جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة كربلاء
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم التاريخ/ الدراسات العليا
الماجستير/ طرائق تدريس التاريخ

التفكير الأخلاقي وعلاقته بالتعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ من وجهة نظرهم

رسالة مقدّمة

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة كربلاء وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس التاريخ)

من الطالب

جعفر حسن محسن الجابري

بإشراف

الأستاذ المساعد

سرمد أسد خان محسن الدعمي

1444.هـ 2022.م

بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٖ ٤﴾

[سورة القلم: الآية 4]

صَدَقَ ٱللَّهُ ٱلۡعَلِيُّ ٱلۡعَظِيمُ

إقرار المشرف

أشهد أنّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (**التفكير الأخلاقي وعلاقته بالتعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التأريخ من وجهة نظرهم**) والتي تقدم بها الطالب (جعفر حسن محسن) قد جرى بإشرافي في جامعة كربلاء-كلية التربية للعلوم الإنسانية- قسم التأريخ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس التأريخ).

التوقيع :

الاسم : أ.م سرمد أسد خان محسن الدعمي

المشرف

التاريخ: ٨ /١١/ ٢٠٢٢

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

التوقيع :

الاسم : أ.م.د سلام فاضل حسون المسعودي

رئيس قسم التأريخ

كلية التربية للعلوم الانسانية – جامعة كربلاء

التاريخ: ٨ / ١١ / ٢٠٢٢

إقرار الخبير اللغويّ

أشهد انّي قد قومت الرسالة الموسومة بـ (**التفكير الأخلاقي وعلاقته بالتعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التأريخ من وجهة نظرهم**) التي تقدم بها الطالب (جعفر حسن محسن) إلى جامعة كربلاء-كلية التربية للعلوم الإنسانية- قسم التأريخ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس التأريخ) وقد أصبحت صالحة لغوياً.

التوقيع :

اللقب العلمي : أستاذ

الاسم : د. محمد عبد الرسول جاسم

جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الانسانية /

قسم اللغة العربية

التاريخ: ٣ / ٨ / ٢٠٢٢

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة إننا أطلعنا على الرسالة الموسومة بـ (**التفكير الأخلاقي وعلاقته بالتعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التأريخ من وجهة نظرهم**) التي تقدم بها الطالب (جعفر حسن محسن) وقد ناقشنا الباحث في محتوياتها، وفيما له علاقة بها، وإنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس التأريخ)، وعلية نوصي بقبول الرسالة وبتقدير (جيد جداً).

التوقيع/

الاسم/ أ.م.د احمد نعمة رسن

عضوًا

التوقيع/

الاسم/ أ.م.د ندى هاشم عبدالله

عضوًا

التوقيع/

الاسم/ أ.م سرمد اسد خان محسن

عضوًا ومشرفًا

التوقيع/

الاسم/ أ.د صادق عبيس منكور

رئيساً

صادق مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة كربلاء على إقرار لجنة المناقشة

التوقيع/

الاسم/ أ. د حسن حبيب عزر الكريطي

عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية وكالة/ جامعة كربلاء

التاريخ: ٩ / ١١ / ٢٠٢٢

إهداء

إلى

- الشاهد الغائب إمام العصر والزمان (عجل الله تعالى فرجه الشريف)
- روح والدي الغالي والمربي الفاضل (رحمه الله)
- والدتي الغالية والمربية الفاضلة (حفظها الله)
- إخوتي وأخواتي الأعزاء
- أساتذتي الأفاضل
- المضحين بأنفسهم من أجل الوطن شهداء العراق

أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحث

شُكْرٌ وامْتِنَانْ

بِسْمِ اللَّـهِ الرَّحْمَـٰنِ الرَّحِيمِ

﴿رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ ١٩﴾ [سورة النمل: الآية ١٩]

الحمدُ لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على معلّم الإنسانية الأول، المبعوث رحمةً للعالمين، صاحِبْ الخُلُق العظيم، النبي الهادي الأمين، مُحمّد بن عبدالله وعلى آله الطيبين الطاهرين .

فإنّه لمن تمام الأعمال، وكمال الأخلاق، الاعتراف لذوي الفضل بفضلهم، وتقديم الشكر عرفاناً لهم، لذا فإني أُقدم شكري وامتناني لمنتسبي كلية التربية للعلوم الإنسانية كافة من عمادة الكلية وتدريسييها وموظفيها لما قدموه من دعم، وبذلوه من جهد، في مساعدتي وجميع الطلبة، وأخص بالذكر تدريسيي قسمي العلوم التربوية والنفسية والتاريخ، كما اتقدم بالشكر والعرفان الى الذي ترك بصمةً واضحةً واثراً طيباً في نفوس طلبته صاحب الخلق الرفيع والصدر الرحيب الاستاذ الدكتور المرحوم محمود حمزة عبد الكاظم المسعودي تغمده الله بواسع رحمته واسكنه فسيح جنته، وكذا أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أستاذي الفاضل والمشرف على رسالتي **الأستاذ المساعد/ سرمد أسد خان محسن الدعمي**، على ما أتحفني به من غزير علمه، وسديد فكره، وكثير نصحه، وتواصل إرشاده، واستمرار متابعته، حتى خرجت هذه الدراسة بصورتها الحالية.

كما أُحب أن أتقدم بالشكر الخالص الى أساتذتي الأفاضل في لجنة السمنر جميعاً، وأتوجه أيضاً بالشكر والتقدير إلى لجنة الخبراء والمحكمين لما بذلوه من جهد ووقت في تحكيم أداتي الدراسة.

كما يُسعدني أن أشكر أفراد أُسرتي جميعاً: والدتي، أخوتي وأخواتي، زوجتي وأولادي، حفظهم الله جميعاً، والشكر موصول الى جميع أصدقائي .

وأخيراً أرجو من الله العلي القدير أن يَمُنّ على جميعِ من ذكرت بالصحةِ والعافية، ويحفظهم من كُل سوء، ويُوفِقهم لِما يُحبهُ ويرضاه، وأنْ يجعل عملي هذا خالصاً لوجهه، مُتقبّلاً بمنهِ وكرمه، إنهُ أكرم الأكرمين .

الباحث

مستخلص البحث

استهدف البحث الحالي التعرف إلى:-

1- مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة قسم التأريخ من وجهة نظرهم.

2- الفروق الاحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة قسم التأريخ تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور، اناث) والصف (أول، ثاني، ثالث، رابع).

3- مستوى التعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التأريخ من وجهة نظرهم.

4- الفروق الاحصائية في مستوى التعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التأريخ تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور، اناث) والصف (أول، ثاني، ثالث، رابع).

5- العلاقة الارتباطية بين التفكير الأخلاقي والتعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التأريخ.

ولتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث على ما يأتي:

1- إستخدم الباحث المنهج الوصفي في البحث عن التفكير الأخلاقي وعلاقته بالتعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التأريخ .

2- إعداد مقياس لمتغير التفكير الأخلاقي، إعتماداً على الإطار النظري المتوفر لبعض الدراسات، وتكون المقياس في صورته النهائية بعد أستكمال شروط الصدق والثبات والقوة التمييزية ،من (38) فقرة، توزعت بين أربعة مجالات هي (الأخلاقيات الذاتية، العلاقات مع الأفراد الآخرين، التفكير بعادات وتقاليد المجتمع، التفكير الأكاديمي)

3- إعداد مقياس لمتغير التعاطف التاريخي، إعتماداً على الإطار النظري المتوفر لبعض الدراسات، وتكون المقياس في صورته النهائية بعد إستكمال شروط الصدق والثبات والقوة التمييزية ، من (30) فقرة ، واستكمالاً لذلك طبق الباحث المقياسين على عينة مؤلفة من (210) طلاب وطالبات من طلبة قسم التأريخ في جامعة كربلاء/الدراسة الصباحية ، ثم حلل البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وتوصل البحث الى نتائج كان منها:

1- عينة البحث يمتلكون تفكيراً أخلاقياً وبمستوىً عالٍ.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغيري الجنس، والصف .

3- عينة البحث يمتلكون تعاطفاً تاريخياً وبمستوىً عالٍ.

4- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعاطف التاريخي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

5- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعاطف التاريخي تبعاً لمتغير الصف ولصالح الصفين الثالث والرابع، وهذا يشير الى ان التعاطف التاريخي يزداد لدى الطلبة بتقدم الصف الدراسي.

6- إنّ العلاقة بين التفكير الأخلاقي والتعاطف التاريخي هي علاقة طردية دالة احصائياً، وهذا يعني إنّهُ كلما كان مستوى التفكير الأخلاقي عالياً لدى الطلبة زاد التعاطف التاريخي لديهم.

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية	ب
إقرار الاستاذ المشرف	ت
إقرار الخبير اللغوي	ث
إقرار الخبير العلمي الاول	ج
إقرار الخبير العلمي الثاني	ح
إقرار لجنة المناقشة	خ
الإهداء	د
شكر وامتنان	ذ

مستخلص البحث	ر- ز
ثبت المحتويات	س- ط
ثبت الجداول	ط - ظ
ثبت الأشكال	ع
ثبت الملاحق	ع
الفصل الأول/ التعريف بالبحث	**9-1**
أولاً: مشكلة البحث	3-2
ثانياً: أهمية البحث	7-3
ثالثاً: أهداف البحث	7
رابعاً: حدود البحث	7
خامساً: تحديد المصطلحات	9-7
الفصل الثاني/ إطار نظري ودراسات سابقة	**52-10**
المحور الاول/ إطار نظري	42-11
اولاً/ التفكير الأخلاقي	28-11
1 – التفكير من منظور الاسلام	12-11
2 – ماهية التفكير	14-12
3 – مهارات التفكير	14
4 – خصائص التفكير	14
5 – تعليم التفكير	15
6 – أهمية تعليم التفكير	15
7 – الأخلاق	16-15
8 – ماهية علم الأخلاق	16
9 – التفكير الأخلاقي	17-16
10- مفاهيم مرتبطة بالتفكير الأخلاقي	18-17
11 – النظريات التي فسرت التفكير الأخلاقي	18
- نظرية التحليل النفسي	19-18

- النظرية السلوكية	20-19
- نظرية التعلم الاجتماعي	21-20
- نظرية لورانس كولبرج	27-21
12 – مناقشة النظريات التي فسرت التفكير الأخلاقي	28-27
13– مبررات تبني الباحث لنظرية كولبرج	28
ثانياً/ التعاطف التاريخي	42-29
1 – التعاطف	30-29
2 – الأصل التاريخي والسايكولوجي لمفهوم التعاطف	31-30
3 – التعاطف التاريخي	33-31
4 – مفاهيم ذات صلة بالتعاطف التاريخي	34-33
5 – مكونات التعاطف التاريخي	34
6 – أبعاد التعاطف التاريخي	35
7 – خصائص التعاطف التاريخي	35
8 – دور المدرس في تنمية التعاطف التاريخي	36
9 – معوقات تنمية التعاطف التاريخي	37-36
10 – النظريات التي فسرت التعاطف التاريخي	41-37
- نظرية التحليل النفسي	38-37
- النظرية السلوكية	38
- نظرية التعلم الاجتماعي	39-38
- نظرية هوفمان	41-39
11 – مناقشة النظريات التي فسرت التعاطف التاريخي	42-41
المحور الثاني/ دراسات سابقة	49-42
1- دراسات سابقة عن المتغير الأول (التفكير الأخلاقي)	42
- دراسات عربية	44-42
- دراسة أجنبية	45-44
2- دراسات سابقة عن المتغير الثاني (التعاطف التاريخي)	45
- دراسات عربية	48-45
- دراسة أجنبية	49-48

رابعاً: موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية	51-49
خامساً: جوانب الافادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية	52
الفصل الثالث/ منهجية البحث واجراءاته	**74-53**
اولاً/ منهج البحث	54
ثانياً/ مجتمع البحث	55-54
ثالثاً/ عينات البحث	55
1 – العينة الاستطلاعية	56-55
2- عينة التحليل الاحصائي	57-56
3 – عينة البحث الأساسية	57
رابعاً/ أداتا البحث ووصفهما	58-57
خطوات اعداد أداتي البحث	58
1 - أداة التفكير الأخلاقي	58
أ – وصف أداة التفكير الأخلاقي	59-58
ب – تعليمات الأداة	60-59
ج – وضوح التعليمات وصياغة الفقرات	60
د - التحليل الاحصائي لفقرات مقياس التفكير الأخلاقي	60
- عينة التحليل الاحصائي للفقرات	61-60
هـ – حساب الخصائص السايكومترية للفقرات	61
- القوة التمييزية للفقرات	61
- الاتساق الداخلي (صدق الفقرات)	65-62
و – الخصائص القياسية (السايكومترية) لمقياس التفكير الأخلاقي	65
أولاً: صدق المقياس	66-65
أ – الصدق الظاهري (صدق المحكمين)	66
ب – صدق البناء	67
ثانياً: ثبات المقياس	67
أ – طريقة الاختبار- إعادة الاختبار	68-67
ب- معادلة الفا كرونباخ	68

ج – وصف المقياس بصورته النهائية	68
2 – أداة التعاطف التاريخي	69
أ – وصف فقرات مقياس التعاطف التاريخي وتدرج الاجابة	69
ب – وضوح التعليمات وصياغة الفقرات	69
ج - التحليل الاحصائي لفقرات مقياس التعاطف التاريخي	69
د – حساب الخصائص السايكومترية للفقرات	69
- القوة التمييزية للفقرات	70
- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية	70
هـ – الخصائص القياسية (السايكومترية) لمقياس التعاطف التاريخي	71
اولاً: صدق المقياس	71
أ – الصدق الظاهري (صدق المحكمين)	71
ب – صدق البناء	71
ثانياً: ثبات المقياس	71
أ – طريقة الاختبار- إعادة الاختبار	71
ب – معادلة ألفا- كرونباخ	72
ج – وصف المقياس بصورته النهائية	72
خامساً/ تطبيق أداتي البحث	72
سادساً/ تفريغ البيانات	73
سابعاً/ الوسائل الاحصائية	74-73
الفصل الرابع/ عرض النتائج وتفسيرها	**88-75**
عرض وتفسير نتائج الهدف الأول	77-76
عرض وتفسير نتائج الهدف الثاني	81-78
عرض وتفسير نتائج الهدف الثالث	82-81
عرض وتفسير نتائج الهدف الرابع	87-83
عرض وتفسير نتائج الهدف الخامس	88-87
الفصل الخامس/ الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	**91-89**

أولاً/ الاستنتاجات	90
ثانياً/ التوصيات	91-90
ثالثاً/ المقترحات	91
المصادر	109-92
الملاحق	131-110
مستخلص البحث باللغة الإنكليزية	B-C

ثبت الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	أفراد مجتمع البحث حسب (الصف، الجنس)	55
2	أفراد العينة الاستطلاعية حسب (الصف، الجنس)	56
3	أفراد عينة التحليل الاحصائي حسب (الصف، الجنس)	57
4	خصائص عينة البحث الأساسية حسب (الصف، الجنس)	57
5	مجالات مقياس التفكير الأخلاقي	58
6	درجات مقياس ليكرت لبدائل مقياس التفكير الأخلاقي	59
7	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الأخلاقي	63
8	معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي اليه لمقياس التفكير الأخلاقي	64
9	مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس التفكير الأخلاقي	65
10	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التعاطف التاريخي	70
11	الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس التفكير الأخلاقي	76
12	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتفكير الأخلاقي وفقاً لمتغيري (الجنس، الصف)	78
13	نتائج تحليل التباين الثنائي بتفاعل للتعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مقياس التفكير الأخلاقي	79

14	الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس التعاطف التاريخي	81
15	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتعاطف التاريخي وفقاً لمتغيري (الجنس، الصف)	83
16	نتائج تحليل التباين الثنائي بتفاعل للتعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مقياس التعاطف التاريخي	84
17	قيم شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين الصفوف الدراسية	85
18	معامل الارتباط والقيمة التائية بين التفكير الأخلاقي والتعاطف التاريخي	87

ثبت الأشكال

الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس التفكير الأخلاقي	77
2	المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس التعاطف التاريخي	82

ثبت الملاحق

الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	استبانة آراء الخبراء والمحكمين لمقياس (التفكير الأخلاقي) بصيغته الاولية	115-111
2	استبانة آراء الخبراء والمحكمين لمقياس (التعاطف التاريخي) بصيغته الاولية	119-116
3	قائمة بأسماء السادة المحكمين مرتبة حسب (اللقب العلمي، والحروف الأبجدية)	120
4	مقياس التفكير الاخلاقي المقدم لأفراد عينة البحث الاساسية بصيغته النهائية	125-121

5	مقياس التعاطف التاريخي المقدم لأفراد عينة البحث الاساسية بصيغته النهائية	129-126
6	القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير الأخلاقي	130
7	القوة التمييزية لفقرات مقياس التعاطف التاريخي	131

الفصل الأول / التعريف بالبحث

أولاً / مشكلة البحث

ثانياً / أهمية البحث

ثالثاً / أهداف البحث

رابعاً / حدود البحث

خامساً / تحديد المصطلحات

الفصل الاول/ التعريف بالبحث

اولاً / مشكلة البحث (Research Problem)

تعاني مؤسساتنا التربوية اليوم نوعاً ما من ضعف في إمتلاك فكر تربوي حديث، يمكن ان تعتمد عليه المؤسسات التربوية والتعليمية في فلسفتها ورسالتها، حتى تستطيع تنفيذ الإستراتيجيات ومواجهة التحديات بطرائق وأساليب جديدة، تتجاوز حدود الواقع، وتستشرف المستقبل.

