



Wasit University
Repository

Wasit University Repository

repository.uowasit.edu.iq

المعالجة غير المتحيزة وعلاقتها بالتفكير المتمم و المرونة الاخلاقية لدى طلبة الجامعة

Unbiased Processing and its Relationship to Complementary Thinking and Moral Flexibility For
University Students

كياس, طالب راشد

إشراف: أ.د عدنان مارد جبر

جامعة واسط — 2026

<https://repository.uowasit.edu.iq/handle/123456789/167>

<https://doi.org/10.31185/uowasit-11>

حُمِّلَ هذا الملف من مستودع جامعة واسط

Downloaded from the Wasit University Repository — repository.uowasit.edu.iq



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة واسط

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

المعالجة غير المتحيزة وعلاقتها بالتفكير المتعمق والمرونة الاخلاقية لدى طلبة الجامعة

إطروحة تُقدَّم بها

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة واسط

وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي

طالب راشد كياس

بإشراف

الاستاذ الدكتور

عدنان مارد جبر

2026م

1447 هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو

الْأَلْبَابِ﴾

صَدَقَ اللَّهُ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ

سورة الزمر / الآية : 9

إقرار المشرف

أشهد أنّ اعداد اطروحة الدكتوراه (المعالجة غير المتحيزة وعلاقتها بالتفكير المتم و المرونة الأخلاقية لدى طلبة الجامعة) التي تقدّم بها الطالب (طالب راشد كياس جفات) جرى تحت إشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة واسط وقد استوفت خطتها استيفاءً يؤهلها للمناقشة .

توقيع المشرف :

أ.د. عدنان مارد جبر

التاريخ ٢٠٢٦ / ٣ / ٣

توصية رئيس القسم :

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الإطروحة للمناقشة.

التوقيع :

أ.د. عدنان مارد جبر

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ ٢٠٢٦ / ٣ / ٣

إقرار المقوم اللغوي

أشهد أن اطروحة طالب الدكتوراه (طالب راشد كياس جفات) الموسومة
بـ (المعالجة غير المتحيزة وعلاقتها بالتفكير المتم والمرونة الأخلاقية لدى طلبة الجامعة)
تمت مراجعتها لغوياً، وتصحيح ما فيها من أخطاء نحوية وإملائية وإسلوبية ، وقد أصبحت
سليمة من الناحية اللغوية تؤهلها للمناقشة .

التوقيع :

أ.م.د. حسام محمد ديوان

التاريخ: ١١ / ٤ / ٢٠٢٦ م

إقرار المقوم العلمي الاول

أشهد أن اطروحة طالب الدكتوراه (طالب راشد كياس جفات) الموسومة
ب (المعالجة غير المتحيزة وعلاقتها بالتفكير المتمم والمرونة الأخلاقية لدى طلبة
الجامعة) قد جرى مراجعتها من الناحية العلمية، وأصبحت خالية من الأخطاء العلمية
والمنهجية.

التوقيع :

أ.م.د.

التاريخ: / / 2026م

إقرار المقوم العلمي الثاني

أشهد أن اطروحة طالب الدكتوراه (طالب راشد كياس جفات) الموسومة
ب (المعالجة غير المتحيزة وعلاقتها بالتفكير المتم والمرونة الأخلاقية لدى طلبة
الجامعة) قد جرى مراجعتها من الناحية العلمية، وأصبحت خالية من الأخطاء العلمية
والمنهجية.

التوقيع :

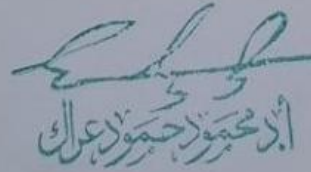
أ.م.د.

التاريخ: / / 2026م

قرار لجنة المناقشة

نحن رئيس لجنة المناقشة وأعضائها نشهد اننا أطلعنا على الأطروحة الموسومة
بـ (المعالجة غير المتحيزة وعلاقتها بالتفكير المتم والمرونة الأخلاقية لدى طلبة الجامعة) التي
تقدم بها الطالب (طالب راشد كياس جفات) وناقشنا الطالب في محتوياتها وفي ما له علاقة بها
بتاريخ ٢٠٢٦ / ٦ / ٨ وهي جديرة بالقبول لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي
وبتقدير (مصدق عال).

عضو	عضو	عضو
التوقيع:	التوقيع:	التوقيع:
اللقب العلمي: أ.د.	اللقب العلمي: أ.د.	اللقب العلمي: أ.د.
الاسم: شيماء نصيف عناد	الاسم: حسين رحيم عزيز	الاسم: صالح نهير راهي
التاريخ: ٢٠٢٦ / ٦ / ٨	التاريخ: ٢٠٢٦ / ٦ / ٨	التاريخ: ٢٠٢٦ / ٦ / ٨
رئيساً	عضواً ومشرفاً	عضو
التوقيع:	التوقيع:	التوقيع:
اللقب العلمي: أ.د.	اللقب العلمي: أ.د.	اللقب العلمي: أ.د.
الاسم: علي عباس علي	الاسم: عدنان مارد جبر	الاسم: علي عناد زامل
التاريخ: ٢٠٢٦ / ٦ / ٨	التاريخ: ٢٠٢٦ / ٦ / ٨	التاريخ: ٢٠٢٦ / ٦ / ٨

مصادقة عميد كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة واسط
التوقيع: 

اللقب العلمي: أ.د.
الاسم: محمود حمود عراك القرشي
التاريخ: ٢٠٢٦ / ٦ / ٨

الإهداء

إلى رُوح والدي *** رَحِمَهُ اللهُ
أُمِّي الغالية *** بَرّاً وإِحساناً
زوجتي الغالية *** اكراماً لصبرك
إبني العزيز *** كرار.
بناتي العزيزات زهراء ، سارة، غدير.
كل من يُنير طريق الآخرين بالمعرفة

(أهدي جُهدي هذا)



شُكر وامتنان

الحمدُ لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد (ص) نبراس الحق وعلى آله الطيبين الطاهرين وأصحابه المنتجبين إلى قيام يوم الدين واستلها من حديث رسول الله (ص) "من صنع إليكم معروفاً فكافئوه فإن لم تجدوا ما تكافئوه به فادعوا له حتى تروا أنكم قد كافأتموه" صدق رسول الله (ص). لا بد لي ومن واجب العرفان بالجميل أن أسجل ما يجعلني صادقاً مع نفسي بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور (عدنان مارد جبر) لما قدمه من جهود وما أبداه من آراء وتوجيهات والتي كان لها الاثر البالغ في إتمام هذا البحث.

وتلزمي دوافع الشكر والعرفان لأساتذتي أعضاء لجنة السمنار الذين ساهموا في بلورة فكرة البحث وهم (الأستاذ الدكتور اسيل عبد الكريم والأستاذ الدكتور علي عبد الكاظم عجه والأستاذ الدكتور مالك فضيل عبد الله والأستاذ المساعد الدكتور عبد الله مجيد حميد).

كما أتقدم بخالص الشكر الى جميع أساتذتي في قسم العلوم التربوية والنفسية والى إخوتي في الدراسات العليا والى عائلتي وكل من ساعدني بكلمة أو ملاحظة أو استشارة أثرت البحث فجزى الله الجميع عني خيراً.

هـ

الباحث



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة واسط

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

المعالجة غير المتحيزة وعلاقتها بالتفكير المتعمم والمرونة

الاخلاقية لدى طلبة الجامعة

مُستخلص اطروحة تقدّم بها

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة واسط

وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي

طالب راشد كياس

بإشراف

الأستاذ الدكتور

عدنان هارث جبر

2026م

1447 هـ

مستخلص البحث

تتأول هذا البحث المتغيرات (المعالجة غير المتحيزة، التفكير المتمم المرونة الأخلاقية والتي تُعد من المفاهيم المهمة في الدراسات والبحوث التربوية والنفسية وتتجلى مشكلة البحث في التعرف على قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين المتغيرات الثلاثة ومدى اسهام كل من متغيري (التفكير المتمم والمرونة الأخلاقية) في (المعالجة غير المتحيزة).

وتعرف **المعالجة غير المتحيزة** بأنها "التقييم الموضوعي لأيّة معلومات ذات علاقة بالذات مهما كان مصدرها خارجياً او داخلياً وتقضي هذه الموضوعية الى دقة شعور الشخص بذاته نتيجة ابتعاده عن التشويه والتحيز" (Kernis&Goldman، 2006:288).

و يُعرّف **التفكير المتمم** بأنه " التصدي للأفكار المتعارضة بشكل بناء وبدلاً من اختيار فكرة واحدة للحل على حساب الأفكار الاخر، يتم توليد حل على شكل فكرة جديدة تتضمن عناصر من الأفكار ولكن كل فكرة تتفوق على الفكرة الأخرى على حدة" (Martin,2007:12).

وتعرف **المرونة الأخلاقية** بأنها " كفاءة الفرد في التعرف على المبدأ الأخلاقي الكائن وراء التعليمات والقوانين والجرأة على مخالفة النهج السلطوي في المعاملة والتنظيم إذا تطلب المبدأ الأخلاقي هذه المخالفة دون إخلال الأفكار الجديدة التي يتطلبها هذا المبدأ بالقواعد الأخلاقية للمجتمع" (Kohlberg,2007).

وبناءً على ذلك يهدف البحث الحالي التعرف على :

1. المعالجة غير المتحيزة لدى طلبة الجامعة.

2. التفكير المتم لدى طلبة الجامعة.
 3. المرونة الاخلاقية لدى طلبة الجامعة.
 4. العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتم لدى طلبة الجامعة.
 5. العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والمرونة الاخلاقية لدى طلبة الجامعة.
 6. دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتم لدى طلبة الجامعة، وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث) والتخصص (علمي - إنساني).
 7. دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والمرونة الاخلاقية لدى طلبة الجامعة، وفقاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث) والتخصص (علمي - إنساني) ..
 8. درجة إسهام كل من التفكير المتم والمرونة الاخلاقية في المعالجة غير المتحيزة.
- وتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة واسط، الدراسة الصباحية، ومن كلا الجنسين (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - إنساني) للعام الدراسي (2025-2026).
- إختار الباحث (المنهج الوصفي للدراسات الارتباطية) أسلوباً لبحثه وتحقيقاً لأهداف البحث الحالي قام الباحث بما يأتي:

- 1- بناء مقياس (المعالجة غير المتحيزة) على وفق إنموذج كيرنس وكودمان (Kernis&Goldman، 2006)، والذي تكوّن بصيغته النهائية من (30) فقرة.
- 2- بناء مقياس (التفكير المتم) وفقاً لنظرية مارتن (Martin:2007) والذي تكوّن بصيغته النهائية من (25) فقرة.

3- إعتد مقياس العيساوي (2013) المَبني على وفق نظرية كولبرج (Kohlberg, 2007)

، والذي تكوّن بصيغته النهائية من (45) فقرة .

وأُسْتُخْرِجَت الخصائص السايكومترية من صدق وثبات للمقاييس الثلاثة، وتكونت عينة التحليل الاحصائي من (400) طالباً وطالبة، ثم طُبِّقَت المقاييس الثلاثة على عينة البحث الأساسية البالغ عددها (400) طالباً وطالبة وتمت معالجة البيانات احصائياً والتي اثمرت باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث، عن النتائج التالية:

1- يتمتع طلبة الجامعة بمعالجة غير متحيزة دالة احصائياً.

٢. يتمتع طلبة الجامعة بتفكير متمم دالٍ احصائياً.

٣. يتمتع طلبة الجامعة بمرونة اخلاقية دالة احصائياً.

٤. توجد علاقة ارتباطية طردية بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم لدى طلبة الجامعة.

٥. توجد علاقة ارتباطية طردية بين المعالجة غير المتحيزة والمرونة الاخلاقية لدى طلبة الجامعة.

6- توجد فروق دالة احصائيا في العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم حسب

متغير الجنس (ذكور - اناث) ولصالح الذكور، بينما لا توجد فروق دالة احصائياً بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم حسب متغير التخصص (علمي - انساني).

8- لا توجد فروق دالة احصائيا في العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والمرونة الاخلاقية

تبعا لمتغير الجنس ، بينما توجد فروق داله احصائيا في العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والمرونة الاخلاقية تبعا للتخصص ولصالح التخصص العلمي.

9. يسهم كل من التفكير المتم والمرونة الأخلاقية في المعالجة غير المتحيزة .

وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات لاجراء بحوث مستقبلية.

ثبت المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	العنوان
ب	الآية القرآنية
ت	إقرار المشرف
ث	إقرار الخبير اللغوي
ج	إقرار الخبير العلمي الأول
ح	إقرار الخبير العلمي الثاني
خ	إقرار لجنة المناقشة
د	الاهداء
ذ	شكر وامتنان
ر - ش	واجهة المُستخلص والمُستخلص باللغة العربية
ص - ق	ثبت المحتويات
ظ - غ	ثبت الجداول
ف	ثبت الاشكال

ف-ق	ثبت الملاحق
16-2	الفصل الأول : التعريف بالبحث
5-2	مشكلة البحث
12-6	أهمية البحث
13-12	اهداف البحث
13	حدود البحث
16-13	تحديد المصطلحات
55-17	الفصل الثاني : اطار النظري
27-17	المحور الأول :المعالجة غير المتحيزة
20-18	مفهوم المعالجة غير المتحيزة وتطورها التاريخي
21	العوامل المؤثرة في المعالجة غير المتحيزة
22	مبادئ المعالجة غير المتحيزة
23	خصائص الافراد ذو المعالجة غير المتحيزة
27 -23	الانموذج الذي فسر المعالجة غير المتحيزة (انموذج كيرنس وكودمان 2006)
40-29	المحور الثاني : التفكير المتمم
32-29	مفهوم التفكير المتمم وتطوره التاريخي
34- 32	أسس التفكير المتمم
35	خصائص التفكير المتمم

36	معايير التفكير المتمم
37- 36	خصائص الافراد ذو التفكير المتمم
40-37	النظرية التي فسرت التفكير المتمم (نظرية مارتن 2007)
54-41	المحور الثالث : المرونة الأخلاقية
44-41	مفهوم المرونة الأخلاقية وتطورها التاريخي
46-44	أنواع المرونة الأخلاقية
47	خصائص الافراد ذو المرونة الأخلاقية
54-47	النظرية التي فسرت المرونة الأخلاقية(نظرية كولبرج 2007 للنمو الأخلاقي)
112-57	الفصل الثالث : منهج البحث وإجراءاته
57	أولاً : منهج البحث
60	ثانياً : إجراءات البحث
60-58	أ. مجتمع البحث
65-60	ب. عينات البحث
104-64	ج. ادوات البحث
105	د. الوسائل الاحصائية
رقم الصفحة	الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها
108-107	النتائج المتعلقة بالهدف الأول
110-108	النتائج المتعلقة بالهدف الثاني
111-110	النتائج المتعلقة بالهدف الثالث

113- 112	النتائج المتعلقة بالهدف الرابع
114-113	النتائج المتعلقة بالهدف الخامس
117-114	النتائج المتعلقة بالهدف السادس
119-117	النتائج المتعلقة بالهدف السابع
123-119	النتائج المتعلقة بالهدف الثامن
124-123	الاستنتاجات
125-124	التوصيات
125	المقترحات
141-126	المصادر
164-142	الملاحق
A – D	Abstract

تحت الجدول

الصفحة	عنوانه	رقم الجدول
60-59	افراد مجتمع البحث موزع وفق الكلية والجنس والتخصص	1
62	عينة وضوح التعليمات والفقرات موزعه وفق الجنس والتخصص	2
63	توزيع عينة التحليل الاحصائي وفق الجنس والتخصص	3
67	النسبة المئوية لآراء المحكمين على صلاحية فقرات مقياس المعالجة غير المتحيزة	4

71-70	القوة التمييزية لمقياس المعالجة غير المتحيزة بطريقة العينتين المستقلتين	5
72	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس المعالجة غير المتحيزة	6
77	الخطأ المعياري لمقياس المعالجة غير المتحيزة وفق طريقتي إعادة الاختبار والفاكرونباخ	7
78	المؤشرات الإحصائية لمقياس المعالجة غير المتحيزة	8
82	النسبة المئوية لآراء المحكمين على صلاحية فقرات مقياس التفكير المتم	9
85-84	القوة التمييزية لمقياس التفكير المتم بطريقة العينتين المستقلتين	10
86	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير المتم	11
89	الخطأ المعياري لمقياس التفكير المتم وفق طريقتي إعادة الاختبار والفاكرونباخ	12
90	المؤشرات الإحصائية لمقياس التفكير المتم	13
94-93	النسبة المئوية لآراء المحكمين على صلاحية فقرات مقياس المرونة الأخلاقية	14
98-95	القوة التمييزية لمقياس المرونة الأخلاقية بطريقة العينتين المستقلتين	15
99	معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس المرونة الأخلاقية	16
102	الخطأ المعياري لمقياس المرونة الأخلاقية وفق طريقتي إعادة الاختبار والفاكرونباخ	17
103	المؤشرات الإحصائية لمقياس المرونة الأخلاقية	18

107	قيمة الاختبار التائي لعينة واحدة لبيان دلالة الفروق بين متوسطي العينة الحسابي والفرضي لمقياس المعالجة غير المتحيزة	19
109	قيمة الاختبار التائي لعينة واحدة لبيان دلالة الفروق بين متوسطي العينة الحسابي والفرضي لمقياس التفكير المتمم	20
110	قيمة الاختبار التائي لعينة واحدة لبيان دلالة الفروق بين متوسطي العينة الحسابي والفرضي لمقياس المرونة الأخلاقية	21
112	قيمة معامل ارتباط بيرسون لبيان العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم	22
113	قيمة معامل ارتباط بيرسون لبيان العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والمرونة الأخلاقية	23
115	قيمة الاختبار الزائي لبيان دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - اناث)	24
116	قيمة الاختبار الزائي لبيان دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم وفقاً لمتغير التخصص (علمي - انساني)	25
117	قيمة الاختبار الزائي لبيان دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والمرونة الاخلاقية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - اناث)	26

27	قيمة الاختبار الزائي لبيان دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والمرونة الأخلاقية وفقاً لمتغير التخصص (علمي - انساني)	118
28	تحليل التباين (ANOVA) لانموذج الانحدار الخطي المتعدد	120
29	معاملات الانحدار الخطي المتعدد لمتغيري (التفكير المتم والمرونة الأخلاقية) في التنبؤ (بالمعالجة غير المتحيزة)	121

ثبت الأشكال

رقم الشكل	عنوانه	الصفحة
1	مخطط توضيحي لمتغير المعالجة غير المتحيزة أعده الباحث وفق انموذج (كيرنس وكودمان، 2006)	28
2	مخطط توضيحي لمتغير التفكير المتم اعده الباحث وفق نظرية (مارتن، 2007)	40
3	مخطط توضيحي لمتغير المرونة الأخلاقية اعده الباحث وفق نظرية (كولبرج، 2007)	55
4	منحنى التوزيع الاعتدالي لمقياس المعالجة غير المتحيزة	79

91	منحنى التوزيع الاعتدالي لمقياس التفكير المتمم	5
104	منحنى التوزيع الاعتدالي لمقياس المرونة الاخلاقية	6

ثبت الملاحق

الصفحة	عنوانه	رقم الملحق
143	كتاب تسهيل مهمة الباحث	1- أ
144	جدول بالبيانات	1- ب
145	أسماء السادة المحكمين الذين استعان بهم الباحث في إجراءات البحث بحسب اللقب العلمي والأحرف الابجدية	2
148-146	مقياس المعالجة غير المتحيزة بالصيغة الأولية	3
151-149	مقياس المعالجة غير المتحيزة بالصيغة النهائية	4
153-152	مقياس التفكير المتمم بالصيغة الأولية	5
156-154	مقياس التفكير المتمم بالصيغة النهائية	6
160-157	مقياس المرونة الاخلاقية بالصيغة الأولية	7
164-161	مقياس المرونة الاخلاقية بالصيغة النهائية	8

الفصل الأول

التعريف بالبحث

❖ مشكلة البحث

❖ أهمية البحث

❖ أهداف البحث

❖ حدود البحث

❖ تحديد المصطلحات

مشكلة البحث: (Research problem)

إن التسارع الفكري والتطور التكنولوجي الذي يشهده العالم وتعدد الخطابات المعرفية الذي يتعرض لها المجتمع وبالأخص طلبة الجامعة تجعلهم في تحدٍ تجاه المواقف المعرفية والتعليمية المتنوعة إذ أصبح للتحيزات المعرفية دوراً مؤثراً يواجه معالجة المعلومات لدى الطلبة وكيفية اتخاذ القرارات الأكاديمية إذ يتم تفسير كثير من المعلومات من قبل الطلبة بما يتلائم ويتوافق مع اتجاهاتهم وميولهم ومعتقداتهم ويؤدي ذلك إلى مشكلة تتمثل بمعالجة معرفية تتأثر بتحيزات معرفية وانفعالية كالانحياز الشخصي و الأحكام المسبقة مما ينعكس على اتخاذ القرار والحكم الأخلاقي والأكاديمي.

إن تقلبات الظروف التي تمر بطلبة الجامعة تجعلهم يتحسسون من المشكلات التي تواجههم والتي بدورها تنعكس على تفكيرهم وسلوكهم كما يمكن أن تشير هذه السلوكيات إلى ضعف ثبات وضبط انفعالي و تنعكس على جوانب شخصيتهم ، كما أن التغيرات والتطورات السريعة في العالم تقابلها تغيرات بجوانب الحياة و تنتج لنا صراعات تؤثر في تفكير الفرد (Clark,2019:55).

يواجه طلبة الجامعة تحديات وصعوبات كثيرة تتعلق باتخاذ قرارات في المواقف التعليمية والدراسية، إن طلبة الجامعات يكونون عرضةً للتحيزات المعرفية وصعوبة معالجتها مما ينعكس على مستواهم الدراسي ففي البيئة الجامعية قد يتعرض الطالب الجامعي إلى التحيز التأكيدى ونتيجة لكثرة المعلومات وتسارعها في عصرنا الحالي وفي العالم بشكل كبير وهذه السرعة والتغيرات تأتي من مصادر مختلفة تجعل طلبة الجامعة عرضة للتحيزات المعرفية وبالتالي تُشكل تأثيراً على تفكيرهم وقراراتهم في التحيز للمواقف (Nickerson,1998:175).

ولوجود الباحث في مجتمع الطلبة واثاء ملاحظاته لبعض سلوكيات الطلبة في التعامل مع المواقف والمعلومات والبيانات او مع اقرانهم من الطلبة بعدالة وموضوعية ودون تحيز ودون مراعاة للميول الشخصية والثقافية التي تؤثر على النتائج و القرارات .

يرى الباحث دراسة هذا المتغير (المعالجة غير المتحيزة) مع متغير التفكير المتم والمرونة

الأخلاقية

اذ ان ضعف التفكير المتم عند المتعلمين له انعكاساته وتداعياته السلبية، وله مأخذ غير الصحيحة التي قد تنتج اثارا اجتماعية، واقتصادية، ونفسية وان المؤسسات التربوية والتعليمية تتحمل جزءاً من هذه الاثار بسبب ضعف الاهتمام بجوانب هذا النوع من التفكير لأنها تعتمد على تلقين المعارف والمعلومات متناسية طرائق الفهم أو الاستيعاب وتوضيح كيفية التفكير الصحيح، وان تدني دافعية التعلم عند الطلبة والافاق في الدراسة لايعود الى الضعف في قدرات و قابليات الافراد فقط، انما الى ضعف في مستويات التفكير لديهم (الطيب،2006:13).

إن الافراد الذين لديهم مهارات وقدرات بالتفكير المتم يكون تعاملهم ليس سهلاً مع الافراد الذين تكون رؤيتهم محدودة، والذين يواجهون هؤلاء الافراد بالوقت نفسه صعوبات في القيام بأشياء جديدة (Hovland,2018:19).

إن احداث الحياة تتطلب من الفرد ان يتبنى اكثر من جانب للتعامل وهذا التنوع في جوانب التعامل يجعل الفرد اكثر مرونة في تمشية المواقف على عكس الفرد المتمسك برؤية شخصية واحدة غير

قابلة للتغيير مما ينعكس على النتائج التي قد تكون غير مرضية

(Gintins,2000:17).

فالأديان السماوية والرسالات اكدت على حسن التعامل والمرونة الأخلاقية في المواقف الحياتية، فبالرغم من التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم، نرى وجود مشكلات تتعلق بالمجتمع بصورة عامة وانعكاساتها على الشباب بصورة خاصة بالتحديد طلبة الجامعة فنرى ضعفاً واضحاً في المنظومة الأخلاقية و القيمية مما يؤدي الى العنف والسلوكيات غير المرغوب فيها نتيجة عدم الشعور بالمسؤولية و ان الفرد مسؤول اخلاقياً عن تصرفاته سواء كانت صائبة ام خاطئة (Cushman,2008:360).

كما إن للآزمات الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية آثاراً غير جيدة على الفرد والمجتمع وتنعكس هذه التغيرات على السلوك كما تؤثر على العادات والتقاليد لهؤلاء الأفراد ومن اخطر الازمات هي الأزمة الأخلاقية، وما نراه في الآونة الاخيرة من مشكلات هي في أغلبها مشكلات أخلاقية، فالمرونة الاخلاقية تُعد الاساس في التعامل مع الآخرين وخصوصاً بين طلبة الجامعة، فلا بد للأخلاق ان تتصف بالمرونة فمتطلبات المجتمع لابد ان تتلائم الاخلاق معها فالأخلاق تولد المرونة في التعامل مع الفرد والمجتمع على حد سواء (الشيخ، 1982، 131).

وأشارت دراسة (العيساوي،2013) الى أن طلبة الجامعة يتمتعون بمرونة أخلاقية عالية نتيجة التعامل المتكرر مع المواقف والامتنثال للقيم الاخلاقية في المجتمع وعدم مخالفتها في البيئة الجامعية (العيساوي،2013).

يرى الباحث من وجهة نظره إن هناك حاجة لهذه الدراسة يمكن الاستفادة منها في المؤسسات التعليمية والجامعات بشكل خاص، حاول الباحث تسليط الضوء على المعالجة غير المتحيزة وعلاقتها بالتفكير المتم والمرونة الاخلاقية لدى عينة لها الدور الاكبر في بناء المجتمع الا وهي طلبة الجامعة.

وبناءً على ما تقدم تتلخص مشكلة البحث بالتساؤل الاتي : **أ توجد علاقة ارتباطية بين المعالجة**

غير المتحيزة والتفكير المتم والمرونة الاخلاقية لدى طلبة الجامعة؟ وما نوع واتجاه تلك العلاقة؟

أهمية البحث : (The Importance of Research)

تُعد الجامعة من أهم الدعامات والأدوات في تطوير مهارات وقدرات الطلبة، التي لها الدور الفعال في رُقّي المجتمع وتطوره، والمصدر الأساسي لفتح أبواب وافاق المستقبل لطلبة الجامعة إذ لا تقتصر على اكساب الطلبة للمعارف فقط إنما على ممارسة أنواع من التفكير بالتالي رفد المؤسسات بمختلف التخصصات (الصاحب، 2011: 8).

يرى علماء النفس التربويين ان المعالجة غير المتحيزة تمثل عنصراً ذا طبيعة جوهرية في تعزيز بيئة تعليمية صحية تمثل العدالة في التعامل مع أي موقف بصورة عادلة دون أي تحيز مبني على أسس (دينية أو عرقية أو اجتماعية أو على أساس الجنس) وكل مايتعلق بتحصيل طلبة الجامعة العلمي والاكاديمي، وان التحصيل الاكاديمي يعزز ثقة الطلبة بأنفسهم وكذلك في رفع كفاءتهم وقدراتهم فعندما يرون ان هناك توازن في التعامل ووجود تشجيع ودعم بالموارد والأدوات فذلك يؤدي الى تنظيم وقتهم وإدارته بالتالي رفع مستوى التحصيل الاكاديمي لديهم، كذلك التخطيط لاستمرارية التعلم والتشجيع لتحقيق الأهداف وايضاً لتبادل المعرفة والأفكار والخبرات عن طريق فهمهم للمواد الدراسية كلها تُسهم في تعزيز الجانب الاكاديمي لديهم دون قلق (Steele, 2010: 143).

تساعد المعالجة غير المتحيزة الطلبة في تجنب التحيز وتقييم المواقف واتخاذ القرارات التي تستند الى الميل لجوانب شخصية وغيرها وعلى المستوى الاكاديمي تفتح الافاق لافكار جديدة وتقلل من مدى تأثير التحيز المعرفي والذي يأتي هذا التقليل عن طريق الاطلاع والمعرفة المسبقة بإستراتيجيات التحيز المعرفي كالوعي بالتحيزات والاعتماد على المعلومات الأحدث والأسهل استرجاعاً

والأكثر دقةً وترفع من مستوى الأداء الأكاديمي فهي تساعد في إتقان وفهم الطالب للمواد الدراسية بالتالي ترفع من الأداء الأكاديمي له وتعزز البيئة التعليمية بصورة شاملة عن طريق التعامل غير المتحيز بين الطلبة المبني على أساس الخلفية الاجتماعية والجنس وغيرها (Nickerson, 1998:175).

إن الانتماء و التشجيع ينشأ ويقوى عند الطلبة عندما يشعرون بوجود انصاف حقيقي لهم على كافة المستويات بالتالي يُعد هذا الإنصاف عامل جوهري في استمراريتهم الأكاديمية والعلمية، كذلك فان للجامعة دور كبير في تشكيل ودعم وعي طلبتها و في إعداد افراد المواطنة الصالحة تقوية الانتماء لطلبتها عن طريق المؤتمرات والندوات العلمية التي تقيمها المؤسسات التعليمية (Deci,2000:227).

إن المؤسسة التعليمية تُعد من اهم المؤسسات المركزية في فعل التنشئة الفكرية والثقافية والاجتماعية، اذ لا يمكن ان نجد مجتمعاَ يرغب ويطمح لان يكون متقدماً معرفياً دون ان يكون هناك اهتماماً حقيقياً وعادلاً لما تقتضيه مؤسساته التعليمية والتربوية وبالتالي فان الأساس الحقيقي في مبدأ (الانصاف) في الجامعة يكمن في (المعالجة غير المتحيزة) في التعليم اذ تقدم الجامعة فرصة متساوية في التعلم لطلبتها بغض النظر عن خلفياتهم العلمية وهنا تشير منظمة (اليونسكو) الى "إن التحيز يُعيق تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم"(UNESCO,2020).

ويرى الباحث ان المعالجة غير المتحيزة تمثل ضرورة تربوية تضمن نجاح الطلبة على كافة المستويات خصوصاً المستوى الأكاديمي وتجعل الطالب اكثر تفكيراً وتعاملاً مع المواقف.

فالتفكير يمثل نشاطاً عقلياً وعملية دينامية لها الأثر الكبير في تطور الفرد ونهضة المجتمعات مما أتاح الاهتمام به من قبل علماء النفس والباحثين في المجالات الأكاديمية والعلمية (بركات، 2005:16).

التفكير المتمم يجعل طلبة الجامعة يدمجون ويوافقون بين مختلف الأساليب للتفكير كالتفكير الإبداعي والتفكير النقدي بالتالي الحصول على حلول مبتكرة للصعوبات الأكاديمية التي تواجههم، كما يؤدي التفكير المتمم لدى طلبة الجامعة الى ربط المفاهيم للتخصصات المختلفة و تكمن أهميته أيضاً في القدرة على التعامل مع الضغوط ويعزز التنوع الفكري وينمي القدرة على التوافق مع المتغيرات مما يعزز التعلم و الأثر في زيادة وعي المتعلمين وطريقة اداءهم فالطالب الذي يفكر تفكيراً دقيقاً تتولد لديه القدرة والقابلية على القيام بأكثر من وظيفة واحدة عندما تواجهه مشكلة في موقف تعليمي فيقوم بدور المخطط و الناقد ومنظم لخطوات الحل وبذلك يكون مفكراً ومنتجاً (الزند وعبيدات، 2011:146).

فالتفكير المتمم يدعم مهارات الطلبة وينمي قدراتهم على حل المشكلات عن طريق النظر للمشكلة من جوانب مختلفة ومواجهة التحديات والعمل على إيجاد حلول أكثر فعالية وتقييم المشكلة من خلال تلك الحلول لغرض التكيف مع المواقف والاحداث غير المتوقعة، كما ان حل المشكلات له دور أساسي في اتخاذ العديد من القرارات في الحياة اليومية للأفراد بشكل عام والطلبة بشكل خاص.

كما ينمي التفكير المتمم التفكير النقدي والإبداعي ويتم ذلك عن طريق مساعدة الطلبة في تقديم أفكار قابلة للتطبيق وبشكل ابتكاري عن طريق التأمل والتعلم المستمر ودمج العقل والمنطق والخيال عن طريق الأنشطة والتعرف على المشكلة بشكل اعمق وفهم كافة جوانب المشكلة، ويعمل على تطوير

المهارات التي تتعلق باتخاذ قرارات يكون أكثر وعياً وإتزاناً من خلال التقدير الشخصي والتحليل العقلاني بالتالي الارتقاء بكفاءة العمل الجماعي الى أعلى مستوى ممكن وتقبل الآراء بمختلف توجهاتها لغرض مساعدة الطلبة على استمرارية روح التعاون فيما بينهم عن طريق تحديد الأهداف المشتركة وان يكون تعاملهم فيما بينهم مبني على أساس الصدق والتواضع والثقة والاحترام .

(Simoncini&Rocco,2014:40)

فالتعلم الفكري يمثل القدرة على التعلم في بيئة تعليمية منظمة مما يعزز الابداع ويحل المشكلات ويطور المهارات الاساسية في حياة الفرد اذ تمكنه من معالجة المعلومات بشكل مستقل والتعلم من التجارب بشكل اكثر وضوحاً ومن هنا جاءت أهمية التفكير النقدي فالطلبة يعبرون عن اراءهم وافكارهم ويشعرون بالحرية في التعبير عنها في البيئات غير المتحيزة مما يثري النقاشات ويتيح المجال لفتح افاق جديدة للتعلم (Ambrose,2010:87).

أوضحت دراسة وليام كاثرين (William,&Kathryn:2012) "إن التفكير المتم له أهمية في الحياة اليومية اذ إنه يؤمن لنا اسلوباً جديداً لحل المشكلات الخاصة بنا بدلاً من اللجوء للأسلوب العادي الذي يؤكد على تقاطع الأفكار اذ يعتمد على اختيار الأفضل من مجموعة الخيارات، وكذلك يحفزنا على اعتماد منهجية متشعبة الأفكار لإستكشاف أفكار وحلول جديدة (William,&Kathryn:2012:47).

فتوجه العالم اليوم وإهتمامه لتطوير التعلم والتعليم يكمن في تفعيل التفكير وبالأخص التفكير المتم اذ يمثل حلاً للمشكلات المعقدة بشكل ابتكاري، كما يجمع بين مفاهيم وأفكار مختلفة لتكوين رؤية واضحة ومتكاملة بالتالي يمثل التفكير المتم خطوة أساسية للطلبة الجامعة، اذ يساعدهم على إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات (Roman:2012:4) .

