



Wasit University
Repository

Wasit University Repository

repository.uowasit.edu.iq

دافعية التعلم وعلاقتها بالفهم الاخلاقي والتفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة

Abstract of a dissertation submitted to the Council of the College of Education for Human Sciences at the University of Wasit as part of the requirements for obtaining a PhD in Educational Psychology

ساجت, اكرم خلف

إشراف: إ.د رشيد ناصر خليفة

جامعة واسط — 2026

<https://repository.uowasit.edu.iq/handle/123456789/159>

<https://doi.org/10.31185/uowasit-3>

حُمِّلَ هذا الملف من مستودع جامعة واسط

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



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة واسط / كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الدكتوراه
علم النفس التربوي

دافعية التعلم وعلاقتها بالفهم الاخلاقي والتفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة

أطروحة دكتوراه مقدمة إلى

مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة واسط

وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه في (علم النفس التربوي).

من الطالب:

اكرم خلف ساجت

بإشراف

الأستاذ الدكتور

رشيد ناصر خليفة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ
وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ
لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾

صَدَقَ اللَّهُ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ

سورة النحل: الآية (٩٠)

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ (دافعية التعلم وعلاقتها بالفهم الأخلاقي والتفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة) والمقدمة من قبل الطالب (أكرم خلف ساجت) قد جرت تحت إشرافي في جامعة واسط ، كلية التربية للعلوم الانسانية، قسم العلوم التربوية والنفسية، وقد استوفت خطتها استيفاء تاماً يوهلها للمناقشة .

التوقيع:

المشرف : أ. د. رشيد ناصر خليفة

التاريخ: / / 2026

توصية رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية :

بناءً على التّوصيات المتوفّرة أُرشح هذه الأطروحة للمناقشة .

التوقيع:

الاسم: أ. د. عدنان ملرد جبر

التاريخ: / / 2026

إقرار المقوم اللغوي

أشهد أنني قرأت الاطروحة الموسومة بـ (دافعية التعلم وعلاقتها بالفهم الاخلاقي والتفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة) والمقدمة من قبل الطالب (اكرم خلف ساجت) إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة واسط ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي وجدتها خالية من الأخطاء اللغوية والتعبيرية غير السليمة وبذلك أصبحت الاطروحة مؤهلة للمناقشة لموافقتها ضوابط اللغة وقواعدها ، ولأجله وقعت.

التوقيع:

الاسم: أ.م.د نضال حسيب فلفل

التاريخ: / / 2026

إقرار المقوم العلمي الأول

أشهد أنني قرأت الأطروحة الموسومة بـ(دافعية التعلم وعلاقتها بالفهم الأخلاقي والتفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة) والمقدمة من قبل الطالب (أكرم خلف ساجت) إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة واسط ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي ، وقد وجدتھا صالحة للمناقشة من الناحية العلمية ولأجله وقعت.

التوقيع:

الاسم:

التاريخ: / / 2026

إقرار المقوم العلمي الثاني

أشهد أنني قرأت الاطروحة الموسومة بـ (دافعية التعلم وعلاقتها بالفهم الاخلاقي والتفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة) والمقدمة من قبل الطالب (اكرم خلف ساجت) إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة واسط ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي ، وقد وجدتھا صالحة للمناقشة من الناحية العلمية ولأجله وقعت.

التوقيع:

الاسم:

التاريخ: / / 2026

اقرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة نشهد أننا اطلعنا على الأطروحة الموسومة

بـ (دافعية التعلم وعلاقتها بالفهم الأخلاقي والتفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة)

والمقدمة من قبل الطالب (المكرم خلف ساجت) وقد ناقشناه في محتوياتها وفيما له علاقة بها ووجدنا انها جديرة بالقبول لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي بتقدير ()

عضو اللجنة
التوقيع :
الاسم : أ.د. باسم كاظم خلف
التاريخ : 2026 / / ٦٩

عضو اللجنة
التوقيع :
الاسم : أ.د. مالك فضيل عبد الله
التاريخ : 2026 / / ٦٩

عضو اللجنة
التوقيع :
الاسم : أ.د. رشيد ناصر خليفة
التاريخ : 2026 / / ٦٩

رئيس اللجنة
التوقيع :
الاسم : أ.د. عدنان مارد جبر
التاريخ : 2026 / ٦ / ٢٤

عضو اللجنة
التوقيع :
الاسم : أ.د. علي عبد الكاظم عجة
التاريخ : 2026 / ٦ / ٢٤

عضو اللجنة
التوقيع :
الاسم : أ.م.د. حسام محمد منشد
التاريخ : 2026 / / ٦٩

صدقت من قبل مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة واسط

التوقيع :
الاسم : أ.د. محمود حمود عراك
عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية
2026 / ٦ / ٢٤

الإهداء

إلى ... من تعلمت منه الصبر والتضحية. الذي غرس
بذرة الإيمان

في نفسي، والدي العزيز رحمه الله.

أمي حفظها الله .. تقديراً وإجلالاً و برأ وإحساناً

أساتذتي رمز الإنسانية والخير.

من كان لي أملاً وسبيلاً للنجاح ... إخواني وأخواتي
الأفاضل جميعاً

والى زوجتي وأولادي

أهدي هذا الجهد معطراً بالحبّ والوفاء.

أكرم



شكر وامتنان

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
قال تعالى ((وَمَنْ شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ)) (النمل: ٤٠)
صدق الله العلي العظيم

إما وأني قد انتهيت من إعداد هذا البحث فلا يسعني إلا أن أتوجه بالشكر والامتنان للعلي التقدير على ما وفقني إليه.

كذلك أتقدم بالشكر والعرفان إلى الذين قال في حقهم الجواهري :

لوجاز للحر السجود تعبداً لرأيت عبدا للمعلم ساجداً

ويطيب لي إن أقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى الأستاذ الدكتور (رشيد ناصر خليفة) المشرف على هذا البحث لما قدمه من توجيهات قيمة وآراء سديدة أغنت البحث وكان لها الأثر الكبير في إنجازه.

وأقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى أعضاء لجنة السمنار والسادة المحكمين، لما أبدوه من آراء علمية وتصويبات سديدة،

كذلك أتقدم بفائق الشكر والامتنان إلى جميع أساتذة قسم العلوم التربوية والنفسية لما أبدوه من عون ومساعدة، فجزاهم الله خيراً.

وأقدم بالشكر والامتنان إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة المحترمين لتفضلهم بقبول مناقشة أطروحتي.

وأقدم بالشكر والامتنان إلى زملاء الدراسة، وجميع أصدقائي الذين كان لهم يد العون لإتمام هذا العمل، وأخيراً أتقدم

بالشكر لمن فاتني ذكرهم فهم حاضرون في بحثي حتى وإن أغفلت عن ذكرهم.

أكرم





جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة واسط / كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الدكتوراه
علم النفس التربوي

دافعية التعلم وعلاقتها بالفهم الاخلاقي والتفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة

مستخلص أطروحة مقدمة إلى

مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة واسط

وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه في (علم النفس التربوي).

من:

اكرم خلف ساجت

بإشراف

الأستاذ الدكتور

رشيد ناصر خليفة

مستخلص البحث

تناول البحث الحالي (دافعية التعلم والفهم الاخلاقي والتفكير الترابطي)، إذ تأتي أهميته من أهمية متغيراته وندرة الدراسات العربية والمحلية عنهما، ومن أهمية عينة البحث - طلبة الجامعة الذين يُعدون من المراحل الأكاديمية المهمة في المجتمع، وفي ضوء ذلك سعى الباحث إلى تعرف العلاقة بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي والتفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة، عن طريق الأهداف والتعرف على البحث وتعرض البحث إلى:

- ١- دافعية التعلم لدى طلبة الجامعة.
- ٢ الفهم الاخلاقي لدى طلبة الجامعة.
- ٣- التفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة.
- ٤ - العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي لدى طلبة الجامعة.
- ٥- الفروق في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي على وفق متغيري الجنس والتخصص .
- ٦- العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والتفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة.
- ٧- الفروق في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والتفكير الترابطي على وفق متغيري الجنس والتخصص.
- ٨- درجة اسهام كل من الفهم الاخلاقي والتفكير الترابطي في دافعية التعلم لدى طلبة الجامعة.

ولتحقيق أهداف البحث الحالي اتبع الباحث المنهج الوصفي للدراسات الارتباطية ، كما اختار عينة مجتمع البحث باستعمال الأسلوب الطبقي العشوائي ذات التوزيع المتناسب، إذ بلغ حجم عينة البحث الحالي (400) طالب من طلبة الجامعة.

أعتمد الباحث ادوات لقياس متغيرات بحثية، إذ قام باعتماد مقياس دافعية التعلم المعد من الباحث المرسومي (٢٠١٨) إذ بلغت عدد فقراته (30) فقره بصيغته النهائية موزع على ثلاثة مجالات هي (مجال الكفاءة ، مجال الاستقلالية ، مجال الانتماء).

ولقياس متغير الفهم الاخلاقي قام الباحث ببناء مقياس الفهم الاخلاقي على وفق الخطوات العلمية لبناء المقاييس النفسية وباعتماد نظرية لورنس كولبرج (١٩٥٨)؛ إذ بلغت عدد فقراته (30) فقره بصيغته النهائية موزع على اربعة مجالات هي (الوعي الاخلاقي ، التفكير الاخلاقي، النية الاخلاقية ، السلوك الاخلاقي).

ولقياس متغير التفكير الترابطي قام الباحث بتبني مقياس الباحث عبد الحسين (٢٠٢١) للتفكير الترابطي اذ بلغت عدد فقراته (30) فقره بصيغته النهائية موزع على خمسة مجالات هي (الربط بين المفاهيم المتنوعة ، الربط بين المواد الدراسية ، الربط بين التعلم والحياة الواقعية ، الربط بين الزمني والتسلسلي ، الربط الابداعي).

وبعد التحقق من صلاحية فقرات المقاييس تم تطبيقهما على عينة التحليل الإحصائي لاستخراج الخصائص السيكومترية لهما وتحليل فقراتهما إحصائياً.

وبهدف تحليل البيانات للبحث الحالي استعمل الباحث مجموعة من الوسائل الإحصائية المناسبة منها (الاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسن، ومعامل ألفا كرو نباخ، والاختبار الزائي، وتحليل الانحدار البسيط ، وتحليل التباين الثنائي).

وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية :

- ١- يتمتع طلبة الجامعة بمستوى من دافعية التعلم.
 - ٢- يتمتع طلبة الجامعة بمستوى من الفهم الاخلاقي.
 - ٣- يتمتع طلبة الجامعة بمستوى من التفكير الترابطي.
 - ٤- توجد علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي لدى طلبة الجامعة.
 - ٥- لا توجد فروق في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي على وفق متغيري الجنس والتخصص .
 - ٦- توجد علاقة طردية موجبة بين دافعية التعلم والتفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة.
 - ٧- لا توجد فروق في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والتفكير الترابطي على وفق متغيري الجنس والتخصص.
 - ٨- يسهم كل من الفهم الاخلاقي والتفكير الترابطي بنسبة (٢٤ %) في دافعية التعلم لدى طلبة الجامعة.
- وبناء على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي وضع الباحث عدد من التوصيات والمقترحات سيأتي ذكرها في الفصل الرابع .

ثبت المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
ب	الآية القرآنية
ت	إقرار المشرف
ث	إقرار المقوم اللغوي
ج	إقرار المقوم العلمي الاول
ح	إقرار المقوم العلمي الثاني
خ	إقرار لجنة المناقشة
د	الإهداء
ذ	شكر وامتنان
ز-ش	مستخلص الاطروحة باللغة العربية
ص-ظ	فهرست المحتويات
ع-ف	ثبت الجداول
ف	ثبت الاشكال
ف	ثبت الملاحق
2-14	الفصل الاول : التعريف بالبحث
2-4	اولاً : مشكلة البحث
4-11	ثانياً : أهمية البحث
12	ثالثاً : أهداف البحث
12	رابعاً : حدود البحث
12-14	خامساً : تحديد المصطلحات

ثبت المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
16-55	الفصل الثاني : اطار نظري ودراسات سابقة
16-39	المحور الاول اطار نظري
16-30	اولا : دافعية التعلم
16-17	مفهوم دافعية التعلم
18	خصائص الأفراد ذوي دافعية التعلم العالية
18-20	العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم
20-21	عناصر دافعية التعلم
21	تصنيف الدافعية للتعلم
21-22	وظائف دافعية التعلم
22-23	مصادر الدافعية للتعلم
23	مجالات دافعية التعلم
24-25	وسائل استثارة الدافعية للتعلم
25	مؤثرات الدافعية لدى المتعلمين:
26-29	النظريات المفسرة لدافعية التعلم
29	دواعي اعتماد نظرية نظرية العزو الذاتي لدافعية التعلم (دوسي وريان)
29-30	مناقشة النظريات المفسرة لدافعية التعلم
30	ثانيا : الفهم الاخلاقي
30-32	مفهوم الفهم الاخلاقي
32-33	خصائص الأفراد ذوي الفهم الأخلاقي العالي

ثبت المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
33-34	العوامل المؤثرة في الفهم الأخلاقي
34-35	مجالات الفهم الأخلاقي
35-37	النظريات المفسرة للفهم الاخلاقي
38	دواعي اعتماد نظرية كولبرج للفهم الاخلاقي
38-39	مناقشة النظريات المفسرة للفهم الاخلاقي
39-46	ثالثا: التفكير الترابطي
39-41	مفهوم التفكير الترابطي
41	خصائص التفكير الترابطي
41	اهداف التفكير الترابطي
41-42	افتراضات التفكير الترابطي
42	مرتكزات التفكير الترابطي
42-43	مجالات التفكير الترابطي
43-45	النظريات المفسرة للتفكير الترابطي
45	دواعي اعتماد نظرية الارتباط المعرفي للتفكير الترابطي
46	مناقشة النظريات المفسرة للتفكير الترابطي
46-	المحور الثاني: دراسات سابقة
46-48	اولا : دراسات سابقة تناولت دافعية التعلم
48-52	ثانيا: دراسات سابقة تناولت الفهم الاخلاقي
52-55	ثالثا: دراسات سابقة تناولت التفكير الترابطي
55	جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

ثبت المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الفصل الثالث : منهج البحث واجراءاته	57-92
اولاً : منهج البحث	57
ثانياً : مجتمع البحث	57-58
ثالثاً : عينة البحث	58-59
رابعاً : ادوات البحث	60-91
خامساً : الوسائل الإحصائية	92
الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها	94-106
عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	94-104
الاستنتاجات	105
التوصيات	105-106
المقترحات	106
المصادر العربية والاجنبية	108-118
الملاحق	121-143
مستخلص الرسالة باللغة الإنكليزية	B-D

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
١.	مجتمع البحث موزع حسب الكلية الجنس والتخصص	58
٢.	عينة البحث الاساسية موزعة حسب المتغير والجنس والتخصص	59

61	آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس دافعية التعلم	٣.
62	عينة وضوح التعليمات موزعة بحسب التخصص والجنس لمقياس دافعية التعلم	٤.
63-64	القوة التمييزية لفقرات مقياس دافعية التعلم	٥.
65	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلم	٦.
66	علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال التي تنتمي اليه لمقياس دافعية التعلم	٧.
67	علاقة درجة المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلم	٨.
69	عينة الثبات موزعة حسب التخصص والجنس لمقياس دافعية التعلم	٩.
70	الخطأ المعياري لمقياس دافعية التعلم	١٠.
71	المؤشرات الاحصائية لمقياس دافعية التعلم	١١.
74	آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الفهم الاخلاقي	١٢.
76-77	القوة التمييزية لفقرات مقياس الفهم الاخلاقي	١٣.
78	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الفهم الاخلاقي	١٤.
79	علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال التي تنتمي اليه لمقياس الفهم الاخلاقي	١٥.
80	علاقة درجة المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية لمقياس الفهم الاخلاقي	١٦.
81	الخطأ المعياري لمقياس الفهم الاخلاقي	١٧.
82	المؤشرات الاحصائية لمقياس الفهم الاخلاقي	١٨.
84	آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس التفكير الترابطي	١٩.
85	القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير الترابطي	٢٠.

٢١.	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير الترابطي	86
٢٢.	علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال التي تنتمي اليه لمقياس التفكير الترابطي	87
٢٣.	علاقة درجة المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية لمقياس التفكير الترابطي	88
٢٤.	الخطأ المعياري لمقياس التفكير الترابطي	90
٢٥.	المؤشرات الاحصائية لمقياس التفكير الترابطي	91
٢٦.	الاختبار التائي لعينة واحدة لبيان دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس دافعية التعلم	94
٢٧.	الاختبار التائي لعينة واحدة لبيان دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس الفهم الاخلاقي	95
٢٨.	الاختبار التائي لعينة واحدة لبيان دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس التفكير الترابطي	96
٢٩.	قيمة معامل ارتباط بيرسون بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي	98
٣٠.	القيمة الزائية لبيان دلالة الفرق في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي تبعا لمتغير الجنس	98
٣١.	القيمة الزائية لبيان دلالة الفرق في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي تبعا لمتغير التخصص	99
٣٢.	قيمة معامل ارتباط بيرسون بين دافعية التعلم والتفكير الترابطي	100
٣٣.	القيمة الزائية لبيان دلالة الفرق في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والتفكير الترابطي تبعا لمتغير الجنس	101
٣٤.	القيمة الزائية لبيان دلالة الفرق في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والتفكير الترابطي تبعا لمتغير التخصص	102
٣٥.	نتائج الاختبار الفائي الكلي لتحليل الانحدار المتعدد	103
٣٦.	الاسهام النسبي للمتغيرات المستقلة (الفهم الاخلاقي، والتفكير الترابطي)	103

ثبت الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
١	التوزيع الطبيعي لدرجات افراد العينة علي مقياس دافعية التعلم	٧١
٢	التوزيع الطبيعي لدرجات افراد العينة علي مقياس الفهم الاخلاقي	82
٣	التوزيع الطبيعي لدرجات افراد العينة علي مقياس التفكير الترابطي	91

ثبت الملاحق

رقم الملاحق	عنوان الملاحق	رقم الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة طالب	121
٢	مقياس دافعية التعلم بصيغته الاولى.	122-125
٣	مقياس الفهم الاخلاقي بصيغته الاولى	126-129
٤	مقياس التفكير الترابطي بصيغته الاولى	130-133
٥	أسماء السادة المحكمين على ادوات البحث	134
٦	مقياس دافعية التعلم بصيغته النهائية.	135-137

138-140	مقياس الفهم الاخلاقي بصيغته النهائية	٧
141-143	مقياس التفكير الترابطي بصيغته النهائية	٨

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث

ثانياً : أهمية البحث

ثالثاً : أهداف البحث

رابعاً : حدود البحث

خامساً : تحديد المصطلحات

أولاً: مشكلة البحث: Problem of the research :

إن التغيير الذي يعيشه البلد من حيث التطور الهائل في جميع النواحي وبالأخص الجوانب التكنولوجية والعلمية التي تتطلب من الفرد توسيع منظومته المعرفية واستغلال قدراته العقلية بصورة تتناسب مع حجم المشكلات وطريقة التعامل معها والسيطرة عليها، وهذا لا يتم الا عن طريقة الاستخدام الامثل لمجمل العمليات العقلية ومنها التفكير والذي يساهم بشكل كبير بحل المشكلات وتجاوز التحديات الذي تفرضها المعلومات والانظمة التكنولوجية والتعقيدات التي تحصل بصورة مستمرة في المحيط الذي نعيشه كون له صلة وثيقة بالأنظمة والمشاكلات (Schffemicht,1999:5)

ويمثل جوهر عملية التعلم والتعليم على العمليات المعرفية التي تتوسط بين الدافع التعليمي واستجابات المتعلم، أي ما بين المثيرات والاستجابات، تلك العمليات التي تحدث داخل الفرد وتتطلب تنظيم عقلي كالتفكير الترابطي والتخطيط واتخاذ القرارات (ابو رياش ٢٠٠٧ : ٢٥).

كما ان المؤسسة الجامعية من المؤسسات التي تهدف إلى بناء مقومات الشخصية الانسانية الصالحة الخالية من الاعتلالات النفسية التي تؤثر في الصحة النفسية، وإن مواصلة الحياة في ظل الظروف القاسية والأزمات والمحن التي تواجه الطلبة في كثير من الأحيان وتوافقهم مع تلك الظروف يتطلب تقوية دافعية التعلم كي يحافظون على توازنهم و يصلوا إلى أهدافهم المنشودة (القطاوي وعلي، ٢٠١٦ : ٥٤).

إذ يتباين الأفراد في دوافعهم التعليمية ، مما يسبب فروقاً كبيره بينهم في المعالجة المعرفية للمعلومات (هاشم، ٢٠٠٧: ٢٦).

إن دافعية التعلم ليست مجرد رغبة للإنجاز الأكاديمي، بل هي أحد الأسس التي تساهم في تنمية الفهم الاخلاقي للفرد وتشكيل مستقبل الأفراد في المجتمع. فهي تجسد قدرة الأفراد على تحديد مصيرهم التعليمي، مما يجعل فهمها والعمل على تعزيزها أمراً حيويًا لكل من الطلاب والمعلمين على حد سواء. (ابو حويج، ٢٠٠٤: ١٤)

هذا وتعد شريحة طلبة الجامعة ثروة المجتمع والطاقة الدافعية للتقدم والبناء الحضاري، وتنمية عقولهم واستعدادهم والسعي للحفاظ عليها وتقديم الرعاية العلمية والمعنوية للنهوض بهم واستقطاب الامكانيات العقلية والعلمية لمشروع الدراسة الجامعية لذلك كان من الضروري أن تكون لدى طالب الجامعة المقدرة على مواجهة المشكلات عن طريق تنمية دافعية التعلم، وهذا يؤدي إلى تحقيق النجاح والإنجاز في التحصيل الأكاديمي (فراج، ٢٠١٢ : ١٧٣).

وأشارت دراسة خلفه (٢٠١٩) الى وجود علاقة ارتباطية بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي كذلك تمتع عينة الدراسة بمستوى جيد من دافعية التعلم وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الجنس كما توصلت الدراسة الى وجود فروق دالة احصائية في التخصص ولصالح التخصص العلمي (خليفة، ٢٠١٩: ٤٦)

واشار برام (2008)Brimi: ان انتشار بعض المظاهر السلوكية السلبية بين الطلبة، بالإضافة إلى القصور الواضح في تحمل المسؤوليات الحياتية والدراسية، يؤدي الى ضعف الرغبة في الاستذكار، وعدم الإلتزام بالمواعيد والعزوف عن المشاركة في الأنشطة الثقافية والاجتماعية (Brimi, 2008: 34)

اما دراسة ميساء (٢٠٢٠). التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية بين الفهم الاخلاقي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية (ميساء, ٢٠٢٠: ٣٤)

باختصار، المشكلة التي تقوم عليها دراسة الفهم الأخلاقي تتعلق بمحاولة بناء جسر بين المعايير المثالية التي يُمكن اعتبارها موضوعية وبين التجارب والقيم النسبية المتنوعة في المجتمعات. ويهدف البحث في هذا المجال إلى إيجاد فهم أعمق لكيفية تمايز الصواب عن الخطأ، وكيف يمكن للأفراد والمجتمعات التعايش وفق مبادئ أخلاقية تحقق العدالة والإنصاف والترابط في تفكيرهم (Boom, 2011:356)

أن ضعف التفكير الترابطي في ظل مواجهة هذه النكسات والتحديات يمكن أن يكون له مردود سلبي على مستقبلهم، وخاصة أنه نقص الإبداع يجعل المتعلم ذو عقلية جامدة ويتبع طريقة تقليدية في التفكير بعيداً عن روح الابتكار والترابط واليقظة العقلية والإبداعات الجادة، إذ ينعكس ذلك بصورة سلبية على الطلبة؛ إذ يجعلهم يشعرون بعجز عن التوافق مع المواقف الجديدة وحالة من الضعف في امتلاك التفكير الترابطي (Rokeach, 1973:312)

لذلك أن معظم الممارسات أن لم يكن جميعها في حياتنا اليومية تعتمد على الخبرة التي تم اكتسابها سابقاً، وعند حدوث خلل أو عجز في إدراك المعلومات التي اكتسبها سيجعل تفكير الترابطي عند الفرد محدود لأنه سيرتبط بعمليات الإدراك الحسي الآني ولن يدرك الفرد أي احساس يتكرر، فكأنما يدركه للمرة الأولى مما يؤدي ضعف في التعلم (سليم، ٢٠٠٣: ٥٢٥).

وأشارت دراسة انوار (٢٠١٦) ان طلبة جامعة ديالى يتمتعون بمستوى من التفكير الترابطي وتوجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور وكذلك وجود فروق تبعا لمتغير التخصص ولصالح التخصص الانساني(انوار, ٢٠١٦: ٢٣)

وتوصلت دراسة دنيا (٢٠١٩) الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الترابطي و وداء مهارة استقبال الارسال بالكرة الطائرة (دنياء, ٢٠١٩: ٤٣)

لذلك انبثق إحساس الباحث انطلاقاً من خبرة الباحث وملاحظاته المباشرة في البيئة الجامعية، لاحظ أن الكثير من طلبة الجامعة يمتلكون معلومات أكاديمية جيدة، إلا أن جانب الفهم الأخلاقي لديهم لا يرتقي دائماً إلى المستوى المطلوب الذي يعكس القيم الجامعية والمجتمعية، فقد لوحظ في بعض المواقف الدراسية أو الحياتية أن القرارات والسلوكيات التي يتخذها بعض الطلبة قد لا تستند إلى أسس أخلاقية واضحة، مما يخلق فجوة بين التحصيل العلمي والالتزام القيمي، كذلك لمس الباحث أن ضعف القدرة على الربط بين المواقف والخبرات المختلفة (التفكير الترابطي) يؤدي إلى قصور في إدراك الطلبة لنتائج سلوكياتهم أو لتبعات قراراتهم الأخلاقية. فغياب هذا النوع من التفكير يجعل المواقف الأخلاقية منعزلة، ويُضعف لدى الطالب مهارة تعميم الخبرات السابقة على مواقف جديدة.

فضلاً عن القصور الواضح في تحمل المسؤوليات الحياتية والدراسية، وضعف الرغبة في الاستذكار، وعدم الإلتزام بالمواعيد والعزوف عن المشاركة في الأنشطة الثقافية والاجتماعية، وقد كانت هذه الملاحظات دافعا قويا لإجراء الدراسة الحالية التي يتضمن موضوعها الفهم الأخلاقي لدى طلاب الجامعة، لما له من أثر على هؤلاء الطلاب في حياتهم الجامعية والأسرية والاجتماعية.

كذلك لاحظ الباحث أن هناك العديد من المشكلات والضغوط والتحديات المختلفة التي تواجههم تتمثل بكثرة الواجبات الدراسية وتعقيدها وصعوبة إعداد المادة الدراسية المطلوبة، وكم

المعلومات ونوعيتها، وضيق الوقت المتاح لذلك، مما يسبب ضغوطات على هذه الفئة من الطلبة غير محققين بذلك التفكير الترابطي بما ينعكس الأمر على حالات النجاح والتفوق والتميز الدراسي، وبناء على كل ما تقدم تتجلى مشكلة البحث الحالي في التساؤل الآتي : **ما قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين دافعية**

التعلم والفهم الاخلاقي والتفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة؟

ثانيا : اهمية البحث :The Important the Research:

يتعامل الافراد في حياتهم اليومية مع مختلف المواقف بهدف تحقيق التوافق المعرفي مع المحيط الخارجي من جانب وتحقيق اهدافهم من جانب اخر، اذ أن عملية التغير والتطور التي شملت كل مجالات الحياة في عصرنا الحاضر تفرض على الافراد ان يحشدوا كل قواهم المعرفية للحاق بركب الحضارة المتقدمة فالعلم ينمو ويربو بفضل نشر الثقافة المعرفية الجديدة (Wilson,2002;2).

تمثل حياة الأفراد سلسلة متصلة من عمليات التعلم يكتسبون الخبرات ويجمعون الحقائق

ويغذون افكارهم للتوافق مع البيئة المحيطة بهم (شاكر , ٢٠١٩ : ١٥)

هذا و تعد الجامعة من أهم الميادين التي تمد المجتمع بالطاقات البشرية كونها إحدى الدعامات الرئيسة التي يرتكز عليها تقدم المجتمع وتطوره، والتي تعمل على تطوير الموارد البشرية وتزود المؤسسات الأخرى بالملاكات البشرية وبمختلف التخصصات اللازمة التي يطلبها المجتمع (المكصوسي ٢٠٢٣ : ٦-٧).

ويتطلب من الجامعة صقل المهارات المعرفية للطلبة ليكونوا أكثر كفاءة وفاعلية في المجتمع وأن يصلوا إلى أعلى مراتب التعلم باستعمال أفضل النماذج والاستراتيجيات التعليمية التي تحقق الأهداف المرسومة بدقة في مناهجها التعليمية (ياسر، ١٩٩٨: ٥٠)

ويلعب الأستاذ الجامعي دورا بالغا في تنمية الدافعية لدى الطلبة عن طريق تقديم مشاريع تتطلب خططا ذهنية وتنفيذية وتشجيعهم على محاولاتهم استخدام قدراتهم العقلية واعطاء الطلبة التغذية الراجعة، وقد يكون التعاون هو مدخل أساسي يسهم في تنمية دافعية التعلم

(Resen blum-cale 1987:112)

هذا وتعد الدافعية من الموضوعات الرئيسية في علم النفس ولها اهمية في تكاملها الشخصية، وتحديد انواع السلوك الانساني ، فأى نشاط يقوم به الانسان الا وله هدف يسعى الى تحقيقه واشباعه، وفي ضوء دافعية التعلم يجعلنا نقول بأن الدافعية تختلف من شخص الى اخر، وان دافعية التعلم هي العامل الذي يمكن ان يستثير انتباه المتعلم وفعالياته الذهنية المتعددة، كالإحساس والانتباه والادراك والتذكر والتي تجعله ينخرط في النشاط التعليمي(معيرس، ٢٠١٠: ١٤٢)

كما ان دافعية التعلم احد الجوانب المهمة التي تؤدي الى دور فعال في تعلم المتعلم حيث ان لها اهمية في زيادة انتباه الطالب واندماجه في الانشطة التعليمية ويرجع نجاحه وفشله الى عوامل داخلية وسيطرته على العوامل المؤثرة في انجاز مهمة التعلم ولها دور مهم وفعال في رفع مستوى اداء الفهم الاخلاقي للطلاب في مختلف المجالات والانشطة الدراسية كما انها وسيلة موثوقة وثابتة لتنمية التفكير بصورة مترابطة(أحمد، ٢٠٠٥: ٢٥) .

من وجهة نظر علم النفس التي تتبنى نظرية التعلم بأن الدافع لا يسبب السلوك، وإنما يستثير الفرد للقيام بسلوك وأن درجة الاستثارة والنشاط العام للفرد على علاقة مباشرة بالتعلم ، وان توسط الدرجة من الاستثارة تؤدي الى افضل تعلم ممكن ، وان نقص الاستثارة يؤدي الى الملل ، وزيادة الاستثارة تؤدي الى النشاط والاهتمام ، الا أن الزيادة الكبيرة نسبياً تؤدي الى زيادة الاضطراب والقلق . (وحيد، ٢٠٠١: ٣٤)

يعد الانسان كائناً حياً ولديه حاجات ورغبات تدفعه الى تحقيق تلك الحاجات او الرغبات، وإذا انعكست هذه المفاهيم على الجانب العلمي ، وما يحتويه هذا الجانب من عمليات عقلية معقدة، ومنطقاً من هذا المنطق يجب علينا ان نعمل على دراسة هذا الجانب بشكل معمق ، من اجل إيجاد الحلول لطلبتنا الجامعين، ونظراً لاهمية التعلم في تقدم الشعوب وفي حياة الامم ، وقضية دافعية التعلم لها اثر في تحقيق الاهداف التعليمية، وان الدور المستقبلي لدافعية التعلم يساهم بجدية في تنمية وتحفيز الجوانب الايجابية كالابداع والتطور والقدرات لدى طلبة الجامعة عامة، (ابو علام ، ١٩٨٦: ٤٠)

تمثل دافعية التعلم القوة التي تحرك وتستثير الطالب لكي يؤدي العمل المدرسي ، كذلك أنها تمثل عاملاً مهماً يتفاعل مع محددات الطالب ليؤثر على السلوك الادائي ببديه الطالب في الصف ، اي انها تمثل قوة الحماس او الرغبة لقيام الطالب بمهام ومقدار الجهد الذي يبذله ، ودرجة مثابرته واستمراره في الاداء العلمي، (ابو جادو، ٢٠٠٠: ١٦٢)

أن دافعية التعلم تمثل عاملاً هاماً، يتفاعل مع محددات الطالب ليؤثر على سلوكه الادائي، الذي يؤديه الطالب في الصف وهذه تمثل القوة التي تحرك وتستثير الطالب، لكي يؤدي العمل المدرسي بكل قوة وحماس ورغبة ، وذلك لقيام بمهام درس بهذه القوة التي تعكس على كثافة الجهد

الذي يبذله الطالب، وفي مدى تقدمه للأفضل وما عنده من قدرات ومهارات في
الدرس (الازيرجاوي، ١٩٩١: ٤٥)

كما ان دافعية التعلم تعد عاملاً مهماً في تحسين وتطوير طرائق التدريس وتنظيم البيئة
التعليمية. إذ إن المعلمين والمربين يمكنهم تحفيز دافعية الطلاب من خلال توفير بيئة تعليمية تشجع
على المشاركة، وتعزز الشعور بالإنجاز، وتدعم الاستقلالية في التفكير. فحينما يشعر الطلاب بأنهم
قادرون على اتخاذ القرارات المتعلقة بتعلمهم، وتقديم حلول لمشاكلاتهم حقيقية، فإن ذلك يزيد من
رغبتهم في التعلم وبالتالي يعزز قدرتهم على النجاح. (الرفوع، ٢٠١٥: ٨٩)

من الجدير بالذكر أن دافعية التعلم تتأثر بعدد من العوامل النفسية والاجتماعية، مثل الثقة
بالنفس، ووجود أهداف واضحة ومحددة، والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين. كما أن الدعم الاجتماعي
من الأسرة والمعلمين له دور كبير في تعزيز دافعية التعلم. فعندما يتلقى المتعلم دعماً إيجابياً من
محيطه، سواء كان ذلك من خلال تشجيعه أو توفير بيئة تعليمية مناسبة، فإنه يكون أكثر قدرة على
تجاوز العقبات وتحقيق النجاح في تعلمه. (الصفار، ٢٠١٤: ٢٣)

وفي هذا السياق، فإن دافعية التعلم ليست ثابتة أو جامدة، بل هي قابلة للتغيير والنمو تبعاً
للظروف المختلفة التي يمر بها الفرد. وهذا يعكس أهمية دور المربين في مراقبة مستوى دافعية
الطلاب والعمل على تحفيزها وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف التعليمية. كما إن العملية التعليمية تصبح
أكثر فاعلية إذا ما تم فهم دافعية التعلم وتوظيفها بطريقة تعزز التفاعل الإيجابي مع المحتوى، مما
يساعد على بناء جيل قادر على مواجهة تحديات المستقبل. (فهمي وامون، ١٩٨٨: ١٠٩)

اذ يعد الفهم الاخلاقي عنصراً اساسياً في عمليات الاستدلال الاخلاقي والحكم الاخلاقي، بل يكاد يكون لازماً وضروري لهما الامر الذي جعل احترام الآخرين واجب على كل انسان، ان اكثر المختصين الذين تناولوا الفهم الاخلاقي جعلوه الخطوة الاولى من خطوات التنشئة الاخلاقية، وان جوهر الفهم الاخلاقي يتجاوز المعرفة المجردة الى النزعة الصادقة نحو الحقيقة والقيم (بيوتشنكويتي، ١٩٩٢: ١٢)

كما يمثل الفهم الاخلاقي جانباً من اهم جوانب النمو الانساني، حيث يرتبط بطبيعة التفسيرات العقلية فيما هو مقبول او مفروض اجتماعياً، ان الاخلاق في حقيقتها هي عبارة عن مجموعة من القوانين والقواعد والقيم التي يتبناها الفرد لكي يحدد من خلالها سلوكه الاجتماعي، بحيث تستطيع المنظمات الاجتماعية والتربوية تأدية وظيفتها، وهذا يعني ان بقاء المجتمع واستمراره مرهون بها وبمدى تنظيمها لعلاقات الافراد وایمانهم بها والتزامهم بتطبيقها، ويعد الاهتمام بالفهم الاخلاقي عنصراً ضرورياً ومطلباً اساسياً للوصول الى قرارات اخلاقية سليمة، مما يساعد على معرفة الصواب والخطأ في سلوكنا ويعطي قدرة على تبرير التصرفات، فمن دونه يكون الفرد في دوامة من الصراعات بين القيم والمبادئ التي يعتقدونها وسلوكيات الافراد داخل المجتمع (البديوي، ٢٠١٨: ٣٦)

وان الفهم الاخلاقي بمختلف عناصره، هو الذي يحدد ما ان كان الناس قادرين على اكتشاف المحتوى والفهم الاخلاقي في سلوك الآخرين، وكذلك تحديد ما هو غير اخلاقي فالفهم الاخلاقي جزء ضروري مجمل من السلوك وبمختلف جوانب الحياة،

ويأتي اهتمام المفكرين بالجانب الاخلاقي في الشخصية الانسانية . نظراً الأهمية ودوره الرئيسي في تكوين شخصية الفرد والحفاظ على توازنه النفسي والاجتماعي فالأخلاق هي القاعدة الاساسية التي تبنى عليها القواعد والضوابط الاجتماعية. التي تنظم علاقات الافراد بعضهم ببعض

لذلك يمكننا اعتبار. موضوع الاخلاق من اهم ميادين البحث التي حظيت باهتمام الباحثين بالدراسة (Kelly,1973;21)

هذا يرتبط نمو الفهم الاخلاقي للفرد بعدد من المتغيرات، ولعل معنى اقتراح للحياة هو المؤشر الأكثر دلالة على الفهم الخلقى، فأتسام الطلبة بالفهم الاخلاقي يعد مطلباً ضرورياً وجوهرياً لصالح الفرد ولصالح المجتمع، لان سعي الانسان لتحقيق فهم معنى الحياة ليس سعياً للوصول لمعنى الحياة المجرد، وإنما معنى الحياة الشخصي لكل فرد رسالة ومهمته بالحياة الفهم الاخلاقي، الذي يساهم بشكل كبير في تحديد معنى الحياة باعتباره تفكيراً وفهماً يدعو للفضيلة والقيم الانسانية، (قاسم وآخرون، ٢٠١٦: ٨٥)

أن الاخلاق داخلية المنشأ فتبدأ في الظهور في حوالي (٣-٧)، حيث يضع الطفل في هذه المرحلة نية الفرد وقصده في اعتباره عند اصدار حكمه على صحة فعل ما او خطئه، ويصبح الطفل اذا كسر كوباً واحداً عن قصد أكثر ذنباً من الطفل الذي يكسر ثلاث اكواب دون قصد، وكذلك تنمو لدى الطفل فكرة المساواة والعدالة، فالأخلاقيات داخلية المنشأ تعنى ان معايير الطفل الاخلاقية تنبع من داخله عن فهم واقناع ذاتي، دون فرض خارجي من اي مصدر كان (عادل، ١٩٩١: ١٣٢)

واشارات دراسة عسل (٢٠١٤). الى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الفهم الاخلاقي والتسامح الاجتماعي و تتمتع عينة الدراسة بمستوى من الفهم الاخلاقي ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التخصص (علمي، إنساني) (عسل ، ٢٠١٤ : ٦٣).

