً	لا تنطبق علي ابداً
1	المدرسون لا يهتمون بي حين افشل .			
2	اشعر بالخوف عند التكلم مع الآخرين .			
3	كلما حققت النجاح كسبت عددًا من الاصدقاء .			
4	المحيطين بي لا يهتمون حين افشل .			
5	حين اخفق في الدراسة لا يهتم بي الاخرون .			
6	برغم نجاحي اشعر اني لست افضل من الآخرين .			
7	قدرتي ضعيفة في مواجهة المواقف الصعبة.			
8	اقلل من قيمة النجاح الذي احققه .			
9	اذا اصابني الاحباط الوم نفسي .			
10	عند وصولي للفشل اشعر اني لست ذكيًا.			
11	يحثني والداي على تخطي الصعوبات وتجاوزها.			
12	يحرص اهلي بتذكيري بالقواعد التي اتبعها بالدراسة .			
13	يدللني والداي اكثر من اخوتي .			
14	اسرتي تهمل نجاحي او فشلي في الدراسة .			
15	اسرتي تتفهم مشكلاتي المدرسية .			
16	اعتقد ان الاخرين يفرحون بفشلي .			
17	حين افشل بأداء الامتحانات اتوقع النقد من الاخرين .			
18	ثقتي تتزعزع بالآخرين عند الفشل بدراستي .			
19	اشعر بالانزعاج مع الافراد الذين لا اعرفهم .			
20	اشعر بالأحراج في التجمعات والمناسبات الاجتماعية .			

العنوان الاسمي في شعر الأطفال دراسة سيميائية

أ.د. علي صليبي المرسومي
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية
ali.slebe@uomustansiriyah.edu.iq

أ.م.د. علي طالب مهدي
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/شؤون المواطنين
Ali.talib.m@mohesr.edu.iq

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/4/16	2026/5/24

الملخص

تحول مفهوم السيمائيات في المنهجيات النقدية الحديثة إلى مفهوم واسع وشامل يدرس حركة العلامات في النصوص والظواهر الأدبية بعامة، وأدلى كثير من علماء اللسانيات بدلائهم في هذا المجال لما للظاهرة السيميائية من أهمية كبيرة .أما على صعيد علاقة مفهوم السيمياء بمفهوم العتبات فيمكن النظر إلى حيوية هذه العلاقة استناداً إلى ما تشكله العتبات من أهمية نصية كبيرة ، إذ تعد العتبات النصية بتنوع أشكالها وأنماطها وأنواعها جانبًا مهمًا من جوانب الدرس النقدي الحداثي في مختلف النصوص الأدبية، وبما أن العنوان الأدبي يقف في مقدمة هذه العتبات التي أوليت أهمية نقدية من لدن الكثير من نقاد الحداثة الأجانب والعرب على نطاق واسع. فالعنوان بنية لغوية مكثفة ، ينبغي تدبره وفك ضغطه الكثيف وتفسير العلاقة بينه وبين طبقات النص الأخرى كي تتبين أهميته بالنسبة لعموم النص ، لما يحمله من تركيز لغوي وسيميائي عالي و يمنحه القدرة على احتلال هذا الموقع المهم في الدراسات النقدية يعد العنوان الاسمي من العنوانات البالغة الأهمية في قصائد الأطفال عمومًا وفي (ديوان الأطفال) لسليمان العيسى خصوصًا، وذلك لما يشكّله (اسم العلم) من أهمية وتأثير في نفس الطفل على مستوى المعرفة والإدراك، فالاسم العلم واضح ومعروف ومتداول بطريقة أكثر شيوعًا من غيرها لما له من حضور في دائرة الطفل الاجتماعية والثقافية، وإن ذكر اسم العلم في القصيدة تبعث قدرًا كبيرًا من الألفة والدفء والبهجة في منظور الطفل البصري والذهني، سواء أكان الاسم ذا حضور تاريخي أو راهن

الكلمات المفتاحية : الظاهرة السيميائية ، الاطفال ،المعرفة ،العتبات النصية

The Nominal Title in Children's Poetry: A Semiotic Study

Prof. Dr.Ali sleibi majeed
Al-Mustansiriya University
College of Basic Education
Ali.talib.m@mohesr.edu.iq

Dr. Ali Talib Mahdi
Ministry of Higher Education and Scientific Research / Citizens Affairs
ali.slebe@uomustansiriyah.edu.iq

Abstract

The concept of semiotics in modern critical methodologies has evolved into a broad and comprehensive framework that studies the movement of signs in texts and literary phenomena in general. Many linguists have contributed to this field due to the great importance of the semiotic phenomenon. Regarding the relationship between semiotics and the concept of paratexts, the vitality of this relationship can be understood in light of the significant textual importance that paratexts hold. Textual paratexts, with their varied forms, patterns, and types, constitute an important aspect of modern critical study across various literary texts. Since the literary title stands at the forefront of these paratexts, it has been granted critical importance by many modern critics, both foreign and Arab, on a wide scale. The title is a dense linguistic structure that must be contemplated, decompressed, and interpreted in relation to other layers of the text in order to clarify its importance for the text as a whole, owing to the high linguistic and semiotic concentration it carries, which endows it with the capacity to occupy this significant position in critical studies. The nominal title is among the most important types of titles in children's poetry generally, and specifically in Suleiman Al-Issa's *Children's Diwan*, because of the significance and impact that a proper name has on a child's psyche at the levels of knowledge and perception. A proper name is clear, well-known, and more commonly used than other names, due to its presence in the child's social and cultural sphere. Mentioning a proper name in a poem brings a great deal of familiarity, warmth, and joy to the child's visual and mental perspective, whether the name has a historical or a contemporary presence.

Keywords: Semiotic phenomenon, children, knowledge, textual paratexts

مدخل في مفهوم سيمياء العتبات:

تحول مفهوم السيمائيات في المنهجيات النقدية الحديثة إلى مفهوم واسع وشامل يدرس حركة العلامات في النصوص والظواهر الأدبية بعامة، وأدلى كثير من علماء اللسانيات بدلائهم في هذا المجال لما للظاهرة السيميائية من أهمية كبيرة، وقد عرّف دي سوسير السيميائيات بأنها تمثل رؤية جديدة في التعاطي مع الشأن الإنساني عمومًا، وتميز هذا العالم اللساني الكبير بتوسّعه ((في مفهوم العلامات كي يشمل مختلف الظواهر ككيفيات وموجودات وضروريات)) (وغليسي) كأساس مفهومي لتحديد الفضاء العام لمفهوم السيمياء.

يمكن القول إنّ السيمياء هو ((العلم الذي يدرس كل أنواع العلامات أو الرموز التي بفضلها يتحقق التواصل بين الناس)) (القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، 2007:) ، بمعنى أنها ذات شمولية واسعة وكبيرة تتجاوز فعاليات النصوص الأدبية والإبداعية، أما على الصعيد المنهجي فهو منهج بحثي في الدراسات النقدية الحديثة ((لا يمكن التقليل من أهميته أو التقليص مما يمكن أن يفتحه من سبل تنير مجاهيل التعبير الأدبي أو الفني)) (يقطين، ط2، 2001)، وقد أثبت أنه من المناهج الرصينة في الكشف عن الطبقات الداخلية للنصوص الأدبية على نحو خاص.

أما على صعيد علاقة مفهوم السيمياء بمفهوم العتبات فيمكن النظر إلى حيوية هذه العلاقة استناداً إلى ما تشكله العتبات من أهمية نصية كبيرة، إذ تعد العتبات النصية بتنوع أشكالها وأنماطها وأنواعها جانبًا مهمًا من جوانب الدرس النقدي الحداثي في مختلف النصوص الأدبية، وبما أن العنوان الأدبي يقف في مقدمة هذه العتبات التي أوليت أهمية نقدية من لدن الكثير من نقاد الحداثة الأجانب والعرب على نطاق واسع.

فالعنوان بوصفه أهم أشكال العتبات النصية هو ((نصّ مضغوط يختصر نصًّا طويلاً)) (الموسى، دمشق 2007) ، ينبغي تدبره وفك ضغطه الكثيف وتفسير العلاقة بينه وبين طبقات النص الأخرى كي تتبين أهميته بالنسبة لعموم النص، ولا بد في دراسة عتبة العنوان من الانتباه إلى القيمة السيميائية لهذه العتبة، وما يمكن أن تتركه العنونة من علامات سيميائية مهمة في عموم النص، فالعنوان في أصل تكوينه هو علامة دالة على حساسية النص ضمن قدرته على إنتاج الفضاء الدلالي السيميائي المنعكس على المتن النصي.

فالتركيز اللغوي والسيميائي العالي في العنوان يمنحه قدرة على احتلال هذا الموقع المهم في الدراسات النقدية، إذ هو يجسّد على هذا المستوى أعلى اقتصاد لغويّ ممكن داخل، ليفرض أعلى فعالية تلقٍّ ممكنة عند القارئ، مما يدفع إلى استثمار منجزات التأويل (صالح، 2005) في أعلى ممكناتها وطاقاتها القرائية. ومن هنا تتأتى العلاقة بين الأفق السيميائي منهجيًا والأفق العتباتي نصيًا حين تكون هذه العتبات ذات طبيعة علامية خاصة، فكل قراءة نقدية تتجاوز هذه العلاقة بين السيمياء والعتبة النصية ستكون قراءة ناقصة حتمًا.

إن لغة العنوان بما تنطوي عليه من قوة تعبيرية ودلالية تضيف إلى دلالاتها المعجمية والكامنة في الذاكرة الجمعية دلالات جديدة عالية المستوى، من خلال تعالقها مع سياق النصّ اللغويّ والجماليّ والتشكيلي العام، عبر فعاليات الإيحاء والترميز الخفية لا المباشرة والتسطيح والتقريرية (اللغة الشعرية وتجلياتها في الرواية العربية1970–2000، 2004)، لذا يحتاج الأمر إلى تدبّر قرائي عال من أجل استيعاب الرؤية التعبيرية العالية التي يتمتع بها العنوان على جميع الأصعدة، من خلال إدراك قيمة العنونة وتأثيرها على مجمل الخطاب الأدبي بجميع مراحله، على النحو الذي يكشف عن طبيعة العلاقة الوطيدة بين مفهوم السيماء ومفهوم العتبات النصية.

بما أن التسمية هي أساس العنونة باعتبار أن الاسم ((يحلّ محلّ الشيء بعلامة صوتيّة أو خطّيّة أو رقم)) (استراتيجية التسمية في نظام الأنظمة المعرفية، 1986)، فهو دائما يعمل سيميائيا بهذه الطريقة الصوتية أو الخطية أو الرقمية من أجل أن يوحي بالكثير من المعاني في المنطقة العنوانية.

لقد خضعت عتبة العنوان للكثير من الدراسات المتنوعة حتى وصل الأمر عند بعض النقاد إلى الحديث عن (نظرية العنوان)، وعلى الرغم من كثرة تلك الدراسات واهميتها في المنجز النقدي الحداثي، الا اننا لم نجد دراسات لهذه العتبة في شعر الأطفال ، إذ لم تحظ بأهمية تذكر في هذا السياق، وهو ما شجعنا على التوغل في هذا المجال النقدي الرحب والخصب، في قراءة مستفيضة لهذا الشعر على النحو الذي يكشف عن رؤية جديدة لقراءة عتبة العنونة في تجربة شعرية نوعية خاصة لها قوانينها وقواعدها ومرجعاتها وأهدافها.

وهو ما شجعنا على التوغل في هذا المجال النقدي الرحب والخصب، في قراءة مستفيضة لعناوين (ديوان الأطفال) على النحو الذي يكشف عن رؤية جديدة لقراءة عتبة العنونة في تجربة شعرية نوعية خاصة لها قوانينها وقواعدها ومرجعاتها وأهدافها.

شعر سليمان العيسى للأطفال نموذجًا:

يمثل (ديوان الأطفال) للشاعر سليمان العيسى، علامة فارقة في أدب الأطفال على مستوى الإبداع الأدبي المخصص للأطفال عربيًا، ونظرًا لما تحويه هذه المجموعة الشعرية والتي عنونها الشاعر بـ (ديوان الاطفال)، وهو بذلك يؤكد على أهمية هذه الفئة وحضورها التي لا يمكن تجاوزه على صعيد التشكيل النصي ودلالاته المختلفة.

تميز (ديوان الاطفال) بزخم عنواني هائل بحكم العدد الكبير من القصائد التي ضمّها، وقد تنوعت العناوين فيه تنوعًا كبيرًا على مستويات مختلفة، وهو ما شجعنا على تخصيص دراسة العنوان بوصفه عتبة ذات تأثير على مجمل النص وفي كل طبقاته، إذ إن العنوان الشعري في شعر الأطفال عند سليمان العيسى لا يتوقف في هذا الديوان عند حدود المعنى الدلالي العام على الصعيد اللغوي الكتابي بمكوناته التقليدية، بل يشتغل على مستوى الخط والصورة وكل ما يعمل على دعم المكوّن التقليدي اللساني، فرسم الحرف في العنوان الشعري ونوعه وطريقة وضعه على رأس القصيدة، وطريقة تضليله الخطّي، كلها مظاهر تصويرية داعمة للمظاهر اللغوية التقليدية، لأن الطفل لا يتلقى الكلام مجردًا بل يتلقاه مقترنًا بالمظاهر الأخرى على النحو الذي يسهّل له الفهم والإدراك والتمثّل بطريقة متكاملة قادرة على إحداث أقصى حالات التأثير المطلوب.

يعد العنوان الاسمي من العنوانات البالغة الأهمية في قصائد الأطفال عمومًا وفي (ديوان الأطفال) لسليمان العيسى خصوصًا، وذلك لما يشكّله (اسم العلم) من أهمية وتأثير في نفس الطفل على مستوى المعرفة والإدراك ، فالاسم العلم واضح ومعروف ومتداول بطريقة أكثر شيوعًا من غيرها لما له من حضور في دائرة الطفل الاجتماعية والثقافية ، وإن ذكر اسم العلم في القصيدة تبعث قدرًا كبيرًا من الألفة والدفء والبهجة في منظور الطفل البصري والذهني، سواء أكان الاسم ذا حضور تاريخي أو راهن، فالاسم التاريخي المشهور

يكون الطفل في هذا العمر قد عرفه وأدرك قيمته ومعناه، وسيكون معنيًا به كثيرًا حين يتصدر عنوان قصيدة باحثًا عن معلومات أخرى ومعرفة جديدة بشأنه.

فالشاعر (أبو فراس الحمداني) أحد شعراء وفرسان بني حمدان في ظلّ حكم سيف الدولة الحمداني، وحين يأتي عنواناً لقصيدة معدّة للأطفال فلا بدّ أن تحوي القصيدة على أفضل ما يتمتّع به هذا الشاعر الفارس من ميزات، وكذلك الحال بالنسبة لـ (ابن ماجد) الرحّالة العربي الشهير، و (دلال المغربي) المناضلة العربية التي ضربت أروع الأمثلة في الاستشهاد، وكل هذه الشخصيات وهي تحتلّ عنوانات لقصائد في (ديوان الأطفال) تسهم في إغراء الطفل بمتابعة تجليات الشخصية داخل المتن عبر عتبة العنوان.

أما أسماء العلم الاعتيادية الطبيعية التي غالباً ما تأتي مؤنّثة مثل ((رباب/شهرزاد/دالية)) فهي تحيل في حضورها على عتبة عنوان القصائد بوصفها شخصيات ماثلة في الثقافة الاجتماعية للطفل، وحضورها الاسمي في العنوان يبعث حساسية اطمئنان وألفة واستئناس في متلقيات الطفل ومستقبلاته القرائية.

وتأتي بعض العنوانات الاسمية بصورة نعتية معينة تضفي على الاسم صفة محددة لها صلة وثيقة بالمتن النصي، مثل عنوان قصيدة (الصغيرة أشواق) توكيدًا لانتماء اسم العلم المؤنث (أشواق) إلى عالم الطفولة، وعنوان قصيدة (عمي منصور) وهي تحيل على شخصية منصور بالنسبة للراوي الطفل وهو يروي حكاية عمه منصور في القصيدة.

في حين تأخذ عنوانات أخرى تحضر فيها أسماء علم صيغًا مختلفة بحسب طبيعة موضوع القصيدة وهدفها، فقد يضاف اسم العلم إلى حيوان أليف يسبقه لتحقيق الانتماء والاستحواذ والملكية مثل عنوان قصيدة (عصفور طلال)، وقد يتسمّى حيوان آخر بتسمية شبيه بأسماء العلم مثل عنوان قصيدة (الفأر فلفل)، وثمة عنوانات أخرى يكون فيها اسم العلم مضافًا إليه بهدف الاستحواذ والملكية أيضًا مثل عنوانات قصائد ((شبابة سعد/أرجوحة بدور/ترنيمة كندة/ترنيمة حسام))، وهذه العنوانات الاستحواذية التي يظهر فيها اسم العلم مضافًا تكون عادة قريبة من اهتمام الطفل الساعي إلى الاستحواذ على كل الأشياء الصغيرة المحيطة به، لذا فإنها تحظى باهتمامه وتأخذ حيزًا مهمًا من التفاته وتثير رغبته في التعرّف.

وثمة عنوانات تبرز فيها أسماء الأعلام على صور مختلفة مثل عنوان قصيدة (همسة في دفتر بتول) حيث يرتبط اسم العلم بصورة استعارية، أو عنوان قصيدة (اسمي شعلة) يجري فيها التأكيد على اسمية التسمية، أو عنوان قصيدة (جارتي الصغيرة أمل) حيث تتمّ إشارة الراوي العنواني إلى وصف حال اسم العلم (أمل) بالجيرة والصغر، وكلها عنوانات تسهم أسماء الأعلام في منحها الصورة المطلوبة شعرياً.

في حين تأخذ عنوانات أخرى صورة العطف بين اسم علم وآخر ثم يُعطف الاسمان على احد الطيور الأليفة مثل عنوان قصيدة (هنادي وناهد والبلبل)، أو يعطف اسم العلم في عتبة العنوان على صفة إيجابية مثيرة في حياة الطفل مثل عنوان قصيدة (رشا والبطلة)، أو يعطف على جمع طيور أليفة مثل (منى والعصافير)، أو يعطف على صفة لأحد الحيوانات الأليفة مثل (زيتونة وبسبس)، وكلها عنوانات تعتمد على اسم العلم في تشكيلها وتلقى حظوة كبيرة في مستويات تلقي الطفل المتعددة.

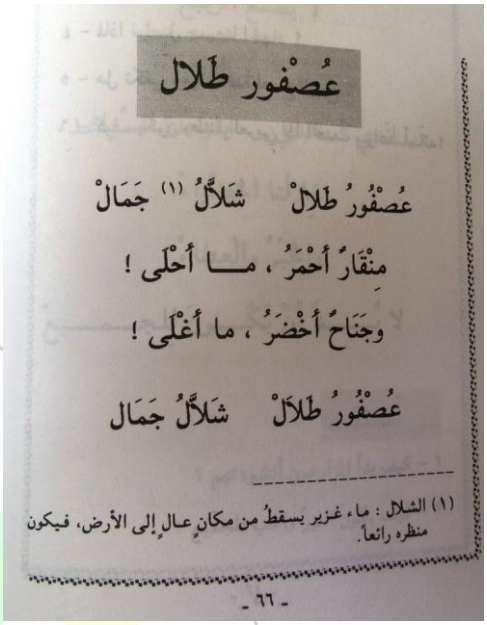
وثمة عنوانات أخرى تسبق اسم العلم فيها مفردة (أنشودة) تعبيرًا عن قوة حضور الصفة النشيدية بواقعها الصوتي مضاهية للصورة العَلَمية (نسبة إلى اسم العلم) بواقعها المصوّر، مثل عنوانات قصائد ((أنشودة غالية/أنشودة صبا/أنشودة ابن الشهيد/أنشودة ريم/أنشودة عبير/أنشودة النافورة/أنشودة البط))، بينما تذهب عنوانات أخرى تستثمر اسم العلم في بناء جمل عنوانية كاملة يحضر فيها اسم العلم حضورًا قويًا، مثل عنوان قصيدة (كندة تحكي قصتها) حيث يتحول اسم العلم (كندة) إلى حكّاء وراو لقصتها على نحو مغر لمتابعة الطفل/القارئ، وعنوان قصيدة (ديمة تغني) يتحول فيها اسم العلم (ديمة) إلى صوت يغني، وعنوان قصيدة (منى الصغيرة تقول) تعبيراً عن حضور آلة الحكي على لسان اسم العلم (منى) الموصوفة بـ (الصغيرة)، وعنوان قصيدة (وائل الصغير يتعلم) لتوكيد حالة التعلّم عند اسم العلم (وائل)، وعنوان قصيدة (نبيل الصغير يحب اللعب) حيث يميل اسم العلم (نبيل) بصفته (الصغير) نحو اللعب وهو الأمر المحبب كثيرًا لدى الطفل، في حين يتمظهر عنوان قصيدة (بدور الصغيرة تحب الطيور) على شكل صورة شعرية تروي علاقة الطفلة الصغيرة (بدور) بالطيور، ويكشف عنوان قصيدة (كنان على منبر جده) وعنوان قصيدة (نيلة تقول لجدها) عن علاقة الجدّ بالحفيد على نحو حميمي أصيل يدعو الطفل إلى تمثّل علاقته الشخصية بجدّه.

ويكوّن عنوان قصيدة (مهند يغني) صورة اسم العلم (مهند) وهو يقوم بفعل صوتي منعش ومثير لدى الأطفال (يغني)، وثمة عنوانات أخرى يتنوع فيها حضور اسم العلم بصيغ جملية ذات طبيعة سيميائية تعبيرية معينة، فعنوان قصيدة (إلى صديقي الصغير تيم) وعنوان قصيدة (إلى الصغيرة همسات) يأخذان صيغة رسالية من خلال حرف الجر (إلى) وهو يؤدي وظيفة الإرسال والتسلّم على نحو ما. وكذلك الحال في عنوان قصيدة (رسالة من عصافير قطر الندى) حيث يجري التصريح فيها بالرسالة، وعنوان قصيدة (رسالة من هدى) وهي تجري المجرى نفسه في تجلي اسم العلم داخل صورة رسالة، وأخيرًا عنوان قصيدة (عاش كنان) وهي تسير باتجاه احتفالي يحيل على بطولة اسم العلم (كنان) على نحو يستحق هذا الهتاف.

ولا شكّ في أن حضور اسم العلم بتنويعاته المختلفة والمتباينة في عنوانات الكثير من قصائد (ديوان الأطفال) تؤكد قيمة هذه الصورة العنوانية في القصيدة، على المستوى الطبيعي الواقعي أحياناً قليلة، وعلى المستوى السيميائي أحياناً كثيراً، وهو ما جعلنا نصف هذا التشكيل العنواني بالتشكيل العنواني السيميائي، في طريقة بنائه وإحالاته ودلالاته.

نموذج تحليلي:

نرصد في هذا المبحث من القراءة التحليلية قصيدة (عصفور طلال) وهو نمط عنواني تضايفي يمتلك قوة حضور أصيلة في الذاكرة الطفلية على أكثر من مستوى، وعلى الرغم من وضوح العنوان على نحو تفصيلي وواقعي، من حيث إنّ العنوان التضايفي مؤلّف من مضاف معروف هو الطائر (عصفور)، والمعطوف عليه اسم علم ينتمي إلى عالم الطفولة هو (طلال)، غير أنّ الوصف الذي سيحصل عليه عصفور طلال في القصيدة يوسّع من فضاء الصورة ودلالاتها ومشتملاتها ولاسيما في الصفحة الأولى كما جاءت في الديوان، التي ضمّت عنوان القصيدة (عصفور طلال) مهيمنًا على صدر الصفحة العلوي الوسطي، داخل مستطيل يعطي لفضاء العنونة حريتها اللفظية والصورية المطلوبة، حتى أن لفظة (عصفور) كما رسمت حرفيًا تثير في ذهن التلقي تصوّر شكل العصفور في ميدان التشكيل السيميائي لوضع حروف العنونة داخل المستطيل المظلل، كما هو واضح في صورة العنوان الآتي:



عُصْفور طَلال

عُصْفُورُ طَلالْ شَلاَّلُ (١) جَمَالْ
مِنْقَارٌ أَحْمَرُ ، مـــا أَحْلَى !
وجَنَاحٌ أَخْضَرُ ، ما أَغْلَى !
عُصْفُورُ طَلاَلْ شَلاَّلُ جَمَال

(١) الشلال : ماء غزير يسقطُ من مكانٍ عالٍ إلى الأرض، فيكون منظره رائعاً.

- ٦٦ -

وحتى عتبة الهامش في نهاية الصفحة بعد حضور أربعة أبيات من القصيدة تعطي صورة كافية عن نهج القصيدة وموضوعها وبنائها التصويري، يمكن أن يضاف إلى التشكيل البصري العام للقصيدة، ويقول الهامش "الشلال: ماء غزير يسقط من مكان عال إلى الأرض، فيكون منظره رائعًا"، وهذا التعريف المختصر والدالّ للشلال ينطوي على رؤية بصرية تشكيلية في التعريف من حيث الشكل والصورة والحركة.

وإذا ما قاربنا الشكل الكتابي التقليدي للقصيدة لنفحص طبيعة العلاقة الصورية بين الوضع التشكيلي للعنوان والأبيات الأربعة الأولى من القصيدة والهامش، من حيث البناء الصوري، وبين مفردات القصيدة الكتابية وأدائها الدلالي، سنجد أن ثمة توافقًا وتلاؤمًا بين الوضعين، بمعنى أن العلاقة بين المكوّن الكتابي التقليدي والتشكيل الصوري حاضر في القصيدة، وسنحاول قراءة المتن الكتابي التقليدي للقصيدة في ضوء التجلّي البصري للعنونة ومرفقاتها:

عصفور طلال

عصفور طلالْ شلال جمالْ

منقارٌ أحمرُ ، ما أحلى !

وجناحٌ أخضرُ ما أغلى !

عصفور طلالْ شلال جمالْ

في الجوّ يحلّقُ عصفوري

ويعلّمني دربَ النّور

ها نحن رفيقان أهواه ويهواني

عصفورُ طلال شعر وجمال (ديوان الأطفال، سليمان العيسى، ، العدد 84، آب، 2005:)

يعطي كلّ مقطع من هذه المقاطع الثلاثة من القصيدة صورة من تجليات صور العنوان (عصفور طلال)، ففي المقطع الأول تشتغل الصورة الوصفية اشتغالاً واسعاً ودقيقاً:

عصفور طلالْ شلال جمالْ

منقارٌ أحمرُ ، ما أحلى !

وجناحٌ أخضرُ ما أغلى !

فالمرتكز الصوري السيميائي الأساس في الصورة هو (عصفور طلال) الذي يملأ منطقة العنونة وتبدأ القصيدة به، والصفات التي تأتي فيما بعد لتؤثث الصورة بالتفاصيل التشبيهية والاستعارية على مستوى الشكل واللون، إذ إن الصورة الاستعارية الأولى (شلال جمال) تنفتح على طاقة نعتية هائلة ذات طابع تشكيلي سيميائي لا يمكن تحديده بسهولة، لكنه يثير في ذهن الطفل/القارئ مجالاً تصويريًا واسعًا وعميقًا، ثم يعود البيت الشعري الثاني إلى الصورة التقليدية للعصفور كي يصفها ويتغنّى بأوصافها، فيصف المنقار بـ (منقارٌ أحمرُ ، ما أحلى !) بما ينطوي عليه اللون الأحمر من قدرة على إثارة انتباه الطفل واهتمامه وتحفّزه، ويدعم ذلك بعبارة (ما أحلى!) المقترنة بأداة التعجب كي يعطيها الإعجاب المطلوب.

كما يصف الجناح بـ (وجناحٌ أخضرُ ما أغلى !) في السياق التشكيلي التعجبّي نفسه ليحقق القدر الأعلى من الإثارة والانتباه، لما ينطوي عليه اللون الخضر من حضور ربيعي احتفالي كبير في مخيلة الطفل/المتلقي، بالشكل الذي يغني الصورة الشعرية ويجعلها قابلة لأن تغادر وضعها الكتابي إلى فضائها التصويري.

المقطع الثاني من القصيدة هو مقطع تصويري حركي، يعيد الشاعر فيه الصورة الاستعارية السابقة بقيمتها السيميائية، ثم يصوّب كامرته الشعرية ليصوّر حركة العصفور في الجوّ وقيمة ذلك بالنسبة للرائي المتابع للحركة:

عصفور طلالْ شلال جمالْ

في الجوّ يحلّقُ عصفوري

ويعلّمني دربَ النّور

إن صورة (في الجوّ يحلّقُ عصفوري) هي صورة تقليدية ضمن متلقيات الطفل/القارئ، لأنها صورة تقليدية تتكرر باستمرار ولا يمكن أن يعرفها الطفل الرائي إلا هكذا، غير أن الجزء الثاني من الصورة (ويعلّمني دربَ النّور) هو الذي ينقل الصورة من الشكل التقليدي إلى الشكل السيميائي، حين يكون تحليق عصفور طلال في الجو درسًا في التعلّم لمعرفة (درب النور) الذي هو درب الحرية والأمل والمستقبل والحياة.

أما المقطع الثالث فيذهب نحو تشكيل صورة التفاعل بين الراوي الشعري وعصفور طلال على مستوى الوضع الإنساني وطريقة التفاعل والتعاطي بينهما، وكأنها صورة تعكس النتيجة التي وصلت إليها أحداث القصيدة منذ عتبة العنوان (عصفور طلال) الحاضرة أبداً في تفاصيل المتن النصي، وصولاً إلى فضاء هذه الصورة:

ها نحن رفيقان أهواه ويهواني
عصفورُ طلال شعر وجمال

فصورة (رفيقان) المشحونة بطاقة المحبة العالية (أهواه ويهواني)، تتفاعل مع الصورة المهيمنة من عتبة العنوان (عصفورُ طلال) بطاقتها الاستعارية الجديدة (شعر وجمال)، على النحو الذي تتشكل فيه الصورة الكلية للقصيدة تشكلاً جماليًا بصريًا وذهنيًا بقدرة مؤثرة واحدة، تعكس وعي الشاعر بطبيعة القصيدة المكتوبة للأطفال.

قائمة المصادر

- صفدي، مطاع ، 1986، استراتيجية التسمية في نظام الأنظمة المعرفية، منشورات مركز الإنماء القومي، بيروت، ط1،.
- يقطين، سعيد ، 2001، انفتاح النص الروائي، النص والسياق، المركز الثقافي العربي، ببيروت، الدار البيضاء، ط2.
- صالح، عالية محمود ، 2005، البناء السردي في روايات إلياس خوري، دار أزمنة للنشر والتوزيع، عمّان، ط1.
- العيسى، سليمان، 2005 ديوان الأطفال، مشروع (كتاب في جريدة)، منظمة اليونسكو، العدد 84، آب.

- الموسى، خليل ، 2007، العتبات النصية في رواية الذئاب، جريدة الأسبوع الأدبي، العدد 1081، دمشق.
- ديكرو، سشايفر جان ماري، ، 2007، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ، ترجمة د. منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط2.
- يعقوب، ناصر، 2004، اللغة الشعرية وتجلياتها في الرواية العربية (1970 . 2000)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
- وغليسي ، يوسف ، مناهج النقد الأدبي ، دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط3.

قلق الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الجامعة

م. م. هيام جمهور جاسم **الجامعة المستنصرية/ كلية التربية**

hiyamjmhoor@uomustansiriyah.edu.iq

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/4/25	2026/6/19

مستلخص البحث:

هدف البحث التعرف على:

1- قلق الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الجامعة

2-دلالة الفروق الاحصائية قلق الذكاء الاصطناعي تبعًا لمتغير (الجنس ، المرحلة)

ولتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة ما يأتي:-

لعدم توفر مقياس يمثل عينة البحث تم اعداد مقياس قلق الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الجامعة من قبل الباحثة بالاعتماد على الاطر النظرية والدراسات السابقة التي استعملت قلق الذكاء الاصطناعي كذلك اعتمدت على التعريف والنظرية المتبناة تكون المقياس من (20) فقرة ، تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (225) من طلبة قسم التاريخ وللمرحلتين الاولى والرابعة ولكلا الجنسين وبواقع (95) طالب و(130) طالبة للعام الدراسي 2025-2026, واظهرت النتائج مايلي:

1 - إن طلبة قسم التاريخ بشكل عام يعانون من قلق الذكاء الاصطناعي.

2-عدم وجود فروق ذو دلالة احصائية بالنسبة للجنس والمرحلة لطلبة قسم التاريخ في قلق الذكاء الاصطناعي.

وختم البحث ببعض التوصيات والمقترحات منها:

1-ضرورة إدماج مقررات أو ورش تدريبية تعنى بالتثقيف النفسي حول الذكاء الاصطناعي بهدف تصحيح التصورات السلبية وتعزيز الفهم الواقعي لدور الذكاء الاصطناعي بوصفه أداة داعمة للتعلم لا بديلاً عن الإنسان.

2- تنفيذ دراسات تجريبية تهدف إلى اختبار فاعلية برامج إرشادية أو تدريبية مستندة إلى نظرية TIME، في خفض مستويات قلق الذكاء الاصطناعي وتحسين التكيف النفسي والأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

الكلمات المفتاحية: قلق الذكاء الاصطناعي، طلبة الجامعة.

Artificial Intelligence Anxiety Among University Students

Asst. Lect . Hiyam Jamhour Jassim
Ministry of Higher Education and Scientific Research / Al-Mustansiriya University /
College of Education

Abstract

The research aimed to identify: (1) artificial intelligence anxiety among university students, and (2) the significance of statistical differences in AI anxiety according to gender and academic stage. Due to the lack of a scale suitable for the research sample, the researcher constructed an Artificial Intelligence Anxiety Scale for university students, based on theoretical frameworks and previous studies that addressed AI anxiety, as well as on the adopted definition and theory. The scale consisted of 20 items. It was administered to a sample of 225 students from the History Department (first and fourth years, both genders), comprising 95 male and 130 female students, during the 2025–2026 academic year. The results showed that: (1) History Department students generally suffer from AI anxiety; (2) there are no statistically significant differences in AI anxiety according to gender or academic stage among History Department students. The research concluded with recommendations and suggestions, including: the necessity of integrating courses or training workshops on psychological education about AI, aimed at correcting negative perceptions and promoting a realistic understanding of AI's role as a learning support tool rather than a replacement for humans; and conducting experimental studies to test the effectiveness of counseling or training programs based on TIME theory in reducing AI anxiety levels and improving the psychological and academic adjustment of university students.

Keywords: AI anxiety, university students.

اولاً: مشكلة البحث: The Research Problem

أدى التطور المتسارع في تقنيات الذكاء الاصطناعي إلى إحداث تحولات جذرية في أنماط العمل والتعلم والتفاعل الإنساني الأمر الذي انعكس بشكل مباشر على الحالة النفسية للطلبة فقد أظهرت الأدبيات الحديثة أن هذا التطور على الرغم من فوائده المتعددة صاحبه بروز شكل جديد من القلق النفسي يعرف بـ قلق الذكاء الاصطناعي يتمثل في مشاعر الخوف والتوتر وعدم اليقين المرتبطة بإمكانية فقدان الوظائف وتراجع الدور الإنساني وضعف السيطرة البشرية على الأنظمة الذكية (Vrontis et al., 2022: 1237)

ويشير بروكام وهاير (2018) Brougham & Haar الى قلق الذكاء الاصطناعي بانه أحد مظاهر القلق المستقبلي، إذ يرتبط بتصورات الأفراد السلبية حول تأثيرات الذكاء الاصطناعي على الأمن الوظيفي والهوية المهنية والاستقلالية الإنسانية إضافة إلى المخاوف الأخلاقية والاجتماعية المصاحبة لاستخدامه المتزايد في مختلف مجالات الحياة (Brougham & Haar, 2018: 239).

وتشير دراسة زانك ودوفو (2019) Zhang & Dafoe, أن هذه المخاوف قد تؤدي إلى ارتفاع مستويات الضغط النفسي وتدني الشعور بالطمأنينة وضعف التكيف مع المتغيرات التكنولوجية الحديثة (Zhang & Dafoe, 2019: 66).

ويؤكد ساموليسون وزيكهاوزر (1988) Samuelson & Zeckhauser من وجود العديد من الفوائد لتشخيص الذكاء الاصطناعي للمشاكل الصحية إلا أنه يمثل تغييرًا عن الممارسة الحالية السائدة فمن المفهوم أن الأفراد يميلون إلى التمسك بالوضع الراهن لأنهم غير متأكدين من عواقب أي تغيير عنه مما يجعلهم قلقين ويمكن أن يثير هذا الغموض حول أداء الذكاء الاصطناعي كمقدم رعاية صحية للقلق لأن نتيجة الأداء السيئة قد تصبح تهديدًا لصحة المرضى وبالتالي تسمى هذه الظاهرة "قلق الذكاء الاصطناعي" (Samuelson & Zeckhauser, 1988:7).

وعلى الرغم من تنامي الاهتمام العالمي بدراسة الآثار النفسية للذكاء الاصطناعي إلا أن الدراسات العراقية ولا سيما في البيئة الجامعية والمهنية ما زالت محدودة في تناول قلق الذكاء الاصطناعي بوصفه متغير نفسي مستقل ولم تحظَ أبعاده ومستوياته والعوامل المرتبطة به بالقدر الكافي من البحث والتحليل, كما تختلف استجابات الطلبة لهذا النوع من القلق تبعًا لاختلاف الخصائص الشخصية والمعرفية والخبرات السابقة مع التكنولوجيا إذ تمثلت مشكلة البحث بالإجابة على السؤال التالي: **هل يعاني طلبة الجامعة من قلق الذكاء الاصطناعي ؟**

ثانياً: أهمية البحث Importance Research

مفهوم قلق الذكاء الاصطناعي جديد في الأوساط الأكاديمية فليس من الواضح ما إذا كان حالة أم سمة, مع ذلك فقد طرح مفهوم قلق الذكاء الاصطناعي لأول مرة منذ عقود ولذا ناقش العديد من الباحثين مثل(Bohlin & Hunt, 1995)(Beckers & Schmidt, 2007) ما إذا كان قلق الذكاء الاصطناعي حالة أم سمة على الرغم من أن هذا الموضوع لا يزال مثير للجدل من بين الباحثين اختبر بيكرز وزملاؤه (2007) تجريبيًا ما إذا كان قلق استخدام الكمبيوتر حالة مؤقتة أم سمة ثابتة, ووجدوا أن قلق استخدام الكمبيوتر يرتبط إيجابيًا بقلق السمة بغض النظر عما إذا كان هناك عامل ضغط ظرفي متوافق (أي استخدام الكمبيوتر) أم لا وأن قلق استخدام الذكاء الاصطناعي يرتبط أيضًا إيجابيًا بقلق الحالة في موقف متوافق يتضمن جهاز كمبيوتر ولكنه لا يرتبط بقلق الحالة في موقف غير متوافق (أي استخدام الورقة والقلم), علاوة على ذلك وجدوا أن قلق الذكاء الاصطناعي يرتبط أكثر بقلق السمة منه بقلق الحالة عند وجود عامل ضغط ظرفي متوافق, لذلك خلصوا إلى أنه ينبغي اعتبار قلق الذكاء الاصطناعي سمة مستقرة للطالب في الغالب وبالمثل وجد أن الطلبة الذين لديهم مستويات أعلى من قلق الذكاء الاصطناعي لديهم مستويات أعلى من قلق الحالة من أولئك الذين لديهم مستويات أقل من قلق سمة الذكاء الاصطناعي عند إجراء اختبار يتم إجراؤه باستخدام أجهزة الكمبيوتر (Gaudron & Vignoli, 2002 :315), استندت هذه النتيجة إلى نموذج التفاعل للقلق الذي يقترح أن الطلبة الذين لديهم مستويات أعلى في بعد معين من أبعاد القلق المزمن (مثل القلق من التقييم الاجتماعي، والخطر الجسدي، والغموض، والروتين اليومي) يعانون من قلق ظرفي أعلى عندما يكونون في موقف يتوافق مع ذلك البعد من القلق المزمن مقارنة بمن لديهم مستويات أقل في ذلك البعد (Endler et al,1991: 919).

وقد حدد غودرون وفيغنولي (2002) Gaudron & Vignoli قلق الذكاء الاصطناعي كبعد من أبعاد القلق المزمن ووجدا أن الطلبة الذين لديهم مستويات أعلى من قلق الذكاء الاصطناعي المزمن يظهرون مستويات متزايدة من القلق الظرفي عندما يكونون في موقف استخدام الذكاء يتوافق مع ذلك البعد من القلق المزمن أي قلق الذكاء المزمن (Gaudron & Vignoli, 2002 :320) ,

وكما ذكر سابقًا فإن قلق الذكاء الاصطناعي على أنه قلق مزمن استنادًا إلى مراجعة الأدبيات حول مفهوم قلق الذكاء الاصطناعي والمفاهيم ذات الصلة المذكورة أعلاه، تعرف الباحثة قلق الذكاء الاصطناعي على النحو التالي: الاختلافات بين الأفراد في احتمالية شعورهم بمشاعر غير سارة من التوتر والخوف والقلق مع استثارة فسيولوجية عند التفكير في نتيجة سلبية محتملة بسبب وجود الذكاء الاصطناعي أو عمله.

ـ الأهمية النظرية.

2. يستمد هذا البحث أهميته من خلال تناولها لمفاهيم حديثة من مفاهيم علم النفس وهو قلق الذكاء الاصطناعي.
3. ندرة الدارسات التي تناولت قلق الذكاء الاصطناعي.
4. تسليط الضوء على مفهوم قلق الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الجامعة لما له من أهمية في زيادة وعي الطالب بنفسه والتخلص من المشكلات التي يتعرض لها.

ـ الأهمية التطبيقية.

يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في

1. التوعية بضرورة إعداد برامج تدخل مبكر لتحسين الجوانب الإيجابية السلوكية لدى الطالب.
2. توجيه انتباه الباحثين لمزيد من الدارسات التي تتناول قلق الذكاء الاصطناعي وخاصة الطلبة الذين تعرضوا الى قلق.
3. وجيه انتباه القائمين على رعاية الطلبة إلى أهمية عقد المزيد من الندوات التوعوية والتثقيفية لنشر ثقافة الوعي للتخفيف من حالات القلق.
4. دعوة الباحثين إلى اعداد المزيد من البرامج الإرشادية الوقائية للطلبة المحتمل تعرضهم للقلق.

ثالثاً: أهداف البحث:Aims of Research

يهدف البحث الحالي التعرف علي:-

1- قلق الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الجامعة.

2-دلالة الفروق الاحصائية قلق الذكاء الاصطناعي تبعًا لمتغير (الجنس، المرحلة)

رابعاً: حدود البحث:Limitations of Research

الحدود المكانية: الجامعة المستنصرية / كلية التربية

الحدود الزمانية: لسنة 2025-2026

الحدود البشرية: تمثلت العينة بطلبة قسم التاريخ في كلية التربية ومن كلا الجنسين(ذكور، اناث) وللمرحلتين (الاولى ، الرابعة).

خامساً: تحديد المصطلحات:Terms Definition

قلق الذكاء الاصطناعي AI anxiety عرفه:

- **(Sundar et al., 2015)**

بأنه حالة نفسية تتسم بمشاعر الخوف والتوتر وعدم الارتياح تنشأ نتيجة التفاعل المستمر مع أنظمة ذكية تتمتع بدرجات عالية من التفاعلية والاستقلالية وما يصاحب ذلك من إدراك متزايد لفقدان السيطرة البشرية وتهديد الكفاءة الذاتية والدور الإنساني وزيادة العبء المعرفي والانفعالي أثناء التعامل مع هذه الوسائط التكنولوجية (Sundar et al, 2015:47).

- **التعريف النظري :. ستتبنى الباحثة تعريف ونظرية (Sundar et al, 2015)**
- **التعريف الاجرائي :. هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال أجابته على فقرات مقياس المعد من قبل الباحثة**

الاطـــار النـــظـــري:

قلق الذكاء الاصطناعي :

وصف راسل ونورفيج (2020) Russell & Norvig الذكاء الاصطناعي بأنه وكيل حاسوبي يتصرف ويفكر بشكل بشري وعقلاني, وبناء على ذلك سيكون لدى الأفراد قلق مماثل ولكنه أكثر تعقيداً تجاه الذكاء الاصطناعي مقارنة بأجهزة الكمبيوتر(Russell & Norvig, 2020,p 54) كما لاحظ لي وهوانغ (2020) Li & Huang أن مفهوم قلق الذكاء الاصطناعي مشابه لمفهوم قلق الكمبيوتر, إذ يعرف قلق الكمبيوتر بأنه "الخوف أو التوجس الذي يشعر به الفرد عند استخدام أجهزة الكمبيوتر أو عند التفكير في إمكانية استخدام الكمبيوتر (Li & Huang 2020:7)

بحسب جونسون وفيرديكيو Johnson & Verdicchio (2017)، يشير القلق من الذكاء الاصطناعي إلى الخوف والقلق المعبر عنهما بشأن الذكاء الاصطناعي الخارج عن السيطرة وقد أكدا على أن الذكاء الاصطناعي يتمتع بالاستقلالية ما يعني أنه خارج عن سيطرة الإنسان وبالتالي ثمة مخاوف من أن يلحق الذكاء الاصطناعي الضرر بالبشر بشكل مستقل (Johnson & Verdicchio, 2017: 2268).

وقد وسع لي وهوانغ Li & Huang (2020) مفهوم القلق من الذكاء الاصطناعي وحددا عوامله على النحو التالي: القلق من انتهاك الخصوصية، والقلق من السلوك المتحيز، والقلق من فقدان الوظيفة، والقلق من التعلم، والقلق من المخاطر الوجودية، والقلق من انتهاك الأخلاقيات، والقلق من الوعي الاصطناعي، والقلق من انعدام الشفافية ، وقد حددا هذه العوامل الثمانية بناء على خصائص الذكاء الاصطناعي التي تميزه عن خصائص أجهزة الحاسوب نظرًا لضرورة التمييز بين مفهوم القلق من الذكاء الاصطناعي ومفهوم مشابه هو القلق من الحاسوب إذ لاحظوا أنه على عكس أجهزة الكمبيوتر يمكن أن يكون الذكاء الاصطناعي مستقلاً بأشكال مختلفة وشخصيًا ، وهذه السمات الفريدة للذكاء الاصطناعي تسبب مخاوف بشأن استبداله بالذكاء الاصطناعي وصعوبة تعلم الذكاء الاصطناعي وانتهاك خصوصية الذكاء الاصطناعي، والانتهاك الأخلاقي، والتمييز، والمخاطر غير المتوقعة، وتدمير خصوصية الذكاء البشري وتهديد بقاء الإنسان العوامل الثمانية للقلق من الذكاء الاصطناعي باختصار عوامل القلق من الذكاء الاصطناعي هي مخاوف بشأن النتائج السلبية لوجود الذكاء الاصطناعي أو تشغيله (Li & Huang, 2020:10).

وفقًا لنادارزينسكي وزملائه Nadarzynski et al, (2019) يشير الذكاء الاصطناعي إلى مصطلح شامل لبرامج الكمبيوتر التي تتكون من خوارزمية رياضية معقدة تعالج معلومات الإدخال لإنتاج أي مخرجات محددة مسبقًا والتي تؤدي إلى نتائج ذات صلة" (Nadarzynski et al, 2019:1) إذ عرف هاشي موتو Hashimoto, (2018) الذكاء الاصطناعي بأنه "دراسة الخوارزميات التي تمكن الآلات من التفكير وأداء وظائف معرفية مثل حل المشكلات والتعرف على الأشياء والكلمات واتخاذ القرارات", وبالتالي يمكن وصف الخوارزميات بأنها الآليات التي تمكن

الآلات المدعومة بالذكاء الاصطناعي من معالجة البيانات لأداء مهام ذكية Hashimoto, 2018: (268)

في دراسة جهافر وآخرون Jhaver et al (2018) حول القلق الخوارزمي أبدى مضيفو Airbnb قلقهم من أن تؤثر تصرفاتهم على التطبيق سلبًا على أرباحهم نظرًا لشعورهم بعدم القدرة على التحكم في كيفية تقييم خوارزميات Airbnb لهم وعدم يقينهم بكيفية عمل هذه الخوارزميات, إذ يتشابه القلق الخوارزمي الذي وصفه جهافر وآخرون (2018) مع قلق انعدام الشفافية وهو أحد عوامل القلق من الذكاء الاصطناعي (Jhaver et al 2018,p 2) عرف لي وهوانغ Li &) Huang, (2020) قلق انعدام الشفافية بأنه "قلق بشأن غموض آليات صنع القرار في الذكاء الاصطناعي" (Li & Huang, 2020:11).

وسع دي فريس وشينكل de Vries & Schinke (2019) مفهوم القلق الخوارزمي وناقشا القلق في الأعمال الفنية التي تتناول خوارزميات التعرف على الوجوه ووصفا القلق الخوارزمي بأنه "قلق بشأن من يشارك في صياغة الملاحظات والتعرف على الذات ورواياتها وأين يحدث ذلك وما هي عواقبه من حيث إمكانيات الهويات وإمكانات أن يكون المرء الموضوع الذي قد يسببه" (de Vries & Schinke, 2019:4), لم يقتصر تعريفهم للقلق الخوارزمي على القلق من نقص الشفافية فحسب بل شمل أيضًا القلق من انتهاك الخصوصية وهو عامل آخر من عوامل قلق الذكاء الاصطناعي الذي حدده لي وهوانغ (2020), إذ يمكن أن ينشأ القلق من انتهاك الخصوصية "لأن مجموعات البيانات التي يستخدمها الذكاء الاصطناعي قد تنتهك الخصوصية الشخصية، وهو أمر مزعج" وبالتالي، يمكن اعتبار القلق الخوارزمي مفهومًا فرعيًا من مفهوم قلق الذكاء الاصطناعي (Li & Huang, 2020:12).

النظرية التي فسرت قلق الذكاء الاصطناعي: نظرية تأثيرات الوسائط التفاعلية

تشير نظرية تأثيرات الوسائط التفاعلية – (Theory of Interactive Media Effects (TIMEالى إطار تفسيري مهم لفهم التأثيرات النفسية المصاحبة للتفاعل مع التقنيات الرقمية المتقدمة ولا سيما أنظمة الذكاء الاصطناعي ، وتنطلق هذه النظرية من افتراض أساسي مفاده أن الوسائط التفاعلية لا تقتصر على نقل المعلومات بل تمكن المستخدم من التفاعل المباشر والتحكم الجزئي بالمحتوى الأمر الذي يؤدي إلى انخراط معرفي وانفعالي عميق مقارنة بالوسائط التقليدية أحادية الاتجاه(Sundar et al., .2015: 49)

وفي ضوء هذه النظرية يفهم قلق الذكاء الاصطناعي بوصفه استجابة نفسية ناتجة عن التفاعل المستمر مع أنظمة ذكية تمتلك درجة عالية من الاستقلالية والقدرة على اتخاذ القرار إذ ترى نظرية TIMEأن ازدياد مستوى التفاعلية يولد لدى الأفراد إحساس متناقض بالوكالة فمن جهة يعزز الشعور بالكفاءة والسيطرة ومن جهة أخرى قد يؤدي إلى الشعور بالتهديد وفقدان السيطرة عندما ينظر إلى النظام الذكي على أنه يتفوق على القدرات البشرية أو يحل محلها (Sundar, 2008:177) , كما تؤكد النظرية أن التفاعل المتكرر مع الوسائط الذكية يفرض عبئ معرفي وانفعالي على المستخدم نتيجة المعالجة النشطة للمعلومات والتقييم المستمر لمخرجات الأنظمة الذكية إذ ويؤدي هذا العبء في بعض الحالات إلى تصاعد مشاعر القلق والتوتر خاصة عندما ترتبط هذه المخرجات بمستقبل الفرد المهني أو الاجتماعي وهو ما يتوافق مع مفهوم قلق الذكاء الاصطناعي بوصفه أحد أشكال القلق المستقبلي المرتبط بالغموض وعدم اليقين(Lang, 2000: 46) .

وتشير نظرية TIME كذلك إلى أن إدراك المستخدم لدرجة استقلالية الذكاء الاصطناعي يؤدي دور محوري في تشكل القلق فكلما زادت قدرة النظام على اتخاذ قرارات ذاتية تقلص الإحساس بالتحكم البشري وارتفعت مستويات القلق المرتبطة بفقدان الدور الإنساني أو تهميشه ويعزز هذا التصور ما طرحه Sundar (2020) حول مفهوم «وكالة الآلة»، الذي يرى أن إسناد أدوار معرفية أو قرارية للذكاء الاصطناعي قد يثير لدى الأفراد مشاعر التهديد النفسي وعدم الأمان الاتجاه.

(Sundar et al., .2015: 51)

منهجية البحث واجراءاته:

يتضمن هذا الفصل استعراضاً للخطوات التي اتبعتها الباحثة لتحقيق أهداف البحث بما في ذلك تحديد مجتمع الدراسة، واختيار العينة الممثلة، ووصف الأداة المستعملة، والإجراءات الإحصائية المستخدمة للتحقق من صحة الأداة والأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

اولاً: "منهج البحث :

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي للأسباب القائمة على رصد ما هو موجود وتحليله, ويعد مناسب لطبيعة البحث واهدافه."

ثانياً اجراءات البحث :

مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث من طلبة قسم التاريخ في كلية التربية/ الجامعة المستنصرية ولكلا الجنسين للسنة الدراسية (2025-2026)،اذ بلغ المجتمع الكلي (552), بواقع (259) طالب و (293) طالبة , والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول (1) مجتمع البحث موزع بحسب المرحلة والنوع

المرحلة	ذكور	إناث	المجموع الكلي للطلبة
الأولى	57	99	552
الثانية	100	69	
الثالثة	64	94	
الرابعة	38	31	
مج	259	293	

عينة البحث :

تعد العينة جزءاً من مجتمع البحث الذي تدرس عليه الظاهرة، إذ يستدل من خلال البيانات المستمدة منها على تعميم النتائج على المجتمع الأصلي (النجار، 2010: 129), وانسجام مع أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة أسلوب العينة العشوائية الطبقية، حيث جرى اختيار عينة ممثلة لمجتمع البحث بلغ حجمها (225) طالب وطالبة بنسبة (41%) من مجتمع البحث من طلبة قسم التاريخ وللمرحلتين الاولى والرابعة من كلا الجنسين للعام الدراسي (2025–2026) وتوزع أفراد العينة بواقع (95) طالب و(130) طالبة ويسهم ازدياد حجم العينة في تقليل احتمالية وقوع الخطأ المعياري (Ebel, 1972: 290)

جدول (2) عينة البحث موزعة بحسب المرحلة والجنس

المرحلة	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع الكلي
الأولى	57	99	156
الرابعة	38	31	69

أداة البحث :

مقياس قلق الذكاء الاصطناعي

من أجل تحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بأعداد مقياس قلق الذكاء الاصطناعي لعدم توفر مقياس يمثل عينة البحث بالاعتماد على التعريف والنظرية المتبناة كذلك اعتمدت الباحثة على الاطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بقلق الذكاء الاصطناعي ، تكون المقياس بصورته الأولية من (20) وفقًا لسلم تدريجي خماسي يجيب عليه الطلبة على النحو الآتي: (دائما، غالباً، أحيانًا، قليلاً، أبدًا), إذ أعطيت الإجابة (دائمًا (1) درجات، غالبًا (2) درجات، أحيانًا (3) درجات، قليلاً وتعطى (4)، أبدًا تعطى(5), وكانت اعلى درجة بالمقياس هي (100) واقل درجة (20) وبلغ المتوسط الفرضي (60).

التحليل الاحصائي للفقرات:

القوة التمييزية لفقرات مقياس قلق الذكاء الاصطناعي

ويقصد به تمييز قدرة فقرة ما على تمييز الفروق الفردية بين الافراد الذين يتمتعون بتلك الخاصية والذين لا يتمتعون بها (الزوبعي وآخرون, 1981 :74)، ولتحقيق استخرجت الباحثة القوى التمييزية وفق الخطوات التالية:

1-تم تطبيق مقياس قلق الذكاء الاصطناعي على عينة التحليل الإحصائي من الطلبة بلغ عددهم (225) طالب وطالبة وتم تصحيح استجابات أفراد العينة لتحديد الدرجات الكلية التي حصل عليها كل منهم.

2-تم ترتيب الدرجات الإجمالية التي حصل عليها أفراد العينة ترتيبًا تنازليًا من الأعلى إلى الأقل درجة إجمالية.

3- اختيرت نسبة (٢٧ %) من العدد الكلي لافراد العينة لتمثل المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية (العليا والدنيا)، وعليه كان عدد افراد كل المجموعتين (61) طالب وطالبة ، وبلغ عدد المجموعتين(122)

4-التعرف على دلالة الفروق الاحصائية بين كلا المجموعتين العليا والدنيا ولكل فقرة من فقرات المقياس تم تطبيق الاختبار التائي (T Test) لعينتين مستقلتين , فكانت النتائج كما موضحة في الجدول (3).

جدول رقم (3) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس قلق الذكاء الاصطناعي

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية		الدلالة
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	المحسوبة	الجدولية	
1	4,876	1,654	3,654	1,654	3,444		دالة
2	4,653	1,987	3,765	1,098	3,876		دالة
3	5,764	0,111	2,983	1,543	2,876		دالة

4	5,876	1,444	3,765	1,324	5,653		دالة
5	6,333	1,876	2,765	1,765	4,833		دالة
6	4,876	1,543	3,876	1,543	5,764	1,96	دالة
7	5,874	1,987	2,765	1,987	6,765		دالة
8	4,321	1,431	3,876	1,532	4,843		دالة
9	5,498	1,329	3,765	1,987	4,875		دالة
10	5,763	1,999	3,787	1,765	6,832		دالة
11	4,872	1,765	3,333	1,872	5,843		دالة
12	4,999	1,876	3,821	1,432	6,832	1,96	دالة
13	4,333	1,387	3,873	1,432	6,832		دالة
14	4,409	1,654	2,732	1,321	6,732		دالة
15	4,765	1,876	3,765	1,987	6,832		دالة
16	4,763	1,543	3,876	1,543	5,898		دالة
17	5,333	1,444	2,894	0,987	6,822		دالة
18	4,982	1,443	3,822	1,873	5,999		دالة
19	6,921	1,087	2,222	1,333	6,333		دالة
20	5,777	1,654	3,876	1,872	3,822		دالة

يتضح من النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن جميع القيم التائية المحسوبة ذات دلالة إحصائية مقارنة بالقيم التائية في الجدول عند ثلاثة مستويات دلالة ودرجات الحرية (223)، إذ تتمتع جميع الفقرات في المقياس بقوة تمييزية عالية

الاتساق الداخلي (أرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس قلق الذكاء الاصطناعي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك من خلال احتساب العلاقة بين درجات فقرات المقياس والدرجة الكلية له وقد جاءت النتائج موضحة في الجدول (4).

جدول (4) قيم معاملات إرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لفقرات مقياس قلق الذكاء الاصطناعي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0,513	5	0,592	9	0,681	13	0,647	17	0,681
2	0,502	6	0,670	10	0,643	14	0,703	18	0,643
3	0,352	7	0,695	11	0,612	15	0,681	19	0,612
4	0,639	8	0,560	12	0,725	16	0,552	20	0,725

كانت الارتباطات بين فقرات المقياس والمقياس ككل ذات دلالة إحصائية عند مقارنتها بالقيم الحرجة لمعامل ارتباط بيرسون عند مستوى الدلالة (0,05).

الخصائص السايكومترية لمقياس قلق الذكاء الاصطناعي

اولاً : **صدق المقياس :** تم التحقق من صدق المقياس الحالي من خلال الاجراءات الاتية:

الصدق الظاهري:

قدرت الصدق الظاهري من خلال التقدير الكيفي لفقرات المقياس وتمثيلها للمفهوم المراد قياسه، وأيد ذلك بحساب تقديرات المحكمين لصدق البنود وتمثيلها للمفهوم وأبعاده، إذ عرض المقياس للتحكيم على (١٠) من أعضاء هيئة التدريس بقسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعة المستنصرية وأظهر التحكيم تمتع جميع فقرات المقياس بنسبة اتفاق (89%) بين المحكمين ما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق الظاهري.

- **صدق البناء:** " تم تحقق هذا النوع من الصدق من خلال القوة التمييزية والاتساق الداخلي.

الثبات : يشير ثبات المقياس إلى مدى تمتع أداة القياس بدرجة عالية من الدقة والإحكام والاتساق في النتائج التي توفرها وما تقدمه من بيانات موثوقة حول سلوك المفحوص ويرى (علام, 2000), تم استخدام طريقة ألفا – كرونباخ Cronbach's alpha ، إذ تعتمد على التباين بين بنود المقياس،

وأن تقيس البنود موضوع محدد، إذ بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0,81),وقامت الباحثة بحساب معامل الثبات عن طريق اعادة الاختبار, إذ يتم قياس معامل الارتباط عن طريق اعادة الاختبار مرتين على عدد من الطلبة ليتم استخراج الثبات, إذ بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0,82).

المقياس بالصيغة النهائية: تكون المقياس بصيغته النهائية من (20) فقرة، صيغت وفق مقياس متدرج خماسي للاستجابة يشمل: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، قليلاً، أبدًا)وقد جرى تقدير الدرجات بإعطاء الفقرات (1، 2، 3، 4، 5)، وأن اعلى درجة بالمقياس هي (100) وأقل درجة هي (20), ليكون المتوسط الفرضي للمقياس (60).

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

يعرض هذا الفصل النتائج التي تم الحصول عليها ويفسرها بما يتماشى مع الأهداف المحددة ويناقشها وفقًا للإطار النظري المعتمد في هذه الدراسة والبحوث السابقة، مستخلصًا سلسلة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الهدف الاول: التعرف على قلق الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الجامعة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء الطلبة على مقياس قلق الذكاء الاصطناعي, إذ بلغ المتوسط الحسابي (64,03) بانحراف معياري قدره(10,07), وكانت القيمة المحسوبة (2,02) اكبر من الجدولية ، وهذا يدل بان طلبة الجامعة يعانون من قلق الذكاء الاصطناعي والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول رقم (5) **الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس قلق الذكاء الاصطناعي**

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	ت المحسوبة		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
قلق الذكاء الاصطناعي	64,03	10,07	60	2,02	1,96	دالة

تفسر الباحثة معاناة طلبة قسم التاريخ من قلق الذكاء الاصطناعي في ضوء نظرية تأثيرات الوسائط التفاعلية (Theory of Interactive Media Effects – TIME) التي طرحها (Sundar et al, 2015) والتي تؤكد أن التأثيرات النفسية والمعرفية للوسائط التفاعلية لا تتبع من محتواها فقط بل من خصائصها البنيوية والتفاعلية التي تعيد تشكيل إدراكات المستخدمين واستجاباتهم الانفعالية ، وتنطلق هذه النظرية من افتراض أساسي مفاده أن الطلبة يعالجون خصائص الوسيط التفاعلي بوصفها إشارات نفسية (Cues) تفعل عمليات معرفية وانفعالية معينة قد تكون إيجابية أو سلبية تبعاً لطبيعة الإدراك الناتج عنها إذ تعد خصائص مثل الأتمتة العالية والقدرة على التنبؤ واتخاذ القرار والاستقلالية المدركة للنظم الذكية من السمات التفاعلية التي قد تحدث حالة من عدم اليقين لدى الطلبة لا سيما في البيئات التعليمية التي تشهد تحولات متسارعة في أساليب التعلم والتقويم فإن إدراك الطلبة لهذه الخصائص بوصفها تهديد محتمل لمكانتهم الأكاديمية أو لكفاءتهم المعرفية يسهم في توليد استجابات انفعالية سلبية من بينها القلق المرتبط باستخدام الذكاء الاصطناعي.

الهدف الثاني: التعرف على قلق الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري (الجنس ، المرحلة).

لتحقيق هذا الهدف استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيري الجنس، والمرحلة إذ تبين من الجدول (10) عدم وجود فروق في قلق الذكاء الاصطناعي تعزى للجنس، حيث كانت القيمة المحسوبة (059,) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (3,83)،كذلك عدم وجود فروق بالنسبة للمرحلة، حيث كانت القيمة المحسوبة (0,81) أصغر من القيمة الجدولية البالغة (3,83)، كذلك تبين عدم وجود فروق يعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والمرحلة والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول رقم (6)

نتيجة التحليل التباين الثنائي لدرجات مقياس قلق الذكاء الاصطناعي بالنسبة للجنس والمرحلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدلالة
				المحسوبة	المجدولية	
الجنس	49,662	1	49,662	059,	3,84	غير دالة
المرحلة	6,369	1	6,369	0.81		غير دالة
الجنس*المرحلة	65,760	2	65,760	1,22		غير دالة
الخطأ	11218,121	221	28,329			
الكلي	11417,750	223				

تشير نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الذكاء الاصطناعي لدى طلبة قسم التاريخ تعزى لمتغيري الجنس والمرحلة الجامعية إذ تؤكد الباحثة أن التأثيرات النفسية للوسائط التفاعلية تتشكل أساس من خلال إدراكات المستخدمين لخصائص الوسيط التفاعلي أكثر من تأثرها بالخصائص الديموغرافية التقليدية إذ يتفاعل طلبة قسم التاريخ مع التقنيات الذكية بوصفها أنظمة تمتلك خصائص تفاعلية متشابهة ترسل إشارات نفسية موحدة نسبيًا لجميع المستخدمين مثل الاستقلالية، والقدرة على المعالجة السريعة للمعلومات ، وبناء على ذلك فإن إدراك طلبة قسم التاريخ لهذه الخصائص لا يختلف جوهريًا بين الذكور والإناث ولا بين المراحل الجامعية المختلفة مما يؤدي إلى تقارب مستويات القلق المرتبط بالذكاء الاصطناعي بينهم ، وأن البيئات الرقمية المشتركة ولا سيما في السياق الجامعي تسهم في توحيد خبرات التفاعل مع الذكاء الاصطناعي، إذ يخضع الطلبة لآليات تعليمية وتقويمية متقاربة تعتمد على أدوات ذكية متشابهة ويؤدي هذا التشابه في أنماط التفاعل إلى تكوين إدراكات وانفعالات متقاربة تجاه الذكاء الاصطناعي بغض النظر عن الجنس أو المرحلة الجامعية ، الأمر الذي يفسر غياب الفروق الإحصائية بين هذه الفئات.

الاستنتاجات: Conclusio

1- تُشير النتائج إلى أن طلبة قسم التاريخ يعانون من مستوى ملحوظ من قلق الذكاء الاصطناعي ويعزى ذلك إلى الغموض الذي يحيط بمستقبلهم الأكاديمي والمهني في ظل التوسع المتسارع لاستخدام أنظمة الذكاء الاصطناعي في مختلف القطاعات التعليمية والوظيفية.

2- يتضح أن قلق الذكاء الاصطناعي لدى الطلبة يرتبط بإدراكهم المتزايد لاحتمالية استبدال الأدوار البشرية بالأنظمة الذكية الأمر الذي يعزز مشاعر التهديد للكفاءة الذاتية والهوية المهنية المستقبلية.

3- تظهر المعطيات أن التفاعل المستمر مع التطبيقات الذكية والأنظمة التعليمية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي يسهم في رفع العبء المعرفي والانفعالي لدى الطلبة مما يؤدي إلى ظهور مشاعر التوتر والضغط النفسي أثناء العملية التعليمية.

5- يتأثر مستوى قلق الذكاء الاصطناعي باختلاف درجة الوعي والمعرفة التقنية لدى الطلبة إذ يميل الطلبة ذوو المعرفة المحدودة بآليات عمل الذكاء الاصطناعي إلى مستويات أعلى من القلق مقارنة بذوي المعرفة التقنية الأفضل.

6- تعكس معاناة الطلبة من قلق الذكاء الاصطناعي ضعف الاستعداد النفسي والمؤسسي للتعامل مع التحولات الرقمية وقلة البرامج الإرشادية والتوعوية التي تساعدهم على فهم الذكاء الاصطناعي بوصفه أداة داعمة للتعلم لا بديلاً عن الدور الإنساني.

7- يشير انتشار قلق الذكاء الاصطناعي بين طلبة قسم التاريخ إلى أنه يمثل أحد أشكال القلق المستقبلي المرتبط بالتغيرات التكنولوجية وليس مجرد استجابة آنية لاستخدام أدوات رقمية حديثة.

8- تبرز النتائج الحاجة إلى دمج الجوانب النفسية ضمن سياسات التحول الرقمي في التعليم الجامعي لما لقلق الذكاء الاصطناعي من انعكاسات سلبية محتملة على الدافعية للتعلم والصحة النفسية والتكيف الأكاديمي للطلبة.

التوصيات: Recommendations

1- ضرورة إدماج مقررات أو ورش تدريبية تعنى بالتثقيف النفسي حول الذكاء الاصطناعي بهدف تصحيح التصورات السلبية وتعزيز الفهم الواقعي لدور الذكاء الاصطناعي بوصفه أداة داعمة للتعلم لا بديلاً عن الإنسان.

2-ضرورة إعداد برامج إرشاد نفسي جامعي تستهدف خفض قلق الذكاء الاصطناعي من خلال تنمية مهارات التكيف وتعزيز الشعور بالسيطرة والوكالة الذاتية عند التعامل مع التقنيات الذكية.

3-تنمية المهارات الرقمية والتقنية لطلبة قسم التاريخ لما لها من دور فاعل في تقليل الغموض والخوف المرتبط باستخدام أنظمة الذكاء الاصطناعي وبالتالي خفض مستويات القلق النفسي المصاحب لها.

4-ضرورة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البيئة الجامعية بطريقة تراعي البعد النفسي وبما يقلل من العبء المعرفي والانفعالي ويعزز الإحساس بالدعم الأكاديمي بدل من التهديد.

5-تعزيز دور وحدات الإرشاد النفسي في الجامعات لمتابعة الطلبة الذين يظهرون مستويات مرتفعة من قلق الذكاء الاصطناعي وتقديم تدخلات مبكرة وقائية وعلاجية.

6-تعزيز الوعي بالجوانب الأخلاقية والإنسانية المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي لما لذلك من أثر في تقليل المخاوف المرتبطة بفقدان السيطرة أو تهديد القيم الإنسانية.

المقترحات Suggestions:

1- إجراء دراسات تبحث في العلاقة بين قلق الذكاء الاصطناعي وكل من القلق المستقبلي الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية لدى طلبة قسم التاريخ

2-تطوير أداة قياس نفسية عربية تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة (الصدق والثبات)، لقياس قلق الذكاء الاصطناعي بما يراعي الخصوصية الثقافية والسياق التعليمي والاجتماعي لطلبة الجامعة في المجتمع العراقي.

3- تنفيذ دراسات تجريبية تهدف إلى اختبار فاعلية برامج إرشادية أو تدريبية مستندة إلى نظرية TIME، في خفض مستويات قلق الذكاء الاصطناعي وتحسين التكيف النفسي والأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

المصادر

- علام صلاح الدّين محمود (2004): **التّقويم التربوي البديل أسسه النّظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**, ط1, دار الفكر العربي، القاهرة.
- الزوبعي, عبد الجليل ابراهيم, وآخرون (1981): **الاختبارات والمقاييس النفسية**, جامعة الموصل, دار الكتب للطباعة والنشر.
- النجار، جمعة نبيل (٢٠١٠): **القياس والتقويم** ، ط1، دار الحامد ، المصرية، ط3، القاهرة.
- Beckers, J. J., Wicherts, J. M., & Schmidt, H. G. (2007). **Computer anxiety: "Trait" or "state".** *Computers in Human Behavior, 23*(6), 2851–2862. https://doi.org/10.1016/j. chb.2006.06.001.
- Bohlin, R. M., & Hunt, N. P. (1995). **Course structure effects on students' computer anxiety, confidence and attitudes**. *Journal of Educational Computing Research, 13*(3), 263–270. https://doi.org/10.2190/YB6Q-HX39-11KK-GKYL.
- Brougham, D., & Haar, J. (2018). **Smart technology, artificial intelligence, robotics, and algorithms (STARA): Employees' perceptions of our future workplace**. *Journal of Management & Organization, 24*(2), 239–257. https://doi.org/10.1017/jmo.2016.55.
- Cambre, M. A., & Cook, D. L. (1987). Measurement and remediation of computer anxiety. *Educational Technology, 27*(12), 15–20.
- de Vries, P., & Schinkel, W. (2019). **Algorithmic anxiety: Masks and camouflage in artistic imaginaries of facial recognition algorithms**. *Big Data & Society, 6*(1), 1–12. https://doi.org/10.1177/2053951719851532.
- Endler, N. S., Parker, J. D., Bagby, R. M., & Cox, B. J. (1991). **Multidimensionality of state and trait anxiety: Factor structure of the endler multidimensional anxiety scales**. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(6), 919–926. https://doi.org/ 10.1037/0022-3514.60.6.919.
- Fast, E., & Horvitz, E. (2017). **Long-term trends in the public perception of artificial intelligence**. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 31(1), 963–969.
- Gaudron, J. P., & Vignoli, E. (2002**). Assessing computer anxiety with the interaction model of anxiety: Development and validation of the computer anxiety trait subscale.** *Computers in Human Behavior, 18*(3), 315–325. https://doi.org/10.1016/ S0747-5632(01)00039-5.