يعتقد الافراد الذين يتمتعون بتفكير متمم أن المشكلات عندما يتم حلها بطرائق سهلة يمكن ان تؤدي إلى أعلى قيمة محتملة لحل المشكلة، ومن هنا ظهر التفكير المتمم لدى الافراد الذين يستخدمون بشكل متساوٍ نصفي الدماغ الأيمن والأيسر، ويجب أن نعلم طلبتنا كيفية استخدام التفكير المتمم عن طريق خطوات رئيسية لاتخاذ القرار ودمجها في خطط الدروس (Martin,2007:60-67).

كما تُعد المرونة الأخلاقية من المهارات الحيوية للطلبة وخصوصاً طلبة الجامعة، اذ تساعدهم على مواجهة التحديات وبالأخص الأخلاقية وتُسهم بالنجاح المهني والاكاديمي لهم كما انها صفة من صفات السلوك الاخلاقي ومن المتغيرات ذات الصلة به وتتشرك معه في الجانب المعرفي والوجداني، فالفرد الذي يتميز بمرونة أخلاقية يكون قادراً على تعديل سلوكه وحل مشكلاته، وبالعكس فالتصلبية والنمطية نراها في الفرد الذي لا يمتلك المرونة الأخلاقية كما انه لا يتمتع بالقدرة على التوافق ولا يُنتج أفكاراً جديدة في المواقف فالمرونة الاخلاقية تساعد الفرد على تحقيق اهدافه على وفق قواعد اخلاقية طبقاً لطبيعة المجتمع الذي هو فيه (الطحان، 1992: 176).

إن الفرد الذي تكون لديه قدرة منهجية للتعامل مع الواقع وتغييره فإن هذا الفرد يتمتع بمرونة اخلاقية عن طريق إعطاء صفة القدوة في ذاته وفي التعامل مع الآخرين ولا يتقبل القوانين السلطوية دون مناقشتها ومطابقتها وفق رؤية ومقبولية المجتمع (الترتوري، 2005: 78).

إهتم الباحثون بمصطلح (المرونة) بشكل واضح بأبحاثهم ودراساتهم ، منها دراسة نيل (Neil,2003) التي أوضحت أن المرونة تنظم الحياة، وترتبط بالذكاء والإحساس بالمعنى والتكيف (Neil,2003:88).

في حين أظهرت دراسة ديردن (Dearden,2004) إن الاهتمام و العناية بالشباب وتحفيزهم ومساعدتهم تُعد من العوامل التي تزيد وتولد المرونة تجاه المواقف لديهم بالتالي تُرسم صورة ايجابية لهم عن مستقبلهم (Dearden,2004:97).

ان الحياة المستقرة المتكاملة يُساعد على نشوؤها النظام الأخلاقي، فالمعايير الأخلاقية والقيم والعادات هي التي تجعل العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الفرد والمجتمع سليمة ومبنية على قواعد تحكم تلك العلاقات بين سلوكيات الافراد الاجتماعية وعلى الفرد ان يلتزم بالقواعد الأخلاقية والقيم الاجتماعية، وإن مخالفتها سيقابل بالعقوبة فينبغي مراعاة هذه القواعد (نشواتي، 2003: 483) .
فمهما تكون الأنماط الشخصية للأفراد فإن أساس التعامل معهم يقترن بالمرونة الأخلاقية فهي تمثل الابداع، فالشخص الذي لديه مرونة أخلاقية بالتأكيد تكون نابعة من اطار أخلاقي عالٍ و تكون لديه وجهة نظر مختلفة في التعامل مع المواقف والخروج من الازمات (Bond & Buncem 2004: 34).

يرى الباحث إن المرونة الاخلاقية تتمثل بقدرة الفرد على التحكم والسيطرة على سلوكياته المختلفة و في التعامل مع المواقف والاحداث الجارية بحيث تكون استجابته مناسبة وايجابية للمواقف التي تستدعيها.

مما تقدم يمكن للباحث اجمال أهمية متغيرات البحث بما يأتي :

الأهمية النظرية :

- 1- رفد المكتبة العراقية والعربية بتراث نظري ومعلومات معرفية وأدبيات عن متغيرات جديدة كالمعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم، إذ يُعد البحث الحالي أول دراسة محلية وعربية تُبحث فيه العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم والمرونة الأخلاقية لدى طلبة الجامعة.
- 2- يُوفر هذا البحث خلفية نظرية للباحثين اللاحقين لمتغير المعالجة غير المتحيزة تساعد على إجراء بحوث ودراسات مستقبلية مع متغيرات نفسية أو ديموغرافية .
- 3- التركيز على موضوع مهم الا وهو المعالجة غير المتحيزة لدى طلبة الجامعة فمن المعروف إن المعالجة غير المتحيزة من اهم الموضوعات التي لا بد ان يتعامل بها طلبة الجامعة لمواجهة المواقف اليومية.
- 4- تستهدف الدراسة الحالية التركيز على شريحة مهمة من الطلبة وهم طلبة الجامعة.

الأهمية التطبيقية :

- 1- يساهم في المجال التربوي عن طريق تزويدنا بمؤشرات تساعد الجامعات على تصميم برامج وأنشطة تنمي قدرة الطلبة على معالجة المعلومات بصورة موضوعية بعيدة عن التحيزات المعرفية .
- 2- اعداد برامج تدريبية لتطوير التفكير المتمم عند مواجهة المشكلات والمواقف المختلفة.
- 3- دعم الارشاد النفسي والتربوي عن طريق الاستفادة من نتائج المواقف في بناء برامج ارشادية تساعد الطلبة على اتخاذ قرارات اكثر عقلانية واقل تأثيراً .
- 4- تنمية المرونة الأخلاقية لدى طلبة الجامعة مما يساعد على التعامل مع المواقف الأخلاقية المتغيرة والمعقدة بطريقة متوازنة تراعي الظروف والمبادئ والقيم.

ثالثاً : أهداف البحث: (Research Objectives)

يهدف البحث الحالي التعرف على:

8. المعالجة غير المتحيزة لدى طلبة الجامعة.
9. التفكير المتم لدى طلبة الجامعة.
10. المرونة الاخلاقية لدى طلبة الجامعة.
11. العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتم لدى طلبة الجامعة.
12. العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والمرونة الاخلاقية لدى طلبة الجامعة.
13. دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتم لدى طلبة الجامعة، وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور - اناث) والتخصص (علمي - إنساني).
14. دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والمرونة الاخلاقية لدى طلبة الجامعة، وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - اناث) والتخصص (علمي - إنساني) ..
15. مدى إسهام كل من التفكير المتم والمرونة الاخلاقية في المعالجة غير المتحيزة.

رابعاً : حدود البحث: (Research Limitations)

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة واسط، الدراسة الأولية، الصباحية من كلا الجنسين (ذكور، إناث) و التخصص (علمي - انساني) ، للعام الدراسي (2025-2026م).

خامساً : تحديد المصطلحات : (Definition of the terms)

أولاً: المعالجة غير المتحيزة : Unbiased Processing :

عرفها كل من :

- كيرنز وكودمان، (2006):

"إنها التقييم الموضوعي لأية معلومات ذات علاقة بالذات مهما كان مصدرها خارجياً أو داخلياً وتقضي هذه الموضوعية الى دقة شعور الشخص بذاته نتيجة ابتعاده عن التشويه والتحيز" (Kernis & Goldman, 2006:288).

- باروكس وسيلبست (2016):

بأنها " ممارسة معالجة البيانات أو اتخاذ القرارات دون تحيز أو تمييز ضد أي فرد أو مجموعة بناءً على خصائص مثل الدين أو العمر أو عوامل أخرى غير ذات صلة بالأداء أو الجدارة" (Barocas, S., & Selbst, 2016:671).

التعريف النظري : اعتمد الباحث تعريف كيرنز وكودمان (2006) لإعتماده على إنموذجهما.

- **التعريف الاجرائي :** هي عينة من الفقرات تكون ممثلة لمحتوى النطاق السلوكي لمفهوم المعالجة غير المتحيزة والذي يقيس الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عند اجابته على فقرات مقياس المعالجة غير المتحيزة والذي بناه لهذا الغرض.

ثانياً: التفكير المتمم (Complementary Thinking):

عرفه كل من :

- مارتن (2007): Martin:

" هو التصدي للأفكار المتعارضة بشكل بناء وبدلاً من اختيار فكرة واحدة للحل على حساب الأفكار الأخرى، يتم توليد حل على شكل فكرة جديدة تتضمن عناصر من الأفكار ولكن كل فكرة تتفوق على الفكرة الأخرى على حدة" (Martin,2007:12).

- السلطان (2009) :

"هو أحد أنماط التفكير المثلى للإنسان، والذي تتكامل فيه الجهود وتتضافر فيه الطاقات، ولا يكون متمماً إلا إذا وُجد مبدأ التعاون، وروح العمل وأساسه" (السلطان، 2009: 17)

- التعريف النظري : اعتمد الباحث تعريف مارتن (2007) وذلك لاعتماده على نظريته.
(Martin,2007).

- التعريف الإجرائي : هي عينة من الفقرات تكون ممثلة لمحتوى النطاق السلوكي لمفهوم التفكير المتمم الذي يقيس الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عند اجابته على فقرات مقياس التفكير المتمم الذي بناه لهذا الغرض.

ثالثاً: المرونة الأخلاقية: (Moral Flexibility)

عرفها كل من:

- ناصر (2006) :

" صياغة قواعد أخلاقية مرنة من خليط من التنظيمات وصخب الأوامر الأخلاقية السلطوية الرامية إلى ضبط السلوك، بدل الجفاف والصرامة التي تتسم بها الشخصية التسلطية" (ناصر، 2006: 32).

-كولبرج (2007) : Kohlberg:

بأنها" كفاءة الفرد في التعرف على المبدأ الأخلاقي الكائن وراء التعليمات والقوانين والجرأة على مخالفة النهج السلطوي في المعاملة والتنظيم إذا تطلب المبدأ الأخلاقي هذه المخالفة دون إخلال الأفكار الجديدة التي يتطلبها هذا المبدأ بالقواعد الأخلاقية للمجتمع" (العيساوي، 2013: 57)

- **التعريف النظري** : اعتمد الباحث تعريف كولبرج (2007) في مقياس المرونة الأخلاقية لإعتماده على نظريته

-**التعريف الإجرائي**: هي عينة من الفقرات تكون ممثلة لمحتوى النطاق السلوكي لمفهوم المرونة الاخلاقية والذي يقيس الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عند اجابته على فقرات مقياس المرونة الاخلاقية والذي اعده لهذا الغرض.



الفصل الثاني

الإطار النظري

❖ المحور الأول: المعالجة غير المتحيزة

❖ المحور الثاني: التفكير المتعمق

❖ المحور الثالث : المرونة الاخلاقية

المحور الأول : المعالجة غير المتحيزة : (Unbiased Processing)

مفهوم المعالجة غير المتحيزة وتطورها التاريخي:

إن نظام معالجة المعلومات هو طريقة لفهم العقل البشري وكيفية الاحتفاظ بالمعرفة فهو ليس وليد اللحظة انما بدأت الجذور التاريخية له من عصر الفلاسفة اليونان القدماء أمثال (افلاطون وارسطو) مروراً بالفلسفة الإسلامية المتمثلة بـ (الفارابي وابن سينا وابن رشد والجرجاني والخوانساري) واستمرت بالتطور إلى يومنا الحالي .

بحلول النصف الأول من القرن العشرين هيمنت المدرسة السلوكية على علم النفس واقتصر علماء السلوك على دراسة السلوكيات التي يمكن ملاحظتها مباشرة مما جعل اليات العقل مقفلة اشبه بـ (الصندوق الأسود الغامض) وأدى ظهور الحواسيب الى منح علماء النفس استعارة لشرح كيفية عمل العمليات العقلية المختلفة التي يقوم بها الدماغ بما في ذلك الانتباه والادراك التي يمكن مقارنتها بعملية ادخال المعلومات في جهاز الحاسوب والذاكرة مقارنتها بمساحة تخزين الحاسوب (دافيدوف،1983:353).

عام (1956) طور عالم النفس أرميتاج ميلر (Meller) نظرية معالجة المعلومات إذ يرى "ضرورة دراسة الطاقة الاستيعابية لقنوات الحواس على الذاكرة القصيرة وتوصل الى فكرة محدودية عدد الوحدات المعرفية التي تستطيع الذاكرة القصيرة معالجتها وساهم بفكرة إمكانية حفظ معلومات محددة في الذاكرة القصيرة الأمد وحددها بـ (2 ± 7) أو (5-9) وحدات" (Parkin,1999:231).

في عام (1968) طوّر كل من (اتكنسون وشيفرين) (Atkinson & shiffrin) نموذجاً في كيفية تكوين ومعالجة المعلومات في الذاكرة الإنسانية وسمي هذا النموذج (بالنموذج البنائي) والذي

يُعد انموذجاً ذو مراحل ومستويات متعددة لقد أوضح هذا الأنموذج كل من عمليات (الضبط والتحكم) التي يمكن إن يستعملها الأفراد كإستراتيجيات لتجهيز ومعالجة المعلومات (عبد الفتاح ، 2004: 56-58).

عام (1972) قام كريك ولوكهارت (craik & lockhart) بتقديم أنموذج مستوى المعالجة (level of processing) "افترض على أساسه إنه يمكن تحليل العمليات التي تقوم بها الذاكرة بشكل عميق عن طريق مفهوم الذاكرة الذي بدوره يعتمد على مستوى المعالجة الذي يفسر المعلومات على عدة مستويات توجد على خط واحد متصل بدءاً من التحليل السطحي، الى التحليل الأكثر عمقاً" (العتوم، 2004:161).

في بداية الثمانينات أجريت عدة مؤتمرات ودراسات وبحوث حول إستعمال طرائق قياسية وعلمية حديثة و تم اجراء تعديلات حول انموذج معالجة المعلومات في ضوء مساهمات بادلي Baddeley لاسيما في مجال الذاكرة العاملة وتطوير انموذجاً جديداً سمي بالأنموذج الثلاثي الأبعاد، وإستمرت عجلة التغيير والتطور تتحرك بسرعة فظهرت علوم الذكاء الاصطناعي والحوسبة الرقمية والذكاء الرقمي الى وقتنا الحالي.

تُعد المعالجة غير المتحيزة من أهم المفاهيم التي أكد عليها علم النفس التربوي و تتمثل في تقييم الفرد وقدرته على معالجة المعلومات بشكل موضوعي بعيداً عن أي تحيز او تأثير لمعتقدات حيث يتم تقييم الأدلة والحجج بناءً على القيمة الموضوعية بدلاً من الانحياز لأي موقف كما تتضمن المعالجة غير المتحيزة كل المعلومات ذات الصلة بالذات والموضوعية فيما يتعلق بالجوانب الإيجابية والسلبية أو الذاتية والمعرفة الخاصة، بالإضافة إلى ذلك يتضمن عدم إنكار أو تحريف أو المبالغة في المعلومات التقييمية

الخارجية وإن لها دور كبير في الخيارات السلوكية فكلما كانت النتائج ذات أهمية كلما كانت الدقة في تلك النتائج أكثر أهمية، كما إن المعالجة غير المتحيزة تفيد في تطوير المعلومات وتنمية المواهب والقدرات وبالتالي استثمار الوقت بشكل منظم، وقد يؤدي الانخراط في المعالجة غير المتحيزة الى تقييد خيارات الفرد دون قصد بسبب تشويه او تجاهل المعرفة ذات الصلة (Johnson, 2018;25) .

"ان الاتساق في توليد التحيزات المعرفية أو عدم التحيزات تحدث عند جميع البشر لأنهم يشتركون في نفس نظام معالجة المعلومات وهو (العقل البشري) الذي يمتلك محدودية بيولوجية على معالجة المعلومات، بالإضافة الى اننا نستعمل اختصارات في معالجة معلوماتنا لتقليل الجهد المعرفي" ويرى (سيمون) إن من اهم الدوافع التي تجعل الفرد متحيزاً تجاه المواقف والاحداث هي الدوافع (العاطفية والاخلاقية فضلاً عن التأثيرات الاجتماعية) كما إن معالجة المعلومات بصورة مشوشة تجعل اتخاذ القرار غير منطقي واذا تعامل الفرد دون مراعاة وتأثير هذه الدوافع فانه يتمكن من معالجة المعلومات دون تحيز او مراعاة جانب على حساب جانب اخر وهذا الامر متوقع في عملية الحكم (Simon,1955:69).

وفقاً لباول(Paul,2006) فإن التفكير النقدي يُعد من أهم الركائز الأساسية للمعالجة غير المتحيزة والذي يتضمن القدرة على تقييم وتحليل المعلومات بصورة منطقية للوصول الى قرار أو حكم (Paul,2006:34).

كما يشير فستنجر(Festinger,1957) في نظرية التنافر المعرفي إن التعارض الذي يحصل بين سلوك الافراد وبين قيمهم أو معتقداتهم يولد التنافر المعرفي، بالتالي تتطلب المعالجة غير المتحيزة التقليل

من ذلك التناظر عن طريق تحليل وتقييم الموضوعات لكي تتلائم مع سلوك الفرد (Festinger,1957:65).

العوامل المؤثرة في المعالجة غير المتحيزة:

هناك عدة عوامل لها دور أساسي في المعالجة غير المتحيزة وتتمثل في :

1- الخلفية التعليمية:

كلما كانت الخبرات الاكاديمية جيدة وكذلك تعزيز وتطوير المهارات أيضاً جيدة، كلما كانت الخلفية التعليمية للطلبة قوية ولها جذور ثابتة بالتالي تصبح لدى الطلبة القدرة على تحليل المعلومات وتقييمها ومعالجتها ومواجهة المواقف والمشكلات الاكاديمية دون أي تحيز وبشكل موضوعي.

2- البيئة الاكاديمية:

تتمثل في المكان الذي يتفاعل فيه الطلبة مع المدرسين والزملاء والمناهج والمواد التعليمية، ان التفكير النقدي والحوار الحر تكونه البيئة الرصينة اكاديمياً وبالتالي تتعزز قدرة طلبة الجامعة على المعالجة غير المتحيزة.

3- التدريب على المهارات التحليلية:

إن الأنشطة التدريبية والبرامج والدورات لها دور كبير في تطوير القدرات الفكرية للطلبة وتساهم في فهم المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها ومعالجتها دون تحيز وبشكل حيادي.

4-الضغوط النفسية :

الضغوط النفسية لها الأثر الكبير في معالجة المعلومات بشكل غير متحيز عن طريق استنزاف الموارد المعرفية فضغط العمل يؤثر على (طاقة الدماغ) خصوصاً في القشرة الجبهية التي هي مسؤولة عن التفكير النقدي وتفعيل التحيزات ايضاً تدفع الدماغ لإعتماد اختصارات وأنماط تفكير نمطية بالتالي تكون القرارات معكوسة (Tinto,1993:115).

• مبادئ المعالجة غير المتحيزة:

1-الموضوعية:

تُعد الموضوعية من أهم المبادئ في المعالجة غير المتحيزة والتي تتمثل في إعطاء الرأي ومواجهة الموقف وتقديم المعلومات بشكل خالٍ من الانحياز و التأثيرات الشخصية وتبنى على أساس حقائق موثوقة وليس على أساس عاطفي بالتالي لابد من الاعتماد على التوازن والعدالة وعدم التحيز وتتضمن موضوعية المعالجة غير المتحيزة عدة عناصر منها (التحقق من الحقائق، تنوع المصادر اللغة المحايدة، الابتعاد عن التأثير الشخصي).

2-التوازن:

هذا المبدأ يقوم على أساس تعزيز العدالة والدقة في جوانب التعامل وفي مختلف المجالات مع تجنب التحيزات الشخصية وتقييم المعلومات والبيانات المتاحة.

3-الشفافية:

هذا المبدأ يتضمن الإنصاف والوضوح أي الوصول الى حقائق المعلومات وفهمها والتي تعنى بإتخاذ القرارات ومعالجة المعلومات سواء كانت المعلومات تتعلق بالمؤسسات أم بالافراد.

4-تحمل المسؤولية:

تتمثل بالالتزام المهني والأخلاقي في جميع خطوات معالجة المعلومات وأن تكون خالية من التحيز وكذلك تتضمن تحمل المسؤولية مراجعة الذات وان يكون اتخاذ القرارات مبني على الحقائق وليس على احكام مسبقة (Aleem,2005:102).

خصائص الأفراد ذوي المعالجة غير المتحيزة:

- ان الافراد الذين يتمتعون بمعالجة غير متحيزة يتميزون بالقدرة على التعامل مع المعلومات بعدالة وموضوعية ولايتأثرون بالآراء الشخصية والتحيزات ومن صفاتهم الآتي:
 - 1- لديهم مهارات وقدرة على التقييم وتحليل للمعلومات وهذا يعني قدرتهم على التحليل النقدي.
 - 2- يتميزون بالانفتاح الذهني والمرونة المعرفية على جميع وجهات النظر والآراء المختلفة حولهم حتى تلك التي تتعارض مع آرائهم.
 - 3- يتميزون بالاستقلالية الفكرية ولا يأخذون بالآراء الشخصية دون تمحيص وتدقيق بل يبنون قناعاتهم على الموضوعية والصدق.
 - 4- يتميزون بالذكاء العاطفي فهم يتعرفون على عواطفهم ويتخذون القرارات بعيداً عن التحيزات العاطفية.
 - 5- لديهم القدرة على الربط بين المعلومات المختلفة وتكوين رؤية واسعة ومتوازنة.
 - 6- لايفضلون بناءً على الشهرة أو الانتماء مصدرًا على آخر بل يعتمدون المصادقية والمعلومات القيمة
- (Heery&Crossley,2013:1449).

• الإنموذج الذي فسر المعالجة غير المتحيزة:

إنموذج متعدد المفاهيم لكيرنس و كودمان (Kernis&Goldman,2006)

عندما يتم البحث في أدبيات علم النفس حول مفهوم المعالجة غير المتحيزة نجدها قد ذُكرت كمجال من مجالات اصالة الشخصية والتي تحدث عنها (كيرنس وكودمان،2006) ووضح مفهوم المعالجة غير المتحيزة بأنها "التقييم الموضوعي لأية معلومات ذات علاقة بالذات مهما كان مصدرها خارجياً اوداخلياً وتقضي هذه الموضوعية الى دقة شعور الشخص بذاته نتيجة ابتعاده عن التشوية والتحيز" (2006,288, Kernis & Goldman).

أوضح كيرنس و كودمان (Kernis & Goldman,2006) أن المعالجة غير المتحيزة بوصفه بعد تساهم في الصحة العقلية و أن التحيز في معالجة المعلومات يؤثر سلباً على شخصية الفرد لذا لا بد من عدم التحيز في المواقف وان عدم تشويه الجوانب الإيجابية والسلبية ، والمشاعر والأفكار أمر مهم وضروري للغاية لتنمية شخصية صحية، فإن شخصيته تكون غير متزنة فتارة يراعي التحيز وفقاً للمواقف وتارةً يجاهل على حساب الموقف (Gilhan & Ozdemir,2013:143).

وفقا لكيرنس وكودمان (Kernis & Goldman,2003) يجب على الفرد أن يتعامل مع المعلومات و ان يتصرف وفقاً لقيمه الحقيقية عندما تمت مقارنة أولئك الذين يتمتعون بمعالجة للمعلومات دون تحيز فنجد ان معالجتهم للمعلومات تكون بموضوعية ويفهمون الامور ولديهم خبرة وأدلة ويميزون بين المعلومات المزيفة والحقيقية او التي من ورائها غاية، فاذا ظهرت معلومات مثلاً منافية لأخلاقهم أو معتقداتهم فإنهم يبدؤون بمراجعة لتفكيرهم او قد يتخذون موقفاً عكسياً كما انهم يستعملون استراتيجية للحد من تأثير العواطف او المشاعر بالتأثير على قراراتهم العقلانية ويعملون جهد الامكان

للعمل بالمعايير والاسس التي تحت على مبدأ العدالة وعدم التحيز دون النظر الى الانتماء أو الهوية، أما الافراد المتحيزون فانهم ينظرون إلى المعتقد والدين و الجنس والهوية في تحديد موقفهم فهم يدافعون عنها حتى لو كان الموقف يتطلب الانصاف وعدم التحيز و يقيمون المواقف استناداً لها كما انهم يتميزون بازواجية التعامل فهم يحكمون على السلوكيات حسب من يقوم بالسلوك (Avolio& Gardner,2005,319).

يرى كيرنس و كودمان (kerns& Godman,2006) "أن الأفراد غير متحيزون يعملون بشكل مستقل سيقابلون التغيرات باستمرار لتجربة الوعي بانفتاح والانفتاح يعني الاستعداد لإدراك التجربة المستمرة بدقة دون تشويه للموقف أو محاولة تجنبه والاستعداد لاستيعاب تجارب جديدة، يشعرون بالاختيار والتأييد لسلوكهم وإظهار قدر أكبر من الصدق في تفاعلاتهم المختلفة وفقاً للمعاملة الخاصة والتفضيلية" (Kerns, & Godman, 2006,293).

تتعرض المعالجة غير المتحيزة على المجتمع والبيئة أيضاً عن طريق توفير العدالة وتقليل الفوارق في التعامل فإن الانظمة غير المتحيزة تحافظ على المصادر الطبيعية والتنوع البيولوجي (Sereno&leary, 2019:134).

يقدم (كيرنس وكودمان) نتائج تشير إلى " أن درجات الوعي ترتبط سلباً بالميول للانخراط في التوافق الاجتماعي ، والمراقبة الذاتية والوعي الذاتي العام و يناقش بأن مثل هذه الميول يمكن أن تقوض المصادقية السلوكية للفرد ، لأن المرء يفشل في النظر في معرفة الذات الداخلية ويعتمد بدلاً من ذلك في المقام الأول على المعلومات المستمدة من الخارج من خلال مقارنة نفسه بالآخرين ، والاعتماد على تصرفات الآخرين كمعيار لأفعال الفرد، أو بالتركيز بشكل معتاد على كيفية ظهور المرء علانية). بشكل

عام وفي بعض الأحيان لا تتوافق احتياجات وقيم الذات مع آراء المجتمع الأكبر" (Kerns & Godman, 2006, 299).

عدّ " (Kerns & Godman, 2006) المعالجة غير المتحيّزة أحد أهم الجوانب المركزية المهمة في تفسير الأصالة لدى الفرد كما عرضها كلّ في إطار الأصالة التنظيمية للفرد وتشير المعالجة غير المتحيّزة إلى قدرة الفرد على تقييم المعلومات والآراء بصورة موضوعية دون تحريفها لخدمة مصالحه الذاتية أو حماية صورته أمام الآخرين، ويرى (كيرنس وكودمان) أن المعالجة غير المتحيّزة لا يتم تحقيقها بمجرد التعبير الصريح عن الذات، بل تتطلب معالجة معرفية متوازنة تأخذ في نظر الاعتبار الأدلة المؤيدة والمعارضة على حد سواء، كما تؤكد رؤيتهما أن الفرد ذو المعالجة غير المتحيّزة يفتح على التغذية الراجعة حتى وإن كانت ناقدة، ويخضعها لتحليل عقلائي قبل تبني موقف نهائي وتقلل هذه العملية من تأثير التحيزات المعرفية مثل التحيز التأكيدي أو الدفاعية الذاتية ووفقاً للنموذج فإن المعالجة غير المتحيّزة تعزز النزاهة والاتساق بين القيم الداخلية والسلوك الظاهر، كذلك تُسهم في بناء الثقة المتبادلة لأن الآخرين يدركون عدالة الفرد في الحكم واتخاذ القرار ويرتبط هذا البعد بارتفاع مستوى الوعي الذاتي والقدرة على التأمل النقدي، كما أنه يحمي الفرد من الانسياق وراء الضغوط الاجتماعية أو الأحكام المسبقة وبذلك تُعدّ المعالجة غير المتحيّزة شرطاً معرفياً أساسياً لبلوغ الأصالة بمعناها العميق والمتكامل (Kerns & Goodman, 2003: 238-253).

إنّ المعالجة غير المتحيّزة تمكّن الأفراد من التصرف بتناسق أكبر بين قيمهم الداخلية وسلوكهم الظاهر مما يعزّز الثقة المتبادلة داخل العلاقات الشخصية والمهنية، كما يرتبط هذا النوع من المعالجة بفعالية أكبر في حل المشكلات المعقدة، لأنه يقلل من تأثير التحيزات المعرفية، وبهذا تصبح المعالجة

غير المتحيزة ليست مجرد سمة معرفية، بل مهارة يمكن تطويرها عن طريق التدريب على التفكير النقدي والانفتاح على التغذية الراجعة حتى وإن كانت تنتقد الذات (Gardner et al,2024).

إعتمد هذا البحث في متغير (المعالجة غير المتحيزة) على إنموذج (Godman,2006)

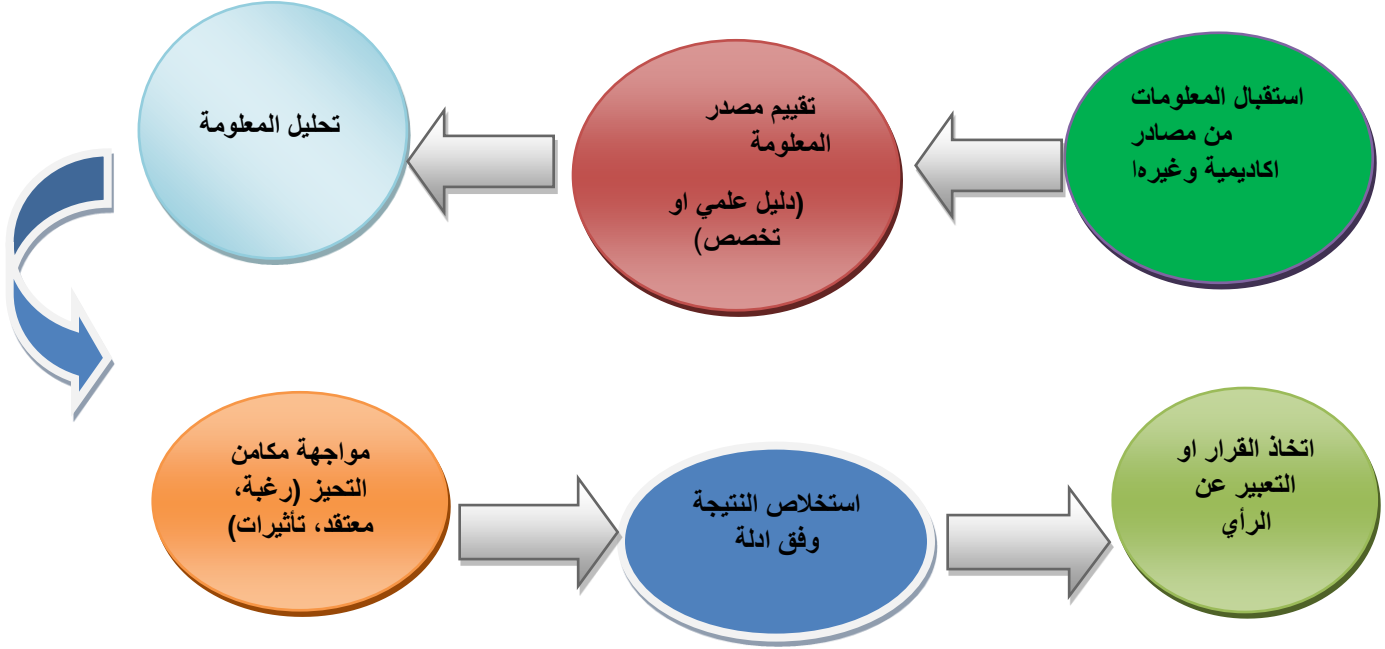
(kerns& كإطار نظري وفقاً للمبررات التالية :

- 1- إن الفكرة الرئيسية لهذا الانموذج جاءت عن طريق الآراء والأفكار السابقة ونتائجها.
- 2- قدم هذا الانموذج تفسيراً واضحاً لمتغير (المعالجة غير المتحيزة).
- 3- يُعد المنظرين (kerns& Godman) أول من طرح مفهوم (المعالجة غير المتحيزة) .
- 4- ساعد هذا الانموذج على إعداد أداة تقيس المعالجة غير المتحيزة بشكل واضح ودقيق.
- 5- تبنت العديد من الدراسات السابقة انموذج (كيرنس وكودمان).

يرى الباحث ان المعالجة غير المتحيزة تؤدي دوراً مهماً في تطوير قابليات الطلبة ومهاراتهم في التعامل مع المواقف الاكاديمية التي تواجههم وتسهم في زرع روح الثقة لدى الطلبة عن طريق عدم التحيز وعدم تشويه الحقائق على حساب المعتقد او صلة القرابة او العاطفة بالتالي تنعكس على الفرد بصورة خاصة حيث تولد التفكير التحليلي والنقدي لدى الفرد ومن ثم على المجتمع بشكل عام.

المعالجة غير المتحيزة تساعد الطالب في إتخاذ قرارات بمعزل عن التحيزات سواء كانت شخصية أو ثقافية ويكون لديهم القدرة على التفاعل في مختلف الجوانب سواء العلمية أو الاجتماعية كما تمثل إطاراً علاجياً عبر تقييم الأفكار وتعزيز الوعي وتقوية الهوية لدى طلبة الجامعة.

فمن وجهة نظر الباحث إن المعالجة غير المتحيزة تتمثل بالمراحل التي عن طريقها يتم التقييم بصورة عادلة بعيداً عن التحيزات واتخاذ قرارات، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (1)

مخطط توضيحي للمعالجة غير المتحيزة أعده الباحث وفق إنموذج

(Kernis&Goldman,2006)

المحور الثاني: التفكير المتمم (Complementary Thinking)

مفهوم التفكير المتمم و تطوره التاريخي :

يُعد التفكير هو العملية الأساسية التي عن طريقها يتم تشغيل الذهن وتدريب العقل تجاه مواقف الحياة المختلفة التي تواجهه، فالتفكير يعد من اعقد أنواع السلوك الإنساني فالدماغ يتطلب مستويات عالية من الأنشطة العقلية.

ان آلة التفكير هي (العقل) تكونت مع ولادة الانسان ويمثل الأداة الرئيسية التي يستعملها الانسان لمواجهة الحياة وما فيها من مشكلات معقدة ، كما إن التفكير يُعد الموجه الأساسي لإعتقادات الانسان وميوله واتجاهاته (بركات، 2005:78).

منذ ظهور الفلاسفة الاغريق ولغاية يومنا هذا لم يتم الاتفاق على الكيفية التي يتم بها عمل الدماغ البشري، فالاهتمام بالتفكير كان قبل بداية علم النفس حينئذ كانت الفلسفة هي المسيطرة على التفكير الإنساني فقد كان التفكير يقتصر على الفيلسوف وتاريخه؛ ولهذا اعتقد (ارسطو) إن العقل المستدل يفكر بشكل صور والعقل هو الذي يحدد الأشياء، وفي عام(1690) نقض (جون لوك) مفهوم الأفكار الوراثية والفطرية ذاكراً ان الأفكار تأتي من مصدر الإحساس والتأمل، بعد ذلك وفي أواخر القرن التاسع عشر افتتح العالم (وليم فونت) عام (1879) أول مختبر في جامعة (لايبزغ) بألمانيا وقد قام باخضاع القضايا العقلية الى التجريب (Bayer,1987:112).

