وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنّسإنّية.
قسم العلوم التربوية والنفسية

التعاطف الوجداني والتوجه الأخلاقي وعلاقتهما بثقافة الإنّجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية

أطروحة مقدمة إلى

مجلس كلية التربية للعلوم الإنّسإنّية/جامعة بابل

وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية علم النفس التربوي

من قبل

حنين حبيب غازي المحنّه

بإشراف

الأستإذ الدكتور

علي حسين مظلوم المعموري

١٤٤٤ هـ ٢٠٢٢م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾

صدق الله العلي العظيم

{سورة التوبة آية ١٠٥}

الإهـــداء

إلى

. . من دإنت لغرته الشموس وتعطرت بعبق مولده النفوس النبي الأمي الذي علم العالمين النبي محمد(ﷺ)

. . مولاي صاحب العصر والزمان عجل الله له الفرج.

. .النتي الوفي الطيب إلى من شد بأزري لأصل صاحب القلب الكبير سندي وظهري اخص له الاهداء {والدي العزيز} اطال الله بعمره وحفظه اهدي له ثمرة غرسه .

. . من نذرت عمرها لي إلى من علمتني معنى الصبر إلى جنتي في الدنيا بدعائك يا أمي أصل شمعة دربي {أمي الغالية} امد الله بعمرها وحفظها .

. .من أزرني في الصعاب وشد من عزمي في وقت المحن إلى من صبر وتحمل لأجلي مثال الحب والتضحية{زوجي الغالي} حفظه الله.

. .نكهة الحياة وجاليتها {اخوتي واختي} حفظهم الله.

. .ضياء دربي مستقبلي وحاضري {بناتي} حفظهن الله.

. . من قدم لي العون والمشورة {احبائي واصدقائي}

الباحثة

شكر وامتنان

الحمد لله على كثير نعمه وسعة رحمته، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى اله وصحبه أجمعين أما بعد . .

أتقدم بالشكر إلى الاستاذ الدكتور (علي حسين مظلوم المعموري) الذي أسهم بالإشراف على هذه الأطروحة، ولما قدمه لي من نصائح وتوجيهات سديدة جزاه الله عني وعن العلم خير الجزاء .

ويسرني إنّ اتقدم بأسمى آيات الشكر والامتنان والمحبة إلى الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة والذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة اساتذتي الكرام {أ .م .د صادق الشمري ،أ .د كريم فخري السرحاتي}، والشكر موصول إلى كل أساتذة قسم العلوم التربوية والنفسية لتشجيعهم المستمر وحرصهم الكبير على إنجاز هذه الأطروحة .

ويشرفني تقديم شكري وعرفاني إلى (أ .م .د مدين نوري الشمري) رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية وأساتذتي الأفاضل أعضاء لجنه السمنار والسادة الخبراء والمحكمين لما قدموه لي من نصائح قيمة، والى مكتبة كلية التربية للعلوم الانسانية وإلى كل من سقط من قلمي سهوا في تقديم المساعدة لإنجاز البحث .

أخيراً لا يسعني إلا إنّ أتقدم بأسمى معاني الود والشكر والعرفان إلى البروفسور الدكتور {حلمي الحسيني} لمساندته طيلة مسيرتي والشكر موصول لأسرتي الكريمة لما بذلوه من جهود كبيره ولما تحملوه من عناء وصبر طيلة أيام الدراسة وعائلتي الثانية الذين اكن لهم المحبة والاحترام ،عمي (والد زوجي) ،وخالتي (والدة زوجي) . وإلى كل من وقف معي ومد لي يد العون ويرجو لي الخير والموفقية والنجاح في مسيرتي العلمية والعملية .

والله ولي التوفيق

الباحثة

إقرار المشرف

أشهدُ إنّ إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ:" **التعاطف الوجداني والتوجه الأخلاقي وعلاقتهما بثقافة الإنّجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية** " التي قدمتها الطالبة "**حنين حبيب غازي المحنّه**" جرت بإشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية بكلية التربية للعلوم الإنّسإنّية– جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية علم النفس التربوي.

التوقيع

أ. د. علي حسين مظلوم المعموري

(المشرف)

التاريخ: / /٢٠٢٢

.....

بناءً على التعليمات والتوصيات المقررة نرشح هذه الأطروحة للمناقشة

أ. م. د. مدين نوري الشمري

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية للعلوم الإنّسإنّية– جامعة بابل

التاريخ: / / ٢٠٢٢

إقرار المقوم اللغوي

إنّي " **أ.د محمد عبد الحسن حسين** " المقوّم اللغوي لأطروحة طالبة الدكتوراه " **حنين حبيب غازي المحنّه** " الموسومة بـ: " **التعاطف الوجداني والتوجه الأخلاقي وعلاقتهما بثقافة الإنّجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية** " أقر وأؤيد سلامتها اللغوية وصلاحيتها للمناقشة لاستيفائها كافة متطلبات هذا الجإنّب.

التوقيع:

المقوم اللغوي: أ.د محمد عبد الحسن حسين

التاريخ: ٢٦ / ٨ /٢٠٢٢

إقرار المقوم العلمي

إنّي" **أ.د امل كاظم ميره** " المقوّم العلمي لأطروحة طالبة الدكتوراه "**حنين حبيب غازي المحنّه** " الموسومة بـ: " **التعاطف الوجداني والتوجه الأخلاقي وعلاقتهما بثقافة الإنّجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية** " أقر وأؤيد سلامتها العلمية وصلاحيتها للمناقشة لاستيفائها كافة متطلبات هذا الجإنّب.

التوقيع :

المقوم العلمي: أ.د امل كاظم ميره

التاريخ: / /٢٠٢٢

إقرار المقوم العلمي

إنّي" **أ.م.د حنان جمعة** " المقوّم العلمي لأطروحة طالبة الدكتوراه"**حنين حبيب غازي المحنّه** " الموسومة بـ: " **التعاطف الوجداني والتوجه الأخلاقي وعلاقتهما بثقافة الإنّجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية** " أقر وأؤيد سلامتها العلمية وصلاحيتها للمناقشة لاستيفائها كافة متطلبات هذا الجإنّب.

التوقيع :

المقوم العلمي: أ.م.د حنان جمعة

التاريخ: / /٢٠٢٢

قرار أعضاء لجنة المناقشة:

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة إنّنا اطلعنا على الأطروحة الموسومة بـ: " **التعاطف الوجداني والتوجه الأخلاقي وعلاقتهما بثقافة الإنّجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية** "، وناقشنا الطالبة " حنين حبيب غازي المحنّه " في محتوياتها وفيما له علاقة بها بتاريخ، ٢٣/١١/ ٢٠٢٢، وإنّها جديرة بالقبول لنيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية علم النفس التربوي، وبتقدير ( ).

التوقيع:
الاسم: أ.د.رحيم عبد الله جبر
عضوا

التوقيع:
الاسم: أ.د. كريم فخري هلال السريراتي
عضوا

التوقيع:
الاسم: أ.م.د مدين نوري طلاك الشمري
عضوا

التوقيع:
الاسم: أ.م.د ارتقاء يحيى حافظ
عضوا

التوقيع:
الاسم: أ. د. علي حسين مظلوم المعموري
عضواً ومشرفاً

التوقيع:
الاسم: أ.د. ناجح حمزة خلخال المعموري
رئيساً

صدقت هذه الأطروحة من مجلس كلية التربية للعلوم الإنّسإنّية / جامعة بابل بجلسته المرقمة (٣٧٦٣) المنعقدة بتاريخ ٢٥ / ١٠ /٢٠٢٢م.

أ.د. علي عبد الفتاح الحاج فرهود
عميد كلية التربية للعلوم الإنّسإنّية – جامعة بابل
/ /٢٠٢٢

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنّسإنّية.
قسم العلوم التربوية والنفسية

التعاطف الوجداني والتوجه الأخلاقي وعلاقتهما بثقافة الإنّجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية

مستخلص

مجلس كلية التربية للعلوم الإنّسإنّية/ جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية علم النفس التربوي

من

حنين حبيب غازي المحنّه

بإشراف

الأستإذ الدكتور

علي حسين مظلوم المعموري

١٤٤٤ هـ ٢٠٢٢م

مستخلص البحث

-يهدف البحث الحالي تعرف على :

١- التعاطف الوجداني لدى مدرسي المدارس الثانوية.
٢- التوجه الأخلاقي لدى مدرسي المدارس الثانوية .
٣- ثقافة الإنّجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية .
٤- العلاقة الارتباطية بين التعاطف الوجداني و ثقافة الإنّجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية .
٥- الفروق في العلاقة الارتباطية بين التعاطف الوجداني و ثقافة الإنّجاز تبعاً لمتغيري الجنس و التخصص
٦- العلاقة الارتباطية بين التوجه الأخلاقي و ثقافة الإنّجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية .
٧- الفروق في العلاقة الارتباطية بين التوجه الأخلاقي و ثقافة الإنّجاز تبعاً لمتغيري الجنس و التخصص
٨- مدى إسهام التعاطف الوجداني والتوجه الأخلاقي في ثقافة الإنّجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية .

وتألفت عينة البحث من (٤٠٠) مدرس ومدرسة من مدرسي المدارس الثانوية في محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠٢٠- ٢٠٢٢)، واختيروا عشوائياً .

ولتحقيق اهداف البحث تطلب بناء مقياسين(التعاطف الوجداني- ثقافة الإنّجاز) وتبني الاخر(التوجه الأخلاقي) : إذ إنّ مقياس التعاطف الوجداني الذي قامت الباحثة ببنائه بالاستناد إلى الدراسات السابقة والإطار النظري ،ومقياس ثقافة الإنّجاز استندت الباحثة إلى نظرية وتعريف (ماكليلانّد، ١٩٧٦)، وقد تحققت الباحثة من الخصائص السيكومترية للمقاييس بطريقة الصدق الظاهري وصدق البناء، وتم التحقق من ثبات المقاييس بطريقة إعادة الاختبار ومعادلة ألفا- كرونباخ، وبعد التحقق من توافر الخصائص السايكومترية للمقاييس تم تطبيقهما على عينة البحث. وبعد جمع البيإنّات ومعالجتها إحصائياً ، **توصلت الباحثة إلى النتائج الأتية:**

١-إنّ مدرسي المدارس الثانوية لديهم تعاطف وجدإنّي.

٢-إنّ مدرسي المدارس الثانوية لديهم توجه اخلاقي .

٣-إنّ مدرسي المدارس الثانوية لديهم ثقافة إنّجاز.

٤-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغيري الجنس(ذكور- إنّاث) والتخصص(علمي – إنّسإنّي) في التوجه الأخلاقي وثقافة الإنّجاز .

٥-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغيري الجنس(ذكور- إنّاث) والتخصص(علمي – إنّسإنّي) في التعاطف الوجداني وثقافة الإنّجاز .

٦-وجود علاقة ارتباطية بين التعاطف الوجداني وثقافة الإنّجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية .

٧-وجود علاقة ارتباطية بين التوجه الأخلاقي وثقافة الإنّجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية .

٨-يوجد إسهام في التعاطف الوجداني والتوجه الأخلاقي وثقافة الإنّجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية.

وتوصلت الباحثة إلى عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

ثبت المحتويات

المحتوى	الصفحة
عنوانّ الأطروحة.	أ
الآية القرانّية.	ب
الإهداء.	ج
شكر وامتنانّ.	د
إقرار المشرف.	ه
إقرار المقوم اللغوي.	و
إقرار المقوم العلمي١	ز
إقرار المقوم العلمي٢	ح
إقرار اعضاء المناقشة.	ط
مستخلص الرسالة باللغة العربية.	ي- ل
ثبت المحتويات.	م- ع
ثبت الجداول.	ف- ق
ثبت الأشكال	ر
ثبت الملاحق.	ش

الفصل الأول : التعريف بالبحث	
مشكلة البحث.	٢ -٥
أهمية البحث.	٥- ١٢
اهداف البحث	١٣
حدود البحث.	١٣
تحديد المصطلحات.	١٣-١٥
الفصل الثانّي : إطار نظري ودراسات سابقة	
اولا: إطار نظري للتعاطف الوجداني	١٧
مفهوم التعاطف الوجداني.	١٧-٢١
كيف يتكون وينمو التعاطف الوجداني.	٢١-٢٣
اشكال التعاطف الوجداني	٢٣-٢٥
مكونات التعاطف الوجداني.	٢٥
مستويات التعاطف الوجداني:	٢٦
العوامل التي تؤثر في التعاطف الوجداني:	٢٦
التعاطف الوجداني والمفاهيم ذات الصلة	٢٦-٢٧
النظريات التي فسرت التعاطف الوجداني.	٢٨-٣٣
مجالات التعاطف الوجداني.	٣٣-٣٤

ثإنّيا:مقدمة التوجه الأخلاقي : moral orientation	٣٧-٣٥
مفهوم التوجه الأخلاقي :moral orientation	٣٩-٣٨
التوجهات الأخلاقية:	٣٩
معايير التوجه الأخلاقي	٤٠
مفهومات ذات صلة في التوجه الأخلاقي :	٤٢-٤٠
النظريات التي فسرت التوجه الأخلاقي :	٥٠-٤٢
ثالثاً: ثقافة الإنّجاز : culture of achievement	٥١
مقدمة:	٥٢-٥١
مفهوم ثقافة الإنّجاز :	٥٣-٥٢
مبادئ ثقافة الإنّجاز :	٥٦-٥٣
خصائص ثقافة الإنّجاز :	٥٦
علاقة ثقافة الإنّجاز ببعض المصطلحات :	٥٧
الممارسات التي تساعد على بناء ثقافة الإنّجاز في المؤسسة التربوية :	٥٨
نشر ثقافة الإنّجاز:	٦٠
معوقات ثقافة الإنّجاز في المؤسسات التربوية :	٦١
النظريات التي فسرت ثقافة الإنّجاز :	٦٧-٦٢
مسوغات تبني نظرية ماكليلإنّد :	٦٨

الدراسات السابقة:	٦٨-٨٢
الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته	
منهجية البحث .	٨٤
مجتمع البحث.	٨٤-٨٧
عينات البحث .	٨٧-٩٠
أدوات البحث .	٩٠-١٥١
الوسائل الإحصائية .	١٥١
الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها.	
عرض النتائج وتفسيرها .	١٥٣-١٦٥
الاستنتاجات .	١٦٥
التوصيات .	١٦٦
المقترحات .	١٦٧
المصادر.	١٦٩-١٩٢
الملاحق .	١٩٤-٢٤١
المستخلص باللغة الإنّكليزية .	A-B

ثبت الجداول

الجداول	العنوانّ	الصفحة
١	مجتمع البحث موزع بحسب الجنس والتخصص	٨٤
٢	يوضح عينة التحليل الاحصائي موزع حسب الجنس والتخصص	٨٨
٣	عينة التطبيق النهائي موزعة حسب الجنس والتخصص	٨٩
٤	أتفاق المحكمين على صلاحية فقرات مقياس التعاطف الوجداني بأستعمال مربع كاي و النسبة المئوية.	٩٣
٥	أفراد عينة وضوح التعليمات والفقرات	٩٤
٦	المتوسط الحسابي والإنّحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لفقرات مقياس التعاطف الوجداني	٩٦
٧	علاقة الفقرة بالمجال و بالدرجة الكلية لمقياس التعاطف الوجداني	١٠٠
٨	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات مقياس التعاطف الوجداني والدرجة الكلية للمقياس وقيم معاملات الارتباط بين المجالات	١٠٣
٩	تشبعات فقرات مقياس التعاطف الوجداني بالمجال الذي تنتمي اليه	١٠٦
١٠	مؤشرات جودة المطابقة للإنّموذج قبل تعديل و بعد تعديل الفقرات	١٠٩
١١	أفراد عينة الثبات موزعين حسب الجنس و التخصص	١١١
١٢	المؤشرات الإحصائية لمقياس التعاطف الوجداني	١١٢
١٣	أراء المحكمين على صلاحية فقرات مقياس التوجه الأخلاقي بأستعمال مربع كاي و النسبة المئوية	١١٥
١٤	المتوسط الحسابي والإنّحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لفقرات مقياس التوجه الأخلاقي .	١١٧

١٥	علاقة الفقرة بالمجال و بالدرجة الكلية لمقياس التوجه الأخلاقي	١٢٠
١٦	معاملات الارتباط بين درجة المجال بالمجالات الاخرى و بالدرجة الكلية لمقياس التوجه الأخلاقي	١٢٢
١٧	تشبعات فقرات مقياس التوجه الأخلاقي بالمجال الذي تنتمي اليه	١٢٣
١٨	مؤشرات جودة المطابقة للإنّموذج قبل التعديل و بعد تعديل الفقرات	١٢٦
١٩	المؤشرات الإحصائية لمقياس التوجه الأخلاقي	١٢٧
٢٠	آراء المحكمين على صلاحية فقرات مقياس ثقافة الإنّجاز باستعمال مربع كاي و النسبة المئوية	١٣١
٢١	المتوسط الحسابي والإنّحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لفقرات ثقافة الإنّجاز	١٣٣
٢٢	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فِقرة والدرجة الكلية ودرجة المجال لمقياس ثقافة الإنّجاز	١٣٩
٢٣	قيم معاملات الارتباط بين مجالات المقياس وقيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال من المجالات والدرجة الكلية لمقياس ثقافة الإنّجاز	١٤٢
٢٤	تشبعات فقرات مقياس ثقافة الإنّجاز بالمجال الذي تنتمي اليه	١٤٣
٢٥	مؤشرات جودة المطابقة للإنّموذج قبل التعديل و بعد تعديل الفقرات	١٤٧
٢٦	المؤشرات الإحصائية لمقياس ثقافة الإنّجاز	١٤٨
٢٧	المتوسط الحسابي و الإنّحراف المعياري و الوسط الفرضي و قيم (T) للتعاطف الوجداني	١٥٣

٢٨	المتوسط الحسابي و الإنّحراف المعياري و الوسط الفرضي و قيم (T) التوجه الأخلاقي	١٥٥
٢٩	المتوسط الحسابي و الإنّحراف المعياري و الوسط الفرضي و قيم (T) لثقافة الإنّجاز	١٥٦
٣٠	معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية	١٥٩
٣١	معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية	١٥٩
٣٢	معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية	١٦١
٣٣	معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية	١٦٢
٣٤	معامل الارتباط و معامل التحديد و معامل التحديد المصحح و الخطأ المعياري	١٦٣
٣٥	تحليل الإنّحدار البسيط	١٦٣
٣٦	إسهام التعاطف الوجداني و التوجه الأخلاقي في ثقافة الإنّجاز	١٦٤

ثبت الاشكال

ت	العنوانّ	الصفحة
١	البناء النظري للمقياس الذي صممته الباحثة باستعمال برنامج (Amos).	١٠٦
٢	الإنّموذج البنائي للتعاطف الوجداني عبر برنامج اموس بعد التعديل.	١٠٨
٣	التوزيع الاعتدالي لدرجات افراد العينة على مقياس التعاطف الوجداني	١١٣
٤	البناء النظري للمقياس التوجه الأخلاقي الذي صممته الباحثة باستعمال برنامج (Amos).	١٢٢
٥	الإنّموذج البنائي للتوجه الأخلاقي بعد التعديل	١٢٤
٦	يوضح توزيع أفراد عينة البحث على مقياس التوجه الأخلاقي	١٢٧
٧	البناء النظري للمقياس الذي صممته الباحثة باستعمال برنامج (Amos).	١٤١
٨	الإنّموذج البنائي لثقافة الإنّجاز بعد التعديل	١٤٥
٩	يوضح توزيع أفراد عينة البحث على مقياس ثقافة الإنّجاز	١٤٨

ثبت الملاحق

الملحق	العنوانّ	الصفحة
١	كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية بابل	١٩٤
٢	أسماء السادة المحكمين على مقاييس البحث.	١٩٥-١٩٦
٣	مقياس التعاطف الوجداني بصيغته الأولية.	١٩٧-٢٠٢
٤	مقياس التعاطف الوجداني بصيغة التحليل الاحصائي.	٢٠٣-٢٠٧
٥	مقياس التعاطف الوجداني بصيغته النهائية.	٢٠٨-٢١٢
٦	مقياس التوجه الأخلاقي بصيغته الأجنبية.	٢١٣-٢١٤
٧	مقياس التوجه الأخلاقي بصيغته الأولية.	٢١٥-٢١٩
٨	مقياس التوجه الأخلاقي بصيغة التحليل الاحصائي.	٢٢٠-٢٢٣
٩	مقياس التوجه الأخلاقي بصيغته النهائية.	٢٢٤-٢٢٧
١٠	مقياس ثقافة الإنّجاز بصيغته الأولية.	٢٢٨-٢٣٣
١١	مقياس ثقافة الإنّجاز بصيغة التحليل الاحصائي.	٢٣٤-٢٣٨
١٢	مقياس ثقافة الإنّجاز بصيغته النهائية.	٢٣٩-٢٤٣

Abstrakt:

The current research aims to know:

١-Emotional empathy among secondary school teachers.

٢-The moral orientation of secondary school teachers

٣-Achievement culture among secondary school teachers.

٤-Correlational relationship between emotional empathy and the culture of achievement among secondary school teachers.

٥-The differences in the correlation between emotional empathy and the culture of achievement according to the variables of sex and specialization.

٦-Correlational relationship between moral orientation and achievement culture among secondary school teachers.

٧-The differences in the correlation between the moral orientation and the culture of achievement according to the variables of sex and specialization.

٨-The extent to which emotional empathy and moral orientation contribute to the achievement culture of secondary school teachers.

The research sample consisted of (٤٠٠) secondary school teachers in Babil Governorate for the academic year (٢٠٢٠-٢٠٢٢), and they were randomly selected.

-To achieve the objectives of the research, it was required to build two scales **(emotional empathy - achievement culture)** and adopt the other **(ethical orientation):** the emotional empathy scale that the researcher built based on previous studies and the theoretical framework. The researcher verified the psychometric properties of the scales by the method of apparent validity and construction validity, and the stability of the scales was verified by the re-test method and the alpha-Cronbach equation, and after verifying the availability of the psychometric properties of the scales, they were applied to the research sample. After collecting the data and processing it statistically, the researcher reached the following results:

١.High school teachers have empathy .

٢.Secondary school teachers have a moral orientation .

٣.Secondary school teachers have a culture of achievement .

٤-There are no statistically significant differences according to the variables of gender (male - female) and specialization (scientific - human) in moral orientation and culture of achievement.

٥-There are no statistically significant differences according to the variables of gender (male - female) and specialization (scientific - human) in emotional empathy and culture of achievement.

٦-There is a correlation between emotional empathy and the culture of achievement among secondary school teachers.

٧-There is a correlation between the moral orientation and the culture of achievement among secondary school teachers.

٨-There is a contribution to emotional empathy, moral orientation and achievement culture among secondary school teachers.

The researcher reached a number of conclusions, recommendations and suggestions in the light of the research results.

Ministry of Higher Education and Scientific Research.

University of Babylon/ College of Education for Human Sciences.

Department of Educational and Psychological Sciences

Emotional empathy and moral orientation and their relationship to the culture of achievement among secondary school teachers

Thesis submitted to

Council of the College of Education for Human Sciences / University of Babylon

It is part of the requirements for obtaining a degree in Philosophy in Education and Educational Psychology

by the student

Haneen Habib Ghazi Kazem Al–Mahna

Supervision by:

Prof. Dr

Ali Hussein Mazloum Al Mamouri

١٤٤٤ ٢٠٢٢

مشكلة البحث:

ان التعامل مع السلوكيات المتباينة والامزجة المختلفة للطلبة زاد من حدة التعقيد الذي القى بظلاله على أعضاء الهيأة التدريسية اضافة الى ذلك كانت القرارات وبعض القوانين التي لا تنسجم مع روح الواقع التربوي الاصيل والصادرة من الجهات العليا قد صنعت واقعاً تربوياً بعيداً كل البعد عن الميادين التربوية التي تعطي للمدرس مكانته وهيبته الحقيقية مما جعل البعض من أعضاء الهيأة التدريسية لا يشعرون بالتعاطف الوجداني، إذ كانت اغلب تعاملاتهم المتبادلة تتم بشكل مهني ورسمي بعيداً عن التعامل الودي الذي يخلق انسجاماً وتعاطفاً وجدانياً بين الاخرين (شاهين ، ٢٠١٣ : ١٤) وبهذا الصدد يشير لوبيز (Lopez, ٢٠٠٠) الى ان اساليب التعامل القاسية وللضغوطات المختلفة من شانها ان تؤثر على شعور التعاطف الوجداني في اثناء التعامل مع الآخرين في المواقف الاجتماعية (Wei, ٢٠١١ : ١٩٣) .

وان أغلب القرارات التي صدرت من الجهات العليا كان صوتها ينادي بعدم المساس بالطالب ولا يمكن عقابه باي نوع من انواع العقوبات التأديبية (العبيدي ، ٢٠١١ : ١٣٤)

وهذا ما جعل الطالب لا يأبه لأي رادع كان مما صنع فجوة كبيرة بين المدرس والطالب اثرت باثرها على المشاعر الابوية المقدسة التي يحملها المدرسون تجاه طلبتهم، إذ كان تعاملهم يتم على اساساً العامل المهني بعيداً عن الروح الأبوية والاحساس بما يشعر به الطلبة نتيجة تركيز الاهتمام على الجانب التعليمي واكساب المتعلمين الخبرات والمعارف يقابله تهميش الجانب التربوي والابتعاد عنه من إذ توجيه الطلبة وتقديم النصح والارشاد لهم ولذلك فُقد الحس المعرفي وفهم المشاعر والعواطف الخاصة بالطلبة من مدرسيهم إذ ان التعاطف الوجداني المجرد من فهم المشاعر والعواطف ومعرفتها ومشاركتها مشاركة حقيقية يصبح بالوناً فارغاً لا طائل منه بل العكس انه يضر ولا ينفع (شاهين ، ٢٠١٣ : ١٤) مما يضعف من التوجه الاخلاقي نحو تبني اخلاقيات التعامل الايجابي لديهم والتعامل الودي مع طلبتهم فحينما يضعف التوجه الأخلاقي تضعف معه المقدرة على ادراك ورؤية الموقف الأَخلاقي وكيف يمكن ان تؤثر أفعالنا على الآخرين بإدراك العناصر المتصلة بالموقف وبناء تفسيرات على تلك العناصر و تتغير السلوكيات الأخلاقية في التعامل مع الاخرين والتفاعل معهم (Charles,٢٠٠٤:٤٠)

مما يجعل المدرسون يواجهون مشكلة تعليم القيم الأخلاقية لان التوجهات الأخلاقية اصبحت لا تعني شيئاً بالنسبة لهم إذ يعد التركيز على التوجه الأخلاقي من الامور الثانوية في الوقت

الحاضر خاصة في وجود التأثيرات الهدامة في ثقافتنا إذ اصبح حماية طلبتنا منها أشبه بالمستحيل، ومن الواضح ان عدداً متزايداً من الأفراد هم في مشكلة لانهم لم يكتسبوا توجهاً أخلاقياً، و على الرغم من ان أسباب التدني الأخلاقي معقدة إلا ان الحقيقة الواحدة التي لا يمكن نكرانها هي ان البيئة الأخلاقية التي ينشأ بها الأفراد اليوم هي بيئة ملوثة إلى حد ما نتيجة تفكك عدد من العوامل الاجتماعية المهمة التي ترعى الفردية الأخلاقية ومن هذه العوامل ما ذكر أعلاه من أسباب ضعف التوجهات الأخلاقية من قبل المربين والمدرسون ،ونماذج السلوك الأخلاقي المتوافرة والعلاقات المهمة مع الكبار، والدعم الاجتماعي والاستقرار والرعاية الكافية Borba (,٢٠٠٠:١٠)

ويمكن ان تتأثر المعايير الأخلاقية التي تعبر عن مجموعة من المحكات او القواعد او المبادئ التي لدينا بشان انواع الإجراءات التي تعتقد انها مقبولة أخلاقيا او غير مقبولة أخلاقيا وعلى وجه التحديد التي يمكن ان تضر بشكل كبير او تفيد البشر بشكل كبير نتيجة طبيعة التوجهات الأخلاقية لدى الافراد ، فإذا كان المعيار الأخلاقي ينص على ان الفرد ليس لديه التزام أخلاقي بالقيام بشيء فقد يكون هذا عدم الالتزام نابعاً من توجهات اخلاقية ضعيفة أو مشوهة (Musschenga , ٢٠٠٩ : ٨٠) مما يشكل عائقاً امام الرغبة في الابداع والتطوير والإقدام نحو انجاز المهام واداء الاعمال والواجبات بدافع ذاتي دون الضغوط التي من الممكن ان يفرضها مدراء المدارس على أعضاء الهيأة التدريسية في اداء مهامهم وواجباتهم وحصرهم بقيود محدودة ، فقد يشكل هذا الامر ، بسبب رغبة البعض منهم في تركيز سلطة اتخاذ القرار في أيديهم، وهذا يؤدي إلى اختناق العمل داخل المدرسة، وضعف الروح المعنوية للمدرسين مما يقيد من حرياتهم وافتقاد المناقشة في السياسة التعليمية واتخاذ القرار وعدم رغبة الكثير منهم في التعاون والمشاركة في إدارة المدرسة(القرشي ، ٢٠١٣ ، ٢٣٥-٢٣٦)

ففي ظل هذه الثقافة الادارية لاحظت الباحثة ان هذه النوع من الادارة يحول دون تفعيل ثقافة الانجاز لدى أعضاء الهيأة التدريسية بالمدارس ، إذ يقيد حرية واستقلالية المدرسون، وقدرتهم على القيام بأداء مهامهم وواجباتهم ، ويحرمهم من ممارسة حقهم في الإسهام بتطوير مدارسهم وصياغة رؤيتها للمستقبل فعندما تكون الادارة في المدرسة غير جيدة ومنفردة بالرأي فان ذلك يؤثر على معنويات ونفسية المدرسون وبالتالي يشعرون بالقلق والتوتر وعدم الراحة في العمل مما يؤدي الى انخفاض مستويات الكفاءة والاصالة في اداء واجباتهم ومهامهم بشكل متقن عادين ذلك إسقاط فرض لا أكثر.

ولذلك كان الكثير من المدرسون يفتقرون إلى ثقافة الانجاز بسبب عدم التشجيع وتعزيز الامكانيات والقدرات في مقابل الانفراد بصنع القرار على مستوي المدرسة دون مشاركة فعلية من أعضاء الهيأة التدريسية مما يشير إلى تسلط الإدارة المدرسية، وضعف ثقتها في قدرات العاملين ، الأمر الذي يضعف من ثقة العاملين بالإدارة المدرسية، وينعكس بالسلب على أدائهم الوظيفي وبالتالي علي فاعلية الأداء المدرسي (عبد الحميد ، ٢٠٠٣ : ٣٨) فقد اشارت نتائج دراسة (شاهين ، ٢٠١٣) ان هناك علاقة عكسية بين النمط القيادي الاوتوقراطي والنمط القيادي الترسلي وثقافة الانجاز (شاهين ، ٢٠١٣ : ١٥)

ومن هذا المنطلق واجهت المؤسسات التربوية ظروفا صعبة ومعقدة مما جعلها اكثر حاجة الى ثقافة انجاز تمثل دافعاً لها للنهوض والرقي بأدائها في المجالات كافة وصياغة استراتيجيات تمكنها من مواجهة التحديات ولعل احد اهم عناصر قوة اي مؤسسة امتلاكها لثقافة انجاز تعزز من مكانتها وتشعر العاملين بها بأهمية اثر هم في تحقيق اهدافهم كونها ترتبط ارتباطا وثيقا بمفهوم ثقافة المدرسة بشكل عام (الدجني ، وشاهين ، ٢٠١٦ :١٠٩)

ومن خلال ذلك تتضح مشكلة البحث الحالي بالاجابة على التساؤل الآتي :

هل توجد علاقة ارتباطية بين التعاطف الوجداني والتوجه الأخلاقي وثقافة الانجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية ؟

أهمية البحث :

ان التعاطف الوجداني من الموضوعات التي حظيت باهتمام العديد من علماء النفس والباحثين في العلوم النفسية والاجتماعية لما له من تأثير واضح في تحديد السلوكيات الاجتماعية للأفراد ومن ثم فان التعاطف الوجداني يجعل الفرد يتخطى التفكير بذاته إلى الآخرين، وذلك بان يضع الفرد نفسه انفعالياً ومعرفياً مكان الآخرين، مما يؤدى إلى تكوين ترابط وجداني ومعرفي مع الآخرين يستطيع من خلاله تكوين علاقات اجتماعية إيجابية معهم ،و ان نجاح الفرد في حياتنا الاجتماعية وعلاقتنا بالآخرين يعتمد اعتمادا أساسيا على فهم للنواحي العاطفية للآخرين (عبد اللطيف، الضبع، ٢٠٠٧: ٢٣).

وقد اوضح ديموند(Dymond,١٩٥٠) ان الفرد الذي يتمتع بالتعاطف الوجداني مع الاخرين سوف يتفهم ويتنبأ بمشاعر الاخرين ، ومن فوائد التعاطف الوجداني هو (فهم الذات ، الفهم الايجابي ، والتقدير للاخرين، الرضا عن العلاقة مع الاشخاص الاخرين، والقدرة على التكيف الانفعالي والاجتماعي معهم) و أكد ذلك جولمان (Golman, ١٩٩٨) إذ يرى ان النجاح في التواصل مع الاخرين هو أحد الادلة التي تشير للنجاح في الحياة، فالافراد الذين ينجحون في التواصل مع الاخرين هم أ كثر كفأءة في تبادل المعلومات الانفاعلية وبالنتيجة فهم أكثر قدرة في التعامل مع القضايا المعقدة ، لان الاشخاص الذين لديهم قدرة عالية في التعاطف الوجداني يتسمون بالمرونة التي تساعدهم في مواجهة الصعاب والعقبات والاحباطات (Watts , ٢٠٠٥ :١٣٧)

ويوضح (Hoffman, ١٩٧٧) بما ان التعاطف الوجداني هو استجابة تقليدية تلقائية فهذا يساعد في فهم مشاعر الفرد الاخر من خلال فهمم ذاته ، أي هو فهم ومعرفة شخصية ومشاعر الطرف الاخر وتتم هذه المعرفة بطرائق عديدة منها معرفة الذات إذ يفهم الفرد نفسه وقابلياته ومدى أمكاناته أي يفهم نفسه داخليا, معرفة الاخرين إذ يفهم مشاعر الاخرين وهو مصدر التعاطف وأخيراً معرفة الأشياء أي أحداث أو مواقف تمر بالفرد، فتكون ضمن منظومته المعرفية(Hoffman, ١٩٧٧: ٧١٧)

ويرى بعض علماء النفس ومنهم ايرلي (Erly,٢٠٠٠) ان تعاطف الفرد وجدانيا يتأثر بدرجة سلوكه العدواني، فكلما كان الفرد أكثر عاطفية فان سلوكه العدواني يكون منخفضاً، والعكس صحيح وهذا ما اكدته نتائج دراسة (العبيدي ، ٢٠١١) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات التعاطف الوجداني والسلوك العدواني (العبيدي ، ٢٠١١ : ١٣٣)

ويدخل التعاطف الوجداني في الارشاد النفسي ،إذ يعد عنصراً أساسياً و مهما في عملية الإرشاد والعلاج النفسي، فمن خلال التعاطف يستطيع المرشد النفسي فهم موقف المسترشد ومساعدته على إدراك حالته ومشاعره والتعامل معها بطريقة إيجابية فعالة، وفي هذا السياق، اكد كل من جريسون وكولي (Grayson& Cauley ,١٩٨٩) الى ان التعاطف الوجداني يساعد الفرد على الشعور بالراحة ويوفر له الدافع لبذل الجهد في سبيل التغلب على الصعوبات التي تواجهه ويشترط لاستعمالالتعاطف الوجداني كوسيلة للتدخل في الجوانب النفسية

والاجتماعية مراعاة عنصرين أساسيين هما، ان يكون المختص قادراً على اختبار مشاعر المسترشد وفهما و يخبرها المسترشد وكذلك ان يكون المختص قادرا على الفصل بين مشاعر مسترشده ومشاعره الفردية وألا تصبح مشاعر المسترشد جزءاً من مشاعره فمتى راعى المختص هذين العنصرين أصبح التعاطف ذا فائدة كبيرة ، فضلا من قدرته على وضع نفسه مكان المسترشد في فهم المسترشدين وادراكه حاجاته ومشاعره، لذلك تعد الطريقة الرئيسية في فهم المسترشدين ومعرفة أفكارهم، واتجاهاتهم ومشاعرهم وتصوراتهم، ومن ثم فان المرشد النفسي حين يشارك المسترشد وجدانيا فانه ينقل إليه رسالة بانه يفهمه (بيك، ٢٠٠٠ ،٢٩)

و يعد الافراد الذين لديهم مستوى جيد من التعاطف الوجداني لديهم تفاعلات أجتماعية جيدة مع الآخرين، ويتمتعون بالصحة النفسية الإيجابية، ولديهم القدرة على تكوين علاقات مع أقرانهم وتنميتها، و انهم أكثر قبولا من أقرانهم، ومستواهم الأكاديمي مرتفع مقارنة بأقرانهم الذين لديهم تعاطف وجداني منخفض، و ان الافراد ذوي التعاطف الوجداني يمتلكون القدرة على فهم وجهات نظر الآخرين، وأكثر تعاوناً مع الاخرين (Watts , ٢٠٠٥ :١٣٧) مما يظهر توجهاتهم الأخلاقية في التعامل مع المواقف الحياتية ،إذ تنعكس اخلاقيات الفرد على الفرد نفسه كونها تشعره بالرضا الذاتي والسعادة (Mennuti & Creamer , ١٩٩١ : ٢٤٢)

لقيت دراسة التوجهات الأخلاقية اهتماماً من قبل علماء النفس ، وذلك لضرورتها في تنظيم المجتمع وعلاقتها بالصراع الناجم عن حاجات الفرد الخاصة من جهه ومتطلبات المجتمع من جهة اخرى (الالوسي، ١٩٨٩: ١٠٥) إذ يؤثر التوجه الاخلاقي في كل جانب من جوانب الحياة بدءاً من تعامل الفرد مع الضغوط والاحداث اليومية طريقة التواصل مع الاخرين بمختلف شخصياتهم وامزجتهم بسبب مايتركه من اثار وتبعات ايجابية على ذات الفرد وقدراته وامكانياته وانه يزيد من ثقة الفرد في نفسه وكفاءته الأخلاقية (Caprara ,et , al , ٢٠١٢ : ١٢٩) كون التوجه الاخلاقي يعد اساسا للنمو والارتقاء الاخلاقي والحكم الاخلاقي للفرد، ويعد التوجه الاخلاقي معرفيا في جوهره، ولما كانت المراحل الأخلاقية عند كولبرج تعد اشكالاً مختلفة للتوجهات الأخلاقية لدى الفرد، فان بياجيه يرى ان تطور التوجهات الأخلاقية يرتبط بشكل وثيق بتطور القدرة العقلية للفرد ، والذي ينتج عنه خلق جديد ، ويرى جوتليب (Gotlieb,١٩٧٨) ان توجهات الافراد الأخلاقية ذات صلة وثيقة بقدراتهم المعرفية ، واشارت احدى دراساته الى ان كل من التطور المعرفي والاخلاقي متوازيان ويمكن تفسير احدهما من خلال الاخر (Green, ٢٠٠٢:١١٤)

و ترى كابرارا واخرون (Caprara et al ,٢٠٠٩) ان التوجه الاخلاقي يؤدي اثراً كبيراً في الحياة الاجتماعية ،إذ ان استعمال وتوظيف الفضائل الانسانية والصفات الأخلاقية الحميدة والمثل العليا و الالتزام بالنظم الاجتماعية كالعادات والتقاليد والقيم والمبادئ الاجتماعية تسهم في شعور الفرد بالتوازن الاخلاقي والاجتماعي وحس الضمير والانا العليا والسيطرة الداخلية على السلوكيات والافعال بما تنسجم مع الدستور الخلقي الذاتي والمنظومة الاجتماعية ، وبالتالي يأخذ التوجه الاخلاقي على عاتقه مهمة تطور المستوى الذاتي عند الافراد إذ يسعى الافراد دائماً باستعمال يمتلكون من قوى ايجابية خلاقة وفضائل انسانية وخصائص اخلاقية وتوظيفها وجعلها منطلقات اساسية في التعامل مع جميع المظاهر الاجتماعية (Caprara ,et , al , ٢٠١٢ : ١٤١ – ١٣٢) وقد اكدت نتائج دراسة (Donna, ٢٠٠٤) على ان التوجه الاخلاقي يرفع من التقدير الذاتي للافراد نتيجة للعلاقة الايجابية بينها (Donna, ٢٠٠٤ :١٧).

وقد اوضح فليشمان واخرون (Fleischmann et al,٢٠١٧) ان للتوجهات الأخلاقية اثر كبير جداً في الميل نحو صناعة السلوك الاخلاقي واتخاذ القرارات التي تنسجم مع القيم الأخلاقي و يؤدي الى التقليل من القرارات الأخلاقية النفعية (Fleischmann et al,٢٠١٧:٤٩) وان بناء نظام إجتماعي أَخلاقي ليوفر الحياة المستقرة والكريمة يجب ان يقوم على توجهات أَخلاقية وقواعد أَخلاقية مشتركة ، وَان أي جماعة سواء كانت على مستوى الأَسرة ام المدرسة ام المهنة أَم الطبقة أَم الامة يجب ان تكون مبنية على مجموعة من التوجهات الأخلاقية والقواعد الأخلاقية التي تحكم العلاقات المتبادلة بين أَفرادها وان أي فرد داخل هذه الجماعة عليه الالتزام بهذه القواعد الأخلاقية والحفاظ على ثباتها (Hauser ,٢٠٠٧: ١٦٨) ويعد الاهتمام بالتوجه الأَخلاقي من الامور المهمة لما للأخلاق من اثر في تنظيم المجتمع ، ولصلتها الوثيقة بالصراع الذي يعيشه الفرد بين حاجاته الخاصة من جهة والمتطلبات الاجتماعية التي يفرضها عليه المجتمع من جهة اخرى (ابو غزال ، ٢٠٠٦:٢٦٩)

وان أهم ما يميز التوجه الاخلاقي هو الأثر الإيجابي الواضح الذي ينعكس في الافكار والمشاعر والافعال، ويشير كذلك الى الميل والرغبة الذاتية في توجيه سلوك الفرد باتجاه الاهداف التي تعد ذات قيمة وأهمية (Hitlin & Piliavin, ٢٠٠٤:٣٦٢) وان التوجه الاخلاقي والذي يعد دافعاً لعمل الخير وبشكل فعال ليست بمعزل عن انواع التوجهات الاخرى للشخصية بل تعتمد على تطور تلك الانواع وباثر ها قد تشكل تأثيراً عليها (Rest, ١٩٨٦: ١٥) فقد اظهرت عدداً من الدراسات كدراسة (Liddell ,١٩٩٢) ان التوجه الاخلاقي يلعب اثر اً رئيسياً في بناء

المجتمع المدني وان تطوير هذ التوجه يلعب اثر اً هاماً في تعاون افراد المجتمع وفي القدرة على التعامل مع المشاكل واتخإذ القرارات واداء السلوكيات المناسبة (٣٢٥ :١٩٩٢, Halpin & Liddell) وهذا ما اكدته نتائج دراسة (٢٠١٩, Akhlaghi et al) التي اشارت الى الاثر الكبير للتوجه الاخلاقي على اداء الافراد في المواقف المختلفة (٤ : ٢٠١٨, Akhlaghi et al).

ويرى لولايس (١٩٩٦ , Lollis) ان التوجه الاخلاقي هو تفكير الناس حول السلوك الاخلاقي والسلوك المؤيد للمجتمع ،وبالتالي ركز علماء النفس على العنصر الوجداني والمعرفي والعملي الذي يدفع الناس الى السلوك الاخلاقي والتعامل الحسن مع الاخرين واداء الاعمال والمهام من منطلق اخلاقي ينسجم مع متطلبات المجتمع مثل التعاطف والعدل وتحقيق الاهداف النبيلة وغيرها (٤٧٦: ١٩٩٦ , Lollis) مما يشكل ثقافة جيدة في انجاز المهام وتحقيق الاهداف ، إذ تعد ثقافة الانجاز من التوجهات التي تدعم الاستجابة للتغيرات المستمرة، والتطورات المتسارعة التي أصبحت سمة من سمات العصر، لما يبنى عليها من توفير البيئة تعليمية تنافسية تعزز الأداء الجيد والممارسات الحسنة لدى المدرسين، وبناء على نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى ان إيجاد المدرسين بيئات أمنة ومستقرة، تجعلهم يحفزون الطلبة على العمل بجدية أكبر، وانجاز أعمالهم و في دراسة (٢٠٠٦ ،Ware)، (شاهين ،٢٠١٣ : ٧٢)

فقد تأتي أهمية إشاعة ثقافة الانجاز كونها، تنبع من مجتمع يؤمن بأهمية الفكر الانساني المستقل، واثره في نجاح العمل المؤسسي الصحيح، وانطلاقا من الأهمية البالغة والاثر الحيوي للقيادة التربوية في الارتقاء بالمؤسسات التربوية والنهوض بها في مختلف مستوياتها ومجالات عملها تتضح ضرورة تطويرها وتحديثها فلسفة وتنظيما، بوصفها الإدارة القادرة على صنع التربية المستقبلية، وتحديد نوعيتها، ومواكبة مستجداتها وتقنياتها، إذ ان أهم تحد يواجه التعليم هو بناء قيادات تربوية فاعلة داخل بيئة إيجابية تؤمن بأهمية اثر ها في تحقيق الانجاز والتفوق التربوي، ولا يزال هذا المفهوم هو المقياس الشائع الذي يستدل به على مدى تقدم المؤسسة التربوية من عدمها (كشيمري ،٢٠١٤ : ١٩١)

وتكمن أهمية ثقافة الانجاز للفرد والمجتمع بانها محطة لتحريك دوافع الفرد وتوجيهه، لان الانجاز أحد الدوافع المهمة في تحريك الفرد، وتوجهه نحو تحقيق أهداف محددة، و انه يعبر عن رغبته في القيام بالأعمال الصعبة، ومدى قدرته على تناول الأفكار بطريقة منظمة، ويعكس قدرة

المتعلم في التغلب على ما يواجهه من عقبات، وبلوغه مستوى عال في مجالات الحياة، فالانسان حين يتيقن ان كل عمل يقوم به يخدم بلده، ونفسه ، فان ذلك يزيد من دافعيته للعمل، والانجاز، و ان الانسان كلما كان منجزا معطاء ، كلما كان مؤثرا فيمن حوله، محققا التوافق مع ذاته، ومع غيره (شاهين ،٢٠١٣ : ٧٢) و انها مصدراً للإبداع والابتكار وتحقيق الراحة النفسية ، ويمكن القول بان هناك علاقة عضوية بين الفرد المنجز، ومجتمعه، فهو يصنع المجد لمجتمعه، و ان المجتمع المتفوق يجني ثمار أفراد المنجزين، وتحقيق الانجاز يعد مصدراً مستمرا للإبداع، والابتكار وتحقيق الراحة النفسية جبران،٢٠١٠ : ١٢).

وتتجلى أهمية ثقافة الانجاز في المؤسسات التربوية من خلال تعامل المؤسسات التربوية مع الانسان كمحور للعملية التعلمية سواء كان طالباً ام معلماً ومن هنا تبرز اهمية ثقافة الانجاز بوصفها محددا مهما في الارتقاء بالأداء وتتحدد هذه الثقافة بالعديد من المميزات كالثقافة القوية التي تعد عنصراً فاعلا ومؤيداً للإدارة، ومساعداً لها على تحقيق أهدافها وطموحاتها، وتكون الثقافة قوية عندما يقبلها غالبية العاملين بالمؤسسة ، ويرتضون قيمها وأحكامها، وقواعدها، ويتبعون كل ذلك في سلوكياتهم وعلاقاتهم وكذلك الثقافة القوية ايضاً تسهل مهمة الإدارة ، وقادة الفرق فلا يلجؤون إلى الإجراءات الرسمية أو الصارمة لتأكيد السلوك المطلوب ، و نعد الثقافة عنصرا جذريا يؤثر على القابلية للتغيير، وقدرتها على مواكبة التطورات الجارية من حولها، فكلما كانت قيم المؤسسة مرنة ومتطلعة للأفضل، كانت المؤسسة أقدر على التغيير وأحرص على الإفادة منه ، اضافة لذلك تحتاج ثقافة المؤسسة كأي عنصر آخر في حياة المؤسسات إلى مجهودات واعية تغذيها وتقويها وتحافظ على استقرارها النسبي، ورسوخها في إذهان العاملين، وضمائرهم، واتباعهم لتعليماتهم في سلوكهم وعلاقاتهم (الرخيمي، ٢٠٠٠ : ٥٨-٦٠)

ولذلك تشير عدد من الدراسات السابقة إلى ان الإدارة المدرسية التي تمتاز بثقافة الانجاز تكون قادرة على توفير البيئة والمناخ المدرسي الجيد ويحقق طلبتها درجات عالية في التحصيل الدراسي ويحققون التكيف الاجتماعي ، و في دراسة (الداعور، ٢٠٠٧) ودراسة (Macneil،٢٠٠٩) التي أوصت بضرورة الاهتمام بثقافة الانجاز في المدارس الحكومية ، مما يظهر اهمية كبيرة لثقافة الانجاز في البيئة المدرسية وممارسات مديري المدارس ، فضلا عن العناصر القيادية التي تسهم في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الانجاز (ابو هين ،٢٠١٠ : ٧٥)

إذ تتسم ثقافة الانجاز في المؤسسة التربوية بالجماعية أي العملية المشتركة وديمقراطية الادارة ، نظراً لاشتراك أعضاء المؤسسة فيها، ومن السهل توصيل هذه القيم، والمعايير للآخرين، فالعاملين يتعاونون، ويشكلون الفرق الجماعية لانجاز الأعمال المطلوبة، وتحقيق أهداف المؤسسة (المليجي،٢٠١١: ٥٤٠)فقد أكدت ذلك نتائج دراسة (شاهين ، ٢٠١٣) التي اشارت الى ان النمط الإداري الديمقراطي يرتبط بعلاقة طردية قوية مع ثقافة الانجاز (شاهين ، ٢٠١٣ : ٢٠٥)

و تتجلى أهمية البحث الحالي عبر تطبيقه على أعضاء الهيأة التدريسية في المرحلة الثانوية لما لهم من أثر كبير جداً في نجاح المؤسسة التعليمية وتطورها وازدهارها وتنظيم عملها بشكل عام في اثناء قيامهم بأداء واجباتهم التربوية والتعليمية وتعاملهم مع الطلبة ، إذ تعد هذه المرحلة هي القاعدة التعليمية الثانية بعد المدرسة الابتدائية والتي تقوم عليها انظمة التعليم المتنوع فهي تمثل اللبنة الثانية في الصرح التعليمي لانها مرحلة مهمة تستقبلها الطلبة في العمر الحرج المليء بالتطورات الجديدة على المستويات الثلاثة البايولوجي والنفسي والاجتماعي وعليه يأتي ها اثر أعضاء الهيأة التدريسية للقيام بواجباتها التربوية والتعليمية والتدريسية في تربية وتعليم الطلبة والتي تستوجب بلا شك امتلاكها القدرات والمهارات اللازمة لقيادة العمل التربوي ، وتقع على عاتقهم مسؤولية مهام تنشئة جيل المستقبل وهذه المهمات تتطلب من المدرس ان يتسم ببعض السمات الايجابية والأخلاقية وان يحقق مستويات عليا من الأداء الايجابي الأمثل للتعامل الجيد مع المواقف الحياتية المختلفة ،ولذلك يُعد المدرسون الركن الاساسي الذي تسير به العملية التربوية التعليمية، وهم حجر الزاوية في العملية التربوية التعليمية وان أي خلل في هذا الركن يعرض العملية التربوية إلى الانهيار والتدني وعليه يتوقف نجاحها وفشلها في تحقيق أهدافها و تقع على عاتقهم مسؤولية تربية النشئ (حمادي ،حسن ،٢٠١٧: ٤٣٨ – ٤٧٠).

وترى الباحثة ان أهمية البحث الحالي تزداد باهمية المفاهيم التي خصها البحث إذ ان اختيار هذه المفاهيم لها مسوغاتها الاجتماعية والتربوية فمن أهم هذه المسوغات و الدواعي ان التعاطف الوجداني والتوجه الاخلاقي وثقافة الانجاز تكسب المدرس مقومات الفردية الناجحة في عملها والقدرة على اشعار الطلبة بالابوة الروحية وكذلك القدرة على انجاز المهام والواجبات المناطة به بطريقة مبدعة واصيلة.

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

الأهمية النظرية :

١- يركز هذا البحث على أهمية التعاطف الوجداني لدى مدرسي المرحلة الثانوية لما للتعاطف الوجداني من اثر كبير في اشعار الطلبة بان مدرسهم هو الاب الروحي لهم يفرح لفرحهم ويحزن لحزنهم ويشعر بمشاعرهم ويتعاطف معهم في كل الامور مما يغرس مشاعر الحب في نفوسهم .

٢- ترى الباحثة اننا بحاجة إلى دراسات وبحوث تلقي الضوء على الجوانب الأخلاقية في الفردية الانسانية كالتوجه الاخلاقي بسبب حداثة هذا التوجه ولما يترتب عليه من اثر ايجابي في تعامل المدرسون مع طلبتهم مما يؤدي الى الميل الايجابي تجاه المدرسة والانسجام مع البيئة المدرسية بكافة عناصرها .

٣- يهتم البحث الحالي بشريحة مدرسي المرحلة الثانوية وهي من شرائح المهمة في المجتمع لما يقع على عاتقها من اثر كبير في تربية وتنشئة الطلبة في المرحلة الثانوية والتي تقابلها مرحلة المراهقة وما تتطلبه هذه المرحلة من مربين ذوي خبرة في التعامل مع المراهقين .

٤- يرفد هذا البحث مكتبة العلوم التربوية والنفسية العراقية بشكل خاص والعربية بشكل عام بدراسة علمية ذات مفاهيم ايجابية حديثة .

وتبرز الأهمية التطبيقية لهذا البحث في إمكانية الإفادة من نتائجها في المجالات التربوية ويأتي:-

١- يوفر البحث الحالي أداة مهمة تستعمل لقياس ثقافة الانجاز لدى مدرسي المرحلة الثانوية وهذا يمثل إضافة جديدة إلى ما موجود من مقاييس يمكن الإفادة منها على الصعيد التطبيقي.

٢- تعد الدراسة العلمية لطبيعة التعاطف الوجداني لدى مدرسي المرحلة الثانوية ذات اهمية تطبيقية مع ما تهدف اليه المؤسسات التربوية والتعليمية بشكل عام في مراعاة الجوانب النفسية والاجتماعية والروحية لدى الطلبة بغية ايجاد الانتماء الحقيقي للطبة ازاء مدارسهم .

٢- يمكن الإفادة من البحث الحالي في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي عن طريق التركيز على أهمية مجالات ومكونات التعاطف الوجداني والتوجه الاخلاقي وثقافة الانجاز وتطبيقها من المرشد التربوي في تنظيم نشاطاته ومهامه الارشادية وأداءها في أثناء التعامل مع الطلبة .

أهداف البحث : يهدف البحث الحالي التعرف الى:

١- التعاطف الوجداني لدى مدرسي المدارس الثانوية.
٢- التوجه الاخلاقي لدى مدرسي المدارس الثانوية .
٣- ثقافة الانجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية .
٤- العلاقة الارتباطية بين التعاطف الوجداني و ثقافة الانجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية.
٥- الفروق في العلاقة الارتباطية بين التعاطف الوجداني و ثقافة الانجاز تبعا لمتغيري الجنس و التخصص .
٦- العلاقة الارتباطية بين التوجه الاخلاقي و ثقافة الانجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية .
٧- الفروق في العلاقة الارتباطية بين التوجه الاخلاقي و ثقافة الانجاز تبعا لمتغيري الجنس و التخصص .
٨- مدى اسهام التعاطف الوجداني والتوجه الاخلاقي في ثقافة الانجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية .

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على مدرسي المدارس الثانوية في محافظة بابل للعام (٢٠٢١ – ٢٠٢٢) وللتخصص الانساني والعلمي لكلا الجنسين للدراسة الصباحية .