- Hashimoto, D. A., Rosman, G., Rus, D., & Meireles, O. R. (2018). **Artificial intelligence in surgery: Promises and perils**. *Annals of Surgery, 268*(1), 70. https://doi.org/10.1097/ SLA.0000000000002693.
- Jhaver, S., Karpfen, Y., & Antin, J. (2018**). Algorithmic anxiety and coping strategies of Airbnb hosts.** *Proceedings of the 2018 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1–12). https://doi.org/10.1145/3173574.3173995
- Johnson, D. G., & Verdicchio, M. (2017). **AI anxiety**. *Journal of the Association for Information Science and Technology, 68*(9), 2267–2270. https://doi.org/10.1002/ asi.23867
- Lang, A. (2000). **The limited capacity model of mediated message processing**. *Journal of Communication, 50*(1), 46–70. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2000.tb02833.x.
- Li, J., & Huang, J. S. (2020). **Dimensions of artificial intelligence anxiety based on the integrated fear acquisition theory**. *Technology in Society, 63*, 1–10. https://doi.org/ 10.1016/j.techsoc.2020.101410, 101410.
- Nadarzynski, T., Miles, O., Cowie, A., & Ridge, D. (2019). **Acceptability of artificial intelligence (AI)-led chatbot services in healthcare: A mixed-methods study**. *Digital Health, 5*, 1–2. https://doi.org/10.1177/2055207619871808
- Russell, S. J., & Norvig, P. (2020). ***Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.).** Pearson.
- Samuelson, W., & Zeckhauser, R. (1988**). Status quo bias in decision making**. *Journal of Risk and Uncertainty, 1*(1), 7–59. https://doi.org/10.1007/BF00055564.
- Sundar, S. S. (2008). **Self as source: Agency and customization in interactive media**. In E. A. Konijn et al. (Eds.), *Media psychology: A reader* (pp. 177–195). New York: Routledge.
- Sundar, S. S. (2020). **Rise of machine agency: A framework for studying the psychology of human–AI interaction**. *Journal of Computer-Mediated Communication, 25*(1), 74–88. https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz026.
- Sundar, S. S., Jia, H., Waddell, T. F., & Huang, Y. (2015). **Toward a theory of interactive media effects (TIME)**. In S. S. Sundar (Ed.), *The handbook of the psychology of communication technology* (pp. 47–86). Wiley Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118426456.ch3.
- Vrontis, D., Christofi, M., Pereira, V., Tarba, S., Makrides, A., & Trichina, E. (2022). **Artificial intelligence, robotics, advanced technologies and human**

resource management: A systematic review. *The International Journal of Human Resource Management, 33*(6), 1237–1266. https://doi.org/10.1080/09585192.2020.1871398.

- Zhang, B., & Dafoe, A. (2019). **Artificial intelligence: American attitudes and trends**. *Oxford University, Center for the Governance of AI*.

الملاحق

مقياس قلق الذكاء الاصطناعي (الصيغة النهائية)

الجامعة المستنصرية / كلية التربية / قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي

عزيزي الطالب :

عزيزتي الطالبة :

تحية طيبة....

بين يديك فقرات تمثل حالات تمر بك في حياتك يرجى بيان مدى انطباقها عليك وذلك بوضع اشارة (✓)امام البديل الذي تراه ينطبق عليك على أنه لا توجد اجابة صحيحة واذا خاطئة لذا يرجى عدم ترك اي فقرة دون اجابة, وتأكد بأن أجابتك خاصة لأغراض البحث العلمي لذلك لا داعي لذكر الاسم .

الجنس: **ذكر ( )** **انثى ( )**

المرحلة: **الاولى ( )** **الرابعة ( )**

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	احياناً	قليلاً	ابداً
1	أشعر بالقلق من أن يحل الذكاء الاصطناعي محل الإنسان في كثير من الوظائف.					
2	لا أشعر بأي قلق تجاه التطور السريع للذكاء الاصطناعي.					
3	أعتقد أن فوائد الذكاء الاصطناعي تفوق سلبياته.					
4	أشعر بالثقة عند التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي.					
5	أرى أن الذكاء الاصطناعي يسهم في تسهيل حياتنا دون مخاطر كبيرة.					

6	أشعر بالطمأنينة عند استخدام تقنيات الذكاء					
7	أشعر بأن الذكاء الاصطناعي قد يزيد من البطالة في المجتمع.					
8	يقلقني استخدام الذكاء الاصطناعي في مراقبة الأفراد وتتبعهم.					
9	أشعر بالخوف من الأخطاء التي قد يرتكبها الذكاء الاصطناعي.					
10	يقلقني عدم قدرتي على مواكبة التطورات في مجال الذكاء الاصطناعي					
11	أخشى أن يؤثر الذكاء الاصطناعي في القيم الاجتماعية والثقافية					
12	أشعر بالقلق من الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في اتخاذ القرارات المهمة					
13	أخشى أن يؤدي الذكاء الاصطناعي إلى تقليل التفاعل الإنساني.					
14	أشعر بعدم الارتياح عند التفكير في مستقبل الذكاء الاصطناعي.					
15	يسبب لي الحديث عن تطور الذكاء الاصطناعي نوعًا من القلق.					
16	أشعر بأن الذكاء الاصطناعي قد يهدد خصوصية الأفراد.					
17	أخاف من فقدان مهاراتي الشخصية بسبب استخدام الذكاء الاصطناعي.					
18	يقلقني الاعتماد المتزايد على الذكاء الاصطناعي في التعليم.					
19	أشعر بالتوتر عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي الحديثة.					
20	أخشى أن يؤثر الذكاء الاصطناعي سلبًا في مستقبل الطلبة المهني.					

المرونة الايجابية وعلاقتها بالانغماس الوظيفي لدى المرشدين التربويين

م.د. حسام ياسين علي شناوه التميمي

جامعة بغداد– كلية العلوم الاسلامية –قسم العلوم التربوية والنفسية الاسلامية

hussam.y@perc.uobaghad.edu.iq

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/4/17	2026/5/25

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على المرونة الايجابية لدى المرشدين التربويين فضلاً على التعرف على دلالة الفرق في المرونة الايجابية على وفق متغير الجنس (ذكور–اناث) ومن اجل تحقيق اهداف البحث الحالي قام الباحث بتبني المقياس المعد من قبل (الكلابي 2023) أذ تألف المقياس بصيغته النهائية من (27) فقرة وتعرف الباحث على الانغماس الوظيفي لدى المرشدين التربويين فضلاً على التعرف على دلالة الفرق في الانغماس الوظيفي على وفق متغير الجنس (ذكور–اناث) ومن اجل تحقيق اهداف البحث الحالي قام الباحث بتبني المقياس المعد من قبل (التميمي 2024) إذ تألف المقياس بصيغته النهائية من (22) الباحث بتطبيق المقياس على عينة عشوائية من المديريات الستة في محافظة بغداد والبالغ عددها (400) مرشد ومرشدة للعام الدراسي (2025–2026) وأظهرت النتائج ما يلي: إن عينة البحث من المرشدين التربويين يمتلكون مرونة ايجابية.

1– لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين (المرشدين–المرشدات) في المرونة الايجابية لدى المرشدين التربويين.

2– إن عينة البحث من المرشدين التربويين يمتلكون انغماس وظيفي .

3– لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين (المرشدين–المرشدات) في الانغماس الوظيفي لدى المرشدين التربويين.

4– وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المرونة الايجابية والانغماس الوظيفي لدى المرشدين التربويين . وقام الباحث بوضع جملة من التوصيات والمقترحات على ضوء نتائج البحث.

الكلمات المفتاحية: المرونة الايجابية ,الانغماس الوظيفي ، المرشدين التربويين.

Positive Psychological Resilience and Its Relationship to Work Engagement among Educational Counselors

Dr. Hussam Yassen ali Shanawa Al-Tamimi
Research Center, University of Baghdad

Abstract

The present study aims to identify the level of positive resilience among educational counselors and to examine gender differences (male–female) in positive resilience. To achieve these objectives, the researcher adopted the Positive Resilience Scale developed by Al-Kalabi (2023), which comprised 27 items in its final form. The study further aims to identify the level of work engagement among educational counselors and to examine gender differences (male–female) in work engagement. To achieve this, the researcher adopted the Work Engagement Scale developed by Al-Tamimi (2024), which comprised 22 items in its final form. The scales were administered to a random sample of 400 male and female educational counselors selected from the six educational directorates in Baghdad Governorate during the 2025–2026 academic year. The findings revealed that: (1) the educational counselors in the research sample possess positive resilience; (2) there are no statistically significant differences between male and female educational counselors in positive resilience; (3) the educational counselors in the research sample possess work engagement; (4) there are no statistically significant differences between male and female educational counselors in work engagement; and (5) there is a statistically significant positive correlation between positive resilience and work engagement among educational counselors. Based on these findings, the researcher formulated a set of recommendations and suggestions.

Keywords: Positive Resilience, Work Engagement, Educational Counselors.

مشكلة البحث

تُعد مهنة الإرشاد التربوي من المهن التي تتطلب مستوى عالياً من التفاعل النفسي والاجتماعي مع الطلبة والإدارة وأولياء الأمور، الأمر الذي قد يعرّض المرشدون التربويون لضغوط مهنية متعددة تؤثر في مستوى أدائهم واندماجهم في العمل. وفي ظل التغيرات التربوية والاجتماعية المتسارعة، برزت الحاجة إلى امتلاك المرشد التربوي خصائص نفسية إيجابية تساعده على التكيف مع الضغوط والمحافظة على فاعليته المهنية، ومن أبرز هذه الخصائص المرونة الإيجابية. (عليمات، 2004: 168) عليه فأن المرونة الايجابية ليست سمة أو خاصية يمتلكها بعض الاشخاص ولا يمتلكها اخرون بل أنها تشمل مجموعة

سلوكيات وافكار يمكن تعلمها وتطويرها لدى الفرد أذاً فالمرونة هي الكفاءة التي يتوجب ان تكون لدى المرشد التربوي والتي تساعده على التصدي للشدائد في مهنة الارشاد والتي تواجهه في مجمل حياته اليومية ويذكر جوي وآخرون ان الافراد المرنين يواجهون الضغوط بصورة جيدة لانهم يملكون مهارات وقدرات خاصة في مواجهة الاحداث الضاغطة تزخر الحياة المعاصرة بكثير من التحديات التي أوجبت توافر خدمة الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي للطلبة في المدارس بمختلف مراحلها، جّراء تنامي مشكلات سلوكية خطيرة باتت تهدد العملية التعليمية لاسيما مخرجاتها على وجه التحديد(عواد،2015: 113).

ونظرًا لما تؤديه المرونة الإيجابية من دورٍ جوهري في تحديد مدى قدرة الفرد على التوافق مع المواقف الضاغطة والتحديات التي تواجهه في حياته، فإنها فالفرد المتوافق نفسياً ويكون لديه اتزان انفعالي هو الذي يتمتع بالسيطرة على انفعالاته بمرونة عالية ويعبر فيها عن امكانية الموقف الذي يمر به مما يساعده على المواجهة المدركة للظروف والمواقف الحياتية وازمات النفسية فلا ينهار ولا يضطرب للصعوبات او الضغوط التي يمر بها (ريان، 2009: 35) والتفكير الإيجابي هو الأداة الأكثر فاعلية للتعامل مع مشاكل وضغوط الحياة، وتتشكل مهارات التفكير الإيجابي من خلال الأفكار والمعتقدات الإيجابية(العقلانية) وكلما كـــان تفكير الفرد إيجابيًا، فإنه يؤدي بالفرد إلى الحل يتسم بالنجاعة والفعالية أمام المشكلات والارتقاء بالفرد والمجتمع، ان التدريب عـــلى مهارات التفكير الإيجابي لـــــه مردود كبير على مستوى الـــفرد فـــــي حاضره ومستقبله (عواد، 2013: 24)وان الاشخاص الذين ينظرون للحياة نظرة ايجابية ممكن انهم عاشوا في بيئة يتحدث افرادها بشكل ايجابي عن الافراد والاشياء ولم يتعرضوا لكثير من النقد من خلال مراحل نموهم فانهم يتعلمو ان يشعروا ويفكروا ويسلكوا بطريقة ايجابية (محمد، 2019: 10), فهل يمتلك المرشدون النفسيون درجة مقبولة من الانغماس الوظيفي، وهل تتأثر درجة انغماسهم بدرجة الحاجة الشخصية للبناء. لذلك وعبر ما تقدم تبرز مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤل الآتي **(هل هناك علاقة بين المرونة الايجابية والانغماس الوظيفي لدى المرشدين التربويين)؟**

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية المتغيرات التي يتناولها، وهما المرونة الإيجابية والانغماس الوظيفي، لما لهما من دور فاعل في تحسين الأداء المهني للمرشدين التربويين وتعزيز قدرتهم على مواجهة الضغوط والتحديات داخل البيئة ,وأن ممارسة المجتمعات المتحضرة في المرحلة الراهنة اهتماماً متزايداً بالإرشاد النفسي، وذلك لأن عصرنا هو عصر الضغوطات النفسية والقلق، فالمتغيرات التي بات الفرد يتعامل معها قد زادت بسبب الحروب والصراعات المستمرة في الميادين كافة، وقد أصبحت الحاجة ماسة لتحديد الوسائل المختلفة التي يواجه الفرد بواسطتها تلك الضغوط والأزمات التي تهدد شخصيته وكيانه النفسي والاجتماعي، إذ يعد الإرشاد أحد تلك الوسائل التي تقدم المساعدة له (الأسدي وإبراهيم، 2003: 137).لذلك العمل الإرشادي من أهم الخدمات المقدمة لمساعدة الطلبة على تحقيق أقصى درجة ممكنة من التوافق الشخصي والاجتماعي، مما ينعكس إيجابياً على التحصيل، ولما كانت مقاصد العمل الإرشادي استثماراً للطاقات وتنمية للقوى البشرية، فإن من الطبيعي أن يقوم بهذا العمل التخصصي والإنساني من هو مؤهل لذلك من حيث الكفاءة والممارسة(الشهري، 1998: 9). ان الهدف الذي يسعى اليه المرشد لتحقيق اهداف مهنة الارشاد هو تنمية ثقة المسترشد بنفسه والتخلص من الافكار السلبية واذا كان هذا الهدف من الارشاد بصورة عامة هو مساعدة الفرد يعرف نفسه وان يفهم العالم المحيط به ليكون قادراً على التكيف المناسب، فان هذا الهدف ينطبق على المرشدين كونهم افراد لهم سمات شخصية مثلهم مثل غيرهم من الاشخاص الذين يواجهون صعوبات ومشكلات خاصة بهم فانه يمكن القول ان الارشاد يسعى الى تحقيق الاهداف المحددة التالية (تنمية ثقة الفرد بنفسه وتنمية معايير السلوك المقبول والالتزام بها وتشجيع الفرد على مواجهة مشكلاته وايجاد الحلول المناسبة لها وتطوير اتجاهات سليمة نحو الذات ونحو المجتمع المحيط به ومساعدة الفرد على تكوين علاقات طيبة مع المجتمع) (عربيات ، 2011: 16)والتفكير الإيجابي هو الأداة الأكثر فاعلية للتعامل مع مشاكل وضغوط الحياة، وتتشكل مهارات التفكير الإيجابي من خلال الأفكار والمعتقدات الإيجابية(العقلانية) وكلما كـــان تفكير الفرد إيجابيًا، فإنه يؤدي بالفرد إلى الحل يتسم بالنجاعة والفعالية أمام المشكلات والارتقاء بالفرد والمجتمع، ان التدريب عـــلى مهارات التفكير الإيجابي لـــــه مردود كبير على مستوى الـــفرد فـــــي حاضره ومستقبله (ريان , 2006 : 35) ,فأن الأشخاص الذين ينظرون للحياة نظرة ايجابية ممكن أنهم عاشوا في بيئة يتحدث أفرادها بشكل ايجابي عن الأفراد والأشياء , ولم يتعرضوا لكثير من النقد

خلال مراحل نموهم فأنهم تعلموا أن يشعروا ويفكروا بطريقة ايجابية . (محمد , 2019 : 10) . وهذا ما أكدته دراسة (القطان , 2006) , بأن الأشخاص المتفائلين الايجابيين هم الذين يبحثون عن الجيد في الأشياء والأشخاص والمواقف ويفكرون بشكل ايجابي , ولا ينتقدون الآخرين بشكل عام وأنهم على وعي بما يقدمه الآخرون من الأعمال بشكل ايجابي فأنهم ينظرون الى الجوانب المضيئة في المواقف السلبية , وانهم دائما متفائلون، ويعتقدون أن الأشياء ستمضي بشكل أفضل , لأن نظرتهم للحياة ايجابية . (القطان , 2006 : 21 – 22) لذلك قد يرى الباحث ان مفهوم المرونة الايجابية يؤدي دوراً مهماً وبعيد المدى في حياة المرشدين التربويين وسلوكياتهم تجاه مسترشديهم وفيما يقومون به من خطط للاطلاع بها في المستقبل القريب والبعيد (Peterson,1988;26)

من دراسته للانغماس الوظيفي إلى وجود عدد من العوامل المتصلة بالعمل التي تؤدي إلى تقوية انغماس الموظف. ومن بين هذه العوامل: إتاحة الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات وتوفير الإحساس للفرد أن إسهاماته تعد فعالة في نجاح عمل المؤسسة التربوية، وتقدير انجازات الموظف، وتوفير قدر من الحرية للموظف في تحديد خطوات سير العمل(Bhatia et al,2012: 94).

وقد ظهرت الحاجة إلى إيجاد مصطلح لوصف شعور ارتباط الموظفين العاطفي بالوظيفة، وبزملائهم في العمل وبمكان العمل. وأعطت هذه الاهمية بظهور الحاجة الى ولادة مصطلح (انغماس الموظف). ويكون الموظفون الذين يهتمون بمستقبل المؤسسة التربوية وان تكون مستعدين لاستثمار جهودهم بالكامل لصالحها، وفي بيئة العمل التقليدية يفعل الموظفون ما يقال لهم ويكيفوا عملهم وفقاً لتوصيف الوظائف الواضحة (زناتي، 1997: 162).

وعبر ما تقدم تبرز أهمية البحث الحالي بالأمور الآتية:

1- أهمية دراسة مشكلات المرشدين النفسيين بوصفهم من العناصر الفاعلة في العملية الإرشادية، حيث يمارسون دوراً مهما في تحقيق أهداف هذه العملية.

2- يعد مفهوم المرونة الايجابية من المفاهيم الحديثة في علم النفس المعرفي والإرشاد النفسي ويرتبط بالبناء المعرفي للمرشد ويؤدي دوراً مهماً في تكوين إدراكه للمشكلات التربوية والنفسية والاجتماعية التي يواجهها في الحياة المهنية.

3- إن نتائج البحث الحالي يمكن أن تخدم مسؤولي الإرشاد النفسي في معرفة العوامل التي تسهم في انغماس المرشدين في عملهم.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي تعرف على:

1- المرونة الايجابية لدى المرشدين النفسيين.

2- الانغماس الوظيفي لدى المرشدين النفسيين.

3- العلاقة بين المرونة الايجابية والانغماس الوظيفي لدى المرشدين النفسيين.

4- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة بين المرونة الايجابية والانغماس الوظيفي لدى المرشدين النفسيين تبعاً لمتغير الجنس.

5- التعرف على العلاقة الإرتباطية بين المرونة الايجابية والإنغماس الوظيفي لدى المرشدين التربويين.

حدود البحث

.يقتصر البحث الحالي على المرشدين التربويين التابعين للمديرية العامة لتربية بغداد(الرصافة الاولى، الرصافة الثانية، الرصافة الثالثة) و(الكرخ الاولى، الكرخ الثانية، الكرخ الثالثة) وللعام 2025ـ2026.

تحديد المصطلحات

المرونة الايجابية Positive Resilience

شيكاتي ولوثر 2000

عملية دينامية يظهر من خلالها الافراد تكيفاً ايجابيا على الرغم مما يخبرون ويواجهون من صدمات او محن او شدائد (Luthar & cicchetti, 2000; 7)

ويكس (Wicks, 2005) :

العملية المستمرة للتكيف العالي مع أي صدمة أو أزمة أو مأساة أو تهديد أو أي مصدر ضاغط ذي دلالة . (Wicks,2005 :2) .

وقد اعتمد الباحث تعريف (Wicks ,2005) , تعريفا نظريا للمرونة الايجابية .

-ثالثاً: الإنغماس الوظيفي Job Involvement:

عرفه كل من:

بولي وأخرون (Paullay,etal.,1994): "انشـــغال الفرد بوظيفتـه معرفيـاً وســـلوكيـاً واســـتغراقـه بهـا" (Paullay.et al ,1994: 225).

يوشـــمـار (Yoshimura,1996): "درجـة إرتبـاط الفرد عـاطفيـاً ومعرفيـاً وســـلوكيـاً بـالعمـل الـذي يقوم بأدائه"(Yoshimura,1996:28).

التعريف النظري:

تبنى الباحث تعريف يوشـــمارا (Yoshimura,1996) تعريفاً نظرياً لكون الباحث اعتمد عليه في تبني المقياس الباحث هشام مقياس الإنغماس الوظيفي (Yoshimura,1996:28)

التعريف الإجرائي:

مجموع الدرجات الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال الإستجابة على فقرات مقياس الإنغماس الوظيفي المعد من قبل الباحث

الاطار النظري

المرونة الايجابية Positive Resilience

يعود ظهور مفهوم المرونة الإيجابية إلى البحوث التي أُجريت خلال خمسينيات وستينيات القرن العشرين، والتي تناولت الأطفال الذين تعاني أمهاتهم من اضطرابات نفسية، ولا سيما الفصام. وقد أسهمت أعمال Emmy E. Werner، التي تُعد من الرواد في هذا المجال، في ترسيخ هذا المفهوم من خلال دراساتها الطولية التي أُجريت في جزر هاواي, وقد أسهمت إسهامات كلٍّ من Ann Masten و Norman Garmezy إسهامًا محوريًا في بناء الأسس النظرية لمفهوم المرونة الإيجابية، إذ شكّلت دراساتهما حجر الأساس في تأصيل هذا المفهوم علميًا. ومع تطور هذا الحقل، بدأ تداول المفهوم في الأدبيات العلمية ووسائل الإعلام، خاصة في سياق الحديث عن الأطفال المعرضين للخطر، حيث استُخدمت تسميات متعددة للإشارة إلى هذه الفئة، مثل "المحصنين" (Invulnerable) و"مقاومي الضغوط" (Stress-Resistant) و"المرنين"(Resilient)غير أن مصطلح "المرونة" (Resilience) أصبح لاحقًا الأكثر شيوعًا واتفاقًا بين الباحثين لوصف قدرة هؤلاء الأفراد على التكيف الإيجابي في مواجهة الشدائد (Masten & Reed, 2002: 88)

مع تزامن بروز مفهوم المرونة الإيجابية مع ظهور ما يُعرف بعلم النفس الإيجابي، الذي ارتبط اسمة بأعمال Martin Seligman، ولا سيما خلال فترة رئاسته لـ American Psychological Association عام 1998. إذ دعا سليجمان آنذاك إلى توجيه جهود علماء النفس نحو دراسة مكامن القوة الإنسانية، ومن بينها المرونة الإيجابية (Resilience) ,بوصفها قدرة الفرد على التكيف الجسدي والنفسي مع الأزمات والضغوط، واستعادة توازنه وحيويته بعد التعرض للمحن. وفي هذا السياق، صاغ سليجمان مصطلح علم النفس الإيجابي Positive (Psychology) مؤكدًا أهمية تعزيز الشعور بالسعادة، وتنمية السمات الشخصية الإيجابية، ودعم الانفعالات الإيجابية التي تسهم في الحد من تأثير الانفعالات السلبية (عثمان، 2010: 543).

ويذكر جوي واخرون ان الافراد المرنين يواجهون الضغوط بصورة جيدة لانهم يملكون مهارات وقدرات خاصة في مواجهة الاحداث الضاغطة ، اذ تتلخص تلك المهارات في اثنتي عشرة مهارة وهي الاستجابة السريعة للخطر، النضج المبكر، فصل الانفعال، تكوين علاقات تبقى فترة طويلة، البحث عن المعلومات، التوقع التصويري

الاستنتاجي الايجابي، القيام بمخاطر حاسمة، القناعة بكون الفرد محبوباً، اعادة البناء المعرفي للاحداث المؤلمة، الايثار والتفاؤل والامل) (Jew et.al, 1999: 77)

فوائد المرونة الايجابية

1-النظرة الايجابية للحياة :كلما كان الفرد يتمتع بخاصية المرونة كان أكثر إيجابيا في التعامل مع ما يحيط به. ومن خلال النظرة الإيجابية للحياة تستطيع أن تحدد مكانة الفرد و قيمته الاجتماعية في الحياة كونها تشجع على العمل والحركة فهي تعتبر بمثابة عامل يقوي عزيمة الفرد وفاعليته, فنظرة الفرد للأحداث والأشياء يجب أن تتسم بالايجابية لكي يتمكن من التعامل مع الواقع بثقة. لذا عليه بذل أقصى جهده في تقديم العمل الجيد ليحصل على نتائج مرضية . (الأحمدي،2007 :35)

2-الصحة النفسية: من أهم مظاهر المرونة الايجابية هو تحقيق الصحة النفسية الجيدة فترتبط سمة المرونة بالصحة النفسية ارتباطا وثيقا. حيث ان الصحة النفسية هي التنظيم الذي يوازن بين عوامل التكوين الانفعالي للفرد والتكوين العقلي ,ويساهم في تحديد استجابات الفرد التي تؤدي به الى اتزانه الانفعالي وتحقيق ذاته بحيث يتوافق شخصيا واجتماعيا .(الزهراني ,2000: 331)

3- الاستمرارية في العطاء :ان الاستمرارية لا تعرف الانقطاع , وان العمل المتقطع لا يرى ثماره فالفرد الذي يتواصل بعمله بحماس ورغبة واتقان يكون متصفا بالمرونة في استخدامه للوسائل والامكانيات في عمله ,لذا فانه يحقق العطاء المفيد والمستمر ويكتسب الاستمرارية في عمله .

4-التواصل الفعال : ويعني به استخدام أفضل الطرق والوسائل لايصال المشاعر والأفكار وتفسير سلوك الاخرين .كما أنه يعني التأثير والفعال والايجابي بسلوكياتهم ومشاعرهم وأفكارهم ,ويكون بعيدا كل البعد عن المصلحة الشخصية . فالشخص المرن يمتلك خاصية الاتصال الفعال ,كونه يمتلك القدرة على تقبل الآخرين ,والتعامل معهم بايجابية ,بينما الشخص غير المرن فهو كثير التصادم مع أفكار الآخرين ولا يتعامل معهم بوضوح وإيجابية.(الاحمدي ,2007 :37)

(Wicks, 2005) أنموذج ويكس للمرونة الإيجابية

تُعد المرونة الإيجابية – وفقًا لما طرحته ويكس – بناءً نفسيًا مركبًا يمكن النظر إليه بوصفه استراتيجية متعددة الأبعاد، تتضمن مجموعة من المتغيرات الظاهرة والضمنية. وتعكس هذه الاستراتيجية مجموعة من الوحدات التحليلية التي تفسر سعي الأفراد نحو تحقيق الأهداف الجوهرية في حياتهم. وقد حددت ويكس بعدين أساسيين لهذه الاستراتيجية، هما :الرؤية الشخصية وتوقع المشكلات ومحاولة معالجتها، ويمكن توضيحهما على النحو الآتي:

أولاً: الرؤية الشخصية

يشير هذا البعد إلى الكيفية التي يدرك بها الفرد العالم من حوله، وموقعه فيه، إذ تمثل الرؤية الشخصية الإطار المرجعي الذي ينطلق منه الفرد في تفسير الخبرات والأحداث. ويمكن فهمها بوصفها نموذجًا ذاتيًا يتضمن تصورات الفرد وافتراضاته حول ذاته والحياة، وتشتمل على العناصر الآتية:

أ- المعنى:

لا تقتصر سمة المرونة لدى الأفراد على التفاؤل، بل تتجسد أيضًا في شعورهم بالمسؤولية عن صياغة معنى لحياتهم والعمل على تحقيقه بصورة واعية.

ب- الأهداف:

ترتبط المرونة الإيجابية بامتلاك رؤية إيجابية للحياة، مدعومة بأهداف واضحة ومنظمة تستند إلى منظومة من القيم والمبادئ. كما تعكس قدرة الفرد على التخطيط الواقعي، واتخاذ خطوات عملية جادة نحو تحقيق تلك الأهداف، من خلال ترتيب أولوياته والسير وفق مراحل زمنية محددة تضمن تنفيذها بكفاءة (Trommsdorff, 1980: 250).

ت- القيم والمبادئ:

ترى ويكس أن المرونة الإيجابية تتعزز لدى الأفراد الذين يمتلكون منظومة قيمية مستقرة، يبنونها بأنفسهم استنادًا إلى مبادئ راسخة. وتمثل هذه المبادئ قواعد عامة توجه السلوك، مثل: التواضع، الإخلاص، الاعتدال،

الشجاعة، العدالة، الصبر، المثابرة، والبساطة، فضلًا عن خدمة الآخرين.(Lovin, 2000: 36)

كما يشير (Mayer) إلى أن القيم ذات الطابع المستمر والثابت تسهم في دعم المرونة الإيجابية، إذ تساعد الأفراد على مواجهة الأزمات والتكيف معها، وتمكنهم من الصمود أمام الشدائد واستعادة توازنهم النفسي (Wicks, 2005: 17).

ثانياً: توقع المشكلات ومحاولة حلها

يُقصد بالتوقع قدرة الفرد على تقليل القلق عبر التخطيط الواقعي للمواقف المستقبلية، بحيث يتعامل مع الأخطار بموضوعية دون تهوين أو تهويل، مع الاستعداد المسبق لمواجهتها. ولا يقتصر هذا البعد على الجانب المعرفي، بل يشمل تفاعلًا بين العمليات العقلية والانفعالية، ويتجلى في عدد من المظاهر، منها:

أ- الاستجابة السريعة للخطر:

تعكس سرعة استجابة الفرد للمواقف المهددة مستوى مرتفعًا من المرونة الإيجابية، إذ تساعده على تجنب الأذى والتعامل بفاعلية مع التحديات، بما يعزز فرص التكيف والبقاء.

ب- البحث عن المعلومات:

تظهر المرونة من خلال دافعية الفرد المستمرة للتعلم والبحث النشط عن المعرفة، سواء عبر الخبرة أو الملاحظة. كما تشمل مهارة الاستماع الفعّال للآخرين وفهم مشاعرهم، الأمر الذي يسهم في تكوين قاعدة معلومات دقيقة يمكن توظيفها في المواقف الحاسمة.

ج- المخاطرة المحسوبة:

يميل الأفراد ذوو المرونة الإيجابية إلى اتخاذ قرارات جريئة ولكن مدروسة، تنطوي على درجة من المخاطرة الواعية. ويعكس ذلك ثقتهم بقدرتهم على التأثير، وشجاعتهم في مواجهة التحديات، مع تقدير النتائج المتوقعة واختيار البدائل التي تعزز فرص النجاح وتحقيق الأهداف المستقبلية (Premuzic & Furnham, 2005: 23).

ثانيا: الانغماس الوظيفي (Job Involvement)

يُعد موضوع الانغماس الوظيفي من الموضوعات التي تناولتها الأدبيات من زوايا نظر متعددة، اتسمت في كثير من الأحيان بالتباين والاختلاف. فعلى سبيل المثال، يركز علماء النفس عند دراستهم لهذا المفهوم على تحليل العوامل والظروف التنظيمية التي يمكن أن تسهم في تعزيز مستوى الانغماس لدى الأفراد، مثل طبيعة العلاقات بين الزملاء، ونمط الإدارة المتبع، والانطباعات النفسية العامة المرتبطة بالعمل.

وبشكل أكثر تحديدًا، يسعى علماء النفس إلى تفسير الانغماس الوظيفي من خلال دراسة مواقف وحالات معينة تشكل دافعًا للفرد نحو تحسين أدائه في بيئة العمل. وترتكز هذه التفسيرات إلى حد كبير على دور الحوافز، إذ يُنظر إلى إشباع الحاجات الفردية داخل العمل بوصفه العامل الأساسي في تحقيق الانغماس الوظيفي. وانطلاقًا من ذلك، يهتم هذا الاتجاه بطرح مجموعة من التساؤلات، مثل: مدى أهمية العمل بالنسبة للفرد، وكفاءة الإدارة، وطبيعة العلاقات التعاونية بين العاملين، وغيرها من الأسئلة التي تسهم الإجابة عنها في فهم أعمق للعوامل المؤثرة في الانغماس الوظيفي.(Elloy, 1995: 128)

ومن جانب آخر، عندما يتبنى الفرد قيمة أو معيارًا أو هدفًا أو نمطًا سلوكيًا معينًا، فإن هذا التبني يصبح بمثابة مرشد لسلوكه في المستقبل. إذ تعني عملية التبني اندماج تلك القيم والمعايير ضمن البناء السلوكي والمعرفي للفرد، بحيث تشكل جزءًا من طريقته في التفكير والتصرف. كما تعكس هذه العملية نوعًا من التماهي مع الأدوار الاجتماعية وأنماط السلوك السائدة، مما يجعلها أساسًا موجّهًا لسلوك الفرد في مواقفه اللاحقة. وبذلك، فإن جذور السلوك الإنساني وأنماط التفكير ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالخبرات الاجتماعية التي يمر بها الفرد (Lodahl, 1964: 51).

وفي السياق ذاته، أشار (Elloy, 1995) إلى مجموعة من العوامل التي تسهم في تعزيز مستوى الانغماس الوظيفي لدى الأفراد، من أبرزها:

- توافر الدافعية والقدرة لدى الفرد للاندماج في عمله .
- وجود منظومة قيمية تشجع على الالتزام والانغماس في العمل .
- مراعاة الفروق الفردية بين العاملين من حيث الجنس، والمستوى التعليمي، وشدة الحاجات، ومستوى التحكم .
- تصميم الوظائف بطريقة تتيح إثراءها بما يتناسب مع قدرات الأفراد .

- الاهتمام بخصائص العمل، مثل تنوع المهام ووضوحها وأهميتها .
- دعم الإدارة لمشاركة العاملين، وإتاحة الفرص أمامهم للإبداع وتطبيق الأفكار الجديدة داخل بيئة العمل **(Elloy, 1995: 130).**

شروط الانغماس الوظيفي

ذكرت محمد (2015) أن هناك ثلاثة شروط لحدوث الانغماس الوظيفي هي:

1- حين يكون الأفراد محفزين تحفيزاً قوياًو يكون لديهم إحساس بالضمان من جهة العمل ويشعر بالفخربعملهم. وترى أن العلاقة الايجابية ما بين المرشد وإدارة المدرسة هي التي تسهم بنحوٍ مباشر في خلق الانغماس، وهي الجاذبية للمرشد من أجل التصاقه بعمله، فالفرد يحتاج دائماً إلى الاحترام والتقدير على أي عمل، حتى لو صغر حجمه (محمد، 2015: 171).

خطوات تحقيق الانغماس الوظيفي

تشير (المنطاوي، 2007) إلى مجموعة من الإجراءات العملية التي يمكن من خلالها تعزيز مستوى الانغماس الوظيفي لدى الأفراد داخل بيئة العمل، ومن أبرز هذه الخطوات ما يأتي:

توظيف الفرد المناسب في المكان المناسب، بحيث تُسند المهام إلى من يمتلك القدرة على أدائها بكفاءة، إلى جانب توفر الدافعية والرغبة في إنجازها.

اهتمام المدير بتنمية اتجاهات إيجابية نحو العمل لدى المرؤوسين، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، والتعامل مع احتياجات كل فرد بصورة تتلاءم مع خصائصه الشخصية.

تبني المدير لفكرة الانغماس الوظيفي بوصفه تحديًا مهنيًا، يستلزم تطوير مهارات وأساليب إدارية حديثة تتناسب مع متطلبات هذا التوجه.

تحسين بيئة العمل من خلال تقليل أو إزالة العوامل السلبية التي قد تعيق الأداء أو تحد من دافعية العاملين.

بناء فرق عمل متجانسة (مثل الوحدات الإرشادية)، تتسم بالتعاون والانسجام بين أعضائها، وتسعى بصورة مشتركة نحو تحقيق الأهداف التنظيمية.

تهيئة بيئة عمل داعمة للمشاركة، من خلال توفير فرص حقيقية للأفراد القادرين والراغبين في الإسهام الفاعل في إنجاز المهام الأساسية.

تعزيز قنوات الاتصال المباشر بين الإدارة والمرشدين، بما يسهم في تحسين مناخ العمل، وتشجيع الإبداع، والاستفادة من الأفكار الجديدة في تطوير العملية الإرشادية.

تفويض الصلاحيات ومنح المسؤوليات المناسبة للمرشدين، بما يتوافق مع خبراتهم المهنية، ويسهم في تعزيز ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التعامل مع المسترشدين بكفاءة (المنطاوي، 2007: 85).

النظرية التي فسرت الانغماس الوظيفي

هناك نماذج النظرية الموضوعة لتفسير الانغماس الوظيفي وتشمل

أنموذج متعدد الأبعاد للانغماس الوظيفي (Multidimensional model)

قُدِّم هذا النموذج بواسطة Yoshimura (1996)، حيث أكد أن الانغماس الوظيفي لا يُعدّ مفهومًا أحادي البعد، بل هو بناءٌ متعدد الأبعاد يتكوّن من ثلاثة أبعاد رئيسة، تتمثل في:

1- الانغماس السلوكي: يشير إلى اتخاذ الفرد الموظف دوراً إضافياً في العمل، كأن يأخذ الفترة المسائية لتعزيز مهاراته المتعلقة بوظيفته،أو للتفكير في العمل بعد مغادرته.

2-الانغماس المعرفي: يشير إلى درجة إدراك الفرد لنفسه كعضو في المؤسسة، ومشاركته في اتخاذ القرارات الخاصة بوظيفته، أو درجة أهمية الوظيفة في حياته.

3-الانغماس العاطفي: ويشير إلى مدى قوة استمتاع الفرد للعمل في وظيفته، أو مدى حبه لعمله.

ويرى Yoshimura أن الانغماس الوظيفي يُعد من القضايا الأساسية لفهم سلوك المرشد داخل المنظمة التعليمية، إذ يعكس مدى اندماج الفرد مع وظيفته وإدراكه لأهميتها. وبناءً على ذلك، فإنه يتجلى في ارتباطه بالعمل على المستويات السلوكية والمعرفية العاطفية والانفعالية في آنٍ واحد. كما يتأثر هذا الانغماس بعدة عوامل، من أبرزها البعد العاطفي الذي يظهر من خلال ما ينعكس على الفرد من آثار إيجابية، مثل الشعور بالسعادة، والرضا الوظيفي، والإحساس بالراحة النفسية أثناء أداء العمل,داخل العمل وتقدير الذات.

والعكس صحيح أيضا عندما ينخفض مستوى الانغماس في العمل لدى المرشدين فيظهر الأثر السلبي على مشاعر الفرد، مثل القلق والضيق والكآبة والإحساس باليأس (Akhtar& Singh, 2010: 6).

وقد اقترح (Yushimura) عدة استراتيجيات لتعزيز الانغماس الوظيفي في ضوء العوامل التي تؤثر عليه وهذه الاستراتيجيات هي:

1- العمل نفسه (the work itself)

تهتم هذه الإستراتيجية على الدوافع الذاتية لدى(المرشدين) نحو العمل. وهناك خصائص مطلوبة في الوظائف لحدوث الحافز للعمل:

1- يجب أن يتلقى المرشدون ملاحظات ذات مغزى حول اداء عملهم، وهذا يعني أنهم يجب أن يعملوا بشكلٍ مثاليٍ ومتكامل كعملية أو كخدمة جزء كبير منها يمكن مشاهدته بشكلٍ كلي.

2- يجب أن يشعر الأفراد أن لديهم درجة عالية من الاحتواء وضبط النفس حول تحديد الأهداف الخاصة بهم وتحديد المسارات للوصول الى تحقيق هذه الأهداف.

3- يجب أن ينظر المرشد إلى الوظيفة كونها تتطلب منهم استخدام القدرات التي يقّيمونها من أجل أداء مهامهم بشكل فعال.

2- بيئة العمل (The work environment)

تهتم هذه الإستراتيجية بزيادة الانغماس عبر بيئة العمل بشكل عام، وذلك بتطوير الثقافة التي تشجع المواقف الإيجابية في اداء العمل، وتعزيز الاهتمام والإثارة في الوظائف التي يقوم بها الأفراد والحد من الإجهاد. إذ إن الموظفين (المرشدين) الذين يمتعون أنفسهم ويتم دعمهم وتطويرهم، والذين يشعرون بالوفاء والاحترام في العمل سوف يقدمون أفضل الخدمات للعملاء (المسترشدين). والسبب وراء رغبة إدارة المؤسسة في إلهام الموظفين، هو كون استعداد الموظفين لتقديم الخدمات نابعاً من شعورهم بالفخر لما تمثله هذه الوظيفة بالنسبة لهم. وتحتاج هذه الإستراتيجية أيضا إلى جوانب معينة من بيئة العمل وخصوصا الاتصالات مع الآخرين من زملاء العمل وغيرهم، وتشجيعهم على المساهمة في الأعمال التي تكون خارج حدود عملهم، وكذلك وتشجيعهم على الاستمرار في العمل حتى وإن لم يحتاجوا للعائد المادي.

3- القيادة (Leadership)

ينبغي أن تركز هذه الاستراتيجية على الدور الذي يتعين على مدير المؤسسة التربوية القيام به بوصفه قائدًا مسؤولًا عن تعزيز مستويات الانغماس الوظيفي لدى العاملين. ويتطلب ذلك تمكينه من أداء دوره الحيوي بصورة مباشرة وفاعلة من خلال تطوير برمجيات وبرامج تعلم تسهم في توسيع فهمه لآليات العمل، وتزويده بالمهارات المعرفية والاطر النظرية اللازمة التي تعزز كفاءته الإدارية في العمل الارشادي كما ينبغي أن تتضمن هذه الاستراتيجية مجموعة من الخطوات الإجرائية التي تهدف إلى رفع فاعلية الأداء الإداري، وذلك عبر التزام المدير بتطبيقها

بصورة ممنهجة، والعمل على تنمية مهاراته القيادية والإدارية بما ينسجم مع متطلبات تحسين مستوى الانغماس داخل المؤسسة التربوية..

4- فرص النمو الشخصي (Opportunities for Personal Growth)

تستند هذه الاستراتيجية إلى بناء ثقافة تعلم مؤسسية راسخة، يُنظر فيها إلى التعلم بوصفه عملية تنظيمية أساسية تحظى باعتراف الإدارة والموظفين، ويتم الالتزام بها وممارستها بصورة مستمرة ودائمة. وتمثل ثقافة التعلم إطارًا تنمويًا يسهم في تعزيز نمو المؤسسة، من خلال تشجيع الموظفين، ولا سيما المرشدين، على تبني سلوكيات تقديرية إيجابية تعكس مستوى عالٍ من الالتزام المهني. وتتسم هذه الثقافة بعدد من الخصائص الجوهرية، أبرزها: اعتماد مبدأ التخويل بدلًا من الإشراف المباشر، وإدارة التعلم الذاتي بدلًا من أسلوب التكبر الأوامر والتوجيه التقليدي الاعمى، فضلًا عن التركيز على تنمية القدرات طويلة الأمد بدلاً من الاقتصار على المعالجات والتصحيحات قصيرة المدى. ويعتقد (Yushimura) أن عملية التعلم المستقلة تحدث عندما يسعى الأفراد بنشاط لاكتساب هذة والمهارات والمعارف التي تعزز أهداف المؤسسة لشعورهم أن عوامل الراحة متوافرة في عملهم. وعلى وجه الخصوص لذلك علينا أن نحدد الإستراتيجية في الخطوات اللازمة لضمان حصول الأفراد على الفرصة وإعطائهم التشجيع على التعلم والنمو في أدوارهم. وهذا يعتمد على درجة المرونة التي تتمتع بها المرشد. وينبغي لهذه الإستراتيجية أن تشمل أيضاً فرص التطوير العملية الارشادية ، وكيف يمكن إعطاء المرشد التوجيه والدعم والتشجيع الذي يحتاجونه إذا ما أريد لهم تحقيق إمكاناتهم وتحقيق التوافق التربوي والمهني الناجح في المؤسسة التعليمية مع تناغم مواهبهم وتطلعاتهم مما يحقق لهم سعادة وفرح في وظائفهم وبالتالي ينعكس على انغماسهم فيها. وتدرج هذه الإستراتيجية كذلك الإجراءات اللازمة التي من شأنها أعداد (المرشدين والمرشدات) لأي مستوى من المسؤولية والقدرة على استخدام الوسائل المختلفة لمواجهة المشكلات التي تواجههم في وظائفهم، وعدم الاستسلام بسهولة لضغوط العمل. مما يُشعِرهم أنهم متحكمون بجوانب العمل لكي يسهم ذلك في بلورة قدراتهم وإمكاناتهم (Yushimura,1996: 678-682).

وقد أعتمد الباحث هذا الأنموذج (أنموذج متعدد الأبعاد للانغماس الوظيفي) للأسباب الآتية:

1- يُعّدُ إطاراً متكاملاً لوصف الانغماس الوظيفي. إنه النموذج ذاته الذي اعتمدته دراسة (التميمي،2025) في إعداد مقياس الانغماس الوظيفي الذي اعتمده الباحث للبحث الحالي.

مجتمع البحث

اذ تكوَّن مجتمع البحث الحالي من المرشدين والمرشدات التربويين من كلا الجنسين (ذكور وإناث)، العاملين في المديريات الست التابعة لمحافظة بغداد، وهي (الرصافة الأولى، الرصافة الثانية، الرصافة الثالثة، الكرخ الأولى، الكرخ الثانية، الكرخ الثالثة)، وذلك للعام الدراسي (2025–2026). وبلغ العدد الكلي لمجتمع البحث (1924) مرشدًا ومرشدة.

كوّن مجتمع البحث الحالي من المرشدين التربويين من كلا الجنسين (ذكور وإناث)، العاملين في المديريات العامة للتربية في محافظة بغداد، والتي تشمل مديريات الرصافة (الأولى، الثانية، الثالثة) ومديريات الكرخ (الأولى، الثانية، الثالثة)، وذلك للعام الدراسي (2025–2026). وقد بلغ الحجم الكلي لمجتمع البحث (1924) مرشدًا ومرشدة.

عينة البحث الأساسية

تألفت عينة البحث الأساسية من (400) مرشد ومرشدة، جرى اختيارهم بطريقة عشوائية الطبقية، مع توزيعهم بنسب متفاوتة تبعًا لمتغيري المديرية والجنس. ويُبيّن الجدول (1) توزيع أفراد عينة البحث الأساسية.

جدول (1)

حجم عينــة البحث موزعة على وفق المديرية والجنس

المديرية العامـــة	الجنس		المجموع
	ذكـــــــور	إنـــاث	
رصافـــة أولى	36	34	70
رصافـة ثانية	36	34	70
رصافـــة ثالثة	20	20	40
كـــــرخ أولى	35	40	75
كــرخ ثانيــة	38	43	81
كرخ ثالثـــــــة	24	40	64
المجمـــــوع	**189**	**211**	**400**

اداة البحث

بعد مراجعة الأدبيات والدراســات الســابقة ذات الصــلة بمفهوم **المرونة الإيجابية**، اعتمد الباحث مقياس (الكلابي، 2023) لقياس هذا المتغير. وقد تكون المقياس في صــورته النهائية من (27) فقرة، ووضــعت لكل

فقرة خمسة بدائل للإجابة هي: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا). وقد خُصصت الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) للفقرات الإيجابية على التوالي، في حين عُكست هذه الدرجات في الفقرات السلبية لتكون الترتيب (5، 4، 3، 2، 1)

أما فيما يتعلق بقياس **الانغماس الوظيفي**، فقد تبنى الباحث مقياس (التميمي، 2024)، والذي تألف في صيغته النهائية من (22) فقرة. وقد أُرفقت بكل فقرة خمسة بدائل للإجابة هي: (تنطبق عليّ دائمًا، تنطبق عليّ غالبًا، تنطبق عليّ أحيانًا، تنطبق عليّ نادرًا، لا تنطبق عليّ أبدًا)، حيث مُنحت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب للفقرات الإيجابية.

صلاحية الفقرات :

لغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات فقد تم عرض مقاييس البحث الحالي على مجموعة من المختصين في مجال التربية والارشاد وعلم النفس والارشاد النفسي والتوجيه التربوي، لتحديد مدى صلاحية الفقرات, وفي ضوء اراء المختصين تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق 80% فأكثر وبناءً على ذلك تم الإبقاء على جميع الفقرات في كلا المقياسين مع بعض التعديلات .

التحليل الإحصائي للفقرات:

لقد طبق مقياس المرونة الايجابية ومقياس الانغماس الوظيفي على (400) مرشد ومرشدة تربوية واعتمدت هذه العينة لإغراض تحليل الفقرات وكذلك اعتمدت للتطبيق الاساسي لعينة البحث, وان الهدف من هذا الاجراء هو الابقاء على الفقرات الجيدة في المقياس وقد تم استعمال اسلوب المجموعتين المتطرفتين بوصفه اجراء لتحليل الفقرات وكما يأتي :

أسلوب المجموعتين المتطرفتين

لأغراض إجراء التحليل الإحصـائي باسـتخدام أسـلوب المجموعتين المتطرفتين، تم اتباع مجموعة من الخطوات المنهجية، تمثلت بما يأتي:

- حساب الدرجة الكلية لكل استمارة من استمارات الإجابة .
- ترتيب الاستمارات ترتيبًا تنازليًا من أعلى درجة إلى أدناها لكل من المقياسين .
- اختيار نسـبة (27%) من الاسـتمارات الحاصـلة على أعلى الدرجات، ونسـبة (27%) من الاسـتمارات الحاصـلة على أدنى الدرجات، لتشكيل مجموعتين تمثلان أعلى درجات التباين والتمييز الممكن. وقد بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (108) استمارة لكل مقياس .

وبعد ذلك، اسـتُخدم الاختبار التائي (t–test) لعينتين مسـتقلتين للكشـف عن دلالة الفروق بين متوسـط درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في كل فقرة من فقرات المقياسين. وقد اعتُمدت القيمة التائية المحسوبة مؤشرًا لتمييز الفقرة، وذلك من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة.(0.05)

وأظهرت النتائج أن جميع فقرات المقياسـين تتمتع بقوة تمييزية دالة إحصـائيًا عند مسـتوى (0.05)، كما هو موضح في الجدولين (2) و.(3)

الجدول (2) القوة التمييزية لفقرات مقياس المرونة الايجابية

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	4.759	0.577	4.055	0.862	7.042
2	4.740	0.461	4.203	0.794	6.077
3	4.861	0.373	3.963	0.819	10.365
4	4.703	0.516	4.018	1.022	6.214
5	4.814	0.495	3.842	0.877	10.028
6	4.722	0.577	3.879	0.861	8.433
7	3.333	1.606	2.768	1.257	2.878
8	4.268	0.923	2.824	1.158	10.132
9	4.648	0.701	3.305	1.106	10.653
10	4.472	0.703	3.361	0.836	10.564
11	4.564	0.800	3.574	0.929	8.395
12	4.583	0.737	3.472	0.971	9.469
13	4.907	0.291	4.009	1.187	7.631
14	3.481	1.537	2.768	1.272	3.713
15	4.787	0.627	4.101	0.994	6.055
16	4.824	0.508	3.916	0.987	8.493
17	4.666	0.669	3.222	1.138	11.365
18	4.703	0.567	3.259	1.026	12.796

9.267	0.866	3.814	0.609	4.759	19
7.620	1.013	4.037	0.542	4.879	20
2.892	1.166	2.824	1.537	3.361	21
10.071	0.730	3.777	0.488	4.796	22
7.508	0.873	3.944	0.584	4.703	23
6.822	0.810	4.157	0.512	4.787	24
6.705	0.971	4.009	0.526	4.722	25
4.761	0.851	4.055	0.713	4.564	26
6.823	0.978	3.935	0.560	4.675	27

الجدول (3) القوة التمييزية لفقرات مقياس الانغماس الوظيفي

القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		رقم الفقرة
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
10.221	0.922	4.092	0.000	5.000	1
9.807	0.990	3.907	0.315	4.888	2
10.779	1.169	3.657	0.291	4.907	3
10.570	0.742	4.027	0.347	4.861	4
11.171	0.778	4.027	0.277	4.916	5
12.649	0.810	3.750	0.420	4.861	6
8.557	0.957	3.592	0.886	4.666	7
11.332	1.016	3.351	0.724	4.713	8
10.865	0.876	4.083	0.555	5.000	9
10.206	0.885	4.101	0.135	4.981	10
11.590	0.990	3.527	0.559	4.796	11
10.928	1.019	3.685	0.413	4.842	12
10.105	1.048	3.824	0.315	4.888	13
12.654	1.012	3.611	0.303	4.898	14
13.490	0.948	3.583	0.375	4.907	15
13.119	1.009	3.518	0.379	4.879	16
12.544	0.980	3.537	0.456	4.842	17
15.269	0.983	3.120	0.540	4.768	18
11.678	1.016	3.222	0.731	4.629	19
12.408	1.045	3.638	0.263	4.925	20
13.004	1.177	3.416	0.263	4.925	21
10.570	1.114	3.527	0.559	4.796	22

* القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (214) تساوي (1,96)

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية (الاتساق الداخلي):

أســـتخدم الباحث معامل ارتباط بيرســـون لاســـتخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياسين والدرجة الكلية لكل مقياس. وقد أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصـائيًا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (0.098) عند مســـتوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (398)، مما يدل على اتساق الفقرات مع البناء الكلي للمقياسين.

وقد تم عرض هذه النتائج بشكل تفصيلي في الجدولين (4) و.(5)

الجدول (4) معاملات ارتباط فقرات مقياس المرونة الايجابية بالدرجة الكلية

ت	معامل الارتباط	الدلالة	ت	معامل الارتباط	الدلالة
1	0.336	دالة	15	0.321	دالة
2	0.266	دالة	16	0.504	دالة
3	0.499	دالة	17	0.530	دالة
4	0.370	دالة	18	0.562	دالة
5	0.376	دالة	19	0.377	دالة
6	0.446	دالة	20	0.442	دالة
7	0.251	دالة	21	0.216	دالة
8	0.456	دالة	22	0.442	دالة
9	0.497	دالة	23	0.382	دالة
10	0.428	دالة	24	0.343	دالة
11	0.375	دالة	25	0.346	دالة
12	0.450	دالة	26	0.326	دالة
13	0.384	دالة	27	0.351	دالة
14	0.229	دالة			

الجدول (5)

معاملات ارتباط فقرات مقياس الانغماس الوظيفي بالدرجة الكلية

ت	معامل الارتباط	الدلالة	ت	معامل الارتباط	الدلالة
1	0.553	دالة	11	0.642	دالة
2	0.540	دالة	13	0.548	دالة
3	0.563	دالة	14	0.627	دالة
4	0,484	دالة	15	0.578	دالة
5	0.554	دالة	16	0.578	دالة
6	0.579	دالة	17	0.586	دالة
7	0.495	دالة	18	0.521	دالة
8	0.546	دالة	19	0.607	دالة
9	0.542	دالة	20	0.653	دالة
10	0.538	دالة	21	0.551	دالة
11	0.571	دالة	22	0.497	دالة

الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة الايجابية ومقياس الانغماس الوظيفي

الصدق Validity

يعد الصدق من الخصائص الأساسية للمقاييس النفسية لأنه يشير إلى قدرة المقاييس في قياس ما وضع من أجل قياسه (Eble, 1972,P.408).

الصدق الظاهريFace Validity:

يشير الصدق الظاهري إلى مدى ما يبدو عليه المقياس من قدرة على قياس الظاهرة التي وُضع من أجلها، أي درجة ارتباط فقراته بالمتغير المستهدف، ومدى اتساق محتواه مع الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه. كما يعكس هذا النوع من الصدق المظهر العام للمقياس من حيث طبيعة الفقرات، وصياغتها، ووضوحها (الإمام، 1990: 130).

وقد تم التحقق من هذا النوع من الصـــــدق من خلال عرض فقرات المقياســـين على مجموعة من الخبراء والمتخصـــصـــين، وذلك بهدف تقويم مدى ملاءمتها لقياس الخاصـــية المراد دراســـتها، والتأكد من صـــلاحيتها للاستخدام في البحث.

الثبات Reliability :

تم التحقق من ثبات المقياسين في البحث الحالي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ(Cronbach's Alpha) ، والتي تُعد من أكثر الأســـاليب شـــيوعًا في قياس الثبات، لما توفره من تقدير لمعامل الاتســـاق الداخلي والتجانس بين فقرات المقياس .(Anastasi, 1997: 95) ويُفهم من ذلك أن جميع الفقرات ينبغي أن تقيس الخاصـية نفسـها، ويتحقق هذا الأمر من خلال قوة ترابط الفقرات مع بعضـــــها البعض داخل المقياس، وكذلك ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار.

وقد طُبقت معادلة ألفا كرونباخ على بيانات عينة مكونة من (400) مرشـد ومرشـدة، وأظهرت النتائج أن معامل الثبات بلغ (0.84) لمقياس المرونة الإيجابية، في حين بلغ (0.70) لمقياس الانغماس الوظيفي، وهي قيم تشير إلى مستوى مقبول من الثبات لأغراض البحث الحالي.

الوسائل الإحصائية:

اسـتعمل الباحث الوسـائل الإحصـائية الآتية لتحقيق اهداف البحث بالاسـتعانة ببرنامج الحقيبة الاحصـائية SPSS:

- الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين.
- معامل أرتباط بيرسون .
- معادلة ألفاكرونباخ .
- الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة .

عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الأول: التعرف على المرونة الايجابية لدى المرشدين التربويين :

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن متوسط درجات أفراد العينة بلغ (113.65) بانحراف معياري قدره (9.88)، في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (81). وباستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (59.96)، وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (399)، اتضح أنها دالة إحصائيًا.

ويشير ذلك إلى أن أفراد عينة البحث يتمتعون بمستوى مرتفع من المرونة الإيجابية، كما يوضح ذلك الجدول.(6)

جدول (6)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي لعينة البحث في المرونة الايجابية

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
				المحسوبة	الجدولية	
400	113,65	9,88	81	59,96	1,96	دالة

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفرق في المرونة الايجابية على وفق متغير الجنس (ذكور- اناث) لدى المرشدين التربويين :

ولتحقيق هذا الهدف، تم حساب متوسط درجات أفراد العينة وفق متغير الجنس، حيث بلغ متوسط درجات الذكور (113.22) بانحراف معياري مقداره (11.13)، في حين بلغ متوسط درجات الإناث (114.02) بانحراف معياري مقداره (8.63). وباستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (0.80)، وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (398)، اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة الإيجابية تبعًا لمتغير الجنس. ويُبيّن الجدول (7) ذلك.

جدول (7)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بين متوسط الدرجات وفق الجنس في المرونة الايجابية

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	189	113,22	11,13	0,80	1,96	غير دالة
اناث	211	114,02	8,63			

الهدف الثالث: التعرف على الانغماس الوظيفي لدى المرشدين التربويين :

أظهرت نتائج التحليل الإحصـــائي أن متوســـط درجات العينة في الانغماس الوظيفي بلغ (104.14) بانحراف معياري مقداره (11.51)، في حين بلغ المتوسط الفرضـي للمقياس (66). وباستخدام الاختبار التائي (t–test)لعينة واحدة، تبين أن القيمة التائية المحسـوبة بلغت (55.85)، وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (399)، اتضح أنها دالة إحصائيًا.

ويشير ذلك إلى أن المرشدين التربويين يتمتعون بمستوى مرتفع من الانغماس الوظيفي، كما يوضح ذلك الجدول.(8)

جدول (8)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي لعينة البحث في الانغماس الوظيفي

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
				المحسوبة	الجدولية	
400	104,14	11,51	72	55,85	1,96	دالة

الهدف الرابع: التعرف على دلالة الفرق في الانغماس الوظيفي على وفق متغير الجنس (ذكور– اناث) لدى المرشدين التربويين :

ولتحقيق هذا الهدف تم حســـاب متوســـط الدرجات وفق الجنس ، إذ بلغ متوســـط درجات الذكور (104,35) وبانحراف معياري مقداره (11,54)، بينما كان متوســـط درجات الاناث (103,95) وبانحراف معياري مقداره (11,50)، وباستعمال الأختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (0,34)

وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1,96) تبين انه لا يوجد فرق دال وفق الجنس في الإنغماس الوظيفي، عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (398) والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بين متوسط الدرجات وفق العمر في الانغماس الوظيفي

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	189	104,35	11,54	0,34	1,96	غير دالة
اناث	211	103,95	11,50			

الهدف الخامس: التعرف على العلاقة الإرتباطية بين المرونة الايجابية والإنغماس الوظيفي لدى المرشـــدين التربويين:

لتحقيق هذا الهدف تم تحليل البيانات احصـــائياً باســـتعمال معامل ارتباط بيرســـون Person Correlation بين درجات أفراد العينة على مقياس المرونة الايجابية ومقياس الإنغماس الوظيفي، وكانت قيمة معامل الإرتباط (0,953)، ثم أســـتعمل الإختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) إذ كانت القيم التائية المحسوبة لدلالة معامل الإرتباط (1,981)، مما يدل انه توجد علاقة إرتباطية بين المرونة الايجابية والإنغماس الوظيفي، وكما مبين في الجدول (10)

جدول (10)

نتائج معاملات الارتباط بين المرونة الايجابية والانغماس الوظيفي

عدد العينة	متغيرات العلاقة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	درجة الحرية	دلالة معامل الارتباط	
				المحسوبة	الجدولية
400	المرونة الايجابية والإنغماس الوظيفي	0,953	398	1,981	1,96

التوصيات:

1- ضرورة عقد ندوات ودورات للمرشدين التربويين لزيادة الوعي بمفهوم المرونة الايجابية لديهم .
2- مخاطبة وزارة التربية للعمل على تنمية الانغماس الوظيفي لدى المرشـــدين التربويين من خلال عمل نشاطات تنمي المفهوم لديهم والعمل على تحقيق الصحة النفسية لديهم.

المقترحات:

1- اجراء دراسة تجريبية لتنمية المرونة الايجابية لدى المرشدين التربويين.
2- اجراء دراسة مماثلة على عينات مختلفة مثل طلبة الجامعة وملاكات وزارة التربية.
3- عمل دراسة ارتباطية بين مفهوم الانغماس الوظيفي ومتغيرات الاخرى .

المصادر :

- الاحمدي , أنس سـليم , 2007 , حدود المرونة بين الثوابت والمتغيرات , الرياض , مؤسـسـة الأمة للنشـر والتوزيع .
- الأسدي، سعيد جاسم وإبراهيم، مروان عبد المجيد (2003). الإرشاد التربوي: مفهومه-خصائصه، ماهيته، عمان، الأردن، دار الثقافة.
- الإمام، عباس ناجي(2010),علاقة سمة التفاؤل والتشاؤم بقلق المستقبل للشباب الجالية العربية في الدنمارك، كلية الاداب والتربية، قسم العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، الاكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك , رسالة ماجستير منشورة.
- التميمي ,هشام ياسين (2024) تطور الحاجة للتجاوز وعلاقتها بالإنغماس الوظيفي لدى الضباط العاملين بالأجهزةألأمنية, دبلوم عالي معادل للماجستير (علم النفس الامني) غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية الاداب .
- الكلابي ,سيف ناصر جبار (2023) المرونة الايجابية لدى المرشدين التربويين ,بحث منشور ,جامعة بغداد مركز البحوث التربوية والنفسية .

- ريان ,محمد اسماعيل ,2006 , الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الادراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر في غزة , اطروحة دكتوراه غير منشورة , جامعة الازهر , كلية العلوم الانسانية والاجتماعية .
- زناتي، محمد ربيع (1997) الاستغراق الوظيفي: دراسة ميدانية لتأثير بيئة أخلاقيات العمل، المجلة المصرية للدراسات التجارية، كلية التجارة، جامعة المنصورة، المجلد (21)، العدد (3).
- زناتي، محمد ربيع (1997) الاستغراق الوظيفي: دراسة ميدانية لتأثير بيئة أخلاقيات العمل، المجلة المصرية للدراسات التجارية، كلية التجارة، جامعة المنصورة، المجلد (21)، العدد (3).
- الزهراني , مسفر , 2000 , التوجيه النفسي في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة , الرياض , مكتبة مكة المكرمة .
- الشهري، عبد الله بن علي أبو عراد(1998). مستوى الرضا الوظيفي عن العمل الإرشادي لدى مرشدي المرحلة الابتدائية المتخصصين وغير المتخصصين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- عثمان , محمد سعد حامد , 2010 , فاعلية برنامج ارشادي لتنمية المرونة الايجابية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من الشباب , اطروحة دكتوراه غير منشورة , جامعة عين شمس , كلية التربية .
- عودة، احمد سليمان، ملكاوي، فتحي حسن(2013)اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، ط1،الأردن، مكتبة الكناني.
- القطان , سامية , 2006 , تصور جديد للذكاء الوجداني , القاهرة , دار الكتب المصرية .
- القمش , مصطفى نوري , المعايطة , خليل عبد الرحمن , 2011 , سيكولوجية الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة , عمان , دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- المنطاوي، إيمان صلاح (2007): أثر ثقافة المنظمة على الاستغراق الوظيفي–دراسة ميدانية على مؤسسة الأهرام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا.
- محمد، أسيل صبار(2015): الانغماس الوظيفي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى المرشدين التربويين،مجلة الأستاذ، أبن رشد، العدد(217)، المجلد (2).

- محمد , قصـي صـبيح ,(2019 ,) المرونة الايجابية وعلاقتها بتشـكيل هوية الأنا لدى الطلبة الموهوبين , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة البصرة , كلية التربية للعلوم الانسانية.
- Akhtar, Z. & Singh, U. (2010). Job involvement: A theoretical interpretation in different work settings. Retrieved from http://www.indianmba.com/Faculty_Column/FC1179/fc1179.htm
- Akhtar, Z. & Singh, U. (2010). Job involvement: A theoretical interpretation in different work settings. Retrieved from http://www.indianmba.com/Faculty_Column/FC1179/fc1179.html.
- Anastasi , A .(1976) psychological Testing ,New York .the Macmillan publishing .
- Comas, J. and Diaz,S. 2004: Hostility and Hope. Journal
- Eble, R. (1972). Essentials of Educational Measurement, New Jersey Prentice- Hall inc.
- Jew, C. and Green, K. and Kroger, J. 1999: Development and validation of measuer of resiliency .Journal of measurement and evaluation in Counseling and Development .Vol. 32,No .2,pp,75-90.
- Lovin , Robin, W .2000, Christian ethics :An Essential Guide .Nashville : Abington press .
- Luther , S.S. and Cichetti , R.S. 2000 : The Road To Resilience , The American Psychological Association : APA Help Center .
- Masten, A. and Reed, M.2002: Resilience in Development in Snyder, C. and Lopez , S. Eds .Hand Book of positive psychology .pp.74-88.New york : oxford University press. Moos, A. 1988: Counseling skills, Approach Methuen Publication M2 New Zeeland.
- Paullay, I., Alliger, G., and Stone-Romero, E. (1994). Constructing validation of two instruments designed to measure job involvement and work centrality . Journal of Applied Psychology, Vol. 79, pp. 224 – 218
- Raymond, T. &Mjoli, T.(2013). The relationship between job involvement, job satisfaction and organizational commitment among lower- level employees at a motor- car manufacturing company in East London, South Africa, Journal of business and economic management, 1(2).
- Trommsdroff, G. and Lamm , H. 1980, future orientation of Institutionalized and non delinquents . European Journal of social psychology , 10,247-27.
- Wells, D. L., Moorman, R. H., & Werner, J. M. (2007). The impact of the perceived purpose of electronic performance monitoring on an array of attitudinal variables. Human Resource Development Quarterly, 18. Doi: 10.1002/hrdq.11.
- Wicks , C .2005 , positive Resilience : An integrative framework for Measurement . ph.D. Thesis. Graduate School. Loma Linda University.
- Wicks , C .2005 , positive Resilience : An integrative framework for Measurement . ph.D. Thesis. Graduate School. Loma Linda University.
- www.cogsic.rpi.edu/csjarchive/proceedings/2005/pdf
- Yoshimura, A. (1996), "A review and proposal of job involvement . Koio Business Review" ,33:175-184 .
- Yushimura, T.M (1996) "The Organizational Tenure-Job Involvement Relationship: A Job-Career Experience Explanation". Journal of Occupational Behavior, 8.

بناء اختبار المهارات الادراكية لدى أطفال الرياض

م.د. منار جبار كاظم جامعة واسط / كلية التربية الأساسية

الايميل (manargabbr94@jmail.com)

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/5/3	2026/5/19

ملخص البحث:

المهارات الادراكية هي القدرات التي تمكن الطفل من التفكير والفهم والتعليم والتفاعل مع بيئته وتشـــمل الذاكرة والانتباه والادراك السمعي والبصري وبين استخدام التنسيق بين اليد والعين والقدرة على حل المشكلات والتفكير الابداعي وغيرها من العمليات الادركية وهنا قامت الباحثة ببناء اختبار لمعرفة قدرات الطفل الادراكية من خلال عرض الصور داخل الاختبار وطلب من الطفل ربط بين الاشياء المتقاربة وقامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة تكونت من من (100) طفل وطفلة تم اختيارهم بطرقية عشوائية وتكونت فقرات الاختبار المصور من (15) فقرة تكون الاجابة على بديلين يحصل الطفل على 1 في الاجابة الصحيحة و(0)على الاجابة غير الصحيحة وبعد فحص النتائج وتحليلها احصائياً بالوسائل المناسبة توصلت الى ان اطفال الروضة لديهم مستوى جيد في المهارات الادراكية في الربط بين الاشـياء المنطقية مثل المظلة والشـتاء الباب والمفتاح ان أطفال الروضـة من الذكور والاناث لا يوجد فرق بينهم في المهارات الادراكية ان أطفال الروضـــة مرحلة التمهيدي كانوا اكثر في المهارات الادراكية من التمهيدي وذلك يرجع الى عوامل النضج

الكلمات المفتاحية : الاختبار , المهارات الادراكية , اطفال الرياض

Developing a cognitive skills test for kindergarten children

Lect. Manar Jabbar Kadhim (Ph.D)

University of Wasit / College of Basic Education

Abstract

Cognitive skills are the abilities that enable a child to think, understand, learn, and interact with their environment. These include memory, attention, auditory and visual perception, hand-eye coordination, problem-solving, creative thinking, and other cognitive processes. The researcher developed a test to assess children's cognitive abilities by presenting images within the test and asking children to match logically related objects. The test was administered to a randomly selected sample of 100 children. The picture-based test comprised 15 items, each with two response options; children received a score of 1 for a correct answer and 0 for an incorrect answer. Following statistical analysis of the results using appropriate methods, the study found that kindergarten children possess a good level of cognitive skills in matching logical objects, such as umbrella with winter and door with key.

No significant differences were observed between male and female kindergarten children in cognitive skills. However, children in the pre-kindergarten stage demonstrated higher cognitive skills than those in the earlier kindergarten stage, a difference attributed to maturation factors.