وتوصلت دراسة عمر (٢٠٢٠) بتمتع طلبة الجامعة بمستوى عالي من الفهم الاخلاقي، و وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، و وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في التخصص ولصالح العلمي ووجود درجة اسهام للفهم الاخلاقي بمرونة الانا (عمر، ٢٠٢٠: ١٢٣)

ومن خلال اطلاع الباحث على جميع المفاهيم السابقة للفهم الاخلاقي ، حيث يرى بانه العملية الذهنية التي تسبق القرار الذي يتوصل اليه الفرد عندما يواجه مشكلة تتعلق بالصواب والخطأ، ان الفهم الأخلاقي من القضايا الجوهرية في ميدان التربية وعلم النفس التربوي، إذ يعكس قدرة الفرد على إدراك القيم والمعايير الاجتماعية وتطبيقها في المواقف الحياتية. وتزداد أهمية هذا الموضوع في المرحلة الجامعية كونها مرحلة انتقالية يسعى فيها الطلبة إلى تشكيل هويتهم الشخصية والفكرية. في المقابل، يُعد التفكير الترابطي إحدى استراتيجيات التفكير العليا التي تساعد الطلبة على الربط بين المفاهيم والأحداث والخبرات السابقة والجديدة، مما يساهم في تكوين منظور شامل يمكن أن ينعكس على مستوى إدراكهم للقضايا الأخلاقية.

و يعد التفكير الترابطي مهم للطلبة، اذ انه يساعدهم على تفسير اسباب المشكلات التي تعترضهم مع امكانية ايجاد حل لها، ناهيك على انه يعود المعلم والمتعلم على ربط الاسباب بالنتائج، وصولا للحل النهائي للمشكلة، فيقدم مثيرات جديدة يترتب عليها استجابات جديدة من المتعلمين ويكمن التفكير الترابطي في ايجاد رابطة بين شيئين او فكرتين، بشكل حدوث احدهما قبل او بعد الاخرى بصورة طردية او متابعة ، اي يمكن وصفه بأنه مهارة في استخراج العنصر المشترك بين الافكار والاحداث والمفاهيم والتفكير الترابطي، ومن اهم مهاراته تحديد الافكار او الاشياء المراد ربطها، وايجاد العلاقة بين الافكار والاشياء على ان يكون هذا الربط ربطا منطقيا ثم تحدد النتيجة المراد الوصول لها(حسين وفخر، ٢٠٠٢: ٢٩٩)

كذلك ان للتفكير الترابطي اهمية كبيرة في حياتنا، تكمن بنواحي عديدة منها يساعد الطلبة على اتخاذ القرار في الوقت المناسب، وأيضا ايجاد الحلول المناسبة للمشكلات المطروحة، امامه بسهولة ويسر ويساعد على توظيف الامكانيات العقلية في حلها، وايضا يرفع التفكير الترابطي مستوى الدافعية والاثارة وجذب الانتباه، بالموضوعات المطروحة امام الطلبة ، مما يدفعهم للمشاركة الفعالة بالإضافة الى انه يكمن من ربط السبب بالنتيجة ومعرفة سبب حدوث النتيجة، اضافة الى ذلك فان التفكير الترابطي لا يقتصر على الجوانب المعرفية، وانما يشمل الدوائر الصناعية والتخطيطية والسياسية(امين، ٢٠١٦: ٢٢)

يعد التفكير الترابطي عملية عقلية متواصلة، يمارسها الانسان مادام حياً، ويتمتع بالصحة العقلية . وخاصة اذا تعرض لمشكلة معينة يحاول الوصول الى مكتسب معين، وكذلك يتأثر تفكير الانسان بمحيطة وثقافته والبيئة المحيطة به، وهذا مايؤكدده أفلاطون الذي يرى ان التفكير الترابطي هو نشاط روحي ، ووصف صاحبه بأنه الشخص الذي يتمكن من ان يميز استبصار الاشكال أو الافكار التي تكمن خلف الظواهر(ابراهيم، ٢٠٠٥: ٨٨)

كما ان التفكير يساعد المتعلم على تفسير اسباب المشكلات التي تعترضهم مع امكانية ايجاد حل لها، ناهيك على انه يعود المعلم والمتعلم على ربط الاسباب بالنتائج، وصولا للحل النهائي للمشكلة، فيقدم مثيرات جديدة يترتب عليها استجابات جديدة من المتعلمين ويكمن التفكير الترابطي في ايجاد رابطة بين شيئين او فكرتين، بشكل حدوث احدهما قبل او بعد الاخرى بصورة طردية او متابعة ، اي يمكن وصفه بأنه مهارة في استخراج العنصر المشترك بين الافكار والاحداث والمفاهيم والتفكير الترابطي، ومن اهم مهاراته تحديد الافكار او الاشياء المراد ربطها، وايجاد العلاقة بين الافكار

والاشياء على ان يكون هذا الربط ربطا منطقيًا ثم تحدد النتيجة المراد الوصول لها (حسين وفخر، ٢٠٠٢: ٢٩٩)

من منظور تطور التعليم والاستجابة لتوجهات القرن الحادي والعشرين، اصبح ينظر الى التعلم ، على انه بناء قدرات الطلاب ومهارات تفكيرهم العليا ، وليس فقط نقل المعرفة ، وان التعلم يشمل تطور قدرات التفكير الترابطي من خلال تجربة الممارسة العلمية، من خلال مشاركة الطلاب في أنشطة التعلم المباشرة مثلا الملاحظة و الاستفسار و المناقشة و القراءة و التلخيص والعمل التعاوني و البحث عن المعلومات و تحليل البيانات و عرض الافكار و حل المشكلات في السياقات التعليمية (Sytrisno, Nanda, 2020; 2)

وللتفكير مهارة مفيدة جدا لسهولة استخدامها، اذ يمكن ان تؤدي لا نتاج بعض الافكار المفيدة جدا ، للإنسان ومن اهم المهارات تحديد الافكار او الاشياء المراد ربطها، وايجاد العلاقة بين الافكار والاشياء على ان يكون هذا الربط ربطا منطقيًا، ثم تحديد النتيجة المراد الوصول اليها. (زاير وهاشم، ٢٠١٥: ١٢٦)

ان التفكير الترابطي يركز على اهمية الممارسة والتكرار ، لغرض تشكيل عملية التعلم وهذا الجانب يتضمنه التفكير، وايضا ركز على الخبرة وهذا اعتراف بحد ذاته بالتفكير لان الخبرة لا بد ان تخزن بالذاكرة ويتم استرجاعها عند الحاجة، وركز على اختفاء المحاولات الخاطئة والتركيز على الاستجابات الصحيحة، بمعنى ان هذه الاستجابات حققت هدف وترتب عليه شي، وهي تختلف عن الاستجابات الاخرى التي يحصل عند اجرائها على شيء، ترتبط عدة استجابات بمثير معين، لكن الاستجابات الافضل هي التي تبرز بمعنى ان هناك فرزا وجانبًا عقليًا، للاستجابات التي لها مردود

ايجابي ولها القدرة على حل الموقف عن الاستجابات التي لم تصل لعضوية لحل الموقف (الموسوي، ٢٠١٤: ١٢٢)

كما يساعد الفرد بالموقف الذي امامه وتحليله الى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل الى نتائج ثم تقويم النتائج في (عبد الحسن وآخرون، ٢٠١٩: ٨١)

تكمّن اهمية التفكير الترابطي ان الفرد يتعلم، عن طريق الربط بين المثيرات التي تصادفه في انشاء تعامله مع البيئة التي يعيش بها، وقد يصيب الافراد او يخطئون وتكون لديهم روابط فكرية ، تساعد في تسيير شؤون حياتهم ، بمعنى انهم يتعلمون من اخطائهم فيتجنبون الوقوع في الخطأ مرة اخرى، ويستفيدون من الصواب في تصويب افعالهم وحل المشكلات التي تواجههم ، ويكون لهم تفكير ناجم عن المحاولة والخطأ، ويتعلم الفرد الاستجابة الصحيحة التي يتمكن بها من حل المشكلة من بين الاستجابات (غضيب، ٢٠١٩: ١٠٦)

كما ان التفكير الترابطي يساعد الطلبة على امتلاك روابط فكرية تسيير شؤون حياتهم، وتساعد في توليد افكار ابداعية من خلال تكرار استخدام مهاراته، فضلا عن زيادة فهم ووعي الطلبة بما يجري حولهم، ومعالجة القضايا والمشكلات من عدة، وان عملية استرجاع الافكار بطلاقة من الشبكة الترابطية للفرد، تنتبأ بكل العمليات الفكرية (Lee&therrlault,201,p,09)

وبناء على ما تقدم يمكن بيان أهمية البحث الحالي بإيجاز في جوانب عدة نظرية وتطبيقية :

اولا: الاهمية النظرية:

١- يشكل البحث الحالي اضافة معرفية لميدان الدراسات العراقية وتزويد المجال التربوي والنفسي بمعلومات حديثة لغرض الافادة منها في البحوث والدراسات المستقبلية.

٢- التركيز على موضوع هام هو دافعية العلم لدى طلبة الجامعة، فمن المعروف ان دافعية التعلم من اهم المواضيع التي يواجهها الطلبة في تعاملاتهم اليومية بهدف تجنب الضغوطات وحل المشكلات التي تعترضهم.

٣- اهمية موضوع كل من (الفهم الاخلاقي) و(التفكير الترابطي) اللذان يعدان من صميم اهتمامات علم النفس التربوي لما لهما من اهمية على كافة مستويات الفرد.

ثانيا: الاهمية التطبيقية:

- ١- سيوفر البحث الحالي ثلاث ادوات قياس يمكن الافادة منها في المستقبل.
- ٢- الافادة من نتائج البحث الحالي من خلال وضع برامج ارشادية للطلبة.

ثالثا: اهداف البحث: Aims of the research:

يهدف البحث الحالي التعرف الي:

- ١- دافعية التعلم لدى طلبة الجامعة.
- ٢- الفهم الاخلاقي لدى طلبة الجامعة.
- ٣ التفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة.
- ٤- العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي لدى طلبة الجامعة.
- ٥- الفروق في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري الجنس (ذكور - اناث) والتخصص (علمي - انساني).
- ٦- العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والتفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة.

٧- الفروق في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والتفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري الجنس (ذكور - اناث) والتخصص (علمي - انساني).

٨- مدى اسهام كل من الفهم الاخلاقي والتفكير الترابطي في دافعية التعلم لدى طلبة الجامعة.

رابعاً: حدود البحث: Limits of the Research:

يتحدد البحث الحالي بطلبة الدراسات الاولى للدراسة الصباحية في جامعة واسط من كلا الجنسين (ذكور - اناث) وللتخصص (علمي - انساني) للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦)

خامساً: تعريف المصطلحات: Definition terms:

أولاً: دافعية التعلم: (Learning motivation) عرفها كل من :

١- سلافن (١٩٩٧) : هي تعبير عن تأثير الحاجات والرغبات على شدة واتجاه السلوك، وهي العملية التي بواسطتها يشرع في السلوك الانساني نحو اهداف معينة. (محمد علي، ٢٠١٤: ٤٢)

٢- كوني (١٩٩٧) : بأنها حافز داخلي يوجه السلوك نحو بعض الغايات، وتعمل الدافعية على مساعدة الافراد على التغلب على حالة الكسور، وقد تعمل القوى الخارجية على التأثير في السلوك، لكن القوى الداخلية للدافعية هي التي تعمل على تحريك السلوك وتحفيزه (غباري، ٢٠٠٨: ١٧)

٣- ديسي وريان (Deci & Ryan 2000) : بأنها دافع داخلي يدفع الفرد إلى التعلم بدافع الفضول، والاستمتاع، والإحساس بالكفاءة والاستقلالية، دون الحاجة إلى مكافآت خارجية أو ضغوط (Deci & Ryan. 2000 : 178)

٤- ابو حويج (٢٠٠٤) : هي الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليلسك سلوكا معيناً، في العالم الخارجي والتي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق احسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية المحيطة به (ابو حويج، ٢٠٠٤: ١٤٣)

٥- **التعريف النظري:** اعتمد الباحث تعريف ديسي وريان (2000) Deci & Ryan لدافعية التعلم، لان اعتمد نظرية في تبني مقياس دافعية التعلم المستخدم، فضلا عن تفسير النتائج في البحث الحالي

٦- **التعريف الاجرائي:** الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عند إجابته على فقرات مقياس دافعية التعلم المستعمل في البحث الحالي..

ثانيا: الفهم الاخلاقي (Moral understanding) عرفه كل من:

١- ريسـت (Rest, 1986) : بأنه معرفة الفرد بفهم وتأثير أفعاله المحتملة وحدودها على اطراف الموقف الاخلاقي من خلال بناء تصورات محتملة للأسباب والنتائج والتعاطف ومهارات اخذ الدور. (Butterfield&all, 2000: 984)

٢- لورنس كولبرج (Colby & Kohlberg, 1987) : على انه قدرة الفرد على التفكير في المسائل الأخلاقية واتخاذ قرارات مستندة إلى مبادئ العدالة والحقوق (عبد الفتاح ٢٠٠١: ٢)

٣- مايرز (Myers, 1995): انها عملية عقلية ذهنية تعمل على التغير الذي يصل اليه الفرد من خلالها الى مستويات متزايدة التعقيد من التحرك والفهم والتفكير والاحساس والتفاعل مع الاشخاص والاشياء في البيئة المحيطة به (جبر وآخرون، ٢٠٠٧: ١٩٩١)

٤- فانساندت (Vansandt, 2001) : بأنه ادراك الفرد لجوانب الموقف المختلفة والتي تتضمن قدرا معقولا من الخطأ او الاذى الاخلاقي على افراد او الجماعات او المكونات الاخرى البشرية والغير بشرية الحية والمادية (vansandt, 2001: 6)

٥- **التعريف النظري:** اعتمد الباحث تعريف لورنس كولبرج (1987) للفهم الاخلاقي، لان اعتمد نظرية في بناء مقياس الفهم الاخلاقي المستخدم في البحث الحالي.

٦- **التعريف الاجرائي:** الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عند إجابتهم على فقرات مقياس دافعية التعلم المستعمل في البحث الحالي..

ثالثا: التفكير الترابطي: (Associative thinking) **عرفة كل من.**

١- **حسين وفخر (٢٠٠٢):** هو ايجاد رابطة بين شيئين او فكرتين وذلك بشكل حدوث احدهما قبل او بعد الاخرى بصورة طردية او متتابة، ويمكن وصفه بأنه المهارة في استخراج العناصر المشتركة بين الافكار والاحداث والمفاهيم (حسن وفخر، ٢٠٠٢: ٢٩٩)

٢- **الغريزي (٢٠٠٧):** هو التفكير القائم على ارتباط مثيرات بالاستجابات الصحيحة وبتكرار تفعل الاستجابة الصحيحة (الغريزي، ٢٠٠٧: ٢١)

٣- **ساساكين (2011) Casakin :** بانه عمليات تفكير والانشطة الذهنية التي تدعم معالجة الفرد وتفاعله في المواقف والمشكلات الراهنة، والتركيز على وجهات النظر غير المألوفة، وتحديد العلاقات عالية المستوى بين الموقف المألوف والوضع الجديد المستهدف، إلى استنتاج علمي وفهم اعمق للظواهر. (Casakin, 2011, :22)

٤- **التعريف النظري:** اعتمد الباحث تعريف عبد الحسين (2021) للتفكير الترابطي، لانه اعتمد نظرية في تبني مقياس التفكير الترابطي المستخدم في البحث الحالي .

٥- **التعريف الاجرائي:** الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عند إجابتهم على فقرات مقياس التفكير الترابطي المستعمل في البحث الحالي..

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

المحور الأول: إطار نظري :

أولاً: دافعية التعلم

ثانياً : الفهم الاخلاقي:

التفكير الترابطي :

المحور الثاني: دراسات سابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت دافعية التعلم :

ثانياً: الدراسات التي تناولت الفهم الاخلاقي:

ثانياً: الدراسات التي تناولت التفكير الترابطي

المحور الأول : إطار نظري

أولاً: دافعية التعلم:

❖ مفهوم دافعية التعلم :

بدأ الاهتمام بمفهوم الدافعية للتعلم في أواخر القرن التاسع عشر، وارتبط في بدايته بنظريات الدافع في علم النفس، والتي ركزت على الحاجات البيولوجية كدوافع للسلوك. ثم تطور المفهوم في منتصف القرن العشرين ليشمل العوامل النفسية والمعرفية والاجتماعية، وأصبح أكثر تحديداً في السياق التربوي، خاصة مع ظهور نظريات مثل:

-نظرية ماسلو للحاجات.(1943)

-نظرية هيرزبرغ في الدافعية.(1959)

-نظرية أتكينسون للتوقع والقيمة.(1964)

-نظرية باندورا للكفاءة الذاتية.

-نظرية فاينر للإسناد السببي.

(الزغبى:٢٠٠٢، ٢٧٠).

وقد تطور المفهوم بشكل خاص في التعليم الجامعي نتيجة استقلالية المتعلم، وظهر تركيز كبير على الدافعية الذاتية مثل الدافعية الداخلية (الرغبة في التعلم) والدافعية الخارجية (مثل الحصول على درجات أو وظائف). (Schunk, & Meece. 2008: 29)

ويشير وليم جيمس (١٨٩٠) William James في كتابه "مبادئ علم النفس"، إلى أن السلوك الإنساني تحركه غرائز فطرية تساعد الإنسان على التكيف والبقاء. ثم جاء العالم سيغموند فرويد (Sigmund Freud) في بدايات القرن العشرين (١٩٠٠-١٩٣٩) ليؤكد أن الدافعية ناتجة عن قوى لاشعورية، تتمثل في الغرائز الحيوية وخاصة الغريزة الجنسية (الليبيدو) وغريزة العدوان. (Lazarus, 1991: 76)

مع ظهور المدرسة السلوكية (١٩٢٠ - ١٩٥٠) على يد جون واطسون (Watson) تحوّل التركيز من الدوافع الداخلية إلى السلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس. (Costa & McCrae, 1992: 11)

وفي الأربعينيات، قدّم بورهوس سكينر (B.F. Skinner) نظرية الإشراف الإجرائي (١٩٤٨)، موضّحاً أن الدافعية ليست قوة داخلية، بل هي ناتجة عن التعزيز والعقاب؛ فالسلوك الذي يتبعه تعزيز إيجابي يتكرر، بينما السلوك الذي لا يُعزّز يضعف أو يختفي

(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000:14)

دافعية التعلم تعتبر من الركائز الأساسية التي تحدد نجاح عملية التعليم والتعلم بشكل عام، أي إنها تلك القوة التي تدفع الفرد للانخراط بعمق، في النشاطات التعليمية وتشجعه على اكتساب المعرفة والمهارات وتطبيقها، تتجاوز دافعية التعلم كونها مجرد رغبة أو اهتمامات سطحية بل هي محرك نفسي وعقلي معقد يساهم في تشكيل سلوكيات الفرد تجاه التعلم ويؤثر على أدائه، إنّ دافعية التعلم تُعدّ من العوامل الجوهرية التي تساهم في تحقيق الإنجاز الأكاديمي والفكري، وتحفز على البحث المستمر عن حلول للمشاكل، مما يجعلها عنصراً أساسياً في تعليم الأفراد على مختلف مستوياتهم. (الازيرجاوي: ١٥، ١٩٩٠)

تتنوع الدوافع التي قد تحفز الشخص على التعلم بعض الأشخاص قد يتعلمون من أجل تحصيل درجات عالية في اختباراتهم، بينما يتعلم آخرون بدافع الفضول الشخصي ورغبتهم في اكتشاف أشياء جديدة، في الحقيقة تتعدد العوامل المؤثرة في دافعية التعلم وتشمل كلا من العوامل الداخلية (الذاتية والعوامل الخارجية البيئية والاجتماعية). فالمتعلم الذي يمتلك دافعية داخلية عالية يميل إلى الانخراط في التعلم بدافع الاهتمام الشخصي والفضول المعرفي، بينما قد يرتبط المتعلم ذو الدافعية الخارجية بالمكافآت الاجتماعية، مثل تقدير المعلمين أو الأسرة أو الحصول على درجات عالية، (الرفوع: ٢٠١٥، ١٠).

تمثل دافعية التعلم عنصراً جوهرياً في تحديد مستوى التفاعل، الذي يبديه المتعلم مع المحتوى التعليمي، وقدرته على التحصيل والتحسين المستمر، فالفرد الذي يمتلك دافعية قوية يكون قادراً على

مواجهة التحديات والصعوبات التي قد يواجهها في طريقه نحو تحقيق أهدافه التعليمية ، بل إنه يُظهر استعدادًا أكبر لاستثمار الوقت والجهد اللازمين لإتقان المادة الدراسية والتفوق فيها، أما إذا كانت دافعية التعلم ضعيفة أو غائبة، فإن المتعلم قد يعاني من تراجع في أدائه الأكاديمي، وفقدان الاهتمام بالمواد الدراسية، مما قد يؤدي إلى مشاعر الإحباط والفشل. (غباري، ٢٠٠٨، ٢٠٠٩)

❖ خصائص الأفراد ذوي دافعية التعلم العالية:

يتميز الطلبة ذوو الدافعية العالية نحو التعلم بعدة خصائص:

- ١- تحديد الأهداف: يمتلكون أهدافًا تعليمية واضحة.
- ٢- التحكم الذاتي: يديرون وقتهم وجهودهم بكفاءة.
- ٣- الاستقلالية: يعتمدون على أنفسهم في التحصيل.
- ٥- الانخراط الفعال: يشاركون بفعالية في المحاضرات.
- ٦- الفضول المعرفي: لديهم رغبة داخلية للاستكشاف.
- ٧- التفكير الإيجابي: لديهم اعتقادات إيجابية عن قدراتهم.
- ٨- الإحساس بالإنجاز: يشعرون بالرضا عند النجاح

. (Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2000)

❖ العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم

هناك عدد من العوامل التي تؤثر في دافعية الطالب للتعلم، منها ما يتعلق بالمتعلم نفسه، ومنها ما يتعلق بالمعلم، أو بالبيئة المحيطة به، وأبرز هذه العوامل ما يلي:

١- الأهداف :

ما يعزز الدافعية هو التوجه نحو الأهداف التي يكون احتمال تعزيزها للمشاركة طويلة المدى كبيراً، وهناك علاقة ارتباطية إيجابية بين أهداف القدرة والكفاءة، وأهداف الأداء، وقد يترجم الأفراد حاجاتهم ورغباتهم إلى أهداف ذات حدود زمنية قصيرة وبعضها يشغل عقولهم لسنوات، ويمكن تمييز الكفاح من أجل تحقيق الأهداف عن طريق إيجاد نوع من التسلسل الهرمي للمهام، وعليه الأفراد المدعون

بالنجاح يضعون خططا احتياطية، ويسعون لتحقيق أهداف بديلة عندما لهم أنه ليس بوسعهم تحقيق الهدف الأصلي.

٢ - الميول والاهتمامات :

تعمل على توفر المعلومات المتعلقة بالهدف من الاهتمام بالشروط المتعلقة بالقدرة والكفاءة، كما أن اهتمام الفرد يساعد على التركيز على حل المشكلة، ومعالجة المعلومات، والتحكم والضبط، والاهتمام واحد من مجموعة الدوافع التي قد تنتج عن سلوك مدفوع داخلي، وبالتالي يمكن أن يكون الاهتمام الفردي محددا للدافعية الداخلية.

٣ - المشاعر:

المشاعر الحادة من الدوافع المباشرة للفعل أو العمل، فالأفكار تثري المشاعر وتنميها، أما المشاعر فتقود السلوك الإنساني، ونحن نفكر بالطريقة التي تعمل بها، ونتحرك على أساس المشاعر، التي تتمثل غالبا في تقدير الذات والتوجه للخدمة الذاتية في التحصيل، والمشاعر الخاصة بالفرح والاستمتاع هي المكافآت الداخلية، التي تدفع الأفراد للمشاركة بأنشطة معينة، أو القيام بمهام محددة.

إذ يستخدم مصطلح التجلي لوصف ظاهرة يكون فيها الأفراد منشغلين بالمهمة التي تقوم بها بحيث لا يشعرون بمرور الوقت ولا بما يدور حولهم

٤ - الانتقادات:

وهي ما يتعلق بانتقاد الطالب حول قدرته وإمكانية نجاحه في تحقيق ما يضعه من أهداف ويشير " باندورا " إلى أربعة عوامل تؤثر في اعتقادات الطلبة حول قدراتهم على الأداء، وهي الأداء السابق له والنماذج التي تعرض لها، والتعزيزات والإثباتات التي تلقاها الفرد من خلال مشاهدته لما حوله، والوضع النفسي له، من حيث الجوع والعطش والتعب والقلق وغير ذلك، وتتأثر الاعتقادات بفرص التدريب التي يمر بها الفرد، كما تتأثر بالإنجاز الذي يحققه، فعلى قدر ما ينجز، يتأثر اعتقاده بأنه جيد أو سيء.

٥ - التوقعات الشخصية:

يعرف التوقع بأنه التقدير المحرك للنجاح المحتمل، ومن هذه التوقعات ما يتعلق بالنجاح والفشل

باعتبارها مفاهيم أساسية تعني أشياء مختلفة للناس المختلفين ويعتمد الحكم على النجاح أو الفشل بصورة ما، على المستويات الحقيقية للأفراد في التحصيل أكثر من اعتماده على مدى تحقيق الأهداف.

٦- التوقعات الخارجية:

ويقصد بها توقعات كل من يحيط بالمتعلم من آباء ومدرسين وإخوة، وما يهمننا هنا هو توقعات المعلمين ، فالتوقعات المنخفضة للمعلم لها تأثير مضعف لدافعية الطالب، وتتأثر توقعات المعلم عادة بذوي المهارات اللفظية المتدنية، أو بالخلفية الاجتماعية للمتعلم.

٧- الفروقات الفردية:

ندرك جميعا وجود فروق فردية بين الطلبة، وتحاول عادة إدماجها في فهمنا للدافعية، وتحديد الدافعية الداخلية، وقد اهتم الباحثون بدراسة أثر هذه الفروقات في الدافعية، مثل الفروقات في العمر والتوجه بالإنجاز والتوجه للأشخاص.

(نوفل وأبو عواد، ٢٠١١، : ٢٠١٥).

❖ عناصر دافعية التعلم:

*- هنالك عدة عناصر تشير الى وجود دافعية التعلم لدى الفرد:

اولا- حب الاستطلاع: الافراد فضوليين بطبعهم فهم يبحثون عن خبرات جيدة ويستمتعون بتعلم الاشياء الجديدة، ويشعرون بالرضا عند حل كل المسائل والالغاز، لكي يتم تطوير مهاراتهم وكفايتهم الذاتية، وان المهمة الاساسية لدافعية التعلم، هي حب الاطلاع عند الطلبة واستخدام حب الاستطلاع كدافع للتعلم، لانه يقدم مثيرات جديدة وغريبة للطلبة، مما يستثير حب الاستطلاع لديهم.

ثانياً- الكفاية الذاتية: هي اعتقاد فرد ما ان بإمكانه تنفيذ مهمات محددة، او الوصول الى اهداف معنية، فالطلبة الذين لديهم شك في قدرتهم ليست لديهم دافعية للتعلم، ومن مصادر الكفاية الذاتية.

*-انجازات الاداء : وهي تقسم المهمة الى اجزاء بحيث تضمن نجاحهم في كل جزء .

*- الخبرات البديلة: هي ملاحظة اداء الطلبة وهم ينجحون في اداء مهمتهم.

* - **الاقناع اللفظي:** وهي عندما يقوم افراد اخرون باقتناع شخص ما بأنه قادر على حل المهمات المعقدة.

* - **الحالة الفسيولوجية:** هي مايرافق الشعور بالنجاح او الفشل من توترات عصبية، عندما يقترب موعد الامتحان يشعر الطالب بالمرض

ثالثاً - الاتجاه: يعتبر اتجاه الطلبة نحو دافعية التعلم خاصة داخلية، لاتظهر دائماً من خلال السلوك، فالسلوك الايجابي يظهر لدى الطلبة من خلال وجود المدرس فقط، ولايظهر في اوقات اخرى على سبيل المثال قد لا يكون لاحد الاشخاص اتجاه ضعيف نحو الشرطة، ولكن عنده المواجهة لهم يتصرف معهم بكل احترام،

رابعاً - الكفاية: هي دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية، والفرد يشعر بالسعادة عنده نجاحة في انجاز مهمة، والنجاح لدى بعض الطلبة غير كافي وعلى المعلمين، ان لا يوفر للطلبة الذين تنقصهم الكفاية الذاتية فرص النجاح فحسب، يجب ان يوفر لهم مهمات فيها نوع من التحدي لقدراتهم وثبات نواتهم.

خامساً - الدوافع الخارجية: المشاركة الفعالة تقتضي توفر بيئة استثنائية تحارب الملل، وتؤكد استراتيجيات التعلم على ان تكون مرئية وابداعية وقابلة للتطبيق ، ويجب ان تبتعد عن الخوف والضغط والاهداف الخارجية، يجب ان تكون للعلامات قيمة جيدة كدفاع خارجي بحيث تكون عملية التقويم مخططة بشكل جيد، والتعزيز يعتبر شكل من اشكال الدوافع الخارجية، ويرى بعض المنظرين انه يتوقف التعزيز بتوقف العمل، ويرى النقاد انه يجب ان يكون لدى الطلبة دافعية داخلية الانجاز

المهام ، لكن الدافعية الخارجية لها قيمة في نهاية العمل، صحيح ان قيمة التعزيز هو في الدافعية الداخلية، ولكن الطلبة بحاجة الى بناء ثقة من خلال المديح وتوفير المعززات الخارجية.

(غباري:٢٠٠٨، ٤٧-٤٨)

❖ تصنيف الدافعية للتعلم:

اولاً- الدافعية الداخلية: هي قوى داخلية موجوده داخل الفرد، تعمل على استثارة المتعلم وتشعيرة بالرغبة في ادائه، دون تعزيز خارجي ظاهر، ومن اهم الظواهر الداخلية ذات التأثير الكبير في التعلم هو دافع حب الاستطلاع ودافع المنافسة والميول والاتجاهات، ومستوى الطموح وحب العمل.

ثانياً- الدافعية الخارجية : هي تهتم بالنتائج النهائية بدلا من الاهتمام بطريقة التعلم والانجاز وتحكم بها قوى موجودة خارج النشاط او العمل،(الزغبي:٢٠٠٥، ٢٥٠)

ثالثا: الدافعية الفطرية : هي الدوافعية التي يولد بها الإنسان بشكل طبيعي، وتنشأ نتيجة حاجات جسمية أو بيولوجية ضرورية لبقاء الكائن الحي على قيد الحياة واستمرار النوع البشري

رابعا: الدافعية المكتسبة : هي الدافعية التي يكتسبها الفرد من خلال الخبرة والتعلم والتفاعل الاجتماعي، وتتشكل بناءً على القيم والعادات والتنشئة.

. وظائف دافعية التعلم:

هناك وظائف لدافعية التعلم وتعتبر وسيلة لتحقيق الاهداف التعليمية، ولها علاقة بالسلوك الانساني وبالتعلم على وجه الخصوص.

١- تساعد المتعلم على ان يستجيب لموقف معين، ويهمل باقي المواقف الاخرى كما تجعله يتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف.

٢- وكذلك تساعده على تحصيل المعرفة والمهارات ، وغيرها من الاهداف فالطلبة الذين يتمتعون بدافعية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية اكبر، والطلبة الذين ليست لديهم دافعية عالية قد لا يكون لهم دور بارز داخل القسم.

٣-تعمل الدافعية على تحديد مجال النشاط السلوكي، الذي يوجه اليه الفرد اهتماماته من اجل تحقيق اهداف واغراض معينة، فالسلوك بدون وجود دافع يصبح عشوائيا وغير هادف.

٤- وايضا تعمل الدافعية على جمع الطاقة اللازمة لممارسة نشاط ما يؤدي الى تنشيط سلوك الفرد ودفعه للقيام بعمل ما من اجل ازالة التوتر واعادة الجسم الى الاتزان السابق.

٥- كما تدفع الدافعية المتعلم الى تكرار السلوك الناجح ، وايضا تتحاشى السلوك المؤدي الى العقاب والحرمان، بسبب عمليات التعزيز لذلك يصبح دافع المتعلم هو الحصول على الثواب على شكل مادي او معنوي ويتجنب الفشل او اللوم او العقاب.

ويتضح من خلال تطرقنا الى وظائف دافعية التعلم على انها ، لا تقتصر على الاستثارة السلوك لدى المتعلم وتنشيطة فحسب، بل تجعله يختار السلوك المناسب وفق المواقف، ويمكن القول ان دافعية التعلم تعمل على توجيه نشاط المتعلم للاستجابة لهدف معين ومن خلاله يتم الوصول والى اشباع رغباته.

(عثمان:٢٠١٣، ١٩٠)

❖ مصادر الدافعية للتعلم:

يشير هيوت (hutt:2001) الى وجود سبعة مصادر لدافعية التعلم تتدرج تحت الدوافع

الداخلية او الخارجية وهذه المصادر هي:

أولاً- المصادر الخارجية السلوكية: ويتم اكتسابها من خلال طرق الاشراف وتتعلق بتجنب او تقوية سلوكيات معينة.

ثانياً- المصادر الاجتماعية: وتتعلق بالمواقف التفاعل والتأثير الاجتماعي.

ثالثاً- المصادر المعرفية: تتعلق بمواقف الانتباه والادراك وحل المشكلات وغيرها من المواقف المعرفية.

رابعاً- المصادر البيولوجية: تمتثل الى موقف الجوع والعطش والحواس والاستثارة البيولوجية.

خامساً- المصادر الانفعالية: تتعلق بمواقف الحزن والفرح والمشاعر والذات.

سادساً- المصادر الروحية: تتعلق بعلاقة الفرد بالخالق وفهم الذات ودورها بالحياة.

سابعاً- المصادر التوقعية: تعني بطموح الفرد وأحلامه وقدرته على تخطي العقبات التي تقف في طريقه.

(العتوم، علاونه: ٢٠١١، ١٧٦)

❖ مجالات دافعية التعلم:

أولاً: مجال الاستقلالية: تعني التحرر من الاكراه الخارجي او سيطرة الاخرين، الشخص الذي يتمتع بالاستقلالية وفقاً لهذا الفهم قادر على اتخاذ خيارات وقرارات بناء على تفضيلاته، الخاصة دون اي تدخل كبير، وان ما يفعله هو بمحض أرادته ومصدر أفعاله.

ثانياً: مجال الانتماء: يتضمن مجموعة من الحاجات النفسية والاجتماعية الضرورية في الحياة، الانسان والتي تسهم في تشكيل شخصيته، وخاصة من الناحية الوجدانية، والتي ولا بد من اشباعها، وقد

عالجت نظرية الدافعية مجال الانتماء، على ان الفرد لا يصل الى تقدير ذاته الا بعد ان يحقق حاجة الاساسية، من اهمها الحاجة الى الحب والانتماء.

ثالثا: -مجال الكفاءة: هي قدرة الفرد على اداء العمل الدراسي بكفاءة عالية، في ضوء ما يمتلكه من معارف ومهارات واتجاهات ، وان مفهوم الكفاءة مقترن بمفهوم الانجاز ،وتعتبر توظيف للمعارف ونقل الابداع، وهي بذلك استعداد يكتسبه الفرد وينمي لديه القدرة على اداء نشاطات تعليمية، او اداء بأسلوب مرضي، وتتمثل الخصائص الاساسية للكفاءة بمجموعة من القرارات والمهارات والخبرات التي تفرق بين الاداء والتميز وما دونه.

(بوكليرة ،واخرون:٢٠٢٢، ٣٩).

❖ وسائل استثارة الدافعية للتعلم:

ومن الوسائل التي يمكن للمعلم استخدامها لإثارة دوافع المتعلمين:

١ - إثارة فضول المتعلمين وحب الاستطلاع لديهم من خلال طرح الأسئلة المثيرة للتفكير، أولفت انتباه المتعلمين إلى التناقض والخلل في بعض المعلومات مما يجعلهم يشعرون بحاجة إلى معلومات مكملة لما لديهم لتفسير هذا التناقض، وكل هذه المواقف تحتاج من المتعلمين المشاركة الفعالة في أنشطة الدرس وتحفيزهم على الاندماج في هذه الأنشطة طوال الحصة.