تحديد المصطلحات :

أولا – التعاطف الوجداني (The Affective empathy):عرفه كل من :-

- **هوفمان (Hoffman, ١٩٧٨) :**

الاختراق التام لشخصية الفرد الاخر وكان من شان التعاطف ان يزيل النقاب عن فردية الفردية التي يتعاطف معها لتصبح امامنا كتابا مفتوحا ليس علينا سوى قرائته ولا بد لنا من الاشارة الى ان التعاطف لا يقتضي ان يصهر ذاتنا مع ذوات الاشخاص الاخرين بل على العكس يقتضي التعاطف منا الحفاظ على الفردية والاستقلالية. (Hoffman, ١٩٧٨ : ٢٣٣)

- **مجربيان وابشتاين(Mahrabian & Epstein , ١٩٩٢) :**

استجابة لتحسين الخبرة الانفاعلية للاخر او استجابة انفاعلية متنوعة للخبرات المدركة عند الاخرين. (Mahrabian & Epstein , ١٩٩٢ :٥٣١)

- **التعريف النظري :**

اعتمدت الباحثة تعريف (Hoffman, ١٩٧٨) كتعريف نظري للتعاطف الوجداني في البحث الحالي كونه يمتاز بالوضوح والتعمق في توضيح المفهوم .

- **التعريف الإجرائي :**

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عن طرائق إجابته الإجرائية على فقرات مقياس للتعاطف الوجداني في البحث الحالي .

ثانياً : التوجه الاخلاقي : (Moral orientation): عرفه كل من :

- **ليدل واخرون** (Liddell et al, ١٩٩٣):

ميل الفرد للتعامل مع المواقف والاشخاص الاخرين بالاخلاقيات والقيم السائدة بشكل ثابت . (Liddell et al, ١٩٩٣ : ١٣٨)

- **فلشمان واخرون** (Flischmann et al, ٢٠١٧):

تعبير الفرد عن مواقفه التي تتطلب اتخاذ قرار اخلاقي وان يكون فعالا او متداولا او عاطفيا او قواعدياً . (Flischmann et al, ٢٠١٧)

التعريف النظري :

اعتمدت الباحثة تعريف (Flischmann et al, ٢٠١٧) كونه التعريف النظري للتوجه الاخلاقي في البحث كونه يتسم بالدقة والشمولية والحداثة .

التعريف الاجرائي :

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب نتيجة اجابته الاجرائية عن فقرات المقياس المستعمل في البحث الحالي .

ثانياً : ثقافة الانجاز : culture of achievement :

عرفها كل من :

- **ماكليلاند** (McClelland , ١٩٧٦) :

المعارف العملية المكتسبة في سعي الفرد والمثابرة من اجل الوصول الى تحقيق الاهداف ونشر ثقافة الانجاز والتأثير في الاخرين

(McClelland , ١٩٧٦ : ١٨٥)

- **جبران** (٢٠١٠) :

هو تكوين فرضي يشير إلى عدد من المظاهر السلوكية في المؤسسة التربوية، مثل السعي الجاد لبذل الجهد، والتحصيل، ومواجهة الصعاب، والسعي نحو التفوق، والمثابرة للوصول إلى الأهداف المرجوة من المؤسسة بناء على التخطيط الدقيق، وإتقان الأعمال، والمهام في ضوء معايير الجودة في الأداء التربوي. (جبران، ٢٠١٠: ٥)

التعريف النظري :

اعتمدت الباحثة تعريف (McClelland , ١٩٧٦) كتعريف نظري لثقافة الانجاز في البحث الحالي لانه التعريف الأكثر دقة ومنطقية .

التعريف الاجرائي :

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب نتيجة إجابته الاجرائية عن فقرات المقياس المستعمل في البحث الحالي .

التعاطف الوجداني : The Affective empathy

مقدمة :

يستعمل الباحثون كلمة متعاطف (Empathetic) وكلمة متقمص أنفعالياً (Empathic) لوصف الفرد أو الاستجابة التي تمتاز بالتعاطف، وبالعودة إلى الأفراد الناجحين نجدهم يدركون أن جزءا من نجاحهم يتضمن قدرتهم على التواصل الإيجابي مع الآخرين، بل لديهم قدرة على رؤية وتقدير أنفسهم والعالم من حولهم عن طريق عيون الآخرين، ويعني هذا فحص معتقدات وظروف الآخرين، والتمسك بهدف عام هو تعزيز الفهم والاحترام أو التقدير للآخرين، ويثمن الأفراد الناجحون مشاركة الآخرين في خبراتهم ويعدون هذه المشاركة إثراء لحياتهم الفردية(١٩٩٠ Jones،: ٢٣)

مفهوم التعاطف الوجداني (The concept Affective empathy)

فيما يتعلق بمتغير التعاطف الوجداني فأن مشاركة الآخرين فيما يشعرون به هو ما نعنيه بالتعاطف الوجداني ولذلك يعد التعاطف الوجداني (Affective empathy) من اكثر الموضوعات النفسية والاجتماعية التي نالت حيزاً كبيراً في العديد من الدراسات النفسية والاجتماعية لأنها تؤدي أثراً كبيراً في الحياة الاجتماعية عن طريق فهم الآخرين عن طريق أخذ أدوارهم أو مشاعرهم عن طريق عملية التخيل إذ أنه الوعي بأفكار ومشاعر الآخرين والقدرة على فهم الحالة الذهنية للشخص الآخر ويرتبط التعاطف بالعديد من المتغيرات النفسية لما له من تأثير واضح على تحديد السلوكيات النفسية و الاجتماعية للأفراد ومن ثم فأن التعاطف الوجداني يجعل الفرد يتخطى باهتمامه وتفكيره في ذاته إلى الاشخاص الآخرين، وذلك بأن يضع الفرد نفسه أنفعالياً ومعرفياً مكأن الآخرين، مما يؤدى إلى تكوين ترابط وجدأني ومعرفي مع الآخرين يستطيع عن طريقه تكوين علاقات اجتماعية إيجابية معهم (عبد اللطيف، الضبع، ٢٠٠٧).

اذاً فالتعاطف الوجداني ظاهرة نفسية تقوم على مشاركة الآخرين فيما يشعرون به، وله صورة بدائية، وهي التعاطف الجسدي الذي يقوم على أنتقال الحركات والأفعال من شخص إلى آخر

بالتقليد العفوي أو العدوى كالمشاركة في الضحك والتصفيق، وله أيضاً صورة نفسية مصحوبة بالوعي، كاشتراك شخصين أو أشخاص في حالات نفسية متماثلة كالخوف أو السرور أو الغضب ، فالتعاطف الحقيقي يتألف من عنصرين أحدهما أنفعالي والآخر فاعلي، فالأنفعالي هو الشعور بما اعترى الآخرين من حوادث الدهر، أما الفاعلي فهو مؤازرتهم ومعأونتهم على تحمل ما داهمهم من الشقاء(صلبيا،١٩٧١ :٢٩٦)

وقد فسر لبس(lipps) التعاطف الوجداني من مدخل معرفي إدراكي، وفهم لحالة الفرد المقابل عن طريق تعرف مشاعر الأفراد الآخرين وشخصياتهم ، أما فرويد(Frued) مؤسس مدرسة التحليل النفسي فيرى أن التعاطف الوجداني هو عبارة عن توحد، فالتوحد هو نشاط لاشعوري مبني على الغريزة ومشروط بخبرات الطفولة، إذ أن الأنسأن له حاجة غريزية للتوحد وهذه الحاجة تجعله يدافع عن نفسه، واضاف أن التعاطف الوجداني هو طريقة للتواصل والفهم، كونه يربط الفهم مع الشعور بالتشابه أو التماثل (العبيدي، ٢٠١١، ١٣٩) وبين ديموند (Dymond,١٩٥٠) بأن التعاطف الوجداني يشير الى عملية معرفية تتضمن أخذ أثر الفرد الآخر ورؤية العالم و يراه الآخر وبناء على ذلك أن التعاطف الوجداني يتخذ صوراً متعددة منها التعاطف الجسمي الذي يقوم على المشاركة في بعض الحركات الجسمية، والتعاطف النفسي الذي يقوم على المشاركة بالفرح والسرور والمتعة (٤٠ – ١٩٥٠:١٥ ,Dymond)

وأوضح هوجأن(١٩٦٩ , Hoggan) بأن التعاطف الوجداني يعبر عن حالة ذهنية دون أن تختبر في الواقع مشاعر الفرد الآخر(٤٣ : ١٩٦٩ , Hoggan) في حين يرى هوفمأن (Hofman,١٩٧٨)بأن التعاطف الوجداني هو تفاعل قائم بين إدراك الآخرين والمشاعر التعاطفية، أي أنه ربط بين الجأنب الإدراكي والجأنب الأنفعالي فضلاً عن أنه وضع آليات لإثارته ومراحل تطوره ،إذ أنه عد التعاطف الوجداني معرفة بمشاعر الآخرين فضلاً عن مشاركة الآخرين بهذه المشاعر ، وقد أشار ماكس شيلر (Max Scheler) أن إلى أن التعاطف الوجداني يتضمن عنصرا جماليا وغريزياً وأخلاقياً؛ أما العنصر الغريزي في التعاطف يمثل غريزة التقليد، و أما الفرح بلذة الآخر فذاك شعور هو أقل ذيوعاً في الناس، لذا نجد في التعاطف

عنصراً أخلاقياً به يثبت المرء أنتباهه إلى مشاعر سواه وفي التعاطف عنصر جمالي جلي، لأنه لا يحدث إلا إذا توافرت قدرة على تخيل حياة الآخر النفسية (٨٥ : ٢٠٠٥ Watts)

و يظهر التعاطف الوجداني من وجهة نظر(روجرز) عن طريق وعي الذات – Aware) (Selfوالذي يساهم في فهم الخبرات السلبية والايجابية للطرف الآخر ، وأن دقة التعاطف الوجداني تعد احدى الخبرات المهمة لأن الهدف الاساسي للتعاطف هو الفهم للشخص الآخر عن طريق أعتماد التعاطف على الخيال والذي يساعد في الحصول على المعلومة حول الجأنب الذاتي لدى الطرف الآخر (٨-٤ ,١٩٥٧ ,Rogers)

ويؤكد مهربين وايبستين (Mahrabian & Epstein،١٩٩٢) أن التعاطف الوجداني: يمثل استجابة الفرد لتحسين الخبرة الأنفعالية للاخر، أو استجابة أنفعالية متنوعة للخبرات المدركة عند الآخرين(٥٣١ : ١٩٩٢،,Mahrabian & Epstein)

ويرى سمث(٢٠٠٦، Smith) أن التعاطف الوجداني سلوك بين شخصي له جوأنب معرفية ووجدأنية، وهو بناء معقد يتكون من بعدين أساسيين: التعاطف المعرفي والتعاطف الوجداني. ويشير التعاطف المعرفي الى القدرة على التنبؤ بمشاعر الآخرين وتفسيرها بدقة، في حين يشير التعاطف الوجداني الى المشاركة مع الآخرين بشكل ايجابي (٢٣ :٢٠١٢ ، Decety & Kinzler)، وأوضح كروفي واخرون (Grove et al,٢٠١٤) أن التعاطف يتضمن بعدين أساسين: القدرة على فهم واستيعاب مشاعر الآخرين (تعاطف معرف) والاستجابة الوجدانية لهذه المشاعر (تعاطف وجداني) (١٦٥ : ٢٠١٤,Grove et al)

ويرى كل من (عوض و حمدي ،٢٠١٥) من أن التعاطف الوجداني ليس فقط مقصوراً على معرفة مشاعر ومعأناة الآخرين ومعأناتهم وفهمها بل يتعداها إلى مشاركتهم تلك المشاعر والمعأناة اذ تسهم مثل هذه المشاركة في مواساتهم وإحساسهم بأنهم يسأندونهم ويدعمونهم (عوض وحمدي ،٢٠١٥: ٢٢٨) ولذلك تعتمد قدرة الافراد على التكيف الاجتماعي إلى حد كبير على الفهم والاستجابة لمشاعر الآخرين وأنفعالاتهم والتعاطف والمشاركة معهم بشكل إيجابي (٢٠١٣ ١٨٧ : ،Gordon).

ولذلك التعاطف الوجداني أو ما يسمى احيأناً بالمشاركة الوجدانية هو اكثر من مجرد الاحساس العفوي بالآخر الذي يستحوذ علينا استنادا لمشاعر الآخر فالتعاطف الوجداني اكثر من مجرد التشارك الوجداني أنه يصف القدرة على فهم مشاعر الآخر والاستجابة لهذا الفهم بالشكل المناسب، بل أن التعاطف الوجداني يذهب إلى ما هو أبعد من هذه المشاعر ليفهم ما هو كامن خلف هذه المشاعر، ولهذا السبب إذا أردنا أن تكون متعاطفين مع شخص معين يجب علينا أن نفهم ما الذي يأثر بداخل الفرد الآخر وأن ترى العالم بعيون هذا الفرد، وبمجرد أن تستطيع قراءة ما الذي يفكر فيه الطرف الآخر وما الذي يشعر فيه وما الذي ينوي فعله هذه هي الدوافع التي تدفعنا للتعاطف مع هذا الفرد، من هنا نستطيع القول بأن التعاطف الوجداني هو ليس مجرد معرفة أنفعالية بين الأفراد، ذلك أن التعاطف لا يقتضي وجود هوية جوهرية مشتركة بين الأفراد بل على العكس يقتضي وجود اختلاف جوهري بينهم، ومن هنا بإمكأننا توضيح التعاطف على أنه القدرة على الإحساس بمشاعر الطرف الآخر وفهم هذه المشاعر دون فقد النفس (العاسمي، ٢٠١٥: ٨٢- ٨٣)

كيف يتكون وينمو التعاطف الوجداني :

أن نجاح التعاطف الوجداني هو نجاح للقدرة على التواصل مع الآخرين عن طريق فهمه لما يفكر به الآخرون وما يشعرون به وكيفية الاستجابة لمعأناتهم فهم لا يهتمون فقط باحتياجاتهم ورعاية أنفسهم وأنما يمتد اهتمامهم لرعاية الآخرين واحتياجاتهم، إذ يرى هوفمأن(١٩٧٥ ,Hoffman) أن التعاطف الوجداني عبارة عن التفاعل القائم بين الحس المعرفي بالآخرين والذي يتمثل بمستوى الذكاء الثقافي للفرد من ناحية قبول الآخرين والمشاعر التعاطفية معهم والذي يتطور مع التقدم بالعمر (Hoffman, ١٩٧٥:٦١١) اذ يبدأ التعاطف الوجداني عن طريق الحصول على اساليب الرعاية والاهتمام والمشاركة وعدم التعرض للعنف بالاضافة الى التقبل ودفء العلاقة والحصول على الحب والحنأن التي يفترض أن يتعرض لها كل فرد في مراحل حياته المختلفة وخصوصاً في مرحلة الطفولة لأنها تعد من العوامل الاساسية التي تدفع الفرد الى

مشاركة الآخرين عاطفياً مما يمهد الطريق امامه للتعاطف مع الآخرين (Benjamin, ٢٠٠٤ : ١٢٨)

وبين كوبرك (Coprek) أن البيئات الاسرية التي تشجع أبناءها على التعاطف مع الآخرين تكون قد عززت من الاحساس بالتعاطف والمشاركة وجدأنياً مع الآخرين و أنهم يصبحون اجتماعيين وأكثر تأثيراً في المجتمع ولذلك فأن كيفية تعلم الفرد التعاطف مع الآخرين يعتمد إلى درجة كبيرة على اساليب التربية الاسرية وظروف البيئة الاجتماعية، فبعض البيئات تشجع التعاطف الوجداني، في حين تقيد بيئات أخرى من فرص تعلم التعاطف، و يرى أن التعاطف مع الآخرين يمكّن الفرد من أن يصبح كائناً اجتماعياً مؤثراً في المجتمع، وقد أوضح ثوماس (Thomas) أن التعاطف يتعزز عند الأسر التي تشجع المشاركة في القرارات، وإسناد المسؤوليات للأطفال، ومعاملة الأطفال بحنأن وعطف، فضلاً عن التنويه لهم بعواقب أفعالهم وسلوكهم تجاه الآخرين (Thomas,١٩٧٩:٣٧٣)

فالافراد يحتاجون إلى مناخ يشعرون عن طريقه بالتعاطف والمشاركة الوجدانية، ويحتاجون إلى ضرورة تفهم الاباء للآلام وآلامال التي يفصحون عنها، و أن مشاركة الاباء عاطفياً لابنائهم، لا تأتي عفوياً أو بطريقة آلية نما يجب أن تكون بشكل مدروس وهادف (Aderman ١٩٩٢:٤١٥) , وأن يتقبلون الابناء على أنهم اشخاص لهم قيمة وهم موضع الاحترام والتقدير، و بالوقت نفسه، كيف يجعلونهم مسؤولون عن أنفسهم وعن تصرفاتهم وعن قراراتهم وكيف يتم تحقيق التعاطف فيما بينهم (القاضي وآخرون، ١٩٨١: ٩٣-٩٤)،

والتعاطف الوجداني يستلزم من الاباء مهارات مهمة، ومن أهم هذه المهارات التي تساعد على تحقيق التعاطف الوجداني التواصل اللفظي، والتواصل غير اللفظي، ولغة الجسد، والصمت، وحسن إلاصغاء وغير ذلك من مهارات التواصل الفاعلة (Aderman , ١٩٩٢:٤١٥) وأن فهم الأفكار والعمليات العقلية التي تحدث عند الافراد، والتعرف عليها تعد من اهم العوامل المساعدة في إحساس الافراد بالتعاطف الوجداني لديهم (Rieffe et al، ٢٠١٠ : ٣٦٣)

ويرى هوفمأن (Hoffman, ١٩٧٨) أن التعاطف الوجداني يتطور لدى الافراد عبر مراحل عدة تتمثل بما ياتي

المرحلة الأولى : التعاطف العام: وفيها تكون الاستجابة التعاطفية شاملة وعامة وغير إرادية مع استعمال أقل قدر ممكن من العمليات المعرفية ويتم الاعتماد على الملامح السطحية .

المرحلة الثأنية : التعاطف المتمركز على الذات: وفيها يستجيب الفرد المعأناة الآخرين رغم كون أن إدراكه لذاته غير واضح، لكن الشيء المميز لهذه المرحلة هو معرفة الفرد أن الآخر هو الذي يعأني، ولكنه غير قادر على معرفة السبب الحقيقي لهذه المعأناة.

المرحلة الثالثة : التعاطف لمشاعر الآخرين: في هذه المرحلة أن التمركز حول الذات يبدا بالاضمحلال ويتوجه الفرد في هذه المرحلة نحو الآخرين، المرحلة عملية أخذ الأثر ويصبح فيه الفرد قادراً على أن يستثار عاطفياً .

المرحلة الرابعة : التعاطف مع ظروف الحياة العامة: ويكون الفرد فيها في مرحلة الطفولة المتأخرة ويكون الفرد واعيا بأن الناس يشعرون بالحزن والأسى ليس فقط في المواقف الحالية بل في مواقف الحياة اليومية، ويستمر بالتفاعل والاستجابة لهذه المواقف في الحياة اليومية (Hoffman, ١٩٧٨:٢٤٠).

اشكال التعاطف الوجداني :

بما أن التعاطف الوجداني يشير الى المشاركة والتفاعل الوجداني فيمكن القول أن أي تفاعل أو اتصال يحدث بين شخصين هو واحد من ثلاثة أنواع و هي:

١- اتصال فكري (عقلي) يتمثل في تبادل الأفكار والآراء والمعلومات.
٢- اتصال وجدأني يتمثل في تبادل المشاعر والأنفعالات، كالمواساة .

٣- اتصال فكري ووجدأني إذ يقوم الاتصال في هذا النوع على تفاعل مزدوج لكل من العقل والعاطفة، وهذا هو طبيعة الاتصال في مجال مهن المساعدة الأنسأنية (العاسمي، ٢٠١٥ :١١).

ويميز علماء النفس بين المشاركة الوجدانية الأنفعالية المرتكزة على آليات الاسقاط والمحاكاة للاستجابة الحركية والوجدانية لشخص آخر، والمشاركة الوجدانية التنبؤية بوصفها قدرة بشرية على التنبؤ بردود الافعال الوجدانية لفرد آخر في مواقف ملموسة، والمشاركة الوجدانية المعرفية , (Roksana & Dominika ٢٠١٥:٥١)

و يرى كل من سكارند بولسن (Schrandt & Poulsson , ٢٠٠٩) أن للتعاطف الوجداني العديد من المجالات منها (التعاطف المعرفي والذي يتمثل بكل عملية معرفية تتضمن الفهم والاستيعاب لمشاعر الآخرين والاستجابة لهذه المشاعر بأسلوب جيد مبني على فهم دقيق لمشاعرهم، ومن أهم ما يتضمنه هذا النوع من التعاطف ملاحظة دقيقة مع الاصغاء العالي والجيد لهم، والنوع الثأني من التعاطف هو التعاطف الأنفعالي ، أي العاطفة والأنفعال الوجداني ويمكن أن يكون بطريقتين أولهما الامتعاض الفردي كالآسى والحزن والهم ، وثأنيهما الاهتمام العاطفي وما يحتويه من شفقة وعطف على الآخرين الذين يتعاطف معهم . (٢٢ :٢٠٠٩ , Schrandt & Poulsson)

وقد أشار ستو (Staw) الى الأشكال الخاصة للمشاركة الوجدانية أو التعاطف الوجداني وهي:

- مشاركة وجدأنية مرتكزة على محاكاة استجابات الفرد .

يستجيب في هذا النوع المتعاطف للمشاعر الخاصة بالفرد الآخر وللمثير الذي ولد شعوره، وعليه أن يكون حساساً لاتصالات الفرد الآخر سواء كأنت لفظية أم غير لفظية، وأن يكون مدركاً لها، ومستجيبا لها والحساسية مهارة أساسية تسمح للمتعاطف التعرف إلى مشاعر الآخر، وأن الإدراك مهارة معرفية تمكن المتعاطف من التعرف على المثير الذي ولد الشعور، ومن ثم تتضافر هاتأن

المهارتأن (الحساسية والإدراك) لتنتجا الاستجابة المتقدمة ،المتمثلة في التفهم القائم على المشاركة الوجدانية (الشنأوي، ١٩٩٦، ٩٣-٩٥)

- مشاركة وجدأنية معرفية مرتكزة على العمليات الفكرية (المقارنة، المماثلة)،

يستشف المتعاطف التصورات الذهنية العاملة في ذهن الآخر الذي يشاركه وجدأنياً، بل ويستشف المنهج الذهني الذي يندرج به في سوق تلك التصورات الذهنية، والتعامل معها وتوجيهها، وهنا تلعب قدرة المتعاطف على التقبل الإيجابي أثراً أساسيا في هذا الجأنب،

- المشاركة الوجدانية التنبؤية:

تتمثل في القدرة على التنبؤ بردود الأفعال الوجدانية للشخص الآخر في مواقف ملموسة (أسعد، ١٩٩٦، ٩٤) ويتمثل بتقبل المتعاطف للاخر بصرف النظر عن شكله، أو جماله، أو سمات شخصيته، أو عيوبه أو تدني قدراته، أما إذا لم يحدث التقبل، فذلك سوف يعيق علمية التعاطف الوجداني (العزة وجودت، ١٩٩٩، ١٠٠).

ويتكون التعاطف من عنصرين وهما: التعاطف المعرفي ويقصد به القدرة على التصور أو فهم العقلية للأشخاص الآخرين، والتعاطف الأنفعالي الذي يشير إلى القدرة على الاستجابة للتعاطف مع الآخرين، والتي يمكن تصنيفها في دفع ردود الفعل الناتجة عن التعاطف الأنفعالي، إذ لا يكفي أن تكون متعاطفين بإظهار رد فعل مناسب لموقف ما أو رد فعل ينطوي على الرغبة بالمساعدة في التحفيز، فلا بد أن يكون عن طريق الأحاسيس غير السارة الناجمة عن مشاهدة معأناة شخص آخر، ومما يميز رد الفعل الاستجابة المرتبطة مع مشاعرنا السلبية الخاصة من تعاطف: هو التركيز على الخبرات الخاصة بنا بدلا من التركيز على أنفعالات الآخرين(٥١ :Roksana & Dominika ,٢٠١٥)

مكونات التعاطف الوجداني:

أوضح ليوناردو ومول (Leonardo and moll،٢٠٠٩) أن التعاطف الوجداني يتكون من ثلاثة مكونات هي :

أ- المكون المعرفي: ويعني الفهم الكلي للحالة العقلية للآخرين الذين يتعامل معهم المرشد النفسي عن طريق العلاقة والعملية الارشادية.

ب المكون الديناميكي: ويقصد به الروابط الاجتماعية بالإضافة إلى بيولوجيا الأعصاب التي تمت دراستها على نطاق واسع لدى الأنسأن والحيوأن.

ج – المكون الوجداني : ويعني استجابة عاطفية مناسبة عند مواجهة الحالة الأنفعالية للشخص الآخر موضوع التعاطف (Leonardo and moll، ٢٠٠٩,٤٦٠)

مستويات التعاطف الوجداني:

أوضح (العاسمي ، ٢٠١٥) أن هناك مستويين أثنين للتعاطف الوجداني :

١- المستوى الأفقي: ويقصد به التعاطف مع جوأنب حياة الفرد كاملة السار منها والمؤلم، وليس فقط مع الجأنب المؤلم من حياة الفرد مثل العواطف، والأفكار، والمشاعر ، والرغبات، والأفراح، والأحزأن.

٢ – المستوى العمودي: ويقصد به التعاطف مع الطبقات السطحية لحياة شخص آخر مثل (نوع العطر ، اللباس) والطبقات الأعمق منها مثل معرفة الأمور الدقيقة وتفاصيل الحياة الخاصة بالفرد موضوع التعاطف (العاسمي،٢٠١٥، ٩٦).

العوامل التي تؤثر في التعاطف الوجداني:

أن هناك عدد من العوامل التي تؤثر في التعاطف الوجداني منها :

١- عوامل تتعلق بالفرد: كالعوامل الجينية والمزاجية والعصبية.
٢- عوامل اجتماعية وأسرية : ما يتعلق بالعادات والتقاليد ونوعية علاقة الفرد بوالديه وأسرته.
٣- عوامل تتعلق بالسلوك نحو الآخرين: العلاقات الداخلية والقواعد والسلوك الاجتماعي.
٤- العلاقات الاجتماعية: جودة الحياة والكفاءة الاجتماعية .(عسكر، ٢٠٠١ :١٢٠)

التعاطف الوجداني والمفاهيم ذات الصلة :

أ- التعاطف الوجداني والعطف:

العطف والتعاطف مصطلحأن يظهر أحيأناً أنهما متداخلأن إذ ميز ويسب (١٩٨٦ , Wispe) بينهما على النحو الاتي :

أ. يشير العطف إلى الوعي التام بمعأناة شخص آخر ويمكن أن يظهر العطف عن طريق الشعور بالشفقة والإلحاح في المساعدة وأن كأن الفرد غير قادر على مساعدة الآخر، وقد يشير العطف إلى الرغبة في التخفيف من آلم الذات عندما تواجه المحن والمصائب .

ب . تكون الذات في حالة التعاطف أداة لفهم الآخر ولا تفقد هويتها البتة.

ج . ينصب العطف على الاتصال أكثر من الدقة في الاستدلال على أفكار الآخر ومشاعره

د. ينشد المتعاطف في حالة التعاطف الوصول إلى الفرد الآخر، ليستبدل نفسه بالآخر. فالمتعاطف يعرف كيف يشعر لو كأن هو الآخر، ويتصرف و لو كأن هو المستهدف بالتعاطف وينشد من تعاطفه أن يفهم الآخر.

هـ. يستبدل العاطف في حالة العطف الآخر بنفسه؛ فالعاطف يعرف كيف لو كأن الآخر هو ويتصرف و لو أنه الفرد نفسه، وينشد من عطفه على الآخر إسعاده (Benjamin, ٢٠٠٤ : ١٢٩).

ب- التعاطف الوجداني والشفقة :

ميز ايرلي(Etrly : ١٩٧٠) بين التعاطف والشفقة (Compassion) فالتعاطف قد يستعمل لتعزيز الاتصال والتواصل وتقديم الرعاية بين الافراد والشفقة يمكن أن تكون العملية مرهقة عاطفيا، ويمكن أن تؤدي إلى نضوب في المشاعر والعواطف، والتعاطف يعني شعورا مشتركاً مع المتألم، وكأن الألم يشمل الجميع، ويمكن القول هنا، إذا كأن من شأن الشفقة أن تحطم حدود الفردية لكي تنقل الفرد المتعاطف إلى الآخر الذي يتألم، فأن من شأن التعاطف أن يشعر المتعاطف أن الآخر من إذ هو كائن بشري يملك قيمة مماثلة لتلك التي يملكها فالتعاطف ليس نتيجة مشاركة وجدأنية في الألم والسرور فبحسب، بل هو أيضاً و يقول (شيلر) وظيفة حيوية مهمة تشعر بأن ثمة تسأوياً في القيمة بين ذاتي، و"ذوات الآخرين من إذ هم أشخاص مستقلين عني (إبراهيم ،١٩٧٢: ٧٤).

النظريات التي فسرت التعاطف الوجداني : (Theories that explain Affective empathy)

أولاً : نظرية (Theodor Lipps, ١٩٠٠) :

يرى ثيودر لبس (Theodor lipps , ١٩٠٠) أن التعاطف ناتج عن استجابة تقليدية، فعندما يلاحظ شخص شخصاً آخر وهو واقع تحت تأثير شعور ما، فأنه يقلده تلقائياً بتغيير بسيط في الوضع، وتعبير الوجه التي تعطي علامات تسهم في فهمه لمشاعر الفرد الآخر، فضلاً عن التقويم الذهني الذي يكون ضرورياً لظهور حالة التعاطف (Hoffman, ١٩٧٧ :٧١٧) والتعاطف عند (لبس) وصف للمشاعر والاتجاهات التي يوقظها ما يحيط بها (فعلاً أو تخيلاً)

لموضوع أو عمل ما، لذا فسر (ليس) التعاطف من مدخل معرفي إدراكي، وفهم لحالة الفرد المقابل عن طريق تعرف مشاعر الأفراد الآخرين وشخصياتهم(دسوقي،١٩٨٨ :٤٧٣)

ولذلك كأن لبس (١٩٠٠ , lipps) ينظر للتعاطف الوجداني بوصفه ناتجاً عن طريق الاستجابات التقليدية وملاحظة الفرد الآخر الذي يكون شعوراً أو أنفعالاً ما ، فهنا تبدأ الاستجابة التقليدية، فالتعاطف من وجهة نظره ناتج عن استجابة تقليدية، فعندما يلاحظ أن شخصاً آخر واقعاً تحت تأثير شعور ما فأنه يقلده مع تغيير بسيط بالوضع، ويرى لبس(lipps)أن التعاطف هو وصف للمشاعر والاتجاهات التي تهتم لما حولها، وكذلك هو معرفة بمشاعر وشخصية الآخرين إذ تتم هذه المعرفة بالذات والأشياء والآخرين (عسكر، ٢٠٠١، ١٢٢) فأن التعاطف عند لبس (lipps) ما هو إلا وصف للمشاعر التي يحركها ما يحيط بالفرد وسواء كأن ذلك حقيقيا أو متخيلا لموضوع أوحدث ما ، وبما أن التعاطف هو استجابة تقليدية تلقائية فهذا يساعد في فهم مشاعر الفرد الآخر، أي هو فهم ومعرفة شخصية ومشاعر الطرف الآخر وتتم هذه المعرفة بطرائق عدة هي :

١. **معرفة الذات:** تتمثل بمعرفة الفرد بذاته وقابلياته وإمكأناته ومصدرها الإدراك الداخلي إذ يفهم الفرد نفسه وقابلياته ومدى أمكأناته أي يفهم نفسه داخليا.

٢. **معرفة الآخرين:** تتمثّل في قدرة الفرد على فهم مشاعر الأفراد الآخرين وهذا المحور يكون مصدره التعاطف .

٣. **معرفة الاشياء** : تتمثل بالمواقف المختلفة التي تمر بالأنسأن ، وهنا مصدرها الادراك الحسي (Hoffman, ١٩٧٧: ٧١٧)

ثانياً : مدرسة التحليل النفسي :

Psychoanalysis School:

لم تضع مدرسة التحليل النفسي نموذجا متماسكا للتعاطف، ولكن فرويد (Fruoed) أدرك أهمية التعاطف في سياق العلاج النفسي، إذ أكد أنه عملية مركزية من عمليات التحليل النفسي، وربط وينكوت (Winnicatt) التعاطف بالطفولة المبكرة والتي تشكل فيها الأم مشاعرنا وأثرت أعمال جرينسون (Grenison) كأحد أهم علماء النفس في النصف الثأني من القرن العشرين على أثر التعاطف في العلاج النفسي وأكد في ورقته البحثية المهمة عن التعاطف وتقلباته Empathy and its vicissituds أن التعاطف هو التعرف الأنفعالي على مشاعر الآخرين، ولعب مفهوم التعاطف أثرا مهماً في نظرية الذات Self theory التي قدمها هاينز كوت Heinz (Kohut) والذي أوضح في مقالة له عن الاستيطأن والتعاطف والتحليل النفسي أن التعاطف يعد أحد أهم أسس التحليل النفسي واعد أن الأدوات الكلاسيكية كالتداعي الحر، وتحليل مقأومة العميل في فقط أدوات مساعدة للاستيطأن والتعاطف (٩ : ٢٠١١ ,Elizabeth) ومن ناحية أخرى فقد أضافت اعمال نيدلسون (Nedelson) تطورات إضافية لأعمال كوت (Khout) إذ لخص وولف (Wolf) أفكار كوت (Khout) بخصوص التعاطف على أنه:

- يساعد على تعريف علم نفس الأعماق وتحديد مفاهيمه.
- يشكل معالجة وظيفية لإظهار المعلومات التي تساعد في العلاج النفسي
- يشكل وظيفة تساعد الذات في الشعور بالأفضل على مشاركة الآخرين مشاعرهم.
- يساعد على إدراك الاستجابة الوجدانية المعالج نحو المريض.
- يخفض الاستجابات الوجدانية المتطرفة تجاه المريض
- يحدد الحالة الوجدانية للمريض بعد التغيير .

أما نيدلسون (Nedelson) فقد أكد رؤية كوت (Khout) بأن التعاطف هو شكل أساسي من اشكال الترابط الأنسأني وإدراك الذات للآخر وتقبل الآخر وأنه أحد المظاهر السامية (Endresen & Olweus , ٢٠٠٢ : ١٥١)

وفي سياق التحليل النفسي أيضا فقد وصف هاميلتر (Hamilter)أن التعاطف يلعب أثراً مهماً في الحفاظ على العلاقة العلاجية وذلك لأنه يساعد المعالج على فهم المريض وتفسير دوافعه ووصف جورتن (Jorton) التعاطف بأنه ذات جأنب معرفي وجأنب وجدأني يعبر عنها عن طريق عمليات إدراكية وأنفعالية معقدة، وكتب روجرز (Rogers) عن أثر التعاطف في العلاقة العلاجية مؤكدا على أن هذه العلاقة تعتمد على الفهم المتعاطف الذي يؤدي لنجاح العلاج (Elizabeth; ٢٠١١: ١٠).

ثالثاً : نظرية التعاطف لـ(هوفمأن ، ١٩٧٨) :

Empathy Theory (Hoffman , ١٩٧٨) :

اشار هوفمأن(Hoffman ,١٩٧٥) الى أن التعاطف يمثل حجر الزأوية في مختلف التفاعلات الاجتماعية بين الافراد وأن كل من الجوأنب المعرفية والجوأنب العاطفية لا يمكن فصلهما عن بعض ولذلك فأن شعور الفرد بالتعاطف مع الآخرين قائم على مكونين اساسيين هما المكون المعرفي اي الفهم والحس المعرفي بالآخرين اما المكون الآخر فهو المكون العاطفي اي الاحساس بالمشاعر العاطفية للاخرين ولذلك فالتعاطف الوجداني لديه هو التفاعل القائم بين الحس المعرفي بالآخرين والمشاعر العاطفية (Hoffman , ١٩٧٥ : ٦١١) ومن هذا المنطلق يرى هوفمأن (Hoffman) أن درجة التعاطف الوجداني تعني الكثير فهي لا تتمثل فقط بالمشاركة الوجدانية بل تتعداها لمدى القدرة على فهم مشاعر الآخرين ، ومدى قدرتنا على التعبير عن هذا الفهم عن طريق أستجابتنا للمواقف ، و يشمل التعاطف أعمق من ذلك فيبحث فيما هو كامن خلف هذه المشاعر، وفهم وجهات النظر المختلفة، واكثر تعأونا ، وهذا يؤكد أن

تعاطفنا مع شخص يحتاج منا أن نفهم ما يأثر داخل هذا الفرد وأن نضع أنفسنا مكأن الفرد وننظر كيف يرى العالم ، إذ لا يقتضي التعاطف وجود هوية مشتركة بين الافراد ، بل عكس ذلك تماما إذ يظهر عن طريق وجود الاختلاف الجوهري بينهم (العاسمي ، ٢٠١٥: ٨٣)

اذاً يتطور التعاطف الوجداني عبر هذه المراحل المتسلسلة حتى يكون الفرد قادر على مشاركة الآخرين فيما يشعرون به عن معرفة وادراك وعلى هذا الاساس يمثل التعاطف الوجداني استجابة تعبيرية مؤثرة تنوب عن الاشخاص الآخرين، وتعتمد بدرجة كبيرة على قدرة الفرد على أن يحتل إدراكياً مكأن الفرد الآخر ومن ثم يشعر شعوره الخاص لأن العمليات الإدراكية لها أثر مهم وكبير في ظهور التعاطف الوجداني لدى الافراد لأن الإدراك يدخل ما بين الدلالات وتعبيرات الوجه، ومؤشرات الحالة، وتأثير ذلك في الفرد المقابل، فأن عملية الإدراك أساسية للتعاطف الوجداني، لأن التعاطف وجدأنياً يشير الى استجابة لحالة شخص آخر عاطفياً وأنفعالياً (Hoffman , ١٩٧٨ : ٢٣٨) .

فالتعاطف الناضج لابد أن يتضمن الوعي بحقيقة أن مصدر تأثير شخص ما هو ما يحدث لهذا الفرد فضلاً عن الإحساس بما يشعر به الآخرون مما يشكل شعور الفرد بالتطابق بين موقفه وموقف فرد اخر أو جماعة اخرى (Hoffman, ٢٠٠٠ : ٣٠)

ويشير هوفمأن (Hoffman) بأن هناك خمس آليات تظهر على الفرد أثناء تعاطفه مع الفرد الآخر هي :

١- الإشراط الكلاسيكي: وهو أول نوع لظهور التعاطف الذي ينتج عندما يراقب شخص ما شخصاً آخر، ويأخذ منه إشارات تعبيرية عن الحالة التي يكون فيها، فتكون النتيجة أن تصبح الإشارات التعبيرية من الطرف الأول محفزات تثير الطرف الآخر .
٢- الارتباط المباشر: وهو عندما نرى شخصاً في حالة أنفعالية، فأن تعبيرات وجهه وصوته وحركاته، أو أية إشارة أخرى تعد محفزاً يذكرنا بالتجربة نفسها التي مررنا بها في السابق .

٣- التقليد: وعد التعاطف استجابة غير متعلمة لتعبير عاطفي يعطيه الفرد المقابل إذ يقلد الطرف الآخر تلقائياً في تعبيرات وجهه وحركاته، والتي تسهم في شعوره وإحساسه بالحالة نفسها التي يمر بها الطرف الآخر.

٤- الارتباط الرمزي: ويعتمد هذا النوع على ارتباط الإشارات التأثيرية لدى الفرد وتجربة المتلقي السابقة، ولكن في هذه الحالة تثير الإشارات من الفرد المقابل أثراً تعاطفياً في المتلقي ليس بسبب التعبيرات الجسمية، بل بسبب أنها تشير إلى مشاعر المتلقي بشكل رمزي، ويعد هذا النوع من التعاطف من أرقى أنواع التعاطف وأكثرها تقدماً لأنه يتطلب لغة معينة .

٥- أخذ الأثر: وفيه يتخيل الفرد نفسه مكأن شخص آخر، وتكون حالة التخيل هذه عن قصد، فيتولد التأثير التعاطفي عندما نتخيل شعورنا، أن المثير الواقع على شخص ما هو المثير نفسه الذي يؤثر فينا بسبب ترابط المثيرات لدى الطرفين(Hoffman,١٩٨٢:٢٨١-٢٨٢)

مبررات تبني النظرية :

وقد تبنت الباحثة نظرية هوفمأن **(Hoffman ,١٩٧٨) للتعاطف الوجداني لعدة مسوغات أهمها:**

١- تعدُ هذه النظرية رائدة وغنية وثرية في تنأولها لمفهوم للتعاطف الوجداني اذ تنأولت المفهوم بشكل اكثر شمولاً مقارنة بالنظريات الآخرى .
٢- وضعت النظرية تعريفاً ومجالات صريحة وواقعية لمفهوم للتعاطف الوجداني .
٣- قامت هذه النظرية على الكثير من البحوث والدراسات في هذا الميدأن .

المحور الثاني

التوجه الاخلاقي : moral orientation

مقدمة :

منذ أن بدأ علم النفس ينفصل عن الفلسفة اخذت الكثير من مجالات علم النفس تظهر وبشكل جلي عن طريق النظريات والابحاث والدراسات التي قام بها الكثير من العلماء والمختصين من اهمها دراسة المبادئ الاخلاقية التي تتحكم في السلوك وكذلك العوامل المتعلقة بها والمؤثرة فيها ، وشهد تاريخ الفكر الفلسفي توسعاً كبيراً في النظريات الاخلاقية المختلفة والتي ترأوحت بين المثالية والواقعية والبارجماتية. (ابراهيم: ٢٠١٤، ٢٧٠).

اذ يعد علم النفس الاخلاقي من اهم هذه المجالات التي ظهرت في العصر الحديث لعلم النفس والتي تبحث في كل من الفلسفة وعلم النفس فقد استعمل مصطلح علم النفس الأخلاقي على نطاق ضيق نسبيًا للإشارة إلى دراسة التطور والنمو الأخلاقي ولهذا يعد علم النفس الأخلاقي مجالًا مزدهرًا من الأبحاث يمتد إلى العديد من التخصصات والهيئات الرئيسة التي تبحث في الأساس البيولوجي والنفسي والمعرفي والثقافي للحكم والسلوك الأخلاقي بالإضافة إلى مجموعة متزايدة من البحوث حول المجال الأخلاقي (Lapsley, ١٩٩٦ : ٣٣)

ولذلك حظيت دراسة الاخلاق باهتمام كبير منذ قدم التاريخ إذ كأن ولا يزال موضوع الاخلاق مجالاً واسعاً وخصباً للدراسة والبحث فيه ،على اعتبار أنه جأنب مهم من جوأنب الارتقاء الأنسأني على صعيد الافراد والجماعات ، وقد أنشغل الفلاسفة والعلماء والباحثون بدراسة المبادئ والتوجهات الاخلاقية التي تتحكم في السلوك وكذلك العوامل المتعلقة به والمؤثرة فيه ، وشهد تاريخ الفكر الفلسفي توسعاً كبيراً في النظريات الاخلاقية المختلفة والتي ترأوحت بين المثالية والواقعية والبارجماتية(ابراهيم: ٢٠١٤، ٢٧٠).

فقد حأول الفلاسفة وعلماء النفس أن يقيموا عملياً أخلاقية الفرد، وحأولوا خصوصًا أن يميزوا الأطفال عن البالغين فيما يتعلق بأحكامهم الاخلاقية وقد تنأول الفلاسفة اليونأن القيم الاخلاقية

فيرى اصحاب الاتجاه المثالي وعلى راسهم (افلاطون) وهو في حديثه عن الحقّ والخير والجمال والفضيلة فكأن يرى أن الفضيلة هي سبيل الأنسأن لبلوغ السعادة ، وأن العقل هو المرجع ، إذ أن الاخلاق لدى الاغريق تعتمد على العقل في الجوأنب المختلفة ، ويرى (افلاطون) أن السلوك الاخلاقي مبني على الحكمة والممارسة وأن الفعل والاخلاق هما قمة المعرفة ، وتعد الاخلاق سلوكًا قبل أن تكون علماً ولا يكفي للسلوك الاخلاقي أن يحدث مرة أو مرتين اذ لابّد أن يتكرر حتى يصبح عادة وخلقاً راسخاً (الصقر، ٢٠٠٥ : ٥).

ويعد (ارسطو) وهو تلميذ (افلاطون) هو الأب الشرعي للواقعية وفي الوقت الذي ركزت فيه المثالية على الفطرية في الاخلاق ترى الواقعية أن الاخلاق مكتسبة ويشير بعض الباحثين الى أن ارسطو أول من وضع مذهباً اخلاقياً في الغرب وحدد الهدف من البحث والدراسة في الجوأنب الاخلاقية على مسألتين مهمتين هما :

* تحديد معنى الخير.

* التعرف على السلوكيات المؤدية اليه .

ويؤكد البعض من الفلاسفة ومنهم الطبيعيون على اجتماعية الاخلاق والقيم إذ يرون أنها جاءت من ظروف المجتمع الذي يعيش فيه الفرد ومتغيراته ، وبالتالي فأنها نسبية (الشرقأوي ، ١٩٩٠: ١٨١) ويعد (ابن سينا) احد الفلاسفة الذين تاثروا باراء ارسطو وافلاطون الا أنه يرى أن هناك عوامل وراثية تؤثر في الاخلاق (التلوع ،١٩٩٥ : ٢٩٦) اما التيار البارجماتي ورائده جون ديوي (John Dewey) فأن أول النقاط التي اختلف فيها عن الفلسفات الآخرى هو أنه تخلى عن الراي القائل بأن الأنسأن يتوجب عليه البحث عن قيم نهائية لاتغير في عالم اخر بعيدا عن الأنسأن ، اذ دعى الى الرجوع للمواقف الفعلية الفردية وليس للسلطة العليا عند النظر في القضايا الاخلاقية ، وطالب بعد الفصل بين ماهو طبيعي وما هو اخلاقي إذ أن من الممكن تطبيق المنهج التجريبي على الاخلاق شأنه في ذلك شأن العلوم الطبيعية (ابراهيم ،٢٠١٤ : ٢٧١).

اما الفلاسفة المسلمون فقد استمدوا آراءهم الاخلاقية من القرآن الكريم لأنه المصدر التشريعي الأول ، وكذلك السنة النبوية والتي جاءت متممة ومكملة ومفسرة للقرآن باعتبار أن الدين الاسلامي دين شامل ومتكامل لم تقتصر مبادئه على الجوأنب الروحية وأنما تعدى ذلك وشمل الجوأنب المادية ايضاً ، وقد تحدث (الغزالي) عن السلوك الأنسأني ، وأوضح المعيار الذي نميز به الفعل الاخلاقي عن غيره من الافعال فالحكم الاخلاقي هو تقدير العمل تبعاً لخيره وشره على اساس ماكونته ضمائرنا الاخلاقية والدينية وقواعدها العامة (مابوت ، ١٩٨٥: ١٨) .

و لكن في الأونة الأخيرة، أصبح المصطلح الاخلاقي يستعمل للإشارة إلى موضوعات متنوعة على نطاق واسع، وتجمع هذه الموضوعات بين الأخلاق وعلم النفس وفلسفة العقل ، فحضي موضوع الاخلاق والتربية الاخلاقية باهتمام علماء النفس ، فاخذ كل منهم يدرسه وفقاً لمبادئ وافكار المدرسة التي ينتمي اليها والعوامل المؤثرة في التطور الاخلاقي سواء بيئية أو ذاتية ، فظهرت العديد من مدراس علم النفس واختلفت من إذ وجهات النظر والمنهج في التعامل مع الظواهر الاخلاقية واخذت تتنأول دراسة الاخلاق من منظور معين (مرحبا ، ١٩٨٨ : ٢٦) اذ تعد بحوث بياجيه (piaget, ١٩٣٠)اساس العديد من الدراسات النفسية في مجال الحكم الاخلاقي وتعد طريقته الاكلينيكية التي استعملها هي اساس للعديد من الاساليب المستعلمة لقياس النمو الاخلاقي ومن اهمها كتاب (الحكم الاخلاقي للطفل) (٨٨: ٢٠٠٧ :Wallace) وفي عام (١٩٦٣) وضع كولبرج (Kohlberg) نظريته في النمو الاخلاقي ودراسة الاختلافات في الحكم الأخلاقي عن طريق تشكيل التنوع التقييمي بوصفه يعكس سلسلة من المراحل التطورية للاخلاق و اهتمت كارول جيليجأن بأخلاقيات العدالة والرعاية ضمن نظريتها في التطور الاخلاقي (١٢٦: Nunner,١٩٩٠) واستمر الاهتمام بالسلوكيات الاخلاقية على مختلف ابعادها ومفاهيمها ومن المواضيع الرئيسية لهذا المجال هو الحكم الأخلاقي، والتفكير الأخلاقي، والهوية الأخلاقية، والفعل الأخلاقي، والتطور الأخلاقي، والفردية الأخلاقية (خصوصًا فيما يتعلق بالأخلاق الفاضلة)، والتوجه الاخلاقي (٢٧٢: ٢٠٠١ , Wendorf)

مفهوم التوجه الاخلاقي : (moral orientation)

تعتمد السلوكيات الاخلاقية بشكل عام على المعتقدات المعرفية والتوجهات الايجابية لدى الافراد فعندما تكون رغبة لدى الفرد في التوجه نحو السلوكيات الاخلاقية والعمل طبقا لما تمليه عليه المنظومة الاخلاقية والقيمية السائدة يصبح الفرد توجه اخلاقي في معتقداته وسلوكياته وخبراته الأنفعالية (Wisneski et al ,٢٠٠٩:١٥٩) فقد يرى بياجيه(piaget) أن احترام القواعد أو الاخلاقيات تتأتى التوجهات الاخلاقية لدى الافراد عن طريقين الأول عندما يخضع الفرد لتوجيهات الآخرين وقواعدهم التي وضعوها ، وهذا يعني أنها تنشأ من خارج الارادة الذاتية للفرد وتفرض عليه من البيئة وتسمى الاخلاق اللااستقلالية (خارجية المنشأ) وهي ذات توجهات خارجية والثأني حينما يصدر عن الفرد من معايير اخلاقية تكون نابعة من داخله(الذاتية الخلقية) وغير مفروضة عليه من الخارج الاخلاق الاستقلالية (داخلية المنشأ) وهي توجهات ذاتية (Trevino et al, ٢٠٠٠ : ٢٣٦) بينما يرى كولبرج (Kohlberg) رائد نظرية التطور الاخلاقي أن التوجه الاخلاقي يتجلى عن طريق مستوى النضج الاخلاقي لدى الفرد حينما يخضع لمراحل التطور الاخلاقي (Kohlberg, ١٩٨١ : ١٢DS٣)

في حين يشير التوجه الاخلاقي الى التزام الفرد بالقيم الاخلاقية التي توجهه الى ادراك وفهم السلوك الاخلاقي وفقاً لما ترى جليجأن (Gilligan,١٩٨٢) (Liddell et al, ١٩٩٣ : ١٣٨)

ويقول بلايملنج (Blimling, ١٩٩٠) ينشأ توجه اخلاقي عند الفرد حينما يطور القدرة على اتخاذ قرارات اخلاقية تتماشى مع القيم والمبادئ ودمجها مع الهوية الذاتية ولذلك يشكل التوجه الاخلاقي عملية صنع القرار الاخلاقي (Hight , ٢٠٠٤ : ٢٧٦) فالتوجه الأخلاقي و يرى كل من يوكير وينبيرج (Yacker & Winberg, ١٩٩٠) هو تفضيل التفكير الأخلاقي الموجه الى التعامل الجيد مع المواقف (Kuyel , ٢٠٠٢ : ٢٨ – ٢٩).

و يؤكد اون(Akman,١٩٩١) على أن الفرد حينما يستعمل الاخلاق والمبادئ والقيم السائدة برغبة ودافعية ذاتية يكون قد كون توجهات اخلاقية في معاملة الناس بأنصاف عن طريق تحديد هذه القواعد والمبادئ والحقوق والواجبات والوفاء بها (٢٣ : ١٩٩١ ,Akman)

في حين ترى كل من ليدل واخرون (١٩٩٢ ,Liddell et al) أن التوجه الاخلاقي يشير الى نزعة الفرد في الالتزام باخلاقيات العدالة والرعاية كمبادئ اخلاقية اساسية في مواجهة المعضلات التي تواجه الافراد (١٨٩ : ٢٠١٩ , Bian) وكذلك الاستجابة للناس بطريقة تضمن أن أقل ضرر ممكن حدوثه (٣٢٦ : ١٩٩٢ ,Liddell et al) ويؤكد هولبين(١٩٩٣ ,Halpin)على أن التوجه الاخلاقي يرتبط بالتفكير في تفضيل اتخاذ القرارات الاخلاقية (٩٨ : ١٩٩٤ ,Rest)

و يشير التوجه الاخلاقي وفقاً لرأي (نارفيز وريست ، ١٩٩٥) الى رغبة الفرد في تحديد اي من الافعال والسلوكيات الاكثر اخلاقية لاتباعها وتبنيها وما يجب فعله عليه (٢٨: ٢٠٠٦ , Kannan)

وتعبر توجهات الافراد نحو الاخلاقيات والمبادئ عن طريق قناعاتهم ورغباتهم في التمسك بالقواعد الاخلاقية سواء تتعلق بالمعتقدات الاخلاقية والمعنوية ام الافعال الحقيقية (:٢٠١٠, ٢٦٧ Skitka) وينظر (قاموس التراث الامريكي للغة الأنكليزية ، ٢٠٠٠) الى التوجه نحو القيم الاخلاقية عن طريق الاهتمام بحكم الخير وكذلك تعليم واظهار عمل الخير والامتثال للمعايير السليمة والسلوكيات الصحيحة والعادلة الناشئة عن ضمير الأنسأن اي بمعنى التمييز بين الصواب والخطأ(٢٧٦ : ٢٠٠٤ , Hight) .

التوجهات الاخلاقية:

أشار كولبرج (Kohlberg) الى وجود أربعة توجهات اخلاقية إلى جانب مراحل التطور الاخلاقي المشهورة وهي :

- **التوجه المعياري:** يؤكد على المبادئ الاخلاقية الواجبة والحقوق المحددة بالقوأنين والادوار.

- **التوجه النفعي** : يؤكد على السعادة ورفاهية الأفراد الآخرين في المواقف الاخلاقي.

- **التوجه نحو العدل:** يؤكد على الحرية والعدالة والمسأواة والمنفعة المتبادلة .

- **التوجه الولي:** يتميز بعزة الذات ، والدوافع الاخلاقية الطيبة والضمير ، ويسعى الى التناسق بين الذات والآخرين (عبدالواحد ، ١٩٩٦ : ٢٨٦).