Keywords: Test, Cognitive Skills, Kindergarten Children

مشكلة البحث:

تعد السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل أسرع فترة نمو وخاصة في المجال العقلي والمعرفي، مما يجعل أثرها باقياً على مر السنين ووضح بياجيه ان الطفل يتميز في هذه المرحلة بالتفكير في المحسوسات المادية نظراً لعدم قدرته على التفكير المجرد، حيث تتمركز العمليات العقلية له حول مشاعره وتخيلاته، وبذلك نجده يحب القصص الخيالية (شريف 2014 :46). ومن أهم خصائص النمو العقلي لدى الطفل في هذه المرحلة التفكير الحدسي أي أنّ الطفل يخمن الحل بناء على ما تظهره حواسه، فالطفل لا يكون قد تمت لديه الأبنية المعرفية التي تمكنه من أن يأخذ ذهنياً جميع العلاقات المتضمنة في الموقف وتنمو القدرة على استخدام الصور الذهنية والرموز(العارضة 2013 : 227 – 242). يكون تفكير الطفل متمركزاً حول الذات؛ ويعني ان عدم قدرة الطفل على فهم اشياء من أي وجهة نظر غير وجهة نظره هو، ومن خصائص النمو العقلي أيضاً الإحيائية أي ميل الطفل أن يعطي الأشياء المادية كل الصفات التي له هو، فهو ينسب الحياة إلى اشياء الجماد، ويظهر لدى الطفل أيضاً الاصطناعية والمقصود بها ميل الطفل إلى عد كل الأشياء التي حوله من صنع الإنسان وقد وجدت من أجله، ويتسم تفكيره أيضاً باللامقلوبية (عدم السير العكسي) ويعني عدم قدرة الطفل على إرجاع الى العمليات العقلية من نقطة البداية التي بدأت منها، كما يظهر التفكير الاستدلالي الانتقالي أي الانتقال من الخاص إلى الخاص دون أي إشارة إلى العام وتسمى هذه المرحلة مرحلة السؤال حيث يقوم الطفل بتوجيه الكثير من الأسئلة إلى المحيطين به ليشبع حب الاستطلاع والفضول الذي يمكنه من الوصول إلى الحقائق التي يسعى الى معرفتها. وتتكون المفاهيم لدى الطفل مثل مفاهيم الزمان والمكان، ويطرد نمو الذكاء لديه وتزداد قدرته على الفهم، وعلى تركيز انتباهه، ويزداد التذكر المباشر لدى الطفل، ويستطيع تذكر الأشياء الناقصة من الصورة، وتنمو القدرة على الحفظ وترديد الأغاني والأناشيد وتكوين المعاني. وهكذا يؤثر النمو العقلي بكل مظاهره السابقة في جعل الطفل في حالة نشاط عقلي دائم (ميلاد 2015، ص 85_84). تطور قدرات الطفل المعرفية ومهاراته الإدراكية أو وظائف الإدراك لديه هو غاية أساسية لدى جميع المربين أو الآباء، لما لهذه الوظائف من أهمية في تطور الطفل وتعليمه ونجاحه في الحياة، وهذا يتطلب فهم عملية الإدراك عند الطفل ومراحلها وكيف تتم، في هذا المقال نتعرف على مفهوم الوظائف الإدراكية وأهم المهارات المعرفية التي يجب أن يكتسبها وكيف يمكن

مساعدة الطفل في ذلك ومن هنا مادعى الى بناء اختبار لمعرفة مدى قدرة الطفل على ربط الاشياء مع بعضها لبعض هل عند الاطفال مهارات إدراكية ؟

اهمية البحث :

شهد العصر الحالي تطورات متسارعة في مختلف ميادين العلم، وقد انعكست هذه التطورات على المؤسسات التربوية حتى أصبح من الصعب أن تحيط بكل المعارف، فكان لابد من العمل على تنمية مهارات التفكير الأساسية واللازمة منها الادراكية لطفل الروضة حتى يكون قادراً على التعامل مع الظروف والمواقف الجديدة. وتمكنه من الاعتماد على نفسة وتعد مهارات التفكير الأساسية كالحفظ والتصنيف والتنبؤ والاستنتاج والتعليل من المهارات الهامة لطفل الروضة، ليكون قادراً على التعامل مع الأشياء بإيجابية، وأكثر مرونة (بني خالد، 2014، ص411).

تُعدّ بطاقات العلاقات من المجموعات الضمنية وسيلة تعليمية مهمّة لمساعدة الطفل على فهم الروابط بين الأشخاص والأشياء والمواقف من حوله. فهي تساعده على إدراك أن لكل عنصر علاقة بالآخر، وأن هذه العلاقات قد تكون أسرية، اجتماعية، مكانية أو وظيفية، مثل: الأم وطفلها، المعلم والطالب، الطبيب والمريض، أو الكرسي والطاولة.

من خلال استخدام هذه البطاقات، يتعلّم الطفل التمييز بين العلاقات المختلفة، وربط الصورة بالمعنى الصحيح، مما يدعم مهارات التخاطب والتفكير المنطقي. كما تساعده على استخدام جمل بسيطة للتعبير عن العلاقة، مثل: هذا مع هذا، هذه تخص هذا، هذا يساعد هذا، أو هذا يحتاج هذا.

وتُسهم البطاقات أيضًا في تنمية المهارات الاجتماعية، حيث يتعرّف الطفل على أدوار الأشخاص في المجتمع، ويفهم القواعد البسيطة للتعامل معهم، مما يعزّز قدرته على التفاعل الإيجابي مع الآخرين. ويمكن توظيفها في شكل قصص مصوّرة قصيرة تساعد الطفل على توقع المواقف وفهم تسلسل الأحداث

إن تدريب الطفل على العلاقات من خلال المجموعات الضمنية لا يطوّر اللغة فقط، بل يدعم الاستقلالية، والفهم الاجتماعي، والقدرة على التعميم في الحياة اليومية، خاصة عند تقديمها بأسلوب بصري واضح وروتين تدريبي ثابت. ل دراسة (Petrovska & Others, 2013) التي بينت أنّ اللعب يساهم في تحفيز قدرات الأطفال، والتطور الثقافي لديهم، فعن طريق اللعب يتعرّف الأطفال على بيئاتهم بشكل أفضل، ويجيبون عن الأسئلة ويغذون فضولهم، ويغنون خيالهم. وهذا ما أكدته دراسة (Gasim, 2020, in Azerbaijan) أنّ الألعاب

التعليمية تزيد النشاط المعرفي. وأوصت دراسة (رسمى، 2010، في السعودية (بتبني الاتجاه المعاصر في التعليم عن طريق اللعب في مرحلة رياض الأطفال. كما أوصت دراسة (نور الهدى، 2018، في الجزائر) أن يتم تفعيل برامج اللعب في رياض الأطفال؛ وذلك من خلال تنويع الأنشطة والألعاب التي تساعد على تنمية جوانب مختلفة من شخصية الطفل، والحرص على إدماج أنشطة اللعب ضمن برامج رياض الأطفال.

بينما أوصت دراسة أبو النور؛ عويس، 2003، في سوريا) اعتماد اللعب طريقة تعليمية تعلمية في إكساب الطفل المهارات العلمية والرياضية، خاصة كون اللعب الوسيلة المناسبة لتلبية حاجات الطفل واهتماماته، وإكسابه المتعة والتعلم في آن واحد. في حين أظهرت دراسة (محمد؛ أسعد، 2012 في سوريا)

أهداف البحث:

يستهدف البحث التعرف على:

1. المهارات الادراكية لطفل الروضة.
2. الفروق بين الذكور والإناث تبعا لمتغير للمهارات الادركية .
3. الفروق بين الروضة والتمهيدي تبعا لمتغير المهارت الحركية .

حدود البحث:

أطفال الرياض الحكومية في محافظة واسط, للعام الدراسي (2023/2024).

تحديد المصطلحات

اولا المهارة :

عرفها عبد الهادي 2009

هي الأداء المتناسق المنظم، الذي يؤدي إلى إنجاز العمل بسرعة واتقان، وقد تعرف ، والبعض الآخر عرفها العمل المنظم العالي الجودة والفعالية، وهي أيضاً إنجاز موقف أو شيء محدد بإتقان تام، وفق وقت محدد (عبد الهادي؛ عياد، 2009، 146_145)

المهارات الإدراكية

عرفها الحريري (2014)

المهارات الإدراكية بأنها مجموعة الأعمال والأفعال الذهنية والجسدية التي يقوم بها الفرد لإنجاز شيء معين أو التفاعل مع موقف معين بقدرة عالية الإتقان واستخدام الألعاب التي تعتمد على عمليات الإدراك مثل الإدراك الحسي والتمثيل الإبداعي والتذكر والتعليل والاستدلال ومنها الألغاز والأحاجي (الحريري، 2014، ص 88)\

وتعرفها الباحثة إجرائياً: مجموعة من من الانشـــطة المتنوعة والموجهة، والتي تعتمد على اســـتخدام الحواس والنشـاط الذهني والمعرفي لدى الطفل كألعاب الألغاز والأحاجي وضـم الخرز وحل المشـكلات التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طفل الروضة

الاطار النظري والدراسات السابقة

يشـهد العصـر الحالي تطورات متسـارعة في مختلف ميادين العلم، وقد انعكسـت هذه التطورات على المؤسـسـات التربوية حتى أصـــبح من الصـــعب أن تحيط بكل المعارف، فكان لابد من العمل على تنمية مهارات التفكير الأســاســية واللازمة لطفل الروضــة حتى يكون قادراً على التعامل مع الظروف والمواقف الجديدة. وتعد مهارات التفكير الأساسية كالحفظ والتصنيف والتنبؤ والاستنتاج والتعليل من المهارات الهامة لطفل الروضـة، ليكون قادراً على التعامل مع الأشـــياء بإيجابية، وأكثر مرونة (بني خالد، 2014، ص411). ويرى Anderson أنّ اللعب جزء أساسي وحاسم من نمو الطفل، فمن خلاله يتعلم التفكير وحل المشكلات (Anderson,2010, p3). لذلك ويعد اللعب مدخلاً أســاســياً يمكن من خلاله تنمية مهارات التفكير الأســاســية. فاللعب يســاعد في نمو الذاكرة والتفكير والإدراك والتخيل والكلام والانفعالات والإرادة والخصال الخلقية (أحمد؛ بطرس، 2007، ص (30) وهذا ما أكده بياجيه عندما اكتشـف أن اللعب أسـاس النمو العقلي، بحيث لا يتطور النمو العقلي للطفل إلا بممارسـة اللعب صـوالحة، 2014، ص (27). كما أنّ اللعب أداة تنشـيط للقدرات العقلية عند الطفل، فعن طريقه يكتشـف الطفل العالم الذي يحيط به، ويكتسـب الكثير من المعلومات والحقائق، ويتعرف على الأشـكال والأحجام والألوان الهويدي، 2012، ص43). واللعب يشـكل وسـيلة الطفل الرئيســة في التفاعل والتطور، فالأطفال يتعلمون من خلال اللعب، ويكتسبون أنماط السلوك المختلفة، ويطورون هذه الأنماط باستمرار من خلال اللعب والتخطيط له وتوفير أنشطته، كما يعد من أفضـل الوسـائل للكشـف عن قدرات الطفل الكامنة مما يتيح الفرصـة للمعلمة لرعاية تلك القدرات وتوجيهها وتنميتها (مردان وآخرون2003 ، :277)

رأى ما رزانو مهارات الادراكية التي تعتمد على عمليات التفكير

أ . مهارات التركيز وهو ما يتصل بقدرة الفرد على فهم المشكلة أو المهمة موضوع التفكير، وفي هذه الفئة نوعان من المهارات هما : (مهارة تحديد المشكلات، ومهارة تحديد الأهداف.

ب . مهارات جمع المعلومات التي تتصل بالموضوع أو المشكلة، وتضم المهارات التي تتمثل في قدرة الفرد على الوصـــول إلى المحتوى المعرفي للمشـــكلة أو موضـــوع التفكير، وقد ضـــمنها نوعين من المهارات هي: (مهارة الملاحظة، ومهارة صوغ الأسئلة).

ج . مهارة التذكر : التي تتمثل في قدرة الفرد على تخزين المعلومة في ذاكرته طويلة المدى واستدعائها عند الحاجة، وقد ضمنها نوعين من المهارات مهارات التشفير، ومهارة الاستدعاء).

و . مهارة التنظيم التي تتمثل في قدرة الفرد على تنظيم المعلومات في ذاكرته، وقد ضمنها المهارات الآتية : (مهارة المقارنة مهارة التصنيف، ومهارة الترتيب، ومهارة التمثيل.

هـ . مهارات التحليل والتي تتمثل في قدرة الفرد على تحليل المعلومات إلى عناصرها، وإدراك ما بين المعلومات من علاقات، وقد ضمنها المهارات الآتية : (مهارة تحديد الخصائص والمكونات، ومهارة تحديد العلاقات والأنماط

ومهارة تحديد الأفكار الرئيسة، ومهارة تحديد الأخطاء).

د . مهارة التوليد والتي تتمثل في قدرة الفرد على الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة في بنية المعرفة، وقد ضمنها المهارات الآتية: مهارة الاستدلال، ومهارة التنبؤ، ومهارة الإسهاب).

ز . مهارة التكامل : وهي التي تتمثل في قدرة الفرد على الربط بين الأجزاء والعناصر وصولاً إلى تكوين المفاهيم العامة، وقد ضمنها المهارات الآتية : مهارة التلخيص، ومهارة إعادة البناء).

ك . مهارات التقويم أي قدرة الفرد على الحكم على منطقية تفكيره وجودته، وقد ضمنها المهارات الآتية: (مهارة تكوين المحك، ومهارة التحقق) (عطية ، 2015، ص 78 (87)

ويقصد بمهارة الملاحظة: وهي توجيه الذهن والحواس نحو ظاهرة من الظواهر بهدف دراستها، وتتطلب عمل الحواس وإعمال الذهن لتنظيم الملاحظات، والتعرف على ما هو مهم وما هو أقل أهمية.

ومهارة المقارنة وهي إحدى مهارات تفكيراساسية في تنظيم المعلومات تطور المعرفة، وتتطلب عملية المقارنة معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين من خلال تفحص العلاقات بين تلك الاشياء، والتوصل عن نقاط الاتفاق والاختلاف (جروان، 2010، ص 144).

مهارة التصنيف: القدرة على تجميع الأشياء أو الوحدات في مجموعات وفقاً للتشابه والاختلاف فيما بينها، بحيث

تعرّف القدرات الإدراكية بأنها قدرة الفرد على معالجة المعلومات والقدرة على التفاعل مع البيئة المحيطة بشكل فعال. وفقدان هذه المهارات قد يؤدي الى عجز في أداء الأنشطة اليومية والتفاعل الاجتماعي. ولكن ببعض

الحالات قد يفقد المصـاب بعض أو كل المهارات الإدراكية منها مهارات اسـاسـية للقدرات الادراكية مثل التركيز والانتباه والذاكرة.

و الإنتباه بأنه: القدرة المتواصـــلة على التركيز على شـــيء ما والقدرة على إدارة المتطلبات في البيئة المحيطة. ويشـمل أنواع أسـاسـية مثل الإنتباه المتواصـل وهي مهارة تمكّن الفرد من ان يظل بكامل تركيزه في المهمة التي يقوم بها لفترة من الزمن بشـكل متواصـل. اما النوع الثاني من أنواع الانتباه هو الانتباه الإنتقائي وهي القدرة على التركيز المتواصل على المهام

. اما الذاكرة فهي قدرة المريض على تخزين المعلومات واســترجاعها وقت الحاجة لها وتنقســم الى الذاكرة الى قصـــيرة المدى وذاكرة العمل والذاكرة طويلة المدى. تتمثل الذاكرة قصـــيرة المدى على القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها في الوقت المطلوب. اما ذاكرة العمل هي القدرة على الاحتفاظ واســـترجاع المعلومات ومعالجتها في نفس اللحظة مثل العمليات الحســـابية. اما الذاكرة طويلة المدى فهي القدرة على اســـتدعاء المعلومات المتعلقة بالماضي(العوفي ,2010)

اما المهارات الإدراكية العليا وتعني التحكم في العمليات المعرفية بما في ذلك تلك المســـتخدمة في المعالجة والاســتدلال والمرونة وحل المشــكلات. كما يحتاج اليها الفرد في المواقف التي تشــتمل على التخطيط واتخاذ القرارات، المواقف التي تشتمل على تصـحيح الأخطاء وحل المشاكل. المواقف التي لم يُحضَّـر لها جيدًا من قبل أو التي تحتوي على تسلسل جديد من الأحداث وكذلك المواقف التي تتطلب التغلب على استجابة قوية ومفاجئة. كما يحتاجها الفرد في التحصيل الأكاديمي والبيئة الوظيفية

يمكن تحسين المهارات الادراكية عن طريق:

١- اللعب باسـتخدام التركيبات ويبدأ بها المريض بشـكل تدريجي باسـتخدام ٤ قطع ثم ٦ ثم تزداد القطع تدريجا حسب مستوى الادراك لدى المريض.

٢- عن طريق الألعاب الالكترونية والتطبيقات في الهاتف الذكي مثل شعلة والعاب التوصيل والمتاهات.

٣- التحدث مع المريض عن روتين يومـه وخططـه في اليوم التـالي لتنميـة مهـارات التخطيط والتحليل وتعزيز الذاكرة.

ويحتل اللعب مكانة كبيرة في حياة طفل الروضـــة، فمن خلال اللعب يمكن تنمية المهارات الادراكية فكل الوقت غير المشـغول به في الأعمال الروتينية، يقضـيه الطفل في اللعب بتشـورا وآخرون، 2006، ص145). ولذلك

من أهداف مرحلة رياض الأطفال استخدام اللعب وتوظيفه لتنمية قدرات الأطفال ومهاراتهم مصطفى، 2010، ص20).

وقد اتجه الباحثون إلى إجراء دراسات وأبحاث متنوعة عن فاعلية اللعب في تنمية مهارات طفل الروضةأنّ الألعاب التعليمية تزيد النشاط المعرفي.ان التعليم عن طريق اللعب في مرحلة رياض يتم تفعيل برامج اللعب في رياض الأطفال؛ وذلك من خلال تنويع الأنشطة والألعاب التي تساعد على تنمية جوانب مختلفة من شخصية الطفل، والحرص على إدماج أنشطة اللعب ضمن برامج رياض الأطفال.

النظرية المفسرة لنمو قدرات الطفل للمهارات الادراكية

1 – نظرية بياجيه

هي نظرية معرفية نمائية ، لأنها تهتم بالكيفية التي من خلالها تنمو المعرفة للفرد خلال مراحل نموه المختلفة ، فهي تفترض على إدراك الفرد لهذا العالم وأساليب تفكيره، تتغير من مرحلة عمرية لأخرى، إذ تسود في مرحلة أساليب واستراتيجيات تفكيره خاصة، تحكم إدراكات الفرد وتؤثر في أنماطه السلوكية.

يوضح أن السلوكيات المعرفية التي يقوم به الاطفال تساعدهم على التكيف مع بيئته، ولكن هذا السلوك التكيفي لا يكون من مصدر غير منتظم، وهو مبني على شكل من أشكال التنظيم الداخلي، كما وصف "جان" "بياجيه كيف يرتقي النمو المعرفي للطفل من المرحلة الحسية الحركية التي سادت في مرحلة المهد إلى المرحلة التصورية التي تعتمد على الزمن والتي تبدأ من نهاية العام الثاني إلى مرحلة المراهقة وهو يقسم هذه المرحلة التصورية بدورها إلى أربعة مراحل فرعية هي:

مرحلة ما قبل المفاهيم وتبدأ من نهاية السنة الثانية إلى السنة الرابعة.

المرحلة الحدسية وتبدأ من نهاية السنة الرابعة إلى السنة السابعة.

مرحلة العمليات المحسوسة وتبدأ من نهاية السنة السابعة إلى السنة الحادية عشر.

مرحلة العمليات الصورية أو الشكلية وتبدأ في نهاية السنة الحادية عشر.

ونظرا لأن النمو المعرفي يشكل أهم عناصر الأداء المرتبط بالمرحلة النمائية لدى المتعلم، ويرتبط بعلاقة متينة ومباشرة بكل الممارسات التعليمية، فإن ذلك يفرض على المعلم أن يحيط بمعرفة التطور

المعرفي وخصـائصـه، إذ أن تعلم الطفل يرتبط بمرحلته النمائية المعرفية وما تمتاز به تلك المرحلة من أسـاليب تفكير، وهذا يسـتدعي من المعلم تحديد مرحلة نمو الطفل المعرفي من أجل تحديد الخبرات والنشـاطات الملائمة لمرحلة نموه هناك فكرتان هامتان انبعثتا من نظرية "جان بياجيه" كان لهما تأثيرهما على المربين أما الفكرة الأولى فهي أن الأطفال مفكرون نشـيطون يعملون على بناء فهمهم للعالم المحيط بهم بطريقتهم الخاصـة(ابراهيم 2009,)

وهذه الفكرة توحي أن المنهاج الدراسي يجب أن يظهر الأطفال كمشاركين نشطين في عمليات التعلم بدلا من أن يكونوا مستقبلين للمعرفة بشكل هادئ، وأما الفكرة الثانية هي أن المعرفة يتم بناؤها من خلال أنظمة من العمليات وأنها تتطور من خلال سلسلة من المراحل، ويشير "بياجيه" أيضا إلى أن المربي أو المعلم يجب أن يكون قادرا على معرفة مستوى التطور المعرفي عند الطفل لكي يستطيع أن يحدد نوع القدرات التي يحتاج الطفل إلى تنميتها في كل مرحلة من المراحل التي يحتاج إليها ليفهم الأنشـطة أو المواد الدراسـية . ففي مرحلة الروضـة ومرحلة بداية الدراسـة لابد أن يوفر المعلم لطلاب التلاميذ، الأطفال) خبرات عملية ملموسـة، ومن بين النشـاطات التي تساعد أطفال هذه المرحلة على تحسين عملية التمثل الداخلي للأشياء ويعني بذلك التفكير ما يلي:

الرسم كأن يرسم الأطفال الأشياء كتعبير مباشر عن مستوى ونمط تفكيرهم.

التخيل العقلي وذلك بتدريب الأطفال على تكوين صور عقلية للأشياء التي يشاهدونها.

مع بعضهم البعض. اللغة بحيث توفر الفرصة أمام الأطفال للتحدث.

|- نظرية فجوتسكي تمثيل الخبرات وتعلم الطفل:

قدم " فجوتسـكي" نظرية رائدة عن الإنسـان عامة فهو ينظر إلى عمليات النمو والتطور التي تحدث للإنسـان وخاصـة في مراحل الطفولة المبكرة على أنها عمليات تربط بالسـياق الاجتماعي للفرد، حيث يرى أن البيئة المحيطة بالطفل تفرض عليه مطالب فريدة مرتبطة بنوعية الثقافة التي يعيش في ظلهاوهو يمثل الجوهر الأساسي لنظرية " ، ويقصد بالمهام المعقدة التي يمر بها الاطفال ومن الصعب القيام بها، وإنجازها بمفرده في وقت يمكنه أن ينجزها اذا كان داخل الأسرة أومع أحد الوالدين أو المعلم تواجده مع اي فرد , يرى فجوتسكي أن قدرات الاطفال على التعلم وقدرتهم العقلية بصفة عامة غير معتمدة على مرحلة عمرية يمر بها أو مستوى نضجه الذي يرتبط بمرحلته العمرية (منيرة,2018)

- نظرية جيزل

الجذور الأساسية لنظرية النضج ظهرت في أعمال " جان جاك روسو الذي اعتقد أنه ينبغي أن يسمح للأطفال أن ينضـــجوا وينمو، فالطفل مثل البذرة التي تحتوي على كل العناصـــر من أجل إنتاج تفاحة رائعة إذا أعطيت المقادير الملائمة من التغذية من الأرض والمناخ النموذجي، ووجهة النظر الحديثة لهذه النظرية ظهرت في معظم أعمال " جيزل " وتصف ثقافة جيزل النمو والتطور من حيث نضج الأطفال، ويعتقد مؤيدو نظرية النضج أن نمو الطفل الجسمي والإنفعالي والإجتماعي والعقلي يتبع برنامج شخص محدد مسبقا(ابو حسون ,2021)

وأيضا اعتقدوا أن الطفل سينمو إلى أقصى إمكاناته، عندما يوضع في محيط أمثل وأن نموه سيتأخر أو سيتعطل إذا لم تكن البيئة مناســـبة، كما يعتقد أصـــحاب هذه النظرية أن مســـتوى نمو الطفل يعتبر مهما جدا للنجاح الاجتماعي والعقلي للطفل خاصة في المدارس، وقد أشاروا إلى أن الطفل سيكون لديه صعوبة في المدرسة إذا وضع في مكان تكون إمكاناته أقل من ترتيبات هذا المكان أي متطلبات هذا المكان لا تتناسب مع مستوى نموه، ويؤكد مؤيدوا نظرية النضـج أن البرامج والأنشـطة المقدمة للطفل تعتمد على نضـجه في المرتبة الأولى بدلا من المكافآت والعقوبات والتفاعلات مع البيئة المحيطة وفي وجهة نظر أصـحاب هذه النظرية فإن التجربة توصـف دائما عن طريق مستوى نضج الطفل. (القضاة : 2000)

نظرية الجشتالت : يهتم انصار المدرسة ان الادراك الحسي ينمو ويتجه الى الاكتمال ليصبح صيغة غير ناقصة لان العقل الانساني لا يميل الى العناصر المتنافرة ولا يستقر حتى تكتشف هذه العناصر نوعا من التنظيم (Organization) الذي يصيغه في صيغة مستقلة وقد اصبحت نظرية الجشتالت في الادراك الحسي نموذجا لنظريات جشتالطية في التفكير والتعليم والذكاء والذاكرة مما جعل علم النفس الحديث علما ياخذ في دراسة الانسان ككل وهذه النظرية ترى ان العقل هو منظومة تحول العناصر الى نظام وذلك وفقا لقوانين خاصة وتعرف هذه القوانين بقوانين التنظيم الادراكي (يوسف ، 2011: 94) .

وتهتم على ديناميكية الذاكرة التي تعمل على اعادة تنظيم مكوناتها لتشكيل ما يسمى بالكل الجيد وتسعى الى اعادة تنظيم العلاقات القائمة بين عناصـر الخبرة لتحافظ على المعنى او البنية الكامنة وان عملية الادراك لاتتم على نحو مباشـر وانما تحكمها اليات ومبادئ اطلق عليها اصـحاب نظرية الجشـتلت قوانين التنظيم الادراكي والتي من خلالها يتمكن الافراد من فهم الاشياء وتمييزها (محمد وعيسى ، 2011: 132) .

مراحل العملية الادراكية

توجد ثلاث مراحل اساسية في العملية الادراكية وهي :

1 – حدوث الاستثارة الحسية وهذه المرحلة هي التي تحرك وتستثير الاعضاء الحسية في جسم الانسان كالبصر والسمع والشم والتذوق واللمس وتتاثر الاستجابة للمثيرات بشكل واضح نتيجة للخبرات السيكولوجية في الماضي والحاضر وتتفاوت مع الاستجابةلهذه المثيرات بشكل واضح فقد يكون اللون الاحمر مثيرا حسيا بالنسبة لشخص معين وقد يكون مثيرا منفرا لشخص اخر .

2 – تنظيم المثيرات الحسية وهي مرحلة يتم فيها تنظيم وتصنيف المثيرات والحوافز القادمة من العالم الخارجي حيث يتم تصنيفها كوحدات مستقلة ياخذ في الاعتبار الدلالات والمعاني المشتركة بين المثيرات والحوافز البشرية والطبيعية في العالم الخارجي ومثال لذلك تقدير المسافات التقريبية بين موضعين .

3 – تفسير الاستثارة الحسية وهي تعني ان الخبرات السابقة والاحتياجات والتوقعات تحكم الطريقة التي يفسر بها ما يتم استقباله من معلومات فكل فرد يضفي على هذه الرسائل جانبا كبيرا من صبغته الذاتية (يوسف ,2011: 82) .

منهج البحث وإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج البحث وإجراءاته من حيث تحديد مجتمع البحث واختيار عينة من ذلك المجتمع، واعداد أدوات تتصف بالصدق والثبات والموضوعية، واستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة لتحليل بيانات هذا البحث ومعالجتها،

وعلى النحو الآتي:

اولاً: مجتمع البحث:

يكون مجتمع البحث. الحالي من أطفال الروضة في محافظة واسط ضمن مديرية تربية واسط (العزيزية) من الذكور والإناث) للعام الدراسي (2024-2023)

ثانياً : عينة البحث:

ان صعوبة دراسة جميع افراد مجتمع البحث ، لذلك يكون من المناسب اختيار عينة ممثلة لهذا المجتمع ، تمثل عناصـــر المجتمع افضـــل تمثيل بحيث يمكن تعميم نتائجها على مجتمع الدراســـة (عودة وملكاوي ، ١٩٩٢ : ١٦٠) ، اذ أعتمدت الباحثة في أختيار عينة البحث بطريقة العشـوائية البسـيطة بلغ عدد اطفال العينة (١٠٠) طفل وطفلة بواقع (٥٠) طفلا من الذكور و (٥٠) طفلة من الإناث ، من مرحلة الروضـة والتمهيدي تم اختيارهم من ثلاث روضات ضمن مديرية تربية العزيزية اوكما موضح في الجدول (١).

الجدول (1)

العينة	اسم الروضة	عدد الاطفال
100	روضة قطر الندى	40
	البروج	30
	اطفال العزيزة	30

ثالثاً : أداة البحث

من اهم خطوات بناء اي اختبار هو وضع قائمة من الفقرات لها علاقة بالظاهرة موضوع البحث (Oppenheim, 1978:134) ونظرا لعدم توفر اداة لقياس (المهارات الادركية عند اطفال الرياض على حد علم الباحثة ، فقد قامت الباحثة بناء اختبار لهذا الغرض ، واجري التخطيط للاداة في ضـــوء مراجعة الادبيات الســـابقة التي اشـارت الى المهارات الادركية، وبعد الاطلاع والاسـتفادة من الأدبيات والدراسـة الاسـتطلاعية التي قامت بها (استبانه مفتوحة (تحوي سؤال مفتوح موجه لمعلمات الروضة والتي من خلالها استطاعت الباحثة جمع الفقرات ، اذ قامت الباحثة ببناء اختبار صوري يقيس مهارات الادركية عند اطفال الرياض ، حيث تألف الاختبار بصيغته الأولية من ((١٥) فقرة وكل فقرة تحتوي على سؤال وصورتين وله بديلين صورة (أ) وصورة (ب) صورة صحيحة والثانية خطأ، فالإجابة الصـــحيحة تعطى درجة (١) والإجابة الخاطئة تعطى (صـــفر) ، ويكون تطبيق الاختبار بصورة فردية مع اطفال العينة.

صلاحية الفقرات الصدق الظاهري

لغرض التعرف على مدى صـــلاحية الفقرات فقد تم عرض اختبار البحث الحالي على مجموعة من المختصـــين في التربية وعلم النفس ورياض الاطفال ، ولتحديد مدى صـــلاحية فقرات الاختبار الصـــوري، وفي ضـــوء اراء المحكمين تم الإبقاء على الفقرات التي حصـــلت على نســـبة اتفاق ٨٠% فأكثر وبناءً على ذلك تم الإبقاء على جميع فقرات الاختبار والبالغ عددها (١٥) فقرة حسب ما جاء في رأي المحكمين.

التصحيح الأولي للاختبار :-

تم احتساب الدرجة الكلية للاختبار من خلال اعلى درجة يمكن ان يحصل عليها الطفل ، وادنى درجة يمكن ان يحصـــل عليها على كل من البديلين) ١٠٠) من فقرات الاختبار والبالغ عددها (١٥) فقرة ، اذ ان اعلى درجة للبديل هي (١) ، وادنى درجة هي (صفر) ، ولذلك فان اعلى درجة يمكن ان يحصل عليها الطفل هي (١٥) وادنى درجة (٠) والمتوسط الفرضي (٥,٧) .

بدائل الاجابة :-

تضـمنت بدائل الاختبار بديلين ، الأولى (موفق) اذا كان الطفل قادرا على الاجابة الصـحيحة ، و الثانية (غير موفق) اذا لم يكن الطفل قادرا على تنفيذ المهمة . اما اوزان فقرات الاختبار فسوف تعتمد على البديلين (٠ ، ١) .

التأكد من وضوح فقرات الاختبار :-

وللتأكد من ذلك قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عدد من اطفال الرياض تم اختيارهم بطريقة عشوائية بلغ عددهم (٣٠) طفلا وطفلة ، من (3) رياض ، بواقع (5) اطفال من كل روضـة ، لتأكد من وضـوح الفقرات بالنسـبة للطفل ، وانها وتقيس ما اعد لقياسـه وكذلك التأكد من صـلاحية المسـتلزمات الوسـائل اللازمة لتطبيق الاختبار) ، بالإضـــافة الى تعليمات الاختبار وانها مناســـبة لمرحلة الرياض . وقد اتضـــح للباحثة ان فقرات الاختبار ومستلزماته وتعليماته مناسبة ومفهومة للأطفال اذ كان الاختبار يطبق بصورة فردية مع اطفال العينة

- اعداد كارت التسجيل :

قامت الباحثة بتصميم بطاقة منفصلة عن الاختبار لتسجيل اجابات الاطفال عن فقرات الاختبار في اثناء فترة التطبيق والمتغيرات الخاصة بالبحث وتكونت من :-

الصفحة الأولى : وتتضمن معلومات عامة عن الطفل (اسم الروضة ومكانها ، اسم الطفل ، جنس الطفل ، المرحلة ، روضة ، تمهيدي). الصفحة الثانية : تضمنت محتوى الاختبار ، الاختبارات الرئيسة ومكوناتها ، والتي صممت بالشكل الذي تعطي فيه الدرجة مباشرة لان احتمالات الاجابة في الاختبار كله اما (صفر) اذا لم يتمكن من الاجابة الصحيحة واذا تمكن الاجابة من فهم الفقرة ، او (١)

– تحديد زمن الاختبار :

في ضوء ملاحظة وتسجيل زمن اداء افراد العينة الاستطلاعية لكل نشاط من أنشطة الاختبار تم تحديد زمن كل نشاط ومتوسطة من خلال المعادلة التالية:

متوسط الزمن – الزمن الذي استغرقه اسرع طفل + الزمن الذي استغرقه ابطأ طفل ووفقا لذلك اتضح بان متوسط زمن الاجابة للاختبار كان (٣٠) دقيقة .

تطبيق الاختبار:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة البحث (100) طفلا وطفلة

للفترة (11–2–204) الموافق يوم الاحد الى (29–2–2024) بواقع كل تطبيق الاختبار كل 3 ايام في الاسبوع وكل اسبوع في روضة . ومدة الاختبار 30 دقيقة

التحليل الإحصائي للفقرات :

طبق اختبار المهارات الادراكية على (١٠٠) طفل وطفلة من غير عينة البحث من اطفال الرياض في محافظة واسط ضمن مديرية تربية (العزيزية) واعتمدت هذه العينة لأغراض التحليل الاحصائي للفقرات ، وان الهدف من هذا الاجراء هو الابقاء على الفقرات الجيدة في الاختبار وقد تم استعمال اسلوب المجموعتين المتطرفتين بوصفه اجراء لتحليل الفقرات ، أذ تم تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة في الاختبار، ومن ثم ترتيب الاستمارات من اعلى درجة الى اقل درجة. بعدها تم تعيين ٢٧% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا في كل مقياس و ٢٧% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا، تمثلان مجموعتين بأكبر حجم واقصى تمايز ممكن، وكان عدد الاستمارات في كل مجموعة (٢٧) استمارة للاختبار، ولما كانت بدائل الاستجابة نحو مضمون الفقرة هي ثنائية فقد تم استعمال معادلة القوة التمييزية وفقا لمعيار (Ebel) الذي يشير الى قبول الفقرة التي تزيد قوتها التمييزية عن (١٩,٠) (Ebel, 1972, p. 45) وقد ظهرت جميعها مميزة ، والجدول (٢) يوضح ذلك.

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل التمييز
1	0,29	6	0,37	11	0,31
2	0,31	7	0,38	12	0,34
3	0,46	8	0,42	13	0,30
4	0,39	9	0,49	14	0,28
5	0,38	10	0,44	15	0,33

تم استعمال معامل الارتباط بوينت باي سيريل (لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل من فقرات الاختبار والدرجة الكلية وقد كانت جميعها دالة دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠٥,٠) وبدرجة حرية (٩٨) ، والجدول (٣) يوضح ذلك

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0,282	6	0,301	11	0,305
2	0,246	7	0,382	12	0,277
3	0,337	8	0,288	13	0,300
4	0,232	9	0,179	14	0,293
5	0,374	10	0,298	15	0,301

.الصدق يعد الصدق من الخصائص الأساسية في بناء المقاييس التربوية والنفسية والمقياس الصادق هو المقياس الصالح لقياس السمة التي وضع من اجلها المقياس عبد الهادي، ١٩٩٩: ١١١).

الصدق الظاهري: إن أفضل طريقة لاستخراج الصدق الظاهري هي عرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس ما يراد قياسه، وقد تحقق هذا النوع من الصدق في اختبار البحث الحالي عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس ورياض الاطفال للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها.

صـــدق البناء : وقد تحقق هذا النوع من الصـــدق في اختبار المهارات الادراكية ن خلال اســـتعمال طريقتين لاستخراج تمييز الفقرات في التحليل الاحصـائي، وهما أسلوب المجموعتين المتطرفتين وطريقة الاتساق الداخلي علاقة درجة الفقرة بدرجة المجموع الكلي).

الثبات تم حساب الثبات لاختبار البحث الحالي بطريقة ألفاكرونباخ، إذ بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٨٨,٠).

رابعاً : الوسائل الإحصائية

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:

معامل ارتباط بوينت باي سيريل

معادلة الفاكرونباخ .

الاختبار التائي (T–test) لعينة واحدة

الاختبار التائي (T–test) لعينتين مستقلتين.

معادلة النسبة المئوية.

عرض النتائج وتفسيرها

يتناول هذا الفصـل عرض النتائج وتفسـيرها في ضـوء الأهداف التي يطرحها البحث الحالي ومناقشـتها بنتائج الدراسـات السـابقة، ويتضـمن ما توصـلت إليها الباحثة من اسـتنتاجات اسـتناداً إلى نتائج البحث، فضـلاً عن التوصيات التي توصي بها، والمقترحات التي اقترحتها في ضوء النتائج وعلى النحو الآتي:

اولاً: عرض النتائج

الهدف الأول: التعرف على المهارات الادراكية لدى أطفال الروضة:

أظهرت نتائج التحليل الإحصـــائي أن متوســـط درجات العينة بلغ (٤٠,٩) وبأنحراف معياري مقداره (٠١,٥)، بينما كان المتوسـط الفرضـي للمقياس (٧،٥) ، وبأسـتعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، ظهر أن القيمة التائية المحسـوبة كانت (٣٥,٨)، وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٩٦,١) تبين أنها دالة أحصـائياً عند مسـتوى (٠٥,٠) وبدرجة حرية (٩٩)، مما يعني أن أفراد عينة البحث من اطفال الروضـــة لديهم مهارات ادراكية للمفاهم منها الربط بين الاشياء المتشابهة وحسب تفسير الباحثة يرجع ذلك الى التغير بالمجتمع الذي حصل من تطور واهمال الالعاب التقليدية باستخدام الالعاب الالكترونية من قلة اعتماد الاطفال على أداء مهامهم اليومية بنفسهم واعتمادهم في البيت على الام وفي الروضة ،على المعلمات في ، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
					المجسوبة	الجدولية	
100	9,40	5,01	7,5	99	8,35	1,96	0,05

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفرق في المهارات الادراكية على وفق متغير النوع(ذكور اناث)

ولتحقيق هذا الهدف، تم أســـتعمال الاختبار التائي لعينتين مســـتقلتين، وأظهرت نتائج البحث إن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٧٧,١) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (٩٦,١) عند مستوى (٠٥,٠) ودرجة حرية (٩٨)، أي بمعنى لا يوجد فرق بين الذكور والاناث في المهارات االادراكية ، أذ بلغ متوسـط الذكور الحسـابي (٢٣,٩) درجة، بينما كان متوسط الاناث الحسابي (٥٦,٩) درجة، والجدول (٥) يوضـح ذلك، وحسب تفسير الباحثة ان مستوى المعرفة والمعلومات عن المهارات الادراكية لدى اطفال الروضة متساوي بشكل قريب بين الذكور والاناث يرجع الى ان هذا المفهوم مكتسـب من البرامج التي تقدمها معلمات الروضـة المسـتمرة ومتابعة الاهل للاطفال تزيد من قدرتهم على استخدام مهاراتهم الادراكية المعرفية الجدول (٥)

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	50	9,23	5,67	1,77	1,96	غير دال
اناث	50	9,56	5,48			

الهدف الثالث: التعرف على دلالة الفرق في المهارات الادراكية على وفق متغير المرحلة (روضة تمهيدي):

ولتحقيق هذا الهدف، تم اســـتعمال الاختبار التائي لعينتين مســـتقلتين، وأظهرت نتائج البحث إن القيمة التائية المحســـوبة بلغت (٩٢,٢) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٩٦,١) عند مســـتوى (٠٥,٠) ودرجة حرية (٩٨)، أي بمعنى يوجد فرق بين أطفال مرحلة الروضة ومرحلة التمهيدي في االمهارات الادراكية ولصالح أطفال مرحلة التمهيدي، أذ بلغ متوسـط مرحلة الروضـة الحسـابي (٣١,٨) درجة، بينما كان متوسـط مرحلة التمهيدي الحسـابي (٤٧,١٠) درجة، ويرجع ذلك ان القدرات العقلية والتفكير والذاكرة البصـرية تكون بمسـتوى اعلى عند

اطفال التمهيدي من اطفال الروضة فالفارق العمري ينعكس على الفارق العقلي ايضا وبشكل ملحوظ ، والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
روضة	43	8,31	6,22	2,92	1,96	دالة لصالح اطفال التمهدي
تمهدي	57	47, 10	5,13			

ثانياً : الاستنتاجات

من خلال النتائج التي تم التوصيل اليها تستنتج الباحثة:

- ان اطفال الروضة لديهم مستوى جيد في المهارات الادراكية في الربط بين الاشياء المنطقية مثل المظلة والشتاء الباب والمفتاح
- ان أطفال الروضة من الذكور والاناث لا يوجد فرق بينهم في المهارات الادراكية
- ان أطفال الروضة مرحلة التمهيدي اكثر في المهارات الادراكية من التمهدي وذلك يرجع الى عوامل النضج
- ثالثاً : التوصيات

من خلال النتائج التي تم التوصيل اليها توصي الباحثة

- عمل برامج تدريبية في العطلة الصيفية لاطفال الروضة منها الرسم، وعمل لوحات طين اصطناعي والرسم على الغراء الابيض لتنمية مهاراتهم العقلية
- عمل ندوات ومؤتمرات وبرامج ارشادية وتدريبية لتحسين المهارات الادراكية لدى رياض الاطفال
- مشاركة الأطفال مع المعلمة في الانشطة المختلفة التي تزيد من مهاراتهم الحركية او العقلية مثل تعليق الوسائل التعليمية على اللوحة ترتيب الالعاب في مكانها المخصص بالروضة

رابعاً : المقترحات

من خلال النتائج التي تم التوصيل اليها تقترح الباحثة.

- المهارات الادراكية وعلاقتها بالوظائف التنفيذية مثل الذاكرة العاملة والمبادأة وتنظيم الذات لدى اطفال الروضة
- اجراء دراسة عن المهارات الادراكية وعلاقته بمتغيرات اخرى مثل التفكير الابداعي وغيرها .

المصادر العربية :

1- ابراهيم بسام عبدالله طه, 2009 التعليم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير ,عمان دار الميسر

2- ابو جادو صالح محمد ,نوفل محمد بكر (2007) تعليم التفكير النظرية والتطبيق عمان الاردن

3- ابو حسون , ديما ماجد مسعود سناء (2021) فاعلية برنامج تدريبي قائم على اللعب في تنمية التفكير الابداعي لطفل الروضة مجلة ,دمشق للعلوم التربوية والنفسية مجلد 37

4- ابو دقة ,منيرة (2018) أثر استخدام نموذج مارزانو لابعاد التعليم في تنمية بعض مهارات التفكير الاساسية علم النفس كلية التربية جامعة دمشق سوريا

5- ابو نور ,2003 فاعلية برنامج اللعب في اكساب طفل الروضة مجموعة من المهارات الرياضية مجلة دمشق

6- حريري، رافدة (2014) . الألعاب التربوية وانعكاساتها على تعلم الأطفال. عمان: دار اليازوري.

7-

8- الحريري، رافدة (2002). نشأة وإدارة رياض الأطفال من المنظور الإسلامي والعلمي الرياض: مكتبة العبيكان تم استرجاعه على الرابط https://books. Google.Com

9- حمدان، محمد (2006) معجم مصطلحات التربية والتعليم. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

10- احمد, سهير كامل بطرس حافظ (2007)تنمية القدرات العقلية لطفل ماقبل المدرسة الرياض ,دار الزهراء

11- بتشورا، ك. ل؛ بانتيوخينا، هـ. ف؛ غولوبيفا، ل.هـ . (2006). ترجمة: ريما ماجد علاء الدين الأطفال في سن مبكرة في رياض الأطفال دليل للمربين في رياض الأطفال. دمشق: دار علاء الدين.

12- بني خالد محمد (2014). فاعلية توظيف اللعب التعاوني في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلاميذ رياض الأطفال. مجلة الدراسات التربوية والنفسية – جامعة السلطان قابوس . 8 (3)، 407 418

13- العارضة , محمد عبدالله (2013) النمو المعرفي لطفل ماقبل المدرسة بين النظرية والتطبيق عمان دار الفكر

14- مصطفى عزة جلال (2010) ادارة رياض الاطفال نماذج عربية وعالمية ,مصر القاهرة ,دار النشر للجامعات

15- ميلاد محمود محمد (2015) علم نفس نمو الطفل المعرفي عمان دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع

16- شريف ,السيد عبد القادر (2014) المدخل الى رياض الاطفال القاهرة مصر دار الجوهرة

17- صوالحة,محمد احمد (2014) علم نفس اللعب عمان الاردن , دار الميسرة

18- القضاة , (2000) استراتيجات تعليم مهارات التفكير لطفل الروضة بين النظرية والتطبيق

19- عبد الهادي , نبيل , وليد (2009) مهارات تعليم التفكير بين النظرية والتطبيق دار الاوائل

20- عطية محسن (2013) المناهج الحديثة وطرق التدريس عمان دار المناهج

المصادر الاجنبية

Guler, D &Ozsoy, O.(2018). The Preschool And Primary School Educational Games: A Teachers' Perspective. European Journal Of Education Studies, 4 (5), 26_34.

Fragkiadaki, G &Armeni, A & Zioga, S& Ravanis, K.(2021). Dramatic Play As A Means To Explore And Support Preschool Children's Thinking About Thermal Insulation. Journal of Childhood, Education & Society. 2(3), 220_234.

Petrovska, S & Sivevska, D &Cackov, O. (2013). Role Of The Games In The Development Of Preschool Child. Procedia Social And Behavioral Sciences 92, 880 884.

Moursund, D. Introducation To Using Games In Education: A Guide For Teachers And Parents. University Of Oregon.

Mink, D. (2010). Strategies For Teaching Mathematics. Shell Education. Retrieved From https: // books. google.Com

70

Fisher, R. (2011). Brain Games for Your Child over 200 Fun Games to Play Great Britain.

Teacher Ideas Press. (1995). A Handbook For First Year Teachers. Ready, Set, Go!

Pitamic, M. (2004). Teach Me To Do It Myself Montossori Activities For You An Your Child. New York.

Jasmine, G. (1995). Every Day Activities For Preschool. U.S.A: Teacher Created Resources. Retrieved From https://books. Google. Com

Weaver, L. (2006). Year Round Preschool Math. U.S.A: Teacher Created Resources. Retrieved From https:// books. Google. Com

Livingstone, I & Thomson, J. (2009). Brain Teasers. Library of Congress.

البنية العاملية لمقياس المعتقدات الميتا معرفية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لدى طلبة المرحلة الاعدادية

م . د سعدي احمد علي مديرية تربية الانبار

saadeahmed1974@gmail.com

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/5/11	2026/6/16

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي التعرف على البنية العاملية لمقياس المعتقدات الميتامعرفية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لطلبة المرحلة الاعدادية , ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتبني مقياس المعتقدات الميتامعرفية مقياس (Adrian Wells,2004) والذي يتكون من (30) فقرة موزعة على خمسة ابعاد وهي (المعتقدات الإيجابية حول القلق , المعتقدات السلبية حول عدم السيطرة وخطر الأفكار, الثقة المعرفية . الحاجة إلى السيطرة على الأفكار, الوعي المعرفي الذاتي) وبواقع (6) فقرات لكل بعد , وقد تم تطبيق المقياس على عينة من طلبة الاعدادية بلغ عددها (400) طالب وطالبة وبعد ادخال البيانات لرنامج (spss) خضعت البيانات الناتجة عن التطبيق الى التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الاساسية لهوتلنج (Hoteling) عن طريق تدوير العوامل المتعامدة بطريقة فاريماكس (Varimax) لكايزر (Kaiser) وقد تم استخراج خمسة عوامل للمقياس، ثم أديرت العوامل المباشرة بغرض استخلاص العوامل المتعامدة بطريقة فاريماكس (Varimax) لكايزر (Kaiser). وقد تراوحت قيم الجذور الكامنة للعوامل بين (3,42 – 2,82). ونسبة تباين مفسر للعوامل يتراوح بين (11,40 – 9,43)، ونسبة تباين تراكمي تبلغ (52,27) , ثم اجري التحليل العاملي التوكيدي بطريقة الأرجحية العظمى (Maximum Likelihood) لبيانات عينة الدراسة على المقياس باستخدام برنامج (AMOS 24) وقد اسفر هذا الاجراء عن نموذج ذي مؤشرات مطابقة جيدة, ، حيث كانت قيمة (كا^2 = 584,150) 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 (0,788 : 0,450) وجميعها دالة احصائياً

عند مستوى دلالة (0.01) , وفي ضوء نتائج البحث قام الباحث بوضع مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية : المعتقدات الميتامعرفية , التحليل العاملي الاستكشافي , التوكيدي .

Factor Structure of a Metacognitive Beliefs Scale Using Factor Analysis

Exploration and Confirmation among Middle School Students

M. Dr. Saadi Ahmed Ali

Anbar Education Directorate

Abstract :

The present study aims to identify the factor structure of the Metacognitive Beliefs Scale using exploratory and confirmatory factor analysis among secondary school students. To achieve this objective, the researcher adopted the Metacognitive Beliefs Scale developed by Adrian Wells (2004), comprising 30 items distributed across five dimensions: positive beliefs about worry, negative beliefs about uncontrollability and danger of thoughts, cognitive confidence, need to control thoughts, and cognitive self-consciousness—with six items per dimension. The scale was administered to a sample of 400 secondary school students. Following data entry into SPSS, the data were subjected to exploratory factor analysis using Hotelling's principal component method, with orthogonal factor rotation using Kaiser's Varimax method. Five factors were extracted for the scale, after which direct factors were rotated to derive orthogonal factors via Kaiser's Varimax method. The eigenvalues of the factors ranged from 2.82 to 3.42, with explained variance per factor ranging from 9.43% to 11.40%, and a cumulative explained variance of 52.27%. Confirmatory factor analysis was subsequently conducted using the Maximum Likelihood method on the study sample data via AMOS 24 software. This procedure yielded a model with good fit indices, with a chi-square value (χ^2 = 584.150) that was not statistically significant. The remaining fit indices fell within the optimal range for each indicator, indicating a good fit with the tested data. Factor loadings ranged from 0.450 to 0.788, all of which were statistically significant at the 0.01 level. Based on these findings, the researcher formulated a set of conclusions, recommendations, and suggestions.

Keywords: Metacognitive beliefs, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis.

مشكلة البحث :

شهدت العقود الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بمفهوم المعتقدات الميتامعرفية بوصفه أحد المرتكزات الأساسية لفهم العمليات المعرفية والتنظيم الذاتي لدى الأفراد، حيث يُشير هذا المفهوم إلى مجموعة الأفكار والتصورات التي يحملها الفرد حول طبيعة تفكيره وكيفية التحكم فيه. وقد برز هذا المفهوم ضمن الإطار النظري لنموذج التنظيم الذاتي التنفيذي (Self-Regulatory Executive Function Model)، الذي يوضح أن الاضطرابات النفسية لا تنشأ فقط من محتوى الأفكار، بل من المعتقدات التي تحكم طريقة التعامل معها .(Wells, 2020, p. 32) وتُظهر الأدبيات الحديثة أن المعتقدات الميتامعرفية تلعب دورًا حاسماً في تشكيل أنماط التفكير غير التكيفية مثل الاجترار والقلق المفرط، مما يجعلها متغيرًا محوريًا في الدراسات النفسية والتربوية، خاصة لدى فئة المراهقين الذين يمرون بمرحلة نمو معرفي وانفعالي معقدة .(Spada et al., 2022, p. 101) وتُعد المرحلة الإعدادية من أكثر المراحل حساسية، حيث تتبلور فيها أنماط التفكير الذاتي وتتشكل البُنى المعرفية العليا.

ورغم توفر أدوات قياس متعددة، مثل مقياس المعتقدات الميتامعرفية(MCQ-30) ، إلا أن مسألة التحقق من البنية العاملية لهذه الأدوات ما تزال تمثل تحديًا قياسيًا مستمرًا؛ حيث تؤكد الدراسات المسحية الشاملة التي راجعت استخدام المقياس عبر ثقافات متعددة (Spada, Mohamad, & Nikčević, 2021)أن البيئات الثقافية والاجتماعية المختلفة تعيد تشكيل فهم الأفراد للفقرات، مما يؤدي إلى تباين في عدد العوامل المستخرجة أو في تشبع الفقرات على العوامل مقارنة بالبيئة الأصلية للمقياس. ويزداد هذا التحدي عمقاً عند التعامل مع فئة المراهقين (طلبة المرحلة الإعدادية)؛ إذ تشير البحوث السيكومترية الحديثة المتخصصة في تقييم هذه الفئة (Donnelly & McDonnell, 2022)إلى أن طبيعة التغيرات المعرفية في مرحلة المراهقة قد تجعل استجاباتهم لبناءات الميتامعرفية مختلفة عن الراشدين، مما يثير تساؤلات جوهرية حول مدى ثبات واستقرار البناء العاملي الخماسي للمقياس عند نقله إلى البيئة العربية التربوية الحالية.

إضافة إلى ذلك، تبرز فجوة منهجية وإحصائية واضحة في البحوث السابقة التي تناولت تقنين المقياس؛ حيث اعتمدت أغلبها على أسلوب إحصائي منفرد (إما استكشافي فقط أو توكيدي فقط)، في حين تُشدد أدبيات القياس النفسي المرجعية (Brown, 2015; Kline, 2023)على أن الاكتفاء بأحدهما يحد من دقة تفسير البناء

الكامن للمقاييس النفسية، وتؤكد الاتجاهات المنهجية الحديثة (Marsh et al., 2020)على ضرورة وأهمية التكامل والدمج المتتالي بين التحليل العاملي الاستكشافي (لإعادة فحص واكتشاف طبيعة العلاقات بين الفقرات في البيئة الجديدة) والتحليل العاملي التوظيفي التوكيدي (لإثبات مدى مطابقة النموذج المستخلص للمعايير والنظرية الأصلية) .

وعليه، تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي : ما البنية العاملية لمقياس المعتقدات الميتامعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في ضوء التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي؟ بما يحقق دقة القياس وملاءمته للسياق التربوي العربي.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من عدة اعتبارات نظرية وتطبيقية. فمن الناحية النظرية، يسهم البحث في تعميق الفهم العلمي لطبيعة المعتقدات الميتامعرفية وبنيتها العاملية، خاصة في ضوء التباين الذي كشفت عنه الدراسات الحديثة في هذا المجال (مثل دراسة ويلز وكارترايت–هاتون Cartwright–Hatton, 2004 & Wells؛ ودراسة العتوم والجرادات، 2018)، مما يعزز من تطوير النماذج النظرية المرتبطة بالتنظيم الذاتي والتفكير.

كما تكتسب الدراسة أهميتها من تركيزها على فئة طلبة المرحلة الاعدادية، الذين يمثلون مرحلة انتقالية حرجة في النمو المعرفي (كما أشارت دراسة فلافيل Flavell, 1979)، حيث تبدأ العمليات الميتامعرفية بالتطور بشكل أكثر تعقيدًا، وقد أكدت دراسات حديثة كدراسة الزعبي (2020) أن هذا التطور يرتبط مباشرة بالقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار، مما يجعل دراسة هذه المعتقدات في هذه المرحلة أمرًا ضروريًا لفهم أنماط التفكير المستقبلية.

أما من الناحية التطبيقية، فإن التحقق من الخصائص السايكومترية للمقياس، ولا سيما البنية العاملية، يسهم في توفير أداة قياس دقيقة يمكن الاعتماد عليها في تشخيص المشكلات المعرفية والانفعالية لدى الطلبة (وهو ما يتماشى مع توصيات دراسة إيفانز ولويس Lewis, 2021 & Evans)، الأمر الذي يدعم تصميم برامج إرشادية قائمة على الأدلة العلمية (وفقاً لما أوصت به دراسة أبو غزال، 2019).

أهداف البحث :

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، وهي:

- الكشف عن البنية العاملية الكامنة لمقياس المعتقدات الميتامعرفية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي .
- اختبار مدى مطابقة النموذج العاملي المستخلص باستخدام التحليل العاملي التوكيدي .
- تقييم جودة النموذج من خلال مؤشرات حسن المطابقة مثل (CFI ,TLI,RMSEA)
- مقارنة النتائج المستخلصة مع النماذج النظرية المعتمدة في الأدبيات الأجنبية .
- التحقق من صلاحية استخدام المقياس لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

حدود البحث :

.يتحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الاعدادية (للدراسة الصباحية) والتابعين لمديريات تربية بغداد الكرخ (الاولى , الثانية , الثالثة) ومن كلا الجنسين (ذكور , اناث) وللعام الدراسي 2025 /2026 . وكذلك يتحدد بدراسة البنية العاملية لمقياس المعتقدات الميتامعرفية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي .

تحديد المصطلحات :

المعتقدات الميتامعرفية (Metacognitive Beliefs) :

وعرفه Wells, 2020 :

هي المعتقدات التي يمتلكها الفرد حول تفكيره، بما في ذلك طبيعة الأفكار، وإمكانية التحكم بها، وأهميتها، وتأثيرها على السلوك والانفعال. (Wells, 2020, p. 15)

وقد اعتمد الباحث تعريف Wells, 2020 .

تعريف اجرائي :

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في مقياس المعتقدات الميتامعرفية المستخدم في البحث، والتي تعكس مستوى معتقداته حول التفكير كما تقاس بفقرات المقياس.

البنية العامليه (Factor Structure) :

وعرفه Kline, 2023 :

تشير إلى التنظيم الكامن للعلاقات بين المتغيرات المقاسة، والذي يتم التعبير عنه من خلال عدد من العوامل التي تفسر التباين المشترك بينها.(Kline, 2023, p. 9)

التعريف النظري :

وقد اعتمد الباحث تعريف Kline, 2023 .

تعريف اجرائي :

هي عدد العوامل المستخلصة من تحليل فقرات مقياس المعتقدات الميتامعرفية، وطبيعة تشبعات الفقرات على هذه العوامل كما تظهر في نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي.

التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis) :

وعرفه Fabrigar & Wegener, 2021 :

أسلوب إحصائي يُستخدم لاكتشاف البنية الكامنة بين مجموعة من المتغيرات دون افتراض مسبق لعدد العوامل أو طبيعتها.(Fabrigar & Wegener, 2021, p. 36)

التعريف النظري :

وقد اعتمد الباحث تعريف Fabrigar & Wegener, 2021 .

تعريف اجرائي :

هو الإجراء الإحصائي الذي سيُستخدم في هذه الدراسة لاستخراج العوامل الكامنة لمقياس المعتقدات الميتامعرفية لدى عينة البحث باستخدام برامج التحليل الإحصائي.

التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) :

وعرفه Kline, 2023 :

أسلوب إحصائي يُستخدم لاختبار مدى توافق نموذج عاملي مفترض مسبقًا مع البيانات الفعلية باستخدام مؤشرات جودة المطابقة.(Kline, 2023, p. 204)

التعريف النظري :

وقد اعتمد الباحث تعريف Kline, 2023 .

تعريف اجرائي :

هو الإجراء الإحصائي الذي سيُستخدم للتحقق من مدى مطابقة النموذج العاملي المستخلص من التحليل الاستكشافي مع بيانات العينة باستخدام نمذجة المعادلات البنائية.

الإطار النظري ودراسات سابقة

أولاً: الإطار النظري

مفهوم المعتقدات الميتامعرفية :

يُعد مفهوم المعتقدات الميتامعرفية (Metacognitive Beliefs) من المفاهيم المركزية في علم النفس المعرفي المعاصر، إذ يشير إلى مجموعة من التصورات والأفكار التي يُكوّنها الفرد حول طبيعة عملياته العقلية، بما في ذلك كيفية التفكير، ومدى القدرة على التحكم فيه، وأهميته في توجيه السلوك. ولا تقتصر هذه المعتقدات على الوعي بالتفكير، بل تمتد لتشمل تقييمات الفرد لأفكاره من حيث فائدتها أو خطورتها، وهو ما يجعلها عنصرًا حاسمًا في تنظيم الخبرة النفسية.(Wells, 2020, p. 23)

وقد أظهرت الأدبيات الحديثة أن المعتقدات الميتامعرفية تؤدي دورًا تنظيميًا عالي المستوى، حيث تعمل كآلية إشرافية تتحكم في استراتيجيات الانتباه والتفسير، مما يؤثر في كيفية استجابة الفرد للمواقف الضاغطة. فالأفراد

الذين يمتلكون معتقدات سلبية حول أفكارهم يميلون إلى الانخراط في أنماط تفكير غير تكيفية مثل الاجترار والقلق المزمن.(Spada et al., 2022, p. 102)

كما تشير بعض الاتجاهات البحثية إلى أن هذه المعتقدات تتطور تدريجيًا خلال مرحلة المراهقة نتيجة للنمو المعرفي، حيث يصبح الفرد أكثر قدرة على التفكير في تفكيره، وهو ما يجعل دراسة هذا المفهوم لدى طلبة المرحلة الإعدادية أمرًا بالغ الأهمية.(Morin et al., 2021, p. 74)

نموذج التنظيم الذاتي التنفيذي (S-REF Model) :

يُعد نموذج التنظيم الذاتي التنفيذي (S-REF) الذي قدمه ويلز من أبرز الأطر النظرية التي فسرت دور المعتقدات الميتامعرفية في السلوك الإنساني. ويقوم هذا النموذج على فرضية أساسية مفادها أن الاضطرابات النفسية تنشأ نتيجة أنماط تفكير غير تكيفية يتم تنظيمها بواسطة معتقدات الفرد حول تفكيره، وليس فقط بسبب محتوى الأفكار ذاتها.(Wells, 2020, p. 41)

ويركز النموذج على ما يُعرف بـ "متلازمة الانتباه المعرفي(Cognitive Attentional Syndrome) "، والتي تتضمن ثلاثة مكونات رئيسية: القلق المستمر، والاجترار، والانتباه المفرط للتهديد. وتُدار هذه المكونات من خلال المعتقدات الميتامعرفية الإيجابية والسلبية، حيث تعزز الأولى استمرار التفكير القلقي، بينما تزيد الثانية من الشعور بفقدان السيطرة.(Spada et al., 2022, p. 105)

وتكمن أهمية هذا النموذج في كونه يربط بين العمليات المعرفية والتنظيم الذاتي والانفعالات، مما يجعله إطارًا تفسيريًا متكاملًا لفهم السلوك الإنساني، خاصة في المراحل العمرية التي تشهد تطورًا معرفيًا متسارعًا مثل مرحلة المراهقة.(Wells, 2020, p. 58)

أبعاد المعتقدات الميتامعرفية :

تشير الأدبيات إلى أن المعتقدات الميتامعرفية تتكون من عدة أبعاد مترابطة تعكس طبيعة العلاقة بين الفرد وتفكيره. ويمكن تصنيف هذه الأبعاد ضمن خمسة مجالات رئيسية:

أولًا: المعتقدات الإيجابية حول القلق (Positive Beliefs about Worry)

يشير هذا البعد إلى اعتقاد الفرد بأن القلق يلعب دورًا وظيفيًا مفيدًا، مثل تعزيز الاستعداد للمواقف المستقبلية أو المساعدة في حل المشكلات. هذه النظرة تجعل القلق يبدو وكأنه استراتيجية تكيفية، الأمر الذي يعزز استمراره ويزيد من احتمالية تحوله إلى نمط تفكير مزمن، خاصة عندما يعتمد عليه الفرد كوسيلة أساسية للتعامل مع التهديدات المدركة.(Wells & Cartwright-Hatton, 2004, p. 388)

ثانيًا: المعتقدات السلبية حول عدم السيطرة وخطر الأفكار (Negative Beliefs about Uncontrollability & Danger)

يمثل هذا البعد الإدراك بأن القلق غير قابل للسيطرة وأنه قد يؤدي إلى عواقب خطيرة، سواء نفسية أو جسدية. ويُعد هذا النوع من المعتقدات من أهم العوامل المفسرة للقلق المرضي، إذ يدفع الفرد إلى تفسير نشاطه المعرفي كتهديد بحد ذاته، مما يخلق حلقة مفرغة من القلق حول القلق (meta-worry) ويزيد من حدة الأعراض الانفعالية.(Huntley et al., 2020, p. 1429)

ثالثًا: الثقة المعرفية (Cognitive Confidence)

يعكس هذا البعد مستوى ثقة الفرد في قدراته المعرفية، مثل الذاكرة والانتباه والتركيز. انخفاض هذه الثقة يؤدي إلى الشك المستمر في دقة المعلومات المعرفية، وهو ما يدفع الفرد إلى استخدام استراتيجيات غير تكيفية مثل التحقق المتكرر أو الاجترار الفكري. وتُظهر الدراسات أن هذا البعد يرتبط باضطرابات مثل الوسواس القهري والقلق العام.(Fergus & Bardeen, 2017, p. 5)

رابعًا: الحاجة إلى السيطرة على الأفكار (Need to Control Thoughts)

يرتبط هذا البعد باعتقاد الفرد بضرورة التحكم الكامل في أفكاره، خاصة تلك التي تُعتبر غير مقبولة أو مزعجة. وغالبًا ما يؤدي هذا الاعتقاد إلى محاولات قمع التفكير، والتي تُظهر الأدلة أنها تأتي بنتائج عكسية، حيث تزيد من تكرار الأفكار غير المرغوب فيها. كما يعزز هذا البعد الحساسية تجاه الفشل في التحكم المعرفي، مما يفاقم القلق.(Wells, 2009, p. 67)

خامسًا: الوعي المعرفي الذاتي(Cognitive Self-Consciousness)

يشير هذا البعد إلى ميل الفرد للانتباه المستمر لأفكاره ومراقبة عملياته العقلية. ورغم أن درجة معتدلة من هذا الوعي قد تكون مفيدة في التنظيم الذاتي، إلا أن زيادته ترتبط بارتفاع مستويات الاجترار والتفكير المفرط، حيث يصبح الفرد منشغلًا بمحتوى تفكيره بدلاً من التفاعل مع البيئة الخارجية، مما يعزز استمرار الاضطراب الانفعالي.(Wells & Cartwright-Hatton, 2004, p. 389)

وتُظهر الأبعاد الخمسة لمقياس المعتقدات الميتامعرفية (MCQ-30) نموذجًا متكاملًا لفهم كيفية تفاعل الأفراد مع أفكارهم، حيث تسهم هذه المعتقدات في تشكيل أنماط التفكير التكيفية وغير التكيفية على حد سواء. وتبرز أهمية هذا النموذج في كونه يركز على "كيفية التفكير" بدلًا من "محتوى التفكير"، مما يجعله إطارًا نظريًا وتطبيقيًا مهمًا في تفسير وعلاج الاضطرابات النفسية، خاصة اضطرابات القلق (Fergus & Bardeen, 2017, p. 8).

وقد بينت الدراسات أن هذه الأبعاد تتفاعل فيما بينها لتشكيل نمط عام من التنظيم المعرفي، وأن الاختلال في أي منها قد يؤدي إلى اضطرابات في التكيف النفسي.(Spada et al., 2022, p. 108)

التحليل العاملي الاستكشافي(EFA) :

يُعد التحليل العاملي الاستكشافي من الأدوات الإحصائية الأساسية في بناء المقاييس النفسية، حيث يُستخدم للكشف عن البنية الكامنة للبيانات من خلال تحليل العلاقات بين الفقرات. ويتميز هذا الأسلوب بمرونته، إذ لا يتطلب افتراضات مسبقة حول عدد العوامل.(Fabrigar & Wegener, 2021, p. 44)

كما يعتمد هذا التحليل على معايير متعددة لتحديد عدد العوامل، مثل القيم الذاتية ومخطط السكير (Scree Plot)، إضافة إلى أهمية معاملات التشبع في تفسير العوامل. ويُعد اختيار طريقة التدوير من الخطوات الحاسمة التي تؤثر في وضوح النتائج.(Kline, 2023, p. 126)

التحليل العاملي التوكيدي(CFA) :

يمثل التحليل العاملي التوكيدي امتدادًا منطقيًا للتحليل الاستكشافي، حيث يُستخدم لاختبار مدى مطابقة نموذج نظري محدد مع البيانات الفعلية. ويُعد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب دقة في التحقق من البناء العاملي (Kline, 2023, p. 208).

ويعتمد على مجموعة من مؤشرات حسن المطابقة التي تُستخدم لتقييم جودة النموذج، مثل(CFI ، TLI، RMSEA)، حيث تشير القيم المقبولة إلى أن النموذج يعكس البنية الحقيقية للبيانات (Kline, 2023, p. 216).

ثانياً: دراسات سابقة

الدراسة الأولى(Dragan et al., 2020) :

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من البنية العاملية لمقياس الاستجابات الاجترارية (Ruminative Response Scale)لدى عينة من البالغين، باستخدام كل من التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي. وقد بلغت عينة الدراسة أكثر من 500 مشارك، مما أتاح مستوى عاليًا من الدقة الإحصائية.

أظهرت نتائج التحليل الاستكشافي وجود عاملين رئيسيين هما: الاجترار التأملي والاجترار القلقي، حيث فسرا نسبة كبيرة من التباين الكلي. كما دعمت نتائج التحليل التوكيدي هذا النموذج، حيث أظهرت مؤشرات المطابقة (CFI و RMSEA)قيمًا ضمن الحدود المقبولة، مما يشير إلى صلاحية البناء العاملي للمقياس.(p. 97)

وتكمن أهمية هذه الدراسة في تأكيدها على أن أنماط التفكير المرتبطة بالاجترار ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالعمليات الميتامعرفية، مما يدعم التوجه النظري الذي يرى أن المعتقدات حول التفكير تؤثر في استمرارية هذه الأنماط.

الدراسة الثانية(Sun et al., 2021) :

سعت هذه الدراسة إلى تحليل البنية العاملية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة المدارس الثانوية، باستخدام عينة كبيرة ومتنوعة. وقد استخدم الباحثون التحليل العاملي الاستكشافي لاستخلاص العوامل، تلاه التحليل التوكيدي للتحقق من النموذج.

أظهرت النتائج وجود بنية متعددة الأبعاد تشمل التخطيط، والمراقبة، والتقييم الذاتي، حيث تميزت هذه الأبعاد بترابطها الوثيق، مما يعكس طبيعة التنظيم المعرفي لدى الطلبة. كما أظهرت نتائج التحليل التوكيدي مطابقة جيدة للنموذج المقترح، مما يدعم صلاحيته.(p. 310)

وتبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تناولت فئة عمرية قريبة من عينة البحث الحالي، مما يوفر أساسًا للمقارنة، كما تؤكد على الدور المركزي للعمليات الميتامعرفية في تنظيم التعلم.