(الناصر وحكيم، 2017 : 389)

ويعد التفكير الأخلاقي مسؤولاً عن ضعف الالتزام الديني عند بعض الطلبة، لان الهدف السامي للإسلام والأديان السماوية الاخرى هو التكامل الأخلاقي للفرد، وقد أكد هذا المعنى نبينا الكريم محمد بقوله: ﴿إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق ﴾، فالتفكير الأخلاقي ليس مجرد مواعظ ووصايا متناثرة يتلقاها الطلبة، وإنما هو تعاليم سامية وقيم حية في بناء الشخصية المنسجمة للطالب من خلال عملية الإعداد ومن هنا جاءت ضرورة دراسة التفكير الأخلاقي. (العلوي، 2002 : 4)

ويشير بعض المربين الى أن بعض الطلبة اليوم يعيشون حالة من عدم الإستقرار في منظومة القيم الأخلاقية، والسبب في ذلك يعود الى التغيرات السريعة والمتلاحقة التي تمر بها المجتمعات التي ينخرطون فيها . (الفتلاوي، 2021 : 2)

فالتفكير الأخلاقي مسؤولاً بنسبة كبيرة عما يعانيه بعض الطلبة اليوم من مشكلات، حيث يمكننا أن نعزو أغلب المشكلات التي تصيب الطلبة على انها مشكلات أخلاقية في صميمها، فمظاهر التسرب الدراسي والإهمال والإستغلال والتنمر والانحرافات الأخرى جميعها تعبر عن قصور في النمو الأخلاقي. (الطيار،2014 : 125)

ويعد التفكير الأخلاقي من الامور المحورية في منظومة الحياة، حيث شهد العالم نزاعاً مستمراً بين قوى الخير وقوى الشر ومما لاشك فيه إنه نزاع أخلاقي، فالطلبة إذا لم يروضوا أنفسهم لنمط التفكير الأخلاقي فأن نفوسهم تجنح نحو الميول والأهواء والتمرد على القوانين والضوابط ومن هنا يحصل النزاع الداخلي لهم . (الوائلي، 2018 : 6)

وإن التفكير الأخلاقي هو أهم شاخص لبيان شخصية المتعلم، وبما أن المتعلم مركب من العقل والشهوة، والروح والبدن، فإن العقل يدعوه إلى العلم والحكمة، بينما الشهوة تدعوه إلى اللهو واللعب، ومن أجل ذلك يلزمنا دراسة الضوابط والقواعد الخلقية للمجتمع للوقوف على مستوى التفكير الأخلاقي عند الطلبة بوصفهم شريحة مهمة من المجتمع. (المدرسي، 2004 : 5)

ومن خلال عمل الباحث في ميدان التربية والتعليم لسنوات عدة، وتعامله اليومي مع الطلبة، لاحظ عدداً من المظاهر السلوكية عند بعض الطلبة والتي لا تصدر عن طلبة يحملون التفكير الأخلاقي، تمثلت في الأهمال واللامبالاة وعدم الاكتراث للمادة العلمية والواجبات اليومية وعدم تقبل الرأي والرأي الآخر في النقاشات حول الأحداث التاريخية والاستهانة بمشاعر الآخرين واللامبالاة تجاه رموزهم التاريخية وكذلك التجاوز على الشواخص التاريخية وعدم التعاطف مع الفكر التاريخي لهم، وهذا ينم عن ضعف في مستوى التفكير الأخلاقي عند بعض الطلبة، وبالرغم من وجود عدد من الدراسات العربية والأجنبية حول التفكير الأخلاقي إلا أنها لم تتطرق إلى العلاقة بين التفكير الأخلاقي والتعاطف التاريخي (على حد علم الباحث)*، الأمر الذي ولّد شعوراً لدى الباحث بوجود مشكلة في مستوى التفكير الأخلاقي وعلاقته بالتعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ تتطلب الدراسة.

وتتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة على السؤال التالي :

(ما العلاقة بين التفكير الأخلاقي والتعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ من وجهة نظرهم؟)

ثانياً / أهمية البحث (Research Importance)

حظيت التربية باهتمام المربين وكبار الفلاسفة وعلماء الأخلاق وكان البحث منذ القدم في شأنها يتناول قواعدها وضوابطها وشروطها وأساليبها وأهدافها، وقد بُحث في أهميتها من منظور فلسفي كثيراً، لأنها تؤدي دوراً مهماً في حياة الإنسان وقد شملت أهميتها الصعيدين الفردي والإجتماعي، فهي تكسب الفرد القدرة والقوة الداخلية وتمكنه من الوصول إلى أرفع درجات الكمال، كذلك هي ضرورة لحياة المجتمع إذ تحقق التماسك والألفة والمحبة والوحدة بين فئات المجتمع.

(حلباوي، 2010 : 53-54)

والتربية عامل ضبط لسلوك الطلبة بمجموعة من القواعد والضوابط والقيم وصياغته بشكل يتناسب مع القواعد الأخلاقية العامة للمجتمع الذي يعيش فيه وبالتالي فإن هؤلاء الطلبة يسهمون بدورهم في صياغة المجتمع وإظهار الوجه العام الذي يرسخ أو يثبت القيم العامة للمجتمع والحفاظ على هويته من أجل بقائه متماسكاً قوياً . (علي، 2012 : 217)

وتعد التربية وسيلة تغيير مهمة للمتعلم من أجل السير به نحو التكامل، فهي تنمي الجسم والروح والفكر والأخلاق وعقل الفرد وقابلياته وتوازن بين حاجاته، فهي مسؤولة عن جميع التغييرات التي

* اجرى الباحث مسحاً في المستودع الرقمي العراقي، والمجلات الأكاديمية العلمية العراقية، والمجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية (الاردن)، والمجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية (المانيا)، وموقع(core)العالمي، و(Google Scholar)، وكانت نتائج البحث كلها (صفر).

تؤثر بشكل أو بآخر في سلوك المتعلم ومصيره. (القائمي، 1995 : 98-109)

وقد أدرك الإنسان منذ القدم ضرورة التلازم بين التربية والتعليم وذلك لضمان نجاحهما معاً، ويشكل هذا التلازم ضرورة لتقدم البشرية، لأن كليهما يتكامل بالآخر، كما تأتي أسبقية التربية على التعليم كما في الآيات الكريمات: ﴿هُوَ ٱلَّذِي بَعَثَ فِي ٱلۡأُمِّيِّـۧنَ رَسُولٗا مِّنۡهُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡهِمۡ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمۡ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ ٢﴾ [سورة الجمعة: الآية ٢] ، ﴿كَمَآ أَرۡسَلۡنَا فِيكُمۡ رَسُولٗا مِّنكُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡكُمۡ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمۡ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ ﴾[سورة البقرة: الآية ١٥١] . (مدن، 2006 : 98-99)

وقد حدث تسابق محموم بين جميع دول العالم إلى العلم والمعرفة، وذلك إيماناً منهم بأن التعليم حاجة من حاجات الحياة وضرورة من ضروراتها، وإن الأمم لا يمكن لها أن ترتقي إلا بانتشار العلم في ربوعها ولجميع أبنائها، وفي ذلك يقول آدم سميث* " إن شعباً تقوده حكومة منظمة يجب أن لا يترك فرداً من أفراده بغير تعليم " ، كما إن مقياس تقدم الشعوب يعتمد على نسبة ما تملكه من فرص التعليم . (القرشي، 2007 : 126)

لذا يمكن اعتبار التعليم الجيد المتمركز على أُسس علمية رصينة وثابتة هو العمود الفقري للمجتمعات العصرية، سيما وإن العالم اليوم يشهد ثورةً علميةً ومعرفيةً هائلة على جميع المستويات. (فارس، 2021 : 4)

أما بالنسبة للتعليم الجامعي فإنه يشهد إهتماماً متزايداً سواء على الصعيد المحلي أو العربي والعالمي، كما ويشهد تطويراً مستمراً لمواكبة حاجات الأفراد والمجتمع، وخصائص العصر العلمية والتكنولوجية، ومن هنا تتوجه الأنظار إلى الجامعة كمؤسسة تربوية وتعليمية قيادية في المجتمع . (الأسدي، 2014 : 23)

ويعد التعليم الجامعي من أهم ميادين الحياة التي إستأثرت باهتمام العديد من المنظمات العالمية والمحلية، وذلك للعلاقة المباشرة بين جودة التعليم الجامعي وتحقيق النمو المجتمعي، فقد أصبح يمثل قاطرة التقدم في كل بلد، فإذا ما تم إستثماره في غرس الصفات الخلقية وتنمية التفكير الأخلاقي عند الطلبة فإنه سيؤدي إلى تماسك المجتمع وتحقيق التقدم.

(الترتوري وجويحان، 2009 : 21)

وتأتي أهمية طلبة الجامعة ودورهم الإجتماعي الرائد من خلال المكانة الرائدة التي تتمتع بها الجامعة، فهي المكان الذي تنمو في إطاره سمات شخصية المتعلم وتحدد قدرته على تحقيق أهدافه،

* آدم سميث: فيلسوف أخلاقي ، وعالم اقتصاد اسكتلندي ، (1723م – 1790م).

فمن خلال النظام التعليمي الجامعي يتشكل فكر الإنسان، ويزداد إتساعاً وعمقاً وينشط دوره الإجتماعي. (حمايل، 2009 : 14)

ويعد طلبة الجامعة أحد الأطراف المؤثرة والفاعلة في العملية التعليمية ويكتسبون بذلك الأهمية الكبيرة في المجتمع، بوصفهم افراداً لهم خصائص تميزهم عن الآخرين، ونظراً لما يمثلونه من نخبة مثقفة في المجتمع فإن أغلب البرامج التنموية والتطويرية (فكرية، علمية، ثقافية، إجتماعية، إقتصادية) تتوقف عليهم لأنهم احد أطرافها الفاعلين. (مالك، 2006: 297)

ومما يؤكد أهمية الأخلاق في حياة المجتمعات إن القرآن الكريم دعا إليها في آيات كثيرة تربو على الألف وخمسمائة آية متصلة بالأخلاق في جانبيها النظري والعملي، وهذا العدد يقارب ربع عدد آيات القرآن الكريم، كما مدح الله سبحانه وتعالى نبيه الكريم بحسن الخلق، فقال تعالى:﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾[سورة القلم: الآية ٤] (باحارث، 2007 : 25).

ويعد التفكير الأخلاقي الحجر الأساس في البناء الفكري لطلبة الجامعة، وهو الدعامة القوية لحفظ وسلامة كيان المجتمع الجامعي، إذ تسمو به آفاقهم، ومن خلاله يعطى المفهوم الحقيقي لشخصية طلبة الجامعة، لأنه يؤدي دوراً كبيراً في توجيه سلوك المتعلم وعلاقته بالمجتمع وتفاعله مع الآخرين. (محمد واحمد، 2013 : 3)

كما يشكل التفكير الأخلاقي جانباً مهماً من البنية الشخصية للطلبة الجامعيين، لأنّه يختص بالمثل والقيم والعادات والتقاليد والمعايير؛ ويحافظ عليها مما يسهم ببقاء المجتمعات متماسكة، ويساعد في الوصول الى حالة السواء بالنسبة للطلبة . (سكيك، 2012 : 3)

وكذا يعد التفكير الاخلاقي امراً مهماً في حياة طلبة الجامعة والمجتمع فهو يتصل بعملية التنشئة الإجتماعية ويتعامل مع السلوك الانساني؛ وما ينتج عنه من تأثيرات في الجانب الايجابي او السلبي من الحياة، وبالرغم من وقوع فلسفة الاخلاق ضمن محور علم النفس والاجتماع غير انها لم تنل القدر الكافي من البحث الا في فترات متأخرة ومتقطعة والسبب في ذلك يعود الى ان موضوعات التفكير الاخلاقي والنمو الاخلاقي تعد من الموضوعات الحساسة والمعقدة وتثير المشكلات امام الباحثين . (الخوالدة، 2015 : 8)

وللتفكير الأخلاقي الكثير من الجوانب المهمة في إعداد المخرجات الجامعية للمجتمع، فهو خير وسيلة لبناء خير مجتمع، وخير دولة، وخير حضارة إنسانية، فهو يعمل على بناء جيل تربوي ملتزم تقل معه الإنحرافات بكل أشكالها وألوانها، وهو ضرورة لتحقيق التجانس والتماسك الاجتماعي ومن ثم تحقيق سعادة المجتمع . (يالجن، 1416هـ : 5-6)

وللتفكير الأخلاقي والتعاطف التاريخي أهمية مشتركة فكلاهما يعكسان النزعة للأهتمام بالآخرين، إذ إن تفكير المتعلم بعواقب تصرفاته تجاه الآخرين يثير التعاطف معهم، والقاسم المشترك بين التفكير الأخلاقي والتعاطف التاريخي هو تبني الأدوار، لأن تبني الأدوار مطلب سابق لكليهما، فلكي يستثار التعاطف التاريخي أو التفكير الأخلاقي لا بد أن يضع المتعلم نفسه في مواقف الآخرين لكي يشعر بما يشعرون. (Bierhof, 2002 : 108)

كما يوجد ترابط كبير بين التعاطف والتفكير الأخلاقي، وإن أحد مجالات الإهتمام في دراسة الذكاء والتفكير العاطفي هو ما كان يرتبط بالأخلاق، وإن المتعلم الذي يمتلك تفكيراً أخلاقياً يُعد أكثر قدرة على إدارة العواطف، وأكثر مهارة في إستخدام العواطف لتوجيه الفكر وتنظيمه بفعالية عالية . (سليمان وإسماعيل، 2018 : 202)

وللتعاطف دورٌ كبيرٌ في بناء شخصية طلبة الجامعة، فلا يمكن أن نتصور أن المنطق والإستدلال يغني عن الموعظة والتوجيه والتربية، فالعواطف لها دورها، والمنطق له دوره، حيث تسهم العاطفة في حل الكثير من المشكلات التي يعجز المنطق عن حلها لذلك نرى إن أولى خطوات الأنبياء والمصلحين إنما تقوم على كسب المشاعر والعواطف الصادقة .