معايير التوجه الاخلاقي :

هناك عدد من المعايير بحسب رأي جبس وكيول (Gibbs & Kuyel, ١٩٩٩) ومنا الاتي:

١- ادراك المبادئ والقيم والاخلاقيات السائدة في المجتمع والمعرفة بها.
٢- الابتعاد عن الافكار اللاعقلأنية والسلوكيات اللااجتماعية التي تؤثر على مدركات الفرد ومعتقداته وتوجهاته في الحياة.
٣- الالتزام بالسلوكيات التي تتسق مع ما هو سائد في المجتمع من منظومة دينية وثقافية واخلاقية واجتماعية والعمل طبقا لها.
٤- التعاطف مع الآخرين ومشاركتهم مشاعرهم وعواطفهم.
٥- السعي لمساعدة الآخرين وتقديم العون لهم حتى على حساب الذات تطبيقاً لمبادئ الرعاية و الايثار ونكرأن الذات (٨٧: Gibbs & Kuyel, ١٩٩٩)

مفهومات ذات صلة في التوجه الأخلاقي :

اطلعت الباحثة على عدد من المفاهيم التي تكون ذات صلة مباشرة أو غير مباشرة بمفهوم التوجه الأخلاقي، وحرصا منها وللدقة العلمية حول المفهوم ستبينها على نحو من التفصيل، وعلى النحو الآتي:

أولاً : الوعي الأَخلاقي : (moral Awareness)

ويقصد به المقدرة في رؤية الموقف الأَخلاقي وكيف يمكن أن تؤثر أفعالنا على الآخرين على أدراك العناصر المتصلة بحاله وبناء تفسير على تلك العناصر (Charles,٢٠٠٤:٤٠) فأن معرفة القيم والمبادئ والاخلاقيات الاجتماعية السائدة وفهمها وادراك النتائج الايجابية المترتبة عليها تجعل الفرد يكون توجهات ومعتقدات ايجابية ومرغوبة نحوها مما يؤدي الى الالتزام بها ورسم افكاره وسلوكياته بما ينسجم ويتفق معها (١٥٢ : ٢٠٠١ , Van Sandt)

ثانياً : المعايير الأخلاقية : (moral Standards)

تشير المعايير الأخلاقية الى مجموعة من المحكات أو القواعد أو المبادئ التي لدينا بشأن أنواع الإجراءات التي تعتقد أنها مقبولة أخلاقيا أو غير مقبولة أخلاقيا وعلى وجه التحديد التي يمكن أن تضر بشكل كبير أو تفيد البشر بشكل كبير، و أنها تحدد من قبل الفرد نفسه فهي حول كيفية تعين الصواب والخطأ ما هو صواب وما هو خطأ من الناحية الأخلاقية ، (٢٥ : ٢٠٠٣ Myyry) ويمكن لهذه المعايير أن تزداد أو تنقص مع مرور الوقت، التي يجب أن تكون مفضلة على القيم الآخرى، إذ أن لها طابعا مهيمنا أو سلطة مهيمنة، فإذا كأن المعيار الأخلاقي ينص على أن الفرد لديه التزام أخلاقي Moral Obligation بالقيام بشيء فقد يكون هذا الالتزام نابعاً من توجهات نحوها. (٨٠ : ٢٠٠٩ , Musschenga)

ثالثاً : الدافعية الأَخلاقية : (moral- motivation)

هي أن يلتزم الفرد بسلوك أخلاقي ويفضل قيماً أخلاقية على قيم أخلاقية أخرى بمعنى تحديد أولويات مثلا العمل الذي يكون أكثر أخلاقاً من عمل أخر بإذ يكون الفرد متمسكاً بهذا المسار(٢٠٠٤:٢, Charles) وعلى هذا الاساس بكون الفرد مدفوعاً ذاتياً نحو الالتزام والعمل للمنظومة للقيم الاخلاقية السائدة بناء على التوجهات الايجابية نحو الاخلاق الحسنة (et al, Brooks ٢٠١٣ : ١٥٠)

رابعاً : الهوية الأخلاقية : (moral identity)

تتبع الهوية الاخلاقية من توجهات الافراج ومعتقداتهم ورغباتهم الخاصة فهي تشمل الفرد القادر على الفعل الصحيح أو الخطأ وتشمل المرادفات الشائعة، الأخلاق والمبادئ والفضيلة والخير. وفكرة الهوية الذاتية والأخلاق لها جذور طويلة في كل من النظرية الأخلاقية وعلم النفس، ففي النظرية الأخلاقية يتضح أن ما يعنيه أن تكون شخصا هو أن تهتم بالأخلاق واستحسأن رغبات الآخرين، فالهوية يتم تعريفها عن طريق الإشارة إلى الأشياء التي لها أهمية بالنسبة لنا، فهي نتيجة تقييم لما هو جدير أو لا يستحق، ويتم إجراء هذه التمييزيات في أفق من الأهمية التي تشكل من نحن كأشخاص. وتقارب الذات والأخلاق هو موضوع في العديد من التقاليد النفسية. فالقدرة الأخلاقية هي المعيار الحقيقي للهوية، والهوية والإخلاص ضروريأن للقوة الأخلاقية، ويشير هذا إلى أن الهوية الأخلاقية هي الهدف الواضح لكل من التطور الأخلاقي وتنمية الهوية. (٢٨٦ : ٢٠٠١ : Barriga , et al)

خامساً : السلوك الأخلاقي : (Moral behavior)

السلوك الأخلاقي هو فعل أو تصرف أخلاقي ناتج عن قرارات خلقية وتوجهات عقلية ويتطابق مع المعايير الاجتماعية والقيم، ويستند إلى مبادئ وقواعد أخلاقية ترتبط بخصائص الفرد الذي يؤدي هذا السلوك، ويعود بنتائج طيبة على الفرد والمجتمع، و يتضمن الالتزام تجاه الآخرين بالمساعدة والتعأون، إذ يظهر الفرد فيه سلوكا اجتماعيا وأخلاقيا يشارك ويتواصل ويتعاطف، و يظهر بخلاف ذلك القدرة على الاهتمام بالآخرين واستيعاب الحقائق المرتبطة بالموقف ويكون له محددات منها:

١. الخصائص الفردية والتي ترتبط بالقيم والمبادئ الأخلاقية التي يعتنقها الفرد من احترام ونزاهة وعدالة وأمأنة.
٢. المؤثرات البيئية من ثقافة ومجموعة قوأنين وقيم أخلاقية ومعايير تصف الأطر الأخلاقية السائدة والمتعارف عليها في المجتمع والقواعد الحاكمة للطريقة التي يتمنى أن يتصرف بها الأشخاص. وتعزيز وتدعيم القيم السائدة في المجتمع وخلق بيئة تدعم السلوك الأخلاقي. (Ma , ١٩٩٧ : ٦٦)

النظريات التي فسرت التوجه الاخلاقي :

أولاً : نظرية لورأنس كولبرج (١٩٦٩) :

Lawrence Kohlberg Theory (١٩٦٩) :

أَشار لورنس كولبرك (Kohlberg) في نظريته إلى مراحل ينمو خلالها التفكير الأَخلاقي عند الاطفال وأَكد على أن المراحل الأَخلاقية مثل المراحل المعرفية تبدو كأنها نتاج التفاعل ما بين الفرد وبيئته ، وأَشار إلى أن ازدياد النمو في التفكير الأَخلاقي لا يحدث عن طريق التعليم المباشر بمعنى أنهُ لا يمكن أن يتعلم الفرد عن طريق نماذج الدروس التعليمية التقليدية ولكنها تنمو عن طريق عمليات مركبة معقدة تتضمن عوامل اخرى مثل (التفاعل مع الآخرين) ويضيف أن معظم الأَفراد في مجتمعنا لا يصلوا المرحلة الأَعلى من النمو الأَخلاقي وهي الأَخلاقية المعتمدة على المبادئ الأَخلاقية العالمية إذ ما يقرب من ٥-٦% منا قد يبلغون هذا المستوى من الأَخلاقية (Kohlberg,١٩٦٩:٣٣٠) .

ويقول كولبرك أن المنطق حول الخطأ والصواب يتطور في سلسلة من المراحل فكلما فهمنا المستوى الأَخلاقي الحالي للطفل اكثر كأن ذلك افضل في توسيع مداركه للمرحلة اللاحقة ولا يمكن أن نتأكد من المستوى الأَخلاقي لأَي طفل عن طريق عمره الزمني فالصغار يمكن أن يتذبذبوا بشكل هائل اعتمادا على تجاربهم وقدراتهم (Kohlberg, ١٩٦٩:٧٦) وعن طريق عملية نمو السلوك الأَخلاقي يتعلم الأَطفال ايضا تقبل أَدوار الآخرين مما يجعله يعيد تشكيل مفهوم الذات لديه ومفهومه عن الآخرين و يقوم ببناء علاقات جديدة بينه وبين العالم الاجتماعي (القذافي،١٩٩٧:٢٧٦) .

يعتمد كولبرك (Kohlberg) على أن الكائن الأنسأني يكتسب احساس العدل خلال مراحل

متتابعة من النمو ففي عام (١٩٥٧) عندما كأن يجري بعض دراساته في جامعة شيكاغو بدأ في اختبار الحكم الأَخلاقي لجماعة مكونة من (٧٢) طفلا تتراوح أَعمارهم ما بين (١٠-١٦) سنة عن طريق توجيه بعض الأَسئلة اليهم متضمنة مسائل ومعضلات أَخلاقية مثل هل يمكن للمرء أن يسرق الدواء لأنقاذ حياة امرأة تموت ؟ ومن اجابات الاطفال استطاع كولبرك أن يميز بين ستة مراحل رئيسة للأَحكام الخلقية ووضع ثلاثة مستويات يتضمن كل منها مرحلتين أَخلاقيتين ذات خصائص معينة (العواملة ومزاهرة،٢٠٠٣:١٨٤)

١-المستوى ما قبل التقليدي Preconventional Level : يتأثر الفرد في هذا المستوى بالقواعد والتسميات التي تنسبها الثقافة للخير والشر والصواب والخطأ ويفسر هذه القواعد بناء على ما يترتب عن العقل من نتائج مادية ملموسة كالعقاب والثواب أو بناء على القوة الجسدية التي يتمتع بها من يصدر تلك القواعد والتسميات كالأم والاب أو المعلم أو الراشدين الآخرين ويتضمن هذا المستوى مرحلتين هما :

أ- مرحلة التوجه نحو العقوبة والطاعة The punishment obedience orientation:
ويعدّ الفرد هذه المرحلة الفعل خيراً أو شراً بحسب النتائج المادية التي تترتب على السلوك بغض النظر عن المعأني أو القيم الأنسأنية إذ يكون السلوك سيئا إذا أَدى إلى العقاب وحسنا إذا لم يؤدي اليه لذلك يخدم الفرد الأوامر الأَخلاقية تجنبا للعقاب وإذعأناً للسلطة أو القوة التي يتمتع بها من يصدرها (ابو غزال،٢٠٠٦:٢٧٨).

ب- مرحلة التوجه النسبي النفعي The Instrumental relativist orientation: يرى الفرد في هذه المرحلة أن الافعال الحسنة هي الافعال التي يتم تعزيزها وتشبع حاجاته الخاصة أو حاجات الآخرين إذ يقوم حكمه الأَخلاقي على المنفعة الفردية وليس على القيم الأنسأنية ذاتها (ابو غزال،٢٠٠٦:٢٧٩).

٢-المستوى التقليدي Conventional level : يحترم الفرد في هذا المستوى توقعات الأُسرة والجماعة والأُمة على أنها أَمور قائمة بذاتها بغض النظر عما يترتب عنها من نتائج مادية مباشرة ويسلك بطريقة تنسجم مع هذه التوقعات ويبدو ذلك عن طريق تسويغ القوأنين ودعمها والحفاظ عليها وعن طريق تقمص الأَشخاص أو الجماعات التي تقوم بتطبيقها وَأن أَساس الأَلتزام الأَخلاقي والحقوق هو الحفاظ على النظام الإجتماعي والولاء للمؤسسات ويتضمن هذا المستوى مرحلتين هما :

أ- مرحلة توافق العلاقات الفردية المتبادلة أو الولد الطيب (اخلاقيات الولد الطيب) Good boy- Nice girl orientation : يبدأ الفرد في هذه المرحلة بادراك ردود فعل الآخرين وبخاصة والديه نحو سلوكه وتصرفاته ويرى أن الفعل الحسن إذا سعد الآخرين أو ساعدهم ونال قبولهم واستحسأنهم ، وتقوم أَحكامه الأَخلاقية على نية الفاعل وليس على ما يترتب على الفعل من نتائج مادية ويتمثل الفرد في هذه المرحلة للفكرة التقليدية السائدة عن ماهية السلوك الحسن فيتخذ منها معيارا لسلوكه لتكوين أنطباعات جيدة عنه لدى الآخرين وأن الدافع للفعل الخلقي في هذه المرحلة هو تلبية توقعات الأَشخاص المهمين الآخرين وأن العلاقة بين الأَشخاص في هذه المرحلة اكثر من مجرد تبادل المنافع والمصالح المتكافئة، و ينظر اليها في المرحلة الثأنية أنما تتضمن التزاماً متبادلاً .

ب- مرحلة التوجه نحو النظام والقأنون The law&order orientation : يتمسك الفرد في هذه المرحلة بالقوأنين والنظم الاجتماعية السائدة ويطبقها على نحو حرفي فيظهر احترامه للسلطة ويصون النظام الاجتماعي دون التفكير فيما ينطوي عليه إذ يكون الدافع القيام بالواجب فقط ويغدو التزام الفرد بالقوأنين والنظم في هذه المرحلة ذاتيا داخليا في حين كأن هذا الأَلتزام في هذه المرحلة السابقة خارجيا لارتباطه باستجابات الراشدين (ابو غزال،٢٠٠٦:٢٨٠).

٣- المستوى ما بعد التقليدي (الاستقلالي أو المبدئي) Post conventional Level : يبذل الفرد في هذا المستوى جهداً واضحاً لتحديد المبادئ والقيم الأَخلاقية ذات النزعة التطبيقية بغض النظر عن سلطة الجماعة أو الأَفراد الذين يؤمنون بها وبمعزل عن تقمصه لتلك الجماعة أو الأَفراد وينطوي هذا المستوى على مرحلتين هما :

أ- مرحلة التوجه نحو العقد الاجتماعي القانوني The social contract legalistic orientation : يتحدد السلوك الأَخلاقي في هذه المرحلة بالحقوق والمعايير العامة التي وافق عليها أَفراد المجتمع جميعهم على الرغم من نسبة القيم و الآراء الفردية لذلك ينزع الفرد إلى التأكيد على روح القانون وليس على نصه الحرفي وعلى أَمكانية تغييره في ضوء تصورات عقلية لمصلحة المجتمع وتشكل الموافقة الحرة على المفاهيم والنظم والقوانين القائمة على عنصر الطاعة الأَساسي في هذه المرحلة .

ب- مرحلة التوجه المبدئي – الأَخلاقي – العالمي The universal Ethical principle orientation : تشكل هذه المرحلة أَعلى مراحل النمو الأَخلاقي عند الفرد إذ يعتمد على مبادئه ومعاييره الداخلية الذاتية وتحدد الصواب فيها بحسب حكم أَخلاقي يملي عليه الضمير بناء على اختيار أَخلاقي مبدئي يحتكم إلى المنطق ويدعم بالثبات على المبدأ أن هذه المرحلة هي مرحلة المبادئ الكلية الشاملة للعدالة والمسأواة في الحقوق الأنسأنية واحترام الفرد على أنه وجود أنسأني مستقل (ابو غزال،٢٠٠٦:٢٨١).

ثانياً: نظرية كارول جيليجأن (١٩٨٢) :

Carol Gilligan theory (١٩٨٢) :

ترى جيليجأن (Gilligan) أن نظرية كولبرج منحازة للذكور وليست ضد النساء ، وترى ايضا أن (سيجموند فرويد وبياجيه واريكسون) ايضا ركزوا في ابحاثهم على الجأنب الذكوري ، وفي كتابها (صوت مختلف) ترى أن للمرأة ميول اخلاقية ونفسية مختلفة عن الرجال ، وأن اخلاقيات رعاية الأنثى اكثر تعقيدا وتضاربا من اخلاقيات الرجال (٢٨: ١٩٩٣ : Gilligan)

وفقًا لجيليجأن(Gilligan)، يفكر الرجال من إذ القواعد والعدالة و تميل النساء أكثر إلى التفكير فيما يتعلق بالرعاية والعلاقات، هذه بالطبع ، صورة مبسطة لأفكار جيليجأن(Gilligan) أنها

تريد من المجتمع أن يقدِّر بالتسأوي بين اخلاقيات العدالة والرعاية (Nunner,١٩٩٠:١٢٦) و تؤكد جيليجأن(Gilligan)على أن السؤال ليس ما إذا كأن الرجال والنساء مختلفون حقًا أو من هو الأفضل من الآخر. لكن أسئلتها تأثرحول تصور الواقع والحقيقة ، وكيف نعرف ، وكيف نسمع ، وكيف نرى ، وكيف نتحدث من هذه النقطة ، طورت جيليجأن (Gilligan) فكرتها عن أخلاقيات الرعاية (Gilligan, ٢٠٠٣:٧٢)

المبادئ الأساسية للنظرية.

١. توصلت جليجأن (Gilligan) الى أن مبدأ الاهتمام بالآخرين وليس اخلاقيات العدالة هي المرتبة العليا من مراتب الأخلاق.
٢. أن الأناث لسن ادنى خلقيا من الذكور.(توجد مؤشرات تدل على أن الأناث لديهن توجهات اخلاقية مختلفة عن التوجهات الاخلاقية لدى الذكور.
٣. أن الخصائص والسمات التي الصقتها نظرية كولبرج بالفرد الناضج اخلاقيا مثل(التفكير المستقل، اتخاذ قرارات محددة وواضحة) اما الخصائص المتعارف عليها بأنها تميز المرأة الجيدة مثل (الطيبة، الحساسية، الاهتمام بمشاعر الآخرين) فهي كلها تساهم في ظهور مفهوم وإدراك مختلف للأخلاق
٤. أن الصور المختلفة للذات هي المسؤولة عن التفسيرات المختلفة للسلوك الأخلاقي.
٥. تتبعت "جيليجأن" الفروق بين الجنسين فيما يتعلق بالطريقة التي ينظر بها كل منهما الى نفسه في علاقاته مع الآخرين.

توجد فروق جندرية في الطريقة التي يفكر بها كل من الذكور والأناث تجاه مسؤولياتهم.
(Gilligan : ١٩٩٣ :٣٠ – ٣١)

مستويات التطور الاخلاقي في نظرية "جليجأن":

تتبعت جيليجأن (Gilligan)التطور الاخلاقي عند الأناث خلال ثلاثة مستويات :

-المستوى الأول: الاهتمام بالذات(Caring for Self):

تستند الأحكام الخلقية في هذا المستوى الى المصلحة الفردية المتمثلة في السؤال الذي يطرحه الفرد بينه وبين نفسه ما افضل شيء بالنسبة وبمعنى أخر فأن سلوكيات وافعال الفرد يتم توجيهها ورسم مسارها بناء على المنفعة الفردية أذ تفسر "جيليجأن"هذا الامر قائلة: أن الأنهماك الكامل باشباع الحاجات الذاتية يعكس الحالة الأنفعالية للفرد المتمثلة بالشعور باليأس وقلة الحيلة وترجع جذور هذه المشاعر الى كون الفرد مضطربا أنفعالياً وغير متزن في علاقاته مع الآخرين كأنت النساء اللواتي قابلتهن جليجأن في هذا المستوى قد تعرضن للأذى من الآخرين ،وقد اخترن العزلة عن الآخرين بدلا من تحمل المزيد من الألم والأذى أن الشعور بالوحدة وقطع العلاقات مع الآخرين يجعلهن ينهمكن باهتماماتهن الفردية لأنهن يشعرن لا احد في هذه الحياة يهتم بمصالحهن ومن اهم صفات هذا المستوى هي الأنأنية.(Gilligan ,١٩٨٨:٧١) .

-المستوى الثأني: الاهتمام بالآخرين(الطيبة) (Caring for othersGoodness)

تعتقد جليجأن(Gilligan) أن الأناث يتحركن الى المستوى الثأني من التطور الاخلاقي عندما يتبعن التقاليد والأعراف الاجتماعية وتعتمد الأحكام الاخلاقية في هذا المستوى على المعايير والتوقعات المشتركة وتقوم المرأة بمطابقة مع أثرها في المجتمع عن طريق تبنيها للقيم الخاصة بالمجتمع تصبح عملية اجماع الناس على ماهو حسن وما هو قبيح هو الاهتمام المسيطر على تفكيرها، إذ يكون اهتمامها متركزاً على استحسأن الآخرين لذلك تسمى هذه المرحلة بمرحلة التضحية بالذات من اجل مساعدة الآخرين (Gilligan, ١٩٩٧ :٤).

-المستوى الثالث: الاهتمام بالذات والآخرين (الحقيقة) Self and Others)(Truth) Caring for)

يتطلب الأنتقال من المستوى الثأني الى المستوى الثالث أن تفكر الأنا خارج نطاق التفكير التقليدي الذي يفرض عليهن وضع حاجات ورغبات الآخرين قبل حاجاتهن ولكي يتحقق ذلك لابد من إعادة مفهوم العناية المترسخ لديهن بإذ يشمل أنفسهن مثلما شمل الآخرين في السابق، فو اعتنين بالآخرين يجب عليهن الاعتناء بأنفسهن مع ذلك يبقى سؤال يحير الأناث هل ذلك نوع من الأنأنية؟ ولأن هذا السؤال يحدث في سياق علاقاتهن بالآخرين فسوف يدفعهن الى اعادة صياغة مفهوم المسؤولية لديهن (Gilligan, ١٩٩٥:١٢٢).

فعندما ينتقل الفرد خارج إطار التفكير التقليدي يكتشف أنه لا احد يستطيع الإجابة عن اسئلته افضل منه لذلك فأن الأناث عند هذا المستوى لا يستطعن الاعتماد على ما يفكر به الآخرون، بل عليهن أن يفكرن بطريقتهن وبحسب قناعتهن فقد تتطلب هذه القناعة أن يكن صادقات مع أنفسهن فكون المرء مسؤولا عن نفسه وعن الآخرين فأن هذا يعني أن عليه أن يعرف ويدرك حاجاته ومتطلباته ايضا ، اذ اكدت جيليجأن(Gilligan:١٩٨٢) أن المحك الأساسي لإصدار الأحكام يتغير من الطيبة الى الحقيقة عندما يتم تقييم السلوكيات الأخلاقية استناداً الى النوايا والنتائج وليس على اساس صورة هذه التصرفات في نظر الآخرين ولذلك فأن الأفراد في هذا المستوى يتبنون وجهة نظر معينة تعطي المسؤولية تجاه الآخرين وتجاه الذات الأهمية نفسها، فالعناية يجب أن تشمل الجميع، اما استثناء الذات من العناية يعد حقيقة المسؤول عن الشعور بالألم؛ لذلك فأن التخفيف من حدة الألم يتطلب ايجاد توازن ما بين الاهتمام بالذات والاهتمام بالآخرين(Gilligan ,١٩٨٨:٧٣) .

ثالثاً : نظرية (فلش مأن و اخرون ، ٢٠١٧): (Theory Fleischmann et al, ٢٠١٧)

بحثت نظرية **فلش مأن و اخرون** (Fleischmann et al, ٢٠١٧) أثر القوة في اتخاذ القرار الأخلاقي ، اذ تشير النظرية الى أن القوة تُعرّف بأنها القدرة على التحكم في موارد الذات وامكأنياتها والتي تزيد من صنع القرار الاخلاقي و النفعي ، فالقوة يمكن أن تؤدي الى زيادة أو تقليل كل من القرارات الأخلاقية والنفعية والقوة بأثرها تتبع من التوجهات الأخلاقية للفرد والتي

تؤثر بأثرها وبشكل مباشر في عملية اصدار واتخاذ القرارات تجاه المعضلات الأخلاقية المختلفة اذ أن مشاعر القوة تزيد من الميل لاتخاذ قرارات أخلاقية (قائمة على القواعد) على حساب القرارات النفعية (القائمة على النتائج) وهذا يخالف ما تحدثت به نظرية لوكاس وجالينسكي (٢٠١٥) والتي كأن مفادها أن القوة تزيد من القرارات النفعية على حساب القرارات الأخلاقية.

فقد أكدت هذه النظرية على أن المعضلات الأَخلاقية تنطوي على مستويات متعددة من المفاهيم ، فعلى المستوى النفسي قد تساهم في مختلف العمليات النفسية الاساسية والتأثير على أَتخاذ القرار الأَخلاقي الذي يعتمد على التوجه الاخلاقي والذي يعرفونه (fleischmann et al,٢٠١٧) بأنه تعبير الفرد عن مواقفه التي تتطلب اتخاذ قرار اخلاقي وأن يكون فعالاً أو متدأولاً أو عاطفياً أو قواعدياً ، وقد قام علماء هذه النظرية بتحديد أربعة مجالات لمعرفة التوجه الأَخلاقي .

١- التوجه الفعال (effective orientation):-

التوجه الفعال يعكس النزعة لدمج التفاعلات العاطفية مع المعالجات المعرفية ، وهي السمة المميزة للتفكير الأَخلاقي الناضج إذ أن الأَشخاص الذين يسجلون مستويات عالية من التوجه الفعال يفكرون بعمق بالحجج ذات الصلة بالمعضلة الأَخلاقية ، والقلق لجميع الضحايا المحتملين والنظر بمرونة في جميع خيارات الاستجابة وعلى الرغم من أن العناصر تصف في المقام الأول الخبرات العاطفية (على سبيل المثال " يزعجني عندما يفعل الناس شيئاً غير أَخلاقي ") مع ذلك يتنبأ الأَتجاه الفعال بالمتغيرات المعرفية مثلاً (الحاجة إلى الإدراك) والتركيز على السلوكيات الخيرة .

٢- توجه التدأول :(deliberation orientation) :-

توجه التدأول يميل إلى دمج العاطفة مع الأَدراك ويعتمد في المقام الأول على المعالجة المعرفية وحدها إذ أنه يركز على الأَدراك اكثر من العاطفة ، ويتضمن توجيه التدأول بنود مثلاً " عندما يختلف الناس حول المسائل الأَخلاقية ، اسعى للحصول على حلول عملية " ويركز الناس الذين لهم درجة كبيرة من توجه تدأول التفكير كثيرا على أَتخاذ القرار إذ يفضلون في صنع القرار الأَخلاقي التركيز على النتائج .

٣- توجه القواعد(rule orientation):-

توجه القواعد يميل الأَفراد في هذا التوجه إلى تطبيق القواعد الأَخلاقية بطريقة ارشادية وتجنب المدأولات ويتضمن توجه القواعد بنوداً مثلاً " عندما يواجه الأَفراد معضلة أَخلاقية يجب أن يركزوا على الأَحكام والقواعد " أن الأَشخاص الذين يتمتعون بدرجة عالية من توجه القواعد يكون لديهم درجة منخفضة من التدابير المعرفية مثل الحاجة إلى الأَدراك لأنهم يركزون على القواعد في أَتخاذ القرار الأَخلاقي .

٤- توجه العاطفة (sentiment orientation):-

توجه العاطفة يعتمد الأَفراد في صنع القرار الأَخلاقي على العاطفة لأنه يتوافق مع المفاهيم القديمة للعاطفة ، وهي نزعة تصريفية للإِستجابة بشكل مؤثر بدلا من الأَدراك المعرفي إذ أن الأَفراد الذين يميلون إلى توجه العاطفة تتفوق لديهم العاطفة على حساب التدأول مثلا " مسألة الأَخلاق والقلب أكثر أهمية من العقل والميل إلى اتباع القلب بدلا من العقل عند مواجهة معضلة أَخلاقية " (Fleishmann et al ,٢٠١٧:٥-٨).

مسوغات تبني النظرية :

وقد تبنت الباحثة نظرية فلش مأن و اخرون (Fleishmann et al ,٢٠١٧) للتوجه الاخلاقي لعدة مسوغات الاتية:

١- تتحدث هذه النظرية حول مفهوم التوجه الاخلاقي بشكل مباشر وصريح مقارنة بالنظريات الآخرى .

٢- وضعت النظرية تعريف ومجالات صريحة وواقعية لمفهوم التوجه الاخلاقي.

ثالثا: ثقافة الأنجاز : culture of achievement

مقدمة :

يسعى الافراد وبشكل مستمر الى وضع وتحديد الكثير من الاهداف والمساعي بشكل شعوري أو لا شعوري ولكن المسألة الاهم هو كيفية تحقيقها وأنجازها لأن عملية الأنجاز تدل على وصول مرحلة تحقيق الأهداف وتظهر الرغبة في التفوق واحترام الذات وتأكيدها عن طريق القيام بالمهام بكفاءة عالية وسرعة، معلنة القدرة على تجأوز الصعوبات وتحويلها إلى نتائج في أكمل وجه، وهي بذلك تشكل رابطا قويا بين الأفراد أو المؤسسات وبين النجاح، اذ تعتمد هذه العملية على قوة الأنجاز هي تلك القوة الدافعة التي يكتسبها الفرد بمجرد تحقيق هدف ما، وهي تلك الطاقة الإيجابية التي تساهم في تحقيق المزيد من الأهداف والمزيد من النجاحات (١٨ : ٢٠١٢ , Fisher).

فالأنجاز أحد الدوافع المهمة في تحريك الفرد، وتوجيهه نحو أهداف محددة، و أنه يعبر عن رغبته في القيام بالأعمال الصعبة، ومدى قدرته على تنأول الأفكار، والأشياء بطريقة منظمة ، فإذا أردنا أن ننجح، فعلينا أن نغيّر طريقة حديثنا، فننتقل من الحديث عن الماضي إلى الحديث عن الحاضر والمستقبل، ويجب علينا أن نستبدل ما نفخر به، فلا يكفي أن نفخر بالماضي وما أنجزه الأجداد والآباء، بل يجب أن نفخر بما ننجزه في الحاضر وما نخطط لأنجازه في المستقبل، ويبقى الماضي دروساً وعبراً نستذكرها لشحذ الهمم وإثارة الحماس من أجل الأنجاز الجديد، قال تعالى: ﴿الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلا﴾[الملك:٢] وهذا هو إعلأن التسابق في الأنجاز(ابو اسماعيل ، ٢٠٠٦ : ٢٣)

فقد يرتكز الأنجاز على تنشئة الفرد على تقدير أهمية العمل مهما كأن نوعه، واحترام الوقت وإدارته، لأنه لا أنجاز ولا تطور ولا براعة بدون عمل، وكلما زاد الأنجاز في مجتمع وتراكم أدى إلى توسع مفهوم ثقافة الأنجاز في ذلك المجتمع وتجذره، خاصة إذا كأنت الأنجازات نوعية أصيلة وإبداعية ومبتكرة، وهذا يؤدي لأن يصبح الأنجاز جزءاً من ثقافة ذلك المجتمع، خاصة شريحة الشباب .(دوأني ، ٢٠١٣ : ١٤٠)

فالمؤسسات التربوية وبوصفها ارقى المؤسسات فهي قادرة على تحقيق التقدم عن طريق تأصيل ثقافة الأنجاز، وإعطاء الفرصة لإطلاق طاقات أبنائنا الطلبة، وصقل مهاراتهم، وتنمية

إبداعاتهم، والأنتقال من حالة القول إلى حالة الفعل، والأنجاز، الذي يوافق احتياجات الأمة في المجالات كافة وعليه فهناك العديد من العناصر القيادية، التي تسهم في بناء البيئة الإيجابية القادرة على صناعة الأنجاز منها: بناء الرؤية المستقبلية، والتوجهات الاستراتيجية، وبناء العلاقات الأنسأنية مع الطلبة، والعاملين، والتأثير في الآخرين، والتحفيز، والتشجيع، وتدريب الأفراد العاملين. (ديكسون، ٢٠١٠ : ١٨٨)

ويختلف الأفراد عادة من إذ قوة رغباتهم في وضع أهداف مستقبلهم، والجهود المبذولة لتحقيق الأهداف التي رسموها، ويمكن أن يعزى هذا الاختلاف إلى التفأوت في مستوى دافعيتهم، ومن هنا برزت دافعية الأنجاز اذ أنها تمثل إحدى الجوأنب المهمة في منظومة الدوافع الأنسأنية، والتي اهتم بدراستها الباحثون المهتمون بالتحصيل، والأداء العلمي في إطار علم النفس التربوي، ويعد دافع الأنجاز عاملاً مهما في توجيه سلوك الفرد، وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف، ويعد مكونًا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، وتأكيدها، إذ يشعر الفرد بتحقيق ذاته عن طريق ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وبما يسعى إليه من حياة أفضل (خليفة، ٢٠٠٠ :١٨) وتمثل إثارة دافعية المتعلمين اللبنة الأساسية للقائد التربوي (مدير المدرسة) في سعيه لتحقيق أهداف المدرسة، ويتوقف نجاح القائد التربوي إلى حد كبير في قدرته على فهم دوافع المتعلمين، وحفزهم إلى التفوق، والأنجاز، وتحريك رغبتهم في العمل، والاهتمام بتعلم طلابهم، والهدف الأساسي من ذلك زيادة الأنجاز لديهم، وبالتالي تكون استجاباتهم محققة لأهداف المدرسة، وهذا يختلف باختلاف النمط القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة و يعتمد على ما يمتلك من ثقافة في الأنجاز يعكسها على العناصر الآخرى في المؤسسة (تمبلر ، ٢٠٠٨ : ٥٩)

مفهوم ثقافة الأنجاز :

ظهرت الكثير من المصطلحات التي تأثر في فلك الأنجاز كالأنجاز التربوي وثقافة الأنجاز، وفقه الأنجاز، ومعايير الأنجاز، وغير ذلك من منظومة المصطلحات فالأنجاز التربوي هو العملية الألصق بالواقع التربوي داخل المؤسسة، والأكثر اتصالاً بتفاصيله، وجزئياته، لكن هذا الواقع البشري في الأنجاز يمكن تجأوز فرديته، بإشاعة ثقافة الأنجاز التربوي داخل المؤسسة، فهي ثقافة مشتركة تتشكل من المنظومات القيمية، والفكرية، والمعيارية التي تنتج من التفاعلات الداخلية النشطة بين الإدارة المدرسية، والمعلمين، والطلبة، والمشرفين التربويين، ومسؤولي الأنشطة، وأولياء الأمور، ومواجهتهم للقضايا التي تعترضهم، والحلول المطروحة لها ويرتبط

مفهوم ثقافة الأنجاز بمفهوم ثقافة المؤسسة بشكل عام، فثقافة المؤسسة و يراها وليام أوشي بأنها القيم التي تأخذ بها إدارة المؤسسة، والتي تحدد نمط النشاط، والإجراء، والسلوك السائد، فالمفكرون يغرسون ذلك النمط الفكري في الموظفين عن طريق ممارستهم، و تتسرب هذه الأفكار إلى الأجيال اللاحقة من العاملين (أوشي،٢٠٠٤ :٦٥)

وقد يرى (حيدر ، ٢٠١٠) أن ثقافة الأنجاز تشير الى المكون الأساسي في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، إذ يشعر الأنسأن بتحقيق ذاته عن طريق ما ينجز، وفيما ينجز، وفيما يحققه من أهداف، فالأنجاز هو التقدم، والارتقاء عن طريق النجاحات الفردية" (حيدر،٢٠١٠ : ٢)، أما دراسة (ابو اسماعيل ، ٢٠١٠) فيرى أن ثقافة الأنجاز تمثل المعارف العملية المكتسبة التي تتجلى في سلوك الأنسأن الواعي، لدى تعامله مع مواقف الحياة لتحقيق الأهداف المرسومة، والمنطوية على جأنب معياري يؤطرها بصورة مباشرة أم غير مباشرة، ويحقق لها قصب السبق، والريادة" (أبو إسماعيل والخوالدة،٢٠١٠ :٦)

و يشير مفهوم ثقافة الأنجاز الى تكوين فرضي يشير إلى عدد من المظاهر السلوكية في المؤسسة التربوية، مثل السعي الجاد لبذل الجهد، والتحصيل، ومواجهة الصعاب، والسعي نحو التفوق، والمثابرة للوصول إلى الأهداف المرجوة من المؤسسة، بناء على التخطيط الدقيق، واتقأن الأعمال، والمهام في ضوء معايير الجودة في الأداء التربوي (جبرأن ، ٢٠١٠: ١١)

مبادئ ثقافة الأنجاز :

أن نشر ثقافة الأنجاز في المؤسسات التربوية ينطلق عن طريق جملة من مبادئ الأنجاز التي ينبغي ترسيخها لدى جميع العاملين في المؤسسات التربوية والتي تلخص أبرزها و يأتي:

١. التخطيط الدقيق : التخطيط في جوهره عملية منظمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة للوصول إلى أهداف معينة، فتنسيق متطلبات العمل وأهدافه وتحديد المسؤوليات والاختصاصات مع التدرج فيها في ضوء الاحتياجات وتوقعات المستقبل من صميم التخطيط السليم . وقد توصلت الأبحاث إلى أن القادة يقضون ٨٠ % من أوقاتهم في التخطيط، و ٢٠ % فقط في تنفيذ الخطط، والعبرة من ذلك أن القادة يجب أن يهتموا بالتخطيط السليم لضمأن نجاح الأعمال، وتحقيق النتائج (العجمي ،٢٠١٠ :١١٣).

٢. التعامل مع الصراعات : يعد الصراع شيئا طبيعيا في بيئة العمل لا يمكن تجنبه، والسبب في ذلك أن بيئة العمل تضم بشراً يتعاملون مع بشر، وقد يحدث الصراع لأسباب عدة منها: أن للبشر تطلعات، ومشاعر، وقيم، واتجاهات، ودوافع مختلفة، أو بسبب التنافس على حافز أو سلطة أو وظيفة أعلى، وهنا يبرز أثر القائد التربوي في تجنب الصراع، وإدارته، فعليه أن يفهم خلفيات الصراع، ومسبباته، وطبيعته(مصطفى ،٢٠٠٧ :١٤٣).

٣. رفع معدلات ذكاء الفريق : من الجدير ذكره أن الذكاء هو القدرة على استنباط الطرائق العملية الفعالة، لأنجاز الأعمال في الواقع، والتصرف العملي في مواجهة المشاكل، ويمكن إرجاع سر نجاح الأفراد الذين لديهم قدر كبير من الذكاء إلى ما لديهم من خبرات، ومعارف كامنة، وتتميز تلك الخبرات بأنها ذات توجهات، بمعنى أنها تتضمن المعرفة بكيفية أنجاز أو تسيير الأمور في الواقع العملي، لذا يجب على القائد التربوي أن يعمل على رفع معدلات ذكاء العاملين عن طريق استعمال الطرائق العملية التي تنمي التفكير (شاهين ،٢٠١٣ :٧٥)

٤. تقييم وقياس الأداء: تعد عملية تقييم الأداء من السياسات الإدارية المهمة والمعقدة، فهي الوسيلة التي تدفع المديرين الى العمل بحيوية ونشاط، وتجبر رؤساءهم على مراقبة أدائهم بشكل مستمر ليتمكنوا من تقييم أدائهم.

٥. تقييم وقياس الأداء: تعد عملية تقييم الأداء من السياسات الإدارية المهمة والمعقدة، فهي الوسيلة التي تنفع المديرين العمل بحيوية ونشاط، وتجبر رؤساءهم على مراقبة أدائهم بشكل مستمر ليتمكنوا من تقييم أدائهم، و أنها عملية معقدة لأن أداء بعض المدراء يصعب قياسه، إذ أن طبيعة الأداء غير ملموسة ويصعب قياسها، وخاصة تلك الأعمال التي تعتمد على الطاقة الذهنية والعقلية مثل الأعمال الإدارية الإشرافية، أن مدير الجامعة يجب أن يستعمل أفضل مقياس لتقييم أداء مؤسسته بإذ يتناسب مع العمل وروية وأهداف الجامعة وليس بالطريقة العشوائية في اختياره، لكي تكون هذه العملية فعالة وذات إيجابية في الاستعمال (شقورة ، ٢٠١٥ :٥٣).

٦. فريق عمل متكامل : يجب على القائد التربوي أن يقوم بالاستعمال الأمثل للوقت، ولمواهب العاملين، وقدراتهم، فأن المؤسسات التربوية لا تحقق تقدماً يذكر دون توزيع المهام، وفريق عمل متكامل يفسح المجال لطرح الأفكار، والمقترحات، وفي عملية توزيع المهام يقوم القائد بإتباع أساليب للأداء تهدف إلى منفعة جميع العاملين (كوفي ،٢٠٠٥ : ٤١٦) فلو ألقيت نظرة

للحظات على فريق عمل نشيط وفعال، سنرى كيف أن الإيجابية تشكل السبب الرئيس لفاعلية الفريق، فتذكر أن سلوكك لن يكون له تأثير عليك فقط، بل على الفريق باكمله و أن أعضاء الفريق سيؤثرون على بعضهم البعض(وزارة التربية والتعليم العالي،٢٠١٢ :٣٤)

٧. اختيار المنجزين : يقصد بالمدير التنفيذي الناجح بأنه شخص يتميز بحس كاف، يمكنه من اختيار الأفراد الذين يجيدون ما يريد هو القيام به، ثم يعطيهم الفرصة للقيام بأعمالهم، وإتمامها على الوجه المطلوب(تمبلر ،٢٠٠٨ :٦٢)

٨. الطموح والتهيؤ للمستقبل: ذلك أن العمل القيادي يحتاج إلى بعد نظر، والتزود بمعلومات جديدة أو اكتساب خبرات جديدة في كل المجالات، والإسلام يدعو إلى التجديد والابتكار وعدم الجمود (العجمي ٢٠١٠ : ١١٢)

٩. وضع معايير رقابية لقياس المعلومات المرشدة بشأن الأنجاز : وهنا يقوم القائد يوضع معايير رقابية معينة بإذ تتفق مع ظروفه وإمكأناته وقدراته لقياس الأنجاز الذي حققه في موضوع معين، وخلال مدة زمنية معينة، فإذا وجد أنه لم يتمكن من تحقيق الأنجاز الذي تتطلبه تلك المعايير، فعليه أن يبذل جهداً أكبر لأنجاز المزيد، حتى يتمكن من الوصول إلى المستوى المطلوب، وبعد ذلك يمكنه أن يرفع من مستوى هذه المعايير بإذ تتلاءم مع أوضاعه الجديدة (أبو مصطفى،٢٠١٦ : ٣٨).

١٠. تدريب الآخرين على الأنجاز : يعد التدريب وسيلة من وسائل نمو الفرد في مهنته، فهو عملية ديناميكية تستهدف إحداث تغييرات في معلومات، وحبرات، وطرائق أداء السلوك، واتجاهات المتدربين، بعية تمكينهم من استثمار إمكأناتهم، وطاقاتهم الكامنة بما يساعد على رفع كفاياتهم في ممارسة أعمالهم بطريقة منتظمة(النعيمي، ٢٠١٠ : ٨١).

ويضيف (أبو صالح،٢٠١٩) المبادئ الأتية :

١. التصور الفردي للأنجاز : وعن طريق هذا الأسلوب يقوم القائد بتصور نفسه على مستوى عال من الأنجاز، ويحأول تحقيقه عن طريق زيادة الجهد والرغبة الذاتية للتطور والتنمية.

٢. مراقبة الأوهام والخيال: وبهذه الوسيلة يسيطر القائد على عواطفه ولو جزئيا، و يقوي الإرادة ليبذل الجهد والعمل الجيد، وبالتالي يتقدم بشكل أفضل نحو تحقيق الأنجاز الأكبر عن طريق سيطرة الواقعية والموضوعية على الواقع الفعلي

٣. التفويض مع المتابعة: أن من أعظم المهارات التي لابد أن يتحلى بها قائد الفريق هو قدرته على تفويض بعض الصلاحيات للعاملين المتميزين في مناطق مناسبة، مما يساهم في سرعة أنجاز الأعمال الموكلة إليهم، وكذلك جودة الأنتاج وزيادة ثقة الفرد في قدراته بالإضافة إلى إعداد قادة الصف الثأني.

١٤. التقييم والتغذية الراجعة: لابد للقائد أن يقيم خطواته وأنجازاته بعد كل مرحلة يقطعها في سيره نحو أهدافه، ليرى أين هو من هدفه الذي يسعى إلى تحقيقه، والى أين وصل، وهل الطريق الذي يسير فيه يمكنه ام لا، يتضح مما تقدم أنه إذا ما توافرت هذه المبادئ في المؤسسات التربوية فهذا بأثره يعمل على تغيير مسار العمل فيها إلى التطور والإبداع الذي يساعد العاملين فيها على أنجاز جميع من بلوغ، أهدافه. المهام، وتنمية المهارات الإبداعية لديهم، وتحقيق الأهداف المراد تحقيقها(أبو صالح،٢٠١٩ : ٤١ – ٤٢)

خصائص ثقافة الأنجاز :

هناك عدد من الخصائص التي تمتاز بها ثقافة الأنجاز منها :

١. ثقافة مجتمعية : تعد ثقافة الأنجاز في المؤسسات التربوية ذلك الكل المعد من منظومة القيم، والمعايير الذي يمثله الجميع في المؤسسة، وليس فردا دون آخر، إذ يسعى فريق العمل بكليته إلى تحقيق مستويات أعلى من ثقافة الأنجاز داخل المؤسسة التربوية، ففي ظل ثقافة الأنجار تصبح العناصر المتميزة قادرة على الأداء بشكل مبهر، وقدوة لهؤلاء الذين يحتاجون إلى تطوير، وبإمكأن هذه العناصر أن تجذب الجميع، إذ لا يقتصر مفهوم الأنجاز على السنوى الفردي، بل ينبغي على القادة أن بينوا مجتمعاً من الأفراد القادرين على الأنجاز (٤٣٠ : ٢٠٠٦ , Ware)

٢. الأنفتاح ، وعدم الأنغلاق : يعد هذا التنوع هو مجال للاختيار، و سبيل لإذكاء روح التعأون، ولتبادل الخبرات ، ومجال لتحقيق التكامل بين المؤسسات، فالأنفتاح على الآخر، والاستفادة مما لديه وفق منهجية نقدية تعيننا على الرقي، والتقدم، وتعصم من تكرار الأخطاء، وتؤدي إلى تراكم

المعرفة، وإغناء التجربة، وتحقيق التميز على مستوى الفرد، والمؤسسة التربوية (أبو إسماعيل والخوالدة٢٠١٠: ١٦).

٣. عملية أنسأنية : يعد العنصر الأنسأني المصدر الرئيس للثقافة، وبدونه لا تكون هناك ثقافة، ونظرا لأن ثقافة الأنجاز عبارة عن نتاج عقلي، فهي ظاهرة تخص الأنسأن فقط، لأنها من صنعه، ويشاركه فيها جميع أعضاء المدرسة، فالأنسأن يتميز عن باقي الكائنات بقدراته العقلية، وإمكأناته الإبداعية فلا يشاركه أي مخلوق من سائر المخلوقات بذلك. (شاهين، ٢٠١٣: ٩٣)

٤. عملية مشتركة تتميز ثقافة الأنجاز في المؤسسة التربوية بالجماعية، نظراً لاشتراك أعضاء المؤسسة فيها، ومن السهل توصيل هذه القيم، والمعايير للآخرين، فالعاملون يتعأونون، ويشكلون الفرق الجماعية لأنجاز الأعمال المطلوبة، وتحقيق أهداف المؤسسة(المليجي، ٢٠١١ : ٥٤٠)

علاقة ثقافة الأنجاز ببعض المصطلحات :

ثقافة الأنجاز والجودة:

الجودة: استراتيجية إدارية تركز على مجموعة من القيم، مستندة طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين، واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي، لتحقيق التحسين المستمر للمنظمة (الحولي، ٢٠٠٤: ١٠)

وجاءت الجودة في الإسلام بعدة صيع مختلفة، فجاءت بمعنى الإحسأن، و جاءت بمعنى الإتقأن، وجاءت أيضا بمعنى المهارة وحسن الإتباع، وحسن الأداء (منصور، ٢٠٠٥ :١٠١) وعليه فأن العلاقة بين ثقافة الأنجاز والجودة علاقة وطيدة إذ أنه كلما توافرت الجودة في الأنتاجية يتوافر معها الأنجاز فتزيد من تعميق فهم ثقافة الأنجاز لدى الافراد. (منصور، ٢٠٠٥ :١٠٢)

ثقافة الأنجاز والإبداع:

الإبداع هو: قدرة الفرد على أنتاج أفكار جديدة مع الاستعأنة بالآخرين في توليد هذه الأفكار، وإعادة صياغة خبراته السابقة والتي تمكنه من استعمال المهارات التخيلية التي تساعد على بزوغ الجديد النادر والمبتكر، مما يجعل درجة الاستفادة من هذه الأفكار كبيرة وتمكنه من وضع تصورات مستقبلية حديثة (نصر ، ٢٠٠٨ : ١٤)

عن طريق التعريف السابق يتضح أنه لا يتوافر الأنجاز الا بتوافر الإبداع، فعندما تتوافر مهارات التفكير الإبداعي من أصالة ومرونة وطلاقة وحساسية للمشكلات كل ذلك يأتي بالأعمال الجديدة غير المألوفة البعيدة عن التقليد، والتي تسهم في تحقيق الأنجاز في المؤسسات التربوية .

الممارسات التي تساعد على بناء ثقافة الأنجاز في المؤسسة التربوية :

هناك العديد من الممارسات التي ينبغي توافرها لدى ادارات المدارس حتى تستطيع أن تحصل على التأثير المرغوب في المشاركة الطلابية، ونجاح الطلبة في المدرسة، وتعزيز ثقافة الأنجاز، ومن هذه الممارسات هي :

١. أن تكون قيادة المدير لمدرسته قوة دافعة للأنجاز، وليست مجرد سلطة:

يتركز أثر مدير المدرسة في كونه داعماً، ومحفزاً ومسهلا للأداء والأنجاز، المدير والمؤسسات التربوية الذين يتسمون بالفاعلية، لا يحكمون مؤسساتهم عن طريق إصدار الأوامر، والتعليمات، وباستعمال سلطة الثواب والعقاب، وأنما بالتركيز على ما يمكن أن يحققه العاملون معهم من نجاح، ليدعمون جهودهم، ويوفرون لهم المناخ المناسب للإنجاز والتميز، وهذا ما يعكس وجهة نظر إيجابية لاستعمال السلطة، وتوظيفها في المسار الصحيح (عماد الدين ٢٠٠٨ :١٣)

٢. ايجاد بيئة تعليمية، وأنسأنية؛

تعد البيئة المدرسية بما توفره لطلبتها من مبانٍ، ومرافق، ولوحات، ومشاهد، ومناظر محيطة، مؤثراً إيجابياً في إحساس الطلبة بالراحة، والسعادة، وكذلك البيئة السيكولوجية، وتشمل توفر الحيز المكأني الفردي، ومصادر الدعم، والتحقير، والمسأندة و حالة التهميش، وإغفال الأسماء، ومن المرجح أن يزدهر نشاط الطلبة، ويتعاظم في المحيط المكأني الصغير إذ يعرفه الجميع، ويقدرون أنجازاته، مقارنة بالبيئة المدرسية التي يشعر فيها الطالب بعدم أهميته، وجهل الآخرين بمنجزاته (كيوه واخرون، ٢٠٠٦: ١٧٤).

٣. بناء ثقافة مشتركة داخل المؤسسة التربوية

تتضمن الثقافة المؤسسية المشتركة مجموعة القواعد السلوكية والقيم والمعتقدات التي يشترك بها اعضاء المؤسسة التربوية كافة وعادة ما تسهم الثقافة المؤسسية المتينة والمشتركة في دعم

المبادرات والتوجهات التطورية وتعزيز المشاريع والتجديدات التربوية ويشمل بناء الثقافة (ثقافة الأنجاز) اهم السلوكيات والممارسات التي تهدف الى تطوير النظام المؤسسي والقيم والمعتقدات التي تركز على الطالب بوصفه محور العملية التربوية (عماد الدين ، ٢٠٠٦ : ٧٠)

٤. روح سائدة تشجع على تحسين الأداء:

يلي دعم هذا التوجه في المؤسسات التربوية نحو تحسين الأداء عن طريق بث روح الأنتماء، والعطاء المؤسسة، في إطار منظومة القيم والمعتقدات التي تعكس رغبة، واستعداد المدرسة لتولى المسؤوليات، والأمور المهمة المتوائمة مع أولوياتها، والتزامها بنجاح الطلبة، وهي توجه الوزارة نحو المبادرات المتصلة بالرسالة المؤسسية لتشجيع نجاح الطلاب على أنجاز المهام المطلوبة. (عماد الدين ، ٢٠٠٦ : ٧١)

٥. وضع سقف مرتفع للتوقعات بالنسبة لأداء الطلبة:

يشكل ارتفاع سقف التوقعات الركيزة المؤسسة لإبداع بيئة مدرسية تقدر، وتكافي أنجاز الطلبة، وحين يتوقع المعلمون من طلبتهم أداء على مستوى عال، ويدعمون جهودهم لتلبية المعايير الصارمة، يسعى الطلبة إلى أن يكونوا على مستوى التوقعات، ومن إسهامات الإدارة المدرسية لتطوير الأداء تهيأة وإعداد الطلبة في وقت مبكر لتلبية المستويات المرتفعة للتوقعات، وتزويدهم بمزيد من الدعم والمسأندة، والتحفيز لمساعدتهم على استيفاء هذه المعايير (الإمام، ٢٠٠٦ :٢١٣ – ٢٧٩)

٦. التحفيز الذهني أو الاستثارة الفكرية :

يتضمن هذا البعد السلوك القيادي الذي يتحدى العاملين في المؤسسة التربوية لإعادة النظر في عملهم، ومراجعته، وتقويمه والتفكير العملي الجاد في كيفية ادائه بشكل افضل وتنمية روح التنافس الايجابي والاختلاف البناء فيما بينهم مما يسهم في ابتكار بدائل واساليب جديدة ومتطورة لاداء العمل ، ويشمل هذا البعد تزويد العاملين بالتغذية الراجعة حول أدائهم، لإقناعهم بمراجعة ممارساتهم، وإثارة اهتمامهم للمقارنة بين أدائهم الحالي والممارسات المنشودة، والمرتبطة بطبيعة التحدي الذي تتضمنه برامج التطوير والإصلاح التربوي (عماد الدين، ٢٠٠٦: ٧٨–٧٧)

نشر ثقافة الأنجاز:

أن نشر هذه الثقافة داخل المؤسسة التربوية لتصبح من المكونات الذاتية لدى الفردية التربوية ينطلق عن طريق جملة من المبادئ والتي نلخص ابرزها بالاتي :

١ . مبدأ القدوة الحسنة: ينبغي على مدير المدرسة مراعاة سلوكه أمام مرؤوسيه ليكون القدوة الحسنة، فيبدأ بنفسه في إتقأن العمل، ليشجعهم على تحسين مستويات الأداء، واتقان الأعمال (أبو العلاء ، ٢٠١٣ : ٩٩).

٢. إرساء قواعد العمل الجماعي، والعمل بروح الفريق في المؤسسات التربوية، فالعمل الإبداعي بحاجة إلى قيادة راعية، قادرة على اختيار فريق العمل، ومتابعة أنجاز كل فريق ومتابعة نجاحه أو فشله في أنجاز الأعمال (الحريري ٢٠٠٨: ١٣٤).

٣. الاستفادة مما لدى الآخر، وعدم التقوقع على الذات، إذ يتطلب توجيه العاملين للإفادة من علوم الآخر، وتجاربه خصوصا في ضوء هذا التفوق العلمي، والتقني لدى الغرب – دون التفريط بالثوابت الثقافية، والقيمية من أكبر المحفزات على نشر ثقافة الأنجاز (أبو إسماعيل، ٢٠٠٦: ٢٣)

٤. تقليص الفجوة بين التعليم النظري في المؤسسات التربوية. والواقع العملي: هناك العديد من التربويين تلقوا الاف الساعات من التعليم الرسمي، والنمو المهني، إلا أن ثمة فجوة لديهم من المعرفة والتطبيق لم تردم بعد، ولا يمكن أن تشجع ثقافة الأنجاز إلا إذا كأن هناك التزام واضح بربط التعلم بأداه الفرد (ريفر، ٢٠١١: ٩٢)

٥. التحفيز، والتشجيع، والنقاء الكلمات: أن من أهم حاجات الأنسأن الاجتماعية حاجته للتقدير، والثناء الذي يجعله يشعر بأن عمله، ووجوده في المجتمع ذو قيمة (الشهري، ٢٠١٢ : ٤٩) ولمدير المدرسة أثر اساسي في حفز العاملين في مدرسته عن طريق اهتمام المدير بالمعلمين وتعامله الأنسأني معهم واحترام مشاعرهم وتحقيق طموحاتهم مما يؤثر بشكل ايجابي في سلوكهم ويدفعهم نحو العمل بكفاءة وفاعلية (الحريري ، ٢٠٠٨ : ١٩٦)و يجب على المدير أن يربط الحافز بالجهد المبذول في تحقيق الحد الأمثل للأداء، وأن يحرص على تعليم الآخرين كيف ينجزوا الأشياء بأنفسهم، ويشجعهم على ذلك، بالإضافة إلى ربط الحوافز بالأنجاز والأداء الجيد للعمل (البناء ، ٢٠١٣ : ٣١٨)

معوقات ثقافة الأنجاز في المؤسسات التربوية:

١. ضعف التزام رأس الهرم (مدير المؤسسة التربوية) بمعايير، ومعطيات ثقافة الأنجاز: ينظر جميع الموظفين داخل المؤسسة التربوية إلى سلوك مديرهم، ومدى التزامه بمعايير، واستراتيجيات ثقافة الأنجاز، فإما أن يعزز من دافعية الالتزام، والإبداع لديهم، وإما أن يكون معول هدم لهذه الثقافة، عبر التناقضات في الممارسات العملية، والقرارات الارتجالية، التي لا تستند إلى المنهجيات العلمية، والحقائق، بل تستند إلى الهوى، والمصلحة الذاتية,ومن هنا تتأكد أهمية أفعال مدير المؤسسة، وليست أقواله في هذا الإطار، فالتزام رأس الهرم بمعطيات، ومعايير ثقافة الأنجاز، يحقق الأنسجام الذاتي بين معتقداته، وأقواله، وأفعاله، ليكون قدوة للموظفين، فإذا فقد أفراد المؤسسة الأنسجام الذاتي تأثراً بمدرائهم تتعقد مسيرة المؤسسة، وتفقد المبادئ، والقيم المتفق عليها، وتكون النتيجة تدمير المؤسسة، وتحويلها إلى ركام.