منهجية البحث واجراءاته:

منهج البحث:

استخدم الباحث منهج البحث الوصفي لتحقيق اهداف بحثه وذلك لان هذا المنهج هو الاكثر ملائمة وانتشارا، والمنهج الوصفي هو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم, لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة, عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة .

مجتمع البحث:

تكون المجتمع من طلبة المدارس الاعدادية (الدراسة الصباحية) التابعين لمديريات تربية بغداد الكرخ (الاولى , والثانية , والثالثة) للعام الدراسي (2025-2026) ، وبلغ العدد الكلي (156249) طالب وطالبه, مقسمين بحسب المديريات المذكورة وبواقع(43290) طالب وطالبة من مديرية تربية الكرخ الاولى ويمثلون نسبة (28%) من مجتمع البحث الكلي و (68482) طالب وطالبة من مديرية تربية الكرخ الثانية ويمثلون نسبة (44%) من مجتمع البحث الكلي, و(44477) طالب وطالبة من مديرية تربية الكرخ الثالثة ويمثلون نسبة (28%) من مجتمع البحث الكلي والجدول(1) يوضح ذلك.

جدول (1) مجتمع البحث بحسب المديريات

المديرية	العدد	النسبة المئوية
مديرية تربية الكرخ الاولى	43290	%28
مديرية تربية الكرخ الثانية	68482	%44
مديرية تربية الكرخ الثالثة	44477	%28
المجموع الكلي	156249	%100

عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع البحث بلغت (400) فرد بحسب نسبتهم في المجتمع موزعة وفق مديريات التربية اذ بلغ عدد الافراد في مديرية الكرخ الاولى(112) وعدد الافراد في مديرية الكرخ الثانية(176) , وعدد الافراد في مديرية الكرخ الثالثة (112) والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول (2) عينة البحث بحسب المديريات

المديرية	العدد	النسبة المئوية
مديرية تربية الكرخ الاولى	112	%28
مديرية تربية الكرخ الثانية	176	%44
مديرية تربية الكرخ الثالثة	112	%28
المجموع الكلي	400	%100

اداة البحث: (مقياس المعتقدات الميتمعرفية)

بعد اطلاع الباحث على عدد من الدراسات والادبيات التي تناولت المعتقدات الميتامعرفية تبنى الباحث مقياس (Adrian Wells,2004) لقياس المعتقدات الميتمعرفية .

وصف المقياس :

المقياس تم تطويره في المملكة المتحدة وأصبح مرجعاً في أبحاث الصحة النفسية والغربية (Wells & Cartwright-Hatton, 2004). بني على وفق نظرية المعالجة الميتامعرفية (Metacognitive Model) التي اقترحها (Adrian Wells) في اواخر التسعينات ويتالف المقياس من (30) فقرة موزعة على (5) ابعاد وكما يأتي:

1. المعتقدات الإيجابية حول القلق (Positive Beliefs about Worry) , وتمثله (6) فقرات
2. المعتقدات السلبية عن عدم السيطرة وخطر الأفكار (Negative Beliefs about Uncontrollability & Danger) وتمثله (6) فقرات
3. الثقة المعرفية (Cognitive Confidence) وتمثله (6) فقرات
4. الحاجة إلى السيطرة على الأفكار (Need to Control Thoughts) وتمثله (6) فقرات
5. الوعي المعرفي الذاتي (Cognitive Self-Consciousness) وتمثله (6) فقرات

بدائل المقياس:

وضعت للمقياس اربعة بدائل هي (اوافق بشدة) ويعطى (4) درجات , (اوافق الى حد ما) ويعطى (3) درجات , (اوافق قليلا) ويعطى (2) درجة , (لا اوافق) ويعطى (1) درجة.

إجراءات اعداد المقياس:

صدق الترجمة :

وقد قام الباحث بالتحقق من صدق الترجمة من خلال ترجمة الاداة من لغتها الاصلية إلى اللغة المحلية (عربية) عن طريق مترجم متخصص ، ومن ثم اعيد ترجمة الاداة عكسيا عن طريق مترجم اخر ، ثم دققت لغة الاداة عن طريق متخصص لغويا ، ، وبذلك تم التأكد من ان الاداة صالحة من حيث التعليمات والفقرات.[1]

صلاحية فقرات المقياس :

لقد قام الباحث بالتحقق من الصدق الظاهري من خلال عرض فقرات المقياس للتأكد من صلاحية ودقة المقياس بصيغته الأولية على (12) محكماً من المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية وطلب منهم إبداء آرائهم في صلاحية الفقرات ومدى ملائمة كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه، وبدائل الإجابة وأوزانها، وإجراء التعديل الذي يرونه مناسبا وبناء على آرائهم ومقترحاتهم حظيت جميع الفقرات بموافقتهم وبنسبة (100%) كنسبة اتفاق للمحكمين.

وضوح تعليمات المقياس وفقراته:

طبقت اداة البحث على (40) فرد من مجتمع البحث, اختيروا عشوائيا, وأظهرت نتائج التطبيق أن تعليمات المقياس وفقراته واضحة ومفهومة, وان الوقت المستغرق للإجابة من(18–29) دقيقة بمتوسط مقداره (23) دقيقة.

التطبيق على عينة التحليل العاملي: طبقت اداة البحث على العينة الاساسية التي تبلغ (400) فرد من مجتمع البحث لغرض اجراء التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لغرض التعرف على البنية العاملية للمقياس وكالاتي :

اولا/ التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة بلغت (400) فرد، وبعد اخذ الاجابات تم استخدام الحقيبة الاحصائية (spss) ، لاستخراج التحليل العاملي الاستكشافي، وقد تم التحقق من شروط استخدام التحليل العاملي وذلك من خلال :-

خبراء الترجمة : أ. د ضياء مزهر / تخصص لغة انجليزية / جامعة بغداد
أ. د علي صباح / تخصص لغة انجليزية / جامعة الانبار
أ. م . د ماجد عبيد / تخصص لغة عربية / الكلية التربوية المفتوحة

اولا: يجب ان تختلف قيمة مصفوفة معاملات ارتباط المفردات عن الصفر: وقد اظهرت نتائج التحليل ان قيمة محدد المصفوفة بلغت (0.006) ، وهي قيمة تختلف عن الصفر ، وهذا يدل على تحقق الشرط الاول.

ثانياً: فحص ملائمة المعاينة : تم حساب معامل كايزر ماير أولكين وقد بلغت قيمة معامل كايزر ماير أولكين (0,925) وهذه القيمة أعلى من المستوى المقبول الذي اشترطه كايزر كحد أدنى (٠.٥) على الاقل ، ويكون الحكم على المعاينة وفقا الاتي : تكون الملائمة مقبولة اذا تراوحت القيمة بين (0.5 – 0.7) ، وتكون جيدة اذا تراوحت بين (0.7 – 0.8) ، اما اذا تراوحت بين (0.8 – 0.9) فأنها كبيرة ، واذا كانت القيمة فوق (0.9) فأنها كبيرة جداً، وبذلك تعد قيمة المعامل كبيرة جداً ، وهذا يدل على تحقق الشرط الثاني .

ثالثاً: فحص التجانس للعينة قياساً بحجمها : تم حساب قيمة اختبار بارتليت لدرجات عينة الدراسة الأساسية (400) فرد ويوضح ذلك جدول رقم (3).

جدول رقم (3): قيمة اختبار بارتليت لدرجات المقياس

كا2	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
4107,428	435	0,001

يتضح من جدول رقم (3) أن قيمة اختبار بارتليت (Bartlett's Test) دالة إحصائياً، مما يعد مؤشراً لقوة العلاقات بين المتغيرات.

وبعد التحقق من شروط استخدام التحليل العاملي الاستكشافي، تم التحقق من البناء العاملي للمقياس بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج (Hoteling) عن طريق تدوير العوامل المتعامدة بطريقة فاريماكس (Varimax) لكايزر (Kaiser) وقد تم استخراج خمسة عوامل للمقياس، ثم أديرت العوامل المباشرة بغرض استخلاص العوامل المتعامدة بطريقة فاريماكس (Varimax) لكايزر (Kaiser). وقد تراوحت قيم الجذور الكامنة للعوامل بين (3,42 – 2,82). ونسبة تباين مفسر للعوامل يتراوح بين (11,40 – 9,43)، ونسبة تباين تراكمي تبلغ (52,27) ويوضح جدول رقم (4) يوضح عدد العوامل وقيم الجذر الكامن لها ونسبة التباين المفسر لكل عامل.

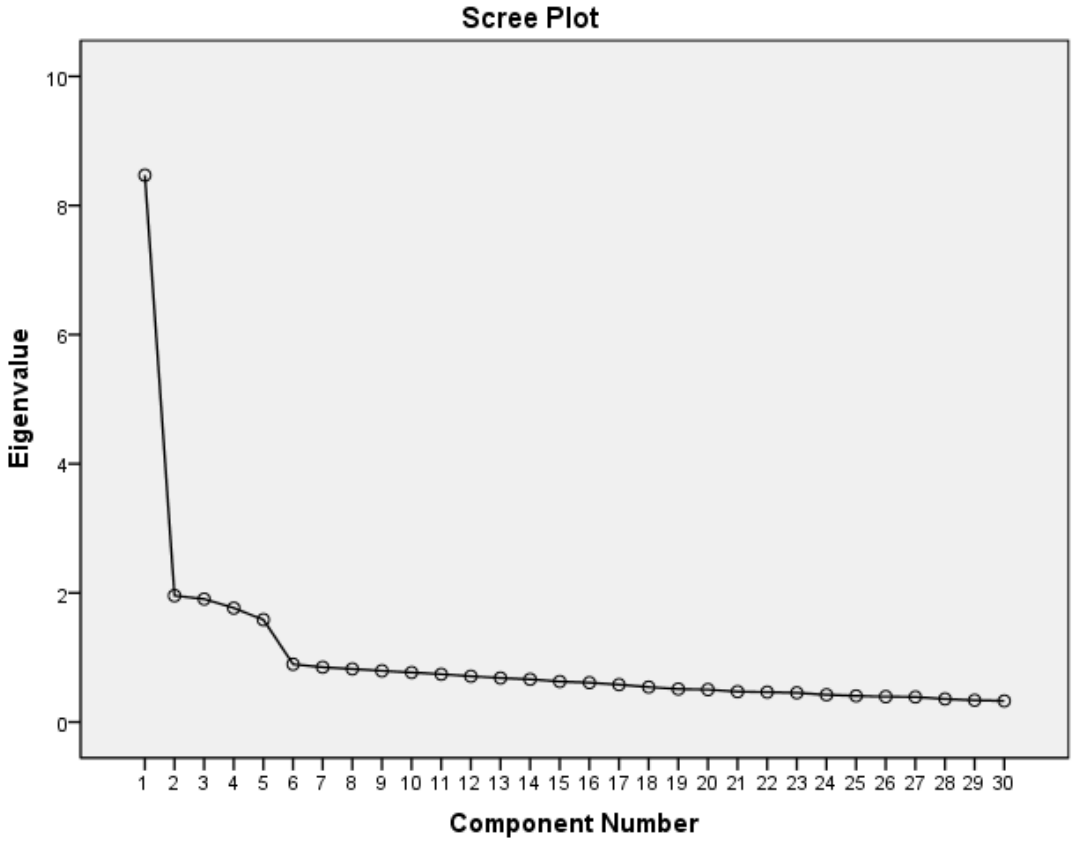
جدول رقم (4) عدد المفردات المتشبعة وقيمة الجذر الكامن والتباين المفسر لكل عامل

العامل	عدد المفردات	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين التراكمي
الاول	6	3,42	11,40	11,40
الثاني	6	3,89	11,29	22,70
الثالث	6	3,18	10,62	33,32
الرابع	6	2,85	9,51	42,84
الخامس	6	2,82	9,43	52,27

ويتضح من الجدول السابق هناك خمسة عوامل تقف وراء استجابات الافراد للفقرات اذ تجاوزت قيمة التباين التراكمي المفسر لها عن (20%) وفقاً لمعيار ريكاس (Reckase, 1979).

المؤشر البياني للجذر الكامن للتعرف على العوامل

ان استخراج هذا المؤشر يمكننا من اتخاذ قرار حول عدد العوامل المفسرة للمقياس بناء على النقطة التي يتغير فيها الميل عن طريق منحنى يتعامد تقريباً مع المحور (السيني) الى منحنى افقي تقريباً ، وكما يظهر في شكل (1).



شكل (1)

المنحنى البياني للجذور الكامنة للعوامل الخمسة للمقياس

مؤشر دلالة التشبع على العامل للتحقق من البنية العاملية للمقياس

بعد الحصول على تشبعات الفقرات باستخدام التحليل العاملي يتم فحص معاملات تشبع الفقرات بالعوامل السائدة ، ويتضح من جدول (5) مدى تشبع الفقرات بالعوامل بالاعتماد على نسبة تشبع (0,30) فما فوق وفقاً لمعيار جيلفورد Guilford .

جدول (5) تشبع الفقرات بالعامل السائد للمقياس

رقم الفقرة	العامل الاول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
1	0,711				
2	0,626				
3	0,693				
4	0,621				
5	0,750				
6	0,654				
7		0,778			
8		0,702			
9		0,628			
10		0,749			
11		0,610			
12		0,703			
13			0,659		
14			0,626		
15			0,697		
16			0,633		
17			0,651		
18			0,687		
19				0,701	
20				0,612	
21				0,631	
22				0,658	
23				0,634	
24				0,649	
25					0,595
26					0,631
27					0,635
28					0,673
29					0,572
30					0,695

وبالنظر إلى الجدول في أعلاه وجد إن جميع فقرات المقياس كان تشبعها بالعامل الذي تنتمي اليه أعلى من (0,30) فما فوق على وفق محك (جيلفورد)، وعليه لم تستبعد أي فقرة من فقرات الاختبار. ومن خلال هذا المؤشر يتضح وجود خمسة عوامل مسيطرة تقف وراء استجابات الافراد لفقرات المقياس.

ثانيا/ التحليل العاملي التوكيدي :-

تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي بطريقة الأرجحية العظمى (Maximum Likelihood) لبيانات عينة الدراسة على المقياس باستخدام برنامج (AMOS 24) وذلك للتأكد من البناء العاملي الذي ظهر في التحليل العاملي الاستكشافي .

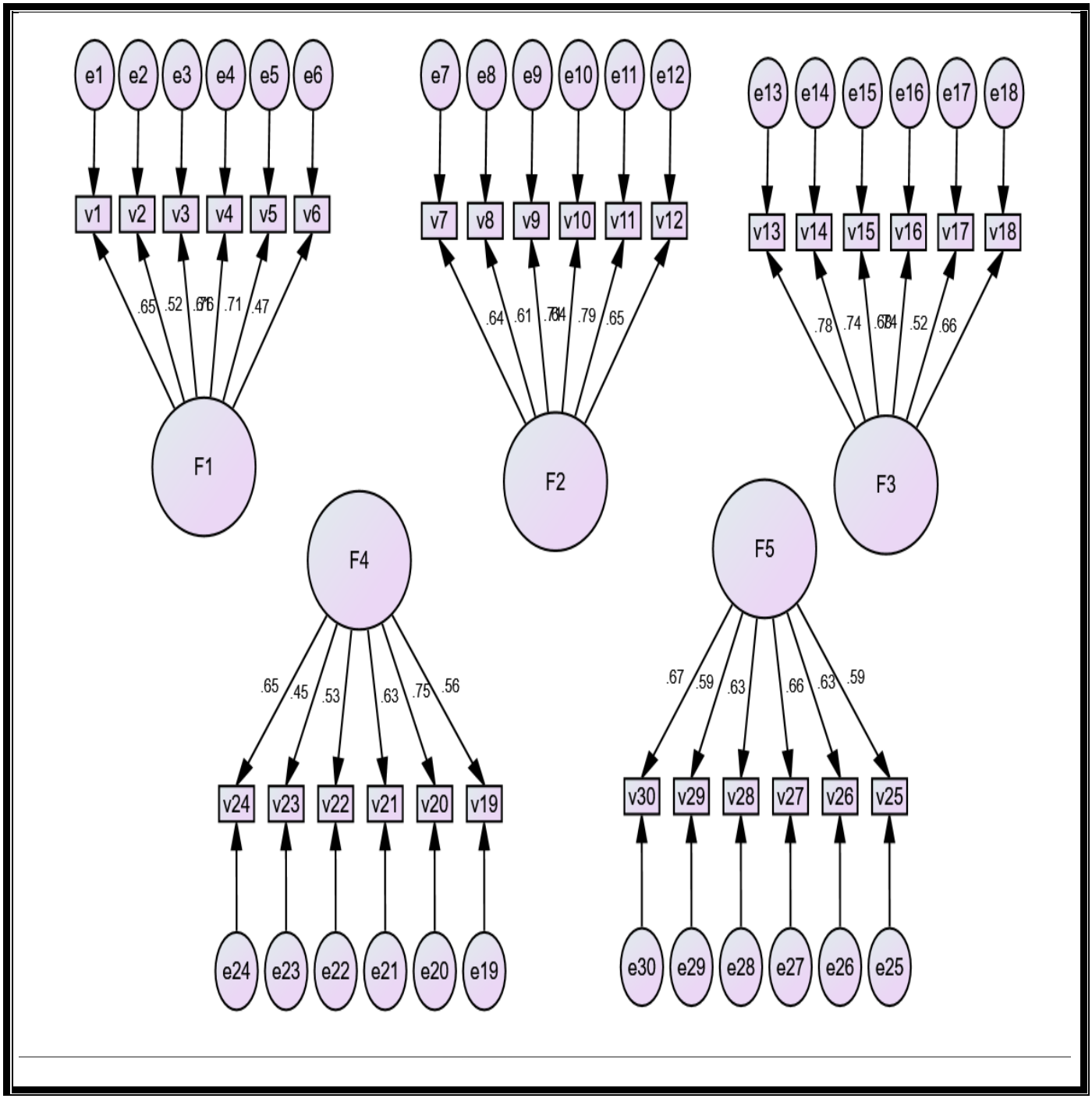
تم وضع نموذج عاملي والذي يتكون من خمسة متغيرات كامنة يمكن قياسها بشكل مباشر

وقد اسفر هذا الاجراء عن نموذج ذي مؤشرات مطابقة جيدة ، والجدول (6) يوضح مؤشرات حُسن المطابقة كما يلي:-

جدول (6) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العوامل الكامنة للمقياس

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
1	الاختبار الاحصائي كا^2 درجة الحرية df مستوى دلالة كا^2	584,150 405 0,062	ان تكون قيمة كا^2 غير دالة احصائياً
2	نسبة كا^2 X^2\DF	1,442	من (صفر) الى (5)
3	مؤشر حسن المطابقة GFL	0,828	من (صفر) الى (1)
4	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFL	0,802	من (صفر) الى (1)
5	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	0,060	من (صفر) الى (0,1)
6	مؤشر المطابقة المعياري NFI	0,867	من (صفر) الى (1)
7	مؤشر المطابقة المقارن CFI	0,947	من (صفر) الى (1)
8	مؤشر المطابقة النسبي RFI	0,850	من (صفر) الى (1)

ومن الجدول (6) يتضح ان نموذج التحليل العاملي التوكيدي الناتج يحضى بمؤشرات حُسن مطابقة ، حيث كانت قيمة (كا^2 = 584,150) 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 (0,788 : 0,450) وجميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.01) كما موضحة بالشكل (2)



شكل (2) تشبعات المفردات على عوامل المقياس

والجدول (7) يوضح قيم التشبعات والاخطاء المعيارية كما يأتي :-

جدول (7) قيم التشبعات والاخطاء المعيارية لفقرات ابعاد المقياس

الفقرات	العامل الكامن	التشبع	الخطأ المعياري للتشبع	قيمة (T)	مستوى الدلالة
1	(F1)	0,645	0	-	0,001
2		0,517	0,099	8,599	0,001
3		0,605	0,120	9,789	0,001
4		0,757	0,093	11,419	0,001
5		0,713	0,109	11,035	0,001
6		0,472	0,113	7,957	0,001
7	(F2)	0,641	0	-	0,001
8		0,613	0,117	10,172	0,001
9		0,710	0,113	11,388	0,001
10		0,643	0,130	10,559	0,001
11		0,788	0,091	12,194	0,001
12		0,646	0,097	10,601	0,001
13	(F3)	0,778	0	-	0,001
14		0,743	0,087	14,405	0,001
15		0,680	0,092	13,140	0,001
16		0,735	0,072	14,251	0,001
17		0,523	0,098	9,940	0,001
18		0,660	0,073	12,731	0,001
19	(F4)	0,565	0	-	0,001
20		0,750	0,119	9,698	0,001
21		0,629	0,130	8,900	0,001
22		0,531	0,117	7,969	0,001
23		0,450	0,113	7,043	0,001
24		0,645	0,109	9,033	0,001
25	(F5)	0,593	0	-	0,001
26		0,630	0,122	9,353	0,001
27		0,662	0,103	9,653	0,001
28		0,634	0,129	9,391	0,001
29		0,590	0,102	8,946	0,001
30		0,671	0,141	9,736	0,001

ويتضح من الجدول ان الفقرات تتشبع بخمسة عوامل كامنة وكانت تشبعها دال احصائياً اذ كانت القيم التائية المحسوبة للتشبع اكبر من القيمة التائية الجدولية وبدلالة (0,001) وهذا يشير الى ان الابعاد مستقلة عن بعضها البعض ويتم التعامل معها بصورة مستقلة

ثبات المقياس :-

استكمالاً لإجراءات التحليل الاحصائي قام الباحث باستخراج معامل الثبات كما يأتي:

- معادلة (الفاكرونباخ):

لحساب الثبات بهذه الطريقة تم استعمال معادلة الفاكرونباخ للمقياس على عينة التحليل العاملي البالغة (400) فرد ولكل بعد على حدة وكانت معاملات الثبات كما موضحة في الجدول (8).

جدول (8) قيمة معاملات الثبات لأبعاد المقياس

ابعاد المقياس	معامل الثبات
البعد الاول	0,88
البعد الثاني	0,91
البعد الثالث	0,86
البعد الرابع	0,84
البعد الخامس	0,87

الوسائل الاحصائية:

1. استخدم برنامج SPSS في استخراج الاتي:

- التحليل العاملي الاستكشافي
- معادلة الفا كرونباخ: لاستخراج الثبات للمقياس

2. استخدم برنامج (AMOS 24) لغرض استخراج التحليل العاملي التوكيدي.

الاستنتاجات :

1. بعد اجراء التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لمقياس المعتقدات الميتمعرفية اتضح انه يتكون من خمسة ابعاد مستقلة وهذا يتفق مع الافتراضات النظرية التي اعتمدها الباحث والتي بني المقياس في ضوئها.

2. وجود ملاءمة احصائية بين الابعاد المتعددة للمقياس والبيانات المستمدة من طلبة المرحلة الاعدادية.

3. تمتع المقياس بخصائص قياسية جيدة من صدق وثبات.

التوصيات :

1. وزارة التعليم العالي / وزارة التربية: توجيه مراكز البحوث النفسية والتربوية، والأقسام الأكاديمية المتخصصة، بإعتماد المقياس كأداة رسمية وموثوقة لقياس المعتقدات الميتامعرفية)Meta-cognitive Beliefs(في الدراسات والمسوح الميدانية، وذلك لما أثبتته نتائج البحث الحالية من مؤشرات صدق وثبات عالية تلائم البيئة العراقية.

2. الجامعات والمراكز البحثية العراقية :

رعاية وإقامة الندوات، ورش العمل، والمؤتمرات العلمية التخصصية في مجال التحليل العاملي التوكيدي (CFA) والاستكشافي .(EFA) يهدف ذلك إلى بناء قدرات الباحثين العراقيين وتدريبهم على التعامل مع البرمجيات الإحصائية المتقدمة، ومساعدتهم في التغلب على المشكلات المنهجية التي تظهر أثناء تحليل البيانات الإمبيريقية.

3. المؤسسات الأكاديمية والتربوية:

التأكيد على أهمية إعداد الأدوات والمقاييس النفسية والتربوية، أو إعادة تكييفها وتقنينها بما ينسجم مع خصوصية البيئة المحلية العراقية؛ لضمان دقة النتائج وتفادي إسقاط معايير بيئات خارجية لا تعكس الواقع الفعلي للمجتمع العراقي.

المقترحات :

1- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث الامتدادية التي تستهدف استخراج المؤشرات السيكومترية (الصدق والثبات) لمقياس المعتقدات الميتامعرفية، والتحقق من استقراره البنائي عبر تطبيق مصفوفات إحصائية متقدمة تشمل بيئات وثقافات فرعية متعددة.

2- القيام بدراسات عاملية توكيدية (Confirmatory Factor Analysis) مستندة إلى عينات بحثية متنوعة ومتعددة المراحل العمرية وذلك لفحص مدى مطابقة النموذج العاملي للمقياس، والتحقق من "التكافؤ القياسي (Measurement Invariance) عبر المجموعات العمرية المختلفة.

3- تكييف مقياس المعتقدات الميتامعرفية وتقنينه على شرائح وفئات مجتمعية أخرى خارج نطاق المجتمع الطلابي (مثل: البيئات المهنية، العينات العيادية، أو كبار السن)؛ وذلك بهدف تعميم الأداة وتوسيع نطاق استخدامها السيكولوجي والتربوي في البيئة المحلية.

References :

1- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (2nd ed.). Guilford Press.

2- Cook, S. A., et al. (2021). Cognitive attentional syndrome and metacognition. Journal of Anxiety Disorders, 78, 210–225.

3- Dragan, M., et al. (2020). Factor structure of rumination scale. Psychological Assessment, 32(1), 90–102.

4- Donnelly, O., & McDonnell, A. (2022). Metacognitive beliefs and psychological distress in adolescents: A psychometric evaluation. *British Journal of Clinical Psychology*, 61(3), 412–429.

5- Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2021). Exploratory Factor Analysis. Oxford University Press.

6- Fergus, T. A., & Bardeen, J. R. (2017). The Metacognitions Questionnaire-30: Factor structure and psychometric properties. Psychological Assessment.

7- Fergus, T. A., & Bardeen, J. R. (2022). Anxiety sensitivity and metacognition. Journal of Psychopathology, 55(2), 140–150.

8- Huntley, C. D., et al. (2020). The relationship between metacognitive beliefs and anxiety. Current Psychology.

9- Kline, R. B. (2023). Principles and Practice of Structural Equation Modeling (5th ed.). Guilford Press.

10- Marsh, H. W., Morin, A. J. S., Parker, P. D., & Kaur, G. (2020). Exploratory structural equation modeling: An integration of the best features of exploratory and confirmatory factor analysis. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 157–187.

11- Morin, A. J. S., et al. (2021). Factorial validity in psychological assessment. Journal of Clinical Psychology, 77(1), 60–75.

12- Normann, N., & Morina, N. (2021). The Metacognitions Questionnaire-30: A systematic review. Frontiers in Psychology, 12, 210–225.

13- Reckase , M. D. (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: Results and implications. *Journal of Educational Statistics*, 4(3), 207–230.

14- Spada, M. M., et al. (2022). Metacognition in psychological functioning. Clinical Psychology Review, 92, 102 , 110.

15- Spada, M. M., Mohamad, M., & Nikčević, A. V. (2021). Cross-cultural psychometric properties of the Short Metacognitions Questionnaire. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 39(2), 185–198.

16- Sun, Y., et al. (2021). Self-regulated learning and factor structure. Learning and Individual Differences, 87, 300–315.

17- Wells, A. (2009). Metacognitive therapy for anxiety and depression. Guilford Press.

18- Wells, A. (2020). Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression (2nd ed.) . Guilford Press. 19- Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the metacognitions questionnaire. Behaviour Research and Therapy.

الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

أ.د. صفاء حسين محمد علي
الجامعة المستنصرية / كلية التربية
dr.safaa_2017@uomustansiriyah.edu.iq

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/4/15	2026/6/16

ملخص البحث

تعد مرحلة التعليم الجامعي من المراحل التي تعتمد بشكل كبير على بناء علاقات عميقة مع الآخرين، كما يحتاج فيها الطالب إلى مستوى عالٍ من الصحة النفسية لمواجهة الأزمات وتحمل الإحباط بإصرار ومثابرة، حتى لا يقع فريسة للقلق بشأن مستقبله, لذا يُعد الشغف الأكاديمي في سياق التعليم من أبرز العوامل المؤثرة في مخرجات التعلم، إذ أنه دليل على مدى انخراط الطالب سلوكيًا في الأنشطة التعليمية المختلفة، سواء داخل الصف أو خارجه، ويهدف البحث الحالي الى: التعرف على الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وكذلك التعرف على الفروق في الشغف الاكاديمي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير الجنس(ذكور – إناث) وكان مجتمع البحث من كلبة الجامعة المستنصرية كلية التربية واختيرت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية ، ومجتمع البحث البالغ عددهم (2726) منهم (1406) ذكور و (1320) اناث،اما العينة فبلغت 145 ونسبتهم للمجتمع بلغت 5,32% وتبنى الباحث مقياس فاليران 2023 وترجمه الى العربية ، يتكوّن في صورته من (14) فقرة موزعة بالتساوي على بُعدين: الشغف المتناغم والشغف الاستحواذي بعد حصوله على نسبة اتفاق 80% طبقت الاداة وتمت معالجت النتائج بالحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية، بلغ معامل ثبات المقياس بطريقة الفاكرونباخ 0,78 وخرج البحث بنتائج ان الطلبة لديهم شغف اكاديمي اعلى من المتوسط الفرضي..وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الشغف الأكاديمي..وتم تفسير النتائج وفق النموذج المتبناه ثم خرج البحث بجملة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية : الشغف الاكاديمي , طلبة الجامعة.

Academic Passion Among University Students

Prof. Dr. Safaa Hussein Mohammed Ali
College of Education / Al-Mustansiriya University

Abstract

The university stage is one of the phases that heavily depends on building deep relationships with others. Students also need a high level of psychological health to face crises and endure frustration with determination and perseverance, lest they fall prey to anxiety about their future. Therefore, academic passion in the educational context is among the most prominent factors affecting learning outcomes, as it indicates the extent of a student's behavioral engagement in various educational activities, both inside and outside the classroom. The current research aimed to identify the level of academic passion among university students and to examine differences in academic passion according to gender (male, female). The research population consisted of students from the College of Education at Al-Mustansiriya University. A stratified random sample was selected. The total population numbered 2,726 (1,406 males, 1,320 females), and the sample comprised 145 students, representing 5.32% of the population. The researcher adopted Vallerand's (2023) Academic Passion Scale, translating it into Arabic. The final scale consisted of 14 items equally distributed across two dimensions: harmonious passion and obsessive passion, after obtaining an 80% agreement rate. The instrument was applied, and results were analyzed using SPSS. The reliability coefficient (Cronbach's alpha) was 0.78. The findings showed that students have academic passion above the hypothetical average, and there were no statistically significant differences between males and females in academic passion. The results were interpreted according to the adopted model. The research concluded with a number of recommendations and suggestions.

Keywords: Academic passion, university students.

.

أهمية البحث والحاجة اليه

تعد مرحلة التعليم الجامعي من المراحل التي تعتمد بشكل كبير على بناء علاقات عميقة مع الآخرين ، كما يحتاج فيها الطالب إلى مستوى عالٍ من الصحة النفسية لمواجهة الأزمات وتحمل الإحباط بإصرار ومثابرة ، حتى لا يقع فريسة للقلق بشأن مستقبله كما تلعب هذه المرحلة دورًا مهمًا في تنمية مدركات الطلاب ومعتقداتهم المعرفية تجاه الدراسة الجامعية ، فالطالب الجامعي يواجه العديد من المهام الأكاديمية ، إضافة إلى الأنشطة المنهجية وغير المنهجية التي تتطلب الجهد والاجتهاد والمثابرة لتحقيق الأهداف التعليمية واكتساب المهارات الحياتية التي

تساعده على الاستمرار في حياته الجامعية، فضلًا عن إعداده لمهنة المستقبل ، ويختلف الطلاب في تعاملهم مع هذه المهام فمنهم من ينجزها فورًا ، ومنهم من يؤجلها أحيانًا بدافع مختلفة (Khumalo، 2022).

وظهر علم النفس الإيجابي كاتجاه حديث في علم النفس العام ، اذ يركز على تعزيز رفاهية حياة الأفراد وجودتها ، بدلًا من الاقتصار على دراسة المشكلات والاضطرابات وأسبابها في مختلف مراحل الحياة بصورة عامة والجامعة بصورة خاصة ، اذ ظهرت متغيرات ايجابية في علم النفس ويُعد الشغف أحد المتغيرات الأساسية في علم النفس الإيجابي، فهو حالة وجدانية تؤثر بشكل واضح في الأداء والتفاني والحماس، كما تسهم في استثمار الطاقة بشكل منتظم. ويُعد الشغف انفعالًا مهمًا يساعد على الوصول إلى مستويات عالية من الإنجاز وتحقيق الذات، ويدفع الأفراد إلى الاستمرار في ممارسة الأنشطة التي تمنحهم الشعور بالإنجاز والرفاهية فهو رغبة قوية تجاه نشاط ذي قيمة عالية بالنسبة للفرد، يستثمر فيه وقته وطاقته ، ويشعر من خلاله بالمتعة والتوازن في حياته ويساعد الطالب الجامعي على تجاوز المشكلات والعثرات التي قد تواجهه خلال دراسته ، فهو يعزز من قدرته على النجاح وقوة إرادته في مواجهة التحديات. (سلمان، 2022).

وفي ظل تزايد وتعقّد متطلبات الدراسة الجامعية ، تبرز الجوانب الوجدانية والانفعالية لدى المتعلم كعامل أساسي في تحقيق النجاح الأكاديمي والتوافق النفسي والاجتماعي ، فالعاطفة المرتبطة بالنشاط الأكاديمي تحتل موقعًا محوريًا في حياة الطالب ، إذ تدفعه إلى المثابرة والانخراط الفعّال في الأنشطة التعليمية ، كما تعينه على مواجهة الضغوط والتحديات بكفاءة ، بما يسهم في تعزيز جودة أدائه الأكاديمي اذ يؤكد فاليران (2008) أن البعد العاطفي الموجّه نحو النشاط يضفي معنى على حياة الفرد، مشيرًا إلى وجود ثلاثة مؤشرات رئيسة تحدد تحول الانخراط في نشاط معين إلى شغف ، وهي: التوجه نحو النشاط، وتقديره ، والانخراط فيه فالشخص الشغوف يُقبل على نشاطه بحماس، ويمنحه قيمة عالية ، ويسعى إلى تنميته ودمجه في هويته الذاتية. (Vallerand R.، 2003)

ويعد مفهوم الشغف الأكاديمي قابلاً للتطبيق والاستخدام داخل مؤسسات التعليم العالي ، وذلك نتيجة للدراسات التي قدمها كلٌّ من (Kuh,1985) و(Astin, 1991) و (Pace, 1984)، اذ يُعدّ هؤلاء من الرواد الأوائل في تطوير اندماج الطلاب ، وعلى الرغم من اختلاف المصطلحات التي استخدموها للتعبير عن هذا المفهوم ، الا أنهم اتفقوا على أن الطلاب يتعلمون من خلال مشاركتهم الفعلية في الأنشطة ، سواء داخل الجامعات أو المدارس

وعلى الرغم من استمرار صحة هذا الاتفاق حتى الوقت الحاضر، الا أن الباحثين لا يزالون يسعون إلى البحث في مفهوم الشغف الأكاديمي(Pike, 2005)

ويُعد الشغف الأكاديمي في سياق التعليم من أبرز العوامل المؤثرة في مخرجات التعلم، اذ أنه دليل على مدى انخراط الطالب سلوكيًا في الأنشطة التعليمية المختلفة، سواء داخل الصف أو خارجه ، إضافة إلى التزامه الوجداني من خلال علاقاته مع أعضاء هيئة التدريس وزملائه، وكذلك شعوره تجاه الجامعة كما يشمل البعد المعرفي الذي يتمثل في استخدامه لاستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية ، ومثابرته في سبيل التعلم وقد تناولت العديد من الدراسات الحديثة هذا المفهوم في البيئات الأجنبية ، واتفق عدد كبير من الباحثين على أن الشغف الأكاديمي مفهوم متعدد الأبعاد، يتكون من أبعاد سلوكية ووجدانية ومعرفية، ولكل بعد مؤشراته الخاصة (عفاف، 2015).

إن مستوى إحساس الطلبة بالشغف الأكاديمي هو من أبرز العوامل التي تؤثر في اندماجهم الدراسي إذ يرى (Curran, 2015), أن الشغف يُعد خبرة إنسانية أساسية، يفتقد الفرد بدونها معنى حياته، كما تمدّه بطاقة نفسية تعزز مشاركته وانخراطه في الأنشطة ذات القيمة، ويترتب عليها نتائج مباشرة مثل مشاعر المتعة والاثارة والحماس ويُعد الشغف من المتغيرات الحديثة نسبيًا في علم النفس الإيجابي, فقد تناول (Vallerand,2003) دراسة الشغف لدى أكثر من 300 طالب جامعي لقياس مستواه لديهم، بينما بحثت دراس(Astakhova,2009) في كيفية ووقت تحوّل الطلبة المتحمسين إلى طلبة ملتزمين، اذ يُنظر إلى الشغف بوصفه مفهومًا إيجابيًا يرتبط بحب الفرد لعمله، ويسهم في تشكيل هويته وقد حظي هذا المفهوم باهتمام متزايد في البيئة العربية مؤخرًا، خاصة لدى طلاب الجامعات، اذ تناولت عدة دراسات هذا الموضوع، مثل دراسة الحارضي (2010) حول علاقة الشغف بالسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ودراسة محمود محمد محمود (2020) التي بحثت علاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلبة الجامعة. (Carron، 2018).

وأشار (Vallerand,2009) إلى أن الشغف يتكون من ميل قوي لدى الفرد نحو نشاط معين، ويتضمن ثلاثة مكونات أساسية: (مكون وجداني) يتمثل في إعجاب الفرد الشديد بالنشاط، و(مكون معرفي) يتمثل في دمج هذا النشاط ضمن هوية الفرد، و(مكون دافعي) يدفعه للاستمرار والمثابرة وتتفاعل هذه المكونات معًا لتشكّل الشغف، مما يدل على أنه أعمق من مجرد حب عابر لنشاط ما، بل قد يصبح جزءًا أساسيًا من حياة الفرد وهويته ، ويسهم في تحقيق نتائج إيجابية مثل الرضا، والاندماج، والسعاد, وأن الانخراط في الأنشطة التي تتوافق مع ميول الفرد

وشخصيته يؤدي إلى آثار إيجابية على الفرد، اذ تمنحه شعورًا بالمتعة والرضا ويستطيع الفرد الوصول إلى هذا الشعور من خلال ممارسته لأنشطة تنسجم مع رغباته الخاصة، مما يعزز حالته النفسية الإيجابية كما تسهم هذه المشاعر في زيادة دافعيته للاستمرار في النشاط لفترات طويلة مع الحفاظ على مستوى مرتفع من الأداء. (Vallerand R، 2009).

كما أوضح (Astakhova, 2018) أن الشغف يُعد عاملًا قويًا في تعزيز اندماج الفرد في النشاط ، حيث يرتبط الشغف الإيجابي بارتفاع مستويات المشاركة والطاقة، مما يؤدي إلى شعور الفرد بالحيوية والاستمتاع أثناء أداء المهام ويؤثر الشغف كذلك في مختلف جوانب حياة الفرد، سواء الأكاديمية أو المهنية، إذ يساعد على تحقيق التوازن بين المتطلبات المختلفة ويعزز من قدرته على التكيف ، ومن ناحية أخرى فإن انخفاض الشغف قد يؤثر سلبًا على القدرات المعرفية للفرد ويحدّ من كفاءته لذلك، فإن نجاح الطالب الجامعي يعتمد بدرجة كبيرة على شغفه بالتعلم واهتمامه بما يدرسه ، إضافة إلى وعيه بقدراته المعرفية، التي تُعد أساسًا مهمًا لتحقيق النجاح الأكاديمي والاستمرار في التعلم (Astakhova v. ho.m, 2018) .

ومما سبق يمكن اظهار اهمية البحث في نقطتين رئيسيتين تتركز معطياته فيها وهما:-

أولًا: الأهمية النظرية:

1. يسهم هذا البحث في إثراء الجانب النظري من خلال توضيح المفاهيم المرتبطة بالمتغير قيد الدراسة، مما يساعد في بناء إطار نظري متكامل في هذا المجال .
2. يقدم إضافة علمية من خلال الربط بين متغير البحث، وبين المتغيرات الديمغرافية المرتبطة به ، بما يدعم الدراسات السابقة ويوسّع نطاق المعرفة العلمية .
3. يسلّط الضوء على ندرة الدراسات التي تناولت الشغف الاكاديمي لدى طلبة الجامعة .

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

1. يعرض هذا البحث أداة قياس يمكن أن يستفيد منها الباحثون والمختصون في دراسة طلبة الجامعات، مقياس الشغف الأكاديمي .
2. يساعد القائمين على العملية التعليمية في التعرف على المشكلات التي يواجها الطلبة، من خلال النتائج التي يتوصل إليها البحث، مما يساهم في وضع حلول مناسبة .

3. تسهم نتائج وتوصيات البحث في دعم العاملين في المؤسسات التعليمية لاتخاذ قرارات مبنية على أسس علمية ، وتحسين مستوى الطلبة من خلال برامج إرشادية وتوجيهية مناسبة.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي للتعرف على ما يلي:-

1- الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

2- الفرق بين الذكور والإناث في الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي (الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة) بطلبة الاقسام العلمية للتخصصات الانسانية / الدراسة المسائية / كلية التربية / الجامعة المستنصرية للعام الدراسي 2025- 2026, ولكلا الجنسين.

تحديد المصطلحات

سيقتصر تحديد المصطلحات للتعرف على الشغف الأكاديمي موضوع الدراسة:-

- تعريف فاليران (Vallerand2003) رغبة قوية يمتلكها الفرد تجاه نشاطٍ معين يفضّله ويحبّه، ويراه مهمًا، فيكرّس له جهده وطاقته ووقته بشكل منتظم، مع شعورٍ بالمتعة. وينقسم الشغف إلى نوعين رئيسيين هما: **الشغف المتناغم** : وفيه يندمج الفرد في نشاطٍ ما بإرادته الحرة، بحيث لا يتعارض هذا الاندماج مع مجالات حياته الأخرى. إذ يظل الفرد مسيطرًا على هذا النوع من الشغف وقادرًا على تنظيمه بما يحقق التوازن في حياته **الشغف الاستحواذي** : وفيه يندمج الفرد في نشاطٍ ما نتيجة ضغوط شخصية أو اجتماعية، مما يؤدي إلى استنزاف وقته وموارده على حساب مجالات حياته الأخرى. وفي هذا النوع، يكون الشغف هو المسيطر على الفرد (Vallerand2003).

  تبنى الباحث تعريف فاليران 2023 تعريفا نظريا للبحث موضوع الدراسة.

- التعريف الاجرائي يُعرَّف الشغف الأكاديمي إجرائيًا (الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامعي من خلال استجابته على فقرات مقياس الشغف الأكاديمي.

اراء نظرية في الشغف الاكاديمي Theoretical views on academic passion

يرى زيكارمي (Zigarmi2009), إن مفهوم الشغف الاكاديمي مرتبط بحالة وجدانية إيجابية مستمرة لدى الفرد، ترتكز على الإحساس بالمعنى، وتؤدي إلى شعور بالسعادة ناتج عن التكرار المستمر للتقييمين المعرفي والوجداني للأنشطة التي يفضل الفرد ممارستها. (Zigarmi، 2009)

ويرى كوران (Curran et al., 2015)، أن الشغف هو خبرة إنسانية، وبدونها لا يجد الفرد معنى لحياته، حيث تزود هذه الخبرة الفرد بطاقة نفسية للمشاركة والاندماج في الأنشطة ذات القيمة، كما أن لها نتائج مباشرة تتمثل في انفعالات المتعة والإثارة والحماس (Curran، 2015).

أما رولاند (Roland2013) تناول مفهوم الشغف الأكاديمي من خلال الكيفية التي تتشكل بها دافعية الطالب للمشاركة في الأنشطة الدراسية اذ إن دافعية الطالب نحو الانخراط الأكاديمي تتحدد بثلاثة بعوامل رئيسية هي (إدراك قيمة النشاط وأهميته لذا يزداد شغفه) و(الشعور الداخلي بالقدرة على أداء النشاط اذ يعزز الإحساس بالكفاءة الذاتية) و(التحكم في المثيرات المرتبطة بالنشاط لضبط المثيرات (Moeller، 3013).

يُعدّ النموذج النظري للشغف الذي قدّمه فاليران وزملاؤه (2003) من أبرز النماذج التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة في فهم الشغف، ويُعرف بالنموذج الثنائي للشغف(Dualistic Model of Passion) يفترض هذا النموذج أن الشغف يتكوّن من بُعدين رئيسيين: الشغف الانسجامي والشغف القهري.

ينشأ الشغف الانسجامي من دافع داخلي خاضع لسيطرة الفرد، حيث يمارس أنشطته بحرية واختيار دون ضغوط ويتميز هذا النوع باندماج متوازن في النشاط ، بحيث لا يتعارض مع بقية مجالات الحياة، بل يتكامل معها دون صراع في المقابل، ينشأ الشغف القهري من دافع داخلي غير متحكَّم فيه، حيث يسيطر النشاط على الفرد ويدفعه لممارسته بشكل متكرر ومُلِحّ ، نتيجة ضغوط داخلية أو خارجية، مما يؤدي إلى إهمال أنشطة أخرى وحدوث صراع بينها، وقد يترتب على ذلك شعور بالإحباط وضعف الاندماج, وقد بُني هذا النموذج في ضوء نظرية تحديد الذات(Self–Determination Theory) ، التي تفترض وجود ثلاث حاجات نفسية أساسية هي: الاستقلالية، والكفاءة، والارتباط ، ويتكوّن الشغف نتيجة التفاعل بين الفرد والنشاط والبيئة المحيطة، خاصة عندما يشارك الفرد بحرية في نشاط يُشعره بالكفاءة، فيتحول هذا النشاط تدريجيًا إلى جزء من هويته ، ووفقًا لهذا النموذج يتطور الشغف عبر ثلاث مراحل: اختيار النشاط من بين البدائل المتاحة، ثم تقييمه، وأخيرًا استيعابه كجزء من هوية الفرد ورغم أن الشغف يُعد دافعًا إيجابيًا يعزز التعلم واكتساب المهارات، إلا أنه قد يكون ذا آثار سلبية إذا

اتخذ طابعًا قهريًا, فالشغف الانسجامي يرتبط بالمشاعر الإيجابية والرضا، ويمنح الفرد حرية الانخراط في النشاط والتوقف عنه عند الحاجة، كما يتميز بالمرونة والقدرة على التكيف. أما الشغف القهري فيرتبط بمشاعر سلبية مثل القلق والتوتر، ويجعل الفرد يشعر بأن انخراطه في النشاط مفروض عليه، مما يضعف تركيزه ويؤدي إلى صراعات نفسية وشعور بالذنب.

ومن ناحية أخرى، فإن ممارسة النشاط بشغف انسجامي تساعد الفرد على التفاعل الإيجابي مع خبراته الأكاديمية، وتُسهم في تحسين أدائه دون الانشغال بالنتائج السلبية. في حين يؤدي الشغف القهري إلى زيادة التوتر والإجهاد والانفعالات السلبية، وقد يعيق استمرار الفرد في النشاط.

وبناءً على ذلك، يمكن القول أن الطلاب الذين يتمتعون بشغف انسجامي يكونون أكثر قدرة على التركيز والتكيف، وأكثر تحكمًا في أنشطتهم ، مما يعزز اندماجهم الأكاديمي ويحسّن أداءهم. في المقابل، يشكّل الشغف القهري عائقًا أمام تحقيق نتائج إيجابية ، نظرًا لارتباطه بالضغوط والقلق والاكتئاب ، مما يؤثر سلبًا في مستوى الاندماج والأداء الأكاديمي. كما تشير الأدبيات إلى قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي بشكل مباشر أو غير مباشر, تم تبني نموذج فاليران اطارًا نظريًا للبحث موضوع الدراسة.

اجراءات البحث Search procedures

أولاً: منهجية البحث Research methodology

استعمل الباحث المنهج الوصفي، الذي يختص بجمع البيانات والحقائق، وتصنيفها وتبويبها بدقة، إضافةً إلى تحليلها وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها.

ثانيًا: مجتمع البحث Research community

شمل مجتمع البحث جميع طلبة الاقسام العلمية / كلية التربية / الجامعة المستنصرية، من الذكور والاناث وللاختصاص الانساني وللدراسة الاولية المسائية، للعام الدراسي (2025–2026) والبالغ عددهم (2726) منهم (1406) ذكور و (1320) اناث.

ثالثًا: عينة البحث Search sample

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة كلية التربية / الجامعة المستنصرية التي بلغت (145) طالبًا وطالبة، ونسبتهم للمجتمع بلغ (5,32%)، موزعين وفقًا لمتغير الجنس (ذكور– اناث) والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1): حجم عينة البحث موزعًا بحسب الجنس والتخصص والصف

الاقسام	ارشاد نفسي			علوم قرآن			المجموع		
الجنس	ثالث	رابع	مجموع	ثالث	رابع	مجموع	ثالث	رابع	مجموع
ذكور	18	22	40	17	16	33	35	38	73
اناث	19	23	42	13	17	30	32	40	72
مجموع	37	45	82	30	33	63	67	78	145

رابعًا: أداة البحث Search tool

مقياس الشغف الأكاديميAcademic Passion Scale

تبنى الباحث مقياس الشغف الأكاديمي الذي طوّره فاليران وآخرون (2003)، وقام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى العربية ، وتم عرضه على مختصين في اللغة الإنجليزية للتحقق من دقة الترجمة اذ يتكوّن في صورته من (14) فقرة موزعة بالتساوي على بُعدين: الشغف المتناغم والشغف الاستحواذي.

ولتحقيق أهداف الدراسة ، استُعمل تدرج ليكرت الخماسي (دائما, كثيرا, قليلا, نادرا, ابدا) وكانت درجاتها (1,2,3,4,5)". على التوالي للمتناغم والدرجات معكوسة للاستحواذي.

إن أعلى درجة كلية يحصل عليها المجيب (70) درجة ، وأقل درجة كلية (14) ، وأن المتوسط النظري للمقياس (42) درجة.

الجدول (2) مكونات المقياس وفقراته

اولًا	الشغف المتناغم(Harmonious Passion)	ثانيًا	الشغف الاستحواذي(Obsessive Passion)
1.	الدراسة هي الأهم وأستطيع الاهتمام بأمور أخرى	1.	أنا مجبر على الدراسة مع انني فاقد للرغبة بذلك
2.	الدراسة تمثل اهتماماتي الحقيقية واستمتع بها	2.	أشعر بصعوبة التحكم في حبي للدراسة
3.	أشعر أن الدراسة مهمة وأن كانت ظروفي صعبة	3.	تتحكم الدراسة بحياتي بشكل مبالغ فيه
4.	أشعر بالهدوء عندما أدرس	4.	احس بالندم اذا فاتني شيء عن الدراسة
5.	اتحكم بالدراسة في وقت الراحة والتعب	5.	دراستي تؤثر على صحتي وراحتي
6.	الدراسة تضيف كل شئ إيجابي لي	6.	كل تفكيري مرتبط بالدراسة .
7.	دراستي كل حياتي	7.	دراستي تكلفني كل ما املك.

صدق المقياس Validity of the Scale

تحقق الباحث من صدق مقياس الشغف الأكاديمي، بمؤشرين هما؛ الصدق الظاهري وصدق البناء، والذي يتمتع بدرجات مناسبة من الصدق والثبات.

الصدق الظاهري Face Validity

تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من الاساتذة في تخصص الإرشاد والصحة النفسية ، طلب منهم فحص فقرات المقياس، وبناءً على آرائهم لم تستبعد اية فقرة من المقياس، إذ اعتمد الباحث نسبة اتفاق(80%) فأكثر معيار لصلاحية الفقرة في قياس ما وضعت من أجله.

وللتحقق من وضوح التعليمات وفهم فقرات المقياس، طبق المقياس على عينة مكونة من (5) طلاب من كلية التربية، اختيروا عشوائياً من المرحلة الرابعة (3) من الإناث و(2) من الذكور، واتضح من خلال التطبيق أن تعليمات وفقرات المقياس واضحة للطلبة.

صدق البناء Construct Validity

طبق المقياس على عينة البحث البالغة (145) طالبًا وطالبة، وبعد تصحيح الإجابات، تم التحقق من الخصائص السايكومترية لفقرات المقياس من خلال علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس إذ استعمل معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للطالب على المقياس، بعدها حسبت الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط لأقل معامل ارتباط وهو للفقرة رقم (1)، واتضح أنها ذات دلالة احصائية، لأن القيمة التائية للدلالة المعنوية لمعامل الارتباط المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية (1.96) بدرجة حرية (143) عند مستوى دلالة (0.05) والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): قيم معاملات ارتباط علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1	.289	5	.338	9	.443	13	.379
2	.392	6	.399	10	.398	14	.357
3	.432	7	.431	11	.429		
4	.345	8	.398	12	.366		

وكذلك تم استعمال طريقة المجموعتين الطرفيتين Extreme Groups Method اذ تم تصحيح الاستمارات البالغ عددها (145) استمارة واستخراج درجة كلية لكل استمارة ، وفرز نسبة (27%) (المجموعة العليا) بلغ عددها (39) استمارة, وفرز نسبة (27%) (المجموعة الدنيا) بلغ عددها (39) استمارة وتم استعمال الاختبار التائي – (t test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين أوساط درجات المجموعتين العليا والدنيا لدرجات العينة في المقياس ، وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشرًا لتمييز كل فِقرة عن طريق مقايستها بقيمة جدولية وجدول(1) يوضح ذلك.

الجدول (4) القوة التمييزية لفِقرات مقياس الشغف الاكاديمي

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة 0.05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	2.77	.41	2.38	.64	6.31	دالة
2	2.63	.57	1.91	.72	8.16	دالة
3	2.37	.72	1.36	.75	9.84	دالة
4	2.41	.69	1.12	.71	11.51	دالة
5	2.45	.89	1.95	.94	6.91	دالة
7	1.87	.87	1.47	.85	4.65	دالة
8	2.43	.69	1.89	.78	6.39	دالة
9	2.61	.59	1.93	.49	7.84	دالة
10	2.62	.63	1.95	.76	7.75	دالة
12	2.13	.74	.95	.72	11.05	دالة
13	2.54	.64	1.93	.87	6.11	دالة
14	2.33	.66	1.47	.78	7.71	دالة

جميع الفِقرات دالة إحصائيًا عند درجة حرية (76) ومستوى دلالة (0,05) وقيمة جدولية (1,96).

معامل الثبات Stability coefficient

تم حساب الثبات لمقياس الشغف الأكاديمي بطريقة معامل (الفاكرونباخ) للاتساق الداخلي إذ بلغ معامل الفاكرونباخ للمقياس (0,78) وهو معامل ثبات جيد.

الوسائل الإحصائية Statistical methods

تم تحليل نتائج البحث الحالي بواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Science (SPSS)، الوسائل الإحصائية هي:

1- **الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة** لتحقيق الهدف الأول التعرف على الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

2- **الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين:** لحساب معامل تمييز الفِقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين لمقياس البحث ولإيجاد الفروق في متغير البحث تبعًا للجنس

3- **معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient):** في طريقة الاتساق الداخلي لاستخراج العلاقات بين الفقرات.

4- **معادلة الفاكرونباخ (Cronbach's Alpha Formula)** لاستخراج الثبات لمقياس

عرض النتائج وتفسيرها Presenting and interpreting the results

الهدف الأول: تعرّف الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة:

للتحقق من هذا الهدف استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة t-test، وأظهرت النتائج أن متوسط درجات عينة البحث على مقياس الشغف الأكاديمي لطلبة الجامعة يساوي (52.81) درجة وبانحراف معياري مقداره (9.35) درجة ، وعند معرفة دلالة الفرق بين هذا المتوسط والمتوسط النظري للمقياس والبالغ (42) ، اتضح أن الفرق كان بدلالة إحصائية عند مستوى (0.05) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (13.51) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1,96) بدرجة حرية (144) والجدول (5) يوضح ذلك .

الجدول (5): نتيجة الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات العينة على المقياس

العينة	المتوسط النظري	متوسط العينة	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
145	42	52.81	9.35	13.51	1.96	0.05

تشير نتائج الهدف الأول الى وجود مستوى من الشغف الاكاديمي لدى طلبة الجامعة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النموذج النظري للشغف الذي قدّمه فاليران وزملاؤه (2003) اذ ينشأ الشغف الاكاديمي سواء كان (الانسجامي) من دافع داخلي خاضع لسيطرة الطالب، اذ يمارس أنشطته بحرية واختيار دون ضغوط في المرحلة الجامعية. ويتميز هذا النوع باندماج متوازن في النشاط ، بحيث لا يتعارض مع بقية مجالات الحياة، بل يتكامل معها دون صراع. اما (الشغف الاستحواذي) عندما يسيطر النشاط على الطالب لممارسته بشكل ومُلِحّ ، نتيجة ضغوط داخلية أو خارجية ، مما يؤدي إلى إهمال أنشطة أخرى خوفًا على مستقبله وحياته العملية.

الهدف الثاني: تعرّف الفروق في الشغف الأكاديمي تبعًا لمتغير الجنس (ذكور- اناث) لدى طلبة الجامعة.

لتحقيق الهدف تم استخراج متوسطات حسابية وانحرافات معيارية لدرجات العينة في الشغف الأكاديمي تبعًا لمتغير الجنس، كما موضح في جدول (6).

الجدول (6)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينة في الشغف الاكاديمي تبعاً للجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
ذكور	52.9401	9.38121	73
إناث	52.6802	9.32115	72
المجموع	52.8101	9.35165	145

وللتعرف على دلالة الفروق في درجات العينة في مقياس الشغف الاكاديمي تبعاً لمتغير الجنس تم استعمال تحليل التباين الاحادي، والنتائج ظهرت كما في جدول (7)

جدول (7) تحليل التباين الاحادي للفروق في الشغف الأكاديمي تبعًا لمتغير الجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F		مستوى الدلالة (0,05)
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	48.547	1	48.547	.542	3.89	غير دالة
الخطأ	36051.751	143	92.181			
الكلي	1215412.00	145				
الكلي المصحح	36182.366	144				

عند درجتي حرية (1:143) وقيمة فائية جدولية (3,84) ومستوى دلالة (0,05) بلغت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الجنس (0,542) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية (3,89) ويدل هذه على انه لا يوجد فروق تبعًا لمتغير الجنس وتفسر هذه النتيجة وفق النموذج المتبنى, إذ بُني هذا النموذج في ضوء نظرية تحديد الذات(Self-Determination Theory) ، التي تفترض وجود ثلاث حاجات نفسية أساسية هي: الاستقلالية،

والكفاءة، والارتباط. ويتكوّن الشغف نتيجة التفاعل بين الفرد والنشاط والبيئة المحيطة، خاصة عندما يشارك الفرد بحرية في نشاط يُشعره بالكفاءة، فيتحول هذا النشاط تدريجيًا إلى جزء من هويته.

ووفقًا لهذا النموذج ، يتطور الشغف عبر ثلاث مراحل: اختيار النشاط من بين البدائل المتاحة، ثم تقييمه، وأخيرًا استيعابه كجزء من هوية الفرد. ورغم أن الشغف يُعد دافعًا إيجابيًا يعزز التعلم واكتساب المهارات ، إلا أنه قد يكون ذا آثار سلبية إذا اتخذ طابعًا استحواذيًا وهذا ما تمثل في طلبة الجامعة إذ أن الحاجات النفسية الثلاث يمتلكها الطلبة دون فرق فيما يخص الجنس وكذلك في تفاعلهم مع البيئة المحيطة ونشاطهم في ذلك.

التوصيات

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

1- تعزيز عمل وحدات الإرشاد النفسي في الكليات لمساعدة الطلبة على تبني أهداف تناسب قدراتهم لزرع وتقوية شغفهم بالحياة الأكاديمية لزيادة ورفع مستواهم التحصيلي وفهم المواد الدراسية والابتعاد عن الأهداف العالية التي تسبب التذمر الأكاديمي وتطفئ شعلة التفوق.

2- إقامة ورش توعية للطلبة لمساعدتهم في كيفية رفع الروح الأكاديمية والتاقلم مع البيئة الأكاديمية وتحقيق النجاح حتى مع مواجهة الضغوط في اثناء مرحلة الدراسة الجامعية لرفع مستواهم الدراسي وتقليل فرص الفشل مما يزيد من شغفهم الأكاديمي.

المقترحات

يقترح الباحث ما يلي:-

1- **اجراء دراسة** مشابهة تتناول متغيرات ديمغرافية أخرى كمتغير العمر أو مجتمعات مختلفة كمجتمع طلبة الاعدادية.

2- اجراء دراسة مقارنة بين الطلبة والتدريسيين في الشغف الاكاديمي.

المراجع

احمد المرزوك. (2013). الانحراف والتطرف الفكري. *مجلّة العلوم الإسلاميّة والحضارة*، صفحة 23.

المصاري، أبراهيم سلمان. (2022). *الذكاء الروحي وعلاقته بالشغف الأكاديمي*. الخليل: جامعة الخليل.ص 81

سويف احمد محمد حسن. (2011). دور مؤسسات المجتمع المدنى فى مكافحة التطرف . *مجلة الاداب بالمنصورة*، الصفحات 273-275.

صبا علي عفاف. (2 4, 2015). الاندماج الأكاديمي والتخصص لدى طلاب الجامعة. *كلية التربية جامعة ابها*، الصفحات 65-66.

كولز . (1992). *المدخل إلى علم النفس الإكلينيكي*. الإسكندرية:: دار المعرفة.ص 29

مالك بدران محمود، الطاف حسن الكندران. (2009). دور المعلم في وقاية الناشئة من التطرف الفكري. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، الصفحات 1-4.

مصطفى فهمي. (1966). *الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة والمجتمع*. القاهرة: دار الشعائر.40

Astakhova v. ho.m .(2018) .*Disentangling passion and engagement* .Human Relations.

C. Moris .(1982) .*Psychology: An Introduction* .New Jersey: prentice-Hall, Inc.

c., Hill,j. Carron .(2018) .*psychology of passion* .England: University of Cambridge.p:11

D., Nimon, K., Houson, D., Witt, D & ,.Diehl Zigarmi .(2009) .Beyond engagement: Toward a framework and operational definition for employee work passion .*Human Resource Development Review*.301 صفحة ،

E.). . Eriskon .(1963)) .*Childhood and Society* .New York:: 27.

G & ,.Kuh Pike .(2005) .*A typology of student engagement for American colleges and universities* . usa: American colleges and universitie.p53.

J. Moeller .(3013) .Passion as a concept of the psychology of motivation: Conceptualization, assessment, inter-individual variability and long-term stability .*Universität Erfurt, German*.p:31

N. Khumalo .(2022) .*Factors That Affect the Morale of Employees in the Institution of Higher Learning in South Africa* .International Journal of Higher Education.p:18

R, Philippe, F & .,.Lavigne, G. Vallerand .(2009) .*Passion does make a difference in people's lives: A look at well-being in passionate and non-passionate individuals* .New York: New York: Academic Press.p:55

R., Blanchard Vallerand .(2003 ,4 8) .Les passions de l'ame: on .*Journal of*،p: .767-766

T., Hill, A., Appleton, P., Vallerand, R., Standage, M. Curran .(2015) .The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal .*outcomes. Motivation and Emotion* p:.361

الأوهام الإيجابية لدى طلبة الدراسات العليا

(بحث مستل)

ا.د. سناء عبد الزهرة حميد م.م. بنين صيوان خزعل

كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة البصرة

sanaa.hameed@ uobasrah.edu.iq baneensaewan.khazaal@uobasrah.edu.iq

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/5/3	2026/5/19

المستخلص:

يستهدف البحث الحالي التعرف إلى الأوهام الإيجابية لدى طلبة الدراسات العليا، ولغرض تحقق قامت الباحثتان ببناء مقياس الأوهام الإيجابية بالاعتماد على نظرية تايلور وبراون (Taylor & Brown ,1988) وتكون من (30) فقرة موزعة على ثلاث مجالات، إذ قامت الباحثتان بالتحليل الاحصائي لفقرات مقياس الأوهام الإيجابية وكذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية من الصدق والثبات وتطبيقها على عينة البحث، ومن ثم القيام بجمع البيانات ومعالجتها إحصائياً ، فقد توصل البحث الحالي إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى إيجابي من الأوهام الإيجابية، وفي ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي تم وضع الباحثتان بعض التوصيات وهي الإفادة من مستوى الأوهام الإيجابية لدى طلبة الدراسات العليا في تعزيز الدافعية الأكاديمية والثقة بالقدرة على إنجاز المتطلبات البحثية.تضمين برامج الإرشاد النفسي الجامعي أنشطة تدعم التفكير الإيجابي الواقعي والتكيف مع الضغوط الأكاديمية.تشجيع الطلبة على توظيف التصورات الإيجابية للذات في مواجهة الإخفاقات والصعوبات البحثية بصورة متوازنة.دعم البيئة الجامعية التي تعزز التفاؤل الأكاديمي والشعور بالكفاءة لدى طلبة الدراسات العليا.إقامة ورش تدريبية لتنمية مهارات التوافق النفسي وإدارة الضغوط لدى طلبة الدراسات العليا كما تقدمت الباحثتان بعدد من المقترحات

الكلمات المفتاحية: الأوهام الإيجابية، طلبة الدراسات العليا.

Positive Illusions Among Postgraduate Students

Asst. Lect. Baneen S. Khazaal **Prof. Dr. Sana'a A. Hameed**

College of Education for Humanities / University of Basra

Abstract:

The present study aims to identify positive illusions among postgraduate students. To achieve this, the researchers constructed a Positive Illusions Scale based on the theory of Taylor and Brown (1988), consisting of 30 items distributed across three domains. They performed statistical analysis of the scale items, verified its psychometric properties (validity and reliability), and administered it to the research sample. Data were then collected and statistically processed. The findings indicated that university students have a positive level of positive illusions. In light of these results, the researchers proposed several recommendations: utilizing the positive level of positive illusions among postgraduate students to enhance academic motivation and confidence in completing research requirements; incorporating activities into university psychological counseling programs that support realistic positive thinking and adaptation to academic pressures; encouraging students to employ balanced positive self-perceptions when facing failures and research difficulties; supporting a university environment that fosters academic optimism and a sense of competence among postgraduate students; and organizing training workshops to develop psychological adjustment skills and stress management for postgraduate students. The researchers also put forward a number of further suggestions.

Keywords: Positive illusions, postgraduate students

مشكلة البحث :

إن ما يشهده العالم المعاصر اليوم من تغيرات معرفية وتكنولوجية متسارعة انعكست بشكل مباشر على البيئة الأكاديمية، مما فرض على الطلبة عامه و طلبة الدراسات العليا خاصة تحديات نفسية و مهارية غير مسبوق لها، وفي ظل متطلبات البحث العلمي المتقدمة وضغوط الإنجاز الأكاديمي، يواجه هؤلاء الطلبة مواقف معقدة تستدعي امتلاكهم لقدرات نفسية ومعرفية متينة تساعدهم على التكيف وتحقيق النجاح (العقيلي وميره ، 2025: 1819) ، وهنا يبرز دور الأوهام الإيجابية كآليات نفسية يلجأ إليها الأفراد لتحسين إدراكهم لأنفسهم ولمستقبلهم، وذلك عبر تقديم تصورات محرفة عن الذات، مثل المبالغة في تقدير القدرات، التفاؤل المفرط بشأن المستقبل، ووهم التحكم، وهذا ما وضحه مفهوم تايلور (1989) الذي يؤكد على أنه نمط متسق من الإدراكات الذاتية

المرغوبة التي يحملها الفرد حول نفسة ومستقبلة، وتسحب عليه بطريقة إيجابية مقارنة بالحدود الموضوعية المتوقعة، أو المقارنة بالواقع الذي يمكن اثباته، (Taylor,1989: 60). وبذلك فان البحث الحالي يسعى للإجابة على التساؤل الآتي: هل يتمتع طلبة الدراسات العليا بالأوهام الإيجابية؟

أهمية البحث :

تنبع أهمية البحث الحالي من تركيزه على فئة طلبة الدراسات العليا، وهي فئة تمثل النخبة الأكاديمية المؤهلة لقيادة مسارات التغيير والتطوير في المجتمع، فهؤلاء الطلبة لا يقتصر دورهم على تلقي المعرفة فحسب، بل يمتد ليشمل إنتاج الأفكار الجديدة، وتوليد الحلول المبتكرة للمشكلات العلمية والمجتمعية مستفيدين من قدراتهم المعرفية و المهارية المتقدمة، وفي الوقت نفسه قد تحمل هذه المرحلة تحديات نفسية وسلوكية خاصة، من بينها المبالغة في تقدير القدرات الذاتية أو صعوبة التقييم الموضوعي للأداء، وأشار كار (Carr,2004) إلى الدور المهم للأوهام الإيجابية في تحسين التفكير الإيجابي والمزاج النفسي في العديد من المواقف والتي من الممكن ان تقود إلى التحفيز والمثابرة بشكل أفضل عند التعامل مع الضغوط أو المشكلات (Carr,2004:25).

إن الأوهام الإيجابية تسهم في تعزيز التفكير الإيجابي وتحفيز المزاج الإيجابي لدى الأفراد، إذ إنها تُساعدهم على تطوير رؤية أكثر إيجابية نحو ذواتهم، الأمر الذي يعد بالغ الأهمية في مواجهة مواقف الحياة المختلفة، و عبر هذا النمط من التفكير الإيجابي يصبح الفرد أكثر قدرة على إدراك نفسه بصورة أفضل عند التعامل مع مصاعب الحياة مما ينعكس على حالته المزاجية بشكل إيجابي (عطية، 2025: 8).

وفي السياق ذاته أشار كل من تايلور وبراون (Taylor& Brown ,1988) إن هذه الأوهام تحسن أو ترقي محكات الصحة النفسية الأخرى بما فيها القدرة على التقييم الإيجابي للذات بشكل غير واقعي، والقدرة على التصورات المبالغ فيها للسيطرة أو التمكن، والقدرة على التفاؤل غير الواقعي، وإن تبني الأفراد للأوهام الإيجابية تخدم بشكل واسع ادراكهم العاطفي والواقعي وكذلك الوظائف النفسية والاكاديمية (Taylor&Brown,1988: 91).

هدف البحث Aim of the Research:

يسعى البحث الحالي بالتعرف إلىالأوهام الإيجابية لدى عينة البحث الحالي من طلبة الدراسات العليا.

حدود البحث Limits of the Research:

1. **الحدود البشرية:** طلبة الدراسات العليا للتخصصات العلمية والانسانية.
2. **الحدود المكانية:** جامعة البصرة.
3. **الحدود الزمنية:** للعامين الدراسيين 2026-2025

تحديد المصطلحات Definition of the terms:

- **تايلور وبراون (Taylor & Brown,1988):** هي مجموعة مترابطة من الأوهام تتمثل في التقييمات الذاتية الإيجابية المفرطة، والتصورات المبالغ فيها للسيطرة أو الإتقان، والتفاؤل غير الواقعي، تعمل لخدمة مجموعة متنوعة من الوظائف المعرفية والوجدانية والاجتماعية. (Taylor & Brown ,1988: 193)
- **التعريف النظري:** تتبنى الباحثة التعريف النظري تايلور وبراون (Taylor & Brown,1988 والمشار إليه آنفاً، كما انها اعتمدت نظرية تايلور وبراون في الإطار النظري وكذلك في بناء المقياس لعينة البحث الحالي.
- **التعريف الاجرائي:** مجموع الدرجات التي سيحصل عليها المستجيب نتيجة الاستجابة على فقرات مقياس الاوهام الايجابية.