٢ - التأكيد على أهمية موضوع الدرس في حياة المتعلمين اليومية، واحتياجاتهم له في حل المشكلات والقضايا المجتمعية التي قد يعاني منها مجتمعهم، أو الحاجة إلى معرفة التطبيقات العلمية لموضوع الدرس والتي يمكن الاستفادة منها في الحياة اليومية.

٣- التأكيد على أهمية موضوع الدرس بالنسبة للمقرر الدراسي وأهميته كذلك بالنسبة إلى المقررات الأخرى فعلى سبيل المثال إذا أشار المعلم إلى أهمية فهم موضوع الدرس لفهم الموضوعات الأخرى المتضمنة فيه، فإن ذلك سيثير دافعية التعلم ويحفزهم للاهتمام بموضوع الدرس، وكذلك إذا أشار المعلم إلى اعتماد بعض المقررات الأخرى الواردة في موضوع الدرس.

٤- تقديم الحوافز المادية والمعنوية، ومن الحوافز المادية إعطاء التلاميذ الدرجات الإضافية، أو بعض الهدايا والمكافئات الرمزية، وتشمل الحوافز المعنوية كلمات المدح والثناء، أو تكليف المتعلم بأداء أنشطة أكاديمية يميل إليها مثل إعداد موضوع وإلقائه في الإذاعة المدرسية، أو تكليفه بالبحث عن موضوع على الانترنت وعرضه أمام زملاءه في الحصة القادمة، وغير ذلك من الأنشطة التي تثير دافعية المتعلمين وتحفيزهم على الاستمرار في أنشطة الدرس.

٥- العمل على اكتشاف صعوبات التعلم لدى بعض المتعلمين ومساعدتهم للتغلب عليها، لأن هذه الصعوبات تعوق المتعلم على الاستمرار في الأنشطة وتدعه بعيدا على الدراسة.

٦- إشراك المتعلمين في اختيار الأنشطة التعليمية المتضمنة في الدرس والتخطيط لها، بما يضمن إيجابية المتعلم ونشاطه في العملية التعليمية من جانب، وممارسته للأنشطة التي يميل إليها ويفضلها ويجد فيها إشباعا لحاجاته واهتماماتهم من جانب آخر.

٧- إتاحة فرصة كافية للنجاح لكل متعلم حسب قدراته واستعداداته، لأن نجاح المتعلم في عمل ما يدفعه إلى الاجتهاد والمحافظة على هذا النجاح، مما يحفزه في الاستمرار في الأنشطة التي تحقق ذلك.

٨ - الترحيب بأسئلة المتعلمين وتشجيعهم على توجيهها، وطرحها للمناقشة بين المتعلمين أنفسهم

، مع مراعاة إشراك أكبر عدد من المتعلمين في مناقشة هذه الأسئلة .

- ٩- مراعاة تنويع الأنشطة التعليمية بما يضمن مناسبتها لحاجات جميع المتعلمين واهتماماتهم وميولهم فيجد كل متعلم فيها ما يتناسب مع اهتماماته ويشبع حاجاته، فيندمجون جميعاً فيها ويشعرون بالمتعة في ممارستها.
- ١٠- مراعاة توفير علاقات اجتماعية سوية داخل الصف وخارجه، سواء بين المتعلمين أنفسهم، ومن الضروري أن يحرص المعلم على التقرب من المتعلمين وإتباع الأساليب المختلفة لجعلهم يحبونه ويشعرون اتجاهه بالمودة والاحترام، لأن المتعلمين إذا أحبوا معلم المادة فإنهم غالباً يحبون المقرر الذي يقوم بتدريسه لهم ويقبلون على دراسته

(الطناوي ٢٠١٦: ١٥٠-١٥١)

❖ مؤثرات الدافعية لدى المتعلمين:

أولاً- قيام المعلم بتحديد الخبرة المراد تعلمها، تحديداً يؤدي الى فهم الموقف الذي يعمل فيه الطلبة، ومن شأن ذلك يؤدي الى إثارة نشاط موجة لتحقيق لهدف ويتم اختيار الاهداف بحيث تكون مرتبطة بالدافع من جهة، وبنوع النشاط الممارس من جهة اخرى.

ثانياً- ان يكون الهدف الذي يختاره المعلم مناسباً لمستوى الاستعدادات العقلية للطلبة، لانهم يحجمون عن بذل مباشرة بعد تحقيق الهدف ويتعذر عليهم الوصول اليه. فضلاً عن استخدام التعزيز مباشرة بعد تحقيق الهدف ،لان ذلك يزيد من القوة الفاعلة ولدافع ،مما يتبين ان كفاية المعلم في استثمار.

ثالثاً- دوافع الطلبة تعد شرطاً لنجاحهم في استثارة نشاطاتهم، وتوجيه هذا النشاط ضمان استمرار حتى يتحقق الهدف، وفي سعيه لذلك عليه الا يفرط في استخدام المكافآت.

رابعاً- ان يراعي الحذر في استخدام المنافسة بين الطلبة.

خامساً- وإن يعترف على معدل التقديم لدى الطلبة، ومستوى تحصيلهم حتى لا يدفعهم الى مستويات تفوق استعداداتهم، مما يؤدي الى الفشل والشعور بالإحباط.

(بوكليرة، وآخرون: ٢٠٢٢، ٤٤).

❖ النظريات الفسرة لدافعية التعلم:

١- نظرية التحليل النفسي (فرويد ١٨٩٥):

تختلف هذه النظرية الفرويدية عن مناحي النظريات الأخرى، سواء من حيث المفاهيم أو من حيث تصورات إتباعها للإنسان وسلوكياته وتطور شخصيته، فهي تستخدم مفهوم الكبت والغريزة واللاشعور لتفسير السلوك.

وطبقاً لهذه النظرية فإن هناك نوعاً من التفاعل يحدث بين خبرات الطفولة المبكرة والرغبات اللاشعورية الناجمة عن حافزي الجنس والعدوان، حيث يقوم الآباء وأولياء الأمور بمنع الأطفال من التعبير الحر المجدد بهذين الحافزين، مما يدفع هؤلاء الأطفال إلى كبت هذا السلوك وإبداعه في مخزن اللاشعور ولكن عمليات الكبت هذه لا تعمل على إنهاء فاعلية حافزي الجنس والعدوان، بل أنهما يمارسان أثرهما في تحديد السلوك من داخل اللاشعور ذاته، حيث إذ يأتي التعبير عن الرغبات والدوافع المكبوتة بأشكال سلوكية غير مباشرة، وتتجسد أحياناً في ممارسة بعض أنماط السلوك السلبي الموجه نحو الذات أو المجتمع.

إن نظرية التحليل النفسي ما قدمه من تفسيرات ومفاهيم التطور السلوك الإنساني، تساعد المعلم على فهم المزيد من سلوك الطلبة، وتمكنه من تحقيق التفاعل معهم بشكل يدفع عملية التعليم

لما هو أفضل (أبو حويج وأبو مغلي، ٢٠١٢: ١٥٤)

٢ - النظرية السلوكية (١٩١٢) :

يطلق على هذه النظرية عادة النظرية الارتباطية أو نظرية المثير والاستجابة "، وتشير لمفهوم الدافعية بأنها الحالة الداخلية أو الحاجة لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على توجيهه نحو تحقيق هدف معين، ومن بين زعماء هذه المدرسة "تورندايك" و "سكينر" ولقد اعتمد "تورندايك" على مبدأ مفاده أن الإشباع الذي يكون الاستجابة يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها في حين يؤدي عدم الإشباع إلى الانزعاج، كما يرون أن نشاط العضوية (المتعلم) مرتبطة بكمية حرمانها، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان، فالتعزيز الذي يلي استجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها ثانية، وإزالة مثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير، لذلك ليس هناك أي مبرر الافتراض أية عوامل داخلية محددة للسلوك (كوافحة، ٢٠٠٤ : ١٤)

أما "سكينر" فيرى أن نشاط المتعلم مرتبط بحرية حرمانه، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان ومعنى ذلك أن التعزيز الذي يعقب الاستجابات يؤدي إلى تعلمها. مما يشير أن الاستخدام المناسب لاستراتيجيات التعزيز المتنوعة كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه (الزويد وصالح، ١٩٨٩ : ٦٣)

٣ - نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي: جوليان روتر (١٩٦١-١٩٦٣)

تجمع نظريات التعلم الاجتماعي بين الطرق السلوكية والطرق المعرفية لتفسير الدافعية وفقا لهذه النظرية لابد من دمج كل من الطرق السلوكية والمعرفية معا.

و من وجهة نظر التعلم المعرفي الاجتماعي لأبد من الحديث عن " نظرية التوقع والقيمة " في تفسير الدافعية، وفقا لهذه النظرية فإن الطلبة يعملون بشكل جيد ودافعية عالية عندما يعتقدون أن لديهم فرصة معقولة للنجاح، وعندما يكون الهدف الذي يحاولون تحقيقه هاما وذا قيمة بالنسبة لهم، كما ركزت نظريات التعلم الاجتماعي على الانتباه وأهمية الملاحظة والأداء، والتعزيز التبادلي (توقع الحصول على نفس المعزز الذي يحصل عليه شخص آخر عند قيامه بنفس السلوك)، حيث إن الطالب الذي يفضل أن يدرس مادة معينة مع أحد المعلمين يمكن أن يعمل بشكل جاد في هذه المادة حتى يرضي رغباته الفردية، وعندما يحصل على الثناء من معلمه لقيامه بسلوك محدد داخل الصف فإن ذلك التعزيز قد يؤدي إلى رفع مستوى الدافعية لديه) .

ويتحدد الدافع المعرفي الاجتماعي من وجهة نظر " باندورا " كالآتي:

- السلوك المدفوع وهو دالة خصائص المتعلم وتفاعله مع البيئة التي يوجد فيها.
- النمذجة بهدف إشباع حاجة وتحقيق هدف.
- وجود هدف يتم تحقيقه عن طريق نمذجة أداء نموذج يحقق سلوكه الهدف.
- الحصول على التعزيز بالنيابة وتجنب العقاب بالنيابة

(قطامي وآخرون، ٢٠١٠: ٣٠٠-٣٠١)

٤ - نظرية واينر دوسي وريان (٢٠٠٢)

من بين النظريات الاجتماعية المعرفية الحديثة، نظرية واينر التي ساهمت في دراسة مفهوم دافعية التعلم بصفة عامة ، ودافعية التعلم عنده الطلبة الجامعيين بصفة خاصة، تلك النظرية التي طورها كل من "دوسي وريان" والتي اكد عليها الباحثين سابقا بانها لها دور ببنمية الرغبة والادارة في تعلم الطلبة، والتي تجعل عملية التعلم ذات قيمة لديهم وتعطيهم الفرصة ليصبحوا واثقون بأنفسهم. وتختلف نظرية العزو الذاتي عن النظريات المعرفية الاخرى للدافعية، كونها تميز بين نوعين من السلوك فهناك سلوك ينبع عن ارادة الفرد ورغبته، ويعتبر هذا السلوك المعبر عن دافعية قوية ، وهنالك سلوك يظهر بأول وهلة بأنه ناجم عن اندفاع من طرف الفرد ولكن في حقيقة الامر، هو سلوك ناتج عن عوامل داخلية تتحكم في الفرد وفي أعماله، كما تنطلق نظرية العزو الذاتي من مسلمة مفادها بأن لكل فرد حاجات نفسية وطبيعية يحاولون أشباعها، وذلك مهما كانت البيئة التي يعيشون فيها، ويوجد حسب الباحثين المختصين في نظرية واينر بوجود ثلاثة انواع اساسية من الحاجات النفسية هي.

*- **الحاجة الى الارتباط بين الآخرين**، اي رغبة الفرد في ربط علاقات اجتماعية مع الآخرين، والتعامل بين الناس في وسط اجتماعي يقبله ، ويحتاجه في نفس الوقت.

*- **الحاجة الى الاعتقاد بأن لديه القدرة والكفاءة اللازمة للخوض في سلوكيات معنية**، اي ينبغي على الفرد ان يفهم مما هو مطلوب منه من اعمال ونشاطات، حتى يكون فعالا وناجحا في أعماله.

*- **الحاجة الى الاستقلالية** اي الحاجة الى اثبات نفسة والعزم على القيام بأعمال، حتى يثبت للآخرين انه كائن يتمتع بشخصية مستقلة عن الآخرين، وبإمكانه اتخاذ قرارات فردية دون اللجوء الى

مساعدة الغير.(دوقة، وآخرون: ٢٠١١، ٤٤)

الهدف هو ما يسعى الية الفرد لتحقيق أهدافه، وتحفز الافراد ليعملوا على خفض التناقض بين ما يعرفوه الان، وما يريدون ان يعرفوه مستقبلا، حيث إذ يمكن ان يشعر الفرد بعدم الارتياح اذا لم يكمل المهمة، وتبرز اهمية الاهداف من خلال عددة اهداف اهمها.

*- توجه الاهداف انتباهنا الى المهمة التي نحن بصدد تنفيذها.

*- تحرك الاهداف الجهد فكلما كان الهدف واضحا وصعبا الى حد ما، فان الجهد المبذول يكون اكبر.

*-تزيد الاهداف من المثابرة والمواظبة على العمل، اذا كان لدينا الهدف واضحا يكون اقل عرضة للتشتت او التوقف عن العمل حتى نبلغ ذلك الهدف.

*- الاهداف تعمل على تطور الاستراتيجيات التي تجعل الطلبة يشتركون في مهمة النشاط التعليمي، كما تلعب دورا هاما على مستوى الالتزام بنوعية المهمة، ويمكن تصنيفها الى فئات مختلفة ذات الصلة نظريا وتجريبيا بالالتزام السليم للطلبة والتحكم في ادائهم وتجنب العمل خارج الدراسة، يقوم الطلبة بتقويم العملية التعليمية بحثا عن تطور معارفهم ، مما يعطي دورا هام في زيادة جهودهم المبذولة، كما يرى الطلبة اخطائهم بشكل طبيعي في عملية التعلم.(غباري:٢٠٠٨، ١٢٣)

يتضح مما سبق أن النظريات في علم النفس حاولت تفسير الدافعية للتعلم، حيث أشارت إلى أهميتها ودورها في تعزيز النشاط التعليمي لدى الإنسان

❖ دواعي اعتماد نظرية نظرية العزو الذاتي لدافعية التعلم (دوسي وريان)

١. تبنت العديد من الدراسات السابقة نظريه دوسي وريان في دافعية التعلم؛ لكونها من النظريات

الحديثة التي تناولت دافعية التعلم بنظرة متكاملة .

٢. قدمت تعريفاً أكثر دقة ووضوحاً وشمولاً لمتغير دافعية التعلم.

❖ مناقشة النظريات المفسرة لدافعية التعلم:

ترى نظرية التحليل النفسي أن الدافعية تنبع من الدوافع اللاشعورية، وأن التعلم يتأثر بالصراعات الداخلية بين الهو والأنا والأنا الأعلى. فالمتعلم يسعى إلى تحقيق التوازن النفسي وإشباع حاجاته الغريزية بطريقة مقبولة اجتماعياً. ووفقاً لهذه النظرية، فإن دافعية التعلم ترتبط بمحاولة الفرد التغلب على القلق والخوف وتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي. أما النظرية السلوكية يرى علماء السلوك - مثل واطسن وسكنر - أن الدافعية تنشأ نتيجة للتعزيز والعقاب، أي أن السلوك المتعلم يُكتسب ويكرر عندما يُكافأ، ويضعف عندما يُعاقب أو يُهمل. فالتعلم عند السلوكيين عملية استجابة لمثيرات بيئية، ودافعية التعلم هنا تُبنى على الحوافز الخارجية، مثل الثناء أو العلامات أو الجوائز. ومن ثم فإن تحفيز المتعلمين يتم من خلال تعزيز السلوك الإيجابي المستهدف. وتؤكد النظرية الاجتماعية التي على دور التفاعل بين العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية في تشكيل الدافعية. فالمتعلم لا يتعلم فقط من خلال التجربة المباشرة، بل أيضاً من خلال الملاحظة والنمذجة. كما تلعب الكفاءة الذاتية (اعتقاد الفرد بقدرته على النجاح) دوراً محورياً في توجيه دافعية التعلم. فكلما شعر المتعلم بقدرته على الإنجاز، ازدادت دافعيته للتعلم والمثابرة.

تركز نظرية تقرير الذاتي (ديس وريان) على تفسير الفرد لأسباب نجاحه أو فشله، إذ يعتمد مستوى الدافعية على طبيعة العزو الذي يقدمه المتعلم. فإذا نسب النجاح إلى قدرته وجهده، ازدادت دافعيته، أما إذا نسب الفشل إلى عوامل خارجية كالخطأ أو صعوبة المهمة، انخفضت دافعيته. ومن ثم فإن إدراك المتعلم لمصدر المسؤولية عن النتائج يعد عاملاً حاسماً في توجيه سلوكه نحو

التعلم. (قطامي وآخرون، ٢٠١٠: ٣٤٠)

وتشير النظرية الأهداف إلى أن الدافعية تتحدد تبعاً لنوع الأهداف التي يسعى المتعلم إلى تحقيقها، سواء كانت أهداف إتقان (السعي إلى تطوير المهارة والمعرفة) أو أهداف أداء (السعي إلى التفوق على الآخرين). المتعلم الذي يركز على أهداف الإتقان يمتلك دافعية داخلية عالية، بينما من يركز على أهداف الأداء قد يتأثر بالحوافز الخارجية والضغط الاجتماعية.

. ثانياً: الفهم الأخلاقي:

❖ مفهوم الفهم الأخلاقي :

يُعد مفهوم "الفهم الأخلاقي (Moral Understanding) "من المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي (١٩٢٠) وعلم النفس الأخلاقي، وقد تطور عبر عدة مراحل تاريخية. (العوامل، ٢٠٠: ١٨١)

أما أفلاطون (٤٢٧-٣٤٧ ق.م) فقد ربط الفهم الأخلاقي بفكرة العدالة في النفس، ورأى أن الفهم الأخلاقي يتحقق عندما يدرك الإنسان التوازن بين الرغبة والعاطفة والعقل. (لحويدك: ٢٠١٩، ١٣٢).

بينما اعتبر أرسطو (١٩٤٧) أن الفهم الأخلاقي يتشكل من خلال الخبرة والممارسة، وأن الفضيلة تُكتسب بالتدريب ، أي أن الفهم الأخلاقي ليس فطرياً بل يُنمى بالتربية.

كما ان الفكر المسيحي الوسيط، ربط القديس أوغسطين (٣٥٤-٤٣٠ م) الفهم الأخلاقي بالإيمان بالله وبالقيم الدينية العليا، معتبراً أن العقل وحده لا يكفي لفهم الخير ما لم يستنر بالإيمان. (عطية: ٢٠٠٧. ١٤٣)

ويرى فرويد (١٩٣٩) أن الفهم الأخلاقي يتشكل من خلال الضمير (الأنا الأعلى) الذي يتكون نتيجة لتفاعل الطفل مع والديه والمجتمع.

أما جان بياجيه (١٩٨٠)، فكان أول من درس الفهم الأخلاقي بشكل تجريبي من خلال ملاحظته للأطفال (الزيات: ٢٠٠٧، ٢١٠)

تزايد التركيز على الفهم الأخلاقي في التعليم العالي مع تصاعد الاهتمام بالتربية على المواطنة، والمسؤولية الاجتماعية، وأخلاقيات المهنة (Kohlberg, 1981:19)

أن الاخلاق كما نعلم بصورة عامة يمكنها ان توجهك نحو الاهداف السامية ، ويمكنها ان تصبح مصدر الهام وتحفيز ، فتزود الفرد بالطاقة والحماس للعيش من اجل القيام بشئ نبيل ولدليل على ذلك ان بعض الدراسات ربطت بين الأزمة الاقتصادية العالمية وابعادها الاخلاقية على مستوى الافراد والمنظمات والمجتمع (Argandona;2004,3).

كما ان اغلب التراث النظري الذي تعامل مع النظرية الاخلاقية في علم النفس ، قد ركز على الفهم والحكم الاخلاقي واتخاذ القرار والتركيز على الوعي الاخلاقي (Taylor:2012,10)، وان مفهوم الفهم الأخلاقي يعد عنصرا اساسيا في عمليات الاستدلال الاخلاقي والحكم الاخلاقي ، بل يكاد يكون لازم او ضروري وهو الذي يجعل من الواجب على كل فرد ان يعمل على احترام الآخرين. (العيساوي: ٢٠١٤، ٢٤).

وصف بلوم الفهم الاخلاقي بانه وعياً اخلاقياً لا يقوم على الاستنتاج، ويرتبط بصورة مباشرة بالعاطفة الاخلاقية والتصرف الاخلاقي وفي الحقيقة يصعب التمييز بين المصطلحين من الناحية العملية، فكلاهما تجربة فردية انية يمكن التمييز بينهما فقط من الناحية النظرية

ناقش بلوم ثلاث جوانب للتصور الاخلاقي الاول هو ان اهمية الفهم الاخلاقي هي في التعرف على المكون الاخلاقي في الموقف، والثاني الاستيعاب التام لما يعنيه المكون الاخلاقي نسبةً للاطراف المعنية، اما الثالث فهو قدرة الفرد على تفسير المواقف بطريقة تستنبط المكونات الاخلاقية وتستنتج الدوافع التي قد تكون لها دلالة اخلاقية (Lawrence Blum,1991;4-7)

كما ينظر كولبرج الى الفهم الاخلاقي على أنه احد مكونات او احدى مراحل الاستدلال الخلقى، مما يتطلب التركيز على دراسة الامزجة والنوايا والاهتمامات والدوافع ، وكذلك يعتبر الفهم الاخلاقي بانه تلك القدرات التي تتعلق بقداسة الحياة الانسانية . وموقف الافراد الذاتي بالنسبة لهذه القدسية . (محمد ، ٢٠٠ : ٧٤-٧٥)

كما يؤكد "بياجية" على ان فرض الاخلاق قد يحدث في البداية فقط، ولكن الحاسة الاخلاقية للنمو ترتقي وتتجه من الاخلاقية خارجية المصدر الى اخلاقية داخلية المصدر، اي انها تنتقل من الانصياع لقواعد من خارج الذات الى الالتزام بقواعد ذاتية تقوم على الاقناع، ومن هنا أدخل بياجيه الاخلاقية كسمة في الشخصية تخضع للتطور والنمو عبر مراحل معينة، ان الفهم الاخلاقي يشبه بدرجة النمو المعرفي وقد اعتمد "بياجية" على المنهج الاكلينيكي من خلال التحدث واللعب مع الاطفال ، حيث كان يقص عليهم القصص ثم يطلب منهم بعد ذلك اصدار احكامهم على ابطال هذه القصص، (العوامل، ٢٠٠ : ١٨١)

هذا و يعد الفهم الاخلاقي بصفة عامه من العمليات العقلية التي تسمح للفرد بفهم نفسه ، والعالم المحيط به ويرتبط الفهم بنشاط هذا الفرد وبتطوير اللغة لديه، فيدرك الواقع ادراكاً حسيّاً مباشراً، ثم يرتقي ويتطور ليصبح ادراكاً عقلياً مجرداً، اما الفهم الاخلاقي فهو قدرة الانسان على اصدار احكام معيارية على أفعاله وسلوكياته من خلال فكره وعملياته العقلية، فالفهم يفتح لنا امكانيات الاختيار، ويصنع معايير له فيستطيع التميز بين الخير والشر وبين المباح والممنوع، ويرى "روسو" ان الفهم الاخلاقي متجذر في الطبيعة الانسانية، اي انه فطري غريزي في الانسان لذا يتجه طبيعياً الى القبول الخير او رفض الشر، والتميز بينهما ويؤكد على ان افعال الفهم الاخلاقي هي احساس داخلية لها اساس في نواتنا، وهذه الاحاسيس التي تصدر بها الاحكام ونقدر ونعير الافكار والافعال، وان

دافع الفهم الأخلاقي يولد علاقة الفرد مع ذاته وأشباهه، على أساس أن الفرد ميل إلى حب الخير بمجرد إدراكه، كون هذا الإدراك إحساس فطرياً وهو ما يجعل الفرد يسمو فوق مرتبة عالية من الفهم، كما صنف الفهم الأخلاقي على أنه من أشكال الوعي الاجتماعي وعده مؤسسه اجتماعية تعمل على تنظيم سلوك الإنسان في ميادين الحياة كافة، ويعتبر الجانب الأيدلوجي من الأخلاق بينما تشكل العلاقات الاجتماعية الجانب العلمي منها (خطاب: ٢٠٢٠، ١٦١).

❖ خصائص الأفراد ذوي الفهم الأخلاقي العالي:

- الأفراد الذين يتمتعون بفهم أخلاقي مرتفع غالباً ما يتسمون بالخصائص التالية:
- الحساسية الأخلاقية: يدركون القضايا ذات البعد الأخلاقي في المواقف الحياتية.
- التفكير النقدي: يحلون القضايا الأخلاقية بعمق ويتجنبون التبسيط.
- احترام القيم: يظهرون التزاماً بالقيم العامة كالعدل والصدق والاحترام.
- تحمل المسؤولية: يتحملون نتائج أفعالهم الأخلاقية.
- التعاطف: يمتلكون القدرة على فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم.
- السلوك الأخلاقي: يترجمون فهمهم إلى سلوك واقعي ملتزم

(Narvaez, D. 2002).

❖ العوامل المؤثرة في الفهم الأخلاقي:

اولاً. البيئة الأسرية:

تلعب الأسرة دوراً محورياً في تشكيل القيم والمفاهيم الأخلاقية منذ الطفولة. من خلال الأساليب التربوية مثل الحوار، أو النمذجة السلوكية، أو العقاب والثواب، تؤثر في تطوير الفهم الأخلاقي. كما أن استقرار الأسرة ووجود قدوة أخلاقية يعززان هذا الفهم.

مثال: أسرة تربي أبنائها على احترام الآخرين والتسامح، تؤسس لديهم إدراكاً مبكراً لأهمية القيم

الأخلاقية.

ثانياً. المستوى التعليمي والتخصص الدراسي:

كلما تقدم الطالب في مراحل التعليم، زادت قدرته على فهم القضايا الأخلاقية من منظور شامل ومعقد. بعض التخصصات، مثل القانون والطب والفلسفة، تُدرّس موضوعات أخلاقية صريحة تُسهم في توسيع الأفق الأخلاقي للطلبة.

مثال: طالب في كلية الحقوق يدرس حالات أخلاقية قانونية، مما يساعده في تطوير مهارات التحليل الأخلاقي.

ثالثاً. التحصيل الأكاديمي:

الطلبة ذوو التحصيل المرتفع غالباً ما يتمتعون بقدرات معرفية وتنظيم ذاتي تساعدهم على اتخاذ قرارات أخلاقية مسؤولة. الإنجاز الأكاديمي يرتبط كذلك بالحرص على النزاهة العلمية وتجنب الغش.

مثال: طالبة مجتهدة ترفض التعاون في سلوك غير قانوني لأنها تدرك أثره على مستقبلها الأكاديمي.

رابعاً. الثقافة الجامعية والبيئة التعليمية:

تؤثر بيئة الجامعة في الفهم الأخلاقي من خلال السياسات، والبرامج، والتفاعل مع الأساتذة والإداريين. إذا كانت ثقافة الجامعة تُشجع على الاحترام والنزاهة، فإنها تعزز الفهم الأخلاقي لدى الطلبة.

مثال: جامعة تُلزم الطلبة بالتوقيع على ميثاق النزاهة الأكاديمية، مما يجعلهم أكثر وعياً بمسؤولياتهم.

خامساً. الأنشطة اللامنهجية:

المشاركة في الأعمال التطوعية، ومجموعات النقاش، والأنشطة الطلابية، تُعزز من الوعي الأخلاقي لأنها تضع الطلبة في مواقف حياتية تتطلب اتخاذ قرارات مبنية على القيم.

مثال: مشاركة الطالب في نادٍ طلابي لمكافحة التمر، يجعله أكثر التزامًا بقيم الاحترام والمساواة.

(Narvaez& Rest1995,248:45)

❖ مجالات الفهم الأخلاقي:

أولاً. الوعي الأخلاقي (Moral Awareness)

يتعلق هذا البعد بقدرة الفرد على تمييز أن موقفًا معينًا يحتوي على مكون أخلاقي. يتطلب الأمر وعيًا بوجود قضية أخلاقية تستدعي الانتباه والتأمل، وغالبًا ما يُعد هذا الإدراك هو أول خطوة نحو اتخاذ سلوك أخلاقي. كلما ازدادت خبرة الطلبة وتعرضهم لمواقف معقدة، زادت قدرتهم على تمييز البعد الأخلاقي الكامن فيها مثال: طالب يلاحظ أن صديقه يستخدم مصادر غير موثوقة في بحثه، ويدرك أن ذلك مخالف لأمانة البحث العلمي

ثانيًا. التفكير الأخلاقي (Moral Reasoning)

بعد إدراك وجود قضية أخلاقية، يبدأ الفرد تفكير في الموقف، من خلال تقييم الخيارات المتاحة وما يترتب عليها من نتائج، ويستخدم في ذلك مبادئه الأخلاقية الشخصية أو المعايير المجتمعية. هذا التحليل يتأثر بمستوى التفكير النقدي لدى الطالب.

مثال: طالبة تفكر فيما إذا كانت ستبلغ عن حالة غش لاحظتها، وتحلل إن كان ذلك يتسبب في ضرر لزملائها أو يحافظ على العدالة.

ثالثاً. النية الأخلاقية (Moral Judgment)

يعكس هذا البعد رغبة الفرد الداخلية واستعداده لاتخاذ القرار الأخلاقي الصحيح، حتى في ظل وجود عوائق أو ضغوط اجتماعية. النية لا تعني تنفيذ الفعل، بل تُظهر التوجه الأخلاقي للفرد. مثال: طالبة تعتزم عدم مساعدة صديقتها في الغش، رغم العلاقة الوثيقة بينهما .

رابعاً. السلوك الأخلاقي (Moral Behavior)

هو التجسيد العملي لكل المجالات السابقة، ويعني اتخاذ القرار الأخلاقي الصحيح وتنفيذه في الواقع. قد يتأثر السلوك بمحددات خارجية مثل الخوف أو الطموح الشخصي، لكنه يُظهر مدى انسجام القيم مع الأفعال. (McCabe., & Butterfield 2001: 232) مثال: طالب يرفض نسخ مشروع صديقه ويقوم بإعداد مشروعه بنفسه، رغم ضيق الوقت

(Nucci. 2001:19)

النظريات المفسرة للفهم الاخلاقي:

١ - نظرية كولبرج (Kohlberg's Moral Development Theory) في الفهم الاخلاقي

تدخل نظرية "كولبرج" في اطار النظريات المعرفية، التي تشير الى المفهوم الإنمائي والى مجموعة من المراحل، التي تشكل مراحل متتالية لنمو التفكير والفهم الاخلاقي، وعلى الرغم من التغيرات المنهجية والمفاهيمية الحديثة، وظهور مجموعة من الدراسات الحديثة والمعاصرة حول الفهم الاخلاقي، الا ان نظرية "كولبرج" مازالت تشكل مرجعا جوهريا لكافة المشتغلين، والمهتمين بهذا

الموضوع، ولا يزالون المؤلفون الحاليون يشيرون بشكل ضمني أو صريح الى النموذج الذي اقترحه "كولبرج" قبل حوالي خمسون سنة. (Lehalle & Arls, 2004 : 135)

ولقد طور "لورنس كولبرج" نظريته وأسلوبه في قياس الفهم الاخلاقي، منطلقا من فهم بياجية في التطور المعرفي بصفة عامة، والفهم الاخلاقي بصفة خاصة وتعتبر نظريته من احدث نظريات النمو الاخلاقي والفهم الاخلاقي والتفكير الاخلاقي بشكل خاص، ويُعرّف الفهم الأخلاقي بأنه القدرة على التمييز بين الخير والشر، وتقييم الأفعال من منظور أخلاقي، والربط بين المبادئ والقيم الأخلاقية والسلوك الواقعي في المواقف المختلفة. (Colby & Kohlberg, 1987:168).

كما انها تعتبر اكثر النظريات ثراء من حيث استثارته للبحث في التفكير والفهم الاخلاقي، ولقد تأثر "كولبرج" في صياغته لنظريته بأفكار كثير من الفلاسفة وعلماء النفس السابقين، وعلى راسهم بياجية في النمو المعرفي الاخلاقي، وذلك من خلال ثلاثة جوانب رئيسيه، الصياغات النظرية ومفهوم مراحل النمو ومنهجية البحث، وكذلك نظرية "اميل دور كايم" الاخلاقية، ولقد اعتمد في قياسه النمو والفهم والتفكير الاخلاقي على الطريقة الاكلينيكية التي قدمها بياجية بهدف تحديد مستوى نضج الفهم والتفكير الاخلاقي، ومن خلال دراسته قدم أبحاثه عام (١٩٥٧) في جامعة شيكاغو، وقام من خلال دراسته بفحص الفهم والتفكير الاخلاقي لدي ٧٢ طفلا اعمارهم تتراوح (١٠-١٣-١٦) سنة عند التعامل مع مواقف معضله ذات طابع اخلاقي وفيها صراع بين الانصياع للقواعد القانونية، الاجتماعية واوامر السلطة من ناحية، وبين الحاجة البشرية لتحقيق فهم الافراد من ناحية اخرى، وصاغ هذه المسائل الاخلاقية في صورة قصصية (عبد الفتاح، ٢٠٠١: ١٠) اذ توصل كولبرج الى وجود ستة مراحل اساسية يتشكل وينمو عبرها التفكير والفهم الاخلاقي للفرد وعلى الشكل الاتي.

❖ المرحلة الاولى: مرحلة الطاعة وتجنب العقاب.

تتميز هذه المرحلة بطاعة تامة للقوانين والقواعد الاجتماعية لتجنب العقاب، اذ ان الافراد خلال هذه المرحلة يعتبرون ان الاخلاق كأمر خارجي عن ذواتهم لكنها تمثل مجموعة من القواعد والضوابط التي يملئها عليهم الكبار، وعليهم اتباعها ومعرفة وفهم مغزاها الاجتماعي او محتواها الاخلاقي، فالحكم الاخلاقي في هذه المرحلة يرتبط ارتباطا وثيقا بالسلطة الخارجية، وليس بذات الفرد وذلك خوفاً من العقاب.

*- المرحلة الثانية: مرحلة التوجه نحو المنفعة الشخصية:

يستند الفهم الاخلاقي لفرد في هذه المرحلة، الى تحقيق المصلحة الشخصية واشباع حاجات الفرد ورغباته، فالحكم الاخلاقي يرتبط بتحقيق قيمة نفعية له، وكمثال على ذلك نجد ان السرقة لأجل شخص يحبه تعتبر امرا مقبولا من الناحية الاخلاقية، لان بقاء هذا الشخص على نقيذ الحياة سينتج عنه اشياء جيدة له.

*- المرحلة الثالثة: مرحلة التوافق الشخصي مع معايير الوسط:

الفهم الاخلاقي في هذه المرحلة يتميز بالتموضع مكان الاخر ومحاولة ارضائه وارضاء السلطة الخارجية، كما يحرص الفرد على ان يأتي بسلوك يتفق مع المعايير الاجتماعية التي تقرها الجماعة وتتفق عليها، كما تتميز هذه المرحلة بسيادة مشاعر التعاطف والتعاون والتوافق مع الاخر، كما ان إصدار الحكم الاخلاقي من خلال المرحلة، لا يكون من منطلق ذاتي وانما بالوعي بوجهات النظر المختلفة والاهتمام بتوقعات الاخرين ومشاعرهم.

*- المرحلة الرابعة: الاستجابة للنظام الاجتماعي:

يتميز الفهم الاخلاقي بهذه المرحلة بضرورة الحفاظ على النظام الاجتماعي واحترام القوانين، التي يعتبرها الفرد قوانين وقواعد مطلقة، وما على الفرد الا القيام بواجباته والتزاماته اتجاه المجتمع، وعلى الفرد من خلال هذه المرحلة لا يأبه بتحقيق منفعة خاصه او اشباع رغبته الذاتية، وانما يسعى بتوقعات الآخرين ومشاعرهم.

* - المرحلة الخامسة: مرحلة التوجه نحو مبادئ العقد الاجتماعي:

ان الفهم او الحكم الاخلاقي في هذه المرحلة يجمع بين الايمان بالمعايير العامة، والقوانين التي يتوافق فضلا عن المجتمع، وايضا الايمان بحقوق الفرد وتحقيق منفعته الشخصية، كما تستند احكام الفرد الاخلاقية الى مبادئ العقد الاجتماعي والشعور بالواجب نحو القانون، الذي يضمن الحقوق والواجبات لتحقيق الولاء التام للمجتمع.

* - المرحلة السادسة: مرحلة التوجه نحو المبادئ الاخلاقية الكونية:

يتميز الفهم الاخلاقي في هذه المرحلة في اعتقاد الكونية المجردة، كالعادل والمساواة والحقوق الانسانية، وهي مبادئ مطلقة تتضمن حقوق الافراد وتتضمن كرامتهم الانسانية، مع رفض كل اشكال الاعتداء على الافراد او سن قوانين غير عادله في حقوق البشرية بشكل عام (لحويدك: ٢٠١٩، ١٣٨).

٢ - نظرية التعلم الاجتماعي :

يعتقد اصحاب هذه النظرية وبالأخص باندورا و ولترز (Bandura& Walter) ان السلوك الاخلاقي برمته، يتكون لدى الفرد عن طريق التقليد لأنموذج فالتقليد هنا له أهميته الخاصة في تكوين الضبط الذاتي، لدى الفرد وبالتالي من خلال النمذجة يتمكن الفرد من تكوين فكرة عن سلوك الآخرين

من خلال المراقبة، وإذا تجاوزنا بعض الاختلافات التي تميز هذه النظرية عن توجه السلوكي التقليدي، فاختلاف فيما يتعلق بالفهم الأخلاقي يكاد أن يكون شكلياً، إذ أن سكرن سبق له أن وضع بأن الفرد ليس حيواناً أخلاقياً، أي أنه يملك سمه خاصه أو فضيلة خاصة لكنه بنى نوعاً من البيئة الاجتماعية تغري بأن يسلك طرق أخلاقية. (سكرن: ١٩٨٠، ١٧٢)

❖ دواعي اعتماد نظرية كولبرج للفهم الأخلاقي

١. قدم تعريفاً بعد الأكثر دقة ووضوحاً للفهم الأخلاقي .