في بداية (القرن العشرين) عام 1879 بدأ التأمل الباطني اذ قام مجموعة من علماء النفس الالمان بدراسات تجريبية بخصوص التفكير اذ عن طريقه يتأمل الفرد عما يجري بداخله في عالم الشعور ويبدأ

العلماء بتسجيل كل الملاحظات وفهم الأفكار وتفسير العمليات العقلية التي تتبين لهم من الافراد عندما يتحدثون عما بداخلهم من مواقف (لالاند، 2001: 65).

ثم ظهرت مجموعة من النظريات التي اهتمت بدراسة التفكير فمابين عامي (1900-1905) نشأت نظرية التحليل النفسي التي رائدها هو العالم النمساوي (سيجموند فرويد) والذي قسم عن طريقها العقل البشري الى ثلاثة أجهزة هي (الشعور وماقبل الشعور واللاشعور) فتتطيره لم يكن بعيداً عن التفكير حيث يرى " أن المفاهيم أفكار واعية ومكبوته وان العقل الباطن هو الحيز الذي ترقد فيه المدركات الواسعة والأفكار تُحدد من قبل الشعور" (Fonagy,2003:207).

في عام(1912) بألمانيا ظهرت نظرية الجشالت على يد كل من (ماكس فيرتهايمر وكورت كوفكا وولفجانج كوهلر) الذين يرون ان نظريتهم تعتمد في تحليلها للتفكير على الأبنية العقلية أو التنظيمات العقلية وتعدّها بمثابة (وحدة التفكير)، ثم طرح الجشالتيون فكرة الاستبصار التي يرونها مرادفاً للتفكير في نظرهم (Kohler,1929:190-218).

وفي عام (1913) ظهرت النظرية السلوكية ومؤسسها (جون واطسون) التي ترى ان التفكير هو سلوك حيث شكل هذا المفهوم تحدياً خطيراً لهذه المدرسة لأن الانسان حينما يفكر لا يستطيع ان يرى تفكيره ويشير (سكنر) الذي هو رائد المدرسة السلوكية أن التفكير يمثل الاداءات التي ترتبط بمجموعة المثيرات التي تشكل السلوك التي تتحول الى خبرات يمكن الاستفادة منها في مختلف المواقف خصوصاً التعليمية منها (Watson,1913:177).

وفي بدايات النصف الثاني من القرن العشرين ظهرت النظرية المعرفية والتي تأسست على يد عالم النفس (اولريك انسر) التي اهتمت بدراسة العمليات العقلية التي ترتبط بالادراك والتفكير واللغة

والانتباه لغرض فهم وتفسير السلوك الإنساني وتؤكد على "ان العمليات المعرفية غير مرئية فهي لاتعتمد على اللاشعور او الارتباط بين المنبه والاستجابة بل تعتمد على إعطاء مدركات الفرد حلاً وسطاً بين المنبه والاستجابة وترى أن السلوك هو إظهار للتفكير أو نتيجة له" (Piaget,1952:66).

يشهد عالمنا الحالي تسارعاً وتغيراً في جميع مجالات الحياة وهذه التغيرات تولد صراعات تنعكس على تفكير الفرد وعلى حياته لذا فان هذا النوع من التفكير يمثل ضرورة ملحة للإنسان تتناسب مع المشكلات التي يمر بها يومياً، فالتفكير المتمم يمثل رؤية شمولية للتعامل مع الافراد المتمسكين برؤية واحدة تجاه المواقف والتجارب الحياتية اليومية فعملية التفكير بشكل عام تمثل العنصر الأساسي في بناء العقل البشري معرفياً، والذي يميزه بطابع اجتماعي خاص به ويؤثر ويتأثر بجوانب الفرد الشخصية الانفعالية والاجتماعية، كما يمثل عملية ذهنية معقدة ونشاط عقلي لحل المشكلات ولمواجهة المواقف واتخاذ القرارات، كما يُعد من اهم القدرات والعمليات العقلية العليا التي تُميز الانسان عن غيره من المخلوقات الحية ويمكن للفرد عن طريقه ان يفهم العالم من حوله (Hayiftiz,2009:44) .

"كما يعد التفكير من أكثر الموضوعات التي تختلف الرؤى حوله، وتعدد أبعاده، والتي تعكس تعقد العقل البشري وتعقد عملياته وتبين لنا أنه كغيره من المفاهيم المجردة كالذكاء التي يصعب علينا قياسها مباشرة، أو تحديد ماهيتها بسهولة، لذا فقد استخدمه العلماء بمسميات وأوصاف عدة، ليميزوا بين نوع وآخر من أنواعه، وليؤكدوا بذات الوقت على تعقده، وصعوبة الإحاطة بجميع جوانبه، فنجدهم يتحدثون عن أنماط مختلفة من التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، والتفكير التأملي والتفكير الرياضي "

(بونو،2001:132).

ان التفكير المتمم يجمع بين أنظمة متعددة مختلفة في صورة متكاملة جديدة تجمع كل التفاصيل ومحور اهتمامه هو البحث عن حلول وتكامل بين أفكار الفرد كبديل عن مانتجج من صراعات بين تلك الأفكار، كما ويمثل تطوراً فكرياً يعكس محاولات وتجارب الأفراد لتجاوز الصراعات وتتحدر الجذور التاريخية للتفكير المتمم من الفلسفة الشرقية الى النظرية الغربية الحديثة في التفكير الإبداعي الذي نال استعمالاً واسعاً في عصرنا الحالي (Kallio, 2011 : 795) .

إن مفهوم التفكير المتمم له دوراً واضح في تنمية وتطوير القدرات والمهارات ومن الممكن ان نعده أحد انماط التفكير المثلى للفرد والذي عن طريقه نرى ان الجهود تتكامل والطاقات تتأزر لتحقيق التكامل الذي يعبر فيه عن روح التعاون، كما يمثل الانتقال المرن بين مختلف انواع التفكير (Taehan , 2011 569) .

يصف (دوغلاس، 1986 Douglas) التفكير المتمم على " أنه عملية دمج الحدس والعقل والخيال في العقل البشري الذي يهدف الى تطوير استمرارية شموليته الاستراتيجية والتكتيكات والعمل والمراجعة والتقييم اذ يمكن تعلم التفكير المتمم عن طريق تطبيق العملية التي تتضمن النتائج المرضية المثلى القابلة للتحقيق في المستقبل " (Douglas, 1986: 36).

• أسس التفكير المتمم :

لقد حدد روجر مارتين (Roger Marten,2007) مجموعة من الأسس التي يجب توافرها في التفكير المتمم منها:

1- التوفيق بين المتناقضات:

يقصد بها مدى قدرة الفرد على دمج الأفكار المتعارضة أو المتعاكسة التي يمكن ان تنشأ لدى الافراد عن طريق عدة عوامل منها فكرية أو إجتماعية أو نفسية وهناك أمور دعت الى هذا النوع من الرغبات في التناقض منها الحاجة الى الاتساق المعرفي، وكما يرى (فستنجر) صاحب نظرية (التنافر المعرفي) ان الانسان يسعى لخفض التوتر أو تخفيفه عن طريق الأفكار المتصارعة التي تولد الشعور بعدم الراحة، وأفادت بعض الدراسات والبحوث التي اجراها علماء النفس ان الأشخاص الذين يتقبلون المتطلبات المتناقضة ويوفقون بينها هم أكثر قدرة على توليد الأفكار والابداع ويتميزون بقدر أكبر من بالمرونة (Festinger, 1957:87).

2- الرغبة على مواجهة التعقيد والغموض:

يرى بعض الأفراد أن التعقيدات والبحث في الأفكار الغامضة تجلب المتعة لأنها تعطي مؤشرات للإيجاد وابتكار حلول جديدة يمكن الاستفادة منها لخدمة المجتمع بالتالي يتطلب هذا الامر مهارات وقدرات واستراتيجيات تمكن الفرد من اتخاذ قرارات ويمكن التعامل مع هذه التعقيدات عن طريق تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليلي وكذلك للمرونة النفسية دور مؤثر في التعامل مع تلك التعقيدات وذلك الغموض وكذلك التدريب على تحمل الغموض إذ يعطي حافزاً للفرد على تحسين قدراته؛ وكمثال على ذلك (تعلم مهارة جديدة دون وجود دليل ومؤشرات لكيفية تعلمها " ان تحمل الغموض يمثل البوصلة المعرفية ذات القطبين التي تحتوي على الاستراتيجيات العقلية المميزة للفرد والثابتة نسبياً في ادراك

وتناول المعلومات التي قد تكون محددة وحاسمة وواضحة وقد تكون متداخلة ومتشابهة ومتعددة" (الرسول، 2013:61).

3- التصور ذات الابعاد المتعددة للمشكلة:

من العمليات العقلية الرئيسة عند الانسان هو (التصور العقلي) التي عن طريقها يمكن للفرد أن يخطط ويتخذ قرارات، وكذلك يعبر التصور عن فهم الانسان وادراكه لاي موقف يواجهه سواء كان الموقف بصري أو حسي ، فالتصور دور كبير في حل المشكلات . يرى ستيرنبرغ (Sternberg,2003) أن حل المشكلة سواء كانت ببعد واحد أو متعدد تمثل "عملية يسعى الفرد عن طريقها الى تخطي العوائق التي تواجهه اثناء محاولة الحل أو سعيه لتحقيق الهدف". (Sternberg,2003:76).

4-القدرة على احتضان الأفكار المتناقضة:

إن الفرد الذي يمتلك التفكير المتم لديه القدرة على تقبل الأفكار والنماذج العقلية المتناقضة مع مراعاة عدم رفض أي فكرة منها، فمن الأمور المهمة في احتضان الأفكار المتناقضة لدى الفرد هو تعزيز المرونة الذهنية لديه عن طريق ممارسة التمارين والتأمل مما يزيد من المرونة العقلية والذهنية كما ان التقبل والفضول له دور أساسي في تناقض الأفكار فالتقبل يشمل قبول المواقف كما هي سواء كانت سلبية او في مجال المشاعر، أما الفضول فيشمل رغبة الفرد في التعرف والاستكشاف وفهم مايحيط به والتعلم من المواقف والتجارب (Suzanne & Weinstein, 2018 : 43).

• خصائص التفكير المتمم:

إن أنماط التفكير كثيرة ومتعددة ويعد التفكير المتمم أحد هذه الأنماط والذي بدوره يركز على التكامل بين مختلف الأفكار بدلاً من التناقض وله عدة خصائص منها:

1- إيجاد الحلول للمشكلات بطريقة تعاونية:

ان من اهم الوسائل لحل المشكلات هي ان تشتمل على التعاون في حلها و يتمثل ذلك في تبادل الأفكار وتحديد نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لتقويتها، فالتعاون بشكل عام يُنتج تفكيراً إبداعياً وحلولاً إبداعية ويمكن أن تحل المشكلات عن طريق تحديد المشكلة وتحليل السبب الأساسي وتوليد الأفكار وتقييم الخيار أو اتخاذ القرار ثم تنفيذ القرار.

2- التركيز على العلاقات وليس الفروقات:

يركز التفكير المتمم على مابين الأشخاص وافكارهم من روابط مشتركة وعلاقات متناغمة بدل أن يركز على الخلافات والفوارق.

3- رؤية الصورة بشكل تكاملي:

من أهم الصفات المميزة للتفكير المتمم انه يهتم بالسياق العام وليس بالتفاصيل الدقيقة بالتالي يكون أفكاراً تكاملية شاملة.

4- التفكير ذو الابعاد المتعددة:

التفكير من جوانب مختلفة ومتعددة من اهم مايميز التفكير المتمم ويأتي ذلك عن طريق تناول موضوعات ومواقف ومشكلات والنظر اليها ومتابعتها بشكل متداخل وباكثر من بعد بدل التركيز على بعد واحد ويعتمد هذا النمط على دمج المعرفة والتفكير بصورة مرنة.

(Alghafri, A. & Hairul, 2014:518).

• معايير التفكير المتمم :

- 1- ضرورة العمل على الربط بين المعرفة الأكاديمية والخبرات الشخصية .
- 2- إجراء اتصالات وتبادل معرفة عبر التخصصات أو وجهات النظر .
- 3- تطبيق المهارات والقدرات والنظريات أو المنهجيات المكتسبة في مواقف جديدة .
- 4- اختيار طرائق مناسبة لنقل المعلومة وتوضيح وتعزيز المعنى .
- 5- إظهار الشعور بالذات كمتعلم من خلال البناء على الخبرة السابقة والاستجابة للسياقات الجديدة الصعبة.
- 6- تكامل أو موازنة أو التوفيق بين الرؤى أو وجهات النظر التأديبية المتضاربة .
- 7- إنتاج فهم أكثر شمولاً للمشكلات أو السياق بما في ذلك اقتراح حلول شاملة لمشاكل معايير التفكير التكاملية (Suzanne & Weinstein, 2018 : 87) .

• خصائص الأفراد ذوي التفكير المتمم:

- هناك عدة خصائص للأفراد ذوي التفكير المتمم ويمكن اجمالها بالآتي:
- 1- لهم القدرة على تحديد نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف ومعالجتها عن طريق الوعي الذاتي العالي لديهم.
 - 2- لهم القدرة على التكيف والمواءمة وتكييف استراتيجياتهم استناداً على تقييم المواقف والاحداث مع شركاء العمل عن طريق المرونة الفكرية.
 - 3- يتقبلون الرأي الآخر وتبادل وجهات النظر مع الآخرين عن طريق الإنفتاح الذهني .
 - 4- يتمتعون بميزة التواصل مع الآخرين وتكوين علاقات مهنية صحيحة وناجحة.

5- كما أن الافراد ذوي التفكير المتمم يفضلون أن تكون أعمالهم من ضمن فريق ولا يحبذون العمل بشكل فردي (Edword,1985:142).

• النظرية التي فسرت التفكير المتمم :

نظرية التفكير المتمم لمارتن (Martin, 2007)

يُعد العالم (Martin) من الكتاب والمفكرين وهو من أصل كندي ولد عام (1956) ولديه الجنسية الأمريكية، تسنم عدة مناصب أكاديمية منها عميد كلية ومنصب استاذ فخري في كلية (روتمان) للإدارة بجامعة تورنتو بكندا، نال العديد من الألقاب التي وضعت ضمن قوائم أكثر المفكرين نفوذاً في العالم، نشأت نظرية التفكير المتمم من قبل (Martin)، اذ يقوم المفكرون ذوو التفكير المتمم ببناء نماذج بدلاً من الاختيار بينهم وتمثل نماذجهم النظر في العديد من المتغيرات إذ تلفظ نماذجهم المعتقدات والعلاقات السببية متعددة الواجهه إذ يفكرون ككل بدلاً من تفكيكها وزراعة الاجزاء واخيراً يتوصلون الى الحل بشكل إبداعي دون إجراء مقايضات باهظة الثمن" (Martin, 2007 :13).

في أواخر التسعينات ظهرت محاولات حول آلية وضع إطار نظري لمدخل التفكير المتمم على يد (مارتن) ، وتم تعريف ذلك المدخل بأنه "مواجهة التوتر بين الأفكار المتعارضة أو المختلفة بشكل بناء وبدلاً من اختيار أحد الافكار على حساب الأخرى، يتم تكوين حل ابتكاري للتوتر على شكل فكرة جديدة تتضمن عناصر الافكار المتعارضة أو المختلفة، ولكنها متفوقة على جميع الافكار الأخرى" (Martin, 2007 : 15).

لكي يرتقي (مارتن) بنظريته ويطورها عمل على اجراء لقاءات مع أكثر من (50) من القادة الذين يعتبرون النجاح هدفهم الرئيس وتحدث مع بعض هؤلاء لأكثر من (8) ساعات حول اتخاذ القرارات في

حياتهم وماهي طريقة التفكير وفق تلك القرارات، بالتالي لاحظ (مارتن) أن لبعضهم صفة مميزة "الاستعداد والقدرة على الاحتفاظ بفكرتين متعارضتين تماماً في رؤوسهم" (Martin, 2007 : 17) .

ويرى مارتن إن المفكرين المتممين لا يختزلون التعقيد، بل يحتفظون به ويستثمرونه لإنتاج حلول أكثر شمولاً وابتكاراً، كما يؤكد أن هذه القدرة ليست سمة فطرية فحسب بل مهارة يمكن تطويرها عن طريق التدريب والممارسة الواعية ويتضمن التفكير المتمم أربع مراحل أساسية:

1. تحديد العوامل البارزة في المشكلة .
2. وفهم العلاقات السببية بينها.
3. وبناء هيكلية متكاملة للعناصر.
4. ابتكار حلٍ يتفوق على البدائل المتاحة (Martin,2009:124).

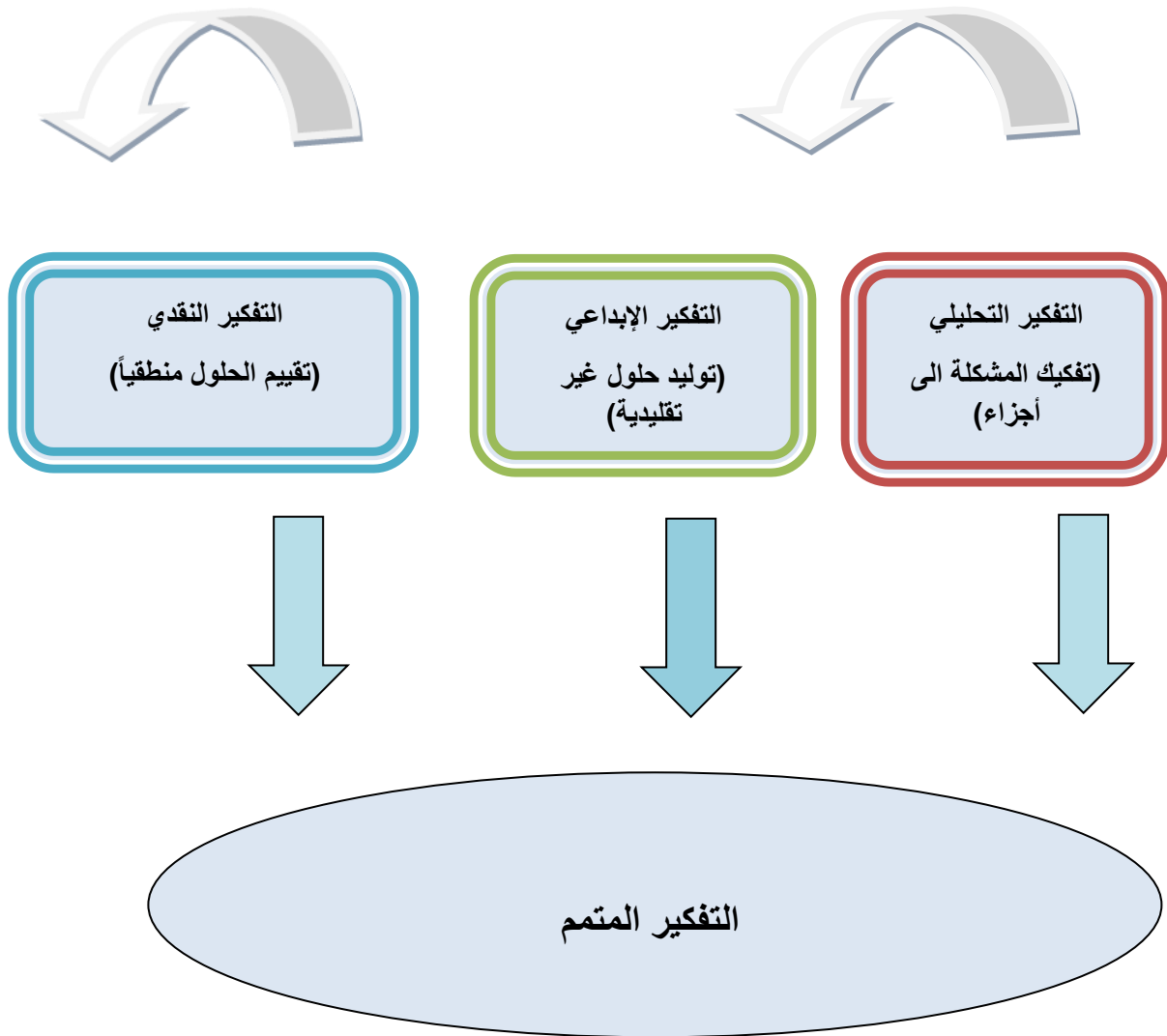
ويشير (مارتن) إلى أن هذا النوع من التفكير يميز الأفراد الناجحين الذين يواجهون بيئات معقدة ومليئة بالتناقضات، كما يرتبط بالمرونة المعرفية والقدرة على إدارة التوتر البناء بين الأفكار المتعارضة و يسمح التفكير المتمم بتوليد قيمة مضافة عن طريق إعادة صياغة المشكلة ذاتها، ومن هذا المنطلق يُعدّ التفكير المتمم إطاراً معرفياً يدمج التحليل المنطقي بالإبداع الاستراتيجي، كما يسهم في تطوير قرارات أكثر توازناً وابتكاراً ويُنظر إليه بوصفه منهجية ذهنية تعزز التعلم المستمر والاستجابة الفعالة للتحديات المعقدة وبذلك يرسخ (مارتن) تصوراً للتفكير القيادي يقوم على التكامل لا الاستبعاد، وعلى الابتكار لا المفاضلة التقليدية (Martin,2007).

إعتمد البحث الحالي في متغير (التفكير المتمم) على نظرية (Martin, 2007) كإطار نظري

تبعاً للمبررات التالية:

- 1- قدمت هذه النظرية تفسيرات واضحة لمفهوم التفكير المتمم.
- 2- ساعدت النظرية في تقديم تفسيرات مقنعة حول تجاوز بعض المتعلمين العقبات والصعوبات بينما فشل آخرون والسبب إعتماد المجموعة الأولى على التفكير المتمم.
- 3- تسمح للطلبة بممارسة التفكير التحليلي والنقدي والخروج بنتائج جيدة.
- 4- ان استعمال استراتيجيات التفكير المتمم يسهل التعلم ويحسن الأداء.

في ضوء ماتقدم أعد الباحث الشكل التالي وفق نظرية (Martin, 2007).



شكل (2)

مخطط توضيحي للتفكير المتمم أعده الباحث وفق نظرية (Martin, 2007) ويمثل مراحل تكوين

التفكير المتمم.

المحور الثالث : المرونة الأخلاقية (Moral Flexibility):

مفهوم المرونة الأخلاقية و تطورها التاريخي:

إن مصطلح (المرونة) لاقى اهتمام الكثير من الباحثين والمتخصصين وعلى الرغم من وجود مقالات ودراسات حول هذا المفهوم إلا أنه يعاني من الاتفاق على تحديد تعريف محدد له (Hamelim,2011:75- 84).

بدأ مفهوم "المرونة" في العالم في القرن التاسع عشر وحتى خمسينيات القرن العشرين كان يُنظر إلى المرونة في الأدبيات النفسية ضمن سياق آليات الدفاع اللاواعية، ومنذ الستينيات ضمن استراتيجيات التأقلم الواعية، ومنذ الثمانينيات ضمن عوامل الحماية وعوامل الخطر، أما بالنسبة للبحوث الفسيولوجية فقد دُرست المرونة في سياق التوازن الداخلي وفيزياء الكم في عشرينيات القرن العشرين، والإجهاد العاطفي والأمراض في خمسينيات القرن العشرين، ومرونة الدماغ في سبعينيات القرن العشرين، وعلم المناعة العصبية النفسية منذ الثمانينات، ولم تبدأ الجوانب الفسيولوجية والنفسية للمرونة في الترابط إلا في التسعينيات (Tol,2013:978).

في المدة ما بين (1960- 1970) أصبح مفهوم (المرونة) الموضوع الأكثر شيوعًا للنقاش في الأوساط العلمية، كما دُرست موضوعات عديدة منها الدعم الاسري والصفات الشخصية والبيئة التعليمية التي تعزز قدرة الفرد للتكيف مع الضغوط وبدأ يظهر كعنصر لفهم الاستجابة

عام (1973) نشرت لأول مرة نتائج دراسة المرونة وأستعملت بيانات علم الأوبئة وحددت العوامل الوقائية التي تساعد الآن في تحديد المرونة (Fletcher,2013:12-22).

ومنذ نهاية الثمانينات وبداية التسعينيات للقرن الماضي، تحول تركيز أبحاث المرونة من تحديد العوامل الوقائية إلى فهم العمليات التي تُمكن الأفراد من التغلب على الصعوبات، ويُستعمل هذا المصطلح حاليًا على نطاق واسع في علم النفس والطب والعلوم الاجتماعية (Fletcher,2013: 87).

إن المرونة تعكس قدرة الشخص على تحويل الضغوطات السامة المحتملة إلى ضغوطات أكثر تمكينًا، وتقليل الآثار الفسيولوجية والنفسية الضارة لهذه الضغوطات التي تحدث في مرحلة الطفولة (المجلس العلمي الوطني للطفل النامي، 2015).

عام (2002) حدد (Richardson) ثلاث مراحل:

- **المرحلة الأولى:** يحدد الباحثون صفات الأفراد الذين يستجيبون بشكل إيجابي لظروف المعيشة الصعبة.

- **المرحلة الثانية:** يُنظر إلى المرونة في سياق التعامل مع الضغوطات والصعوبات.

- **المرحلة الثالثة:** يدرسون دوافع الأفراد والجماعات، مما يؤدي إلى تحقيق الذات

(Richardson,2002:307).

اتسمت السنوات الأخيرة من دراسة مصطلح (المرونة) بالبحث ليس فقط في العملية نفسها، بل أيضًا في وصف عوامل المرونة، وعوامل النتيجة الإيجابية للتكيف ومواصلة التنشئة الاجتماعية (Hromova, 2021:251).

يتناول العلماء المعاصرون دراسة هذه الظاهرة وتعريفها بشكل شامل و يُحدد (Hellerstein,2011) وهو من أتباع المنهج البنائي في دراسة المرونة عند تصوره لهذه الظاهرة عنصريها الرئيسيين: "المرونة الجسدية كمؤشر على مقاومة الضغوط والتحمل والمرونة الاخلاقية، التي

تشمل تطوير العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها، واستعمل الدعم الاجتماعي وإيجاد معنى للأحداث أو المواقف الصعبة، ورفع المستوى التعليمي " (Hellerstein,2011:77).

تؤكد الغالبية العظمى من مؤلفي دراسات المراجعة على عملية المرونة والتفسير لذلك كان هناك انتقال تدريجي على مر السنين من المفهوم السابق للمرونة كسمة شخصية إلى مفهوم المرونة كعملية ديناميكية (Ten Hove,2018:730-735).

تُعد المرونة الأخلاقية قدرة من قدرات الفرد على التلائم مع المواقف الأخلاقية الصعبة كما انها ترتبط بالتفكير النقدي والتعاطف ومواجهة التحديات الأخلاقية في مختلف البيئات المهنية والأكاديمية، فالمرونة بمفهومها الواسع تمثل الفرد في حالة الانتقال ذهنياً من حالة الى حالة أخرى بحسب ما تقتضيه المشكلة، كما انها مرتبطة بعمليات التفكير فوق المعرفة لأنها تخضع للمراقبة والتقييم و تمثل مكوناً من المكونات الرئيسة للإبداع ومن أبرز مهارات التفكير المنتج كونها ضرورية للتكيف مع المتغيرات (عبد العزيز، 2009: 158-159) .

تعطي المرونة الأخلاقية موازنه للفرد بين الثوابت والمتغيرات لأنها تجعله يتحرك بمجالات واسعة ويكون الفرد أكثر موضوعية عن طريق دفع الشر وتحقيق الخير، فطبيعة النفس البشرية متغيرة وديناميكية وهذا التغير ناتج من العوامل الخارجية البيئية واختلاف الثقافات بين المجتمعات (ناصر، 2006: 152-153).

ان المرونة الأخلاقية هي الأكثر شيوعاً واستعمالاً اليوم، إذ تُفهم المرونة الأخلاقية على أنها "عملية التكيف الإيجابي في مواجهة الشدائد أو الصدمات أو المآسي أو الضغوط النفسية الشديدة" (APA Dictionary of Psychology 2023).

من وجهة نظر الباحث إن المرونة الاخلاقية تمثل الموقف الاخلاقي او القدرة على تكيف مبادئ الفرد عندما يتعرض لانواع الضغوط بالتالي يتجه بالتقييم إما ايجابياً عندما يتعاطف مع الموقف أو سلبياً ويبرر للافعال التي يراها غير أخلاقية (اتخاذ قرارات) والشكل التالي الذي أعده الباحث على وفق نظرية (Kohlberg,2007) يمثل المرونة الاخلاقية.

أنواع المرونة حسب تصنيف جيلفورد :

صنف جيلفورد المرونة بشكلٍ عام الى عدة أنواع :

1. المرونة المعرفية :

تُعد من المهارات المهمة في التعلم واتخاذ القرار وتتضمن القدرة على تغيير وجهات النظر وتقبلها من الآخر، وتتضمن التكيف مع المواقف وتبني استراتيجيات جديدة كما يشير (Deak 2003) الى المرونة المعرفية هي قدرة الفرد على البناء والتعديل المستمر في التمثيلات العقلية وتوليد الاستجابات استنادا الى المثبرات والمعلومات الموجودة في الموقف فعندما يكون هناك موقف مشكل وله عدد كبير من الحلول فان الفرد المرن هو الذي يقوم ببناء تمثيلات عقلية جديدة او تعديل التمثيلات السابقة" (Deak,2003:134).

2. المرونة العقلية :

ويُقصد بها قابلية الفرد على التعامل مع التحديات وأستعمال أكثر من طريقة لمواجهة وحل المشكلات والانفتاح على الأفكار غير التقليدية وعدم التمسك برأي واحد، كما يكون الفرد فيها كثير التقبل للاخفاقات التي تواجهه من اجل النجاح واتخاذ هذا الفشل كجزء من التعلم كما تتضمن التنوع في الافكار وتحويل اتجاهها بما يتلاءم مع متطلبات الموقف (عبد الوهاب ، 2011: 25) .

كما أن هناك مميزات وصفات للأفراد ذوي المرونة العقلية يتسمون بها منها :

- لكي يحسنون أنفسهم فإنهم يتقبلون النقد.
- عندما تواجههم معلومات لأول مرة فإنهم يحددون وجهة نظرهم او يغيرونها حسب الموقف.
- يتسمون بالاتزان والكياسة والهدوء اثناء تعرضهم لتحديات صعبة.

3- المرونة الأخلاقية :

تعني إمكانية الفرد على انشاء وتكوين قواعد اخلاقية تتسم بالمرونة جرّاء الاوامر الاخلاقية السلطوية التي تهدف الى تعديل السلوك وضبطه كبديل عن الحدية التي تتسم بها الشخصية التسلطية (ناصر 2006: 32).

4- المرونة النفسية :

تمثل تفكير إيجابي وممارسة مستمرة كما تمثل تكيفاً مع ضغوطات وصعوبات الحياة والابتعاد عن الآثار السلبية والحفاظ على الاستقرار النفسي، كما إنها عملية تتسم بكونها متعددة الابعاد ويكون الفرد فيها قادراً على التوافق النفسي مع ما يلاقه من تهديدات بمختلف الاشكال و الصور وإسترجاع الفاعلية مرة اخرى بعد الفشل وتتمثل عناصر المرونة النفسية بالتالي:

(التنظيم المعرفي، الدعم الاجتماعي، التفكير المرن، الوعي الذاتي، التقبل الواقعي)

5- مرونة إعادة تفسير المعلومات :

وهي القدرة على إعادة صياغة الأفكار وطرحها بصور مختلفة أو إعادة صياغة التفسير للأحداث والمواقف إستناداً على بيانات ومعلومات جديدة، كما يلعب هذا النوع من المرونة دوراً في حل المشكلات وفي التحيزات الإدراكية ودعم التعلم المستمر وتعزيز المرونة المعرفية وكمثال على هذا النوع من المرونة عندما تتصل بشخص ولم يرد على اتصالك فان ذلك الموقف يُشعرك بالتوتر أو الغضب ولكن باستعمال مرونة إعادة التفسير يمكن أن نفترض انه مشغول حالياً أو إن جهازه بوضع صامت (سعادة، 2008: 291).

6- المرونة التكيفية :

المقصود بالمرونة التكيفية قدرة الفرد على التكيف مع الازمات والمواقف الصعبة والصادمة والظروف المختلفة ومواجهة الضغوط والتحديات وعلى مستوى التعليم تمثل المرونة التكيفية قدرة المؤسسات التعليمية أو الطلبة أو كل العاملين في تلك المؤسسات على التكيف مع البيئات المتغيرة كالانتقال من التعليم الحضوري الى التعليم عن بُعد (May, 2011: 326).

7 - المرونة التلقائية :

أي قدرة الفرد العفوية والتكيف التلقائي مع المواقف والظروف بشكل ذاتي دون توجيه خارجي كما إنها تمثل أيضاً "قدرة على تغيير حالته الذهنية بعمل شئ بطريقة مختلفة كان تطلب من الآخرين أن يكتبوا قائمة من الفوائد التي يمكن أن يستفيد منها فترة معينة" (عبد العزيز، 2013: 159).

• خصائص الافراد ذوو المرونة الأخلاقية:

هناك عدة صفات وخصائص للأفراد المرنين اخلاقياً يمكن أن نجملها بما يلي :

1- يتميز الافراد ذوو المرونة الأخلاقية بالقدرة على التطبيق المرن للأخلاق والتكيف وفق السياق الأخلاقي الصحيح في مواجهة المواقف اليومية والتعامل مع الآخرين.

2- يتميزون بقدرتهم على فهم ماهو الصواب وما هو الخطأ من حولهم وان لديهم قناعات أخلاقية وفهم الصواب والخطأ ويطلق عليه (بالذكاء الأخلاقي) وبالتالي يتصرفون بناءً على القيم التي يرونها بأنها صحيحة ومطابقة لقيم المجتمع ومن الأمور التي يعتمد عليها الذكاء الأخلاقي هي احترام الآخرين والتسامح و العدل والضمير .

3- لديهم القدرة على تقبل الأفكار من الآخرين وان يتبادلوا الحوار معهم واحترام وجهات نظرهم إزاء أي موقف او رأي تجاه أي موضوع حتى لو كانت اراء الآخرين غير منسجمة مع ما يرونها هم.

4- يتميزون بتطبيق المعرفة والأفكار والخبرة بشكل فعال في الحياة اليومية ويرسمون الأهداف ويحققون النتائج بطريقة واقعية ولديهم القدرة على الربط بين النظرية والتطبيق عن طريق الحس العملي.

5- يمتلكون أداة لتحديد الاتجاه الأخلاقي الصحيح، الذي يمثل البوصلة الأخلاقية لهم والتي ترشدهم الى الطريق الصحيح والذي يمكن ان نطلق عليه بالضمير الأخلاقي الحي(Haidt,2012:62).