الاطار النظري

مفهوم الأوهام الايجابية

تُعد الأوهام الإيجابية من أهم آليات الدفاع المعرفية التي تساعد الفرد على الحفاظ على توازنه النفسي والتكيف مع ضغوط الحياة، إذ تعمل كمرشحات إدراكية تُخفف من وطأة المعلومات السلبية التي تتعارض مع النظرة المتفائلة للعالم. وتشمل هذه الأوهام عمليات معرفية متعددة مثل الانتباه الانتقائي للمثيرات الإيجابية، والنسيان الحميد للأحداث المؤلمة، وتجاهل مواطن الضعف أو عدم الكفاءة، إلى جانب الاحتفاظ ببعض المخططات الذاتية السلبية التي تتيح للفرد إدراك حدوده دون أن تهدد احترامه لذاته. فهي لا تمثل مجرد إنكار للواقع، بل آلية معرفية تساعد على تخفيف التأثيرات

الانفعالية للأحداث الضاغطة، وتعزز التفاؤل والأمل والتوجه الإيجابي نحو المستقبل، وبذلك فإنّ الأوهام الإيجابية ترتبط بكلٍّ من التفاؤل والأمل مما يجعلها جزءًا من منظومة نفسية متكاملة تُسهم في تعزيز الصحة النفسية والجسدية، من خلال تحسين المزاج، ورفع المعنويات، وتقوية المناعة النفسية في مواجهة الإحباطات والضغوط المستمرة في الحياة المعاصرة. (Carr,2004:105)

وفي هذا الصدد وما له من علاقة بالأوهام الإيجابية يصف تايلور وبراون (Taylor&Brown 1994,) الأوهام بانها تُتيح للأفراد الاحتفاظ بنظرة إيجابية لأنفسهم ولمستقبلهم، مع القدرة في الوقت نفسه على التعلم من التغذية الراجعة السلبية دون أن تُحدث تلك المعلومات انهيارًا في تقدير الذات، ولهذا لا تُعد الأوهام الإيجابية مجرد انحراف إدراكي، بل تمثل طريقة تُمكّن الإنسان من الاستمرار في النمو النفسي والتكيف رغم التحديات، كما أن أصحاب الأوهام الإيجابية يتمتعون بقدرة أفضل على إعادة تفسير الفشل أو التغذية الراجعة السلبية بشكل يقلل من التهديد النفسي، فيرونها فرصًا للتعلم بدلاً من تهديدٍ لكفاءتهم الشخصية، كما أنهم يميلون إلى تفسير المواقف الغامضة أو غير الواضحة على نحو إيجابي، بما يتسق مع معتقداتهم السابقة، مما يساعدهم في الحفاظ على الاستقرار الانفعالي والتحفيز الداخلي. ومن ثم، يمكن القول إن الأوهام الإيجابية تُسهم في بناء مرونة نفسية تمكّن الأفراد من تحويل الإخفاقات إلى خبراتٍ تطويرية تعزز النمو الشخصي والنجاح المستقبلي. (Catina & Iso-Ahola,2004: 81)

نظرية تايلور وبراون (Taylor &Brown,1988)

صيغ مصطلح الأوهام الإيجابية على يد كل من(Jonathon D. & Shelley E. Taylor Brown,1988) وعلى أساسه وضع ما يعرف بأنموذج التعديل أو الموائمة المعرفية في وصف وتفسير الصحة النفسية مؤكداً على أن أوهام إيجابية معينة تشيع في التفكير السوي أو العادي للإفراد، و معظم الافراد لا يحملون تصورات دقيقة عن أنفسهم وعن العالم المحيط بهم، بل يرون أنفسهم والعالم بصورة أكثر إيجابية مما هو عليه في الواقع، ويمكن اعتبارها محكا رئيسي من محكات الصحة النفسية وبالتالي فهي ضرورية للرفاه الشخصي والصحة العقلية (Taylor &Brown, 1988:209). وقد نجحت كل من شيلي تايلور وجوناثان براون (Taylor& Brown, 1988) في

توظيف نتائج عدد من الدراسات، ولا سيما تلك التي تناولت مفهوم التحيزات الاجتماعية، في بناء نموذج نظري عُرف باسم نظرية التكيف المعرفي (Cognitive Adaptation Theory) وقد أكدت هذه النظرية أن ما يُطلق عليه من "أخطاء معرفية" أو "أوهام إيجابية" لا يُعدّ دليلاً على قصور أو خلل في العمليات المعرفية كما كان يُعتقد سابقًا، بل يمثل آلية معرفية تكيفية تهدف إلى الحفاظ على الاتزان النفسي وتعزيز الصحة العقلية، من خلال إضفاء معنى إيجابي على التجارب الحياتية الصعبة، وتعزيز الإحساس بالقدرة على التحكم والتأثير، وهو ما يؤدي إلى تحسين الدافعية، وتقليل الإحباط، وتعزيز الرفاهية النفسية. (أبو حلاوة، 2018: 5). فقد أكدت (تايلور ، 1983) إن صياغتهما للأوهام الإيجابية هو لإلتقاط جوهر هذه الظاهرة ، أي ظهور معتقدات مشوهة (متضخمة) بشكل إيجابي في مواجهة المعلومات المهددة، فعندما يعاني الناس من ظروف معينة، فإنهم يستجيبون بجهود تكيفية معرفية قد تمكنهم من العودة إلى المستوى السابق من الأداء النفسي أو تجاوزه، قد تتضمن الموضوعات التي تحدث حولها مثل هذه التعديلات البحث عن المعنى في التجربة ، ومحاولة لاستعادة الشعور بالسيطرة او الإتقان ، ومحاولة استعادة الإحساس الإيجابي بالذات ، و أن الأهداف التي تتجه نحوها هذه الجهود هي للشعور بالثقة الشخصية (Taylor &Brown, 1988:875)

مجالات الأوهام الإيجابية:

1. **النظرة الإيجابية للذات غير الواقعية:** تشير الى وجود تصورات ذاتية مبالغ فيها لدى الأفراد بان لديهم قدرات وإمكانات وخصائص عقلية أعلى من غيرهم. إذ يرى (Taylor &Brown, 1988, 1994) إن الناس لديهم تصورات إيجابية لأنفسهم، ويرى الناس صفاتهم الإيجابية بأنها أكثر تميزاً عن أنفسهم من الصفات السلبية، وعندما يُطلب من الناس تقييم صفاتهم الشخصية مقارنة بأقرانهم فإنهم يرون أنفسهم أفضل، ويختارون أبعاد المقارنات التي يتفوقون فيها، ويحددون الصفات الشخصية بطرق خاصة تؤكد على نقاط القوة الملموسة لديهم، فتشير تايلور وبراون إلى أن الأفراد الذين يمتلكون تصورات إيجابية ومبالغًا فيها نسبيًا عن قدراتهم يكونون أكثر قدرة على تحقيق النجاح مقارنةً بأولئك الذين يُقلّلون من شأن إمكاناتهم. فالتقييم المتفائل للذات يُعد عاملًا

معـززاً للنمـو النفسـي والتكيـف، كمـا أن هـذا النـوع مـن التصـورات يسـهم فـي التعامـل الفعّـال مـع الضـغوط النفسـية والأحـداث المجهـدة والتهديـدات الصـحية، إذ يُظهـر الأفـراد ذوو التصـورات الذاتيـة المتفائلـة قـدرة أعلـى علـى التماثـل للشـفاء واسـتعادة التـوازن النفسـي والجسـدي مقارنـةً بغيـرهم. (Taylor & Brown, 1988, p.202).

2. **وهـم السـيطرة:** توضـح أدبيـات علـم الـنفس أن النـاس يعتقـدون أن لـديهم درجـة عاليـة مـن السـيطرة الشخصـية فـي العديـد مـن مواقـف الحيـاة، وتشـير كـل مـن الدراسـات المختبريـة والدراسـات الميدانيـة مـع الأفـراد الـذين يتعرضـون لأحـداث صـحية مؤلمـة الـى ان النـاس يـرون أنفسـهم أكثـر سـيطرة علـى هـذه الأحـداث ممـا هـو صـحيح أو محتمـل مـن الناحيـة الموضـوعية، وانـه حتـى فـي المواقـف التـي تحـددها الصـدفة بشـكل كبيـر يفسـر النـاس عنصـراً مـن عناصـر السـيطرة الشخصـية (Taylor &Brown, 1988: 876) .

3. **التفـاؤل غيـر الـواقعي:** يـرى كـلا مـن (Taylor & Brown,1988) أن التفـاؤل غيـر الـواقعي هـو شـعور الفـرد بقدرتـه علـى التفـاؤل نحـو الأحـداث مـن دون مبـررات منطقيـة أو وقـائع أو مظـاهر تـؤدي الـى هـذا الشـعور، ممـا قـد يتسـبب أحيانـاً فـي حـدوث النتـائج غيـر المتوقعـة، كمـا يعـرف التفـاؤل غيـر الـواقعي بأنـه إدراك الفـرد علـى نحـو انتقـائي لإيجابيـات الحاضـر، وتعمـيم أفضـل التوقعـات الممكنـة علـى نتـائج المسـتقبل. فهـم يـرون أنفسـهم أقـل عرضـة للأحـداث السـلبية وأكثـر عرضـة للأحداث الإيجابية مقارنة بأقرانهم (Taylor &Brown, 1988: 877) .

منهجية البحث واجراءاته

يتنـاول هـذا الفصـل منهجيـة البحـث واجراءاتـه مـن حيـث تحديـد مجتمـع البحـث، واختيـار العينـة، وإجراءات إعداد أداة البحث لقياس متغير البحث، والوسائل المستخدمة في تحليل بيانات هذا البحث.

أولاً: مجتمع البحثPopulation of the Research

تـألف مجتمـع البحـث الحـالي مـن فئـة طلبـة الدراسـات العليـا للعـام الدراسـي (2025-2026) للسـنة التحضـيرية مـن الـذكور والانـاث إذ بلـغ العـدد الكلـي (2619) بواقـع (1061) للـذكور و (1558) للإنـاث، كمـا بلـغ العـدد الكلـي للتخصـص العلمـي (1875) طالـب وطالبـة والتخصـص الإنساني (744) طالب وطالبة، موزعين على (13) كلية علمية و (5) كليات إنسانية.

ثانيا: عينة البحث Sample of Research

أ. عينـــة البنـــاء : لغـرض التحقـق مـن تـوافر الخصـائص السـيكومترية لأداة البحـث ولإتمـام إجـراءات الصـدق البنـائي اختـارت الباحثتـان عينـة بلـغ حجمهـا (400) شـخص وبطريقـة عشـوائية بسـيطة، (108) عليا و (108) دنيا بوصفهم عينة للصدق البنائي.

ب. عينـــة الثبـــات: لإيجـاد ثبـات أداتـي البحـث جـدارة الـذات والـتحكم المـدرك طبـق الباحثتـان أداة البحـث على عينة بالغة (50) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا، بواقع (25) طالبة و (25) طالباً.

ثالثاً: اداة البحثTool of Research

لغـرض قيـاس الأوهـام الإيجابيـة تـم الاطـلاع علـى الأدبيـات والدراسـات السـابقة والاطـر النظريـة ذات العلاقـة وعلـى هـذا الأسـاس تـم الاعتمـاد فـي بنـاء المقيـاس علـى نظريـة تـايلور وبـراون (Taylor & Brown,1988) واللتـان عرفتـا الأوهـام الإيجابيـة بأنها(مجموعـة مترابطـة مـن الأوهـام تتمثـل فـي التقييمـات الذاتيـة الإيجابيـة المفرطـة، والتصـورات المبـالغ فيهـا للسـيطرة أو الاتقـان، والتفـاؤل غيـر الـواقعي، تعمـل لخدمـة مجموعـة متنوعـة مـن الوظـائف المعرفيـة والوجدانيـة والاجتماعيـة) (Taylor & Brown ,1988: 193).

ووفقـاً لنظريـة(Taylor & Brown,1988) وبالاعتمـاد علـى التعريـف أعـلاه تـم تقسـيم المقيـاس الى ثلاث مجالات وهي كالآتي:

1. **صـورة الـذات الإيجابيـة المفرطـة:** وهـو عبـارة عـن تصـورات ذاتيـة مبـالغ فيهـا لـدى الأفـراد بـان لـديهم قـدرات وإمكانـات وخصـائص عقليـة أعلـى مـن غيـرهم (Taylor &Brown, 1996: 876) ، و تكون المجال من (10) فقرات.
2. **وهـم السـيطرة:** وهـو يعنـي بـأن النـاس يعتقـدون أن لـديهم درجـة عاليـة مـن السـيطرة الشخصـية فـي العديـد مـن مواقـف الحيـاة (Taylor &Brown, 1996:877)، إذ تكـون المجـال مـن (10) فقرات.
3. **التفـاؤل غيـر الـواقعي**: وهـو إدراك الفـرد علـى نحـو انتقـائي لإيجابيـات الحاضـر، وتعمـيم أفضـل التوقعـات الممكنـة علـى نتـائج المسـتقبل، إذ يـرى الافـراد أنفسـهم أقـل عرضـة للأحـداث السـلبية وأكثـر عرضـة للأحـداث الإيجابيـة مقارنـة بـأقرانهم (Taylor &Brown, 1996: 877)، إذ تكون المجال من (10) فقرات.

وفـي ضـوء هـذا الاجـراء فقـد أصـبح مقيـاس الأوهـام الإيجابيـة بصـورتهِ الأوليـة مكونـاً مـن (30) فقرة بصورتها الأولية.

الخصائص السيكومترية لمقياس الأوهام الإيجابية

أولاً: الصدق

1. الصدق الظاهري

تم عرض فقرات مقياس الأوهام الايجابية بصيغتها الأولية على مجموعةٍ من المحكمين المتخصصين في الإرشاد النفسي والتوجيهِ التربوي والعلوم التربويةِ والنفسيةِ والقياس والتقويم لبيان مدى صلاحيتها، مع اقتراح تعديل أو حذف ما يرونه غير مناسب، وقد عرض مقياس الأوهام الإيجابية على (30) محكماً إذ أُستخدم اختبار (كا^2) معيارًا لقبول الفقرات أو رفضِها؛ إذ تقارن قيمة كل فقرة بالقيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجةِ حريةٍ (1). وعليه تُقبل الفقرة إذا تجاوزت هذه القيمة، وتُستبعد إذا كانتْ أقل منها، وفي ضوءِ ذلك، تم تحليل استجابات المحكمينَ على مقياس الأوهام الإيجابية والذي تألف من ثلاث مجالات بصيغتها الأولية وبواقع (30) فقرة للمقياس ككل، جدول (1):

جدول (1)

قيم مربع كا^2 لفقرات مقياس الأوهام الإيجابية

مجال الفقرة	الفقرات	عدد المحكمين	صالحة	غير صالحة	قيمة مربع كا^2	الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05)
صورة الذات الإيجابية المفرطة	1,2,3,4, 5,7,8,9	30	30	-	30	دالة احصائياً
	6,10	30	28	2	22.53	دالة احصائياً
وهم السيطرة	1,2,3,4, 5,7,8,1 0	30	30	-	30	دالة احصائياً
	6,9	30	24	6	10.8	دالة احصائياً
التفاؤل غير الواقعي	1,2,3,4, 5,6,7,8, 9,10	30	30	-	30	دالة احصائياً
	9	30	26	4	16.13	دالة احصائياً

وبعد خضوع فقرات مجالات مقياس الأوهام الإيجابية الى مربع كا^2، تم تعديل الفقرات (8،10) من مجال وهم السيطرة، وتعديل الفقرة (9) من مجال التفاؤل غير الواقعي، إذ لم تسقط أي فقرة من مجالات الأوهام الإيجابية وبذلك فقد أُبقي المقياس على عدد فقراته وهي (30) فقرة ككل.

2. التجربة الاستطلاعية الأولى:

بعد أن أوجدت الباحثتان صدق المحكمين لفقرات مقياس الأوهام الايجابية، قامت الباحثتان بتطبيقه على عيّنة استطلاعية أولية عشوائية مقدارها (50) طالب وطالبة من المستمرين في الدراسة للعام الدراسي (2025-2026) وهي ذات العينة التي تم اعطائها مقياس جدارة الذات والتحكم المدرك أي تم توزيع المقاييس مع بعضها لنفس العينة والبالغة (50)، وذلك بهدف التحقق من مدى فهم العيّنة الاستطلاعية لفقرات المقياس، وبوضع ميزان ثنائي أمام كل فقرة يأخذ البدائل (واضحة ومفهومة، غير واضحة وغير مفهومة).

كما ان متوسط الزمن المستغرق للإجابة على مقياس الأوهام الإيجابية كان (6-12) دقيقة.

3. صدق البناء (التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الاوهام الايجابية):

أ. القوة التمييزية Discrimination Power:

لغرض التحقق من القوة التمييزية لفقرات مقياس الأوهام الإيجابية، طبق المقياس على عينة التحليل الاحصائي البالغة (400) ثم جرى ترتيب درجات أفراد عينة التمييز ترتيبًا تنازليًا، واعتماد أسلوب المجموعتين الطرفيتين باختيار نسبة (27%) من الدرجات العليا ونسبة مماثلة من الدرجات الدنيا. واستُخدم الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين في كل فقرة، واعتمدت القيمة التائية المحسوبة، بمقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (214)، مؤشرًا لتميّز الفقرات، للإبقاء على الفقرات المميزة واستبعاد غير المميزة.

تراوحت القيم التائية المحسوبة لفقرات مقياس الأوهام الايجابية ما بين (15.310) بوصفها أعلى قيمة إلى (2.116) بوصفها أدنى قيمة، والجدول (2).

جدول (2)

القوة التمييزية لمجالات الأوهام الإيجابية

ت	العليا و الدنيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة-T- المحسوبة	الدلالة
ف1	العليا	3.26	1.321	2.116	دالة
	الدنيا	2.92	1.042		
ف2	العليا	3.90	1.004	5.616	دالة
	الدنيا	3.06	1.170		
ف3	العليا	4.65	0.660	12.651	دالة
	الدنيا	3.21	0.977		
ف4	العليا	4.55	0.675	9.293	دالة
	الدنيا	3.48	0.981		
ف5	العليا	4.79	0.454	11.968	دالة
	الدنيا	3.28	1.229		
ف6	العليا	4.47	0.814	7.195	دالة
	الدنيا	3.56	1.044		
ف7	العليا	4.74	0.500	12.762	دالة
	الدنيا	3.32	1.040		
ف8	العليا	4.59	0.786	10.779	دالة
	الدنيا	3.26	1.017		
ف9	العليا	4.40	0.773	10.130	دالة
	الدنيا	3.11	1.071		
ف10	العليا	4.28	0.895	9.534	دالة
	الدنيا	2.98	1.094		
ف11	العليا	4.57	0.583	11.159	دالة
	الدنيا	3.34	0.987		
ف12	العليا	4.32	0.734	10.183	دالة
	الدنيا	3.01	1.123		
ف13	العليا	4.55	0.602	15.310	دالة
	الدنيا	3.03	0.837		
ف14	العليا	4.53	0.648	13.885	دالة
	الدنيا	2.96	0.976		
ف15	العليا	4.57	0.583	15.279	دالة
	الدنيا	2.94	0.950		
ف16	العليا	4.24	0.735	11.977	دالة
	الدنيا	2.78	1.035		

ف17	العليا	4.74	0.570	11.827	دالة
	الدنيا	3.21	1.216		
ف18	العليا	4.56	0.740	10.746	دالة
	الدنيا	3.08	1.216		
ف19	العليا	4.70	0.584	12.268	دالة
	الدنيا	3.21	1.120		
ف20	العليا	4.68	0.577	14.348	دالة
	الدنيا	3.09	0.991		
ف21	العليا	4.69	0.692	10.370	دالة
	الدنيا	3.52	0.942		
ف22	العليا	4.44	0.857	11.569	دالة
	الدنيا	2.83	1.156		
ف23	العليا	4.71	0.597	10.944	دالة
	الدنيا	3.38	1.117		
ف24	العليا	4.66	0.598	13.907	دالة
	الدنيا	3.05	1.045		
ف25	العليا	3.62	0.770	4.210	دالة
	الدنيا	3.16	0.845		
ف26	العليا	4.08	0.833	6.400	دالة
	الدنيا	3.30	0.969		
ف27	العليا	3.69	0.872	3.404	دالة
	الدنيا	3.24	1.040		
ف28	العليا	3.70	0.889	4.286	دالة
	الدنيا	3.15	1.012		
ف29	العليا	3.38	1.108	2.353	دالة
	الدنيا	3.03	1.089		
ف30	العليا	3.75	0.763	4.322	دالة
	الدنيا	3.26	0.900		

وعن طريق مقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من فقرات مجالات الأوهام الإيجابية بالقيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (214) والتي مقدارها (1.96)، ظهر أن جميع فقرات مجالات الأوهام الإيجابية مميزة.

ب. صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الاوهام الايجابية

كما قامت الباحثتان بإيجاد صدق الارتباطات الداخلية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الأوهام الإيجابية، وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال وكذلك علاقة المجال بالدرجة الكلية للمقياس، وعلاقة درجة المجال بدرجة المجال الآخر، وذلك باستعمال معامل ارتباط بيرسون لإيجاد قيمة معامل ارتباط بيرسون لمقياس الأوهام الإيجابية، وقد أوضحت النتائج أن جميع فقرات المقياس ذات ارتباط دال معنوياً عند درجة حرية (398) والتي مقدارها (0.098) وبمستوى دلالة (0.05)، وهي كالاتي:

1. علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

أوضحت النتائج أن جميع فقرات المقياس ذات ارتباط دال معنوياً بينها وبين ودرجة المقياس وبين كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه، الجدول (3)

جدول (3) معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المجال ودرجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الأوهام الايجابية

المجال	الفقرة	علاقتها بدرجة المجال	علاقتها بالدرجة الكلية	الدلالة
الاول	ف1	0.319**	0.206**	دالة
	ف2	0.558**	0.406**	دالة
	ف3	0.684**	0.712**	دالة
	ف4	0.679**	0.568**	دالة
	ف5	0.711**	0.700**	دالة
	ف6	0.551**	0.466**	دالة
	ف7	0.683**	0.697**	دالة
	ف8	0.699**	0.642**	دالة
	ف9	0.636**	0.608**	دالة
	ف10	0.608**	0.581**	دالة
الثاني	ف11	0.663**	0.654**	دالة
	ف12	0.651**	0.601**	دالة
	ف13	0.767**	0.751**	دالة
	ف14	0.706**	0.681**	دالة
	ف15	0.762**	0.732**	دالة
	ف16	0.742**	0.681**	دالة
	ف17	0.760**	0.738**	دالة
	ف18	0.737**	0.689**	دالة

	ف19	0.737**	0.682**	دالة
	ف20	0.776**	0.768**	دالة
الثالث	ف21	0.676**	0.608**	دالة
	ف22	0.681**	0.672**	دالة
	ف23	0.718**	0.657**	دالة
	ف24	0.756**	0.723**	دالة
	ف25	0.419**	0.248**	دالة
	ف26	0.474**	0.406**	دالة
	ف27	0.272**	0.239**	دالة
	ف28	0.404**	0.296**	دالة
	ف29	0.319**	0.311**	دالة
	ف30	0.383**	0.306**	دالة

2. علاقة درجة المجال بدرجة المجال الآخر وعلاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس:

قد بينت نتائج التحليل الاحصائي ان جميع الفقرات دالة معنوياً عند درجة حرية (398) والتي مقدارها (0.098) وبمستوى دلالة (0.05)، الجدول (4).

جدول (4) معامل الارتباط بين درجة المجال بدرجة المجال الآخر وبين درجة المجال والدرجة الكلية لمقياس الأوهام الايجابية

المجال	الأول	الثاني	الثالث	الأوهام الايجابية
الأول	1	0.663**	0.804**	0.902**
الثاني	0.663**	1	0.785**	0.955**
الثالث	0.804**	0.785**	1	0.880**
الأوهام الايجابية	0.902**	0.902**	0.880**	1

التحليل العاملي الاستكشافي:

قامت الباحثتان بحساب الصدق العاملي للمقياس بحسب اجراء التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس الكلي لمفهوم الأوهام الإيجابية (30) فقرة، إذ تم وفق طريقة المكونات الرئيسة (Principal Components) مع التدوير المائل (Oblige Rotation) بطريقة الأوبلمن (Obilmin)، بعد تطبيقه على عينة التحليل الإحصائي المؤلفة من (400) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا(الموضحة في التحليل الاحصائي) ، و توزعت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي كما في جدول (5):

جدول (5) التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الأوهام الايجابية

ت / المجال	الأول	الثاني	الثالث
f1	0.328	0.182	-0.027
f2	0.797		-0.012
f3	0.434	0.079	-0.036
f4	0.674		0.076
f5	0.389	0.319	0.109
f6	0.334		
f7	0.340		0.187
f8	0.365	0.170	0.146
f9	0.460		-0.100
f10	0.393		0.198
f11	0.162	0.429	
f12	0.185	0.479	-0.088
f13		0.700	0.007
f14		0.659	
f15	0.120	0.659	
f16	0.112	0.624	-0.157
f17		0.771	-0.076
f18		0.841	
f19	0.027	0.734	-0.118
f20		-0.059	0.835
f21		-0.123	0.685
f22	0.123		0.647
f23	-0.109	0.017	0.650
f24		0.073	0.643
f25		-0.173	0.697
f26	-0.002	0.033	0.666
f27	-0.015	-0.023	0.541
f28	0.029		0.517
f29	-0.100	-0.013	0.412
f30		0.118	0.451

و تفسر المجالات الثلاث مع بعضها البعض مجتمعة من التباين الكلي (63.1%) وكلما ارتفعت هذه النسبة عن (50%) تعد نسبة مقبولة ، و كانت قيمة المقياس ملائمة البيانات للاختبار (KMO) اختبار (Kaiser-Meyer-Olkin) بلغت (0.883) مما يشير الى ملائمة حجم المقياس لأجراء

التحليل العاملي الاستكشافي ، و بلغت قيمة (Barlett) (4077.122) عند مستوى دلالة (0.00) مما يشير الى ملائمة حجم العينة للتحليل العاملي الاستكشافي .

الثبات : تم قياس ثبات مقياس الأوهام الإيجابية بطريقتين وهي كالآتي:

1. طريقة الاختبار وإعادة الاختبار

تعد طريقة إعادة الاختبار من أهم طرق حساب الثبات في تعيين معامل ثبات الاختبار، وتتلخص هذه الطريقة في تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد، ثم يعاد التطبيق بعد اسبوعين على نفس المجموعة في ظروف مشابهة تماماً للظروف التي سبق اختبارهم فيها، ومن ثم يتم حساب معامل الارتباط المناسب بين التطبيقين للحصول على معامل ثبات درجات الاختبار، كما ويعد معامل الثبات في هذه الطريقة عبارة عن تقدير لنسبة الاستقرار في درجة الفرد رغم التغيرات خلال مدى زمني مناسب، (إسماعيل،2004: 72-73)

وفي ضوء ذلك طبقت الباحثتان مقياس الأوهام الإيجابية على ذات عينة الثبات والبالغة (50) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا وللتخصصات العلمية والانسانية في جامعة البصرة، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون لإيجاد قوة العلاقة بين التطبيقين وبعد التحليل الاحصائي تم إيجاد معامل الارتباط لمقياس الأوهام الإيجابية إذ بلغت قيمة معامل ثباته (0.97) وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه.

2. طريقة الاتساق الداخلي (معامل الفا-كرونباخ)

للتأكد من اتساق فقرات مقياس الأوهام الإيجابية وتجانسها في قياس البعد النفسي نفسه، استُخدم معامل ألفا كرونباخ، الذي يُعد من أكثر الأساليب شيوعًا في تقدير ثبات المقاييس النفسية، وجاءت النتائج بعد تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (400) من طلبة الدراسات العليا إذ بلغت قيمة الفا (0.88) وهي قيمة يمكن الاعتماد عليها.

المؤشرات الإحصائية لمقياس الأوهام الايجابية

لقد توافرت لمقياس الأوهام الإيجابية المؤشرات الإحصائية التالية المبينة، إذ تم الاعتماد في استخراجها على الحقيبة الإحصائية للعلوم النفسية والاجتماعية(Spss) ، جدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) المؤشرات الإحصائية لمقياس الأوهام الإيجابية

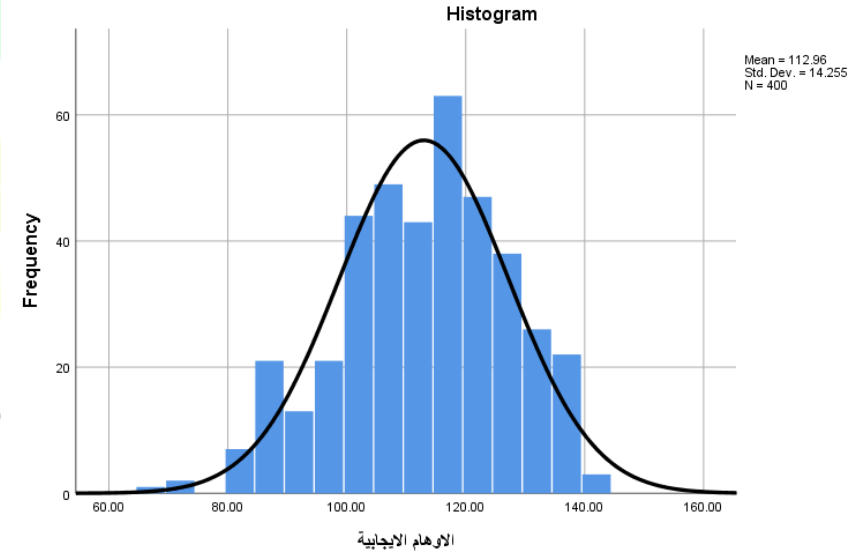
الوسط الحسابي	**112.9625**
الخطأ المعياري للمتوسط	**0.71273**
الوسيط	**114.0000**
المنوال	**115.00**
الانحراف المعياري	**14.25462**
التباين	**203.194**
الالتواء	**-0.343**
الخطأ المعياري للالتواء	**0.122**
التفلطح	**-0.187**
الخطأ المعياري للتفلطح	**0.243**
المدى	**77.00**
اقل درجة	**67.00**
اعلى درجة	**144.00**
المجموع	**45185.00**

تشير المؤشرات الإحصائية لمقياس الأوهام الإيجابية إلى أن توزيع درجات العينة يتسم بدرجة جيدة من الاعتدال والاتساق، إذ بلغ الوسط الحسابي (112.9625) وهو قريب من الوسيط (114.0000) والمنوال (115)، ما يعكس تقارب مقاييس النزعة المركزية ويشير إلى عدم وجود انحرافات حادة في توزيع البيانات، كما أن قيمة الانحراف المعياري (14.25462) تُظهر وجود تباين متوسط في استجابات الأفراد، مما يعني أن مستويات الأوهام الإيجابية متفاوتة ولكنها ليست متطرفة، وهو أمر متوقع في العينات الإنسانية.

أما من حيث شكل التوزيع، فقد بلغ معامل الالتواء (0.343-) وهي قيمة سالبة طفيفة تدل على ميل بسيط نحو الدرجات المرتفعة، أي أن نسبة من أفراد العينة يميلون إلى امتلاك أوهام إيجابية أعلى من المتوسط، لكن هذا الميل ضعيف ولا يؤثر على اعتدالية التوزيع. كذلك، فإن قيمة التفلطح (0.187-) تشير إلى أن التوزيع قريب من التوزيع الطبيعي مع ميل بسيط نحو التفلطح المنبسط(Platykurtic) ، أي أن البيانات أقل تركزًا حول المتوسط وأكثر انتشارًا بشكل معتدل.

وبالنظر إلى المدى (77) وأدنى وأعلى القيم (67–144)، يتضح أن العينة تغطي نطاقًا واسعًا من مستويات الأوهام الإيجابية، مما يعزز من قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد. كما أن صِغَر الخطأ المعياري لكل من الالتواء والتفلطح مقارنة بقيمهما الفعلية يدعم استقرار هذه التقديرات.

بصورة عامة، يمكن القول إن توزيع العينة يتسم بالاعتدال والاقتراب من التوزيع الطبيعي، مع ميل بسيط نحو الارتفاع في الأوهام الإيجابية، مما يعكس مستوى صحيًا نسبيًا من الإدراك الإيجابي للذات والواقع لدى أفراد العينة.



شكل (3)

التوزيع الاعتدالي لمقياس الأوهام الإيجابية للذات

رابعاً: الوسائل الإحصائية

استعانت الباحثتان بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعيةspss لأغراض التحليل الاحصائي.

عرض النتائج وتفسيرها

ستتناول الباحثتان في هذا الفصل عرضاً ومناقشة للنتائج التي تم التوصل إليها، وفي ضوء عمليات التحليل الإحصائي لبيانات أفراد عينة البحث، ووفقاً لهدف وكما يأتي:

التعرف على الأوهام الإيجابية لدى أفراد عينة البحث من طلبة الدراسات العليا.

لقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وبعد تطبيق مقياس الأوهام الإيجابية على عينة البحث التي مقدارها (400) طالب وطالبة على وسط الحسابي مقداره (112.96) وبانحراف معياري مقداره (14.25) وعند مقارنة الوسط الحسابي للعينة مع الوسط الفرضي للمقياس الذي مقداره (90) نرى أن هناك فرقاً بين هذين الوسطين، ولأجل التعرف على الفرق والدلالة الإحصائية لهذين الوسطين، فقد تم إخضاعهما للاختبار التائي لعينة ومجتمع وقد أشارت نتائج الاختبار الى وجود دلالة إحصائية لأفراد العينة بصورة عامة، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (32.21)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (399) التي مقدارها(96 .1) والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

يوضح الدلالة الإحصائية لعينة البحث على مقياس الأوهام الايجابية

المتغير	العينة	درجة الحرية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة(0.05)
						المحسوبة	**الجدولية**	
الأوهام الايجابية	400	399	112.96	14.25	90	32.21	1. 96	**دال احصائياً**

وفي ضوء النتائج أعلاه، تشير الى تمتع طلبة الدراسات العليا بمستوى إيجابي من الأوهام الإيجابية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية تايلور وبراون والتي ترى بان الأوهام الإيجابية تمثل نمطاً من المعالجة المعرفية التكيفية، وليست مجرد تشوهات إدراكية غير واقعية، وفي هذا السياق؛

فان فهم تمتع طلبة الدراسات العليا بهذهِ الأوهام بوصفها انعكاساً لحاجتهم النفسية في الحفاظ على التوازن الانفعالي لمواجهة الضغوط الاكاديمية المرتفعة، الأمر الذي يدفعهم لتبني رؤى إيجابية قد تكون متفائلة تفوق الواقع وذلك لمساعدة انفسهم للصمود النفسي وتعزيز دافعيتهم للتقدم والاستمرار، وبذلك يمكن القول ان الأوهام الإيجابية تؤدي وظيفة وقائية تساعد الطلبة على إعادة تفسير المواقف الصعبة بطريقة تقلل من أثرها السلبي، وتدعم الاعتقاد بقدرتهم على النجاح وتحقيق الأهداف. و وفقاً للنظرية؛ فان هذا النمط من التفكير لا يُعد خللاً بل هو يسهم في تعزيز الصحة النفسية ويعمل على تحسين الأداء في المواقف التي تتطلب بذل جهداً يمتد لفترة زمنية طويلة، وعلاوة على ذلك؛ فان تمتع طلبة الدراسات العليا بالأوهام الإيجابية قد يعكس مستوى امتلاكهم للنضج المعرفي الذي يمكنهم من استخدام الأوهام الإيجابية بصورة معتدلة وتكيفية بحيث تعزز ثقتهم بأنفسهم دون ان تقودهم لإنكار الواقع او سوء تقدير التحديات او الظروف، وهذا ما اكدت تايلور وبراون عليه بان تكون الأوهام اكثر فاعلية عندما تكون ضمن حدود معتدلة، كما ان الوصول لمرحلة الدراسات العليا بحد ذاته هو مؤشر على وجود تاريخ من النجاحات والخبرات الإيجابية مما يعزز لديهم الميل الى تبني نظرة متفائلة تجاه ذواتهم والمستقبل.

النتائج:

تمتع طلبة الدراسات العليا بمستوى إيجابي من الأوهام الإيجابية.

التوصيات:

- الإفادة من مستوى الأوهام الإيجابية لدى طلبة الدراسات العليا في تعزيز الدافعية الأكاديمية والثقة بالقدرة على إنجاز المتطلبات البحثية.
- تضمين برامج الإرشاد النفسي الجامعي أنشطة تدعم التفكير الإيجابي الواقعي والتكيف مع الضغوط الأكاديمية.
- تشجيع الطلبة على توظيف التصورات الإيجابية للذات في مواجهة الإخفاقات والصعوبات البحثية بصورة متوازنة.
- دعم البيئة الجامعية التي تعزز التفاؤل الأكاديمي والشعور بالكفاءة لدى طلبة الدراسات العليا.
- إقامة ورش تدريبية لتنمية مهارات التوافق النفسي وإدارة الضغوط لدى طلبة الدراسات العليا.

المقترحات:

- إجـراء دراسـة مقارنـة للأوهـام الإيجابيـة تبعـاً لمتغيـرات الجـنس والتخصـص والمرحلـة الدراسية.
- دراسـة العلاقـة بـين الأوهـام الإيجابيـة ومتغيـرات نفسـية أخـرى مثـل(الصـمود النفسـي أو الرضـا عن الحياة أو الدافعية للإنجاز).
- بنـاء بـرامج إرشـادية قائمـة علـى الأوهـام الإيجابيـة وقيـاس فاعليتهـا فـي تحسـين التوافـق النفسـي والأكاديمي.
- تطبيق الدراسة على عينات جامعية مختلفة للتحقق من إمكانية تعميم النتائج.

المصادر

المصادر العربية

أبـو حـلاوة، محمـد السـعيد. (2018). الأوهـام الإيجابيـة (تعريفهـا، انماطهـا علاقتهـا بالصـحة النفسية). **مؤسسة العلوم النفسية العربية. العدد** 15.

إسـماعيل. بشـرى. (2004). **المرجـع فـي القيـاس النفسـي**. مكتبـة الانجلـو المصـرية. ط1. القاهرة: مصر.

حسـين. نبـأ محسـن. (2022). **الأوهـام الإيجابيـة وعلاقتهـا بالضـغوط الاكاديميـة لـدى طلبـة المرحلـة الإعدادية**. رسالة ماجستير. غير منشورة. كلية التربية. جامعة القادسية

عطيـة. غفـران محمـد جهـادي (2025). **تشـيء الـذات وعلاقتهـا بالأوهـام الإيجابيـة والأسـاليب المزاجية لدى طلبة الجامعة.** أطروحة دكتوراه غير منشوره. جامعة بغداد. كلية التربية للبنات.

العقيلـي، ايمـان عبـد الجبـار اسـعد. وميـره، امـل كـاظم (2025). الإرادة المعرفيـة لـدى طلبـة الدراسات العليا. بحث منشور. *مجلة منوال. مجلد (1). عدد (5).* (1818- 1839).

المصادر الاجنبية

Carr, A. (2004). **Positive Psychology**: The Science of Happiness and Human Strengths. Routledge.

Catina, P.,& Iso ,Ahola , S.E (2004) **.** Positive Illusion And Atheteic Success. *International Sports Journal, 8(2)*, 80-93

Taylor S. E., Brown J. D. (1988). **Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health**. Psychol. Bull.

Taylor, S. E. (1989). **Positive illusions: Creative self-deception and the healthy mind**. Basic Books.

Taylor, Shelley E; Brown, Jonathon D. (1994). Positive Illusions And Well-Being Revisited: Separating Fact From Fiction. *Psychological Bulletin. Vol 116(1) Jul*.

الوعي بأهداف التنمية المستدامة وعلاقته بالسلوك الوقائي من المخدرات لدى طلبة الجامعة

(بحث مستل)

أ.م.د ياسر محفوظ حامد الدليمي **هيبت سلطان حمد عبدالله**

جامعة الموصل/ مركز الابحاث التربوية والنفسية **جامعة الموصل\ كلية التربية للعلوم الإنسانية**

dr.yasirmahfoodh@uomosul.edu.iq haibat.24ehp250@student.uomosul.edu.iq

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/5/28	2026/6/7

المستخلص:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على مستوى الوعي بأهداف التنمية المستدامة ومستوى السلوك الوقائي من المخدرات لدى طلبة جامعة الموصل, والتعرف على الفروق فيهما تبعاً لمتغيرات الجنس والمرحلة الدراسية, فضلاً عن التعرف على طبيعة العلاقة بين المتغيرين، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي وتألفت عينة البحث الأساسية من (1000) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية, وقامت الباحثة بناء مقياسين لقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة حيث بلغ عدد فقراته(48) فقرة توزعت على ثلاثة ابعاد وهي (المعرفي–نفسي–سلوكي) والسلوك الوقائي من المخدرات وبلغ عدد فقراته(52) فقرة توزعت على أربعة ابعاد وهي(معرفي– نفسي– سلوكي– اجتماعي) وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين من صدق وثبات، واظهرت النتائج ان طلبة الجامعة لديهم وعي جيد بأهداف التنمية المستدامة واظهرت النتائج كذلك أن الطلبة يمتلكون مستوى مرتفعاً من السلوك الوقائي من المخدرات، وأشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائية بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة والسلوك الوقائي من المخدرات وأوصى البحث بدمج مفاهيم التنمية المستدامة والوقاية من المخدرات ضمن الأنشطة والبرامج الجامعية .

الكلمات المفتاحية الوعي–التنمية المستدامة –اهداف التنمية المستدامة –السلوك الوقائي–مخدرات – طلبة جامعة الموصل

Awareness of the Sustainable Development Goals and its relationship to drug prevention behavior among university students

Dr. Yasir Mahfoodh Hamid Al-Dulami
Educational and Psychological Research Center for Humanities

Haibat Sultan Hamad Abdullah
University of Mosul, College of Education

Abstract:

The present study aims to identify the level of awareness of the Sustainable Development Goals (SDGs) and the level of drug prevention behavior among University of Mosul students, as well as to examine differences in these variables according to gender and academic year, and to determine the nature of the relationship between them. Employing a descriptive methodology, the study drew its primary sample from 1,000 male and female students selected through stratified random sampling. The researcher developed two scales: a 48-item scale to measure SDG awareness, distributed across three dimensions (cognitive, psychological, and behavioral), and a 52-item scale to measure drug prevention behavior, distributed across four dimensions (cognitive, psychological, behavioral, and social). The psychometric properties of both instruments, including validity and reliability, were verified. The results revealed that university students possess good awareness of the SDGs and demonstrate a high level of drug prevention behavior. Additionally, a statistically significant positive correlation was found between SDG awareness and drug prevention behavior. The study recommends integrating the concepts of sustainable development and drug prevention into university activities and programs.

Keywords: Awareness, Sustainable Development, Sustainable Development Goals, Preventive Behavior, Drugs, University of Mosul Students

مشكلة البحث:

يواجه العالم اليوم العديد من المتغيرات في مختلف الأهداف وتسعى الأمم والمجتمعات جاهدة للتحول الى تنمية شاملة مستدامة، وهذا يتطلب استكشاف القدرات والإمكانات وتوجهها نحو اهداف التنمية ومستجداتها, ولا تقتصر التنمية المستدامة على زيادة رؤوس الأموال والتركيز على الإنتاج بل هي تنمية استثمار العقول بالدرجة الأولى لضمان ديمومة الحياة ثقافيًا واجتماعيًا واقتصاديًا.

وعلى الرغم من التوجه نحو تحقيق التنمية المستدامة في العراق، الا أن الواقع يشير إلى استمرار تحديات سياسية واقتصادية واجتماعية متراكمة تعود جذورها الى التحولات التي شهدها البلاد منذ عام 2003, وقد أسهمت هذا التحديات في ضعف مسار التنمية وعرقله تحقيق أهدافها بصورة مستدامة ورغم تحقيق بعض التقدم في مجالات محددة الا أن هذا التقدم لايزال محدودًا وغير كافَ لأحداث تحول تنموي شامل. (العزاوي, 57:2024)

ومن أهم تلك التحديات التي تواجه عملية التنمية والتي تقف عائق امام تحقيق أهدافها ويجب. الحد من هذه التحديات، هي مشكلة المخدرات وتعتبر من اعظم التي تهدد امن وسلامة المجتمعات وتعوق تقدمها الاقتصادي لأنها تستنفذ من موارد المجتمع وتبدد الكثير من طاقات وقدرات افراده، وهي من المشكلات الاجتماعية التي يوجهها المجتمع بصورة عامه. (نعمه,1:2024)

وتمثل مشكلة المخدرات التهديد الأكبر لكافة شرائح المجتمع، الا أن الشريحة الأكثر أهمية والمستهدفة بصورة أكبر هي شريحة الشباب وذلك لكون الشباب هم قوة المجتمع وعماد المستقبل وذلك لما يمتلكون من طاقات وقدرات عليهم تقدم المجتمعات وتطورها، وإذ نظرنا الى داخل شريحة الشباب نفسها لوجدنا فئة الطلاب هي الأكثر استهداف من ظاهرة المخدرات وبالتالي تمثل مشكلة المخدرات مشكلة كبيرة في أوساط الطلاب لاسيما في الحياة الجامعية. (عبد الغني ,59:2016)

وترى الباحثة ان تصاعد ظاهرة المخدرات بين فئة الشياب يشكل تحديًا حقيقيًا ينعكس سلبًا على تحقيق أهداف التنمية المستدامة في المجتمع العراقي. وانطلاقًا مما سبق تكمن مشكلة البحث في التساؤلات الأتية: –

س1: ما مستوى الوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى طلبة جامعة الموصل؟

س2: ما مستوى السلوك الوقائي من المخدرات لدى طلبة جامعة الموصل؟

أهمية البحث:

هناك إجماع واسع على أهمية التعليم في تنمية المجتمع وخلق الإبداع فيه، فضلاً عن دوره في زيادة الإنتاجية وتحسين فرص العمل ورفع المستوى النوعي لحياة الأفراد. إذ إن عوائد التعليم لا تقتصر على المردود المادي الذي يحصل عليه المتعلم فحسب، بل تمتد لتشمل المجتمع بأكمله من خلال الاستفادة من تطبيقاته العملية المتعددة التي تسهم في تطوير مختلف مجالات الحياة. كما أن التعليم يؤدي دورًا مهماً في بناء المجتمع المعرفي وتنمية قدراته الفكرية والعلمية.

(الحريري، 48:2014).

ولقد أكدت وثيقة الأمم المتحدة لأهداف التنمية المستدامة بوضوح ضرورة مشاركة جميع مؤسسات الدولة بقطاعاتها المختلفة في تطبيق ومتابعة الأنشطة المرتبطة بالأجندة الكونية الجديدة، فعندما تقوم الحكومات بتطوير خطط العمل القومية المتعلقة بتلك الأهداف فإنها ستتعاون مع جميع المؤسسات والمنظمات والهيئات والجامعات

والأكاديميين والافراد في تنفيذها ومتابعتها، فهي مسؤولية مجتمعية وطنية يقع على عاتق الجميع الإسهام في تحقيقها. (تضامن ،2016)

وتؤكد دراسة (الشهراني) أن تنمية الوعي بأهداف التنمية المستدامة تُعد من الموضوعات المهمة في ظل التوجهات العالمية الحديثة، إذ تسهم في تعزيز القيم الإيجابية وتوجيه الأفراد نحو تحمل المسؤولية تجاه المجتمع والبيئة. كما أشارت الدراسة إلى أن التعليم يمثل أداة أساسية في ترسيخ مفاهيم التنمية المستدامة من خلال تنمية المعارف والقدرات الفكرية لدى الطلبة، بما يساعدهم على مواجهة التحديات المعاصرة والتكيف مع المتغيرات المختلفة. كذلك بينت الدراسة أن الاهتمام بأهداف التنمية المستدامة داخل المؤسسات التعليمية يسهم في إعداد أفراد أكثر وعيًا بالقضايا البيئية والاجتماعية والاقتصادية. (الشهراني,6:2024)

وتأتي ظاهرة المخدرات في وقت يواجه العالم تحديات كبيرة في مجال التنمية المستدامة اذ تعد ظاهرة المخدرات من القضايا ذات الأبعاد المتشابكة التي لا تقتصر آثارها على الجانب الفردي، وإنما تمتد لتشمل الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والأمنية؛ وفي ظل تصاعد هذه التحديات في المجتمعات العربية، تؤكد المعالجات العلمية على ضرورة إعادة تقييم فعالية الاستراتيجيات المعتمدة، وعدم الاكتفاء بالإجراءات التقليدية وحدها. ويستلزم ذلك تبني مقاربات وقائية شاملة قائمة على التخطيط العلمي وبناء الوعي المجتمعي، بما يسهم في تعزيز كفاءة الجهود المبذولة، والحد من انتشار هذه الظاهرة وآثارها السلبية، وتعزيز قدرة المجتمع على الاستجابة الفاعلة لها على المدى البعيد. (الخوري,30:2024)

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي الى: -

1- قياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى طلبة جامعة الموصل.

2-التعرف على الفروق في الوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة تبعاً للمتغيرات الأتية: - أ\ (ذكور-اناث) ب\ المرحلة الدراسية (الأول-الرابع)

3- قياس السلوك الوقائي من المخدرات لدى طلبة جامعة الموصل.

4- التعرف على الفروق في السلوك الوقائي من المخدرات لدى طلبة الجامعة تبعاً للمتغيرات الأتية: - أ\ (ذكور-اناث) ب\ المرحلة الدراسية (الأول-الرابع)

5- التعرف على طبيعة العلاقة بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة والسلوك الوقائي من المخدرات لدى طلبة جامعة الموصل.

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على: -

- **الحدود الموضوعية** : الوعي بأهداف التنمية المستدامة- السلوك الوقائي من المخدرات.
- **الحدود البشرية** : طلبة الجامعة (طلاب - طالبات)
- **الحدود المكانية:** جامعة الموصل.
- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي (2025-2026).

تحـديد المصـطلحات:

أ- الوعي بأهداف التنمية المستدامة:

-اهداف التنمية المستدامة:"الأهداف العالمية المعروفة رسميًا باسم تحول عالمنا وهي دعوة عالمية من أجل القضاء على الفقر وحماية كوكب الأرض وضمان تمتع جميع الناس بالسلام والازدهار، وهي عبارة عن سبعة عشر هدفًا وضعت من قبل الأمم المتحدة " (منظمة الأمم المتحدة,2015)

التعريف النظري: هو حالة من الادراك والفهم الواعي لأهداف التنمية المستدامة وأبعادها المختلفة. بما يؤدي الى تعديل الأفكار والقناعات وتبني اتجاهات إيجابية نحوها، ومن ثم تجسيد هذا الوعي في سلوكيات وممارسات عملية تدعم تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

التعريف الاجرائي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب حين يجيب عن مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة المعتمد في البحث الحالي.

ب-السلوك الوقائي من المخدرات:

المخدرات:" المواد التي تؤدي بمتعاطيها الى السلوك الجانح الى جانب كونها مواد مذهبة للعقل فيأتي متناولها سلوكًا منحرفًا بحسب رأي المتخصصين الاجتماعيين ".(الغريب2006:33)

التعريف النظري للباحثة: منظومة متكاملة من العمليات المعرفية والانفعالية والممارسات السلوكية التي يتبناها الفرد، والتي تقوم على ادراكه لمخاطر المخدرات ووعيه بنتائجها السلبية، الى جانب اتجاهاته ومعتقداته الداخلية نحوها، وقدرته على ضبط سلوكه واتخاذ قرارات صحية. كما يتأثر هذا السلوك بالتفاعلات الاجتماعية المحيطة به.

التعريف الاجرائي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب حين يجيب عن مقياس السلوك الوقائي من المخدرات في البحث الحالي

الإطار النظري والدراسات الخاصة:

اولاً–الوعي بأهداف التنمية المستدامة:

مفهوم الوعي: يشير مفهوم الوعي الى إدراك الانسان لذاته وما يحيط به ادراكًا مباشرًا، وهوا أساس كل معرفة، ويشير الوعي الى فهم وسلامة الادراك، ويقصد بهذا الادراك إدراك الانسان لنفسه. ولعل هذا يعنى فهم الإنسان لذاته وللآخرين عند تفاعله معهم سعيًا لإشباع حاجاته، وقضاء مصالحه وهو مدرك للعلاقات بينه وبين الآخرين والبيئة (تلمساني,46:2023)

وإن الأفراد الواعون بذواتهم يتسمون بقدرتهم على ادراك حالتهم النفسية اثناء معايشتها يمتلكون البصيرة فيما يخص حياتهم الانفعالية لكونهم شخصيات استقلالية واثقه من إمكاناتها ويتمتعون بصحة جسمية ونفسيه جيدة ويمتلكون مهارة الخروج من حاله مزاج سيئ إذ تساعدهم عقلانيتهم في ادارة انفعالاتهم. (سعيد، ٢٠٠٨: ١١٧)

ابعاد الوعي :

اولًا– البعد الوجداني: وهوا وجود موقف أو اتجاه سلبي أو ايجابي نحو القضية أو الموضوع المراد استطلاع الوعي بشأنه,وهوا مايسمى (البعد النفسي) هو مجموعة من المشاعر والأمزجة والعواطف والاتجاهات اللتي تتبلور وفقًا لمتطلبات الوجود الجماعي وديناميات التفاعل بين الافراد.

ثانيًا–البعد المعرفي: يُمثل هذه البعد في أنه الركيزة العقلانية للوعي، حيث يتجاوز مجرد رصد الظواهر إلى مرحلة المعالجة الذهنية العميقة التي تتيح للفرد إدراك القضايا وتفسيرها موضوعيًا. وتتجلى فاعلية هذا البعد في قدرته على توظيف التراكم المعرفي لخدمة المصالح المادية والفكرية.

ثالثًا:البعد السلوكي: هوا منظومة من الممارسات والأفعال التي يتبناها الفرد تجاه القضايا المختلفة، وذلك في ضوء ما يحمله من أطر فكرية واتجاهات. فلا يمكن بأي حال من الأحوال فصل الأداء السلوكي والممارسات الإنسانية عن بنية المعتقدات والأفكار البرمجية التي تحركها.(زيادي,شعبان,90:2024)

مفهوم التنمية المستدامة :

التنمية مصطلح قديم في مضمونه حديثاً في لفضه واتساعه، حيث قديماً كانت التنمية تركز على البعد الاقتصادي الا ان تطور المفهوم تدريجيًا ليشمل ابعاد متعددة تجاوزت البعد الاقتصادي لتضم ابعاد اجتماعية

وبيئية، الأمر الذي أسهم في بروز مفهوم التنمية المستدامة بوصفه إطار شامل يوازن بين متطلبات الحاضر وحقوق الأجيال القادمة. (الكبيسي واخرون,343:2019)

يعد مفهوم التنمية أساس الاستقرار والتطور الإنساني، فهي عملية شاملة تتخذ اشكالًا متعددة، هدفها الرقي والرفاه والتطور وتلبية احتياجات الانسان الاقتصادية والاجتماعية وغيرها وانتقال بالمجتمع من حاله الثبات الى مستوى أفضل وأكثر تقدمًا. (أبو النصر ومحمد، 17:2017).

ويقصد بمفهوم التنمية المستدامة في التقرير الذي أعدته اللجنة العالمية للبيئة التنمية في عام 1978,على أنها " التنمية التي تسعى إلى تلبية احتياجات الجيل الحالي مع الحفاظ على الموارد والقدرات التي تضمن للأجيال القادمة تلبية احتياجاتها، وذلك من خلال تحقيق التوازن بين الأبعاد البيئية والاقتصادية والاجتماعية، وبما يضمن احترام حقوق الإنسان .(Seixas & Hoefel, 2021)

وإن مفهوم التنمية المستدامة يتكون من بعدين أساسيين هما: التنمية كعملية تغيير، والاستدامة كبعد زمني، حيث ان عملية النمو في حد ذاتها لا تكفي لتحسين مستوى المعيشة للأفراد، فالاستدامة صفة يجب ان تلازم التنمية لضمان استمرارها فهي ظاهرة تنموية مستمرة متجددة تسعى لبناء الحياة في العصر الحاضر وضمان استمرارها في المستقبل دون اهمال معطيات الماضي (دعير,10:2012)

-أبعاد التنمية المستدامة :-

اولاّ-البعد البيئي: يعد البعد البيئي من الركائز الاساسية للتنمية المستدامة، اذ ترتبط استدامة النشاط الانساني بالحفاظ على البيئة الطبيعية وصيانة مواردها للأجيال القادمة ويهدف هذا البعد الى تحقيق التوازن بين استغلال الموارد الطبيعية وحمايتها من التدهور او الاستنزاف. (الكافي,87:2016)

ثانيًا-البعد الإجتماعي: يهتم هذا البعد بزيادة قدرة الافراد على استغلال الموارد المتاحة بأقصى قدر ممكن لتحقيق الحرية والرفاهية الاجتماعية، ويسمى بالبعد الأنساني الذي يجعل من التنمية المستدامة طريقًا للوصول الى تنمية أنسانية ومجتمعية ركز البعد الاجتماعي على تخفيف الفقر والبطالة، تحسين المستوى الفعال في انشطة. (الطياع,23:2015)

ثالثًا-البعد الاقتصادي: يركز البعد الاقتصادي للتنمية المستدامة على الزياده المستمرة في متوسط الدخل الفردي الحقيقي مع مرور الزمن وكذلك على اعتماد أفضل الأساليب والطرق لتحقيق أقصى درجات الرفاهية من الأنشطة

الاقتصادية، إذ يعد الجانب الاقتصادي من أقوى ركائز التنمية المستدامة إذ يعزز رفاهية المجتمع، ومكافحة الفقر، من خلال الاستخدام الأمثل والفعال للموارد الطبيعية. (الطاهر,78:2013)

-أهداف التنمية المستدامة:-

1- القضاء على الفقر بكافة اشكاله بكل مكان.

2- القضاء على الجوع وتحقيق آمن غذائي وتحسين مستوى التغذية تعزيز الزراعه المستدامة .

3- ضمان حياة صحية وتعزيز الرفاه للجميع من الاعمار كافة.

4- ضمان تعليم جيد وشامل ومتكافئ وتعزيز فرص التعليم مدى الحياه لجميع .

5- تحقيق المساواة بين الجنسين وتمكين كافة النساء والفتيات (OECD ,2016:52).

6- ضمان التوافر والادارة المستدامة للمياه والصرف الصحي للجميع.

7-ضمان الحصول على طاقة ميسورة التكلفه والموثوق بها والحديثة للجميع.

8- النمو الاقتصادي المدعوم والشامل والمستدام.

9- بناء بنية تحتيه تتسم بالمرونة وتعزيز التصنيع الشامل والمستدام وتعزيز الابتكار .

10- تقليل مستوى عدم المساواة في داخل الدول ومابينها .

11- جعل المدن والمستعمرات البشرية شاملة وآمنة وتتسم بالمرونة والاستدامة .

12- ضمان انماط الانتاج والاستهلاك المستدامة (Nelson, 2021:18).

13- اتخاذ اجراء فوري لمواجهة تغير المناخ وتأثيره.

14- الحفاظ على المحيطات والبحار والموارد البحرية .

15-حماية الاستخدام المستدام للنظم البيئية وتصحيحه وتعزيزه وادارة الغابات على نحو مستدام ومكافحة التصحر.

16- تعزيز وجود مجتمعات سليمة وشاملة لتحقيق التنمية المستدامة وتوفير فرص الحصول على العدالة الاجتماعية .

17-تعزيز وسائل تطبيق واحياء الشراكة العالمية من أجل التنمية المستدامة .(الاشوح,65:2017)

دور الجامعات والتعليم العالي في تحقيق اهداف التنمية المستدامة:

تؤدي الجامعات دورًا مهماً في تحقيق اهداف التنمية المستدامة من خلال اعداد الطلبة بالمعارف والمهارات والقيم التي تمكنهم من التعامل مع التحديات البيئية والاقتصادية والاجتماعية المعاصرة وفي هذا الإطار، يؤكد توجه التعليم من أجل الاستدامة أن عملية التعلم في مجال الاستدامة تقوم على ثلاثة أبعاد أساسية مترابطة، ويتمثل البعد الأول في البعد المعرفي الذي يركز على تنمية فهم الطلبة لقضايا الاستدامة وتحدياتها، واستكشاف الأفكار المبتكرة الحلول البديلة. أما البعد الاجتماعي–العاطفي فيتعلق بتنمية القيم والاتجاهات الداعمة للاستدامة، مثل التعاطف مع الآخرين والشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع والبيئة، الأمر الذي يسهم في تعزيز دافعية الطلبة للمشاركة في إحداث التغيير الإيجابي. في حين يتمثل البعد السلوكي في قدرة الأفراد على ترجمة ما يمتلكونه من معارف وقيم إلى ممارسات عملية تسهم في تحقيق التحولات المستدامة على المستوى الشخصي والمجتمعي، وبناءً على ذلك، تسعى الجامعات إلى دمج هذه الأبعاد في المناهج الدراسية وأساليب التدريس المختلفة، بحيث لا يقتصر تعليم الاستدامة على الجانب النظري فقط، بل يشمل أيضاً تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية وتعزيز الممارسات السلوكية المسؤولة. (Chomová, 2023:47)

تسعى جامعة الموصل إلى أن تتجاوز كونها مؤسسة تعليمية تقليدية، لتتحول إلى فاعل مؤثر داخل المجتمع وحامل لرسالة إنسانية تمتد خارج حدود القاعات الدراسية والمختبرات. وانطلاقاً من هذا التوجه، تعمل الجامعة على مواءمة سياساتها وأنشطتها مع أهداف التنمية المستدامة التي أقرتها الأمم المتحدة، إدراكاً منها بأن التعليم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمسؤولية بناء مستقبل أكثر استدامة ويظهر هذا الالتزام على عدة مستويات؛ فمن جهة أولى، تهتم الجامعة بالاستدامة البيئية من خلال دعم المشاريع البحثية والتطبيقات العملية التي تتناول قضايا مثل إدارة الموارد الطبيعية وتطوير مصادر الطاقة النظيفة. ومن جهة ثانية، تولي اهتمامًا متزايدًا بالبعد الاجتماعي عبر إطلاق مبادرات تعزز قيم العدالة والمساواة، وتوسّع نطاق إتاحة التعليم ليشمل مختلف شرائح المجتمع، بما يجعل من العملية التعليمية أداة للتمكين والتغيير الإيجابي. (جامعة الموصل ,1:2024)

ومن النظريات التي تناولت الوعي بأهداف التنمية المستدامة نظرية (التعلم التحويلي لجاك ميزيرو)

التعلم التحويلي وهي نظرية تعلم للبالغين طورها جاك ميزيرو (Jack Mezirow,2000) من النظريات التربوية المعاصرة التي تركز على الفرد كمتعلم واعي وكذلك على تنمية وعي الإفراد من خلال احداث تحول في طرائق فهمهم وتفسيرهم للخبرات الحياتية فهي نظرية قائمة على رفع الوعي اذ يرى ميزيرو أن التعلم لا يقتصر على اكتساب المعرفة بل يتمثل في عملية نقدية يعيد الفرد من خلالها فحص افتراضاته ومعتقداته المسبقة, ويتضمن تحويلاً تامليًا للمواقف والمعتقدات والآراء وردود الفعل العاطفية التي تشكل للمخططات معانيها مما يؤدي الى تغيير في منظورات المعنى التي تحكم تفكيره وادراكه للعالم, ويؤكد أن هذا التحول يقوم على التأمل النقدي والحوار العقلاني، ,وينتج التعلم التحويلي توجهًا تعليميًا يتجاوز النهج التقليدي اذ يؤدي الى تعليم من اجل تغيير السلوك وتعليم قائم على الكفاءة، ويسهم في بناء وعي أكثر شمولًا ونضجًا بالقضايا الاجتماعية والاقتصادية والبيئية.(Mezirow ,16:2000)

وتبرز أهمية التعلم التحويلي بوصفة عملية لا تقتصر على اكتساب المعرفة بل تمتد الى احداث تغيير في أنماط التفكير والادراك والتفاعل مع المحيط ويقوم هذا النوع من التعلم على تحدي المعتقدات والافتراضات السائدة وتعزيز النمو الشخصي وبناء فهم اعمق للذات والاخرين كما يعد التعلم التحويلي عنصرًا اساسيًا من عناصر التعلم الجيد، ومدخلاً فاعلاً لتحقيق التنمية المستدامة لكونه يستطيع المتعلمين من مختلف الاعمار اكتساب المعارف والمهارات والقيم والمواقف اللازمة لمواجهة التحديات العالمية المترابطة, مثل التغير المناخي ، التدهور البيئي، الفقر، عدم المساواة ويسهم هذا التعلم في تعزيز الشعور بالانتماء الى إنسانية مشتركة واعداد افراد قادرين على بدور المواطن العالمي المسؤول، والمشاركة الفاعلة في بناء مجتمعات شاملة وسلمية ومستدامة. وعليه، فإن الحاجة إلى التعلم التحويلي لا تنبع من طرح نظري مجرد، بل تمثل ضرورة تربوية ومجتمعية فرضتها طبيعة الواقع المعاصر وتسارع تغيراته الفاعلة، بما يدعم بناء وعي نقدي يسهم في تحقيق التنمية المستدامة على المستويين الفردي والمجتمعي. (ارنوط,,522:2025)

ثانيًا: السلوك الوقائي من المخدرات:

تاريخ ظهور المخدرات:

إن استخدام المخدرات ظاهرة عرفت منذ القدم باختلاف الحضارات فقد استخدمت قديمًا لأغراض ترفيهية او طبية أو اجتماعية، فما من مجتمع ترامت الينا سيرته عبر القرون أو عبر مراحل تطوره، إلا وجدنا بين سطوره ما ينبى بشكل مباشر أو غير مباشر عن التعامل مع مادة أو مواد مخدرة لتغييرات في الحالة النفسية بوجه عام ان، أو في الحالة العقلية بوجه خاص، ويبدو ذلك واضحًا في تاريخ الهنود والاغريق والرومان والمصريين والغرب وبلاد العربية والإسلامية والفرس واليونانيين القدماء وغيرهم من الأمم (ايمان,5:2024)

أنواع المخدرات:

النوع الأول: حسب طبيعة اللون:

أ- الأسود: هي مواد مخدرة لونها اسود أو مقارب له مثل (الافيون _الحشيش)

ب- الأبيض: وهي المواد المخدرة التي يكون لونها أبيض أو مائل للبياض وتشمل المواد السائلة التي تؤخذ حقنًا أو المساحيق التي تستنشق مثل (الهروين –الكوكايين). (المعماري والحسنياني,88:2012)

النوع الثاني: حسب طبيعة المخدر:

أ – المخدرات الطبيعية: وهي عبارة عن نباتات أو اعشاب يتناولها الناس بشكلها الطبيعي الخام وهي مواد ذات أصل نباتي تستخرج مباشرة من النباتات دون تعديل كيميائي كبير.

ب – المخدرات نصف مصنعة: وهي مواد حضرت من تفاعل كيميائي بسيط مع مواد مستخلصة من نباتات مخدرة والتي وأن المادة المنتجة تكون ذات تأثير أقوى من المادة الاصلية.

ج- المخدرات المصنعة او المركبة: وهي مواد تنتج من تفاعلات كيميائية معقدة بين المركبات الكيميائية المختلفة وهي ليست من أصل مخدرات طبيعية ويتم ذلك في معامل في معامل الادوية أو مراكز البحوث أو مختبرات غير شرعية، كما يتم تقسيم المخدرات من حيث تأثيرها على النشاط العقلي للشخص المتعاطي وحالته النفسية. (مظلوم,19:2012)

الاضرار الناجمة عن المخدرات:

اولًا–الاضرار الجسمانية: تعد المخدرات من أخطر العوامل المؤثرة سلبًا في صحة الانسان، إذ تحدث اضطرابات خطيرة في الجهاز العصبي المركزي من خلال اتلاف خلايا الدماغ الاضرار بمراكز الذاكرة والتفكير والحواس، ولا تقتصر اضرار المخدرات على الجوانب العضوية فحسب، بل تؤثر أيضًا في الوظائف الحيوية اليومية، كاضطرابات النوم التي تتراوح بين الأرق والنوم المتقطع، إلى جانب فقدان الشهية للطعام، وما يترتب على ذلك من ضعف عام في الجسم وانخفاض القدرة على أداء الأنشطة المختلفة. (عمارة، ,63:2010).