(مركز نون للتأليف والترجمة، 2014 : 48)

كما يعد التعاطف التاريخي أحد الأهداف المهمة التي نسعى إلى تحقيقها من خلال تدريس مادة التاريخ، فإذا أردنا تنمية التعاطف التاريخي عند الطلبة فلا بد من مخاطبة وجدانهم بالأحداث التاريخية. (العدوان، 2015 : 3)

والتعاطف التاريخي يُعد وسيلة يمكن من خلالها للمدرس الوصول الى عقول طلبته، لكي يفهم ويشرح لهم الأحداث الماضية، ويتم فيه الربط ما بين المعتقدات والعواطف وبين المواقف.

(العريفي، 2021 : 230)

كما إن التعاطف التاريخي يساعد الطلبة على تنمية قيم التسامح ومساعدة الآخرين لمواكبة التحديات في الحياة اليومية، ويساعد الطلبة على الربط بين الأحداث التاريخية وبين المواقف التي عاشها الأشخاص في الماضي، وكذلك يساعد التعاطف التاريخي في صناعة وتشكيل الرأي العام تجاه بعض القضايا والأحداث التاريخية الهامة . (عبد العزيز، 2011 : 10)

ومما سبق، يرى الباحث إن أهمية البحث الحالي تتجلى بالنقاط التالية :-

1- يسهم البحث الحالي في مساعدة التربويين في تطوير أساليب التعامل مع الطلبة انطلاقا من مستوى التفكير الاخلاقي لدى الطلبة .
2- قد توفر هذه الدراسة اداة مهمة لقياس التفكير الاخلاقي واداة لقياس التعاطف التاريخي وبذلك ترفد ما متوفر من مقاييس في البيئة التربوية .

3- تساعد المختصين في الارشاد النفسي لمساعدة الطلبة في تكوين احكام خلقية .
4- تتمثل اهمية هذه الدراسة في انها الأولى من نوعها على المستوى المحلي (على حد علم الباحث) والتي تتناول العلاقة بين التفكير الاخلاقي والتعاطف التاريخي .
5- تكمن اهمية هذه الدراسة في كونها تتناول موضوعاً لم ينل نصيبهُ من البحث بالقدر الكافي رغم اهميته في حياة الفرد والمجتمع .

ثالثاً / أهداف البحث (Research Aims)

يهدف البحث الحالي الى التعرف على :-
1- مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة قسم التاريخ من وجهة نظرهم.
2- الفروق الإحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة قسم التاريخ، تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والصف (أول، ثاني، ثالث، رابع) .
3- مستوى التعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ من وجهة نظرهم.
4- الفروق الإحصائية في مستوى التعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ، تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والصف (أول، ثاني، ثالث، رابع) .
5- العلاقة الإرتباطية بين التفكير الأخلاقي والتعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ.

رابعاً / حدود البحث (Research Limits)

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية :-
1- الحد المعرفي : التفكير الأخلاقي وعلاقته بالتعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ .
2- الحد المكاني : كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء .
3- الحد البشري : طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية (الدراسة الصباحية فقط) .
4- الحد الزماني : العام الدراسي (2021 – 2022).

خامساً / تحديد المصطلحات (Define Terms)

سيقوم الباحث بتعريف المصطلحات الواردة في عنوان البحث وكالآتي :-

اولاً / التفكير الأخلاقي

1- التفكير لغةً / عرّفه :

- **مجمع اللغة العربية (1429هـ) بأنه :-** "إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها" .

(مجمع اللغة العربية، 1429هـ : 698)

2- التفكير اصطلاحاً / عرّفه :

- **عبد العزيز (2009) بأنه:-** السعي وراء معنى في الموقف التربوي أو الأخلاقي على الرغم من وضوح هذا المعنى أو غموضه، الأمر الذي يتطلب من المتعلم تأملاً وإمعان النظر في مكونات ذلك الموقف الأخلاقي. (عبد العزيز، 2009 : 22)

3- التفكير الأخلاقي / عرفه :

- **كولبرج (1980) Kohlberg بأنه :-** العملية التي يصل المتعلم من خلالها إلى احكامه وقراراته الأخلاقية، ويتصرف مع الآخرين بناء على هذه الأحكام والقرارات.

(Kohlberg, 1980 : 36)

- **مقالدة (2013) بأنه:-** الطريقة التي يصل من خلالها الطلبة إلى حكم معين يتعلق بالصواب أو الخطأ، ويستمدون معاييرها من أخلاق وتشريعات المجتمع . (مقالدة، 2013 : 30)
- **الخوالدة (2015) بأنه :-** نمط تفكير يتعلق بطريقة توصل المتعلم إلى التقويم الأخلاقي للأشياء، ومن خلالها يمكن المفاضلة بين قيمتين أو أكثر. (الخوالدة، 2015 : 6)

4- التعريف النظري:-

من خلال اطلاع الباحث على مجموعة من الأدبيات والدراسات السابقة وكل ما له علاقة بموضوع البحث الحالي، قام الباحث بصياغة التعريف النظري الآتي للتفكير الأخلاقي:-

(نمط من أنماط التفكير، ومهارة عقلية يمتلكها الطلبة فتساعدهم في التقييم الأخلاقي للأشياء والأحداث، وحل المشكلات الأخلاقية، وهو يسبق كل سلوك أخلاقي، ويتعلق بالطريقة التي يصل بها الطلبة إلى حكم معين يتعلق بالصواب أو الخطأ).

5- التعريف الإجرائي :- إذ يعرف الباحث التفكير الأخلاقي إجرائياً بأنّه:

مجموعة الاحكام والقرارات التي يطلقها طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الانسانية حول الاحداث التاريخية واسبابها ونتائجها والتي يمكن قياسها عن طريق إجابة أفراد عينة البحث على المقياس المُعد من قبل الباحث لقياس التفكير الأخلاقي.

ثانياً / التعاطف التاريخي

1- التعاطف لغةً / عرّفه :

إبن منظور (1999م) بانه:- "تعطف عليه: وصَلَهُ و برّهُ . وتَعطّفَ على رحمه: رقّ لها . رجلٌ عاطف: عائد بفضلهِ ؛ حَسَنُ الخُلُق". (ابن منظور، 1999 : 268)

2- التعاطف إصطلاحاً / عرّفه :

العبيدي (2011) بأنه:- تفهّم المتعلمين لمشاعر الناس الآخرين وحاجاتهم وآلامهم . (العبيدي، 2011 : 137)

3- التعاطف التاريخي / عرّفهُ :

- **جنسن (1985) Jensen بأنه:-** الإمكانية التي يتمتع بها الطلبة من فهم وجهات النظر المختلفة لأفعال الشعوب في الماضي وتخيلها . (Jensen, 1985 : 55)
- **الحنان (2016) بأنه:-** قدرة الطلبة على تفهم مشاعر الناس في الماضي تجاه قضايا معينة وتحويل تلك المشاعر إلى سلوك نحو تلك القضايا. (الحنان، 2016 : 136)
- **القطان والزيادات (2020) بأنه:-** تقدير الطلبة العميق للحالات العاطفية عند الآخرين ووجهات نظرهم نحو القضايا والأحداث التاريخية الجارية .

(القطان والزيادات، 2020 : 672)

4- التعريف النظري :-

من خلال اطلاع الباحث على مجموعة من الأدبيات والدراسات السابقة وكل ما له علاقة بموضوع البحث الحالي، قام الباحث بصياغة التعريف النظري الآتي للتعاطف التاريخي :- (قدرة طلبة قسم التاريخ على فهم وتقدير مشاعر الناس الآخرين وافعالهم في الماضي حول قضايا تاريخية معينة، حيث تظهر لدى الطالب إستجابة إنفعالية بديلة لمشاعر الآخرين تجاه بعض القضايا التاريخية).

5- التعريف الإجرائي :- يعرف الباحث التعاطف التاريخي إجرائياً بأنّه:

مستوى المشاعر والعواطف والأحاسيس تجاه الأحداث التاريخية والتي يروم الباحث قياسها لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الانسانية، والتي تتحدد من خلال إجابة أفراد عينة البحث على المقياس المُعد من قبل الباحث لقياس التعاطف التاريخي.

الفصل الثاني / إطار نظري ودراسات سابقة

المحور الاول / إطار نظري

اولاً- إطار نظري عن المتغير الأول (التفكير الأخلاقي)

ثانياً- إطار نظري عن المتغير الثاني (التعاطف التاريخي)

المحور الثاني / دراسات سابقة

1- دراسات سابقة عن المتغير الأول (التفكير الأخلاقي)

- **دراسات عربية**
- **دراسة أجنبية**

2- دراسات سابقة عن المتغير الثاني (التعاطف التاريخي)

- **دراسات عربية**
- **دراسة أجنبية**

ثالثاً / موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية

رابعاً / جوانب الإفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية

الفصل الثاني / إطار نظري ودراسات سابقة

سيوضح الباحث في هذا الفصل محورين ؛ يمثل المحور الأول (الإطار النظري لمتغيري البحث) والمحور الثاني (دراسات سابقة لمتغيري البحث)

المحور الاول / إطار نظري (theoretical framework)

أولًا/ التفكير الأخلاقي

سيقوم الباحث في هذا الجزء من المحور الأول للفصل الثاني بالتطرق الى المواضيع التالية:

1- التفكير من منظور الاسلام.

2- مفهوم التفكير.

3- مهارات التفكير.

4- خصائص التفكير.

5- تعليم التفكير.

6- أهمية تعليم التفكير.

7- الأخلاق.

8- ماهية علم الأخلاق.

9- التفكير الأخلاقي.

10- مفاهيم مرتبطة بالتفكير الأخلاقي.

11- النظريات التي فسرت التفكير الأخلاقي.

12- مناقشة النظريات التي فسرت التفكير الأخلاقي.

13- مبررات تبني الباحث لنظرية كولبرج في الدراسة الحالية.

1- التفكير من منظور الاسلام/

تناول القرآن الكريم موضوع التفكير والعمليات العقلية في آياته بشكل مباشر وقصدي وذكره في أكثر من آية ومنها قوله تعالى: ﴿وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِ جَمِيعٗا مِّنۡهُۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [سورة الجاثية: الآية ١٣]،وقوله تعالى: ﴿وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلۡقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ رَبَّنَا مَا خَلَقۡتَ هَٰذَا بَٰطِلٗا سُبۡحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ﴾ [سورة آل عمران: الآية ١٩١]، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [سورة الرّعد: الآية ٣]، كما حثت بعض الآيات على التفكير التاريخي

أو التفكير في أحوال الأمم السابقة كما في قوله تعالى: ﴿أَوَ لَمۡ يَسِيرُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَيَنظُرُواْ كَيۡفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِهِمۡۚ كَانُوٓاْ أَشَدَّ مِنۡهُمۡ قُوَّةٗ وَأَثَارُواْ ٱلۡأَرۡضَ وَعَمَرُوهَآ أَكۡثَرَ مِمَّا عَمَرُوهَا وَجَآءَتۡهُمۡ رُسُلُهُم بِٱلۡبَيِّنَٰتِۖ﴾ [سورة الروم: الآية ٩] .

وأن الله سبحانه وتعالى، ذكر العقل والتفكير في القرآن الكريم في اكثر من موضع، في مقام التعظيم والتشديد بل جعل التفكير من افضل العبادات في الإسلام، كما ورد عن الإمام علي عليه السلام ﴿لا عبادة كالتفكر في صنعة الله عز وجل﴾، وقوله عليه السلام ﴿فَضلُ فِكرٍ وتَفَهُّمٍ أنجَعُ من فَضلِ تَكرارٍ ودِراسة﴾، وقول الإمام الصادق عليه السلام ﴿تفكر ساعة خير من عبادة سنة﴾، (الريشهري،2001: 3261)، ولا تأتي هذه الإشارة للعقل والتفكير بشكل عارض بل جاءت مؤكدة وجازمة باللفظ والدلالة، وتكررت في كثير من الآيات فيما يخص الحث على تحكيم العقل عن طريق التفكير العميق في تبصر الحقائق، كما ذم القرآن الكريم إهمال العقل وتقليد الآباء من غير بصيرة.

(العقاد، 2007: 3)

وإن التفكير يمثل أعلى مراتب النشاط العقلي، وهو احد العمليات العقلية المعرفية التي تشكل جانباً متطوراً من شخصية الإنسان، يُميزهُ عن غيرهِ من الكائنات، فمن خلال التفكير يقوم الإنسان بتوظيف غالبية العمليات العقلية الأخرى، وبهِ يواجه المشكلات، ويضع لها الحلول المناسبة.

(حميدة، 1990 :84)

كما إن التفكير الذي ميز الأنسان عن غيره من المخلوقات، تبدأ رحلته منذ ان خلق الله سبحانه عز وجل هذا الانسان، واستقر للعيش في بيئة معينة، وتأمل فيها وتكيف معها، وخرج بأفكار جديدة نقلته من حالٍ إلى حال. (والي، 2006 : 19)

2- ماهية التفكير/

الباحث في مجال التربية يجد تعريفات كثيرة ومختلفة للتفكير وهذا يدل على انه لا يوجد تعريف محدد للتفكير، ولكن الشائع في الأدب التربوي هو ان التفكير مفهوم يدل على البحث عن معنى، وبشكل عام فان التفكير يستخدم الوظائف النفسية لحل المشكلات، كما انه نشاط ذهني عقلي يستخدم الرموز مثل الألفاظ والمعاني والأرقام والصور الذهنية بهدف فهم موضوع معين، ويتميز بعدة خصائص مثل القدرة على ادراك العلاقات بين الاشياء والقدرة على اختيار بديل من عدد من البدائل والقدرة على الاستبصار والقدرة على اعادة تنظيم الافكار للوصول الى افكار جديدة .

(دياب، 2000 : 27)

ويعرف التفكير لغوياً: "فكّر في الامر : اعمل الخاطر فيه وتأمّله. وافكار : تردد الخاطر بالتأمل والتدبر بطلب المعاني ". (المنجد، 1363هـ : 769)

ويعرف (زيتون، 2003) التفكير بأنّه: "مفهوم إفتراضي يشير إلى عملية داخلية تعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي إنتقائي موجه نحو حل مسألة ما، أو إتخاذ قرار معين، أو إشباع رغبة في الفهم، أو إيجاد معنى، أو إجابة شافية لسؤال ما، ويتعلمه الفرد من ظروفهِ البيئية المتاحة".