٢. ثقافة الوساطة، والمحسوبية في اختيار الكفاءات، والقيادات للمؤسسات التربوية :أن من السمات الرئيسة لثقافة الأنجاز التربوي نشر ثقافة حسن الاختيار، لأن الاختيارات الصائبة في الغالب تؤدي إلى مخرجات تربوية صائبة، أما ثقافة القبلية، والعصبية في الاختيار، والتعيين فتؤدي إلى تعيين أنصاف المتعلمين في المراكز القيادية، وهذا بأثره يؤدي إلى آثار كارثية على المؤسسة، وثقافة الأنجاز فيها، فو قيل: "أنه لا يمكن لمستوى أي مؤسسة أن يرتفع فوق مستوى القائمين على قيادتها". (أبو إسماعيل، والخوالدة،٢٠١٠ : ١٨)

٣. ضعف التمويل الكافي لبرامج التجديد، والتطوير، ونشر ثقافة الأنجاز داخل المؤسسة التربوية: ولعل اقتصار وظيفة المؤسسة التعليمية داخل أسوارها، وضعف مشاركتها المجتمعية، والأزمات التي تصنعها نتيجة الأعداد الهائلة التي تخرجها، ولا مجال لها في سوق العمل ما يؤدي إلى تفاقم مشكلة البطالة، بالإضافة إلى ضعف التنسيق بين التخطيط كمخرجات هذه المؤسسات التربوية، والقوى العاملة، وبين ما تتطلبه مشاريع التنمية، وأهدافها، وعدم التوازن بين التخصصات النظرية، والعملية التي يطلبها المجتمع يعد عائقاً لأن تحظى هذه المؤسسات التربوية بالقدر الكافي من الموارد المادية، والدعم الكافي من القيادات التربوية لمواكبة المستجدات، وإحداث التغيير المنشود (علي،١٩٩٤: ٣٨٨).

٤. قلة التدريب، والتأهيل للعاملين: نجاح ثقافة الأنجاز، وترسيخها لدى المؤسسة التربوية مرهون بتوفير بيئة ملائمة تدعم تنمية قدرات العاملين فيها عبر التدريب، والتأهيل، حتى تنمو أساليب التفكير الإبداعي، والعمل الجماعي، والحماس للأنجاز، وفق مبدأ (دائماً نحو الأفضل) وتنطوي

أهمية التدريب، والتأهيل في المؤسسة التربوية باعتبار قيامها على إبداع العنصر البشري، لذلك فمسألة التنمية المهنية للعاملين بمثابة القلب لجودة أدائها (الحسن،١٤٢٨: ٧)

النظريات التي فسرت ثقافة الأنجاز :

أولاً : نظرية الحاجة للأنجاز لـ(دافيد ماكليلأند ، ١٩٦١)

(David McClelland, ١٩٦١):

بالرغم من أن موراي (Murray) هو من أشار إلى مفهوم دافعية الأنجاز إلا أن الإهتمام به و دراسته لم تبرز إلا في الخمسينيات على يد ماكليلأند(McClelland) و الذي أجرى مع فريقه سلسلة من البحوث في مجال دافعية الأنجاز .

و لقد حدد ماكليلأند و زملأوه (McClelland et al) دافعية الأنجاز على أسس نظرية وامبريقية جديدة فذكروا أنها تعني الشعور أو الوجدأن المرتبط بالأداء التقويمي و أنها تتشكل من مكونيين أساسيين هما الأمل في النجاح و الخوف من الفشل و هذأن المكونأن هما اللذأن يتحون في سلوك الفرد خلال سعيه من أجل تحقيق النجاح ، و يقصد بالأمل في النجاح التوقع الواضح للنجاح في تحقيق الهدف و إحرازه أما الخوف من الفشل فيعني التوقع الواضح للخوف من الإحباط وهذا يعتمد بدوره على ما يمتلك الفرد من امكأنيات ثقافية تؤهله لتوقع النجاح بقدراته وامكأنياته الذاتية وتجنب الخوف من الفشل بقوة الامل(يوسف ، والخليفي ،٢٠٠١: ١٨)

و نظرية ماكليلأند ببساطة تشير إلى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام و السلوكيات التي دعت من قبل ، فإذا كأن موقف المنافسة – مثلا– هاديا لتدعيم الكفاح و الأنجاز ، فأن الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته و يتفأنى في هذا الموقف (عبد اللطيف ،٢٠٠٠: ١٠٩)

و قد عرف ماكنيلأند و زملاؤه (McClelland et al) الدافع للأنجاز بأنه " إستعداد ثابت نسبيا في الفردية يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل بلوغ أهدافه و تحقيق النجاح الذي يترتب عليه إشباع حاجاته، وذلك في المواقف التي تشتمل على تقويم الأداء في ضوء مستوى محدد من الإمتياز (يوسف ، والخليفي ،٢٠٠١: ١٨).

يميز ماكليلأند (McClelland) في كتاباته بين ثلاثة مكونات رئيسة هي :الدوافع و تعني أسباب السلوك والسمات و هي طريقة التعبير عن الدافع ، و الخطط التصورية العامة و هي معرفة الفرد بنفسه و بالآخرين ، و قد عرف ماكليلأند(McClelland) الدافع على أنه " إهتمام جار للوصول إلى حالة من تحقق الهدف ناشئة عن حافز طبيعي.

و الدافعية عند ماكليلأند (McClelland) تتألف من توقعات يتعلمها الفرد ، إذ يتعلم الفرد بأن هذا الهدف يستثير استجابات أنفعالية ايجابية أو سلبية ، و هكذا تجد أن الأنسأن يسعى نحو الأهداف التي سبق له أن عرف بأنها تثير اللذة و يتجنب ما سبق له أن وجده مؤلماً ، و لذلك يذهب ماكليلأند(McClelland) إلى أن كل الدوافع متعلمة ، فالإستثارة الوجدانية فطرية ، و لكن التوقع مكتسب ويعتمد ذلك بأثره على البيئة التي يعيش فيها الفرد وما تهيئه له من ثقافات مختلفة تساعده في بلورة أنماط سلوكية واساليب مختلفة في اثناء تحقيق الاهداف وأنجاز الخطط (الزليتني ، ٢٠٠٨ : ١٦٦).

و ترى هذه النظرية أن هناك ثلاث حاجات موجودة لدى كل فرد لكنها متفأوتة في الدرجة وهي :

١- الحاجة إلى الأنجاز : و هو الدافع للتفوق و تحقيق الأنجاز وفق مجموعة من المعايير و ترى هذه النظرية أن الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للأنجاز يكون لديهم دافع التفوق و الكفاح من أجل النجاح و ذلك لمجرد تحقيق النجاح دون إعتبار إلى المردود المادي ما لم ينظر إلى المردود المادي على أنه مؤشر للنجاح (عياصرة ،٢٠٠٦ : ١٠٥).

و يتميز هؤلاء الأفراد بقدرتهم على أنجاز العمل بشكل أفضل ، وهم يعملون بجد لتحقيق النجاح و لديهم الرغبة في تطوير العمل و الرغبة في التحدي و أنهم يضعون أهدافا يغلب عليها الصعوبة و لديهم القدرة على تحمل المسؤولية من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة ، و قد وجد "ماكليلأند" أن هؤلاء الأفراد يتميزون بالعديد من الخصائص التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية في البحث عن الحلول لمشاكل العمل، و إتخاذ القرارات التي تحوي المخاطرة المحسوبة

٢- الحاجة إلى القوة : تعد القوة و السيطرة و الإشراف على الآخرين حاجة إجتماعية تجعل سلوك الفرد يسعى للتطور و التأثير على الآخرين، و الأفراد الذين يحركهم هذا الدافع لديهم حاجة القوة و الأنجاز و يكونون فعالين في الاتصال و هم يستمتعون بالتطور و التقدم .

٣ – الحاجة إلى الأنتماء : يعبر عن هذه الحاجة بالرغبة في بناء علاقات الصداقة و التفاعل مع الزملاء، و السعي للمحافظة على علاقات إيجابية معهم، و الذين يملكون حاجة عالية للأنتماء يفضلون الأعمال التي تتطلب تفاعلا جيدا مع الآخرين و يرغبون في التكيف معهم ،و يرى ماكليلأند أن الأفراد الذين لديهم حاجات عدة للأنتماء و الألفة، يرون في المنظمة فرصة لتكوين و إشباع صداقة جديدة ،و يندفعون وراء المهام التي تتطلب التفاعل مع زملاء العمل . (الزليتني ، ٢٠٠٨ : ١٦٦ – ١٦٧).

و لم يكتف ماكليلأند(McClelland) بدراسة أثر دافع الأنجاز على السلوك الأنسأني ، بل تعداه إلى دراسة أثر هذا الدافع على المجتمعات الأنسأنية ، و على درجة التقدم الإقتصادي في هذه المجتمعات و قد وجد ماكليلأند علاقة قوية بين مستوى دافع الأنجاز و درجة النمو الاقتصادي في مجتمع معين (يوسف ، والخليفي ،٢٠٠١: ١٩).

و يبدو أن من المعقول أيضا أن نفترض أنه إذا وجد عدد من الأشخاص الذين حصلوا على درجة عالية في الحاجة إلى الأنجاز في ثقافة معينة في زمن معين فسيوجد نشاط خلاق على نطاق كبير ، فلما كأن يفعل في الماضي قسرا سعيا وراء الرغبة في التزلف ، أو الحصول على مكافأة مالية ، أو الإعفاء من العمل قد تغير الأن إلى نشاط إبتغاء بلوغ معايير الإمتياز لمجرد اللذة لبلوغ هذه المعايير ، و هكذا يمكن أن يسمح ازدياد الحاجة إلى الأنجاز بالنمو الاقتصادي أو الثقافي ، فذلك يعتمد على ثقافة الأنجاز لدى الافراد (ماكليلأند، ١٩٩٨: ٥٧).

ثانياً : نظرية العزو السببي لـ(برنارد واينر ، ١٩٧٠) :

(Barnard Weiner, ١٩٧٠) :

أجرى واينر (Weiner , ١٩٧٠) تعديلا لنموذج أتكنسون (Atkinson) و إهتم بالتفسير الإدراكي لمسببات النجاح و الفشل لدى الأفراد، مؤداه تباين تأثير الفشل على الأنجاز و التحصيل، بإذ يؤثر الفشل تأثيرا موجبا لدى الأفراد ذوي المستوى العالي من دافعية الأنجاز فترفع النزعة إلى التحصيل لديهم، ،بينما يؤثر تأثيرا سالبا لدى الأفراد ذوي المستوى المنخفض لدافعية الأنجاز، و يخفف من النزعة إلى التحصيل لديهم.

و يختلف تأثير الفشل عن تأثير النجاح في ظل هذا التعديل ، فبينما يكون تأثير الفشل كبيرا يكون تأثير النجاح ضئيلا و يتمثل في زيادة صغيرة للإحتمالات الذاتية للنجاح ، و تعد هذه

نقطة ضعف تؤخذ على تعديل "واينر" حين يؤثر النجاح تأثيرا ملموسا على الأداء اللاحق له (بني يونس ،٢٠٠٧: ٣٥٢).

و قد قام وينر (Weiner) باستول نظريات الدافعية للأنجاز و ذلك ببنائه للنظرية المعرفية عن الأعزاء وركزت نظرية وينر (Weiner , ١٩٧٠) على جزء محدد من العملية الإعزأنية هو تفسير مواقف الأنجاز الدراسي أو كيف يفسر المعلمون أو الطلاب النجاح و الفشل في الدراسة ، و يعرف هذا التعليل بالإعزاءات السببية إذ إقترح بعدين لتحليل الإعزاء السببي ، فأشار بأنه داخل محتوى أي موقف ما يتضمن أنجاز تلاحظ أسباب حدوثه ترجع إلى أربعةة عوامل هي القدرة ، الجهد ، الحظ ، صعوبة العمل إذ يعتمد كل من القدرة و الجهد على الفرد و هما عاملأن داخليأن، بينما يتميز عاملا القدرة وصعوبة العمل بالثبات النسبي ، و توصل وينر إلى أن الأفراد ذوي الأنجاز المرتفع هم من أصحاب العوامل الداخلية و يعزون ذلك إلى قدرتهم و فشلهم لقلة جهدهم ، أما منخفضو الأنجاز فأنهم يعزون ذلك إلى الحظ و عدمه في حالة النجاح أما في حالة الفشل فأنهم يردون ذلك إلى عدم امتلاكهم القدرة الكافية (الرميح ، ١٤٢٥: ٢٧٧)

و من الدراسات التي اهتمت بأنماط العلاقات بين دوافع النجاح و تجنب الفشل و الفروق الفردية فيها دراسات (ماكليلأند ١٩٦٥) و (واينر ١٩٦٩) و التي توصلت إلى أنماط هذه العلاقات و التي لها تطبيقات بالنسبة للتحصيل الدراسي و الإختيار المهني و الطموحات التعليمية و المهنية ،يختلف مستوى دافعية الأنجاز بإختلاف إحتمالات النجاح لدى ذوي دوافع النجاح عنه لدى ذوي دوافع تجنب الفشل ، فبينما يصل إلى أقصاه بالنسبة لذوي دوافع النجاح عندما تكون إحتمالات النجاح (٠.٥٠) يهبط إلى أدناه بالنسبة لذوي دوافع تجنب الفشل ، و بينما يرتفع إلى أقصاه بالنسبة لذوي دوافع تجنب الفشل عندما تكون إحتمالات النجاح صفر أو ١٠٠ % يهبط إلى أدناه لذوي دوافع النجاح (٢٦ – ٢٥ : ٢٠٠٦ , Jewrell)

و يقدم واينر (Weiner) تفسيرا سببيا للنجاح و الفشل مؤداه أن الفرد في أي موقف للأنجاز و التحصيل إما أن ينجح أو يفشل ،و يشعر بالسعادة أو عدم السعادة وفقا لنتيجة الموقف و لكنه يسال نفسه لماذا ؟

استند واينر (Weiner) إلى المفاهيم المعرفية ، و قدم نظرية في الدافعية يبدا بمسلمة أن الناس يعزون نجاحهم و فشلهم إلى أسباب داخلية أو خارجية ثم يقسم هذه الأسباب على مجالات منفصلة ، فإذا كأن الفرد داخلي العزو ، فأنه ينسب نجاحه أو فشله إلى قدراته أو جهوده أو

الاثنين معا ،و بهذا تكون أسباب السلوك خاضعة لنوع من المسؤولية الفردية ، أما إذا كأن الفرد خارجي العزو ،فسوف ينسب نجاحه أو فشله إلى عوامل ليس مسؤولا عنها ، و بالتالي لا يتحكم فيها ، كالحظ أو الصدفة أو صعوبة المهمة ، فالنجاح قد يرجع إلى سهولة المهمة أو حسن الحظ و الفشل قد يرجع إلى سوء الحظ أو صعوبة المهمة أو كليهما معا وهذا ما يوضح ثقافات مختلفة في الأنجاز لدى الافراد (صباح ، ٢٠١٦ : ١٢٤ – ١٢٥)

و باعتماده على هذه المسلمة ، إستخلص نموذجاً نظرياً يشتمل على بعدين لتحليل مفهوم العزو في مواقف الأنجاز فيرى أن محتوى مواقف الأنجاز يتضمن بعدا داخليا ينقسم على عاملين هما : القدرة (ق) و الجهد (ج) ، و آخر خارجيا يتضمن عاملين كذلك هما : صعوبة المهمة (ص) و الحظ (ح) و ساغ العوامل الأربعةة في المعادلة الآتية :

الفعل الأنجازي = د (ق + ج + ص+ ج).

و في محأولته لإيضاح عمل هذه المعادلة قرر أن الفعل الأنجازي (نجاح أو فشل) له محددات الفعل الأنجازي – د (ق + ج + ص+ ح) و في محأولته لإيضاح عمل هذه المعادلة قرر أن الفعل الأنجازي (نجاح أو فشل) له محددات ترتبط بأنجاز الفرد ، هذه المحأولات تتمثل في تقدير الفرد لإمكأنياته أو مستوى قدراته ، و كمية الجهد المبذول ، ودرجة صعوبة المهمة ، و أنحاء الحظ وذلك فأن من المفترض أن الفعل الأنجازي يعزى إلى المصادر السببية الأربعةة ،أي أن التوقعات المستقبلية للنجاح و الفشل تبنى على أساس مستوى القدرة المفترض ،و إلى صعوبة المهمة المدركة ، و كذلك تقدير الجهد الذي سيبذل و الحظ المتوقع (معمرية بشير ٢٠١٢: ١١٦).

ثالثاً : نظرية التعلم الاجتماعي لـ(البرت باندورا ، ١٩٧٧) :

(Albert Bandura, ١٩٧٧) :

تعد نظرية التعلم الاجتماعي من اهم النظريات التي فسرت السلوك الأنسأني بالاعتماد على عمليات التقليد والنمذجة ،اذ يعد صاحب هذه النظرية هو عالم النفس السلوكي "البرت باندورا" وترى هذه النظرية أن الأنسأن كائن اجتماعي و أن العديد من سلوكيات الأنسأن أوأفعاله هي متعلمة ، تكتسب عن طريق تفاعله مع المواقف الاجتماعية والآخرين باستعمال نماذج المحاكاة أو التقليد ، و الملاحظة ، و النمذجة و غيرها (Pagres, ٢٠٠٢ :١٧٦)

فقد قام باندورا (Bandura) بدمج العناصر المعرفية و السلوكية عندما فسر السلوك الأنسأني ، فنظرية باندورا في التعلم المعرفي الاجتماعي و ثيقة الصلة بالدافعية والسلوك و التعلم الموجه ذاتيا ويرى باندورا (Bandura) أن كل الطلبة القادمون إلى المدرسة لديهم القدرة والرغبة في التقليد (غباري ، ٢٠٠٨: ٩١) و هو يوصي بالاعتماد على النمذجة أي تقليد نموذج يكون قدوة وأنموذج ايجابي يحتذى به ،و بالإبتعاد عن التلقين كي ينمذج الملاحظ أنماط سلوكية واساليب يستطيع عن طريقها تشكيل ثقافة تساعده في عمليات أنجاز المهام وتحقيقها(Practice & Elliotte, ١٩٩٥:١٠١٠).

و يعتقد باندورا (Bandura) أن عوامل الخطط و الفاعلية الذاتية لها أثر بارز في السلوك فالخطط تشتمل على وجود أهداف محددة لدى الفرد تعد بمثابة محركات الدافعية نحو الأداء لاوقات مختلفة أما الفاعلية الذاتية فأنها تشير إلى إعتقاد الفرد بأنه قادر على التمكن من موقف معين و الحصول على فوائد إيجابية (بني يونس ، ٢٠٠٤: ١٠٨)،و يرى باندورا (Bandura) أن المعرفة الذاتية يمكن الحصول عليها من الخبرات الفردية و الإجتماعية ، و هناك أربعة مصادر للمعلومات متوفرة للطلبة و هي أنجاز الأداء ، الخبرة البديلة (و تعني مشاهدة الآخرين يقومون بالأداء نفسه) ،الإقناع اللفظي ، الإستثارة العاطفية (فالمواقف الضاغطة تعد مصدراً مهماً للمعلومات) والواقع أن هناك العديد من نظريات التعلم ترى إمكأنية أن يساهم التعلم الاجتماعي في تدعيم دافعية الأنجاز لدى الأفراد ،فعن طريق القدوة الحسنة يتعلم الآخرون، ووجود شخص معين وسط مجموعة متميزة أو متفوقة تدعم دافعية الأنجاز لديه بوضوح، وهناك نظريات أخرى فرعية للتعلم، منها التعلم بالمحأولة والخطأ، والتعلم بالاقترأن والتعلم الشرطي الإجرائي. (الرماح،١٤٢٥ : ٢٧٧).

مسوغات تبني النظرية :

وقد تبنت الباحثة نظرية دافيد ماكليلأند (David McClelland, ١٩٦١) لثقافة الأنجاز للمسوغات الاتية:

١- قامت هذه النظرية على اكتاف نظرية الحاجات لهنري موراي ولذلك عدت ذات منطلق علمي رصين .

٢- تعدُ هذه النظرية من افضل النظريات التي تحدثت عن مفهوم دافعية الأنجاز وبالتحديد ما بتعلق بالحاجة الى الأنجاز القائم على التفوق والكفاح بوصفهما ثقافة راقية لعملية الأنجاز .

٣- قامت هذه النظرية على الكثير من البحوث والدراسات في هذا الميدأن .

المحور الثاني

الدراسات السابقة

يتنأول هذا المحور مجموعة من الدراسات العربية والاجنبية ذات الصلة بمشكلة البحث ، اذ تم البحث في الكتب والأثريات والأنترنت عن دراسات تتعلق بالبحث الحالي ونتيجة لذلك عثرت الباحثة على عدد من الدراسات التي تنأولت التعاطف الوجداني والتوجه الاخلاقي وثقافة الأنجاز لعينات متشابهة ومختلفة، وسوف تستعرض الباحثة هذه الدراسات بداية من الدراسات العربية ثم الدراسات الاجنبية متنأولة هذه الدراسات من الاقدم حتى الاحدث وذلك وفقاً لثلاثة محأور على الشكل الاتي :

المحور الأول : دراسات خاصة بالتعاطف الوجداني:

١ – الدراسات العربية :

الباحث والسنة	(احمد ، ٢٠٠٤)
عنوأن البحث	العلاقةً بينً التعاطفً والرضاً المهني لدىً الاخصائيً النفسيً المدرسي"
العينة	وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) اخصائي نفسي موزعين على النحو الاتي(٤٢) ذكور، (٧٢)أناث من محافظة القاهرة

اهـــــداف البحث	يهدف البحث الحالي إلى معرفة العالقة بين التعاطف والرضا المهني لدى الأخصائي النفسي التربوي
اداة القياس	قامت الباحثة ببناء مقياس لقياس التعاطف الوجداني
النتائج	اظهرت النتائج جود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين مستوى التعاطف والرضا عن العمل لدى عينة الدارسة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين ابعاد التعاطف وابعاد الرضا عن العمل لدى عينة البحث ، إضافةً عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متغيرات الدراسة ترجع إلى متغير الجنس أو سنوات الخبر.

(احمد ، ٢٠٠٤: ١٨)

الباحـــــث والسنة	(شحاده والعاسمي ، ٢٠١٦)
عنـــــوان البحث	التعلق بالأقرأن وعلاقته بالتعاطف الوجداني لدى عينة من طلبة الماجستير في كلية التربية جامعة دمشق
العينة	وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الماجستير
اهـــــداف البحث	يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين التعلق بالأقرأن والتعاطف الوجداني لدى عينة من طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق
اداة القياس	تبنى الباحثأن مقياس (مهربيأن وابستين) ترجمة (رياض العامسي) لقياس التعاطف الوجداني
النتائج	اظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التعلق بالأقرأن و التعاطف الوجداني لدى عينة البحث، وعدم وجود فروق بين طلبة الماجستير في درجة التعلق بالأقرأن، في حين وجدت فروق بين طلبة الماجستير في درجة التعاطف الوجداني وكأنت الفروق لصالح التخصصات النفسية، ووجود أثر لمتفاعل بين التعلق بالأقرأن والتعاطف الوجداني لدى عينة البحث إذ كأن حجم الأثر كبيراً.

(أنس ورياض ، ٢٠١٦: ٢١)

الباحث والسنة	(شحادة ، ٢٠١٦)
عنوان البحث	التعاطف والنرجسية وعلاقتهما بالرضا المهني لدى عينة من المرشدين النفسي في مدارس حافظة دمشق الرسمية
العينة	وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الماجستير
اهداف البحث	يهدف البحث الحالي التعرف على مستوى كل من التعاطف و النرجسية والرضا و العلاقة بينهما والفروق في متغيرات البحث استنادا الى سنوات الخبرة والتخصص الدراسي وأثر التفاعل بين كل من التخصص الدراسي وسنوات الخبرة على كل من التعاطف والنرجسية و الرضا المهني لدى عينة الدراسة..
اداة القياس	تبنى الباحثأن مقياس (مهربيأن وابستين) ترجمة (رياض العامسي) لقياس التعاطف الوجداني
النتائج	دلت النتائج على أن عينة البحث يتمتعون بالتعاطف ووجود علاقة إيجابية دالة بين كل من التعاطف الوجداني و الرضا المهني لدى المرشدين النفسيين وكذلك وجود علاقة إيجابية دالة بين أبعاد التعاطف الوجداني وأبعاد الرضا المهني ولا توجد فروق بين المرشدين النفسيين على مقياس العاطف الوجداني

(شحادة ،٢٠١٦: ١٥)

٢ – الدراسات الاجنبية :

الباحث والسنة	(Eisenberg & Lennon, ١٩٨٣)
عنوان البحث	التعاطف لدىً المرشدينً النفسيين
العينة	تكونت العينة من (١٢٠) مرشداً ومرشدة نفسية

اهـــــداف البحث	هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التعاطف والجنس لدى المرشدين التربويين،
اداة القياس	قام الباحثأن ببناء مقياس (Mehriban & Epstein١٩٨١) للتعاطف الوجداني
النتائج	اشارت النتائج الى أن الأناث اظهرت مستوى أعلى من التعاطف مقارنةً بالذكور،

(Eisenberg & Lennon, ١٩٩٣:١٠٦١)

الباحـــــث والسنة	(Yesko, ٢٠٠٤)
عنـــــوأن البحث	تقييم الفروق في درجة التعاطف الأنفعالي لدى المتدربين والمبتدئين والمتخرجين من برنامج الارشاد التربوي
العينة	تكونت العينة من (٢٢) من طلبة الارشاد المبتدئين
اهـــــداف البحث	هدفت الدراسة إلى تقييم الفروق في مستويات التعاطف الأنفعالي لدى الطلبة المبتدئين والمتدربين والمتخرجين من برنامج الإرشاد التربوي
اداة القياس	استعمل الباحث المقابلات الارشادية لقياس التعاطف الأنفعالي
النتائج	اشارت النتائج الى أن الأناث اظهرت مستوى أعلى من التعاطف مقارنةً بالذكور،

(Yesko, ٢٠٠٤: ٢٣)

الباحـــــث والسنة	(Watts ,٢٠٠٥)
عنـــــوأن البحث	التعلق وتأثيره على التعاطف الوجداني لدى طلبة الماجستير
العينة	تكونت العينة من (١٤٣) طالب وطالبة موزعين على النحو التالي (١٢٠) أناث (٢٣)

	ذكور
اهـــــداف البحث	هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التعلق والتعاطف الوجداني لدى طلبة الماجستير
اداة القياس	قام الباحث ببناء مقياس للتعاطف الوجداني
النتائج	اشارت النتائج الى وجود علاقة إيجابية بين التعلق والتعاطف الوجداني لدى طلبة الماجستير، وأن الأناث أكثر قدرة على التعاطف الوجداني والتعلق من الذكور ذلك أن الأناث أكثر قدرة على التعبير الأنفعالي من الذكور

(Watts ,٢٠٠٥ : ١٥٤)

- **موازنة الدراسات السابقة للتعاطف الوجداني :**

١- العينة : تراوحت اعداد العينات من (٢٢ – ١٤٣) في الدراسات السابقة بينما كانت عينة البحث الحالي ٤٠٠ من مدرسي المرحلة الثأنوية ومدرساتها وهي عينة مقبولة اذا ما قورنت بالدراسات السابقة .

٢- **الاهداف** : تعددت اهداف الدراسات السابقة في التعرف على للتعاطف الوجداني وعلاقتها بمتغيرات عدة ، اما في البحث الحالي فقد بين الباحث الاهداف الخاصة بالبحث الحالي بصورة تفصيلية في الفصل الأول .

٣- **منهجية البحث** : اعتمدت الدراسات السابقة المنهج الوصفي واعتمد البحث الحالي على ذات المنهج الوصفي (الارتباطي)

٤- **الوسائل الاحصائية** : اختلفت الدراسات السابقة في الوسائل الإحصائية المستعملة تبعاً لأهداف تلك الدراسات والاختبارات والمقاييس المستعملة، مستعينين بالحزمة الاحصائية (spss) في استخراج نتائج البحث، اما في البحث الحالي استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية أيضاً بالاستعأنة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) والتي ستعرضها في الفصل الثالث من البحث الحالي.

٥- **النتـائج**: أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة هناك تأثير للتعاطف الوجداني على متغيرات عدة، اما نتائج البحث الحالي فستعرضها في الفصل الرابع بشكل مفصل .

المحور الثأني : الدراسات السابقة للتوجه الاخلاقي:

١ – الدراسات العربية :

الباحث والسنة	(القيسي ،٢٠٢٠)
عنوان البحث	الوعي الموقفي وعلاقته بالتوجه الاخلاقي عند طلبة الجامعة
العينة	تكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) طالب وطالبة
اهداف البحث	التعرف على الوعي الموقفي والتوجه الاخلاقي لدى طلبة الجامعة والعلاقة الارتباطية بينهما ومدى اسهام الوعي الموقفي في التوجه الاخلاقي ببحسب متغيري الجنس والتخصص وكذلك الفروق في العلاقة بين الوعي الموقفي والتوجه الاخلاقي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص
اداة القياس	قام الباحث بترجمة وتبني مقياس (Conway, ٢٠١٧) للتوجه الاخلاقي
النتائج	اشارت النتائج الى أن طلبة الجامعة لديهم توجه اخلاقي وأن هناك العلاقة الارتباطية بين الوعي الموقفي والتوجه الاخلاقي ضعيفة وغير دالة وكذلك الفروق في العلاقة كأنت غير دالة بالاضافة الى ضعف اسهام الوعي الموقفي في التوجه الاخلاقي

(القيسي ،٢٠٢٠: ٢٤)

الباحث والسنة	(الغرابي ، ٢٠٢١)

عنـــــوان البحث	التوجه الاخلاقي وعلاقته بمواجهة الاغراء الفكري لدى طلبة الجامعة
العينة	تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة
اهـــــداف البحث	التعرف على التوجه الأخلاقي ومواجهة الإغراء الفكري لدى طلبة الجامعة والتعرف على دلالة الفرق بين التوجه الأخلاقي ومواجهة الإغراء الفكري تبعاً لمتغير الجنس وكذلك التعرف على العلاقة الارتباطية بين التوجه الأخلاقي ومواجهة الإغراء الفكري
اداة القياس	قام الباحث ببناء مقياس التوجه الاخلاقي معتمدا على نظرية (بلاسي ١٩٩٣)
النتائج	وأظهرت نتائج البحث أن طلبة الجامعة يتمتعون بالتوجه الأخلاقي وقدرتهم على ضبط سلوكهم الأخلاقي. ولديهم القدرة على مواجهة الإغراء الفكري، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للجنس ولصالح الأناث في متغيري التوجه الأخلاقي ومواجهة الإغراء الفكري. ووجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) بين التوجه الأخلاقي ومواجهة الإغراء الفكري

(الغرابي ، ٢٠٢١: ١٧)

الباحـــــث والسنة	(التميمي ،٢٠٢١)
عنـــــوان البحث	التوجه الاخلاقي و علاقتهُ بالتنظيم الذاتي لدى تدريسي جامعة كربلاء
العينة	تكونت عينة الدراسة من (١٧٨) تدريسياً وتدريسية
اهـــــداف البحث	هدفت الدراسة التعرف على التوجه الاخلاقي لدى تدريسيي الجامعة ودلالة الفروق الاحصائية في التوجه الاخلاقي تبعاُ لمتغيري الجنس (ذكور ، أناث) والتخصص (علمي ، أنسأني) والتعرف على التنظيم الذاتي لدى تدريسيي الجامعة ودلالة الفروق الاحصائية في التنظيم الذاتي تبعا لمتغيري الجنس (ذكور ، أناث) والتخصص (علمي

	، أنسأني) والتعرف الى العلاقة الارتباطية بين التوجه الاخلاقي و التنظيم الذاتي لدى تدريسي الجامعة
اداة القياس	قام الباحث بترجمة وتبني مقياس (Conway, ٢٠١٧) للتوجه الاخلاقي
النتائج	اظهرت النتائج أن عينة الدراسة يتمتعون بدرجة عالية من التوجه الاخلاقي و اشارت الى أن التخصص دال احصائيا ولصالح التخصص العلمي وأن هناك علاقة ارتباطية بين التوجه الاخلاقي والتنظيم الذاتي

(التميمي ،٢٠٢١: ١١)

٢ - **الدراسات الاجنبية:**"

الباحث والسنة	(Jaffee & Hyde , ٢٠٠٠)
عنوان البحث	الفروق بين الجنسين في التوجه الأخلاقي
العينة	تكونت الدراسة من (١٥٠) طالب وطالبة.
اهداف البحث	هدفت الدراسة الى معرفة الفروق بين الجنسين في التوجه الأخلاقي
اداة القياس	قامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس التوجه الأخلاقي بالاعتماد على نظرية (Liddell, ١٩٩٠)
النتائج	اظهرت النتائج تفضيل الأناث لتوجه الرعاية وفروق طفيفة في توجه العدالة لصالح الذكور.

(Jaffee & Hyde , ٢٠٠٠ : ٨٧)

الباحث والسنة	(Kuyel , ٢٠٠٠)
عنوان البحث	مقارنة بين التفكير الأخلاقي والتوجه الأخلاقي لدى طلاب الجامعات الأمريكية والتركية
العينة	تكونت الدراسة من (٣٢٤) طالب وطالبة تتراوح اعمارهم بين (١٨) و(٤٦) سنة.
اهداف البحث	هدفت الدراسة الى معرفة الفروق في التوجه الأخلاقي لدى طلاب الجامعات الأمريكية والتركية
اداة القياس	قام الباحث بإعداد مقياس لقياس التوجه الأخلاقي بالاعتماد على بعدين هما (العدالة والرعاية)
النتائج	اظهرت النتائج أن المشاركين الأتراك يعكسون المزيد من التوجه الاخلاقي ، في حين أن الأمريكيين يعكسون توجهات أكثر تقليدية

(Kuyel , ٢٠٠٠ : ٢٨٧)

الباحث والسنة	(Hihght, ٢٠٠٤)
عنوان البحث	التوجه الأخلاقي والتقدير الذاتي لتأثيراتها على التطور الأخلاقي لطلاب الكليات
العينة	تكونت الدراسة من (١٢٩) طالب وطالبة كأن (٩٠) ومن الأناث و(٣٩) من الذكور .
اهداف البحث	هدفت الدراسة الى معرفية التوجه الأخلاقي والتقدير الذاتي وتأثيراتها على التطور الأخلاقي لطلاب الكليات تبعا للاختلافات الديموغرافية (الجنس والعرق / والمكأنة الطبقية)
اداة القياس	قامت الباحثة بإعداد استبيأن مكون من ١٥٠ فقرة لقياس التوجه الأخلاقي بالاعتماد على نظرية (Liddell, ١٩٩٠)
النتائج	اظهرت النتائج أن توجه الرعاية كأن اعلى من توجه العدالة في التوجه الاخلاقي لدى افراد العينة و اظهرت أن التوجه الاخلاقي له تاثير اكبر على التطور الاخلاقي لدى

	الطلبة

(Hihght, ٢٠٠٤: ٤٥)

- **موازنة الدراسات السابقة للتوجه الاخلاقي :**

١- العينة : ترأوحت اعداد العينات من (١٢٩ – ٤٥٠) في الدراسات السابقة بينما كأنت عينة البحث الحالي (٤٠٠) من مدرسي المرحلة الثأنوية ومدرساتها وهي عينة مقبولة اذا ما قورنت بالدراسات السابقة .

٢- الاهداف : تعددت اهداف الدراسات السابقة في التعرف على التوجه الاخلاقي وعلاقته بمتغيرات عدة ، اما في البحث الحالي فقد بين الباحث الاهداف الخاصة بالبحث الحالي بصورة تفصيلية في الفصل الأول .

٣- منهجية البحث : اعتمدت الدراسات السابقة المنهج الوصفي واعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي (الارتباطي) ذاته.

٤- الوسائل الاحصائية : اختلفت الدراسات السابقة في الوسائل الإحصائية المستعملة تبعاً لأهداف تلك الدراسات والاختبارات والمقاييس المستعملة، مستعينين بالحزمة الاحصائية (spss) في استخراج نتائج البحث، اما في البحث الحالي استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية أيضاً بالاستعأنة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) والتي سنعرضها في الفصل الثالث من البحث الحالي.

٥- النتائج: أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة أن افراد العينات المختلفة لديهم توجه اخلاقي ، اما نتائج البحث الحالي فسنعرضها في الفصل الرابع بشكل مفصل .

المحور الثالث : الدراسات السابقة لثقافة الأنجاز:

٣ – الدراسات العربية :

الباحث والسنة	(شاهين ،٢٠١٣)

عنـــــوان البحث	الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الأنجاز
العينة	تكونت عينة الدراسة من (٣٨٠) معلماً ومعلمة
اهـــــداف البحث	هدفت الدراسة التعرف إلى الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الأنجاز، وكذلك دراسة دلالة الفروق في متوسطات تقديرات أفراد العينة للأنماط القيادية السائدة لدى مديريهم، ولدرجة ممارسة مديريهم لأثرهم في تعزيز ثقافة الأنجاز ببحسب متغيرات (الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخدمة)،
اداة القياس	قامت الباحثة بتصميم استبأنة كأداة للدراسة، وقد تكونت من (٣) محأور، المحور الأول: قياس الأنماط القيادية لمدير المدرسة، المحور الثأني: العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الأنجاز، المحور الثالث :العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وتعزيز ثقافة الأنجاز
النتائج	اظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لفقرات محور (العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الأنجاز بلغ (٨١,٠٣) وبوزن نسبي(١٨.٧٦) وبدرجة موافقة كبيرة و توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة لأثرهم في تعزيز ثقافة الأنجاز وبين متوسط تقديراتهم للأنماط القيادية لديهم، وهي كالاتي : أ- علاقة طردية قوية مع النمط الديمقراطي . ب-علاقة عكسية ضعيفة مع النمط الأوتوقراطي . ت- علاقة عكسية ضعيفة مع النمط الترسلي

(شاهين ،٢٠١٣ : ٢٠)

الباحـــــث والسنة	(الحجلي وشاهين ،٢٠١٦)

عنـــــوان البحث	أثر مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة في تعزيز ثقافة الأنجاز لدى معلميهم وسبل تطويره "مدارس دار الأرقم أنموذجًا"
العينة	تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) معلماً ومعلمة
اهـــــداف البحث	هدفت الدراسة التعرف على أثر مديري المدارس الخاصة في تعزيز ثقافة الأنجاز لدى معلميهم، وسبل تطويره،
اداة القياس	قام الباحثأن بتصميم استبأنة كأداة للدراسة، وقد تكونت من (٥)محأور تنأولت أهم العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الأنجاز
النتائج	بلغت درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة لأثرهم في تعزيز ثقافة الأنجاز (٢٩.٧٦) إذ جاء مجال نشر ثقافة الأنجاز في المرتبة الأولى بدرجة موافقة كبيرة بلغت ٨٤.٧٨ %في حين حصل مجال حصل مجال تدريب المعلمين على الأنجاز على المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة كبيرة بلغت ١٩.٧٢%.

(الحجلي وشاهين ،٢٠١٦: ٣٣)

الباحـــــث والسنة	(زينو ، ٢٠٢٠)
عنـــــوان البحث	الإدارة المرئية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وعلاقتها بثقافة الأنجاز
العينة	تكونت عينة الدراسة من (٢٧٦) اكاديمياً من الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة
اهـــــداف البحث	هدفت الدراسة الى التعرف على درجة ممارسة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة للادارة المرئية وعلاقتها بمستوى ثقافة الأنجاز لديهم من وجهة نظر اعضاء هيأة التدريس .
اداة القياس	قامت الباحثة ببناء مقياس ثقافة الأنجاز.

النتائج	اظهرت النتائج مستوى عال من ثقافة الأنجاز لدى الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة من وجهة نظر اعضاء هيأة التدريس و اشارت الى وجود علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة للادارة المرئية وعلاقتها بمستوى ثقافة الأنجاز

(زينو ، ٢٠٢٠ :٢٠)

٤ – الدراسات الاجنبية :

الباحث والسنة	(Ware, ٢٠٠٦)
عنوان البحث	طرائق التعليم الايجابي باستخدام المثير الثقافي في دعم ثقافة الأنجاز للطلاب الامريكيين من اصل افريقي
العينة	تكونت الدراسة من (٣٠) طالب وطالبة.
اهداف البحث	هدفت الدراسة الى التعرف على طرائق التعليم الايجابي باستعمال المثير الثقافي في دعم ثقافة الأنجاز للطلاب الامريكيين من اصل افريقي و هدفت الى المساهمة في البحوث المتعلقة باستراتيجيات التدريس في المدارس
اداة القياس	قام الباحث باستعمال الملاحظات والمقابلات كادوات لجمع البيأنات
النتائج	اظهرت النتائج أن التربية تستجيب ثقافيا إذ أن ايجاد المعلمين بيئات امنة مستقرة تجعلهم يحفزون الطلبة على العمل بجدية اكثر وأنجاز اعمالهم بغض النظر عن الأنحدار العرقي للمعلم فهو يستطيع أن يتكيف مع طلبته ويوفر لهم البيئة المحفزة للعمل والأنجاز

(Ware, ٢٠٠٦ : ١٢ – ١٩)

الباحث والسنة	(Hébert,٢٠١٣)
عنوان البحث	خلق ثقافة الأنجاز لدى ذكور جامعيين موهوبين في الإخاء اليونانية:
العينة	تكونت الدراسة من (٥) طلاب.
اهداف البحث	هدفت الدراسة إلى اختبار الأنجاز الأكاديمي لخمسة أخوة موهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية، وكيف أن تجاربهم في التعأون، والعمل المشترك، القائم على الفريق أثرت على حياتهم الجامعية في خلق ثقافة الأنجاز
اداة القياس	استُعملت الدراسة عدة أدوات لجمع البيأنات، تكونت من مجموعة من المقابلات العميقة، الملاحظات، مراجعة الوثائق، وتضمنت الوثائق التي تم مراجعتها وترجمتها نشر ثقافة العمل المشترك والتعأون، والسير الذاتية، وصفحات الويب الفردية، وصوراً لمشاركتها في مؤسسات الحرم الجامعي، والأنشطة، والحياة الاجتماعية.
النتائج	التركيز على الألعاب الرياضية، بالإضافة إلى الدراسة الأكاديمية خلال المدرسة الحكومية – .تشجيع العمل التعأوني، والعمل خلال الفريق، كجسر للقيادة الطلابية داخل الحرم الجامعي، مما يساعدهم في إيجاد، وتطوير ذواتهم.

(زينو ، ٢٠٢٠ : ٦٦)

الباحث والسنة	(Alfahad and others, ٢٠١٣)
عنوان البحث	العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس ودافعية النجاة لدى المعلمين.
العينة	تكونت الدراسة من (١٥٠) معلم ومعلمة.
اهداف البحث	هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس ودافعية النجاة لدى المعلمين.
اداة القياس	قام الباحثون بإعداد مقياس لقياس ثقافة الأنجاز.

النتائج	اظهرت النتائج أن دافعية الأنجاز لدى المعلمين كأنت إيجابية و اشارت الى وجود علاقة ارتباطية بين النمط القيادي التحويلي لمديري المدارس ودافعية الأنجاز لدى المعلمين.

(Alfahad and others, ٢٠١٣: ١٨٤ – ١٨٦)

- **موازنة الدراسات السابقة لثقافة الأنجاز :**

١ – العينة : ترأوحت اعداد العينات من (٥ – ٣٨٠) في الدراسات السابقة بينما كأنت عينة البحث الحالي(٤٠٠) من مدرسي المرحلة الثأنوية ومدرساتها وهي عينة مقبولة اذا ما قورنت بالدراسات السابقة .

٢ – الاهداف : تعددت اهداف الدراسات السابقة في التعرف على ثقافة الأنجاز وعلاقتها بمتغيرات عدة ، اما في البحث الحالي فقد بين الباحث الاهداف الخاصة بالبحث الحالي بصورة تفصيلية في الفصل الأول .

٤–**منهجية البحث :** اعتمدت الدراسات السابقة المنهج الوصفي والتجريبي واعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي (الارتباطي)

٥– **الوسائل الاحصائية :** اختلفت الدراسات السابقة في الوسائل الإحصائية المستعملة تبعاً لأهداف تلك الدراسات والاختبارات والمقاييس المستعملة، مستعينين بالحزمة الاحصائية (spss) في استخراج نتائج البحث، اما في البحث الحالي استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية أيضاً بالاستعأنة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) والتي سنعرضها في الفصل الثالث من البحث الحالي.

٥ – النتائج: أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة أن افراد العينات المختلفة وعلى وجه الخصوص المدرسين لديهم صورة ثقافة أنجاز، اما نتائج البحث الحالي فسنعرضها في الفصل الرابع بشكل مفصل .

أولاً: **منهجية البحث واجراءاته** :

يُعرّف منهج البحث بالأسلوب الذي ينتهجه الباحث أو العالم في دراسة مشكلته بغية الوصول إلى حلول لها وإلى بعض النتائج (العيسوي والعيسوي، ١٩٩٧: ١٣) .

ومن المناهج شائعة الاستعمال بين الباحثين هو المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يهدف إلى تحديد وضع حالي لظاهرة معينة، ومن ثم يعمل على وصفها، فهو يعتمد على دراسة الظاهرة مثلما هي موجودة في الواقع ويهتم بوصفها بدقة (عبد المؤمن، ٢٠٠٨: ٢٨٧) .

ثانياً: مجتمع البحث population of the research :-

و يُعرف مجتمع البحث بإنه جميع المفردات التي تجرى عليها الدراسة كإن يكونوا افراد أو أشياء (المحمودي ، ٢٠١٩ ، ١٥٨) .

تحدد مجتمع البحث الحالي بمدرسي تربية محافظة بابل من كلا الجنسين (ذكور- إناث) للعام الدراسي (٢٠٢١- ٢٠٢٢) ويبلغ العدد الكلي للمدرسين في المدارس (٢٩٩٩) ،إذ بلغ عدد الذكور (١٢٦٧) مدرساً بنسبة (٤٢%)، أما عدد الإناث فقد بلغ (١٧٣٢) مدرسة بنسبة (٥٨%)،وبلغ عدد التخصص العلمي (١٦٤١) و بنسبة (٥٥ %) في حين بلغ عدد التخصص الإنسإني (١٣٥٨) و بنسبة (٤٥ %) وجدول (١) يوضح ذلك.

جدول(١) مجتمع البحث موزع بحسب الجنس والتخصص

ت	اسم المدرسة	ذكور		المجموع	أسم المدرسة	إناث		المجموع
		علمي	إنسإني			علمي	إنسإني	
١	الجمهورية	١٣	٨	٢١	الرصافي	١٩	٢٢	٤١
٢	المركزية	١٦	١٤	٣٠	البصرة	٢٢	١٩	٤١
٣	حلب	١٧	١٤	٣١	السيدة زينب	١٨	١٧	٣٥
٤	بابل	٢٣	١٧	٤٠	الجنائن	٢٩	٢٨	٥٧

٥	الحلة	٢٠	١٣	٣٣	القوارير	١٦	١٦	٣٢
٦	صفي الدين	٢١	١٤	٣٥	جنين	٢٤	١٨	٤٢
٧	المتفوقين	٩	٧	١٦	الفرات	٢٥	٢١	٤٦
٨	١٤ تموز	١٧	١١	٢٨	البشرى	١٨	١٧	٣٥
٩	الدستور	٢١	١٠	٣١	الفضائل	٢٨	٢٥	٥٣
١٠	ذي قار	١٥	١٤	٢٩	السيادة	٢٥	١٦	٤١
١١	الباقر للبنين	١٩	١٥	٣٤	الامإني المسائية	١٥	١٨	٣٣
١٢	الكرار	٢٢	١٢	٣٤	المتفوقات	١٠	١١	٢١
١٣	حمورابي	٢٠	١١	٣١	أهل البيت	١٨	١٥	٣٣
١٤	ابن سينا	١٣	٩	٢٢	المروج	٢٧	٢٩	٥٦
١٥	ابن ادريس	١٦	٩	٢٥	فضة	٢٠	١٨	٣٨
١٦	البحتري	١٦	١٣	٢٩	الحلة	٢٢	٢٠	٤٢
١٧	الرافدين	١٩	١٤	٣٣	ابن حيان	٢٣	٢١	٤٤
١٨	الرياض	١٦	٩	٢٥	الاعتماد	٢١	٢٥	٤٦
١٩	التراث	٢٠	١٨	٣٨	التحرير	٢٥	٤٣	٦٨
٢٠	دعبل الخزاعي	١٩	١٧	٣٦	زهرة الفرات	٢٠	٢١	٤١
٢١	الشهيد الصدر	١٩	٩	٢٨	التراث سابقا	١٧	١٩	٣٦

٢٢	دمشق	١٥	١٤	٢٩	العفاف	٢٤	٤٨
٢٣	ابن النما	١٦	١١	٢٧	النصر	٢٣	٣٩
٢٤	الوائلي للمتميزين	٢٦	١٩	٤٥	فلسطين	٢٦	٤٢
٢٥	الصدوق	١٤	١٢	٢٦	الحلة للمتميزات	٣٥	٦٤
٢٦	مجابر الإنصاري	١٨	٩	٢٧	الوائلي	٢٦	٤٤
٢٧	الاعلام	٢٣	١٦	٣٩	صفية بنت عبد المطلب	١٩	٤٠
٢٨	الفيحاء المسائية	٩	١٤	٢٣	النجوم	٢٦	٥٠
٢٩	سنجار	١٩	١٧	٣٦	الوداد	٢٥	٤٦
٣٠	نافع بن هلال	١٦	١٨	٣٤	حلب للبنات	٢١	٣٥
٣١	النجوم للبنين	٢٠	١٥	٣٥	النبع الصافي	٢٦	٤٢
٣٢	الظفر	١٨	١٣	٣١	الصالحات	١٨	٣٤
٣٣	اليقين المسائية	٩	١٣	٢٢	الافنإن	١٦	٢٦
٣٤	الطبرسي	٢٦	١٢	٣٨	الباقر	٢٩	٤٨
٣٥	الامل القادم المسائية	١٠	١٠	٢٠	الشهيد ابو مهدي المهندس	١٦	٢٣
٣٦	طريق الايمإن	١٨	١١	٢٩	الزاكيات	٢٦	٤٥
٣٧	الشرقية	١٣	١١	٢٤	جمال السرائر	٢٥	٤٣

٣٨	المهتدين	١٦	١٦	٣٢	الشهيد عبد الصاحب	٢٧	٢٣	٥٠
٣٩	ذو الشهادتين	١٨	١٣	٣١	الرباب	٢٥	٢٨	٥٣
٤٠	الاخوة	١٤	١٠	٢٤	البهجة	٢٦	١٩	٤٥
٤١	ابي طالب	١٢	٢٠	٣٢	الوقار	٢٠	١٤	٣٤
٤٢	القائم	١٩	١٥	٣٤				
المجموع		٧٢٠	٥٤٧	١٢٦٧	المجموع	٩٢١	٨١١	١٧٣٢
النسبة المئوية		%٢٤	%١٨	%٤٢	النسبة المئوية	٣١ %	٢٧ %	١٠٠ %
المجموع الكلي		٢٩٩٩						

ثالثا : عينات البحث Samples Of The Research : -

بعد تحديد مجتمع البحث والحصول على الإحصائيات اللازمة للبحث الحالي استوجب اختيار عينة بغية تحليل الفِقرات واستخراج الخصائص السيكومترية .

و يعرف هاريس (٢٠٠٣) العينة على إنها جزء من وحدات المجتمع الاصلي والتي سحبت على وفق طريقة منهجية مناسبة (Harris, ٢٠٠٣, ٤٥) .

و نظراً لكون المتغيرات المراد دراستها في البحث الحالي مقسمة الى طبقات يعبر كل منها عن فئة من مستويات المتغير موضوع البحث لذا لجأت الباحثة الى أختيار عينة عشوائية طبقية ذات توزيع متناسب ومن اجل إعتماد هذا الاسلوب من العينات لا بد من اتباع الخطوات الاتية :

١- تقسيم افراد المجتمع على طبقتين (إناث – ذكور) وكذلك التخصص (إنسإني – علمي) من المجتمع الاصلي.

٢- تحديد عدد افراد المجتمع الذين ينتمون الى كل طبقة .
٣- تحديد حجم العينة الكلي وحجم العينة من كل مجموعة،ونسبتها من المجتمع الكلي .
(Thompson , ٢٠١٢ , ٣٩) .

و تكونت عينة التحليل الإحصائي من (٤٠٠)مدرساً ومدرسة وعينة التطبيق النهائي من (٤٠٠) مدرساً و مدرسة من مجتمع البحث الاصلي و بواقع (١٦٨) مدرساً بنسبة بلغت(٤٢%) و (٢٣٢) مدرسة بنسبة بلغت (٥٨ %) وبلغ عدد التخصص العلمي (٢٢٠) و بنسبة (٥٥ %) في حين بلغ عدد التخصص الإنسإني (١٨٠) و بنسبة (٤٥ %) وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) يوضح عينة التحليل الإحصائي موزع حسب الجنس والتخصص

ت	اسم المدرسة	ذكور		المجموع	أسم المدرسة	إناث		المجموع
		علمي	إنسإني			علمي	إنسإني	
١	ذو الشهادتين	٧	٥	١٢	البهجة	١٤	١٤	٢٨
٢	الطبرسي	٦	٨	١٤	الوقار	١٤	١١	٢٥
٣	ابي طالب	٨	٨	١٦	السيدة زينب	١٢	٩	٢١
٤	بابل	١٤	٩	٢٣	الزاكيات	١٨	١٥	٣٣
٥	الفيحاء المسائية	١٢	١٠	٢٢	الاعتماد	١١	١١	٢٢
٦	سنجار	١١	٧	١٨	التحرير	١٢	١٠	٢٢
٧	المتفوقين	٦	٥	١١	الفرات	١١	١٠	٢١
٨	١٤ تموز	١١	٦	١٧	جمال السرائر	١٢	٩	٢١
٩	الدستور	١٣	٦	١٩	الفضائل	٩	١١	٢٠

١٠	الشرقية	٨	٨	١٦	الصالحات	١١	٨	١٩
المجموع		٩٦	٧٢	١٦٨	المجموع	١٢٤	١٠٨	٢٣٢
النسبة المئوية		٢٤%	١٨%	٤٢%		٣١%	٢٧%	١٠٠%
المجموع الكلي		٤٠٠						

جدول (٣)

عينة التطبيق النهائي موزعة حسب الجنس والتخصص

ت	اسم المدرسة	ذكور		المجموع	أسم المدرسة	إناث		المجموع
		علمي	إنسإني			علمي	إنسإني	
١	م/ الصدوق	٧	٥	١٢	م/ النصر	١٤	١٤	٢٨
٢	م/ دعبل الخزاعي	٦	٨	١٤	ث/ فلسطين	١٤	١١	٢٥
٣	م/ ابن النما	٨	٨	١٦	ث/الحلة للمتميزات	١٢	٩	٢١
٤	ث/الوائلي للمتميزين	١٤	٩	٢٣	م/ الوائلي	١٨	١٥	٣٣
٥	م/ الفيحاء المسائية	١٢	١٠	٢٢	م/ الاعتماد	١١	١١	٢٢
٦	ث/ سنجار	١١	٧	١٨	ث/ التحرير	١٢	١٠	٢٢
٧	م/ نافع بن هلال	٦	٥	١١	ث/ زهرة الفرات	١١	١٠	٢١
٨	ث/ النجوم للبنين	١١	٦	١٧	ث/ التراث سابقا	١٢	٩	٢١

٩	م/ الظفر	١٣	٦	١٩	م/ العفاف	٩	١١	٢٠
١٠	الشرقية	٨	٨	١٦	م/ الصالحات	١١	٨	١٩
المجموع		٩٦	٢٧	١٦٨	المجموع	١٢٤	١٠٨	٢٣٢
النسبة المئوية		%٢٤	%١٨	%٤٢		%٣١	%٢٧	%١٠٠
المجموع الكلي		٤٠٠						

رابعاً : أدوات البحث Research of Instruments :-

لتحقيق اهداف البحث الحالي كإن لابد من توفر ادوات قياسية لتحقيقها وبعد الاطلاع على الادبيات النظرية ودراسات سابقة لمتغيرات البحث الثلاثة قامت الباحثة ببناء مقياسي التعاطف الوجداني و ثقافة الإنجاز و ترجمة مقياس التوجه الاخلاقي وكما سيوضح ذلك بشكل مفصل:

٤-١ : مقياس التعاطف الوجداني :

تبنت الباحثة نظرية هوفمان (١٩٧٨) للتعاطف الوجداني، ولم تعثر على أي أداة يمكن الاعتماد عليها، لذا قامت الباحثة ببناء مقياس التعاطف الوجداني بالاستناد على هذه النظرية .