• النظرية التي فسرت المرونة الاخلاقية :

• نظرية لورانس كولبرج (النمو الأخلاقي):

إن نظرية (كولبرج) من اشهر النظريات في التطور الأخلاقي و تمتد جذورها تاريخياً لتصل الى

نظرية (بولدين Baldwin) عام 1906 ونظرية (جورج هيربرت ميد Mead) عام 1934 بينما الأساس

النظري لها مُستمد بشكل مباشر من نظرية (جان بياجيه في النمو المعرفي) الذي يتمثل بعمليات متتالية وبنفس التعاقب الثابت في كل المراحل، ومن اهم جوانب النمو في شخصية الفرد (الشخصية الإنسانية) هو النمو الخُلقي و نُشير الى ان اغلب المشكلات الحالية التي تسود المجتمع هي مشكلات اخلاقية وما قد يلزمها من انحرافات وفساد ومظاهر مشبوّهه، إنما هي تعبير عن وجود أزمة أخلاقية، بالتالي فإن موضوع الاخلاق نال اهتمام الكثير من الباحثين المتخصصين بالعلوم التربوية والنفسية وسيُسلط الباحث الضوء على نظرية (لورانس كولبرج) باعتباره متبنياً لتعريفه فيما يخص متغير المرونة الأخلاقية.

يرى (كولبرج) ان عملية نمو التفكير الأخلاقي يمر بمراحل متسلسلة وثابتة ومتعاقبة كما هو الحال عند (بياجية) الا ان (كولبرج) حدد ست مراحل تتميز كل منها بنوع من التفكير الأخلاقي وتتقدم وتتضج كلما استمر النمو وبشكل تدريجي عن طريق تلك المراحل، ويبدأ الفرد بالاستمرار بالتفكير وإصدار الاحكام في أعلى (المستوى المثالي)، أي في المرحلة السادسة.

تركز نظرية كولبرج على التطور الاخلاقي الإنموزج العضوي مع التأكيد على القوة الداخلية ويعد الاحساس بالعدل من أهم هذه القوى التي تحدد أشكال التفكير الأخلاقي (Cobb, 2001: 156).

ولابد من الإشارة الى ان اهتمام (كولبرج) كان بالحكم الأخلاقي وبعملية التفكير التي عن طريقها ينتج الفرد أحكامه الاخلاقية فليس هناك اجابات صحيحة وخاطئة فالأفراد الذي يحصلون على درجات معينة يكون اعتمادهم على صيغة التفكير بغض النظر عن استجابة المعطيات (Rice, 1992: 212).

حدد كولبرج في التفكير الاخلاقي عدداً من المراحل او المستويات المنفصلة حيث الانتقال من مرحلة الى اخرى هو نتيجة الحاجة الى حل الصراع ويرى كولبرج "ان النمو في الاحكام الخلقية يسير وفق تسلسل هرمي عبر ثلاثه مستويات رئيسة يتضمن كل منها مرحلتين اخلاقيتين، وهكذا يسير النمو

الاخلاقي عبر ست مراحل اخلاقية تبدأ من مرحلة التوجه نحو العقاب والطاعة وتنتهي بمرحلة التوجه المبدئي الاخلاقي العالي ولكن ليس من الضروري ان يصل جميع الافراد الى الاخلاقية الخامسة او السادسة فقد يتوقف النمو الاخلاقي عند مستوى الاول عند بعض الافراد او ربما المستوى الثاني كما وجد ان التبريرات الاخلاقية لمعظم الافراد تقع ضمن المرحلة الثالثة والرابعة" (الزغول 2012:193) .

أشار كولبرج الى ان هناك ثلاثة مستويات يمر عن طريقها التطور الأخلاقي اذ كل مستوى يضمن مرحلتين فرعين تُعكس المواقف العقلية عن طريق هذه المستويات والمراحل والتي تتمثل في ما يلي:

1-المستوى الأول : مستوى ما قبل التقليدي (من الولادة – 9 سنوات).

هذا المستوى تتولد فيه رغبة عند الأفراد في اشباع حاجاتهم قبل التعرض للعقاب اثناء فعل ذلك فهم لم يتدوتوا معايير المجتمع الذي هم فيه، ومع معرفتهم بهذه المعايير فهم يلتزمون بالقوانين ويطيعونها فقط عندما يستشعرون بوجود اشخاص حولهم فبمجرد غياب المُحدد الخارجي او الرقيب يتبادر للفرد أنه باستطاعته عمل أي فعل مادام بحرية ولن يلقي القبض عليه ويحاسب، اي ان الاخلاق تسيطر عليها ضوابط خارجية ويضم هذا المستوى المراحل التالية :

أ/ المرحلة الاولى : (مرحلة التوجه نحو العقاب ... الطاعة).

في هذه المرحلة يعتقد الافراد أن الاشياء التي يرونها هم فان الجميع يرونها بنفس الرؤية دون أن يدركوا ان وجهة نظرهم تجاه اي موقف أو تجربة معينة تمثل واحدة من وجهات النظر المحتملة وبالتالي لا يختبرون صراعاً عند تفاعلهم مع الآخرين، وأن حاجاتهم لإشباع رغباتهم الذاتية تنعكس عن طريق نشاطاتهم دون المعاقبة لأفعالهم، ان هذه المرحلة تقتقر اخلاقياتها الى التأملية فأفرادها لا يأخذون بعين

الاعتبار كل النوايا والدوافع، فعلى ضوء نتائج السلوك يصدر عن الاحكام على ذلك السلوك فمواقف الفرد الايجابية يكافئ عليها والمواقف السيئة يحاسب عليها، بالتالي يركز على الخوف من السلطة والقانون ولا يكثر لنوايا الافراد الاخرين أي ان الفرد يؤمن بوجود وجهة نظر واحدة صحيحة وهي وجهة نظر السلطة .

-المرحلة الثانية : (مرحلة النفعية واعتبار النوايا) .

يكون للأفراد وجهة نظر خاصه بهم عندما يضعون انفسهم مكان الاخرين ويتمثلون الأشياء كما يتمثلها الآخرون بالتالي سيشهدون صراعاً حول وجهة النظر التي يرونها مناسبة كما يتمكنون من فهم سلوكيات الاخرين وفهم اسباب تصرفات الاخرين وفعالهم ويرون أن الافراد الاخرين يفهمون ما يفكرون به هم بالتالي كل شخص أو طرف يفهم نوايا الشخص الآخر ويكون لدى هؤلاء الافراد في هذه المرحلة القدرة على رؤية نوايا الاخرين والحكم عليها عن طريق فهم الدوافع التي تنتج السلوك بمعنى آخر "يصبح الافراد مدركين أن للأفراد وجهات نظر مختلفة في المعضلة الاخلاقية ألا ان فهمهم يكون في البداية فهماً مادياً فالفعل الصحيح هو الذي يعود على صاحبه بالمنفعة ويشبع حاجاته الشخصية، كما ويعتقد الافراد ايضاً أن الاخرين يتصرفون طمعاً في تحقيق منافع شخصية كما تتميز هذه المرحلة بالمصلحة المتبادلة" .

2-المستوى الثاني : التفكير الاخلاقي التقليدي من (9-15 سنة) :

يرى الافراد ضرورة التمسك بالقوانين والمعايير الاجتماعية من أجل الحصول على رضا الاخرين و المحافظة على النظام وفي هذا المستوى يطمحون للتعايش مع معايير مجتمعهم ففي هذا المستوى لا تدفعهم الرغبة في تجنب العقاب وتحولت كمعايير خاصة بهم وليست قواعد يضعها الآخرون لسلوكهم

ويضم هذا المستوى المراحل التالية:

-المرحلة الثالثة : (مرحلة التوجه من خلال الانسجام مع الآخرين أو مرحلة مايسمى بأخلاقية الولد الجيد والفتاة الطيفة).

يرى الافراد في مرحلة المراهقة ان انفسهم تبدوا واضحة لهم ويرونها كما هي عند الآخرين او كما يراها الآخرون، بمعنى أنهم يأخذون رأي الآخرين بجديه وباهتمام عالٍ وهذا نتيجة التفكير الشكلي والتأمل الذاتي ويطيع الافراد القواعد وتتطور العلاقات الشخصية كما يتطور لديهم التوافق الاجتماعي، فهم يطمحون بان يكونوا محل ثقة المجتمع ورضا الآخرين .

المرحلة الرابعة : (الاتفاق الاجتماعي او قانون النظام).

إن رؤية وتصور الافراد عن أنفسهم باعتبارهم أعضاء لهم دور في المجتمع تأتي من قابليتهم على التفكير المجرد فعن طريق القيم والمعايير المجتمعية يدركون الحاجة لتقييم السلوكيات والافعال ويرى (كولبرج) ان اعلى مستوى من التفكير يصل اليه اغلب الافراد هو في هذه المرحلة اذ تحدث انتقاله نوعية في اهتمامات الفرد حيث يتحول من الاهتمام الأخلاقي بالاسرة الى اهتمام أوسع وهو الاهتمام الأخلاقي المجتمعي مع مراعاة الالتزام بالقوانين التي لا بد من الالتزام بها وعدم تجاوزها؛ لانها تمثل حماية للنظام الاجتماعي (ابو غزال، 2016: 278-280).

3-المستوى الثالث :مستوى ما بعد التقليدي أو الاستقلالي أو مستوى المبادئ (15 سنة فما فوق).

يشهد هذا المستوى اكثر مراحل النمو الخلقي تقدما اذ يسعى الفرد لتبني المبادئ والقيم الأخلاقية والالتزام بها ويضم المراحل التالية:

-المرحلة الخامسة: (مرحلة التوجه إلى شرعية العقد الاجتماعي):إن قيم و معايير المجتمع المتفق عليها والمحافظة على حقوق الافراد واحترامهم هي من تحدد الصواب في الفعل وما اكدت عليه هذه المرحلة، اذ يرى الفرد ان الآراء الشخصية قابلة للتغيير وليست ثابتة مادام تحكمها القيم والأعراف وان الصواب مسأله نسبية لذا ان الفرد في هذه المرحلة يتميز بوعي ومحافظة على القواعد الإجرائية بالتالي يتم تحديد ما على الفرد من واجبات على أساس الاتفاق مع عدم التجاوز على حقوق الآخرين، والتأكيد على أهمية القواعد الاجرائية

ان السلوك السليم يبني على الوعي ومدى امكانية تغير القيم والآراء اذ بدا واضحا ان التغير فيه منفعة عامة؛ فمن مميزات هذه المرحلة (المرونة الأخلاقية) حيث لا يُنظر الى أزلية أسس السلوك الأخلاقي وقواعده التي إتضحت في مرحلة الاتفاق الاجتماعي او قانون النظام بالتالي يتم تحديد الفعل الصحيح بعبارة الحقوق الفردية العامة .

* المرحلة السادسة: (مرحلة التوجه الى المبدأ الأخلاقي العام):

يتوجه الفرد نحو المبادئ الأخلاقية وما في المجتمع من قوانين ويلتزم بها وليس بالضرورة أن يتمكن جميع الافراد بالوصول الى هذه المرحلة فعندما تخترق هذه القوانين ولا يتم الالتزام بها فحينئذٍ يلجأ الفرد الى المبدأ، ويذكر (كولبرج) السبب الذي حدده في عدم وصول الافراد لهذه المرحلة هو حالات الفشل الأخلاقي التي يتوقف فيها هذا النمو عند المراحل السابقة وفي هذه المرحلة يكون للضمير دور رئيسي في اتخاذ القرارات بالصح أو الخطأ وبما يتماشى مع القوانين والاسس الأخلاقية التي تتصف بعداثها ومراعاتها لحقوق الفرد باعتباره جزء من مجتمع ويعيش في اطار الجماعة.

(صادق،1990: 180)

نلاحظ من خلال إطلاعنا على نظرية كولبرج إن المرونة الأخلاقية تتمثل في المرحلة الخامسة

في المستوى الثالث لمراحل النمو الاخلاقي لدى كولبرج .

يرى كولبرج "ان هذه المرحلة تجمع بين (أخلاق المنفعة وحقوق الفرد) وفيها يكون الفرد واعياً بان لدى الناس قيماً وآراء مختلفة، هذه القيم نسبية تبعا للجماعة التي تتفق عليها، ومع ذلك يجب احترامها حتى يوصف الفرد بالنزاهة والتجرد واللاتحيز، ولأنها تؤلف التعاقد الاجتماعي وفي هذه المرحلة تُحترم بعض القيم والحقوق غير النسبية ومن أمثلة هذه القيم قيمة الحياة وحق الحرية، ومن أسباب السلوك الاخلاقي في هذه المرحلة الشعور بالواجب نحو القانون لأن هذا مطلب التعاقد الاجتماعي من جانب الفرد، وهنا يكون الخضوع للقوانين لرفاهية ومصلحة الجميع ولحماية حقوق الجميع، ويشعر الفرد بهذا الاحترام التعاقدى نحو الاسرة والأصدقاء ومجال العمل" (Crain,1985: 32) .

يرتبط تفسير المرونة الأخلاقية في نظرية (Kohlberg) بمفهوم تطور الحكم الأخلاقي عبر مراحل متتابعة تعكس ازدياد التعقيد المعرفي والاستقلالية في التفكير، فوفقاً لكولبرج لا تُفهم الأخلاق بوصفها امتثالاً جامداً للقواعد، بل عملية نمائية ينتقل فيها الفرد من الطاعة القائمة على تجنب العقاب إلى الالتزام بالمبادئ الكونية للعدالة وفي المستويات المتقدمة ولا سيما مستوى ما بعد التقليدي، يُظهر الفرد قدراً أكبر من المرونة الأخلاقية، إذ يصبح قادراً على تقييم القوانين والمعايير الاجتماعية في ضوء مبادئ أعم مثل العدالة وحقوق الإنسان، وتعني هذه المرونة القدرة على إعادة تفسير القواعد عندما تتعارض مع القيم الأخلاقية العليا، ويرى كولبرج أن هذا المرونة الاخلاقية تتطلب تطوراً في البنية المعرفية يسمح بإدراك التعارضات الأخلاقية المعقدة، وتزداد المرونة الاخلاقية كلما تحرر الفرد من التمرکز حول السلطة أو الجماعة المرجعية، كذلك يؤكد أن النضج الأخلاقي يرتبط بالقدرة على تبني

وجهات نظر متعددة قبل إصدار الحكم، ومن ثم فإن المرونة الأخلاقية تمثل مؤشراً على انتقال الفرد من أخلاق الامتثال إلى أخلاق المبادئ

(Rest et al,2007:65).

إعتمد البحث الحالي في هذا المتغير على (نظرية كولبرج) كإطار نظري للمبررات الآتية:

1- كون طبيعة دراسة الطلبة تتطلب تحقيق المرونة الأخلاقية التي تمثل صفة من الصفات التي يجب ان يتميزوا بها فالنظرية مناسبة لعينة البحث الحالي.

1- إفتراضات النظرية واضحة وتتصف بالشمولية والموضوعية.

3- الدراسات السابقة العربية والعراقية والاجنبية تؤيد صحة ومصداقية هذه النظرية .

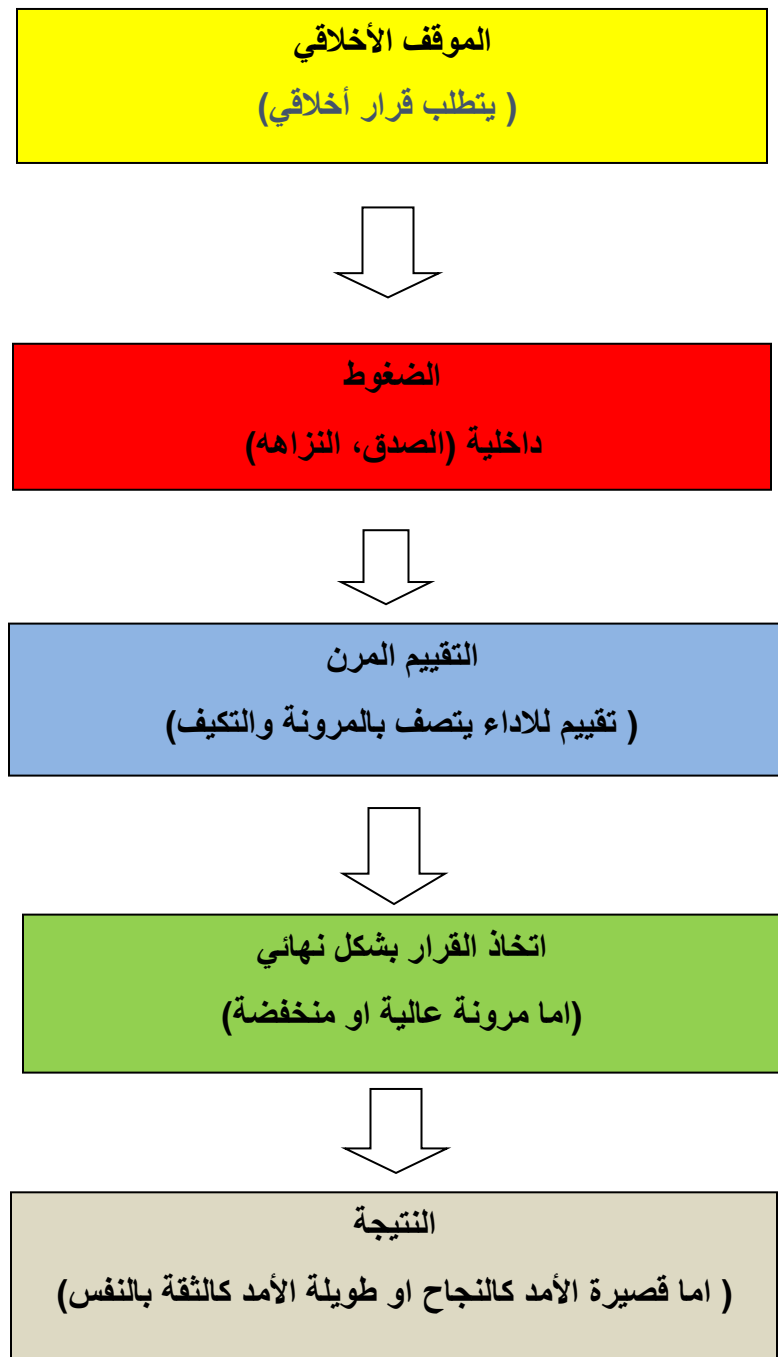
4-اعتمد البحث مقياس المرونة الاخلاقية وفق نظرية كولبرج ..

ويرى الباحث أن المرونة الأخلاقية

تمثل صفة مهمة وميزه لابد للطالب الجامعي ان يتحلى بها في مواجهة المواقف؛ لأنه في بيئة

اكاديمية تتنوع بها المظاهر الثقافية والاجتماعية والدينية فلا بد من أن يكون إتخاذ القرار عقلائي ومبني

على أساس من الحكمة والاتزان الأخلاقي والتربوي.



شكل (3)

مخطط توضيحي للمرونة الأخلاقية أعده الباحث وفق نظرية (Kohlberg,2007)



الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

- منهج البحث
- مجتمع البحث
- عينات البحث
- أدوات البحث
- الوسائل الإحصائية

منهجية البحث وإجراءاته: (The Approaches and the Procedures of

Research

يتضمن هذا الفصل عرضاً لأهم إجراءات البحث الحالي من حيث تحديد المجتمع وطريقة اختيار العينة وتحديد حجمها وتهيئة أدوات البحث وإجراءات القياس الملائمة ومدى صلاحيتها وكذلك الوسائل الإحصائية الملائمة التي استعملها الباحث لتحليل البيانات.

• منهج البحث : (Design of the Research)

إن منهج البحث يُعد خطة عمل يعتمد عليها الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها ومن ثم الوصول إلى نتائج وحقائق حول الظاهرة موضوع الدراسة (عليان وغنيم، 2000:33).

إن الهدف من البحث الحالي هو الكشف عن قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث (المعالجة غير المتحيزة، التفكير المتمم، المرونة الأخلاقية لدى طلبة الجامعة) لذا وجد الباحث أن المنهج الملائم للبحث الحالي هو المنهج الوصفي للدراسات الارتباطية الذي لا يقتصر على إيجاد العلاقات الارتباطية بين المتغيرات فحسب، إنما يعتمد التحليل والتفسير والمقارنة وكذلك ارتباط الظاهرة مع بعضها بشكل جزئي أو كلي، وبالاتجاه السلبي أو الإيجابي فالمنهج الوصفي بُنى على فكرة إيجاد العلاقات بين المتغيرات (داود وعبد الرحمن 1990:163).

• إجراءات البحث

أولاً: مجتمع البحث : (population of the research)

مجتمع البحث يمثل كل العناصر المراد دراستها من حيث الأفراد وغيرها التي لها ارتباط بمشكلة البحث ويسعى الباحث عن طريقها الى تعميم نتائجه ذات العلاقة بتلك الظاهرة (الضامن، 2007: 160).

قبل البدء بأنشطة البحث لابد من تحديد مجتمع البحث بصورة دقيقة ليتمكن الباحث من اختيار العينة ذات الحجم المناسب والتي تمثل المجتمع بأكمله (Shukla,2000:2).

إن مجتمع البحث هو " مجموعة من الافراد أو البيانات التي يرغب الباحث في دراستها ولا يشترط المجتمع أن يكون محدداً بعدد محدد من الافراد او درجات فقد يكون المجتمع كبيراً جداً او قد يكون صغيراً جداً" (النعيمي، 2014: 270).

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة واسط، الدراسة الأولية، الدراسة الصباحية، ولكلا الجنسين (ذكور - اناث) وللتخصّصين (علمي - انساني)، اذ بلغ مجتمع البحث الحالي (14242)⁽¹⁾ طالباً وطالبة بواقع (6546) من ذكور وبنسبة (46%) من المجتمع الكلي، و (7696) من الاناث وبنسبة (54%) من المجتمع الكلي وقد اعتمد الباحث على البيانات التي حصل عليها من وحدة الاحصاء للعام الدراسي (2025 - 2026م) و جدول (1) يوضح ذلك.

(1) حسب كتاب رئاسة جامعة واسط / قسم الدراسات والتخطيط ذي العدد 11350 في 4 / 8 / 2025 ملحق (1).

جدول (1)

مجتمع البحث موزع على وفق الكلية و الجنس (ذكور_إناث) والتخصص (علمي _إنساني)

المجموع	الاناث	الذكور	الكلية	التخصص	ت	الكليات الإنسانية
2,416	1,205	1,211	التربية للعلوم الإنسانية	الإنساني	1	
764	321	443	القانون		2	
654	350	304	الآداب		3	
862	600	262	التربية الاساسية		4	
4,696	2,476	2,220	مجموع التخصص الإنساني			
1373	838	535	التربية للعلوم الصرفة	العلمي	1	الكليات العلمية
558	289	269	علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات		2	
226	126	100	الزراعة		3	
1481	940	539	الطب		4	
1075	728	437	العلوم		5	
135	85	50	الطب البيطري		6	
676	152	524	التربية البدنية وعلوم الرياضة		7	

616	459	157	الفنون الجميلة		8	
1,038	282	756	الهندسة		9	
494	374	121	طب الاسنان		10	
1,875	947	928	الإدارة والاقتصاد		11	
9,546	5,220	4,326	مجموع التخصص العلمي			
14,242	7,696	6,546	المجموع الكلي للتخصصين (الإنساني - العلمي)			

ثانياً: عيّنات البحث : (Samples of Research)

يُعد اختيار العينة من قبل الباحث من الخطوات الأساسية في البحث وطبيعة البحث وفروضه وخطته ومن ثم تحديد الخطوات التي يمكن عن طريقها تنفيذ واختيار أدوات البحث كالاستبيانات والاختبارات اللازمة (عبيدات وآخرون، 2005:99).

يقصد بالعينة " جزء من المجتمع الذي يجري عليه البحث، يختارها الباحث على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً" (العزاوي، 2008:161).

يعتمد الباحث على المراجع العلمية في تحديد حجم عينة البحث الحالي إذ يرى الإحصائيون أن هناك عدة عوامل لابد للباحث من الالتفات إليها عند تحديد حجم العينة منها سعي الباحث للوصول إلى دقة في النتائج، وكذلك درجة التعميم، ومدى التجانس أو الاختلاف في خصائص المجتمع الأصلي (دويدري، 2000:308).

وحسب ما يشير هندرسون (Henrysson,1971) بوضعه معياراً لسحب العينة "أنه إذا أريد للعينة أن تكون ممثلة لمجتمع البحث فيجب أن لا يقل عدد أفراد العينة عن (400) فرداً" (Henrysson,1971:132).

من المبررات التي دعت الباحثين لإعتماد العينة بشكل أساسي في البحوث هي:

1- كبر حجم المجتمع لذلك يلجأ الباحث الى العينة المُمثلة للمجتمع.

2- توفّر الوقت للباحث وتختصر الزمن له.

3- اقتصاد في الجهد والمال المبذول من لدن الباحث.

4- توفر المعلومات بشكل اكبر مما يحصل عليه الباحث من المجتمع بصورة كلية.

5- سهولة متابعة الافراد بشكل متكامل. (قنديلجي، 2012، 135).

أ / عينة وضوح التعليمات والفقرات (الاستطلاعية):

ان الهدف من العينة الاستطلاعية التحقق من مدى فهم افراد العينة لفقرات المقياس وتعليماته

(فرج، 1997: 100).

كذلك حساب الوقت المستغرق في الإجابة وتحديد الصعوبات التي يواجهها المستجيبين

(خطاب، 2009: 43).

اذ بلغ حجم العينة الاستطلاعية في هذا البحث (20) طالباً وطالبة تم اختيارها بالطريقة

العشوائية ذات التوزيع المتناسب بواقع (7) طالباً وطالبة من التخصص الإنساني و (13) طالباً وطالبة

من التخصص العلمي وجدول (2) يوضح ذلك .

جدول (2)

عينة وضوح التعليمات والفقرات موزعه وفق الجنس والتخصص

التخصص	الجنس	العدد
علمي	ذكور	6
	اناث	7
	المجموع	13
انساني	ذكور	3
	اناث	4
	المجموع	7
المجموع الكلي		20

ب / عينة الثبات:

بلغت عينة الثبات (40) طالباً وطالبة بواقع (20) طالباً موزعين الى (10) علمي و(10)

انساني و (20) طالبة موزعين الى (10) علمي و(10) انساني، وتم اختيار هذه العينة بالطريقة

الطبقية العشوائية.

ج / عينة التحليل الاحصائي:

معظم الدلالات السيكمترية توافق على إجراءات التحليل الاحصائي لفقرات المقاييس النفسية على عينات كبيرة من العناصر السيكمترية والذي اصبح ضرورة لا بد من تطبيقها (Henrysson, 1971:132).

لقد تم اختيار حجم عينة البحث الحالي على وفق ما يشير هندرسون (Henrysson, 1971) "أنه إذا أريد للعينة أن تكون ممثلة لمجتمع البحث فيجب أن لا يقل عدد أفراد العينة عن (400) فرداً" (Henrysson, 1971:132).

تكونت عينة التحليل الاحصائي من (400) طالباً وطالبة، بواقع (276) من ذوي التخصص العلمي منهم (121) ذكور و(155) إناث، اما التخصص الانساني فقد بلغ عدد العينة (124) طالباً وطالبة منهم (63) ذكور و(61) إناث، كما موضح في جدول (3).

جدول (3)

توزيع عينة التحليل الاحصائي وفق الجنس والتخصص

التخصص	الذكور	الاناث	المجموع
العلمي	121	155	276
الإنساني	63	61	124
المجموع	184	216	400

د / عينة التطبيق النهائي :

تم اعتماد عينة التحليل الاحصائي التي هي نفسها عينة التطبيق النهائي لعدم سقوط أي فقرة من فقرات المقياس.

ثالثاً : أدوات البحث : (Serch tools)

لتحقيق اهداف البحث الحالي لابد من توافر أدوات قياس تُسهم في جمع البيانات من عينة البحث لذا فان الباحث حرص على توافر ثلاثة مقاييس تمتاز بالحدثة لمتغيرات البحث وهي كالتالي:

أولاً: مقياس المعالجة غير المتحيزة:

بعد اطلاع الباحث على الادبيات والدراسات السابقة لم يجد الباحث مقياساً يلائم عينة البحث الحالي وأهدافه لذا توجب بناء مقياس (للمعالجة غير المتحيزة) معتمداً بذلك على إنموذج كيرنس وكودمان (Kernis&Goldman، 2006).

تكونت الاداة من (30) فقرة وتتم الإجابة عنها وفق تدرج خماسي تضمن أوزان البدائل الخماسية والتي تُعد من الشروط الأساسية في بناء المقاييس.

فتعدد البدائل تُسهم في زيادة ثبات المقياس ايضاً لذا فان البدائل الخماسية هي (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ قليلاً، لاتنطبق عليّ) فقبل البدء بإجراءات البناء لابد من تحديد المفاهيم التي تنطلق منها بناء المقاييس النفسية (الكبيسي، 2010:263).

الإجراءات التي اتبعها الباحث في بناء مقياس المعالجة غير المتحيزة:

1- تحديد المفهوم نظرياً :

بعد الاطلاع على النظريات المتعلقة بالمفهوم إعتد الباحث إنموذج كيرنس وكودمان (Kernis&Goldman، 2006) اللذان عرفا المعالجة غير المتحيزة بأنها " التقييم الموضوعي لأية معلومات ذات علاقة بالذات مهما كان مصدرها داخلياً او خارجياً وتقضي هذه الموضوعية الى دقة شعور الشخص بذاته نتيجة ابتعاده عن التشويه والتحيز" (2006:288، Kernis&Goldman).

2- صياغة فقرات المقياس:

قام الباحث بصياغة فقرات متغير (المعالجة غير المتحيزة) معتمداً على إنموذج (Kernis&Goldman، 2006) فضلاً عن خبرة الباحث بحيث تكون ملائمة لعينة البحث الحالي وهم طلبة الجامعة، و بعد ان تم تحديد مفهوم المتغير اتبع الباحث مجموعة شروط يجب توافرها في صياغة الفقرات و في المقاييس التربوية والنفسية و تتمثل بالتالي:

- 1- سهولة الفقرات من حيث الصياغة.
- 2- وضوح الفقرات وأن تكون محددة.
- 3- أن لا توحى الفقرة للمستجيب بإجابات معينة.
- 4- أن لا تكون الفقرات كثيرة العدد من ثم تولد الملل لدى المستجيب.
- 5- ان لا تتضمن الفقرة اكثر من محتوى في الوقت نفسه.
- 6- ان لا تأخذ الفقرة وقتاً طويلاً للإجابة عنها.

7- لا تتضمن الفقرات اجابات تُخرج المستجيب.

8- ان لا تحتوي الفقرة على النفي او النفي المركب (الشجيري والزهيري، 1989: 205).

3-تعليمات المقياس وتصحيحه:

أعد الباحث تعليمات توضيحية لمقياس المعالجة غير المتحيزة وكيفية الاجابة عن فقراته و قبل البدء بتطبيق المقياس يُراد من المستجيب ان يختار البديل المناسب وفق ما يراه بعد قراءة كل فقرة

ولمساعدة المستجيب في التعرف على فقرات المقياس بصورة واضحة وسهلة تم الاخذ بعين الاعتبار بعض الأمور في تعليمات المقياس وهي كالتالي:

أ. ان الاستمارة هي لأغراض البحث العلمي وعدم ذكر الاسم .

ب. لا تترك أي فقرة بدون إجابة.

ج. مراعاة الدقة في الاجابة .

د. مادامت الاجابات هي تعبير عن رأيك فلا توجد اجابات صحيحة وأخرى خاطئة.

وبوضع علامة(✓) تحت احد البدائل الموجودة أمام كل فقرة للتعبير عن ما تراه مناسباً وتشعر به

تجاه الفقرة، وقد راعى الباحث عدم كتابة اسم المقياس للحصول على اجابات موضوعية، وتم اعداد ورقة

الاجابة التي تتضمن ترقيم بالفقرات وبدائل الاجابة الخماسية لتمكين المستجيب من ان يختار البديل

الذي يراه منطقياً عليه تماماً، كما ان زيادة البدائل تمنح المقياس ثباتاً اكثر (عبد الرحمن، 1983: 193).

لذا اعتمد الباحث تدرج خماسي وبالأوزان (1،2،3،4،5)، وأشار (كرونباخ) الى ان "التسمية الصريحة للمقاييس النفسية قد تجعل المستجيب يزيّف اجابته او يستجيب الطلبة بالاتجاه المرغوب فيه" (الزوبعي، 1981:70).

4-صلاحية المقياس:

تكون مقياس (المعالجة غير المتحيزة) بصيغته الاولى من (30) فقرة ملحق (3) وللتحقق من صلاحية الفقرات والبدائل من عدمها واقتراح التعديلات، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين بالعلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم التربوي والبالغ عددهم (20) محكم ملحق(2)، وتمثل هذه الطريقة الوسيلة للكشف عن مدى التمثيل للفقرات لجوانب المتغير الذي تقيسه (غنيم، 2004:20).

تم استخراج صدق المحكمين (الصدق الظاهري) للمقياس بعد جمع الاستثمارات فوافق المحكمين على فقرات المقياس ورأوا أنها صالحة لقياس السمة التي وضعت من اجل قياسها اذ اعتمد الباحث على الفقرة التي تتمتع بنسبة قبول اكثر من (80%) ويمكن الاعتماد على نسبة (80%) من اراء المحكمين في مثل هذا النوع من الصدق (مراد وسليمان ، 2005:351).

وجداول (4) يوضح النسبة المئوية لاراء المحكمين على فقرات المقياس.

جدول (4)

النسبة المئوية لأراء المحكمين على صلاحية فقرات مقياس المعالجة غير المتحيزة

الفقرات	عدد الفقرات	عدد الموافقون	النسبة	عدد غير الموافقين	النسبة
-12-8-7-5-6 -21-19-17-14 -26-25-24-22 29-28	15	20	%100	0	-
-16-13-10-4-2 -27-23-20-18 30	10	19	%95	1	%5
15-11-9-3-1	5	17	%85	3	%15
مجموع الفقرات	30				

5-تجربة وضوح التعليمات وفقرات المقياس:

لبيان مدى وضوح التعليمات والفقرات الواردة في مقياس المعالجة غير المتحيزة، تم عرض المقياس على عينة وضوح التعليمات والفقرات البالغة (20) طالب وطالبة و تبين ان جميع الفقرات والبدايل والتعليمات في المقياس واضحة ومفهومة بالنسبة لافراد العينة وان متوسط الوقت المُستغرق للإجابة على فقرات المقياس كان (5) دقائق.

ولمعرفة الهدف من مدى فهم افراد العينة للفقرات المحددة في المقاييس وتعليماتها يتم الاعتماد على العينة الاستطلاعية (فرج،1997:100).

قام الباحث بتجربة استطلاعية لتطبيق المقاييس في هذا البحث على عينة عشوائية بلغت (20) طالباً وطالبة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتناسب بواقع (20) طالباً وطالبة من التخصص الإنساني و (20) طالباً وطالبة من التخصص العلمي وجدول (2) يوضح ذلك.

6- التحليل الاحصائي لفقرات مقياس المعالجة غير المتحيزة :

ترمي عملية التحليل الاحصائي للكشف عن القوة التمييزية للفقرات ومعاملات الصدق لها اذ يُعد من اهم متطلبات بناء المقاييس في العلوم النفسية، فقد لا يتم الكشف عن صدق المعاملات عن طريق التحليل المنطقي بشكل دقيق، لذا يُعتمد التحليل الاحصائي للدرجات تجريبياً ومن ثم يكشف دقة الفقرات في قياس ما وضعت لأجله (Ebel,1972:405).