(زيتون، 2003 : 3)

كما وضع العلماء تعريفات عدة للتفكير تبعاً لتخصصاتهم العلمية ومنها:

- حيث عرفه علماء المنطق بأنه: " الوصول من المقدمات الى النتائج" .
- كما عرفه علماء البيولوجيا بأنه: " المحاولات التي يبذلها الكائن الحي عندما يحاول ان يحل ما يواجههُ من مشكلات في بيئته، او يتغلب على ما يصادفه من صعاب لكي يتمكن من فهم هذه البيئة والسيطرة عليها والتكيف معها" .
- ويعرفه علماء التربية بأنه: "التفكير يظهر عندما يواجه الفرد مشكلة وتكون الحلول الجاهزة غير كافية للوصول الى حل مُناسب، فان الفرد يتعامل فيما لديه من حقائق تتعلق بالموقف، وذلك بإنتاج حل يتغلب به على المُشكلة التي تواجههُ" . (الزاملي، 2011 : 10-11)

ويأتي التفكير في اعلى مراتب النشاط العقلي واعقد انواع السلوك الانساني اذ يتطلب من المفكر التأمل وامعان النظر في مكونات الموقف موضوع التفكير اذ هو السعي وراء المعنى في الموقف بالرغم من غموض المعنى او وضوحه، إذ هو عمليات عقلية معرفية مترابطة كاستجابة للمعلومات الجديدة بعد معالجات معقدة بينها وبين البناء المعرفي وتشمل التخيل والتعليل واصدار الاحكام وحل المشكلات. (عبدالعزيز، 2009 : 21-22)

كما ان التفكير يعد من ابرز الخصائص التي تميز بين الانسان وغيره من المخلوقات، فان وجود الانسان يرتبط بمستوى نشاطه العقلي، وبقدرته على التعامل بذكاء مع الاحداث من حوله، لان الانسان يتعلم الكثير عن طريق التفكير، وبه يستطيع حل مشاكله. (نجم، 2007 : 12)

وبتقدم جوانب الحياة المتعددة والمعقدة، لا بد من السعي لتنمية قدرات الأفراد، لاسيما الطلبة بصورة عامة، وطلبة الجامعات بشكل خاص، في مهارات التفكير وأنواعه العديدة، والتي تُعد من ضروريات ومتطلبات الحياة المعاصرة. (الحلفي، 2020 : 17)

وسنذكر عدداً من أنماط التفكير:-

1- التفكير البديهي.
2- التفكير المنطقي.
3- التفكير العاطفي.
4- التفكير الأخلاقي.
5- التفكير الناقد.

6- التفكير العلمي. (عزيز ومهدي، 2015 : 87)

7- التفكير الابداعي.

8- التفكير الجانبي.

9- التفكير التقاربي.

10- التفكير التباعدي.

11- التفكير المتشعب. (الصفار، 2016 : 26-27)

وكل أنواع التفكير التي ذكرت لها خصائصها ومميزاتها واستراتيجياتها في المجال التعليمي.

3- مهارات التفكير /

سيوضح الباحث بعض مهارات التفكير الأساسية بإيجاز وهي:-

- الملاحظة : تتمثل الملاحظة بقدرة وفعالية الحواس على جمع المعلومات .
- الاستدعاء : وتتمثل بقدرة الطلبة على إسترجاع وتجهيز المعلومات المخزنة في الذاكرة .
- الترميز : وتعني قدرة الطلبة على تخزين المعلومات وفق رموز معينة في الذاكرة طويلة المدى .
- وضع الأهداف : وتتمثل بقدرة الطلبة على تحديد الأهداف العامة والخاصة سواء كانت بعيدة أم قريبة المدى .
- التساؤل : وهي تمكن الطلبة من طرح الأسئلة حول اي موضوع كان.

(حماد، 2010 : 17)

4- خصائص التفكير/

للتفكير خصائص عدة اوجزها البرقعاوي بالآتي:-

- يرتبط التفكير بالمعلومات التي تشكل الموقف.
- يمتاز بخاصية التطور من مرحلة الى اخرى.
- يأخذ صفة الاستمرارية.
- نشاط مباشر للعقل.
- يعتمد على المعلومات المستقرة في الدماغ.
- ينطلق من الخبرة الحسية ولا يقتصر عليها.
- يمثل الجزء الوظيفي من بنية الشخصية. (البرقعاوي، 2014 : 24-25)

5- تعليم التفكير/

ان من واجب التربية تعليم الطلبة كيف يفكرون، وتحذيرهم من مزالق التفكير، وتدريبهم على اساليبهِ الصحيحة، ليتمكنوا من شق طريق الحياة بنجاح، لكي لا يكونوا عبيداً للغير في التفكير، اذ ان الطلبة بحاجة الى تعلم طرق التفكير والتدرب على مهاراته كحاجتهم لتعلم القراءة والكتابة، وكيف يعاملون الآخرين، ومما يساعد الطلبة على تعلم التفكير الصحيح؛ التحلي ببعض الاخلاق الحميدة والعادات والفضائل النفسية الحسنة . (الاميري، 2008 : 15-16)

ويختلف اسلوب او طريقة التفكير من طالب لآخر تبعاً للطريقة التي يستقبل بها المعرفة والخبرة وللطريقة التي ينظم بها بنيتهُ المعرفية ومن ثم استرجاعها بوسيلة رمزية او صورية او حسية مادية وتختلف هذه الاساليب من طالب لآخر لأن كل طالب له اسلوبهُ الخاص في تعلمه وتفكيره. (قطامي، 2014 : 119)

6- أهمية تعليم التفكير/

ترى (السرور، 2000) ان أهمية تعليم التفكير تتلخص فيما يأتي:

1- يوفر للطلبة رؤية اكثر وضوحاً وعمقاً.
2- يتيح لهم نظرة اكثر ابداعاً في حل المشكلات.
3- تحويل الطلبة الى مفكرين منطقيين.
4- جعل الطلبة منافسين جيدين على فرص التعليم والتوظيف.
5- الاسهام في تحسن الحالة النفسية للطالب.
6- تنمية مفهوم الذات عند الطلبة.
7- الاسهام في استبدال معرفة الطالب القديمة بمعارف جديدة.
8- مساعدة الطلبة في التحول من مرحلة اكتساب المعرفة الى مرحلة توظيفها.
9- ينمي قدرة الطلبة على الاستقصاء ومعالجة المشكلات. (السرور، 2000 : 271)

7- الاخلاق/

إن الأخلاق مادة بناء كل امة، وعنوان مجدها وأساس تقدمها، ورمز فخرها وهوية حضارتها، ولعل الأهمية القصوى للأخلاق تتأتى من كونها عنصراً أساسياً لوجود المجتمع وبقائهِ، ومقوماً جوهرياً من مقوماته، فلا يمكن لأي مجتمع البقاء والاستمرار دون ان تحكمه مجموعة من القوانين والقواعد الأخلاقية التي تنظم العلاقات بين أفراده فتكون بمثابة المعايير التي توجه سلوك الأفراد

وتقوّم انحرافاتهم، وهناك نوعان من الأخلاق: صفاتية وسلوكية فمجموعة الكمالات المعنوية والسجايا الباطنية للإنسان تسمى الاخلاق الصفاتية أما الأخلاق السلوكية فتطلق على العمل والسلوك الذي ينشأ من الملكات النفسية للإنسان. (الشيرازي، 1426هـ : 14-15)

8- ماهية علم الاخلاق/

ينقسم علم الاخلاق الى قسمين :

الأول: الابحاث النظرية والدراسات العقلية المجردة، ويهدف الى تحديد طبيعة القيم والعادات والمبادئ والمعايير التي تحكم السلوك الانساني وتبرهن على صحته.

الثاني: التطبيقات العملية الواقعية للأبحاث والدراسات النظرية، ويهدف الى الإجابة عن طبيعة الاسئلة العملية حول فعل الخير والفضيلة وكيفية اداء الواجب نحو الآخرين، ومن خلال ذلك فان الاخلاق العملية تتناول ما الذي ينبغي على الانسان فعله وماذا يجب عليه ان يعمل .

(التلوع، 1995 : 13)

9- التفكير الاخلاقي/

يعد مفهوم التفكير الاخلاقي مفهوماً معيارياً، اي نحدد من خلاله ما يجب ان نفكر فيه وما يجب ان نفعله، كما انه يرتبط بحقل البحث العلمي بمعنى ان له مفاهيم متعددة بحسب الموضوعات المطروحة، اجتماعية، اقتصادية، ادارية، سياسية، وغيرها آخذين بنظر الاعتبار ان لعلم التفكير الاخلاقي استقلاليته وليس بالضرورة ان يحذو حذو علم النفس والاجتماع والانثروبولوجيا، لان علم النفس مثلاً يفسر السلوك بينما الحكم عليه بالتبرير او الادانة فيقع ضمن اختصاص التفكير الاخلاقي. (ليلى، 2000 : 31)

ويعرف ابو قاعود (2008) التفكير الاخلاقي بأنّه "مجموعة من السلوكيات التي يظهرها الفرد في تعامله مع الاحداث التي تواجهه او الافراد الذين يتعامل معهم في الحياة، ويكتسب نمطهم من خلال التربية والبيئة التي عاش خلالها الفرد خلال مراحل عمره المختلفة".

(ابو قاعود، 2008 : 7)

وتعد الاخلاق الركيزة الاساسية التي يستند عليها التفكير الاخلاقي إذ تشكل مجموعة القواعد والاوامر التي يتصف بها السلوك الايجابي، وفي ذلك يساعدنا التفكير الاخلاقي في ان نميز بين ما هو خير او شر وما هو مقبول او مرفوض . (الخوالدة، 2015 : 9)

وفي الأدب السايكولوجي يشير معنى التفكير الأخلاقي إلى ثلاثة معانٍ رئيسة، ألاول مقاومة الإغراء والحد من السلوك الخاطئ، حيث لا يسعى المتعلم إلى إرضاء رغباته على حساب قواعد

وضوابط المجتمع، والثاني إنه يعد بمثابة معايير مدونة لدى المتعلم ويُعد ضابطاً لسلوكه إذ يؤدي دور السلطة في تحديد السلوك والأحكام الخلقية، أما الثالث فيشير إلى ما يقوم به المتعلم من سلوك معتمداً في أساسه على الأحكام والمبادئ المقبولة عقلياً ومنطقياً أي عليه أن يأخذ بعين الاعتبار الحقوق العامة، ولا يمنح لنفسه حقاً يميزه عن الآخرين . (الشوارب والخوالدة، 2008 : 15)

10- مفاهيم مرتبطة بالتفكير الاخلاقي/

- **القيمة الاخلاقية :**

وتشير القيمة الأخلاقية الى كل ما يعتقد به المتعلم بأنّه صواب وما يعتقد بأنّه خطأ، ولا بد هنا من الاشارة الى الفرق بين القيمة الأخلاقية والتفكير الاخلاقي، حيث ان القيمة تتمثل في اعتقاد المتعلم نفسه فيما هو صائب او خاطئ، أما التفكير الاخلاقي فيتمثل بطريقة وصول المتعلم الى حكم معين يتعلق بالصواب او الخطأ . (قناوي، 1987 : 68)

- **النمو الاخلاقي :**

وهو تلك الحركة المتقدمة التي تسير نحو الحكم والتفكير الاخلاقي على مفاهيم العدالة، وهو احد الجوانب الهامة في الشخصية، ويمثل أرقى جوانبها لأنّه يختص بالجانب القيمي والمثل والمعايير التي تنمو بصورة متكاملة مع جوانب الشخصية الاخرى.

(العمري، 2008 : 57)

- **الحكم الاخلاقي :**

وفيه يكون المتعلم قادراً على ادراك الصواب والخطأ والعدل والظلم ويعبر عنه اما برأي أو قرار، وهو يحتوي على قوانين وقواعد ويسبق السلوك الخلقي الذي يقرره المتعلم عندما يواجه مشكلة ما ويعبر عنها بقرار معين يتعلق بالصواب او الخطأ.(الغامدي،2001 :10)

- **السلوك الاخلاقي :**

يحتوي السلوك الاخلاقي على مبادئ وعناصر متعددة تؤدي بالطلبة الى تقويم تصرفات الآخرين على انّها صحيحة او خاطئة، ومن ثم يحكموا تصرفاتهم تبعاً الى تلك المبادئ، ويختلف السلوك الاخلاقي عن التفكير الاخلاقي انطلاقا من انّ الاخير يتناول زاوية التفكير المتعلقة بالتقييم الاخلاقي للأشياء والاحداث، أمّا السلوك فيتضمن بداخلهِ عناصر تؤدي الى حدوثهِ ويكون التفكير احدها . (شريم، 2009 : 275)

- **النضج الاخلاقي :**

ويشير الى اكتمال استيعاب المتعلم لقيم وعادات وتقاليد الجماعة ويتخذ منها اطاراً مرجعياً

يحتكم اليه في تصرفاته الاخلاقية، ويستطيع من خلالهِ تحديد اهدافهِ المستقبلية لأنّ تحديد المستقبل يُعد عاملاً مهما في التوافق الاجتماعي . (العمري، 2008 : 75)

11- النظريات التي فسرت التفكير الأخلاقي/

هناك العديد من النظريات التي فسرت التفكير الاخلاقي، وفيما يلي أبرز تلك النظريات :-

- **نظرية التحليل النفسي:**

ويتزعم هذه المدرسة عالم النفس الأمريكي المشهور سيجموند فرويد (S. Freud)، ويعود الفضل في نقل دراسة الأخلاق من الميدان الفلسفي الى الميدان العلمي الى أبحاث التحليل النفسي التي أُجريت على الاضطرابات النفسية، فالتحليل النفسي ينطوي على مجموعة كبيرة من المعاني الخلقية، وإن كتاب الأنا العليا (الهي) الذي قدّمه فرويد إحتوى على كثير من اعماله المتعلقة بالشعور الأخلاقي. (فلوجر، 1966 : 45)

وتعالج نظرية التحليل النفسي التفكير الأخلاقي في إطار مبدأ اللذة وفكرة الإثم، وتكمن الوسيلة الأساسية في التخلص من فكرة الإثم والشعور بالذنب بتدخل مبكر ومباشر من قبل العقلاء والراشدين بالتذكير بالقيم الأخلاقية، فالأخلاق تتركز من وجهة نظرهم في فكرة الضمير والذي يشتمل على عدد من المبادئ الدينية والقواعد الثقافية والأفكار الإجتماعية والتي تم تمثلها لدى المتعلم في مرحلة سابقة، والشعور بالذنب هو احد المؤشرات الواضحة على وجود معايير خلقية تم اكتسابها لأنّه يعبر عن إستجابة مباشرة لنقد الذات وعقابها، ويتمثل في القلق الذي ينتابه عند التعدي على معايير المجتمع. (قناوي وعبدالمعطي، 2001 : 429)

ويسير النمو الأخلاقي للمتعلم فقط من مجرد الرغبة في تحقيق اللذة والسعادة وتجنب الألم أي أنه يميل الى تكرار السلوك الذي يشعره باللذة ويجنبه الألم الى التقيد بالمبادئ الأخلاقية والقيم الإجتماعية السائدة في المجتمع، ومع التقدم بالعمر تتحول تلك القوى الرادعة من كونها قوى خارجية صادرة من الآباء والمدرسين لان تصبح قوى داخلية ذاتية يطلق عليها الضمير، إذ يتكون الضمير من إمتصاص قيم الآباء والمعلمين واكتسابها لتصبح معايير الفرد نفسه.