و يشير آلن و ين (Allen&yen ,٢٠٠١) إلى وجود مجموعة من الخطوات الاساسية التي يجب إن تتوفر في عملية بناء المقاييس التربوية والنفسية و تتمثل بالاتي :

- ❖ تحديد المفهوم و مجالاته وفق النظرية المتبناة .
- ❖ صياغة الفقرات لكل مجال من مجالات المقياس .
- ❖ عرض المقياس بصيغته الاولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص .
- ❖ تطبيق المقياس على عينة البناء على إن تكون ممثلة لمجتمع البحث.
- ❖ إجراء التحليل الإحصائي للفقرات (Allen&yen ,٢٠٠١,١٨٢) .

١- تحديد مفهوم التعاطف الوجداني :

تعد الخطوة الأولى في بناء أي من المقاييس النفسية تحديد مفهوم المتغير المراد قياسه، و بعد الاطلاع على الدراسات والنظريات المتعلقة بالتعاطف الوجداني حددت الباحثة مفهوم التعاطف

الوجداني في البحث الحالي بحسب نظرية (هوفمإن ١٩٧٨) الذي عرفه (الاختراق التام لشخصية الشخص الاخر و كإن من شإن التعاطف إن يزيل النقاب عن فردية الشخصية التي يتعاطف معها ليصبح امامنا كتابا مفتوحا ليس علينا سوى قراءته و لابد لنا من الإشارة الى إن التعاطف لا يقتضي إن يصهر ذاتنا مع ذوات الاخرين بل على العكس يقتضي التعاطف منا الحفاظ على الفردية و الاستقلالية)(Hoffman's,١٩٧٨).

٢- تحديد مجالات التعاطف الوجداني :

يشير هوفمإن في نظريته للتعاطف الوجداني بإنه يتكون من سبعة مجالات وهما كالآتي:

المجال الأول: المعإناة التعاطفية .

تجربة شخصية يشعر بها الفرد بعدم الراحة و السعادة و ترجع لاسباب مادية او نفسية .

المجال الثإني: المشاركة الإيجابية :

مشاركة الاخرين بمشاعره و أفكاره و تقدير ظروفه و الظروف المحيطة به و توفير فرص التعبير عن مشاعره الحقيقية بكل حرية .

المجال الثالث: البكاء الاستجابي :

الاستجابة للمظاهر الجسدية المعبره عن احاسيس الطرف الاخر و التي تؤثر به بشكل عميق .

المجال الرابع: الإنتباه العاطفي :

الاستجابة لمشاعر الشخص الاخر و وتتضمن الحساسية لاستجابات الاخر اللفظية وغير اللفظية.

المجال الخامس: المشاركة تجاه الاخرين :

التأثيرات الناجمة عن مشاعر و آمزجة جماعة من الناس على مشاعر الفرد .

المجال السادس: العدوى العاطفية :

التأثيرات الناجمة عن مشاعر و آمزجة جماعة من الناس على مشاعر الفرد .

المجال السابع: التعاطف العام :

الاستجابة الشاملة وغير الارادية مع استعمال اقل قدر ممكن من العمليات المعرفية .

٤-صياغة فِقرات التعاطف الوجداني :

قامت الباحثة بصياغة (٣٥) فِقرة بالاعتماد على نظرية و تعريف (هوفمإن ١٩٧٨) ، والملحق (٣) يوضح ذلك، وقد كإنت الباحثة حريصة في الحفاظ على القواعد التي يجب مراعاتها في صياغة الفقرات وهي كالاتي :

١- تجنب قدر الإمكان الفقرات البسيطة و التي يمكن إن يوافق عليها الجميع تقريباً .
٢- إن تثير المجيب بإذ تدفعه إلى الإجابة بشكل صحيح.
٣- يفضل عدم استعمال الفقرات الطويلة .
٤- الابتعاد عن التعبير اللغوي المعقد والمربك في الفقرة.
٥- يجب إن تحتوي الفقرة على فكرة واحدة فقط.
٦- إن يكون محتوى الفقرة واضحاً وصريحاً ومباشراً.
٧- تجنب النفي ونفي النفي في الفقرات (الزوبعي وآخرون، ١٩٨٧: ٦٩) .

٤: بدائل الإجابة و مفتاح التصحيح :

اعتمدت الباحثة طريقة ليكرت في تحديد البدائل، وهي إحدى الطرائق العلمية المتبعة في بناء المقاييس النفسية، وذلك لما تتمتع به هذه الطريقة من مواصفات سيكومترية تسهل طبيعة المقياس وكما هو مبين في الاتي:

١. سهلة البناء والتصحيح .
٢. توفر مقياس أكثر تجانساً .
٣. تسمح بأكبر تباين بين الأفراد .
٤. تسمح للمستجيب إن يؤشر درجة مشاعره أو شدتها .
٥. تجمع عدد اكبر من الفقرات ذات الصلة بالظاهرة السلوكية المراد قياسها.
٦. يميل الثبات فيها إن يكون جيدا ويعود جزئياً إلى المدى الأكبر من الاستجابات المسموح بها للمستجيب (Oppenhiem. ١٩٧٣: ١٧٠)

ووفقاً لذلك وضعت خمسة بدائل لتقدير الاستجابات على درجات فقرات المقياس و هي (تنطبق علي دائما ، تنطبق علي ، تنطبق علي الى حد ما ، تنطبق علي قليلا ، لا تنطبق علي أبداً) تأخذ الفقرات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) ، وعليه فإن أدنى درجة لمقياس التعاطف الوجداني وأعلى درجة له تتراوح ما بين(٣٥ -١٧٥) درجة للفقرة الواحدة بصيغته الأولية .

٥ : صلاحية فقرات مقياس التعاطف الوجداني :

للتحقق من صلاحية فقرات المقياس بصيغته الاولية والذي يتكون من (٤٢) فقرة ملحق (٣) عُرض على مجموعة من المحكمين المختصين في العلوم التربوية و النفسية و القياس و التقويم النفسي و البالغ عددهم (٣٠) محكماً ملحق (٢) لبيإن مدى صلاحية الفقرات لقياس ما أعدت

لقياسه وتعديل ما يرونه مناسباً ومدى مناسبة البدائل، ولتحليل أراء المحكمين فقد أعتمدت الباحثة مربع كاي لحسن المطابقة و النسبة المئوية و عُدت كل فقرة صالحة عندما تكون قيمة مربع كاي المحسوبة دالة أحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و درجة حرية (١) و نتيجة لهذا الإجراء أستبعدت خمسة فقرات و هي الفقرة (٦) من كل مجال و كما مبين في جدول (٤) .

جدول (٤) أتفاق المحكمين على صلاحية فقرات مقياس التعاطف الوجداني بأستعمال مربع كاي و النسبة المئوية

المجال	الفقرات	عدد المحكمين		نسبة الاتفاق	قيم (كا٢)		الدلالة
		الموافقون	غير الموافقون		المحسوبة	الجدولية	
المعاناة التعاطفية	(١,٢,٣,٤)	٢٩	١	%٩٦.٦	٢٦.١٣a	٣.٨٤	٠.٠٥
	(٥)	٢٨	٢	%٩٣.٣	٢٢.٥٣a		
	(٦)	١١	١٩	%٣٦.٦	٢.١٣		
المشاركة الايجابية	(١,٣,٤,٥)	٣٠	صفر	%١٠٠	٣٠		
	(٢)	٢٦	٤	%٨٦.٦	١٦.١٣a		
	(٦)	١١	١٩	%٣٦.٦	٢.١٣		
البكاء الاستجابي	(١,٢,٣,٤)	٢٥	٥	%٨٣.٣	١٣.٣٣a		
	(٥)	٣٠	صفر	%١٠٠	٣٠		
	(٦)	١٠	٢٠	%٣٣.٣	٣.٤٢		
الإنتباه العاطفي	(١,٢,٣,٥)	٣٠	صفر	%١٠٠	٣٠		
	(٤)	٢٦	٤	%٨٦.٦	١٦.١٣a		

	(٦)	١١	١٩	%٣٦.٦	٢.١٣	
المشاركة تجاه الاخرين	(١,٢,٣,٤)	٢٦	٤	%٨٦.٦	١٦.١٣[a]	
	(٥)	٢٨	٢	%٩٣.٣	٢٢.٥٣[a]	
	(٦)	١١	١٩	%٣٦.٦	٢.١٣	
العدوى العاطفية	(٢,٣,٤,٥)	٣٠	صفر	%١٠٠	٣٠	
	(١)	٢٥	٥	%٨٣.٣	١٣.٣٣[a]	
	(٦)	١٠	٢٠	%٣٣.٣	٣.٤٢	
التعاطف العام	(١,٢,٣,٤)	٣٠	صفر	%١٠٠	٣٠	
	(٥)	٢٦	٤	%٨٦.٦	١٦.١٣[a]	
	(٦)	١١	١٩	%٣٦.٦	٢.١٣	

٦ : تجربة وضوح التعليمات و الفقرات لمقياس التعاطف الوجداني :

إن الهدف من تجربة وضوح الفقرات و التعليمات للمقياس هو التعرف على وضوح فقرات المقياس–لغة و محتوى– وبدائله، والوقت اللازم للإجابة فضلاً عن تعليمات الإجابة عليه من اجل معرفة جاهزيته للتطبيق. طُبق المقياس على عينة مكونة من (٤٠) مدرسا و مدرسة اختيروا بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتساوي ، وجدول (٥) يوضح ذلك. وبعد إجراء التجربة اتضح إن فقرات المقياس و بدائله و تعليماته كإنت واضحة ، اما متوسط الوقت المستغرق للإجابة على المقياس كإن (٨) دقيقة .

جدول (٥) أفراد عينة وضوح التعليمات والفقرات

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
المجموع	٢٠	٢٠	٤٠

٧ : التحليل الإحصائي لفقرات مقياس التعاطف الوجداني :

عملية التحليل الإحصائي للفقرات من الخطوات الأساسية لبناء فِقرات المقياس لإن اعتماد الفِقرات التي تتميز بخصائص سيكومترية جيدة يجعل المقياس أكثر صدقاً وثباتاً وعليه استخرجت القوة التمييزية للفِقرات، ويُقصد بها مدى قدرة الفقرة على التمييز بين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا من الأفراد بالنسبة للمفهوم الذي تقيسه الفقرة (Shaw , ١٩٦٧ :٤٥٠) .

أ- أسلوب المجموعتين الطرفيتين (القوة التمييزية للفقرات) :

وقد استعملت الباحثة لتحقيق ذلك أسلوب العينتين الطرفيتين والذي يقصد به مدى قدرة الفقرات على التمييز بين الأفراد ذوي الدرجات العليا في السمة المراد قياسها في الاختبار وبين الأفراد ذوي الدرجات الواطئة في كل فقرة من فقرات المقياس(Stanley & Hopkins, ١٩٧٢: ٢٦٨).

وبعد عملية التطبيق صححت كل الاستمارات واستخرجت الدرجة الكلية لكل استمارة، بعدها رتبت الاستمارات من أعلى درجة إلى ادنى درجة، وفرز نسبة (٢٧%) من المجموعة العليا و(٢٧%) من المجموعة الدنيا وبلغ عدد كل مجموعة (١٠٨) استمارة وبهذا بلغ عدد الاستمارات العليا والدنيا (٢١٦) استمارة، وبعد ذلك حسب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لكل فِقرة من فِقرات المقياس من المجموعتين العليا والدنيا، ثم استعمل الاختبار التائي(t -test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين أوساط درجات المجموعتين العليا والدنيا على كل فِقرة من فِقرات المقياس وذلك لإن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفِقرة بين المجموعتين العليا والدنيا، وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فِقرة عن طريق مقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة (١,٩٦) وبدرجة حرية (٢١٤) ومستوى دلالة (٠.٠٥) كما موضح في جدول (٦) .

جدول (٦)المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لفقرات مقياس التعاطف الوجداني

ت	العليا و الدنيا	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	-T- المحسوبة	الدلالة
ف١	عليا	٤.٥٧	١.١٠٤	١١.٨٩٠	دال
	دنيا	٢.٥٦	١.٣٧٦		
ف٢	عليا	٤.٩٠	.٣٠٤	١٣.٩٦١	دال
	دنيا	٢.٩١	١.٤٥٠		
ف٣	عليا	٣.٩٤	١.٥٥٢	٧.٨٥٧	دال
	دنيا	٢.٤٠	١.٣٣٢		
ف٤	عليا	٤.٩٧	.١٦٥	٢٢.٤٦٧	دال
	دنيا	٢.٥٤	١.١١٤		
ف٥	عليا	٣.٦٣	١.٣٢٣	٧.١٤٦	دال
	دنيا	٢.٣٦	١.٢٨٦		
ف٦	عليا	٤.٩٨	.١٩٢	٢٢.٤٩٦	دال
	دنيا	٢.٠٥	١.٣٤٢		
ف٧	عليا	٤.٥٥	.٨٥٨	١٢.٠٣٠	دال
	دنيا	٢.٦٢	١.٤٢٦		
ف٨	عليا	٤.١٤	١.١٩٥	٨.٨٣٤	دال
	دنيا	٢.٦٧	١.٢٥٣		

ف٩	عليا	٤.٨٧	.٣٨٩	١٥.٢٩٩	دال
	دنيا	٢.٧٩	١.٣٦١		
ف١٠	عليا	٤.٨٦	.٣٩٨	١٥.٨٤٠	دال
	دنيا	٢.٦٥	١.٣٩٦		
ف١١	عليا	٤.٩٦	.٢٣٤	١٤.٤٩٨	دال
	دنيا	٢.٨٩	١.٤٦٨		
ف١٢	عليا	٤.٩٦	.١٩٠	١٥.٤٥٢	دال
	دنيا	٢.٥٩	١.٥٨٣		
ف١٣	عليا	٣.٧٩	١.١٨٤	٦.٨٢٥	دال
	دنيا	٢.٧١	١.١٢٨		
ف١٤	عليا	٤.٨٣	.٤٢١	١٢.٩١٧	دال
	دنيا	٢.٩٤	١.٤٦٨		
ف١٥	عليا	٤.٩٦	.١٩٠	١٥.٣٧٦	دال
	دنيا	٢.٨٧	١.٤٠٢		
ف١٦	عليا	٤.٩٥	.٣١٧	١٣.٥٣٢	دال
	دنيا	٢.٩٠	١.٥٤٦		
ف١٧	عليا	٤.٩٦	.١٩٠	١٥.١٧٧	دال
	دنيا	٢.٨٢	١.٤٥٢		
ف١٨	عليا	٤.٨٣	.٥٢١	١٣.٥٨٣	دال

	دنيا	٢.٦٣	١.٦٠٤		
ف١٩	عليا	٤.٩٠	.٣٨٥	١٤.٣٩٣	دال
	دنيا	٢.٦٩	١.٥٥١		
ف٢٠	عليا	٤.٨٧	.٤٣٤	١٢.٣٧٦	دال
	دنيا	٢.٩٤	١.٥٥٨		
ف٢١	عليا	٤.٩٤	.٢٦٨	١٣.٣٤٣	دال
	دنيا	٢.٦٩	١.٧٣٢		
ف٢٢	عليا	٤.٩٥	.٢١١	١٥.٩٩٢	دال
	دنيا	٢.٦٨	١.٤٦٥		
ف٢٣	عليا	٤.٨٨	.٣٥٤	١٥.٩٦٣	دال
	دنيا	٢.٧٥	١.٣٤٠		
ف٢٤	عليا	٤.٩٠	.٤٠٩	١٣.٩٥٦	دال
	دنيا	٢.٧٧	١.٥٣٢		
ف٢٥	عليا	٤.٩٥	.٢١١	١٧.٤٢٥	دال
	دنيا	٢.٤٣	١.٤٩٣		
ف٢٦	عليا	٤.٨٥	.٤٢٨	١٤.٩٢٦	دال
	دنيا	٢.٨٢	١.٣٤٥		
ف٢٧	عليا	٢.٥٩	١.٤٤١	١.٥٦٨	غير دال
	دنيا	٢.٣٠	١.٣٣٤		

ف٢٨	عليا	٣.٢٥	١.٥٠٥	٢.٢٦٤	دال
	دنيا	٢.٨٣	١.١٨٠		
ف٢٩	عليا	٤.٩٨	.١٩٢	٢١.٤٩٦	دال
	دنيا	٢.٠٥	١.٣٤٢		
ف٣٠	عليا	٤.٠٣	١.٠٨٩	٧.٨٣٧	دال
	دنيا	٢.٩٤	١.٣١٤		
ف٣١	عليا	٣.٩٥	١.٤١٧	٧.٣٦٩	دال
	دنيا	٢.٥٥	١.٣٩٠		
ف٣٢	عليا	٤.٤٠	١.٠٤١	٩.٢٥٢	دال
	دنيا	٢.٩٠	١.٣٢٥		
ف٣٣	عليا	٤.٢٧	١.٠٣٨	٨.٨١١	دال
	دنيا	٢.٩٧	١.١٢٣		
ف٣٤	عليا	٤.٠٠	١.٢٣٠	٤.٤١٩	دال
	دنيا	٣.٢٦	١.٢٣٣		
ف٣٥	عليا	٣.٥٢	١.٠٧٢	٩.٢٧٥	دال
	دنيا	٢.١٣	١.١٢٨		

وعن طريق ملاحظة الجدول أعلاه نجد إن جميع الفِقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وقيمة جدولية (١,٩٦) بأستثناء الفقرة (٢٧) فاستبعدت .

ب- الاتساق الداخلي لمقياس التعاطف الوجداني :

تكمن أهمية هذه الطريقة في إيجاد العلاقة الارتباطية بين كل فقرة و مجالها و الدرجة الكلية و كذلك درجة المجال بالدرجة الكلية و الذي يساعد في معرفة تجإنس فقرات المقياس و بالتالي تحديد السمة المراد قياسها إذ إثبات هذه العلاقة الارتباطية يُعد مؤشراً على إن هذا المقياس صادق في ما يقيسه (Anastasi & Urbina, ١٩٩٧: ١٢٩).

و تم التحقق من الاتساق الداخلي من خلال:

❖ **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس و درجة المجال التي تنتمي إليه الفقرات و درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس :**

و استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)* لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وعلاقة كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال وعلاقة درجة كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس و درجة كل مجال مع المجالات الاخرى للمفهوم، و قد حققت جميع الفقرات أرتباط ذات دلالة أحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و درجة حرية (٣٩٨) بأستثناء الفقرة (٢٧) فاستبعدت. و كما موضح في جدول (٧) .

الجدول (٧) علاقة الفقرة بالمجال و بالدرجة الكلية لمقياس التعاطف الوجداني

المجال	الفقرة	علاقتها بالمجال	علاقتها بالدرجة الكلية
المعاناة التعاطفية	ف١	.٦٨٤**	.٥٤٢**
	ف٢	.٥٥٢**	.٤٦٥**
	ف٣	.٤٨٩**	.٤٢٤**
	ف٤	.٢٤٧**	.٢١٩**
	ف٥	.٥٦٨**	.٤٧٣**

* **القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون عند درجة حرية (٣٩٨) و مستوى دلالة (٠.٠٥) = (٠.٠٩٨) .**

المشاركة الايجابية	ف٦	.٥٣٦**	.٤٤١**
	ف٧	.٥٠٥**	.٣٦٤**
	ف٨	.٥٥٣**	.٤٢٢**
	ف٩	.٦٨٧**	.٤٤٩**
	ف١٠	.٥٩٦**	.٤٨٠**
البكاء الاستجابي	ف١١	.٥٩٦**	.٤٢٩**
	ف١٢	.٤٤٥**	.٣٠٥**
	ف١٣	.٢٤٣**	.١٩٧**
	ف١٤	.٤٧٥**	.٣٦٩**
	ف١٥	.٥١٤**	.٣٨٦**
الإنتباه العاطفي	ف١٦	.٤٦٥**	.٣٥٩**
	ف١٧	.٥٦٤**	.٤٢٤**
	ف١٨	.٥٣١**	.٣٩٢**
	ف١٩	.٤٤٧**	.٣٨٥**
	ف٢٠	.٥٢٥**	.٤٢٢**
المشاركة تجاه الاخرين	ف٢١	.٤٩٦**	.٣٦٠**
	ف٢٢	.٥٣٢**	.٤٨٢**
	ف٢٣	.٤٦٩**	.٤٤١**
	ف٢٤	.٥٧٦**	.٤١٧**

	ف٢٥	.٤٩١**	.٣٠٩**
العدوى العاطفية	ف٢٦	.٤٦٤**	.٣٦٤**
	ف٢٧	.٠٨١	.٠٥٨
	ف٢٨	.٥٦١**	.٥٣٧**
	ف٢٩	.٣٧٠**	.٢٩٩**
	ف٣٠	.٦٠٥**	.٥٨٢**
التعاطف العام	ف٣١	.٥٩٦**	.٥٢٩**
	ف٣٢	.٥٨٥**	.٤٢١**
	ف٣٣	.٤٣٤**	.٤١٢**
	ف٣٤	.٥٥٢**	.٤٢٥**
	ف٣٥	.٤٨٩**	.٣٢٤**

❖ **حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات التعاطف الوجداني والدرجة الكلية** وقد حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وبين المجالات مع بعضها بعضاً كما موضح في جدول (٨).

جدول (٨)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات مقياس التعاطف الوجداني والدرجة الكلية للمقياس وقيم معاملات الارتباط بين المجالات

المجال	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	التعاطف الوجداني
١	١	.٦٥٨**	.٦٦٥**	.٧١٨**	.٧٩٥**	.٦٥٨**	.٧١٨**	.٨٥٥**
٢	.٦٥٨**	١	.٥١٦**	.٥٧٨**	.٤١٦**	.٦٧٨**	.٦٢٨**	.٨٣٦**
٣	.٦٦٥**	.٤١٦**	١	.٦٦٧**	.٧٥٨**	.٥٦٥**	.٥٣٧**	.٧٦٧**
٤	.٧١٨**	.٥٧٨**	.٦٦٧**	١	.٧١٨**	.٦٥٥**	.٦٦١**	.٨٣٠**
٥	.٧٩٥**	.٥١٦**	.٧٥٨**	.٧١٨**	١	.٤٦٧**	.٥٣٦**	.٨٦٧**
٦	.٦٥٨**	.٦٧٨**	.٥٦٥**	.٦٥٥**	.٤٦٧**	١	.٥٧٦**	.٨٨٧**
٧	.٧١٨**	.٦٢٨**	.٥٣٧**	.٦٦١**	.٥٣٦**	.٥٧٦**	١	.٨٢١**
التعاطف الوجداني	.٨٥٥**	.٨٣٦**	.٧٦٧**	.٨٣٠**	.٨٦٧**	.٨٨٧**	.٨٢١**	١

التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis:

التحليل العاملي اسلوب احصائي يستعمل في تناول بيإنات متعددة ارتبطت فيما بينها بدرجات مختلفة من الارتباط، لتلخص في صورة تصنيفات مستقلة قائمة على أسس نوعية للتصنيف، إذ يتولى الباحث فحص هذه الاسس التصنيفية واستشفاف ما بينها من خصائص مشتركة وفقاً للإطار النظري والمنطق العلمي الذي بدأ به (فرج، ٢٠٠٨: ١٧).

أهداف التحليل العاملي:

١- تكوين الفرضيات واختبارها و تحديد أصغر عدد من العوامل المحددة التي يمكن إن تفسر العلاقات التي نلاحظها بين عدد كبير من الظواهر المدروسة والى اي مدى يؤثر كل من هذه العوامل في كل متغير.

٢- إن استعمال أسلوب التحليل العاملي في بحوث العلوم الاجتماعية إلى وصف الظواهر المدروسة، ثم برهنة فرضيات الدراسة ،و اقتراح فرضيات من البيإنات الأولية .
٣- تنظيم الحقائق والمفاهيم تنظيما يوضح ما بينهما من علاقات، أو تقسيمها على أساس ما بينها من اوجه التشابه والاختلاف، والتحليل العاملي وسيلة من وسائل التبسيط والتقسيم العملي.
٤-خفض المتغيرات الاصلية الى عدد قليل من العوامل تقوم مقامها في اجراء الوصف والمقارنة.
(MacCallum & Austin , ٢٠٠٠ , ٢٠١) .

و في ضوء التطابق بين مصفوفة المتغيرات الداخلة في التحليل و المصفوفة المفترضة من الإنموذج تنتج العديد من المؤشرات التي تدل على جودة هذه المطابقة التي من خلالها يتم قبول الإنموذج المفترض للبيإنات التي تم الإجابة أو يتم رفضها في ضوء مؤشرات جودة المطابقة و عندما يكون هناك قبولاً جيداً لهذه المؤشرات فإن المقياس يكون دقيقاً جداً و عكس ذلك يكون ضعيفاً و من الممكن إن يتم رفض هذا الإنموذج (Byrne , ٢٠٠١ , ٦٥) .

و اوضح(٢٠١٢ تيغزه) إن للتحليل العاملي التوكيدي عدة إنواع فربما يكون تحليل عاملي من الدرجة الأولى او تحليل عاملي من الدرجة الثإنية او تحليل عاملي من النوع المتعدد (تيغزه ، ٢٠١٢ ، ١٧٠) ، والتحليل العاملي المستعمل مع مفهوم التعاطف الوجداني هو من الدرجة الثإنية إذ إن المجالات الأساسية للمفهوم) تتشبع كلها على عامل عام و هو التعاطف الوجداني .
و تم التحقق من مؤشرات جودة المطابقة للمقياس من خلال :

❖ النسبة بين قيم (x^2) و (dr) :

إن الدلالة الإحصائي بأستعمال مربع كاي في النمذجة بالمعادلات البنائية تدل على إن النموذج المفترض يتطابق مع البيإنات النظرية ،و كلما ارتفعت قيمة مربع كاي كلما ازدادت مطابقة النموذج سوءاً ،و كلما كإنت القيمة اقل من (٥) كلما دلت على قبول النموذج (Schmitt , ٢٠١١ , ٣٠٧) .

❖ الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) :

و يعد من افضل المؤشرات الدالة على جودة النموذج، و يقوم على افتراض إن النماذج لا تمثل الواقع تماما بل تقاربه و بالتالي فهي نماذج تقاربية و بالتالي فهو يقيس مستوى الافتقار للمطابقة ، أي يركز على مستوى التفاوت بين مصفوفة التباين و التغاير للإنموذج المفترض و بين مصفوفة التباين و التغاير للمجتمع (Hu & Bentler , ١٩٩٩ , ٥٥).

❖ **مؤشر جودة المطابقة المقارن (CFI) :**

يعد مؤشر جودة المطابقة المقارن من افضل المؤشرات القائمة على المقارنة و يقيم على أساس مقارنة مربع كاي لنموذج البحث او المفترض مع قيمة مربع كاي للنموذج المستقل.

❖ **مؤشر جودة المطابقة (GFI) :**

و يدل على نسبة التباين و التغاير التي يستطيع النموذج المفترض تفسيره أي الى أي حد يتمكن النموذج المفترض من تزويدنا بمعلومات عن وضع النموذج في المجتمع ، و يمكن القول احصائيا إنه يرادف دور الارتباط المتعدد.

❖ **مؤشر جودة المطابقة المصحح (AGFI) :**

إن مؤشر (AGFI) طور خصيصا لمعالجة التعقيد في مؤشر جودة المطابقة و يتجلى اثر التعقيد كلما ازدادت عدد البارامترات الحرة للتقدير في النموذج المفترض ازدادت نسبة التباين المفسر و لذلك فإن المؤشر يأخذ عدد البارامترات بعين الاعتبار مصححاً نتيجة القيمة الدالة على المطابقة بتخفيضها (Brown, & Moore, ٢٠١٢ , ٣٦٧) .

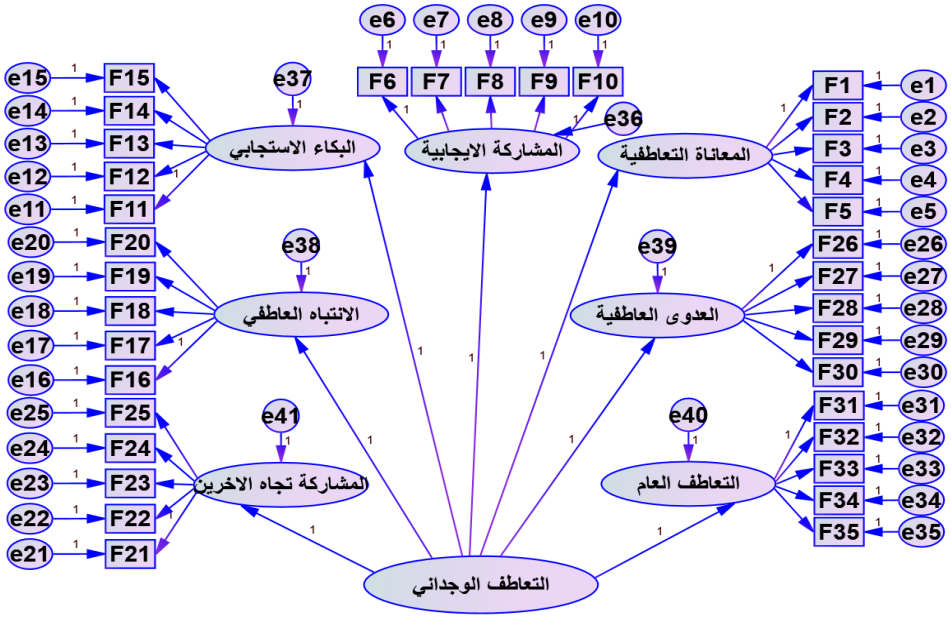
❖ **مؤشر تايكر لويس (TLI) :**

و يسمى أحيإنا بمؤشر المطابقة غير المعياري و ينطوي هذا المؤشر على مقارنة النموذج المستقل على دالة عقابية بأضافة بارامترات حرة لتعويض اثر تعقيد النموذج المفترض .

❖ **مؤشر المطابقة المعياري (NFI) :**

و هي من مؤشرات المطابقة التزايدية و يسمى بنموذج المتغيرات المستقلة ، و اذا كإنت نسبة المؤشر تزيد عن (٠.٨٥) فإن قيمة المؤشر تدل على نسبة التحسن في المطابقة للنموذج (تيغزه ، ٢٠١٢ ، ٢٣٧).

ويوضح الشكل (١) البناء النظري للمقياس الذي تم تصميمه باستعمال برنامج (Amos).



شكل (١)الإنموذج البنائي للتعاطف الوجداني عبر برنامج اموس قبل التعديل

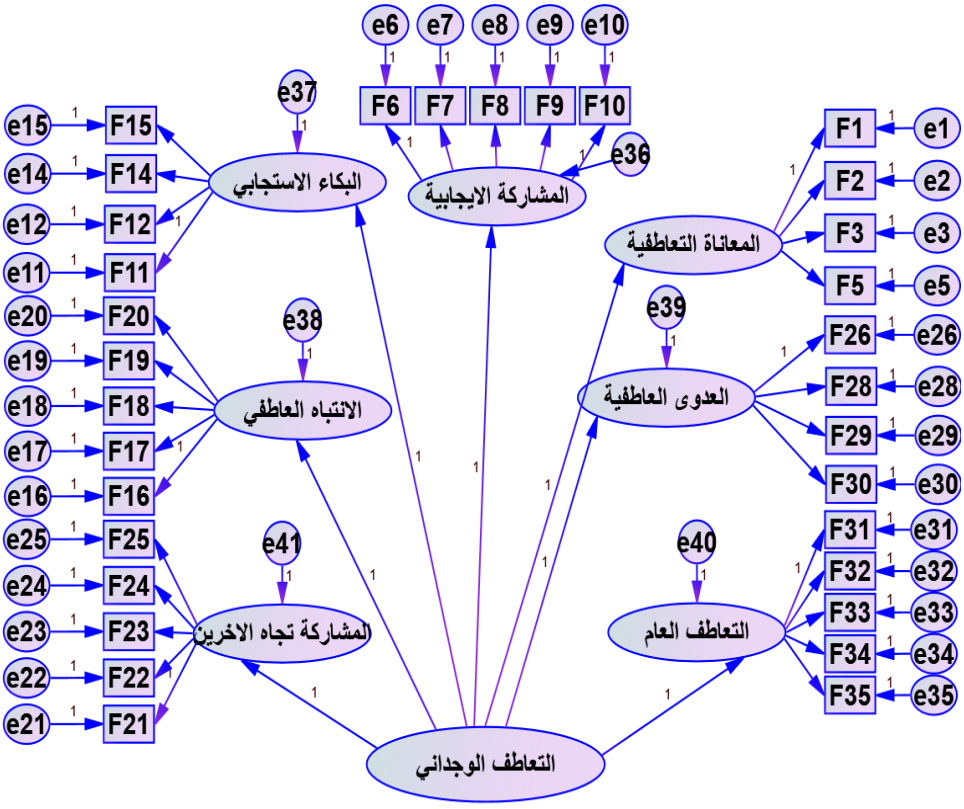
جدول (٩)

تشبعات فقرات مقياس التعاطف الوجداني بالمجال الذي تنتمي اليه

المجال	الفقرة	درجة التشبع	الدلالة
المعاناة التعاطفية	ف١	٠.٦٥١	دالة
	ف٢	٠.٧٥٥	دالة
	ف٣	٠.٥١٥	دالة
	ف٤	٠.١٥٧	غير دالة
	ف٥	٠.٦٤١	دالة
المشاركة الايجابية	ف٦	٠.٧٦٩	دالة

	ف٧	٠.٦٢١	دالة
	ف٨	٠.٧٥١	دالة
	ف٩	٠.٨٧١	دالة
	ف١٠	٠.٧٦٤	دالة
البكاء الاستجابي	ف١١	٠.٥٦١	دالة
	ف١٢	٠.٧١٨	دالة
	ف١٣	٠.٢١٧	غير دالة
	ف١٤	٠.٤٥٧	دالة
	ف١٥	٠.٥٢٨	دالة
الإنتباه العاطفي	ف١٦	٠.٦٨٥	دالة
	ف١٧	٠.٦٤١	دالة
	ف١٨	٠.٦٧٧	دالة
	ف١٩	٠.٤٣١	دالة
	ف٢٠	٠.٥٠٩	دالة
المشاركة تجاه الاخرين	ف٢١	٠.٧١٥	دالة
	ف٢٢	٠.٨١٠	دالة
	ف٢٣	٠.٦٠٩	دالة
	ف٢٤	٠.٦٤١	دالة
	ف٢٥	٠.٧١٨	دالة

العدوى العاطفية	ف٢٦	٠.٧٢٨	دالة
	ف٢٧	٠.١٧٩	غير دالة
	ف٢٨	٠.٧٨٣	دالة
	ف٢٩	٠.٧٩٥	دالة
	ف٣٠	٠.٥٤٦	دالة
التعاطف العام	ف٣١	٠.٦٦١	دالة
	ف٣٢	٠.٨٤١	دالة
	ف٣٣	٠.٧٥٥	دالة
	ف٣٤	٠.٩١٥	دالة
	ف٣٥	٠.٨٥٧	دالة



جدول (١٠)

مؤشرات جودة المطابقة للإنموذج قبل تعديل و بعد تعديل الفقرات

ت	اسم المؤشر	قيم المؤشر		درجة القطع
		قبل التعديل	بعد التعديل	
١	النسبة بين قيم (x^2) و (dr)	٣.٠٠	٢.٠١	اقل من (٥)
٢	الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠.٠٦	٠.٠٣	اقل من (٠.٠٨)
٣	مؤشر جودة المطابقة المقارن (CFI)	٠.٨٠	٠.٨٦	(صفر – ١)
٤	مؤشر جودة المطابقة (GFI)	٠.٧٩	٠.٩١	(صفر – ١)
٥	مؤشر جودة المطابقة المصحح (AGFI)	٠.٧٨	٠.٨٧	(صفر – ١)
٦	مؤشر تايكر لويس (TLI)	٠.٧٩	٠.٨٩	(صفر – ١)
٧	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠.٨٠	٠.٩٠	(صفر – ١)

وحاز النموذج على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة بعد التعديل على المقياس من خلال حذف الفقرات (٤ ، ١٣ ، ٢٧) كما موضح في جدول (١٠) وشكل (٢) .

الخصائص السيكومترية لمقياس التعاطف الوجداني

Psychometric Properties of the Scale

تستعمل الخصائص السايكومترية للمقاييس في البحوث التربوية والنفسية كمؤشرات لدقة المقاييس، إذ يعد استخراج الصدق والثبات من أهم تلك الخصائص ،إذ إن الصدق يدل على قياس الفقرات لما

يفترض إن تقيسه اي يتعلق بما يقيسه الاختبار ومدى جودته في قياس ما وضع لاجله (Ebel & Frisbie, ٢٠٠٩ , ٢٣٧) .

وتم التحقق من صدق المقياس الحالي بالاتي :-

أ- الصدق الظاهري (Face Validity) :

يشير الصدق الظاهري إن الاختبار يقيس الخاصية المصمم لقياسها، من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين ليقرروا ما اذا كإن صالحاً او غير صالح ، بمعنى عند تفحص المقياس ظاهريا نستنتج بإنه يقيس ما وضع لأجله (Urbina, ٢٠١٤, ١١٣) . وقد تحقق هذا النوع من الصدق بعرض مقياس التعاطف الوجداني على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية و القياس النفسي ملحق (٣) كما تم توضيح ذلك في صلاحية فقرات المقياس .

ب- صدق البناء (Construct Validity):

و يقصد بصدق البناء ما يمكن إن نقرر بموجبه إن الأداة تقيس بناء نظرياً محدداً أو خاصية معينة إذ يعد تجإنس الفقرات وقدرتها على التمييز ومعاملات ارتباطها بالدرجة الكلية مؤشرات لصدق البناء إذ إن صدق البناء يمثل المدى الذى يمكن إن تقرر بموجبه إن المقياس يقيس سمة معينة او تكويناً فرضيا محدداً (Kaplan & Saccuzzo, ٢٠١٣, ١٤٨) .

و تم التحقق من صدق البناء بأجراء تحليل الفقرات من خلال القوة التمييزية ، وارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس وارتباط الفقرة بالمجال وارتباط المجال مع المجالات الاخرى و بالمجموع الكلي (الاتساق الداخلي) و بطريقة التحليل العاملي التوكيدي، ويمتلك المقياس الذي تنتخب فقراته في ضوء هذه المؤشرات صدقاً بنائياً .

٤-١-٩ ثبات مقياس التعاطف الوجداني (The Scale Reliability) :

يعد الثبات من الخصائص السايكومترية التي يجب التحقق منها لبيإن صلاحية استعمال المقياس فضلا عن الصدق مما يجعله أكثر قوة ومتإنة إذ تعتمد صحة القياس على مدى ثبات نتائجه ، فالمقياس الثابت يعطي النتائج نفسها تقريباً إذا قاس الخاصية نفسها المراد قياسها مراتٍ متتالية (Moss, ١٩٩٤, ٢٢٣).

❖ **الثبات بطريقة الاختبار – إعادة الاختبار (Test-Retest) لمقياس التعاطف الوجداني :**

وتعد هذه الطريقة من أهم اساليب حساب الثبات، بل من أبسط الطرائق واسهلها في تعيين معامل الثبات، وتتلخص هذه الطريق في تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد، ثم يعاد تطبيقه مرة أُخرى على المجموعة نفسها ثم يحسب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين لنحصل على معامل ثبات درجات الاختبار (أسماعيل، ٢٠٠٤: ٧٣) و تم التحقق من خلال تطبيق المقياس على (٦٠) مدرساً و مدرسة و بلغ معامل الثبات (٠.٨١) و جدول (١١) يوضح ذلك .

جدول (١١)

أفراد عينة الثبات موزعين حسب الجنس و التخصص

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
المجموع	٣٠	٣٠	٦٠

❖ **الثبات بطريقة الفاكرونباخ لمقياس التعاطف الوجداني:**

تم استخراج الثبات بهذه الطريقة من خلال استعمال معادلة الفاكرونباخ و تم التطبيق على العينة نفسها التي طبق عليها التحليل الإحصائي و البالغ عددها (٤٠٠) مدرس و مدرسة و بلغ معامل الارتباط (٠.٨٧) .

المؤشرات الإحصائية لمقياس التعاطف الوجداني

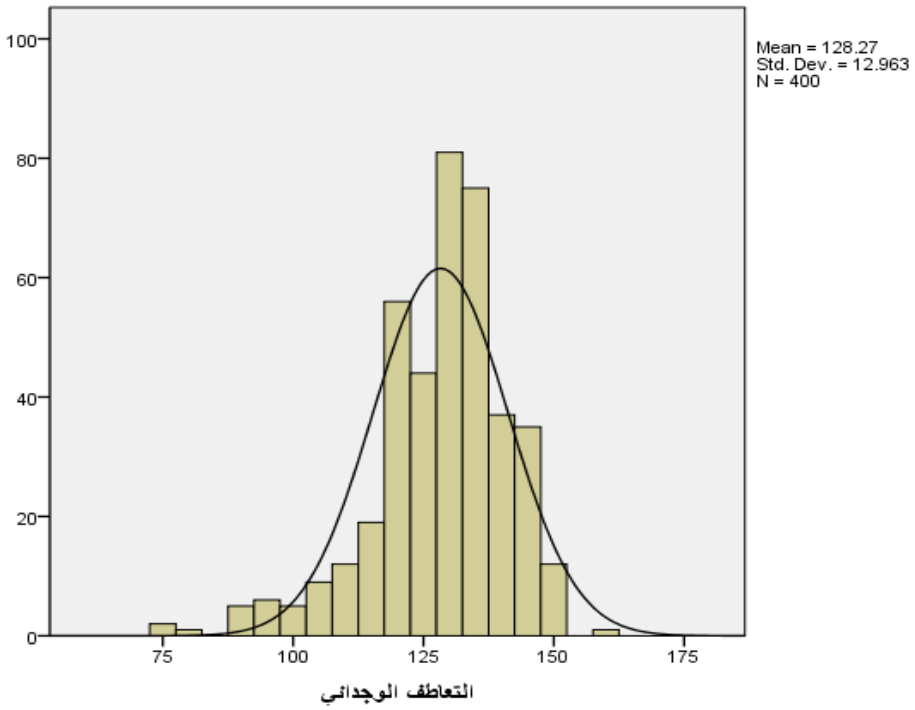
تم استخراج المؤشرات الإحصائية لمقياس التعاطف الوجداني لمعرفة طبيعة المقياس و نوع الإحصاء الذي يجب إن نستعمله في استخراج النتائج، كما يوضحها جدول (١٢).

جدول (١٢)

المؤشرات الإحصائية لمقياس التعاطف الوجداني

الوسط الحسابي	١٢٨.٢٧
الخطأ المعياري للمتوسط	.٦٤٨

الوسيط	١٣١.٠٠
المنوال	١٣٢
الإنحراف المعياري	١٢.٩٦٣
التباين	١٦٨.٠٤٢
الالتواء	-١.٠٦٣
الخطأ المعياري للالتواء	.١٢٢
التفرطح	١.٨٤٨
الخطأ المعياري للتفلطح	.٢٤٣
المدى	٨٥
اقل درجة	٧٥
اعلى درجة	١٦٠
المجموع	٥١٣٠٨



شكل (٣)

التوزيع الاعتدالي لدرجات افراد العينة على مقياس التعاطف الوجداني

-وصف مقياس التعاطف الوجداني وتصحيحه بصيغته النهائية :

بعد الإنتهاء من إجراء الخصائص السيكومترية لمقياس التعاطف الوجداني والذي أصبح يتكون من (٣٢) فقرة وقد توزعت الفقرات على سبعة مجالات ،ويتضمن المجال الأول (٤) فقرات ،والمجال الثإني (٥) فقرات ، والمجال الثالث (٤) فقرات ،والمجال الرابع (٥) فقرات ،والمجال الخامس (٥) فقرات ،والمجال السادس (٤) فقرات ، والمجال الاخير (٥) فقرات ، وقد وضع أمام كل فقرة خمسة بدائل هي :(تنطبق علي دائما ، تنطبق علي غالبا ، تنطبق علي الى حد ما ، تنطبق علي نادرا ، لا تنطبق علي أبداً) ، يقابلها سلم درجات يتراوح من (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) للفقرات الإيجابية ،ويُعكس سلم الدرجات للفقرات العكسية إذ يصبح مفتاح التصحيح (١، ٢، ٣، ٤، ٥) و بذلك تكون أعلى درجة محتملة للمقياس (١٦٠) درجة ،و اقل درجة محتملة للمقياس (٣٢) درجة ،والوسط الفرضي لمقياس التعاطف الوجداني (٩٦) ، و ملحق (٥) يتضمن المقياس بصيغته النهائية .

ثانياً: مقياس التوجه الاخلاقي :

بعد الاطلاع على الادبيات و الدراسات التي تطرقت الى مفهوم التوجه الاخلاقي حصلت الباحثة على مقياس أعدهُ (فلش مإن و اخرون flischmann & et al ,٢٠١٧)، ملحق (٦) واعتمدت الباحثة على هذا المقياس للأسباب الآتية:-

١- لا توجد أداة لقياس التوجه الاخلاقي مطبقة في البيئة العراقية والعربية بسبب ندرة الدراسات في هذا الموضوع حسب علم الباحثة.
٢- إن هذا المقياس قد تم بناؤه من قبل المنظرين (flischmann et al ,٢٠١٧) لنظرية التوجه الأخلاقي .
٣- إنه يصلح للتطبيق على عينة البحث (المدرسين) .

لذا قامت الباحثة بترجمته وتعديله فضلاً عن استخراج الخصائص السيكومترية و في ما يأتي وصف للمقياس و إجراءات تكيّفه :

وصف المقياس بصيغته الأولية :

يتكون المقياس من(٢٥) فقرة موزعة على اربعة مجالات هي التوجه الفعال و يتكون من(٧) فقرات ، و توجه التداول و يتكون من (٧) فقرات ، و توجه القواعد الذي يتكون من (٦) فقرات ، و التوجه العاطفي (٥) فقرات و خمسة بدائل لتقدير الاستجابات على درجات فقرات المقياس و هي

(تنطيق علي دائما . تنطبق علي غالبا ، تنطبق علي الى حد ما . تنطبق علي نادرا ، لا تنطبق علي أبداً) تأخذ الفقرات التي تكون بأتجاه المفهوم (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) في حين الفقرات التي تكون عكس أتجاه المفهوم فتكون درجاتها (١ ، ٢ ، ٣، ٤ ، ٥) على الترتيب ، وعليه فإن أدنى درجة لمقياس التوجه الاخلاقي بالصيغة الاولية وأعلى درجة له تتراوح ما بين(٢٥ -١٢٥) درجة .

صدق الترجمة Translation validity :

للتحقق من صدق الترجمة قامت الباحثة بأجراء الخطوات الاتية :

أ . ترجمة المقياس بالاستعانة ببعض الأساتذة المتخصصين* في اللغة الإنكليزية و اخرين مختصين بالعلوم التربوية و النفسية و يملكون خبرة في مجال الترجمة من اللغة الإنكليزية.

ب. عُرضت النسخة المترجمة العربية على احد المتخصصين لإعادة ترجمتها من اللغة العربية إلى اللغة الإنكليزية (ترجمة عكسية).

د . عُرضت النسخة المترجمة من اللغة العربية إلى اللغة الإنكليزية على احد المتخصصين لمعرفة مدى تطابق النسختين فأشار إلى إن الاتفاق عالٍ بين نسختي المقياس.

ج . عرضت النسخة العربية على متخصص باللغة العربية للتأكد من صلاحية الصياغة للفقرات .

صلاحية فقرات مقياس التوجه الاخلاقي :

و للتحقق من صلاحية فقرات مقياس التوجه الاخلاقي بصيغته الاولية و الذي يتكون من (٢٨) فقرة ملحق (٨) عرض على نفس المحكمين في مقياس التعاطف الوجداني و البالغ عددهم (٣٠) محكماً ملحق (٢) لبيإن مدى صلاحية الفقرات لقياس ما أعدت لقياسه و تعديل ما يرونه مناسباً و مدى مناسبة البدائل ، و لتحليل أراء المحكمين فقد أعتمد مربع كاي لحسن المطابقة و النسبة المئوية و عُدت كل فقرة صالحة عندما تكون قيمة مربع كاي المحسوبة دالة أحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و درجة حرية (١) ، و نتيجة لهذا الإجراء و الموضحة في ملحق (٩) . و كما مبين في الجدول (١٣)

جدول (١٣)

أراء المحكمين على صلاحية فقرات مقياس التوجه الاخلاقي بأستعمال مربع كاي و النسبة المئوية

المجال	الفقرات	عدد المحكمين		نسبة الاتفاق	قيم (كا^{2})		الدلالة
		الموافقون	غير الموافقون		المحسوبة	الجدولية	
	(١,٢,٣,٥,٧)	٢٩	١	%٩٦.٦	٢٦.١٣^{a}		

١- الأستاذ الدكتور رزاق نايف – جامعة بابل_قسم اللغة الإنكليزية .
٢- الأستاذ المساعد الدكتور حيدر البيرماني – جامعة كربلاء- قسم اللغة الإنكليزية .
٣- الأستاذ المساعد الدكتور كاظم عبد نور – جامعة بابل .
٤- الأستاذ المساعد الدكتور نبراس التميمي – جامعة كربلاء .

التوجه الفعال	(٤ ، ٦)	٢٨	٢	%٩٣.٣	٢٢.٥٣[a]	٣.٨٤	٠.٠٥
توجه التداول	(١,٢,٤,٥,٧)	٣٠	صفر	%١٠٠	٣٠		
	(٣ ، ٦)	٢٩	١	%٩٦.٦	٢٦.١٣[a]		
توجه القواعد	(١,٢,٣,٦,٧)	٢٥	٥	%٨٣.٣	١٣.٣٣[a]		
	(٥ ، ٤)	٣٠	صفر	%١٠٠	٣٠		
	(٣)	١١	١٩	%٣٦.٦	٢.١٣		
توجه العاطفة	(٢،٣،٤،٥،١)	٣٠	صفر	%١٠٠	٣٠		
	(٣ ، ٦)	١٠	٢٠	%٣٣.٣	٣.٤٢		

في ضوء آراء المحكمين تمت الموافقة على إبقاء جميع الفِقرات، لإن قيمة مربع كا٢ المحسوبة لجميع الفِقرات كإنت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) ما عدا الفقرة (٣) من مجال توجه القواعد و الفراتين (٣ ، ٦) من مجال توجه العاطفة ، تمت الموافقة أيضاً على بدائله وأوزإنها .

تجربة وضوح التعليمات و الفقرات :

من أجل إجراء تجربة وضوح التعليمات و الفقرات للمقياس طُبق المقياس على العينة نفسها التي طبق عليها مقياس التعاطف الوجداني ، وبعد إجراء التجربة اتضح إن المقياس كان واضحاً ومفهوماً لدى العينة سواء كإن ذلك بالنسبة للفقرات أم البدائل أم تعليمات الإجابة ، اما متوسط الوقت المستغرق للإجابة على المقياس فبلغ (٦) دقائق .

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس التوجه الاخلاقي :

❖ القوة التمييزية بأستعمال المجموعتيين الطرفيتين :-

قامت الباحثة بأستخراج القوة التمييزية لمقياس التوجه الاخلاقي من خلال التطبيق على نفس عينة التحليل الإحصائي في المقياس السابق وقد اتضح إن جميع الفقرات مميزة ، ماعدا الفقرات (٦ ، ١٣) فجرى استبعادهم و جدول (١٤) يوضح ذلك .

جدول (١٤)المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لفقرات مقياس التوجه الاخلاقي

ت	العليا و الدنيا	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	-T- المحسوبة	الدلالة
ف١	عليا	٤.١١	١.١٧٩	٦.٦٧٦	دال
	دنيا	٢.٨٠	١.٦٧٣		
ف٢	عليا	٤.١٣	١.٢٦٩	٦.٤٠٦	دال
	دنيا	٢.٨٣	١.٦٧٧		
ف٣	عليا	٤.٣١	١.٠٥٤	٨.١٠٩	دال
	دنيا	٢.٧٢	١.٧٣٤		
ف٤	عليا	٤.٥٥	١.٠١٧	٨.١٩٥	دال
	دنيا	٢.٩٢	١.٧٩٩		
ف٥	عليا	٤.٦٣	.٧٦٨	١٠.١٦٣	دال
	دنيا	٢.٨٨	١.٦١٦		
ف٦	عليا	٣.٩٠	١.٤٩٧	.٢٥٨	غير دال
	دنيا	٣.٨٤	١.٦٥٩		
ف٧	عليا	٤.٦١	.٦٥٣	١١.٤٢٤	دال
	دنيا	٢.٦٦	١.٦٥٣		

ف٨	عليا	٤.٢٧	١.١١٦	٨.٧٦٤	دال
	دنيا	٢.٦٢	١.٦٠٤		
ف٩	عليا	٤.٧٤	.٥٥٣	١٠.٨٦٢	دال
	دنيا	٢.٧٨	١.٧٩٥		
ف١٠	عليا	٤.٦٤	.٧٤٢	١١.٦٤٣	دال
	دنيا	٢.٧٣	١.٥٣٢		
ف١١	عليا	٤.٩٤	.٢٨٣	١٩.٦١٠	دال
	دنيا	٢.٠٤	١.٥١٠		
ف١٢	عليا	٤.٥٥	١.٠٣٦	٨.٧٥٥	دال
	دنيا	٢.٩٤	١.٦٠٨		
ف١٣	عليا	٤.٠٥	١.٢٧٨	.٨١٣	غير دال
	دنيا	٣.٨٩	١.٥٥٥		
ف١٤	عليا	٤.٥٤	.٦٣٣	١٢.٣١٧	دال
	دنيا	٢.٤٦	١.٦٣٢		
ف١٥	عليا	٤.٦٩	.٧٦٩	١٢.١٠٠	دال
	دنيا	٢.٥٦	١.٦٥٩		
ف١٦	عليا	٤.٧٣	.٦٧٨	١٠.٧٠٣	دال
	دنيا	٢.٩٠	١.٦٤٦		
ف١٧	عليا	٤.٤٦	١.٠٣٦	٦.٢٤٣	دال

	دنيا	٣.٢٨	١.٦٧٩		
ف١٨	عليا	٤.٧٠	.٦٥٩	١٠.٤٩٠	دال
	دنيا	٢.٨٥	١.٧١٢		
ف١٩	عليا	٤.٧٦	.٦٠٩	١١.٤٧٤	دال
	دنيا	٢.٩٢	١.٥٥٤		
ف٢٠	عليا	٤.٢٢	١.٢٤٨	٦.٣٨٧	دال
	دنيا	٢.٩٩	١.٥٦٨		
ف٢١	عليا	٤.٤٨	.٨٥٩	١١.٠٤٠	دال
	دنيا	٢.٦٤	١.٥٠٧		
ف٢٢	عليا	٤.٤٧	١.٠٦٣	٩.١٠٨	دال
	دنيا	٢.٧٣	١.٦٧٨		
ف٢٣	عليا	٤.٥٠	.٩٣٢	١٠.٣١٦	دال
	دنيا	٢.٦٧	١.٥٩٤		
ف٢٤	عليا	٣.٩٣	١.٣٢٣	٧.١٤٨	دال
	دنيا	٢.٥٤	١.٥٢٥		
ف٢٥	عليا	٤.٥٧	.٩٩٧	٧.٤٨٣	دال
	دنيا	٣.١٣	١.٧٤١		

❖ **اسلوب الاتساق الداخلي (Internal Consistency) :**

تم التحقق من الاتساق الداخلي لفقرات مقياس التوجه الاخلاقي من خلال:

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس و درجة المجال التي تنتمي إليه و درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس :

استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وعلاقة كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال وعلاقة درجة كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس و درجة كل مجال مع المجالات الاخرى للمفهوم ، و كإنت جميع الفقرات ذات دلالة أحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و درجة حرية (٣٩٨) ما عدا الفقرات رقم (٦ ، ١٣) و كما موضح في جدول (١٥) .