لكي يقوم الباحث بإجراء التحليل الاحصائي لفقرات المقياس تم تطبيقه على عينة التحليل الاحصائي البالغة (400) طالب وطالبة والتي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتناسب. وقام الباحث بالتحليل الاحصائي لفقرات مقياس المعالجة غير المتحيزة عن طريق الخطوات الاتية:

أ / القوة التمييزية لفقرات مقياس المعالجة غير المتحيزة:

تم استخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس عن طريق:

اسلوب المجموعتين الطرفيتين:

يُعد استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المفحوصين وإبقاء التي تميزهم هو الهدف الأساس

لحساب القوة التمييزية (Ebel&Frisbie,2009:294).

قام الباحث بجمع الاستثمارات وتصحيحها وإعطاء درجة كلية لكل استثمار، ومن ثم ترتيب الاستثمارات ترتيباً تنازلياً من الأعلى الى الأدنى واختيار نسبة (27%) كحد أعلى من نتائج المجموعة العليا و (27%) كحد أدنى من نتائج المجموعة الدنيا، اذ بلغ عدد الاستثمارات (108) استثماراً في كل مجموعة فأصبح المجموع الكلي لعدد الاستثمارات التي خضعت للتحليل الاحصائي هو (216) استثماراً. ولبيان دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا إستعمل الباحث (الاختبار التائي t- test لعينتين مستقلتين)، ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (214) وأشارت النتائج الى أن جميع القيم التائية المحسوبة كانت أعلى من الجدولية، مما يشير الى ان جميع فقرات مقياس المعالجة غير المتحيزة كانت مميزة وكما هو موضح في جدول (5).

جدول (5)

القوة التمييزية لفقرات مقياس المعالجة غير المتحيزة بطريقة العينتين المستقلتين

الدالة	القيمة التائية		المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة	1.96	5.894	1.355	3.34	1.129	4.34	1
دالة	1.96	8.179	1.302	1.8	1.439	3.32	2
دالة	1.96	7.746	1.125	1.88	1.517	3.29	3
دالة	1.96	10.529	1.249	1.83	1.505	3.81	4
دالة	1.96	8.418	1.352	1.94	1.641	3.67	5
دالة	1.96	9.707	1.336	2.19	1.411	4.01	6
دالة	1.96	14.414	1.4	2.28	0.779	4.5	7
دالة	1.96	9.225	1.694	2.81	0.881	4.5	8

دالة	1.96	4.877	1.643	3.14	1.357	4.14	9
دالة	1.96	8.325	1.317	3.15	0.92	4.44	10
دالة	1.96	8.092	1.517	3.34	0.593	4.61	11
دالة	1.96	6.151	1.554	3.06	1.187	4.22	12
دالة	1.96	7.380	1.363	3.26	1.072	4.49	13
دالة	1.96	12.833	1.41	2.56	0.913	4.63	14
دالة	1.96	6.925	1.411	2.97	1.258	4.23	15
دالة	1.96	8.620	1.625	2.89	1.063	4.5	16
دالة	1.96	8.055	1.44	2.96	1.293	4.46	17
دالة	1.96	2.395	1.441	3.66	1.399	4.12	18
دالة	1.96	4.754	1.308	3.52	1.149	4.31	19
دالة	1.96	7.224	1.546	3.39	0.892	4.63	20
دالة	1.96	10.885	1.354	2.71	1.009	4.48	21
دالة	1.96	6.792	1.74	2.67	1.363	4.11	22
دالة	1.96	5.735	1.647	3.34	1.005	4.41	23
دالة	1.96	5.755	1.53	2.94	1.267	4.04	24
دالة	1.96	2.516	1.533	3.8	1.326	4.29	25
دالة	1.96	3.164	1.246	3.92	1.248	4.45	26
دالة	1.96	5.126	1.254	4.13	0.598	4.81	27
دالة	1.96	6.184	1.433	4.04	0.291	4.91	28
دالة	1.96	4.313	1.279	3.81	1.009	4.48	29
دالة	1.96	7.647	1.444	3.23	1.34	4.49	30

ب/الاتساق الداخلي لمقياس المعالجة غير المتحيزة:

تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق:

_ علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

إن مدى تجانس فقرات المقياس المخصص لقياس الظاهرة السلوكية هو ما تشير إليه علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية، إذ أن فقرات المقياس تسير جميعها باتجاه مسار المقياس بصورة متكاملة وتعد هذه الطريقة من أدق الوسائل المستعملة في حساب الاتساق الداخلي للمقياس وتبنى هذه الطريقة على مدى الارتباط بين أداء المفحوصين على كل فقرة من فقرات المقياس وبين المقياس ككل (الكبيسي، 2010:273) وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس المعالجة غير المتحيزة

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1	0.332	11	0.395	21	0.477
2	0.364	12	0.413	22	0.279
3	0.344	13	0.423	23	0.296
4	0.455	14	0.543	24	0.395
5	0.441	15	0.346	25	0.372
6	0.453	16	0.363	26	0.419

0.457	27	0.436	17	0.513	7
0.346	28	0.349	18	0.434	8
0.493	29	0.351	19	0.365	9
0.443	30	0.323	20	0.450	10

في ضوء الاجراء أعلاه تبين ان جميع معاملات الارتباط دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (0.098) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398).

7- الخصائص القياسية (السايكومترية) لمقياس المعالجة غير المتحيزة:

من المفاهيم الأساسية التي تشير اليها هذه الخصائص التي لها ارتباط مهم جداً بالاختبارات والمقاييس هما الصدق (Validity) والثبات (Reliability) (علام، 2000:13).

إن المختصين في مجال القياس والتقويم اوضحوا ان الخصائص السايكومترية للمقياس تتضمن قدرة المقياس على قياس ما أعد لقياسه وبدرجة مقبولة من الدقة وبأقل خطأ ممكن، فالصدق والثبات يمثلان اهم الخصائص السايكومترية للقياس النفسي اذ ان هذه الإجراءات توفر مقياساً يقيس بدرجة من الدقة وبأقل خطأ بمعنى ان يكون ثابتاً (عودة، 1998:335).

وتشير (Anastasi, 1988) الى إن المقياس الصادق هو "المقياس القادر على قياس السمة او

الظاهرة التي وضع من اجلها" (Anastasi, 1988:139).

أولاً: الصدق: Validity

يشير أوبنهايم (Oppenheim 1982) الى ان الصدق يدل على ما يفترض ان تقيسه فقرات المقياس ومدى جودته في قياس ماوضع لأجله (Oppenheim, 1982:69).

و تم التحقق من صدق المقياس الحالي بطريقتين هما:

أ- الصدق الظاهري: Face Validity

ان استخراج الصدق الظاهري يُعد افضل وسيلة للباحث وتتمثل بعرض المقياس على المحكمين للبت بمدى صلاحيته في قياس الخاصية او السمة المراد قياسها من عدمها (Ebel , 1972:555).

تم التحقق من مؤشرات الصدق الظاهري لمقياس المعالجة غير المتحيزة بصيغته الأولية ملحق (3) بعد ان تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ملحق (2) والبالغ عددهم (20) محكم، واستعمل الباحث النسبة المئوية لآراء المحكمين على صلاحية فقرات مقياس المعالجة غير المتحيزة وكانت نسبة الموافقة بين (85-100%) وكما موضح سابقاً في جدول رقم (3) وهذا مؤشر على ان المقياس يتمتع بصدق ظاهري.

ب-صدق البناء: Construct Validity

ان الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي ترى من الضروري ان يتم تحديد السلوك المراد قياسه وكذلك البناء الفكري ويتم ذلك عن طريق تحليل درجات القياس المستندة الى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها لذا عُد صدق البناء اكثر أنواع الصدق قبولاً (هادي، 2017:14).

يسمى صدق البناء بـ (صدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي) هو من أكثر أنواع الصدق تمثيلاً والذي يتمثل بمدى قياس المقياس النفسي لمفهوم نفسي محدد أو تكوين فرضي (ربيع، 1994: 98).

ان صدق البناء ذو أهمية كبيرة تفوق كل أنواع الصدق والسبب في ذلك يعود الى ان صدق البناء يعتمد التحقق التجريبي عن مدى التطابق لدرجات الافراد مع البناء النفسي لمتغير الدراسة (الكبيسي، 2010: 3).

وتم التحقق من مؤشرات صدق البناء عن طريق التعرف على:

أ. معامل تمييز الفقرة.

ب. معامل صدق الفقرة (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس).

ثانياً : الثبات : Reliability

المقصود بالثبات هو "مدى الاتساق في النتائج والتوصل الى نفس النتائج عند تطبيق المقياس في مدتين مختلفتين وفي حدود زمن تتراوح ما بين اسبوع الى إسبوعين (داود وعبد الرحمن، 1990: 122).
وتم التحقق من ثبات (مقياس المعالجة غير المتحيزة) بطريقتين هما:

أ- الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار : Retest - Test

لاستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار قام الباحث بتطبيق مقياس المعالجة غير المتحيزة على العينة البالغ عددهم (40) طالباً وطالبة وبعد مرور (14) يوم تم إعادة تطبيق المقياس على العينة ذاتها وب نفس الظروف جهد الامكان، اذ يرى المتخصصون في الاحصاء ان فترة إعادة التطبيق الثاني

عن التطبيق الأول لابد أن تكون طويلة نسبياً أي بفواصل زمني من أسبوع الى اسبوعين لأنه سيكون كافياً لذلك النوع من الثبات (Surucu & Maslakci,2020:2694).

ان الوسيلة الإحصائية المناسبة والتي تستعمل لبيان العلاقة الارتباطية بين نتائج التطبيق الأول والتطبيق الثاني هو (معامل ارتباط بيرسون) وقد بلغ معامل الارتباط (0.85) ويُعد هذا الثبات مناسباً اذا ما تم مقارنته بما حددته الادبيات الخاصة بالقياس النفسي .
فُتُعد نتيجة جيدة، اذ ان قيمة الارتباط البالغة اكثر من (0.80) تعطي مؤشرات الى ان اداة القياس تمتلك موثوقية الاختبار وإعادة الاختبار (Whiston,2021:236).

ب- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (معامل الفاكرونباخ) Cronbach Alpha

أخضع الباحث جميع استمارات المستجيبين للتحليل الاحصائي لغرض حساب الثبات والبالغ عددها (400) استمارة ولجميع فقرات المقياس البالغة (30) فقرة، وبعد استعمال معادلة (الفاكرونباخ) بلغ معامل ثبات المقياس (0.76) ولأن معادلة الفاكرونباخ تعكس مدى اتساق فقرات المقياس داخلياً، في ضوء المعادلة اعلاه فإن المقياس يُعد متسقاً داخلياً.

8- الخطأ المعياري للمقياس :

يحصل الافراد على درجات في مختلف المقاييس النفسية والتربوية وهذه الدرجات تسمى بالدرجات الملاحظة وهي غير حقيقية بسبب طبيعة المتغيرات اذ إن أغلب المتغيرات النفسية تنماز نتائجها بانها ثابتة نسبياً والسبب يعود الى إنها متغيرات دينامية مستمرة ولايمكن تحديد العوامل المؤثرة بها بصورة مطلقة او تقنينها على مستوى القياس، لذا تشوب تلك الدرجات بعض الأخطاء فبغض

النظر عن نوع الخطأ منتظماً كان أم عشوائياً تكون الدرجة التي نحصل عليها من القياس غير معبرة عن السمة المراد قياسها (علام، 2000:75).

يُقاد من الخطأ المعياري للقياس للتعرف على حساب معامل الثبات اذ يتناسب عكسياً الخطأ المعياري مع معامل الثبات، فبإرتفاع الخطأ المعياري ينخفض معامل الثبات والعكس صحيح (كوافحة، 2010:99).

لقد بلغ الخطأ المعياري لمقياس (المعالجة غير المتحيزة) بطريقة إعادة الاختبار (5.82) عندما كان معامل الثبات (0.85) وبلغت قيمة الخطأ المعياري للمقياس بطريقة الفاكرونباخ (7.36) عندما كان معامل الثبات (0.76) ولكي نبين الدرجة الحقيقية ونفسر الخطأ المعياري فانها تساوي ($\pm$) قيمة الخطأ المعياري للقياس وجدول (7) يوضح الخطأ المعياري لمقياس المعالجة غير المتحيزة وفق طريقتي (إعادة الاختبار والفاكرونباخ).

جدول (7)

الخطأ المعياري لمقياس المعالجة غير المتحيزة على وفق طريقتي (إعادة الاختبار والفاكرونباخ)

نوع الثبات	معامل الثبات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
إعادة الاختبار	0.85	15.031	5.82
الفاكرونباخ	0.76	15.031	7.36

9- المؤشرات الإحصائية لمقياس المعالجة غير المتحيزة

أظهرت النتائج الإحصائية لمقياس المعالجة غير المتحيزة الذي طُبِّق على (400) مفحوص أن المتوسط الحسابي بلغ (111.48) وهو قريب لكل من الوسيط (112.00) والمنوال (112) مما يشير إلى تقارب مقاييس النزعة المركزية واستقرار التوزيع.

كما بلغ الانحراف المعياري (15.031) وهو دليل على تشتت معتدل في الدرجات، وقد تراوحت الدرجات بين (64) كحد أدنى و(150) كحد أعلى، بمدى قدره (86) درجة.

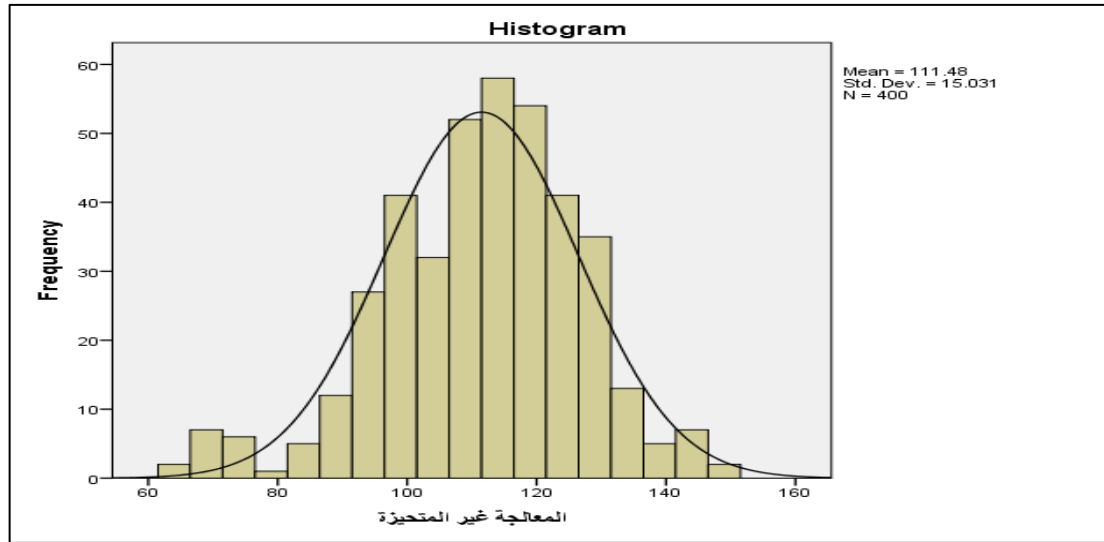
أما بالنسبة لالتواء التوزيع (-0.488) فقد كان سالبًا طفيفًا مما يدل على ميل بسيط نحو الطرف الأعلى من التوزيع، في حين بلغت قيمة التفرطح (0.523) وهي قريبة من الصفر، مما يشير إلى أن التوزيع قريب من الشكل الطبيعي، وبناءً على هذه المؤشرات يمكن القول إن توزيع درجات المقياس قريب من الاعتدالية، الأمر الذي يسمح للباحث باعتماد الاختبارات الإحصائية المعلمية في معالجة بيانات المقياس وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

المؤشرات الإحصائية لمقياس المعالجة غير المتحيزة

القيم	المؤشرات الإحصائية	
111.48	Mean	المتوسط الحسابي
112.00	Median	الوسيط
112	Mode	المنوال
15.031	Std. Deviation	الانحراف المعياري
225.934	Variance	التباين
-0.448	Skewness	الالتواء

0.523	Kurtosis	التفرطح
86	Range	المدى
64	Minimum	ادنى درجة
150	Maximum	اعلى درجة
44592	Sum	المجموع



شكل (4)

منحنى التوزيع الاعتدالي لبيانات مقياس المعالجة غير المتحيزة

10- وصف مقياس المعالجة غير المتحيزة بصيغته النهائية:

بعد أن قام الباحث ببناء مقياس المعالجة غير المتحيزة والمكون من (30) فقرة ملحق (4)

استعمل الباحث التدرج الخماسي (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً تنطبق علي احياناً،

تنطبق علي قليلاً، لا تنطبق علي) وتكون درجات التصحيح (1،2،3،4،5) لل فقرات الإيجابية

وبالعكس للفقرات السلبية واستخرج الباحث الخصائص السيكومترية من صدق وثبات وتبين ان جميع الفقرات دالة احصائياً، اذ ان أعلى درجة للمقياس هي (150) وأدنى درجة هي (30) بمتوسط فرضي (90) درجة.

ثانياً: مقياس التفكير المتمم :

أداة البحث هي طريقة موضوعية ويكون لاختيارها بالغ الأهمية للتعرف على السمة او الخاصية المراد قياسها ولقياس متغير (التفكير المتمم) تطلب وجود أداة تقيسه، وبعد اطلاع الباحث على الادبيات والدراسات السابقة لم يجد مقياساً يلائم عينة البحث الحالي وأهدافه، لذا توجب عليه بناء مقياس (التفكير المتمم) معتمداً على نظرية مارتن (Martin، 2007) في بناء الاداة . وللتحقق من مدى ملائمة المقياس لأغراض البحث الحالي اتبع الباحث الإجراءات التالية:

1- تحديد المفهوم نظرياً :

بعد الاطلاع على الدراسات والادبيات السابقة إعتد الباحث على تعريف (Martin، 2007) الذي عرف التفكير المتمم بانه " التصدي للأفكار المتعارضة بشكل بناء وبدلاً من اختيار فكرة واحدة للحل على حساب الأفكار الاخرى، يتم توليد حل على شكل فكرة جديدة تتضمن عناصر من الأفكار ولكن كل فكرة تتفوق على الفكرة الاخرى على حده" (Martin:2007:12).

2-صياغة فقرات التفكير المتمم :

قام الباحث بصياغة فقرات متغير (التفكير المتمم) معتمداً على نظرية(مارتن،2007) بالإضافة الى خبرة الباحث بحيث تكون مناسبة للعينة التي أعدت للبحث الحالي وهم طلبة الجامعة، و بعد ان تم تحديد مفهوم المتغير اتبع الباحث مجموعة خصائص يجب توافرها في صياغة الفقرات و في

المقاييس التربوية والنفسية كأن تكون الفقرات واضحة للمستجيب وان لا توحى الفقرة للمفحوص بإجابات معينة، كما لا تتصف بكثرة الاعداد من ثم تكون ممله وان لا تكون الفقرة متشعبة، وان لا تأخذ وقتاً طويلاً عند الاجابة) (الشجيري والزهوري، 1989: 205).

3-تعليمات المقياس وتصحيحه:

ان تعليمات المقياس تمثل الدليل الذي يستند عليه المستجيب في الاجابة على المقياس او الكيفية التي يعتمد عليها للإجابة، وبعد اكمال التعليمات يصبح المقياس جاهزاً بصيغته الاولى وقد تم الاخذ بعين الاعتبار بعض الأمور في تعليمات المقياس منها (ان الاستمارة هي لأغراض البحث العلمي وعدم ذكر الاسم، مع ضرورة الإجابة بموضوعية وان تكون الإجابة لجميع الفقرات دون ترك واحدة او اكثر مع مراعاة الدقة في الاجابة، ولا توجد اجابات صحيحة وخاطئة).

قد راعى الباحث عدم كتابة اسم المقياس بغية الحصول على اجابات موضوعية، وتم اعداد ورقة الاجابة (لفقرات التفكير المتمم) التي تضمنت الفقرات وبدائل الاجابة عنها وان تعدد البدائل يُسهم في ثبات المقياس، لذا فان الباحث اعتمد البدائل الخماسية في مقياسه وهي (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ احياناً، تنطبق عليّ قليلاً، لا تنطبق عليّ) وبالأوزان (1،2،3،4،5) وبوضع علامة (✓) من قبل المستجيب تحت بديل واحد فقط وامام كل فقرة للتعبير عن ما يراه مناسباً تجاه الفقرة.

4-صلاحية المقياس:

للتأكد من صلاحية مقياس (التفكير المتمم) بصيغته الاولى والمكون من (25) فقرة ملحق (5) وللتحقق من صلاحية الفقرات والبدائل من عدمها واقتراح التعديلات، قام الباحث بعرضه على

مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم (20) محكم في استبانة اعدت لهذا الغرض ملحق(2).

تم استخراج صدق المحكمين للمقياس بعد جمع الاستمارات فوافقوا على فقرات المقياس ورأوا أنها صالحة لقياس السمة التي وضعت من اجل قياسها اذ اعتمد الباحث على الفقرة التي تتمتع بنسبة (80%) فما فوق، وكانت نسبة صلاحية الفقرات (85-100%) وجدول (9) يوضح النسبة المئوية لآراء المحكمين .

جدول(9)

النسبة المئوية لآراء المحكمين على صلاحية فقرات مقياس التفكير المتمم

الفقرات	عدد الفقرات	الموافقون	النسبة	غير الموافقين	النسبة
1-3-15-16-19-20-22	10	20	100%	0	-
13-14-25					
8-11-12-17-18-21-24	10	18	90%	2	10%
5-8-23					
2-4-6-7-10	5	17	85%	3	15%
مجموع الفقرات	25				

5-تجربة وضوح التعليمات والفقرات:

لبيان مدى وضوح التعليمات الواردة في مقياس التفكير المتمم تم عرض المقياس على عينة وضوح التعليمات البالغة (20) طالباً وطالبة، و تبين ان جميع الفقرات والبدايل والتعليمات في

المقياس واضحة ومفهومة بالنسبة لأفراد العينة وأن متوسط الوقت المُستغرق للإجابة على فقرات المقياس كان (4) دقائق.

6- التحليل الاحصائي لفقرات مقياس التفكير المتمم :

ان التحليل الاحصائي للفقرات من الخطوات الضرورية لبناء المقاييس النفسية والتربوية فقد لا يتم الكشف عن صدق الفقرات عن طريق التحليل المنطقي لذا يُعتمد التحليل الاحصائي لدقته (Ebel,1972:405).

اتبع الباحث عدة خطوات في التحليل الاحصائي لفقرات مقياس التفكير المتمم وتتمثل بالتالي:

أ / القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير المتمم :

ان حساب القوة التمييزية من الأمور التي تتطلبها المقاييس النفسية لغرض إبقاء الفقرات التي تميز بين المفحوصين واستبعاد التي لا تميزهم وتم اعتماد أسلوب المجموعتين الطرفيتين لاستخراج القوة التمييزية (Ebel&Frisbie,2009:294).

يُعد حساب تمييز الفقرة من الخصائص المهمة التي تتصف بها المقاييس النفسية، بسبب تأثيرها بدرجة عالية في قدرة المقياس و كشف الفروق الفردية، ومن اجل إيجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس (التفكير المتمم) قام الباحث بجمع الاستثمارات وتصحيحها وإعطاء درجة كلية لكل استثمار، من ثم ترتيب الاستثمارات ترتيباً تنازلياً من الأعلى الى الأدنى واختيار نسبة (27%) كحد اعلى من نتائج المجموعة العليا و (27%) كحد ادنى من نتائج المجموعة الدنيا، اذ بلغ عدد الاستثمارات (108) استثمار في كل مجموعة فأصبح المجموع الكلي لعدد الاستثمارات التي خضعت للتحليل الاحصائي هو (216) استثمار.

ولبيان دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا إستعمل الباحث (الاختبار التائي t- test لعينتين مستقلتين)، ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (214) وقد اشارت النتائج الى أن جميع القيم التائية المحسوبة كانت اعلى من الجدولية، مما يشير الى ان جميع فقرات مقياس التفكير المتمم كانت مميزة وكما هو موضح في جدول (10).

جدول (10)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير المتمم بطريقة العينتين المستقلتين

الدالة	القيمة التائية		المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة	1.96	7.270	1.574	3.50	.662	4.69	1
دالة	1.96	8.332	1.590	3.30	.716	4.69	2
دالة	1.96	5.717	1.297	3.79	.782	4.62	3
دالة	1.96	12.251	1.359	2.28	1.054	4.31	4
دالة	1.96	8.353	1.309	3.07	.922	4.36	5
دالة	1.96	5.355	1.579	3.45	.895	4.39	6
دالة	1.96	4.529	1.389	3.66	1.155	4.44	7
دالة	1.96	6.955	1.376	3.4p4	.826	4.52	8
دالة	1.96	4.240	1.268	3.71	1.169	4.42	9
دالة	1.96	8.588	1.226	3.36	.923	4.63	10
دالة	1.96	10.815	1.278	3.46	.468	4.88	11
دالة	1.96	10.518	1.455	2.57	1.095	4.42	12
دالة	1.96	7.556	1.461	2.84	1.309	4.27	13

دالة	1.96	6.758	1.274	3.61	.809	4.59	14
دالة	1.96	10.788	1.443	3.03	.703	4.69	15
دالة	1.96	14.761	1.198	2.68	.701	4.65	16
دالة	1.96	9.662	1.523	3.25	.590	4.77	17
دالة	1.96	9.499	1.552	3.10	.591	4.62	18
دالة	1.96	6.817	1.476	3.48	.832	4.59	19
دالة	1.96	9.027	1.494	3.46	.436	4.81	20
دالة	1.96	12.450	1.224	3.25	.456	4.81	21
دالة	1.96	16.322	1.389	2.57	.374	4.83	22
دالة	1.96	5.697	1.501	3.64	.946	4.61	23
دالة	1.96	6.646	1.525	3.45	.975	4.61	24
دالة	1.96	7.028	1.510	3.21	1.180	4.51	25

ب / الاتساق الداخلي لمقياس التفكير المتمم :

من خصائص الاتساق الداخلي ان المعيار يمثل الدرجة الكلية، فالمقياس يُعد متسقاً داخلياً اذا تم

اختيار فقراته بهذه الطريقة:

• علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

ان قياس المحتوى السلوكي يتمثل بالدرجة الكلية التي يقيسها المقياس اذ ان الفقرة تمثل جزءاً من

هذا المحتوى، فالفقرة تكون متجانسة لقياس الظاهرة اذا كانت درجة الارتباط عالية

(الزوبعي، عبد الجليل واخرون، 1981:36).

إن أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية، من أدق الوسائل المستعملة في حساب الاتساق الداخلي للمقياس وتُبنى هذه الطريقة على مدى الارتباط بين أداء المفحوصين على كل فقرة من فقرات المقياس وبين المقياس ككل (عبد الرحمن، 1998:207) وجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير المتمم

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1	0.370	11	0.431	21	0.563
2	0.383	12	0.486	22	0.612
3	0.313	13	0.398	23	0.338
4	0.544	14	0.407	24	0.395
5	0.320	15	0.522	25	0.407
6	0.328	16	0.460		
7	0.363	17	0.471		
8	0.394	18	0.431		
9	0.327	19	0.410		
10	0.449	20	0.511		

في ضوء الاجراء أعلاه تبين ان جميع معاملات الارتباط دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (0.098) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398).

7- الخصائص القياسية (السايكومترية) لمقياس التفكير المتمم :

أولاً: الصدق: Validity

يُعد الصدق من اساسيات المقاييس النفسية ولا بد للباحثين من مراعاتها قبل تعميم نتائجهم، فكل اختبار له القدرة على أن يقيس السمة او الظاهرة يُعد صادقاً، وقد عرّفه (ليند كوست) انه "درجة الصحة التي يقيس بها الاختبار ما يراد قياسه" (النمر، 2010: 69). ويتم التحقق من صدق المقياس عن طريق المؤشرات التالية :

أ/ الصدق الظاهري: Face Validity

يقصد الصدق الظاهري هو مدى حكم المحكمين على صحة ودرجة قياس المقياس للظاهرة او للسلوك الذي يقيسه (النجار، 2010: 289).

وقد تحقق الباحث من الصدق الظاهري لمقياس التفكير المتمم بصيغته الأولية ملحق (5) بعد ان تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ملحق (2) والبالغ عددهم (20) مُحكّم، واستعمل الباحث النسبة المئوية لمعرفة اراء المحكمين على صلاحية فقرات مقياس التفكير المتمم و كانت نسبة الموافقة بين (85-100) وكما موضح سابقاً في جدول رقم (10) وهذا مؤشر على ان المقياس يتمتع بصدق ظاهري.

ب/ صدق البناء : Construct Validity

يسمى صدق البناء بـ (صدق التكوين الفرضي) والذي يتناول العلاقة بين المفهوم النظري الذي يرمي الاختبار لقياسه وبين نتائج الاختبارات والمقاييس (الشيخلي، 2001:70).

وقد تم التحقق من مؤشرات صدق البناء عن طريق التعرف على:

أ. معامل تمييز الفقرة.

ب. معامل صدق الفقرة (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس).

ثانياً : الثبات: Reliability

والمقصود بالثبات "هو مدى اتساق المقياس فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك الافراد " (أبو حطب ، 1996:101).

وتم التحقق من ثبات (مقياس التفكير المتمم) بطريقتين هما:

أ/ الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار : Retest - Test

طبق الباحث مقياس التفكير المتمم على عينة الثبات والبالغ عددهم (40) طالباً وطالبة، وبعد مرور (14) يوم تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها وبالظروف ذاتها قدر المستطاع، وباستعمال (معامل ارتباط بيرسون) بلغ معامل الارتباط (0.85) وإذا ما تم مقارنته بما حددته الادبيات الخاصة بالمقياس النفسي فيُعد هذا الثبات مناسباً.

ب/ الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (معامل الفاكرونباخ): Cronbach Alpha

بلغ معامل الثبات وفق طريقة الفا كرونباخ (0.81) لمقياس التفكير المتمم والبالغ عدد فقراته (25) فقرة

لأفراد عينة التحليل الإحصائي البالغة (400) طالباً وطالبة وعلى وفق هذه النتيجة فإن الاتساق الداخلي للمقياس يُعد مقبولاً.

8- الخطأ المعياري للمقياس

لقد بلغ الخطأ المعياري للمقياس (5.37) عندما كان معامل الثبات (0.85) بطريقة إعادة الاختبار، وقيمة الخطأ المعياري للمقياس بلغت (6.04) عندما كان معامل الثبات (0.81) بطريقة الفاكرونباخ، ولكي نبين الدرجة الحقيقية ونفسر الخطأ المعياري فإنها تساوي ($\pm$) قيمة الخطأ المعياري للمقياس وجدول (12) يوضح الخطأ المعياري لمقياس التفكير المتم وفق طريقتي (إعادة الاختبار و الفاكرونباخ).

جدول (12)

الخطأ المعياري لمقياس التفكير المتم وفق طريقتي (إعادة الاختبار والفاكرونباخ)

نوع الثبات	معامل الثبات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
إعادة الاختبار	0.85	13.854	5.37
الفاكرونباخ	0.81	13.854	6.04

9- المؤشرات الإحصائية لمقياس التفكير المتم :

أظهرت النتائج الإحصائية لمقياس التفكير المتم الذي طُبّق على عينة البحث البالغة (400) طالب وطالبة أن المتوسط الحسابي بلغ (98.76) وهو قريب من الوسيط (99.00) والمنوال (95) مما يشير إلى تقارب مقاييس النزعة المركزية واستقرار البيانات حول المتوسط العام، كما بلغ الانحراف

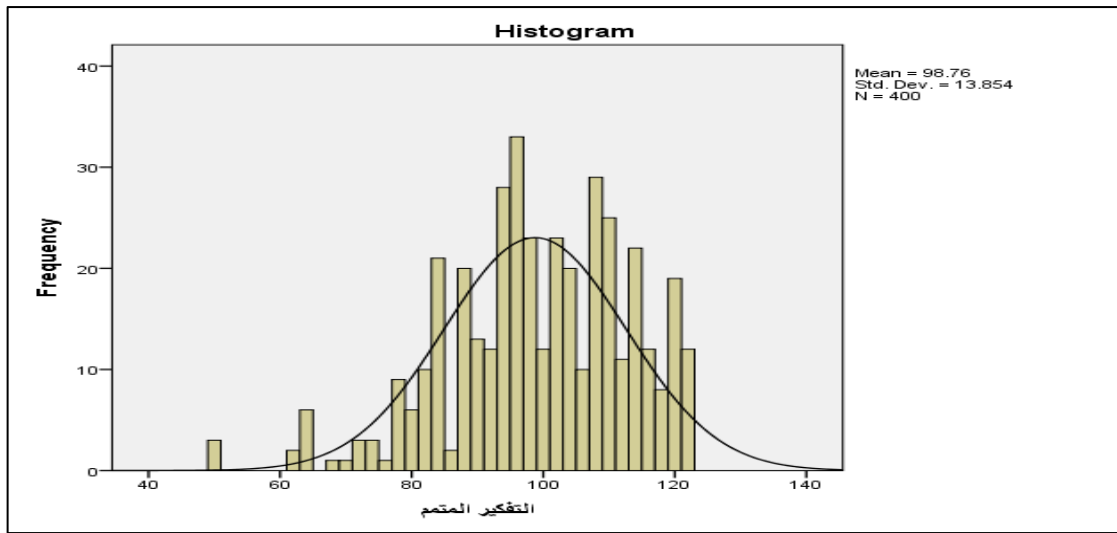
المعياري (13.854) وهو مقدار مقبول يدل على تجانس استجابات الأفراد وعدم تشتتها الكبير، وبلغ التباين (191.942) بما يعكس مقدار الاختلاف بين الدرجات، وقد أظهر معامل الالتواء (-0.609) وأن توزيع الدرجات يميل قليلاً نحو اليسار، بينما بلغت قيمة التفرطح (0.449) مما يشير إلى أن التوزيع قريب من التوزيع الطبيعي ويتضح من مدى الدرجات (71) بين أدنى درجة (50) وأعلى درجة (121) أن المقياس يمتلك قدرة جيدة على التمييز بين مستويات الأفراد في التفكير المتمم، وبذلك يمكن اعتماد هذه النتائج بوصفها مؤشراً على صلاحية البيانات لإجراء التحليلات الإحصائية اللاحقة باستخدام الأساليب المعلمية كما موضح بجدول (13).