(العيسوي، 1985 : 157)

وطبقاً لفرويد فإن تكون الأنا العليا (الضمير) والتي تعني الوصول الى مرحلة التفكير الأخلاقي واكتساب السلوك الأخلاقي، إنما يُعد نتيجة طبيعية لحل العقدة الأوديبية، كما إن نمو الأنا العليا

(الضمير) والتي تتمثل في معايير الراشدين يتم اكتسابها عن طريق التوحد مع الوالد من الجنس نفسه. (مشرف، 2009 : 62)

وقد ربطت نظرية التحليل النفسي بين الغرائز الجنسية وبين الحاجات الإنفعالية، وفسرت موضوع التفكير الأخلاقي في إطار مبدأ اللذة، فالأنا العليا الممثلة لمعايير الراشدين تنمو وتتطور من خلال التوحد مع الوالد من نفس الجنس حيث تكتسب معاييره وتقوم بنقلها الى الجيل الذي يليه، فكل الأولاد (بنين، وبنات) يتوحدون مع الوالد من نفس الجنس بسبب القلق على السلوك.

(ملحم، 2004 : 42)

- **النظرية السلوكية:**

يرى أصحابها إن النمو الخلقي يخضع لقوانين التعلم (التقليد – التعزيز – الإنطفاء – الثواب والعقاب – التعميم – التمييز) شأنه في ذلك شأن أي سلوك، ولهذا تركزت معظم الدراسات التي أجريت وفقاً لهذا المنظور على السلوك الأخلاقي وليس على التفكير الأخلاقي أو الحكم الأخلاقي.

(Grief, 1981 : 223)

ويركز رواد السلوكية (سكنر، واطسن) في دراستهم للنمو الخلقي على السلوك الظاهري دون الإهتمام بالعمليات العقلية أو النفسية، وذلك ناشئ من نظرتهم الى السلوك الأخلاقي لا كنتيجة للحس الخلقي كما يراها أصحاب التحليل النفسي، ولا كنتيجة للعمليات العقلية مثلما يعتقد المعرفيون، بل كاستجابة للمثيرات الخارجية . (الغامدي، 1998 : 13)

ويؤكد سكنر في نظرية التعلم الإجرائي على دور الأحداث البيئية وأثرها في تطوير السلوك الأخلاقي، فهو يرى إمكانية تشكيل السلوك الأخلاقي من خلال التنشئة الإجتماعية، إذ يمكن عن طريق سلسلة من الإجراءات أن يرى المتعلم أنماطاً معينة من السلوك فيقوم بتطوير أنماط سلوكه الأخلاقي ليتناسب مع تلك الإجراءات، ثم إن قدرة المتعلم على إكتساب هذه الأنماط السلوكية تتأثر بقدرته على التفكير وعلى التعزيز المصاحب لذلك السلوك . (السلطان، 2009 : 68)

فللتعزيز الإيجابي دور كبير في تثبيت وتطور السلوكيات الأخلاقية المرغوب فيها ومنها السلوك اللفظي والنشاط المعرفي . (Dortzbach, 1975 : 34)

ويعطي اصحاب هذه النظرية ذات الأهمية للتعزيز في عملية التعلم، فعندما نريد أن ندعم سلوكاً معيناً أو نوقف سلوكاً آخر فيمكننا فعل ذلك من خلال التعزيز (الثواب والعقاب)، فالسلوك الذي يُثاب يميل الى التكرار في مواقف مماثلة، والسلوك الذي يُعاقب يميل الى التوقف ويمتنع عن الحدوث (الإنطفاء). (الوحيدي، 2012 : 15)

وهنالك ثلاثة معايير أساسية للنمو الأخلاقي تتعلق بالضمير بوصفه ظاهرة سلوكية متعلمة وهي:-

1- مقاومة الإغراء: وتتضح هذه الظاهرة حينما يتعرض المتعلم الى مثير يجذبه أو يغريه لكنه يبتعد عنه بوصفه غير أخلاقي من وجهة نظر ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه.
2- التعلم الذاتي: يتعلم المتعلم القواعد الأخلاقية من خلال المبادئ الأخلاقية التي يملكها الأبوان، ومن خلال التفاعل مع الأبوين وملاحظة الأنماط السلوكية واللفظية لهما يتعلم الفرد ذاتياً من دون الحاجة الى من يعلمه .
3- المظاهر السلوكية الدالة على الشعور بالذنب: عندما يصدر عن الفرد عمل ينتهك فيه المعايير الأخلاقية فانه غالباً ما يجابه بعدم الرضا أو العقوبة من قبل الأبوين، وحتى يسترد الفرد عطف أبويه يلجأ الى الاعتراف بالخطأ والكف عن ذلك الفعل. (السلطان، 2009: 70)

- **نظرية التعلم الإجتماعي:**

تؤكد نظرية التعلم الإجتماعي على إمكانية التعلم بالنمذجة والإستجابات السلوكية المتعلمة ويرى

أصحاب هذه النظرية إن الطالب عبارة عن طبيعة مرنة قابلة للتشكيل على اية صورة حيث يأتي دور العقلاء والراشدين في اكساب الطلبة المعايير الأخلاقية ثم يتم تعزيزها باستخدام مبدأ الثواب والعقاب حتى تصبح أفعالاً معينة يطلق عليها الأفعال الأخلاقية أو السلوك الأخلاقي الذي ينتقل الى المتعلم عن طريق ملاحظة النماذج وتقليدها. (قناوي وعبدالمعطي، 2001 : 430)

ويرى علماء نظرية التعلم الاجتماعي وعلى رأسهم (باندورا) إن عملية تنمية التفكير الأخلاقي لا تتم عبر مراحل ولا ترتبط بالسن وانما تنمو من خلال التدخل البيئي، فمرور المتعلم بخبرات بيئية مختلفة يؤثر على اصدار الأحكام الخلقية لديه، وكان اهتمام هذه النظرية واضحاً في دراسة السلوك الأخلاقي فقد تناولت الكيفية التي يتشرب بها الطلبة القواعد الأخلاقية وركزت على مبدأ التعزيز (الثواب، والعقاب) والتقليد لتفسير تعلم السلوك الأخلاقي ولاحظت ميل المتعلم لتكرار السلوك الأخلاقي للأنموذج، في حين ركزت مدرسة التحليل النفسي على الشعور بالذنب، بينما ركزت الدراسات الحديثة على التعاطف او المشاعر الإيجابية للسلوك الأخلاقي.

(الريماوي، 2003 : 240)

كما يرى اصحاب هذه النظرية إن مفهوم نظرية التعلم الإجتماعي بالتقليد مطابق لمفهوم التحليل النفسي للتوحد، فالتوحد يحدث عندما يتطابق سلوك الشخص مع سلوك الأنموذج، والتوحد والتقمص في نظرية التعلم الإجتماعي عملية مستمرة لاكتساب الإستجابات وتعديلها، وكلا

النظريتين (التحليل النفسي والتعلم الإجتماعي) تؤكدان على دور الوالدين والنماذج الاخرى في التعلم، إذ يقدمان النماذج لسلوك الأولاد. (ملحم، 2004 : 45)

وطبقاً لهذه النظرية فإن التفكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقي مكتسب من خلال التعلم أو التقليد الأخلاقي (النمذجة)، كما ترى ان اكتساب الإستجابات وتعديلها هو عملية مستمرة للتقمص والتوحد، والتفكير الأخلاقي يتأثر بالنمو الأخلاقي والنمذجة والتعزيز والعقاب التي يتلقاها من الآخرين وبمرور الوقت يتشرب المتعلم القوانين الأخلاقية حيث تتحول المعايير الخارجية التي اكتسبها الى معايير داخلية وجزء من بنائهِ النفسي ويتصرف المتعلم بعدها بشكل اخلاقي منسجماً مع معاييره الذاتية دون مراقبة احد . (البيلي وآخرون، 1997 : 117)

وفي عملية النمذجة لا يكون التقليد بصورةٍ اعتباطية، بل يتأثر الطلبة بعوامل عدة لأختيار الأنموذج منها: ميل الطلبة الى محاكاة سلوكات اشخاص يتمتعون بمكانة إجتماعية متميزة أو يتصفون بخصائص جذابة أكثر من محاكاة الأفراد العاديين، ويميل الطلبة الى محاكاة أشخاص يمتلكون مهارات ومؤهلات غير عادية، ويميل الطلبة الى محاكاة بعضهم إذا توفرت سمات متشابهة أو جمعتهم عناصر مشتركة مثل تقليد الطلبة لآخرين من بني جنسهم أكثر من تقليد الجنس الآخر. (مشرف، 2009 : 63)

- **النظريات المعرفية:**

هنالك العديد من النظريات المعرفية التي تناولت التفكير الأخلاقي وسوف يتبنى الباحث نظرية لورانس كولبرج (Kohlberg) كإطار نظري مرجعي لبحثهِ لكونها من أنسب النظريات التي فسرت التفكير الأخلاقي حسب رأي الباحث .

- **نظرية لورانس كولبرج**

تعد نظرية (كولبرج) في التطور الاخلاقي من اشهر النظريات التي درست الاخلاق واحدثها على الاطلاق، والتي عملت على توجيه الابحاث التجريبية في هذا المجال، وقد انصب اهتمامه في دراسة التفكير الاخلاقي على المقابلات الاكلينيكية التي كان يجريها مع المتعلمين باستمرار في سنوات العمر المختلفة، وقد حدد التفكير الأخلاقي بناء على ثلاثة توجهات: التفكير الأخلاقي المرتبط بالمنفعة ثم المعيارية ثم التوجه الأخلاقي. (Walker, 1989 :157)

وقد تأثر (كولبرج) في نظريته بآراء عدد من العلماء والفلاسفة لاسيما (جون ديوي) و(كانت) حيث اعتقد ان دراسة الأخلاق غير ممكنة من دون التعامل مع الفلسفة او بشكل اكثر تحديداً ما

الذي يمكن ان تعنيه الأخلاق، الا انّه تأثر بصورة اساسية بنظرية (بياجيه) في ثلاثة جوانب وهي : الصياغات النظرية، منهجية البحث، ومفهوم مراحل التطور، واعتمد أيضا على بياجيه في صياغته لمراحل التطور الاخلاقي في نظريته. (Turiel, 1978 :75-80)

وطور (كولبرج) تصورات بياجيه عن نوعي الاخلاق، خارجية المنشأ، وداخلية المنشأ، من خلال تقديمه للمراحل الست في نمو التفكير الاخلاقي، وعمد الى توضيح أثر القوى الاجتماعية والخبرات الشخصية في نمو الاخلاق وتطورها، وعد مفهوم اخلاقيات العدالة هو المفهوم الاساسي لتطور التفكير الاخلاقي، وهو ما أشار اليه (بياجيه) في تفسيراته للمواقف الأخلاقية.

(محمد ومحمد، 1983:

79)

وإنّ أفكار الناس حول القضايا الأخلاقية وفقاً (لكولبرج) لاتتحدد مسبقاً عن طريق الوراثة أو الاشياء التي تعلموها عن الاخلاق، وانما يرى انّ الناس يفكرون في القضايا الأخلاقية تبعاً لارتقائهم نحو مستويات اعلى في التفكير الاخلاقي. (Kohlberg, 1980: 306)

ويشير كولبرج وكرامر (kohlberg & Kramer, 1980) الى ان التفكير الأخلاقي هو عملية متصلة يعيشها المتعلم، وتهدف الى تحقيق نوع من المواءمة بين خبرة المتعلم الذاتية ونظرة أخلاقية معينة، في نظام اجتماعي معين تَبنّى هذه النظرة الأخلاقية، واتخاذها معياراً يسلكه الافراد في حياتهم، اذ يرى (كولبرج) ان التفكير الأخلاقي للمتعلم يتم في إطار نمو عمليات التفكير التي يمر بها اثناء تفاعله مع بيئته الاجتماعية. (kohlberg & Kramer, 1980 :120)

وفي اطار الحكم الأخلاقي، لاحظ كولبرج وكاندي (1984) ان الحكم الأخلاقي ينشأ من الفعل الأخلاقي نفسه، وان اي مرحلة جديدة من الحكم الأخلاقي ربما تؤدي الى توجيه سلوك جديد، في حين انّ الفعل الجديد الذي ينطوي على الرفض او القبول قد يؤدي الى بناء مرحلة جديدة من الحكم الأخلاقي. (Kohlberg & candee, 1984:53)

ميز (كولبرج) بين نوعين من الاحكام الأخلاقية وهي: الاحكام الأخلاقية الواجبة، واحكام المسؤولية، فالاول هو الحكم بأن الفعل واجب ويشتق عادة من قاعدة أو مبدأ معين، ويمكن تسميته أحكام أخلاقية من الدرجة الاولى، اما الثاني فهو تأكيد من الدرجة الثانية للتصرف وفقاً للحكم الواجب من الدرجة الاولى. (Blasi, 1989 :121-123)

ويرى (كولبرج) انه على الرغم من ضرورة الشجاعة او الاعتدال كالسيطرة على الانا في مواجهة الخطر، او تأخير اشباع الحاجات، فان حكم الفرد على الفعل الأخلاقي هل هو حق او

واجب، يجعل من هذا الفعل أخلاقياً حقاً، كما انّه اعترف بالوظيفة النفسية اللازمة لتنفيذ الحكم الأخلاقي، واعترف أيضا بأن العوامل الظرفية مهمة للغاية في القيام بالفعل الأخلاقي.

(Kohlberg, 1980 :308)

وتشير الابحاث التي اجراها كولبرج بمجملها الى انّ وجهة النظر التي يمتلكها المتعلم لنفسه هي قضية معقدة بذاتها تزيد من ارباك قدرة المتعلم على التفكير الأخلاقي حيال اتخاذ القرار الأخلاقي، وأن الآراء التي يتبناها الطلبة عن افعالهم وافعال الاخرين ما هي الا نتيجة مباشرة لتطور تفكيرهم الاخلاقي، وبالنظر لاختلاف الطلبة في مستويات تطورهم الأخلاقي، يمكن لنا ان نتوقع التباين في الاحكام الأخلاقية التي يصدرها هؤلاء الطلبة.

(Triveno & Brown, 2000 : 12)

كان كولبرج يقدم لعينته معضلات اخلاقية وهي عبارة عن قصص تنطوي على صراع واقعي بين قيمتين اخلاقيتين، ثم يطلب منهم البوح بما يجب ان يفعلوه ازائها، وكان يعتبر الاجابة بنعم او لا غير كافية لأنها لا تعبر عن مستوى تطور المتعلم الاخلاقي، اذ ان كولبرج كان يهدف الى الوصول لطريقة التفكير الاخلاقي للمتعلم في حكمه على المشكلات الأخلاقية، بمعنى انه كان يركز على الاسباب المؤدية لهذا الحكم وليس الاستجابة الاخلاقية نفسها.(Kohlberg,1980: 311)

ويشير كولبرج الى ان الطلبة يستجيبون للمعضلات الاخلاقية بناء على تطورهم الاخلاقي المعرفي، مما قد يؤثر على اتخاذ القرارات وما اذا كانوا يميلون للتركيز على مصالحهم الذاتية ووجهات نظر المجتمع، او التفكير القائم على الضمير وخلق مجتمع يتصف بالعدالة.