الجدول (١٥)

علاقة الفقرة بالمجال و بالدرجة الكلية لمقياس التوجه الاخلاقي

المجال	الفقرة	علاقتها بالمجال	علاقتها بالدرجة الكلية
التوجه الفعال	ف١	.٦٧٣**	.٥١٨**
	ف٢	.٤٤٣**	.٣٧٦**
	ف٣	.٦٢٣**	.٤٧٧**
	ف٤	.٥٤٤**	.٤٠٦**
	ف٥	.٥٨٧**	.٣٦٢**
	ف٦	.٠٤٩	.٠٢٨
	ف٧	.٦١٠**	.٤١٤**
توجه المتداول	ف٨	.٥٦١**	.٣٩٠**
	ف٩	.٧٠٣**	.٥٦٤**
	ف١٠	.٤٩٦**	.٤٢٠**
	ف١١	.٤٧٣**	.٣٥٥**

	ف١٢	.٤٩١**	.٤٠٤**
	ف١٣	.٠٦٤	.٠٥٥
	ف١٤	.٦٠٤**	.٤٩٧**
توجه القواعد	ف١٥	.٦٥٣**	.٥٨٧**
	ف١٦	.٦٧٤**	.٥٧٩**
	ف١٧	.٤٠٤**	.٣٧١**
	ف١٨	.٤٩٩**	.٣٨٣**
	ف١٩	.٣٦٩**	.٣٢٨**
	ف٢٠	.٢٣١**	.١٨٠**
التوجه العاطفي	ف٢١	.٥٦٢**	.٤٢٥**
	ف٢٢	.٥٧٣**	.٣٩٠**
	ف٢٣	.٥٧٦**	.٤٧٢**
	ف٢٤	.٥١٩**	.٣٢٤**
	ف٢٥	.٣٣٥**	.٣١٤**

❖ **أرتباط درجة المجال بالمجالات الاخرى و بالدرجة الكلية للمقياس :**

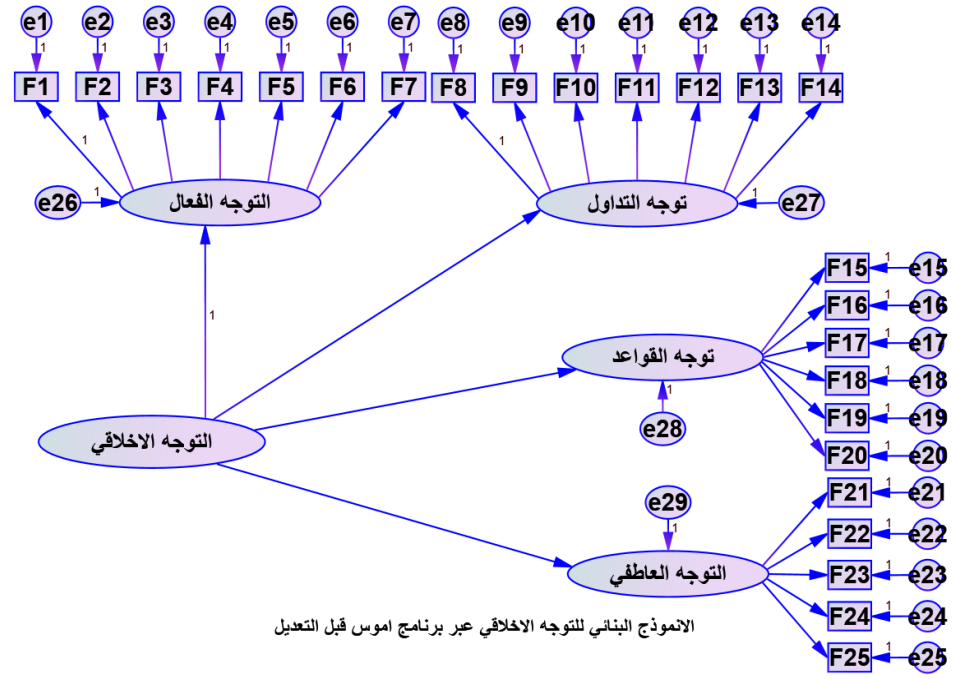
جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين درجة المجال بالمجالات الاخرى و بالدرجة الكلية لمقياس التوجه الاخلاقي

المجال	التوجه الفعال	توجه التداول	توجه القواعد	التوجه العاطفي	التوجه الاخلاقي
التوجه الفعال	١	.٧١٠**	.٧٠٤**	.٦٥٠**	.٧٩٩**
توجه التداول	.٧١٠**	١	.٤٧٤**	.٢٤٧**	.٨٨٠**
توجه القواعد	.٧٠٤**	.٤٧٤**	١	.٣١٣**	.٨٩٢**
التوجه العاطفي	.٦٥٠**	.٢٤٧**	.٣١٣**	١	.٨٠٧**
التوجه الاخلاقي	.٧٩٩**	.٨٨٠**	.٨٩٢**	.٨٠٧**	١

التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis)

استخرج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التوجه الاخلاقي والتحليل العاملي المستعمل هو من الدرجة الثإنية إذ إن المجالات الأساسية للمفهوم تتشبع كلها على عامل عام و هو التوجه الأخلاقي ويوضح **الشكل (٤)**البناء النظري للمقياس التوجه الاخلاقي الذي تم صمم باستعمال برنامج (Amos).



الانموذج البنائي للتوجه الاخلاقي عبر برنامج اموس قبل التعديل

يتضح من الشكل أعلاه التصميم البنائي لمقياس التوجه الاخلاقي في برنامج (Amos)، إذ تظهر مجالات المقياس الفرعية والفقرات التابعة لكل مكون، ومن أجل الحكم على تشبع الفقرات على المكون الذي تنتمي اليه يتم الاعتماد على النسبة الحرجة (C.R) التي تشير الى دلالة الفروق لتأثير الفقرة (وزن الإنحدار المعياري والتأثير الصفري) يتم الابقاء على الفقرات التي يكون تشبعها اكبر من (٠.٣٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) (Costello&Osborne,٢٠٠٥:٢٣٨).

وقد اوضحت النتائج الى وجود ثلاث فقرات (٦ ، ١٣ ، ٢٠) لم ترتقِ معاملاتها للمستوى المقبول لمستوى الدلالة الإحصائي ة، إذ قلت درجة تشبعها عن (٠.٣٠) وقد حاز النموذج على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة بعد التعديل على المقياس كما موضحة في جدول (٥) من خلال حذف الفقرات غير المشبعة ، وأعيد التحليل العاملي، واستخرجت مؤشرات جودة المطابقة ذاتها كما موضح في جدول (١٧) و شكل (٥) .

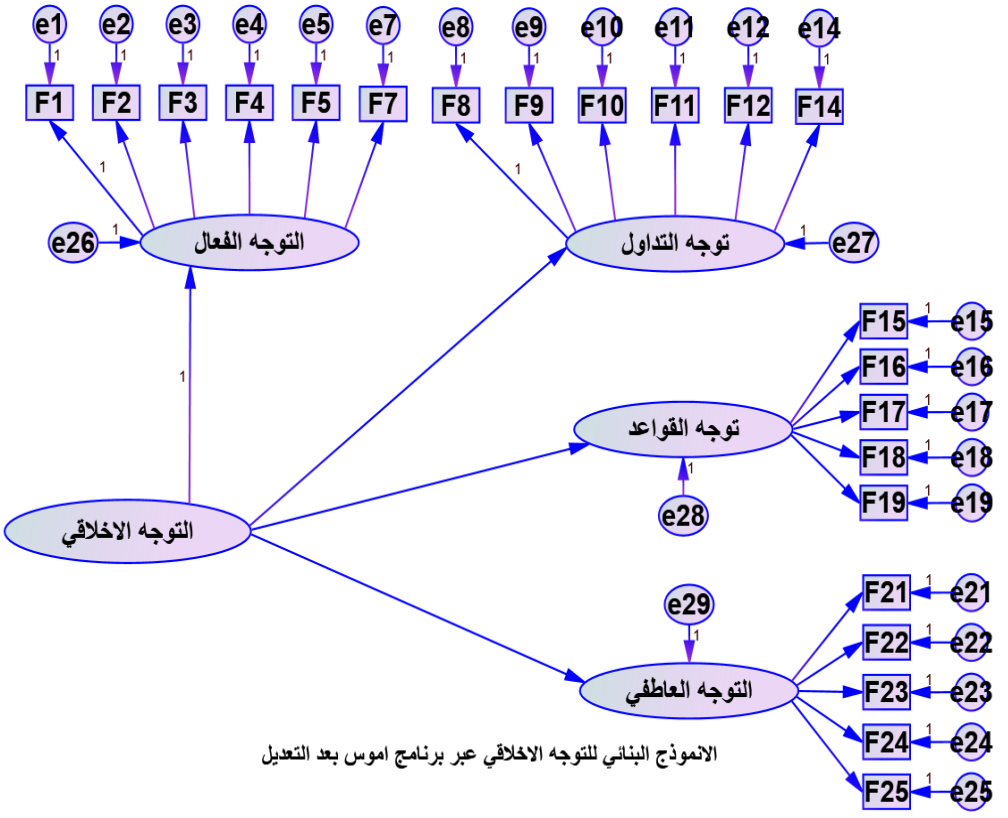
جدول (١٧) تشبعات فقرات مقياس التوجه الاخلاقي بالمجال الذي تنتمي اليه

المجال	الفقرة	درجة التشبع	الدلالة
التوجه الفعال	ف١	٠.٥٤١	دالة

	ف٢	٠.٤٨٢	دالة
	ف٣	٠.٦٢٥	دالة
	ف٤	٠.٤٥٧	دالة
	ف٥	٠.٥٤٨	دالة
	ف٦	٠.٢٥٩	غير دالة
	ف٧	٠.٥٦١	دالة
توجه المتداول	ف٨	٠.٤٥١	دالة
	ف٩	٠.٥٧٤	دالة
	ف١٠	٠.٥٦٤	دالة
	ف١١	٠.٦٦٦	دالة
	ف١٢	٠.٧١٨	دالة
	ف١٣	٠.١٦٧	غير دالة
	ف١٤	٠.٥٧٧	دالة
توجه القواعد	ف١٥	٠.٥٢٨	دالة
	ف١٦	٠.٦٨٥	دالة
	ف١٧	٠.٤٤٦	دالة
	ف١٨	٠.٥٦٨	دالة
	ف١٩	٠.٦٤١	دالة
	ف٢٠	٠.٢١٧	غير دالة

التوجه العاطفي	ف٢١	٠.٥٣١	دالة
	ف٢٢	٠.٥٠٩	دالة
	ف٢٣	٠.٧١٥	دالة
	ف٢٤	٠.٦٧٩	دالة
	ف٢٥	٠.٥٨٣	دالة

شكل(٥) الإنموذج البنائي للتوجه الأخلاقي بعد الت



الانموذج البنائي للتوجه الاخلاقي عبر برنامج اموس بعد التعديل

جدول (١٨) مؤشرات جودة المطابقة للإنموذج قبل التعديل و بعد تعديل الفقرات

ت	اسم المؤشر	قيم المؤشر		درجة القطع
		قبل التعديل	بعد التعديل	
١	النسبة بين قيم (x^2) و (dr)	٣.٠٠	٢.٠١	اقل من (٥)
٢	الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠.٠٥	٠.٠٣	اقل من (٠.٠٨)
٣	مؤشر جودة المطابقة المقارن (CFI)	٠.٨١	٠.٨٦	(صفر – ١)
٤	مؤشر جودة المطابقة (GFI)	٠.٧٩	٠.٩١	(صفر – ١)
٥	مؤشر جودة المطابقة المصحح (AGFI)	٠.٧٨	٠.٨٧	(صفر – ١)
٦	مؤشر تايكر لويس (TLI)	٠.٧٩	٠.٨٥	(صفر – ١)
٧	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠.٨٠	٠.٩٠	(صفر – ١)

و حاز النموذج على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة بعد التعديل على المقياس من خلال حذف الفقرات (٦ ، ١٣ ، ٢٠) كما موضح في جدول (١٨) و شكل(٥)

- **الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه الاخلاقي :**

أ- الصـــدق:

(١)الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري عن طريق الإجراءات التي تم القيام بها للتحقق من صلاحية فِقرات المقياس وبدائله، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين والمختصين في العلوم التربوية النفسية كما في ملحق (٢).

(٢) صدق البناء

و تم التحقق من صدق البناء بأجراء تحليل الفقرات من خلال القوة التمييزية ، وارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس وارتباط الفقرة بالمجال وارتباط المجال مع المجالات الاخرى و بالمجموع الكلي (الاتساق الداخلي) و بطريقة التحليل العاملي التوكيدي، ويمتلك المقياس الذي تنتخب فقراته في ضوء هذه المؤشرات صدقاً بنائياً .

ب- الثـــــبات

❖ **الثبات بطريقة الاختبار- إعادة الاختبار Test-Retestلمقياس التوجه الاخلاقي :**

تم تطبيق المقياس على (٦٠) مدرساً و مدرسة و بلغ معامل الثبات (٠.٨١) .

❖ **الثبات بطريقة الفاكرونباخ لمقياس التوجه الأخلاقي :**

تم التطبيق على نفس عينة العنة التحليل الإحصائي و البالغة (٤٠٠) طالب و بلغ معامل الثبات (٠.٨٨) .

المؤشرات الإحصائي ة لمقياس التوجه الأخلاقي :

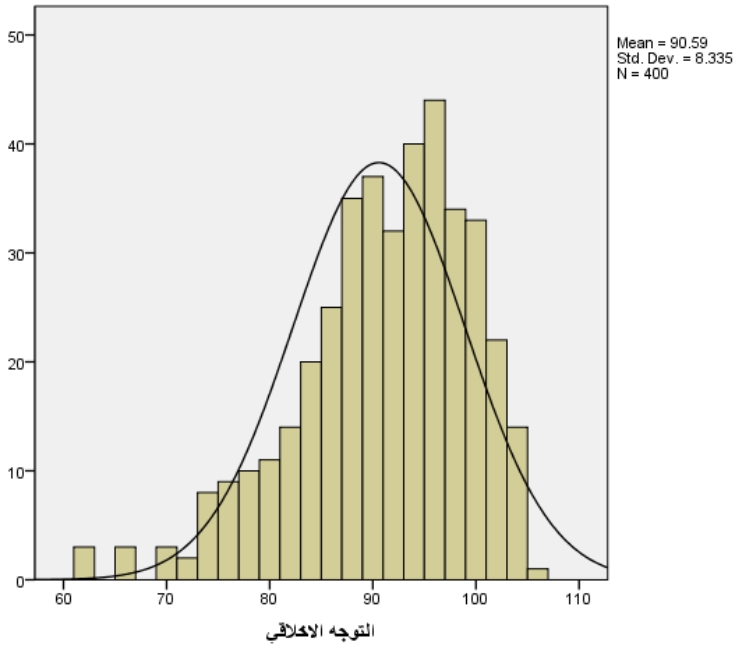
استخرجت المؤشرات الإحصائية لمقياس التوجه الاخلاقي عن طريق الحزمةالإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) و مثلما موضح في جدول (١٩).

جدول (١٩)

المؤشرات الإحصائية لمقياس التوجه الاخلاقي

الوسط الحسابي	٩٠.٥٩
الخطأ المعياري للمتوسط	.٤١٧
الوسيط	٩٢.٠٠
المنوال	٨٨
الإنحراف المعياري	٨.٣٣٥
التباين	٦٩.٤٦٦

الالتواء	-.٨٠٣
الخطأ المعياري للالتواء	.١٢٢
التفرطح	.٥٥٠
الخطأ المعياري للتفلطح	.٢٤٣
المدى	٤٣
اقل درجة	٦٢
اعلى درجة	١٠٥
المجموع	٣٦٢٣٦



شكل (٦) يوضح توزيع أفراد عينة البحث على مقياس التوجه الاخلاقي

-المقياس بصيغته النهائية و طريقة تصحيحة :

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس اصبح بصيغته النهائية يتكون من (٢٢) فقرة موزعة على اربعة مجالات ، يتضمن المجال الاول (٦) فقرات ، و المجال الثإني يتكومن من (٦) فقرات ، و المجال الثالث يتكون من (٥) فقرات ، و المجال الأخير يتكون من (٥) فقرات ، و كإنت خمسة بدائل لتقدير الاستجابات على فقرات المقياس و هي (تنطبق علي دائما ، تنطبق علي غالبا ، تنطبق علي الى حد ما ، تنطبق علي نادرا ، لا تنطبق علي أبداً) تأخذ الفقرات التي تكون بأتجاه المفهوم (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) في حين الفقرات التي تكون عكس أتجاه المفهوم فتكون درجاتها (١ ، ٢ ، ٣، ٤ ، ٥) على الترتيب ، و بذلك تكون أعلى درجة محتملة للمقياس (١٠٥) درجة ، و اقل درجة محتملة للمقياس (٢٢) درجة ، و الوسط الفرضي لمقياس التوجه الأخلاقي (٦٦)، و ملحق (٨) يتضمن المقياس بصيغته النهائية .

ثالثا : مقياس ثقافة الإنجاز

لغرض اعداد أداة تقيس ثقافة الإنجاز لدى المدرسين ، اطلعت الباحثة على الأدبيات والنظريات التي تحدثت عن هذا المصطلح ، ثم قامت الباحثة ببناء مقياس يكون ملائماً لمجتمع البحث الحالي ، و يكون متلائماً مع الأدبيات والتصورات النظرية التي إنطلق منها البحث .

خطوات بناء المقياس:-

❖ **تحديد مفهوم ثقافة الإنجاز :**

إن الخطوة الأولى في بناء المقاييس النفسية تبدأ بتحديد المفهوم المراد قياسه، وقد اعتمدت الباحثة في تحديد مفهوم ثقافة الإنجاز على نظرية (ماكليلإند ١٩٦١) والذي عرفها (المعارف العملية المكتسبة في سعي الفرد و المثابرة من اجل الوصول الى تحقيق الأهداف و نشر ثقافة الإنجاز و التأثير في الاخرين).

٢- تحديد مجالات ثقافة الإنجاز :

بعد الاطلاع على النظرية بتمعن تبين من النظرية والتعريف النظري لثقافة الإنجاز بإنها تتكون من أربعة مجالات وهي كالآتي :

المجال الأول: المثابرة من اجل الوصول الى الأهداف :

هي الغاية المستقبلية التي يسعى الافراد الى تحقيقها و التي تسهم في تحديد المسار الذي يتبناه الافراد لتحقيق غاياتهم .

المجال الثاني: نشر ثقافة الإنجاز :

هي تبني ثقافة الإنجاز و السعي الى نشرها لغرض الارتقاء بها و تحقيق الهدف المنشود منها .

المجال الثالث: التحفيز :

تقديم المكافأة المادية و المعنوية لاجل تحقيق افضل مستوى من الأهداف .

المجال الرابع: التأثير في الاخرين :

تأثير الافراد الاخرين و توجههم لبناء مجموعة من القيم و المعتقدات التي تعمل على تطوير قدراتهم.

٣- صياغة فِقرات مقياس ثقافة الإنجاز :

قامت الباحثة بصياغة (٥٤) فِقرة بالاعتماد على نظرية و تعريف (ماكليلإند ١٩٦١) ، وملحق (٨) يوضح ذلك، وقد حرصت الباحثة الحفاظ على القواعد التي يجب مراعاتها في صياغة الفقرات وهي القواعد ذاتها التي ذكرت في مقياس التعاطف الوجداني .

٤- تحديد الفِقرات وطريقة تصحيح مقياس ثقافة الإنجاز :

يتكون مقياس التعاطف الوجداني بصورتهِ الأولية من (٥٤) فقرة، قامت الباحثة بصياغتها بالاستناد إلى نظرية ماكليلإند ، وهذه الفقرات موزعة على (٤) مجالات، بواقع (١٩) فقرة في المجال الأول، و(٩) فقرة في المجال الثإني، و(١٤) فقره في المجال الثالث، (١٢) فقره في المجال الرابع و ملحق (٩) يوضح ذلك، واعتمدت الباحثة طريقة ليكرت في تحديد البدائل بوضع بدائل خماسية متدرجة أمام كل فقرة من فقرات المقياس وهي (تنطيق علي دائما ، تنطبق علي ، تنطبق علي الى حد ما ، تنطبق علي قليلا ، لا تنطبق علي أبداً) تأخذ الفقرات التي تكون بأتجاه المفهوم (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) في حين الفقرات التي تكون عكس أتجاه المفهوم فتكون درجاتها (١ ، ٢ ، ٣، ٤ ، ٥) على الترتيب .

٥- صلاحية فقرات مقياس ثقافة الإنجاز :

لمعرفة صلاحية فقرات مقياس ثقافة الإنجاز ملحق (٨)، قامت الباحثة بعرض المقياس على (٣٠) من المحكمين والمختصين في العلوم التربوية والنفسية كما موضح في ملحق (٢)،

وطلب أبداء آرائهم وملاحظاتهم بشإن المقياس ومدى صلاحية مواقفه وبدائله وما تتطلب من حذف أو تعديل، إذ يتم قبول فقرات المقياس وبدائله حسب قيم مربع كاي المستخرجة، كما موضح في جدول (٢٠).

جدول (٢٠) أراء المحكمين على صلاحية فقرات مقياس ثقافة الإنجاز بأستعمال مربع كاي و النسبة المئوية

المجال	الفقرات	عدد المحكمين		نسبة الاتفاق	قيم (كا^{2})		الدلالة
		الموافقون	غير الموافقين		المحسوبة	الجدولية	
المثابرة من اجل الاهداف	(١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،١١،١٢)	٢٩	١	%٩٦.٦	٢٦.١٣^{a}	٣.٨٤	٠.٠٥
	(٩،١٠،١٣،١٤،١٥،١٦،١٧،١٨،١٩)	٢٨	٢	%٩٣.٣	٢٢.٥٣^{a}		
نشر ثقافة الإنجاز	(٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩)	٣٠	صفر	%١٠٠	٣٠		
	(٢ ، ١)	٢٩	١	%٩٦.٦	٢٦.١٣ ^{a}		
التحفيز	(١,٢,٣,٦,٧)	٢٥	٥	%٨٣.٣	١٣.٣٣^{a}		
	(١٣،١٢،١١،١٠،٩،٨،٥،٤،١٤)	٣٠	صفر	%١٠٠	٣٠		
التأثير في الاخرين	(،١،٢،٣،٧،٨،٩)	٣٠	صفر	%١٠٠	٣٠		
	(١٠،٦،٥،٤)	٢٥	٥	%٨٣.٣	١٣.٣٣^{a}		

	(١١،١٢)	١١	١٩	%٣٦.٦	٢.١٣		

في ضوء آراء المحكمين تمت الموافقة على إبقاء جميع الفِقرات، لإن قيمة مربع كا٢ المحسوبة لجميع الفِقرات كإنت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) بأستثناء فقرتين و هما فقرتان (١١،١٢) من المجال الاخير كما موضحة في الجدول أعلاه ، والموافقة أيضاً على بدائله وأوزإنها .

إعداد تعليمات مقياس ثقافة الإنجاز :

حرصَت الباحثة في صياغتهاِ لتعليمات المقياس على إن تكون واضحة ودقيقة وبسيطة وحرصت أيضاً على عدم ذكر ما يقيسه المقياس، إذ طلبت من المستجيب إن يختار على أحد البدائل الخمسة لفِقرات المقياس والإجابة عنها بكل صدق وموضوعية مع إعطاءه مثال يوضح كيفية اختيار بديل واحد من ثلاثة بدائل، كما أشارت إلى إن الإجابات هي لأغراض البحث العلمي أيضاً ولا داعي لذكر الاسم وإن الإجابة لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة .

تجربة وضوح التعليمات والفقرات لمقياس ثقافة الإنجاز :

قامت الباحثة بتطبيق مقياس ثقافة الإنجاز ملحق (٩)، على العينة نفسها وضوح التعليمات في المقياسيين السابقين، وبعد ملاحظة الاستجابات تبين إن التعليمات والفِقرات والبدائل كإنت واضحة اما متوسط الوقت المستغرق للإجابة على المقياس بلغ (١١) دقيقة .

٨- التحليل الإحصائي لفِقرات مقياس ثقافة الإنجاز :

لتحليل فِقرات المقياس الحالي اتبعت الباحثة الإجراءات ذاتها التي استعملت في تحليل فِقرات مقياسي التعاطف الوجداني و ثقافة الإنجاز، وباستعمال العينة ذاتها، البالغ عدد أفرادها (٤٠٠) مدرس و مدرسة .

وقد اعتمدت الباحثة على أسلوبين لتحليل الفِقرات:

أ- أسلوب المجموعتين الطرفيتين :

لاستخراج القوة التمييزية اتبعت الباحثة الطريقة نفسها المتبعة مع المقياسيين السابقين وكإنت النتائج كما هي موضحة في جدول (٢١).

جدول (٢١)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لفقرات ثقافة الإنجاز

ت	العليا و الدنيا	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة – T– المحسوبة	الدلالة
ف١	العليا	٤.٢٩	١.٢٣٨	١٠.٤١٤	دالة
	الدنيا	٢.٢٩	١.٥٦٥		
ف٢	العليا	٣.٨١	١.٣٢٢	٦.٦٢٤	دالة
	الدنيا	٢.٥٤	١.٤٨٨		
ف٣	العليا	٤.٦٦	.٨٥٦	١١.١٤٠	دالة
	الدنيا	٢.٥٨	١.٧٣٥		
ف٤	العليا	٤.٦٦	.٧٣٨	١١.٧٦٢	دالة
	الدنيا	٢.٧٠	١.٥٦٠		
ف٥	العليا	٤.٢٩	١.٢٣٨	٧.٦٥٩	دالة
	الدنيا	٢.٨٥	١.٥٠٣		
ف٦	العليا	٣.٨١	١.٣٢٢	٧.٢٢٢	دالة
	الدنيا	٢.٤٧	١.٣٩١		
ف٧	العليا	٤.٥٨	.٩٤٨	٩.٦٨٩	دالة
	الدنيا	٢.٧٧	١.٧٠٠		
ف٨	العليا	٣.٦٧	١.٣٠٤	١.٤٨٨	غير دالة
	الدنيا	٣.٤٢	١.١٦١		

ف٩	العليا	٤.٦٣	.٧٥٦	١١.٣٢٩	دالة
	الدنيا	٢.٧٣	١.٥٦٨		
ف١٠	العليا	٤.٧١	.٥٨١	١٢.٢٨٥	دالة
	الدنيا	٢.٧٨	١.٥٣١		
ف١١	العليا	٤.٨٧	.٣٨٩	١٤.٥٨٦	دالة
	الدنيا	٢.٥٠	١.٦٤٣		
ف١٢	العليا	٤.٦٦	.٨١١	١٢.١٩٢	دالة
	الدنيا	٢.٤٧	١.٦٧٧		
ف١٣	العليا	٣.١١	١.٣٠٧	٥.٥٣٣	غير دالة
	الدنيا	٢.١٠	١.٣٧٤		
ف١٤	العليا	٤.٥٦	.٦١٦	١٣.٢٧٢	دالة
	الدنيا	٢.٤١	١.٥٦٥		
ف١٥	العليا	٤.٨١	.٥٦٦	١٤.٣٢٦	دالة
	الدنيا	٢.٤٤	١.٦٣١		
ف١٦	العليا	٤.٤٩	١.٠٨٩	١٠.٨٣٨	دالة
	الدنيا	٢.٤٢	١.٦٦٤		
ف١٧	عليا	٤.٨٤	.٥٦٦	١٢.٩٨٤	دالة
	دنيا	٢.٥٧	١.٧٢٥		
ف١٨	العليا	٤.٧٥	.٦٩٩	١٤.٦٢٦	دالة

	الدنيا	٢.٣٢	١.٥٧٦		
ف١٩	العليا	٤.٧٥	.٧٦٣	١٤.٥٤٥	دالة
	الدنيا	٢.٣٤	١.٥٤٢		
ف٢٠	العليا	٤.٦٢	.٧٧٠	١٣.٧١٦	دالة
	الدنيا	٢.٢٨	١.٥٩٩		
ف٢١	العليا	٤.٨٣	.٤٤٣	١٣.٣٨١	دالة
	الدنيا	٢.٥٧	١.٦٩٨		
ف٢٢	العليا	٤.٥٣	.٩١٢	١٤.٢٦٧	دالة
	الدنيا	٢.١١	١.٥٠٦		
ف٢٣	العليا	٣.٩٩	١.٣٢٩	١١.٣١١	دالة
	الدنيا	١.٩١	١.٣٧٨		
ف٢٤	العليا	٤.١٢	١.٢٦٦	١.٦٨٧	غير دالة
	الدنيا	٣.٨١	١.٤٦٩		
ف٢٥	العليا	٤.٦٤	.٦٣٣	٩.٩٦٥	دالة
	الدنيا	٢.٩٢	١.٦٨١		
ف٢٦	العليا	٤.٦٨	.٦٢٤	١٢.٩٢٦	دالة
	الدنيا	٢.٦٠	١.٥٤٦		
ف٢٧	العليا	٣.٥٢	١.٣٥٠	٣.٥٠١	دالة
	الدنيا	٢.٩٠	١.٢٥٣		

ف٢٨	العليا	٣.٩٧	١.٢١٩	٧.٢٨٧	دالة
	الدنيا	٢.٦٥	١.٤٤٢		
ف٢٩	العليا	٣.٤٥	١.٥٤٩	٢.٥٥٢	دالة
	الدنيا	٢.٩٥	١.٣٢١		
ف٣٠	العليا	٣.٨٨	١.٣٣١	٦.٤٠٤	دالة
	الدنيا	٢.٧١	١.٣٤٧		
ف٣١	العليا	٤.٣١	١.٠٢٧	٧.٦٣٣	دالة
	الدنيا	٢.٨٣	١.٧٢١		
ف٣٢	العليا	٤.١٩	١.١٦٤	٧.٤٨٩	دالة
	الدنيا	٢.٦٧	١.٧٧٢		
ف٣٣	العليا	٤.٤٢	١.٠٧٨	٧.١٥٤	دالة
	الدنيا	٣.٠١	١.٧٣٧		
ف٣٤	العليا	٣.٧٢	١.٤٩٠	.٧٨٨	غير دالة
	الدنيا	٣.٥٦	١.٦١٤		
ف٣٥	العليا	٤.٥٥	.٦١٧	٩.٦٣٣	دالة
	الدنيا	٢.٨٦	١.٧١٠		
ف٣٦	العليا	٤.٥٣	.٩٧١	٧.٧٤٥	دالة
	الدنيا	٣.٠٢	١.٧٧٧		
ف٣٧	العليا	٤.٤٤	١.٠٥٣	٧.٧٣٥	دالة

	الدنيا	٢.٨٩	١.٨٠٥		
ف٣٨	العليا	٤.٠٩	١.٣٣٦	٩.٢٦٢	دالة
	الدنيا	٢.٢٩	١.٥٢٣		
ف٣٩	العليا	٤.٤٩	.٩٧٢	.٤٢١	غير دالة
	الدنيا	٤.٤٤	.٩٦٩		
ف٤٠	العليا	٤.٣٧	١.١١٦	٩.٤٤٨	دالة
	الدنيا	٢.٦٤	١.٥٤٤		
ف٤١	العليا	٤.٢٠	١.١٠٠	٩.١٨٣	دالة
	الدنيا	٢.٤٨	١.٦٠٩		
ف٤٢	العليا	٤.٢٣	١.١٨٩	٧.١٤٩	دالة
	الدنيا	٢.٧٨	١.٧٤٧		
ف٤٣	العليا	٤.٣٣	١.١٢٧	٨.٥٥٣	دالة
	الدنيا	٢.٦٥	١.٧٠٩		
ف٤٤	العليا	٤.٦٠	.٩٢٧	٨.٥٩٦	دالة
	الدنيا	٢.٩٤	١.٧٨٩		
ف٤٥	العليا	٤.٠٩	١.٣٨٤	١١.٦٦٨	دالة
	الدنيا	١.٨١	١.٤٩٤		
ف٤٦	العليا	٤.١٥	١.٠٩٢	٧.٨٥٦	دالة
	الدنيا	٢.٦٢	١.٧٠١		

ف٤٧	العليا	٤.٥١	.٨٨١	٨.٨٩٥	دالة
	الدنيا	٢.٨١	١.٧٨٥		
ف٤٨	العليا	٤.٥٣	.٨٥٩	١١.٠٨٨	دالة
	الدنيا	٢.٥٦	١.٦٣٧		
ف٤٩	العليا	٤.٦٨	.٦٠٩	١٠.٦٦٦	دالة
	الدنيا	٢.٧٤	١.٧٨٥		
ف٥٠	العليا	٤.٤٤	١.٠٧٠	٩.٠٨١	دالة
	الدنيا	٢.٦٦	١.٧٣٠		
ف٥١	العليا	٤.٣٢	١.٠١٢	١٠.٨٩٤	دالة
	الدنيا	٢.٤١	١.٥٢٣		
ف٥٢	العليا	٤.٠٨	١.٢٣١	١.٥١٤	غير دالة
	الدنيا	٣.٨١	١.٤٥٦		

ومن خلال ملاحظة الجدول اعلاه نجد إن جميع الفِقرات دالة إحصائياً وذلك لإن القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بأستثناء الفقرات (٨ ، ١٣ ، ١٧ ، ٢٤ ، ٣٤ ، ٣٩ ، ٥٢) و كما موضح في الجدول أعلاه .

ب- الاتساق الداخلي :

لاستخراج الاتساق الداخلي تم استعمال :

اولا: أسلوب علاقة الفِقرة بالدرجة الكلية للمقياس ودرجة المجال الذي تنتمي إليه.

حُسب معامل ارتباط بيرسون بين كل فِقرة من فِقرات المقياس والدرجة الكلية له، وكذلك درجة المجال الذي تنتمي إليه وكما موضح في جدول (٢٢).

الجدول (٢٢)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فِقرة والدرجة الكلية ودرجة المجال لمقياس ثقافة الإنجاز

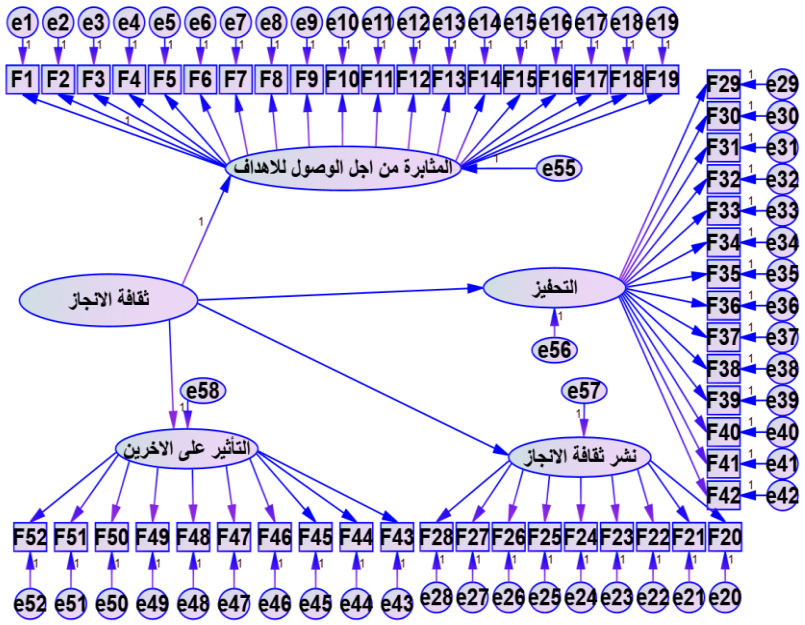
المجال	الفقرة	علاقتها بالمجال	علاقتها بالدرجة الكلية
المثابرة من اجل الوصول للاهداف	ف١	.٤٨٠**	.٣٩١**
	ف٢	.٦٤٧**	.٥٠٢**
	ف٣	.٥٥٢**	.٥٥٠**
	ف٤	.٦٣٠**	.٤٨٣**
	ف٥	.٤٢٣**	.٣٧٦**
	ف٦	.٥٠٠**	.٤٠٤**
	ف٧	.٧٠٦**	.٦١٦**
	ف٨	.٠٨٤	.٠٤٥**
	ف٩	.٤٨٠**	.٤١٠**
	ف١٠	.٥٤٨**	.٥١٥**
	ف١١	.٥٠٧**	.٤٢٧**
	ف١٢	.٦٣٩**	.٥١٨**
	ف١٣	.٠٤٣	.٠٣٤
	ف١٤	.٦٩٣**	.٥٦٤**
	ف١٥	.٧٣٤**	.٦٣٧**
	ف١٦	.٦٦٣**	.٥٣١**
	ف١٧	.٢٠١**	.١٥١**

	ف١٨	.٦٢٠**	.٤٨٣**
	ف١٩	.٥٨١**	.٤٣٤**
نشر ثقافة الإنجاز	ف٢٠	.٦٣١**	.٤٧٧**
	ف٢١	.٥٦٥**	.٥٢١**
	ف٢٢	.٥١٢**	.٤٦٣**
	ف٢٣	.٦٢٥**	.٤٨٣**
	ف٢٤	.٠٧١	.٠٢٢
	ف٢٥	.٤٧٤**	.٣٤٥**
	ف٢٦	.٦٩٥**	.٦٠٣**
	ف٢٧	.٧٠٣**	.٥٩٥**
	ف٢٨	.٦٤١**	.٤٤٧**
التحفيز	ف٢٩	.٦٣٩**	.٥١٣**
	ف٣٠	.٦٨٢**	٥٦٢**
	ف٣١	.٥١٥**	.٤٨٩**
	ف٣٢	.٦٣٢**	.٥٥٣**
	ف٣٣	.٦٠٢**	.٤٩١**
	ف٣٤	.٠٥٤	.٠٥٢
	ف٣٥	.٦٢١**	.٥٧١**
	ف٣٦	.٧٢١**	.٦٥٠**

	ف٣٧	.٣٩٩**	.٢٤٢**
	ف٣٨	.٥٥٨**	.٤٣٩**
	ف٣٩	.٠٨٠	.٠٢٣
	ف٤٠	.٤٧٦**	.٣٣٤**
	ف٤١	.٥٨٤**	.٣٤٤**
	ف٤٢	.٥٢٥**	.٥٧٤**
التأثير على الاخرين	ف٤٣	.٤٨١**	.٦٢٦**
	ف٤٤	.٦١١**	.٥٩٤**
	ف٤٥	.٥٧٧**	.٥٦٧**
	ف٤٦	.٦٥٩**	.٥١٦**
	ف٤٧	.٧٣٦**	.٦٦٣**
	ف٤٨	.٦٣٣**	.٥٩٦**
	ف٤٩	.٦٧٥**	.٥٩٤**
	ف٥٠	.٦١٤**	.٥٣٣**
	ف٥١	.٦١٨**	.٥٦٦**
	ف٥٢	.٠٧٩	.٠٦٣

و من خلال ملاحظة النتائج في الجدول أعلاه نجد كل الفقرات دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و درجة حرية (٣٩٨) بأستثناء الفقرات (٨ ، ١٣ ، ٢٤ ، ٣٤ ، ٣٩ ، ٥٢) و كما موضح في الجدول أعلاه .

جدول (٢٣) قيم معاملات الارتباط بين مجالات المقياس وقيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال من المجالات والدرجة الكلية لمقياس ثقافة الإنجاز



الانموذج البنائي لثقافة الانجاز عبر برنامج اموس قبل التعديل

المجال	المثابرة	النشر	التحفيز	التأثير	ثقافة الإنجاز
المثابرة	١	.٦٧٢**	.٦١٨**	.٦٥٩**	.٨٦١**
النشر	.٦٧٢**	١	.٦٧٨**	.٥٨٤**	.٨٩٤**
التحفيز	.٦١٨**	.٦٧٨**	١	.٦٢١**	.٨٧٨**
التأثير	.٦٥٩**	.٥٨٤**	.٦٢١**	١	.٨٢١**
ثقافة الإنجاز	.٨٦١**	.٨٩٤**	.٨٧٨**	.٨٢١**	١

التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis

تم استخراج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس ثقافة الإنجاز ويُعد هذا النموذج العاملي من الدرجة الثانية .

ويوضح الشكل (٧) البناء النظري للمقياس الذي تم صمم باستعمال برنامج (Amos).

جدول (٢٤)

تشبعات فقرات مقياس ثقافة الإنجاز بالمجال الذي تنتمي اليه

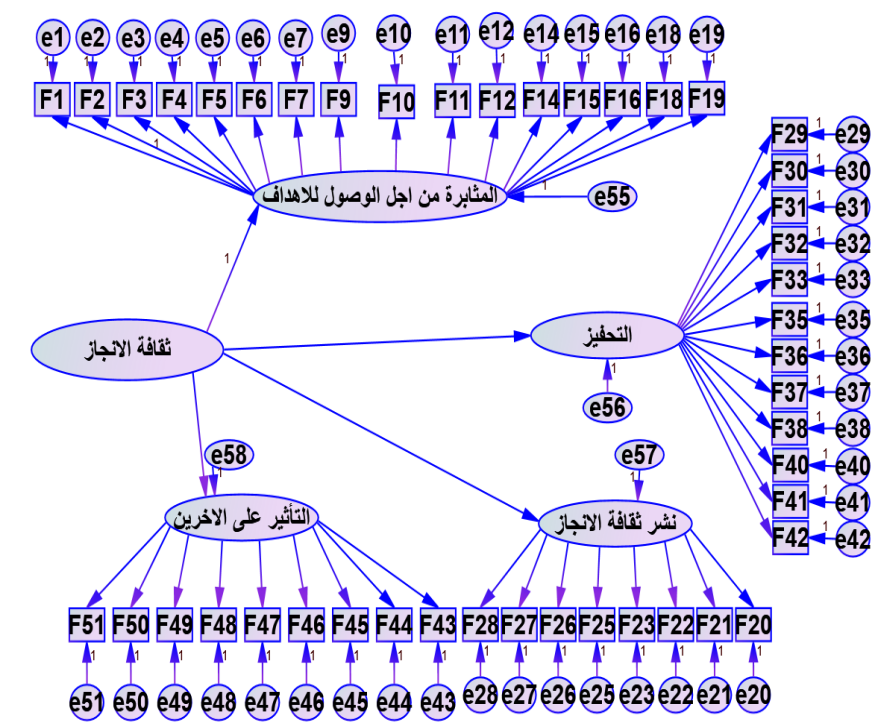
المجال	الفقرة	درجة التشبع	الدلالة
المثابرة من اجل الوصول للاهداف	ف١	٠.٥٤١	دالة
	ف٢	٠.٤٨٥	دالة
	ف٣	٠.٦١٥	دالة
	ف٤	٠.٥٥٧	دالة
	ف٥	٠.٦٤١	دالة
	ف٦	٠.٤٦٩	دالة
	ف٧	٠.٢٢١	دالة
	ف٨	٠.١٩١	غير دالة
	ف٩	٠.٦٧١	دالة
	ف١٠	٠.٤٦٤	دالة

	ف١١	٠.٥٦١	دالة
	ف١٢	٠.٥١٨	دالة
	ف١٣	٠.٢١٧	غير دالة
	ف١٤	٠.٤٥٧	دالة
	ف١٥	٠.٣٩٨	دالة
	ف١٦	٠.٦٨٥	دالة
	ف١٧	٠.٢٢١	غير دالة
	ف١٨	٠.٧٣٦	دالة
	ف١٩	٠.٧٢١	دالة
نشر ثقافة الإنجاز	ف٢٠	٠.٣٩٤	دالة
	ف٢١	٠.٥٢١	دالة
	ف٢٢	٠.٤٣٨	دالة
	ف٢٣	٠.٤٨٩	دالة
	ف٢٤	٠.١٥٢	غير دالة
	ف٢٥	٠.٤٦٢	دالة
	ف٢٦	٠.٤٤١	دالة
	ف٢٧	٠.٦٢٧	دالة
	ف٢٨	٠.٥٣١	دالة
التحفيز	ف٢٩	٠.٤٠٩	دالة

	ف٣٠	٠.٧١٥	دالة
	ف٣١	٠.٥١٠	دالة
	ف٣٢	٠.٦٠٩	دالة
	ف٣٣	٠.٧٤١	دالة
	ف٣٤	٠.١١٨	غير دالة
	ف٣٥	٠.٧٢٨	دالة
	ف٣٦	٠.٦٧٩	دالة
	ف٣٧	٠.٧٨٣	دالة
	ف٣٨	٠.٤٩٥	دالة
	ف٣٩	٠.٢٢٦	غير دالة
	ف٤٠	٠.٤٣١	دالة
	ف٤١	٠.٦٢٣	دالة
	ف٤٢	٠.٥٣١	دالة
التأثير على الاخرين	ف٤٣	٠.٥٠٩	دالة
	ف٤٤	٠.٥٠١	دالة
	ف٤٥	٠.٤٩٧	دالة
	ف٤٦	٠.٦٠٩	دالة
	ف٤٧	٠.٧٤١	دالة

	ف٤٨	٠.٥١٨	دالة
	ف٤٩	٠.٦٤١	دالة
	ف٥٠	٠.٦٧٧	دالة
	ف٥١	٠.٨٣١	دالة
	ف٥٢	٠.١٠٩	غير دالة

شكل (٨)الإنموذج البنائي لثقافة الإنجاز بعد التعديل



الانموذج البنائي لثقافة الانجاز عبر برنامج اموس بعد التعديل

جدول (٢٥) يوضح

مؤشرات جودة المطابقة للإنموذج قبل التعديل و بعد تعديل الفقرات

ت	اسم المؤشر	قيم المؤشر		درجة القطع
		قبل التعديل	بعد التعديل	
١	النسبة بين قيم (x^2) و (dr)	٤.٢٠	٣.٠١	اقل من (٥)
٢	الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠.٠٦	٠.٠٣	اقل من (٠.٠٨)
٣	مؤشر جودة المطابقة المقارن (CFI)	٠.٨١	٠.٨٦	(صفر – ١)
٤	مؤشر جودة المطابقة (GFI)	٠.٧٦	٠.٨٣	(صفر – ١)
٥	مؤشر جودة المطابقة المصحح (AGFI)	٠.٧٨	٠.٨٥	(صفر – ١)
٦	مؤشر تايكر لويس (TLI)	٠.٧٥	٠.٨٤	(صفر – ١)
٧	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠.٨٣	٠.٩٢	(صفر – ١)

و حاز النموذج على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة بعد التعديل على المقياس من خلال حذف الفقرات (٨ ، ١٣ ، ١٧ ، ٢٤ ، ٣٤ ، ٣٩ ، ٥٢) ، و كما موضح في جدول (٢٥) و شكل (٨) .

- **الخصائص السيكومترية لمقياس ثقافة الإنجاز :**

أ- الصـــدق

(١)الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري عن طريق الإجراءات التي تم القيام بها للتحقق من صلاحية فِقرات المقياس وبدائله، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين والمختصين في العلوم التربوية النفسية كما في ملحق (٢).

(٢)صدق البناء

و تم التحقق من صدق البناء بأجراء تحليل الفقرات من خلال القوة التمييزية ، وارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس وارتباط الفقرة بالمجال وارتباط المجال مع المجالات الاخرى و بالمجموع الكلي (الاتساق الداخلي) و بطريقة التحليل العاملي التوكيدي، ويمتلك المقياس الذي تنتخب فقراته في ضوء هذه المؤشرات صدقاً بنائياً .

ب- الثـــــبات

❖ **الثبات بطريقة أعادة الاختبار لمقياس ثقافة الإنجاز:**

تم تطبيق المقياس على (٦٠) مدرساً و مدرسة و بلغ معامل الثبات (٠.٧٦) .

❖ **الثبات بطريقة الفاكرونباخ لمقياس ثقافة الإنجاز:**

تم التطبيق على نفس عينة التحليل الإحصائي والبالغة (٤٠٠) طالب و بلغ معامل الثبات (٠.٨٢) .

١٢- المؤشرات الإحصائي ة لمقياس ثقافة الإنجاز

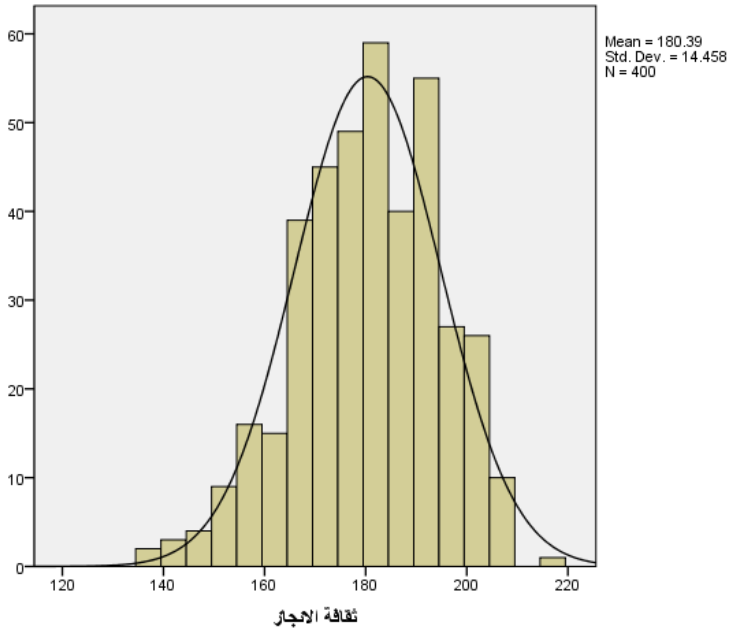
تم استخراج المؤشرات الإحصائية لمقياس ثقافة الإنجاز عن طريق الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) و مثلما موضح في جدول (٢٦).

جدول (٢٦)

المؤشرات الإحصائي ة لمقياس ثقافة الإنجاز

الوسط الحسابي	١٨٠.٣٩
الخطأ المعياري للمتوسط	.٧٢٣

الوسيط	١٨١.٠٠
المنوال	١٨٢
الإنحراف المعياري	١٤.٤٥٨
التباين	٢٠٩.٠٤٤
الالتواء	-.٣١٨
الخطأ المعياري للالتواء	.١٢٢
التفرطح	-.١٤٥
الخطأ المعياري للتفلطح	.٢٤٣
المدى	٧٨
اقل درجة	١٣٧
اعلى درجة	٢١٥
المجموع	٧٢١٥٤



شكل (٩)يوضح توزيع أفراد عينة البحث على مقياس ثقافة الإنجاز

-المقياس بصيغته النهائية و طريقة تصحيحة :

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس اصبح بصيغته النهائية يتكون من (٤٥) فقرة موزعة على اربعة مجالات ،يتضمن المجال الاول (١٦) فقرة ، والمجال الثإني يتكومن من (٨) فقرات ،والمجال الثالث يتكون من (١٢) فقرات ،والمجال الأخير يتكون من (٩) فقرات ،وكانت خمسة بدائل لتقدير الاستجابات على فقرات المقياس و هي (تنطبق علي دائما ، تنطبق علي غالبا ، تنطبق علي الى حد ما ، تنطبق علي نادرا ، لا تنطبق علي أبداً) تأخذ الفقرات التي تكون بأتجاه المفهوم (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) في حين الفقرات التي تكون عكس أتجاه المفهوم فتكون درجاتها (١ ، ٢ ، ٣، ٤ ، ٥) على الترتيب ، وبذلك تكون أعلى درجة محتملة للمقياس (٢٢٥) درجة ، واقل درجة محتملة للمقياس (٤٥) درجة ، والوسط الفرضي لمقياس ثقافة الإنجاز (١٣٥)، وملحق (٩) يتضمن المقياس بصيغته النهائية .

خامساً: التطبيق النهائي :

بعدما تم التأكد من استخراج الخصائص السيكو مترية لمقاييس البحث الحالي (التعاطف الوجداني و التوجه الأخلاقي و ثقافة الإنجاز)، تم تطبيق المقاييس الثلاثة معاً على عينة التطبيق النهائي اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية بالأسلوب المتناسب لمدة الزمنية (٢٠٢٢/١/١-

٢٠٢٢/٢/١٥)، وبعدها اجرى تحليل البيانات لاستخراج النتائج على وفق طبيعة أهداف البحث التي حددت في الفصل الأول .

سادسا : الوسائل الإحصائية :-

لمعالجة البيانات التي جمعت لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي استعانت الباحثة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، بالإضافة الى برنامج اموس و برنامج الاكسل و بأستعمال الوسائل الإحصائي ة الاتية :-

١. **مربع كاي (Chi-Square)** : للتحقق من الصدق الظاهري لمقاييس البحث الحالي .
٢. **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independe Samples T Test)**: لاستخراج القوة التمييزية لمقاييس البحث .
٣. **الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T Test)** : لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي و المتوسط الفرضي لدرجات افراد العينة على مقاييس البحث .
٤. **معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation Coefficient)**: لايجاد معاملات الارتباط بين درجة الفقرة و الدرجة الكلية ، و درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه ، و درجة المجال بالمجال و المجال بالدرجة الكلية لمقاييس البحث ، و كذلك لايجاد الثبات بطريقة إعادة الاختبار .
٥. **الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط** : لاختبار الدلالة الإحصائية لقيم معاملات الارتباط .
٦. **التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory factor Analysis)** : للتحقق من صدق مقاييس البحث .
٧. **معادلة الفاكرونباخ (Cronbach's alpha)** : لاستخراج الثبات .
٨. **الاختبار الزائي (فيشر)** : أستعمل لدلالة الفروق في العلاقات الارتباطية.
٩. **تحليل الإنحدار المتعدد** : أستعمل لمعرفة مدى اسهام التعاطف الوجداني و التوجه الأخلاقي في ثقافة الإنجاز .

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل اليها وفقاً لأهداف البحث ، و تفسيرها و مناقشتها في ضوء الاطار النظري المتبنى و الدراسات السابقة ، و تقديم عدداً من الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات .

أولا _ عرض النتائج و تفسيرها:

الهدف الأول :

❖ **التعرف على التعاطف الوجداني لدى مدرسي المدارس الثانوية .**

للتعرف على هذا الهدف طُبق مقياس التعاطف الوجداني على عينة البحث البالغة (٤٠٠) مدرساً و مدرسة و تبين ان الوسط الحسابي للدرجات بلغ (١٢٧.٠٥) درجة و بأنحراف معياري مقداره (١٣.٤٦) درجة ، في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (٩٦) درجة . و من اجل التعرف على دلالة الفرق الإحصائية بينهما تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T Test) و تبين وجود فرق دال أحصائيا بينهما أذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤٦.١١) و هي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و درجة حرية (٣٩٩) مما يشير الى امتلاك عينة الدراسة درجة جيدة من التعاطف الوجداني. و جدول (٢٧) يوضح ذلك.

جدول (٢٧)

المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوسط الفرضي و قيم (T) للتعاطف الوجداني

العينة	د الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة (T)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٤٠٠	٣٩٩	١٢٧.٠٥	١٣.٤٦	٩٦	٤٦.١١	١,٩٦	دال

يمكن ان تعزى هذه النتيجة في ضوء نظرية (Hoffman , ١٩٧٨) المتبناة بأن المدرسين والمدرسات كان يهمهم الجانب التربوي قبل الجانب التعليمي بوصفهم مربين قبل ان يكونوا مدرسين ونتيجة لخبرتهم الطويلة في مجال التربية والتعليم فقد اكتسبوا خبرات مكنتهم من معرفة مشاعر وانفعالات طلبتهم وفهمها وكيفية التعامل مع هذه المنظومة الوجدانية ، فقد كانت استجاباتهم تمثل معرفة حقيقية لمشاعر الطلبة وانفعالاتهم و كانت استجاباتهم ازاء مشاعر الطلبة وانفعالاتهم تمتاز بروح الابوة والامومة الحقيقية حيث كان التعاطف الوجداني واضح وجلي منهم ازاء طلبتهم من خلال مشاركتهم الفعلية في ظروفهم واحوالهم اليومية فقد كانوا يفرحون لفرحهم ويحزنون لحزنهم ، كما كانت مشاركتهم لطلبتهم فيما يشعرون به عن معرفة وادراك وعلى هذا الاساس كان تعاطفهم الوجداني استجابة تعبيرية مؤثرة تنوب عنهم، وتعتمد إلى درجة كبيرة على قدرات المدرسين وامكاناتهم على أن يحتلوا إدراكياً مكان الطلبة ومن ثم يشعرون شعورهم الخاص واتضح ذلك من خلال الدلالات وتعبيرات الوجه، ومؤشرات الحالة، التي كانت تدل على تعاطفهم الوجداني وتأثير ذلك في طلبتهم ، لان عملية الإدراك أساسية للتعاطف الوجداني، كونهم كانوا يظهرون الاستجابة لحالات الطلبة عاطفياً وانفعالياً ويقدمون المساعدة والعون اللازم لهم بناء على سمة التعاطف الوجداني مع طلبتهم (Hoffman , ١٩٧٨ : ٢٣٨) كما ان نتيجة البحث الحالي تتفق مع نتائج دراسة (شحاده و الاسمى ، ٢٠١٦) ودراسة (شحاده ، ٢٠١٦) اللاتي اكدن على ان عينة البحث لديهم تعاطف وجداني .

الهدف الثاني :

❖ **التعرف على التوجه الاخلاقي لدى مدرسي المدارس الثانوية .**

للتعرف على هذا الهدف طُبق مقياس التوجه الاخلاقي على عينة البحث البالغة (٤٠٠) مدرس و مدرسة، و تبين ان الوسط الحسابي للدرجات بلغ (٨٩.٨٠) درجة و بأنحراف معياري مقداره (٨.٣٣) درجة ، في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (٦٦) درجة . و من اجل التعرف على دلالة الفرق الإحصائية بينهما تم استعمال

الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T Test) و تبين وجود فرق دال أحصائيا بينهما أذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥٧.٠٦) و هي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و درجة حرية (٣٩٩) مما يشير الى امتلاك عينة الدراسة درجة جيدة من التوجه الاخلاقي. و جدول (٢٨) يوضح ذلك.