ثانيًا–الأضرار النفسية: المخدرات من أخطر الظواهر التي تهدد الصحة النفسية والعقلية وذلك لما تسببه من اضطرابات نفسية سريعة وشعور دائم بالقلق والتوتر، إضافة الى احداث خلل في وظائف المخدرات من أخطر الظواهر التي تهدد الصحة النفسية والعقلية، لما تسببه من اضطرابات نفسية سريعة وشعور دائم بالقلق والتوتر، إضافة إلى إحداث خلل في وظائف الدماغ وبنيته. كما تؤدي إلى اضطرابات في الإدراك الحسي، خاصة السمع والبصر، واختلال في إدراك الزمن والمسافات والأحجام، فضلاً عن بطء التفكير وضعف التركيز، وتنعكس آثار المخدرات كذلك على الجانب الانفعالي. **(نهاري,73:2019)**

ثالثًا–الاضرار الاجتماعية: تمثل ظاهرة المخدرات مشكلة اجتماعية خطيرة، لا تقتصر اضرارها على الشخص بصفة خاصة بل تتعداه الى اسرته ومجتمعه، وتتمثل الاضرار الاجتماعية كذلك ي تدهور قدرة الفرد على أداء أدواره الاجتماعية بصورة فاعلة مما يؤدي الى فقدان العمل وضعف الإنتاجية كما يرتبط التعاطي بارتفاع معدلات السلوك الإجرامي نتيجة الحاجة المستمرة لتأمين ثمن المخدر. (ملوحي65:2019)

العوامل والأسباب التي تؤدي إلى تعاطي المخدرات: –

1–**الأسباب النفسية:** هي مجموعة من الدوافع المتصارعة التي تعمل في نفس الفرد فتجعل تصرفاته وافكاره متضاربة مما قد يدفعه الى المخدرات سواء كانت بصورة منتظمة ام في أوقات محددة حسب الظروف فمن طبيعة النفس البشرية البحث عن الفرح والسرور والابتعاد قدر الإمكان عن المشاكل والمتاعب والهموم. (المشرف والجوادي ,91:2011)

2–المشكلات الأسرية والتنشئة الاجتماعية الخاطئة: تعد الاسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى في تنشئة الفرد للحياة الاجتماعية والبيئة الخارجية التي سيعيش فيها الفرد وتلعب دور مهم في تكوين وتشكيل شخصية وفي توجيه سلوكه وإبراز قدرته الذاتية وكذلك تلعب الاسرة دور مهم في انحراف الفرد وذلك ان العلاقات والخلافات الاسرية

بين الزوجين وتغاضي وضعف الاشراف الابوي وتغاضي عن التدخين في سن مبكر كلها وفاة احد الابوين او طلاقهما لها عوامل تؤثر على الفرد وتساعد على الانحراف وتجعل الفرد يلجأ الى المخدرات.(الاصفر,157:2012)

3-**البطالة والفقر:** ان الوضع الاقتصادي المتعسر يولد البطالة مما يسهم في اتجاه بعض الأفراد الى تعاطي المخدرات، إذ ان فقدان العمل ينعكس سلبًا على الحالة النفسية والاجتماعية للفرد فأن البطالة قد تولد الشعور بالفراغ والملل وضعف الثقة بالنفس، الامر الذي يزيد من حدة التوتر والقلق. وكذلك الفقر يعد من الاسباب التي تسهم في انتشار تعاطي المخدرات اذ يؤدي الفقر الى شعور بالحرمان والضغط النفسي، وقد يدفع الابناء الى ترك الدراسة والانخراط في بيئات غير سليمة (الحساني,95:2023)

4-جماعة الرفقة (الاقران): واحدة من الجماعات المرجعية التي يحتاجها الفرد في حياته الاجتماعية تترك بصمات وآثار واضحة المعالم في شخصية الفرد وسلوكياته سواء كان صغيرًا أو كبيراً اذ يلجأ الفرد وبدوافع عديدة الى التقليد وحب الاستطلاع ومجاملة الأصدقاء ومجاراتهم والتفاخر بمراحل الرجولة المبكرة وتؤكد العديد من البحوث على وجود ارتباط قوي بين تعاطي المخدرات وتأثير جماعة الاقران حيث يزداد احتمال تعاطي الشاب اذ كان اصدقاؤه من المتعاطين وكذلك البيئة المحيطة بالفرد تعد عاملاً محفزًا لتجربة المخدرات واستمرارها.(الجندي30:2019)

المؤسسات التي تقوم بدور الوقاية من المخدرات:

أولًا: دور الأسرة في تعزيز السلوك الوقائي من المخدرات: الاسرة هي خط الدفاع الأول بالنسبة لمشكلة المخدرات تستطيع الاسرة ان تؤدي دورها في التوعية بمخاطر المخدرات من خلال الارتقاء بمستوى وعي الاسرة حول اضرار المخدرات باعتبار أن الاسرة تعد حاجز الحماية الأول للفرد من الانزلاق الى دائرة الإدمان وأن الأب والأم هما قدوة لأبنائهما من خلال العادات والتصرفات التي يلتزمون بها. (لحوري,172:2008)

ثانيًا: دور الدين في تعزيز السلوك الوقائي من المخدرات: يقدم الإسلام أفضل حلول لمكافحة المخدرات حيث يسهم الدين بدور محوري في تعزيز السلوك الوقائي من المخدرات من خلال ترسيخ منظومة القيم الأخلاقية والروحية في نفوس النشء. فالتنشئة الدينية السليمة تُنمّي لدى الفرد رقابة ذاتية تجعله أكثر وعيًا بخطورة السلوكيات التي تضر بصحته وحياته ومستقبله. كما تؤكد التعاليم الدينية على صيانة النفس وحمايتها من كل ما يؤدي إلى الإضرار بها أو إهلاكها، وهو ما يشكل أساسًا رادعًا ضد تعاطي المخدرات. (درويش,104:2005)

ثالثًا–دور الجامعة في تعزيز السلوك الوقائي من المخدرات: تعد الجامعة من أهم المؤسسات التربوية والعلمية في المجتمع فهي معقل الفكر الإنساني ومصدر لاستثمار وتنمية أهم ثروات المجتمع هي الثورة البشرية ومن خلال وظائفها التعليمية والبحثية والمجتمعية يمكن للجامعة ان تسهم بفعالية في تنشئة جيل واعي متعلم وبناء شخصية قادرة على مواجهة التحديات التي تقف عائق امام تقدمها وتدعم بناء شخصية واعية قادرة على اتخاذ قرارات صحية وسليمة بعيدة عن الانحرافات السلوكية. (عطية,26:2016)

النظريات المفسرة لظاهرة المخدرات:

نظرية التعلم الاجتماعي:

نظرية تفسر السلوك البشري على انه مكتسب اذ يؤكد بأندورا ان الانسان يمكن أن يتعلم من خلال الملاحظة ومحاكاة سلوكيات الاخرين ومواقفهم وردود افعالهم وهي تشدد على التفاعل التبادلي المستمر بين التأثيرات المعرفية والسلوكية والبيئية.(العتوم واخرون ,260:2020) وتوضح هذا النظرية إلى أن العديد من السلوكيات الإنسانية بما فيها من سلوكيات خطرة مثل تعاطي المخدرات لا يحدث بشكل عشوائي وانما تكتسب من خلال عملية التعلم بالملاحظة اذ يتأثر الافراد بما يشاهدونه من نماذج سلوكية في البيئة المحيطة بهم سواء كانت هذا النماذج من الأصدقاء أو افراد الاسرة أو وسائل اعلام ومن خلال ملاحظة نتائج هذا السلوك لدى الاخرين قد يتشكل لدى الفرد دافع لتقليد السلوك أو تجنبه لذلك تؤكد النظرية أن انتشار بعض السلوكيات مثل تعاطي المخدرات لا يعتمد فقط على عوامل الفردية بل يرتبط أيضا بالتأثيرات الاجتماعية والبيئية التي تسهم في تشكيل المعتقدات والتوقعات المرتبطة بالسلوك. (Bandura,1986:147–149)

نظرية السلوك المخطط:

تعد نظرية السلوك المخطط من أبرز النظريات المستخدمة في تفسير السلوك الإنساني وفي هذا السياق قدم (أيك ايزن Icek Ajzen) نظرية السلوك المخطط التي تهدف الى تفسير العلاقة بين معتقدات الفرد واتجاهاته وسلوكه الفعلي إذ تفترض هذه النظرية أن السلوك الإنساني لا يحدث بصورة عشوائية أنما يمكن التنبؤ من خلال دراسة الاتجاهات التي يحملها الفرد نحو السلوك اضافه الى تأثير الضغوط الاجتماعية المدركة وادراك الفرد لقدرته على التحكم في (Ajzen, 1991:179) وترى النظرية ان تكوين النية السلوكية يتأثر بثلاثة متغيرات أساسية وهي الاتجاه نحو السلوك والمعايير الاجتماعية المدركة والتحكم السلوكي المدرك ويشير الاتجاه نحو السلوك الى تقيم الفرد للسلوك من حيث كونا ايجابياً او سلبياً اما المعايير الاجتماعية فتعكس ادراك الفرد لوجهات نظر الأشخاص المهمين في حياته والتحكم السلوكي المدرك يشير الى ادراك الفرد لقدرته على أداء السلوك ومدى

سيطرته على العوامل التي قد تسهل او تعيق (Ajzen ,2005: 11). وفيما يتعلق بسلوك تعاطي المخدرات، يمكن الاستفادة من نظرية السلوك المخطط في تفسير العوامل التي تؤثر في تبني السلوك الوقائي أو الانخراط في التعاطي. إذ تشير النظرية إلى أن اتجاهات الأفراد نحو المخدرات، وإدراكهم لمواقف المجتمع والأصدقاء والأسرة تجاهها، إضافة إلى شعورهم بقدرتهم على مقاومة الضغوط أو التحكم في سلوكهم، تمثل عوامل مؤثرة في تشكيل نيتهم السلوكية تجاه التعاطي أو الامتناع عنه. وبالتالي فإن تعزيز الاتجاهات السلبية نحو المخدرات، وتقوية المعايير الاجتماعية الرافضة لتعاطيها، وتنمية قدرة الأفراد على التحكم في سلوكهم يمكن أن يسهم في الحد من انتشار تعاطي المخدرات وتعزيز السلوك الوقائي بين الشباب (Delane ,2009:34)

الدراسات السابقة التي تناولت الوعي بأهداف التنمية المستدامة:

1- دراسة (يونس، 2025)

(الوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة وعلاقته باكساب طلبتهم للمفاهيم العلمية)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى طلبة جامعة الموصل وعلاقته بإكساب طلبتهم للمفاهيم العلمية. واتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث طبقت أداتي البحث "مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة المكونة من (35) فقرة، ومقياس إكساب المفاهيم العلمية المكون من (29) فقرة " على عينة واسعة بلغت (1620) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية للمرحلتين الثانية والرابعة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلبة جامعة الموصل يمتلكون مستوى (جيداً) من الوعي بأهداف التنمية المستدامة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية معنوية طردية بين مستوى هذا الوعي وقدرة الطلبة على إكساب المفاهيم العلمية ,وكذلك وجود فروق معنوية ذات دلاله إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (الثانية – والرابعة) ولصالح المرحلة الرابعة ,كما أظهرت عدم وجود فروق معنوية ذات دلاله إحصائية تبعًا لمتغير الجنس(ذكور _اناث) وأوصت الدراسة بضرورة إقامة ورش عمل وندوات دورية لتعزيز ثقافة التنمية المستدامة لدى الطلبة والكوادر التدريسية على حد سواء.(يونس,91:2025)

2-دراسة (الشربيني، 2024):

هدفت الدراسة إلى وضع استراتيجية مقترحة لتنمية وعي الشباب الجامعي بقضايا التنمية المستدامة، من خلال الوقوف على مستوى وعيهم بأبعادها (المعرفية، والوجدانية، والسلوكية). واعتمدت الدراسة على المنهج

الوصفي باستخدام أسلوب المسح الاجتماعي الشامل، وطبقت على عينة بلغت (280) طالبًا وطالبة من طلاب السنة الرابعة بكلية التربية في جامعة الأزهر. واستخدم الباحث (الاستبانة) كأداة لجمع البيانات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى وعي الشباب الجامعي بقضايا التنمية المستدامة جاء بدرجة (متوسطة)، كما أظهرت النتائج وجود فجوة في الجوانب المعرفية التخصصية المتعلقة بالتنمية المستدامة، وخلصت الدراسة إلى بناء استراتيجية متكاملة تهدف إلى تعزيز هذا الوعي عبر تفعيل دور الأنشطة الجامعية والمناهج الدراسية. (الشربيني,464:2024)

الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم السلوك الوقائي من المخدرات؛

-دراسة (عيدان واخرون, 2024)

(دور الجامعات العراقية في الوقاية من ظاهرة تعاطي المخدرات)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور الجامعات العراقية في الوقاية من تعاطي المخدرات، من خلال تسليط الضوء على الإجراءات والبرامج التي تتبناها المؤسسات الأكاديمية لمواجهة هذه الظاهرة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت في بيئة الجامعات العراقية (جامعة النهرين نموذجاً). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن للجامعات العراقية دورًا حيويًا ومحوريًا في نشر الوعي الوقائي من خلال إقامة الورش والندوات العلمية التي تبين مخاطر المخدرات، فضلاً عن دورها في بناء برامج وقائية إرشادية للطلبة. وأكدت النتائج على ضرورة تعزيز التعاون المشترك بين الجامعات والمديرية العامة لمكافحة المخدرات في العراق، وتفعيل دور البحث العلمي لمواكبة التطورات في أساليب الوقاية. وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج وافية لترسيخ الوازع الديني والوعي العام، وتشكيل لجان متخصصة من وزارة التعليم العالي بالتعاون مع وزارات الصحة والداخلية والعدل لوضع حلول جماعية وشاملة. (عيدان واخرون,48:2024)

دراسة (غريب وآخرون، 2023):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الوعي الوقائي من مخاطر المخدرات لدى طلبة جامعة زيان عاشور بالجلفة، والكشف عن أبرز مصادر هذا الوعي. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، حيث طُبق مقياس الوعي الوقائي (المكون من25 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: (المعرفي، والوجداني، والسلوكي) على عينة بلغت (266) طالبًا وطالبة. وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى الوعي الوقائي من مخاطر المخدرات لدى الطلبة الجامعيين كان

مرتفعًا بصفة عامة، كما بينت النتائج أن الجامعة تمثل المصدر الأول للتوعية تليها وسائل الإعلام ثم الأسرة، وبالنسبة للفروق الإحصائية، فقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الوقائي من مخاطر المخدرات تعزى لمتغير الجنس، وهو ما يشير إلى تقارب إدراك المخاطر والمعارف الوقائية بين الطلاب والطالبات.". وأوصت الدراسة بضرورة استثمار الفضاء الرقمي في تكثيف الحملات التوعوية العلمية، وتفعيل دور الوحدات العلاجية والإرشادية داخل الحرم الجامعي لتعزيز الحصانة الذاتية للطلبة. (غريب واخرون,241:2023)

منهجية البحث واجراءاته: –

أولًا: منهج البحث: هوا محاولة لا اكتشاف المعرفة والتنقيب عنها وتنميتها مع اخضاعها للفحص والتحقيق الدقيق والنقد العميق ثم عرضها بشكل متكامل وتم اختيار المنهج الوصفي في البحث الحالي (التميمي واخرون ,14:2025)

ثانيًا. مجتمع البحث: هوا التحديد الدقيق والمنهجي للأفراد أو الوحدات التي تجسد الظاهرة البحثية ويشكل وفقًا لهدف الباحث وإمكاناته، فقد يكون صغيرًا لا يتعدى صفًا واحدًا أو كبيرًا يشمل طلبة بلد كامل(عمرو،397:2026) وتم تحديد المجتمع الاحصائي للبحث من طلبة جامعة الموصل وبلغ عددهم (19266).

ثالثًا. عينة البحث: تمثل العينة مجموعة "مجموعة من المفردات أو الأشخاص وهي جزء من مجتمع معين تمثل خصائص ذلك المجتمع وتستخدم اختصارًا للوقت والجهد والمال. (المندلاوي ,62:2024)

ومن أجل تحقيق أهداف البحث تم اختيار العينات الأتية وجدول (1) يبين ذلك

جدول (1) عدد عينات البحث

العينات	العدد
العينة الاستطلاعية	20
عينة التحليل الاحصائي	400
عينة الثبات	60
عينة البحث الأساسي	1000

أداتا البحث: –

تعرف الأداة بأنها وسائل مساعدة يتم من خلالها الحصول على البيانات الازمة لموضوع البحث. **(الزهيري ، 2018: 170)**

- **مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة:** لغرض تحقيق اهداف البحث دعت الحاجة لبناء مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة تحقيقًا لأهداف البحث وذلك بعد اطلاع الباحثة على عدد من المقاييس السابقة وعدم توفر مقياس مناسب للبحث.

إجراءات بناء مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة: –

تحديد مفهوم وابعاد الوعي بأهداف التنمية المستدامة: بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة وبالاعتماد على نظرية التعلم التحويلي تم تحديد المفهوم بأنه (عملية تحويلية شاملة تتضمن إدراك الفرد لمضامين هذه الأهداف وفهمها فهمًا نقديًا عميقًا، من خلال بناء معانيها في ضوء خبراته الشخصية بما يقود الى احداث تغيير في أفكاره وقناعاته وينعكس هذه التغيير في تبني واقف إيجابية تعزز الشعور بالمسؤولية من ثم ترجمة هذا الوعي الى سلوكيات ممارسات واقعية تتسق مع مبادئ التنمية.)

تم تحديد (البعد المعرفي، والبعد النفسي، والبعد السلوكي) في ضوء نظرية (التعلم التحويلي لجاك ميزيرو)، وتم تعريف كل بعد على نحو الاتي:

1. **البعد المعرفي:** هو مراجعة نقدية لأنظمة المعتقدات والقيم التي يتبناها الفرد من خلال التأمل والحوار مما يؤدي الى إعادة تشكيل رؤيته للعالم واتخاذ مواقف كثر وعيًا وعدالة.
2. **البعد النفسي:** هو تغيرات في فهم الفرد لذاته وهويته حيث يعيد تقييم تجاربه الشخصية وموقعه في العالم مما يؤدي الى بناء فهم لدوره ومسؤوليته تجاه القضايا المجتمعية.
3. **البعد السلوكي:** تتمثل في تغيّرات في نمط الحياة تعكس تحولات الفرد المعرفية والنفسية، من خلال تبني سلوكيات أكثر وعيًا ومسؤولية. كما يظهر في ترجمة هذه التحولات إلى ممارسات واقعية وقرارات عملية.

صياغة الفقرات المقياس: بعد أن تم تعريف الوعي بأهداف التنمية المستدامة تعريفا نظريًا، وتحديد الابعاد المناسبة لطلبة الجامعة تم صياغة (51) فقرة موزعة على الابعاد:

1. البعد المعرفي. وعدد فقراته (17)
2. البعد النفسي. وعدد فقراته (17)

3. البعد السلوكي. وعدد فقراته (17)

كما تم اقتراح (5) بدائل وهي (تنطبق على بدرجة كبيرة جداً، تنطبق على بدرجة كبيرة تنطبق على بدرجة متوسطة تنطبق على بدرجة قليلة، تنطبق على بدرجة قليلة جدًا).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق: ويقصد به ان تكون أداة الدراسة صالحة لتحقيق الهدف الذي اعدت من اجله أي قياس ما يجب قياسه (أبو سميرة واخرون,66:2022)

وقد اعتمدت الباحثة الطرائق الاتية لاستخراج معامل الصدق: -

أ-**الصدق الظاهري:** هو المظهر العام للمقياس من حيث دقته ووضوحه وشموليته (الشويرخ,59:2023) ويشير (Ebell,1972)الى ان أفضل طريقة للتأكد من صدق الاختبار هي عرض فقراته على مجموعة من الخبراء للحكم على مدى صلاحيته في قياس الخاصية التي وضع لأجلها. (Ebell,555:1972). عرضت الباحثة المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية لأبداء آرائهم ومقترحاتهم حول صلاحية الفقرات وانتماء الفقرة للبعد ومدى ملازمتها لعينة البحث، وبعد احتساب اراء الخبراء وتوصياتهم تم حذف عدد من الفقرات وهي (الفقرة 16-من البعد الأول والفقرة 8-من البعد الثاني والفقرة -4 من البعد الثالث) على حسب اراء الخبراء

ب – صدق البناء: يقصد به الى أي درجة يظهر الاختبار أو يكشف وجود سمة مدروسة في الشخص أي أن الاختبار يفترض أن يقيس سمة أو تكوين أو وظيفة (حبيب واخرون,18:2018)

أ– حساب القوة التمييزية للفقرات:

تم تطبيق مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة على عينة عشوائية طبقية اختيرت من خارج عينة البحث الأساسية بلغ عددها (٤٠٠) صححت استمارات الاستجابة على المقياس، وجرى حساب الدرجات الكلية لها ثم رتبت رتيبًا تنازليًا من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ومن ثم تحديد نسبة (٢٧%) من الدرجات العليا التي بلغت (١٠٨) استمارة وتحديد نسبة (٢٧%) من الدرجات الدنيا التي بلغت (١٠٨) استمارة، وتم اعتماد هذه النسبة لأنها توفر مجموعتين متطرفتين على أفضل ما يمكن من حجم وتمايز(Dance & Reidy, 2011 :205)، وعليه فإن عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل الإحصائي كانت (٢١٦) استمارة، تم حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس باستعمال اختبار (t-test,لعينتين مستقلتين) لمقارنة متوسط درجات المجموعة العليا بمتوسط درجات المجموعة الدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس والبالغ عددها (٤٨) فقرة، وقد عدت الفقرات التي حصلت على قيمة (t) المحسوبة مساوية للقيمة الجدولية (١،٩٦٠) أو أكثر فقرات مميزة لكونها ذات دلالة إحصائية

عند مستوى (٠،٠٥) وعند درجة حرية (٢١٤). وأظهر التحليل الاحصائي لفقرات المقياس أن قيمة (t) المحسوبة للفقرات جميعها داله والجدول (2) يبين ذلك

الجدول (2)

القيم التائية المحسوبة لمقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة

الفقرات	المجموعة العليا (108)		المجموعة الدنيا (108)		القيمة التائية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.778	0.616	2.875	0.835	19.059	دالة
2	4.824	0.470	3.000	0.535	26.628	دالة
3	4.926	0.297	3.125	0.835	21.133	دالة
4	4.880	0.380	3.000	0.756	23.090	دالة
5	4.833	0.443	3.000	1.069	16.464	دالة
6	4.787	0.670	2.500	0.756	23.522	دالة
7	4.870	0.434	2.750	1.165	17.723	دالة
8	4.926	0.263	2.875	1.126	18.432	دالة
9	4.917	0.338	2.875	1.126	18.046	دالة
10	4.917	0.278	2.500	0.926	25.984	دالة
11	4.926	0.263	2.375	0.916	27.813	دالة
12	4.843	0.515	2.375	0.744	28.349	دالة
13	4.852	0.406	2.625	0.744	27.305	دالة
14	4.898	0.360	2.875	0.991	19.940	دالة
15	4.907	0.291	2.500	1.069	22.580	دالة
16	4.907	0.322	2.250	1.165	22.851	دالة
17	4.778	0.569	2.875	0.991	17.302	دالة
18	4.907	0.291	2.875	1.126	18.161	دالة
19	4.778	0.518	2.875	0.991	17.686	دالة
20	4.824	0.526	2.250	1.035	23.035	دالة
21	4.926	0.263	2.375	0.744	33.592	دالة
22	4.935	0.247	3.250	0.886	19.030	دالة
23	4.889	0.344	2.625	0.518	37.856	دالة
24	4.917	0.310	2.750	0.463	40.436	دالة
25	4.935	0.314	2.500	0.756	30.918	دالة
26	4.954	0.211	2.750	0.886	25.133	دالة
27	4.917	0.310	2.000	0.926	31.050	دالة
28	4.880	0.354	2.875	0.991	19.794	دالة
29	4.852	0.470	2.375	1.061	22.188	دالة
30	4.898	0.360	2.125	0.991	27.331	دالة
31	4.917	0.310	2.500	0.926	25.727	دالة
32	4.935	0.247	3.375	1.302	12.230	دالة
33	4.463	0.951	2.125	0.835	19.199	دالة

34	4.898	0.304	2.625	0.744	29.394	دالة
35	4.796	0.560	3.000	0.926	17.255	دالة
36	4.870	0.412	3.000	1.069	16.964	دالة
37	4.880	0.327	2.750	0.707	28.410	دالة
38	4.907	0.322	2.500	0.756	30.453	دالة
39	4.917	0.310	3.250	0.886	18.448	دالة
40	4.880	0.380	2.250	0.886	28.338	دالة
41	4.880	0.354	3.250	0.707	21.412	دالة
42	4.926	0.263	2.375	0.916	27.813	دالة
43	4.917	0.338	2.875	1.126	18.046	دالة
44	4.759	0.682	1.875	0.991	24.918	دالة
45	4.907	0.291	2.875	1.126	18.161	دالة
46	4.815	0.629	2.250	0.707	28.170	دالة
47	4.917	0.310	2.500	0.926	25.727	دالة
48	4.880	0.426	2.500	0.926	24.264	دالة

الثبات: يشير الى قدرة المقياس على إعطاء نتائج متقاربة او نفس النتائج(الحريري واخرون,264:2017) لا أيجاد معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار طبقت الباحثة مقياس على عينة بلغت (٦٠) طالبًا وطالبة وبعد مرور (١٤) يومًا أعيد على العينة نفسها، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني كانت النتيجة أن معامل الثبات لمقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة بلغ (0.82) درجة، وهي قيمة تدل على ثبات المقياس وكذلك تم استخراج معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ وبلغ معامل ارتباط (٠.٧٩).

الصيغة النهائية للمقياس: تكون مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة من (48) فقرة، وإن أعلى درجة للمقياس هي (240) وأدنى درجة (48) ذات بدائل " تنطبق على بدرجة كبيرة جدًا، تنطبق على بدرجة كبيرة، تنطبق على بدرجة متوسطة، محايد، تنطبق على بدرجة قليله، تنطبق على بدرجة قليله جدًا" وبمتوسط افتراضي (144) درجة.

- **مقياس السلوك الوقائي من المخدرات:**

لغرض تحقيق اهداف البحث دعت الحاجة لبناء مقياس السلوك الوقائي من المخدرات تحقيقاً لأهداف البحث: –

تحديد مفهوم وابعاد السلوك الوقائي من المخدرات: اعتمدت الباحثة اطارًا توليفيًا من خلال الاعتماد على مجموعة من النظريات والدراسات السابقة، وبعد الاطلاع على الأطر النظرية تم تعريف المفهوم بأنه منظومة متكاملة من العمليات المعرفية والانفعالية والممارسات السلوكية التي يتبناها الفرد والتي تقوم على ادراكه لمخاطر المخدرات ووعيه بنتائجها السلبية، الى جانب اتجاهاته ومعتقداته الداخلية نحوها، وقدرته على ضبط سلوكه واتخاذ قرارات

صحية. كما يتأثر هذا السلوك بالتفاعلات الاجتماعية المحيطة به. استندت الباحثة في تحديد أبعاد المقياس إلى الاتجاهات النظرية والدراسات كما مبين في ادناه: –

1. **البعد المعرفي:** العمليات الادراكية التي يتم من خلالها تقييم التهديدات الصحية من حيث إدراك شدة الخطر واحتمالية التعرض له فضلاً عن تقييم فعالية السلوك الوقائي والقدرة على تطبيقه مما يسهم في تكوين دافع لدى الفرد لتبني السلوكيات الوقائية العمليات.
2. **البعد النفسي:** هو مجموعة والمعتقدات الداخلية التي يحملها الفرد تجاه سلوك معين والمتضمنة تقييمه له ايجابيًا او سلبيًا الى جانب ادراكه لقدرته على التحكم في أدائه في ضوء خبراته السابقة مما يؤثر في استعداده للقيام بالسلوك او الامتناع عنه.
3. **البعد السلوكي:** قدرة الفرد على تنظيم انماطه السلوكية وتوجيهها من خلال مجموعه الأفعال والممارسات الفعلية التي يقوم بها الفرد في مواقف مختلفة يظهر هذا البعد في تبني سلوكيات ايجابيه متكررة مثل تجنب المواقف الخطرة والانخراط في أنشطة بديله مما يسهم في الحد من سلوكيات الضارة كتعاطي المخدرات.
4. **البعد الاجتماعي:** هو تأثير البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد بما تتضمنه من توقعات وضغوط صادرة عن الاسرة والأصدقاء والمجتمع والتي تسهم في تشكيل سلوكه من خلال مدى تأثره بهذه التوقعات واستجابته لها.

صياغة فقرات مقياس السلوك الوقائي من المخدرات: بعد وضع التعريف النظري لمفهوم السلوك الوقائي من المخدرات واطلاع الباحثة على المقاييس ذات العلاقة بهذا المفهوم، وفي ضوء التعريف النظري للمفهوم والابعاد وطبيعة المجتمع المستهدف للقياس وبعد عملية المسح التي قامت بها الباحثة للمقاييس السابقة تم صياغة فقرات أولية للمقياس بصورة تتلاءم مع عينة البحث الحالي وهم طلبة الجامعة، إذ قامت الباحثة بصياغة (56) فقرة لكل بعد (14) فقرة ذات بدائل (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)

الخصائص السيكومترية للمقياس:

وقد اعتمدت الباحثة الطرائق الاتية لاستخراج معامل الصدق: –

أ–الصدق الظاهري: ومن أجل التحقق من صدق الأداة ظاهريًا تم عرض فقرات مقياس السلوك الوقائي من المخدرات بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والبالغ عددهم وذلك للتحقق من مدى صلاحية فقرات المقياس بصيغته الأولية والبالغ عددها (56) فقرة وذلك من حيث مدى ملائمة المقياس لعينة البحث أو إجراء التعديلات على فقرات المقياس أو حذف الفقرات غير المناسبة أو إضافة

فقرات، وقد أبدوا آراءهم وتوصياتهم. وقامت الباحثة بالالتزام بالتعديلات التي أشار إليها الخبراء مع حذف الفقرات الآتية:-(7 ، البعد لأول)، الفقرة (11, من البعد الثاني)، والفقرة (7 ، من البعد الثالث) والفقرة (14-البعد الرابع)، فضلاً عن اعادة صياغة بعض الفقرات.

ب – صدق البناء :

استخرج صدق البناء عن طريق

– حساب القوة التمييزية للفقرات:

تم تطبيق مقياس السلوك الوقائي من المخدرات على عينة عشوائية طبقية اختيرت من خارج عينة البحث الأساسية بلغ عددها (٤٠٠) صححت استمارات الاستجابة على المقياس، وجرى حساب الدرجات الكلية لها ثم رتبت رتيبًا تنازليًا من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ومن ثم تحديد نسبة (٢٧%) من الدرجات العليا التي بلغت (١٠٨) استمارة وتحديد نسبة (٢٧%) من الدرجات الدنيا التي بلغت (١٠٨) استمارة وعليه فإن عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل الإحصائي كانت (٢١٦) استمارة، تم حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس باستعمال اختبار (t-test,لعينتين مستقلتين) لمقارنة متوسط درجات المجموعة العليا بمتوسط درجات المجموعة الدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس والبالغ عددها (56) فقرة، وقد عدت الفقرات التي حصلت على قيمة (t) المحسوبة مساوية للقيمة الجدولية (١،٩٦٠) أو أكثر ، فقرات مميزة لكونها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) وعند درجة حرية (٢١٤). وأظهر التحليل الاحصائي لفقرات المقياس أن قيمة (t) المحسوبة للفقرات جميعها داله. والجدول (3) يبين ذلك

الجدول (3)

القيم التائية المحسوبة لمقياس السلوك الوقائي من المخدرات

ت	المجموعة العليا (108)		المجموعة الدنيا (108)		القيمة التائية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.852	0.428	2.875	1.126	17.053	دالة
2	4.778	0.460	2.750	1.282	15.474	دالة
3	4.324	0.926	2.750	0.463	15.808	دالة
4	4.907	0.350	2.250	0.707	35.011	دالة
5	4.917	0.338	3.375	0.916	16.405	دالة
6	4.917	0.310	2.875	0.641	29.813	دالة
7	4.907	0.291	2.875	0.991	20.448	دالة
8	4.907	0.375	2.250	1.035	25.082	دالة
9	4.944	0.230	2.750	1.282	17.512	دالة
10	4.917	0.278	2.875	1.126	18.295	دالة
11	4.972	0.165	3.125	1.126	16.869	دالة
12	4.870	0.412	2.625	0.744	27.433	دالة

دالة	22.059	0.886	2.750	0.421	4.833	13
دالة	8.429	1.302	3.625	0.509	4.759	14
دالة	15.360	1.035	3.250	0.380	4.880	15
دالة	23.558	0.756	3.000	0.360	4.898	16
دالة	18.295	1.126	2.875	0.278	4.917	17
دالة	27.084	0.926	2.500	0.190	4.963	18
دالة	17.512	1.282	2.750	0.230	4.944	19
دالة	17.119	1.195	3.000	0.135	4.981	20
دالة	14.330	1.356	2.875	0.421	4.833	21
دالة	17.396	1.282	2.750	0.247	4.935	22
دالة	31.186	0.756	2.500	0.278	4.917	23
دالة	27.104	0.916	2.375	0.322	4.907	24
دالة	34.287	0.744	2.375	0.230	4.944	25
دالة	17.764	1.069	3.000	0.338	4.917	26
دالة	19.029	0.991	2.875	0.428	4.852	27
دالة	19.595	0.835	2.875	0.523	4.731	28
دالة	17.627	0.991	3.125	0.350	4.907	29
دالة	17.814	1.061	2.625	0.621	4.731	30
دالة	21.191	1.069	2.500	0.468	4.880	31
دالة	31.498	0.756	2.500	0.263	4.926	32
دالة	18.857	1.126	2.875	0.211	4.954	33
دالة	18.582	1.126	2.875	0.268	4.944	34
دالة	13.343	1.282	3.250	0.283	4.935	35
دالة	17.870	1.282	2.750	0.165	4.972	36
دالة	29.249	0.916	2.375	0.135	4.981	37
دالة	34.122	0.744	2.375	0.252	4.954	38
دالة	20.748	0.835	3.125	0.304	4.898	39
دالة	22.234	0.916	2.625	0.456	4.815	40
دالة	29.047	0.744	2.375	0.456	4.815	41
دالة	16.935	1.165	2.750	0.469	4.796	42
دالة	18.585	0.991	3.125	0.230	4.944	43
دالة	19.052	1.061	2.625	0.549	4.815	44
دالة	23.838	0.926	2.500	0.421	4.833	45
دالة	14.569	1.126	3.125	0.531	4.870	46
دالة	17.370	1.414	2.500	0.327	4.926	47
دالة	21.643	0.886	2.750	0.464	4.833	48
دالة	30.076	0.886	2.250	0.263	4.926	49
دالة	21.213	0.744	3.375	0.211	4.954	50
دالة	19.638	0.886	3.250	0.190	4.963	51
دالة	13.228	1.069	3.500	0.310	4.917	52

ثانيًا : الثبات

طريقة إعادة الاختبار

لإيجاد معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار طبقت الباحثة مقياس على عينة بلغت (٦٠) طالبًا وطالبة وبعد مرور (١٤) يومًا أعيد على العينة نفسها، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني كانت النتيجة أن معامل الثبات لمقياس السلوك الوقائي من المخدرات بلغ (0.83) درجة، وهي قيمة تدل على ثبات المقياس،وقد تم استخراج معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ وبلغ معامل ارتباط (٠.٧٧).وهوا مستوى مقبول

الصيغة النهائية للمقياس: تكون مقياس السلوك الوقائي من المخدرات من (52) فقرة، وإن أعلى درجة للمقياس هي (240) وأدنى درجة (48) ذات بدائل " موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة " وبمتوسط افتراضي (156) درجة.

التطبيق النهائي للمقياسين: -

طبق مقياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة بصيغته النهائية والذي يتألف من (48) فقرة ومقياس السلوك الوقائي من المخدرات والذي تألف من (52) فقرة على عينة البحث الأساسية البالغ عددها (1000) طالبًا وطالبة بتاريخ . (2026\2\10)

عرض النتائج ومناقشتها: -

يتضمن عرض النتائج التي توصل أليها البحث ومناقشتها

الهدف الأول: قياس الوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى طلبة جامعة الموصل.

لتحقيق من هذا الهدف طبقت الباحثة المقياس على افراد عينة البحث والبالغ عددهم(1000) طالبا وطالبة وبلغ المتوسط الحسابي للعينة(167.66) بانحراف معياري(35.022) بينما بلغ المتوسط الفرضي للمقياس(144) ولمعرفة دلالة الفروق بينهما حيث تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (One sample T-test) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (21.361)، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (999) تبين أن القيمة التائية المحسوبة /t/ اكبر من القيمة التائية الجدولية وهذه النتيجة تشير الى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط المتحقق والمتوسط الافتراضي، ولصالح المتوسط الحسابي.

تعزو الباحثة هذه النتيجة التي أظهرت تمتع طلبة جامعة الموصل بمستوى عال من الوعي بأهداف التنمية المستدامة الى تزايد الاهتمام المجتمعي والجامعي بقضايا التنمية المستدامة فضلاً عن الدور الذي تؤديه وسائل التواصل الاجتماعي والأنشطة الاكاديمية في نشر ثقافة التنموية بين الطلبة وان الوعي يبني من خلال التفاعل والمعرفة والخبرة والتنشئة التعليمية في الجامعة. وتتفق هذا النتيجة مع دراسة (يونس) الى اشارت الى ارتفاع

مستوى الوعي أهداف التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعات فيحين اختلفت مع دراسة الشربيني الى توصلت الى ان مستوى الوعي جاء بدرجة متوسطة.

الهدف الثاني: التعرف على الفروق في في الوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى طلبة جامعة الموصل وفقا لمتغيرات:

أ- الجنس (الذكور – الاناث)

وللتحقق هذا الهدف طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Tow samples Independent T-test)) إذ بلغ عدد الذكور (500) طالبًا بمتوسط حسابي محقق بلغ (168.02) وانحراف معياري (35.402) ، أما عدد الإناث فقد بلغ (500) طالبة بمتوسط حسابي محقق (167.30)، وانحراف معياري (34.669)، وأظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (0.324)، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (998) تبين أن القيمة التائية المحسوبة اقل من القيمة التائية الجدولية وتدل هذه النتيجة على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الوعي بأهداف التنمية المستدامة وفقًا لمتغير الجنس (ذكور – اناث)

وترى الباحثة هذه النتيجة التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الوعي بأهداف التنمية المستدامة إلى تقارب الظروف التعليمية والثقافية والاجتماعية التي يعيشها الطلبة داخل البيئة الجامعية، فضلاً عن اشتراكهم في التعرض للمعلومات والخبرات المتعلقة بقضايا التنمية المستدامة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **(يونس)** التي أشارت إلى عدم وجود فروق تبعًا لمتغير الجنس.

ب. الصف الدراسي (الاول – الرابع)

وللتحقق من هذا الهدف تم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Tow samples Independent T-Test) ، إذ بلغ عدد الطلبة في الصف الأول (500) طالبًا وطالبة، بمتوسط حسابي (164.95) وانحراف معياري (34.266) ، أما عدد طلبة الصف الرابع فقد بلغ (500) طالبًا وطالبةً بمتوسط حسابي (170.36)، وانحراف معياري (35.591) وقد أظهرت النتائج أنّ القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (2.449) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (998) تبين أن القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية وهذه النتيجة تشير الى وجود فروق دالة احصائيا تبعًا لمتغير الصف الدراسي (الأول – الرابع) ولصالح الصف الرابع

وتؤكد الباحثة هذه النتيجة التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح طلبة المرحلة الرابعة إلى أن طلبة المراحل المتقدمة يمتلكون خبرات معرفية وأكاديمية أوسع نتيجة بقائهم مدة أطول في البيئة الجامعية، فضلاً عن تعرضهم بصورة أكبر للأنشطة والمقررات الجامعية المرتبطة بالقضايا البيئية والتنموية، وكذلك ان الوعي تدريجيًا من خلال الخبرة والتفاعل والتعلم المستمر اذ يسهم التراكم المعرفي والخبرات التعليمية في تعزيز ادراك الطلبة لقضايا التنمية المستدامة وفهم أهدافها مما أسهم في ارتفاع مستوى وعيهم بأهداف التنمية المستدامة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **(يونس)** التي أظهرت وجود فروق لصالح المرحلة الرابعة.

الهدف الثالث: قياس السلوك الوقائي من المخدرات لدى طلبة جامعة الموصل.

لأجل تحقيق هذا الهدف استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي لأفراد عينة البحث البالغ عددهم (1000) طالبًا وطالبة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (174.17) وبانحراف معياري (31.119) وعند مقارنة المتوسط الحسابي المحقق مع المتوسط الافتراضي والبالغ (156) تبين أن المتوسط الحسابي المحقق للعينة أكبر من المتوسط الافتراضي. ولغرض التعرف على دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابي والافتراضي طبق الاختبار التائي لعينة واحدة (T-test One sample) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (18.466) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (999)، تبين ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية ولصالح المتوسط الحسابي وهذه النتيجة تشير الى وجود فروق دالة إحصائيا ولصالح المتوسط الافتراضي مما يدل على ارتفاع السلوك الوقائي من المخدرات لدى عينة البحث

تعزو الباحثة هذا النتيجة التي أظهرت ان وعي الطلبة بزيادة خطورة المخدرات واثارها الصحية والنفسية والاجتماعية فضلاً عن الدور الذي تؤديه الاسرة والجامعة ووسائل الاعلام والدين كلها تساعد في تعزيز السلوك الوقائي لدى الطلبة كما قد يعود ذلك الى كثرة الندوات والحملات التوعوية التي تهدف الى تحذير الطلبة من مخاطر المخدرات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (غريب) التي توصلت الى ارتفاع مستوى الوعي الوقائي من مخاطر المخدرات لدى طلبة الجامعة وكذلك انسجمت مع دراسة (عيدان) التي اكدت على الدور المحوري للجامعات العراقية في نشر الوعي الوقائي من خلال البرامج والندوات التثقيفية.

الهدف الرابع: التعرف على الفروق في السلوك الوقائي من المخدرات لدى طلبة جامعة الموصل وفقا لمتغيرات:

أ- الجنس (الذكور – الاناث)

لغرض تحقيق هذا الهدف طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Tow samples Independent T-test)) وبلغ عدد الذكور (500) طالباً بمتوسط حسابي محقق بلغ (172.08) وانحراف معياري (32.295) ، أما عدد

الإناث فقد بلغ (500) طالبة بمتوسط حسابي محقق (176.27)، وانحراف معياري (29.782)، وقد أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (2.134)، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (1.960) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (998) تبين أن القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية وأسفرت هذه النتيجة عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى السلوك الوقائي من المخدرات لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) لصالح الاناث

تعزو الباحثة هذه النتيجة التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الوقائي من المخدرات تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الإناث إلى أن الإناث غالبًا ما يكنَّ أكثر حرصًا والتزامًا بالسلوكيات الوقائية وأكثر تجنبًا للسلوكيات الخطرة المرتبطة بالمخدرات مثلاً، فضلاً عن تأثرهن بصورة أكبر بالتوجيهات الأسرية والاجتماعية المتعلقة بالحفاظ على الصحة والسلوك السليم. كما قد يعود ذلك إلى ارتفاع مستوى الحس بالمسؤولية والخوف من الآثار الاجتماعية والنفسية للمخدرات لدى الإناث مقارنة بالذكور. واختلفت مع دراسة(**غريب)** التي عدم وجود فروق تبعًا لمتغير الجنس.

ب–**الصف الدراسي (الأول – الرابع)**

لغرض تحقيق هذا الهدف تم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين-T (Tow samples Independent Test) ، إذ بلغ عدد الطلبة في الصف الاول (500) طالبًا وطالبة، بمتوسط حسابي (171.93) وانحراف معياري (31.240) ، أما عدد طلبة الصف الرابع فقد بلغ (500) طالباً وطالبةً بمتوسط حسابي (176.41)، وانحراف معياري (30.867) وقد أظهرت النتائج أنّ القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (2.279) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (1.960) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (998) تبين أن القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية وهذه النتيجة تشير الى وجود فروق دالة احصائيا تبعًا لمتغير الصف الدراسي (الاول– الرابع) لصالح الصف الرابع.

تعكس هذه النتيجة وجود تطور تدريجي في مستوى السلوك الوقائي لدى الطلبة مع التقدم في المرحلة الدراسية، إذ يبدو أن طلبة الصف الرابع أصبحوا أكثر قدرة على إدراك خطورة المخدرات وآثارها المستقبلية نتيجة تراكم خبراتهم الجامعية وتزايد احتكاكهم بالمواقف الحياتية والأنشطة الأكاديمية والتوعوية داخل الجامعة. كما يمكن أن يُعزى ذلك إلى أن الطلبة في المراحل المتقدمة يكونون أكثر ميلاً لاتخاذ قرارات أكثر وعيًا واتزانًا مقارنة بطلبة المراحل الأولى الذين ما يزالون في مرحلة التكيف مع البيئة الجامعية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **(عيدان)** التي أكدت أهمية دور الجامعة في بناء الوعي الوقائي لدى الطلبة

الهدف الخامس: التعرف على طبيعة العلاقة بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة والسلوك الوقائي من المخدرات لدى طلبة الجامعة: –

لأجل تحقيق هذا الهدف استخرجت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين استجابات أفراد العينة على أداتي الوعي بأهداف التنمية المستدامة والسلوك الوقائي من المخدرات، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (524. 0) ، كما طبق الاختبار التائي للكشف عن دلالة معامل الارتباط وتبين أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (19.45) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.960) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (998). تعزو الباحثة هذه النتيجة التي وجود علاقة ارتباطية داله موجبة بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة والسلوك الوقائي من المخدرات الى ارتفاع مستوى وعي الطلبة بالقضايا الصحية والاجتماعية والإنسانية المرتبطة بالتنمية المستدامة يسهم في تكوين اتجاهات وسلوكيات أكثر حرصًا على حماية الفرد والمجتمع من فكلما ازداد إدراك الطلبة لأهمية الحفاظ على الصحة وجودة الحياة والمسؤولية المجتمعية، انعكس ذلك بصورة إيجابية على سلوكهم الوقائي.

الاستنتاجات: –

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها يقدم البحث الحالي عدد من الاستنتاجات وهي:

1– ان طلبة جامعة الموصل لديهم وعي بأهداف التنمية المستدامة

2– ان طلبة جامعة الموصل لديهم سلوك وقائي من المخدرات

3– وجود علاقة ارتباطية موجبه دالة إحصائيا بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة والسلوك الوقائي من المخدرات لدى طلبة الجامعة

التوصيات :

1. دمج مفاهيم اهداف التنمية المستدامة ضمن المناهج الدراسية في الجامعات
2. تعزيز الوعي بمخاطر المخدرات لدى الطلبة الجامعة من خلال ادراج برامج توعوية منتظمة ضمن الأنشطة الجامعية
3. ادخال موضوعات تتعلق بالوقاية من المخدرات ضمن المناهج الدراسية

المقترحات:

1. دراسة العلاقة بين الوعي بأهداف التنمية المستدامة ومتغيرات أخرى مثل (المسؤولية الاجتماعية– السلوك البيئي)
2. اجراء دراسات مقارنة بين الجامعات الحكومية والأهلية لمعرفة الفروق في مستوى الوعي بأهداف التنمية المستدامة
3. دراسة العلاقة بين السلوك الوقائي من المخدرات ومتغيرات نفسية أخرى مثل (الكفاءة الذاتية– تقدير الذات– ضبط الذات)
4. اجراء دراسات تستخدم المنهج التجريبي لتصميم برامج ارشادية او تدريبية وقياس أثرها في تنمية السلوك الوقائي لدى الطلبة

- **المصادر**

1– أبو النصر، مدحت، ومحمد، ياسمين. (2017). التنمية المستدامة: مفهومها–أبعادها–مؤشراتها (ط1). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

2–أبو علي، حامد. (2003). ظاهرة تعاطي المخدرات: الأسباب–الآثار–العلاج. الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الدينية.

3–أبو سمرة، محمود أحمد، والطيطي ، محمد عبد الإله. (2020). مناهج البحث العلمي: من التبيين إلى التمكين (ط1). عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

4–أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد. (2025). موسوعة علم النفس التربوي: ممارسات التعلم والتعليم في عصر التحولات الكبرى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

5–الأشوح، وليد حسان عبد الباري. (2017). التنمية المستدامة بين النظرية والتطبيق (ط1). مؤسسة يسطرون للطباعة والنشر والتوزيع.

6– الامم المتحدة تحويل عالمنا (٢٠١٥)، خطة الامم المتحدة للتنمية المستدامة (٢٠٣٠)، https://sdgs.un.org/ar/goals

7–التميمي، رافد صباح، والكناني، نهاد خضير، وشاكر، هدى محمود، والجبوري، ضياء الدين علاء. (2025). مبادئ وأصول البحث العلمي الحديث (ط1). بغداد، العراق: مكتبة الضاد للطباعة والنشر.

8–تضامن. (2016). الدليل الإرشادي إلى أهداف التنمية المستدامة. الجزائر: مركز تضامن للبحوث والدراسات الحضرية.

9-الجندي، محمد توفيق. (2020). مدمرات العقول: الإدمان على المخدرات. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

10-الحريري، رافدة. (2014). اقتصاديات وتخطيط التعليم في ضوء إدارة الجودة الشاملة. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

11الحساني، سليم. (2023). المخدرات والمؤثرات العقلية وتأثيرها على الفرد والمجتمع (ط1). بغداد: دار قراطيس للطباعة والنشر والتوزيع.

12-الحوري، أحمد حمزة. (2007). تطوير سياسة وقائية لمواجهة المخدرات. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

13-حبيب، صفاء طارق، وكاظم، بلقيس حمود. (2018). نظريتا القياس الحديثة والتقليدية: مبادئ وتطبيقات (ط1). عمان، الأردن: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

14-الخوري، علي محمد. (2024). الاقتصاد العالمي تحت ظلال المخدرات: دراسة للاتجاهات وتوصيات عامة لرؤى عربية (ط1). القاهرة: المركز العربي للتعلم ودراسات المستقبل والمنظمة العربية للتنمية الإدارية.

15-درويش، صفوت. (2005). الوقاية من المخدرات بين النظرية والتطبيق (ط1). المكتب المصري الحديث.

16-دعير، سيف ضياء. (2021). التنمية المستدامة وبناء الأمن المجتمعي في ظل الحكم الرشيد: نماذج مختارة (فيتنام–تشيلي). بغداد: دار الجامعة للطباعة والنشر والترجمة.

17-زيادي، فتحي كامل، وشعبان، زينب محمود. (2024). التربية وتحول الوعي: مقاربات في التعليم والحرية والديمقراطية (ط1). القاهرة: وكالة الصحافة العربية.

18-سعيد، سعاد جبر. (2008). سيكولوجية التفكير والوعي بالذات. عمان: جدارا للكتاب العالمي، وعالم الكتب الحديث.

19-الشهراني، فاطمة عبد الله، والغامدي، نوال، وأسلم، محمد. (2024). الوعي بأهداف التنمية المستدامة وعلاقته بالسلوك المستدام. مجلة المكتبة المفتوحة الوصول،

20-الشربيني، هاني. (2024). استراتيجية مقترحة لتنمية الوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى طلاب جامعة الأزهر. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.

21-الشويرخ، صالح بن ناصر. (2023). منهجيات البحث في اللسانيات التطبيقية. الرياض: مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

22-الطباع، ماريانا. (2015). التنمية المستدامة. دمشق: بيت المواطن للنشر والتوزيع.

23–العتوم، عدنان يوسف، والجراح، عبد الناصر ذياب، والحموري، فراس أحمد. (2020). نظريات التعلم (ط3). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

24–عطية، محمود. (2017). إعلام الإرهاب والإدمان (ط1). القاهرة: دار المعارف.

25–عبد الغني، عمار. (2016). مشاكل المراهقين: القنبلة الموقوتة (ط1). القاهرة: مجموعة النيل العربية.

26–عمارة، هاني عبد القادر. (2012). السموم والمخدرات بين العلم والخيال. عمان: دار زهران.

27–عمرو، عبد الله بشير علي. (2026). سر الصنعة في بناء البحث وكتابته (ط1). عمان، الأردن: دار شهرزاد للنشر والتوزيع.

28–العزاوي، عمار جعفر مهدي، ومحمد، أسيل فخري، وعبد الباقي، علي مضر. (2024). التنمية المستدامة في العراق: المؤشرات والفرص والتحديات. بغداد: مركز حمورابي للبحوث والدراسات الاستراتيجية.

29–عيدان، فريال مشرق، ونعمان، بيداء بهجت، وعلي، سحر فتح الله محمد. (2024). دور الجامعات العراقية في الوقاية من ظاهرة تعاطي المخدرات.

30–الغريب، عبد العزيز بن علي. (2006). ظاهرة العودة للإدمان في المجتمع العربي. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

31–غريب، مختار، ورماضنية، أحمد. (2021). مستوى الوعي الوقائي من مخاطر المخدرات لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية بجامعة زيان عاشور. مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، 10(1).

32–قادري، محمد الطاهر. (2013). التنمية المستدامة في البلدان العربية بين النظرية والتطبيق. بيروت: مكتبة حسن العصرية.

33–كافي، مصطفى يوسف. (2016). التنمية المستدامة. عمان: دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.

34–الكبيسي، عامر خضير، وآخرون. (2019). دراسات حول مداخل التنمية المستدامة. الرياض: دار جامعة نايف للنشر.

35–المعماري، علي أحمد خضر، والحسنياني، أحمد عبد العزيز. (2012). دراسات في علم الإجرام (ط1). دار غيداء للنشر والتوزيع.

36–المشرف، عبد الإله بن عبد الله بن علي الجوادي. (2011). المخدرات والمؤثرات العقلية: أسباب التعاطي وأساليب المواجهة (ط1). الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

37–المندلاوي، علاء عبد الخالق. (2024). مناهج البحث العلمي المتطور في العلوم الإنسانية والاجتماعية (ط1). بابل، العراق: مؤسسة دار الصادق الثقافية.

38-مظلوم، محمد جمال. (2012). الاتجار بالمخدرات (ط1). الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

39-ملوحي، ناصر محي الدين. (2019). الإدمان: مخاطره وعلاجه (ط2). حماة: دار الغسق للنشر.

40-نعمة، نغم حسين. (2024). تداعيات وانعكاسات ظاهرة المخدرات على تحقيق التنمية المستدامة. مجلة الإدارة والأعمال، العدد الخاص، جامعة الكوفة.

41-نهاري، عبد الله بن محمد بن أحمد. (2019). دور المؤسسات التربوية في الوقاية من المخدرات بمنطقة جازان (ط1). المملكة العربية السعودية: دار النابغة للنشر والتوزيع.

42-يونس، أنوار ساير. (2025). الوعي بأهداف التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة وعلاقته بإكساب طلبتهم للمفاهيم العلمية. مجلة جامعة سومر للعلوم الإنسانية، 3(1)، 91–108.

43- جامعة الموصل. (2024). الاستدامة. جامعة الموصل. https://uomosul.edu.iq/الاستدامة/

1-Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50(2), 179–211.

2-Ajzen, I. (2005). Attitudes, personality and behavior (2nd ed.). Open University Press.

3-Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Prentice Hall.

4-Chomová, K. (2023). Sustainability in Universities: Implementation and Practice. Education Sustainability.

5-Dancey, C., & Reidy, J. (2011). Statistics without maths for psychology (5th ed.). University of East London.

6-Delaney, J. E. (2009). A theory of planned behavior examination of parent/adolescent drug prevention (Doctoral dissertation). Purdue University.

7-Ebel, R. L. (1972). Essentials of educational measurement (2nd ed.). Prentice-Hall.

8-Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. New Directions for Adult and Continuing Education, 74, 5–12.

9-Mezirow, J., & Associates. (2000). Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. Jossey-Bass.

10-Nelson, P. (2021). Global Development and Human Rights: The Sustainable Development Goals and Beyond. University of Toronto Press.

11-OECD. (2016). Better Policies for Sustainable Development 2016: A New Framework for Policy Coherence. OECD Publishing.

12-Seixas, S. R. C., & Hoefel, J. L. M. (Eds.). (2021). Environmental Sustainability: Sustainable Development Goals and Human Rights (1st ed.). CRC Press.

التفكير المستنير وعلاقته بالقيادة الابداعية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات والكليات الاهلية من وجهة نظر التدريسيين

م.د موفق كاظم مهدي ناصر وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

mufaqkaim19621962@gmail.com

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/6/3	2026/6/23

المستخلص

إن عدم وجود التفكير المستنير لدى رؤساء الاقسام في الجامعات والكليات الاهلية يعني عدم ربط المعرفة بالواقع وعدم القدرة على التصدي للتضليل الاعلامي لانهم لا يمتلكون تحليل منطقي للأحداث ، فهنالك تغيرات سريعة حدثت للمجتمع العراقي في الآونة الاخيرة فرضت على قيادات المؤسسات الجامعية مشكلات أدارية أضافة الى ضعف التمويل وقلة التجهيزات لان الغاية قائمة على الربحية فأدت الى انخفاض المستوى الابداعي ، واستهداف البحث الحالي الى التعرف :

1- مستوى التفكير المستنير لدى رؤساء الاقسام في الجامعات والكليات الاهلية من وجهة نظر التدريسين .

2- مستوى القيادة الابداعية لدى رؤساء الاقسام في الجامعات والكليات الاهلية من وجهة نظر التدريسين.

3- الفروق ذات الدلالة الاحصائية بالنسبة لمتغير اللقب العلمي (استاذ ، استاذ مساعد) بالنسبة لمتغير التفكير المستنير .

4- الفروق ذات الدلالة الاحصائية بالنسبة لمتغير اللقب العلمي (استاذر، استاذ مساعد) بالنسبة لمتغير القيادة الابداعية.

5- العلاقة الارتباطية بين التفكير المستنير والقيادة الابداعية لدى رؤساء الاقسام في الجامعات والكليات الاهلية من وجهة نظر التدريسين.

ومن خلال المنهج الوصفي أقتصر البحث على عينة من التدريسين, اذ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية مكونة من (100) تدريسي ، وقام الباحث ببناء مقياس التفكير المستنير من (27) فقرة مكونة من (3) مجلات هي (المعرفي، الاخلاقي ، اتخاذ القرارات) ومقياس القيادة الابداعية مكون من (30) فقرة متكون من (3) مجالات هي (الرؤية الابداعية، القدرة الابداعية ، تحفيز الابداع) وتم التحقق من الخصائص السايكومترية للمقياس من خلال التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى وصدق البناء والثبات بطريقة الاختبار وطريقة الفاكرونباخ ، وتوصل الباحث الى النتائج الاتية:

1- إن رؤساء الاقسام في الجامعات والكليات الاهلية يتمتعون بمستوى مرتفع من التفكير المستنير .

2- إن مستوى القيادة الابداعية لدى رؤساء الاقسام في الجامعات والكليات الاهلية جاء منخفضاً او دون المستوى المطلوب.

3- إن مستوى التفكير المستنير لدى رؤساء الاقسام في الجامعات والكليات الاهلية من حملة لقب استاذ اعلى منه لدى حملة لقب استاذ مساعد.

4- إن رؤساء الاقسام في الجامعات والكليات الاهلية من حملة لقب استاذ يمتلكون مستوى اعلى نسبياً في القيادة الابداعية مقارنةٍ من حملة لقب استاذ مساعد ويبقى ضمن اطار المستوى العام المنخفض للقيادة الابداعية.

5- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير المستنير والقيادة الابداعية الا أن ارتفاع مستوى التفكير المستنير في ظل المستوى العام المنخفض للقيادة الابداعية التي اظهرته نتائج الدراسة .

وفي ضوء تلك النتائج اقترح الباحث عدداً من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية (التفكير المستنير، القيادة الابداعية، رؤساء الاقسام، الجامعات، الكليات الاهلية)

Enlightened Thinking and Its Relationship to Creative Leadership among Department Heads in Private Universities and Colleges from the Perspective of Teaching Staff

Muwafaq Kazem Mahdi Nasir

Center of the Ministry of Higher Education and Scientific Research

Abstract

The absence of enlightened thinking among department heads in private universities and colleges signifies a failure to connect knowledge with reality and an inability to counter media misinformation, as they lack logical analysis of events. Rapid changes occurring in Iraqi society in recent times have imposed administrative challenges on university leadership, compounded by weak funding and insufficient equipment—given that the primary objective is profit-oriented—which has collectively contributed to a decline in creative standards. The present study aims to identify:

The level of enlightened thinking among department heads in private universities and colleges from the perspective of teaching staff.

The level of creative leadership among department heads in private universities and colleges from the perspective of teaching staff.

Statistically significant differences in enlightened thinking according to academic rank (Professor vs. Assistant Professor).

Statistically significant differences in creative leadership according to academic rank (Professor vs. Assistant Professor).

The correlational relationship between enlightened thinking and creative leadership among department heads in private universities and colleges from the perspective of teaching staff.

Employing a descriptive methodology, the study was confined to a sample of teaching staff selected through stratified random sampling, comprising 100 instructors. The researcher developed an enlightened thinking scale consisting of 27 items distributed across three domains: (cognitive, moral, and decision-making). Additionally, a creative leadership scale was developed comprising 30 items distributed across three domains: (creative vision, creative ability, and fostering creativity). The psychometric properties of both scales were verified through face validity, content validity, construct validity, and reliability using both test-retest and Cronbach's alpha methods. The study yielded the following findings:

Department heads in private universities and colleges demonstrate a high level of enlightened thinking.

The level of creative leadership among department heads in private universities and colleges was found to be low or below the required standard.

Department heads holding the rank of Professor exhibit higher levels of enlightened thinking compared to those holding the rank of Assistant Professor.

Department heads holding the rank of Professor possess a relatively higher level of creative leadership compared to those holding the rank of Assistant Professor; however, this remains within the overall low range of creative leadership.

A positive correlation exists between enlightened thinking and creative leadership; nevertheless, the elevated level of enlightened thinking contrasts with the overall low level of creative leadership revealed by the study's findings.

In light of these results, the researcher proposed a number of conclusions, recommendations, and suggestions.

Keywords: Enlightened thinking, creative leadership, department heads, universities, private colleges.

مشكلة البحث

يعد تعزيز التفكير المستنير واحدة من أهم التحديات الفكرية في عصر الانجاز المعرفي وهو ما يتطلب جهداً اجتماعياً لمعالجتها يشمل المؤسسات التعليمية والجهات المختلفة الاخرى بهدف بناء مجتمع أكثر عقلانية وقدرة على مواجهة تعقيدات العصر ، وحيث يواجه الافراد والجماعات صعوبات في معالجة القضايا الشخصية والاجتماعية والسياسية كونها تعتمد على العقل والمنطق وتحليل المعلومات والنقد البناء والتحقق من المصادر والمعلومات المضللة وتضخم مصادرها غير الموثوقة بشكل واسع فلا بد ان تكون هنالك صعوبات بين الحقائق والادعاءات مما يثير هيمنة ردود الافعال العاطفية على التحليل العقلاني وتأثير الانحيازات المعرفية على اتخاذ القرار ، لأن نظامنا التعليمي يركز على الحفظ والتلقين أكثر تركزه على التفكير النقدي .

وبما أن قيادة الصرح المعرفي يعد عاملاً رئيسياً يتمثل بقيادة الاقسام العلمية فأن دور رئيس القسم يعتبر دوراً محورياً في ادارة التحديات وتطور العلوم والتي أخذت سهمتها من سمعة وغزارة المعلومات اضافة الى تنوع الثقافات لذلك يجب أن تكون هنالك قدرة على استيعاب هذا التنوع ومواكبة حداثة وجودة المعرفة .

إن رؤساء الأقسام الذين يفتقرون الى التفكير المستنير قد يتسببون في عدد من المشكلات كاتخاذ قرارات غير مدروسة وحدوث العديد من الاخطاء التي تسبب الفشل في اتخاذ قرارات صائبة وسليمة .
(Holpem,2014,p:43)

بينما نحن بأمس الحاجة الى حل مشكلات مجتمعنا فهل نظيف مشاكل اخرى نتيجة أختيار قادة تربويين ورؤساء أقسام في الكليات الحكومية والاهلية لا يمتلكون تفكيراً مستنيراً ولا يستطيعون التمييز بين الحقائق والتضليل من خلال التحليل العقلاني.

أضافة الى تأثيرهم على طلبتهم فسوف لا يمتلكون هذا التفكير لعدم وجود قدوة لديهم مما يتسبب بوجود أعداد من الطلبة غير قادرين على مواجهة تحديات وتعقيدات العصر (النجم,3:2024).

فضلاً عن عدم قدرتهم على التحليل النقدي والانحراف نحو الخرافات وعدم الوعي بالقيم الانسانية الذي يؤدي الى التطرف وعدم الأيمان بالعدالة والمساواة وعدم إحترام وجهات نظر الاخرين, فلو كان هنالك حوار فكري بدل

التعصب سيجعل الطلبة يمتلكون تفكير فضولي يبحث عن المعرفة والتعرف على الحقائق ، وأن هذا بالتأكيد سيخلق مرونة نفسية في التعامل مع المواقف الصعبة بدل التوتر والضغوط والقلق الذي يعمل على ضعف المهارات في حل المشكلات وايجاد البدائل والحلول المناسبة .

إن عدم وجود التفكير المستنير لدى رؤساء الاقسام في الكليات والجامعات الأهلية يعني عدم ربط المعرفة بالواقع وعدم القدرة على التصدي للتضليل الإعلامي لأنهم لا يمتلكون تحليل منطقي للأحداث .

يشهد العالم اليوم ثورة معرفية شملت مجالات عديدة فأصبحت مؤسساتنا التعليمية تواجه مشكلة مواكبة هذه التطورات وتفرض عليها أستخدام أساليب حديثة وخاصة في العمل الأداري وهي تحتاج الى تغيرات جذرية تتصف بمواصفات علمية وعملية شاملة ومتكاملة لمواكبة التطور والتقدم .

وبما أن هنالك تغيرات سريعة حدثت للمجتمع العراقي سواءً الاجتماعية والاقتصادية والسياسية فرضت هذه التغيرات على المؤسسات التعليمة الجامعية مشكلات ادارية تسببت في ضعف الأداء وعدم وجود قيادات أدارية قادرة على التوعية. (التميمي,5:2010)

فالضغوط غير الرسمية او ما يسمى بالعلاقات التي تؤدي الى الخروج عن السياسات الادارية الصحيحة تؤدي الى انخفاض المستوى الأبداعي وكذلك ضعف التمويل وقلة التجهيزات وعدم وجود سيولة تخصص للمبدعين , وهذه جزء من أسباب ضعف الابداع الاداري . (الكناني,8:2010)

مع وجود مشكلات تحد من الابداع الاداري منها عوامل فردية وتنظيمية تقف عائقاً امام تنمية الابداع لدى المديرين خاصة وانها مرحلة اعداد كوادر المستقبل ومنها غياب شخصية المسؤول القوية والمؤثرة في نفوس التدريسيين والطلبة لخلق مناخ تنظيمي مناسب لأثارة التنافس كي يهيئ للأبداع . (العبيدي,23:2009)

وتعد القدرات الابداعية لكافة المستويات الادارية من اهم ركائز الدول وتطورها ، وهي صمام الامان نحو حل المشكلات التي تعاني منها المجتمعات أضافة الى تحسين مناخ العمل وأساليبه بطرق مبتكرة.

وفي ضوء ما تقدم ومن خلال عمل الباحث في دائرة التعليم الجامعي الأهلي/ قسم الاشراف والمتابعة فقد أستشعر الباحث بالمشكلات القيادية الادارية في هذا الحقل المهم في التعليم العالي ولاسيما مشكلة عدم توافر

الكفايات الادارية الفعلية اللازمة في الكليات والجامعات الاهلية ، ويعتقد الباحث أن هنالك فجوة بين الممارسات القيادية الحالية لرؤساء الاقسام وبين مستوياتهم الحقيقية بالنسبة لقيادتهم الابداعية ، فهم كانوا يعملون في الجامعات الحكومية لأن اكثر رؤساء الاقسام والعمداء ورؤساء الجامعات الاهلية من المتقاعدين حسب قاعدة البيانات لدى قسم التخطيط في دائرة التعليم الجامعي الاهلي.

فمن خلال الجانب الاداري نجد عدم كفاية الصلاحيات الممنوحة لرؤساء الاقسام لممارسة قيادتهم الابداعية لأن التركيز منصب على الجانب الربحي فقط من قبل المستثمر والذي يحد من صلاحيتهم وتقييدهم بالإجراءات الروتينية التي تحد من الابتكار ، وكذلك عدم توازن العلاقة مع العميد ورئيس الجامعة جراء تأثيرات المستثمر ايضاً ، اضافة الى عدم مشاركة التدريسين في صنع القرارات الاكاديمية وضعف التحفيز المادي والمعنوي للأبداع وغياب المناخ التنظيمي والبيئة الداعمة للمبادرات والتجارب الحديثة.

ولا يخفى ايضاً ضعف تفعيل الابتكار في المناهج وطرق التدريس يعود الى صدور قانون التعليم الجامعي الاهلي رقم (25) لسنة 2016 بضرورة توئمة كل قسم في الكليات الاهلية بقسم مناظر في الكليات الحكومية أضافة الى عملية التقييم السنوي للتدريسيين والترقيات مستمرة بمشكلات طويلة تتخللها موافقة توئمة الجامعة الحكومية ثم ترسل الى شعبة الترقيات في قسم الشؤون العلمية بدائرة التعليم الجامعي الأهلي .

إن عدم التشجيع على البحث العلمي الأبداعي يعود الى عدة اسباب :-

1- عدم وجود مجلس للبحث العلمي للجامعات والكليات الاهلية أسوة بمجلس التعليم الأهلي في مركز وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

2- عدم وجود مركز للبحوث العلمية في كل كلية او جامعة ضمن دراسة الجدوى والنظام الداخلي عند استحداث الجامعة او الكلية الاهلية .

3- عدم وجود نسبة من موازنة الجامعة او الكلية تخصص للأبداع والابتكار والبحوث العلمية .

4- عدم وجود تصنيف للجامعات والكليات الاهلية بالعراق وكذلك عدم دخولها في التصنيفات العالمية لذلك لا وجود للمنافسة فيما بينها ، وان حصل ذلك فأن اي جامعة او كلية تكون في ذيل القائمة فيعني انها لا تمتلك

معايير الجودة ولو تم سحب الاعتراف منها واغلاقها من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لكان هنالك مخرجات عالية الجودة ولكانت جامعتنا في مصاف دول العالم المتقدمة .

ومما تقدم يرى الباحث أن هذه الدراسة تعد ضرورية لتعزيز الفاعلية لدى القيادات في الجامعات والكليات الاهلية من خلال وجود القدر الكافي من التفكير المستنير لديهم في تحقيق جودة العملية التعليمية وتوظيف ذلك في العمل والقيادة الابداعية لديهم وهو ما يحاول الباحث التركيز والبحث عنه ومحاولة الحصول على الاجابة ، ويحاول التركيز والبحث على الاجابة على عدة اسئلة منها ما هو دور البعد الاخلاقي لرؤساء الاقسام في اتخاذ القرارات مثل العدالة والقيم الانسانية وهل يتم الاعتماد على النمطية بدل الابداع وهل يمتلك القدرة على القيادة الابداعية في هذه الظروف المحيطة بهم برغم هذه المعوقات في الجامعات الاهلية بالعراق .

أهمية البحث :

إن التفكير المستنير له دور كبير في دعم واسناد القائمين بالعمل الاداري والتربوي المتمثل برؤساء الاقسام في الجامعات والكليات الاهلية والذي يضطلع بمسؤولية قيادة التحديات المعقدة الذي يعيشه مجتمعنا اليوم في ظل ظاهرة التطور العالمي ، فهو ليس مهارة فردية بل نظام متكامل يعتمد على استراتيجيات تعليمة حديثة وعلى جمع البيانات والمعلومات كي تكون هنالك عدة بدائل ليتم اختيار واتخاذ القرارات الفعالة المبنية على الادلة بدل الاعتماد على نمط التفكير التقليدي .

ويختلف رؤساء الاقسام في الكليات الاهلية فيما بينهم في طرق تحقيق انجاز الاهداف فمنهم من يبادر بشكل فوري لإنجازها ومنهم من يتباطأ ، والجانب المهم في الحياة الاجتماعية عامة والحياة الجامعية وقيادتها بصورة خاصة هو النجاح أو الفشل في الساحة الاكاديمية .(بونو,73:2013)

والتفكير المستنير يتمثل بتنمية الطلبة والمجتمع فهو يساهم في عملية التطور من خلال حلول مبتكرة للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية أضافة الى تعزيز القيم الانسانية وحقوق الانسان والتركيز على العدالة ورفض الظلم والتعصب والتمييز بين افراد المجتمع ، فالحوار اساس لبناء افكار جديدة وهدم للأفكار المتشددة ، ومن خلال تحرير الافكار تكون بداية البحث والابداع عن طريق المنهج العلمي .

والتفكير المستنير يبعد رؤساء الاقسام في الجامعات والكليات الاهلية من سطحية التفكير من خلال الثقافة والتعليم والاستفادة من التجارب السابقة ويسعى الى العيش بالحياة ومسايرتها لتكون لهم القدرة على النقد البناء الذي يساعد على حل المشكلات وتصحيح لهم خاصية ربط المعلومات بالواقع والتجارب السابقة (هورنو وبستاكوت, 57:2011)

وقد أكدت دراسة الألوسي أن التحسن في عملية التفكير المستنير يؤدي الى زيادة قدرة الافراد على تنظيم المزاج (الالوسي,123:2025)

إن الجامعة هي مركز تلقي المعلومات والبحوث التي ينبغي الابداع فيها وأن اي اكتشاف وابتكار للعلم يتطلب نضج للظروف الاجتماعية من خلال حل المشكلات المعقدة التي يتعين حلها بما يتوافق مع ثقافة مجتمعنا لان الابداع لا يتشكل بشخصية العالم واجتهاده فقط بل هو اجمال وتلخيص للمادة العلمية التي تراكمت في المجتمع واحتياجاته ، ومجتمعنا منفتح ومتقبل بل هو مجتمع ناقد فنراه ناقداً حتى في أشد الحالات التي يعيشها كالموت والعزاء.

والمسألة تكمن في معرفة رئيس القسم كيف يجعل تفكيره مستنيراً وكيف يوجه حياته من اجل اكسابها الشكل الاكثر جمالاً لأنه قدوة للتدريسين والطلبة وكم لهم من تأثير في المجتمع ، إن تشكيل وتطوير ممارسته لذاته بمثابة خلق وأبداع لحياته وهذا هو التفكير المبدع وهو تحقيق للشخصية ومسارها الحياتي وكظاهرتين مشروطتين بالزمن والثقافة والتقاليد والتواصل مع الاخرين (روزين,48:2011).

لذلك نستطيع القول أن هنالك ارتباطاً وثيقاً بين التفكير المستنير وبين الحكمة المتمثلة بالقيادة الابداعية وأن كل رئيس قسم هو بمثابة قائد مبدع اذا تمتع بهذا التفكير وستكون له القدرة على الموازنة بين مهارات التعامل مع الاخرين سواءً العمداء او التدريسيين او الطلبة من سلوكه الاجتماعي واحتياجات المواقف الصعبة التي تتطلب اتخاذ القرارات الصائبة والحكيمة.

إن التقدم العلمي والتكنولوجي فرض على المؤسسات التعليمية وإداراتها مسؤولية مضافة لمواكبة هذا التطور السريع في مجالات الحياة كافة ، والتكيف معها يتطلب اعداد جيل متمكن قادر على تجاوز التخلف عن الركب العالمي والوصول الى مستويات اقل ما توصف أنها متمكنة فكرياً من استيعاب الفكر الجديد ، وهذا يتحتم وجود

قيادات عالية المستوى تشعر بمسؤولية المهمة الملقاة عليها وتكون قادرة على تقديم رؤية استباقية متطورة يمكنها من اتخاذ قرارات مبنية على التحليل الدقيق وتوفر الابتكار المستدام والمتمثل بالتفكير المستنير من خلال ايجاد حلول جديدة ومبتكرة ، فالقيادة الابداعية وتفكيرها المستنير هي الركيزة الاساسية لتحقيق قيمة حقيقة للمؤسسات التعليمية والمجتمع .