(Blasi, 1989 :125)

- **مراحل كولبرج الاخلاقية**

اوضح (كولبرج) ان فهم المراحل الاخلاقية يحتاج الى تحديد موقعها في تسلسل تطور الشخصية، ويرى ان جميع الطلبة يمرون بالمراحل الاخلاقية خطوة خطوة اثناء تقدمهم من القاع (المرحلة الاولى) حتى القمة (المرحلة السادسة)، الا ان هناك مراحل اخرى يتوجب عليهم المرور بها، ولعل ابسطها مرحلة التفكير المنطقي او الذكاء، التي درسها بياجيه سنة (1967) كما يعتقد كولبرج إن التصرف بطريقة أخلاقية عالية يتطلب درجة عالية من التفكير الأخلاقي.

(Hoffman, 1978: 28)

كما يقول (كولبرج) بان الطلبة يتقدمون خلال سلسلة ثابتة من مراحل التطور الاخلاقي، ارفعها مرحلة الاحساس بالعدل والاهتمام بالتبادلية بين الافراد، فتظهر في كل مرحلة استجابة لقضايا اخلاقية معينة، وان كل مرحلة جديدة هي بمثابة اعادة ترتيب وتنظيم جديد لمرحلة سابقة.

(Kohlberg & Candee,1984: 57)

وفي ضوء هذا الفهم لمراحل التطور الاخلاقي نعرض تصور كولبرج لمراحل تطور التفكير الاخلاقي والتي تنقسم على ثلاثة مستويات رئيسة منظمة في ست مراحل في كل مستوى مرحلتين وهي:

- **مستويات مراحل تطور التفكير الاخلاقي لكولبرج**

أولا- المستوى الاخلاقي ماقبل التقليدي: في هذا المستوى يبدو إن المتعلم يتأثر بالقواعد والتسميات التي تتبناها الثقافة للخير والشر والصواب والخطأ، ويقوم بتفسير تلك القواعد نظراً لما يترتب عليها من نتائج مادية، كالثواب والعقاب، او بناء على القوة التي يتمتع بها الشخص الذي يصدر هذه القواعد والتسميات، كالأب والام او المعلم او اي من الراشدين الآخرين.
(نشواتي، 2003 : 19)

ويتضمن هذا المستوى مرحلتين هما:

1- **مرحلة التوجه نحو الطاعة وتجنب العقاب** من(2-7) سنوات **:** وتتميز هذه المرحلة بنوع من الانانية العمياء التي تقيّم الخير والشر تبعاً للعقوبة المرتبطة بسلوك معين، ويتمثل مفهوم الصح والخطأ عند الفرد بمدى تناغمه مع الأوامر والرغبات التابعة لسلطة الابوين او الآخرين، والخضوع في هذه المرحلة لا يعتمد على احترام السلطة القائمة، بل يركز بشكل اساسي على تجنب العقاب، وبالتالي لا ينظر الى افعال الافراد على انها خطأ اخلاقي، الا اذا كانت هناك عقوبة مرتبطة بهذه الافعال . (مجيد، 2009 : 292)

2- **مرحلة التوجه الاخلاقي النسبي والمنفعة المتبادلة من(8-11سنة) :** وفي هذه المرحلة يعد المتعلم السلوك الاخلاقي الصحيح هو الذي يعود بالمنفعة المباشرة عليه أو على غيره ممن يعنيه كالأسرة وافرادها، ويسعى المتعلم في سلوكه الى إشباع حاجاته الخاصة، فالفعل السليم من وجهة نظره هو الذي يشبع حاجاته الخاصة، ولكنه في بعض الاحيان يقوم بافعال ترضي الآخرين لتحقيق اغراض اخرى ينتظرها منهم، فقد يطيع أوامر أمه للحصول على حاجات معينة من السوق، أو لتسمح له باللعب مع اقرانه. (Colby & kohlberg, 1987 : 11)

ثانيا- المستوى الاخلاقي التقليدي: في هذا المستوى يحترم المتعلم ما يتوقعه منه الآخرون، بغض النظر عن النتائج المترتبة عليه سواء كانت مادية مباشرة ام مؤجلة، حيث يتصرف بطريقة تتلاءم مع هذه التوقعات، من خلال دعم القوانين والمحافظة عليها، وذلك من خلال تقمص سلوكيات الافراد والجماعات التي تطبق هذه القوانين. (نشواتي، 2003: 191)

ويتضمن هذا المستوى مرحلتين هما :

1- **التوجه نحو المسايرة والعلاقات الجيدة بين الأشخاص من(12-16سنة) :** وفي هذه المرحلة في العادة يوشك الفرد على الدخول في المراهقة، وهنا يرى الأفراد الاخلاق اكثر من كونها مجرد تعامل بسيط ، اذ يعتقدون ان الفرد ينبغي عليه ان يتصرف وفق توقعات الاسرة والمجتمع ولابد ان يتمثل السلوك الصحيح، فالسلوك الصحيح يعني الدوافع الصحيحة والمشاعر المتبادلة بين الناس كالحب والعطف والثقة والاحترام والاهتمام وغيرها.

(الريماوي، 2003: 110)

وفي هذه المرحلة يستقي الفرد معايير المجتمع من أعراف وعادات وتقاليد وغيرها، وفيها يتخذ من رضا الآخرين بشكل عام والرفاق بشكل خاص معياراً للسلوك هل هو اخلاقي او غير اخلاقي، فدخوله على الجماعة والقاء التحية عليهم، او امتناعه عن ايذاء الجار، او عدم استخدامه لألفاظ

غير محببة، وادراكه لمفردات الاهل والاصدقاء والاقارب ونظرتهم اليه تعد المحرك الرئيس لسلوكه، فيقول في نفسه "يجب ان اكون شخصاً جيداً في نظر الآخرين واخلص اليهم".

(Kohlberg,1980: 21-22)

2- **مرحلة القانون والتوجه نحو النظام من(17-20سنة):** يركز النمو الاخلاقي في هذه المرحلة على الالتزام بالقواعد المعمول بها، والحفاظ على كيفية حدوث التفاعلات الاجتماعية، اذ يحاول الفرد الإيفاء بواجباته، واحترام السلطة والنظام الاجتماعي القائم ويعده فوق التفضيلات الفردية، كما ان الافراد في هذه المرحلة ينظرون الى ذواتهم كجزء من مجتمع كبير ونظام من المعتقدات، وفي هذه المرحلة يتطلب الالتزام بالمعايير الاجتماعية ان يضمر الفرد النوايا الحسنة ويكون راغباً في تلبية متطلبات المعيار المعمول به، وان عدم اتباع القواعد في هذه المرحلة يترتب عليه عواقب سيئة، وبالتالي يدل الفعل على ان التفكير غير اخلاقي، ويرى كولبرج ان هذه المرحلة تنطوي على درجة عالية من الاتزان، وتعد من اهم المراحل التي يصل اليها الافراد الراشدين. (Blasi,1990:77)

ثالثا- المستوى ما بعد التقليدي: ويضم المرحلتين الاخيرتين من التطور الاخلاقي، وفيها يبذل الفرد جهداً كبيراً من اجل تحديد المبادئ الاخلاقية التي يمكن تطبيقها بصرف النظر عن سلطة الآخرين الذين يتمسكون بهذه المبادئ، وبعيداً عن انتمائه اليهم، وفي هذا المستوى ينظر الفرد الى المشكلات الاخلاقية بمنظور ابعد من منظور المجتمع القائم، اي إن بإمكانه النظر الى ما وراء المعايير الموجودة في مجتمعه، فيسأل : ماهي المبادئ التي يمكن ان يبتني على اساسها مجتمع فاضل. (Nussi, 2001 : 80)

ويتضمن هذا المستوى مرحلتين هما :

1- مرحلة التعاقد الاجتماعي والتوجه القانوني من(21-40سنة): وهنا ترتبط الاحكام الاخلاقية للفرد بمدركاته المتصورة لنسبية القيم الاجتماعية والحاجات الفردية، وهذا يرتبط بادراك القانون كعقد اجتماعي، وما يتضمنه هذا العقد من القواعد المتفق عليها، إذ يتحدد الفعل الصائب في هذه المرحلة وفقاً للحقوق العامة للأفراد، والمعايير المتفق عليها من غالبية المجتمع، اذ ينظر الى الالتزام الاخلاقي من زاوية التعاقد الاجتماعي، وكذلك الواجب في هذه المرحلة يتحدد على اساس التعاقد مع مراعاة عدم التعدي على حقوق الآخرين وإراداتهم. (حميدة، 1990: 29)

وايضاً في هذه المرحلة تظهر الرغبة لدى الافراد في المحافظة على النظام الاجتماعي، وليس بالضرورة ان كل مجتمع يعمل وفق نظام معين يكون مجتمعاً جيداً، فالمجتمع الذي يعمل تحت نظام ديكتاتوري يكون جيد التنظيم لكنه ربما يكون بعيداً عن المثالية في الاخلاق، وفيها يتساءل الافراد عما يحققه المجتمع الصحيح، ويبدأون بالتفكير بطريقة تتخطى حدود مجتمعهم الخاص، ثم يحكمون على المجتمع القائم في ضوء القيم والمبادئ والحقوق التي يجب أن يقوم عليها المجتمع .
(Colby & kohlberg, 1987: 17)

2- مرحلة اخلاقيات المبادئ العامة والضمير من (40 سنة فأكثر): يرى (كولبرج) انه من النادر ان يصل الافراد الى هذه المرحلة، إذ ترتبط فيها احكام الفرد الاخلاقية بمبادئ أخلاقية يختارها الفرد بذاته، وهذه المبادئ تعتمد على العدالة والمساواة وحقوق الاخرين، ويشير الى ان الافعال سواء كانت صحيحة أم خاطئة في هذه المرحلة تستند الى الضمير الذي يتفق مع المبادئ الاخلاقية التي اختارها الناس لأنفسهم، وهذه المبادئ تتسم بالعمومية والشمولية، والمنطقية والاتساق، كما تتصف بالتجريد أيضاً، فهي مبادئ تسعى الى تحقيق العدالة والمساواة والمعاملة بالمثل، والحفاظ على حقوق الانسان، واحترام كرامة الناس. (Nussi, 2001 : 88)

ويبين كولبرج ان اهم ما يميز هذه المرحلة عن سابقتها هو العصيان المدني، فالأفراد في المرحلة الخامسة يلتزمون بالعقد الاجتماعي، ويسعون إلى تغيير القانون بالوسائل الديمقراطية فقط عندما تنتهك حقوق الانسان علانية، ومن ثم يصبح انتهاك القانون سبباً من اسباب العصيان المدني، وعلى العكس من ذلك ففي المرحلة السادسة يوفر دعم العدالة واسنادها سبباً اقوى للعصيان المدني، إذ إن صدق القوانين يعتمد بالدرجة الاساس على نسبة ما تستمده من العدالة.

(Colby & kohlberg, 1987 : 35-40)

ومن هذا المنطلق يمكننا الحكم على اكتمال التفكير الاخلاقي للفرد عند وصوله للمرحلة السادسة - المرحلة الثانية من المستوى الثالث- وعلى ذلك فان المرحلة السادسة تعد من اصعب

المراحل، ولاشك ان المرحلتين الخامسة والسادسة في المستوى الثالث هي ما تثير اهتمام الفلاسفة، لأنهم يرون ان الاخلاق تبدأ حين تنتهي المصالح الشخصية، وبذلك تكون قضايا الصواب والخطأ قد قطعت شوطاً طويلاً في النمو الشخصي، ولم يفترض كولبرج ان الافراد جميعهم يصلون الى المرحلة السادسة، إذ إن هناك حالات من الفشل الاخلاقي يتوقف عندها تطور التفكير الاخلاقي للفرد عند مرحلة سابقة لهذه المرحلة . (Nussi, 2001 : 91)

- **معايير وعناصر التفكير الأخلاقي عند كولبرج:**

أشارت حميدة (1990) إلى معايير وعناصر حددها (كولبرج) تختص بالتفكير الأخلاقي وهي :

1- **الفئة الأولى:** تتكون من التبريرات الأخلاقية التي تتعلق بقواعد المجتمع، أو بالعواقب النفعية للفرد، وتتميز هذه العناصر بانها محسوسة نسبياً وهي (الطاعة، اللوم، السعي لمكافأة، تجنب عقاب، وجوب، عدم وجوب، مجازاة، تبرئة، سمعة حسنة، سمعة سيئة).
2- **الفئة الثانية:** وفيها يكون التفكير الأخلاقي أكثر عموميةً وتجريداً، ويتجاوز معايير الموقف وتوقعاته، ومن هذه المعايير (المحافظة على المثل الأجتماعية، التمسك بالتعاقد الأجتماعي، مراعاة الضمير، تحقيق المساواة، الحفاظ على الكرامة الإنسانية). (حميدة، 1990 : 37)

12- مناقشة النظريات التي فسرت التفكير الاخلاقي

يرى الباحث إن تعدد النظريات واختلاف وجهات النظر التي طرحها العلماء في تفسير التفكير الأخلاقي للإنسان وسلوكه ونمو شخصيته يعني أنه مجال واسع جداً ومتعدد الاتجاهات، إذ إنّ اختلاف وجهات النظر في ذلك يعود الى تعقد الانسان ذاته وصعوبة الاحاطة بكل ما يتعلق به، حيث تناولت كثيراً من النظريات النفسية الجانب الاخلاقي في الشخصية الانسانية ومنه مفهوم التفكير الاخلاقي، بوصفه جزءاً مهماً في البناء النفسي للفرد، كما يمثل اساساً للتعامل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ومن اهم النظريات التي تناولت هذا المفهوم هي:

نظرية **(التحليل النفسي)** التي نظرت الى النمو الخلقي على انه استيعاب للقواعد الأخلاقية وهو مجرد تزايد كمي في مقدار ما يمكن ان يستوعبه الفرد من قواعد السلوك المقبولة اجتماعياً وبمرور الوقت يصبح الفرد شخصية اكثر اجتماعية وأكثر أخلاقية، كما لم تقدم نظرية التحليل النفسي تصوراً متكاملاً عن النمو الأخلاقي بل قدمت تصوراً عن كيفية استيعاب الفرد للقواعد الأخلاقية، كما انها لم تتطرق لنمو التفكير الأخلاقي بشكل خاص، ولا لكيفية نظر الفرد الى الموقف الأخلاقي وأسباب إتخاذ القرارات.

أما **(النظريات السلوكية)** ففكرتها الأساسية تشير الى أن اكتساب العمليات العقلية ومنها الصفات الشخصية والسلوك الإجتماعي تتم عن طريق الإقتران والتعزيز والنمذجة، وإن مفهوم العدل أو الآراء الأخلاقية يمكن تغييرها عن طريق مبدأ الثواب والعقاب، أما السلوك الأخلاقي بصفة عامة فيمكن تعديله للحصول على انسان اجتماعي مقبول أخلاقياً .

أما **(نظرية التعلم الاجتماعي)** فقد رأت بان تطور التفكير الاخلاقي عند الأفراد بطريقة النمذجة يكون مشابهاً للطريقة التي يتعلمون بها افعال الآخرين عند تقليدهم، كما إن مبادئ التعلم العامة (التعزيز، العقاب، الإطفاء، التعميم، والتمييز) كلها تؤدي دوراً رئيساً في عملية تطور التفكير الأخلاقي، والسلوك لا يتأثر فقط بالأنموذج الشخصي أو الأنموذج الحي، وانما يتعداه الى النماذج المقدمة في وسائل الإتصال كالأفلام التلفزيونية والتي لها الأثر القوي في تطور التفكير الأخلاقي عند الأفراد.