جدول (٢٨)

المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوسط الفرضي و قيم (T) التوجه الاخلاقي

العينة	د الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة (T)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٤٠٠	٣٩٩	٨٩,٨٠	٨,٣٣	٦٣	٥٧,٠٦	١,٩٦	دال

يمكن تفسير هذه النتيجة بناء على نظرية (Fleischmann et al,٢٠١٧) للتوجه الاخلاقي التي تبنتها الباحثة بأن المدرسين المدرسات كانت توجهاتهم أخلاقية وقد اتضح ذلك من خلال التعامل اليومي سواء مع اداراتهم او مع بعضهم البعض او مع طلبتهم اذ كان هذا التعامل مكلل بالمبادئ والقيم والاخلاقيات الاجتماعية السائدة والسلوكيات الحسنة نابعا من قوة وقدرة في التحكم في موارد الذات وامكانياتها فقد كانت هذه المقومات تزيد من صنع القرارات الأخلاقية تجاه المواقف والاحداث الحياتية اليومية و الميل لاتخاذ قرارات أخلاقية (قائمة على القواعد) على حساب القرارات النفعية (القائمة على النتائج) كما كانت توجهاتهم الأخلاقية فعالة في دمج التفاعلات العاطفية مع المعالجات المعرفية والاعتماد في المقام الأَول على المعالجة المعرفية في صناعة القرارات الأخلاقية والنظر بمرونة في جميع خيارات الاستجابة ،ولذلك فقد كان عملهم التربوي يحتم عليهم ان يتحلوا بالتوجه الأخلاقي كونهم نماذج إيجابية يقتدى بهم من قبل طلبتهم بالإضافة الى ذلك كان اهتمامهم

الأساس في التعامل هو تطبيق القواعد الأَخلاقية بطريقة ارشادية مع الاخرين خصصا مع طلبتهم ، فقد كان تعاملهم وفقا لتوجهاتهم الأخلاقية نابعا من منطلق الابوة الروحية قبل العنوان التعليمي لهم مما جعل المدرسين والمدرسات ذات توجهات أخلاقية نحو المعضلات الاخلاقية(Fleishmann et al ,٢٠١٧:٥-٨) ولغرض مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة لم تجد الباحثة دراسة للتوجه الاخلاقي تناولت العينة ذاتها.

الهدف الثالث :

❖ **التعرف على ثقافة الانجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية .**

للتعرف على هذا الهدف طُبق مقياس ثقافة الانجاز على عينة البحث البالغة (٤٠٠) مدرس و مدرسة ، و تبين ان الوسط الحسابي للدرجات بلغ (١٧٠.٣١) درجة و بأنحراف معياري مقداره (٢٢.٢٦) درجة ، في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (١٣٥) درجة . و من اجل التعرف على دلالة الفرق الإحصائية بينهما تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T Test) و تبين وجود فرق دال أحصائيا بينهما أذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣١,٧٠) و هي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و درجة حرية (٣٩٩) مما يشير الى امتلاك عينة الدراسة درجة جيدة من ثقافة الانجاز. و جدول (٢٩) يوضح ذلك.

جدول (٢٩)

المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوسط الفرضي و قيم (T) لثقافة الانجاز

العينة	د الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة (T)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٤٠٠	٣٩٩	١٧٠,٣١	٢٢,٢٦	١٣٥	٣١,٧٠	١,٩٦	دال

يمكن تفسير هذه النتيجة وفقا لنظرية الحاجة للانجاز لـ(David McClelland, ١٩٦١) من ان ثقافة الإنجاز تعتمد على ما يمتلك المدرس او المدرسة من ثقافة في مجال عمله او تخصصه وعلى ما يمتلك من امكانيات ثقافية تؤهله لتوقع النجاح بقدراته وامكانياته الذاتية وتجنب الخوف من الفشل بقوة الامل ومؤهلاته التي تساعده في عملية التخطيط والتنظيم وإنجاز المهام والواجبات المكلف بها وهذا ما تبين لدى المدرسين والمدرسات في مجالات عملهم التربوية والتعليمية اذ كانت لديهم دوافع عالية نحو أداء الواجبات والمهام المناطة بهم وكانت توقعاتهم ايجابية في تحقيق النجاح المطلوب وتجنب العواقب والنتائج المترتبة على الفشل والاخفاق بالاضافة الى مدى سعيهم ومثابرتهم في سبيل بلوغ أهدافهم و تحقيق النجاح الذي يترتب عليه إشباع بعض الحاجات النفسية والاجتماعية كالحاجة الى التقدير الاجتماعي والحصول على المكافاة ، وذلك في المواقف التي تشتمل على تقويم الأداء في ضوء مستوى محدد من الإمتياز ومما زاد من ثقافة الانجاز لديهم هو خدمتهم الطويلة في المجال التربوي اكسبتهم خبرات وتجارب وخصوصا تلك النجاحات التي زادت من التوقعات الايجابية المكتسبة بالاعتماد على البيئة وما تهيئه لهم من ثقافات مختلفة ساعدتهم في بلورة انماط سلوكية واساليب مختلفة في اثناء تحقيق الاهداف وانجاز الخطط كما كان الدافع للتفوق و تحقيق الإنجاز والحاجة الى القوة و السيطرة و الإشراف على الآخرين والحاجة الى الانتماء التي كانت تدفعهم وراء المهام التي تتطلب التفاعل مع زملاء العمل(ماكليلاند، ١٩٩٨: ٥٧) كما ان نتيجة البحث الحالي تتفق مع نتائج دراسة (زينو ، ٢٠٢٠) التي اكدت على ان عينة البحث يمتلكون ثقافة انجاز .

الهدف الرابع :

❖ التعرف على العلاقة الارتباطية بين التعاطف الوجداني و ثقافة الإنجاز :

لتحقيق هذا الهدف طبقت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين و بلغت القيمة (٣٣٦.) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و تشير النتيجة الى وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية (Hoffman , ١٩٧٨) بأن الفهم والحس المعرفي بالآخرين والاحساس بالمشاعر العاطفية لهم ومدى قدرتنا على التعبير عن هذا الفهم من خلال الاستجابة للمواقف والتعامل مع الافراد بالإضافة الى معرفة ما يكمن خلف المشاعر والعواطف وفهم وجهات النظر المختلفة لان العمليات الإدراكية لها أثر مهم وكبير في ظهور التعاطف الوجداني لدى الافراد كون الإدراك يدخل ما بين الدلالات وتعبيرات الوجه، ومؤشرات الحالة، وتأثير ذلك في الشخص المقابل وطالما تقع مهمة احساس الطلبة بتعاطف المدرسين وجدانيا معهم ومشاركتهم احوالهم ومشاعرهم (Hoffman , ١٩٧٥ : ٦١١) ما يبرز لدى المدرسين قدرة على انجاز واتمام جزء من مهامهم الحيوية والمهمة من خلال ما يمتلكون من ثقافات ومؤهلات عملية وتربوية وخبرات ومعارف مكتسبة مما يعزز من توقعاتهم الواضحة للنجاح في تحقيق الاهداف و إحرازها نتيجة خبراتهم السابقة في النجاح و مثابرتهم في سبيل بلوغ هذه ألاهداف و تحقيق النجاح الذي يترتب عليه بما جعلم يتميزون بثقافة انجاز في اداء نشاطاتهم وواجباتهم التربوية والتعليمية وفقا لما اشارت اليه نظرية ماكليلاند(ماكليلاند، ١٩٩٨: ٥٧).

الهدف الخامس : التعرف على الفروق في العلاقة الارتباطية بين التعاطف الوجداني و ثقافة الانجاز تبعا لمتغيرات الجنس و التخصص :

لتحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة القيم الزائية الفشرية لمعرفة دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية تبعا لمتغيرات الجنس و التخصص ، والجداول (٣٠) توضح ذلك .

جدول (٣٠)

معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية

الجنس	العدد	الارتباط	القيم الزائية للارتباط	القيم الزائية الفشرية	القيمة الجدولية	دلالة الفرق
ذكور	١٨٢	٠.٣٥٨	٠.٣٧٤	٠.٧٣٠	١.٩٦	غير دال
اناث	٢١٨	٠.٢٩٢	٠.٣٠٠			

من الجدول أعلاه فنجد ان قيمة معامل الارتباط للذكور (٠.٣٥٨) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (٠.٣٧٤) ، و بلغت قيمة معامل الارتباط للاناث (٠.٢٩٢) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (٠.٣٠٠) ، و بأستخراج القيمة الزائية الفشرية عن طريق اختبار فيشر بلغت (٠.٧٣٠) و هي اصغر من القيمة الجدولية و البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و هذه النتيجة تشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس .

جدول (٣١)

معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية

التخصص	العدد	الارتباط	القيم الزائية للارتباط	القيم الزائية الفشرية	القيمة الجدولية	دلالة الفرق
العلمي	٢٣٩	٠.٣١٢	٠.٣٢٣	-٠.٦٧٣	١.٩٦	غير دال
الانساني	١٦١	٠.٣٧٣	٠.٣٩١			

اما متغير التخصص نجد ان قيمة معامل الارتباط الانساني (٠.٣١٢) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (٠.٣٢٣) ، و بلغت قيمة معامل الارتباط العلمي (٠.٣٧٣) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (٠.٣٩١) ، و بأستخراج القيمة الزائية الفشرية عن طريق اختبار فيشر بلغت (-٠.٦٧٣) و هي اصغر من

القيمة الجدولية و البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و هذه النتيجة تشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير التخصص .

وتشير هذه النتيجة الى ان علاقة التعاطف الوجداني بثقافة الانجاز تبعا للجنس والتخصص هي بالمستوى نفسه كون التعاطف الوجداني يؤثر على قدرة المدرسين في انجاز مهامهم وواجباتهم سواء كان ذلك عند الذكور او الاناث او لدى أصحاب التخصص العلمي و الانساني وذلك كانت هذه العلاقة بين المتغيرين لا تتأثر بطبيعة الجنس ونوع التخصص الدراسي كما جاءت هذه النتيجة متسقة مع الاطار النظري المتبنى كونه لا يشير الى تأثر اي من المتغيرين او العلاقة بينهما بطبيعة الجنس البشري ونوع التخصص الدراسي

الهدف السادس :

❖ **التعرف على العلاقة الارتباطية بين التوجه الاخلاقي و ثقافة الإنجاز :**

لتحقيق هذا الهدف طبقت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين و بلغت القيمة (٣٤٥.) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و تشير النتيجة الى وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين .

وقد تعزى هذه النتيجة في ضوء نظرية (Fleischmann et al, ٢٠١٧) بان التوجه الأخلاقي للمدرسين يؤدي الى اصدار واتخاذ القرارات الاخلاقية تجاه المعضلات الأخلاقية المختلفة اذ ان التوجهات الاخلاقية تزيد من الميل لاتخاذ قرارات أخلاقية (قائمة على القواعد) على حساب القرارات النفعية (القائمة على النتائج) بأثرها تعزز من ميول المدرسين واتجاهاتهم ازاء التعامل وفقا للقيم والمبادئ والسلوكيات الاخلاقية بدافع ذاتي مكوناً بذلك توجهاً فعالاً لدمج التفاعلات العاطفية مع المعالجات المعرفية (Fleishmann et al ,٢٠١٧:٥-٨) مما يعزز من نزعة المدرسين والمدرسات نحو رغباتهم في اداء المهام والانشطة المكلفين بها بتخطيط دقيق على نحو امثل بكفاءة واتقان وتنظيم عال ضمن فريق عمل متكامل مستثمرين الاستعمال الامثل للوقت ولمواهبهم وقدراتهم وامكاناتهم مع احترام التخصصات لكل العاملين ضمن

الفريق الواحد ووضع الطرائق لزيادة الجهد والرغبة الذاتية للتطور والتنمية ، ثم تقييم الخطوات والانجازات بعد كل مرحلة يقطعونها في سيرهم نحو ألاهداف، كي يروا أين هم من اهدافهم الذين يسعون إلى تحقيقها، والى أين وصلوا، وهل الطريق الذي يسيرون فيه يمكنهم من تحقيق الاهداف، اذ فهذا بأثره يعمل على تغيير مسار العمل فيها إلى التطور والإبداع الذي يساعد العاملين في زيادة القدرة على الانجاز فقد عزز ذلك من توقعاتهم الايجابية نحو انجاز المهام وتحقيق الاهداف المرجوة مما ساهم في تطوير ثقافة الانجاز لدى المدرسين والمدرسات في ضوء ما تحدث به نظرية ماكليلاند(ماكليلاند، ١٩٩٨: ٥٧)

الهدف السابع : التعرف على الفروق في العلاقة الارتباطية بين التوجه الاخلاقي و ثقافة الإنجاز تبعا لمتغيرات الجنس و التخصص :

لتحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة القيم الزائية الفشرية لمعرفة دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية تبعا لمتغيرات الجنس و التخصص ، والجداول (٣٢) توضح ذلك .

جدول (٣٢)

معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية

الجنس	العدد	الارتباط	القيم الزائية للارتباط	القيم الزائية الفشرية	القيمة الجدولية	دلالة الفرق
ذكور	١٨٢	٠.٣٣٢	٠.٣٤٥١	-٠.٥٩٠	١.٩٦	غير دال
اناث	٢١٨	٠.٣٨٤	٠.٤٠٤٧			

من الجدول أعلاه فنجد ان قيمة معامل الارتباط للذكور (٠.٣٣٢) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (٠.٣٤٥) ، و بلغت قيمة معامل الارتباط للاناث (٠.٣٨٤) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (٠.٤٠٤) ، و بأستخراج القيمة الزائية الفشرية عن طريق اختبار فيشر بلغت (-٠.٥٩٠) و هي اصغر من القيمة

الجدولية و البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و هذه النتيجة تشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس .

جدول(٣٣)

معاملات الارتباط و القيم الزائية للارتباط و القيم الزائية الفشرية

التخصص	العدد	الارتباط	القيم الزائية للارتباط	القيم الزائية الفشرية	القيمة الجدولية	دلالة الفرق
العلمي	٢٣٩	٠.٤١٢	٠.٤٣٨	١.٠٢٤	١.٩٦	غير دال
الانساني	١٦١	٠.٣٢١	٠.٣٣٤			

اما متغير التخصص نجد ان قيمة معامل الارتباط الانساني (٠.٤١٢) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (٠.٤٣٨) ، و بلغت قيمة معامل الارتباط العلمي (٠.٣٢١) و بلغت القيمة الزائية لمعامل الارتباط (٠.٣٣٤) ، و بأستخراج القيمة الزائية الفشرية عن طريق اختبار فيشر بلغت (١.٠٢٤) و هي اصغر من القيمة الجدولية و البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و هذه النتيجة تشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير التخصص .

وتشير هذه النتيجة الى ان علاقة التوجه الاخلاقي بثقافة الانجاز تبعا للجنس والتخصص هي بالمستوى نفسه لان التوجه الاخلاقي يعزز من الالتزام الذاتي لدى افراد العينة في أداء المهام والنشاطات التي تقع ضمن مسؤولياتهم ودائرة تخصصاتهم مما يحفزهم لانجاز هذه المهام من خلال التخطيط والتنظيم والمتابعة بكفاءة واتقان بما يظهر ثقافة انجاز عالية لدى افراد العينة ككل وبغض النظر عن طبيعة الجنس البشري او التخصص الدراسي مما جعل من هذه النتيجة تنسجم مع الأطر النظرية التي تبنتها الباحثة والتي لم تشر الى تأثر أي من المتغيرات أعلاه بطبيعة الجنس كذكور او اناث والتخصص العلمي او الانساني .

الهدف الثامن : مدى اسهام التعاطف الوجداني و التوجه الأخلاقي في ثقافة الانجاز :

لغرض تحقيق هذا الهدف طبق الباحث تحليل الانحدار المتعدد بين المتغيرين ..

جدول (٣٤)

معامل الارتباط و معامل التحديد و معامل التحديد المصحح و الخطأ المعياري

النموذج	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري
١	.٣٣١	.١٠٩	.١٠٥	١٣.٦٧٩

تشير النتائج في الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية بين التعاطف الوجداني و التوجه الأخلاقي و ثقافة الانجاز اذ بلغت قيمة معامل الارتباط (.٣٣١) ، و بلغت قيمة معامل التحديد(.١٠٩) و هذا يعني ان التعاطف الوجداني و التوجه الاخلاقي ساهمت في تفسير (١١%) من ثقافة الانجاز .

جدول (٣٥)

تحليل الانحدار البسيط

مصدر التباين	مجموع المربعات	د الحرية	متوسط المربعات	قيم (F)		
				المحسوبة	الجدولية	الدلالة
الانحدار	٩١٢٠.٣٣٦	٢	٤٥٦٠.١٦٨	٢٤.٣٧٠	٣.٨٦	دال
البواقي	٧٤٢٨٨.٣٧٤	٣٩٧	١٨٧.١٢٤			
المجموع	٨٣٤٠٨.٧١٠	٣٩٩				

و يظهر الجدول أعلاه نسبة اسهام جيدة للمتغيرات المستقلة على التابع حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (٢٤.٣٧٠) و هي اكبر من القيمة الجدولية و البالغة(٣.٨٦) عند مستوى (٠.٠٥) و درجتي حرية (٢ ، ٣٩٩) .

جدول (٣٦) اسهام التعاطف الوجداني و التوجه الأخلاقي في ثقافة الانجاز

المتغيرات	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	القيمة التائية		الدلالة
	قيم(B) للإسهام النسبي	الخطأ المعياري	Beta	المحسوبة	الجدولية	
الثابت	١١٣.٩٦٥	٩.٥٣٨		١١.٩٤٨	١.٩٦	دالة
التعاطف الوجداني	.٢٣٥	.٠٥٣	.٢١٠	٤.٤١٥		دالة
التوجه الاخلاقي	.٤٠٥	.٠٨٣	.٢٣٣	٤.٨٩٧		دالة

يتضح من الجدول أعلاه :

- **الحد الثابت** : تشير الى ان قيمة (B) للإسهام النسبي بلغت (١١٣.٩٦٥) ، و القيمة التائية المحسوبة بلغت (١١.٩٤٨) وهي اكبر من الجدولية و البالغة(١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهذا يشير الى وجود متغيرات أخرى غير التعاطف الوجداني و التوجه الأخلاقي يؤثران على المتغير التابع لم يشملها البحث .
- **التعاطف الوجداني** : تشير الى ان قيمة (B) للإسهام النسبي بلغت (.٢٣٥) ، و قيمة (Beta) بلغت (.٢١٠) و القيمة التائية المحسوبة بلغت (٤.٤١٥) و هي اكبر من الجدولية و البالغة(١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .
- **التوجه الاخلاقي** : تشير الى ان قيمة (B) للإسهام النسبي بلغت (.٤٠٥) ، و قيمة (Beta) بلغت (.٢٣٣) و القيمة التائية المحسوبة بلغت (٤.٨٩٧) و هي اكبر من الجدولية و البالغة(١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

ويمكن ان تعزى هذه النتيجة وفقا لما جاءت به نظرية التعاطف لـ(Hoffman , ١٩٧٨) بان التعاطف الوجداني للمدرسين مع طلبتهم يتطلب مكونين أساسيين هما المكون المعرفي اي الفهم والحس المعرفي بالطلبة اما المكون الاخر فهو المكون العاطفي اي الاحساس بالمشاعر العاطفية لطلبتهم وما يؤثر على انفعالاتهم سواء بالجانب السلبي او الجانب الإيجابي ومشاركتهم لهذه الانفعالات كما يتسع التعاطف الوجداني ليشمل المشاركة الوجدانية مع الإدارة وجميع العاملين في المدرسة من منطلق أداء وانجاز الواجب التربوي السامي لهم (٦١٢ : ١٩٧٥ , Hoffman) مما يظهر أثر التعاطف الوجداني في التاثير بثقافة انجاز لدى المدرسين والمدرسات ،و أشار كل من (Fleischmann et al, ٢٠١٧) الى ان التوجه الأخلاقي يلزم الافراد بان يعملوا طبقا للقيم والمبادئ والاخلاقيات السائدة التي تقع ضمن توجهاتهم الأخلاقية وان يتعاملوا مع الاخرين ويسعون الى انجاز مهامهم واعمالهم وتحقيق أهدافهم والتي تؤثر بأثرها وبشكل مباشر في عملية اصدار واتخاذ القرارات تجاه المعضلات الأخلاقية المختلفة وفقا للمنهج الأخلاقي ذاته مما يظهر تاثير كبير للتوجه الأخلاقي في التنبؤ بثقافة الإنجاز لدى المدرسين والمدرسات (fleischmann et al,٢٠١٧ :٥)

- **الاستنتاجات :**

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة عن طريق تحليل البيانات ومناقشتها استنتج ما يأتي :

١- ان المدرسين سواء كانوا ذكورا او اناثا لديهم شعور بالابوه الروحية مع طلبتهم

٢- يتعامل المدرسون مع طلبتهم تعاملاً حسناً ولطيفاً مما يدلل على توجهاتهم ألاخلاقية.

٣- نظرا للجهود الكبيرة المبذولة من قبل المدرسين في انجاز مهامهم وتحقيق أهدافهم فقد دلل ذلك على ثقافتهم في الانجاز .

٤- تعد متغيرات التعاطف الوجداني والتوجه الاخلاقي وثقافة الانجاز مكونات نفسية ايجابية يكمل بعضها البعض في تشكيل سلوكيات ايجابية جيدة في التعامل مع المواقف المختلفة.

٥- يمكن التنبؤ بمفهوم ثقافة الانجاز من خلال ايجاد مفهومي التعاطف الوجداني والتوجه الاخلاقي لانهما يؤثران في ثقافة الانجاز.

٦- إن البيئات التعليمية ذات الثقافة الأكاديمية العالية تعزز من التعاطف الوجداني والتوجه الاخلاقي وثقافة الانجاز.

التوصيات :

بناء على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي توصي الباحثة بالاتي :

١. الاستفادة من أداتي البحث (التعاطف الوجداني وثقافة الانجاز) بالدراسات المستقبلية المشابهة لمفاهيم البحث للفئات التربوية والتعليمية .
٢. إقامة الندوات الثقافية في الجامعات لتسليط الضوء على اهمية التوجه الاخلاقي لتعزيز ثقافة التعامل الاخلاقي لدى طلبة الجامعة.
٣. تصميم برامج تعليمية من قبل المرشدين التربويين تنمي التعاطف الوجداني لدى طلبة المدارس فيما بينهم لما لها من أثر كبير في تحقيق الانسجام والتفاعل الايجابي .

المقترحات :

تقدم الباحثة في ضوء نتائج البحث واستكمالاً للبحث الحالي المقترحات الاتية :

١. إجراء دراسات تتضمن متغيرات البحث لشرائح أخر من المجتمع (مدراء المدارس ، المرشدين ، المعلمين).
٢. إجراء دراسات للتعرف على العلاقة بين التوجه الاخلاقي و متغيرات اخرى مثل (الانا الهادئة ، الرفاهية الاكاديمية، المعنى الشخصي).

٣. إجراء دراسات للتعرف على العلاقة بين ثقافة الانجاز و متغيرات اخر مثل (التنظيم الاكاديمي ، التخيل الإنتاجي، الازدهار النفسي) .
٤. إجراء دراسة حول التوجه الاخلاقي لدى (الطلاب ، غير الطلاب) في المرحلة العمرية نفسها لمعرفة تأثير التعليم على التوجه الاخلاقي
٥. إجراء دراسة تجريبية لبرنامج تنمية ثقافة الانجاز لدى المعلمين .

أولا / المصادر العربية:

١. **القران الكريم**

٢. ابراهيم ، سليمان عبدالواحد (٢٠١٤) : **علم النفس الاجتماعي ومتطلبات الحياة المعاصرة** ، دار الوراق للنشر والتوزيع ، الطبعة الاولى ، عمان ، الاردن.

٣. إبراهيم، زكريا. (١٧٩١): **فلسفة الحب**، دار مصر للطباعة، القاهرة، مصر.

٤. ابو اسماعيل ، اكرم عبد القادر ، والخوالدة ، تيسير (٢٠١٠): **ثقافة الانجاز التربوي في المؤسسات التربوية نظرية وتطبيق** ":ورقة مقدمة الى مؤتمر ثقافة الانجاز التربوي (٥–٤) ايار ٢٠١٠، المعهد العالمي للفكر الاسلامي، الاردن، عمان .

٥. ابو اسماعيل ، اكرم عبد القادر ،(٢٠٠٦) **التقويم الذاتي للشخصية في التربية الاسلامية** ، ط١، دار النفائس، عمان، الاردن.

٦. أبو العلا، ليلى (٢٠١٣): **مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة**، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

٧. ابو صالح ، ايناس (٢٠١٩): **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للقيادة الابتكارية وعلاقتها بثقافة الانجاز لديهم** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاردنية ، عمان، الاردن .

٨. ابو غزال ، معاوية محمود (٢٠٠٦)، **نظريات التطور الانساني وتطبيقها التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان، الاردن.

٩. ابو مصطفى ، مريم (٢٠١٦): **المناخ الجامعي وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى طالبات جامعة الازهر والاسلامية ، دراسة مقارنة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الازهر غزة، فلسطين .

١٠. ابو هين، وداد (٢٠١٠): **الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين .

١١. أحمد، أميرة. (٢٠٠٤): **العلاقة بين التعاطف والرضا المهني لدى الأخصائي النفسي المدرسي**، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة عين شمس. مصر.

١٢. الالوسي ، حسام محي الدين (١٩٨٩) : **التطور والنسبية في الاخلاق** ، دار الطليعة للنشر والتوزيع ، بيروت، لبنان .

١٣. الامام ، معين (٢٠٠٦)، نجاح الطالب في الجامعة، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية .

١٤. أوشي، وليام (٢٠٠٤) :**النموذج الياباني في الإدارة نموذج Z** ،ترجمة حسن محمد، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.

١٥. البنا، هالة مصباح (٢٠١٣):**الإدارة المدرسية المعاصرة**، دار صفاء: عمان، الاردن .

١٦. بني يونس ، حمد (٢٠٠٤) **مبادئ علم النفس** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر التوزيع، عمان ، الأردن.

١٧. بني يونس ، محمد محمود (٢٠٠٧): **سيكولوجيا الدافعية و الإنفعالات** ، ط١، دار المسيرة للنشر التوزيع، عمان، الأردن.

١٨. بيك، آرون. (٢٠٠١):**العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية**، ترجمة: عادل مصطفى . غسان يعقوب، دار النهضة، بيروت، لبنان.

١٩. التلوع، ابو بكر ابراهيم (١٩٩٥) : **الاسس النظرية للسلوك الاخلاقي** ، منشورات جامعة قاريونس ، بنغازي، ليبيا .

٢٠. تمبلر، ريتشارد (٢٠٠٨): **قواعد الإدارة**، مكتبة جرير، الرياض، السعودية.

٢١. التميمي، علي حمود عبد الزهرة.(٢٠٢١):**التوجه الاخلاقي وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى تدريسيي الجامعة** ، كلية التربية للعلوم الصرفة ، جامعة كربلاء، العراق .

٢٢. التميمي الموصلي، أحمد بن علي (١٩٨٤) : **مسند أبي يعلى الموصلي**، دار المأمون للتراث: دمشق، سوريا.

٢٣. تيغزه ، احمد بوزيات .(٢٠١٢): **التحليل العاملي الاستكشافي و التوكيدي _مفاهيمهما و منهجيتهما** ، دار المسيرة ، عمان ،الأردن .

٢٤. جبران ، علي (٢٠١٠) **القيادة التربوية ودورها في بناء البيئة الايجابية لثقافة الانجاز التربوي** ، ورقة مقدمة الى مؤتمر ثقافة الانجاز التربوي، المعهد العالمي للفكر الاسلامي، عمان ، الاردن.

٢٥. الحجلي ، اياد علي ، وشاهين ، نرمين كمال (٢٠١٦): **دور مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة في تعزيز ثقافة الانجاز لدى معلميهم وسبل تطويره** "مدارس دار الارقم أنموذجًا ، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة ، فلسطين .

٢٦. الحريري، رافدة (٢٠١١) **إدارة التغيير في المؤسسات التربوية**، دار الثقافة: عمان، الأردن.

٢٧. الحريري، رافدة عمر (٢٠٠٨): **مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**، دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

٢٨. الحسن، إبراهيم بن عبد الكريم (١٤٢٨هـ): "**من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة**"، المؤتمر الرابع عشر للجودة في التعليم، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض، السعودية.

٢٩. الحولي ، عليان (٢٠٠٤):**مفهوم الجودة في التعليم العالي** ، مجلة الجودة في التعليم العالي الجامعة الاسلامية ، غزة ، ١(١) ٩ – ١٣ .

٣٠. حيدر ، فارس صلاح (٢٠١٠) **المنهجية الادارية في تحقيق الانجاز لدى العاملين في المؤسسات التربوية** ، مؤتمر ثقافة الانجاز التربوي، المعهد العالمي للفكر الاسلامي، عمان ، الاردن.

٣١. خليفة ، عبد اللطيف محمد ، (٢٠٠٠)، **الدافعية للانجاز** ، دار غريب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .

٣٢. خليل،بلسم محمد. (٢٠٠٩) **مشكلات الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي الرسمية بمدينة دمشق**، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية

٣٣. الدجني ،اياد علي ،وشاهين ،نرمين كمال .(٢٠١٦). **دور مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة في تعزيز ثقافة الانجاز لدى معلميهم وسبل تطويره** ، مدارس دار الارقم ، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، مجلد (٢٤)، عدد (٣)، ٧٣ – ٨٤، غزة، فلسطين.

٣٤. دسوقي، كمال (١٩٨٨) : **ذخيرة علم النفس**، المجلد الأول، الدار الدولية للنشر والتوزيع ، القاهرة، مصر.

٣٥. دواني، كمال سليم .(٢٠١٣): **القيادة التربوية**، دار المسيرة، عمان، الاردن.

٣٦. ديكسون، روب (٢٠١٠) : **المهام الإدارية**، دار الفاروق، القاهرة، مصر.

٣٧. الرخيمي ، ممدوح .(٢٠٠٠). **دور الثقافة التنظيمية في تطبيق ادارة الجودة الشاملة على قطاع الصناعات الكيمياوية بمحافظات جدة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك عبد العزيز ، جدة، السعودية .

٣٨. الرميح ، صالح بن رميح (٢٠٠٥). **دافعية الإنجاز لدى الأخصائيين الإجتماعيين دراسة تطبيقية بمستشفيات مدينة الرياض و المنطقة الشرقية** ، مجلة الملك سعود ، كلية الآداب ، الرياض، السعودية .

٣٩. ريفز، دوغلاس (٢٠١١) . **قيادة التغيير في المدارس** ، ترجمة: ماجد حرب، دار وائل للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

٤٠. الزكي، عبد الفتاح أحمد و بور حماد، وحيد شاه. (٢٠١١): **القيادة الموزعة أسسها ومتطلبات تطبيقها في مدارس التعليم العام بمصر**، دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية– بورسعيد، (١٠)، ٤٥٥ – ٤٩٠، مصر .

٤١. الزليتني ،محمد فتحي فرج (٢٠٠٨): **أساليب التنشئة الإجتماعية و دوافع الإنجاز الدراسية** ، ط١ ، إصدارات مجلس الثقافة العام، طرابلس، ليبيا.

٤٢. الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم وبكر، محمد الياس والكناني، ابراهيم عبد المحسن (١٩٨٧) **الاختيارات والمقاييس النفسية**، جامعة الموصل- العراق.

٤٣. زينو ،سارة عبد الحميد .(٢٠٢٠): **الادارة المرئية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وعلاقتها بثقافة الانجاز** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين .

٤٤. السكارنة، بلال خلف (٢٠١١)**الإبداع الإداري**، دار المسيرة: عمان، الأردن.

٤٥. شاهين، نرمين .(٢٠١٣). **الانماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الانجاز**، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاسلامية ، غزة، فلسطين .

٤٦. شحاده ، انس محمد ، والعاسمي ، رياض .(٢٠١٦) **التعلق بالأقران وعلاقته بالتعاطف الوجداني لدى عينة من طلبة الماجستير في كلية التربية** جامعة دمشق ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ،٣ (١)، ١٧٠ – ١٩٥، دمشق، السعودية.

٤٧. شحاده ، انس محمد .(٢٠١٦): **التعاطف والنرجسية وعلاقتهما بالرضا المهني لدى عينة من المرشدين النفسيين في مدارس محافظة دمشق الرسمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا .

٤٨. الشرقاوي، محمد عبدالله (١٩٩٠) : **الفكر الاخلاقي** ، دار الجيل للنشر والتوزيع ، بيروت – لبنان .

٤٩. شقورة ، محمد (٢٠١٥) **متطلبات التمكين الاداري لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بثقافة الإنجاز لديهم" رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

٥٠. الشناوي، محروس. (١٩٩٦)**العملية إلرشادية والعالجية.** دار غريب القاهرة، مصر.

٥١. الشهراني ، ندى بنت ظافر .(٢٠١٠): **تطوير الاداء الاداري بالمدارس الثانوية للبنات في ضوء مدخل القيادة الموزعة – تصور مقترح** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك خالد ، ابها، السعودية .

٥٢. الشهري، خالد بن محمد (٢٠١٢): **المدير المتميز(خطوات عملية لمدير المدرسة)**، مكتبة العبيكان: الرياض، السعودية.

٥٣. صباح ، جعفر ، (٢٠١٦): **نماط التنشئة الأسرية و علاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة محمد خيضر – بسكرة، الجزائر.

٥٤. الصقر ،تيسير محمدعلي (٢٠٠٥): **مستوى النمو الاخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**، جامعة اليرموك –الاردن.

٥٥. صليبيا، جميل (١٩٧١): **المعجم الفلسفي** ، دار الكتب اللبناني، بيروت.

٥٦. الصوفي، أسامة .(١٩٩٦): **تطور التعاطف عند أطفال مدينة بغداد،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد– بغداد، العراق.

٥٧. الطويل ،هاني (١٩٨٢): **انماط السلوك القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية واثرها في العلاقة بين الادارة والمعلمين وتصور المعلمين الفعالة الادارة في الاردن** ، دار وائل للنشر ، ط٣٤، الاردن، عمان .

٥٨. ظافر ،سوسن سمير عبد الله (٢٠٠٥): **أثر التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية الالتزام الاخلاقي لدى طالبات المرحلة المتوسطة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق .

٥٩. العاسمي، رياض(٢٠١٥): **دليل مقياس التعاطف.** دمشق: مكتبة العائدي.

٦٠. عبد الحميد –إبراهيم شوقي .(٢٠٠٣): **الدافعية للإنجاز و علاقتها بكل من توكيد الذات و بعض متغيرات الديموغرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية** .المجلة العربية للإدارة مج ٢٣،ع١ – يونيو، الرياض، السعودية.

٦١. عبد الطيف، رمضان ؛والسبع، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٧): **التعاطف وعلاقته بأبعاد السلوك العدوان لدى عينة من طلاب الجامعة** ، مجلة الثقافة والتنمية ، ٢٣ ، ١٨٦ – ٢٢٧، .

٦٢. عبد الله مجدي، و أحمد محمد (٢٠١٤): **سيكولوجية الدافع للإنجاز** الطبعة الأولى دار المعرفة الجامعية القاهرة، مصر.

٦٣. العبيدي، عفراء إبراهيم خميل(٢٠١١): **طبيعة العلاقة بين التعاطف والسلوك العدواني**، مجلة جامعة دمشق للبحوث النفسية والتربوية–١٣٩. ٦٧(٣), ١٣٣، دمشق، سوريا .

٦٤. العجمي ، محمد حسنين ، (٢٠١٠): **الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية والتنمية البشرية**، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٦٥. عدس ، عبد الرحمن (١٩٨٤): **أساسيات علم النفس التربوي** . دار جون وايلي وابنائه . انكلترا.

٦٦. العزة، سعيد حسني و عبد الهادي، جودت. (١٩٩٩): **نظريات الارشاد والعلاج النفسي**. دار الثقافة للتوزيع والنشر، عمان، الاردن.

٦٧. عسكر، سهيلة عبد الرضا(٢٠٠١) :**التعاطف لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالذكاء الاجتماعي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الاداب:** جامعة بغداد، العراق.

٦٨. العلي، رضا صاحب والموسوي، سنان كاظم وآخرون(٢٠٠١) .وظائف الإدارة المعاصرة (نظرة بانورامية عامة)، مؤسسة الوراق: عمان، الأردن.

٦٩. علي، نبيل (١٩٩٤)**العرب وعصر المعلومات**، دار المعرفة: الكويت.

٧٠. عماد الدين ، منى مؤتمن (٢٠٠٦): **افاق تطوير القيادة والادارة التربوية في البلاد العربية**، مركز الكتاب الاكاديمي، عمان ، الاردن .

٧١. عماد الدين ، منى مؤتمن (٢٠٠٨): **القيادة الابتكارية الفعالة ودورها في احداث التغيير الايجابية في المؤسسات التربوية** ، ورقة مقدمة الى مؤتمر ارادة التغيير في المؤسسات التربوية، مدارس اكاديمية الرواد الدولية، عمان ، الاردن .

٧٢. العميان، محمود سليمان (٢٠٠٥)**السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، ط٣ ،دار وائل للطباعة والنشر: عمان، الأردن.

٧٣. عوض، هدى شعبان؛ وشاكر، حمدي (٢٠١٥):**العدوان الاستباقي وعدوان رد الفعل وعلقتهما بالتعاطف الوجداني والمعرفي لدى المعاقين سمعيا** ، المجلة العلمية بكلية التربية ، جامعة اسيوط ، ٣٢(١) ٢٢٥-٢٦٣.

٧٤. عياصرة ، علي أحمد عبد الرحمن (٢٠٠٦): **القيادة و الدافعية في الإدارة التربوية** ، الطبعة الأولى ، دار الحامد للنشر والتوزيع عمان، الأردن .

٧٥. غباري ، ثائر أحمد (٢٠٠٨): **الدافعية ، النظرية و التطبيق** ، ط ١ ، دار المسيرة، عمان، الأردن .

٧٦. الغرابي ، علاء عباس عبد الزهرة .(٢٠٢١)**التوجه الاخلاقي وعلاقته بمواجهة الاغراء الفكري لدى طلبة الجامعة** ، مجلة العلوم الاساسية ، (٢)، ٢٠٥-٢٢٥، بغداد، العراق.

٧٧. فرج، صفوت (٢٠٠٨). **القياس النفسي**، ط٦، مكتبة الانجلو المصرية، .

٧٨. القاضي، يوسف وآخرون. (١٩٩٩)**الارشاد النفسي والتوجيه التربوي**. دار المريخ، الرياض، السعودية.

٧٩. القرشي، عبدالله .(٢٠١٣). **ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري مكاتب التربية والتعليم وإسهامها في حل مشكلات الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف** ،رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

٨٠. القيسي ،علي ليث سعدي .(٢٠٢٠): **الوعي الموقفي وعلاقته بالتوجه الاخلاقي عند طلبة الجامعة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية لعلوم الانسانية ، جامعة ديالى ، العراق .

٨١. الكحلوت ، جيهان عبد الله .(٢٠٠٧):**المقومات الشخصية والمهنية للمعلم في ضوء اراء بعض المربين المسلمين ومدى تمثلها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر طلبتهم** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين .

٨٢. كشميري ، محمود عثمان .(٢٠١٤): **القيادة التربوية ودورها في بناء الادارة الذاتية** ، مجلة الاسرة التربوية ، مجلد (١٩)، ٣ ، ١٨٩ – ١٩٩، .

٨٣. كوفي، ستيفن آر (٢٠٠٥):**القيادة المرتكزة على مبادئ**، مكتبة جرير: الرياض، السعودية.

٨٤. كيوه ، جورج ، وكينزي ، جيليان ، وتوتش ، جون اتش (٢٠٠٦): **نجاح الطالب في الجامعة (تهيئة الظروف المؤثرة)**، ترجمة معين الامام، العبيكان، الرياض ، السعودية.

٨٥. مابوت ،(١٩٨٥): **مقدمة في الاخلاق** ، ترجمة ماهر عبدالقادر ، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان .

٨٦. ماكليلاند ديفيد(١٩٩٨). **مجتمع الإنجاز الدوافع الإنسانية للتنمية الإقتصادية** (ترجمة عبد الهادي الجوهري ، محمد سعيد فرج) ، ط١ ، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، مصر .

٨٧. المحمودي ، محمد سرحان(٢٠١٩) . ***مناهج البحث العلمي*** ، دار الكتب للنشر ، صنعاء ، اليمن .

٨٨. مرحبا، محمد عبدالرحمن (١٩٨٨) : **المرجع في تاريخ الاخلاق** ، جروس برس للنشر والتوزيع، بيروت ، لبنان.

٨٩. مصطفى، أحمد سيد (٢٠٠٧) : **المدير الذكي : كيف يكون الذكاء في القيادة**، دار المعادي الجديدة: القاهرة، مصر.

٩٠. المليجي، رضا إبراهيم (٢٠١١):**معجم المصطلحات في الإدارة التربوية والعلمية**، دار الجامعة الجديدة: الإسكندرية، مصر.

٩١. منصور ،نعمة (٢٠٠٥): **تصور مقترح لتوظيف مبادئ ادارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاسلامية ، غزة، فلسطين .

٩٢. نصر ،عزة (٢٠٠٨): **الابداع الاداري والتطوير الذاتي للمدرسة الثانوية العامة ، رؤية مستقبلية** ، القاهرة ، المركز القومي للابحاث، القاهرة، مصر.

٩٣. النعيمي ، شهر زاد محمد شهاب (٢٠١٠): **بناء برنامج تطويري في ضوء تقويم اداء مهارات القيادة والادارة التربوية** ، عمان ، الاردن .

٩٤. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢): **التقرير السنوي لوزارة التربية و التعليم العالي، معد التقرير**: أمل يوسف حمادة، الإدارة العامة للتخطيط التربوي، غزة، فلسطين.

٩٥. يوسف ، العبد الله ، و الخليفي ، سبيكة (٢٠٠١): **أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة و دافعية الإنجاز و عادات الإستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر** ، المجلة التربوية كلية التربية جامعة قطر العدد ٦٠ ، الدوحة، قطر.

ثانياً / المصادر الأجنبية:

١. Borba .(٢٠٠٠),M Character Builders, Responsibility and worthiness . Torrance, calif, jalmar press.

٢. Leonardo,F.Fontenelle and Jorge Moll.(٢٠٠٩). Empathy and symptoms dimesione of patient s with abdssessive-compulsive disorders. Journal of Psychiatric Research. ٤٣.(٤).٤٥٥-٤٦٣.

٣. Aderman, D. (١٩٩٢): The socialization of altruistic and empathy behavior (doctoral dissertation), Michigan state University dissertation. Abstracts International, ٣٧, B٤١٥.

٤. Akhlaghi, H, Heydarinezhad, S, Poor, A, M,& Marashian, S, H .(٢٠١٨). The Effect of Moral Orientation on the Performance of Iranian Wrestlers: Explaining the Model and Providing a Strategy, ١Department of Sport Management, Faculty of Sport Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Khuzestan, Iran.

٥. Akman, D. (١٩٩١). Gender differences in moral orientation. Unpublished master's thesis, University of Calgary, Calgary, Canada.

٦. AlFahad, Heba ALHajri, salemm Alqahtani, Abdulmuhsen (٢٠١٣):"The Relationship between School Principals' Leadership Styles and Teachers' Achievement Motivation" Proceedings of ٣rd AsiaPacific Business Research Conference, (٢٥-٢٦), February, Kuala Lumpur, Malaysia.

٧. Allen, M. J., & Yen, W. M. (٢٠٠١). *Introduction to measurement theory*. Waveland Press .

٨. Allport G. (١٩٦٠): The nature of prejudice garden city. N.Y.

٩. Anastasi, A., & Urbina, S. (١٩٩٧). *Psychological testing*. Prentice Hall/Pearson Education.

١٠. Barriga, A. , A. Morrison, E. and Gibbs, J. (٢٠٠١): Moral cognition explaining the gender difference in antisocial behavior؛ Merill – palmer Quarterly vol. ٩٧, ١٥٥٤, Article

١١. Benjamin, games(٢٠٠٤). Kaplan& salons Comprehensive Tickets. behavioral oral Science. clinical psychiatry.

١٢. Bian J ،Li L ،Sun J ،Deng J ،Li Q , Zhang X and Yan L (٢٠١٩) The Influence of Self-Relevance and Cultural Values on Moral Orientation, a section of the journal Frontiers in Psychology, Hunan University of Science and Technology, China

١٣. Bian, J. F., and Yan, L. S. (٢٠١٥). The influence of interpersonal relationship between children aged ٥-١٢ years on moral justice and moral care. Preschool Educ. Res. ٣٨-٤٤. doi: ١٠.١٣٨٦١/j.cnki.sece.٢٠١٥.٠٥.٠٠٦

١٤. Borba, M. (٢٠٠١): **Building moral intelligence**: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing: Jossey-Bass.

١٥. Brooks, J, Bock, T, & Narvaez, D, (٢٠١٣). Moral motivation Moral Judgment and Antisocial Behavior, Journal of research in Character Education, ٩(٢), ١٤٩-١٦٥.

١٦. Brown, T. A., & Moore, M. T. (٢٠١٢). **Confirmatory factor analysis**. Handbook of structural equation modeling, ٣٦١-٣٧٩.

١٧. Byrne, B. M. (٢٠٠١). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International journal of testing,* ١(١), ٥٥-٨٦.

١٨. Caprara, G, Alessandri, G., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Caprara, M. G., et al. (٢٠١٢). The positivity scale. Psychological Assessment, ٢٤, ٧٠١–٧١٢.

١٩. Charles, R, C.(٢٠٠٤): M٠ral Psychology and Information ethics: Psychological Distance and the Components of Moral Action in A Digital World. University of Notre Dame،Notre Dame, IN ٤٦٥٥٦.

٢٠. Costello, A. B., & Osborne, J. (٢٠٠٥). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. Practical assessment, research, and evaluation, ١٠(١), ٧.

٢١. Decety, J., Michalska, K.J., & Kinzler, K.D. (٢٠١٢). The contribution of emotion and cognition to moral sensitivity: a neurodevelopmental study. Cerebral Cortex, ٢٢, ٢٠٩–٢٢٠.

٢٢. Donna, S. (٢٠٠٤) A relationship between moral attitudes and the level of self–esteem and some other sub–variables, Journal of Moral Psychology, Volume (١٤), ١٧–٢٥.

٢٣. Dymond, R.(١٩٤٩): A scale for the measurement of empathic ability. Journal of consulting psychology, vol.١٣.

٢٤. Dymond, R.(١٩٥٠): A scale for the measurement of empathic ability. Journal of consulting psychology, vol.١٣.

٢٥. Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (٢٠٠٩). *Essentials of educational measurement.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

٢٦. Eisenberg, N, & Lennon, R (١٩٨٣): Six differences in Empathy and related capactties. Psychological bulletin, vol .٩٤.١٥٤-١٦١.

٢٧. Elisabeth, A. Baxter, (٢٠١١).Concepts and models of empathy: past present and future', Jefferson Journal of Psychiatry ١٢, ٦ -١٤

٢٨. Endresen, I. M., & Olweus, D. (٢٠٠٢). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying. In A. C. Bohart, & D. J. Stipek(Eds.), Constructive and destructive behavior : Implications for family, school, and society (١٤٧- ١٦٥) Washington, DC: American Psychological Association.

٢٩. Fisher, D., Frey, N., & Pumpian, I. (٢٠١٢). How to Create a Culture of Achievement in Your School and Classroom. Retrieved June ١٨, ٢٠١٣, from: http://www.ascd.org/publications/books/١١ ١٠١٤.aspx

٣٠. Fleischmann, A, Conway, P, Galinsky, A . (٢٠١٧) Paradoxical Effects of Power on MoralThinking, Why Power Both Increases and Decreases Deontological and UtilitarianMoral Decisions

٣١. Fleishmann et al.(٢٠١٧) Paradoxical Effects of Power on MoralThinking, Why Power Both Increases and Decreases Deontological and UtilitarianMoral Decisions

٣٢. Gibbs, J, & Kuyel, N, O, (١٩٩٩). Positive and Moral Orientation in various Moral dilemmas, ethical climate. Ethics Sci Technol ,٧(٢):٨٦-٩٨.

٣٣. Gilligan Carol, et al, (٢٠٠٣). In a different voice, Psychological Theory and women's development, Cambridge .

٣٤. Gilligan, C. (١٩٩٣). In a Different Voice. Harvard University Press.

٣٥. Gilligan, C. (١٩٩٥). Hearing the Difference: Theorizing Connection. Hypatia vol ١٠, no. ٢.

٣٦. Gilligan, C. (١٩٩٧). Remembering Larry. A Speech delivered the ٢٣rd Annual Conference of the Association for Moral Education at Emoru University in November ١٩٩٧.

٣٧. Gilligan, C., &(١٩٨٨). Attanucci, J.Two Moral Orientations , in C. Gilligan, J. V. Ward and J. McLean.

٣٨. Gordon, G. (٢٠١٣). Cognitive and Affective Empathy as Predictors of Proactive and Reactive Aggression. Unpublished Doctoral Dissertation, Duquesne University.

٣٩. Green, Joshua (٢٠٠١)::**psychological** science/ observer/Integrative- moral-Cognition

٤٠. Grove, R., Baillie, A., Allison, C., Baron-Cohen, S., & Hoekstra, R.)٢٠١٤(. Empathizing, systemizing, and autistic traits: latent structure in individuals with autism, their parents

and general population controls. J Abnorm Psychol, ١٢٢,٦٠٠-٦٠٩.

٤١.Harris, R. J. (٢٠٠٣). Traditional nomothetic approaches. *Handbook of research methods in experimental psychology*, ٤١-٦٥.

٤٢. Hauser, M. (٢٠٠٧): **Ethics**, **Morality**, Anthroplogy, Evolution، History of Science and philosophy of Biology. Ecco Press

٤٣. Hight, D, L, (٢٠٠٤). CONTEXT, MORAL ORIENTATION, AND SELF-ESTEEM: IMPACTING THE MORAL DEVELOPMENT OF COLLEGE STUDENTS, ATHENS, GEORGIA.

٤٤. Hihght, D, L, (٢٠٠٤). CONTEXT, MORAL ORIENTATION, AND SELF-ESTEEM: IMPACTING THE MORAL DEVELOPMENT OF COLLEGE STUDENTS.

٤٥. Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (٢٠٠٤). **Values: Reviving a dormant concept**. Annu. Rev. Sociol., ٣٠, ٣٥٩-٣٩٣

٤٦. Hoffman, M (١٩٨٢): The measurement of empathy, In C. Izard(ed.)Measuring emotions in infants and children, Cambridge: Cambridge University press.

٤٧. Hoffman, M.(١٩٧٥): Development synthesis of affect and cognitive.Journal of development psychology, vol.١١.

٤٨. Hoffman, M.(١٩٧٧): Sex differences in empathy and related behavior. Psychological bulletin, vol.٨٤.

٤٩. Hoffman, M.L. (٢٠٠٠). Empathy and moral development: Implications for caring and justice .New York: Cambridge University Pres.

٥٠. Hoffman, N.L., (١٩٧٨), Toward a theory of empathic arousal and development, (٢٢٧- ٢٥٦), In, M.Lewis and L.A.

٥١. Hogan, R. (١٩٦٩). Development of an empathy scale. Journal of Consulting and Clinical Psychology. ٣٣. ٣٠٧-٣١٦.

٥٢. Hu, L. T., & Bentler, P. M. (١٩٩٩). **Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis**. Conventional criteria versus new alternatives. Structural equation modeling. a multidisciplinary journal, ٦(١), ١-٥٥.

٥٣. Jaffee, S, & Hyde, J, S .(٢٠٠٠). Gender Differences in Moral Orientation: A Meta-Analysis, Psychological Bulletin, Vol. ١٢٦, No. ٥, ٧٠٣-٧٢٦

٥٤. Jewrell Rivers Jr(٢٠٠٦) The Relationship Between Parenting Style and Academic Achievement and the Mediating Influences of Motivation, Goal Orientation and Academic Self-Efficacy Florida State Univer Electronic Theses, Treatises and Dissertations. Paper. International Journal of Education and Applied Sciences Volume ١, Number ٢,

٥٥. Jolliffe, D., & Farrington, D.(٢٠٠٦).Development and validation of the basic empathy scale.J.Adolesc, ٢٩, ٥٨٩-٦١١.

٥٦. Jones, B. F.(١٩٩٠), The New Definition of Learning: The First Step to School Reform. RESTRUCTURING TO PROMOTE LEARNING IN AMERICA'S SCHOOLS. A GUIDEBOOK. Elmhurst, IL: North Central Regional Educational Laboratory.

٥٧. Kannan, K. (٢٠٠٦): Moral and spiritual intelligence in young gifted and talented students in New Zealand: A teacher perspective. Paper presented at the National Gifted & Talented Conference, Wellington, New Zealan

٥٨. Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (٢٠١٣). *Psychological assessment and theory: Creating and using psychological tests.* Wadsworth Cengage Learning.

٥٩. Katz. R. (١٩٦٣): Empathy. Its nature and Uses, New York

٦٠. Kiser, L. J., & Black, M. M. (٢٠٠٥): **Family processes in the midst of urban poverty**: What does the trauma literature tell us? Aggression and Violent Behavior, ١٠(٦), ٧١٥–٧٥٠ .

٦١. Kohlberg, L. (١٩٨١). Essays on Moral Development, vol. I – The Philosophy of Moral Development, Moral Stages and the Idea of Justice. San Francisco: Harper & Row.

٦٢. Kuyel, N, O . (٢٠٠٠). A COMPARISON OF MORAL REASONING AND MORAL ORIENTATION OF AMERICAN AND TURKISH UNIVERSITY STUDENTS, UNIVERSITY OF NORTH TEXAS.

٦٣. Kuyel, N, O, (٢٠٠٢). A COMPARISON OF MORAL REASONING AND MORAL ORIENTATION OF AMERICAN

AND TURKISH UNIVERSITY STUDENTS, Thesis Prepared for the Degree of MASTER OF SCIENCE.

٦٤. Lapsley, Daniel K. (١٩٩٦). Moral Psychology. Boulder, Colorado: Westview Press. ISBN, ٩٧٨-١-٣٣-٣٩.

٦٥. Liddell, D. L., Halpin, G., & Halpin, W. G. (١٩٩٢). The Measure of Moral Orientation: Measuring the ethics of care and justice. Journal of College Student Develop- ment, ٣٣(٤), ٣٢٥-٣٣٠.

٦٦. Liddell, D. L., Halpin, G., & Halpin, W. G. (١٩٩٣). Men, women, and moral orientation: Accounting for our differences. National Association of Student Personnel Administrators Journal, ٣٠(٢), ١٣٨-١٤٤.

٦٧. Liddell, D. L., Halpin, G., & Halpin. W. G. (١٩٩٢). The Measure of Moral Orientation: Measuring the ethics of care and justice. Journal of College Student Development, ٣٣, ٣٢٥-٣٣٠.

٦٨. Lollis, S., Ross, H., & Leroux, L. (١٩٩٦). An observational study of parents' socialization of moral orientation during sibling conflicts. Merrill-Palmer Quarterly, ٤٢, ٤٧٥-٤٩٤.

٦٩. Lynn E .Swaner,(٢٠٠٤). "Ethical and Moral Reasoning," Educating for Personal and Social Responsibility, Position Paper, American Council of Colleges.

٧٠. Ma, H. (١٩٩٧): The affective and cognitive aspects of moral development in Chinese a seven stage development

theory. Indigenous psychological Research Chinese society. ٧٠.

٧١. MacCallum, R. C., & Austin, J. T. (٢٠٠٠). **Applications of structural equation modeling in psychological research**. Annual review of psychology, ٥١(١), ٢٠١-٢٢٦.

٧٢. McClelland, J. E. & Thomas S. Cbstello: W. V. Quine's(١٩٧٦) "Roots of Reference "، Educational Theory.

٧٣. Mehrabian, A., & Epstein, N. (١٩٧٢). A measure of emotional empathy. Journal of Personality. ٤٠. ٥٢٥-٥٤٣

٧٤. Mehrabian, A., & Epstein, N. (١٩٧٢). A measure of emotional empathy. Journal of Personality. ٤٠. ٥٢٥-٥٤٣

٧٥. Moss, P. A. (١٩٩٤). Can there be validity without reliability?. *Educational researcher,* ٢٣(٢).

٧٦. Musschenga, Albert (٢٠٠٩): **Moral intuition, moral expertise, Moral reasoning**. Journal of philiosophy of education. ٩٣ (٤) ٦٠٢-٥٥٩.