٢ - قدم مقياساً يقيس الفهم الأخلاقي بشكل واضح ودقيق.

٣. تبنت العديد من الدراسات السابقة نظرية كولبرج

❖ مناقشة النظريات المفسرة للفهم الأخلاقي

ترى نظرية كولبرج أن الفهم الأخلاقي يمر بمراحل متتابعة وثابتة تتدرج من البساطة إلى التعقيد. فالأفراد ينتقلون من مرحلة التركيز على العقاب والمكافأة (المستوى قبل التقليدي) إلى الالتزام بالقوانين والمعايير الاجتماعية (المستوى التقليدي)، ثم إلى تبني مبادئ أخلاقية داخلية تعتمد على الضمير الإنساني والعدالة (المستوى ما بعد التقليدي). وقد ركز كولبرج على الفهم الأخلاقي أكثر من السلوك نفسه، معتبراً أن الحكم الأخلاقي هو نتاج للنمو المعرفي والنضج العقلي، مما يوضح أن الفهم الأخلاقي يتطور عبر التفاعل بين الفرد والبيئة الاجتماعية.

ويرى فروم أن الفهم الأخلاقي ينبع من العلاقة بين الإنسان والضمير الإنساني الذي يتشكل من خلال الحب والمسؤولية والحرية الداخلية، وليس من الخضوع الأعمى للسلطة أو القوانين. وقد فرّق بين نوعين من الضمير: الضمير السلطوي الذي يعتمد على الخوف من العقاب أو الرغبة في رضا الآخرين، والضمير الإنساني الذي يتشكل من الإيمان بالقيم الإنسانية الأصيلة مثل العدل، والاحترام،

والرحمة. وبالتالي، فالفهم الأخلاقي عند فروم هو تعبير عن النضج النفسي والقدرة على اتخاذ قرارات نابعة من القناعة الداخلية، لا من الامتثال الخارجي. ، وركز وليام جيمس على دور المشاعر والتجارب الذاتية في تكوين الوعي الأخلاقي. فالأخلاق عند جيمس ليست مجرد تفكير عقلائي أو التزام بالقواعد، بل هي استجابة وجدانية تتبع من الإحساس الداخلي بالخير والواجب والمسؤولية. ويعتقد أن السلوك الأخلاقي يتأثر بشدة بالخبرات الانفعالية وبالضمير الذي يتشكل نتيجة التفاعل بين الفكر والعاطفة، مما يجعل الفهم الأخلاقي عملية شاملة تشمل العقل والقلب معاً.

و يرى باندورا أن الأفراد يكتسبون السلوكيات الأخلاقية من خلال النمذجة والملاحظة والتقليد، لا من خلال المراحل المعرفية فقط. فالطفل يتعلم القيم الأخلاقية عبر ملاحظة سلوك الكبار والقذوات في حياته، ثم يقوم بمحاكاة هذه السلوكيات. كما يلعب التعزيز (الثواب والعقاب) دوراً أساسياً في تثبيت أو تعديل الفهم الأخلاقي. ويؤكد باندورا على دور العمليات المعرفية الداخلية مثل التوقعات الذاتية وضبط السلوك في تكوين المعايير الأخلاقية الذاتية التي توجه الفرد حتى في غياب المراقبة الخارجية. من خلال مقارنة هذه النظريات، يتضح أن الفهم الأخلاقي عملية معقدة تتداخل فيها الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية. فبينما ركز كولبرج على التفكير المنطقي في الحكم الأخلاقي، أكد فروم على الضمير الإنساني الحر، وأبرز جيمس الجانب الوجداني، بينما أوضح باندورا دور التعلم بالملاحظة والتفاعل الاجتماعي. جميع هذه الرؤى مجتمعة توضح أن الفهم الأخلاقي ليس نتاجاً لعامل واحد، بل هو حصيلة تفاعل مستمر بين التفكير والعاطفة والتجربة الاجتماعية.

ثالثاً: التفكير الترابطي:

❖ مفهوم التفكير الترابطي:

في البداية، ارتبط التفكير الترابطي بالنظرية الارتباطية (Associationism) التي نشأت مع الفلاسفة مثل ديفيد هيوم وجون لوك، والتي ركزت على كيف ترتبط الأفكار ببعضها من خلال التكرار أو التشابه أو التلازم الزمني. (الزيات: ٢٠٠١، ٢٣١)

ظهر مفهوم التفكير الترابطي (Associative Thinking) ضمن مفاهيم علم النفس المعرفي، ويعود جذره إلى بدايات القرن العشرين عندما بدأ الباحثون في دراسة آليات الربط بين الأفكار والخبرات في العقل البشري (Mednick, S. A. 1962:68).

وفي القرن العشرين، تطور المفهوم من خلال علم النفس السلوكي، ثم اكتسب طابعاً معرفياً أعمق مع ظهور علم النفس المعرفي. لاحقاً، بدأ يُستخدم المصطلح في تحليل الإبداع والابتكار والقدرة على بناء علاقات غير مألوفة بين المفاهيم. (الغريزي: ٢٠٠٦، ٩٤)

يمثل التفكير نشاط نفسي معرفي يطلق عليه حركة المعلومات في الدماغ، عند استقبال مثير للبحث عن المعنى في الموقف والخبرة، ولكي تكتسب المعارف وتحلل المشكلات ويظهر سلوكنا على أكثر ما يكون منطقي ومعقول، ويتعلم الطلبة الكثير من المهارات كالترابط والمتشابهة والمقارنة والتفسير، ولإمكانيته للتعامل مع مشكلات الحياة المختلفة. (عبد العزيز: ٢٠٢٤، ٢٣٥)

ومن الانواع المتعددة التفكير الترابطي الذي يمثل تفكيراً ناقداً وابداعياً ويتسم بعدم التقليد وتكون نواتجه متميزة بالجدية والواقعية، ويستخدمه الطالب في انتاج اكبر عدد من الافكار، حول المشكلة موضوع ما يولد دافعية قوية ومثابرة عالية وفعالة في البحث عن حل او التوصل الى نتائج واقعية واصيلة لم تكن معرفة سابقاً. (مسلم: ٢٠١٤، ٨٨)

ويكتسب التفكير الترابطي، اهمية عندما يتمكن الطالب من ربط السبب بالنتيجة او معرفة اسباب حدوث النتيجة، وهو ما يفيد الطالب كثيراً كونه يسهل عملية التعلم في معرفة اسباب حدوث الظاهرة بواسطة استثمار قدراته العقلية حتى يصل الى نتائج ايجابية للموضوعات الدراسية، لذلك فهو

يعد تفكيراً قائماً على ربط المثيرات بالاستجابات الصحيحة، ويتكرره يصل الطالب الى الاجابة الصحيحة لتقوده الى مرحلة النقد والابداع.(عطية:٢٠٠٧. ٢١)

التفكير الترابطي قائم على ربط المثيرات بالاستجابات، ويتكرر الصحيح يؤدي هذا الارتباط لتفعيل دور الاستجابات الصحيحة، ويتم الوصول اليه عن طريق ما يستخدمه او يجبره الطلبة من محاولات، فالمحاولات التي تصيب هي المحاولات التي يمكن تعلمها، اما المحاولات الخاطئة التي لا تسهم في حل المشكلة ، فأنها تفقد من مركزها من حيث ترتيبها في مجموعة المحاولات الهرمية.(الغريزي:٢٠٠٧, ١٠٢)

كما ويمكن التفكير الترابطي الاشخاص من تناول بالموقف بمنظور جيد، ومن خلال النظر في المعلومات التي لا ترتبط مباشرة بهذا الموقف، ومن خلال هذه العملية يمكن انشاء خارطة للارتباطات بين الموقف المستهدف والتمثيلات المخزونة في ذاكرتنا، ومن خلال القدرة على تحديد واسترداد ونقل المعلومات ذات الصلة المخزونة في اذهاننا امراً بالغ الاهمية لعملية التفكير الترابطي، اذا أن الاستدلال عن طريق النماذج الاولية والسوابق والرسوم البيانية والعروض المرئية والتشابهات والاستعارات، هي من الاستراتيجيات الشائعة التي يعتمد عليها التفكير الترابطي.(Casakin,2001:22)

ومن الناحية النظرية تشارك عملية المعالجة الترابطية في كل من التفكير المتباين والتفكير المتقارب، ولذلك من المحتمل أن يدعم تنشيط واسترجاع التمثيلات البعيدة للعمليات المتباينة، اذ يكون الهدف هو توليد العديد من الحلول غير المألوفة وبالمثل فإن القدرة على بدء انتشار ترابطي واسع الوصول للمفاهيم ذات الصلة عن بعد ان يحقق النجاح، وايضاً في اختبارات التفكير الابداعي

المنقارب لابد ان يكون الهدف تحديد حل يرتبط بشكل بعيد عن المحفزات الاصلية،(Lee & Therriault,2013;309)

وتظهر تجارب علم الاعصاب ان التفكير الترابطي مختلف تماماً من الناحية المعرفية عن حل المشكلات التحليلي، اذ يتم تنشيط مناطق الدماغ مثل التلفيف الصدري الايمن العلوي بدرجة أكبر في الاشخاص الذين يحلون مشاكل الارتباط ، عن بعد وطريق البصيرة، اذ ان البصيرة الابداعية هي اعتراف مفاجئ وغير متقطع بالمفاهيم او الحقائق ، في ملف علاقة جديدة لم يسبق رؤيتها وغالباً ما تتبع هذه الافكار الابداعية، اعادة تنظيم مفاهيمية او اعادة هيكليّة جديدة واضحة لحالة المشكلة(DeHaan,2011,499)

❖ خصائص التفكير الترابطي:

اولاً- ايجاد حلول ثابتة للمشاكل وان اختلفت ظروفها، من خلال نظره الى العناصر المتشابهة للمشاكل

والحلول الناجحة لها، وبكثرة تكرار المشاكل المتشابهة للعناصر والحلول نفسها يصبح هنالك ربط بين تلك المشاكل وهذه الحلول.

ثانياً- الاختصار في الوقت والجهد

ثالثاً- يجنب الفرد من الوقوع في مشاكل معينة بعد معرفة اسبابها ونتائجها وتكرارها الاكثر من مره، ومن ثم الحصول على القناعة بالأسباب المؤدية الى تلك المشاكل مما يساعدنا على تجنبها.

رابعاً- يكون التفكير الترابطي عند الفرد سلسلة مترابطة ، تمكنه من الرجوع اليها عنده الحاجة.

خامساً- يمكن الفرد من السير بخطى واضحة المعالم ، بأعتبار وضوح النتائج المترتبة لمقدمتها او لأسبابها.

❖ اهداف التفكير الترابطي:

اولاً- الانتقال بالفرد لنوع من انواع التفكير الجيد يضاف الى ما لديه من انواع سابقة.

ثانياً- الوصول الى حالة من الاطمئنان للنتائج التي تم الوصول اليها نتيجة ربطها بنتائج سابقة ليست بعيدة عن خصائصها.

ثالثاً- جعل المعلم قادر على تحديد طريقة او اسلوب الذي يدفع الطالب للتفاعل مع المادة المدروسة من خلال اختيار الاساليب التي تثبت نجاحها سابقاً في ظروف مختلفة.

رابعاً- جعل الطالب قادراً على ربط السبب بالنتيجة او معرفة سبب حدوث النتيجة والقاعدة بما يناسبها من تطبيق. (غيدان: ٢٠٢٣ ، ٨)

❖ افتراضات التفكير الترابطي:

اولاً- ان التفكير الترابطي يقوم على الربط بين المثيرات والاستجابات التي تعرض له في البيئة.

ثانياً- ان المحاولات الصحية التي تؤدي الى الحل او اشباع الحاجة تميل الى الظهور مرى اخرى، اما المحاولات غير الصحيحة التي لا تؤدي الى حل مشكلة او اشباع حاجة فان الفرد يميل الى التخلص منها وعدم تكرارها.

ثالثاً- كما ان التفكير الترابطي مرهون بين الربط بالعلاقة بين المثير والاستجابة فاذا كانت هذه الرابطة قوية تكررت العلاقة، وازدادت اما اذا كانت ضعيفة فان هذا التفكير لا يميل الى الظهور .

رابعاً- ان التفكير الترابطي تفكير متعلم ينمو مع العمر وانه تفكير تسلسلي يتكون من مجموعه روابط.

خامساً- ان تفكير الترابطي عمل حسي وواقعي مرهون بالمشيرات البيئية المحيطة التي سبق ان الفها او اختبرها الفرد حتى يستعملها مره اخرى ويكررها.(الغريزي:٢٠٠٧, ١٠٣)

❖ مرتكزات التفكير الترابطي:

اولاً- اكد اهمية الممارسة والتكرار لتشكيل عملية التعلم وهذا الجانب يتضمن التفكير .

ثانياً-ركز على الخبرة وهذا اعتراف بحد ذاته بالتفكير، لان الخبرة لا بد ان تخزن بالذاكرة ويتم استرجاعها عند الحاجة.

ثالثاً-ركز على اختفاء المحاولات الخاطئة والتركيز على الاستجابات الصحيحة، بمعنى ان هذه الاستجابات حققت هدف وترتب عليه شيء وهي تختلف عن الاستجابات الاخرى التي يحصل عنده اجرائها على شيء.

رابعاً-ترتبط عدة استجابات بمثير لكن الاستجابات الافضل هي التي تبرز، بمعنى فرزاً وجانباً عقلياً للاستجابات التي لها مردود ايجابي ولها القدرة على حل الموقف يختلف عن الاستجابات التي لم تصل العضوية لحل الموقف.(الموسوي:٢٠١٤, ١٢١-١٢٢)

❖ مجالات التفكير الترابطي:

اولاً-الربط بين المفاهيم المتنوعة: وهي الحاجة الى اثراء التعلم من اجل اتاحت الفرصة، للتعلم

الذاتي والتشاركي للطلاب والتوصل الى اعلى مستويات التفكير العليا بواسطة ترابط الافكار بين الخبرات المكتسبة والخزين المعرفي.

ثانياً- الربط بين المواد الدراسية: توفير مهارة وخبرة علمية كبيرة في تحقيق التوازن والتفاعل بين المتغيرات الدراسية، التي يتم استخدامها في الاستراتيجية من اجل زيادة التواصل بين المدرس وطلابه

من خلال المثريات والاستجابات، وتنفيذ المنهج المراد تدريسه عن طريق التفاعل الجيد وربط عملية التعلم، لكي يتم تحقيق الاهداف في الاتجاه الصحيح. (الزيات: ٢٠٠٧، ١٣)

ثالثاً- الربط بين التعلم والحياة الواقعية: التفكير ضرورة من ضروريات الحياة اليومية الواقعية، والطريقة التي يفكر بها الفرد تؤثر بشكل كبير في طريقة تخطيطه لحياته ووضع أهدافه وصنع قراراته، ويسهم التفكير في مساعدة الفرد للتفريق بين ما يمكن عمله وما يتوجب فعله ويخلص الفرد من الشكوك، عن طريق اختياره عدد من الاستجابات والاحتمالات المتوافرة والناجحة عن البحث والتقصي في المعلومات الواضحة والمعقدة. (خليل: ٢٠٠٧، ١٨)

رابعاً- الربط الزمني والتسلسلي: ان التفكير مهم جداً للمعلم حيث يساعده على اختصار الوقت والزمن، واستعمال افضل الوسائل والطرائق لإيصال المادة العلمية للمتعلم، وكذلك يساعده على استعمال الوسائل غير التقليدية لجذب انتباه المتعلم مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ولا تقتصر هذه الاهمية للمعلم، فهي تساعد المتعلم على ايجاد الحلول غير التقليدية للمشكلات التي تواجهه ويسهل عليه فهم المادة المتعلمة من خلال الربط وتسلسل الزمني.

خامساً- الربط الابداعي: هو يتطلب توافر امكانيات ومناخ اجتماعي ونفسي يحيط بالفرد، فيتيح سلوكاً ذات مواصفات خاصه، ويربط مراحل عدة منها الاعداد والكمون والاستبصار والتحقق، فالأبداع عملية فكرية لها مراحل متتابعة تؤدي لإنتاج يتمثل في اصدار حلول متعددة تتسم بالتنوع والجدية. (سامي: ٢٠١٥، ٥-٦)

❖ النظريات المفسرة للتفكير الترابطي:

اولا- نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligences Theory)

تفترض النظرية أن الذكاء ليس موحدًا، بل يتكون من أنماط متعددة (لغوي، منطقي، بصري، حركي، اجتماعي، ذاتي، طبيعي). ويظهر التفكير الترابطي يظهر حين يربط الفرد بين هذه الأنواع من الذكاءات لتوليد فكرة أو حل جديد. لفهم الآخرين من خلال تحليل دوافع الذات. اقترح "جاردنر" أن الذكاء ليس واحدًا وإنما يتكون من عدده انماط. والفرد الذكي ليس فقط من يمتلك قدرات عقلية أو لغوية، بل من يستطيع توظيف عدة ذكاءات في مواقف الحياة بصورة صحيحة.

أولاً-مجالات التفكير الترابطي وفق النظرية:

*. الربط بين الذكاء اللغوي والبصري مثل تحويل قصة إلى رسوم بيانية لفهمها بشكل أفضل.

ثانياً- الربط بين الذكاء المنطقي والحركي

*- كحل المشكلات الرياضية باستخدام أدوات عملية أو حركات تمثيلية.

*- كيف يفسر التفكير الترابطي:

يحدث عندما يربط الفرد بين نوعين أو أكثر من الذكاء، يستخدم قدراته في نمط ذكائي معين

لفهم أو توصيل مفاهيم في نمط آخر (Gardner, H. (1999). Intelligence Reframed, 41-54).

الخالدي، عبد الكريم (٢٠١٧). الذكاءات المتعددة والتفكير الإبداعي. : ١١٦-١١٢.

ثانيا - نظرية الارتباط المعرفي (Cognitive Association Theory)

تقوم على فرضية أن التفكير يحدث عبر تنشيط شبكات معرفية مترابطة في الذاكرة طويلة

المدى، وأن إنتاج فكرة جديدة يتم من خلال الوصول إلى نقاط اتصال غير مباشرة بين

المفاهيم. المفاهيم. المركزية:

- *-الوحدات المعرفية: (Cognitive Units) تمثيلات ذهنية للمفاهيم والأفكار والمواقف.
- *- شبكات الترابط: (Semantic Networks) نماذج تصف كيف تُرتب المعرفة في الدماغ.
- *- قوة الترابط : تزيد كلما كانت الخبرات أو المفاهيم متجاورة أو متكررة.

رابعا -آليات التفكير الترابطي:

- *- تنشيط غير مباشر لمفاهيم غير مألوفة.
- *- انتقال التفكير من سياق إلى آخر بمرونة.
- *-استخدام "الإشارات المعرفية (Cues) "لاستدعاء معلومات مترابطة.

ثالثاً-مثال تطبيقي:

طالب في الطب يربط بين نقص الحديد وسلوك التردد في اتخاذ القرار عبر فهم العلاقة بين وظائف الدماغ والتغذية (Anderson. 2010:88).

ثالثاً :نموذج جيلفورد للتكوين العقلي (Structure of Intellect – SOI)

يُعد التفكير الترابطي شكلاً من الإنتاج التباعدي (Divergent Production)، حيث يبحث العقل عن حلول متعددة لعناصر معرفية غير مترابطة. وقدم جيلفورد نموذجاً ثلاثي الأبعاد للذكاء، يتكون من.

*- العمليات العقلية (Operations)

*- المحتوى المعرفي (Content)

*- النواتج المعرفية (Products)

أولاً - عناصر التفكير الترابطي:

* - الطلاقة الترابطية (Associational Fluency)

* - المرونة (Flexibility)

* - الأصالة (العتوم، 2018: 343-345)

رابعاً: نظرية دي بونو في التفكير الجانبي (Lateral Thinking)

اقترح دي بونو مفهوم التفكير الجانبي كبديل للتفكير المنطقي الخطي. الهدف منه هو كسر الأنماط المألوفة وإيجاد طرق جديدة لربط المعلومات. وكذلك يُستخدم للمحتوى المألوف بطرق غير مألوفة لإنتاج روابط جديدة.

* - المبادئ الأساسية:

١ - كسر النمط (Pattern Breaking)

٢ - القفزات المفاهيمية

٣ - استخدام الاستقزاز (De Bono 1970: 36-52)

❖ **دواعي اعتماد نظرية الارتباط المعرفي للتفكير الترابطي**

١ - قدمت تفسيراً واضحاً لمفهوم التفكير الترابطي على حد علم الباحث.

٢ قدمت تعريفاً يعد الأكثر دقة ووضوحاً للتفكير الترابطي .

❖ **مناقشة النظريات المفسرة للتفكير الترابطي:**

يتضح من تحليل هذه النظريات أن التفكير ليس عملية واحدة بل منظومة معقدة تتفاعل فيها القدرات

العقلية والمعرفية والوجدانية. فبينما ركز جاردنر على تنوع الذكاءات الإنسانية، اهتمت نظرية الارتباط

المعرفي بعلاقات الأفكار وتكاملها، وسعى جلفورد إلى تحديد بنية التفكير ومكوناته الدقيقة، في حين ركز دي بونو على تطوير مهارات التفكير الترابطي. وتكمن أهمية هذه النظريات في كونها تفتح آفاقاً جديدة لفهم العقل الإنساني بوصفه نظاماً دينامياً متنوعاً قادراً على التعلم المستمر والتفكير الابتكاري.

المحور الثاني: دراسات سابقة:

بعد اطلاع الباحث على مجموعة من الدراسات السابقة المشابهة لبحثه من حيث (المتغيرات، وأهداف البحث، ومجتمع البحث وعينته) من السياقات المهمة للبحث العلمي لإفادة الباحث منها في إجراء بحثه لترصين البحث بنتائج تلك الدراسات، وسيتناولها حسب المحاور الآتية:

أولاً : دراسات سابقة تناولت دافعية التعلم :

❖ الدراسات العربية التي تناولت دافعية التعلم :

١. خليفة (٢٠١٩) .

مكان الدراسة	الجزائر.
عنوان الدراسة	دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة
هدف الدراسة	التعرف على دافعية التعلم لدى طلبة الجامعة .وكذلك التعرف على العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي والفروق ذات الدلالة الاحصائية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص
المنهج	استعملت الباحثة المنهج الوصفي.
مجتمع وعينة الدراسة	تكونت عينة الدراسة من (300) طالبا وطالبة.
اداة الدراسة	قامت الباحثة باعتماد مقياس دافعية التعلم
الوسائل الاحصائية	استعملت الباحثة (الاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين , ومعامل ارتباط بيرسون , والاختبار الازائي)

النتائج	يتمتع طلبة الجامعة بمستوى جيد من دافعية التعلم وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس ووجود فروق دالة احصائية ولصالح العلمي ووجود علاقة ارتباطية موجبة
---------	--

٢. بوكليوة ، وبولخمير (٢٠٢٢) .

مكان الدراسة	الجزائر .
عنوان الدراسة	دافعية التعلم وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة
هدف الدراسة	التعرف على دافعية التعلم لدى طلبة الجامعة .وكذلك التعرف على العلاقة الارتباطية والفروق ذات الدلالة الاحصائية تبعا لمتغيري الجنس والتخصص ومعرفة مدى اسهام دافعية التعلم بتقدير الذات.
المنهج	استعملت الباحثتان المنهج الوصفي .
مجتمع وعينة الدراسة	تكونت عينة الدراسة من (107) طالبا وطالبة.
اداة الدراسة	قامت الباحثتان باعتماد مقياس دافعية التعلم
الوسائل الاحصائية	استعملت الباحثة (الاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين ، ومعامل ارتباط بيرسون ، والاختبار الازائي)
النتائج	. يتمتع طلبة الجامعة بمستوى جيد من دافعية التعلم وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس والتخصص واسهام دافعية التعلم بتقدير الذات

❖ موازنة الدراسة السابقة بالبحث الحالي لدافعية التعلم :

1. **الأهداف :** هدفت دراسة كل من (خليفة, ٢٠١٩) و دراسة (بوكليوة وبولخمير, ٢٠٢٢) التعرف على دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وتقدير الذات, و بفاعلية التعلم اما هدف البحث الحالي التعرف على دافعية التعلم وعلاقتها بالفهم الاخلاقي والتفكير الترابطي.
2. **العينّة :** تراوحت العينات في الدراسات السابقة بين (107-384) في الدراسة السابقة ، وبلغت عينة البحث الحالي الأساسية (400) من طلبة الجامعة, وهي عينة مقبولة إذا ما قورنت بالدراسات السابقة.
3. **ادوات البحث :** بعض الدراسات السابقة قامت باعتماد مقياس دافعية التعلم والبعض الآخر قام بتكيف مقياس دافعية التعلم ، اما في البحث الحالي قام الباحث باعتماد مقياس دافعية التعلم لدى طلبة الجامعة .
4. **الوسائل الإحصائية :** استخدم في الدراسة السابقة الوسائل الإحصائية (الوسط الحسابي؛ والانحراف المعياري؛ ومعامل ارتباط بيرسون؛ ومعامل الارتباط المتعدد؛ والاختبار التائي لعينه واحده؛ والاختبار التائي لعينتين؛ ومعامل الفا كرونباخ؛ وتحليل الانحدار؛ والاختبار الزائي)؛ اما الوسائل الإحصائية التي استعملت في البحث الحالي سيتم عرضها في الفصل الثالث بشكل أوسع.
5. **النتائج :** أظهرت نتائج الدراسات السابقة أنّ هناك علاقة ارتباطية بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي والتقدير الذاتي وفاعلية التعلم ، أما نتائج البحث الحالي فسيتم عرضها في الفصل الرابع بشكل أوسع.

ثانيا: دراسات سابقة تناولت الفهم الاخلاقي

❖ الدراسات العربية التي تناولت الفهم الاخلاقي :

١. عسل (٢٠١٤).

مكان الدراسة	العراق.
عنوان الدراسة	الفهم الاخلاقي وعلاقته بالتسامح الاجتماعي لدى طالبات الجامعة
هدف الدراسة	التعرف على الفهم الاخلاقي لدى طالبات المرحلة الاعدادية وكذلك التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الفهم الاخلاقي تبعاً لمتغير للتخصص (علمي - إنساني). وكذلك التعرف على العلاقة الارتباطية بين الفهم الاخلاقي والتسامح الاجتماعي
المنهج	استعملت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي.
مجتمع وعينة الدراسة	تكونت عينة الدراسة من (300) طالبة من طالبات مديرية تربية الرصافة بغداد
الإداة	قامت الباحثة ببناء مقياس الفهم الاخلاقي المكون من (٣٠) فقرة .
الوسائل الإحصائية	استعملت الباحثة (الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة القا كرونباخ والاختبار الزائي ، وتحليل الانحدار).
النتائج	تتمتع عينة الدراسة بمستوى من الفهم الاخلاقي ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التخصص (علمي، إنساني) و وجود علاقة ارتباطية قوية بين الفهم الاخلاقي والتسامح الاجتماعي

٢. عمر (٢٠٢٠)

مكان الدراسة	العراق.
--------------	---------

عنوان الدراسة	الفهم الاخلاقي وعلاقته بمرونة الانا لدى طلبة الجامعة
هدف الدراسة	التعرف على الفهم الاخلاقي لدى طلبة الجامعة وكذلك التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الفهم الاخلاقي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) للتخصص (علمي - إنساني) ودرجة اسهام الفهم الاخلاقي بمرونة الانا
المنهج	استعملت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي.
مجتمع وعينة الدراسة	تكونت عينة الدراسة من (300) طالبا وطالبة من طلبة جامعة تكريت
الإداة	قامت الباحثة ببناء مقياس الفهم الاخلاقي لدى عينة البحث وتكون من (٤٠) فقرة
الوسائل الإحصائية	استعمل الباحث (الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة القا كرونباخ والاختبار الزائي ، وتحليل الانحدار).
النتائج	يتمتع طلبة الجامعة بمستوى عالي من الفهم الاخلاقي، و وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التخصص ولصالح العلمي ووجود درجة اسهام للفهم الاخلاقي بمرونة الانا

٣. ميساء (٢٠٢٠).

مكان الدراسة	الاردن.
عنوان الدراسة	الفهم الاخلاقي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الجامعة .

هدف الدراسة	التعرف على الفهم الاخلاقي لدى طلبة الجامعة وكذلك التعرف على العلاقة الارتباطية بين الفهم الاخلاقي وبعض المتغيرات النفسية و الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الفهم الاخلاقي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) للتخصص (علمي - إنساني).
المنهج	استعملت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي.
مجتمع وعينة الدراسة	تكونت عينة الدراسة من (150) طالبا وطالبة من طلبة ، الجامعة الاردنية
الإداة	قامت الباحثة باعتماد مقياس الفهم الاخلاقي .
الوسائل الإحصائية	استعملت الباحثة (الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة القا كرونباخ والاختبار الزائي ، وتحليل الانحدار).
النتائج	يتمتع طلبة الجامعة بمستوى من الفهم الاخلاقي ، وتوجد فروق دالة إحصائية في الفهم الاخلاقي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الاناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التخصص (علمي، إنساني) ووجود علاقة طرية ضعيفة

٤. حسن (٢٠٢١).

مكان الدراسة	العراق.
عنوان الدراسة	الفهم الاخلاقي وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة

هدف الدراسة	التعرف على الفهم الاخلاقي لدى طلبة الجامعة وكذلك التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الفهم الاخلاقي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) للتخصص (علمي - إنساني)، وكذلك معرفة مدى اسهام الفهم الاخلاقي في اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة .
المنهج	استعمل الباحث المنهج الوصفي الارتباطي.
مجتمع وعينة الدراسة	تكونت عينة الدراسة من (350) 'طلبا وطالبة
الإداة	قام الباحث ببناء مقياس الفهم الاخلاقي لدى عينة البحث
الوسائل الإحصائية	استعمل الباحث (الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة القا كرونباخ والاختبار الزائي ، وتحليل الانحدار).
النتائج	يتمتع طلبة الجامعة بمستوى عالي من الفهم الاخلاقي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التخصص (علمي، إنساني)، ويوجد إسهام للفهم الاخلاقي باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة.

٥. عبد الحسين (٢٠٢١).

مكان الدراسة	العراق.
عنوان الدراسة	الفهم الاخلاقي وعلاقته بوسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة
هدف الدراسة	التعرف على الفهم الاخلاقي لدى طلبة الجامعة وكذلك التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الفهم الاخلاقي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) للتخصص

(علمي - إنساني)	
المنهج	استعمل الباحث المنهج الوصفي الارتباطي.
مجتمع وعينة الدراسة	تكونت عينة الدراسة من (200) طالبا وطالبة من طلبة جامعة سومر
الإداة	قام الباحث ببناء مقياس الفهم الاخلاقي لدى عينة البحث وتكون من (٢٦) فقرة
الوسائل الإحصائية	استعمل الباحث (الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة الفا كرونباخ والاختبار الزائي ، وتحليل الانحدار).
النتائج	لا يتمتع طلبة الجامعة بالفهم الاخلاقي، ووجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الاناث ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التخصص (علمي، إنساني)

❖ موازنة الدراسة السابقة بالبحث الحالي للفهم الاخلاقي :

1. الأهداف : هدفت دراسة كل من (عسل ، ٢٠١٤) ودراسة (عمر، ٢٠٢٠) و دراسة (ميساء ، ٢٠٢٠) ودراسة (حسن ، ٢٠٢١) ودراسة (عبدالحسين، ٢٠٢١) التعرف على الفهم الاخلاقي وعلاقته بالتسامح الاجتماعي وبمرونة الانا واتخاذ القرار ووسائل التواصل الاجتماعي اما هدف البحث الحالي التعرف على دافعية التعلم وعلاقتها بالفهم الاخلاقي والتفكير الترابطي
2. العينة : تروحت العينات بين (150-350) في الدراسة السابقة ، وبلغت عينة البحث الحالي الأساسية (400) من طالبا وطالبة من طلبة جامعة واسط، وهي عينة مقبولة إذا ما قورنت بالدراسات السابقة.

3. ادوات البحث : بعض الدراسات السابقة قامت ببناء مقياس الفهم الاخلاقي ودراسة قامت باعتماد مقياس الفهم الاخلاقي ، اما في البحث الحالي قام الباحث ببناء مقياس الفهم الاخلاقي لدى طلبة الجامعة .

4. الوسائل الإحصائية : استملت في الدراسة السابقة الوسائل الإحصائية (الوسط الحسابي؛ والانحراف المعياري؛ ومعامل ارتباط بيرسون؛ ومعامل الارتباط المتعدد؛ والاختبار التائي لعينة واحدة؛ والاختبار التائي لعينتين؛ ومعامل الفا كرونباخ؛ وتحليل الانحدار؛ والاختبار الزائي)؛ اما الوسائل الإحصائية التي استعملت في البحث الحالي سيتم عرضها في الفصل الثالث بشكل أوسع.
5. النتائج : أظهرت نتائج الدراسات السابقة أنّ هناك علاقة ارتباطية بين الفهم الاخلاقي والتسامح الاجتماعي ومرونة الانا واتخاذ القرار ووسائل التواصل الاجتماعي ,أما نتائج البحث الحالي فسيتم عرضها في الفصل الرابع بشكل أوسع.

ثالثا: دراسات سابقة تناولت التفكير الترابطي:

❖ الدراسات العربية التي تناولت التفكير الترابطي:

١. انوار (٢٠١٦)

مكان الدراسة	العراق.
عنوان الدراسة	التفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة
هدف الدراسة	التعرف على مستوى التفكير الترابطي لدى طلبة جامعة ديالى وكذلك التعرف على دلالة الفروق الاحصائية تبعا لمتغيري الجنس والتخصص
المنهج	استعملت الباحثة المنهج الوصفي.
مجتمع وعينة الدراسة	تكونت عينة الدراسة من (300) طالبا وطالبة من طلبة جامعة ديالى
اداة الدراسة	قامت الباحثة ببناء مقياس التفكير الترابطي

الوسائل الاحصائية	استعملت الباحثة (الاختبار التائي لعينة واحدة, والاختبار التائي لعينتين , ومعامل ارتباط بيرسون , والاختبار الازائي)
النتائج	يتمتع طلبة جامعة ديالى بمستوى من التفكير الترابطي وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس و التخصص

٢. دنيا (٢٠١٩)

مكان الدراسة	العراق.
عنوان الدراسة	التفكير الترابطي وعلاقته في اداء مهارة استقبال الارسال بالكرة الطائرة لدى طالبات كلية الرياضة
هدف الدراسة	التعرف على قيم التفكير الترابطي لدى طالبات كلية الرياضة للبنات وكذلك التعرف على العلاقة الارتباطية بين التفكير الترابطي وداء مهارة استقبال الارسال بالكرة الطائرة
المنهج	استعملت الباحثة المنهج الوصفي.
مجتمع وعينة الدراسة	تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من طالبات جامعة بغداد كلية الرياضة للبنات.
اداة الدراسة	قامت الباحثة بتكيف مقياس التفكير الترابطي (ايزيك ولسون) ليلائم البيئة العراقية
الوسائل الاحصائية	استعملت الباحثة (الاختبار التائي لعينة واحدة, والاختبار التائي لعينتين ,

ومعامل ارتباط بيرسون , والاختبار الازائي)	
يتمتع طالبات كلية الرياضة للبنات بمستوى جيد من التفكير الترابطي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الترابطي و وداء مهارة استقبال الارسال بالكرة الطائرة	النتائج

٣. زينب, (٢٠٢٢):

العراق.	مكان الدراسة
تحليل محتوى كتاب الاداب والنصوص للصف الرابع الادبي على وفق مهارات التفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة	عنوان الدراسة
التعرف على مهارات التفكير الترابطي لدى طلبة المرحلة الاعدادية وكذلك التعرف علي الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مهارات التفكير الترابطي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص	هدف الدراسة
استعملت الباحثة المنهج الوصفي.	المنهج
تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة.	مجتمع وعينة الدراسة
قامت الباحثة باعتماد مقياس مهارات التفكير الترابطي	اداة الدراسة
استعملت الباحثة (الاختبار التائي لعينة واحدة, والاختبار التائي لعينتين ,	الوسائل الاحصائية

ومعامل ارتباط بيرسون , والاختبار الازائي)	
يتمتع طلبة المرحلة الاعدادية بمهارات التفكير الترابطي وعدم وجود فروق تبعا لمتغير الجنس ووجود فروق دالة احصائيا تبعا لمتغير التخصص ولصالح العلمي	النتائج

❖ موازنة الدراسة السابقة بالبحث الحالي لتفكير الترابطي :

1. الأهداف : هدفت دراسة كل من (انوار , ٢٠١٦) ودراسة (دنيا , ٢٠١٩) و دراسة (زينب ,

٢٠٢٢) التعرف على التفكير الترابطي وعلاقته في اداء مهارة استقبال الارسال بالكرة الطائرة وتحليل

محتوى كتاب الاداب والنصوص للصف الرابع الادبي , اما هدف البحث الحالي التعرف على دافعية

التعلم وعلاقتها بالفهم الاخلاقي والتفكير الترابطي

2. العينة : تراوحت العينات بين (30-300) في الدراسة السابقة ، وبلغت عينة البحث الحالي

الأساسية (400) من طالبا وطالبة من طلبة جامعة واسط, وهي عينة مقبولة إذا ما قورنت

بالدراسات السابقة.

3. ادوات البحث : دراسة سابقة قامت ببناء مقياس التفكير الترابطي وبعض الاخر قامت باعتماد

وتكييف مقياس التفكير الترابطي ، اما في البحث الحالي قام الباحث باعتماد مقياس التفكير

الترابطي لدى طلبة الجامعة .

4 . الوسائل الإحصائية : استملت في الدراسة السابقة الوسائل الإحصائية (الوسط الحسابي؛

والانحراف المعياري؛ ومعامل ارتباط بيرسون؛ ومعامل الارتباط المتعدد؛ والاختبار التائي لعينة واحدة؛

والاختبار التائي لعينتين؛ ومعامل الفا كرونباخ؛ وتحليل الانحدار؛ والاختبار الزائي)؛ اما الوسائل الإحصائية التي استعملت في البحث الحالي سيتم عرضها في الفصل الثالث بشكل أوسع.