في حين **(نظرية كولبرج)** وهي النظرية المتبناة من قبل الباحث فقد طورت من نظرية بياجيه عندما اقترح كولبرج ست مراحل للتطور الاخلاقي تنتظم في ثلاثة مستويات اخلاقية (مستوى ما قبل التقليدي، والمستوى التقليدي، والمستوى ما بعد التقليدي)، واتفق كولبرج مع بياجيه في ان التطور المعرفي هو اساس للتطور الاخلاقي، ورأى بان التفكير الاخلاقي عملية متصلة هدفها تحقيق التوازن والمواءمة بين خبرات الفرد الذاتية وقيم المجتمع الأخلاقية وجعل منها معياراً للحكم الأخلاقي، كما أشار كولبرج في نظريته الى اخلاقيات العدالة والمساواة كجانب مهم في التطور الاخلاقي.

13- مبررات تبني الباحث لنظرية كولبرج في الدراسة الحالية

تبنى الباحث نظرية (Kohlberg) كاطار نظري مرجعي لمتغير التفكير الأخلاقي للأسباب التالية :

- تعد نظرية شاملة ومفصلة للتفكير الاخلاقي مقارنة بغيرها من النظريات.
- انها النظرية التي تتناسب مع عينة البحث من حيث العمر مقارنة بنظرية (بياجيه) التي تناولت الاطفال وصولاً الى بداية مرحلة المراهقة، ونظرية (جليجان) التي تناولت النساء في الغالب ولم تحدد مراحل عمرية.
- فسرت تطور التفكير الأخلاقي مع التقدم في العمر .

ثانياً/ التعاطف التاريخي

سوف يسلط الباحث الضوء في هذا الجزء من الاطار النظري للمتغير الثاني (التعاطف التاريخي) على بعض العناوين ذات العلاقة بالتعاطف التاريخي وهي:

1- التعاطف.
2- الأصل التاريخي والسايكولوجي لمفهوم التعاطف.
3- التعاطف التاريخي.
4- مفاهيم ذات صلة بالتعاطف التاريخي.
5- مكونات التعاطف التاريخي.
6- أبعاد التعاطف التاريخي.
7- خصائص التعاطف التاريخي.
8- دور المدرس في تنمية التعاطف التاريخي.
9- معوقات تنمية التعاطف التاريخي.
10- النظريات التي فسرت التعاطف التاريخي.
11- مناقشة النظريات التي فسرت التعاطف التاريخي.

1- التعاطف/

نال مفهوم التعاطف أهمية كبرى في حياة الإنسانية، وقد أولته الأديان السماوية ذات الأهمية، ففي الدين الإسلامي أكد القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة على القيم الخلقية الفاضلة مثل: الصدق والبر والتعاون والإيثار والرحمة والتعاطف والتوادد، فقد قال تعالى في محكم كتابه الكريم: ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا رَحۡمَةٗ لِّلۡعَٰلَمِينَ﴾[سورة الأنبياء: الآية ١٠٧]، وكان النبي حريصاً على وحدة المسلمين وتماسكهم وتراحمهم وتعاطفهم. (المك، 2000 : 6)

وكان النبي محمد نبراساً تهتدي به الأمة في التراحم والتعاطف، وقد جعل الإسلام من التعاطف قيمةً إنسانيةً عليا وسمةً مفضلة للمؤمنين وقد أثبتها عملياً في مبدأ المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار إذ أصبح المجتمع أسرة واحدة تستشعر الإخاء وتتبادل التعاطف وكان ذلك من منجزات الإسلام العظيمة التي أصلحت المجتمع. (حجازي، 1983 : 155)

كما نال اهتمام الفلاسفة وعلماء النفس، فعالم النفس مورفي (Murphy) يرى بأن التعاطف هبة اساسية وقابلية لدى البشر في أن يحب بعضهم البعض، ويشبهه بحالة الرنين أو الصدى بين شخصين، وأن هناك تشابهاً بين الأشخاص يؤدي الى الإستجابة للآخر وتقبله.

(Murphy, 1937 : 101)

بينما استعمل الفيلسوف الألماني (Scheler) مصطلحاً رديفاً للتعاطف وهو الشعور الحقيقي بالآخر، فقد اشار الى أن التعاطف يمكن أن يكون جسمياً أو نفسياً، إذ من الممكن النظر الى الطابع الفطري والمستقل للشعور بالآخر للأصول البيولوجية للتعاطف.(Scheler, 1954 : 48)

2- الأصل التاريخي والسايكولوجي لمفهوم التعاطف/

يعود استعمال مفهوم التعاطف الى اليونان فهم أول من استخدم مصطلح Empatheia وتعني حب الآخرين والتقرب منهم، ويقسم الى مقطعين الأول Em وتعني (Into) الأتصال بالآخر أو المشاعر نحو الآخر، والمقطع الثاني Patheia يشير الى المشاعر المدركة.

(Clark, 1999 : 14)

كما استخدم مصطلح التعاطف نقلاً عن الكلمة الألمانية "Einfuhlung" في المانيا أواخر القرن التاسع عشر في دراسات علم الجمال على يد الفيلسوف الألماني روبرت فيشر (Robert Visher) عام (1873) ليصف القدرة على الإدراك الحسي للخبرة الذاتية للأشخاص الاخرين (جولمان، 2000 : 147)، ثم جاء الألماني ثيودور لبس "Theodore Lipps" عام (1880) واستخدم كلمة "Einfuhlung" في علم النفس ليصف الإدراك الوجداني لمشاعر الآخرين وتعني الفرد الذي يفقد ادراكه الذاتي وينصهر بالموضوع الذي جذب انتباهه.(عبد الوهاب، 2015: 328)

ثم استخدم فرويد Frued (1905) مصطلح "Einfuhlung" ووصفه على أنه العملية التي يمكن من خلالها ان نضع انفسنا مكان الحالة النفسية للآخرين ونحاول فهمها وذلك بمقارنتها بحالتنا النفسية، ثم دخل مصطلح Empathy الى اللغة الأنكليزية عام (1910) على يد تيتشنر (Titchener) نتيجة عمله مع فونت (Wundt) في مدينة ليبزج الألمانية وترجمته لكلمة "Einfuhlung" الى Empathy وتعني التعاطف . (Jones, 2005 : 9)

وقد استخدم تيتشنر مصطلح التعاطف ليدل على المشاركة الوجدانية بصورة عامة، غير ان النفسانيين الأحدث فضلوا استعمال مصطلح التعاطف للدلالة على الولوج في العالم الوجداني للآخرين بدلاً من المشاركة الوجدانية، ومن ذلك التاريخ (1910) بدأ الاستخدام الفعلي للتعاطف

في دراسات وأبحاث فروع علم النفس كافة، كما جرت مناقشته أيضاً في بعض الدراسات الفلسفية والتربوية. (عثمان، 1996: 39)

وبما ان التعاطف يعني قراءة مشاعر الآخرين فانه يؤسس على الوعي بالذات إذ يركز الشخص فيما يجب ان يقوم به وكيف يعبر عن مشاعره بطريقة فعالية (سلوك) وكيف يستطيع استشعار العلاقات الناشئة بين الأفراد والجماعات والتطبع بطبائعها لتمثلها بمواقف مشتركة تزيد من درجة الاهتمام والتناغم مع الآخر . (علي، 2008 : 63)

فالتعاطف هو اساس الحياة الاجتماعية نشأةً وتطوراً وديمومةً، إذ يؤكد البعض ان الظواهر النفسية او العقلية أو الاجتماعية ما هي إلا نتاج التفاعل الاجتماعي بين افراد المجتمع، حيث يتمثل التفاعل بالقدرة على اتخاذ مواقف الآخر . (عبد العزيز، 2011 : 4)

ويحفز التعاطف على الاخذ بوجهات النظر والآراء المختلفة، فهو يساعد في فهم الكيفية التي يفكر بها الآخرون، ومعرفة دوافع تفكيرهم ومن ثم التقليل من الوقوع في سوء الفهم والتهجم على الآخرين والتقليل من شانهم كما يساعد على الإيثار وتقديم مصلحة الآخرين على المصلحة الشخصية ويسهم في تنمية الوعي الاجتماعي . (فرغي، 2010 : 16)

والتعاطف الحقيقي يتألف من عنصرين أساسيين : الأول انفعالي والثاني فاعلي ، فالأول هو الشعور بما اعترى الآخرين من الحوادث التاريخية، أما الثاني فهو مساندتهم ومعاونتهم على تحمل ما اصابهم من الشقاء ومحاولة التخفيف من معاناتهم. (صليبيا، 1971 : 296)

3- التعاطف التاريخي/

يعد التعاطف التاريخي من المتغيرات الإجتماعية التي تؤدي دوراً مهماً في الحياة الإجتماعية من خلال فهم مشاعر الأفراد الآخرين وأخذ دورهم عن طريق عملية التخيل، ويفسر التعاطف التاريخي على أنه الوعي بأفكار ومشاعر الآخرين وفهم حالتهم الذهنية في المواقف والأحداث التاريخية. (Golden-son, 1970 : 396)

وحظي التعاطف التاريخي باهتمام كبير من المفكرين ومنظري الشخصية، فقد أجمعوا على الأثر الكبير للتعاطف التاريخي في النمو الاجتماعي والتماسك المجتمعي.

(الشوارب وخوالدة، 2008: 155)

والتعاطف التاريخي هو القاعدة الأساس التي يبني عليها المتعلم محاولاته لفهم ما يحدث حوله من احداث، وبه يمكن التواصل مع الثقافات الأخرى واستيعابها، وهو الأداة المفضلة والمناسبة التي يمكن من خلالها فهم التنوع الثقافي وتقبل التعددية. (Garret & Green, 2010 : 3)

يحاول التعاطف التاريخي رؤية الأحداث التاريخية في الماضي والحكم عليها بشروطها الخاصة، من اجل فهم عقلية الأنسان في الماضي وتصوراته ومعتقداته وقيمه وتصرفاته باستخدام مجموعة من الأدلة التاريخية. (Yilmaz, 2007 : 331)

والتعاطف التاريخي هو ليس فقط الاحساس العفوي بمشاعر الآخرين أو المشاركة الوجدانية لتلك المشاعر، بل يتعداه الى معرفة ما هو كامن خلف تلك المشاعر، وهذا يحتم على الطلبة أن يفهموا ما يدور من أفكار بداخل اولئك الأشخاص وأن يروا العالم بعيونهم وهذا ما يدفع الى التعاطف معهم. (القطان والزيادات، 2020 : 675)

كما إن التعاطف التاريخي يجعل الطلبة قادرين على تمثل الأحداث التاريخية وكأنهم يتفاعلون معها ويعيشون فيها، وهذا ما ينعكس على تكوينهم العاطفي حيال تلك الأحداث بوصفها محصلة للتفاعل بين عقل الطلبة ووجدانهم ومن ثم يصبح التاريخ ذا معنى وقيمة بالنسبة لهم.

(جميل، 2019: 3)

كما يحاول ان يفهم سبب افعال الناس في التاريخ الماضي وليس مجرد معرفة الفعل، وبذلك يكون التعاطف التاريخي قد تضمن مجالين الأول معرفي: وفيه يستخدم مصادر متعددة من الوثائق والأدلة لتحقيق السياق والتسلسل التاريخي وصولاً الى المعرفة التاريخية، والثاني انفعالي: وهو يسعى نحو تقاسم مشاعر الشخصيات التاريخية، وفهم الماضي من خلال الأحداث الجارية (المعاصرة) دون تحقيق السياق التاريخي . (Brayant & Clark, 2006 : 1039)

ويسعى الطلبة في التعاطف التاريخي الى تفهم مشاعر وانفعالات الآخرين تجاه قضية معينة او مشكلة تاريخية، ثم يعمد الى تحويل هذه المشاعر الى سلوكيات او افعال لمشاركة الآخرين مشاكلهم، ومحاولة ايجاد الحلول المناسبة لها . (يحيى، 2008 : 65)

والتعاطف التاريخي يجعل من عملية إعادة تجديد الأحداث التاريخية ممكنة للغاية، بطريقة تساعد على تقدير قيمة الاختلاف المهم بين عالمنا الحاضر والعالم الذي سيأتي (المستقبل)، وذلك يحتم علينا التريث في إصدار الأحكام على الأحداث التاريخية والفاعلين لها.

(الطائي والسليفاني، 2014 : 127)

كما يُعد التعاطف التاريخي صفة شخصية تتضمن قدرة الطلبة على الإستجابة عاطفياً وإدراكياً لأشخاص آخرين من دون فقد الموضوعية أو الهوية، وبذلك تناط وظيفةً جديدةً بالمدرس ويصبح دوره أكثر شمولاً من مجرد الإهتمام بالمعارف والمعلومات التاريخية ونقلها آلياً الى عقول الطلبة، بل يمكن إستخدام تلك المعلومات كوسيلة لبناء القاعدة الوجدانية للطلبة وإعدادهم للتكيف مع العصر ومشاركة مجتمعات بعيدة ومتغيرة عن المجتمع الذي يعيشون فيه وبذلك يتحقق النمو العقلي والإنفعالي للطلبة ما يمكنهم من التكيف مع المتغيرات الإجتماعية . (عبدالعزيز، 2011 : 9)

وللتعاطف التاريخي محاولات جادة في وضع أسس للتفكير الأخلاقي وما ينشأ عنها من تعاطف إنساني، واصل فكرة التعاطف عند أفلاطون هو الإعتقاد بأن الكون كائن حي واحد، فعندما نطبق صفات الكائنات العضوية على أجزاء الكون سنجدها تتعاطف فيما بينها أي تتقارب وتكون وحدة واحدة، ويبرز أفلاطون تأثير الصلاة والدعاء بتعاطف الكائنات العليا معنا بحيث يمكن أن تستجيب لطلباتنا . (زكريا، 1970 : 148)

4- مفاهيم ذات صلة بالتعاطف التاريخي/

- **العطف**

مصطلحان يظهر للوهلة الأولى انهما متداخلان ولكن في الحقيقة هناك اختلاف بينهما، فالعطف يشير الى الوعي التام بمعاناة الشخص الآخر، ويحاول العاطف ان يستبدل الآخر بنفسه، وينصب العطف على الإتصال أكثر من توخي الدقة في الاستدلال على مشاعر الآخرين، ويمكن ان يظهر العطف من خلال الشفقة على الآخرين والإلحاح في مساعدتهم، أما في حالة التعاطف فإن الذات تكون أداة لفهم الآخر دون ان تفقد هويتها، فالتعاطف يكون اكثر دقة، فالشخص المتعاطف يتواصل مع الآخر عن كثب للتحقق من دقة احساسه بمعاناته ومشاركته له، بينما العطف ما هو إلا مفهوم حول كيفية اطلاع العاطف على واقع الخبرة المباشر. (wispe, 1986 : 314 – 316)

- **الشفقة**

يستخدم التعاطف لتعزيز التواصل وتقديم الرعاية، بينما تعد الشفقة عملية مرهقة عاطفياً ويمكن أن تؤدي الى نضوب المشاعر والعواطف، ويُعد التعاطف شعوراً مشتركاً مع الشخص المتألم، أما الشفقة صحيح انها تعبر حدود الفردية وتنقل الشخص المتعاطف الى الآخر، إلّا أن التعاطف هو أكثر من مجرد المشاركة في الألم والسرور، فهو وظيفة حيوية يمكن الشعور من خلالها بتساوي القيمة بين ذات الشخص المتعاطف وذوات الآخرين . (ابراهيم، 1972 : 74)

- **التعاطف الوجداني :**

في التعاطف الوجداني نماثل انفسنا بالشخص الذي نتعاطف معه ونخبره بمشاعرنا نحوه ونعرض عليه المساعدة، اما في التعاطف التاريخي فنحاول الدخول الى عقله والبحث في افكاره ودوافعه، وكلاهما يشتركان في فهم الحالة الانفعالية للآخر، ويتطلبان الخيال، ويتميز التعاطف التاريخي بانه اشمل من التعاطف الوجداني حيث يشتمل على جوانب معرفية ووجدانية واجتماعية واخلاقية، في حين ان التعاطف الوجداني يشمل جانباً وجدانياً فقط . (مرواد، 2013 : 87)

5- مكونات التعاطف التاريخي/

يشتمل التعاطف التاريخي على اربعة مكونات رئيسة هي:

- **الجانب الإدراكي المعرفي:**

ويعني القدرات العقلية للفرد التي يستطيع من خلالها تحديد وفهم مشاعر الآخرين ووجهات نظرهم بصورة موضوعية، كما يتضمن التحليل والاستنتاج الخاص بسلوك الآخرين .