جدول (13)

المؤشرات الإحصائية لمقياس التفكير المتمم

القيم	المؤشرات الإحصائية	
98.76	Mean	المتوسط الحسابي
99.00	Median	الوسيط
95	Mode	المنوال
13.854	Std. Deviation	الانحراف المعياري
191.942	Variance	التباين
-0.609	Skewness	الالتواء
0.449	Kurtosis	التفرطح

71	Range	المدى
50	Minimum	ادنى درجة
121	Maximum	اعلى درجة
39504	Sum	المجموع



شكل (5)

منحنى التوزيع الاعتدالي لبيانات مقياس التفكير المتمم

10- وصف مقياس التفكير المتمم بصيغته النهائية:

بعد ان قام الباحث ببناء مقياس التفكير المتمم والمكون من (25) فقرة ملحق (6) استعمل

الباحث التدرج الخماسي (تتنطبق عليّ دائماً، تتنطبق عليّ غالباً، تتنطبق عليّ أحياناً، لا تتنطبق عليّ،

لا تتنطبق عليّ ابداً) وكانت درجات التصحيح (1،2،3،4،5) لل فقرات الإيجابية وبالعكس لل فقرات

السلبية واستخرج الباحث الخصائص السيكومترية من صدق وثبات وتبين ان جميع الفقرات دالة احصائياً، اذ ان أعلى درجة للمقياس هي (125) وأدنى درجة هي (25) بمتوسط فرضي (75) درجة.

ثالثاً: مقياس المرونة الاخلاقية

لقياس (المرونة الأخلاقية) وبعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة إعتد الباحث مقياس العيساوي (2013) والتي طُبقت دراستها على طلبة الجامعة وعرفت المرونة الأخلاقية بانها "كفاءة الفرد في التعرف على المبدأ الأخلاقي الكائن وراء التعليمات والقوانين والجرأة على مخالفة النهج السلطوي في المعاملة والتنظيم اذا تطلب المبدأ الأخلاقي هذه المخالفة دون خوف او اخلال بالأفكار الجديدة التي يتطلبها هذا المبدأ بالقواعد الأخلاقية للمجتمع" (العيساوي، 2013: 57).

وتم إعتداد مقياس العيساوي (2013) وفق المبررات التالية:

- 1- يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة بحسب المُعد .
 - 2- يحمل معايير ومواصفات مقبولة وملائمة للعينة.
- تكونت الاداة من (45) فقرة وتتم الإجابة عنها وفق تدرج خماسي وهو (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، أبداً) ولتحقيق أغراض القياس ومدى ملائمته اتبع الباحث الإجراءات التالية:

1/ تعليمات المقياس وتصحيحه:

ان معرفة المستجيب في الاجابة على المقياس تكمن في توضيح تعليماته والكيفية التي يعتمد عليها للإجابة، وتكمن جاهزية الاداة بصيغتها الاولى بعد اكمال التعليمات، و تم مراعاة بعض الأمور في تعليمات المقياس وتتمثل بالتالي :

- 1- ان الاستمارة هي لأغراض البحث العلمي.

- 2- عدم ذكر الاسم.
- 3- ان تكون الإجابة لجميع الفقرات دون ترك.
- 4- مراعاة الدقة في الإجابة.
- 5- توجد اجابات صحيحة وأخرى خاطئة.

وللحصول على اجابات موضوعية، فقد راعى الباحث عدم كتابة اسم المقياس وتم اعداد ورقة الاجابة (لفقرات المرونة الاخلاقية) التي شملت فقرات وبدائل الاجابة عنها واعتمد الباحث البدائل الخماسية في مقياسه وهي (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، أبداً) وبالأوزان (1,2,3,4,5) وبوضع علامة(✓) من قبل المستجيب تحت بديل واحد فقط وامام كل فقرة للتعبير عن ما يراه مناسباً تجاه الفقرة.

2/ صلاحية المقياس:

للتأكد من صلاحية مقياس (المرونة الاخلاقية) بصيغته الاولى والمكون من (45) فقرة ملحق (7) وللتحقق من صلاحية الفقرات و بدائل الاجابة له تم عرضه على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس والبالغ عددهم (20) مُحكم في استبانة اعدت لهذا الغرض ملحق(2) وبعد جمع الاستمارات تم استخراج (صدق المحكمين) للمقياس فتمت موافقتهم على فقرات المقياس ورأوا انها صالحة لقياس السمة التي وضعت من اجل قياسها اذ اعتمد الباحث على الفقرة التي تتمتع بنسبة (80%) فما فوق وكانت نسبة صلاحية الفقرات (85-100%) وجدول(14) يوضح النسبة المئوية لاراء المحكمين .

جدول (14)

النسبة المئوية لأراء المحكمين على صلاحية فقرات مقياس المرونة الأخلاقية

الفقرات	عدد الفقرات	عدد الموافقين	النسبة	عدد غير الموافقين	النسبة
24-14-3-1-8-10 27-43-39-35 34-41-34-17 -20	15	18	%90	2	%10
30 -29-22-21-18 4-42-28- 36-33-31 9-25-37-44-38-23 45-6-40-15	20	17	%85	3	%15
16 -11-13-7-5-2 26 -19-12-4	10	16	%80	4	%20
مجموع الفقرات	45				

3/ تجربة وضوح التعليمات والفقرات :

إن أدبيات القياس النفسي تؤكد على ضرورة التحقق من وضوح تعليمات الأداة بالنسبة

للمفحوصين لتلافي عشوائية الإجابة من قبلهم (فرج، 1980:160).

تكمّن الغاية الأساسية لتجربة وضوح التعليمات في التعرف على وضوح المقياس من حيث

لغته و بدائله و محتواه والوقت اللازم له، اذ قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من طلبة الجامعة

تم اختيارها بالاسلوب العشوائي ذات التوزيع المتناسب والبالغ عددها (20) طالباً وطالبة و تبين ان جميع الفقرات والبدائل والتعليمات في المقياس واضحة ومفهومة بالنسبة لافراد العينة وان متوسط الوقت المُستغرق للإجابة على فقرات المقياس كان (6) دقائق.

4/ التحليل الاحصائي لفقرات مقياس المرونة الاخلاقية :

اتبع الباحث عدة خطوات في التحليل الاحصائي لفقرات مقياس المرونة الاخلاقية وتتمثل بالتالي:

أ / القوة التمييزية لفقرات مقياس المرونة الاخلاقية :

من الأساسيات والثوابت هو حساب تمييز الفقرة التي تنماز بها أدوات القياس النفسية لتأثيرها العالي في قدرة المقياس والفروق الفردية، ومن اجل إيجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس (المرونة الأخلاقية).

قام الباحث بجمع الاستثمارات وتصحيحها وإعطاء درجة كلية لكل استثمار، من ثم ترتيب الاستثمارات ترتيباً تنازلياً من الأعلى الى الأدنى واختيار نسبة (27%) كحد اعلى من نتائج المجموعة العليا و (27%) كحد ادنى من نتائج المجموعة الدنيا، اذ بلغ عدد الاستثمارات (108) استثمار في كل مجموعة فأصبح المجموع الكلي لعدد الاستثمارات التي خضعت للتحليل الاحصائي هو (216) استثمار.

ولبيان دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا استعمل الباحث (الاختبار التائي t- test لعينتين مستقلتين)، ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (214) وقد اشارت النتائج الى أن جميع القيم التائية المحسوبة كانت اعلى من الجدولية، مما يشير الى ان جميع فقرات مقياس المرونة الاخلاقية كانت مميزة وكما هو موضح في جدول (15).

جدول (15)

القوة التمييزية لفقرات مقياس المرونة الاخلاقية بطريقة العينتين المستقلتين

الدالة	القيمة التائية		المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة	1.96	3.428	1.544	2.86	1.390	3.55	1
دالة	1.96	7.057	1.361	2.75	1.219	3.99	2
دالة	1.96	6.128	1.345	2.62	1.387	3.76	3
دالة	1.96	4.299	1.487	2.89	1.392	3.73	4
دالة	1.96	5.317	1.379	2.80	1.254	3.75	5
دالة	1.96	6.931	1.336	2.47	1.214	3.68	6
دالة	1.96	7.188	1.413	2.85	1.127	4.10	7
دالة	1.96	7.306	1.436	2.65	1.219	3.97	8
دالة	1.96	5.991	1.441	2.66	1.280	3.77	9
دالة	1.96	5.027	1.448	2.92	1.281	3.85	10
دالة	1.96	6.050	1.502	2.80	1.228	3.93	11
دالة	1.96	5.470	1.347	2.87	1.315	3.86	12
دالة	1.96	6.453	1.411	2.83	1.172	3.97	13
دالة	1.96	5.597	1.288	2.80	1.265	3.77	14
دالة	1.96	7.671	1.443	2.78	1.128	4.13	15
دالة	1.96	8.350	1.370	2.69	1.164	4.14	16

الدالة	القيمة التائية		المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة	1.96	6.549	1.429	2.70	1.245	3.90	17
دالة	1.96	4.935	1.511	2.81	1.323	3.77	18
دالة	1.96	6.444	1.503	2.94	1.030	4.07	19
دالة	1.96	5.286	1.339	2.96	1.260	3.90	20
دالة	1.96	6.801	1.365	2.69	1.233	3.89	21
دالة	1.96	6.853	1.360	2.60	1.259	3.82	22
دالة	1.96	7.200	1.471	2.80	1.156	4.09	23
دالة	1.96	5.073	1.495	2.91	1.316	3.88	24
دالة	1.96	6.448	1.483	2.73	1.180	3.91	25
دالة	1.96	6.635	1.407	2.76	1.233	3.95	26
دالة	1.96	5.068	1.473	2.87	1.315	3.83	27
دالة	1.96	6.566	1.375	2.87	1.211	4.03	28
دالة	1.96	7.890	1.340	2.58	1.191	3.94	29
دالة	1.96	7.400	1.343	2.51	1.396	3.89	30
دالة	1.96	5.348	1.430	2.86	1.262	3.84	31
دالة	1.96	4.687	1.322	2.81	1.406	3.68	32
دالة	1.96	6.202	1.417	2.64	1.324	3.80	33
دالة	1.96	6.830	1.358	2.62	1.249	3.83	34
دالة	1.96	6.251	1.462	2.89	1.203	4.03	35

الدالة	القيمة التائية		المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة	1.96	5.900	1.381	2.79	1.293	3.86	36
دالة	1.96	6.668	1.498	2.92	1.153	4.13	37
دالة	1.96	6.323	1.407	2.90	1.164	4.01	38
دالة	1.96	5.624	1.450	2.86	1.279	3.91	39
دالة	1.96	4.564	1.448	2.81	1.384	3.69	40
دالة	1.96	5.551	1.403	2.94	1.240	3.94	41
دالة	1.96	4.042	1.400	2.96	1.326	3.71	42
دالة	1.96	5.198	1.480	2.84	1.289	3.82	43
دالة	1.96	5.372	1.373	2.85	1.206	3.80	44
دالة	1.96	5.856	1.378	2.73	1.341	3.81	45

ب / الاتساق الداخلي لمقياس المرونة الاخلاقية :

من خصائص الاتساق الداخلي ان المعيار يمثل الدرجة الكلية، فالمقياس يُعد متسقاً داخلياً اذا تم

اختيار فقراته بطريقة الاتساق الداخلي.

• علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) لإستخراج العلاقة

الارتباطية بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس فإسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية، يُعد

من اهم الوسائل في حساب الاتساق الداخلي للمقياس و جدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس المرونة الأخلاقية

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
0.285	31	0.401	16	0.222	1
0.255	32	0.343	17	0.392	2
0.333	33	0.283	18	0.311	3
0.312	34	0.344	19	0.270	4
0.322	35	0.277	20	0.313	5
0.300	36	0.382	21	0.348	6
0.347	37	0.344	22	0.359	7
0.318	38	0.381	23	0.345	8
0.273	39	0.296	24	0.350	9
0.267	40	0.294	25	0.294	10
0.286	41	0.355	26	0.327	11
0.233	42	0.248	27	0.277	12
0.277	43	0.324	28	0.344	13
0.290	44	0.371	29	0.298	14
0.301	45	0.323	30	0.350	15

في ضوء الاجراء أعلاه تبين ان جميع معاملات الارتباط دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة

(0.098) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398).

4/ الخصائص القياسية (السايكومترية) لمقياس المرونة الاخلاقية :

أولاً: الصدق: Validity

يُعد الصدق من سمات المقاييس التربوية والنفسية الأساسية وُسُمي المقياس صادقاً لقياسة السمه او الظاهرة التي وضع من اجل قياسها (عبد الهادي، 1999:111).

ويتم التحقق من صدق المقياس عن طريق المؤشرات التالية :

أ/ الصدق الظاهري: Face Validity

لبيان الصدق الظاهري لمقياس (المرونة الأخلاقية) عرض الباحث المقياس بصيغته الأولية ملحق (7) على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ملحق (2) والبالغ عددهم (20) محكم، واستعمل الباحث النسبة المئوية لمعرفة اراء المحكمين حول صلاحية المقياس وكانت نسبة الموافقة بين (85-100) وكما موضح في جدول (16) وهذا مؤشر على ان المقياس يتمتع بصدق ظاهري.

ب/ صدق البناء: Construct Validity

وقد تم التحقق من مؤشرات صدق البناء لمقياس المرونة الاخلاقية عن طريق التعرف على:

أ. معامل تمييز الفقرة.

ب. معامل صدق الفقرة (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس).

ثانياً الثبات : Reliability

يسعى مختصوا القياس لاستخراج مؤشرات الثبات واحتسابه لكونها تقديرات كمية غايتها تكمن في درجة الاستقرار واتساق الأداء وفي دقة المقياس لقياس الظاهرة (النعيمي، 2014: 238).

وتم التحقق من ثبات (مقياس المرونة الاخلاقية) بطريقتين هما:

أ/ الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار او الاتساق الداخلي: Retest - Test

عندما تُطبق هذه الطرائق على عينة من الافراد لأكثر من مرة عبر فترة زمنية محددة فإنها تكشف عن مدى استقرار النتائج، فقد طبق الباحث مقياس المرونة الاخلاقية على عينة الثبات والبالغ عددهم (40) طالباً وطالبة، وبعد مرور (14) يوم تم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة والظروف ذاتها وباستعمال (معامل ارتباط بيرسون) بلغ معامل الثبات (0.82) ويُعد هذا الثبات مناسباً اذا ما تم مقارنته بما حددته الادبيات الخاصة بالمقياس النفسي .

ب/ الثبات بطريقة (معامل الفاكرونباخ) الاتساق الداخلي: Cronbach Alpha

باستعمال طريقة (الفاكرونباخ) بلغ معامل الثبات لفقرات مقياس المرونة الاخلاقية والبالغ عدد فقراته (45) فقرة لأفراد عينة التحليل الاحصائي البالغة (400) طالب وطالبة (0.793) وعلى وفق هذه النتيجة فان المقياس متسقاً داخلياً.

5/ الخطأ المعياري للمقياس:

بلغ الخطأ المعياري لمقياس (المرونة الاخلاقية) (5.82) عندما كان معامل الثبات (0.85) بطريقة إعادة الاختبار، وقيمة الخطأ المعياري للمقياس (7.36) عندما كان معامل الثبات (0.793) بطريقة الفاكرونباخ، وبذلك فان الدرجة الحقيقية للمستجيب تساوي درجة على المقياس (±) قيمة الخطأ المعياري وجدول (17) يوضح الخطأ المعياري لمقياس المرونة الأخلاقية وفق طريقتي (إعادة الاختبار و الفاكرونباخ).

جدول (17)

الخطأ المعياري لمقياس المرونة الأخلاقية وفق طريقتي (إعادة الاختبار والفاكرونباخ)

نوع الثبات	معامل الثبات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
إعادة الاختبار	0.85	13.854	5.82
الفاكرونباخ	0.793	13.854	7.36

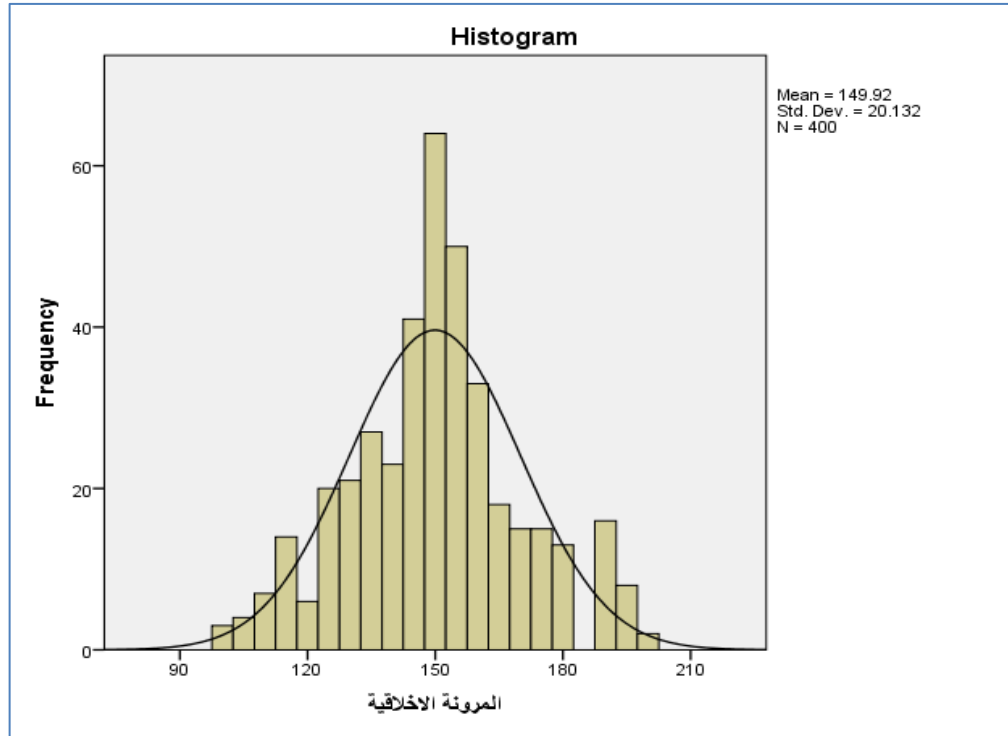
6/ المؤشرات الإحصائية لمقياس المرونة الأخلاقية :

أظهرت النتائج الإحصائية لمقياس المرونة الأخلاقية الذي طُبّق على عينة البحث البالغة (400) فرد أن المتوسط الحسابي بلغ (149.92) وهو قريب من الوسيط (150.00) والمنوال (150) مما يشير إلى تقارب مقاييس النزعة المركزية واستقرار البيانات حول المتوسط العام، كما بلغ الانحراف المعياري (20.132) وهو مقدار مقبول يدل على تجانس استجابات الأفراد وعدم تشتتها الكبير، وبلغ التباين (405.298) مما يعكس حجم التفاوت بين الدرجات، وأظهر معامل الالتواء (0.110) إن توزيع الدرجات يتسم بالاعتدال ويميل ميلاً طفيفاً نحو اليمين، في حين بلغت قيمة التفرطح (-0.003) مما يدل على أن التوزيع قريب من التوزيع الطبيعي، وبذلك تُعد هذه النتائج مؤشراً على صلاحية البيانات لإجراء التحليلات الإحصائية اللاحقة باستخدام الأساليب المعلمية وجدول (18) يوضح ذلك.

جدول (18)

المؤشرات الإحصائية لمقياس المرونة الأخلاقية

القيم	المؤشرات الإحصائية	
149.92	Mean	المتوسط الحسابي
150.00	Median	الوسيط
150	Mode	المنوال
20.132	Std. Deviation	الانحراف المعياري
405.298	Variance	التباين
0.110	Skewness	الالتواء
-0.003	Kurtosis	التفرطح
100	Range	المدى
100	Minimum	ادنى درجة
200	Maximum	اعلى درجة
59970	Sum	المجموع



شكل (6)

منحنى التوزيع الاعتدالي لبيانات مقياس المرونة الأخلاقية

10/ وصف مقياس المرونة الأخلاقية بصيغته النهائية:

بعد ان قام الباحث بتبني مقياس المرونة الأخلاقية والمكون من (45) فقرة ملحق (8)، استعمل الباحث التدرج الخماسي وهي (دائماً غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وكانت درجات التصحيح (1،2،3،4،5) لل فقرات الإيجابية وبالعكس لل فقرات السلبية واستخرج الباحث الخصائص السيكومترية من صدق وثبات وتبين ان جميع الفقرات دالة احصائياً، اذ ان أعلى درجة للمقياس هي (225) وأدنى درجة هي (45) بمتوسط فرضي (135) درجة.

الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث الحالي، فضلاً عن الاستعانة بالبرنامج الإحصائي

الـ (SPSS) على النحو التالي :

1- معامل ارتباط بيرسون : لبيان مدى صدق الفقرة للمقاييس الثلاثة عن طريق استخراج مصفوفة

العلاقات الارتباطية، وبيان ثبات المقاييس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وبيان العلاقة

الارتباطية بين المتغيرات .

2- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين : لبيان معامل تمييز الفقرة للمقاييس الثلاثة.

3- معادلة الفاكرونباخ: لاستخراج ثبات المقاييس بطريقة الاتساق الداخلي.

4- مقاييس النزعة المركزية (الوسط، الوسيط، المنوال) : لبيان مدى اعتدالية درجات المقاييس

الثلاثة.

5- الاختبار التائي لعينة واحدة: لاحتساب الفرق بين الوسط الفرضي والوسط الحسابي لمتغيرات

البحث.

6- معامل الانحدار المتعدد: لبيان درجة اسهام كل من المتغيرات المستقلة بالمتغير التابع، واستعمل

الباحث القيمة الفائية لبيان دلالة الاسهام.

7- الاختبار الزائي: لبيان الفروق في العلاقة الارتباطية بين المتغيرات وفقاً للمتغيرات الديموغرافية.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

• عرض النتائج

• الاستنتاجات

• التوصيات

• المقترحات

الهدف الاول: التعرف على المعالجة غير المتحيزة لدى طلبة الجامعة:

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بالاعتماد على بيانات عينة البحث البالغة (400) طالب وطالبة وقد بلغ المتوسط الحسابي فيها (111.48) درجة بانحراف معياري قدره (15.031) كما بلغ المتوسط الفرضي (90) درجة، ولبيان دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي استعمل الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة، وكما هو موضح في جدول (19).

جدول (19)

قيمة الاختبار التائي لعينة واحدة لبيان دلالة الفرق بين متوسطي العينة الحسابي والفرضي لمقياس

المعالجة غير المتحيزة

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة الاختبار التائي		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
المعالجة غير المتحيزة	400	111.48	15.031	90	28.581	1.96	دالة

أشارت نتائج التحليل الاحصائي في الجدول اعلاه إلى وجود فروق دالة احصائياً بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي ولصالح المتوسط الحسابي ، إذ بلغت قيمة الاختبار التائي لعينة واحدة (28.581) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (399) مما يشير الى ان الفرق دال احصائياً، وبذلك يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن هناك معالجة غير متحيزة واضحة لدى طلبة الجامعة، أي أن استجاباتهم اتسمت بدرجة من الاتزان والموضوعية في التعامل مع مواقف التفكير واتخاذ القرار .

يمكن تفسير هذه النتيجة على وفق الانموذج المُعتمد لـ(كيرنس وكودمان ٢٠٠٦) وذلك لان طلبة الجامعة قادرين على انتقاء المعلومات ومعالجتها ضمن سياقاتهم المعرفية والانفعالية وخصوصا فيما يتعلق بآليات الانتباه والوعي والتحكم المعرفي وبذلك تظهر لديهم معلومات اكثر حيادية وغير متأثرة بالمشاعر او المعتقدات السابقة لديهم وبذلك تكون معلوماتهم منتقاة بموضوعية وغير خاضعة لتحيزات الانتباه والادراك (Kerns&Goodman,2006).

يرى الباحث ان دلالة المعالجة غير المتحيزة يرجع سببها الى ان التعليم الجامعي يشجع الطلبة على الفهم المبني على الدليل العلمي وهذه الأدلة تساعدهم على تحليل المصادر والمعلومات بشكل علمي بعيدا عن التحيزات وهذا النوع من التدريب الاكاديمي يعمل على تقليل التحيزات ويعزز قدرتهم على تقييم المعلومات بموضوعية.

الهدف الثاني: التعرف على التفكير المتمم لدى طلبة الجامعة:

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بالاعتماد على بيانات عينة التحليل الاحصائي البالغة (400) طالب وطالبة وقد بلغ المتوسط الحسابي فيها (98.76) درجة بانحراف معياري قدره (13.854) كما بلغ المتوسط الفرضي (75) درجة، ولبيان دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي استعمل الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة، وكما هو موضح في جدول (20).

جدول (20)

قيمة الاختبار التائي لعينة واحدة لبيان دلالة الفروق بين متوسطي العينة الحسابي والفرضي لمقياس

التفكير المتمم

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة الاختبار التائي		الدالة
					المحسوبة	الجدولية	
التفكير المتمم	400	98.76	13.854	75	35.74	1.96	دالة

أشارت نتائج التحليل الاحصائي في الجدول اعلاه إلى وجود فروق دالة احصائياً بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي ولصالح المتوسط الحسابي، إذ بلغت قيمة الاختبار التائي لعينة واحدة (35.74) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (399) مما يشير الى ان الفرق دال احصائياً، وهذا يعني أن لدى طلبة الجامعة مستوى واضحاً من التفكير المتمم يُظهر قدرتهم على معالجة المعلومات بشكل متكامل ومنسق عند مواجهة المواقف أو حل المشكلات.

يمكن تفسير هذه النتيجة وفقاً لنظرين (مارتن 2007) الى ان وجود التفكير المتمم لدى طلبة الجامعة يمكن ارجاعه الى ان طلبة الجامعة لديهم مستويات عالية من التفكير اضافة الى تمتعهم بمرونة عقلية تمكنهم من دمج معلومات ووجهات نظر متعددة ويسعون بطبيعتهم الى تحقيق توازن معرفي انفعالي ما يجعلهم ينظمون تفكيرهم بطريقه تكاملية ووجود هذا النوع من التفكير ناتج عن تفاعل بين القدرات المعرفية المتقدمة والمرونة الذهنية والدافعية نحو الاتزان المعرفي (Martin,2007).

يفسر الباحث هذه النتيجة الى ان البيئة الجامعية تساعد في توفير مواقف تعليمية متنوعة ونقاشات أكاديمية تعزز من قدرة الطلبة على معالجة التعقيد وإعادة تفسير المعلومات بطريقه علمية دون اللجوء الى التفكير الاحادي والاستفادة من الخبرات التراكمية وهذا يساعد هم على ربط الافكار ببعضها وتكوين فهم شامل للمواقف.

الهدف الثالث: التعرف على المرونة الاخلاقية لدى طلبة الجامعة:

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بالاعتماد على بيانات عينة البحث البالغة (400) طالب وطالبة والذي بلغ المتوسط الحسابي فيها (149.92) درجة بانحراف معياري قدره (20.132) كما بلغ المتوسط الفرضي (135) درجة، ولبيان دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي استعمل الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة، وكما هو موضح في جدول (21).

جدول (21)

قيمة الاختبار التائي لعينة واحدة لبيان دلالة الفروق بين متوسطي العينة الحسابي والفرضي لمقياس المرونة الاخلاقية

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة الاختبار التائي		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
المرونة الأخلاقية	400	149.92	20.132	135	14.827	1.96	دالة

أشارت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول أعلاه إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي ولصالح المتوسط الحسابي؛ إذ بلغت قيمة الاختبار التائي لعينة واحدة (14.827) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً، وتُسَرَّ هذه النتيجة بأن أفراد العينة أظهروا مستوى ملحوظاً من المرونة الأخلاقية، أي أن استجاباتهم عكست القدرة على التوازن في إصدار الأحكام الأخلاقية والتعامل مع المواقف بطريقة تتسم بالتسامح وضبط الانفعالات والوعي بالقيم الأخلاقية في المواقف المختلفة، وهو ما يعكس وجود معالجة فكرية منفتحة وغير جامدة في المواقف ذات البعد الأخلاقي.

ويمكن تفسير وجود المرونة الاخلاقية مع ما اكد عليه (كولبرج، 2006) والذي يعد المرونة الاخلاقية نتاج لتطور الفرد عبر المراحل التي تنتقل من الامتثال الخارجي الى المبادئ الاخلاقية وبذلك يصبح الفرد قادرا على تقييم المواقف الأخلاقية المعقدة وفهم المعايير الانسانية الشاملة وان الافراد الاكثر تنظيماً يميلون الى توظيف مبادئ العدالة والانصاف وبذلك تنشأ المرونة الأخلاقية باعتبارها قدرة على المواءمة بين القيم ومتطلبات الموقف وبذلك تسمح بفهم المعايير الاجتماعية (Kohlberg, 2006).

يمكن ان يفسر الباحث ان المرونة الاخلاقية هي نتاج للتجارب الاجتماعية التعليمية التي يواجهها الطلبة والتي تتطلب منهم اتخاذ قرارات أخلاقية معقدة تتجاوز القواعد الأخلاقية الجامدة فالبينة الجامعية تتضمن نقاشات وتفاعلات ثقافية تساعد الطلبة على تطوير قدراتهم على الموازنة بين المبادئ الأخلاقية والسياقات مما يعزز لديهم نمطا من المرونة والذي يعبر عن نضجهم المعرفي وقدرتهم على تقييم المواقف من زوايا متعددة.

الهدف الرابع: التعرف على العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم

لدى طلبة الجامعة:

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستعمال معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لبيان اتجاه العلاقة وقوتها بين المتغيرين، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم، اذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.511) وهي اعلى من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط والبالغة (0.098) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) وكما هو موضح في جدول (22).

جدول (22)

قيمة معامل ارتباط بيرسون لبيان العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم

المتغيرات	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الجدولية لمعامل الارتباط	الدلالة
المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم	.511	0.098	دالة طردية

تُشير النتائج في الجدول اعلاه إلى أن العلاقة بين المتغيرين قوية نسبياً وتتجه في الاتجاه الموجب، وبذلك يمكن تفسير النتيجة بأن ارتفاع مستوى المعالجة غير المتحيزة لدى طلبة الجامعة يقترن بارتفاع مستوى التفكير المتمم لديهم، أي أن الأفراد الذين يتعاملون مع المعلومات والقرارات بصورة موضوعية ومتوازنة ويميلون أيضاً إلى إظهار نمط تفكير متكامل ومنسق في معالجة المواقف المختلفة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة الى ان كلا من المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم يعتمدون على الموضوعية والحيادية في تقييم المعلومات فالمعالجة توفر قاعدة معرفية دقيقة ومتوازنة تمكن الفرد من دمج وجهات نظر مختلفة وتكوين فهم شامل للمواقف وهذا ما يمثل جوهر التفكير المتمم وبناءً على ذلك يزداد مستوى التفكير المتمم كلما ارتفعت قدرة الفرد على معالجة المعلومات بموضوعية دون تحيز.

الهدف الخامس: التعرف على العلاقة الارتباطية بين المعالجة المتحيزة والمرونة الاخلاقية

لدى طلبة الجامعة:

لتحقيق هذا الهدف استعان الباحث بـ معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لبيان اتجاه العلاقة وقوتها بين المتغيرين، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المعالجة غير المتحيزة والمرونة الأخلاقية، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.463).

وهي اعلى من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط والبالغة (0.098) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) وكما هو موضح في جدول (23).

جدول (23)

قيمة معامل ارتباط بيرسون لبيان العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والمرونة الاخلاقية

المتغيرات	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الجدولية لمعامل الارتباط	الدلالة
المعالجة غير المتحيزة والمرونة الأخلاقية	.463	0.098	دالة طردية

تُشير النتائج في الجدول اعلاه إلى أن العلاقة بين المتغيرين إيجابية ودالة إحصائية، وتُفسّر هذه النتيجة بأن ازدياد قدرة طلبة الجامعة على معالجة المعلومات والأفكار بطريقة غير متحيزة يقترن بارتفاع مستوى المرونة الأخلاقية لديهم، أي أن التفكير الموضوعي والمتجرد من التحيز يسهم في تعزيز قدرة الفرد على التعامل الأخلاقي المرن والمتزن في المواقف الاجتماعية والإنسانية المختلفة.

ويُفسر ذلك ان المعالجة غير المتحيزة تمكن الطلبة من النظر الى المواقف الاخلاقية بوضوح واكثر حيادية ما يسهم في فهم ابعاد الموقف وتقدير تبعات القرارات بشكل دقيق وبذلك يتمكن الفرد من الموازنة بين المبادئ الاخلاقية الثابتة ومتطلبات الموقف المتغير وهو ما يعزز من مستوى المرونة الاخلاقية لديه مما يوضح سبب وجود ارتباط طردي بين القدرة على المعالجة غير المتحيزة والمرونة الاخلاقية.

الهدف السادس: التعرف على دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغيري (الجنس والتخصص):

أولاً: الجنس (ذكور، اناث)

لتحقيق هذا الهدف استعان الباحث ب الاختبار الزائي (Z-test) لبيان دلالة الفروق في معاملات الارتباط بين متغيري المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم تبعاً لمتغير الجنس، وقد تم تحويل معاملات الارتباط إلى قيم فيشر المعيارية (Z) ثم حساب القيمة الزائفة لقياس مقدار الفروق بين الذكور والإناث، كما هو موضح في جدول (24).

جدول (24)

قيمة الاختبار الزائي لبيان دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث)

الدالة	القيمة الزائفة		قيمة فيشر المعيارية	معامل الارتباط	العدد	الجنس
	الجدولية	المحسوبة				
دالة لصالح الذكور	1.96	2.453	0.648	0.567	184	ذكور
			0.400	0.379	216	اناث

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن قيمة معامل الارتباط بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم لدى الذكور بلغت (0.567) في حين بلغت لدى الإناث (0.379) وبعد تحويل القيم إلى معاملات فيشر المعيارية (Z) بلغت (0.648) للذكور و(0.400) للإناث، وقد بلغت القيمة الزائفة

المحسوبة (2.453) وهي أعلى من القيمة الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في قوة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين ولصالح الذكور، أي أن العلاقة بين متغيري المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم اقوى لدى الذكور منها لدى الاناث.

ثانياً: التخصص (ذكور، اناث)

لتحقيق هذا الهدف استعان الباحث بـ الاختبار الزائي (Z-test) لبيان دلالة الفروق في معاملات الارتباط بين متغيري المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم تبعاً لمتغير التخصص، وقد تم تحويل معاملات الارتباط إلى قيم فيشر المعيارية (Z) ثم حساب القيمة الزائفة لقياس مقدار الفروق بين العلمي والانساني، كما هو موضح في جدول (25).

جدول (25)

قيمة الاختبار الزائي لبيان دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم وفقاً لمتغير التخصص (علمي، انساني)

الدالة	القيمة الزائفة		قيمة فيشر المعيارية	معامل الارتباط	العدد	الجنس
	الجدولية	المحسوبة				
غير دالة	1.96	1.493	0.472	0.44	276	علمي
			0.632	0.555	124	انساني

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن معاملات الارتباط بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم تختلف بين طلاب التخصص العلمي (0.44) وطلاب التخصص الإنساني (0.555) إلا أن القيمة الزائفة المحسوبة (1.493) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على أن الفروق بين التخصصين في العلاقة الارتباطية بين المتغيرين غير

دالة إحصائية، أي أن التخصص لا يؤثر بشكل معنوي على قوة العلاقة بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتم لدى طلبة الجامعة.