5. **النتائج :** أظهرت نتائج الدراسات السابقة أنّ هناك علاقة ارتباطية بين التفكير الترابطي و اداء مهارة استقبال الارسال بالكرة الطائرة وتحليل محتوى كتاب الاداب والنصوص للصف الرابع الادبي, أما نتائج البحث الحالي فسيتم عرضها في الفصل الرابع بشكل أوسع.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

استعرض الباحث بعض من الدراسات السابقة للإفادة من أجل زيادة سعة الاطلاع على جهود الآخرين ومن أجل زيادة الوعي والمنهجية وعلى النحو الآتي:

1. تبلور لدى الباحث مشكلة البحث، وأهمية متغيري البحث.
2. عن طريق الاطلاع والتعرف على نوعية الأهداف التي توصلت اليها الدراسات السابقة قام الباحث بصياغة أهداف تتناسب مع البحث الحالي.
3. أتاحت للباحث الإفادة من الدراسات السابقة، وذلك باختيار الأسلوب المناسب في عرض المادة والإحاطة بجوانب الموضوع المختلفة تجنباً من الوقوع في الأخطاء المنهجية عند كتابة البحث الحالي.
4. في ضوء الاطلاع على حجم العينات المستعملة في الدراسات السابقة, حدد حجم العينة المناسب للبحث الحالي.

5. تحديد أهم الوسائل الإحصائية في الدراسات السابقة وتوظيفها في البحث الحالي.

6. تفسير النتائج، وذلك عن طريق اطلاع الباحث على النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة والإفادة منها في تفسير نتائج البحث الحالي .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً : منهج البحث

ثانياً : مجتمع البحث

ثالثاً : عينة البحث

رابعاً : أدوات البحث

خامساً : الوسائل الإحصائية

منهجية البحث وإجراءاته :

اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه، إذ يُعنى هذا المنهج بوصف الظواهر كما هي في الواقع، والكشف عن خصائصها وتحليلها تحليلًا علميًا دقيقًا. وقد تم تحديد مجتمع البحث وعينته وفق أسس علمية تضمن تمثيل المجتمع تمثيلًا مناسبًا. كما أُعدت أداة البحث بما يتلاءم مع أهداف الدراسة، وتم التحقق من خصائصها السيكمترية من صدق وثبات قبل تطبيقها. وبعد جمع البيانات، جرى تنظيمها وتبويبها وتحليلها باستخدام الوسائل الإحصائية الملائمة. وأسهمت هذه الإجراءات في الوصول إلى نتائج دقيقة تسهم في تحقيق أهداف البحث.

أولاً: منهج البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين متغيري (دافعية التعلم ، والفهم الاخلاقي، والتفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة)، وأن المنهج الملائم هو المنهج الوصفي الدراسات الارتباطية إذ لا يقتصر هذا المنهج على تحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية، إنما يذهب الى أبعد من ذلك يحلل، ويفسر، ويقارن، ويقيم والى أي حد ترتبط متغيرات الظاهرة المدروسة مع بعضها جزئياً ارتباطها أم كلياً سلبياً أم ايجابياً، وبهذا، يُعد المنهج الوصفي أداة علمية لتشخيص الظواهر ودراستها كمياً باستخدام الرموز اللغوية والرياضية (داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠ : ١٦٣).

ثانياً: مجتمع البحث :

ويقصد بالمجتمع الإحصائي للبحث الأفراد جميعهم الذين يقوم الباحث بدراسة الظاهرة أو الحدث لديهم (ملحم، ٢٠٠٠ : ٢١٩). كذلك انهم يمثلون كل الافراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي هي في متناول البحث؛ فهو مجموعة كاملة من الأفراد أو الأشياء أو الدرجات التي يرغب

الباحث في دراستها (داود، وعبد الرحمن، ١٩٩٩: ٦٦) يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة واسط للدراسات الأولية الصباحية للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦)، وقد بلغ مجتمع البحث (15373 *) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات الأولية. يتوزعون بحسب التخصص بواقع (9432) علمي وبنسبة (61 %) و (5941) إنساني ويشكلون نسبة (39 %)، ويتوزعون حسب متغير الجنس بواقع (6986) طالباً ويشكلون نسبة (45 %) من المجتمع الكلي و (8378) طالبة ويشكلن نسبة (55 %) من المجتمع الكلي وجدول (1) يوضح ذلك

حصل الباحث على الأعداد المتوفرة من شعبة التخطيط التابعة إلى رئاسة جامعة واسط وفق كتاب تسميل المهمة ذو العدد (١٧٣٢) في ٢٠٢٥/٨/٤ ملحق (١)

جدول (1)

مجتمع البحث موزع حسب الكلية و الجنس والتخصص للعام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦

ت	التخصص	الكلية	ذكور	اناث	المجموع
1	الإنساني	التربية للعلوم الإنسانية	1580	1945	3525
2		الآداب	245	358	603
3		القانون	341	465	806
4		التربية الأساسية	323	684	1007
		مجموع الإنساني	2489	3452	5941
5	العلمي	الإدارة والاقتصاد	1055	898	1953
6		طب الأسنان	147	399	546
7		التربية البدنية وعلوم الرياضة	500	153	653
8		التربية للعلوم الصرفة	537	801	1338
9		الزراعة	107	156	263
10		الطب	450	836	1286
11		العلوم	397	647	1044
12		الفنون الجميلة	142	439	581
13		كلية الهندسة	872	262	1134
14		كلية الطب البيطري	58	92	150
15		كلية علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات	232	243	475
		مجموع العلمي	4497	4926	9423
		المجموع الكلي	6986	8378	15,373

ثالثاً : عينة البحث :

ويقصد بالعينة جزء من المجتمع الذي يجري عليه البحث، يختارها الباحث على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (العزاوي، ٢٠٠٨ : ١٦١).

لتحديد عينة البحث استعمل الباحث الأسلوب الطبقي العشوائي ذات التوزيع المتناسب كون المجتمع غير متجانس في خصائصه (ذكور - إناث) ، (علمي - انساني)؛ لذلك فإنَّ العينة يجب أن تمثل في هذه المستويات كلاً حسب وجوده في المجتمع وتم الاختيار من كل مستوى من هذه المستويات مجموعة تمثله بالطريقة العشوائية في حجم عينة البحث الحالي (Anastasi, 1988: 192). بعد ان تم حصر مجتمع طلبة الجامعة/ واسط تحت (15) كلية تم اختيار (7) كليات منها للبحث الحالي بواقع (4) كليات علمية و(3) انسانية وتكونت عينة البحث الحالي من (400) طالب وطالبة بواقع (197) طالب و بنسبة بلغت (49 %) و(203) طالبة بنسبة بلغت (51 %) ، في حين بلغ عدد التخصص العلمي من العينة (196) بنسبة (49%) و عدد التخصص الانساني بلغ (204) بنسبة (51 %)، من طلبة جامعة واسط للعام الدراسي (2025-2026)؛ وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

ت	التخصص	الكلية	ذكور	اناث	المجموع
1	انساني	التربية للعلوم الإنسانية	50	64	114
2		القانون	30	20	50
3		الاداب	20	20	40
مجموع الإنساني					
			100	104	204
3	علمي	الادارة والاقتصاد	30	30	60

49	24	25	التربية للعلوم الصرفة		4
45	23	22	العلوم		5
42	22	20	كلية علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات		6
196	99	97	مجموع العلمي		
400	203	197	المجموع الكلي		

عينة البحث الأساسية موزعة حسب الكلية و الجنس والتخصص

عينة التحليل الإحصائي :

تم اعتماد اراء المختصين في البحث العلمي :

أ - راي ايبل (Ebel 1972) الذي يشير الى ان سعة العينة وكبرها هو الاطار المفضل في عملية الاختبار وذلك انه كلما زاد حجم العينة قل احتمال وجود الخطأ المعياري (Ebel : 1972 289-290).

ب - اشار (الزوبعي والحمداني , ١٩٨٣) ان العينة المناسبة في بناء الاختبارات والمقاييس هي العينة التي تتألف من (٤٠٠) مفحوص فأكثر بعد الاختبار العشوائي المتناسب لها (الزوبعي والحمداني ١٩٨٣ : ١٣) .

ج - تاكيد نانلي (Nunnly , 1972) على ان نسبة عدد افراد العينة الى عدد فقرات المقياس يجب ان لا يقل عن نسبة (١-٥) ذلك لتقليل نسبة الصدفة في عملية التحليل الإحصائي (Nunnly ,1927:262)

رابعاً : ادوات البحث :

بما أنّ البحث الحالي يهدف إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين (دافعية التعلم ، والفهم

الاخلاقي ، والتفكير الترابطي) لدى طلبة الجامعة، لذلك تطلب الأمر توافر ادوات تتسمان

بخصائص المقاييس النفسية من صدق وثبات لتحقيق أهداف البحث الحالي ، وفيما يأتي عرض الإجراءات إعداد أدوات البحث الحالي :

الأداة الأولى : مقياس دافعية التعلم :

بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بدافعية التعلم ، اعتمد الباحث مقياس المرسومي (2018) اعتماداً على نظرية (Self-Determination Theory) (لقياس دافعية التعلم، والمكون من (30) فقرة وقد توزعت الفقرات على ثلاثة مجالات حيث يتضمن المجال الاول : الكفاءة : (10 فقرات. والمجال الثاني : الاستقلالية (10 فقرات .والمجال الثالث : الانتماء (10 فقرات. واعتمد الباحث المقياس للمبررات الآتية:-

١- ملائمة لعينة وأهداف البحث الحالي .

٢- وضوح فقرات المقياس وانسجام كل فقرة مع المجال الذي تنتمي اليه .

١. إعداد تعليمات مقياس دافعية التعلم وتصحيحة:

اعتمد الباحث تعليمات (المرسومي ، 2018) في المقياس الأصلي؛ إذ يطلب من المستجيب أن تكون الإجابة بكل صدق و موضوعية وأن لا تترك أي فقرة من دون إجابة وأنّ الأجابات سرية والأغراض البحث العلمي، وأشار الباحث إلى أنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن رأي المستجيب، وقد طلب الباحث من العينة الإجابة عن المتغيرات الديموغرافية الجنس والتخصص، واختيار البديل الذي يتناسب مع اجاباتهم، علماً أن الباحث اعتمد بدائل المقياس نفسه وهي خماسية وتتدرج من(تنطبق عليّ دائماً ، تنطبق عليّ غالباً ، تنطبق عليّ

أحياناً ، تنطبق عليّ نادراً ، لا تنطبق عليّ مطلقاً) وبأوزان (1-2-3-4-5) لل فقرات الإيجابية والعكس لل فقرات السلبية (1-2-3-4-5)

٢. التحليل المنطقي لفقرات مقياس دافعية التعلم :

للتأكد من صلاحية فقرات مقياس دافعية التعلم تم عرض المقياس بصيغته الأولية بحسب المُعد، المكون من (30) فقرة على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية وكما موضح في ملحق (5)، وأوضح الباحث الغرض من البحث وقدم التعريف المعتمد في الدراسة، ونوع العينة التي سيطبق عليها المقياس، وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم بشأن المقياس، ومدى صلاحية فقراته وتعليماته وبدائله وما إذا تطلب حذفاً أو تعديلاً في مكان ما، وقد اعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) فأكثر معياراً لقبول الفقرة وصلاحيتها ، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس دافعية التعلم

دلالة الفرق	كاي		الموافقون		عدد الفقرات	رقم الفقرة
	الجدولية	المحسوبة	نسبة	عدد المحكمين		
دال	3.84	15	100%	15	23	1,2,3,4,5,6,8,9,10, ,12, 14 16,19,20,21,22,23,24,25,26,27, 29,30,
دال		4.75	80%	12	7	7,11,28, , 13, ,15, ,17,18,

وفي ضوء آراء المحكمين تم الإبقاء على جميع الفقرات مع إجراء تعديلات على بعض منها

٣. تجربة وضوح التعليمات لفقرات دافعية التعلم :

كان هدفها الكشف عن مدى وضوح التعليمات وفقرات المقياس من حيث الصياغة والمعنى ومدى فهم المفحوصين لفقرات المقياس والتعرف على الصعوبات التي تواجههم في الإجابة والوقت المستغرق للإجابة لذلك قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (30) طالباً وطالبة ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتناسب بواقع (15) طالب وطالبة من التخصص الإنساني و (15) طالباً وطالبة من التخصص العلمي؛ وجدول (4) يوضح ذلك. وبعد التطبيق تبين أن التعليمات واضحة وأن الفقرات مفهومة من قبل أفراد العينة، وإن المدى للوقت المستغرق للإجابة على فقرات المقياس تراوح بين (5 - 11) دقيقة .

جدول (4)

عينة وضوح التعليمات موزعة بحسب التخصص والجنس لمقياس دافعية التعلم

الكلية	التخصص	ذكور	إناث	المجموع
كلية العلوم	علمي	6	9	15
التربية للعلوم الإنسانية	أنساني	6	9	15
المجموع الكلي		12	18	30

٤. تحليل الإحصائي لمقياس دافعية التعلم :

تعد عملية التحليل الإحصائي لفقرات المقياس من العمليات الأساسية في بناء المقاييس

النفسية (Anastasi, 1988:192). إذ تستهدف الكشف عن القوة التمييزية ومعاملات صدقها، لأن التحليل المنطقي للفقرات قد لا يكشف صلاحيتها أو صدقها على نحو دقيق، في حين أن التحليل الإحصائي للدرجات تجريبياً يكشف عن دقة الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه (الإمام وآخرون، ١٩٩٠: ١١٤). وفي ما يأتي إجراءات التحقق من الخصائص السيكمترية.

أ- القوة التمييزية لفقرات مقياس دافعية التعلم:

أنَّ الهدف من تحليل الفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة؛ وذلك بعد التأكد من قوتها في تحقيق التمييز بين الأفراد الخاضعين للمقياس؛ لأنَّ من الشروط المهمة لفقرات المقاييس النفسية هو أن تتصف هذه الفقرات بقوة تمييزية بين الأفراد من ذوي الدرجات العليا والأفراد من ذوي الدرجات الدنيا في الصفة أو السمة المراد قياسها (Groniund, 1981:253). ويعد حساب تمييز الفقرة من أهم الخصائص التي تتسم بها المقاييس النفسية؛ لأنها تؤثر بدرجة كبيرة في قدرة المقياس على كشف الفروق الفردية التي يتميز بها الأفراد والتي يقوم المقياس النفسي عليها أساساً (Ebel, 1972:398)؛ لأنَّ هنالك علاقة بين دقة المقياس والقوة التمييزية والفقرات (Nunnally, 1976:262). وبناءً على ذلك استخرج الباحث معاملات القوة التمييزية لفقرات مقياس دافعية التعلم ، ومن أجل إيجاد القوة التمييزية لفقرات المقياس اتبع الباحث أسلوب المجموعتين الطرفيتين، وبعد أن تم تطبيق مقياس دافعية التعلم على عينة التحليل الإحصائي البالغة (400) طالب وطالبة قام الباحث بالإجراءات الآتية:

1. تصحيح كل استمارة من استمارات المقياس.
2. جمع درجات الاستمارة للحصول على مجموع درجات الفقرات لكل استمارة .

3. ترتيب درجات أفراد العينة في استجاباتهم على مقياس دافعية التعلم من (أعلى) إلى (أدنى) درجة. واعتمد الباحث نسبة (27%) من المجموعتين العليا والدنيا، وقد أشار كيلي (Kelly) إلى أنّ أفضل نسبة لتحديد المجموعتين العليا والدنيا في العينات الكبيرة ذات التوزيع الطبيعي هي نسبة (27)، وبين إيبل (Eble, 1972) أن استعمال هذه النسبة تمكن الباحث من الحصول على أقصى حجم وتمايز ممكن للمجموعتين الطرفيتين، (Eble, 1972:386) لأنّ عيّنة التحليل الإحصائي تألفت من (400) طالب وطالبة من طلبة الجامعة لذلك فقد كان عدد أفراد المجموعتين العليا والدنيا (216) طالب وطالبة أي (108) في المجموعة العليا و (108) في المجموعة الدنيا.

استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا، وتبين أن جميع فقرات المقياس مميزة، لأن جميع القيم التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند درجة حرية (214) وبمستوى دلالة (0.05). وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

القوة التمييزية لفقرات مقياس دافعية التعلم

الدالة	القيمة التائية		المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة	1.96	9.330	1.066	1.68	1.469	3.31	1
دالة	1.96	11.275	1.069	1.66	1.363	3.54	2
دالة	1.96	11.664	.404	1.12	1.515	2.88	3
دالة	1.96	11.655	.796	1.40	1.521	3.32	4
دالة	1.96	15.471	.670	1.41	1.389	3.70	5
دالة	1.96	14.759	1.008	1.56	1.330	3.93	6
دالة	1.96	9.544	1.070	2.06	1.441	3.71	7
دالة	1.96	11.805	1.032	1.96	1.315	3.86	8

دالة	1.96	14.117	.653	1.32	1.395	3.42	9
دالة	1.96	12.222	.884	1.61	1.416	3.57	10
دالة	1.96	10.680	.998	1.56	1.511	3.42	11
دالة	1.96	15.001	1.164	1.99	.978	4.19	12
دالة	1.96	15.457	1.202	1.89	1.056	4.27	13
دالة	1.96	10.930	.514	1.19	1.527	2.88	14
دالة	1.96	11.297	.795	1.39	1.487	3.22	15
دالة	1.96	11.419	.870	1.64	1.444	3.49	16
دالة	1.96	13.318	.858	1.55	1.432	3.69	17
دالة	1.96	10.176	.748	1.40	1.497	3.04	18
دالة	1.96	10.776	.881	1.49	1.492	3.29	19
دالة	1.96	10.085	.831	1.40	1.481	3.05	20
دالة	1.96	6.882	.809	1.29	1.518	2.43	21
دالة	1.96	14.819	.574	1.23	1.519	3.55	22
دالة	1.96	9.504	.981	1.49	1.572	3.19	23
دالة	1.96	8.225	.991	1.51	1.643	3.03	24
دالة	1.96	9.958	.891	1.48	1.527	3.18	25
دالة	1.96	7.958	1.079	1.56	1.606	3.04	26
دالة	1.96	9.109	1.238	1.60	1.430	3.26	27
دالة	1.96	11.805	1.032	1.96	1.315	3.86	28
دالة	1.96	5.358	1.464	2.07	1.456	3.14	29
دالة	1.96	10.377	1.026	1.56	1.409	3.30	30

جميع الفقرات مميزة عنده مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

وبدرجة حرية (214)

ب -الاتساق الداخلي :

أن ميزة طريقة الاتساق الداخلي تكمن في أن المعيار يمثل الدرجة الكلية على المقياس نفسه، ويمكن القول: إن المقياس الذي يتم اختيار فقراته بواسطة هذه الطريقة يمكن أن تعد متسقا من الداخل.

١. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلم:

تم تحليل العلاقات الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك بين درجة فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، إضافة إلى دراسة علاقة المجالات بعضها ببعض، باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) نظراً لاستمرارية البيانات وتوزيعها الطبيعي. وقد تم تفسير النتائج بالاعتماد على قيمة الدلالة لتحديد مدى دلالة الارتباطات. وتشير النتائج إلى أن الارتباطات بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس والمجالات المكونة له كانت مرتبة بشكل إيجابي ودال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ما يدل على اتساق الفقرات مع المقياس والمجالات. وكما هو موضح في جدول (6)

جدول (6)
علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلم

ت	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	ت	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.474**	0.05	16	.475**	0.05
2	.530**	0.05	17	.561**	0.05
3	.550**	0.05	18	.482**	0.05
4	.547**	0.05	19	.500**	0.05
5	.612**	0.05	20	.459**	0.05

0.05	.406**	21	0.05	.612**	6
0.05	.579**	22	0.05	.497**	7
0.05	.474**	23	0.05	.498**	8
0.05	.411**	24	0.05	.618**	9
0.05	.502**	25	0.05	.554**	10
0.05	.429**	26	0.05	.508**	11
0.05	.452**	27	0.05	.585**	12
0.05	.570**	28	0.05	.585**	13
0.05	.715**	29	0.05	.540**	14
0.05	.507**	30	0.05	.519**	15

٢. علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال التي تنتمي اليه لمقياس دافعية التعلم :

إذا كانت الاختبارات أو المقاييس تتضمن مجالات عدة فإن ذلك يتطلب معرفة العلاقة التي تربط بين درجات الفقرة الواحدة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة، ولتحقيق ذلك تم حساب المجموع الكلي لدرجة كل مجال ودرجات الفقرات التي تنتمي لذلك المجال، ثم قام الباحث باستعمال معامل ارتباط بيرسون، لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه (Allen ١٩٧٩:٧٩)، وتبين أن جميع الفقرات كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) كونها سجلت معامل ارتباط أعلى من القيمة الجدولية البالغة (1.96) وجدول (7) يوضح ذلك

جدول (7)

علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال التي تنتمي اليه لمقياس دافعية التعلم

مجال الانتماء	مجال الاستقلالية	مجال الكفاءة
---------------	------------------	--------------

ت	قيمة معامل الارتباط	مستوى دلالة	ت	قيمة معامل الارتباط	مستوى دلالة	ت	قيمة معامل الارتباط	مستوى دلالة
1	.635**	0.05	11	.556**	0.05	21	.467**	0.05
2	.625**	0.05	12	.648**	0.05	22	.608**	0.05
3	.607**	0.05	13	.647**	0.05	23	.591**	0.05
4	.640**	0.05	14	.623**	0.05	24	.541**	0.05
5	.613**	0.05	15	.570**	0.05	25	.617**	0.05
6	.654**	0.05	16	.553**	0.05	26	.541**	0.05
7	.658**	0.05	17	.657**	0.05	27	.538**	0.05
8	.597**	0.05	18	.567**	0.05	28	.570**	0.05
9	.715**	0.05	19	.571**	0.05	29	.553**	0.05
10	.670**	0.05	20	.534**	0.05	30	.634**	0.05

٣. علاقة ارتباط درجة المجال بالمجال لمقياس دافعية التعلم :

في حالة كون المقياس يتكون من مجالات فرعية متعددة، فإنه يمكن حساب معاملات الارتباط

بين المجالات الفرعية المكون منها المقياس بالدرجة الكلية للمقياس (أبو حطب، ١٩٨٧ : ١٠٤). وتم

التحقق من أن مجالات المقياس تسهم بدرجة ما في قياس العامل العام الذي يوجد في جميع مجالات

مقياس دافعية التعلم ، وقد تم الاعتماد على استمارات عينة التحليل الإحصائي البالغة من (400)

طالب وطالبة من طلبة الجامعة ، وبعد تحليل البيانات إحصائياً وباستعمال معامل ارتباط بيرسون، تبين أن الارتباطات دالة إحصائياً لأن جميع قيم معامل الارتباط المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0:05) مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين المجالات الفرعية والذي يعد بدوره أحد مؤشرات صدق البناء؛ وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

علاقة درجة المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلم

الانتماء	الاستقلالية	الكفاءة	دافعية التعلم	
.790**	.880**	.857**	1	دافعية التعلم
.474**	.655**	1	.857**	الكفاءة
.566**	1	.655**	.880**	الاستقلالية
1	.566**	.474**	.790**	الانتماء

❖ الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية التعلم:

تستعمل الخصائص السايكومترية للمقاييس في البحوث التربوية والنفسية كمؤشر لدقة المقياس فالصدق ينبغي ان تتوفر فيه خاصيتين هما وجود مقياس جامع لمحتوى الظاهرة والثاني يتعلق بطبيعة المجموعة (العينة) التي اعدت لها الاداة (النعيمة، ٢٠١٤ : ٢١٩). وبذلك لا يعد المقياس اداة صالحة للقياس إلا إذا توافرت فيه شروط معينة، وتعد هذه الشروط بمثابة أهداف يحاول مصمم القياس تحقيقها لحظة تصميمه للمقياس، وأهم الشروط هي صدق المقياس ومن ثم ثباته (الإمام وآخرون، ١٩٩٠ : ١٢).

أولاً- الصدق (Validity) يعد الصدق من الخصائص الأساسية في بناء المقاييس التربوية والنفسية، وقد يسمى المقياس صادقاً لقياسه السمة التي بني لها (حسين، ٢٠٢٤: ٨٢). وتم التحقق من صدق المقياس من خلال الآتي:

أ- الصدق الظاهري (Face Validity)

ويتمثل هذا النوع في الشكل العام للمقياس ومدى ملاءمته للغرض الذي وضع من أجله، ويتوصل إليه عن طريق محكمين على درجة الاختبار للسمة المقاسة (اللامي، ٢٠٢٤: ٦٣). ويمكن للباحث أن يحسن من صدق مقياسه إذا راعي ارتباط المقياس بأهداف البحث نفسه ومراجعة صياغة الفقرات ووضوحها، وبعد الصدق الظاهري مؤشراً أساسياً وأدائياً على صدق المقياس وهو تقييم سريع ويشير إلى الدرجة التي يبدو أن المقياس صالح لما صمم من أجل قياسه ويعتمد على خبرة المحكمين بدون تجريب (Mohajan, ٢٠١٧: ٧٣). وقد تحقق الصدق الظاهري عن طريق عرض المقياس الحالي على مجموعة من المحكمين كما تم توضيحه في صلاحية الفقرات .

ب . صدق البناء (Construct Validity) :

يوصف صدق البناء بأنه أكثر أنواع الصدق تمثيلاً لمفهوم الصدق الذي يسمى أحياناً بصدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي ويقصد به مدى قياس المقياس النفسي لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي معين (ربيع، ١٩٩٤: ٩٨). ويعد من أكثر أنواع الصدق أهمية، لأنه يعتمد على التحقق التجريبي عن مدى تطابق درجات الأفراد مع البناء النفسي للمتغير المطلوب دراسته (الكبيسي، ٢٠١٠: ٣). ويمكن أن تكون إجراءات التمييز والاتساق الداخلي المعبر عنه إجرائياً بعلاقته الفقرة بالمقياس مؤشرات دالة على صدق البناء (Bechtoldt 1959:621). وقد تحقق الباحث من صدق البناء عن طريق المؤشرات الآتية:

أ. القوة التمييزية للفقرات.

ب. علاقه درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

ت. علاقه درجة المجال بالدرجة الكلية والمجال بالامجالات الاخرى .

ثانياً – الثبات (The Reliability)

يرى (Gay, 1990) ان الثبات هو مدى الاتساق في نتائج المقياس واستقرارها أي انه اذا اعيد تطبيق المقياس ذاته على العينة ذاتها عدة مرات او تحت الظروف المتشابهة ذاتها الى اكبر قدر ممكن فانه يعطي النتائج نفسها او مقاربه لها (ملحم، ٢٠٠٦: ٣٢٧). وأن الثبات خاصية أساسية في بناء المقاييس النفسية مع الأخذ بنظر الاعتبار أن كل مقياس صادق ثابت منطقياً، لأن المقياس الصادق يميل للثبات والعكس غير صحيح، فلا يكون المقياس الثابت صادقاً، ويمكن القول: إن كل اختبار صادق هو ثابت بالضرورة (الإمام وآخرون، ١٩٩٠: ٩٣). وأن الهدف من حساب الثبات هو تقدير أخطاء المقياس واقتراح طرائق للتقليل من هذه الأخطاء (Murphy ١٩٩٨: ٦٣). ويسعى المختصون في مجال القياس إلى استخراج مؤشرات الثبات بعدها تقديرات كمية تعمل على تحقيق غايتين مهمتين فهي تكشف عن دقة المقياس في قياس الظاهرة وتتحرى عن درجة الاستقرار أو الاتساق في الأداء (النعمي ، ٢٠١٤ : ٢٣٨). حيث تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما :

أ- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار : (The Reliability)

ويسمى معامل الثبات بهذه الطريقة بمعامل الاستقرار (Ebel,1972:132). حيث تكشف هذه الطريقة عن مدى استقرار النتائج عندما يطبق الاختبار على عينة من الأفراد أكثر من مرة عبر مدة زمنية محددة (داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠: ١٢٢). ولحساب معامل الثبات بهذه الطريقة قام

الباحث بتطبيق مقياس دافعية التعلم على عينة بلغت (60) طالب وطالبة من طلبة الجامعة ، إذ يرى آدمز (١٩٦٤) Admas إن إعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباته لا تتجاوز مدة أسبوعين من التطبيق الأول (Admas,1964:58). حيث تم اختيار الطلبة عشوائياً، وبعد مرور (14) يوماً تم إعادة الاختبار على العينة نفسها، وقد أشار أولوتي (٢٠١٢) Oluwatayo إلى أن أفضل وسيلة إحصائية تستعمل لبيان العلاقة الارتباطية بين نتائج التطبيقين هو معامل ارتباط بيرسون (Oluwatayo,2012:391). ولإيجاد العلاقة بين التطبيقين الأول والثاني قام الباحث باستعمال معامل ارتباط بيرسون وبلغ معامل الثبات (0.87) ويعد هذا معامل ثبات جيد يمكن الركون اليه، وغالباً ما تعتمد معاملات الارتباط أكثر من (0.70) على أساس أنه معامل ثبات مقبول للمقياسين (العبيدي، ٢٠١١: ١٣٥) . وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

عينة الثبات مقياس دافعية التعلم موزعة حسب التخصص والجنس

الكلية	التخصص	ذكور	إناث	المجموع
كلية العلوم	علمي	15	15	30
كلية التربية	إنساني	15	15	30
المجموع الكلي		30	30	60

ب. معاملة الفاكرونباخ:

تقوم هذه الطريقة على حساب الارتباطات بين درجات جميع فقرات المقياس على اعتبار ان الفقرة للمقياس قائم بذاته ، ويؤشر معامل الثبات الاتساق الداخلي للمقياس (عودة ، ٢٠٠٠ : ٣٥٤) .

وان الاتساق الداخلي يقصد به التجانس أي ان الفقرات التي تقيس مفهوما واحدا

(الكبيسي ، ٢٠١٠ : ٥١)

ولأجل استخراج الثبات لمقياس دافعية التعلم بهذه الطريقة تم استعمال معادلة (الفارونباخ) بعد تطبيق المقياس بصيغته النهائية على عينة التحليل الإحصائي البالغة (400) طالب وطالبة من طلبة الجامعة وقد بلغ معامل ثبات مقياس دافعية التعلم (0.89) وهي نسبة مقبولة وفقاً للمعايير الإحصائية

❖ الخطأ المعياري لمقياس دافعية التعلم

بلغ الخطأ المعياري لمقياس دافعية التعلم (6.16) درجة عندما كان معامل الثبات (0.87) المحصل بطريقة إعادة الاختبار، كما بلغ الخطأ المعياري (5.63) درجة عندما كان معامل الثبات (0.89) المحصل بطريقة الاتساق الداخلي الفارونباخ، بالتالي فإن الدرجة الحقيقية تمثل ($\pm$) الخطأ المعياري. وكما هو موضح في جدول (10).

جدول (10)

يتم ثبات اختبار والخطأ المعياري لمقياس دافعية التعلم

طريقة الثبات	معامل الثبات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
إعادة الاختبار	0.87	16.966	6.12
الفارونباخ	0.89	16.966	5.63

❖ المؤشرات الإحصائية لمقياس دافعية التعلم :

أنَّ المؤشرات الإحصائية التي ينبغي أن يتصف بها المقياس تتمثل في التعرف على طبيعة التوزيع الاعتدالي بين الأفراد والتي يمكن التعرف عليها عن طريق بعض المؤشرات الإحصائية التي تبين لنا طبيعة المقياس وما نوع الاحصاء الذي يجب استعماله في استخراج النتائج، إذ كانت المؤشرات تتبع التوزيع الطبيعي وكلما قلت درجة الانحراف المعياري اقتربت من الصفر دل

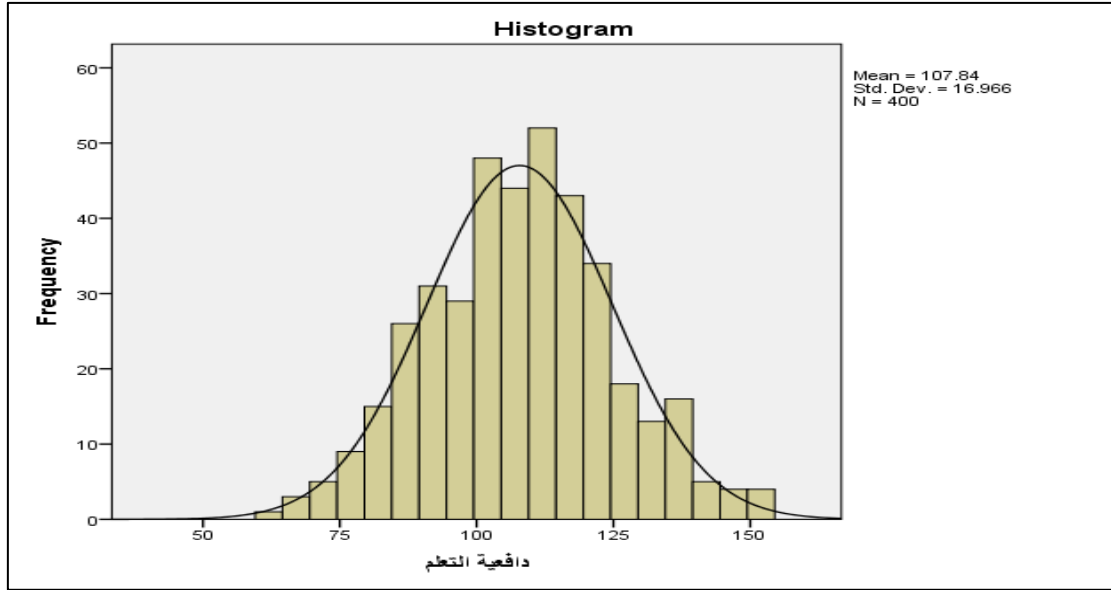
ذلك على وجود نوع من التجانس أو التقارب بين قيم درجات التوزيع (البياتي و اثناسيوس, ١٩٧٧ : ١٦٧-٢١٧). وحينما تتطابق قيم (المتوسط والوسيط والمنوال) يكون التوزيع التكراري متماثلاً, في حين عندما يكون التوزيع ملتوياً لا تنطبق المقاييس الاثنين مع بعضها (فيركسون, ١٩٩٠ : ٧٨). كذلك فإن الالتواء والتفرطح يعدان من خصائص التوزيع التكراري؛ إذ يشير معامل الالتواء إلى درجة تجمع التكرارات عند قيم التوزيع المختلفة, ومعامل التفرطح إلى مدى تجمع التكرارات في منطقة ما للتوزيع الاعتدالي, (عودة والخليلي, ١٩٨٨ : ٧٩-٨١).

ومن الملاحظ ان قيم المؤشرات الإحصائية لمقياس دافعية التعلم تتسق مع معظم مؤشرات المقاييس العلمية اذ تقترب درجات افراد عينة مقياس دافعية التعلم وتكراراتها نسبياً مع التوزيع الاعتدالي مما يسمح بتعميم نتائج هذا المقياس ؛ وجدول (11) وشكل (1), يوضحان مدى قرب توزيع درجات أفراد العينة من التوزيع الاعتدالي.

جدول (11)

المؤشرات الإحصائية لمقياس دافعية التعلم

القيمة	المؤشر الإحصائي	
107.84	Mean	المتوسط الحسابي
108.25 ^a	Median	الوسيط
112 ^b	Mode	المنوال
16.966	Std. Deviation	الانحراف المعياري
287.861	Variance	التباين
.055	Skewness	الالتواء
-.202-	Kurtosis	التفرطح
88	Range	المدى
62	Minimum	ادنى درجة
150	Maximum	اعلى درجة



شكل (1)

منحنى التوزيع الطبيعي لبيانات العينة على مقياس دافعية التعلم

❖ وصف مقياس دافعية التعلم بصيغته النهائية:

تكون مقياس دافعية التعلم بصيغته النهائية من (30) فقرة ملحق (5) وببدائل خماسية هي (تنطبق علي تماماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي أحياناً، لا تنطبق علي، لا تنطبق علي ابداً) وتكون درجات التصحيح تنازلياً (5-4-3-2-1) ولل فقرات السلبية (1-2-3-4-5)؛ وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس هي (150) وأقل درجة للمقياس هي (30) علماً أن المتوسط الفرضي (90) درجة.

الأداة الثانية : الفهم الاخلاقي (moral understanding)

بعد مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات النفسية المتعلقة بالفهم الاخلاقي لم يعثر الباحث على مقياس يتناسب مع طبيعة عينة البحث الحالي. وبناءً على ذلك، كان من الضروري بناء مقياس خاص بالفهم الاخلاقي وفق منهجية علمية محددة. وفي هذا السياق، أشار كل من (Allen &

Yen1979:93) إلى أن بناء أي مقياس يستوجب المرور بمجموعة من الخطوات الأساسية. وانطلاقاً من ذلك، قام الباحث باتباع هذه الخطوات لضمان بناء مقياس دقيق وملائم لأهداف البحث.