فالأبداع يعد من أهم معوقات المؤسسات الناجحة والمتميزة في ادائها وانجازها والتي تسعى لأحداث نقلة نوعية وتغيرات جوهرية في أساليب عملها الاداري , ودعم الافراد العاملين فيها وتشجيع السلوك الابداعي لديهم ، بحيث تصبح ذات كفاءة وفعالية أعلى ، والابداع هو نوع من التغيير والتجديد في أسلوب العمل واستخدامه بطرق وتقنيات تواكب متطلبات البيئة والعصر الحديث بحيث تسعى لتلبية حاجات المجتمع المتجددة.(الزبيدي,2018:7)

والقيادة الابداعية لا تعني التخلي عن المنهجية والتحليل , بل تعني دمج الابداع مع البحث لخلق قيادة تستشرف المستقبل وتصنعه ، وهي البوصلة التي توجه نحو الابداع وتعطي نتائج ملموسة وقابلة للقياس فأهمية الابداع لا تعتبر عملية ولادة جوهرة ذات قيمة عالية وانما تعد ضرورة حتمية من ضرورات الحياة .

فعملية خلق بيئة عمل محفزة تدعم الابتكار وتعزز العمل الجماعي والتعاون بين الافراد داخل المؤسسة التعليمية من خلال نظام الحوافز الذي يدعم الابداع والتمييز الاكاديمي (العميان,2010:395).

ومن خلال تشجيع البحث العلمي النوعي وتوفير الموارد اللازمة له ، وهذا يكون من خلال العمل على تطوير اهداف المؤسسة التعليمية التي تعمل على تلبية احتياجات سوق العمل المتغيرة (الزبيدي واخرون ,2010:417).

وايجاد حلول ابداعية للتحديات المالية والادارية والى تحسين التنافس مع الجامعات الحكومية من خلال التميز الاكاديمي وبناء شراكات ابداعية مع القطاع الخاص والمجتمع .

ومن خلال عملية جذب كفاءات تدريسية متميزة غايتها البيئة المبدعة وزيادة جاذبية القسم للطلبة المتميزين يعطي هوية مميزة لكلية وتمييز وابداع للقسم المتخصص مع توفير الموارد المادية الاحتياجات ومقاومة التغيير

من بعض عناصر الادارة العليا (العمادة او رئاسة الجامعة) من خلال بعض الضغوط التي تحاول الحد من التجريب والابداع .

وبما أن رئيس القسم المبدع يعطي حافزاً رئيسياً للتميز الاكاديمي وهو ما ينبع من وجود تفكير مستنيراً راسخاً لديه فهو بذلك يساهم في تحويل القسم الى بيئة حية للأبداع الفكري مما ينعكس ايجابياً على رضا التدريسين وجودة التعليم وسمعته الكلية وهو ما يشكل أهمية كبيرة لوجود قيادة ابداعية تتعامل بتفكيراً مستنيراً في ادارة هذه الاقسام في الجامعات والكليات الاهلية وهذا يتطلب ايضاً تدريب رؤساء الاقسام على مهارات القيادة الابداعية وتخصص ميزانية لدعم المشاريع الابداعية في التدريس والبحث وتعزيز الحوار المستمر بين رؤساء الاقسام والتدريسيين .

أهداف البحث : استهدف البحث التعرف الى :

1- مستوى التفكير المستنير لدى رؤساء الاقسام في الجامعات والكليات الاهلية من وجهة نظر التدريسين .

2- مستوى القيادة الابداعية لدى رؤساء الاقسام في الجامعات والكليات الاهلية من وجهة نظر التدريسين.

3- الفروق في مستوى التفكير المستنير تبعاً لمتغير (استاذ، استاذ مساعد) .

4- الفروق في مستوى القيادة الابداعية تبعاً لمتغير (استاذ، استاذ مساعد) .

5- العلاقة الارتباطية بين التفكير المستنير والقيادة الابداعية لدى رؤساء الاقسام في الجامعات والكليات الاهلية من وجهة نظر التدريسيين.

حدود البحث :

اقتصر البحث الحالي على التدريسيين في الجامعات والكليات الاهلية بالعراق من الذكور والاناث ومن ذوي الالقاب العلمية (استاذ ، استاذ مساعد) عدا اقليم كردستان للعام الدراسي (2025-2026).

تحديد المصطلحات

اولاً- التفكير المستنير : عرفه كلاً من :

1- (Swartz,2012)

وهو تمكن الفرد من تحليل الافكار والنقد البناء وحل المشكلات التي يواجهها واتخاذ القرارات السليمة. (Swartz,2012,p,23)

2- السيد (2013)

هو ذلك الفكر الذي يغذي العقل والوجدان بالنافع والمفيد ، مما ينعكس خصباً ونماءً على الفرد والمجتمع ، ويعمل على بناء الفرد بناءاً متوازناً ومتكاملاً ومتطوراً من جميع الوجوه جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وعاطفياً وانسانياً حتى يكون عضواً نافعاً في مجتمعه ، وفعالاً في تطوره . (السيد,906:2013)

التعريف النظري للتفكير المستنير :

هو نمط تفكير عقلاني وناضج ينطلق من عمق في الوعي ومعرفة راسخة ورؤية مستبصرة تستند الى القيم الاخلاقية والانسانية السامية ، وهو تفكير يتجاوز السطحية والانفعالات نحو العمق والموضوعية .

ثانياً: القيادة الابداعية : وعرفها كلاً من :

1- لهلوب (2011)

هي القدرة على توليد وابتداع الحلول المبتكرة والخلاقة والجديدة للمشكلات التي تعترض العمل ، والتي يمكن ترجمتها الى قرارات فعالة (لهلوب,22:2011)

2- قنديل (2015)

وهي القدرة على جمع الافكار الجديدة سواءً عن طريق القائد او عن طريق العاملين معه او من مصادر خارجية ، وتحليل هذه الافكار وتّبني الفكرة المفيدة وتدعيمها ومساندتها وترويجها وتنفيذها داخل المنظمة وتحويلها الى مجال اقتصادي مربح مادياً واجتماعياً وتنظيمياً . (قنديل,163:2015)

التعريف النظري للقيادة الابداعية :

هي فلسفة قيادية تتجاوز امتلاك افكار جديدة ، انها القدرة على بناء نظام وثقافة تسمح للأفكار المبتكرة بالظهور والنمو والتحول الى واقع ملموس مما يخلق بيئة تنافسية مستدامة ويحقق تأثيراً ايجابياً.

ثالثاً: رئيس القسم :

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2021)

أحد اعضاء الهيئة التدريسية والذي يرأس الوحدة العلمية الاساس في الكلية .

(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي,3:2021)*

رابعاً: الجامعة :

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (1988)

وهي مركز اشعاع حضاري , فكري وعلمي وتقني في المجتمع يزدهر في رحابها العقل وتعلو فيها قدرة الابداع والابتكار في صياغة الحياة . (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ,6:1988)*

خامساً: الكلية:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2021)

---

*وزارة التعليم العالي والبحث العلمي , قواعد خدمة العاملين في الجامعات والكليات الاهلية 2021

*وزارة التعليم العالي والبحث العلمي , قانون رقم (40) لسنة 1988 المعدل

حرم أمن ومركز اشعاع حضاري وفكري وعلمي ، تقع عليه المسؤولية المباشرة في تحقيق الاهداف الواردة في القانون (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي,1:2021)

سادساً: التعلم الجامعي الأهلي:

المادة 3- اولاً, قانون 25 (2016)

تأسيس جامعات أو كليات أو معاهد أهلية تتمتع بالشخصية المعنوية ولها استقلال مالي واداري ويمثلها رئيس الجامعة أو عميد الكلية غير المرتبطة بجامعة أو عميد المعهد. (المادة 3- اولاً, قانون 25: 2016)*

سابعاً: التدريسي:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (1988)

تعين التدريسيين من حملة شهادة الدكتوراه او ما يعادلها بما يحقق سد الاحتياجات الفعلية للجامعات وهيئة المعاهد الفنية(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي,1988)

الاطار النظري :

مفهوم التفكير المستنير

يعد مفهوم التفكير المستنير واحداً من المفاهيم الادارية الحديثة التي تناولت دلالة وصفية تدل على مدى عمق التفكير في ايجاد الحلول تترسخ لدى المؤسسات بمختلف اصنافها .

وهنالك سمات ساعدة في بناء معرفة القائد الذي يتولى رئاسة الجامعة وزيادة قدرته على فهم التكيف او الاختيار الذي وقع عليه وعلى المسؤولية والدور الذي يجب ان يؤديه وكذلك فهم من يعمل معه من مساعدين له وعمداء كليات ورؤساء اقسام واساتذة وطلبة وموظفين ومن الخصائص التي يجب أن يتميز بها تفكيره المستنير هو معرفته العلمية ونشاطه الفكري الذي يتمتع به ونوع التفكير الذي يسلك به سلوكياته بحنكة ادارية ورؤية

* قانون التعليم الجامعي الاهلي رقم 25 لسنة 2016

استراتيجية فهو قائد متعدد الابعاد يتطلب منه فهماً أعمق للخبرات والمؤهلات التي تحتاجها الجامعة كمركز معرفي متطور بأستمرار وان هذا الامر يتطلب وجود عدة مميزات وسمات تميز ذلك ومن هذه السمات هي :

1- التراكم المعرفي

إن المعرفة العلمية في حتميتها متغيرة , وتغيرها يتخذ على شكل تراكم ، اي أضافة الجديد الى القديم ، ومن ثم فأن نطاق المعرفة تنبعث من العلم وتتسع بأستمرار كما أن نطاق الجهل الذي يبددهُ العلم ينكمش بأستمرار (زكريا,19:2017)

وتسارع التغيير يحتاج الى حداثة دائمة للمعرفة الموجودة داخل الكليات والاقسام خاصة التكنولوجيا كما أن جودة التدريس ومتطلبات البحث العلمي يجب أن تأخذ جانب الأولوية فغالباً ما كان رئيس الجامعة عميداً او رئيس قسم أو استاذاً وهو مسار مهني متدرج فعليه مواكبة التطور وتحويل الابحاث الى مشاريع عملية مرتبطة بمشكلات المجتمع .

2- التنظيم الفكري :

إن عقولنا في جزء كبير من أفعالنا اقرب الى التلقائية والعفوية وكثيراً ما يكون نشاطها رد فعل لمواقف تواجهنا بلا تخطيط ومن صفات التفكير المستنير هو التنظيم ، اي لا تترك افكارنا دون وعي بحيث نبذل مجهوداً من اجل تحقيق افضل تخطيط كي نصل الى تنظيم من خلاله التغلب على كثير من عاداتنا اليومية ، لذا يجب ان نتعود على اخضاع تفكيرنا لاداوتنا الواعية من خلال العلم ... العلم المنظم ... وبذلك تستخلص منه التنظيم لحياتنا الداخلية .(روزين,30:2011)

3- اسباب الابداع

إن فهم الظواهر هو نشاط عقلي ولا يكون هذا نشاط عقليا الا اذا استهدف فهم الظواهر وعللها ولا تكون الظواهر مفهومه المعنى الا اذا توصلنا الى معرفه الاسباب وهو يعتبر نزوع يدفع الانسان نحو البحث عن ماهيه الاشياء.(زكريا,48:2011)

وهذا يتطلب تكاملا من الاستدلال العقلي والخبرة والتجربة العلمية وثقافة الباحث التي تنشا فيها، والعقل البشري بغيته فهم الاسباب لذا يتحتم على رئيس الجامعة ان يؤمن للباحثين حاجاتهم ويؤمن ان ثقافة مجتمعنا هي المحرك لتقدمه الحضاري بانها ستكون داعمة ومنتجة للمبدعين وتاريخ العراق ولود بالمفكرين وثقافته وتحترم التجربة وان اعتراها الفشل وخير شاهد هو تمثال عباس بن فرناس الى يومنا هذا، كما ان شعبنا يخلد العلماء والابطال ويجعل من قبورهم منائر شاهقة

4- الشمولي واليقين:

قطبي المعرفة المتطورة فالشمولية تعني سعة المعرفة والتصاقها وعدم الاقتصار على جوانب محددة واليقين هو ثوابت الحقائق التي توصل اليها الباحثين من خلال الحقائق الرياضية الثابتة والتجربة العلمية .(دوبلي ,86:2017)

الشمولية واليقين تعطي اساساً متيناً للمعرفة والوضوح في تحديد الهدف ، والشمولية رؤية الصورة واضحة واليقين يحول الرؤية الى فعل من خلال مرونة التنفيذ ومن خلالها يستطيع رؤيه الجامعة للجمع بين الأكاديمية والإدارة والابتكار وتكون له القدرة على سعة الافق واستيعاب التعقيدات والاستماع لكافة وجهات النظر واتخاذ قرارات منطقية .

5-جودة المعرفة

تعني تمايز المعرفة من حيث العمق والدقة والفائدة والوثوق مما يجعلها قابلة للاعتماد عليها من خلال التطابق مع الواقع والترابط بين الافكار المبنية على الاستدلالات والخاضعة للتجربة والتقييم وجودة المعرفة لا تقاس بكمياتها بل بقدرتها على اضاءة الفعل وتغيير الواقع من خلال ربط المعرفة باحتياجات المجتمع وسوق العمل .

ويعد رئيس الجامعة هو ضمان جودة الفكر المعرفي وقدرته على جذب الكفاءات والالتزام بالأخلاقيات لحماية الملكية الفكرية وبناء ثقافة الجودة المعرفية المبنية على العمق والصلة والنزاهة وانشاء مراصد لمتابعة البحوث المتميزة وتخصيص نسبة من ميزانية الجامعة لتمويل البحوث وربط الترقيات بجودة البحوث ثم تمكنه من قيادة الجامعة في عصر فيض المعلومات ورصيد لصناعة مستقبل مبدع للجامعة.

العوامل المؤثره في التفكير المستنير

إن التفكير المستنير هو عاملًا حاسمًا لنجاح قيادة الصرح العلمي وهذا التفكير هو مزيج من الخبرات والسمات القيادية والمهارات التي تمكنهم من مواجهة تحديات التطورات العلمية المتسارعة في العالم ، وهو ما يتطلب وجود قيادات تتمتع بالحكمة والرؤية الاستراتيجية والايمان بالأبداع والابتكار, ويرى الباحث ان من هذه العوامل المؤثرة هي :

1- الخبرة الأكاديمية والإدارية

إن المعرفة بالسياسات التعليمية والنظم الجامعية والخبرة الطويلة في المجال الاداري والاكاديمي تعطي رؤساء الجامعات القدرة في تكوين رؤية حقيقية وشاملة لمستقبل الجامعة واتخاذ القرارات الصائبة من عده بدائل مدروسة .

2- المهارات القيادية :

يتطلب من رئيس الجامعة الموازنة بين الإدارة الأكاديمية وقيادته الاستراتيجية والتفاعل مع التدريسيين والطلبة والحكومة ومع المجتمع لان ضمان نجاح الجامعة وتطورها مرهون بامتلاك مهارات قيادته لرئاستها.

3- القدرة على التفكير والتخطيط الاستراتيجي:

إن تميز الجامعة ومنافستها او تأخرها هو في القدرة على وضوح الرؤية والرسالة وفهم الاتجاهات العالمية مثل الذكاء الاصطناعي والتحول الرقمي وتحليل نقاط القوة والضعف واستغلال الفرص والتغيرات السياسية وطرح افكار غير تقليدية لتطوير البرامج الأكاديمية.

4- التشجيع على الابداع والابتكار:

من متطلبات الابداع والابتكار تبني رئيس الجامعة بيئة محفزة واستراتيجيات استباقية وبناء ثقافة ابداعية تكرس من خلالها القيم الإبداعية وجعل هذه القيم جزءًا من رؤية ورسالة الكلية وتبسيط الاجراءات بالموافقة على المشاريع والافكار المبدعة كذلك الاحتفاء بالطلبة الموهوبين وتكريم الأساتذة والمشرفين عليهم.

5- فهم السياسات التعليمية :

إن اقتصار رئيس الجامعة على تنفيذ السياسات بدون استيعاب ابعادها العميقة هو بحد ذاته مديرا وليس قائداً لان السياسات التعليمية هي خريطة ذهنية لبناء المستقبل اضافة الى الموازنة بين السياسات الوطنية للدولة ومع السياسات الدولية ومعايير اليونسكو والتصنيفات مثل (بولونيا) وغيرها والمنافسات المعتمدة على المعايير العالمية.

مبررات التفكير المستنير للقيادات الجامعية

من البديهي ان كلما تسنم الفرد أعلى المناصب ازدادت احتياجاته المعرفية باعتبار ان المسؤوليات على عاتقه تتطلب زيادة التعلم والتطور وهو من سيكون قدوة للأخرين لذا فالتطور المعرفي ضروري لمواكبة المجالات العلمية والادارية لانهما متغيران بصورة مستمرة وقيادة الجامعة تحتاج الى تفكير مستنير له القدرة على معرفة وفهم مجالات عديدة كالإدارة والشؤون المالية والمحاسبة وميزانية الجامعة التي ينبغي لها جذب واستثمار التمويل من خلال الابتكار والابداعات فهذه العقول الموجودة فيها هي استثمار وتحتاج الى تحفيز الأساتذة في تطوير الشركات الحكومية والقطاعات الخاصة بالتخصصات الصناعية والتجارية والزراعية لان جميع التخصصات موجودة في الجامعة وتطوير تلك الشركات له نسبة من الارباح وله عائد للجامعة والى الأساتذة الذين اشرفوا وابدعوا في تطوير تلك الشركات والمؤسسات ، وهذا يتطلب من رئيس الجامعة ان تكون له القدرة على التشريعات والتوجيهات الأكاديمية وتسخير الذكاء الاصطناعي في التعليم وانظمة الجودة العالمية والبحث العلمي والتنمية المستدامة والتعرف على احتياجات سوق العمل

فيعد الريع والربح المادي للجامعة فان دورها في خدمة المجتمع وادارة ازماته فهي تقدم العقول من خلال المخرجات التعليمية للوزارات ومؤسسات الدولة والتعليم هو الحجر الاساس لتقدم البلدان وهو من اهداف تنميتها لذا وجب على القائمين من القيادات الجامعية أن يتمتعوا بالتفكير المستنير المبني على المتطلبات التي هي بمثابه قرارات ومبررات لابد ان يقوموا بها وهي:

1- المواكبة والتشجيع على البحث العلمي بصورة مستمرة .

2- تحديث المناهج لجميع التخصصات وفق التطور العالمي .

3- العمل على اقامة المؤتمرات العلمية والاكاديمية

4- التوئمة مع الجامعات العالمية الرصينة

5- اقامة البرامج القيادية وانتشار مركز اعداد القادة في الجامعة .

6- الاعتماد على مخرجات ونتائج التغذية الراجعة لتقويم الاداء.

ان كل تلك المتطلبات هي بمثابة ضرورات اساسية تشجع وتساعد على خلق بيئة جامعية محفزة للأبداع والابتكار ... فالجامعات فكر ... وهذا الفكر يجب ان يقوده شخص متميز فكرياً.

القيادة الابداعية:

إن القيادة الفعالة والناجحة تمثل نوعاً من العلاقات التي تنشأ بين المدير وبين العاملين معه في موقف معين بهدف احداث التأثير على العاملين حتى تحقيق الاهداف لذا فان القائد يستمد سلطته من رضا الجامعة عنه النابع من ايمانهم بقدرته على قيادتهم لتحقيق تلك الاهداف مما يتطلب الطاعة والامتثال من جانبهم في تنفيذ الاوامر والتعليمات وكذلك ايمانهم ان قرارات القائد هي منسجمة بل تحقق اهداف المؤسسة وتزيد من انتماء العاملين لأهدافها ومثلها التي تسعى لتحقيقها (لهلوب,23:2011)

وفي السياق الاكاديمي تشير القيادة الإبداعية الى القدرة على تحفيز الابتكار والبحث العلمي من خلال خلق بيئة داعمة للأبداع الاكاديمي والتشجيع على التجديد والتجريب في المناهج الدراسية وطرائق التدريس فكل مبادرة جديدة تحتاج الى دعم وتشجيع وتوفير المواد اللازمة لتلك المشاريع الإبداعية وهذا يعد مناخ تنظيمياً صحياً يسمح بحرية التفكير وتقبل الافكار الغير تقليدية وزيادة الدافعية من قبل رؤساء الاقسام تشعر التدريسين بالانتماء ويحسن من جودة التعليم للطلبة بجذب الكفاءات المتميزة.

الرؤية الابداعية:

تظهر الحاجة الى الابداع عندما يدرك متخذ والقرار في المؤسسات التعليمية الجامعية ان هنالك تفاوتاً بين الاداء الفعلي والاداء المطلوب وهذا التفاوت يحث القيادات الإدارية على دراسة تتبنى اسلوب جديد وعادة فان الظروف التي تخلق الحاجة الى الابداع تفرضها التغيرات في بيئة العمل مثل التغيرات التكنولوجية والثورة المعرفية او توفر معلومات حول ظهور اسلوب افضل للعمل ولكي تحسن من ادائها يجب على هذه المؤسسات ان تتبنى رؤيه جديدة (العميان,390:2010)

والرؤية الإبداعية تعد كأحدى الركائز المهمة لتحقيق التنافس والتميز، وهي المحرك الاساسي للتقدم في جميع المجلات وجميع التخصصات من خلال خلق بيئة داعمة تساعد على الابتكار، وللرؤية الإبداعية القدرة على تصور وادراك احتمالات جديدة وحلول مبتكرة وافكار لم تكن موجودة من قبل تتجاوز الحدود التقليدية والانماط المعتادة ، وهي عملية عقلية موجهة تهدف الى توليد رؤى اصلية وقيمة ومن هنا تبرز اهمية تقييم هذه الرؤية من وجهه نظر التدريسيين باعتبارهم المستفيدين الفعليين في تنفيذها وهذه الرؤية هي للكشف عن العوامل التي تعزز او تعوق في تطبيق الرؤية وتحدد الجوانب الرئيسية التي تتجلى فيها مثل تطوير المناهج ، البحث العلمي والبيئة التعليمية، التعاون مع الاطراف والمؤسسات الاخرى وخدمة المجتمع ، ويعد هذا نجاحًا فهو شراكة حقيقية بين القيادة الأكاديمية والهيئة التدريسية فهي بمثابة قيادة تشاركية في صنع القرارات الاكاديمية والتخطيط الاستراتيجي للقسم .

القدرات الإبداعية:

إن استراتيجية تنمية القدرات الإبداعية تتمثل باتباع المنهج العلمي في تشخيص المعوقات للأبداع ومحاولة ازالتها وتنمية المهارات الإبداعية مثل مهارة التحليل وزيارة القدرة على التركيز والقدرة على التكيف ومهارة الصبر بالتعود على التفكير في المجالات التي تخلو من التعقيد والاحكام المسبقة والانصاف بنظرة نقدية للأحكام الشخصية ومنهجية التوصل اليها كما لو كانت من الاخرين

إن تنمية مهارة الاستفسار والملاحظة واتاحة الفرصة للأخرين ممن يتصفون بالذكاء لاختبار ما نتوصل اليه من نتائج واخذ فرصة كافية لمناقشة الافكار الجديدة (القريوتي,327:2012)

فالإبداع والقدرة على الابتكار يعتبر احد اهم الجوانب المشرفة في شخصية الفرد كما ان استغلال هذا الجانب في الوقت المناسب وبالصيغة العلمية والواقعية القابلة للتطبيق يمكن ان يقدم الفرد المبدع واسرتهُ ومجتمعهُ وبالتالي للإنسانية.

التحفيز على الابداع:

يعد الابداع واحداً من حالات الانسان الابتكارية الملهمة للفرد وهي عادة ما تنبع من عوامل ومنطلقات تجعل من الانسان ان يكون مبدعاً من خلال محفزات عديدة ومختلفة ويعد العامل النفسي هو الذي يدفع الانسان الى استثمار اقصى درجة ممكنة من رصيدهُ الفكري في الموضوع الذي يميل اليه وتعتبر الاستشارة عملية مهمة للأبداع وتتأثر بفعل التدريب والممارسة التي تعتبر حافزا للابتكار او الابداع وهذا هو الدور الذي يلعبه المناخ التنظيمي الصحي (القريوني 320:2012)

فأقوى محفز للأبداع هو اكتشاف الحقائق التي كانت في الماضي غامضة وهذه تعد متعة اساسي يتدفق فيه التحدي لان المبدع لا ينتظر الالهام بل يعمل كي يصل لأنه ليس موهبة بل رغبة في تجاوز حدود النفس نحو الاستكشاف والمعرفة والتفوق فهذه القوة الدافعة هي التي تحول الامكانيات الجانحة نحو الابداع الى فعل ملموس لان الابداع هو عملية توليد واستدامة الطاقة الدافعة للنظر والتفكير بطرق جديدة واصلية ، اما الحافز الخارجي في المكافاة والفرص والبيئة المحفزة تعد بمثابة التربة الخصبة للأبداع ، ان تحقيق اشباع الحاجات الإنسانية يتطلب وجود باعث او مؤثر خارجي للفرد يدفعه الى التحرك ، فاستخدام الإدارة للحوافز الملائمة لا تؤدي الى انجاز الاهداف وانما تحقق الرضا والسعادة للفرد(المغربي,134:2004).

مراحل عملية الابداع

إن عملية الابداع تمر بأربعة مراحل متسلسلة تتولد في اثنائها الفكرة الجديدة وهي :

1- مرحلة الاعداد والتحضير : وفيها يتم الوصول الى تصور دقيق للمشكلة او الموقف الغامض وذلك بتحديد المشكلة وعناصرها وجمع المعلومات عنها وتنظيمها وترتيبها .

2- مرحلة الاحتضان : وتتمثل في تنظيم المعلومات والخبرات المتعلقة بالمشكلة واستيعابها بشكل جيد وبعد استبعاد كافة العناصر والشوائب التي ليس لها علاقة بالمشكلة تمهيداً للحل .

3- مرحلة الالهام او الأشراق : ويأتي الحل في هذه المرحلة لذا تسمى هذه المرحلة بشرارة الابداع او اللحظة الابداعية التي تتولد فيها الفكرة الجديدة التي تؤدي بدورها الى حل المشكلة .

4- مرحلة التحقيق : يتأكد الفرد المبدع من صحة ودقة الحل ، ويقوم بعملية تجريب الحل واختياره والتحقيق من فائدته واهميته .(الشمسي,120:2011)

ويشير الباحث في هذا الصدد الى ان مراحل الابداع الاداري تمر بمراحل عديدة حيث ان موضوع الابداع يعد مهارة يمكن تطويرها بالتمرين والصبر وخلق الظروف المناسبة لهذه المراحل وهي كالاتي:

1- الفضول: ليس مجرد رغبة عابرة في المعرفة بل هو قوة دافعة اساسية للتعلم والابتكار والنمو الشخصي ، وهو الرغبة الفطرية في الاستكشاف والفهم والبحث عن الجديد فالتوقف عند الظواهر غير المألوفة يعد من المكونات الأساسية للفضول اضافة الى الأسئلة اي البحث عن أسباب العلل والمخاطر نحو المعرفة ومحاولة استكشاف النتائج وان كانت النتائج غير مضمونة وانما البحث عن الحقائق والوصول اليها.

2- المرونة الذهنية: وهي مهارة المستقبل وهي القدرة على تجاوز التفكير النمطي وهي قدرة العقل المنفتح على تبديل نمط التفكير بأخر حسب الموقف وان تكون هنالك رؤى من جوانب متعددة اي هي القدرة على تبديل المهام او المفاهيم بحيث تتكون متكيفة مع المعلومات الجديدة ويمكنها الانتقال من مهمة الى اخرى بكفاءة حتى وان كانت الحقائق التي تم الوصول اليها تتعارض او تختلف مع الفرصة التي يتبناها الباحث.

3- التسامح والغموض: وهي مهارة المستقبل وهي القدرة على تجاوز التفكير النمطي لأن الابداع هو ولادة أفكار جديدة عبر دمج مفاهيم متعددة وان التسامح مع الغموض ليس استسلامًا بل ذكاء عملي ويوفر طاقة الباحث لان الوصول الى اليقين مرهق والحلول الإبداعية دائما تأتي من الحلقات الغامضة اذا فالقدرة على تحمل الغموض هي واحده من اهم المهارات.

فالقدرة على تحمل المواقف المتذبذبة والمعلومات الغير كاملة دون التعصب ودون الحاجة الملحة للحلول الفورية اذ الوصول الى اليقين المطلق اي الصبر وعدم التسرع والاحكام فالتصبر على الحقائق الغامضة مثل نمو النبات الذي يحتاج الى صبر الفلاح وانتظاره بعد ان اكمل الزراعة ويداوم على السقاية كذلك المعلومة تحتاج الى استسقاء

الدراسات السابقة:

– دراسة النجم (2024) بعنوان

اثر استراتيجية التعلم الخبراتي على مهارات التفكير المستنير لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ ، في كلية التربية ، جامعة القادسية ، ويهدف البحث ألى التعرف على أثر استراتيجية التعلم الخبراتي في مهارات التفكير المستنير ولغرض تحقيق البحث صاغت الباحثة الفرضية الصفرية وأعتمدت على التصميم التجريبي من ذات الضغط الجزئي (مجموعتين: التجريبية والضابطة) لاختبار التفكير المستنير ، وتم أختيار الباحثة لعينة البحث (ثانوية الوفاء للبنات التابعة ألى مديرية تربية القادسية) بصورة (العينة القصدية) وبطريقة السحب العشوائي وأختارت المجموعة (ب) لتكون المجموعة التجريبية بواقع (29) طالبة أما المجموعة الضابطة (أ) التي تدرس بالطريقة الاعتيادية بواقع (30) طالبة وحددت مدة التجربة في الفصل الدراسي الأول وتم صياغة (192) هدف سلوكي حسب مستويات بلوم الستة وأعداد مقياس متكون من 34 فقرة للتفكير المستنير ، وتوصلت الباحثة أن التدريسي وفق أستراتيجية التعلم الخبراتي كان له أثر ايجابي في تحسين التفكير المستنير لدى طالبات المجموعة التجريبية ، ولا يوجد فرق ذو دلالة أحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درسن بأستراتيجية التعلم الخبراتي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درسن بالطريقة الاعتيادية.

– دراسة البطاح (2025) بعنوان

التفكير المستنير وعلاقته بمهارات أستشراف المستقبل لدى مدرسي علم الأحياء في كلية التربية جامعة القادسية ، وهدفت الدراسة التعرف على مستوى التفكير المستنير لدى مدرسي علم الاحياء في المراحل الثانوية تتبعاً لمتغير الجنس ومدة الخدمة وتكونت عينة البحث من عدد من المدرسين والمدرسات لتمثيل المجتمع الاحصائي

, وتوصل الباحث أن لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية في أمتلاك مدرسي علم الاحياء لمهارات التفكير المستنير وفق متغير الجنس (ذكور–أناث) ومدة الخدمة ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات أستشراف المستقبل لدى مدرسي علم الاحياء وفق متغير الجنس والخدمة وتوجد علاقة أرتباطية أيجابية بين التفكير المستنير ومهارات أستشراف المستقبل لدى مدرسي علم الاحياء .

- دراسة عبد الوهاب (2022) بعنوان

إدارة الوقت وعلاقتها بالقيادة الابداعية لدى القيادات الادارية في كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة في العراق هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين ادارة الوقت والقيادة الابداعية لدى القيادات الادارية في كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة في العراق واحتوى المقياس في ادارة الوقت على 48 فقرة في (5) خمس مجالات والقيادة الابداعية على (44) فقرة في (4) اربعة مجالات ، وحددت الباحثة عينة البحث (120) فرداً موزعين على (20) كلية في العراق وتوصلت الباحثة الى ان القيادات الادارية لكليات التربية والعلوم البدنية تتمتع بحسن أدارة الوقت بالقيادة الابداعية، وظهرت وجود علاقة ارتباطية بين القيادة الابداعية وادارة الوقت ، فضلاً عن ذلك فأن أدارة الوقت تحتاج أن تتمتع القيادة الادارية بالكفاءة والابداع في تنظيم وتخطيط ومتابعة كافة ما يتعلق بكافة الاوقات الخاصة بكل مهمة داخل الكليات.

- دراسة العبدولي (2024) بعنوان

دور القيادة الابداعية في تعزيز أدارة المعرفة (حالة قيد الدراسة في وزارة الثقافة والسباب في دولة الأمارات العربية المتحدة) هدفت الدراسة الى التعرف على دور القيادة الابداعية في تعزيز ادارة المعرفة من خلال الاستعانة بعينة من وزارة الثقافة والشباب بأمارة أبو ظبي ، وتكونت عينة البحث من (145) موظفاً وموظفة ، وتوصلت الباحثة الى وجود تأثير إيجابي دال أحصائياً للقيادة الابداعية في تعزيز ادارة المعرفة ، وفروق في سمات القيادة الابداعية في تعزيز ادارة المعرفة حيث كان أستشراف المستقبل كأعلى سمة ، والحساسية للمشكلات كأدنى سمة من سمات القيادة الابداعية وحرص القادة على امتلاك هذه السمات لتعزيز المعرفة والاستفادة منها من خلال تحقيق أهدافها بكفاءة وتحقيق الابداع والتمييز .

أولاً: منهج البحث

اعتمد الباحث في هذه البحث المنهج الوصفي الارتباطي كونه الأنسب لدراسة التفكير المستنير وعلاقته بالقيادة الإبداعية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات والكليات الأهلية من وجهة نظر التدريسيين .إذ يهدف هذا المنهج إلى دراسة الظاهرة كما هي في واقعها الفعلي وتحليلها بصورة علمية دقيقة، من خلال وصف متغيرات الدراسة والكشف عن طبيعة العلاقة بينهما.

ويعتمد المنهج الوصفي الارتباطي على تقديم وصف شامل ومتوازن لمتغيرات البحث، وذلك من خلال الجمع بين البعدين الكيفي والكمّي؛ حيث يركز البعد الكيفي على تحديد خصائص التفكير المستنير وأبعاده المعرفية والسلوكية وكذلك أبعاد القيادة الإبداعية، في حين يسعى البعد الكمّي إلى تقديم مؤشرات رقمية توضّح مستوى ممارسة هذه المتغيرات لدى رؤساء الأقسام، فضلاً عن تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما.

ويسهم هذا المنهج في الوصول إلى نتائج علمية موضوعية تساعد على فهم مستوى التفكير المستنير لدى رؤساء الأقسام وعلاقته بممارستهم للقيادة الإبداعية داخل البيئة الجامعية، بما يسهم في تقديم تصورات علمية يمكن أن تدعم تطوير العمل الأكاديمي والإداري في الجامعات والكليات الأهلية.

ثانياً: مجتمع البحث

يتكوّن مجتمع البحث من التدريسيين العاملين في الجامعات والكليات الأهلية للعام الدراسي (2025–2026)*. وقد تم اختيار التدريسيين بوصفهم مجتمعاً للبحث لكونهم الأكثر احتكاكاً برؤساء الأقسام من الناحيتين الأكاديمية والإدارية، وذلك بحكم طبيعة العمل العلمي وما يتطلبه من تواصل مستمر وتنسيق متواصل في مجالات التدريس والبحث العلمي والأنشطة الجامعية المختلفة.

ويتيح هذا التفاعل المباشر للتدريسيين فرصة تكوين تصوّر واضح ودقيق عن مستوى التفكير المستنير لدى رؤساء الأقسام، فضلاً عن قدرتهم على تقييم مدى ممارستهم للقيادة الإبداعية في إدارة الأقسام العلمية. كما يسهم ذلك في تقديم تقييمات واقعية وموضوعية تعزز من دقة النتائج التي يتوصل إليها البحث وتزيد من

* دليل الطالب للقبول في الجامعات والكليات الاهلية في العراق للعام الدراسي (2025-2026)

مصداقيتها، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على إمكانية الإفادة من هذه النتائج في تطوير الأداء الأكاديمي والإداري في مؤسسات التعليم العالي الأهلية.

ثالثاً: عينة البحث

تشير عينة البحث إلى جزء ممثل من مجتمع البحث يتم اختياره وفق أسس علمية دقيقة، بحيث يعكس خصائص المجتمع الأصلي تمثيلاً حقيقياً، مما يتيح إمكانية تعميم النتائج واستخلاص مؤشرات ذات دلالة تتعلق بمتغيرات الدراسة (عباس وآخرون، 2019: 218)

وقد بلغت عينة البحث (100) تدريسي في عدد من الجامعات والكليات الأهلية في العراق للعام الدراسي (2025–2026)، حيث تم اختيارهم باستخدام الطريقة العشوائية من مجتمع البحث. وقد روعي في اختيار العينة تمثيل مؤسسات تعليمية مختلفة بما يحقق درجة مناسبة من التنوع في البيئة الأكاديمية، الأمر الذي يسهم في تعزيز شمولية النتائج.

ويُعد حجم العينة مناسباً لأغراض التحليل الإحصائي، إذ يوفّر قاعدة بيانات كافية لدراسة متغيري البحث (التفكير المستنير والقيادة الإبداعية) وتحليل العلاقة بينهما، بما يدعم تحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائج يمكن الإفادة منها في تطوير العمل الأكاديمي والإداري في مؤسسات التعليم العالي الأهلية.

رابعًا: صدق الأداة

يُعدّ صدق الأداة من المعايير الأساسية في البحوث العلمية، إذ يشير إلى مدى قدرة الأداة على قياس الظاهرة التي صُمِّمت من أجلها بدقة وموضوعية، ومدى تمثيل فقراتها لمتغيرات الدراسة تمثيلاً حقيقياً. كما يسهم التحقق من صدق الأداة في تعزيز موثوقية النتائج التي يتوصل إليها الباحث وإمكانية الاعتماد عليها في تفسير الظاهرة المدروسة (العبيدي، 2020: 142)

1- الصدق الظاهري

يُقصد بالصدق الظاهري مدى وضوح فقرات الأداة وانسجامها مع المفهوم الذي تسعى إلى قياسه من حيث الصياغة والمعنى، إذ يُعدّ من الخطوات الأولية المهمة في التحقق من صلاحية المقياس قبل تطبيقه على عينة

البحث. ويتم ذلك عادةً من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في المجال العلمي المرتبط بموضوع الدراسة، بهدف تقييم مدى ملاءمتها وارتباطها بأبعاد المتغيرات المدروسة (عودة، 2014: 185)

ولغرض التحقق من الصدق الظاهري لأداة البحث في هذه الدراسة، قام الباحث بعرض مقياسي التفكير المستنير والقيادة الإبداعية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجالات التربية وعلم النفس والإدارة التربوية، حيث بلغ عددهم (15) محكماً. وقد طُلب منهم إبداء آرائهم حول مدى وضوح الفقرات، وملاءمتها لقياس متغيرات الدراسة، ومدى ارتباطها بالأبعاد النظرية لكل من التفكير المستنير والقيادة الإبداعية لدى رؤساء الأقسام.

وبعد جمع استجابات المحكمين وتحليل ملاحظاتهم، تم إجراء بعض التعديلات اللغوية والعلمية على عدد من الفقرات، كما تم حذف بعض الفقرات التي لم تحظ بنسبة اتفاق كافية. وبذلك أصبح مقياس التفكير المستنير بصورته النهائية مكوناً من (27) اما مقياس القيادة الإبداعية بصورته النهائية مكونا من (30) فقرة موزعة على متغيري الدراسة.

وقد اعتمد الباحث معيار (80%) فأكثر لقبول الفقرات، وهو معيار شائع الاستخدام في الدراسات التربوية، مما يدل على تمتع الأداة بدرجة مناسبة من الصدق الظاهري وصلاحيتها للتطبيق في الدراسة الحالية.

2- معامل الاتساق الداخلي

للتحقق من الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك للتأكد من مدى انسجام الفقرات مع البناء العام للأداة.

وقد تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) تدريسياً من التدريسيين العاملين في عدد من الجامعات والكليات الأهلية في العراق، ممن هم خارج عينة البحث الأساسية. وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود درجة جيدة من الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس.

وبذلك يمكن القول إن الأداة تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والاتساق الداخلي، الأمر الذي يجعلها صالحة للاستخدام في قياس التفكير المستنير وعلاقته بالقيادة الإبداعية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات والكليات الأهلية من وجهة نظر التدريسيين.

3- صدق البناء

يُعدّ صدق البناء من المؤشرات الأساسية في تقويم أدوات القياس في البحوث التربوية والإدارية، إذ يشير إلى مدى قدرة فقرات المقياس على تمثيل البناء النظري للمتغيرات التي يسعى البحث إلى قياسها، ومدى ارتباط هذه الفقرات بالأبعاد النظرية التي يتكون منها المتغير المدروس. وتنبع أهمية هذا النوع من الصدق من كونه يعكس مدى اتساق الفقرات مع الإطار النظري الذي بُنيت عليه الأداة، الأمر الذي يسهم في تعزيز دقة النتائج التي يتوصل إليها الباحث.

وفي هذه الدراسة يرتبط صدق البناء بمتغيري التفكير المستنير والقيادة الإبداعية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات والكليات الأهلية من وجهة نظر التدريسيين، إذ تم تصميم الأداة بما ينسجم مع الأبعاد النظرية لهذين المتغيرين. ولغرض التحقق من صدق البناء، قام الباحث بتحليل فقرات المقياس إحصائياً من خلال حساب القوة التمييزية للفقرات، فضلاً عن حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس. وقد قام الباحث بإعداد مقياسين رئيسين لقياس متغيرات الدراسة. تمثل المقياس الأول في مقياس التفكير المستنير، وقد اشتمل على ثلاثة مجالات رئيسة، هي:

المجال المعرفي، ويعكس قدرة رئيس القسم على توظيف المعرفة والخبرة العلمية في معالجة المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة.

المجال الأخلاقي، الذي يتناول مدى التزام رئيس القسم بالقيم المهنية والأخلاقية في تعامله مع التدريسيين وإدارته لشؤون القسم.

مجال اتخاذ القرارات، والذي يركز على قدرة رئيس القسم على اتخاذ قرارات واعية ومدروسة تستند إلى التفكير العقلاني وتحليل المواقف المختلفة.

وقد تضمن كل مجال من مجالات مقياس التفكير المستنير (9) فقرات، ليبلغ مجموع فقرات هذا المقياس (27) فقرة.

أما المقياس الثاني فهو مقياس القيادة الابداعية، وقد تضمن كذلك ثلاثة مجالات أساسية هي:

مجال الرؤية الإبداعية ، وقد تضمن (12) فقرة تعكس قدرة رئيس القسم على استشراف المستقبل ووضع تصورات تطويرية للعمل الأكاديمي.

مجال القدرة الإبداعية ، وقد اشتمل على (8) فقرات تعبر عن قدرة رئيس القسم على توليد الأفكار الجديدة وتبني الأساليب المبتكرة في العمل الإداري والأكاديمي.

مجال تحفيز الإبداع ، وقد تضمن (10) فقرات تتناول دور رئيس القسم في تشجيع التدريسيين على الإبداع وتوفير البيئة المناسبة لتنمية الأفكار الجديدة.

ولغرض تحليل الفقرات إحصائياً والتأكد من صدق البناء، قام الباحث بتطبيق المقياسين على عينة التحليل الإحصائي المكونة من (100) تدريسي في عدد من الجامعات والكليات الأهلية في العراق. وقد تم ترتيب درجات أفراد العينة تنازلياً وفق الدرجة الكلية للمقياس، ومن ثم تقسيمهم إلى مجموعتين لغرض حساب القوة التمييزية للفقرات، حيث مثلت المجموعة العليا الأفراد الحاصلين على أعلى الدرجات ، في حين مثلت المجموعة الدنيا الأفراد الحاصلين على أدنى الدرجات.

ويُعد أسلوب القوة التمييزية للفقرات من الأساليب الشائعة في تحليل الفقرات ، إذ يساعد في الكشف عن مدى قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد ذوي المستويات المرتفعة والمنخفضة في متغيرات الدراسة. وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن فقرات المقياسين تمتلك قدرة تمييزية مقبولة، الأمر الذي يشير إلى تمتع الأداة بدرجة جيدة من صدق البناء وصلاحيتها لقياس التفكير المستنير وعلاقته بالقيادة الإبداعية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات والكليات الأهلية.

خامساً: ثبات المقياس ألفا كرونباخ(Cronbach's Alpha)

يُعدّ الثبات من الخصائص الأساسية لأدوات القياس في البحوث التربوية والإدارية ، إذ يشير إلى مدى اتساق الأداة في قياس المتغيرات التي وُضعت من أجلها، وقدرتها على إعطاء نتائج متقاربة عند تطبيقها في ظروف متشابهة ، الأمر الذي يسهم في تعزيز الثقة بنتائج البحث ودقتها.

ولغرض التحقق من ثبات مقياسي البحث (التفكير المستنير والقيادة الإبداعية)، استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ(Cronbach's Alpha) ، والذي يُعدّ من أكثر الأساليب شيوعاً في قياس الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، إذ يوضح مدى تجانس الفقرات في قياس المجال الذي تنتمي إليه. وقد تم تطبيق المقياسين على عينة التحليل الإحصائي البالغة (100) تدريسي في الجامعات والكليات الأهلية في العراق، ثم حساب معاملات الثبات لكل مجال، فضلاً عن الثبات الكلي لكل مقياس، كما موضح في جدول (1)

جدول (1) معاملات ثبات مقياسي التفكير المستنير والقيادة الإبداعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ

ت	المقياس	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	التفكير المستنير	المجال المعرفي	9	0.86
		المجال الأخلاقي	9	0.88
		اتخاذ القرارات	9	0.87
		الثبات الكلي	27	0.90
2	القيادة الإبداعية	الرؤية الإبداعية	12	0.84
		القدرة الإبداعية	8	0.81
		تحفيز الإبداع	10	0.86
		الثبات الكلي	30	0.85

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات ألفا كرونباخ لجميع مجالات مقياسي البحث جاءت بمستويات مرتفعة، إذ تراوحت قيم مقياس التفكير المستنير بين (0.86 – 0.88)، مما يدل على تمتع هذا المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، في حين تراوحت قيم مقياس القيادة الإبداعية بين (0.81 – 0.86)، وهي أيضاً ضمن الحدود المقبولة ولكنها أقل نسبياً مقارنة بالتفكير المستنير.

كما بلغ معامل الثبات الكلي (0.90) لمقياس التفكير المستنير، في حين سجل مقياس القيادة الإبداعية قيمة أقل بلغت (0.85)، وهو ما يعكس تفوقاً واضحاً في مستوى الثبات لصالح مقياس التفكير المستنير. وتُعد هذه القيم مؤشراً جيداً على ارتفاع مستوى الثبات، إذ تشير الأدبيات التربوية إلى أن معامل الثبات إذا بلغ (0.70) فأكثر يُعد مقبولاً، وكلما اقترب من الواحد الصحيح دلّ ذلك على قوة الاتساق الداخلي.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن فقرات مقياس التفكير المستنير تتسم بدرجة أعلى من التجانس والاتساق مقارنة بمقياس القيادة الإبداعية، مما يعزز من موثوقية الأداة وصلاحيتها للتطبيق في الدراسة الحالية، ويسهم في الحصول على نتائج أكثر دقة يمكن الاعتماد عليها في تفسير العلاقة بين التفكير المستنير والقيادة الإبداعية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات والكليات الأهلية.

أولاً: عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الأول: التعرف على مستوى التفكير المستنير لدى رؤساء الأقسام في الجامعات والكليات الأهلية من وجهة نظر التدريسيين

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس التفكير المستنير بلغ (88.0) درجة، بانحراف معياري قدره (16.9). وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (81) درجة، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت($t = 4.16$) ، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (99) .

وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي ولصالح المتوسط الحسابي، مما يدل على أن رؤساء الأقسام في الجامعات والكليات الأهلية يتمتعون بمستوى مرتفع من التفكير المستنير.

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة البحث على مقياس التفكير المستنير

المقياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
التفكير المستنير	100	88.0	16.9	81	4.16	1.98	0.05	دالة

تشير هذه النتيجة إلى أن رؤساء الأقسام يمتلكون مستوى مرتفعاً من التفكير المستنير، وهو ما يعكس قدرتهم على تحليل المواقف الأكاديمية والإدارية بصورة واعية، واتخاذ قرارات مبنية على المعرفة والخبرة المهنية. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة العمل القيادي في المؤسسات الجامعية تتطلب مستوى عالياً من الوعي الفكري والقدرة على التعامل مع القضايا المختلفة بموضوعية وحكمة، فضلاً عن الخبرات المتراكمة التي يكتسبها رؤساء الأقسام نتيجة ممارستهم للأدوار الإدارية والأكاديمية.

الهدف الثاني: التعرف على مستوى القيادة الإبداعية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات والكليات الأهلية

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس القيادة الإبداعية بلغ (85) درجة، بانحراف معياري قدره (16.8). وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (90) درجة، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (−2.98)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) بالقيمة المطلقة عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (99). وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي ولصالح المتوسط الفرضي، مما يدل على أن مستوى القيادة الإبداعية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات والكليات الأهلية جاء أقل من المستوى المتوسط المتوقع على المقياس.

جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة البحث على مقياس القيادة الإبداعية

المقياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
القيادة الإبداعية	100	85	16.8	90	2.98	1.98	0.05	دال احصائية

تدل هذه النتيجة على أن رؤساء الأقسام يمارسون القيادة الإبداعية بمستوى يفوق المتوسط، الأمر الذي يعكس امتلاكهم لقدر مناسب من المهارات القيادية الإبداعية، مثل تبني الأساليب الحديثة في الإدارة وتشجيع الأفكار الابتكارية داخل الأقسام العلمية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة العمل الأكاديمي والإداري تفرض على القيادات الجامعية التعامل مع مواقف متعددة تتطلب التفكير المرن والقدرة على التكيف، مما يسهم في تنمية ممارسات القيادة الإبداعية لديهم.

كما قد تعكس هذه النتيجة أثر الخبرة المهنية والتفاعل المستمر مع المشكلات الأكاديمية والإدارية، إضافة إلى السعي لمواكبة التطورات في مؤسسات التعليم العالي، مما يعزز من قدرتهم على الابتكار وتحسين الأداء المؤسسي.

الهدف الثالث: التعرف على الفروق في مستوى التفكير المستنير تبعاً لمتغير (استاذ, استاذ مساعد)

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير المستنير لدى رؤساء الأقسام في الجامعات والكليات الأهلية تبعاً لمتغير اللقب العلمي (أستاذ / أستاذ مساعد).

يبين جدول (4) أن المتوسط الحسابي لدرجات فئة الأساتذة بلغ (175.2) درجة بانحراف معياري قدره (17.1)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات فئة الأساتذة المساعدين (168.0) درجة بانحراف معياري قدره (18.4). وقد بلغ عدد أفراد العينة من فئة الأساتذة (48) فرداً، بينما بلغ عدد أفراد فئة الأساتذة المساعدين (52) فرداً.

وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطين تم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (2.31)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (98)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح فئة الأساتذة..

جدول (4) الفروق في التفكير المستنير تبعاً لمتغير اللقب العلمي

اللقب العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
أستاذ	48	175.2	17.1	2.31	1.98	0.05	دالة
أستاذ مساعد	52	168.0	18.4				

شير هذه النتيجة إلى أن مستوى التفكير المستنير لدى رؤساء الأقسام من حملة لقب أستاذ أعلى منه لدى حملة لقب أستاذ مساعد. ويمكن تفسير ذلك بأن الأساتذة غالباً ما يمتلكون خبرة علمية وأكاديمية أطول نتيجة سنوات الخدمة، فضلاً عن مشاركتهم المستمرة في البحث العلمي واللجان الأكاديمية والإدارية، الأمر الذي يسهم في تنمية قدراتهم على التحليل العميق للمواقف واتخاذ قرارات أكثر توازناً ووعياً، وهي من السمات الأساسية للتفكير المستنير.

كما أن طبيعة الأدوار القيادية التي يشغلها الأساتذة داخل المؤسسات الجامعية تسهم في تعزيز خبراتهم في إدارة المواقف الأكاديمية والتعامل مع القضايا المختلفة بأسلوب أكثر نضجاً وموضوعية، مما ينعكس إيجاباً على مستوى تفكيرهم المستنير.

الهدف الرابع: التعرف على الفروق في مستوى القيادة الإبداعية تبعاً لمتغير (استاذ ، استاذ مساعد)

يوضح جدول (5) نتائج التحليل الإحصائي للفروق في مستوى القيادة الإبداعية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات والكليات الأهلية تبعاً لمتغير اللقب العلمي (أستاذ / أستاذ مساعد).

يتبين من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة من فئة الأساتذة بلغ (90) درجة بانحراف معياري قدره (16.8)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات فئة الأساتذة المساعدين (85) درجة بانحراف معياري قدره (17.6). كما بلغ عدد أفراد العينة من فئة الأساتذة (48) فرداً، بينما بلغ عدد أفراد فئة الأساتذة المساعدين (52) فرداً.

ولغرض التحقق من دلالة الفروق بين المتوسطين تم استخدام الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (2.07)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (98)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مستوى القيادة الإبداعية ولصالح فئة الأساتذة.

جدول (5) الفروق في القيادة الإبداعية تبعاً لمتغير اللقب العلمي

اللقب العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
أستاذ	48	90.5	16.8	2.07	1.98	0.05	دالة
أستاذ مساعد	52	85.1	17.6				

تشير هذه النتيجة إلى أن رؤساء الأقسام من حملة لقب (أستاذ) يمتلكون مستوى أعلى نسبياً في القيادة الإبداعية مقارنة بحملة لقب (أستاذ مساعد). ويمكن تفسير ذلك بأن الأساتذة يمتلكون خبرة أكاديمية وإدارية أوسع نتيجة سنوات الخدمة الأطول، فضلاً عن مشاركتهم المستمرة في الأنشطة العلمية والإدارية، الأمر الذي يسهم في تنمية مهاراتهم القيادية وقدرتهم على تبني الأساليب الإبداعية في العمل.

كما قد يعزى هذا التفوق إلى طبيعة الأدوار القيادية التي يشغلها الأساتذة داخل المؤسسات الجامعية، والتي تتطلب مستوى أعلى من التفكير المرن واتخاذ القرار، مما يعزز من ممارسات القيادة الإبداعية لديهم.

الهدف الخامس: التعرف على العلاقة الارتباطية بين التفكير المستنير والقيادة الإبداعية

يبين جدول (6) نتائج التحليل الإحصائي الخاص بالكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري البحث، وهما التفكير المستنير والقيادة الإبداعية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات والكليات الأهلية من وجهة نظر التدريسيين. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لقياس قوة واتجاه العلاقة بين المتغيرين.

يتضح من الجدول أن قيمة معامل الارتباط (r) بلغت (0.63) عند حجم عينة بلغ (100)، وهي قيمة موجبة متوسطة إلى قوية. وعند اختبار دلالة هذا المعامل عند مستوى دلالة (0.05) تبين أن العلاقة دالة إحصائياً، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير المستنير والقيادة الإبداعية.

جدول (6) معامل الارتباط بين التفكير المستنير والقيادة الإبداعية

المتغيرات	حجم العينة	معامل الارتباط(r)	مستوى الدلالة	النتيجة
التفكير المستنير × القيادة الإبداعية	100	0.63	0.05	دالة موجبة

تشير هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفع مستوى التفكير المستنير لدى رؤساء الأقسام ارتفع مستوى ممارستهم للقيادة الإبداعية، وهو ما يعكس وجود ارتباط إيجابي واضح بين المتغيرين.

ويمكن تفسير ذلك بأن التفكير المستنير يسهم في تعزيز قدرة القائد الأكاديمي على تحليل المشكلات بصورة علمية ومنهجية، واتخاذ قرارات أكثر وعياً ومرونة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على ممارسات القيادة الإبداعية، مثل تبني الأفكار الجديدة وتشجيع الابتكار داخل الأقسام العلمية.

كما تدل هذه النتيجة على أن تنمية التفكير المستنير لدى القيادات الأكاديمية يمكن أن يمثل مدخلاً مهماً لتحسين مستوى القيادة الإبداعية، خاصة في ظل التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي والحاجة المستمرة إلى التطوير والتجديد.

ثانياً: الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن استخلاص ما يأتي:

أظهرت النتائج أن مستوى التفكير المستنير لدى رؤساء الأقسام في الجامعات والكليات الأهلية جاء مرتفعاً، مما يدل على امتلاكهم قدرة جيدة على التحليل الواعي واتخاذ القرارات المبنية على أسس علمية .

تبين أن مستوى القيادة الإبداعية لدى رؤساء الأقسام جاء أعلى من المتوسط، إلا أنه لا يصل إلى المستوى المرتفع، مما يشير إلى وجود حاجة لتطوير هذا الجانب .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير المستنير تبعاً لمتغير اللقب العلمي، ولصالح فئة الأساتذة، مما يعكس أثر الخبرة الأكاديمية والمهنية في تنمية هذا النوع من التفكير .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القيادة الإبداعية تبعاً لمتغير اللقب العلمي، ولصالح فئة الأساتذة أيضاً، مما يدل على أن الخبرة والاحتكاك الإداري يسهمان في تحسين الأداء القيادي .

وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير المستنير والقيادة الإبداعية، مما يعني أن ارتفاع مستوى التفكير المستنير يرتبط بارتفاع مستوى القيادة الإبداعية .

ثالثاً: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:

ضرورة العمل على تنمية مهارات القيادة الإبداعية لدى رؤساء الأقسام من خلال إقامة دورات تدريبية وورش عمل متخصصة في القيادة الحديثة والابتكار .

تعزيز التفكير المستنير لدى القيادات الأكاديمية عبر برامج تدريبية تركز على مهارات التحليل، واتخاذ القرار، وحل المشكلات .

تشجيع بيئة تنظيمية داعمة للإبداع داخل الجامعات والكليات الأهلية، من خلال تقليل القيود الإدارية التي تحد من الابتكار .

الاستفادة من خبرات الأساتذة في نقل المعرفة والخبرة إلى الأساتذة المساعدين، من خلال برامج الإرشاد الأكاديمي والقيادي .

اعتماد معايير حديثة في اختيار القيادات الأكاديمية تأخذ بنظر الاعتبار مستوى التفكير المستنير والقدرة على ممارسة القيادة الإبداعية.

رابعًا: المقترحات

استكمالاً لما توصل إليه البحث الحالي، يقترح الباحث إجراء دراسات مستقبلية في المجالات الآتية:

إجراء دراسة مماثلة تتناول التفكير المستنير وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل الرضا الوظيفي أو الالتزام التنظيمي لدى القيادات الأكاديمية.

إجراء دراسات تجريبية تهدف إلى تنمية القيادة الإبداعية لدى القيادات الأكاديمية وقياس أثرها قبل وبعد التدريب.

دراسة تأثير البيئة التنظيمية والثقافة المؤسسية على مستوى القيادة الإبداعية في الجامعات.

إجراء دراسات نوعية (مقابلات) لفهم أعمق للعوامل التي تعزز أو تعيق ممارسة القيادة الإبداعية.

التفكير المستنير: لدى رؤساء الأقسام في الجامعات والكليات الاهلية من وجهة نظر التدريسيين

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي نادراً	لا تنطبق علي أبداً
	المجال الاول : المعرفي					
1	يتابع رئيس القسم التقدم العلمي والتطورات المعرفية الحاصلة					
2	يشجع ويدعم الافكار الجديدة المبتكرة					
3	يدعم جودة البحوث العلمية					
4	ينمي القدرة على التفكير الإبداعي					
5	يسعى لتحديث المناهج الدراسية في ضوء التطورات المعرفية الحاصلة					
6	يركز على البرامج التطويرية التدريسية					
7	لدية رؤية استراتيجية لتطوير القسم					
8	يهتم بالتعلم القائم على حل المشكلات					
9	يتميز بالافكار الابداعية الغير تقليدية					
	المجال الثاني : الاخلاقي					
1	يتعامل بشفافية مع الجميع					
2	يحقق العدالة في تعاملاته ويبتعد عن المحسوبية مع الهيئة التدريسية					
3	يتصف بالتواضع مع الآخرين					
4	يحرص على تطبيق مبدأ الصدق في تعاملاته					
5	يأخذ بنظر الاعتبار الظروف الاجتماعية والاقتصادية للتدريسين					
6	يتقبل النقد والشكاوى بصدر رحب					
7	ملتزم بتقاليد المجتمع وعاداته					
8	يحرص على تقديم الخدمة الفاعلة للمجتمع					
9	تنسجم اقوالة مع افعالة					

	المجال الثالث : اتخاذ القرارات					
1	يعتمد على المنطق والبرهان في اتخاذ القرارات					
2	منفتح ويتقبل الآراء وان كانت مخالفة					
3	يفوض بعض مهامه إلى من يجده جديراً بها					
4	يراعي متطلبات المستقبل في قراراته المتخذة					
5	ينفذ سياسات الجامعة بكفاءة وفعالية					
6	يتجنب فرض قراراته على الآخرين					
7	مرن في اتخاذ قراراته					
8	يستند على استخدام الصلاحيات المخولة في قراراته المتخذة					
9	يعمل على تعديل قراراته في حال وجود مستجدات جديدة					

القيادة الإبداعية: لدى رؤساء الأقسام في الجامعات والكليات الاهلية من وجهة نظرالتدريسين

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي نادراً	لا تنطبق علي أبداً
	المجال الاول : الرؤية الابداعية					
1	يطرح رؤى مستقبلية مبتكرة					
2	يحفز على التفكير الناقد					
3	يشجع على تبني افكار غير تقليدية					
4	يربط بين احتياجات القسم والاحتياجات الحديثة للتعلم العالي					
5	يخلق بيئة عمل مشجعة للأبداع					
6	يوفر المواد والدعم لتنفيذ الافكار الجديدة					
7	يزيل العقبات التي تحول دون تنفيد الافكار المبدعة					
8	ينظر إلى القسم كمركز ابداعي لمعالجة مشكلات بلده					
9	يستخدم اساليب كالعصف الذهني في اجتماعاته مع التدريسيين					
10	يحفز التنافس الايجابي بين التدريسين					
11	يستمع لا فكار التدريسين الابداعية ويسعى لتحقيقها					
12	جرئ في إيجاد طرق ابداعية					

	المجال الثاني: القدرة الإبداعية					
1	لديه القابلية على إيجاد حلول مبتكرة لأي مشكلة مفاجئة					
2	افكاره مترابطة ومتسلسلة في مواجهة المواقف الطارئة					
3	لديه قدرة ابداعية فائقة في إدارة الازمات					
4	عنده القدرة على اتخاذ قرارات ابداعية					
5	يسعى بصورة مستمرة على تطوير قدراته الإبداعية					
6	لديه القدرة الإبداعية للتنبؤ بالمشكلات قبل حدوثها					
7	يمتاز بالتفكير الغير تقليدي في إدارة القسم					
8	يسعى إلى احداث تغييرات ابداعية في اساليب العمل					
9	المجال الثالث: تحفيز الابداع					
1	يشجع التدريسيين على العمل الابداعي					
2	يحفز الاخرين على خلق افكار مبدعة					
3	يتميز بالسرعة والحداثة والتجدد					
4	يشجع على الاستجابة والتكيف للمواقف الجديدة					
5	يغرس روح التحدي والاصرار على النجاح					
6	يحفز على التحليل والاستنتاج الابداعي					
7	يحث على المشاركة في المؤتمرات العلمية					
8	يحفز على اكتساب مهارات ابداعية لأداء العمل بإتقان					
9	يشجع على ايجاد بدائل متعددة					
10	يغرس الثقة بالنفس للوصول للأبداع					

المصادر

1-ابن سينا , الشيخ الرئيس ابن علي (2019): كتاب المنطق , تحقيق محمد عثمان , مكتبة الثقافة الدينية , القاهرة , جمهورية مصر العربية.

2-أرندت, حنّة (2005): التفكير الحر , ترجمة مالك سلمان , دار السامي للنشر , عمان – الاردن.

3-الالوسي , نور راجي محمد (2025): التفكير المستنير ورعايته الذات اليقظة وعلاقتهما بضبط المزاج السلبي لدى طالبات الدراسات العليا, كلية التربية للبنات , جامعة بغداد.

4-بونو, ادورد دي (2007): التفكير العملي , ترجمة خليل الجبوني , منشورات المجتمع الثقافي , ابو ظبي , الامارات العربية المتحدة.

5-التميمي, عواد جاسم محمد (2010): ادارة الجودة الشاملة في التعليم , الجامعة المستنصرية , دار الخليج , كلية التربية الاساسية , بغداد.

6-خير الله , جمال انيس (2009): الابداع الاداري , دار اسامة للنشر والتوزيع , عمان الاردن.
7-دوبلي , رولف (2017): فن التفكير الواضح , ترجمة نيرمين الشرقاوي , مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة , القاهرة , جمهورية مصر العربية.
8-روزين, فاديم (2011): التفكير الابداعي , ترجمة د. نزار عبون منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب , وزارة الثقافة , دمشق – سوريا.
9-الزبيدي وأخرون ، غنى دحام ،عبد الناصر علك وحسين وليد (٢٠١٥) إدارة السلوك التنظيمي مكتبة السيسبان ، بغداد / العراق
10-السيّد, أ. د محمد احمد (2013): اللغة والتفكير المستنير , منشورات جامعة دمشق , سوريا.
11-الشمسي , أ.د عبد الامير عبو (2011): مدخل في علم النفس العام , دار الكتب والوثائق , بغداد.
12-عباس، محمد خليل، وآخرون. (2019) مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط3، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
13-عباس، محمد خليل، وآخرون. (2019) مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط3، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
14-العبيدي, علي حسين محمد (2009): الابداع الاداري وعلاقته بالتحصيل الدراسي في المدارس المتوسطة , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية , جامعة الموصل.
15-العبيدي، سعد عبد الله. (2020) مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية. ط1، بغداد: دار الكتب العلمية.
16-العبيدي، سعد عبد الله. (2020) مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية. ط1، بغداد: دار الكتب العلمية.
17-العميان ،محمود سلمان ،(2010)،السلوك التنظيمي في منظمات الاعمال، دار وائل للنشر ،عمان ،الاردن .
18-عودة، أحمد سليمان. (2014) . القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط5، عمّان: دار الأمل للنشر والتوزيع.
19- قانون التعليم الجامعي الاهلي رقم 25 لسنة 2016.
20- قانون وزارة التعليم العالي والبحث العلمي رقم (40) لسنة 1988 المعدل.

21-القريوتي ،محمد قاسم (٢٠١٢) السلوك التنظيمي ودراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في منظمات الأعمال ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان / الأردن .

22-قنديل , علاء (2015): القيادة الادارية وادارة الابتكار , ط3, دار الفكر للنشر والتوزيع , عمان , الاردن.

23-الكناني, ممدوح عبد المنعم (2010): سيكولوجية الموهبة والابداع واتخاذ القرار , الحامد للطباعة والنشر, عمان الاردن.

24-لهلوب , د. نريمان (2011): مهارات القيادة التربوية الحديثة , دار الخليج للنشر والتوزيع , عمان , الاردن.

25-المغربي ،كامل (2014)، السلوك التنظيمي مفاهيم وأسس الفرد والجماعة ،دار الفكر للنشر ،عمان، الاردن .

26-النجم , مروة حامد عباس (2024): اثر استراتيجية التعلم الحواسي على مهارات التفكير المستنير لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ , جامعة القادسية .

27-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي , قانون رقم (40) لسنة 1988 المعدل.

28-Costa, B Kallick - Educational leadership, (2004) Schooling is much like a space-ship launchpad. All the life-support systems remain attached to the command center until the moment of liftoff when the spaceship is suddenly on its own.

29-Halpern, J. Y. Halpern (2014). Appropriate causal models and stability of causation. In Principles of Knowledge Representation and Reasoning: Proc. Fourteenth Interna- tional Conference (KR '14)

30-Swartz .R.(2012): Thinking Based Learning Making the Most of What we Have Learned About Teaching Thinking in the Regular Classroom to Bring out the Best in our Students, the National center Fore Teaching Thinking (NCTT Matthias Backenstrass)

اليقظة الذهنية وعلاقتها بالاجهاد الرقمي لدى طلبة الجامعة

م.م.هدى سعد سلوم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، مركز البحوث النفسية

hudasaad562@gmail.com

تأريخ استلام البحث	تأريخ القبول
2026/6/9	2026/6/19

المستخلص:

أهداف البحث: قياس اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة والاجهاد الرقمي لدى طلبة الجامعة وقياس اليقظة الذهنية والاجهاد الرقمي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص. منهجية البحث: المنهج الوصفي وعينة البحث: طلبة جامعة بغداد موزعين على أربع كليات، والبالغ عددهم (200) طالب وطالبة وأدوات البحث: تم بناء مقياس اليقظة الذهنية ، وبناء مقياس الاجهاد الرقمي والأساليب الإحصائية: تمت المعالجة من خلال الحزمة الإحصائية (**spss**). اما نتائج البحث:(1).عينة البحث لديهم يقظة ذهنية(2)هناك فروق في الجنس لصالح الذكور وفي التخصص لصالح التخصص العلمي(3)عينة البحث لديهم اجهاد رقمي (4) هناك فروق تبعاً لمتغير الجنس لصالح الاناث اما التخصص لايوجد فروق(5) الهدف تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين المتغيرين ،حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما 0.054 وهو معامل ارتباط ضعيف، فيما بلغ معامل ارتباط ايتا Eta لقياس العلاقة المنحنية بلغت 0.517 وهي قيمة ارتباطية دالة وقوية وهذا يثبت وجود علاقة بينهما ارتباطية حقيقية بين اليقظة الذهنية والاجهاد الرقمي لدى طلبة الجامعة لكنها علاقة غير خطية

الكلمات المفتاحية: اليقظة الذهنية ، الاجهاد الرقمي ، طلبة الجامعة

Mindfulness and its Relationship to Digital Stress among University Students

M.M. Huda Saad Salloum
Ministry of Higher Education and Scientific Research, Psychological Research Center
hudasaad562@gmail.com

Abstract:

Objectives: The present study aims to measure mindfulness and digital burnout among university students, and to examine these variables according to gender and academic specialization .**Methodology:** A descriptive approach was employed. **Sample:** The sample comprised 200 male and female students from the University of Baghdad, distributed across four colleges .**Instruments:** A

mindfulness scale and a digital burnout scale were developed .Statistical Methods: Data were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Results: (1) The research sample exhibited a level of mindfulness. (2) Statistically significant differences were found in favor of males with respect to gender, and in favor of scientific specializations with respect to academic discipline. (3) The research sample exhibited digital burnout. (4) Statistically significant gender differences were found in favor of females, while no differences were observed based on specialization. (5) Pearson's correlation coefficient was employed to examine the relationship between the two variables, yielding a value of 0.054, indicating a weak linear correlation. However, the Eta correlation coefficient, used to measure the curvilinear relationship, was 0.517, indicating a significant and strong association. This confirms the existence of a genuine non-linear relationship between mindfulness and digital burnout among university students.

Keywords: Mindfulness, digital burnout, university students.

مشكلة البحث:

يتوقف نجاح الشباب على مدى وعيهم بما يدور حولهم، من خلال عملية اليقظة الذهنية (**Mindfulness**) ندرك ما نحن علية بالفعل، و تشير اليقظة الى انتباه الشباب للخبرات التي تحدث في الوقت الحالي من خلال ملاحظة المثيرات والخبرات الداخلية والخارجية ، وقدرتهم على الوصف اللفظي للحدث بموضوعية ووعي والتصرف الفعال اتجاه الأنشطة والاستمتاع بها وقبول الاحداث دون تقييم او اصدار احكامًا (**Baer&etal,2009,pp.153-168**).

يتعرض الطلبة في بيئات التعليم للعديد من الضغوطات الأكاديمية والشخصية والاجتماعية والبيئية. وهناك مخاوف متزايدة بشأن الصحة النفسية التي تؤثر على اليقظة الذهنية،التي يمكن أن تكون هذه المخاوف عبارة عن مضايقات تنشأ خلال اليوم مما يؤدي الى تشتت ذهني وضعف التركيز لدى الطلبة، وتشير الأبحاث في مجال التربية البدنية إلى أن طلبة الجامعة يعانون من التعب العقلي واضطراب النوم والأرق ومستويات عالية من التوتر، بالإضافة إلى تحديات أخرى قد تعيق قدرتهم على التعلم والنجاح (**Rith-Najarian & et al,2019,pp.568-584**)

أشارة دراسة الربيع سنة (2019) أن العلاقة بين الذكاء الانفعالي واليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك، وكانت العينة من (420) طالب وطالبة، أظهرت النتائج الى وجود مستوى متوسط من اليقظة الذهنية، ومستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي، وتبين وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور (**الربيع ، 2019، ص ص98-79**).