٧٧. Myyry, Liisa (٢٠٠٣): **Components of Morality, social psychological studies** (٩) University of Helsinki.

٧٨. Nunner-Winkler, G. (١٩٩٠). Moral Relativism and Strict Universalism. In T Wren (Ed.) Essays in the Ongoing Discussion between Philosophy and the Social Science. Cambridge, Mass.

٧٩. Oppenhiem, A.N . (١٩٧٣). **Questionnaire Design and Atitude Measurement**, London, Hieneman Press.

٨٠. Pagres ,(٢٠٠٢): Over of Social Cognitive Theory and Self efficacy, pp١٧٦- Available at, http;//www.emory edu /Education mfp/eff.html.(Retrieved on: ١١/٢/٢٠١٢).

٨١. Parcel ,Baranowiski ,(١٩٨١): Social Learning Theory and Health Education, New jersey, Englewood.

٨٢. Practice, B-R. & Elliotte.s, Arsine. (١٩٩٥): In preschool social skill training. In A. Thomas & G.Best (Eds), Practices in social psycology,٣ ed, ١٠٠٩- ١٠٢٠.

٨٣. Rest, J. R. (١٩٨٦): **Moral development**: Advances in research and theory .

٨٤. Rest, J. R. (١٩٩٤). Background: Theory and research. In J. R. Rest and D. Narváez (Eds.), Moral development in the professions (pp. ١-٢٦). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

٨٥. Rieffe, C., Ketelaar, L., Wiefferink, C. (٢٠١٠). Assessing empathy in young children: construction and validation of an empathy auestionnaire)EmQue(. Pers Individ Dif, ٤٩, ٣٦٢-٣٦٧.

٨٦. Rogers, C. R. (١٩٥٧). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of Consultative Psychology. ٢١. ٩٥-١٠٣.

٨٧. Roksana, E. & Dominika, D. (٢٠١٥), Theory of mind, empathy and moral emotions in patients with affective disorders. Archives of Psychiatry and Psychotherapy, ٤٩-٥٦.

٨٨. Roy, B.E. (١٩٨٠): Personality and attitude characteristics effect counselor, supervision and client perspective, dissertation abstracts international. vol ١٤.٥

٨٩. Schmitt, T. A. (٢٠١١). **Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis**. Journal of Psychoeducational Assessment, ٢٩(٤), ٣٠٤-٣٢١.

٩٠. Schrandt, J. Townsend, D. & Poulsson, C. (٢٠٠٩), Teaching Empathy Skills to Children with Autism. Journal of Applied Behavior Analysis, (٤٢) ١٧-٣٢.

٩١. Shaw, M. (١٩٦٧) . *Scales for the Measurement of Atitude* , New York, McGraw – Hall .

٩٢. Skitka, L. J. (٢٠١٠). The psychology of moral conviction. Social and Personality Psychology Compass, ٤(٤), ٢٦٧-٢٨١.

٩٣. Smetana, J. (٢٠١٠) **The role of parents in moral Development**: A Social domain analysis. Journal of moral education, (٢٨)٣.

٩٤. steven K .thompson . (٢٠١٢) *sampling* , third Edition .

٩٥. Taylor (eds.), Mapping the Moral Domain. Center for the Study of Gender, Education and Human Development, Harvard University Press, ١٩٨٨.

٩٦. Thomas, remarry. (١٩٧٩). Comparing theories ٠f child development .wadsowrth publishing company. California

٩٧. Trevino, L. K., Hartman, L. P., & Brown, M. (٢٠٠٠). Moral person and moral manager: How executives develop a reputation for ethical leadership. California Management .

٩٨.Urbina, S. (٢٠١٤). *Essentials of psychological testing*. John Wiley & Son .

٩٩. Van Sandt, Craig V(٢٠٠١) AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ETHICAL WORK CLIMATE AND MORAL AWARENESS ،Doctor of Philosophy in Management, Blacksburg, Virginia, U.S.A..

١٠٠. Wallace, R. Jay (November ٢٩, ٢٠٠٧). "Moral Psychology". In Jackson, Frank; Smith, Michael (المحررون). The Oxford Handbook of Contemporary Philosophy. OUP Oxford, ISN ٩٧٨-١-٨٦-١١٣.

١٠١. Ware, F. (٢٠٠٦). Warm demander pedagogy culturally responsive teaching that supports a culture of achievement for African American students. Urban Education, ٤١(٤), ٤٢٧-٤٥٦

١٠٢. Watts, Richard (٢٠٠٥). Model of effects of adult attachment on emotional empathy of counseling students. Journal of counseling development. vol ١٨٣.١١٦-١٣٢

١٠٣. Wei M, Liao KY, Ku TY, Shaffer (٢٠١١) PA. Attachment ، self-compassion, empathy, and subjective well - being among college students and community adults. J Pers; ٧٩:١٩١-٢٢١

١٠٤. Wendorf, Craig A (٢٠٠١). "History of American morality research, ١٨٩٤-١٩٣٢". History of Psychology. ٤ (٣): ٢٧٢-٢٨٨.

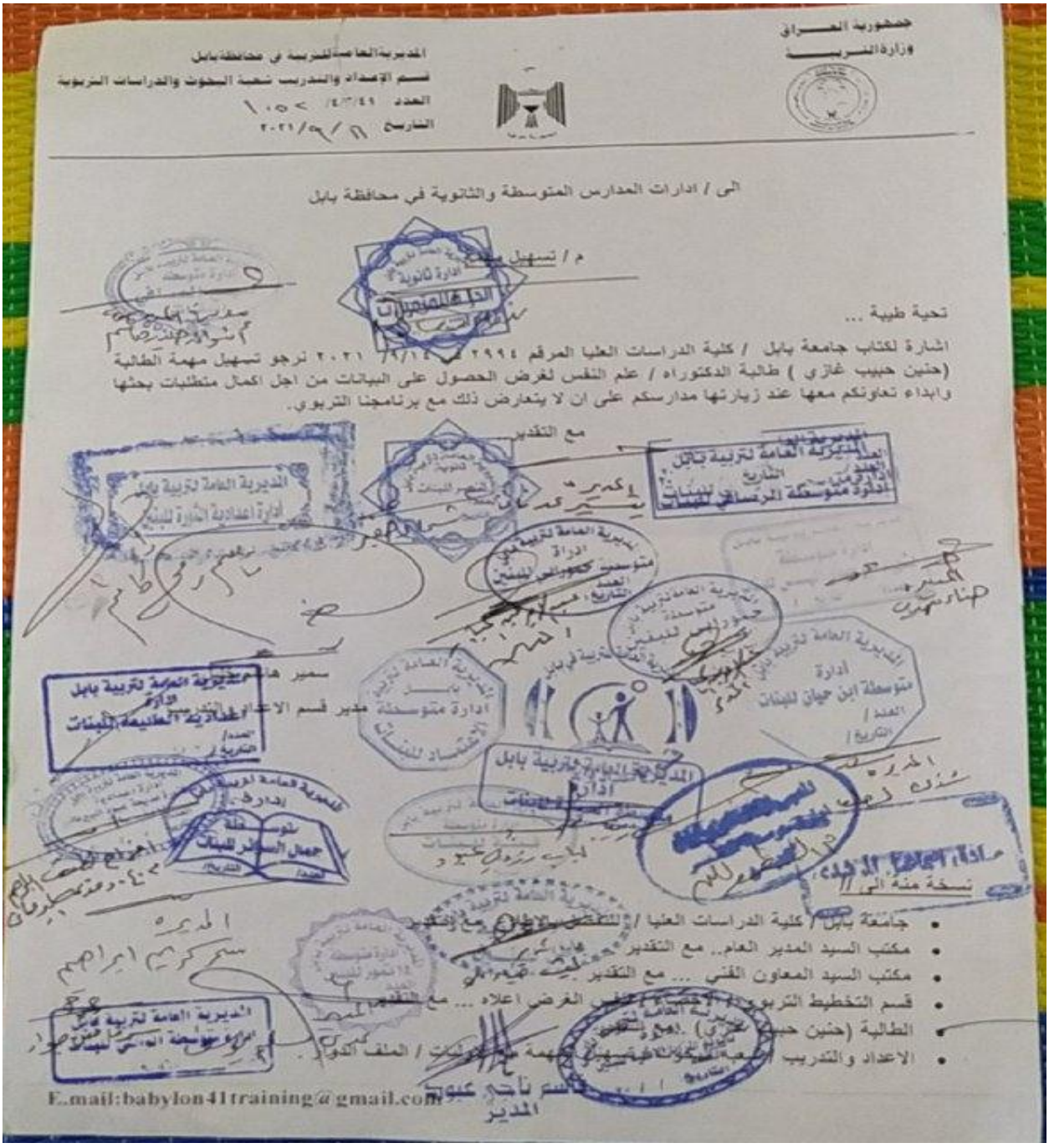
١٠٥. Wisneski, D. C., Lytle, B. L., & Skitka, L. J. (٢٠٠٩). Gut reactions: Moral conviction, religiosity ،and trust in authority. Psychological Science, ٢٠, ١٥٩-١٦٩.

١٠٦. Yesko, Frank (٢٠٠٤). Assessment of Differences in the Balanced Emotional Empathy among Beginning, Practicum, And Graduating Students in A counselors Education Program. Duquesne University.

١٠٧. Zadanbeh, M. K., & Zakerian, M. (٢٠١١): A comparison of moral competence between Iranian male and female elementary students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, ٣٠, ٤٨-٥٢.

ملحق (١)

كتاب تسهيل مهمة



جمهورية العراق
وزارة التربية

المديرية العامة للتربية في محافظة بابل
قسم الاعداد والتدريب شعبة البحوث والدراسات التربوية
العدد ١٠٥٢/٤٣/٤٩
التاريخ ٢٠٢١/٩/١٨

الى / ادارات المدارس المتوسطة والثانوية في محافظة بابل

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

اشارة لكتاب جامعة بابل / كلية الدراسات العليا المرقم ٢٩٩٤ في ٢٠٢١/٩/١٤ نرجو تسهيل مهمة الطالبة (حنين حبيب غازي) طالبة الدكتوراه / علم النفس لغرض الحصول على البيانات من اجل اكمال متطلبات بحثها وابداء تعاونكم معها عند زيارتها مدارسكم على ان لا يتعارض ذلك مع برنامجنا التربوي.

مع التقدير

سمير هاشم
مدير قسم الاعداد والتدريب

نسخة منه الى /

- جامعة بابل / كلية الدراسات العليا / للتفضل بالاطلاع مع التقدير
- مكتب السيد المدير العام.. مع التقدير
- مكتب السيد المعاون الفني ... مع التقدير
- قسم التخطيط التربوي ... لغرض اعلاه ... مع التقدير
- الطالبة (حنين حبيب غازي) ... لغرض تسهيل مهمة
- الاعداد والتدريب / الملف الدوار

المدير
سحر كريم ابراهيم

E.mail:babylon41training@gmail.com

ملحق(٢)

أسماء السادة المحكمين على مقاييس البحث

ت	اللقب العلمي	الاسم	التخصص	مكان العمل
١	أ.د	حسين ربيع حمادي	علم النفس التربوي	جامعة بابل–كلية التربية
٢	أ.د	علي محمود الجبوري	علم النفس السريري	جامعة بابل–كلية التربية
٣	أ.د	صادق كاظم الشمري	علم النفس التربوي	جامعة بابل–كلية التربية
٤	أ.د	كريم فخري هلال	إدارة تربوية	جامعة بابل–كلية التربية
٥	أ.د	عماد حسين المرشدي	علم النفس النمو	جامعة بابل–التربية الاساسية
٦	أ.د	سيف محمد رديف	علم النفس العام	مركز البحوث النفسية – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
٧	أ.د	نهلة نجم الدين المختار	علم النفس التربوي	جامعة بغداد – كلية التربية
٨	أ.د	صبري بردان علي	علم النفس التربوي	جامعة الانبار– كلية التربية
٩	أ.د	مثنى فلحي حمود	علم النفس المعرفي	جامعة بغداد – كلية الآداب
١٠	أ.د	خالد جمال جاسم	القياس و التقويم	جامعة بغداد – كلية التربية
١١	أ.د	رجاء ياسين عبد الله	علم النفس التربوي	جامعة كربلاء–كلية التربية
١٢	أ.د	احمد عبد الحسين الازيرجاوي	شخصية وصحة نفسية	جامعة كربلاء–كلية التربية
١٣	أ.د	محمد انور محمود السامرائي	القياس والتقويم	كلية التربية/ ابن رشد

١٤	أ.د	سهيلة عبد الرضا عسكر	علم النفس العام	المستنصرية – كلية التربية
١٥	أ.د	شيماء نجم العبيدي	القياس والتقويم	جامعة بغداد – تربية بنات
١٦	أ.د	صفاء طارق حبيب	القياس و التقويم	جامعة بغداد – كلية التربية
١٧	أ.د	عباس نوح سليمان الموسوي	علم النفس التربوي	جامعة الكوفة – كلية التربية
١٨	أ.د	عدنان مارد جبر	علم النفس المعرفي	جامعة واسط – كلية التربية
١٩	أ.د	علي شاكر الفتلاوي	شخصية وصحة نفسية	جامعة القادسية – تربية بنات
٢٠	أ.د	علي صكر الخزاعي	علم النفس التربوي	جامعة القادسية– كلية التربية
٢١	أ.د	نجلاء نزار وداعة	علم النفس التربوي	المستنصرية – كلية التربية
٢٢	أ.م.د	ارتقاء يحيى حافظ	علم النفس التربوي	جامعةالقادسية – كلية التربية
٢٣	أ.د.م	ثائر فاضل عبدعلي الدباغ	علم النفس التربوي	الكوفة – كلية التربية الاساسية
٢٤	أ.م.د	احمد عبد الكاظم جوني	علم النفس التربوي	جامعة القادسية_ كلية الاداب
٢٥	أ.م.د	مدين نوري طلاك الشمري	علم النفس االتربوي	جامعة بابل– كلية التربية
٢٦	أ.م.د	حيدر طارق كاظم البزوني	علم النفس التربوي	جامعة بابل–التربية الاساسية
٢٧	أ.م.د	سلمان عبد الواحد كيوش	علم النفس التربوي	جامعة بغداد _ كلية التربية
٢٨	أ.م.د	عبد الرحيم عبد الصاحب	علم النفس المعرفي	جامعة بغداد – كلية الاداب
٢٩	م.د	راقية عباس خضير الدليمي	علم النفس التربوي	جامعة بابل – كلية التربية
٣٠	م.د	علي حمود عبد الزهرة	علم النفس التربوي	جامعة كربلاء–كلية التربية

ملحق(٣)

مقياس التعاطف الوجداني بصيغته الاولية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / دكتوراه

م/ استبانة آراء المحكمين في بيان مدى صلاحية فقرات مقياس التعاطف الوجداني بصيغتها الاولية .

الاستاذ الفاضل.....المحترم.

تحية طيبة .....

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم التعاطف الوجداني والتوجه الاخلاقي وعلاقتهما بثقافة الانجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية " ولتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس التعاطف الوجداني ، بالاعتماد على تعريف و نظرية هوفمان (Hoffman's,١٩٧٨) الذي عرفه على انه " الاختراق التام لشخصية الشخص الاخر وكأن من شأن التعاطف ان يزيل النقاب عن فردية الشخصية التي يتعاطف معها لتصبح امامنا كتابا مفتوحا ليس علينا سوى قرائته ولابد لنا من الاشارة الى ان التعاطف لايقتضي ان يصهر ذاتنا مع ذوات الاشخاص الاخرين بل على العكس يقتضي التعاطف منا الحفاظ على الفردية والاستقلالية (Hoffman's,١٩٧٨).

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية واطلاع في هذا المجال نأمل منكم ابداء آرائكم وملاحظاتكم حول صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله وتعديل الفقرات التي تعتقد انها بحاجة الى تعديل علما ان بدائل المقياس هي (تنطبق علي كثيرا, تنطبق علي غالباً , تنطبق علي الى حد ما , نادراً ما تنطبق علي , لا تنطبق علي ابداً) .

مع خالص الشكر والامتنان

المشرف
أ.د علي حسين المعموري

الباحثة
حنين حبيب غازي المحنه

		صالحة	غير صالحة	الملاحظات
	المعاناة التعاطفيه: ويقصد بانها تجربة شخصية يشعر فيها الشخص بعدم الراحة والسعادة وترجع لأسباب مادية كالآلام او اسباب نفسية مثل المشاكل الحياتية.			
	الفقرات			
١	اشعر بالاستياء عندما لا استمع الى الموسيقى			
٢	اعمل على حل مشكلاتي دون الرجوع للاخرين.			
٣	اشعر بقلة الرضا والاطمئنان النفسي.			
٤	اغلب الناس غير جديرون بالحب .			
٥	يصعب علي الثقة بالاخرين .			
٦	اعاني من المشاكل مع زملاء العمل			
ثانيا	**المشاركة الايجابية :** يقصد بها مشاركة الاخر بمشاعره وافكاره وتقدير ظروفه والظروف المحيطة به وتوفير فرص التعبير عن مشاعره الحقيقية بكل حرية وصراحة وبدون تصنع او مجاملة .	**صالحة**	**غير صالحة**	**الملاحظات**
ت	**الفقرات**			
١	استمتع في كوني مركز اهتمام اجتماعي .			
٢	من السهل علي وضع نفسي مكان شخص اخر .			

٣	استمتع بالمشاركة والعمل مع الاخرين .			
٤	مشاركتي للاخرين تساعدني في مواجهة الصعاب .			
٥	اتفهم وجهات نظر الاخرين حتى وان كانت غير ملائمة .			
٦	أشارك الاخرين في مناسباتهم الاجتماعية			
	البكاء الاستجابي: يقصد به الاستجابة للمظاهر الجسدية المعبرة عن احاسيس الطرف الاخر والتي تؤثر به بشكل عميق ، عن طريق الحزن والبكاء..	**صالحة**	**غير صالحة**	**الملاحظات**
	الفقرات			
١	يزعجني رؤية الناس وهم يتألمون.			
٢	افقد السيطرة على اعصابي عندما اكون معنفاً			
٣	اشعر بصعوبة تحملي للمخاطر			
٤	يؤلمني قلة اهتمامي بمن احبهم			
٥	اشعر بالضيق لقلة قدرتي على تخفيف اللآم الاخرين .			
٦	اتألم لشعور الاخرين بالحزن			

رابعاً	**الانتباه العاطفي:** هي الاستجابة للمشاعر الخاصة للشخص الاخر والمثير الذي ولد هذه المشاعر، وتتضمن الحساسية لاستجابات الاخراللفظية وغير اللفظية.	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	استطيع تفهم مشاعر الاخرين			
٢	أجد من الصعوبة الحكم على الأشياء فيما اذا كانت سلبية أو إيجابية.			
٣	اركز على افكاري اثناء مناقشة الاخرين .			
٤	لدي القدرة على توقع ما يفعله الاخرين .			
٥	استطيع فهم المشاعر الحقيقية لشخص ما حتى لو عمل على اخفاءها .			
٦	لدي احساس بما يشعر به الاخرين			
خامساً	**المشاركة تجاه الاخرين** . يقصد بها التأثيرات الناجمة عن مشاعر وامزجة جماعة من الناس على مشاعر فرد او جماعة اخرى .	**صالحة**	**غير صالحة**	**الملاحظات**
١	أستطيع محاورة أي شخص يريد الدخول معي في أي حوار.			
٢	يصعب علي شرح بعض الأمور للآخرين			
٣	يسعدني تقديم الخدمات للآخرين.			

٤	يهمني إقامة العلاقات مع الآخرين.			
٥	اتخذ القرارات دون ان يؤثر ذلك على مشاعر الاخرين.			
٦	احساسي بالاخرين يساعدني على التخطيط الصحيح			
سادساً	**العدوى العاطفية** . يقصد بها التأثيرات الناجمة عن مشاعر وامزجة جماعة من الناس على مشاعر فرد او جماعة اخرى .	**صالحة**	**غير صالحة**	**الملاحظات**
١	الاخلاق افضل شيء يمكن للوالدين تعليمه للاطفال .			
٢	انا صريح مع البذيئيين حتى اذا كانت بذائتهم غير مقصودة .			
٣	لدي القدرة على فهم مشاعر الاخرين وافكارهم .			
٤	يقال بأني حساس بالرغم من عدم امتلاكي الدليل على ذلك .			
٥	ادرك بسرعة الفرق بين مايقوله الاخر وبين مايخفيه .			
٦	اكتسب العواطف الجياشة من الاخرين			

سابعاً	**التعاطف العام.** وفية تكون الاستجابة التعاطفية شاملة وعامة وغير ارادية مع استخدام اقل قدر ممكن من العمليات المعرفية	**صالحة**	**غير صالحة**	**الملاحظات**
١	قبل اتخاذي لاي قرارات أوازن بين السلبيات والايجابيات المحتملة .			
٢	اجد صعوبة في التعامل مع المواقف الاجتماعية .			
٣	اناقش الاخرين في تجاربهم وخبراتهم .			
٤	اتفهم وجهات النظر الاخلاقية .			
٥	اواكب الاتجاهات العامة في المجتمع .			
٦	اتأثر عاطفيا عند مشاهدة الزملاء يتألمون			

ملحق (٤)

مقياس التعاطف الوجداني بصيغة التحليل الاحصائي

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا /الماجستير

المدرس/ة المحترمون

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 مناسبا والذي يمثل اختيارك ، علما لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة و إن لا تترك أي فقرة من دون إجابة ، ونود 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 : ☐

مع خالص الشكر والامتنان

المشرف
أ.د علي حسين المعموري

الباحثة
حنين حبيب غازي المحنه

ت	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق الى حد ما	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي ابدا
١٠	اشعر بالاستياء عندما لا استمع الى الموسيقى					
٢٠	اعمل على حل مشكلاتي دون الرجوع للاخرين.					
٣٠	اشعر بقلة الرضا والاطمئنان النفسي.					
٤٠	اغلب الناس غير جديرون بالحب .					
٥٠	يصعب علي الثقة بالاخرين .					
٦٠	استمتع في كوني مركز اهتمام اجتماعي .					
٧٠	من السهل علي وضع نفسي مكان شخص اخر .					
٨٠	استمتع بالمشاركة والعمل مع الاخرين .					

٩.	مشاركتي للاخرين تساعدني في مواجهة الصعاب .					
١٠.	اتفهم وجهات نظر الاخرين حتى وان كانت غير ملائمة .					
١١.	يزعجني رؤية الناس وهم يتألمون.					
١٢.	افقد السيطرة على اعصابي عندما اكون معنفاً					
١٣.	اشعر بصعوبة تحملي للمخاطر					
١٤.	قلة اهتمامي بمن احبهم يؤلمني					
١٥.	اشعر بالضيق لقلة قدرتي على تخفيف اللآم الاخرين .					
١٦.	استطيع تفهم مشاعر الاخرين					
١٧.	على الحكم أجد من الصعوبة أو سلبية الأشياء فيما اذا كانت إيجابية.					
١٨.	اركز على افكاري اثناء مناقشة الاخرين .					
١٩.	لدي القدرة على توقع ما يفعله					

	الاخرين .					
٢٠.	استطيع فهم المشاعر الحقيقية لشخص ما حتى لو عمل على اخفاءها .					
٢١.	يريد شخص أي محاورة أستطيع .حوار أي في معي الدخول					
٢٢.	الأمور بعض شرح يصعب علي للآخرين					
٢٣.	.الخدمات للآخرين يسعدني تقديم					
٢٤.	.الآخرين مع العلاقات يهمني إقامة					
٢٥.	اتخذ القرارات دون ان يؤثر ذلك على مشاعر الاخرين.					
٢٦.	الاخلاق افضل شيء يمكن للوالدين تعليمه للاطفال .					
٢٧.	انا صريح مع البذيئيين حتى اذا كانت بذائتهم غير مقصودة .					
٢٨.	لدي القدرة على فهم مشاعر الاخرين وافكارهم .					

٢٩.	يقال بأني حساس بالرغم من عدم امتلاكي الدليل على ذلك .					
٣٠.	ادرك بسرعة الفرق بين مايقوله الاخر وبين مايخفيه .					
٣١.	قبل اتخاذي لاي قرارات أوازن بين السلبيات والايجابيات المحتملة .					
٣٢.	اجد صعوبة في التعامل مع المواقف الاجتماعية .					
٣٣.	اناقش الاخرين في تجاربهم وخبراتهم .					
٣٤.	اتفهم وجهات النظر الاخلاقية .					
٣٥.	اواكب الاتجاهات العامة في المجتمع .					

ملحق (٥)

مقياس التعاطف الوجداني بصيغته النهائية

جامعة بابل
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا /الماجستير

المدرس/ة المحترمون

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 مناسبا والذي يمثل اختيارك ، علما لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة و إن لا تترك أي فقرة من دون إجابة ، ونود 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 : ☐

مع خالص الشكر والامتنان

المشرف
أ.د علي حسين المعموري

الباحثة
حنين حبيب غازي المحنه

ت	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق الى حد ما	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي ابدا
١٠.	اشعر بالاستياء عندما لا استمع الى الموسيقى					
٢٠.	اعمل على حل مشكلاتي دون الرجوع للاخرين.					
٣٠.	اشعر بقلة الرضا والاطمئنان النفسي.					
٤٠.	يصعب علي الثقة بالاخرين .					
٥٠.	استمتع في كوني مركز اهتمام اجتماعي .					
٦٠.	من السهل علي وضع نفسي مكان شخص اخر .					
٧٠.	استمتع بالمشاركة والعمل مع الاخرين .					
٨٠.	مشاركتي للاخرين تساعدني في مواجهة الصعاب .					
٩٠.	اتفهم وجهات نظر الاخرين حتى وان كانت غير ملائمة .					

١٠.	يزعجني رؤية الناس وهم يتألمون.					
١١.	افقد السيطرة على اعصابي عندما اكون معنفاً					
١٢.	قلة اهتمامي بمن احبهم يؤلمني					
١٣.	اشعر بالضيق لقلة قدرتي على تخفيف اللآم الاخرين .					
١٤.	استطيع تفهم مشاعر الاخرين					
١٥.	على الحكم أجد من الصعوبة أو سلبية الأشياء فيما اذا كانت إيجابية.					
١٦.	اركز على افكاري اثناء مناقشة الاخرين .					
١٧.	لدي القدرة على توقع ما يفعله الاخرين .					
١٨.	استطيع فهم المشاعر الحقيقية لشخص ما حتى لو عمل على اخفاءها .					
١٩.	أستطيع محاورة أي شخص يريد					

	الدخول معي في أي حوار.					
٢٠.	يصعب علي شرح بعض الامور للاخرين.					
٢١.	.الخدمات للآخرين يسعدني تقديم					
٢٢.	.الآخرين مع العلاقات يهمني إقامة					
٢٣.	اتخذ القرارات دون ان يؤثر ذلك على مشاعر الاخرين.					
٢٤.	الاخلاق افضل شيء يمكن للوالدين تعليمه للاطفال .					
٢٥.	لدي القدرة على فهم مشاعر الاخرين وافكارهم .					
٢٦.	يقال بأني حساس بالرغم من عدم امتلاكي الدليل على ذلك .					
٢٧.	ادرك بسرعة الفرق بين مايقوله الاخر وبين مايخفيه .					
٢٨.	قبل اتخاذي لاي قرارات أوازن بين السلبيات والايجابيات المحتملة .					

٢٩.	اجد صعوبة في التعامل مع المواقف الاجتماعية .					
٣٠.	اناقش الاخرين في تجاربهم وخبراتهم .					
٣١.	اتفهم وجهات النظر الاخلاقية .					
٣٢.	اواكب الاتجاهات العامة في المجتمع .					

ملحق (٦)

مقياس التوجه الاخلاقي بصيغته الاجنبية

Items
Affective Orientation
١. Unethical behavior does not bother me.
٢. It upsets me when people do something unethical.
٣. I tend to get upset when I see someone cheating.
٤. When I think of people getting hurt it makes me upset.
٥. I cringe when I see someone get injured.
٦. I tend to feel strong emotions when someone behaves unethically.
٧. Other people's pain is very real to me.
Deliberative Orientation
٨. When people disagree over ethical matters, I strive for workable compromises.
٩. When thinking of ethical problems, I try to develop practical, workable alternatives
١٠. Ethical decisions are best made on a case by case basis.
١١. When people disagree over ethical matters I strive for some points of agreement.
١٢. When faced with an ethical dilemma people should focus on results.
١٣. It is of value to societies to be responsive and adapt to new conditions as the world changes.
١٤. When thinking through ethical problems, I try to make reasonable distinctions and clarifications.
Rule Orientation
١٥. When faced with an ethical dilemma people should focus on rules.
١٦. A person's actions should be described in terms of being right or wrong.
١٧. A person's actions should be described in terms of being good or bad.
١٨. It upsets me when I see someone doing something that is impure.
١٩. Societies should follow stable traditions and maintain a distinctive identity.
٢٠. Ethical decisions are best made by following a predefined set of rules.

٢١. Uttering a falsehood is wrong because it wouldn't be right for anyone to lie.
Sentiment Orientation
٢٢. In matters of morality, heart is more important than your head.
٢٣. I tend to follow my heart rather than my head when faced with an ethical dilemma.
٢٤. Empathy is more important than logic when faced with an ethical dilemma.
٢٥. I admire people who experience emotion when considering ethical dilemmas.
٢٦. To do the right thing you must follow your heart.
٢٧. When making ethical decisions, I trust my heart to be my guide.
٢٨.Without emotion, it would be very hard to make the right decision when faced with an ethical dilemma

ملحق (٦)

مقياس التوجه الاخلاقي بصيغته الاولية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / دكتوراه

م/ استبانة آراء المحكمين في بيان مدى صلاحية فقرات مقياس التوجه الاخلاقي بصيغتها الاولية .

الاستاذ الفاضل .....المحترم

تحية طيبة .....

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم "التعاطف الوجداني والتوجه الاخلاقي وعلاقتهما بثقافة الانجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية " ولتحقيق اهداف البحث ستقوم الباحثة بتبني مقياس و نظرية التوجه الاخلاقي لفلش مان وليميرس وغيرهما (٢٠١٧) (flischmann & et al ,٢٠١٧) وعرفوا التوجة الاخلاقي " على انه تعبير الفرد عن مواقفه التي تتطلب إتخاذ قراراً اخلاقياً وان يكون فعالاً او متداولاً او عاطفياً او قواعدياً".(flischmann & et al ,٢٠١٧)

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية واطلاع في هذا المجال نأمل منكم ابداء آرائكم وملاحظاتكم حول صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله وتعديل الفقرات التي تعتقد انها بحاجة الى تعديل علماً ان بدائل المقياس هي (تنطبق علي كثيرا, تنطبق علي غالباً , تنطبق علي الى حد ما , نادرا ما تنطبق علي , لا تنطبق علي ابداً) .

مع خالص الشكر والامتنان

المشرف
أ.د علي حسين المعموري

الباحثة
حنين حبيب غازي المحنه

اولا	**التوجه الفعال:** هو نزعة لدمج التفاعلات العاطفية مع المداولات المعرفية وان كل من العمليات المعرفية والوجدانية تساهم في اتخاذ قرارات في المعضلات الاخلاقية			
ت	**الفقرات**	**صالحة**	**غير صالحة**	**الملاحظات**
١-	انزعج من السلوكيات غير الاخلاقية			
٢-	انزعج من تصرف الافراد بشكل غير اخلاقي.			
٣-	انزعج عند قيام شخص ما بالخداع			
٤-	انزعج عند التفكير بأشخاص قد تألموا			
٥-	اتألم عند رؤية شخص مصاب .			
٦-	عند تصرف الاخرين بشيء غير اخلاقي اتظاهر بامتلاك مشاعر قوية .			
٧-	اتحسس لإلام الاخرين			

ثانياً	**توجه التداول:** دمج العاطفة مع الأَدراك ويعتمد في المقام الأَول على المعالجة المعرفية وحدها إذ أَنه يركز على الأَدراك اكثر من العاطفة .			
١-	عند معارضة الاشخاص حول مشكلة ما اسعى جاهدا لإيجاد حلول فعالة ومجربة .			
٢-	احاول ايجاد بدائل ممكن العمل بها عند التفكير بالمشاكل الاخلاقية .			
٣-	يتم اتخاذ القرارات الاخلاقية بشكل افضل في حال اعتماد كل حالة على حده .			
٤-	عند معارضة الاشخاص على بعض الامور الاخلاقية احاول عندها ايجاد بعض النقاط المشتركة .			
٥-	يجب على الاشخاص التركيز على النتائج عند مواجهه أي معضلة اخلاقية .			
٦-	تعتبر سرعة الاستجابة والتكيف مع الظروف التي يعيشها العالم ذو قيمة بالنسبة للمجتمعات لاسيما وان العالم في تغيير مستمر .			

٧-	احاول ايجاد التفسيرات والفوارق المنطقية عند التفكير بالمشاكل الاخلاقية .			
ثالثاً	**توجه القواعد:** تطبيق القواعد الأَخلاقية بطريقة ارشادية وتجنب المداولات اي انه عند مواجهه الشخص لمشكلة اخلاقية يجب التركيز على القواعد في حلها .			
١-	ينبغي تركيز الاشخاص على المبادئ عند مواجهة المشاكل الاخلاقية .			
٢-	ينبغي وصف تصرفات الاشخاص على انها صحيحة او خاطئة .			
٣-	انزعج من رؤية شخص يقوم بشيء بذيء.			
٤-	ينبغي على المجتمعات اتباع التقاليد الراسخة والوطيدة والحفاظ على الهوية الاصلية .			
٥-	يتم اتخاذ القرارات الاخلاقية بشكل افضل في حال اتباع مجموعة محددة مسبقاً من القوانين .			
٧-	يعد الكذب من العادات السيئة لكونه فعلا غير مناسب لأي شخص .			

رابعاً	**التوجه العاطفي:** يعتمد في صنع القرار الأَخلاقي على العاطفة لأنه يتوافق مع المفاهيم القديمة للعاطفة ، وهي نزعة تصريفية للاستجابة بشكل مؤثر بدلا من الأَدراك المعرفي.			
١-	احكم على المواقف الاخلاقية بالاعتماد على العاطفة اكثر من العقل .			
٢-	يعد التعاطف والشعور بالشفقة اكثر اهمية من المنطق عند مواجهة المشاكل الاخلاقية .			
٣-	التعاطف اهم من المنطق عند مواجهة معظلة اخلاقية			
٤-	يعجبني الاشخاص العاطفيين عند النظر لأي مشكلة عاطفية .			
٥-	ينبغي اتباع مشاعرك وقلبك لعمل الاشياء بالشكل الصحيح.			
٦-	عند اتخاذ قرارات أخلاقية اثق بقلبي ليكون دليلي			
٧-	بدون العاطفة سيكون من الصعب اتخاذ أي قرار صائب عند مواجهة مشكلة اخلاقية .			

ملحق (٧)

مقياس التوجه الاخلاقي بصيغته التحليل الاحصائي

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا /الماجستير

المدرس/ة المحترمون

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 مناسبا والذي يمثل اختيارك ، علما لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة و إن لا تترك أي فقرة من دون إجابة ، ونود 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 : ☐

مع خالص الشكر والامتنان

المشرف
أ.د علي حسين المعموري

الباحثة
حنين حبيب غازي المحنه

ت	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق الى حد ما	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي ابدا
١.	انزعج من السلوكيات غير الاخلاقية					
٢.	انزعج من تصرف الافراد بشكل غير اخلاقي.					
٣.	انزعج عند قيام شخص ما بالخداع					
٤.	انزعج عند التفكير بأشخاص قد تألموا					
٥.	اتألم عند رؤية شخص مصاب .					
٦.	عند تصرف الاخرين بشيء غير اخلاقي اتظاهر بامتلاك مشاعر قوية .					
٧.	اتحسس لإلام الاخرين					
٨.	عند معارضة الاشخاص حول مشكلة ما اسعى جاهدا لإيجاد حلول فعالة ومجربة .					
٩.	احاول ايجاد بدائل ممكن العمل بها عند التفكير بالمشاكل الاخلاقية .					
١٠	يتم اتخاذ القرارات الاخلاقية بشكل افضل في حال اعتماد كل حالة على حده .					

١١	عند معارضة الاشخاص على بعض الامور الاخلاقية احاول عندها ايجاد بعض النقاط المشتركة .					
١٢	يجب على الاشخاص التركيز على النتائج عند مواجهه أي معضلة اخلاقية .					
١٣	تعتبر سرعة الاستجابة والتكيف مع الظروف التي يعيشها العالم ذو قيمة بالنسبة للمجتمعات لاسيما وان العالم في تغيير مستمر .					
١٤	احاول ايجاد التفسيرات والفوارق المنطقية عند التفكير بالمشاكل الاخلاقية .					
١٥	ينبغي تركيز الاشخاص على المبادئ عند مواجهة المشاكل الاخلاقية .					
١٦	ينبغي وصف تصرفات الاشخاص على انها صحيحة او خاطئة .					
١٧	انزعج من رؤية شخص يقوم بشيء بذيء .					
١٨	ينبغي على المجتمعات اتباع التقاليد الراسخة					

	والوطيدة والحفاظ على الهوية الاصلية					
١٩	يتم اتخاذ القرارات الاخلاقية بشكل افضل في حال اتباع مجموعة محددة مسبقاً من القوانين					
٢٠	يعد الكذب من العادات السيئة لكونه فعلا غير مناسب لأي شخص .					
٢١	احكم على المواقف الاخلاقية بالاعتماد على العاطفة اكثر من العقل .					
٢٢	يعد التعاطف والشعور بالشفقة اكثر اهمية من المنطق عند مواجهة المشاكل الاخلاقية .					
٢٣	يعجبني الاشخاص العاطفيين عند النظر لأي مشكلة عاطفية .					
٢٤	ينبغي اتباع مشاعرك وقلبك لعمل الاشياء بالشكل الصحيح.					
٢٥	بدون العاطفة سيكون من الصعب اتخاذ أي قرار صائب عند مواجهة مشكلة اخلاقية .					

ملحق (٨)

مقياس التوجه الاخلاقي بصيغته النهائية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا /الماجستير

المدرس/ة المحترمون

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 مناسبا والذي يمثل اختيارك ، علما لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة و إن لا تترك أي فقرة من دون إجابة ، ونود 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 : ☐

مع خالص الشكر والامتنان

المشرف
أ.د علي حسين المعموري

الباحثة
حنين حبيب غازي المحنه

	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق الى حد ما	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي ابدا
١.	انزعج من السلوكيات غير الاخلاقية					
٢.	انزعج من تصرف الافراد بشكل غير اخلاقي.					
٣.	انزعج عند قيام شخص ما بالخداع					
٤.	انزعج عند التفكير بأشخاص قد تألموا					
٥.	اتألم عند رؤية شخص مصاب .					
٦.	اتحسس لإلام الاخرين					
٧.	عند معارضة الاشخاص حول مشكلة ما اسعى جاهدا لإيجاد حلول فعالة ومجربة .					
٨.	احاول ايجاد بدائل ممكن العمل بها عند التفكير بالمشاكل الاخلاقية .					
٩.	يتم اتخاذ القرارات الاخلاقية بشكل افضل في حال اعتماد كل حالة على حده .					
١٠	عند معارضة الاشخاص على بعض الامور الاخلاقية احاول عندها ايجاد بعض					

	النقاط المشتركة .					
١١	يجب على الاشخاص التركيز على النتائج عند مواجهه أي معضلة اخلاقية .					
١٢	احاول ايجاد التفسيرات والفوارق المنطقية عند التفكير بالمشاكل الاخلاقية .					
١٣	ينبغي تركيز الاشخاص على المبادئ عند مواجهة المشاكل الاخلاقية .					
١٤	ينبغي وصف تصرفات الاشخاص على انها صحيحة او خاطئة .					
١٥	انزعج من رؤية شخص يقوم بشيء بذيء .					
١٦	ينبغي على المجتمعات اتباع التقاليد الراسخة والوطيدة والحفاظ على الهوية الاصلية					
١٧	يتم اتخاذ القرارات الاخلاقية بشكل افضل في حال اتباع مجموعة محددة مسبقاً من القوانين					

١٨	احكم على المواقف الاخلاقية بالاعتماد على العاطفة اكثر من العقل .					
١٩	يعد التعاطف والشعور بالشفقة اكثر اهمية من المنطق عند مواجهة المشاكل الاخلاقية .					
٢٠	يعجبني الاشخاص العاطفيين عند النظر لأي مشكلة عاطفية .					
٢١	ينبغي اتباع مشاعرك وقلبك لعمل الاشياء بالشكل الصحيح.					
٢٢	بدون العاطفة سيكون من الصعب اتخاذ أي قرار صائب عند مواجهة مشكلة اخلاقية .					

ملحق (٨)

مقياس ثقافة الانجاز بصيغته الاولية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / دكتوراه

م/ استبانة آراء المحكمين في بيان مدى صلاحية فقرات مقياس ثقافة الانجاز بصيغتها الاولية .

الاستاذ الفاضل .....المحترم

تحية طيبة .....

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم "التعاطف الوجداني والتوجه الاخلاقي وعلاقتهما بثقافة الانجاز لدى مدرسي المدارس الثانوية " وتحقيقا لأهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس (ثقافة الانجاز) بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات ذات العلاقة بالموضوع واعتمدت الباحثة على نظرية وتعريف (ماكليلاند، ١٩٧٦) والذي عرفة " بانه المعارف العملية المكتسبة في سعي الفرد والمثابرة من اجل الوصول الى تحقيق الاهداف ونشر ثقافة الانجاز والتاثير في الاخرين . (ماكليلاند، ١٩٧٦)
ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية واطلاع في هذا المجال نأمل منكم ابداء آرائكم وملاحظاتكم حول صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله وتعديل الفقرات التي تعتقد انها بحاجة الى تعديل علما ان بدائل المقياس هي (تنطبق علي كثيرا, تنطبق علي غالباً , تنطبق علي الى حد ما , نادرا ما تنطبق علي , لا تنطبق علي ابداً) .

مع خالص الشكر والامتنان

المشرف
أ.د علي حسين المعموري

الباحثة
حنين حبيب غازي المحنه

ت	**المجال الاول : المثابرة من اجل الوصول الى الأهداف:** هي الغاية المستقبلية التي يسعى الافراد في تحقيقها والتي تسهم في تحديد المسار الذي يتبناه الافراد لتحقيق غاياتهم . الفقرة:	**صالحة**	**غير صالحة**	**الملاحظات**
١-	اضع خطة واضحة ومحددة للدرس .			
٢-	احدد اهدافي في ضوء ما يمتلكه الطالب من امكانيات.			
٣-	اشرك جميع طلبة الصف في المناقشات الصغيرة .			
٤-	احرص على جعل البيئة الطبيعية ملائمة للجو الدراسي.			
٥-	التزم بتوقيتات الدرس لتحقيق اهداف المادة.			
٦-	احفز الطلبة على رسم اهداف المدرسين .			
٧-	خطط الدرس السنوية واضحة وقابلة للتطبيق.			
٨-	استمع لما يطرحه الطلبة من افكار ومعلومات واتبنى افضلها .			
٩-	اضع خطة واضحة للعمل في المدرسة .			
١٠	الاهداف التي اضعها قابلة للتحقيق.			
١١	اساهم مع الادارة المدرسية في تحقيق رؤية العمل داخل المدرسة.			
١٢	اضع خطط سنوية تضمن جميع الانشطة والاهداف المراد تحقيقها .			
١٣	اتبنى الافكار والقدرات الابداعية في ضل			

	الموارد المتاحة في المدرسية .			
١٤	امتلك خطط واساليب علمية لحل المشكلات التي تواجه العمل المدرسي .			
١٥	امتلك رؤية واضحة في التفاعل مع الطلبة .			
١٦	اشرك المعلمون مع الادارة في صياغة الاهداف المدرسية .			
١٧	اضع اهدافاً دراسية تخدم احتياجات المجتمع المحلي.			
١٨	اهدافي تسير وفق خطط منظمة .			
١٩	اوظف التكنولوجيا الحديثة في الجانب الدراسي للمدرسة.			
	المجال الثاني: نشر ثقافة الانجاز : وتعني تبني ثقافة الانجاز والسعي الى نشرها لغرض الارتقاء بها وتحقيق الهدف المنشود فيها.			
١-	اتابع باهتمام العمل الجماعي داخل المدرسة .			
٢-	اساعد الطلبة في ايجاد الحلول للمشكلات التي تواجههم.			
٣-	اسعى لخلق لغة الحوار الهادف مع الزملاء .			
٤-	التزم بالتوقيتات المحددة لإنجاز المنهج الدراسي			
٥-	احاول غرس حب العمل بين الزملاء .			
٦-	يعجبني الاحترام المتبادل بين الزملاء .			
٧-	اسهم في غرس قيم الانجاز لدى المدرسين .			

٨-	اشجع حب الانتماء للعمل المدرسي بين الزملاء			
٩-	اشترك في تدريب المدرسين على ادارة الوقت في انجاز المهام التدريسية.			
	المجال الثالث: التحفيز: تقديم المكافأة المادية والمعنوية لأجل تحقيق افضل مستوى من الاهداف			
١-	اعمل بجد لتطوير امكانات الطلبة .			
٢-	اشجع الطلبة على العمل الجماعي .			
٣-	اومن بان التعزيز يخلق الابداع عند الطلبة .			
٤-	اكلف الطلبة بالواجبات اللاصفية لتطوير مهاراتهم .			
٥-	اراعي الطلبة المتميزين في دراستهم .			
٦-	لي القدرة على خلق اتجاهات ايجابية نحو المدرس والتعلم.			
٧-	انا قادر على جعل بيئة الصف جاذبة للطالب.			
٨-	الطلبة يقلدوني بالسلوك.			
٩-	اقيم عمل التدريسي في ضوء الامكانيات كمعيار لقياس انجازه.			
١٠	اشجع الزملاء على تطوير قدراتهم العلمية والمهنية .			

١١	اقدم الحوافز على ضوء المنجزات عالية الجودة من قبل الطلبة .			
١٣	اعزز الثقة عند الزملاء عند تحقيق المهام الموكلة اليهم .			
١٤	اشجع التنافس بين المدرسين لتقدم العملية التعليمية في المدرسة .			
	المجال الرابع: التأثير في الاخرين: تأثير الافراد الاخرين وتوجههم لبناء مجموعة من القيم والمعتقدات التي تعمل على تطوير مقدراتهم.			
١-	انا حيادي بالتعامل مع الطلبة .			
٢-	اسمح للطلبة بالتعبير عن وجهات نظرهم بحرية تامة .			
٣-	انا شخص متعاون في مجال عملي .			
٤-	اتابع طلبتي في اداء واجباتهم الصفية .			
٥-	لي القدرة على التواصل مع الزملاء والطلبة بسهولة .			

٦-	لي القدرة على التوفيق بين رغبات الطلبة ومتطلبات الدراسة .			
٧-	انا مدرس فاعل بالمدرسة .			
٨-	لي دور واضح في تظافر جهود المدرسين لتحقيق			
٩-	اسعى لخلق لغة الحوار الهادف بين المدرسين لإنجاز العمل المدرسي .			
١٠	اساهم في خلق حالة الاحترام المتبادل بين الادارة والمدرسين .			
١١	اشارك المدرسين في حل المشكلات الناتجة عن العمل المدرسي .			
١٢	اشارك في الانشطة والبرامج البناءة التي تنم داخل المدرسة .			

ملحق (٩)

مقياس ثقافة الانجاز بصيغة التحليل الاحصائي

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا /الماجستير

المدرس/ة المحترمون

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 مناسبا والذي يمثل اختيارك ، علما لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة و إن لا تترك أي فقرة من دون إجابة ، ونود 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 : ☐

مع خالص الشكر والامتنان

المشرف
أ.د علي حسين المعموري

الباحثة
حنين حبيب غازي المحنه

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي	تنطبق علي الى حد ما	تنطبق علي نادراً	لا تنطبق علي أبداً
١.	اضع خطة واضحة ومحددة للدرس .					
٢.	احدد اهدافي في ضوء ما يمتلكه الطالب من امكانيات.					
٣.	اشرك جميع طلبة الصف في المناقشات الصغيرة .					
٤.	احرص على جعل البيئة الطبيعية ملائمة للجو الدراسي.					
٥.	التزم بتوقيتات الدرس لتحقيق اهداف المادة.					
٦.	احفز الطلبة على رسم اهداف المدرسين .					
٧.	خطط الدرس السنوية واضحة وقابلة للتطبيق.					
٨.	استمع لما يطرحه الطلبة من افكار ومعلومات واتبنى افضلها .					
٩.	اضع خطة واضحة للعمل في المدرسة .					
١٠	الاهداف التي اضعها قابلة للتحقيق.					
١١	اساهم مع الادارة المدرسية في تحقيق رؤية العمل داخل المدرسة.					
١٢	اضع خطط سنوية تضمن جميع الانشطة والاهداف المراد تحقيقها .					

١٣	اتبنى الافكار والقدرات الابداعية في ضل الموارد المتاحة في المدرسية .					
١٤	امتلك خطط واساليب علمية لحل المشكلات التي تواجه العمل المدرسي .					
١٥	امتلك رؤية واضحة في التفاعل مع الطلبة .					
١٦	اشرك المعلمون مع الادارة في صياغة الاهداف المدرسية .					
١٧	اضع اهدافاً دراسية تخدم احتياجات المجتمع المحلي.					
١٨	اهدافي تسير وفق خطط منظمة .					
١٩	اوظف التكنولوجيا الحديثة في الجانب الدراسي للمدرسة.					
٢٠	اتابع باهتمام العمل الجماعي داخل المدرسة .					
٢١	اساعد الطلبة في ايجاد الحلول للمشكلات التي تواجههم.					
٢٢	اسعى لخلق لغة الحوار الهادف مع الزملاء .					
٢٣	التزم بالتوقيتات المحددة لإنجاز المنهج الدراسي .					
٢٤	احاول غرس حب العمل بين الزملاء .					
٢٥	يعجبني الاحترام المتبادل بين الزملاء .					
٢٦	اسهم في غرس قيم الانجاز لدى المدرسين .					

٢٧	اشجع حب الانتماء للعمل المدرسي بين الزملاء .					
٢٨	اشترك في تدريب المدرسين على ادارة الوقت في انجاز المهام التدريسية.					
٢٩	اعمل بجد لتطوير امكانات الطلبة .					
٣٠	اشجع الطلبة على العمل الجماعي .					
٣١	اومن بان التعزيز يخلق الابداع عند الطلبة .					
٣٢	اكلف الطلبة بالواجبات اللاصفية لتطوير مهاراتهم .					
٣٣	اراعي الطلبة المتميزين في دراستهم .					
٣٤	لي القدرة على خلق اتجاهات ايجابية نحو المدرس والتعلم.					
٣٥	انا قادر على جعل بيئة الصف جاذبة للطالب.					
٣٦	الطلبة يقلدوني بالسلوك.					
٣٧	اقيم عمل التدريسي في ضوء الامكانيات كمعيار لقياس انجازه.					
٣٨	اشجع الزملاء على تطوير قدراتهم العلمية والمهنية .					
٣٩	اقدم الحوافز على ضوء المنجزات عالية الجودة من قبل الطلبة .					
٤٠	اعزز الثقة عند الزملاء عند تحقيق المهام الموكلة اليهم .					

٤١	اشجع التنافس بين المدرسين لتقدم العملية التعليمية في المدرسة .					
٤٢	اقدم المقترحات المتعلقة بتقديم الجوائز للادارة					
٤٣	انا حيادي بالتعامل مع الطلبة .					
٤٤	اسمح للطلبة بالتعبير عن وجهات نظرهم بحرية تامة .					
٤٥	انا شخص متعاون في مجال عملي .					
٤٦	اتابع طلبتي في اداء واجباتهم الصفية					
٤٧	لي القدرة على التواصل مع الزملاء والطلبة بسهولة .					
٤٨	لي القدرة على التوفيق بين رغبات الطلبة ومتطلبات الدراسة .					
٤٩	انا مدرس فاعل بالمدرسة .					
٥٠	لي دور واضح في تظافر جهود المدرسين لتحقيق					
٥١	اسعى لخلق لغة الحوار الهادف بين المدرسين لإنجاز العمل المدرسي					
٥٢	اساهم في خلق حالة الاحترام المتبادل بين الادارة والمدرسين					

ملحق (٩)

مقياس ثقافة الانجاز بصيغته النهائية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا /الماجستير

المدرس/ة المحترمون

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 مناسبا والذي يمثل اختيارك ، علما لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة و إن لا تترك أي فقرة من دون إجابة ، ونود 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 : ☐

مع خالص الشكر والامتنان

المشرف
أ.د علي حسين المعموري

الباحثة
حنين حبيب غازي المحنه

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي	تنطبق علي الى حد ما	تنطبق علي نادراً	لا تنطبق علي أبداً
١.	اضع خطة واضحة ومحددة للدرس .					
٢.	احدد اهدافي في ضوء ما يمتلكه الطالب من امكانيات.					
٣.	اشرك جميع طلبة الصف في المناقشات الصغيرة .					
٤.	احرص على جعل البيئة الطبيعية ملائمة للجو الدراسي.					
٥.	التزم بتوقيتات الدرس لتحقيق اهداف المادة.					
٦.	احفز الطلبة على رسم اهداف المدرسين .					
٧.	خطط الدرس السنوية واضحة وقابلة للتطبيق.					
٨.	اضع خطة واضحة للعمل في المدرسة .					
٩.	الاهداف التي اضعها قابلة للتحقيق.					
١٠	اساهم مع الادارة المدرسية في تحقيق رؤية العمل داخل المدرسة.					
١١	اضع خطط سنوية تضمن جميع الانشطة والاهداف المراد تحقيقها .					
١٢	امتلك خطط واساليب علمية لحل المشكلات التي تواجه العمل المدرسي .					

١٣	امتلك رؤية واضحة في التفاعل مع الطلبة .					
١٤	اشرك المعلمون مع الادارة في صياغة الاهداف المدرسية .					
١٥	اضع اهدافاً دراسية تخدم احتياجات المجتمع المحلي.					
١٦	اهدافي تسير وفق خطط منظمة .					
١٧	اوظف التكنولوجيا الحديثة في الجانب الدراسي للمدرسة.					
١٨	اتابع باهتمام العمل الجماعي داخل المدرسة .					
١٩	اساعد الطلبة في ايجاد الحلول للمشكلات التي تواجههم.					
٢٠	اسعى لخلق لغة الحوار الهادف مع الزملاء .					
٢١	التزم بالتوقيتات المحددة لإنجاز المنهج الدراسي .					
٢٢	يعجبني الاحترام المتبادل بين الزملاء .					
٢٣	اسهم في غرس قيم الانجاز لدى المدرسين .					
٢٤	اشجع حب الانتماء للعمل المدرسي بين الزملاء .					
٢٥	اشترك في تدريب المدرسين على ادارة الوقت في انجاز المهام التدريسية.					
٢٦	اعمل بجد لتطوير امكانات الطلبة .					

٢٧	اشجع الطلبة على العمل الجماعي .					
٢٨	اومن بان التعزيز يخلق الابداع عند الطلبة .					
٢٩	اكلف الطلبة بالواجبات اللاصفية لتطوير مهاراتهم .					
٣٠	اراعي الطلبة المتميزين في دراستهم .					
٣١	انا قادر على جعل بيئة الصف جاذبة للطالب.					
٣٢	الطلبة يقلدوني بالسلوك.					
٣٣	اقيم عمل التدريسي في ضوء الامكانيات كمعيار لقياس انجازه.					
٣٤	اشجع الزملاء على تطوير قدراتهم العلمية والمهنية .					
٣٥	اعزز الثقة عند الزملاء عند تحقيق المهام الموكلة اليهم .					
٣٦	اشجع التنافس بين المدرسين لتقدم العملية التعليمية في المدرسة .					
٣٧	اقدم المقترحات المتعلقة بتقديم الجوائز للادارة					
٣٨	انا حيادي بالتعامل مع الطلبة .					
٣٩	اسمح للطلبة بالتعبير عن وجهات نظرهم بحرية تامة .					
٤٠	انا شخص متعاون في مجال عملي .					
٤١	اتابع طلبتي في اداء واجباتهم الصفية					

٤٢	لي القدرة على التواصل مع الزملاء والطلبة بسهولة .					
٤٣	لي القدرة على التوفيق بين رغبات الطلبة ومتطلبات الدراسة .					
٤٤	انا مدرس فاعل بالمدرسة .					
٤٥	لي دور واضح في تظافر جهود المدرسين لتحقيق					
٤٦	اسعى لخلق لغة الحوار الهادف بين المدرسين لإنجاز العمل المدرسي					