١- تحديد المفهوم النظري لمتغير الفهم الاخلاقي :

بعد اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة اعتمد الباحث على تعريف لورنس كولبرج (Lawrence Kohlberg's) للفهم الاخلاقي، والذي يشكل الأساس النظري للمقياس ؛ إذ عرف الفهم الاخلاقي هو (على انه قدرة الفرد على التفكير في المسائل الأخلاقية واتخاذ قرارات مستندة إلى مبادئ العدالة والحقوق. يركز كولبرج في نظريته على العمليات الفكرية التي تحدث عند تقييم ما إذا كان السلوك صحيحاً أو خاطئاً، مع التركيز على كيفية اتخاذ القرار الأخلاقي بدلاً من النتيجة الفعلية للسلوك. (Lawrence Kohlberg's, 2002 : 132)

تحديد مجالات الفهم الاخلاقي :

حدد لورنس كولبرج (2002) اربعة مجالات للفهم الاخلاقي هي :

المجال الاول: الوعي الاخلاقي: تعني أن الإدراك يتطلب حكماً أخلاقياً. ويتضمن هذا المجال (٨) فقرة

المجال الثاني: التفكير الاخلاقي: ويتمثل في تحليل الموقف واتخاذ قرار أخلاقي. ويتضمن هذا المجال (٨) فقرة

المجال الثالث: النية الاخلاقية: هو الاستعداد لفعل ما هو أخلاقي. ويتضمن هذا المجال (٨) فقرة

المجال الرابع:- السلوك الاخلاقي. يتمثل بالقيام بالفعل الاخلاقي فعلياً. ويتضمن هذا المجال (٦) فقرة

٢. صياغة فقرات مقياس الفهم الاخلاقي :

قام الباحث بصياغة فقرات مقياس الفهم الاخلاقي بصورة تتلاءم مع عينة البحث الحالي، وهم طلبه الجامعة ، والإعداد فقرات تغطي مجالات المقياس وصياغتها فقد قام الباحث بصياغة فقرات المقياس اعتماداً على تعريف لورنس كولبرج (2002) **Lawrence Kohlberg's** وفي ضوء ذلك جرى صياغة فقرات مقياس الفهم الاخلاقي ، موزعه على اربعة مجالات على وفق النظرية المتبناة، وقد راعي الباحث في صياغة الفقرات ما يأتي:

1. ارتباط الفقرة ارتباطاً مباشراً بالسمة التي يقيسها.
2. أن تكون الفقرة واضحة وتحمل فكرة واحدة، وأن تثير المفحوص وتدفعه للإجابة بشكل صريح، وأن لا تكون فقرات المقياس قصيره أو طويله جداً.
3. . محاولة استعمال الصيغة الإيجابية للفقرات قدر الإمكان.
4. معبرة عن صيغ الحاضر والمستقبل.
5. أن تكون الفقرة و البدائل التي تحتويها ممثلة لمواقف الحياة اليومية لأفراد العينة.
6. أن لا تكون الفقرة إيوائية (الإمام وآخرون، ١٩٩٠ : ٣٢٥).

وقد قام الباحث بوضع (30) فقرة موزعة على اربعة مجالات وملحق (2) يوضح مقياس الفهم الاخلاقي بصيغته الأولى.

٣. تصحيح مقياس الفهم الاخلاقي:

اعتمد الباحث أسلوب التدرج الخماسي في وضع بدائل الإجابة الفقرات مقياس الفهم الاخلاقي وذلك لاعتماد هذا الأسلوب في كثير من الدراسات والمقاييس النفسية ومقاييس الشخصية في تقدير اتجاهات الافراد نحو أي موضوع او الظاهر المراد دراستها، فضلاً عن انه لا يحتاج إلى جهد كبير في حساب قيم الفقرات وأوزانها (الشمسي، ٢٠١٣: ٨٥). سهولة حساب الدرجات ويكون في الغالب ذا درجة ثبات عالية (جلال، ١٩٨٥: ٢٥٣). لذلك تم اختيار بدائل الإجابة وفق تدرج خماسي وهي (تتطبق عليّ دائماً ، تتطبق عليّ غالباً ، تتطبق عليّ احياناً ، تتطبق عليّ نادراً ، لا تتطبق عليّ مطلقاً) تقابلها أوزان بدائل الاجابة هي (1,2,3,4,5) في حالة الفقرة باتجاه السمة وتعكس في حالة الفقرة عكس اتجاه السمة.

٤. التحليل المنطقي لفقرات مقياس الفهم الاخلاقي:

يذكر أبل (Eble,1972) أن أفضل وسيلة للتأكد من صلاحية الفقرات هي قيام عدد من المحكمين المختصين بتقرير صلاحيتها لقياس الصفة التي وضعت من أجلها (Eble,1972:555). و قد أكد بيرك (Berk(1986، أن من مميزات الطريقة التحكيمية ما يأتي:

- 1 . أنها سهلة الاستعمال مقارنة بالطرائق الأخرى.
2. سهولة التطبيق.
3. سهولة الفهم والتفسير .
4. لا تحتاج إلى جهد ووقت كبيرين
5. سهولة الحساب ولا تعتمد على أساليب إحصائية معقدة (ذيب، ٢٠١١: ٣٥١)

لذلك قام الباحث بعرض فقرات مقياس الفهم الاخلاقي ملحق (3) على مجموعة من المحكمين؛ إذ بلغ عددهم (15) محكماً من المختصين في العلوم التربوية والنفسية ملحق (4) ومن أجل تقدير مدى صلاحية الفقرات ، مع اقتراح التعديلات الملائمة في صياغة الفقرات والتعرف على صلاحية بدائل الاستجابة ، وتعد هذه الطريقة من الوسائل المعتمدة بهدف الكشف عن مدى تمثيل الفقرات الجوانب المتغير التي من المفترض أن تقيسها (غنيم ، ٢٠٠٤ : ٨٩). وقد اعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) فأكثر معياراً لقبول الفقرة وصلاحيتها، وبذلك تحقق الصدق الظاهري للمقياس ، وبذلك أصبح المقياس جاهزاً وتكون من (30) فقرة وجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12)
آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الفهم الاخلاقي

دلالة الفرق	كاي		الموافقون		عدد الفقرات	رقم الفقرة
	الجدولية	المحسوبة	نسبة	عدد المحكمين		
دال	3.84	15	100%	15	22	1,2,3,4,5,6,8,9, 14 16,19,20,21,22,23,24,25,26,27, 29,30,
دال		4.75	80%	12	9	7,11,28, , 13, ,15, ,17,18, 10, ,12,

وفي ضوء آراء المحكمين تم الإبقاء على جميع الفقرات مع إجراء تعديلات على بعض منها

٥. اعداد تعليمات مقياس الفهم الاخلاقي:

أعدَّ الباحث تعليمات توضيحية للمقياس يمكن أن تساعد المستجيب في معرفة فقرات المقياس بسهولة ويسر وتم الأخذ بعين الاعتبار الأمور التي تم ذكرها عند وضع فقرات وتعليمات المقياس وكما يأتي:

1. عدم ذكر الاسم وأن الاستمارة تستعمل لأغراض البحث العلمي.

2. عدم ترك فقره بلا إجابته.

3. ضرورة الإجابة بصراحة ودقة.

4. لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة؛ لأنَّ أي إجابة تعد صحيحة مادامت تعبر عن رأيك.

وضع علامة (✓) تحت أحد البدائل الموجودة أمام كل فقرة الذي يعبر عن واقع حالك وما تشعر به، وقد راعي الباحث في هذه التعليمات إخفاء الغرض الحقيقي من المقياس (عدم كتابته اسم المقياس) من أجل الحصول على اجابات موضوعية.

٦- التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الفهم الاخلاقي:

تعد عملية التحليل الإحصائي لفقرات المقياس من العمليات الأساسية في بناء المقاييس النفسية (Anastasi, 1988:192). إذ تستهدف الكشف عن القوة التمييزية ومعاملات صدقها، لأن التحليل المنطقي للفقرات قد لا يكشف صلاحيتها أو صدقها على نحو دقيق، في حين أن التحليل الإحصائي للدرجات تجريبياً يكشف عن دقة الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه (الإمام وآخرون، ١٩٩٠: ١١٤). وفي ما يأتي إجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية.

أ- القوة التمييزية لفقرات مقياس الفهم الاخلاقي:

أنَّ الهدف من تحليل الفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة؛ وذلك بعد التأكد من قوتها في تحقيق التمييز بين الأفراد الخاضعين للمقياس؛ لأنَّ من الشروط المهمة لفقرات المقاييس النفسية هو أن تتصف هذه الفقرات بقوه تمييزية بين الأفراد من ذوي الدرجات العالية والأفراد من ذوي الدرجات المنخفضة في الصفة أو السمة المراد قياسها (Groniund, 1981:253). ويعد حساب تمييز الفقرة من أهم الخصائص التي تتسم بها المقاييس النفسية؛ لأنها تؤثر بدرجة كبيرة في قدرة المقياس على كشف الفروق الفردية التي يتميز بها الأفراد والتي يقوم المقياس النفسي عليها أساساً (Ebel, 1972:398)؛ لأنَّ هنالك علاقة بين دقة المقياس والقوة التمييزية والفقرات (Nunnally, 1976:262).

وبناءً على ذلك استخرج الباحث معاملات القوة التمييزية لفقرات مقياس الفهم الاخلاقي ، ومن أجل إيجاد القوة التمييزية لفقرات المقياس اتبع الباحث أسلوب المجموعتين الطرفيتين، وبعد أن تم تطبيق مقياس الفهم الاخلاقي ، على عينة التحليل الإحصائي البالغة (400) طالب وطالبة قام الباحث بالإجراءات الآتية:

1. تصحيح كل استمارة من استمارات المقياس.
2. جمع درجات الاستمارة للحصول على مجموع درجات الفقرات لكل استمارة .
3. ترتيب درجات أفراد العينة في استجاباتهم على مقياس التفكير الهجين من (أعلى) إلى (أدنى) درجة.

واعتمد الباحث نسبة (27%) من المجموعتين العليا والدنيا، وقد أشار كيلي (Kelly) إلى أن أفضل نسبة لتحديد المجموعتين العليا والدنيا في العينات الكبيرة ذات التوزيع الطبيعي هي نسبة (27)، وبين ايبيل (Eble, 1972) أن استعمال هذه النسبة تمكن الباحث من الحصول على أقصى حجم وتمايز ممكن للمجموعتين الطرفيتين (Eble, 1972:386-385). ولأنَّ عَيِّنة التحليل الإحصائي تألفت من (400) طالب وطالبة من طلبة الجامعة لذلك فقد كان عدد أفراد المجموعتين العليا والدنيا (216) طالب وطالبة أي (108) في المجموعة العليا و (108) في المجموعة الدنيا.

استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا، وتبين أن جميع فقرات المقياس مميزة، لأن جميع القيم التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند درجة حرية (214) وبمستوى دلالة (0.05). وجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الفهم الاخلاقي

ت	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	القيمة التائية	الدلالة
---	-----------------	-----------------	----------------	---------

	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة	1.96	11.459	.968	3.16	.895	4.61	1
دالة	1.96	9.291	1.195	3.03	.764	4.30	2
دالة	1.96	11.976	1.079	2.94	.684	4.41	3
دالة	1.96	6.828	1.218	3.54	.815	4.50	4
دالة	1.96	6.738	1.391	3.19	.819	4.24	5
دالة	1.96	6.871	1.139	3.69	.571	4.54	6
دالة	1.96	9.574	1.204	2.91	.874	4.28	7
دالة	1.96	4.649	1.175	3.72	.697	4.33	8
دالة	1.96	6.951	1.095	3.43	.846	4.35	9
دالة	1.96	4.542	1.055	3.51	1.012	4.15	10
دالة	1.96	6.863	1.147	3.46	.756	4.37	11
دالة	1.96	7.145	1.000	2.99	1.183	4.06	12
دالة	1.96	9.438	1.014	2.98	.946	4.24	13
دالة	1.96	6.969	1.094	3.02	1.014	4.02	14
دالة	1.96	11.034	.978	2.84	.829	4.20	15
دالة	1.96	7.910	1.045	2.95	1.105	4.11	16
دالة	1.96	8.813	1.098	3.09	.899	4.30	17
دالة	1.96	11.142	1.179	3.05	.634	4.48	18
دالة	1.96	12.386	.998	2.94	.646	4.35	19
دالة	1.96	14.048	.877	2.84	.837	4.48	20
دالة	1.96	9.460	1.233	2.94	.950	4.35	21
دالة	1.96	7.476	1.041	3.04	1.071	4.11	22
دالة	1.96	11.559	.981	2.81	.813	4.22	23
دالة	1.96	11.413	1.050	2.98	.705	4.37	24
دالة	1.96	9.512	.937	2.98	.980	4.22	25
دالة	1.96	5.017	1.001	3.23	1.238	4.00	26
دالة	1.96	6.916	1.093	2.76	1.188	3.83	27
دالة	1.96	9.257	1.092	2.80	1.171	4.22	28
دالة	1.96	6.188	1.135	3.10	1.174	4.07	29

دالة	1.96	5.740	1.183	2.96	1.280	3.93	30
------	------	-------	-------	------	-------	------	----

جميع الفقرات مقياس الفهم الاخلاقي مميزة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05). وبدرجة حرية (214)

ب- الاتساق الداخلي : تم التأكد من الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الفهم الاخلاقي عن طريق المؤشرات التالية :

١. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الفهم الاخلاقي الفهم الاخلاقي:

تم تحليل العلاقات الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك بين درجة فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، إضافة إلى دراسة علاقة المجالات بعضها ببعض، باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) نظراً لاستمرارية البيانات وتوزيعها الطبيعي. وقد تم تفسير النتائج بالاعتماد على قيمة الدلالة لتحديد مدى دلالة الارتباطات. وتشير النتائج إلى أن الارتباطات بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس والمجالات المكونة له كانت مرتبة بشكل إيجابي ودال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ما يدل على اتساق الفقرات مع المقياس والمجالات. و جدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14)

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الفهم الاخلاقي

ت	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	ت	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.462**	0.05	16	.442**	0.05
2	.515**	0.05	17	.427**	0.05
3	.533**	0.05	18	.433**	0.05
4	.328**	0.05	19	.497**	0.05

0.05	.513**	20	0.05	.354**	5
0.05	.490**	21	0.05	.345**	6
0.05	.359**	22	0.05	.505**	7
0.05	.523**	23	0.05	.271**	8
0.05	.476**	24	0.05	.370**	9
0.05	.409**	25	0.05	.211**	10
0.05	.313**	26	0.05	.349**	11
0.05	.370**	27	0.05	.366**	12
0.05	.373**	28	0.05	.484**	13
0.05	.294**	29	0.05	.368**	14
0.05	.326**	30	0.05	.474**	15

٢. علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال التي تنتمي اليه لمقياس الفهم الاخلاقي:

وقد تم الاعتماد على استمارات عينة التحليل الإحصائي البالغة من (400) طالب وطالبة من طلبة الجامعة ، وبعد تحليل البيانات إحصائياً وباستعمال معامل ارتباط بيرسون، تبين أن الارتباطات دالة إحصائياً لأن جميع قيم معامل الارتباط المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين المجالات الفرعية والذي يعد بدوره أحد مؤشرات صدق البناء؛ وجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15)

علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال التي تنتمي اليه لمقياس الفهم الاخلاقي

الوعي الاخلاقي			النية الاخلاقية		
ت	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	ت	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة

0.05	.483**	17	0.05	.633**	1
0.05	.574**	18	0.05	.611**	2
0.05	.660**	19	0.05	.643**	3
0.05	.647**	20	0.05	.538**	4
0.05	.563**	21	0.05	.514**	5
0.05	.527**	22	0.05	.552**	6
0.05	.551**	23	0.05	.586**	7
0.05	.682**	24	0.05	.368**	8
السلوك الاخلاقي			التفكير الاخلاقي		
مستوى الدلالة	قيمة معامل الارتباط	ت	مستوى الدلالة	قيمة معامل الارتباط	ت
0.05	.576**	25	0.05	.543**	9
0.05	.528**	26	0.05	.428**	10
0.05	.649**	27	0.05	.613**	11
0.05	.530**	28	0.05	.536**	12
0.05	.599**	29	0.05	.557**	13
0.05	.507**	30	0.05	.488**	14
			0.05	.521**	15
			0.05	.502**	16

٣. علاقة درجة المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية لمقياس الفهم الاخلاقي:

علاقة المجال بالمجال لمقياس الفهم الاخلاقي تم التحقق من أن مجالات المقياس تسهم بدرجة ما في

قياس العامل العام الذي يوجد في جميع مجالات مقياس الفهم الاخلاقي ، وقد تم الاعتماد على

استمارات عينة التحليل الإحصائي المكونة من (400) طالب وطالبة من طلبة الجامعة ، وبعد تحليل البيانات إحصائياً باستعمال معامل ارتباط بيرسون وتبين أن جميع الفقرات كانت دالة احصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) ومستوى الدلالة (0.05) ، وبناء عليه، فإن جميع الفقرات تعد مقبولة، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين المجالات الفرعية والذي يعد بدوره أحد مؤشرات صدق البناء وجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16)

علاقة درجة المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية لمقياس الفهم الاخلاقي

المجالات	الفهم الاخلاقي	الوعي الاخلاقي	التفكير الاخلاقي	النية الاخلاقية	السلوك الاخلاقي
الفهم الاخلاقي	1	.747**	.731**	.792**	.614**
الوعي الاخلاقي	.747**	1	.517**	.378**	.234**
التفكير الاخلاقي	.731**	.517**	1	.403**	.180**
النية الاخلاقية	.792**	.378**	.403**	1	.459**
السلوك الاخلاقي	.614**	.234**	.180**	.459**	1

❖ الخصائص السيكومترية لمقياس الفهم الاخلاقي:

أ. مؤشرات صدق المقياس (Validity Scale)

تم إيجاد نوعين من الصدق لمقياس الفهم الاخلاقي هما:

١. الصدق الظاهري (Face Validity)

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس الفهم الاخلاقي من خلال عرض فقراته على

(15) مختصاً في قسم العلوم التربوية والنفسية ، وقد تم عد جميع الفقرات صالحة، مثلما تم توضيحه

سابقاً في فقرة صلاحية الفقرات.

٢. صدق البناء (Construct Validity)

تم التأكد من صدق البناء للمقياس من خلال مجموعة من المؤشرات الإحصائية التي تم تحليلها مسبقاً، وتشمل ما يلي:

- أ- القوة التمييزية لل فقرات باستخدام أسلوب المجموعتين الطرفيتين.
- ب- العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس.
- ت- العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.
- ث- العلاقة الارتباطية بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس.

ب. مؤشرات ثبات المقياس : (The Scale Reliability)

إستخرج الثبات لمقياس الفهم الاخلاقي بالطريقتين الآتيتين:

١. طريقة إعادة الاختبار Retest Reliability

لتحقيق معامل الثبات لمقياس الفهم الاخلاقي، تم تطبيقه على نفس العينة التي استُخدمت سابقاً لتقدير معامل الثبات لمقياس دافعية التعلم ، وقد تم حساب الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغ معامل الثبات للمقياس (0.92) . وتعد هذه القيمة مؤشر جيد على استقرار استجابات أفراد العينة على مقياس الفهم الاخلاقي

٢. طريقة ألفا كرونباخ: Cranbach Alpha

تم حساب معامل الثبات لمقياس الفهم الاخلاقي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وذلك استناداً إلى بيانات عينة التحليل الإحصائي التي شملت (400) طالب وطالبة. وقد بلغ معامل الثبات

المستخرج بهذه الطريقة (0.82). يوضح الجدول قيم معامل الثبات التي تم استخراجها باستخدام طريقتي إعادة الاختبار وألفا كرونباخ لمقياس الفهم الاخلاقي.

الخطأ المعياري لمقياس الفهم الاخلاقي

بلغ الخطأ المعياري لمقياس الفهم الاخلاقي (3.94) درجة عندما كان معامل الثبات (0.92) المحصل بطريقة إعادة الاختبار، كما بلغ الخطأ المعياري (5.91) درجة عندما كان معامل الثبات (0.82) المحصل بطريقة الاتساق الداخلي الفاكرونباخ، بالتالي فان الدرجة الحقيقية تمثل ($\pm$) الخطأ المعياري. وكما هو موضح في جدول (17).

جدول (17)
الخطأ المعياري لمقياس الفهم الاخلاقي

طريقة الثبات	معامل الثبات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
إعادة الاختبار	0.92	13.934	3.94
الفاكرونباخ	0.82	13.934	5.91

❖ المواشرات الإحصائية لمقياس الفهم الاخلاقي :

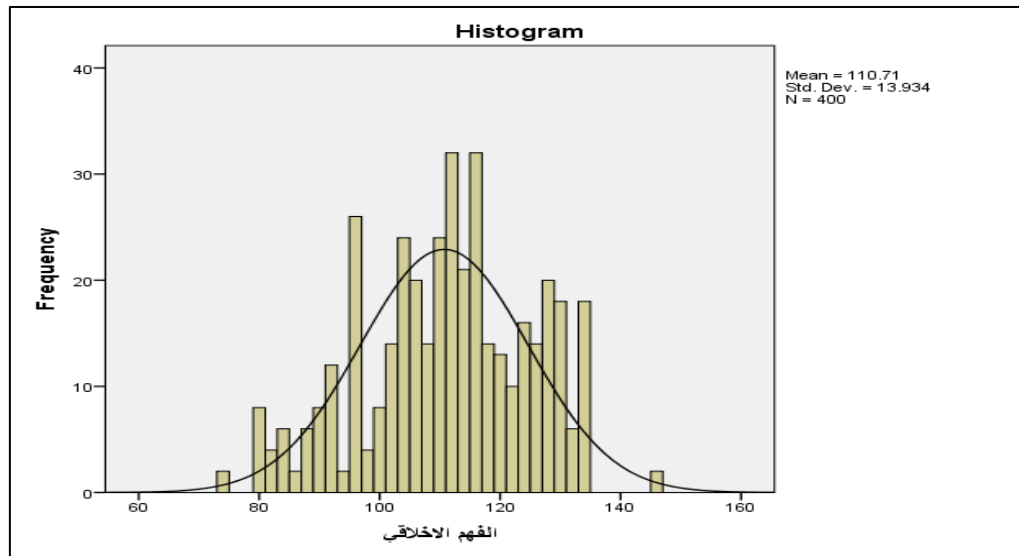
أوضحت الأدبيات العلمية إن من المؤشرات الإحصائية التي ينبغي أن يتصف بها أي مقياس تتمثل في التعرف على طبيعة التوزيع الاعتدالي الذي يمكن التعرف عليه بواسطة بعض المؤشرات الإحصائية التي تبين لنا طبيعة المقياس و ما نوع الإحصاء الذي يجب أن نستخدمه في استخراج النتائج و تم استخراج المؤشرات الإحصائية.

لذلك قام الباحث باستخراج المؤشرات الإحصائية لمقياس الفهم الاخلاقي كما موضح في

جدول (18) وشكل (2)

جدول (18)
المؤشرات الاحصائية لمقياس الفهم الاخلاقي

القيمة	المؤشر الاحصائي	
110.71:	Mean	المتوسط الحسابي
111.50 ^a	Median	الوسيط
115	Mode	المنوال
13.934	Std. Deviation	الانحراف المعياري
194.146	Variance	التباين
-.286-	Skewness	الالتواء
-.393-	Kurtosis	التفرطح
71	Range	المدى
74	Minimum	ادنى درجة
145	Maximum	اعلى درجة
44284	Sum	المجموع الكلي



شكل (2)

منحنى التوزيع الطبيعي لبيانات مقياس الفهم الاخلاقي

❖ وصف مقياس الفهم الاخلاقي بصيغته النهائية:

تكون مقياس الفهم الاخلاقي بصيغته النهائية من (30) فقرة ملحقة (7) وببدائل خماسية

هي (تنطبق عليّ دائماً ، تنطبق عليّ غالباً ، تنطبق عليّ احياناً ، تنطبق عليّ نادراً ، لا تنطبق عليّ

مطلقاً) وتكون درجات التصحيح تنازلياً (1-2-3-4-5) والسلبية (1-2-3-4-5) ؛ وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس هي (150) وأقل درجة للمقياس هي (30) علماً أن المتوسط الفرضي (90) درجة.

الاداة الثالثة : مقياس التفكير الترابطي ::

اطلع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم التفكير الترابطي ، فضلاً عن اطلاعه على مجموعة من المقاييس بشكل مباشر و ضمني وبعد دراسة هذه المقاييس، قام الباحث بتبني مقياس (عبد الحسين) كمقياس يقيس التفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة ، ليكون ملائماً لمجتمع البحث،

١. إعداد تعليمات مقياس التفكير الترابطي وتصحيحة:

اعتمد الباحث تعليمات المعد (عبد الحسين) في المقياس الاصلي نفسها حيث تساعد المستجيب على فهم طريقة الإجابة على فقراته. فهي توضح الهدف من المقياس، وتشرح كيفية اختيار الإجابة المناسبة. ويُراعى عند إعداد هذه التعليمات أن تُصاغ بلغة بسيطة، واضحة، ومباشرة، مع التأكيد على أهمية الدقة والصدق في اختيار البديل الذي يعكس رأي المستجيب بشكل صحيح ، علماً ان الباحث اعتمد بدائل المقياس نفسها نفسه وهي خماسية وتتدرج من (تنطبق علي تماماً - تنطبق علي غالباً - تنطبق علي أحياناً - لا تنطبق علي - لا تنطبق علي أبداً) وبأوزان (1-2-3-4-5) للفقرات الإيجابية والعكس للفقرات السلبية (1-2-3-4-5) .

٢. التحليل المنطقي لفقرات مقياس التفكير الترابطي :

للتأكد من صلاحية فقرات مقياس التفكير الترابطي تم عرض المقياس بصيغته الاولى بحسب المُعد، المكون من (30) فقرة على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية وهو مبين في ملحق (4)، وأوضح الباحث الغرض من البحث وقدم التعريف المعتمد في الدراسة، ونوع العينة التي سيطبق عليها المقياس، وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم بشأن المقياس، ومدى صلاحية فقراته وتعليماته وبدائله وما إذا تطلب حذفاً أو تعديلاً في مكان ما، وقد اعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) فأكثر معياراً لقبول الفقرة وصلاحيتها ، وجدول (19) يوضح ذلك.

جدول (19)

آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس التفكير الترابطي

دلالة الفرق	كاي		الموافقون		عدد الفقرات	رقم الفقرة
	الجدولية	المحسوبة	نسبة	عدد المحكمين		
دال	3.84	15	100%	15	26	1,2,3,4,5,6,8,9,10, ,12, 14 ,15, ,17,18,16,19,20,21,22,23,24,25,26,27, 29,30,
دال		4.75	80%	12	4	7,11,28, , 13

وفي ضوء آراء المحكمين تم الإبقاء على جميع الفقرات مع إجراء تعديلات على بعض منها

٣. التحليل الاحصائي لفقرات مقياس التفكير الترابطي:

قام الباحث بتحليل فقرات مقياس التفكير الترابطي احصائياً وفقاً للبيانات المحصلة من عينة

التحليل الاحصائي والبالغ عددها (400) طالب وطالبة بطريقتين هما:

أ. القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير الترابطي:

ولغرض ذلك استُعمل أسلوب المجموعتين الطرقتين وفقاً لما أشار إليه (Kelly, 1939)، وذلك عن طريق اختيار (27%) من الأفراد ذوي أعلى الدرجات، و(27%) من ذوي أدنى الدرجات.. وقد اتبع الباحث الإجراءات الآتية:

١. تصحيح جميع الاستثمارات لأفراد العينة واعطاء درجة كلية لكل استثمار.
 ٢. ترتيب الاستثمارات ترتيباً تنازلياً.
 ٣. اخذ نسبة (27%) من الافراد الذين حصلوا اعلى الدرجات كحد أعلى والبالغ عددهم (108)، ونسبة (27%) من الافراد الذين حصلوا ادنى الدرجات أدنى الدرجات كحد أدنى والبالغ عددهم (108) طالب وطالبة.
- وبذلك فقد بلغ المجموع الكلي لأفراد المجموعتين (216)، وقد استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لبيان دلالة الفرق بين المجموعتين، ومقارنة القيمة التائية المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (214). وقد تبين ان جميع فقرات مقياس التفكير الترابطي مميزة. وكما هو موضح في جدول رقم (20).

جدول (20)
القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير الترابطي

الدالة	القيمة التائية		المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة	1.96	4.411	1.167	2.68	1.298	3.42	1
دالة	1.96	8.773	1.139	2.81	.996	4.08	2
دالة	1.96	3.477	1.039	2.88	3.848	4.21	3
دالة	1.96	7.493	1.003	2.94	.995	3.96	4
دالة	1.96	7.085	1.111	3.21	.958	4.21	5
دالة	1.96	7.430	1.058	3.06	.915	4.06	6
دالة	1.96	10.534	.942	2.99	.796	4.24	7
دالة	1.96	9.734	1.058	2.94	.814	4.19	8

دالة	1.96	7.470	.970	2.65	1.015	3.66	9
دالة	1.96	7.837	1.054	2.95	1.012	4.06	10
دالة	1.96	6.552	1.102	2.90	1.100	3.88	11
دالة	1.96	9.746	.948	2.79	.979	4.06	12
دالة	1.96	11.245	1.009	2.83	.874	4.28	13
دالة	1.96	6.608	1.074	3.07	.962	3.99	14
دالة	1.96	9.785	1.060	2.81	.894	4.12	15
دالة	1.96	9.206	1.085	2.59	1.160	4.00	16
دالة	1.96	6.080	1.116	2.73	1.274	3.72	17
دالة	1.96	8.773	1.139	2.81	.996	4.08	18
دالة	1.96	7.337	1.105	2.56	1.157	3.69	19
دالة	1.96	5.814	.951	2.55	1.231	3.42	20
دالة	1.96	6.774	1.054	2.54	1.267	3.61	21
دالة	1.96	5.256	.987	2.08	1.585	3.03	22
دالة	1.96	10.009	.960	2.78	.915	4.06	23
دالة	1.96	9.533	1.056	2.27	1.169	3.71	24
دالة	1.96	5.826	.962	2.49	1.281	3.39	25
دالة	1.96	6.191	1.101	2.76	1.267	3.76	26
دالة	1.96	6.856	1.009	2.19	1.401	3.33	27
دالة	1.96	6.153	1.224	3.42	.870	4.31	28
دالة	1.96	8.305	1.182	3.20	.837	4.36	29
دالة	1.96	9.076	1.119	3.02	.892	4.27	30

جميع الفقرات مقياس التفكير الترابطي مميزة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05). وبدرجة حرية (214) ب. الاتساق الداخلي:

١. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير الترابطي:

تم تحليل العلاقات الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك بين درجة فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، إضافةً إلى دراسة علاقة المجالات بعضها ببعض، باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) نظرًا لاستمرارية البيانات وتوزيعها الطبيعي. وقد تم تفسير النتائج بالاعتماد على قيمة الدلالة (0.05)، لتحديد مدى دلالة الارتباطات. وتشير النتائج إلى أن الارتباطات بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس والمجالات المكونة له كانت مرتبة بشكل

إيجابي ودال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ما يدل على اتساق الفقرات مع المقياس

والمجالات. و جدول (21) يوضح ذلك

جدول (21)

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير الترابطي

ت	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	ت	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.292**	0.05	16	.467**	0.05
2	.157**	0.05	17	.414**	0.05
3	.287**	0.05	18	.468**	0.05
4	.423**	0.05	19	.405**	0.05
5	.406**	0.05	20	.334**	0.05
6	.444**	0.05	21	.402**	0.05
7	.527**	0.05	22	.294**	0.05
8	.526**	0.05	23	.485**	0.05
9	.414**	0.05	24	.436**	0.05
10	.438**	0.05	25	.364**	0.05
11	.447**	0.05	26	.386**	0.05
12	.526**	0.05	27	.376**	0.05
13	.584**	0.05	28	.455**	0.05
14	.424**	0.05	29	.506**	0.05
15	.493**	0.05	30	.468**	0.05

٢. علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال التي تنتمي اليه لمقياس التفكير الترابطي:

استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية له، وقد تم مقارنة قيمة معامل الارتباط المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (1.96)، وبذلك ظهر ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وجدول رقم (22) يوضح ذلك:

جدول (22)

علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال التي تنتمي اليه لمقياس التفكير الترابطي

الربط بين المفاهيم			الربط الزمني والتسلسلي		
ت	قيمة معامل الارتباط	الدالة	ت	قيمة معامل الارتباط	الدالة
1	.400**	0.05	19	.596**	0.05
2	.352**	0.05	20	.554**	0.05
3	.706**	0.05	21	.635**	0.05
4	.484**	0.05	22	.680**	0.05
5	.485**	0.05	23	.386**	0.05
6	.438**	0.05	24	.627**	0.05
الربط بين المواد			الربط الابداعي		
ت	قيمة معامل الارتباط	الدالة	ت	قيمة معامل الارتباط	الدالة
7	.670**	0.05	25	.478**	0.05
8	.660**	0.05	26	.668**	0.05
9	.641**	0.05	27	.594**	0.05
10	.477**	0.05	28	.614**	0.05
11	.596**	0.05	29	.603**	0.05
12	.701**	0.05	30	.586**	0.05
الربط بين التعلم والحياة الواقعية					
ت	قيمة معامل الارتباط	الدالة			

0.05	.666**	13
0.05	.661**	14
0.05	.623**	15
0.05	.575**	16
0.05	.593**	17
0.05	.687**	18

٣. علاقة درجة المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية لمقياس التفكير الترابطي:

وتم التحقق من أن مجالات مقياس التفكير الترابطي تسهم بدرجة ما في قياس العامل العام الذي يوجد في جميع مجالات مقياس التفكير الترابطي ، وقد تم الاعتماد على استمارات عينة التحليل الإحصائي المؤلفة من (400) طالب وطالبة، وبعد تحليل البيانات إحصائياً باستعمال معامل ارتباط بيرسون ، تبين أن الارتباطات دالة إحصائياً لان جميع قيم معامل الارتباط المحسوبة أكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وبناء عليه، فإن جميع الفقرات تعد مقبولة مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين المجالات الفرعية والذي يعد بدوره أحد مؤشرات صدق البناء وجدول (23) يوضح ذلك

جدول (23)

علاقة درجة المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية لمقياس التفكير الترابطي

المجالات	التفكير الترابطي	الربط بين المفاهيم	بين المواد	بين التعلم والحياة	الزماني	الابداعي
التفكير الترابطي	1	.636**	.769**	.748**	.667**	.716**
الربط بين المفاهيم	.636**	1	.378**	.322**	.276**	.304**
بين المواد	.769**	.378**	1	.627**	.299**	.425**

.359**	.314**	1	.627**	.322**	.748**	بين التعلم والحياة
.450**	1	.314**	.299**	.276**	.667**	الزمني
1	.450**	.359**	.425**	.304**	.716**	الابداعي

❖ الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الترابطي::

أولاً: الصدق: تم التحقق من مؤشرات الصدق بطريقتين هما:

أ. الصدق الظاهري:

تم التحقق من مؤشرات الصدق الظاهري لمقياس التفكير الترابطي عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجالات التربية وعلم النفس والقياس والتقويم التربوي وطرائق التدريس، كما موضح في ملحق (4) وذلك بغرض تقييم مدى وضوح الفقرات وصلاحياتها لقياس المفهوم المستهدف. وقد تم تزويد المحكمين بالمقياس مع التعليمات اللازمة لتقديم ملاحظاتهم حول ملاءمة صياغة الفقرات، وشموليتها، ودقتها، واتساقها مع الهدف العام للمقياس. بعد جمع الملاحظات، جرى مراجعة الفقرات وتنقيحها وفق توصيات الخبراء لضمان تحقيق الصدق الظاهري للمقياس.

ب. صدق البناء:

تم التحقق من مؤشرات صدق البناء بالطريقة التجريبية وذلك عن طريق إجراء التحليل الاحصائي لفقرات مقياس التفكير التلارابطي باستخراج القوة التمييزية ومصفوفة العلاقات الارتباطية.

ثانياً: الثبات: تم التحقق من مؤشرات ثبات مقياس التفكير الترابطي بطريقتين هما:

أ. طريقة إعادة الاختبار:

قام الباحث بتطبيق مقياس التفكير الترابطي على عينة الثبات البالغ عددها (60) طالب وطالبة كما موضح في جدول (5) . وبعد مرور (14) يوما تم إعادة أعاد الباحث تطبيق المقياس ذاته على نفس العينة وتحت الظروف نفسها، ومن ثم حُسب معامل الارتباط (بيرسون) بين التطبيقين لبيان درجة ثبات المقياس عبر الزمن، فكان معامل الثبات (0.90) وتعد هذه القيمة مؤشر جيد على استقرار استجابات أفراد العينة على مقياس التفكير الترابطي.

ب. معاملة الفاكرونباخ:

تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستعمال معادلة الفاكرونباخ لبيان مدى الاتساق الداخلي لفقرات مقياس التفكير الترابطي البالغ عدد فقراته (30)، ولعينة التحليل الاحصائي البالغة (400) طالب وطالبة. فقد بلغ معامل الثبات (0.83) وهي نسبة مقبولة وفقا للمعايير الاحصائية.

❖ الخطأ المعياري لمقياس التفكير الترابطي

بلغ الخطأ المعياري لمقياس التفكير الترابطي (5.05) درجة عندما كان معامل الثبات (0.90) المحصل بطريقة اعادة الاختبار، كما بلغ الخطأ المعياري (6.59) درجة عندما كان معامل الثبات (0.83) المحصل بطريقة الاتساق الداخلي الفاكرونباخ، بالتالي فان الدرجة الحقيقية تمثل ($\pm$) الخطأ المعياري. وكما هو موضح في جدول (24).