وتشير الى عدم وجود فروق في العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتم وفق متغيري الجنس والتخصص الى ان هذه العلاقة تعتمد بدرجة كبيرة على قدرات معرفية اساسية مشتركة مثل الموضوعية في تقييم المعلومات والقدرة على دمج وجهات النظر المختلفة وهي قدرات مستقرة لدى الافراد بصرف النظر عن اختلاف الجنس والتخصص.

الهدف السابع: التعرف على دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين المعالجة المتحيزة والمرونة الاخلاقية لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير الجنس والتخصص:

أولاً: الجنس (ذكور، اناث)

لتحقيق هذا الهدف استعان الباحث ب الاختبار الزائي (Z-test) لبيان دلالة الفروق في معاملات الارتباط بين متغيري المعالجة غير المتحيزة والمرونة الاخلاقية تبعاً لمتغير الجنس، وقد تم تحويل معاملات الارتباط إلى قيم فيشر المعيارية (Z) ثم حساب القيمة الزائية لقياس مقدار الفروق بين الذكور والإناث كما هو موضح في جدول (26).

جدول (26)

قيمة الاختبار الزائي لبيان دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والمرونة الاخلاقية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث)

الجنس	العدد	معامل الارتباط	قيمة فيشر المعيارية لمعامل الارتباط	القيمة الزائية		الدالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	184	0.364	0.383	1.57	1.96	غير دالة
اناث	216	0.217	0.224			

تشير النتائج المعروضة في الجدول إلى أن معاملات الارتباط بين المعالجة غير المتحيزة والمرونة الأخلاقية تختلف بين الذكور (0.364) والإناث (0.217)، إلا أن القيمة الزائنية المحسوبة (1.57) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني أن الفروق بين الجنسين في العلاقة الارتباطية بين المتغيرين غير دالة إحصائياً، أي أن الجنس لا يؤثر بشكل معنوي على قوة العلاقة بين المعالجة غير المتحيزة والمرونة الأخلاقية لدى طلبة الجامعة.

ثانياً: التخصص (ذكور، اناث)

لتحقيق هذا الهدف استعان الباحث ب الاختبار الزائي (Z-test) لبيان دلالة الفروق في معاملات الارتباط بين متغيري المعالجة غير المتحيزة والمرونة الاخلاقية تبعاً لمتغير التخصص. وقد تم تحويل معاملات الارتباط إلى قيم فيشر المعيارية (Z) ثم حساب القيمة الزائنية لقياس مقدار الفروق بين العلمي والانساني، كما هو موضح في جدول (27).

جدول (27)

قيمة الاختبار الزائي لبيان دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والمرونة الاخلاقية وفقاً لمتغير التخصص (علمي، انساني)

الدالة	القيمة الزائنية		قيمة فيشر المعيارية	معامل الارتباط	العدد	الجنس
	الجدولية	المحسوبة				
دالة لصالح العلمي	1.96	2.625	0.51	0.469	276	علمي
			0.218	0.214	124	انساني

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن قيمة معامل الارتباط بين المعالجة غير المتحيزة والمرونة الأخلاقية لدى الطلبة ذو التخصص العلمي بلغت (0.469) في حين بلغت لدى الطلبة ذو التخصص الانساني (0.214)، وبعد تحويل القيم إلى معاملات فيشر المعيارية (Z) بلغت (0.51) للعلمي و(0.218) للإنساني، وقد بلغت القيمة الزائفة المحسوبة (2.625) وهي أعلى من القيمة الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، ما يدل على أن العلاقة بين المعالجة غير المتحيزة والمرونة الأخلاقية أقوى لدى طلبة التخصص العلمي مقارنة بالطلبة في التخصص الإنساني.

ويمكن ان يعزى السبب في ذلك الى إن التجانس في الاساليب الفكرية والقيم الاخلاقية بين المشاركين وكذلك تأثير العوامل الاخرى الأكثر حسماً كالخبرة والخلفية التعليمية والتي تعمل بشكل موحد بصرف النظر عن الجنس والتخصص كما يعكس ذلك فروقا متقاربة للمرونة الاخلاقية والمعالجة غير المتحيزة بين الطلبة ما يجعل الفروق بين الفئات ضئيلة وغير دالة وبذلك يمكن القول ان العلاقة بين المعالجة غير المتحيزة والمرونة الاخلاقية تتمتع بثبات نسبي ولا تتأثر بالمتغيرات الديموغرافية.

الهدف الثامن: التعرف على إسهام كل من التفكير المتمم والمرونة الاخلاقية في المعالجة غير المتحيزة:

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستعمال تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression Analysis) بوصفه الوسيلة الإحصائية المناسبة، وذلك لمعرفة مدى إسهام كل من التفكير المتمم والمرونة الأخلاقية في تفسير التباين في المعالجة غير المتحيزة لدى طلبة الجامعة.

ولبيان مدى دلالة الانموذج الكلي في تفسير التباين في المتغير التابع استعمل الباحث تحليل التباين (ANOVA)، وقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (91.9032) وهي اعلى من القيمة الجدولية البالغة (3.00) بدرجتي حرية (2, 397) وهذا يدل على أن متغيري التفكير المتم والمرونة الأخلاقية معاً يسهمان بدرجة معنوية في تفسير التباين في المعالجة غير المتحيزة لدى طلبة الجامعة، أي أن الانموذج الكلي صالح للتنبؤ بالمتغير التابع وجدول (28) يوضح ذلك.

جدول (28)

تحليل التباين ANOVA لإنموذج الانحدار الخطي المتعدد

الدالة	القيمة الفائية		مربع المتوسطات	درجات الحرية	مجموع المتوسطات	النموذج
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	3.00	91.9032	16070.1145	2	32140.2291	الانحدار
			174.8592	397	69419.089	البواقي
				399	101559.3181	الكلي

كما أظهرت نتائج التحليل أن قيمة معامل الارتباط المتعدد ($R = 0.56$) بلغت وهي قيمة دالة موجبة تشير إلى وجود علاقة ارتباط متعددة متوسطة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، كما بلغت قيمة معامل التحديد ($R^2 = 0.32$)، أي أن المتغيرين المستقلين يفسران معاً ما نسبته (32%) من التباين

في المعالجة غير المتحيزة، في حين تعود النسبة الباقية (68%) إلى متغيرات أخرى لم تدخل في الانموذج ولمعرفة نسبة إسهام كل متغير مستقل في التنبؤ بالمتغير التابع فتعكسها قيمة بيتا المعيارية، وكما هو موضح في جدول (29).

جدول (29)

معاملات الانحدار الخطي المتعدد لمتغيري (التفكير المتمم، المرونة الأخلاقية) في التنبؤ بالمعالجة غير

المتحيزة

الدالة	الاختبار التائي		بيتا المعيارية	الخطأ المعياري	Beta	النموذج
	القيمة الجدولية	القيمة المحسوبة				
دالة	1.96	6.468		8.752	56.610	الحد الثابت
دالة	1.96	7.237	0.438	0.076	0.553	التفكير المتمم
دالة	1.96	8.785	0.423	0.049	0.432	المرونة الأخلاقية

يُظهر الجدول اعلاه معاملات الانحدار الخطي المتعدد لمتغيري التفكير المتمم والمرونة الأخلاقية

في التنبؤ بمتغير المعالجة غير المتحيزة أن نموذج الانحدار كان ذا دلالة إحصائية، إذ تبين أن كلا

المتغيرين المستقلين يسهمان بصورة معنوية في تفسير التباين في المتغير التابع.

اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة للحد الثابت (6.468) وهي اعلى من القيمة الجدولية البالغة(1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وهي دالة احصائياً، مما يشير الى ان المعالجة غير المتحيزة تأخذ قيمة متوقعة (56.610) عند ثبات متغيري التفكير المتم والمرونة الأخلاقية عند الصفر .

أما متغير التفكير المتم، فقد ظهر أن له أثراً موجباً ودالاً إحصائياً في التنبؤ بالمعالجة غير المتحيزة، إذ بلغت قيمة معامل الانحدار غير المعياري ($B = 0.553$) بمعيارية ($Beta = 0.438$) وقيمة الاختبار التائي (7.237) وهي اعلى من القيمة الجدولية البالغة(1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وتشير هذه النتيجة إلى أن زيادة التفكير المتم بمقدار وحدة واحدة تؤدي إلى زيادة متوقعة في مستوى المعالجة غير المتحيزة بمقدار (0.553) وحدة، مما يعني أن الأفراد ذوي التفكير المتم الأعلى يمتلكون قدرة أكبر على معالجة المعلومات والمواقف بعدالة وموضوعية.

كما تبين أن متغير المرونة الأخلاقية يسهم أيضاً بصورة إيجابية ودالة إحصائياً في التنبؤ بالمعالجة غير المتحيزة، حيث بلغت قيمة معامل الانحدار غير المعياري ($B=0.432$) ومعامل بيتا المعياري ($Beta = 0.423$)، وكانت قيمة الاختبار التائي (8.785) , وهي اعلى من القيمة الجدولية البالغة(1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، ويفيد ذلك في إن ارتفاع مستوى المرونة الأخلاقية يرتبط بارتفاع قدرة الأفراد على المعالجة غير المتحيزة، أي أن الأفراد الذين يمتلكون مرونة في الحكم الأخلاقي يكونون أكثر استعداداً لتقبل وجهات النظر المختلفة واتخاذ قرارات متوازنة بعيدة عن الانحياز. ويفسر ذلك ان التفكير المتم يسهم في المعالجة غير المتحيزة وذلك لأنه يجعل من الفرد جمع المعلومات بطريقة ومتعددة حول الموقف دون الاعتماد على مصدر واحد مما يقلل من تأثير التحيزات وبذلك تتشكل لديه صورة أشمل وأكثر موضوعية فيكون احكاما أقل انحيازاً وأكثر دقة.

ويمكن تفسير إسهام المرونة الأخلاقية في المعالجة غير المتحيزة وذلك لان المرونة الأخلاقية تمكن الفرد من تعليق أحكامه الأخلاقية المسبقة والنظر الى المواقف في سياقات قبل التقييم وهذا بدوره يقلل من الانفعالات وينتج بذلك معالجة اكثر موضوعية وحيادية للمعطيات.

ان من متطلبات معادلة الانحدار الخطي المتعدد هو حساب العلاقة الارتباطية بين المتغيرات كونها تمثل ضابطاً لتحليل الانحدار ولسلامة اجراء هذه المعادلة لابد من حساب العلاقة بين المتغيرات المستقلة (التفكير المتمم والمرونة الأخلاقية) ولكون العلاقة ضعيفة يكون تطبيق معادلة الانحدار الخطي المتعدد سهلاً ويسيراً في تطبيقها على المتغيرات المستقلة، وكذلك لمعرفة اثر المتغيرات المستقلة (التفكير المتمم والمرونة الأخلاقية) على المتغير التابع (المعالجة غير المتحيزة) ، اذ يُعد هذا اجراءً احصائياً سليماً .

الاستنتاجات:

1- إن امتلاك طلبة الجامعة للمعالجة غير المتحيزة والتفكير المتمم والمرونة الأخلاقية يشكل منظومة معرفية وأخلاقية متكاملة تعكس نضجهم العقلي والأكاديمي اذ تساهم المعالجة غير المتحيزة في تقييم الأفكار بحيادية، بينما يدمج التفكير المتمم المتناقضات لحل المشكلات المعقدة وتكتمل هذه البنية بالمرونة الأخلاقية التي تمكنهم من استيعاب التنوع الثقافي واتخاذ قرارات متوازنة في المواقف الحرجة ما يعكس هذا المزيج تحولاً نوعياً في وعي الطلبة من التلقي السلبي إلى النقد الذاتي والبناء المعرفي المستقل

2- تشير العلاقة الارتباطية الطردية بين التفكير المتمم والمعالجة غير المتحيزة إلى أن زيادة القدرة على دمج الأفكار المتناقضة تُعزز من تقييم المعلومات بحيادية وموضوعية دون أحكام مسبقة.

كما تُظهر العلاقة الطردية بين المرونة الأخلاقية والمعالجة غير المتحيزة أن الاتساع في فهم السياقات الأخلاقية المختلفة يدعم بدوره التفكير المنفتح والتحليل العقلاني البعيد عن التعصب ما يؤكد هذه العلاقات إلى أن النضج المعرفي للطلبة يتوازى طردياً مع مرونتهم الأخلاقية وموضوعيتهم العلمية.

3- ان وجود فروق دالة إحصائياً في العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والتفكير المتم تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - اناث) ولصالح الذكور، في حين لم تظهر فروق دالة تبعاً لمتغير التخصص (علمي انساني) ، مما يشير إلى تأثير الجنس في هذا النوع من العمليات المعرفية دون التخصص الدراسي كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في العلاقة الارتباطية بين المعالجة غير المتحيزة والمرونة الأخلاقية، مقابل وجود فروق دالة تبعاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي وهو ما يدل على دور الخلفية الأكاديمية في تعزيز المرونة الأخلاقية أكثر من تأثير الجنس.

وبشكل عام تعكس هذه النتائج اختلاف تأثير متغيري الجنس والتخصص في طبيعة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات المدروسة، بما يؤكد أن العوامل المعرفية والأكاديمية تتداخل بشكل انتقائي في تشكيل هذه العلاقات.

4- أن كلاً من التفكير المتم والمرونة الأخلاقية يسهمان إسهاماً إيجابياً في تعزيز المعالجة غير المتحيزة، إذ تبين أن ارتفاع مستوى التفكير المتم يرتبط بقدرة أكبر على تحليل المعلومات بصورة منطقية ومتكاملة دون الانحياز المسبق، مما يدعم موضوعية المعالجة غير المتحيزة. كما أظهرت النتائج أن المرونة الأخلاقية تسهم في تعزيز المعالجة غير المتحيزة من خلال تمكين الفرد من إعادة تقييم المواقف الأخلاقية وتقبل وجهات النظر المختلفة، بما يقلل من التحيزات الفكرية والانفعالية. وبصورة عامة، تشير

هذه النتائج إلى أن التفاعل بين التفكير المتم والمرونة الأخلاقية يمثل عاملاً مهماً في بناء نمط من المعالجة الأكثر حيادية وموضوعية في اتخاذ الأحكام والقرارات.

خلال عرض النتائج توصل الباحث إلى الاستنتاجات التالية:

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث فإنه يوصي بالتالي:

1. حث الأقسام العلمية على اعتماد استراتيجيات تدريس تركز على الموضوعية والالتزان في التفكير، وتشجع الطلبة على تحليل المواقف واتخاذ القرارات بعيداً عن التحيزات والانفعالات.
2. ضرورة تضمين الأخلاقيات الأكاديمية ضمن مفردات المساقات الجامعية لتعزيز المرونة الأخلاقية ونضج الطلبة المعرفي، وتحسين قدرتهم على اتخاذ قرارات عادلة وغير متحيزة.
3. تشجيع التدريسيين على استخدام أساليب تعلم تعتمد التفكير المتكامل وربط الخبرات النظرية بالتطبيق العملي، بما يدعم اكتساب الطلبة لمهارات التفكير المتم والمعالجة الموضوعية.
4. تهيئة بيئة جامعية محفزة تعزز احترام الرأي الآخر وتتيح فرصاً واسعة للنقاش البناء، بما يساهم في تنمية مهارات المرونة العقلية والأخلاقية ويحد من التحيزات في التفكير والحكم.
- 5-تصميم برامج تدريبية تكاملية تستهدف تنمية التفكير المتم والمرونة الأخلاقية والمعالجة غير المتحيزة لدى الطلبة عبر أنشطة تطبيقية واقعية وحالات دراسية متعددة الأبعاد.

المقترحات :

في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث فإنه يقترح التالي:

1- اجراء دراسة لاحقة على وفق نظرية اجتماعية ومراحل عمرية أخرى ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

2- اجراء دراسات أخرى تتناول علاقة المعالجة غير المتحيزة بمتغيرات معرفية ونفسية اخرى.

3- اجراء دراسات أخرى تتناول علاقة المعالجة غير المتحيزة بمتغيرات ديموغرافية أخرى.

4- تعزيز دراسة تجريبية تهدف الى التعرف على اثر بعض المتغيرات في تنمية التفكير المتمم مثل

أساليب التنشئة الاسرية والأساليب المعرفية وأساليب معالجة المعلومات.

**المصادر والمراجع العربية
والأجنبية**

المصادر العربية :**- القرن الكريم**

- أبو حطب ، فؤاد وصادق امال (1996) : علم النفس التربوي ، الطبعة الخامسة مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.
- ابو علام، رجاء محمود(2006): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط5، دار النشر للجامعات.
- أبو غزال، معاوية محمود (2007): نظريات التطور الانساني وتطبيقاتها التربوية، ط2 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن .
- _____ (2016) :نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية، ط2،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- بركات، زياد امين(2005): العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين مجلد (4):6.
- بونو ادوارد(2001): تعليم تفكير ، ترجمة عبد الكريم واخرون ،ط1، دار الرضا للطباعة والنشر دمشق.
- الترتوري، حسين (2005): وسطية الاسلام وواقعته، دار الجوزي، القاهرة.
- توق، محي الدين، عدس عبد الرحمن (1984): اساسيات علم النفس التربوي دار جون وابنائهم، إنكلترا.

- خطاب، علي ماهر (2009): إحصاء الاستدلالي في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- دافيدوف ، لندا (1983): مدخل علم النفس ، ترجمة سيد الطواب واخرون فؤاد أبو حطب ، منشورات مكتبة التحرير ، القاهرة ، مصر .
- داود، عزيز حنا، وعبد الرحمن، أنور حسين (1990): مناهج البحث التربوي جامعة بغداد، العراق.
- الدوري، عدنان طلفاح محمد (2004): التفكير الاستدلالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تكريت، كلية التربية.
- دويدري، رجاء محمود (2000): البحث العلمي اساسياته النظرية وممارساته العملية، دار الفكر، دمشق.
- ربيع، محمد شحاته (1994): قياس الشخصية، دار المعرفة للطباعة الاسكندرية، مصر.
- الرسول، اسماء (2013): اثر تفاعل كل من تحمل الغموض وعدم تحمل الغموض والقلق والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة ،مجلة كلية التربية، السويس، العدد الاول.
- الزوبعي، عبد الجليل (1981): الاختبارات والمقاييس النفسية، مطابع دار الكتب للطباعة والنشر جامعة الموصل.
- زغلول، عبد الرحيم (2012): مدخل الى علم النفس، ط1، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة.

- الزغول ، رافع النصير والزغول ، عماد عبد الرحيم (2012) : علم النفس المعرفي، الطبعة الأولى ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- الزند، وليد خضير، عبيدات، هاني حتمل(2011): المناهج التعليمية تصميمها تنفيذها، تقويمها، تطويرها، ط1، عالم الكتب الحديث، اربد الأردن.
- سعادة، جودت احمد (2008): تدريس مهارات التفكير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- السلطان، ميثم (2009): التفكير، ط2، دار الولاء للطباعة والنشر.
- الشجيري، ياسر خلف، والزهيري، حيدر عبد الكريم(2022): اتجاهات حديثة في القياس و التقويم النفسي والتربوي، دار الاعصار العالمي للنشر والتوزيع الاردن.
- الشيخ، سلمان الخصري (1982): البحوث النفسية في التفكير الخلفي، مجلة كلية التربية العدد 1، جامعة القاهرة، القاهرة.
- الشخيلي ، هالة إبراهيم (2001) : بناء اختبارات التفكير المتشعب عند تلامذة الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد كلية التربية ،ابن رشد.
- صاحب، منتهى مطشر عبد ، (2011) : انماط الشخصية على وفق نظرية الانكسار والقيم والذكاء الاجتماعي، ط1 دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
- صادق، امال واخرون(1990)نمو الانسان من مرحلة الجنين الى مرحلة المسنين، ط2، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.
- الطحان، محمد خالد (1992): مبادئ الصحة النفسية، ط3، دار القلم للنشر والتوزيع، الامارات العربية المتحدة، دبي.

- الطيب، عصام علي (2006): *أساليب التفكير نظريات ودراسات*، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- عبد الرحمن، محمد السيد (1983): *نظريات الشخصية*، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- عبد العزيز، سعيد (2009): *تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية*، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- _____ (2013): *تعليم التفكير ومهارته تدريبات وتطبيقات عملية*، ط3، دار الثقافة للنشر وتوزيع، عمان، الاردن .
- عبد الفتاح ، فوقية (2004) : *فعالية برنامج مقترح لتحسين الوعي بنسق الذاكرة لدى عينة طالبات الجامعة*، في عبد الفتاح (2005).
- عبد الهادي، جودة (1999): *التوجيه المهني ونظرياته*، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- عبد الوهاب، العال (2011): *مجلة بحوث التربوية والتنوعية* ، العدد (20) جامعة المنصورة.
- عبد علي، مروة عامر (2023): *الانحياز السلبي للذاكرة وعلاقته بالطلاقة الرقمية وماوراء الاستيعاب لدى طلبة الجامعة*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة واسط، كلية التربية للعلوم الإنسانية.
- عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد (2005): *البحث العلمي، مفهومه وادواته وأساليبه*، ط9، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الاردن.
- عبيدات، محمد وابو نصار، محمد ومبعضين، عقله (1999): *منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات*، دار وائل للنشر، عمان.

- العتوم، عدنان يوسف (2004) : علم النفس التربوي ، الطبعة الثانية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان .
- العزاوي، رحيم يونس(2008): مقدمة في المنهج العلمي، ط1، دار دجلة للنشر، عمان.
- علام، صلاح الدين محمود(2000): القياس والتقويم النفسي والتربوي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عليان، ربحي مصطفى، غنيم، عثمان محمد(2000): مناهج واساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، دار الصفاء للنشر، عمان.
- عودة، احمد سليمان(1998): القياس و التقويم بالعملية التدريسية ، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان الاردن.
- العيساوي، افتخار محمد(2013): السلوك الاخلاقي وعلاقته بالمرونة الاخلاقية وماوراء المعرفة الاخلاقية لدى طلبة الجامعة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- غنيم، محمد عبد السلام(2004): مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، جامعة جلوان.
- فرج، صفوت (1997): التحليل العاملي نظرياً وعلمياً في العلوم الانسانية والتربوية، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- _____ (1980): القياس النفسي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- قنديلجي، عامر ابراهيم(2012): منهجية البحث العلمي، دار اليازودي للطباعة والنشر.
- الكبسي، وهيب مجيد (1989): التصلب المرونة وعلاقته بجل المشكلات، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد).

- _____(2010): القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، جمعية الاكاديميين العرب لبنان.
- كوافحة، تيسير محمد(2010): القياس والتقييم واساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- لالاند،أ(2001): المعجم الفلسفي، الجزء الاول، ترجمة خليل، أ، منشورات عويدات، بيروت
- مراد صلاح احمد، وسليمان، امين(2005): الاختبارات والمقاييس في العلوم التربوية والنفسية خطوات اعدادها وخصائصها، ط2، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- ناصر، ابراهيم (2006): التربية الاخلاقية _ دار الوائل للنشر والتوزيع عمان .
- نشواتي، عبد المجيد (2003): علم النفس التربوي ، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.
- النجار ، نبيل جمعه صالح (2010) : القياس والتقويم (منظور تطبيقي مع تطبيقات SPSS) الطبعة الأولى ، دار حامد للنشر ، عمان .
- النعيمي، مهند عبد الستار(2014): القياس النفسي في التربية وعلم النفس، المطبعة المركزية، جامعة ديالى، العراق.
- النمر، عصام (2010) : القياس والتقويم في التربية الخاصة ، الطبعة الأولى، اليازوري للنشر والطباعة عمان .
- هادي، قيس محمد(2017): اثر بناء مقياس الشجاعة النفسية لدى طلبة جامعة الموصل،دراسات موصلية، العدد 50.

المصادر والمراجع الاجنبية:

- * Aleem, sheema,(2005): *Emotional Stability among College Youth*, *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology* January - July, Vol. 31, No.1-2, 100-102
- * Alghafri, A. & Hairul, I.(2014) : *The Effects of Integrating Creative and Critical Thinking on Schools Students' Thinking*, *International Journal of Social Science and Humanity*, 4(6), 518-525.
- * Ambrose, S. A., et al. (2010):*How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching* . Jossey-Bass.
- * Anastasi , A . (1988) : *Psychological Testing* 6Th ed New Yourk Micmillan Publishing CO. INC. *Atkinson , R C . and Shiffrin .R.M (1968) : *Human Memory Aproposal Syslem and its Control Processes in learning and Motivation Advances in Research and Theory*. (Vol2) Academic Press , New . York P. 89 – 195 .
- * APA Dictionary of Psychology (2023).
Resiliencehttps://dictionary.apa.org/resilience_
- *Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005):*Authentic Leadership Development: Getting to The Root of Positive Forms of Leadership*. *The Leadership Quarterly*, 16, 315-338.
- * Barocas,S.,&Selbst,A,d(2016):*Big datas disparate impact_*. *Califrnia Law Review*,104(3),671-732.

-
- * Bond, F. W., and Bunce, D. (2004): *The Role of Flexibility and job Satisfaction Function and work Performance*, journal of Applied Psychology, Vol. P (88).
- * Clarke, D. A. (2019) : *Cognitive-behavioral therapy for OCD and its subtypes*, Guilford Publications
- * Cobb, N. J. (2001): *the child, may field publishing company California* (7) 214-225.
- * Cushman, F. (2008): *Distinguishing the roles of causal and intentional analysis in*
- * Crain, W. C. (1985). *Theories of moral judgment*. Cognition. 353-380. Development. Prentice-Hall.
- * Deak, G. (2003): *the development of cognitive flexibility and language abilities*. In R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (vol. 31) pp 271-327. San Diego, CA: Academic Press.
- * Dearden, Jackie. (2004). *Resilience: a study of Risk and protective factors from the perspective of young people with Experience of Local Authority care*, support for learning, vol. 19, No. 4.
- * Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000): *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. Psychological Inquiry, 11 (4), (227-268).
- * Douglas, G. B. (1986) : *Achieving Sustainable Development*, The Integrative Improvement Institutes Project" Presented at the Inaugural All China Economics Conference, Hong Kong.
- * Eble, R. L. (1972): *Essentials of Education of Measurement*. New Jersey 2nd, Prentice-Hall.

-
- * Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (2009). *Essentials of educational measurement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall
- * Edward Heckman(1985):*moral Reasoning Effects of Direct Instruction and modeled Example on level of Moral judgment of Gallegos students*.
- * Festinger, L. (1957): *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press(87).
- * Fedotova, (2018): *Authenticity and self-knowledge Dialectica*, 67(2):157–181.
- * Fletcher, D., Sarkar, M. (2013). *Review of Psychological Resilience*_. European Psychologist, 18 (1), 12–23.
- * Fonagy, P., & Target, M. (2003). *Psychoanalytic Theories: Perspectives from Developmental Psychopathology*. Whurr Publishers,189.
- *Gintins,H(2000):*Strong reciprocity and human sociality*. Journal of theoretical biology,206,169-179.
- * Ğlhan, T., & Özdemir, Y. (2013): *Otantiklik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçelik ve güvenirlilik çalışması*. Türk Psikolojik Danuşma ve Rehberlik Dergisi, 5 (40), 142-153.
- * Haidt, J. (2012). *The Righteous Mind: Why Good People Are Divided by Politics and Religion*_. Vintage(p 64).
- * Hamelin,Amet Jourdan – Ionesco C.(2011):*Les instruments devaluationts du processus de resilin*,Revue Developpement humain , handicap et changment social,vol . 2011,P75-84.

*Hayiftiz, S. (2009) : *on Leadership and Integrative Thinking*, V. 23 (2) 44- 60, p. 43-55.

* Hellerstein, D. (2011). *How can I become more resilient*. How new research can help us cope with postmodern stresses

Heal your brain [ER] Can access at: <http://www.psychologytoday.com/blog/heal-yourbrain/201108/how-can-I-become-resilient>. Date: 05.04. 2023.

* Henrysoon, S. (1971): *Gathening, analyzing, and Msing Data Test Item` in Educational Measurement*, Thorndike, R. L.,2 ed Washington American Council on Educational.

* Hovland, K, (2018) : *Scientific Thinging and integrative Reasoning Skilis (stirs)* , Essential outcomes for medical education and for liberal education, `14 (4), 10.

* Hromova, V. (2011). *Poniattia «rezylentnist» psykholinhvistytsi* ,The concept of "resilience" in psycholinguistics.

*Johnson,Andrew Stephen,(2018): *Personality Traits and Behavioral Style Dimensions as Predictors of Authentic Leadership in American Leaders*, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctorate of Philosophy Grand Canyon University Phoenix, Arizona.

* Kallio, E. (2011) : *Inegrative is the key* , *An evaluation of current reseant research into the development of adult thinking*, Theory & psychology , 21 (6), 785 – 801 .

*Kernis, M. & Goldman, B. (2006): *A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research*. In M P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 284-357). San Diego: Elsevier Academic Press.

* Kearns, A., & Goodman, C. L. (2003). *Organizational Authenticity: The Role of Balanced Processing*. *Journal of Management Inquiry*, 12(3), 238–253

* Kimbell, L. (2011) : *Rethinking Design Thinking: Part I*, *Design and Culture*, Vol. 3 (3), pp. 285-306.

*Insight Köhler, W. (1929). *Gestalt Psycholog* P 190-218.

*Martin, Roger L.(2007): *The Opposable Mind*, Harvard Business Review Press.

*Martin, R. L. (2009). *The Design of Business: Why Design Thinking Is the Next Competitive Advantage*. Boston, MA: Harvard Business Press

*Martin, R. (2012). *How Successful Leaders Think*, Harvard Business Review, 60-67.

*May, D. R. (2011). *Moral Potency: Building the Capacity for Character-Based Leadership*. *Consulting Psychology Journal*.

Settings, Bridging the Divide Between Trauma-focused and Psychosocial Frameworks. *Social Science & Medicine*, P 70.

*Miller, M., & Boix M., V. (1994) : *Thinking across perspectives and disciplines*, (Electronic version).

*Nickerson, R. S. (1998). *"Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises."* *Review of General Psychology*, 2*(2), 175-220.

-
- * Nickerson, R.S. (1998): *Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises*. Review of General Psychology, 2(2), 175-220.
- * Nunnally, J.C. (1978) : *Introduction to Psychological review*, NO.59.
- * Oppenheim, B. (1982). *An exercise in attitude measurement*. In Social psychology (pp. 38-56). Palgrave, London.
- * Parkin, Alan, J. (1999) : *Memory .A Guide Fo Professionals*, John Wiley and Sons, Ltd. England.
- * Pascoe, E. A., & Smart Richman, L. (2009): *Perceived discrimination and health: A meta-analytic review*. Psychological Bulletin, 135, (4), 531–554.
- * Paul, R., & Elder, L. (2006): *Critical Thinking: The Nature of Critical and Creative Thought*. Journal of Developmental Education, 30(2), 34-35.
- * Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children* . International Universities Press, 66.
- * Gardner, W. L., Karam, E. P., Noghani, F., Coglisier, C. C., Gullifor, D. P., Mhatre, K., Ge, S., Bi, R., Yan, Z., & Dahunsi, D. (2024). “Let’s get real” ... when we lead: A systematic review, critical assessment, and agenda for authentic leadership theory and research. Journal of Management & Organization, 30(6), 1642
- * Richardson, G.E. (2002). *The metatheory of resilience and resiliency*. Journal of clinic psychology., 58 (3), 307 – 321.
- * Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (2007). *Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

*Roman, H. (2012) : *STEM- its Importance and Promise for Gifted Students*, Journal of the Illinois Association for Gifted Children, March, 3 .

* Sanli,Fatih,(2019): *ÖZ BELEDİYE ÇALIŞANLARINDA ÖZGÜNLÜK, OLUMLU VEYA OLUMSUZ DUYGU DURUM VE TÜKENMİŞLİK DURUMUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ*, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

* Sereno, Katrina. Leary, Mark,(2019): *The Enigma of Being Yourself: A Critical Examination of the Concept of Authenticity*, Review of General Psychology, Vol. 23, 133-142.

* Shukla, Satishprakash, (2020) *Concept of Population and Sample* Ahmedabad: Rishit Publications.

* Simon, H. A. (1955). *A behavioral model of rational choice* Quarterly Journal of Economics, 69, 99–118.

* Simoncini, K. & Rocco, S. (2014): *Professional dialogue, reflective practice, and teacher research, Engaging early childhood pre- service teachers in collegial dialogue about curriculum innovation* . Australian Journal of Teacher Education, 39, 27-44.

* Steele, C. M. (2010): *Whistling Vivaldi: How Stereotypes Affect Us and What We Can Do*. W.W. Norton & Company.

*Sternberg,R(2003):*Cognitive Psychology,3rd edition,Australian Thomson, wadsworth.*

* Sürücü, L. & *Reliability And Quantitative Research*, BMJ, 8(3): In Maslakçı, A. (2020). Validity_2694-2726.

*Suzanne & Weinstein, (2018) : *Is it working? Assessing Integrative Thinking*, Office of Planning and Assessment, General Education Integrative Studies Symposium, Monday, May 21st .

*Taehan, S, Bacanli, H, Dombayci, M, A, & Demir, M (2011) : *Quadruple Thinking , Hopeful Thinking*, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 12, 568- 576. Doi: 10. 1016/ j. sbspro. 2011. 02. 069 .

* Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979): *An integrative theory of intergroup conflict*. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.) *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47).

* Ten Hove, J., Rosenbaum, P. (2018). *The concept of resilience in childhood disability: Does the International Classification of Functioning , Disability and Health help us?* Child: Care, Health and Development, 44 (5): 730-735.

* Tinto,V(1993):*Leaving College Retting The Causes of student Attrition*,University of Chicago.P(115).

* UNESCO. (2020): *Global Education Monitoring Report Inclusion and Education* *. UNESCO Publishing.

* Tol, W.A., Jordans, M.J.D., Kohrt, B.A., Betancourt, T.S., Komproe, I.H. (2013). *Promoting Mental Health and*

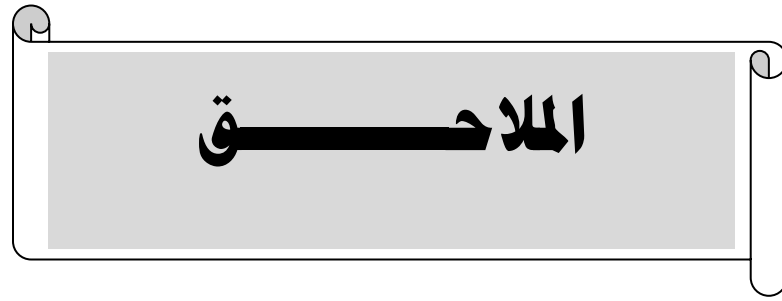
Psychosocial Well-Being in Children Affected by Political Violence: Part II— Fernando, C., Ferrari, M. (eds) *Handbook of :Expanding the Evidence Base. In .Resilience in Children of War*. Springer, New York, NY

<https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6375-7>.

* Watson, J. B. (1913). *Psychology as the behaviorist views it*. Psychological Review, 20 (2), 158–177.

* Whiston, S. C. (2012). *Principles and applications of assessment in counseling*. Cengage Learning. USA.