إشارة دراسة عبدالله والشمسي (2013) في التعرف على مستوى اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة والتعرف على الفروق في الجنس والتخصص وكانت العينة من (500) طالب وطالبة، واظهرت النتائج الى أن مستوى اليقظة الذهنية مرتفع لدى طلبة الجامعة ووجود فروق لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائيا تبعاً لمتغير التخصص (عبدالله، والشمسي، 2013، ص ص 266-243)،

وتشير بعض الدراسات على أن الاجهاد الرقمي عاملٌ مهم في فهم العلاقة بين استخدام الوسائط الرقمية ومدى تأثيرها على الجوانب النفسية والاجتماعية، وقد يُسهم في فهم كيفية تأثير الوسائط الرقمية على المراهقين والشباب وقد وصف هافرن واخرون الاجهاد الرقمي بأن الضغط الناتج عن الاستخدام المكثف، وربما شبه الدائم، لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والذي ينجم عن الوصول الدائم إلى كمية هائلة ومتنوعة من المحتوى الاجتماعي **(Hefner & etal,2016,pp.237-249)**.

وأشار لاروز واخرون سنة (2014)ّ أن الاجهاد الرقمي هو الضغط الناتج عن الاستخدام المكثف، وربما شبه الدائم، لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والذي ينجم عن الوصول الدائم إلى كمية هائلة ومتنوعة من المحتوى الاجتماعي بينما يؤثر فرط التواصل الناتج عن التواصل الإلكتروني الشخصي على شرائح واسعة من عامة السكان بغض النظر عن وضعهم الوظيفي أو مهنتهم. وقد تناولت دراسات آثار فرط المعلومات خارج سياق العمل. ومنها دراسة لاروز واخرون عبر الثقافات لعواقب التواصل عبر وسائل التواصل الاجتماعي على عينة مكونه من (600) طالب وطالبة وتُظهر نتائج أن ضعف التنظيم الذاتي لاستخدام الإنترنت ومتطلبات التواصل يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنتائج السلبية لاستخدام الإنترنت في الحياة اليومية والتي بدورها تُعدّ مؤشرات مهمة للتوتر المُدرَك **(Larose&etal,2014,pp.59-73)** يُعتقد تومي واخرون أن للإجهاد الرقمي دورًا في العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والنتائج النفسية والاجتماعية. ويُستخدم مصطلح الاجهاد الرقمي أيضًا لتحديد الاستثارة المعرفية والعاطفية والفسيولوجية التي تصاحب الإشعارات الواردة من وسائل التواصل الاجتماعي أو استخدامها الفعلي وكمصطلح عام لوصف التوتر الناجم عن جوانب محددة من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وتماشيًا مع مفهوم للتوتر النفسي أو النفسي الاجتماعي، ندرس مفهوم الاجهاد الرقمي باعتباره التجربة الذاتية أي عامل مُسبب للتوتر في سياق العلاقات الاجتماعية والشخصية للفرد**(Thomee&etal,2012,p.176)**. يُعد التمييز بين الكمية الموضوعية للاتصالات المُستلمة والتجربة الذاتية لتلقي الكثير منها أمراً بالغ الأهمية، حيث قد يختلف الأفراد الذين يتلقون أعداداً متساوية من الاتصالات من حيث تجربتهم الذاتية للإجهاد. وجد لاروز وآخرون (2014) ارتباطًا إيجابيًا بين متطلبات الاتصال والرفاه النفسي للمشاركين مع ذلك، عند أخذ تجربة المشاركين الذاتية لفرط الاتصال في الاعتبار، أشار النموذج إلى

نتائج سلبية تدهور الصحة النفسية مرتبطة بزيادة متطلبات الاتصال (**Larose&etal,2014,pp.59-73**).

من خلال ما تم طرحه يمكن ان نطرح سؤال يلخص المشكلة : هل ان عينة البحث لديهم يقظة ذهنية واجهاد رقمي؟

أهمية البحث:

وفي السنوات الأخيرة، كان هناك اهتمام متزايد بممارسة اليقظة الذهنية كواحدة من الطرق التي يمكن استخدامها لمنع وتخفيف الآثار السلبية للتوتر في السياقات الاكاديمية وبشكل متزايد زاد الاهتمام بالنهج القائمة على اليقظة الذهنية بين العلماء. ويرى برافو واخرون (2022) اليقظة الذهنية انتباه ووعي باللحظة الحالية مع موقف متقبل مع التأكيد على الاهتمام الموجه نحو الحاضر والذي ليس حكميًا بطبيعته وقد وجد أن الافراد الذين أفادوا بانخفاض مستويات اليقظة الذهنية أفادوا بمستويات أعلى من الانزعاج النفسي ومستويات أقل من الصحة النفسية (**Bravo & et al.2022,pp.1-12,**).

اقترح تيسديل وأخرون (1995) أن مهارات التحكم الانتباهي المُكتسبة من تأمل اليقظة الذهنية قد تُسهم في تخفيف نوبات الاكتئاب الحاد. وتشير نظريتهم حول معالجة المعلومات في انتكاس الاكتئاب إلى أن الأفراد الذين عانوا من نوبات اكتئاب حاد يكونون أكثر عرضةً للانتكاس كلما واجهوا حالات مزاجية سيئة، لأن هذه الحالات قد تُعيد تنشيط أنماط التفكير الاكتئابي التي كانت موجودة خلال النوبة السابقة، مما يُؤدي إلى نوبة جديدة. **(Teasdale &etal, 1995,pp.25-39)**

هدفت دراسة راملي وزملائه (**Ramli &etal,2018**) الى أن العلاقة بين اليقظة الذهنية والاجهاد الاكاديمي والتنظيم الذاتي بين طلاب الجامعة في ماليزيا ، عددهم (384) طالب وطالبة وكانت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات بين الاجهاد الاكاديمي واليقظة الذهنية ، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنظيم الذاتي واليقظة الذهنية (**Ramli & etal ,2018, p.12**).

أشار عدد متزايد من الباحثين إلى أن عددًا متزايدًا من الناس يميلون إلى التواجد بشكل دائم على الإنترنت وفي دراسة لميخائيليدس (**Mihailidis,2014**) استكشاف دور الهواتف المحمولة في الحياة اليومية للطلبة دراسة تتبعيه استمرت 24 ساعة لاستخدام الهواتف المحمولة لدى عينة مكونه من (793) طالبًا جامعيًا في أربع دول، وجد أن 31% من المشاركين سجلوا دخولهم إلى تطبيقات التواصل الاجتماعي أكثر من 13 مرة

خلال 24 ساعة، مما يُظهر بوضوح مركزية استخدام الإنترنت عبر الهاتف المحمول بالنسبة لـــجيل الإنترنت (**Mihailidis,2014,pp.58-72**).

وفي دراســة اجراها ثومي واخرون (**Thomée&etal,2007**) وشــملت (1127) طالبًا من الســويد، الإجهاد المُدرَك، وأعراض الاكتئاب، واضطرابات النوم وعلاقتها باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بين الشباب وجد أن المستويات العالية من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصــالات (الحاسوب والهاتف المحمول) تنبئ بشكل كبير بزيادة التوتر والاكتئاب بعد عام واحد من الاستخدام وهذا له تأثير على الصحة النفسية والاجتماعية على الشباب (**Thomée&etal,2007,pp.1300-1321**).

تشير بعض الدراسات إلى وجود علاقة معقدة بين استخدام وسائل الإعلام الرقمية والأداء النفسي والاجتماعي أجرى هانكوك وآخرون (**Hancock& et al. 2019**) دراسةً شملت أكثر من 1000 فرد مصاب بالاكتئاب. وكانت النتائج يرتبط استخدام وسائل التواصل الاجتماعي سلبًا بمؤشرات الصحة النفسية للمراهقين، ويرتبط إيجابًا بأعراض الاكتئاب والشعور بالوحدة(**Hancock&. etal,2019,pp.24-28**).

ووفقًا لنظرية التفاعل في الإجهاد، فإن ردود الفعل اتجاه الإجهاد الرقمي هي نتيجة تفاعل المتغيرات الشخصية والمتغيرات البيئية. يُمكن تعريف الإجهاد بأنه علاقة غير مواتية بين الشخص والبيئة، ويُدرَك عندما تكون متطلبات الموقف مُرهِقة أو تتجاوز قدرة الفرد. يُعدّ التقييم المعرفي وسيطًا أساسيًا بين متطلبات البيئة وردود الفعل تجاه الضغوط، ويشير إلى عملية يُقيّم فيها الأفراد باستمرار أهمية ما يحدث لرفاهيتهم الشخصية ويُعنى التقييم الأولي بتقييم متطلبات البيئة الظرفية ومدى صلتها برفاهية الفرد، بينما التقييم الثانوي خيارات وموارد التكيف المتاحة له. ويُحدد التقييمان الأولي والثانوي معًا رد الفعل تجاه الضغوط، والذي يكون بارزًا وسلبيًا بشكل خاص عندما تُعتبر متطلبات البيئة تهديدًا للرفاهية، وعندما تكون القدرة على التكيف منخفضة **Lazarus,1993, pp.1-21**).

اهداف البحث:

1) التعرف على اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة.
2) التعرف على اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة وفق متغير الجنس والتخصص.
3) التعرف على الاجهاد الرقمي لدى طلبة الجامعة.
4) التعرف على الاجهاد الرقمي لدى طلبة الجامعة وفق متغير الجنس والتخصص.
5) التعرف على العلاقة الارتباطية بين اليقظة الذهنية والاجهاد الرقمي لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد للدراسات الصباحية للعام الدراسي **(2025-2026)**.

تحديد المصطلحات:

اليقظة الذهنية: (Mindfulness)

عرفه باير واخرون **(Baer& et al,2006)** اليقظة الذهنية بأنها مجموعة من المهارات التي يمكن تعلمها وممارستها. وتشمل خمسة ابعاد هي (الملاحظة و الوصف والتصرف بوعي وعدم الحكم على الخبرات الداخلية وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية) **(Baer& et al,2006 ,pp.27-45)**.

اما التعريف الاجرائي:هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال الاجابة على فقرات المقياس المستخدم لهذا الغرض.

الاجهاد الرقمي :(Digital stress)

عرفه ستيل وآخرون**(Steele & etal ,2020)** بأنه الإجهاد والقلق الناجم والمصاحب للإشعارات الصادرة عن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها من خلال الهاتف المحمول ووسائل التواصل الاجتماعي ويشمل خمسة ابعاد هي(اجهاد التوافر وقلق القبول والخوف من تفويت الفرص و العبء الزائد للاتصال وتعدد المهام) **(Steele & etal ,2020, pp.15-26)**.

اما التعريف الاجرائي:هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال الاجابة على فقرات المقياس المستخدم لهذا الغرض.

- اعتمدت الباحثة نظرية ومقياس باير واخرون سنة (2006) في تفسير اليقظة الذهنية وكذلك نظرية ومقياس ستيل واخرون(2020) في تفسير الاجهاد الرقمي.

الاطار النظري

اولاً: نظرية اليقظة الذهنية : Mindfulness theory

ويصف باير وآخرون(Baer& etal,2006) بشكل كبير أن اليقظة الذهنية هي مجموعة من المهارات المترابطة والتي تشمل:

1) الملاحظة: **(Observing)**هو الانتباه إلى المحفزات الداخلية والخارجية مثل الأحاسيس والعواطف والإدراكات والروائح والأصوات والمناظر المُلاحظة دون تجاهلها أو الانشغال عنها ومن مميزات هذا البعد

يساعد الفرد على زيادة الوعي بالذات، ويرى باير وآخرون (2006) أن الملاحظة تمثل نقطة البداية في عملية اليقظة الذهنية؛ لأنها تمكن الفرد من التعرف على طبيعة خبرته قبل التعامل معها. مما يتيح له فهم مشاعره وسلوكياته بصورة أفضل، ويشكل الخطوة الأولى نحو تنظيم الانفعالاته مما يزيد من إدراكه لذاته وللبيئة المحيطة به.

2) الوصف : **(Describing)** ويقصد بها وصف الخبرات الداخلية ، والتعبير عنها بكلمات مناسبة إذ يساعد تحويل المشاعر والأفكار إلى لغة واضحة على فهمها وتنظيمها ويؤكد هذا البعد أهمية الوعي الانفعالي؛ فالفرد الذي يستطيع تسمية مشاعره يكون أكثر قدرة على التحكم بها والتعبير الدقيق عنها، والقدرة على شرح الخبرات النفسية باستخدام مفردات واضحة، والتواصل الفعال مع الآخرين .

3) التصرف بوعي : **(Acting with awareness)** هو الانتباه إلى أنشطة اللحظة الراهنة، ويمكن مقارنته بالتصرف الآلي، دون وعي بأفعال الفرد.ويعني هذا البعد قيام الفرد بسلوكياته اليومية مع حضور ذهني كامل، بدلاً من التصرف بطريقة تلقائية أو آلية. ويشير إلى قدرة الإنسان على التركيز في النشاط الحالي وعدم الانشغال المستمر بالأفكار المتعلقة بالماضي أو المستقبل التركيز أثناء أداء المهام ويتميز هذا البعد بتقليل التشتت و التفكير قبل اتخاذ القرار والاستماع الفعال وايضاً الانتباه أثناء الحوار **(Baer& etal,2009,pp153-168).**

4) عدم الحكم على التجربة الداخلية**(Nonjudging)** هو قدرة الفرد الى عدم اصدار احكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية اي تقبل أفكاره ومشاعره دون نقد أو تقييم سلبي. فالإفراد اليقظين ذهنياً لا يحاول التخلص من المشاعر غير المريحة، بل يتعاملون معها باعتبارها خبرات مؤقتة يمكن فهمها وتعديلها ومن مميزات هذا البعد هو تقبل الأخطاء، انخفاض النقد الذاتي عدم تضخيم المشكلات ، التعامل الواقعي مع المشاعر السلبية ، احترام الذات.

5) عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية : **(Nonreactivity)** هو الميل إلى السماح للأفكار والمشاعر بالظهور والزوال، دون التشتت معها أو الانشغال بها مما يشير إلى قدرة الفرد على ملاحظة الأفكار والمشاعر دون الاستجابة لها بصورة اندفاعية ويُعد هذا البعد من أهم مكونات التنظيم الانفعالي ؛ لأنه يمنح الفرد مساحة بين الشعور والسلوك و التحكم بالغضب، وتأجيل رد الفعل، والتفكير قبل التصرف، والقدرة على تحمل الضغوط ، وعدم الانجراف وراء الأفكار السلبية**(Baer& et al,2006 ,pp.27-45)**

ويرى باير واخرون(2003) اليقظة الذهنية كاستراتيجية مضادة للتجنب إذا افترضنا أن الشعور بالفراغ هو نوع من التجنب العاطفي لموقف معين لمشاعر سلبية، فمن الصواب أن نعتقد أن التعرض للمثير الذي يثير

الخوف في غياب العواقب المخيفة خلال هذا التعرض، يُطلب من الفرد الانتباه إلى المثيرات التي يتجنبها عادةً بشـــكل منهجي، وذلك بطريقة مضـــبوطة، من خلال عرض نفس المثيرات عليه (تخيليًا أو واقعيًا)، مما يعيق التجنب حتى يتمكن الفرد من تجربة عدم ضـرر المثير يُفترض أن التعرض يُسـبب التعود على المثير أو عملية انطفاء ردود الفعل المتجنبة، مما يُعزز التكيف العاطفي، أي تهيئة الفرد لمواجهة المشـاعر الناتجة عن المواقف المخيفة **(Baer&et.al,2003,p.125)**.

قـام بـاير واخـرون (2006) بـأجراء تحلـيلًا عامليًـا استكشـافيًا علـى عينـة مكونـه (613) طلبـة الجامعـة الـذين أكملـوا الإجابـة علـى جميـع فقـرات مقيـاس اليقظـة الذهنيـة وأشـارت النتـائج أن تـدريب علـى اليقظـة الذهنيـة يُحقـق نتـائج إيجابيـة باسـتمرار، كـان مـن المتوقـع أن تـرتبط جوانـب اليقظـة الذهنيـة ارتباطًـا إيجابيًـا بالخصـائص التكيفيـة مثـل الانفتـاح علـى التجربـة، والـذكاء العـاطفي وارتباطًـا سـلبيًا بـالمتغيرات غيـر التكيفيـة مثـل كبـت الأفكـار، وتجنـب التجـارب، أن جانـب الملاحظـة يـرتبط ارتباطًـا طفيفًـا ولكنـه إيجـابي بالعديـد مـن البنـى غيـر التكيفيـة، بمـا فـي ذلـك الانفصـال عـن الواقـع، والشـرود الذهني، والأعراض النفسية **(Baer & etal,2006,pp.27-45)**.

يـرى هوسـرل **(Husserl,1999)** أن هنـاك نمطـين أساسـيين للمعالجـة الواعيـة أطلـق هوسـرل علـى هـذين النمطـين الموقـف الطبيعـي والموقـف الظـاهراتي الموقـف الطبيعـي وهـو نمـط المعالجـة الافتراضـي هـو توجـه نحـو أنفسـنا، والآخـرين، والعـالم، حيـث تُعامـل الأحـداث والتجـارب كأشـياء تُجـرى عليهـا عمليـات إدراكيـة فـي هـذا الـنمط، مـا يـدخل إلـى الـوعي مـن خـلال الحـواس أو العقـل يُختبـر ذاتيًـا كإحساس حسي، أو صورة، أو شعور، وما إلى ذلك **(Husserl,1999,p43)**.

ثانياً: نظرية الاجهاد الرقمي: Digital Stress

فسر ستيل واخرون **(Steele & etal , 2020)** ان الاجهاد الرقمي بأنه الإجهاد والقلق الناجم والمصاحب للإشعارات الصادرة عن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها من خلال الهاتف المحمول ووسائل التواصل الاجتماعي ويسلط هذا التعريف الضوء على الخبرات الذاتية لاستخدام وسائل الإعلام، وعواقبها بالنسبة لموارد التكيف المتاحة للفرد، بدلاً من مقدار استخدام وسائل الإعلام في حد ذاته. أي، وفقًا لستيل وآخرين، يُمكن اعتبار تلقي عدد كبير من الرسائل أو الإشعارات الجديدة أمرًا مُرهقًا إذا تجاوزت تلك الإشعارات قدرة الفرد. ومع ذلك، قد يتلقى فرد آخر العدد نفسه من الرسائل أو الإشعارات دون أن يشعر بأنها مُرهقة والأهم من ذلك، أن

هذا المفهوم يُميز الإجهاد الرقمي عن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي المُقاس موضوعيًا مثل الوقت الذي يُقضى على جهاز محمول(**Hall & etal ,2021,p,230**).

ويتكون الاجهاد الرقمي من خمسة مجالات هي اجهاد التوافر (**Availability Stress**) يقصد به الضيق والشعور بالذنب والقلق الناتج عن المعتقدات حول توقعات الاخرين والتواصل الدائم عبر منصات التواصل الاجتماعي،(توقعات الالتزام بوجود المبايل والضغط الاجتماعي) اما قلق القبول (**Approval Anxiety**) يقصد به عدم الثقة والقلق بشأن استجابة الاخرين وردود افعالهم على مشاركات الفرد،(المقارنة الاجتماعية والادراك الذاتي الرقمي) الخوف من تفويت الفرص (**Fear of Missing Out**) ويقصد به الضيق الناتج عن عواقب الاجتماعية الحقيقية او المتصورة أي المتوقعة للاخرين الذين ينخرطون في تجارب ذات قيمة يغيب عنها الفرد، عبء الاتصال (**Connection Overload**) هو الضيق الناتج عن التجربة الذاتية لتلقي مدخلات زائدة من المصادر الرقمية ، اما تعدد المهام (**Multitasking**) ويقصد به تعدد المهام عبر الانترنت أي المزيج من استخدامات الانترنت مع وسائط إعلامية (**Steele & etal ,2020, pp.15-26**).

وبالمثل، وجد وودز وسكوت (**Woods& Scott,2016**) في دراسة العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وجودة النوم، وتقدير الذات، والقلق، والاكتئاب على عينة مكونه من(**467**) الشباب أظهرت النتائج أن الشباب الذين استخدموا وسائل التواصل الاجتماعي بكثرة والذين ارتبطوا بها عاطفيًا بشكل أكبر، وعانوا من انخفاض جودة النوم، وتدني احترام الذات، وارتفاع مستويات القلق والاكتئاب

(Woods& Scott,2016,pp.41-49)

واشـــار تواينج وآخرون (2018) عن وجود ارتباطات كبيرة بين الاجهاد الرقمي وأعراض الاكتئاب والأفكار الانتحارية التي أبلغ عنها المراهقون. وكانت هذه الارتباطات خاصـــــة بكل من الجنس (ذكور واناث) وكانت النتائج ان الاناث اكثر من الذكور قد أبلغوا عن مستويات منخفضـة من التفاعل الاجتماعي المباشـر واسـتخدام عالٍ لوســائل التواصـــل الاجتماعي وأشـــاروا إلى أعلى مســـتويات أعراض الاكتئاب ولوحظ ارتفاع في أعراض الاكتئاب، وحالات الانتحار، ومعدلات الانتحار بين الإناث اكثر من الذكو وهو ما قد يفســـــر ارتفاع معدلات الاكتئاب والانتحار(**Twenge & et al , 2018,pp. 3-17**)

1) اجهاد التوافر :(**Availability Stress**)

يرتبط أحد أكثر مكونات الاجهاد النفسي الرقمي شيوعًا بمتطلبات التوافر المفروضة على مستخدمي الأجهزة المحمولة على الرغم من أن وسائل التواصل الاجتماعي والهواتف المحمولة تتيح الوصول شبه الدائم إلى مصادر

التواصل الاجتماعي، اجهاد التوافر يقصد به الشعور بالضيق، والذنب والقلق، الناتج عن التوقعات الداخلية بأن يستجيب الفرد للآخرين ويكون متاحًا لهم بالمثل على سبيل المثال، حدد ثومي وآخرون (2010 **Thomee,&, etal,**) متطلبات اجهاد التوافر كعامل تنبؤي للضغط النفسي وُجدت هذه الدراسة ارتباطات مستقبلية بين الاستخدام المكثف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والأعراض النفسية بين طلاب الجامعات وتكونت العينة من (28) طالب وكانت النتائج: الاستخدام الكمي المرتفع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الاعتماد الشخصي وشملت العواقب الإرهاق الذهني، وإهمال الأنشطة الأخرى والاحتياجات الشخصية، وضغط الوقت، وتضارب الأدوار، والشعور بالذنب، والعزلة الاجتماعية، والأعراض الجسدية، والقلق بشأن الإشعاع الكهرومغناطيسي، والمشاكل الاقتصادية. اما الاستخدام النوعي شملت الضعف، وسوء الفهم، وتغير القيم، والشعور بالنقص (**Thomee & etal, 2010,p.66**). وأشاره باري وآخرون (2017) إلى وجود ارتباطات بين عدد حسابات المراهقين على وسائل التواصل الاجتماعي، وعدد مرات تفقد المراهقين لهذه الحسابات، وبين أعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط والقلق والاكتئاب التي أبلغ عنها الأهل(**Barry& et al,2017,pp.1-11**)..

2) قلق القبول : (**Approval Anxiety**)

يُعدّ قلق القبول أحد مكونات الاجهاد الرقمي، والذي نُعرّفه بأنه درجة عدم اليقين والإثارة النفسية (مثل الإدراكية والعاطفية والسلوكية) بشأن ردود فعل الآخرين على منشورات الشخص وصوره ورسائله، وعلى مجمل بصمته الرقمية (أي ملفه الشخصي الرقمي). على الرغم من وجود أسباب عديدة قد تدفع الشخص إلى تعديل صورة ملفه الشخصي، حيث العرض الرقمي للذات فيشير ستيل واخرون (2020) إلى القلق القبول بشأن ردود أفعال الآخرين وردود أفعالهم تجاه منشورات الفرد أو تجاه عناصر من بصمته الرقمية (**Steele & etal ,2020, pp.15-26**) أن مورين ماجور وآخرون (2016) يرون أن قلق القبول يعكس مدى تعديل الشخص لملفاته الشخصية الرقمية للحفاظ على صورة إيجابية عن الذات. لطالما أقرت الأبحاث في مجال التواصل عبر الوسائط الرقمية بأن الوسائط الرقمية تتيح للمستخدمين نطاقًا واسعًا من الفرص لصياغة انطباع مُحكم عن الذات، يكون استراتيجيًا ومُحكمًا وإيجابيًا التبادلات التواصلية ذات النتائج غير المؤكدة مثل الدردشة مع شريك رومانسي محتمل(**Morin-Major& etal ,2016,pp.238-246**).

3) الخوف من تفويت الفرص: Fear of Missing Out

عرّف ســـتيل وآخرون (2020) الخوف من تفويت الفرص (FoMO) بأنه قلق ينشـــأ عن العواقب الاجتماعية الحقيقية أو المتصورة أو المتوقعة لغياب الفرد عن تجارب مفيدة تشمل الآخرين. وقد يكون هذا عنصرًا هامًا من عناصر التوتر الرقمي. يُعد استخدام الوسائط الرقمية بمثابة مساحة للتفاعل الاجتماعي ووسيلة لعرض أنشطة

الحياة الواقعية، حيث يعتمد عليها العديد من المراهقين والشباب بشكل كبير للتواصل مع أقرانهم والتعرف على حياتهم. ووجدت دراسة (2013) أن الخوف من تفويت الفرص يرتبط بانخفاض عام في الحالة المزاجية والرضا عن الحياة، وأنه يتوسط العلاقة بين الحالة المزاجية والرضا عن الحياة والتفاعل على وسائل التواصل الاجتماعي. علاوة على ذلك، أفادوا بأن زيادة الخوف من تفويت الفرص قد تفسر اختلافات كبيرة في الاستخدام الإشكالي لوسائل التواصل الاجتماعي (مثل استخدام فيسبوك أثناء القيادة) بين طلاب الجامعات، بالإضافة إلى نفورهم من استخدامها (ستيل وآخرون، 2020، ص 15–26). دراسة أجراها رينيكر وآخرون. أشارت دراسة (2017) إلى أن الخوف من تفويت الفرص قد يؤثر على أنماط التواصل عبر الإنترنت، ويزيد من فرط المعلومات، ويرفع من خطر النتائج السلبية. وتشير دراسة أخرى إلى أن الخوف من تفويت الفرص يلعب دورًا وسيطًا بين حاجة المراهقين للانتماء وحاجتهم إلى الشعبية (ستيل وآخرون، 2017، ص 233–243؛ رينيكر وآخرون

4) العبء الزائد للاتصال : Connection Overload

على عكس الجوانب الثلاثة السابقة للاجهاد الرقمي التي نوقشت أعلاه، فإن المكون الرابع للاجهاد الرقمي، وهو العبء الزائد للاتصال، والذي ظهر في الدراسات هو ليس اجتماعيًا بشكل صريح. على الرغم من أن الرسائل والإشعارات التي قد تُثقل كاهل الأفراد غالبًا ما تكون ذات طبيعة اجتماعية ، قد ينتج عندما تتجاوز كمية المعلومات المتاحة قدرة الفرد على معالجتها أو التعامل معها.وغالبًا ما يتم تحديد هذا المفهوم من حيث وحدات موضوعية للاتصالات مثل عدد الإشعارات أو عدد الرسائل النصية المرسلة/المستلمة مع ذلك، وتماشياً مع التعريف العملي للإجهاد الرقمي المقترح أعلاه، ووفقاً للتصورات السابقة نُعرّف العبء الزائد للاتصال بأنه الضيق الناتج عن التجربة الذاتية لتلقي كمية كبيرة من المدخلات من المصادر الرقمية، بما في ذلك الإشعارات والرسائل والمنشورات (**Steele & etal ,2020, pp.15–26**).

اجرى رينيك واخرون (**Reinecker & etal,2017**) هذه الدراسة الآثار النفسية والدوافع الكامنة وراء الإجهاد الرقمي، وذلك استنادًا إلى مسح تمثيلي شمل (1557) في المانيا تتراوح أعمارهم بين (14 و85) وكانت النتائج وجود علاقة إيجابية بين عبء التواصل الناتج عن رسائل البريد الإلكتروني الخاصة وسائل التواصل الاجتماعي، فضلًا عن تعدد المهام على الإنترنت، وبين الإجهاد المُدرَك، كما كان له آثار غير مباشرة هامة على الإرهاق والاكتئاب والقلق. وكان الضغط الاجتماعي المُدرَك والخوف من تفويت المعلومات والتفاعل الاجتماعي من العوامل الرئيسية المُسببة لعبء التواصل وتعدد المهام على الإنترنت. وقد عدّل العمر بشكل ملحوظ الآثار

الصحية للإجهاد الرقمي، وكذلك الدوافع الكامنة وراء عبء التواصل وتعدد المهام على الإنترنت. وبالتالي، تؤكد النتائج على ضرورة معالجة الإجهاد الرقمي من منظور شامل لمراحل الحياة

.(Reinecker & etal,2017,pp.90-115)

وبالمثل اشارراينيك واخرون العلاقة بين الاجهاد الرقمي و الصحة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة، باستخدام مقياس لعبء الزائد للاتصال الذي تضمن كلاً من التجربة الذاتية لتلقي مدخلات زائدة و البيانات الموضوعية المتعلقة بعدد رسائل البريد الإلكتروني والرسائل النصية المرسلة والمستلمة. أشارت النتائج إلى أن عبء التواصل كان مرتبطاً إيجابياً بالإجهاد المُدرك، وكان مرتبطاً بشكل غير مباشر بارتفاع الاجهاد المُبلغ عنه ذاتياً، وانخفاض في الصحة النفسية**(Reinecker &etal ,2017,pp.233-243).**

5) تعدد المهام : Multitasking

يشير هذا إلى تعدد المهام عبر الإنترنت، أي الجمع بين الوسائط المتعددة والإنترنت. يُعدّ محدودية الموارد البشرية تفسيرًا وجيهًا للعلاقة بين تعدد المهام والإجهاد المُدرَك. قد لا تكون متطلبات المعالجة المعرفية المصدر الوحيد للإجهاد الناتج عن تعدد المهام عبر الإنترنت؛ إذ يُمكن أن تتداخل أيضًا مع مهام والتزامات أخرى (هال وآخرون، 2021، ص 230). فحصت دراسة أجراها فورفيلد وغوت (2013) مدى تكرار وأنواع الاستخدام المتزامن لوسائل إعلام متعددة عبر فئات عمرية مختلفة. أكدت نتائج هذه الدراسة اليومية التي شملت 3048 شخصًا تتراوح أعمارهم بين 13 و65 عامًا الاعتقاد السائد بأن الاستخدام المتزامن لوسائل إعلام متعددة شائع بشكل خاص بين الشباب. وُجدت اختلافات في تركيبات الوسائط بين المجموعة الأصغر سنًا (13-16 عامًا) والمجموعة الأكبر سنًا (50-65 عامًا). تميل المجموعة الأصغر سنًا إلى الجمع بين الموسيقى والأنشطة الإلكترونية، بينما تميل المجموعة الأكبر سنًا إلى الجمع بين الراديو والبريد الإلكتروني أو الصحف. يُعزى هذا الاختلاف العمري في استخدام الوسائط المتعددة إلى الاختلافات المرتبطة بالعمر بالإضافة إلى الاختلافات بين الأجيال في استخدام الوسائط . **.(Voorveld & Goot,2013,pp. 392-408)**

منهجية البحث وإجراءاته:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي في بحثها الحالي، وذلك لكونه المنهج المناسب لدراسة الظواهر الطبيعية أو الاجتماعية ووصفها، وأن هذا المنهج لا يقتصر فقط على وصف الظواهر وجمع المعلومات والبيانات عن الظاهرة بل لابد من تصنيف هذه المعلومات وتنظيمها والتعبير عنها كمياً وكيفياً **(الربيعة، 2001، ص180).**

أولاً/ مجتمع البحث Research population :

تحدد مجتمع البحث الحالي الطلبة الدراسات الصباحية من جامعة بغداد، إذ تبلغ عدد كليات جامعة بغداد (24) كلية وكان مجموع الطلبة جامعة بغداد(51072) موزعين على الاختصاصات العلمية والإنسانية بواقع (16) كلية علمية و(8) كلية إنسانية, ،وكان مجموع طلبة الاختصاصات العلمية(30525) طالب وطالبة في حين كان مجموع طلبة الاختصاصات الانسانية(20547) موزعين بواقع والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

أسماء كليات جامعة بغداد وإعداد طلبتها موزعين وفق التخصص والجنس للعام الدراسي (2025-2024)

ت	أسماء الكليات	التخصص	الذكور	الاناث	المجموع
1	الطب	علمي	871	1334	2205
2	طب الكندي	علمي	337	572	909
3	طب الاسنان	علمي	326	793	1119
4	الصيدلة	علمي	322	756	1078
5	الهندسة	علمي	1581	1157	2738
6	هندسة الخوارزمي	علمي	214	345	559
7	علوم الهندسة الزراعية	علمي	1828	2102	3930
8	الطب البيطري	علمي	329	389	718
9	العلوم	علمي	1441	2470	3911
10	التمريض	علمي	83	370	453
11	العلوم للبنات	علمي	-	1363	1363
12	التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم	علمي	1846	1824	3670
13	الادارة والاقتصاد	علمي	1608	1952	3560
14	الفنون الجميلة	علمي	1407	1156	2563
15	التربية البدنية وعلوم الرياضة	علمي	806	468	1274
16	العلوم السياسية	أنساني	352	540	892
17	التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات	علمي	-	475	475

18	القانون	انساني	174	598	772
19	الاعلام	انساني	786	327	1113
20	اللغات	انساني	1039	1806	2845
21	الآداب	انساني	1527	2093	3620
22	التربية ابن رشد للعلوم الانسانية	انساني	928	1875	2803
23	التربية للبنات	انساني	-	3782	3782
24	العلوم الاسلامية	انساني	2282	2438	4720
المجموع			20,087	30,985	51072

ثانياً/ <u>عينة البحث :</u>

فقد أشار هنرسون (Henrsson, 1971) إلى أن العينة لكي تكون ممثلة للمجتمع ، فيجب أن يسحب على الأقل (200) فرداً من ذلك المجتمع (Henrsson, 1971, p. 132) وعلى أساس ذلك تتألَّفُ عينة البحث الحالي من (200) طالب وطالبة وقد تم اختيارهم بالطريقَة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتساوي على وفق متغير الجنس والتخصص ولاختيار العينة العشوائية الطبقية ، تطلب من الباحثة ما يأتي :

أ – أن تحدد الفئات المختلفة في المجتمع الأصلي . ب– أن تحدد عدد الأفراد في كل فئة

ج– أن تختار من كل فئة عينة عشوائية بسيطة تمثلها (ملحم,2000,ص127)

كما تم اختيار أربع كليات من جامعة بغداد ذات التخصص العلمي (كلية الهندسة وكلية الصيدلة) والانساني (كلية الآداب وكلية تربية ابن رشد) **الجدول (2)**

أسماء الكليات وإعداد طلبتها موزعين وفق التخصص والجنس

ت	أسماء الكليات	التخصص	الذكور	الاناث	المجموع
1	الهندسة	علمي	1202	1363	1363
2	الصيدلة	علمي	806	468	1274
3	الآداب	انساني	1527	2093	3620
4	التربية ابن رشد للعلوم الانسانية	انساني	928	1875	2803
المجموع					

ثالثاً/ أداتا البحث:

ولتحقيق متطلَّبات البحث الحالي فقد توجب أنْ تكون هناك أدوات لقياس المتغيرين اللذين شملَهما البحث، ونظراً لعدم توافر أداة مناسبة لقياس (اليقظة الذهنية وعلاقتها بالاجهاد الرقمي) تناسب البيئة العراقية (على حد علم الباحثة) لذلك تم بناء مقياس اليقظة الذهنية وبناء مقياس الاجهاد الرقمي وكما يأتي:

أ-تحديد وجمع فقرات المقياس:

مقياس اليقظة الذهنية:

1. نظرية اليقظة الذهنية لباير واخرون (Baer,etal Mindfulness theory,2006)
2. مقياس اليقظة لباير واخرون(Baer et al. Mindfulness Scale 2006)

مقياس الاجهاد الرقمي:

1. نظرية الاجهاد الرقمي لستيل واخرون (Digital Stress Theory, Steele et al. 2020)
2. مقياس الاجهاد الرقمي لستيل واخرون(Digital Stress Meter Steele et al. 2020)

ب- انتقاء الفِقْرات وصياغتُها :

تم انتقاء الفقرات تبعاً للمصادر السابقة فضلاً عن صياغة الباحثة لفقرات تم استلهامها من النظرية المعتمد عليها فقَد أصبح مقياس اليقظة الذهنية مُكوَّناً من(25) فِقْرةً بصورته الأولية. ومقياس الاجهاد الرقمي مكون من (30) فقرة .

ج- تعليمات المقياس وتصحيحه:

حرصت الباحثة في إعداد تعليمات المقياس بأن تكون التعليمات واضحة ودقيقة حيث تم إبلاغ المستجيب بضرورة التأشير على أحد البدائل الاربعة لفقرات المقياس، وكذلك التأكيد على أن تكون الإجابة صادقة وموضوعية، واعتمدت الباحثة اوزان البدائل الرباعية (4-1) التي تعد احد شروط بناء المقاييس النفسية بطريقة ليكرت (Likert) لتحديد بدائل الإجابة على المقاييس لذا فأن السبب الذي دفع الباحثة في استعمال هذه الطريقة لأنها سهلة التصحيح وتوفر مقياساً اكثر تجانساً وكذلك تسمح بأكثر تباين بين الافراد(Stanley& et al., 1972, pp.315-316) والبدائل هي: (دائماً ,غالباً, احياناً, لا ابداً) وذلك على وفق الأوزان (1,2,3,4), وتحدد بدائل الإجابة تُجاه كل فِقْرة اذ أصبحت الفِقْرات المعبرة عن اليقظة الذهنية و الاجهاد الرقمي هي الاتجاه الموجب نحو الظاهرة، أما الفِقرات العكسية فهي دالة على عدم وجود الظاهرة؛ وبذلك تأخذ الترتيب المعاكس لهذه الاوزان،(4,3,2,1) وقد طلبت الباحثة من العينة الإجابة عن المتغيرات الديموغرافية، وهي: الجنس والتخصص

رابعاً: عرض الأداة على المحكمين:

قامت الباحثة بعرِض فقرات مقياس اليقظة الذهنية المكون مِن (25) فقرة ومقياس الاجهاد الرقمي مكون من (30) فقرة على مختصَّين بعلم النفس، والبالغ عددهم (10) محكماً؛ وذلك للتحقق من صلاحية الفِقْرات المقترحة وقد حصلَت موافقة الأساتذة المحكمين على (25) فِقْرةً لمقياس اليقظة الذهنية ومقياس الاجهاد الرقمي(30) مع إجراء التعديلات المقترحة لبعض الفَقرات، والتي حصلت على نسبة (80%) فأكثر

التحليل الإحصائي لفقرات المقياسين:

❖ **حساب القوة التمييزية للفقرات**

لغرض التأكد من أنّ مقياس اليقظة الذهنية ومقياس الاجهاد الرقمي يتوفر فيهما شروط الصدق والثبات والقدرة على التمييز بين الطلبة كان لابدّ من إخضاع فقراتهما للتحليل الإحصائي، لذا قامت الباحثة بتطبيق المقياسي على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة وبعد استرجاع استمارات التطبيق اخضعت الفقرات للمقياسين للتحليل الإحصائي 1) أسلوب المجموعتين المتطرفتين. 2)علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس. 3)علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي الية 4) علاقة المجال بالمجال والمجال بالدرجة الكلية

1. **أسلوب المجموعتين المتطرفتين:**

بهدف حساب القوة التمييزية ومعامل صدق الفقرة لمقياسي، طبق المقياسين على عينة من الطلبة مكونة من (200) ، ثم قامت الباحثة بالخطوات الآتية :

1- إيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة من الاستمارات البالغ عددها(200) استمارة للمقياسين.

2- ترتيب الدرجات التي حصلت عليها العينة لكل مقياس من أعلى درجة إلى أدنى درجة

3- أخذ مجموعتين من الدرجات، تمثل احداها الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات في المقياس، وتمثل الثانية الطلبة الذين حصلوا على أوطأ الدرجات، وقد وجد أنّ نسبة الـ (27%) العليا والدنيا من الدرجات تمثل أفضل نسبة يمكن أخذها **(الزوبعي وآخرون ،1981، ص74)**. وبعد تطبيق المقياسي ثم تصحيح الاستمارات البالغ عددها (200) استمارة، بما في ذلك فرز نسبة (27%) من المجموعة العليا وكذلك(27%) من المجموعة الدنيا لمقياسي البحث، اذا بلغ عدد استمارات العليا(54) والدنيا(54) وكان مجموع العليا والدنيا (108) استمارة ، فقد لجأت الباحث إلى استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة في المقياسين وقد تبين أَنَّ جميع الفقرات مميزة وكما موضح في الجدول (3)

جدول (3) معامل تمييز فقرات مقياس اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة

	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t
1	المجموعة العليا	55	2.1636	1.01404	2.373
	المجموعة الدنيا	55	1.7273	0.91195	
2	المجموعة العليا	55	3.2182	0.95628	3.175
	المجموعة الدنيا	55	2.6000	1.08184	
3	المجموعة العليا	55	2.0000	1.27657	2.280
	المجموعة الدنيا	55	1.5091	0.95980	
4	المجموعة العليا	55	2.6909	1.26011	3.718
	المجموعة الدنيا	55	1.8727	1.03735	
5	المجموعة العليا	55	3.4545	1.01504	4.939
	المجموعة الدنيا	55	2.4727	1.06900	
6	المجموعة العليا	55	3.1273	0.90379	4.760
	المجموعة الدنيا	55	2.2364	1.05345	
7	المجموعة العليا	55	3.1636	0.99561	5.079
	المجموعة الدنيا	55	2.1273	1.13944	
8	المجموعة العليا	55	2.0000	1.00000	2.071
	المجموعة الدنيا	55	1.6182	0.93276	
9	المجموعة العليا	55	2.6545	1.14209	5.003
	المجموعة الدنيا	55	1.6909	0.85792	
10	المجموعة العليا	55	2.5091	1.03410	5.306
	المجموعة الدنيا	55	1.5091	0.94031	
11	المجموعة العليا	55	2.3636	1.17637	4.188
	المجموعة الدنيا	55	1.5273	0.89968	
12	المجموعة العليا	55	3.0000	1.08866	3.363
	المجموعة الدنيا	55	2.2727	1.17780	
13	المجموعة العليا	55	2.6727	1.23310	4.635
	المجموعة الدنيا	55	1.6727	1.01934	
14	المجموعة العليا	55	3.0000	1.15470	2.414
	المجموعة الدنيا	55	2.4727	1.13618	
15	المجموعة العليا	55	2.9818	1.02724	4.251
	المجموعة الدنيا	55	2.1818	0.94459	
16	المجموعة العليا	55	2.3818	1.17837	3.511
	المجموعة الدنيا	55	1.6545	0.98542	
17	المجموعة العليا	55	2.8727	1.10645	3.065
	المجموعة الدنيا	55	2.2364	1.07089	

18	المجموعة العليا	55	2.8000	1.06110	2.893
	المجموعة الدنيا	55	2.2364	0.98062	
19	المجموعة العليا	55	2.5091	1.12006	2.019
	المجموعة الدنيا	55	2.0545	1.23855	
20	المجموعة العليا	55	2.3636	1.14445	3.235
	المجموعة الدنيا	55	1.6909	1.03410	
21	المجموعة العليا	55	2.6000	1.24127	6.107
	المجموعة الدنيا	55	1.3818	0.80487	
22	المجموعة العليا	55	2.8364	0.93815	3.594
	المجموعة الدنيا	55	2.1273	1.12307	
23	المجموعة العليا	55	2.6182	1.14651	6.019
	المجموعة الدنيا	55	1.4364	0.89781	
24	المجموعة العليا	55	2.6545	1.05792	5.630
	المجموعة الدنيا	55	1.5818	0.93672	
25	المجموعة العليا	55	2.7091	1.13321	5.766
	المجموعة الدنيا	55	1.6182	0.82756	

الجدول (4) معامل تمييز فقرات مقياس الاجهاد الرقمي لدى طلبة الجامعة

	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t
1	المجموعة العليا	55	3.2545	1.04027	2.613
	المجموعة الدنيا	55	2.6909	1.21522	
2	المجموعة العليا	55	1.9455	0.86961	1.694
	المجموعة الدنيا	55	1.6727	0.81773	
3	المجموعة العليا	55	3.0000	0.83887	4.987
	المجموعة الدنيا	55	2.1636	0.91820	
4	المجموعة العليا	55	2.4545	1.01504	2.827
	المجموعة الدنيا	55	1.9273	0.93995	
5	المجموعة العليا	55	2.0909	0.88763	2.664
	المجموعة الدنيا	55	1.6182	0.97165	
6	المجموعة العليا	55	1.9455	1.06141	2.782
	المجموعة الدنيا	55	1.4545	0.76541	
7	المجموعة العليا	55	2.4909	1.16861	2.867
	المجموعة الدنيا	55	1.9091	0.94815	
8	المجموعة العليا	55	2.0545	0.95099	3.195
	المجموعة الدنيا	55	1.5091	0.83606	

9	المجموعة العليا	55	2.4909	0.97890	3.631
	المجموعة الدنيا	55	1.8909	0.73718	
10	المجموعة العليا	55	2.8545	0.98917	4.487
	المجموعة الدنيا	55	2.0364	0.92223	
11	المجموعة العليا	55	3.0909	1.02330	5.811
	المجموعة الدنيا	55	1.9455	1.04382	
12	المجموعة العليا	55	3.5091	0.74219	3.696
	المجموعة الدنيا	55	2.8909	0.99392	
13	المجموعة العليا	55	3.3273	0.90379	0.671
	المجموعة الدنيا	55	3.2000	1.07841	
14	المجموعة العليا	55	2.8545	1.11252	3.342
	المجموعة الدنيا	55	2.1455	1.11252	
15	المجموعة العليا	55	3.2727	1.00838	3.463
	المجموعة الدنيا	55	2.6000	1.02920	
16	المجموعة العليا	55	3.3091	0.94031	2.057
	المجموعة الدنيا	55	2.9091	1.09329	
17	المجموعة العليا	55	2.7091	1.10005	3.828
	المجموعة الدنيا	55	1.9455	0.98917	
18	المجموعة العليا	55	3.2364	0.92223	4.905
	المجموعة الدنيا	55	2.3273	1.01934	
19	المجموعة العليا	55	3.3455	0.77503	4.443
	المجموعة الدنيا	55	2.5636	1.04993	
20	المجموعة العليا	55	2.8545	1.02593	3.692
	المجموعة الدنيا	55	2.2182	0.76233	
21	المجموعة العليا	55	2.5273	0.99730	3.621
	المجموعة الدنيا	55	1.8182	1.05569	
22	المجموعة العليا	55	2.9091	0.94815	3.971
	المجموعة الدنيا	55	2.2182	0.87540	
23	المجموعة العليا	55	2.6727	1.05505	3.887
	المجموعة الدنيا	55	1.9091	1.00504	
24	المجموعة العليا	55	2.8000	1.07841	2.921
	المجموعة الدنيا	55	2.1818	1.14003	
25	المجموعة العليا	55	3.4545	0.92733	2.731
	المجموعة الدنيا	55	2.9273	1.10310	
26	المجموعة العليا	55	3.3091	0.90006	5.140
	المجموعة الدنيا	55	2.3636	1.02494	
27	المجموعة العليا	55	3.3818	0.87116	2.787
	المجموعة الدنيا	55	2.8727	1.03735	

28	المجموعة العليا	55	3.3636	0.93023	6.294
	المجموعة الدنيا	55	2.2000	1.00738	
29	المجموعة العليا	55	3.1818	0.88382	3.465
	المجموعة الدنيا	55	2.5091	1.13648	
30	المجموعة العليا	55	3.3636	0.91010	2.063
	المجموعة الدنيا	55	2.9818	1.02724	

وقد تبين من الجدول اعلاه ان الفقرة (2،13) حصلت على اقل درجة في التمييز.

2-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

تفترض هذه الطريقة أنّ الدرجة الكلية للفرد تعد معياراً لصدق المقياس، وأن إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية. وتحذف الفقرة حينما يكون معامل ارتباطها بالدرجة الكلية واطئاً، على اعتبار أن الفقرة لا تقيس الظاهرة التي يقيسها الاختبار بأكمله.**(الزوبعي وآخرون،1981،ص43)**.

وقد استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون(person Correlation Coefficient) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة من فقرات المقياسين والدرجة الكلية للمقياس، باستعمال عينة التحليل ذاتها للفقرات والبالغة (200) طالب وطالبة أَنَّ جميع الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) والجدول(5) و (6) يوضح ذلك

جدول (5) يبين علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة

ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	النتيجة	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	النتيجة
1	0.210**	دالة	20	0.255**	دالة
2	0.204**	دالة	21	0.415**	دالة
3	0.143*	دالة	22	0.272**	دالة
4	0.269**	دالة	23	0.413**	دالة
5	0.368**	دالة	24	0.365**	دالة
6	0.343**	دالة	25	0.419**	دالة
7	0.405**	دالة			
8	0.162*	دالة			
9	0.336**	دالة			
10	0.411**	دالة			
11	0.264**	دالة			
12	0.270**	دالة			
13	0.373**	دالة			
14	0.199**	دالة			
15	0.313**	دالة			

16	0.231**	دالة			
17	0.238**	دالة			
18	0.312**	دالة			
19	0.191**	دالة			

جدول (6) يبين علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الاجهاد الرقمي لدى طلبة الجامعة

ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	النتيجة	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	النتيجة
1	0.143*	دالة	20	0.287**	دالة
2	0.113	دالة	21	0.290**	دالة
3	0.313**	دالة	22	0.297**	دالة
4	0.254**	دالة	23	0.254**	دالة
5	0.263**	دالة	24	0.271**	دالة
6	0.117	دالة	25	0.114	دالة
7	0.197**	دالة	26	0.314**	دالة
8	0.197**	دالة	27	0.229**	دالة
9	0.273**	دالة	28	0.412**	دالة
10	0.356**	دالة	29	0.273**	دالة
11	0.423**	دالة	30	0.174*	دالة
12	0.291**	دالة			
13	0.109	دالة			
14	0.258**	دالة			
15	0.225**	دالة			
16	0.237**	دالة			
17	0.319**	دالة			
18	0.315**	دالة			
19	0.303**	دالة			

3-علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه:

للتأكد من الفقرات التي تقيس السمه التي وضعت من اجلها اختبرت (200) استبانة لتحليل الفقرات ذاتها ومن ثم تم حساب الدرجة الكلية لهؤلاء الطلبة على كل مجال من مجالات المقياس وبعد ذلك تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجة هؤلاء الطلبة على كل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات المقياس ودرجاتهم الكلية على ذات المجال وهو ما يسمى بصدق الارتباط الداخلي (فرج, ١٩٨٠، ص 82)

جدول(7) معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه

ت	البعد	معامل ارتباط الفقرة بالمجال	النتيجة	ت	البعد	معامل ارتباط الفقرة بالمجال	النتيجة
1	البعد الأول: الملاحظة	0.419**	دالة	19		0.515**	دالة
2		0.468**	دالة	20		0.512**	دالة
3		0.601**	دالة	21	البعد الخامس: عدم التفاعل بين الخبرات الداخلية	0.597**	دالة
4		0.633**	دالة	22		0.436**	دالة
5		0.353**	دالة	23		0.577**	دالة
6	البعد الثاني: الوصف	0.546**	دالة	24		0.520**	دالة
7		0.558**	دالة	25		0.572**	دالة
8		0.396**	دالة				
9		0.485**	دالة				
10		0.558**	دالة				
11	البعد الثالث:التصرف بوعي	0.366**	دالة				
12		0.541**	دالة				
13		0.586**	دالة				
14		0.524**	دالة				
15		0.532**	دالة				
16	البعد الرابع: عدم الحكم على الخبرات الداخلية	0.473**	دالة				
17		0.437**	دالة				
18		0.457**	دالة				

جدول(8) معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه

ت	البعد	معامل ارتباط الفقرة بالمجال	النتيجة	ت	البعد	معامل ارتباط الفقرة بالمجال	النتيجة
1	البعد الأول: اجهاد التوافر	0.460**	دالة	20	البعد الرابع: عبء الاتصال	0.421**	دالة
2		حذفت بالتمييز	دالة	21		0.487**	دالة
3		0.553**	دالة	22		0.468**	دالة
4		0.552**	دالة	23		0.551**	دالة
5		0.678**	دالة	24		0.465**	دالة
6	البعد الثاني: قلق القبول	0.391**	دالة	25		0.259**	دالة
7		0.460**	دالة	26	البعد الخامس: تعدد المهام	0.480**	دالة
8		0.519**	دالة	27		0.561**	دالة
9		0.455**	دالة	28		0.741**	دالة
10		0.539**	دالة	29		0.593**	دالة
11		0.480**	دالة	30		0.496**	دالة
12		0.285**	دالة				
13		حذفت بالتمييز	دالة				
14		0.477**	دالة				
15		0.444**	دالة				

16	البعد الثالث:الخوف من تفويت الفرص	0.522**	دالة					
17		0.495**	دالة					
18		0.571**	دالة					
19		0.455**						

تشير النتيجة اعلاه الى أن جميع الفقرات ارتباطها بمجالاتها دالة أحصائياً، وذلك عن طريق مقارنة قيم بيرسون المحسوبة مع قيم بيرسون الجدولية والبالغة (0,098) وعند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (198).

4-علاقة المجال بالمجال والمجال بالدرجة الكلية:

استُخدمت معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين الدرجات في كل بُعد والدرجة الكلية، بالإضافة إلى الارتباطات بين الأبعاد نفسها. هدفت هذه الخطوة إلى تحديد درجة التجانس بين الأبعاد وقياسها المشترك للمفاهيم المتوقعة. أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية كانت عالية وذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى أن قياس الأبعاد للمفاهيم المتوقعة كان متجانسًا للغاية مع المفهوم العام. مع ذلك، كانت معاملات الارتباط بين بُعدي اليقظة الذهنية والضغط النفسي الناتج عن الأرقام منخفضة، مما يوحي بأن هذين العاملين قد يشتركان في بعض الخصائص أو مجالات عمل مشتركة (تيغزا، 2012، ص 76). سيتم التحقق من ذلك خلال تحليل العوامل لإثبات صحة البناء، كما هو موضح في الجدولين 9 و10.

جدول(9) معامل ارتباط مصفوفة الابعاد مع الدرجة الكلية للمقياس ومع بعضها البعض

المجالات	اليقظة الذهنية	الملاحظة	الوصف	التصرف بوعي	عدم الحكم على الخبرات الداخلية	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية
اليقظة الذهنية	1	0.476**	0.655**	0.554**	0.508**	0.697**
الملاحظة		1	0.117	0.111	0.029	0.148*
الوصف			1	.244**	0.170*	0.372**
التصرف بوعي				1	0.042	.175*
عدم الحكم على الخبرات الداخلية					1	0.274**
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية						1

جدول (10) معامل ارتباط مصفوفة الابعاد مع الدرجة الكلية للمقياس ومع بعضها البعض

	الاجهاد الرقمي	اجهاد التوافر	قلق القبول	الخوف من تفويت الفرص	عبء الاتصال	تعدد المهام
الاجهاد الرقمي	1	0.406**	0.620**	0.569**	0.583**	0.505**
اجهاد التوافر		1	0.216**	-0.028	0.180*	-0.065
قلق القبول			1	0.061	0.216**	0.116
الخوف من تفويت الفرص				1	0.189**	0.223**
عبء الاتصال					1	0.017
تعدد المهام						1

الصدق: اولًا: الصدق الظاهري: تحقق الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرض المقياس المقترح على عينة من المحكمين ..

ثانيًا : صدق البناء : 2– التحليل العاملي التوكيدي (confirmatory Factor Analysis) : من اجل التثبت من صحة الانموذج النظري المتبنى في البحث وتقويم ودرجة صلاحيته والتأكد من مطابقته مع البيانات المشتقاة من العينة تم استخدام اسلوب التحليل العاملي التوكيدي. اذ يشترط التحليل العاملي التوكيدي ما يأتي: 1–وجود اطار نظري يفسر الظاهرة ومفاهيمها ومتغيراتها وعواملها. 2– وجود تحديد دقيق للعوامل المكونة لها وذات مسميات متأصلة بالظاهرة والاجهاد الرقمي ظهرت المؤشرات الاتية (تيغزة،236،2012)

جدول(11) يوضح مؤشرات التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اليقظة الذهنية لدى الطلبة

ت	مؤشر جودة المطابقة	القيمة	قيمة درجة القطع (معيار القبول)
1	مربع كاي (χ^2/df)	2.181	يجب ان تقل قيمته عن 5 أي غير دالة. القيمة صفر تعني مطابقة تامة
2	GFI مؤشر حسن المطابقة	0.809	قيمة المؤشر تساوي أو اكبر من 0.90
3	AGFI مؤشر حسن المطابقة المصحح	0.774	قيمة المؤشر تساوي أو اكبر 0.80
4	RMSEA الجذر التربيعي لمتوسط خطا الاقتراب	0.076	قيمة المؤشر تساوي أو اقل 0.05
5	CAICمحك المعلومات المتسق لايكيك	النموذج المفترض: 919.582	تقل قيمة النموذج المفترض عن قيمته للنموذج المشبع

		النموذج المشبع: 2051.792	
6	RMR مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي	0.320	قيمة المؤشر تساوي اقل من0.1 . القيمة صفر تعني مطابقة تامة
7	PGFI مؤشر حسن المطابقة الاقتصادي	0.682	قيمة المؤشر تساوي أو اكبر0.50 والأفضل 0.60
8	محك المعلومات لبايسBIC	النموذج المفترض: 868.582 النموذج المشبع: 1726.792	تقل قيمة النموذج المفترض عن قيمته للنموذج المشبع
	PNFI مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي	0.050	قيمة المؤشر تساوي أو اكبر0.50 والأفضل 0.60

جدول(12) مؤشرات التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاجهاد الرقمي لدى الطلبة

ت	مؤشر جودة المطابقة	القيمة	قيمة درجة القطع (معيار القبول)
1	مربع كاي (χ^2/df)	2.238	يجب ان تقل قيمته عن 5 أي غير دالة. القيمة صفر تعني مطابقة تامة
2	GFI مؤشر حسن المطابقة	0.800	قيمة المؤشر تساوي أو اكبر من 0.90
3	AGFI مؤشر حسن المطابقة المصحح	0.766	قيمة المؤشر تساوي أو اكبر 0.80
4	RMSEA الجذر التربيعي لمتوسط خطا الاقتراب	0.078	قيمة المؤشر تساوي أو اقل 0.05
5	CAICمحك المعلومات المتسق لايكيك	النموذج المفترض: 1153.277 النموذج المشبع:2563.162	تقل قيمة النموذج المفترض عن قيمته للنموذج المشبع
6	RMR مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي	0.288	قيمة المؤشر تساوي اقل من0.1 . القيمة صفر تعني مطابقة تامة
7	PGFI مؤشر حسن المطابقة الاقتصادي	0.682	قيمة المؤشر تساوي أو اكبر0.50 والأفضل 0.60
8	محك المعلومات لبايس BIC	النموذج المفترض: 1093.277 النموذج المشبع: 2157.162	تقل قيمة النموذج المفترض عن قيمته للنموذج المشبع

ومن خلال كل المؤشرات السابقة يمكن الاستنتاج بان اغلب مؤشرات المطابقة تدل على وجود مطابقة مقبولة للنموذج. ومن ثم الثبات تم استخراج : يشير مفهوم الثبات الى مفهومين أساسيين هما درجة اتساق فقرات المقياس مع بعضها البعض في قياس المفهوم والى درجة اتساق ما وضع لأجل قياسه.

جدول (13) يوضح قيم ثبات مقياس اليقظة الذهنية والاجهاد الرقمي لدى طلبة الجامعة

	عدد الفقرات	عدد افراد العينة	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية
اليقظة الذهنية	**25**	**200**	**0.564**	**0.539**
	عدد الفقرات	**عدد افراد العينة**	**الفا كرونباخ**	**التجزئة النصفية**
الاجهاد الرقمي	**28**	**200**	**0.525**	**0.509**

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

الهدف الاول : التعرف على اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس اليقظة الذهنية على أفراد عينة البحث البالغ عددهم **(200)** طالب وطالبة ، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ **(57.9)** درجة وبانحراف معياري **(8.15)** درجة ، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ **(62.5)** درجة ، وباستعمال الاختبار التائي **(t-test)** لعينة واحدة وكما موضح في الجدول (14).

جدول (14)الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات اليقظة الذهنية والمتوسط الفرضي للعينة

حجم العنية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
200	**57.9**	**8.15**	**62.5**	**8.016**	**1.960**	**199**	**0.05 دالة**

تشير النتيجة بما ان القيمة التائية المحسوبة (8.016) اعلى من القيمة التائية الجدولية (1.960) عند درجة حرية(198) ومستوى دلالة (0.05) ان عينة البحث لديهم يقظه ذهنية وتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الربيع,2019) واختلفت مع دراسة **(Bravo &etal,2022)**.

الهدف الثاني :التعرف على الفروق في اليقظة الذهنية وفق متغير الجنس والتخصص:

لتحقيق هذا الهدف تم اســـتعمال الاختبار التائي لعينتين مســـتقلتين لطلبة الجامعة الذكور والاناث ومن ثم التخصص علمي و أنساني. والجدول (15) يوضح ذلك

جدول15) التعرف على الفروق في اليقظة الذهنية وفق متغير الجنس والتخصص

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
اليقظة الذهنية	ذكور	100	12.050	2.875	2.561	دالة
	اناث	010	11.077	2.527		

المتغير	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
اليقظة الذهنية	العلمي	100	12.510	3.125	2.295	دالة
	الانساني	010	11.582	2.617		

تشـــير النتيجة بما أن القيمة التائية المحســـوبة (2.561) على من القيمة التائية الجدولية (1.960) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (198) فأن هناك فروق في الجنس لصالح الذكور ، وتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عبدالله و الشمسي ، 2013)، اما التخصص تشير النتيجة بما ان القيمة التائية المحسوبة (2.295) اعلى من القيمة التائية الجدولية (1.960) عند مســـتوى دلالة (0.05) ودرجة حرية(198) فأن هناك فروق لصالح التخصص العلمي .

الهدف الثالث:التعرف على الاجهاد الرقمي لدى طلبة الجامعة .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس الاجهاد الرقمي على أفراد عينة البحث البالغ عددهم **(200)** طالب وطالبة ، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ **(72.13)** درجة وبانحراف معياري **(7.79)** درجة ، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ **(70)** درجة ، وباستعمال الاختبار التائي **(t–test)** لعينة واحدة وكما موضح في الجدول (16).

جدول (16) الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات الاجهاد الرقمي والمتوسط الفرضي للعينة

الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	النتيجة
72.1379	**7.79888**	**200**	**70**	**3.906**	**1.960**	**دالة**

تشير النتيجة بما ان القيمة التائية المحسوبة (3.906) اعلى من القيمة التائية الجدولية (1.960) عند درجة حرية(199) ومستوى دلالة (0.05) ان عينة البحث لديهم اجهاد رقمي.

الهدف الرابع: التعرف على الفروق في الاجهاد الرقمي وفق متغير الجنس والتخصص:

لتحقيق هذا الهدف تم اســـتعمال الاختبار التائي لعينتين مســـتقلتين لطلبة الجامعة الذكور والاناث ومن ثم التخصص علمي و أنساني. والجدول (17) يوضح ذلك

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
الجنس	**ذكور**	**100**	**73.8700**	**7.35074**	**3.188**	**دالة**
	اناث	**010**	**70.4563**	**7.88741**		
المتغير	**التخصص الدراسي**	**العدد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**القيمة التائية المحسوبة**	**النتيجة**
التخصص	**العلمي**	**100**	**72.6400**	**8.14455**	**0.903**	**غير دالة**
	الانساني	**010**	**71.6505**	**7.45537**		

تشير النتيجة بما أن القيمة التائية المحسوبة (3.188) اعلى من القيمة التائية الجدولية (1.960) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (198) فأن هناك فروق في الجنس لصالح الذكور، اما التخصص تشير النتيجة بما ان القيمة التائية المحســـوبة (0.903) اقل من القيمة التائية الجدولية (1.960) عند مســـتوى دلالة (0.05) ودرجة حرية(198) فأن ليس هناك فروق في التخصص .

الهدف الخامس :تعرف العلاقة الارتباطية بين الاجهاد الرقمي واليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين المتغيرين ،حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما 0.054 وهو معامل ارتباط ضعيف، فيما بلغ معامل ارتباط ايتا Eta لقياس العلاقة المنحنية بلغت 0.517 وهي قيمة ارتباطية دالة وقوية وهذا يثبت وجود علاقة بينهما ارتباطية حقيقية بين اليقظة الذهنية والاجهاد الرقمي لدى طلبة الجامعة لكنها علاقة غير خطية وجدول(18) يوضح معاملات الارتباط بين اليقظة الذهنية والاجهاد الرقمي لدى طلبة الجامعة.

الجدول(18)

المتغير الاول	المتغير الثاني	قيمة معامل ارتباط بيرسون	قيمة معامل ارتباط ايتا
اليقظة الذهنية	**الاجهاد الرقمي**	**-0.054**	**0.517**

التوصيات:

1) عقد دورات تدريبية على اليقظة الذهنية لطلبة الجامعة

2) يمكن استخدام الوسائل الرقمية لتعزيز الصحة النفسية، كأداة للتوعية والوقاية.

المقترحات:

1) أجراء بحث لتعرف علاقة اليقظة الذهنية والذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الاعدادية

2) اجراء بحث عن الاجهاد الرقمي لدى المراهقين

المصادر العربية:

1(الربيعة، عبد العزيز بن عبد الرحمن، **(2001)، البحث العلمي: حقيقته، ومصادره، و مادته، ومنهجه، وكتابته، وصياغته، ومناقشته،** ط2، الرياض.

2(محمد، علي عودة. (2012). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط1، مكتبة عدنان للطبع والنشر والتوزيع، بغداد.

3(الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم والكناني، إبراهيم عبد الحسن وبكر، محمد الياس. (1981). **الاختبارات والمقاييس النفسية**، جامعة الموصل،

4(الربيع،فيصل(2019) **الذكاء الانفعالي وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك**،المجلة الاردنية في العلوم التربوية،15(1)

5(عبدالله ،احلام مهدي والشمسي،عبد الامير عبود(2013).**اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة** ،مجلة الاستاذ،(2).

6(تيغزة، محمد بوزيان:(2012) **التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي**، دار المسيرة،عمان ،الاردن ص31

المصادر الاجنبية:

1. Baer, R. A. (2003). **Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review.** *Clinical psychology: Science and practice*, *10*(2), 125.
2. Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). **Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness.** ***Assessment***, *13*(1), 27-45.
3. Baer, R. A., Walsh, E., & Lykins, E. L. (2009). **Assessment of mindfulness. In Clinical handbook of mindfulness** (pp. 153-168). New York, NY: Springer New York.
4. Barry, C. T., Sidoti, C. L., Briggs, S. M., Reiter, S. R., & Lindsey, R. A. (2017). Adolescent social media use and mental health from adolescent and parent perspectives. ***Journal of adolescence, 61*, 1-11.**
5. Bravo, A. J., Lindsay, E. K., & Pearson, M. R. (2022). Nature, assessment, and mechanisms of mindfulness. **In *Handbook of assessment in mindfulness research* (pp. 1-12). Cham: Springer International Publishing.**
6. Hall, J. A., Steele, R. G., Christofferson, J. L., & Mihailova, T. (2021). **Development and initial evaluation of a multidimensional digital stress scale.** ***Psychological assessment***, *33*(3), 230.
7. Hancock, J. T., Liu, X., French, M., Luo, M., & Mieczkowski, H. (2019). **Social media use and psychological well-being: A meta-analysis**. 69th Annual International Communication Association Conference, Washington, DC.
8. Hefner, D., & Vorderer, P. (2016). **Digital stress: Permanent connectedness and multitasking. In L. Reinecke & M.-B. Oliver** (Eds.), Handbook of media use and well-being (pp. 237–249). Routledge.
9. Husserl, E. (1999). ***The essential Husserl: Basic writings in transcendental phenomenology.*** Indiana University Press.
10. Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. Clinical Psychology: Science and Practice, 10, 144-156.
11. LaRose, R., Connolly, R., Lee, H., Li, K., & Hales, K. D. (2014). **Connection overload? A cross cultural study of the consequences of social media connection. Information Systems Management**, 31(1), 59–73.
12. Lazarus, R. S. (1993). **From psychological stress to the emotions**: A history of changing outlooks. *Annual review of psychology*, *44*(1), 1-22.
13. Mihailidis, P. (2014). **A tethered generation: Exploring the role of mobile phones in the daily life of young people**. Mobile Media & Communication, 2, 58–72.
14. Morin-Major, J. K., Marin, M.-F., Durand, N., Wan, N., Juster, R.-P., & Lupien, S. J. (2016**). Facebook behaviors associated with diurnal cortisol in adolescents: Is befriending stressful**? Psychoneuroendocrinology, 63, 238–246.
15. Ramli, N. H., Alavi, M., Mehrinezhad, S. A., & Ahmadi, A. (2018). Academic stress and self-regulation among university students in Malaysia: **Mediator role of mindfulness.** ***Behavioral Sciences, 8*(1), 12.**
16. Reinecke, L. (2017). POPC **and well-being: A risk-benefit analysis. In P. Vorderer, D. Hefner, L. Reinecke, & C. Klimmt** (Eds.), Permanently online, permanently connected: Living and communicating in a POPC world (pp. 233–243). Routledge.
17. Reinecke, L., Aufenanger, S., Beutel, M. E., Dreier, M., Quiring, O., Stark, B., Wölfling, K., & Müller, K. W. (2017). **Digital stress over the life span: The effects of**

communication load and Internet multitasking on perceived stress and psychological health impairments in a German probability sample. Media Psychology, 20, 90–115.

18. Rith-Najarian, L., Sun, W., Chen, A., Chorpita, B., Chavira, D., Mougalian, S., & Gong-Guy, E. (2019). What's in a name? Branding of online mental health programming for university students. ***Journal of consulting and clinical psychology,*** *87*(4), 380.
19. Steele, R. G., Hall, J. A., & Christofferson, J. L. (2020**). Conceptualizing digital stress in adolescents and young adults**: Toward the development of an empirically based model. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *23*(1), 15-26.
20. Teasdale, J. D., Segal, Z. V., & Williams, J. M. G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? **Behaviour Research and Therapy, 33, 25–39.**
21. Thomée, S., Dellve, L., Harenstam, A., & Hagberg, M. (2010). **Perceived connections between information and communication technology use and mental symptoms among young adults – a qualitative study**. BMC Public Health, 10, Article 66.
22. Thomée, S., Eklöf, M., Gustafsson, E., Nilsson, R., & Hagberg, M. (2007). Prevalence of perceived stress, symptoms of depression and sleep disturbances in relation to information and communication technology (ICT) use among young adults–**an explorative prospective study. *Computers in human behavior***, *23*(3), 1300-1321.
23. Thomée, S., Härenstam, A., & Hagberg, M. (2012). Computer use and stress, sleep disturbances, and symptoms of depression among young adults**–a prospective cohort study. *BMC psychiatry, 12*(1), 176.**
24. Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., & Martin, G. N. (2018). **Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among U.S**. adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. Clinical Psychological Science, 6(1), 3–17.
25. Voorveld, H. A., & Van der Goot, M. (2013). Age differences in media multitasking: A diary study. ***Journal of broadcasting & electronic media, 57*(3), 392-408.**
26. Woods, H. C., & Scott, H. (2016). Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality**, anxiety, depression and low self-esteem. Journal of Adolescence**, 51, 41–49
27. Stanley, C. Hopkins, J. & Kennety, D. (1972**).** Educational and psychological measurement and evaluation. **American Journal of Sociology, 6**5(3), 315–316 .

[i] م ياسينحسام