جدول (24)

الخطأ المعياري لمقياس التفكير الترابطي

طريقة الثبات	معامل الثبات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
--------------	--------------	-------------------	----------------

5.05	15.976	0.90	إعادة الاختبار
6.59	15.976	0.83	الفاكرونباخ

❖ المؤشرات الاحصائية لقياس التفكير الترابطي:

قام الباحث باستخراج بعض المؤشرات الاحصائية المتعلقة بخصائص النزعة المركزية ومقاييس

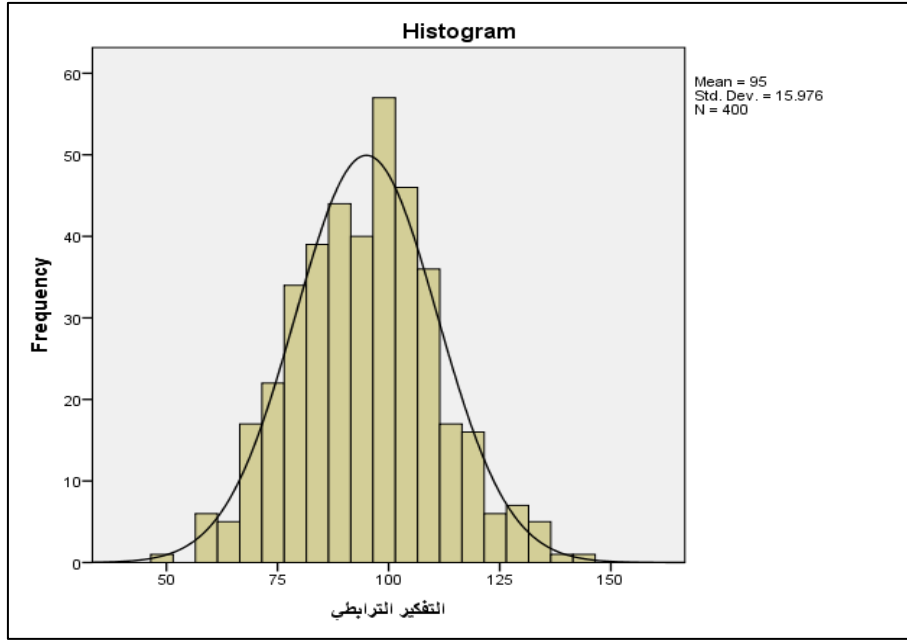
التشتت لمعرفة توزيع درجات الافراد وتبين أن توزيعهم قريب من الاعتدالي وجدول (25) والشكل (3)

يوضح درجات أفراد عينة التحليل الاحصائي في مقياس التفكير الترابطي

جدول (25)

المؤشرات الاحصائية لمقياس التفكير الترابطي

القيمة	المؤشر الاحصائي	
95.00	Mean	المتوسط الحسابي
96.00	Median	الوسيط
101 ^a	Mode	المنوال
15.976	Std. Deviation	الانحراف المعياري
255.238	Variance	التباين
.092	Skewness	الالتواء
-.114-	Kurtosis	التفرطح
93	Range	المدى
49	Minimum	ادنى درجة
142	Maximum	اعلى درجة
38000	Sum	المجموع الكلي



شكل (3)

منحنى التوزيع الطبيعي لبيانات مقياس التفكير الترابطي

❖ الوصف النهائي لمقياس التفكير الترابطي ::

تكون مقياس التفكير الترابطي بصيغته النهائية من (30) فقرة ملحق (8) وببدائل خماسية هي (تنطبق عليّ دائماً ، تنطبق عليّ غالباً ، تنطبق عليّ أحياناً ، تنطبق عليّ نادراً ، لا تنطبق عليّ مطلقاً) وتكون درجات التصحيح تنازلياً (5-4-3-2-1) والسلبية (1-2-3-4-5) ؛ وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس هي (150) وأقل درجة للمقياس هي (30) علماً أن المتوسط الفرضي (90) درجة.

❖ التطبيق النهائي للمقاييس الثلاث :

بعد التحقق من صدق وثبات المقاييس الثلاث على مجتمع البحث الحالي قام الباحث بتطبيقهما معاً على عينة البحث المشار إليها في الجدول (2) والبالغ حجمها (400) طالباً وطالبة من طلبة جامعة واسط بواقع (197) طالباً و (203) طالبة، وفي الفترة الزمنية الواقعة بين (10/2025/ /10/2025/ 10

9/1) وبعد الانتهاء من التطبيق صحت الإجابات وحسبت الدرجات على وفق معيار التصحيح لكل منهما .

خامساً: الوسائل الإحصائية::

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة في البحث الحالي بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وكالاتي:

١ - الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة : استعملت للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس دافعية التعلم والفهم الاخلاقي والتفكير الترابطي

٢ . الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين : استعمل لبيان دلالة الفروق الاحصائية بين المجموعتين المتطرفتين لبيان القوة التمييزية للفقرات.

٣ . معامل ارتباط بيرسون : استعمل لاستخراج العلاقات الارتباطية ، واستخراج الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار.

٤ . معادلة ألفا كرونباخ: استعملت لاستخراج الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للمتغيرات الثلاث. تحليل التباين الثنائي بتفاعل (TOW-Way ANOVA): لبيان دلالة الفروق الاحصائية في درجات المتغيرات الثلاث تبعا لمتغيري الجنس (ذكور، اناث) والتخصص (علمي، انساني).

٥ . الالتواء والتفرطح والمتوسط الحسابي والمدى والانحراف المعياري للتعرف على اعتدالية التوزيع.

٦. القيمة الزائدية: استعملت لبيان دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين المتغيرات تبعا للمتغيرات

الديمغرافية (الجنس والتخصص).

٧. الانحدار الخطي المتعدد: استعمل لبيان مدى اسهام المتغيرات المستقلة (الفهم الاخلاقي ،

والتفكير الترابطي) بالمتغير التابع (دافعية التعلم).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

أولاً : عرض النتائج وتفسيرها

ثانياً : الاستنتاجات

ثالثاً : التوصيات

رابعاً : المقترحات

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

أولاً : عرض النتائج وتفسيرها:

الهدف الأول: التعرف على درجة دافعية التعلم لدى طلبة الجامعة:

لتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث على البيانات المحصلة من عينة التحليل الاحصائي المكونة من (400) طالب وطالبة، والذي بلغ المتوسط الحسابي فيها (107.84) درجة، بانحراف معياري قدره (16.966)، كما بلغ المتوسط الفرضي (90). ولبيان دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي استعمل الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة وكما هو موضح في جدول (26)

جدول (26)

الاختبار التائي لعينة واحدة لبيان دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس دافعية التعلم

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		الدالة
					المحسوبة	الجدولية	
دافعية	400	107.84	16.966	90	21.027	1.96	دالة

							التعلم
--	--	--	--	--	--	--	--------

تشير النتائج في الجدول اعلاه إلى ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (21.027) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) ولصالح المتوسط الحسابي. مما يشير الى ان طلبة الجامعة يتمتعون بدرجة عالية من دافعية التعلم.

و تتفق نتيجة البحث الحالي مع تفسير النظري لـ ديسي ورايان، التي تؤكد أن دافعية التعلم ترتبط بأشباع ثلاث حاجات نفسية أساسية هي: الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء (Deci & Ryan, 2002, p. 7).

إذ تشير نتائج البحث الحالي، المتمثلة بارتفاع المتوسط الحسابي لدافعية التعلم عن المتوسط الفرضي، إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون شعورًا بالاستقلالية في تعلمهم، ويتمتعون بقدر من الحرية في اختيار أهدافهم الأكاديمية وتنظيم سلوكهم التعليمي، مما يعزز دافعيتهم الداخلية نحو التعلم، وهو ما أكدته نظرية ديسي ورايان بأن الاستقلالية تُعد أساسًا جوهريًا للدافعية الذاتية (Deci & Ryan, 2002, p. 9).

كما تُفسّر هذه النتيجة بشعور الطلبة بالكفاءة الأكاديمية، أي إدراكهم لقدرتهم على النجاح والإنجاز في المهام الدراسية، الأمر الذي يزيد من مثابرتهم واستمرارهم في التعلم، حيث يرى ديسي ورايان أن الإحساس بالكفاءة يعزز دافعية الفرد لمواجهة التحديات التعليمية بثقة (Deci & Ryan, 2002, p. 9).

كذلك أن نتيجة البحث الحالي تتفق مع دراسة (خليفة، ٢٠١٩) و دراسة (بوكليوة وبو لخميرة، ٢٠٢٢) التي أكدت أن عينة الدراسة يتمتعون بدافعية التعلم .

الهدف الثاني: التعرف على درجة الفهم الاخلاقي لدى طلبة الجامعة:

لتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث على البيانات المحصلة من عينة التحليل الاحصائي المكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة، والذي بلغ المتوسط الحسابي فيها (110.71) درجة، بانحراف معياري قدره (13.934)، كما بلغ المتوسط الفرضي (90). ولبيان دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي استعمل الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة وكما هو موضح في جدول (27)

جدول (27)

الاختبار التائي لعينة واحدة لبيان دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس الفهم الاخلاقي

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الفهم الاخلاقي	400	110.71	13.934	90	29.727	1.96	دالة

تشير النتائج في الجدول اعلاه إلى ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (29.727) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) ولصالح المتوسط الحسابي. مما يشير الى ان طلبة الجامعة يتمتعون بدرجة عالية من الفهم الاخلاقي.

تتفق نتيجة البحث الحالي مع التفسير النظري في نظرية كولبرج التي تفترض أن الفهم الأخلاقي يمر بثلاثة مستويات رئيسية (ما قبل التقليدي، التقليدي، ما بعد التقليدي)، يندرج تحتها ست مراحل متتابعة، وينمو هذا الفهم مع التقدم في العمر والنضج المعرفي والتفاعل الاجتماعي (Kohlberg, 1984, p. 170).

ويرى كولبرج أن مرحلة النمو الاخلاقي تمثل فترة انتقالية مهمة ينتقل فيها الفرد من الالتزام بالقواعد والمعايير الاجتماعية (المستوى التقليدي) إلى تبني مبادئ أخلاقية داخلية قائمة على العدالة

وحقوق الإنسان والضمير الذاتي (المستوى ما بعد التقليدي)، وهو ما يفسر ارتفاع درجات الفهم الأخلاقي لدى طلبة الجامعة، نتيجة اتساع خبراتهم الاجتماعية، وقدرتهم على التفكير المجرد والنقدي، ومناقشة القضايا الأخلاقية المعقدة (Kohlberg, 1969, p. 379).

كما تؤكد النظرية أن البيئة التعليمية الجامعية، بما تتضمنه من حوارات فكرية، وتعدد في الآراء، ومواقف أخلاقية واقعية، تسهم في تحفيز الطلبة على إعادة بناء أحكامهم الأخلاقية وفق مبادئ عقلانية ناضجة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مستوى الفهم الأخلاقي لديهم (Kohlberg, 1981, p. 412).

كما أن نتيجة البحث الحالي تتفق مع دراسة (عسل، ٢٠١٤) ودراسة (عمر، ٢٠٢٠) ودراسة (ميساء، ٢٠٢٠) التي أكدت أن عينة الدراسة يتمتعون بالفهم الأخلاقي. واختلفت مع دراسة (الجرابوي، ٢٠٢٣) التي أشارت إلى عدم تمتع عينة الدراسة بالفهم الأخلاقي

الهدف الثالث: التعرف على درجة التفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة:

لتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث على البيانات المحصلة من عينة التحليل الاحصائي المكونة من (400) طالب وطالبة، والذي بلغ المتوسط الحسابي فيها (95.00) درجة، بانحراف معياري قدره (15.976)، كما بلغ المتوسط الفرضي (90). ولبيان دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي استعمل الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة وكما هو موضح في جدول (28)

جدول (28)

الاختبار التائي لعينة واحدة لبيان دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس التفكير الترابطي

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	

التفكير الترابطي	400	95.00	15.976	90	6.259	1.96	دالة
---------------------	-----	-------	--------	----	-------	------	------

تشير النتائج في الجدول اعلاه إلى ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (6.259) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) ولصالح المتوسط الحسابي. مما يشير الى ان طلبة الجامعة يتمتعون بدرجة عالية من التفكير الترابطي.

وتُفسّر هذه النتيجة في ضوء نظرية الارتباط المعرفي التي ترى أن المعرفة الإنسانية تُخزّن في البنية المعرفية على شكل شبكة من المفاهيم المترابطة، وأن عملية التفكير الفعّال تعتمد على قدرة الفرد على إنشاء روابط ذات معنى بين المفاهيم الجديدة والمعرفة السابقة، بما يسهم في تعميق الفهم وتنظيم الخبرات العقلية (Anderson, 1983, p. 45).

كما يؤكد أصحاب هذه النظرية أن التفكير الترابطي يُعد نتاجاً لنشاط معرفي نشط، يقوم فيه المتعلم بربط المعلومات وربط الأسباب بالنتائج، وربط المفاهيم الجزئية بالأطر الكلية، الأمر الذي يعزز الاستيعاب ويزيد من القدرة على التحليل والتفسير والاستنتاج (Ausubel, 1968, p. 78).

وتدعم البيئة الجامعية هذا النمط من التفكير، لما تتضمنه من مواقف تعليمية تعتمد على المناقشة، وحل المشكلات، وربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي، مما يساعد الطلبة على بناء شبكات معرفية مترابطة تسهم في رفع مستوى التفكير الترابطي لديهم (Bruner, 1986, p. 92).

كذلك يعد التفكير الترابطي عملية عقلية مترابطة من خلال اعداد اجيال مؤهلة ومدرّبه على التفكير ، ووضع الحلول الناتجة على وفق الاساليب الحديثة والفعالة ترفع مستواهم

الدراسي (زيدان وشاكر، ٢٠١٦: ٤-٥)

كما أنَّ نتيجة البحث الحالي تتفق مع دراسة (انوار، ٢٠١٦) و دراسة (دنيا، ٢٠١٩) ودراسة (زينب، ٢٠٢٢) التي أكّدت أنَّ عينة الدراسة يتمتعون بالتفكير الترابطي .

الهدف الرابع: التعرف على العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي لدى طلبة الجامعة.

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإستعمال معامل ارتباط بيرسون عند درجة الحرية (398) ومستوى دلالة (0.05) وكما هو موضح في جدول (29)

جدول (29)

قيمة معامل ارتباط بيرسون بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي

المتغيرات	درجة الحرية	قيمة معامل الارتباط		الدالة
		المحسوبة	الجدولية	
دافعية التعلم والفهم الاخلاقي	398	3.85	1.96	دالة طردية

تشير النتائج الى وجود علاقة ارتباطية إيجابية متوسطة حسب المعايير الاحصائية التي وضعها كوهين (1988, Cohen)، أي توجد علاقة طردية متوسطة بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي.

تتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة (خليفة، ٢٠١٩) ودراسة (عسل، ٢٠١٤) التي اشارت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة و اختلفت مع و دراسة (ميساء، ٢٠٢٠) التي اشارت الى وجود علاقة طردية ضعيفة .

الهدف الخامس: التعرف على دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.

متغير الجنس (ذكور ، اناث)

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستعمال القيمة الزائنية لبيان دلالة الفروق الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي تبعا لمتغير الجنس، مستعيناً بقيم فيشر المعيارية لمعامل الارتباط وكما هو موضح في جدول (30)

جدول (30)

القيمة الزائنية لبيان دلالة الفرق في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي تبعا لمتغير الجنس

المتغيرات	العدد	معاملات الارتباط	قيم فيشر المعيارية	القيمة الزائنية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	197	0.275	0.282	0.83	1.96	غير دالة
اناث	203	0.35	0.365			

تشير النتائج في الجدول اعلاه الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي تبعا لمتغير الجنس بدلالة القيمة الزائنية البالغة (0.83) ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى الدلالة (0.05).

اتفقت نتيجة البحث الحالي مع دراسة (خليفة، ٢٠١٩)، ودراسة (حسن، ٢٠٢١) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين (ذكور - إناث) واختلفت مع دراسة (عمر، ٢٠٢٠) ودراسة (Zhang G and Chen C (2021). التي اشارت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح الذكور

ويُفسّر الباحث ذلك بأن دافعية التعلم والفهم الأخلاقي يتأثران بمنظومة تعليمية وقيمية واحدة داخل البيئة الجامعية، حيث يخضع الطلبة من الجنسين لخبرات تعليمية متقاربة، وأنظمة أكاديمية موحدة، وأساليب تدريس متشابهة، الأمر الذي يسهم في تكوين مستويات متقاربة من الدافعية والفهم الأخلاقي، ويجعل العلاقة بينهما لا تتأثر بالجنس.

كما تدل هذه النتيجة على أن الفروق البيولوجية أو الاجتماعية بين الذكور والإناث لا تلعب دوراً حاسماً في تشكيل العلاقة بين الدافعية للتعلم والفهم الأخلاقي في المرحلة الجامعية، وأن العوامل التربوية والمعرفية تعد أكثر تأثيراً من متغير الجنس في تفسير هذه العلاقة.

وبناءً على ذلك، يمكن التأكيد أن برامج تنمية دافعية التعلم وتعزيز الفهم الأخلاقي يمكن توجيهها لكلا الجنسين دون الحاجة إلى تمييز، لتماثل طبيعة العلاقة بين المتغيرين لدى الطلبة الذكور والإناث.

متغير التخصص (علمي - إنساني):

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستعمال القيمة الزائدية لبيان دلالة الفروق الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي تبعا لمتغير التخصص، مستعيناً بقيم فيشر المعيارية لمعامل الارتباط وكما هو موضح في جدول (31)

جدول (31)

القيمة الزائنية لبيان دلالة الفرق في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي تبعا لمتغير التخصص

المتغيرات	العدد	معاملات الارتباط	قيم فيشر المعيارية	القيمة الزائنية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
علمي	196	0.25	0.255	0.43	1.96	غير دالة
انساني	204	0.21	0.212			

تشير النتائج في الجدول اعلاه الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في العلاقة الارتباطية

بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي تبعا لمتغير التخصص بدلالة القيمة الزائنية البالغة (0.43) ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى الدلالة (0.05).

اتفقت نتيجة البحث الحالي مع دراسة (بوكليوة وبو لخميرة ، ٢٠٢٢)، ودراسة (ميساء ، ٢٠٢٠) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعا لمتغير التخصص (علمي - إنساني) . واختلفت مع دراسة (عمر ، ٢٠٢٠) ودراسة (خليفة، ٢٠١٩) التي أشارت الى وجود فروق دالة إحصائية ولصالح العلمي

الهدف السادس: التعرف على العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والتفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة.

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإستعمال معامل ارتباط بيرسون عند درجة الحرية (398) ومستوى دلالة (0.05) وكما هو موضح في جدول (32)

جدول (32)

قيمة معامل ارتباط بيرسون بين دافعية التعلم والتفكير الترابطي

المتغيرات	درجة الحرية	قيمة معامل الارتباط		الدلالة
		المحسوبة	الجدولية	
دافعية التعلم والتفكير	398	0.45	0.098	دالة طردية

				الترابطي
--	--	--	--	----------

تشير النتائج الى وجود علاقة ارتباطية إيجابية متوسطة حسب المعايير الاحصائية التي وضعها كوهين (Cohen, 1988)، أي توجد علاقة طردية متوسطة بين دافعية التعلم والتفكير الترابطي .

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة (دنيا، ٢٠١٩) التي اشارت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغيري البحث في الدراسة .

وفي المقابل، فإن امتلاك الطلبة لمهارات التفكير الترابطي يساعدهم على فهم المادة الدراسية بعمق، واكتشاف العلاقات بين المفاهيم، الأمر الذي يعزز شعورهم بالإنجاز والكفاءة، وينعكس إيجاباً على دافعتهم للتعلم. إلا أن كون العلاقة متوسطة يشير إلى أن دافعية التعلم لا تُعد العامل الوحيد المؤثر في التفكير الترابطي، إذ تتداخل معها عوامل أخرى مثل أساليب التدريس، والبيئة التعليمية، والقدرات المعرفية الفردية.

الهدف السابع: التعرف على دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والتفكير الترابطي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.

متغير الجنس (ذكور ، اناث)

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستعمال القيمة الزائفة لبيان دلالة الفروق الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي تبعا لمتغير الجنس، مستعيناً بقيم فيشر المعيارية لمعامل الارتباط وكما هو موضح في جدول (33)

جدول (33)

القيمة الزائفة لبيان دلالة الفرق في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والتفكير الترابطي تبعا لمتغير الجنس

المتغيرات	العدد	معاملات الارتباط	قيم فيشر المعيارية	القيمة الزائنية		الدالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	197	0.370	0.388	1.37	1.96	غير دالة
إناث	203	0.245	0.250			

تشير النتائج في الجدول اعلاه الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والتفكير الترابطي تبعا لمتغير الجنس بدلالة القيمة الزائنية البالغة (1.37) ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى الدلالة (0.05).

اتفقت نتيجة البحث الحالي مع دراسة (انوار، ٢٠١٦) ودراسة (زينب، ٢٠٢٢) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين (ذكور - إناث).

متغير التخصص (علمي - إنساني):

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستعمال القيمة الزائنية لبيان دلالة الفروق الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والتفكير الترابطي تبعا لمتغير التخصص، مستعيناً بقيم فيشر المعيارية لمعامل الارتباط وكما هو موضح في جدول (34)

جدول (34)

القيمة الزائنية لبيان دلالة الفرق في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والتفكير الترابطي تبعا لمتغير التخصص

المتغيرات	العدد	معاملات الارتباط	قيم فيشر المعيارية	القيمة الزائنية		الدالة
				المحسوبة	الجدولية	
علمي	196	0.475	0.517	1.101	1.96	غير دالة
إنساني	204	0.385	0.406			

تشير النتائج في الجدول اعلاه الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في العلاقة الارتباطية بين دافعية التعلم والتفكير الترابطي تبعا لمتغير التخصص بدلالة القيمة الزائفة البالغة (1.101) ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى الدلالة (0.05).

كما أن الطلبة في التخصصات العلمية والإنسانية يواجهون تحديات أكاديمية مقاربة، مثل إنجاز الواجبات، والاستعداد لامتحانات، وفهم المقررات، الأمر الذي يستدعي استخدام أنماط تفكير متشابهة تقوم على الربط والاستنتاج. فضلاً عن ذلك، فإن البيئة الجامعية وأساليب التدريس المعتمدة تسهم في تنمية دافعية التعلم لدى الطلبة بغض النظر عن تخصصهم، مما يقلل من احتمالية ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بينهما.

الهدف الثامن: التعرف على اسهام كل من الفهم الاخلاقي والتفكير الترابطي

بدافعية التعلم لدى طلبة الجامعة:

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستعمال معامل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis)، وقد استعمل الباحث تحليل التباين (ANOVA) لبيان فيما اذا كان النموذج ككل يفسر جزءاً معنوياً من التباين في المتغير التابع معتمد بذلك على مقارنة القيمة الفائية المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (3.00) وكما هو موضح في الجدول (35).

نتائج الاختبار الفائي الكلي لتحليل الانحدار المتعدد

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدالة
					الجدولية	المحسوبة	
دافعية التعلم	الانحدار	36452.653	2	18226.327	63.387	3.00	دالة
	المتبقي	114154.33	397	287.542			
	الكلي	150606.98	399				

تشير المعالجات الإحصائية في الجدول أعلاه إلى أن الاختبار الفائي الكلي لتحليل الانحدار المتعدد أظهر أن النموذج كان ذا دلالة إحصائية، حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (63.387) وهي أكبر من القيمة الجدولية (3.00) عند مستوى معنوية (0.05). وتعكس قيمة معامل التحديد البالغة ($R^2 = 0.242$)، إسهام النموذج الكلي أي أن المتغيرين المستقلين معاً يفسران حوالي (24%) من التباين في المتغير التابع، بينما يعود الجزء المتبقي (76%) إلى عوامل أخرى لم يشملها البحث.

أما عن الاسهام النسبي للمتغيرات المستقلة تعكسه قيم بيتا المعيارية وكما هو موضح في جدول (36)

جدول (36)

الاسهام النسبي للمتغيرات المستقلة (الفهم الاخلاقي، والتفكير الترابطي) بالمتغير التابع (دافعية التعلم)

المتغيرات المستقلة	الارتباط المتعدد	معامل التحديد	قيمة بيتا	الخطأ المعياري	بيتا المعيارية	القيمة التائية	القيمة الجدولية	الدالة
الحد الثابت			12.45	2.85		4.368	1.96	دالة
الفهم الاخلاقي	0.492	0.242	0.85	0.21	0.178	4.048		دالة
التفكير الترابطي			1.32	0.23	0.399	5.739		دالة

تشير النتائج في الجدول أعلاه إلى الاتي:

• **الفهم الأخلاقي:** كان له تأثير إيجابي ودال إحصائيًا على دافعية التعلم، حيث بلغت قيمة معامل الانحدار غير المعياري ($B = 0.85$)، والخطأ المعياري (0.21)، وقيمة β المعيارية بلغت (0.178)، والقيمة التائية (4.048)، مما يشير إلى أن هذا المتغير يسهم بشكل متوسط في تفسير التباين في دافعية التعلم.

• **التفكير الترابطي:** كان له تأثير أكبر نسبيًا من الفهم الأخلاقي، حيث بلغ معامل الانحدار (1.32)، والخطأ المعياري (0.23)، و β المعيارية بلغت (0.399)، مع قيمة تائية قدرها (5.739)، مما يدل على أن التفكير الترابطي هو المتغير الأكثر تأثيرًا في النموذج.

• **الحد الثابت:** كما يظهر من النتائج، الحد الثابت للنموذج كان دالًا أيضًا ($B = 12.45$ ، $t = 4.368$)، مما يعكس المستوى الأساسي لدافعية التعلم عند غياب المتغيرات المستقلة.

بشكل عام، يشير التحليل إلى أن النموذج الكلي يفسر جزءًا مهمًا من دافعية التعلم، مع تفوق تأثير التفكير الترابطي على الفهم الأخلاقي، وهو ما يعكس أهمية التفكير الترابطي كعنصر رئيس في تعزيز دافعية التعلم لدى طلبة الجامعة.

تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى أن المتغيرين المستقلين (الفهم الأخلاقي والتفكير الترابطي) يفسران ما نسبته حوالي (٢٤%) من التباين في المتغير التابع، وهو ما يدل على وجود قدرة تفسيرية متوسطة لهذين المتغيرين في التأثير على المتغير التابع.

ويُعزى ذلك إلى أن الفهم الأخلاقي يسهم في توجيه سلوك الفرد واتخاذ القرارات وفق معايير قيمية ومعرفية، الأمر الذي ينعكس على مستوى أدائه واستجابته في المتغير التابع، في حين يساعد التفكير الترابطي على ربط الخبرات السابقة بالمواقف الحالية وتحليل العلاقات بين المفاهيم، مما يعزز

الفهم الشامل ويؤثر إيجاباً في المتغير التابع. ويؤكد هذا التداخل أن الجوانب الأخلاقية والمعرفية لا تعمل بمعزل عن بعضها، بل تتكامل في تشكيل سلوك الفرد وأدائه.

كما تُشير نسبة التفسير (٢٤٪) إلى أن جزءاً معتبراً من التغير في المتغير التابع يمكن تفسيره من خلال الفهم الأخلاقي والتفكير الترابطي، إلا أن النسبة المتبقية (٧٦٪) تعود إلى متغيرات أخرى لم يتناولها البحث، مثل العوامل الشخصية والاجتماعية والبيئية والتعليمية، فضلاً عن الفروق الفردية بين أفراد العينة.

ثانياً : الاستنتاجات:

توصل الباحث عن طريق النتائج التي حققها اهداف البحث الحالي الى الاستنتاجات الاتية والتي تمثل مؤشرات نستدل عن طريقها عن طبيعة المجتمع الكلي المتمثل بطلبة الجامعة

١. يتمتع طلبة الجامعة بدرجة عالية من دافعية التعلم ، مما يعكس استعدادهم للانخراط الفعّال في العملية التعليمية.

٢. يتمتع طلبة الجامعة بدرجة عالية من الفهم الاخلاقي

٣. يتمتع طلبة الجامعة بدرجة عالية من التفكير الترابطي

٤. وجود علاقة طردية إيجابية متوسطة بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي

٥. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين دافعية التعلم والفهم الاخلاقي تبعا لمتغير الجنس

(ذكور-اناث) والتخصص (علمي - انساني)

٦. وجود علاقة ارتباطية إيجابية متوسطة بين دافعية التعلم والتفكير الترابطي.
٧. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين دافعية التعلم والتفكير الترابطي تبعا لمتغير الجنس (ذكور-إناث) والتخصص (علمي - انساني)
٨. اسهام كل من الفهم الاخلاقي والتفكير الترابطي بدافعية التعلم لدى طلبة الجامعة بنسبة (٢٤٪)

ثالثا : التوصيات:

١. ضرورة عقد ندوات وورش عمل تربوية داخل المؤسسات التعليمية تهدف إلى تعزيز دافعية التعلم لدى الطلبة، من خلال تعريفهم بأهمية التعلم الذاتي وأساليب التحفيز الإيجابي.
٢. إقامة مؤتمرات علمية تربوية تسلط الضوء على العوامل النفسية والتربوية المؤثرة في دافعية التعلم، وسبل تنميتها لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة.
٣. ضرورة تنظيم برامج وندوات إرشادية أخلاقية تُعنى بتنمية الفهم الأخلاقي لدى الطلبة، وربط القيم الأخلاقية بالمواقف التعليمية والسلوكية داخل البيئة المدرسية والجامعية.
٤. تفعيل دور المؤسسات التربوية في عقد مؤتمرات توعوية تناقش أهمية الفهم الأخلاقي في بناء شخصية الطالب المتوازنة وتعزيز السلوك الإيجابي.

رابعا : المقترحات:

١. إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين دافعية التعلم وأساليب التدريس الجامعي الحديثة، وأثرها في مستوى التفاعل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

٢. إجراء دراسة لبيان أثر برنامج إرشادي تربوي في تنمية دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة أو المرحلة الإعدادية.
٣. دراسة العلاقة بين الفهم الأخلاقي والتوافق النفسي لدى الطلبة الجامعة .
٤. إجراء دراسة للتعرف على مستوى الفهم الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بالانضباط المدرسي.
٥. إجراء دراسة لبيان أثر استراتيجيات التعلم القائم على حل المشكلات في تنمية التفكير الترابطي لدى طلبة المراحل التعليمية الأخرى
٦. إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين التفكير الترابطي والمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة.

المصادر

المصادر والمراجع

أولاً : المصادر العربية

ثانياً : المصادر الأجنبية

أولاً: المصادر العربية:

القرآن الكريم

أبو جانو، صالح محمد، (١٩٩٨) : سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط١، دار السيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، الاردن.

أبو حمادة ، جيلالي، (١٩٨٩) : مستوى الحكم الخلفي لدى عينة من طلاب معهد علم النفس بجامعة وهران ، المجلة التربوية ، المجلد ٦ العدد ٢١. الكويت

أحمد ، رشيد موحان ، وحجيل حيدر كاظم (٢٠١٧): الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلبة كلية التربية رسالة الماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة القادسية العراق.

الازيرجاوي، فاضل محسن (١٩٩١): علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان. الاردن

البيديوي، عفاف سعيد فرج (٢٠١٨): التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من اليقظة العقلية والطمأنينة النفسية

لدى طالبات كلية الدراسات الانسانية بالدقهلية ، مجلة التربية ، العدد ١٧٨ ، السعودية

بن كتيلة، فتيحة . (٢٠١٧) : الفهم الأخلاقي لدى المراهقين المتمدرسين بالمرحلة الثانوية ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ٢٩ ،

بنى ، مصطفى منار ومقالدة تامر (٢٠١٤) : " الحكم الأخلاقي وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاوم

لدى طلبة جامعة اليرموك" ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد ١٠ العدد ٤ ،

الاردن.

البهي ، فؤاد (١٩٩٧) : الأسس النفسية للنمو، ط١ ، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع ، القاهرة ،

مصر

التميمي سوزان ، سوزان أحمد سلمان (٢٠١٢) جودة أداء المعلمة وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة

نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث الثانوي بمحافظة الطائف، رسالة

ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى السعودية.

حسينة ، بن ستي (٢٠١٣) : التوافق النفسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، رسالة

ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة

الحوالدة، عز الدين والحوالدة هناء خالد الرقاد (٢٠١٦) : مستويات الفهم الاخلاقي وعلاقتها باتخاذ

القرار لدى طلبة الجامعة الاردنية . مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل

دوقة احمد ولورسي عبد القادر وغربي، وحديد، محمد وشر وفكبير سليمة (٢٠٠٩): سيكولوجية

الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

الرفوع، محمد احمد : (٢٠١٠) : الدافعية نماذج وتطبيقات، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان

الاردن.

الزيود، نادر فهمي وصالح ذياب الهندي (١٩٨٩) : التعلم والتعليم الصحي ط٤، دار الفكر للطباعة

والنشر والتوزيع، عمان

سليم ، مريم (٢٠٠٣) : علم النفس التعلم، ط١، دار النهضة العربية، بيروت.

الشوارب, أصيل والخالدة , محمود (٢٠٠٨) : النمو الخلفي والاجتماعي، ط ١, دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

صالح, محمد أبو جادو (١٩٩٨) : سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن

صحن, جمال طلب (٢٠١٠) : اثر برنامج ارشادي بأسلوب العلاج الواقعي لرفع مستوى الأحكام الخلقية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، اطروحة دكتوراه غير منشورة, ، بغداد , العراق

الصفار, احمد خليل (٢٠١٤). دافعية التعلم وفقا لجون ديوي: تحليل ونقد, دار المعرفة للنشر والتوزيع , بغداد , العراق.

الطيّار, نوال مهدي (٢٠١٦).: تطور الفهم الأخلاقي لدى طلبة الجامعة، مجلة الفلسفة، الجامعة المستنصرية، عدد ١٣ ، العراق

عبد اللطيف محمد خليفة (٢٠٠٠) : الدافعية للإنجاز، دار غريب للنشر والطباعة. القاهرة

عماد , عبد الرحيم الزغلول (٢٠١٢): مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع ، الإمارات العربية المتحدة.

عماد عبد الرحيم الزغلول والمحاميد شاكر عقلة (٢٠٠٧) سيكولوجية التدريس، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان.. الاردن

غباري, نائر احمد (٢٠٠٨): الدافعية النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والطباعة عمان. الاردن

فتحي , مصطفى الزيأت (٢٠٠١) : علم النفس المعرفي، ط١، دار النشر للجامعات، مصر.

فتحي، محمد رقيقي،(١٩٨٣) : النمو الأخلاقي النظرية ، البحث ، التطبيق ,ط١ , دار العلم للنشر والتوزيع ، جامعة الكويت ، الكويت

قناري , عبد المعطي حسن (٢٠٠٣) : علم نفس النمو، ط١، دار القباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر،

كوافحة , تيسير مفلح (٢٠٠٤): علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن

محمد, بكر نوفل وفريال محمد أبو عواد (٢٠١١): علم النفس التربوي، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن

محي, الدين توك (٢٠٠٣): أسس علم النفس التربوي، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان., الاردن

مروان, أبو حويج و سمير أبو مغلي (٢٠١٢) : المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ,الأردن.

مقدادي، يوسف موسى (٢٠١٥). التفكير الخلقى وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مج ١١ ، ع ٣

منصور, عبد المجيد الشربيني, (١٩٩٧) : علم نفس الطفولة , ط١ , دار الفكر العربي للنشر والتوزيع والطباعة ,بيروت، لبنان.

نايفة, قطامي وآخرون (٢٠١٠) : علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع, الأردن.

نبيل محمد الفحل (٢٠٠٤) بحوث في الدراسات النفسية، دار قباء للنشر والتوزيع ، الأردن.

خلفة, عبد اله (٢٠١٩) . دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة, رسالة ماجستير غير منشورة ,كلية التربية , الجزائر

أبو حطب، فؤاد (١٩٨٧) : التقويم النفسي ، ط٣، مكتبة الانجلو المصرية مصر.

الإمام، مصطفى محمود وعبد الرحمن، أنور حسين و العجيلي، صباح حسين(١٩٩٠) : التقويم والقياس، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد ، العراق.

البياتي، عبد الجبار توفيق، و اثاسيوس، زكريا (١٩٧٧) : الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق.

جلال ، سعد (١٩٨٥) : القياس النفسي والاختبارات والمقاييس، دار الفكر للنشر والتوزيع ، القاهرة، مصر.

داود، عزيز حنا، وعبد الرحمن، أنور حسين (١٩٩٠) : مناهج البحث التربوي، دار الحكمة، بغداد،العراق.

ذيب، ايمان عبد الكريم (٢٠١١) : أثر طول الاختبار على تحديد درجة القطع لاختبار تحصيلي

محكي المرجع في مادة علم نفس الشخصية، مجلة مداد الآداب ،العدد (٦)، كلية التربية

، الجامعة العراقية.

ربيع، محمد شحاته (١٩٩٤) : قياس الشخصية ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر .

رينولدز، جيزل، وليفنجستون رونالد (٢٠١٣) : اتقان القياس النفسي الحديث —النظريات والطرق،

ترجمة صلاح الدين محمود علام، دار الفكر، عمان، الأردن.

الزغول، عميد أحمد، والهنداوي، عبد الرحمن. (٢٠٠٧) علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق الطبعة

الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ص ٤٢١.

الزوبعي، عبد الجليل (١٩٨١) : الاختبارات و المقاييس النفسية، مطابع دار الكتب للطباعة والنشر،

جامعة الموصل، العراق.

الشمسي، عبد الأمير عبود (٢٠١٣) : مدخل الى علم النفس العام والتربوي، ط١، دار الكتب

والوثائق، بغداد، العراق.

الطيريري، عبد الرحمن بن سلمان (٢٠١٤) القياس النفسي و التربوي، مكتبه الرشد للنشر والطباعة ،

الرياض، السعودية.

عبد الرحمن، سعد (١٩٨٨): القياس النفسي، ط٣، مكتبة الفلاح، الكويت.

عبد الرحمن، عدس (١٩٨٣) : مبادئ الإحصاء في التربية و علم النفس ، ط٣، مكتبة النهضة الإسلامية ، عمان الاردن.

العبيدي، محمد جاسم (٢٠١١) : القياس النفسي و الاختبارات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

العزاوي، رحيم يونس كرو (٢٠٠٨) : مقدمة في منهج البحث العلمي ، ط١، دار دجلة، عمان.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠١٥) : القياس والتقويم التربوي و النفسي أساسياته و تطبيقاته و توجهات المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

عمر، محمود احمد و فخرو، حصة عبد الرحمن، و السبيعي، تركي عبد الله (٢٠٠٩) : القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عودة، احمد سلمان، والخليلي، خليل يوسف (١٩٨٨) : الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنساني، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

فرج، صفوت.(١٩٨٠) القياس النفسي. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي

فيركسون، جورج (١٩٩٠) : التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس ، ترجمة : هناء محسن العكيلي، دار الحكمة، بغداد، العراق.

الكبيسي، كامل ثامر (٢٠١٠) : العلاقة بين التحليل المنطقي و التحليل الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية ، مجلة الاستاذ ، العدد، (٢٥)، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.