* William, A. & Kathryn A.(2012) : *Building , Integrattve Thinking Capacities, Issues in Integrative Studies No. 30, pp.19-47, Fairfield.*



ملحق رقم (1- أ)

كتاب تسهيل مهمة

Ministry of Higher Education
and Scientific Research
Wasit University
Dept. of Studies and Planning

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
رئاسة جامعة واسط
قسم الدراسات والتخطيط

No. : ١١٤٥٠
Date: (امتناع المائدة الدراسية لدينا نمو التسمية المستخدمة)
التاريخ: ٢٠٢٥ / ٨ / ٤

الى / عمادة كلية التربية للعلوم الانسانية / الدراسات العليا
م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

اشارة الى كتابكم ذي العدد ١٧٣٣ في تاريخ ٢٠٢٥/٨/٤ , تم تزويد طالب الدراسات العليا / (دكتوراه)
(طالب راشد كياس) في قسم العلوم التربوية و النفسية - تخصص علم النفس التربوي بالبيانات المطلوبة
لإكمال اطروحته الموسومة بـ (المعالجة غير المتحيزة و علاقتها بالتفكير المتمم و المرونة الأخلاقية لدى
طلبة الجامعة)

مع التقدير .

أ.د. صبيح لفته فرحان
الاستاذ الدكتور
صبيح لفته فرحان
مساعد رئيس الجامعة للشؤون العلمية
٢٠٢٥ / ٨ / ٤

نسخة منه إلى //

- مكتب السيد رئيس الجامعة/ للتفضل بالاطلاع لطفاً... مع التقدير.
- مكتب السيد مساعد رئيس الجامعة للشؤون العلمية/ للتفضل بالاطلاع... مع التقدير.
- قسم الدراسات والتخطيط/ مع الأوليات .
- الصادرة

م.أ. أحمد المالك

عنوان : العراق / واسط / كوت / حي الربيع

E-mail: po@uowasit.edu.iq
Website: www.uowasit.edu.iq

ملحق رقم (1- ب)

بيانات المجتمع

الطلبة الموجودين للدراسة الاولى الصباحية للعام الدراسي 2024/2025

ت	الكلية	عدد الطلبة الموجودين		
		ذكور	اناث	مجموع
1	الاداب	304	350	654
2	الادارة والاقتصاد	928	947	1875
3	التربية الاساسية	262	600	862
4	التربية للعلوم الانسانية	1211	1205	2416
5	التربية للعلوم الصرفة	535	838	1373
6	التربية البدنية وعلوم الرياضة	524	152	676
7	علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات	269	289	558
8	الزراعة	100	126	226
9	العلوم	347	728	1075
10	الفنون الجميلة	157	459	616
11	القانون	443	321	764
12	الهندسة	756	282	1038
13	طب الاسنان	121	374	495
14	الطب	539	940	1479
15	الطب البيطري	50	85	135
	المجموع الكلي	6546	7696	14242



ملحق رقم (2)

أسماء السادة المُحكِّمين مرتبة حسب اللقب العلمي و الحروف الابجدية.

ت	اللقب	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
1	أ.د	اسيل عبد الكريم مزيد	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة واسط
2	أ.د	حيدر كريم سكر	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية الجامعة المستنصرية.
3	أ.د	رشيد ناصر خليفة	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة واسط
4	أ.د	سيف محمد رديف	الارشاد التربوي	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مركز البحوث والدراسات النفسية
5	أ.د	عامر مهدي صالح	قياس وتقويم	كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة تكريت
6	أ.د	عباس مزير وسيج	ارشاد نفسي وتوجيه تربوي	جامعة واسط
7	أ.د	علي صكر الخزاعي	علم النفس التربوي	كلية التربية / جامعة القادسية
8	أ.د	علي عبد الكاظم عجه	علم النفس المعرفي	كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة واسط
9	أ.د	علي عودة الحلفي	علم النفس العام	كلية الآداب/ الجامعة المستنصرية
10	أ.د	علي هاشم جاوش	علم النفس التربوي	الكلية التربوية المفتوحة / مركز واسط
11	أ.د	فرحان محمد البيضان	علم النفس العام	كلية التربية للعلوم الإنسانية الجامعة المستنصرية
12	أ.د	ماجد رحيمة جبر	الارشاد النفسي والتربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة ميسان
13	أ.د	مالك فضيل عبد الله	الارشاد النفسي و التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة واسط
14	أ.م.د	أسماء شاكر حمودي	شخصية وصحة نفسية	كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة واسط
15	أ.م.د	باسم كاظم خلف	علم النفس العام	كلية التربية الأساسية/ جامعة واسط
16	أ.م.د	رضاب منصور حسين	علم النفس التربوي	جامعة الكرخ للعلوم
17	أ.م.د	ضرغام عطية عبد السيد	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة واسط
18	أ.م.د	علي عناد زامل	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة واسط
19	م.د	محمد حسن جابر	علم النفس التربوي	العتبة الحسينية
20	م.د	حازم عبد الكاظم العتابي	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة واسط

ملحق رقم (3)**مقياس المعالجة غير المتحيزة بصيغته الاولى**

جامعة واسط

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الدكتوراه

علم النفس التربوي

حضرت الاستاذ الدكتورالمحترم

يروم الباحث اجراء البحث الموسوم (المعالجة غير المتحيزة وعلاقتها بالتفكير المتم والمرونة الأخلاقية لدى طلبة الجامعة).

ولغرض تحقيق أهداف البحث في قياس متغير (المعالجة غير المتحيزة) وبعد الاطلاع على الادبيات والاطر النظرية لم يجد الباحث اداةً تتناسب مع عينة وأهداف البحث الحالي، لذا قام الباحث ببناء مقياس المعالجة غير المتحيزة على وفق تعريف و إنموذج (Kernis&Goldman ، 2006) والذان عرفا المعالجة غير المتحيزة بأنها "التقييم الموضوعي لأية معلومات ذات علاقة بالذات مهما كان مصدرها خارجياً او داخلياً وتقضي هذه الموضوعية الى دقة شعور الشخص بذاته نتيجة ابتعاده عن التشويه والتحيز" (Kernis&Goldman ، 2006,288)

ولإيمان الباحث بخبرته ودرايته العلمية العالية في هذا المجال يرجى الاطلاع على فقرات الأداة واعطاء رأيكم بالحكم على صلاحية الاداة استنادا الى التعريف النظري بوضع علامة (✓) تحت كلمة صالحة وعلامة (x) تحت كلمة غير صالحة مع ذكر التعديلات ان وجدت، علماً ان بدائل الإجابة هي (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً تنطبق علي احياناً، تنطبق علي قليلاً، لا تنطبق علي) وبالأوزان (1،2،3،4،5) مع فائق الشكر والامتنان.

طالب الدكتوراه

المشرف

طالب راشد كياس

أ.د. عدنان مارد جبر

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	أنظر بموضوعية الى قدراتي وأوجه القصور لدي.			
2	أواجه صعوبة في الاعتراف بالأخطاء التي ارتكبتها.			
3	اجد صعوبة في تقييم ذاتي بشكل موضوعي.			
4	أقبل نقد الطلبة بإيجابية.			
5	أجد صعوبة في قبول أن بعض الطلبة قد يكونون على حق حتى لو كنت أختلف معهم			
6	عندما أنتقد من طالبٍ ما احاول فهم وجهة نظره بدلاً من رفضها.			
7	اتجاهل مشاعري و افكاري المؤلمه.			
8	انا راضٍ عن نفسي .			
9	من الطبيعي بالنسبة لي ان بعض الطلبة يكونون على حق حتى لو كنت اختلف معهم.			
10	اتقبل اخطائي بإيجابية.			
11	اتقبل تغيير وجهة نظري إذا وجدت دليلاً يدعم رأيًا مخالفًا.			
12	أحاول تحليل المعلومات التي أسمعها قبل أن أقرر مدى صحتها.			
13	ان احكامي على الآخرين لاتتأثر بمعتقداتي الشخصية.			
14	عندما يُطلب مني الحكم على شيءٍ ما أفكر جيداً قبل الرد.			
15	أميل إلى تجاهل المعلومات التي تتعارض مع قناعاتي.			
16	أستطيع التعامل مع الحقائق غير المريحة دون أن أشعر بالإحباط.			
17	إذا كنت مخطئاً من السهل علي ان اعترف بذلك .			
18	اتقبل الحقيقة كما هي دون تبرير افعالي.			

19	عندما أقيمت نفسي أحرص على أن أكون موضوعيًا حتى لو لم تعجبني بعض الحقائق عنها.		
20	أقبل المعلومات السلبية عن ذاتي بنفس الطريقة التي أقبل بها المعلومات الإيجابية.		
21	أحيانًا أتجاهل المعلومات التي لا تتوافق مع صورتني الذاتية.		
22	انزعج عندما يخبرني أحدهم بمعلومات سلبية عني.		
23	أتأمل طويلًا قبل إصدار الأحكام على القضايا المهمة		
24	ابني افكاري على أسس عقلانية.		
25	اعترف بأفكاري الخاطئة امام افراد المجموعة.		
26	اعتقد ان احكامي وقراراتي تقترب من الواقع		
27	أدرك ان افكاري اكثر صحةً من افكار الآخرين.		
28	أحاول فهم رأي الآخرين قبل اتخاذ القرار بالموافقة من عدمها .		
29	أففق مع افكار الآخرين اذا كانت صحيحة.		
30	أحرص على التدقيق في الادلة قبل اتخاذ أي قرار.		

ملحق رقم (4)**مقياس المعالجة غير المتحيزة بصيغته النهائية**

جامعة واسط

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الدكتوراه

علم النفس التربوي

عزيزي الطالب .. عزيزتي الطالبة..

بين يديكما مجموعة من الفقرات التي تمثل أنشطة ومهارات قد تقومان بها يومياً اثناء مسيرتكما العلمية، وقد وُضع امام كل فقرة (5) خيارات المطلوب منكما ان تقرأن كل فقرة بعناية والاجابة عنها بدقة بوضع علامة (✓) امام الإجابة التي ترانها مناسبة لكما، لذا يرجى الإجابة على كل الفقرات ولا تتركوا أي فقرة بدون إجابة علماً أن اجابتكما لإغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها سوى الباحث .

ملاحظة: لا توجد هنالك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وان اجابتكما تمثل ماتشعران به .

قبل البدء بالاجابة يرجى تدوين المعلومات ادناه بوضع علامة (✓) في الحقل المناسب.

الجنس	ذكر	انثى
الكلية	علمي	انساني
القسم		
المرحلة		

الباحث

طالب راشد كياس

ت	الفقرات	تتطبق عليّ دائماً	تتطبق عليّ غالباً	تتطبق عليّ أحياناً	تتطبق عليّ قليلاً	لا تتطبق عليّ
1	أنظر بموضوعية الى قدراتي وأوجه القصور لدي.					
2	أواجه صعوبة في الاعتراف بالأخطاء التي ارتكبتها.					
3	اجد صعوبة في تقييم ذاتي بشكل موضوعي.					
4	أقبل نقد الطلبة بإيجابية.					
5	أجد صعوبة في الاعتراف ان زميلي على حق عندما اختلف معه.					
6	عندما أنتقد من طالب ما احاول فهم وجهة نظره بدلاً من رفضها.					
7	اتجاهل مشاعري و افكاري المؤلمه.					
8	انا راضٍ عن نفسي .					
9	اتقبل ان يكون بعض الطلبة على حق حتى لو اختلف معهم .					
10	اتقبل اخطائي بإيجابية.					
11	اتقبل تغيير وجهة نظري إذا وجدت دليلاً يدعم رأيًا مخالفًا.					
12	أحاول تحليل المعلومات التي أسمعها قبل أن أقرر مدى صحتها.					
13	ان احكامي على الآخرين لا تتأثر بمعتقداتي الشخصية.					
14	عندما يصدرمني سلوك خاطئ لاعملى على إيجاد تبريرات					
15	أميل إلى تجاهل المعلومات التي تتعارض مع قناعاتي.					
16	أستطيع التعامل مع الحقائق غير المريحة دون أن أشعر بالإحباط.					

					17	إذا كنت مخطأً من السهل علي ان اعترف بذلك .
					18	اقول الحقيقة كما هي دون تبرير افعالي.
					19	احرص على تقييم نفسي بموضوعية.
					20	أتقبل المعلومات السلبية عن ذاتي بنفس الطريقة التي أتقبل بها المعلومات الإيجابية.
					21	أتجاهل المعلومات التي لا تتوافق مع صورتني الذاتية.
					22	انزعج عندما يخبرني أحدهم بمعلومات سلبية عني.
					23	أتأمل طويلاً قبل اصدار الاحكام على القضايا المهمة
					24	ابني افكاري على أسس عقلانية.
					25	اعترف بأفكاري الخاطئة حينما يتطلب الموقف ذلك.
					26	اعتقد ان احكامي وقراراتي تقترب من الواقع
					27	أدرك ان افكاري اكثر صحةً من افكار الآخرين.
					28	أحاول فهم رأي الآخرين قبل اتخاذ القرار بالموافقة من عدمها .
					29	أتفق مع افكار الآخرين اذا كانت صحيحة.
					30	احرص على التدقيق في الادلة قبل اتخاذ أي قرار.

ملحق رقم (5)**مقياس التفكير المتمم بصيغته الاولى**

جامعة واسط

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الدكتوراه

علم النفس التربوي

حضرت الاستاذ الدكتورالمحترم

تحية طيبة :

يروم الباحث اجراء البحث الموسوم (المعالجة غير المتحيزة وعلاقتها بالتفكير المتمم والمرونة الأخلاقية لدى طلبة الجامعة).

ولغرض تحقيق اهداف البحث في قياس متغير (التفكير المتمم) وبعد الاطلاع على الادبيات والاطر النظرية لم يجد الباحث اداةً تتناسب مع عينة واهداف البحث الحالي لذا قام الباحث ببناء مقياس التفكير المتمم على وفق تعريف ونظرية (Martin، 2007) والذي عَرَف التفكير المتمم بأنه " التصدي للأفكار المتعارضة بشكل بّناء وبدلاً من اختيار فكرة واحدة للحل على حساب الأفكار الاخر، يتم توليد حل على شكل فكرة جديدة " (Martin:2017,12).

ولإيمان الباحث بخبرتكم ودرايتكم العلمية العالية في هذا المجال يرجى الاطلاع على فقرات الأداة واعطاء رأيكم بالحكم على صلاحية الاداة بوضع علامة (✓) تحت كلمة صالحة وعلامة (×) تحت كلمة غير صالحة مع ذكر التعديلات ان وجدت، علماً ان بدائل الإجابة هي (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي احياناً، تنطبق علي قليلاً، لا تنطبق علي) وبالأوزان (1،2،3،4،5) مع فائق الشكر والامتنان.

طالب الدكتوراه

المشرف

طالب راشد كياس

أ.د. عدنان مارد جبر

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	أبحث عن الأفكار الرئيسة عند مراجعتي للمحاضرة.			
2	أحدد المعلومات المهمة وأدونها في ملاحظات.			
3	استعمل الأدلة التي تؤدي الى معنى واضح.			
4	أستعمل الاشكال ذات المعنى عند مراجعتي للمحاضرة مثل الدوائر والمربعات.			
5	عندما تواجهني فكرتين متناقضتين اختار احدهما بسهولة.			
6	اعتقد ان وجود اختلاف في الآراء يثري النقاش.			
7	أحاول دمج الحلول المتعارضة لإيجاد حل شامل.			
8	اجد صعوبة في قبول فكرتين متناقضتين في الوقت ذاته.			
9	أستطيع التوفيق بين وجهات النظر المختلفة عند اتخاذ القرار.			
10	أستمتع بالبحث عن نقاط التشابه بين الأفكار المتضادة.			
11	اجد ان التناقض يُعد مدخلاً لإيجاد حلول مبتكرة.			
12	واجه صعوبة في الخروج من الاطار التقليدي للأفكار.			
13	أعيد النظر في رأيي اذا وجدت رأياً مخالفاً منطقياً.			
14	افضل التفكير في الحلول التي تتضمن اكثر من وجهة نظر.			
15	اتعامل بمرونة مع الأفكار المختلفة في الفريق.			
16	أعتبر ان الحلول الوسط غير فعالة.			
17	ابحث عن أساليب لدمج الأفكار بدلاً من استبعاد احدها.			
18	من السهل عليّ تغيير وجهة نظري.			
19	أرى ان الفكرة الجيدة قد تكون مزيجاً من عدة أفكار.			
20	افضل الآراء التي تعكس توازناً بدلاً من التطرف في الرأي الاخر.			
21	اتعلم من آراء الطلبة حتى وان لم اتفق معها.			
22	اقم الأفكار بناءً على تكاملها مع غيرها وليس بناءً على استقلاليتها.			
23	أؤمن ان اختلاف الآراء يؤدي الى تحسين النتائج.			
24	اتبنى أفكار مختلفة لفهم وجهات نظر الطلبة.			
25	انتبه لما يفكر به الآخرون.			

ملحق رقم (6)**مقياس التفكير المتمم بصيغته النهائية**

جامعة واسط

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الدكتوراه

علم النفس التربوي

عزيزي الطالب .. عزيزتي الطالبة..

تحية طيبة :

بين يديكما مجموعة من الفقرات التي تمثل أنشطة ومهارات قد تقومون بها يومياً أثناء مسيرتكم العلمية، وقد وُضع امام كل فقرة (5) خيارات المطلوب منكما ان تقرأن كل فقرة بعناية والاجابة عنها بدقة بوضع علامة (✓) امام الإجابة التي ترانها مناسبة لكما، لذا يرجى الإجابة على كل الفقرات ولا تتركوا أي فقرة بدون إجابة علماً ان اجابتكما لإغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها سوى الباحث .

ملاحظة: لا توجد هنالك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وان اجابتكما تمثل ماتشعران به .

قبل البدء بالاجابة يرجى تدوين المعلومات ادناه بوضع علامة(✓) في الحقل المناسب.

الجنس	ذكر	انثى
الكلية	علمي	انساني
القسم		
المرحلة		

الباحث

طالب راشد كياس

ت	الفقرات	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق عليّ قليلاً	لا تنطبق عليّ
1	أبحث عن الأفكار الرئيسة عند مراجعتي للمحاضرة.					
2	أحدد المعلومات المهمة وأدونها في ملاحظات.					
3	استخلص الأفكار التي تؤدي الى معنى واضح.					
4	أستعمل الاشكال ذات المعنى عند مراجعتي للمحاضرة مثل الدوائر والمربعات.					
5	عندما تواجهني فكرتين متناقضتين اختار احدهما بسهولة.					
6	اعتقد ان وجود اختلاف في الآراء يثري النقاش.					
7	أحاول دمج الحلول المتعارضة لإيجاد حل شامل.					
8	اجد صعوبة في قبول فكرتين متناقضتين في الوقت ذاته.					
9	أستطيع التوفيق بين وجهات النظر المختلفة عند اتخاذ القرار.					
10	أهتم بالبحث عن نقاط التشابه بين الأفكار المتضادة.					
11	اجد ان الأفكار المتناقضة تُعد مدخلاً لإيجاد حلول مبتكرة.					
12	اواجه صعوبة في الخروج من الاطار التقليدي للأفكار.					
13	أعيد النظر في رأيي اذا وجدت رأياً مخالفاً منطقياً.					
14	أفضل التفكير في الحلول التي تتضمن اكثر من وجهة نظر.					
15	أتعامل بمرونة مع الأفكار المختلفة التي تُطرح ضمن المجموعة.					
16	أرى ان الحلول الوسط غير فعالة.					

					17	ابحث عن أساليب لدمج الأفكار بدلاً من استبعاد احدها.
					18	من السهل عليّ تغيير وجهة نظري عند الضرورة.
					19	أرى ان الفكرة الجيدة قد تكون مزيجاً من عدة أفكار.
					20	افضّل الآراء التي تعكس توازناً بدلاً من التطرف في الرأي .
					21	اتعلم من آراء الطلبة حتى وان لم اتفق معها.
					22	أقيم الأفكار بناءً على تكاملها مع غيرها وليس بناءً على استقلاليتها.
					23	أؤمن ان اختلاف الآراء يؤدي الى تحسين النتائج.
					24	اتبنى أفكار مختلفة لفهم وجهات نظر الطلبة.
					25	انتبه لما يفكر به الآخرون.

ملحق رقم (7)

مقياس المرونة الأخلاقية بصيغته الاولى

جامعة واسط

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الدكتوراه

علم النفس التربوي

حضرت الاستاذ الدكتورالمحترم

تحية طيبة :

يروم الباحث اجراء البحث الموسوم (المعالجة غير المتحيزة وعلاقتها بالتفكير المتم والمرونة الأخلاقية لدى طلبة الجامعة).

ولغرض تحقيق اهداف البحث في قياس متغير (المرونة الأخلاقية) وبعد الاطلاع على الادبيات والاطر النظرية والدراسات السابقة اعتمد الباحث مقياس العيساوي (2013)، والذي تم بناءه على وفق نظرية (كولبرج) والذي عرف المرونة الأخلاقية أنها " ترمز إلى كفاءة الفرد في التعرف على المبدأ الأخلاقي الكائن وراء التعليمات والقوانين والجرأة على مخالفة النهج السلطوي في المعاملة والتنظيم إذا تطلب المبدأ الأخلاقي هذه المخالفة دون إخلال الأفكار الجديدة التي يتطلبها هذا المبدأ بالقواعد الأخلاقية للمجتمع " (كولبرج، 2007)

ولإيمان الباحث بخبرتكم ودرايتكم العلمية العالية في هذا المجال يرجى الاطلاع على فقرات الأداة واعطاء رأيكم بالحكم على صلاحية الاداة استنادا الى التعريف النظري بوضع علامة (✓) تحت كلمة صالحة وعلامة (x) تحت كلمة غير صالحة مع ذكر التعديلات ان وجدت، علماً ان بدائل الاجابة هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وبالأوزان (1،2،3،4،5) مع فائق الشكر والامتنان.

طالب الدكتوراه

المشرف

طالب راشد كياس

أ.د. عدنان مارد جبر

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	أغير وجهة نظري بما يتلاءم والقيم الأخلاقية السائدة			
2	ابتكر الأفكار والحلول المقبولة أخلاقيا .			
3	استطيع السيطرة على المواقف وتنظيمها وإدارتها بما يناسب المعايير الأخلاقية .			
4	أحل مشكلاتي على وفق رؤية تتفق والمعايير الأخلاقية السائدة .			
5	أصح سلوكي الخاطئ بما يتلاءم والمعايير الأخلاقية			
6	اشعر بالخجل عندما أخالف الأنظمة والقواعد الأخلاقية السائدة			
7	ابتعد عن الأعمال التي لا تتفق مع معايير الأخلاقية			
8	أحب إن أكون من الناس الملتزمين أخلاقيا .			
9	أرغب بإحداث تغييرات في حياتي لكن دون أخلال بالقواعد الأخلاقية .			
10	لدي المرونة اللازمة للتعامل مع المواقف التي تتعارض مع المعايير الأخلاقية للمجتمع .			
11	اعمل على وفق القواعد الأخلاقية السائدة ولا أغيرها لصالحها .			
12	لدي قدرة التمييز بين السلوك المرغوب وغير المرغوب أخلاقيا			
13	أضع حلول عديدة للمشكلات التي تواجهني وأختار منها ما يناسب المعتقدات الأخلاقية السائدة .			
14	أقتدي بمن هم ملتزمين أخلاقيا.			
15	أفضل الحلول غير المألوفة للمشكلات بشرط الالتزام بالقواعد الأخلاقية.			

16	أؤمن بالحكمة "الاعتراف بالخطأ فضيلة".		
17	أقوم بالعمل الصالح رغم الصعوبات التي تواجهني		
18	يعجبني الشخص الحازم في قراراته الأخلاقية .		
19	مخالفة الآخرين لأرائي الأخلاقية تجعلني أكثر تمايزاً عنهم		
20	أتحمل نتائج كل سلوك أقوم به .		
21	يزعجني فرض وجهات نظر الآخرين عليّ .		
22	أتمرد على القرارات التي تنافي معتقداتي وأفكاري الأخلاقية		
23	لدي القدرة على إنجاز الأعمال التي توكل إلي بما يتناسب والمعايير الأخلاقية للمجتمع.		
24	التزم بمبادئ الأخلاقية في إنجاز الأعمال رغم الصعوبات التي أواجهها.		
25	أشعر بالتوتر عند إجباري على القيام بسلوك يتنافى ومبادئ الأخلاقية		
26	أعود المحاولة في العمل الذي أفشل فيه .		
27	أستطيع تغيير مواقف زملائي تجاه ما أعتقد بصحته.		
28	أتمسك بالقرارات التي أتخذها .		
29	أنصح الآخرين بالجرأة وعدم التردد في اتخاذ قراراتهم .		
30	أوجه النقد للآخرين عندما يقوموا بأي شيء يسيء للقيم الأخلاقية .		
31	أنجز أعمالي بالطريقة التي يراها المجتمع مقبولة .		
32	أشارك الآخرين في حل مشكلاتهم .		
33	أبني أحكامي على وفق ما يمتلكه الآخرون من صفات أخلاقية		
34	أبحث عن حقوق الآخرين لضمان معاملتهم بصورة عادلة ومتساوية .		
35	الإنصات الى الأفكار بشكل صريح وبدون مقاطعة تجعلني		

			أكثر قبولاً لدى الآخرين .	
			أقوم بعمل الصواب دون الحاجة الى أن يذكرني أحد .	36
			اعتراف الشخص برأيه الخاطئ يشعرني بالراحة	37
			أتعامل مع زملائي بكل ود واحترام .	38
			استفاد من خبرات الآخرين في تصحيح مواقف خاطئة	39
			لدي القدرة على تحويل الخبرات المرفوضة أخلاقياً الى خبرات أخلاقية .	40
			أستطيع تمييز الناس الذين يمتلكون حساً أخلاقياً	41
			أفضل مصلحة الآخرين على مصلحتي .	42
			أرضاء الآخرين هو ما أسعى إليه .	43
			أستطيع تحديد الجوانب الخيرة والجوانب السيئة في شخصيتي	44
			أتمسك بالعادات والتقاليد الأخلاقية الخاصة بمجتمعنا	45

ملحق رقم (8)

مقياس المرونة الأخلاقية بصيغته النهائية

جامعة واسط

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الدكتوراه

علم النفس التربوي

عزيزي الطالب .. عزيزتي الطالبة..

تحية طيبة :

بين يديكما مجموعة من الفقرات التي تمثل أنشطة ومهارات قد تقومون بها يومياً أثناء مسيرتكما العلمية، وقد وُضع امام كل فقرة (5) خيارات المطلوب منكما ان تقرأن كل فقرة بعناية والاجابة عنها بدقة بوضع علامة (✓) امام الإجابة التي ترانها مناسبة لكما، لذا يرجى الإجابة على كل الفقرات ولا تتركوا أي فقرة بدون إجابة علماً أن اجابتكما لإغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها سوى الباحث .

ملاحظة: لا توجد هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وان اجابتكما تمثل ماتشعران به .

قبل البدء بالاجابة يرجى تدوين المعلومات ادناه بوضع علامة (✓) في الحقل المناسب.

الجنس	ذكر	انثى
الكلية	علمي	انساني
القسم		
المرحلة		

الباحث

طالب راشد كياس

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أغير وجهة نظري بما يتلاءم والقيم الأخلاقية السائدة					
2	ابتكر الأفكار والحلول المقبولة أخلاقياً .					
3	استطيع السيطرة على المواقف وتنظيمها وإدارتها بما يناسب المعايير الأخلاقية .					
4	أحل مشكلاتي على وفق رؤية تتفق والمعايير الأخلاقية السائدة .					
5	أصحح سلوكي الخاطئ بما يتلاءم والمعايير الأخلاقية					
6	أشعر بالخل عندما أخالف الأنظمة و 3 لقواعد الأخلاقية السائدة					
7	أبتعد عن الأعمال التي لا تتفق مع معايير الأخلاقية					
8	أحب إن أكون من الناس الملتزمين أخلاقياً .					
9	أرغب بإحداث تغييرات في حياتي لكن دون أخلال بالقواعد الأخلاقية .					
10	لدي المرونة اللازمة للتعامل مع المواقف التي تتعارض مع المعايير الأخلاقية للمجتمع .					
11	أعمل على وفق القواعد الأخلاقية السائدة ولا أغيرها لصالحها .					
12	لدي قدرة التمييز بين السلوك المرغوب وغير المرغوب أخلاقياً					
13	أضع حلول عديدة للمشكلات التي تواجهني وأختار منها ما يناسب المعتقدات الأخلاقية السائدة .					
14	أقتدي بمن هم ملتزمين أخلاقياً.					
15	أفضل الحلول غير المألوفة للمشكلات بشرط الالتزام بالقواعد الأخلاقية.					

					أؤمن بالحكمة "الاعتراف بالخطأ فضيلة".	16
					أقوم بالعمل الصالح رغم الصعوبات التي تواجهني	17
					يعجبني الشخص الحازم في قراراته الأخلاقية .	18
					مخالفة الآخرين لأرائي الأخلاقية تجعلني أكثر تمايزاً عنهم	19
					أتحمل نتائج كل سلوك أقوم به .	20
					يزعجني فرض وجهات نظر الآخرين عليّ .	21
					أتمرد على القرارات التي تنافي معتقداتي وأفكاري الأخلاقية	22
					لدي القدرة على إنجاز الأعمال التي توكل إلي بما يتناسب والمعايير الأخلاقية للمجتمع.	23
					التزم بمبادئ الأخلاقية في إنجاز الأعمال رغم الصعوبات التي أواجهها.	24
					أشعر بالتوتر عند إجباري على القيام بسلوك يتنافى ومبادئ الأخلاقية .	25
					أعود المحاولة في العمل الذي أفضل فيه .	26
					أستطيع تغيير مواقف زملائي تجاه ما أعتقد بصحته.	27
					أتمسك بالقرارات التي أتخذها .	28
					أنصح الآخرين بالجرأة وعدم التردد في اتخاذ قراراتهم .	29
					أوجه النقد للآخرين عندما يقوموا بأي شيء يسيء للقيم الأخلاقية .	30
					أنجز أعمالي بالطريقة التي يراها المجتمع مقبولة .	31
					أشارك الآخرين في حل مشكلاتهم .	32
					أبني أحكامي على وفق ما يمتلكه الآخرون من صفات أخلاقية	33
					أبحث عن حقوق الآخرين لضمان معاملتهم بصورة عادلة ومتساوية .	34
					الإنصات إلى الأفكار بشكل صريح وبدون مقاطعة تجعلني	35

					أكثر قبولاً لدى الآخرين .	
					أقوم بعمل الصواب دون الحاجة الى أن يذكرني أحد .	36
					اعتراف الشخص برأيه الخاطئ يشعرني بالراحة	37
					أتعامل مع زملائي بكل ود واحترام .	38
					استفاد من خبرات الآخرين في تصحيح مواقفي الخاطئة	39
					لدي القدرة على تحويل الخبرات المرفوضة أخلاقياً الى خبرات أخلاقية .	40
					أستطيع تمييز الناس الذين يمتلكون حساً أخلاقياً	41
					أفضل مصلحة الآخرين على مصلحتي .	42
					أرضاء الآخرين هو ما أسعى إليه .	43
					أستطيع تحديد الجوانب الخيرة والجوانب السيئة في شخصيتي	44
					أتمسك بالعادات والتقاليد الأخلاقية الخاصة بمجتمعنا	45

The Republic of Iraq
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Wasit
College of Education for Human Sciences
Department of Educational and Psychological Sciences
Postgraduate /PhD



Unbiased Processing and its Relationship to
Complementary Thinking and Moral Flexibility
For University Students

Submitted by:
Talib Rashed Kayas
Supervised by:
Prof . Dr . Adnan Mareid Jabr

2026 A.D

1447 A.H

Abstract

This research examines the variables of unbiased processing, complementary thinking, and moral flexibility, which are important concepts in educational and psychological studies and research. The research problem lies in identifying the strength and direction of the correlation between these three variables and the extent to which complementary thinking and moral flexibility contribute to unbiased processing.

Unbiased processing is defined as "the objective evaluation of any information related to the self, regardless of its source, whether external or internal. This objectivity leads to an accurate sense of self as a result of avoiding distortion and bias" (Kernis & Goldman, 2006:288).

Complementary thinking is defined as "constructively addressing conflicting ideas, and instead of choosing one idea for a solution at the expense of other ideas, a solution is generated in the form of a new idea that includes elements of the ideas, but each idea surpasses the other individually" (Martin, 2007:12).

Moral flexibility is defined as "the individual's ability to recognize the moral principle underlying instructions and laws and the courage to disregard the authoritarian approach to treatment and organization if the moral principle

requires such disregard without the new ideas required by this principle violating the moral rules of society” (Kohlberg, 2007).

Therefore, the current research aims to identify:

- unbiased processing among university students.
- complementary thinking among university students.
- moral flexibility among university students.
- The correlation between unbiased processing and complementary thinking among university students .

B

- The correlation between unbiased processing and moral flexibility among university students.
- Identifying the significance of differences in the correlation between unbiased processing and complementary thinking among university students, according to the gender variable (male-female).
- Identifying the significance of differences in the correlation between unbiased processing and moral flexibility among university students, according to the gender variable (male-female).
- The degree to which complementary thinking and ethical flexibility contribute to unbiased processing.

The current research was limited to students at Wasit University, morning program, both male and female, in both scientific and humanities disciplines, for the academic year (2025-2026).

The researcher chose the descriptive correlational approach for this research. To achieve the objectives of the current research, the researcher undertook the following:

- The researcher developed the Unbiased Processing Scale based on the Kernis and Goldman model (2006), which in its final form consisted of 30 items.
- The researcher developed the Complementary Thinking Scale based on Martin's theory (2007), which in its final form consisted of 25 items.
- The researcher adopted Al-Issawi's scale (2013) which is based on
- Kohlberg's theory (Kohlberg, 2007), and which in its final form consists of (45) items.

The psychometric properties of validity and reliability were extracted, and the statistical analysis sample consisted of (400) male and female students.

C

Then the three scales were applied to the main research sample of (400) male and female students, and the data were statistically processed, which yielded the following results using the appropriate statistical methods for the research:

- * University students possess statistically significant unbiased processing skills.
- * University students possess statistically significant complementary reasoning skills.
- * University students possess statistically significant moral flexibility

There is a positive correlation between unbiased processing and complementary thinking among university students.

- * There is a positive correlation between unbiased processing and moral flexibility among university students.
- * There is a negative correlation between complementary thinking and moral flexibility among university students.

- * There are statistically significant differences between unbiased processing and complementary thinking based on gender (male-female), favoring males.

- * However, there are no statistically significant differences between unbiased processing and complementary thinking based on academic specialization (scientific-humanities).

- * There are no statistically significant differences in the correlation between unbiased processing and ethical flexibility based on gender. However, there are statistically significant differences between unbiased processing and ethical flexibility based on academic specialization, favoring scientific specialization.

D

- * Complementary thinking and ethical flexibility both contribute to unbiased processing.

In light of these findings, the researcher presented a set of conclusions, recommendations, and suggestions for future research.