كوافحه، تيسير مفلح (٢٠١٠) : القياس والتقييم و اساليب القياس و التشخيص في التربية الخاصة،

ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

لطلبة المرحلة المتوسطة ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد.

المشهداني، سعد سلمان (٢٠١٩) منهجية البحث العلمي، ط١، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان،

الأردن.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٠) : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر

والطباعة، عمان، الأردن.

ميلز، جيفري و بيتر، ايراسيان (٢٠١٢) : البحث التربوي كفايات للتحليل و التطبيقات، ترجمة صلاح

الدين محمود علام، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

النبهان، موسى (٢٠١٣): أساسيات القياس في العلوم السلوكية ، ط٢، الشروق للنشر والتوزيع،

عمان، الأردن.

أوزوبل، ديفيد (١٩٦٨). علم النفس التربوي: منظور معرفي. نيويورك: هولت، رينهارت وونستون.

ثانيا: المصادر الاجنبية:

Anderson, J. R. (2010). Cognitive Psychology and Its Implications, pp. 301–

305 Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society, p. 88

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). What works in character education.

Journal of Research in Character Education.

De Bono, E. (1970). Lateral Thinking, pp. 36–52.

EdMbUCAation in the Moral Domain Cambridge. University Press.

Nucci.L,(2001,3–19)

Fabio, alivernin (2008):"assessment of academic motivation: a computer assisted mixed methods study, international journal of multiple resear approache.vol.2.no1.

Fetsco, T. & McClure, J. (2005): "Educational psychology's", ally & bacon

Gaiter, E. L. Morgan. and et al. (1982): "Variety of cognitively oriented caregiver activities. Relationships to cognitive and motivational functioning". New Jersey. Prentice–Hall. Inc.

Gottfried, A. E. (1983): "Intrinsic Motivation in young children", Journal of young children, No.39, PP.64–73.

Gottfried, A. E. (1985): Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students, Journal of Educational psychology. Vol. 77. PP. 631–645.

Gottfried, A. W., Morris, P. & Cook. C. (2008). "Low academic intrinsic motivation as a risk factor for adverse educational outcomes: a longitudinal study from early childhood through early adulthood", in c.hudley & a.e

Green, Logan(1981): "Safety needs resolution and cognitive ability as interwoven antecedents to moral development". Social Behavior & personality, 9, 139–145.

Guay, F. Marsh, H. & Dowson, M. (2005), "assessing academic motivation among elementary school children: the elementary school motivation scale."

Guilford, J.P. (1967). The Nature of Human Intelligence, pp. 180–185.

Hoy, W. K. and woolfolk, A. E. (1990): "organizational socialization of student teachers". Journal of American

King, P. M., & Mayhew, M. J. (2002). Moral Judgment Development in Higher Education: Insights from the Defining Issues Test. Journal of Moral Education, 31(3), 247–270

King, P. M., & Mayhew, M. J. (2002). Moral judgment development in higher education. *Journal of Moral Education*.

Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2006). Character education. *Handbook of child psychology*.

McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in Academic Institutions. *Research in Higher Education*

McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219–232

Narvaez, D. & Rest, J. (1995,248). *The Four Components of Acting Morally* McGraw–Hill

Nucci, L. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge University Press

Press, (1975) New York: 583. Rest, J.R. Development in judging moral issues. Minneapolis: University of Minnesota Press : 76

Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999). *Postconventional Moral Thinking*. Psychology Press.

Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999).

Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach.

Psychology Press.

Abdel Wahab, Fatima. (2005). *Effectiveness of the use of meta-cognition strategies in learning physics*, development of reflective thinking, and tendency towards its use among twelfth grade students, Journal of the college of Scientific Education Azhari.

Adams, G.S. (1964): *Measurement & Evaluation Education Psychological & Guidance*, Hole New York

Anastasi, A. (1988): Psychological Testing, 6th ed. New York, Macmillan Publishing Co. Inc

Bellis, M.A (2017): "*Does continuous trusted adult support In childhood impart life-course resilience against adverse childhood experiences* , a retrospective_study on adult health- harming behaviours and mental well-being." BMC Psychiatry. 17:110

Ebel, R.L (1972): Essentials of educational measurement, second edition New Jersey prentice hall, USA

Ghisell, E.E. (1980): Measurement Theory for the Behavioral Sciences. San Francisco, Free man & Company

Mohajan, H. K. (2017): "*Two criteria for good measurements in research: Validity and reliability.*" Annals of Spiru Haret University. Economic Series, 17(4): 59-82.

- Murphy R. K. (1998): *Psychological Testing Principles and Application*, New York Hall International Inc.
- Nelis, D. Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354
- Nunnally, J.C. (1972): *Inteoduction to Psychological Measurement*. New York: McGraw Hill
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002) *Handbook of Self-Determination Research* NY: University of Rochester Press, pp. 7–11.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand McNally, p. 379.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper & Row, p. 412.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*. San Francisco: Harper & Row, p. 170
- Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Waller, Robert James (2011) the summer nights never end Until they Do, publishing Traders Press.
- Waterman, A. S. (1999). Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review*, 19(4), 591-621.
- Weinert, F. E. (1999). Concepts of Competence (pp. 3-34). Contribution within the OECD Project Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Neuchatel: Bundesamt für Statistik.
- Whiston, S. C. (2012). Principles and applications of assessment in counseling. Cengage Learning. USA.
- Williams, L., Johnson, T., & Davis, M. (2018). Measurement challenges in assessing commitment to societal identity among middle school students. *Educational Assessment*, 23(2), 125-142.
- Wilson, C. (2017). Proactive Communication in Problem-Solving. *Journal of Communication Studies*, 26(1), 64-77.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314.
- Zimmerman B. J., Schunk D. H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York, NY: Taylosand Francis.
- Zimmerman, B. (2000): Attaining self-regulation: A socialcognitive perspective, San Diego, Academic Press.

Zucker, L. G. (1986). Production of trust: Institutional sources of economic structure, 1840–1920. Research in organizational behavior, 8(2), 53-111.

الملاحق

ملحق (1)

كتاب تسهيل مهمة طالب

Wasit University
Dept. of Studies and Planning

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

العدد: ١١٢٤٩
التاريخ: ٢٠٢٥ / ٨ / ٤

(استثمار الطاقة النظيفة طريقنا نحو التنمية المستدامة)

No.
Date:

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

تحية طيبة

اشارة الى كتابكم ذي العدد ١٧٣٢ في ٢٠٢٥/٨/٤، تم تزويد طالب الدراسات العليا /
النكتوراه / في قسم العلوم التربوية والنفسية/ تخصص علم النفس التربوي
بالبينات المطلوبة لإكمال اطروحته الموسومة بـ (دافعية التعلم وعلاقتها بالفهم الاخلاقي
والتفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة).

مع التقدير...

ا.د. صبيح لفته فرحان
الاستاذ الدكتور

صبيح لفته فرحان
مساعد رئيس الجامعة للشؤون العلمية

٢٠٢٥/٨/

نسخة منه إلى //

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

ملحق (2)

جامعة واسط - كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

مقياس دافعية التعلم (بصيغته الاولى)

الأستاذ

الدكتور.....

المحترم

تحية طيبة :

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ (دافعية التعلم وعلاقتها بالفهم الاخلاقي والتفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة)، ولغرض تحقيق اهداف البحث تم الاطلاع على النظريات والدراسات السابقة، وتحقيقاً لذلك اعتمد الباحث مقياس (المرسومي ٢٠١٨) لقياس دافعية التعلم (Emotional Competence) بالاعتماد علي نظرية الدافعية الذاتية (Self-Determination Theory) من تطوير ديسي وريان (Deci & Ryan 2002)، وهي من أشهر النظريات في علم النفس التربوي، وتركز على تحقيق ثلاثة احتياجات نفسية رئيسية: ١- الكفاءة (Competence): وتعني الشعور بالقدرة على النجاح والإنجاز ٢- الاستقلالية (Autonomy): وتعني امتلاك الحرية في اتخاذ القرارات الدراسية والشخصية. ٣. الانتماء (Relatedness): معناها الإحساس بالقبول والدعم ضمن المجتمع الأكاديمي.

وقد عرف ديسي وريان (Deci Ryan) دافعية التعلم : بأنها دافع داخلي يدفع الفرد إلى التعلم بدافع الفضول، والاستمتاع، والإحساس بالكفاءة والاستقلالية، دون الحاجة إلى مكافآت خارجية أو ضغوط.

وبناء على ما تضمنه هذا المفهوم، فقد حددت مكونات المقياس وحسب التعريف النظري وتحليل التعريف الى: ثلاث مجالات : ١- مجال الكفاءة (Competence) ٢- مجال الاستقلالية (Autonomy) ٣- مجال الانتماء (Relatedness)

ونظراً لخبرتك العلمية في هذا المجال يضع الباحث بين ايديكم قائمة من الفقرات المرفقة طياً نرجو تفضلكم في تقدير مدى صلاحية هذه الفقرات او عدم صلاحيتها ومدى مناسبتها للمجال او عدم مناسبتها واجراء التعديلات وحسب المجالات التي اعتمدها الباحث في توزيع فقرات المقياس، علماً ان هنالك فقرات ايجابية واخرى سلبية وان بدائل الاجابة على المقياس هي (تنطبق علي تماماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي احياناً، لا تنطبق علي، لا تنطبق علي ابداً

ولكم فائق الشكر والامتنان

الباحث

المشرف

اكرم خلف ساجت

أ.د. رشيد ناصر خليفة

المجال الاول: مجال الكفاءة (Competence): ويعني الشعور بالقدرة على النجاح والإنجاز.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١	أشعر أنني قادر على تحقيق النجاح في دراستي الجامعية.			
٢	أتمكن من إنجاز المهام الدراسية بكفاءة.			
٣	أتعلم أشياء جديدة تثبت لي قدرتي على التطور.			
٤	أظهر تفوقاً في بعض المقررات الدراسية.			
٥	أبذل جهداً لفهم المواضيع الصعبة.			
٦	أحسن أدائي الأكاديمي عندما أضع لنفسني أهدافاً واضحة.			

٧	أشعر بالرضا عندما أنجز مهمة دراسية بشكل جيد.		
٨	أتمكن من تجاوز الصعوبات الدراسية بثقة.		
٩	ألاحظ تحسناً في أدائي مع مرور الوقت.		
١٠	أعتقد أنني أمتلك المهارات اللازمة للنجاح الأكاديمي.		

المجال الثاني: مجال الاستقلالية (Autonomy): امتلاك الحرية في اتخاذ القرارات الدراسية والشخصية.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١	أشعر أنني أدرس تخصصي باختيار كامل.			
٢	أخطط لوقتي الدراسي بما يتناسب مع احتياجاتي.			
٣	أتحمل مسؤولية قراراتي الدراسية.			
٤	أتعلم لتحقيق أهدافي الشخصية وليس فقط للحصول على الشهادة.			

٥	أختار المواد الدراسية التي أشعر أنها تتناسب ميولي		
٦	أتمكن من إدارة وقتي الدراسي بكفاءة دون ضغط خارجي.		
٧	أفضل الدراسة بأسلوبي الخاص.		
٨	أضع أهدافي الدراسية دون توجيه من الآخرين		
٩	أقرر الطريقة الأنسب بالنسبة لي للاستعداد للامتحانات		
١٠	أستمتع بالبحث المستقل خارج المنهج الدراسي.		

المجال الثالث: مجال الانتماء (Relatedness): الإحساس بالقبول والدعم ضمن المجتمع الأكاديمي.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١	أشعر بالراحة في التواصل مع زملائي في الدراسة.			
٢	أشعر بأن أساتذتي يهتمون بي.			

			أشارك في الأنشطة الجامعية أو الصفية	٣
			أحصل على دعم من أسرتي أو أصدقائي للاستمرار في الدراسة.	٤
			أشعر أنني جزء من مجتمع الجامعة.	٥
			أناقش مواضيعي الدراسية مع أصدقائي بانتظام.	٦
			أشعر بالفخر لانتمائي لهذه الجامعة.	٧
			أتلقي تشجيعاً من زملائي عندما أحقق نتائج جيدة.	٨
			أشارك أفكارى بحرية أثناء النقاشات الصفية.	٩
			أشعر بالقبول من قبل أساتذتي وزملائي.	١٠

ملحق (3)

جامعة واسط - كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

مقياس الفهم الاخلاقي (بصيغته الاولى)

الأستاذ الدكتور المحترم

تحية طيبة:

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم (دافعية التعلم وعلاقتها بالفهم الاخلاقي والتفكير الترابطي لدى طلبة الجامعة) وبعد الاطلاع الباحث على الدراسات والبحوث ذات العلاقة بالفهم الاخلاقي ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بناء مقياس الفهم الاخلاقي استناداً إلى نظرية لورنس كولبرج (Lawrence Kohlberg's) في الفهم الأخلاقي، والتي تُعدُّ من أبرز النظريات في مجال التطور الأخلاقي. تقترح هذه النظرية أن الأفراد يمرون بمراحل متتابعة في تفكيرهم الأخلاقي، تبدأ من التركيز على العواقب الشخصية للأفعال وتصل إلى تبني مبادئ أخلاقية.

وقد عرف عالم النفس لورنس كولبرج، "الفهم الأخلاقي" على أنه قدرة الفرد على التفكير في المسائل الأخلاقية واتخاذ قرارات مستندة إلى مبادئ العدالة والحقوق. يركز كولبرج في نظريته على العمليات الفكرية التي تحدث عند تقييم ما إذا كان السلوك صحيحاً أو خاطئاً، مع التركيز على كيفية اتخاذ القرار الأخلاقي بدلاً من النتيجة الفعلية للسلوك.

وبناء على ما تضمنه هذا المفهوم، فقد حددت مكونات المقياس وحسب التعريف النظري وتحليل التعريف إلى: أربعة مجالات : ١- الوعي الأخلاقي ٢- التفكير الأخلاقي ٣- النية الأخلاقية ٤- السلوك الأخلاقي .

ونظراً لخبرتك العلمية في هذا المجال يضع الباحث بين ايديكم قائمة من الفقرات المرفقة طياً نرجو تفضلكم في تقدير مدى صلاحية هذه الفقرات او عدم صلاحيتها ومدى مناسبتها للمجال او عدم مناسبتها واجراء التعديلات وحسب المجالات التي اعتمدها الباحث في توزيع فقرات المقياس، علما ان هنالك فقرات ايجابية واخرى سلبية وان بدائل الاجابة على المقياس هي (تنطبق علي تماماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي احياناً، لا تنطبق علي، لا تنطبق علي ابدأ)

ولكم فائق الشكر والامتنان

المشرف

الباحث

أ.د. رشيد ناصر خليفة

أكرم خلف ساجت

المجال الأول: الوعي الأخلاقي: تعني أن الإدراك يتطلب حكماً أخلاقياً.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١	أميز المواقف التي تتطلب اتخاذ قرارات أخلاقية.			
٢	ألاحظ إن كان هناك ظلم أو تمييز في تعاملات الآخرين.			
٣	أدرك أن بعض الأفعال قد تكون خاطئة حتى لو قام بها الجميع.			
٤	أنتبه لتأثير قراراتي على من حولي			
٥	أشعر بالانزعاج عندما أرى تصرفاً غير أخلاقياً.			
٦	أعتبر احترام القوانين أمراً أخلاقياً.			
٧	أفكر في البعد الأخلاقي عند اتخاذ قرارات يومية.			
٨	أحاول فهم دوافع الآخرين قبل الحكم عليهم.			

المجال الثاني: التفكير الأخلاقي: ويتمثل في تحليل الموقف واتخاذ قرار أخلاقي.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١	أفكر في عواقب قراراتي قبل اتخاذها.			
٢	أستشير الآخرين عندما أواجه مشكلة أخلاقية.			
٣	أوازن بين ما هو صحيح وما هو نافع قبل اتخاذ القرار.			

٤	أحل الموقف من أكثر من زاوية قبل اتخاذ قرار أخلاقي.		
٥	أستخدم المنطق عند التعامل مع المسائل الأخلاقية.		
٦	أفكر في تأثير قراراتي على سمعة الآخرين.		
٧	أعتمد على المبادئ وليس فقط على القوانين.		
٨	أقارن بين الحلول المختلفة لاختيار الأفضل أخلاقياً.		

المجال الثالث: النية الأخلاقية: هو الاستعداد لفعل ما هو أخلاقي.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١	أسعى دائماً لاختيار ما هو صائب حتى إن لم يكن الأسهل.			
٢	أفضل قول الحقيقة حتى لو تسبب ذلك في مشاكل لي.			
٣	ألتزم بمبادئ حتى في المواقف الصعبة.			
٤	أنوي مساعدة الآخرين إذا كانوا في موقف غير عادل.			
٥	أخطط لأتجنب الوقوع في مواقف غير أخلاقية.			
٦	أحاول دائماً أن أكون مثلاً جيداً لزملائي.			

			أضع القيم الأخلاقية ضمن أهدافي الشخصية.	٧
			أفكر في ما هو الأفضل للمجتمع عند اتخاذ القرار.	٨

المجال الرابع:- السلوك الاخلاقي. يتمثل بالقيام بالفعل الاخلاقي فعلياً.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١	أتصرف بعدل واحترام تجاه زملائي.			
٢	لا أغش في الامتحانات حتى لو أُتيحت لي الفرصة..			
٣	أبلغ عن أي تصرف غير أخلاقي ألاحظه في الجامعة.			
٤	أساعد زملائي دون انتظار مقابل.			
٥	أحترم خصوصية الآخرين في الجامعة.			
٦	لا أشارك في نشر شائعات أو معلومات مغلوطة.			

ملحق (٤)

جامعة واسط - كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

مقياس التفكير الترابطي (بصيغته الاولى)

الأستاذ الدكتور المحترم

تحية طيبة:

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم (دافعية التعلم وعلاقتها بالفهم الاخلاقي والتفكير الترابطي لدى
طلبة الجامعة) وبعد الاطلاع الباحث على الدراسات والبحوث ذات العلاقة بالتفكير الترابطي

ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بالاعتماد علي مقياس الباحث عبد الحسين (٢٠٢١) استناداً إلى نظرية الارتباط المعرفي (Cognitive Associative Theory)، التي تشير إلى أن التفكير الترابطي هو قدرة الفرد على الربط بين معلومات، مفاهيم، خبرات أو مواقف مختلفة من خلال استدعاء علاقات معرفية ذات صلة، ما يؤدي إلى توليد معانٍ جديدة، وتوسيع نطاق الفهم والتحليل، كما يستند إلى نظريات مثل نظريات الذكاء المتعدد لـ “هوارد جاردنر”، وخاصة الذكاء المنطقي واللغوي، و نموذج جيلفورد للقرارات العقلية، وتحديدًا البعد المتعلق بـ “العلاقات الترابطية”، و أفكار “دي بونو” حول التفكير الإبداعي وربط الأفكار غير التقليدية.

وبناء على ذلك ، فقد حددت مكونات المقياس وحسب التعريف النظري وتحليل التعريف الى خمس مجالات يغطيها المقياس :

١. المجال الأول :- الربط بين المفاهيم المتنوعة ٢. المجال الثاني:- الربط بين المواد الدراسية
٣. المجال الثالث :- الربط بين التعلم والحياة الواقعية: ٤. المجال الرابع :- الربط الزمني والتسلسلي
٥. المجال الخامس:- الربط الإبداعي

ونظراً لخبرتك العلمية في هذا المجال يضع الباحث بين ايديكم قائمة من الفقرات المرفقة طياً نرجو تفضلكم في تقدير مدى صلاحية هذه الفقرات او عدم صلاحيتها ومدى مناسبتها للمجال او عدم مناسبتها واجراء التعديلات وحسب المجالات التي اعتمدها الباحث في توزيع فقرات المقياس، علما ان هنالك فقرات ايجابية واخرى سلبية وان بدائل الاجابة على المقياس هي (تنطبق علي تماماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي احياناً، لا تنطبق علي، لا تنطبق علي ابدأ

ولكم فائق الشكر والامتنان

المشرف

الباحث

أ. د رشيد ياسر خليفة

اكرم خلف ساجت

المجال الأول :- الربط بين المفاهيم المتنوعة: القدرة على إيجاد علاقات بين مفاهيم قد تبدو غير مترابطة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١	أستطيع الربط بين مصطلحات في تخصصات مختلفة لأصل إلى فهم أعمق.			
٢	ألاحظ علاقات بين ظواهر لا تبدو مترابطة في الظاهر			

٣	أستخدم مفاهيم من مجالات متنوعة لحل مشكلة واحدة.		
٤	أجد صعوبة في دمج أفكار من مجالات معرفية مختلفة.		
٥	أستمتع باكتشاف العلاقات الجديدة بين المفاهيم القديمة.		
٦	أرى كل مفهوم في سياقه فقط		

المجال الثاني:- الربط بين المواد الدراسية: القدرة على استخدام معرفة من تخصص ما لحل مشكلات في تخصص آخر.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١	أطبق ما تعلمته في دراستي لفهم موضوعات رياضية.			
٢	أستخدم أسلوب التفكير النقدي الذي تعلمته عند كتابة تقارير علمية.			
٣	أجد في دراستي علاقات متبادلة بين المواد.			
٤	أتعامل مع كل مادة بمعزل عن الأخرى.			
٥	ألاحظ تكرار بعض الأفكار والمفاهيم في أكثر من مادة دراسية.			
٦	لا أرى علاقة بين تخصصي وتخصصات أخرى.			

المجال الثالث :- الربط بين التعلم والحياة الواقعية: توظيف ما تم تعلمه أكاديمياً في مواقف الحياة اليومية.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١	أستخدم المفاهيم الأكاديمية في مناقشاتي اليومية.			
٢	أطبق النظريات التي أدرسها في مواقف حياتية فعلية			
٣	ألاحظ تطبيقات لما أدرسه في البيئة من حولي.			
٤	لا أستطيع استخدام ما تعلمته خارج الجامعة.			
٥	أجد علاقة بين تجاربي الحياتية وما أدرسه.			
٦	أستخدم خبراتي الشخصية لتفسير مفاهيم دراسية.			

المجال الرابع :- الربط الزمني والتسلسلي: الربط بين الأحداث أو المفاهيم على مستوى الزمن أو التسلسل المنطقي.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١	أربط بين الأحداث الماضية والحالية لتكوين تصور مستقبلي.			
٢	أفهم كيف أن فكرة ما تطورت عبر الزمن.			
٣	أستخدم الترتيب الزمني لفهم سياق الموضوعات.			
٤	لا أرى أهمية لتسلسل الأحداث لفهمها			

٥	أستطيع تتبع تطور الأفكار بين المحاضرات.		
٦	أربط بين المفاهيم حسب تطورها عبر الفصول الدراسية.		

. المجال الخامس:- الربط الإبداعي: دمج أفكار أو معارف متعددة لإنتاج فكرة جديدة أو مبتكرة

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١	أستطيع إنتاج فكرة جديدة من دمج فكرتين مختلفتين.			
٢	أستخدم الخيال لتكوين علاقات بين أشياء غير مألوفة.			
٣	أبتكر حلولاً عن طريق ربط أفكار متباعدة.			
٤	أجد صعوبة في التفكير بطريقة غير تقليدية.			
٥	أضع تشبيهات واستعارات لشرح مفاهيم معقدة.			
٦	أستخدم الرسم أو الخرائط الذهنية لربط الأفكار.			

ملحق (5)

أسماء السادة المحكمين الذين استعان بهم الباحث على مقاييس البحث

ت	اللقب العلمي	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
1	أ. د	احمد عبد الحسين عطية	شخصية وصحة نفسية	كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة كربلاء
2	أ. د	اسيل عبد الكريم	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة واسط
3	أ. د	ثائر فاضل الدباغ	علم النفس التربوي	كلية التربية الأساسية – جامعة الكوفة
4	أ. د	حسين ربيع حمادي	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة بابل
5	أ. د	حيدر سكر	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة المستنصرية
6	أ. د	رجاء ياسين عبد الله	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة كربلاء

7	أ. د	زهراء موسى جعفر السعدي	علم النفس النمو	كلية التربية الاساسية - جامعة المستنصرية
9	أ. د	مالك فضيل عبد الله	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة واسط
10	أ. د	محمد أنور السامرائي	قياس وتقويم	ابن رشد - جامعة بغداد
11	أ. د	مدين نوري طلاك الشمري	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة بابل
12	أ. م. د	باسم كاظم خلف	علم النفس العام	كلية التربية الاساسية - جامعة واسط
13	أ. م. د	حسين كريم الغنزي	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة واسط
14	أ. م. د	ضرغام عبد الرضا سيد	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة واسط
15	أ. م. د	علي محمود كاظم الجبوري	شخصية وصحة نفسية	كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة بابل

ملحق (6)

جامعة واسط - كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا - الدكتوراه

مقياس دافعية التعلم (بصيغته النهائية)

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

تحية طيبة :

أضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن أرائك تجاه بعض المواقف الحياتية ,
يرجى قراءة جميع الفقرات المرفقة طياً بدقة و الإجابة عنها بوضع علامة (✓) تحت البديل الذي

تراه مناسباً والذي يمثل اختياريك ، علماً لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة فأرجو أن لا تترك أي فقرة من دون إجابة ، و اود الإشارة إلى إن جميع هذه الإجابات ستكون لأغراض البحث العلمي و لا حاجة لذكر الاسم .

ملاحظة : يرجى تدوين البيانات الآتية:

التخصص : علمي : أنساني :
الجنس : ذكر : أنثى :

ولكم فائق الشكر والامتنان

الباحث

أكرم خلف ساجت

المشرف

أ.د. رشيد ناصر خليفة

ت	الفقرات	تنطبق علي تماماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحياناً	لا تنطبق علي	لا تنطبق علي أبداً
1	أشعر أنني قادر على تحقيق النجاح في دراستي الجامعية.					

					أتمكن من إنجاز المهام الدراسية بكفاءة.	2
					أتعلم أشياء جديدة تثبت لي قدرتي على التطور.	3
					أظهر تفوقاً في بعض المقررات الدراسية.	4
					أبذل جهداً لفهم المواضيع الصعبة.	5
					أحسن أدائي الأكاديمي عندما أضع لنفسي أهدافاً واضحة.	6
					أشعر بالرضا عندما أنجز مهمة دراسية بشكل جيد.	7
					أتمكن من تجاوز الصعوبات الدراسية بثقة.	8
					ألاحظ تحسناً في أدائي مع مرور الوقت.	9
					أعتقد أنني أمتلك المهارات اللازمة للنجاح الأكاديمي.	10
					أشعر أنني أدرس تخصصي باختياري الكامل.	11
					أخطط لوقتي الدراسي بما يتناسب مع احتياجاتي.	12
					أتحمل مسؤولية قراراتي الدراسية.	13
					أتعلم لتحقيق أهدافي الشخصية وليس فقط	14

					للحصول على الشهادة.	
					أختار المواد الدراسية التي أشعر أنها تناسب ميولي	15
					أتمكن من إدارة وقتي الدراسي بكفاءة دون ضغط خارجي.	16
					أفضل الدراسة بأسلوبي الخاص.	17
					أضع أهدافي الدراسية دون توجيه من الآخرين	18
					أقرر الطريقة الأنسب بالنسبة لي للاستعداد للامتحانات	19
					أستمتع بالبحث المستقل خارج المنهج الدراسي.	20
					أشعر بالراحة في التواصل مع زملائي في الدراسة.	21
					أشعر بأن أساتذتي يهتمون بي.	22
					أشارك في الأنشطة الجامعية أو الصفية	23
					أحصل على دعم من أسرتي أو أصدقائي للاستمرار في الدراسة.	24
					أشعر أنني جزء من مجتمع الجامعة.	25
					أناقش مواضيعي الدراسية مع أصدقائي بانتظام.	26

					أشعر بالفخر لانتمائي لهذه الجامعة.	27
					أتلقي تشجيعاً من زملائي عندما أحقق نتائج جيدة.	28
					أشارك أفكارى بحرية أثناء النقاشات الصفية.	29
					أشعر بالقبول من قبل أساتذتي وزملائي.	30

ملحق (7)

جامعة واسط - كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا - الدكتوراه

مقياس الفهم الاخلاقي (بصيغته النهائية)

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

تحية طيبة :

أضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن أرائك تجاه بعض المواقف الحياتية , يرجى قراءة جميع الفقرات المرفقة طياً بدقة و الإجابة عنها بوضع علامة (✓) تحت البديل الذي تراه مناسباً والذي يمثل اختيارك ، علماً لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة فأرجو أن لا تترك أي فقرة من دون إجابة ، و اود الإشارة إلى أن جميع هذه الإجابات ستكون لأغراض البحث العلمي و لا حاجة لذكر الاسم .

ملاحظة : يرجى تدوين البيانات الآتية:

أنساني :

علمي :

التخصص :

الجنس : ذكر : أنثى :

ولكم فائق الشكر والامتنان

الباحث

أكرم خلف ساجت

المشرف

أ.د. رشيد ناصر خليفة

الرقم	الفقرات	تنطبق علي تماماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحياناً	لا تنطبق علي	لا تنطبق علي ابداً
1	أميز المواقف التي تتطلب اتخاذ قرارات أخلاقية.					
2	ألاحظ إن كان هناك ظلم أو تمييز في تعاملات الآخرين.					
3	أدرك أن بعض الأفعال قد تكون خاطئة حتى لو قام بها الجميع.					
4	أنتبه لتأثير قراراتي على من حولي					
5	أشعر بالانزعاج عندما أرى تصرفاً غير					

					أخلاقي.	
					أعتبر احترام القوانين أمرًا أخلاقيًا.	6
					أفكر في البعد الأخلاقي عند اتخاذ قرارات يومية.	7
					أحاول فهم دوافع الآخرين قبل الحكم عليهم.	8
					أفكر في عواقب قراراتي قبل اتخاذها.	9
					أستشير الآخرين عندما أواجه مشكلة أخلاقية.	10
					أوازن بين ما هو صحيح وما هو نافع قبل اتخاذ القرار.	11
					أحلل الموقف من أكثر من زاوية قبل اتخاذ قرار أخلاقي.	12
					أستخدم المنطق عند التعامل مع المسائل الأخلاقية.	13
					أفكر في تأثير قراراتي على سمعة الآخرين.	14
					أعتمد على المبادئ وليس فقط على القوانين.	15
					أقارن بين الحلول المختلفة لاختيار الأفضل أخلاقيًا.	16
					أسعى دائمًا لاختيار ما هو صائب حتى إن لم يكن الأسهل.	17

					18	أفضل قول الحقيقة حتى لو تسبب ذلك في مشاكل لي.
					19	ألتزم بمبادئ حتى في المواقف الصعبة.
					20	أنوي مساعدة الآخرين إذا كانوا في موقف غير عادل.
					21	أخطط لتجنب الوقوع في مواقف غير أخلاقية.
					22	أحاول دائماً أن أكون مثلاً جيداً لزملائي.
					23	أضع القيم الأخلاقية ضمن أهدافي الشخصية.
					24	أفكر في ما هو الأفضل للمجتمع عند اتخاذ القرار.
					25	أتصرف بعدل واحترام تجاه زملائي.
					26	لا أغش في الامتحانات حتى لو أُتيحت لي الفرصة..
					27	أبلغ عن أي تصرف غير أخلاقي ألاحظه في الجامعة.
					28	أساعد زملائي دون انتظار مقابل.
					29	أحترم خصوصية الآخرين في الجامعة.
					30	لا أشارك في نشر شائعات أو معلومات مغلوطة.

ملحق (8)

جامعة واسط - كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا - الدكتوراه

مقياس التفكير الترابطي (بصيغته النهائية)

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

تحية طيبة :

أضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن أرائك تجاه بعض المواقف الحياتية , يرجى قراءة جميع الفقرات المرفقة طياً بدقة و الإجابة عنها بوضع علامة (✓) تحت البديل الذي تراه مناسباً والذي يمثل اختيارك ، علماً لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة فأرجو أن لا تترك أي فقرة من دون إجابة ، و اود الإشارة إلى أن جميع هذه الإجابات ستكون لأغراض البحث العلمي و لا حاجة لذكر الاسم .

ملاحظة : يرجى تدوين البيانات الآتية:

التخصص :	علمي :	أنساني :
الجنس :	ذكر :	أنثى :

ولكم فائق الشكر والامتنان

الباحث
اكرم خلف ساجت

المشرف
أ.د. رشيد ناصر خليفة

الرقم	الفقرات	تنطبق علي تماماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحياناً	لا تنطبق علي	لا تنطبق علي أبداً
1	أستطيع الربط بين مصطلحات في تخصصات مختلفة لأصل إلى فهم أعمق.					
2	ألاحظ علاقات بين ظواهر لا تبدو مترابطة في الظاهر					
3	أستخدم مفاهيم من مجالات متنوعة لحل مشكلة واحدة.					
4	أجد صعوبة في دمج أفكار من مجالات معرفية مختلفة.					
5	أستمتع باكتشاف العلاقات الجديدة بين المفاهيم القديمة.					
6	أرى كل مفهوم في سياقه فقط					
7	أطبق ما تعلمته في دراستي لفهم موضوعات رياضية.					

					أستخدم أسلوب التفكير النقدي الذي تعلمته عند كتابة تقارير علمية.	8
					أجد في دراستي علاقات متبادلة بين المواد.	9
					أتعامل مع كل مادة بمعزل عن الأخرى.	10
					ألاحظ تكرار بعض الأفكار والمفاهيم في أكثر من مادة دراسية.	11
					لا أرى علاقة بين تخصصي وتخصصات أخرى.	12
					أستخدم المفاهيم الأكاديمية في مناقشاتي اليومية.	13
					أطبق النظريات التي أدرسها في مواقف حياتية فعلية	14
					ألاحظ تطبيقات لما أدرسه في البيئة من حولي.	15
					لا أستطيع استخدام ما تعلمته خارج الجامعة.	16
					أجد علاقة بين تجاربي الحياتية وما أدرسه.	17
					أستخدم خبراتي الشخصية لتفسير مفاهيم دراسية.	18
					أربط بين الأحداث الماضية والحالية لتكوين	19

					تصور مستقبلي.	
					أفهم كيف أن فكرة ما تطورت عبر الزمن.	20
					أستخدم الترتيب الزمني لفهم سياق الموضوعات.	21
					لا أرى أهمية لتسلسل الأحداث لفهمها	22
					أستطيع تتبع تطور الأفكار بين المحاضرات.	23
					أربط بين المفاهيم حسب تطورها عبر الفصول الدراسية.	24
					أستطيع إنتاج فكرة جديدة من دمج فكرتين مختلفتين.	25
					أستخدم الخيال لتكوين علاقات بين أشياء غير مألوفة.	26
					أبتكر حلولاً عن طريق ربط أفكار متباعدة.	27
					أجد صعوبة في التفكير بطريقة غير تقليدية.	28
					أضع تشبيهات واستعارات لشرح مفاهيم معقدة.	29
					أستخدم الرسم أو الخرائط الذهنية لربط الأفكار.	30

Ministry of Higher Education and Scientific Research

Wasit University – College of Education for Humanities

Department of Educational and Psychological Sciences



**Learning Motivation and its Relationship to Moral
Understanding and Associative Thinking among University
Students**

**Abstract of a dissertation submitted to the Council of the
College of Education for Human Sciences at the University of
Wasit as part of the requirements for obtaining a PhD in
Educational Psychology**

By

Akram Khalaf Sajit

Supervised by

.Professor Dr

Rashid Nasser Khalifa

1447H

2025 A.D

Abstract

The current research aims to identify:

This research addresses learning motivation, moral understanding, and associative thinking. The importance of the research stems from the significance of its variables and the scarcity of Arabic and local studies on them, as well as the importance of the research sample—university students, who represent a crucial academic stage in society. In light of this, the researcher sought to identify the relationship between learning motivation, moral understanding, and associative thinking among university students, through the objectives and to identify:

1. The degree of learning motivation among university students.
2. The degree of moral understanding among university students.
3. The degree of associative thinking among university students.
4. The correlation between learning motivation and moral understanding among university students
5. Differences in the correlation between learning motivation and moral understanding according to gender. and expertise
6. The correlation between learning motivation and associative thinking among university students.
7. Differences in the correlation between learning motivation and associative thinking according to gender. and expertise
8. The degree of contribution of both moral understanding and associative thinking to learning motivation among university students.

Abstract

To achieve the objectives of the current research, the researcher followed the descriptive approach to correlational studies. The research population sample was selected using stratified random sampling with proportional distribution. The sample size for the current research was (400) male and female university students

The researcher adopted tools to measure the variables of his research. He used the Learning Motivation Scale developed by Al-Marsoumi (2018), which consisted of (30) items in its final form, distributed across three domains: competence, independence, and belonging.

To measure the variable of moral understanding, the researcher constructed a Moral Understanding Scale according to the scientific steps for constructing psychological scales and based on Lawrence Kohlberg's theory (1958). This scale also consisted of (30) items in its final form, distributed across four domains: moral awareness, moral reasoning, moral intention, and moral behavior

To measure the associative thinking variable, the researcher adopted the associative thinking scale developed by Al-Marsoumi (2018), based on the cognitive association theory (1963). The scale consists of (30) items in its final form, distributed across five domains: associating diverse concepts, associating study subjects, associating learning with real life, associating chronological and sequential events, and creative association.

After verifying the validity of the two scale items, they were administered to the sample for statistical analysis to extract their psychometric properties and statistically analyze their items.

To analyze the data for the current research, the researcher used a set of appropriate statistical methods, including the second test for one sample, the second test for two independent samples, Pearson's correlation coefficient,

Abstract

Cronbach's alpha coefficient, the Zany test, simple regression analysis, and two-way ANOVA.

The researcher reached the following conclusions:

1. University students possess a high degree of learning motivation.
2. University students possess a good degree of moral understanding
3. University students possess a high degree of associative thinking.
4. There is a significant and positive correlation between learning motivation and moral understanding among university students
5. There are no differences in the correlation between learning motivation and moral understanding according to the gender variable. and expertise
6. There is a moderate positive correlation between learning motivation and associative thinking among university students.
7. There are no differences in the correlation between learning motivation and associative thinking according to the gender and specialization variables.
8. Moral understanding and associative thinking each contribute (24%) to learning motivation among university students.

Based on the results of the current research, the researcher has put forward a number of recommendations and suggestions that will be mentioned in Chapter Four