- **الجانب الانفعالي:**

وهو القدرة على مشاركة الآخرين مشاعرهم الداخلية، وتمكن الفرد من الإدراك الذاتي ومشاركة الحالة النفسية للآخرين من خلال قوة انفعالية حسية يشعر بها الشخص المتعاطف تجاه قضية او شخصية . (يحيى، 2008 : 72- 73)

- **الجانب الأخلاقي:**

وهو قدرة داخلية ذاتية يعبر عنها الضمير وتتجه نحو الغير ينتج عنها التعاطف، وفي هذا المكون يتم التوازن بين (التفكير الاخلاقي) و (الميل العاطفي) إذ يدفع التفكير الاخلاقي الفرد للتعاطف من خلال الحالة الذاتية او التلقائية للإثارة البديلة ما يؤدي الى مشاركة الآخرين آلامهم ومعاناتهم .

- **الجانب السلوكي:**

وتتمثل فيه قدرة المتعلم على ايصال استجاباته الانفعالية للشخص المتعاطف معه .

(مرواد، 2013 : 100)

ويرى العريفي (2021)، إن التعاطف التاريخي يتكون بصورةٍ عامة من ثلاثة عناصر رئيسة وهي: اللطف الذاتي، اليقظة العقلية، والإنسانية المشتركة، حيث تتفاعل هذه المكونات مع بعضها مكونةً ومنتجةً هيكلية العقل الذاتي للمتعلم، إذ ان التعاطف التاريخي يرتبط بحالات القصور الشخصية والفشل والأخطاء والمواقف الحياتية التي تسبب الألم النفسي. (العريفي، 2021 : 227)

6- أبعاد التعاطف التاريخي/

أشار عبدالوهاب (2015) الى عدد من الأبعاد للتعاطف التاريخي والتي منها :

- التعاطف كقوة: في هذا البعد يعبر التعاطف عن القدرة التي يتمكن بها الطلبة من رؤية مشاعر الآخرين وأفكارهم .
- التعاطف كإنجاز: وفي هذا البعد يكون التعاطف التاريخي قريباً من الوجدان التاريخي، إذ يتكون من معرفة الطلبة بما يعتقده الأشخاص الآخرين وما يشعرون به .
- التعاطف كعملية: وفيه يتمكن الطلبة من اكتشاف ما يعتقده الآخر بالنظر الى الدليل والبرهان.
- التعاطف كميول: وهو قدرة الطلبة على وضع آراء ووجهات نظر الآخرين في الإعتبار.

(عبدالوهاب، 2015 : 329)

7- خصائص التعاطف التاريخي/

يرى بدوي (2006) إن التعاطف التاريخي يختص بعدد من الخصائص مثل :

- إنه الوسيلة التي يستطيع بها طلبة التاريخ من الدخول الى عقول الأشخاص الذين عاشوا في الماضي حتى يتمكنوا من فهم الأحداث الماضية .
- إنه يستخدم الدليل والتفكير والتأمل للتعرف على إنجازات الآخرين من حيث المشاعر والقيم والمعتقدات وأساليب التفكير .
- إنه يربط بين المعتقدات والعواطف وبين المواقف التي عاشها الناس في الماضي .
- إن تحقيق التعاطف التاريخي عند الطلبة يحتاج الى استخدام وسائل تعليمية ومداخل تدريسية متعددة والاهتمام بالماضي ونتائجه الحاضرة. (بدوي، 2006 : 165)

ولم تعد دراسة التاريخ وتعلمه معتمدة على سرد المعلومات فقط وحشو أذهان الطلبة بأكبر قدر منها، بل اصبحت تسعى الى تحقيق العديد من الأهداف اهمها: تنمية الجوانب الوجدانية ومنها التعاطف التاريخي، والمفاهيم الأخلاقية، لبناء الشخصية الوطنية، التفكير الأخلاقي، ومعرفة الحقائق التاريخية المهمة من أجل مساعدة الطلبة على فهم الحاضر واكتساب رؤية واضحة للمستقبل. (عبدالعزيز، 2011 : 11)

فالقدرة على التعاطف التاريخي تعد احد العناصر المهمة في تنشئة الطلبة إجتماعياً، لخلق جيل من الطلبة يتصف بالإنتماء الى الوطن والأمة، ما يؤدي الى الانسجام والاندماج الاجتماعي السليم.

(بدوي، 2006 : 166)

8- دور المدرس في تنمية التعاطف التاريخي/

تعد القدرة على التعاطف التاريخي من عناصر التنشئة التي يمكن ان يُنشّأ عليها الطلبة في الجامعات والمدارس استكمالاً لدور الاسرة في تنميتها، وما لها من دور كبير في دفع الطلبة الى الإنتماء الى الأمة والقومية والوطن وهو ما يترتب عليه الإندماج الإجتماعي السليم.

(العريفي، 2021 : 230)

ومما لا شك فيه إنَّ التعاطف التاريخي هو احد العناصر الأساسية التي تعمل على تنمية التفكير والتدقيق في الأحداث التاريخية الماضية من حيث الأسباب والنتائج، لذلك تحتاج عملية تنمية التعاطف التاريخي الى ان تكون عملية نشطة ومدروسة من اجل تعميق فهم الطلبة للأحداث والقضايا التاريخية من خلال الدخول الى عقلية الأشخاص الذين عاشوا الحدث.

(عبدالله، 2015 : 80)

وقد لخّصت فايد (2017) دور المدرس في تنمية التعاطف التاريخي في النقاط التالية :

- الإستماع الى الآراء التي يطرحها الطلبة ومناقشتها.
- توظيف التمارين والأنشطة مع الطلبة بشكل فردي او جماعي.
- إمداد الطلبة بالخلفيات التاريخية.
- إعداد اسئلة تمس الجانب الوجداني للطلبة حول القضايا والأحداث التاريخية.
- توضيح دور القادة والزعماء عبر التاريخ من خلال السرد القصصي.
- إقامة سفرات طلابية الى مواقع آثارية. (فايد، 2017 : 165)

9- معوقات تنمية التعاطف التاريخي/

اشار (بدوي، 2006)، و(الحنان، 2016) الى مجموعة اسباب تعوق تنمية التعاطف التاريخي ومنها:

- إظهار الحقائق التاريخية بصورة مشوهة .
- تبرير الجرائم التي حدثت عبر التاريخ .
- تزييف العقل الجمعي (الرأي العام) .
- التطرف والتعصب . (بدوي، 2006 : 170)
- إخفاء الأدلة التاريخية التي تدين المعتدي .
- المصالح المشتركة للدول الإستعمارية .

- الوقوف الى جانب المعتدي في المحافل الدولية .
- إهمال الجانب الإنساني اثناء النزاعات المسلحة .
- تمثيل الجلاد لدور الضحية .
- انكفاء بعض الدول على السياسة الداخلية وعدم الإكتراث لما يحدث للآخرين.

(الحنان، 2016 : 160)

10- النظريات التي فسرت التعاطف التاريخي/

- **نظرية التحليل النفسي**

ينظر فرويد (Frued) الى التعاطف بأنه (توحد)، والتوحد عنده نشاط لا شعوري مبني على الغريزة، ومن خلاله يتمثل الشخص لسمات شخصٍ آخر ويحاول تقليدها وجعلها جزءاً من مكونات شخصيته، ويرى بأن حاجة الإنسان الى التعاطف هي حاجة غريزية تجعله يدافع عن نفسه.

(Katz, 1963 : 72)

ويرى فرويد بأن الأفراد يكتسبون معاييرهم ليس فقط من التدريب، وانما من الحب والتوحد مع الآخرين، فهم يفعلون ما يقوله لهم الآباء ويميلون الى تقليد ما يرونه أمامهم، ويرى بأن الفرد يقلد أكثر مما ينفذ الأوامر، ويرى بأن التعاطف يشعر الفرد بقيمته ويجعله قادراً على التواصل مع الآخرين من خلال إحساسه بحاجاته الخاصة وحاجاتهم، ويعلمه كيف يستمتع بالإرتباط والألفة والتناغم مع الآخرين. (الموزاني، 2017 : 45)

كما يرى فرويد إن الفرد من خلال التعاطف يستطيع أن يتحرك وينتقل من شخصيته الى شخصية اخرى ومن (أنا) الى (أنا) اخرى وفي كل حركة وانتقالة تعاطف، ويذكر أيضاً بأن التعاطف يحدث في سنٍ مبكر، وفي هذه المرحلة يمثل الوالدان أهم مصادر التقليد بالنسبة للأبناء، كونهما يمثلان الأنموذج الأكثر نجاحاً في إشباع حاجاتهم . (لندزي، 1971 : 70)

ويشير فرويد الى أن التعاطف نشاط داخلي لا شعوري، ويستند بشكل أساسي على خبرات الطفولة بوصفها شرطاً للتعاطف وعاملاً مساعداً عليه، وهو اسلوب اتصال بالآخرين يلجأ اليه الفرد ليكون أكثر شبهاً بالآخرين، وبذلك يمثل طريقة يتم بها تشكيل السلوك الأجتماعي، إذ يحاول الفرد ادخال الأنماط السلوكية لشخص آخر يماثله في الجنس مثل الأب أو الأم.

(حسن، 2001 : 51)

ويرى الباحث وبناء على ما تقدم وانطلاقاً من نظرة فرويد من أن التعاطف يمثل طريقاً في تشكيل السلوك الإجتماعي وكون الأحداث والشخصيات التاريخية تمثل نماذجاً يمكن أن يتعاطف معها الطلبة وما توفره مواقف الشخصيات التاريخية من خصائص تجذب انتباه الطلبة مثل القوة والذكاء والفطنة ورفض الظلم والوقوف الى جانب الحق والعدالة ومساعدة الضعفاء والمظلومين قد تدفع الطلبة الى التعاطف مع تلك الأحداث والمواقف والشخصيات وتقمص مشاعرهم وهو ما يقوي التعاطف التاريخي.

- **النظرية السلوكية**

ترى المدرسة السلوكية إن اكتساب الإنفعالات والعواطف هو جزء من السلوك الإنساني العام الذي يحدث نتيجة التعلم، فدولارد وميلر يحددان التقليد طريقاً لإكتساب التعاطف، فعندما يطابق الفرد مشاعر الآخرين ويميل الى تكرار سلوكهم يكون قد اكتسب التعاطف، على العكس مما إذا تعلم أشياء تخالف ما قلده من الآخرين . (Dollard & Miller, 1950 : 92)

ويحدد (واطسن) ثلاثة انفعالات أصيلة عند الأفراد وهي (الحب والغضب والخوف)، ويرى (ستاب) ان التعاطف شأنه شأن السلوك الاجتماعي يتم اكتسابه عن طريق الاشراط الكلاسيكي، أما (آرون فريد) وهو من علماء النفس السلوكيين يفترض ان اكتساب التعاطف يتم بواسطة اقتران مشاعر الفرد بالمتعة او الألم مع انفعالات الآخرين، فضلاً عن ان الفرد يتعلم السلوكيات التي تقلل من ضغوط الآخرين النفسية وتجعلهم سعداء وهي في نفس الوقت ممتعة لذاته.

(فهمي، 1963 : 74-75)

ويرى اصحاب النظرية السلوكية ان التعاطف يؤدي الى مشاركة وجدانية وسلوك تعاوني يعكس حب الآخرين، ويشيرون ايضاً الى ان السلوك الأخلاقي قائم على التعاطف، وان القدرة على التعاطف ترتبط بالسن، أي ان التعاطف يزداد بمرور الوقت وملاحظة سلوك الآخرين ومن خلال التعليم المباشر والتعزيز، إذ يرى (سيزر) ان التعزيز يؤدي دوراً كبيراً في الوظائف الانسانية، وان سلوك الانسان واتجاهاته وردود أفعاله وانفعالاته ما هي إلا استجابات معززة.

(الخفاجي، 2009 : 36)

- **نظرية التعلم الإجتماعي**

نظرية التعلم الاجتماعي تمثل حلقة الوصل بين النظريات السلوكية والنظريات المعرفية، كونها تؤكد على العمليات المعرفية التي تتوسط بين المثير والإستجابة، فبالرغم من ان التعلم يحدث من خلال تشكيل ارتباطات بين المثير والاستجابة والتي من الممكن ان تقوى او تضعف تبعاً لعمليات

التعزيز والعقاب، غير ان هذه الارتباطات لا تتشكل بطرقة آلية، بل ان الأفكار والأعتقادات والتوقعات تتدخل في تكوين هذه الأرتباطات . (الزغلول، 2005 : 115)

ويرى (باندورا) ان الفرد يمكن ان يتعلم من خلال ملاحظته لسلوك الآخرين وما يترتب عليه، ويرى ايضاً بأن الفرد كائن اجتماعي يؤثر في بيئته ويتأثر بها إذ تعمل على تشكيله بما يتناسب مع ظروفها ومتغيراتها، ورفض التركيز على الفرد دون البيئة، وان التعلم يحدث نتيجة استجابات الفرد من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، والذين يشكلون الأنموذج له، سواء كان الأنموذج حياً أم رمزاً، وهذا ناتج من افتراض (باندورا) من ان الانسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات وأفكار ومشاعر سلوكيات الآخرين. (جودة، 2004 : 45)

ووفقاً لما جاء به (باندورا) من ان الفرد يكتسب السلوك الاجتماعي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين كذلك التعاطف يعد شكلاً من اشكال السلوك الاجتماعي، فهو يرى ان التعاطف هو محاكاة لمشاعر الآخرين الانفعالية وتقمصها، ويمكن ان يكتسب التعاطف بطريقة التعلم بالملاحظة كأي نوعٍ من انواع السلوك. (الخفاجي، 2009 : 25)

وتؤكد جماعة التعلم الاجتماعي من ان التعاطف يمكن ان يكتسبه الفرد عن طريق التعلم الاجتماعي، ويمكن ان يكتسب ايضاً عن طريق التعلم وقوانينه المختلفة، من دون الاهتمام بعمليات التطور العقلي أو العمر الزمني . (الصوفي، 1997 : 23)

ويرى الباحث على وفق ما تقدم من ان التعاطف التاريخي يمكن ان يكتسبه الفرد من الاطلاع على مواقف الشخصيات في الاحداث التاريخية بوصفها شكلاً من اشكال السلوك الانساني الذي يمكن ان يتعلم منه الفرد وبتبني مشاعر الآخرين ازاء الاحداث التاريخية فانه يكون قد اكتسب التعاطف التاريخي.

- **نظرية هوفمان**

سوف يتبنى الباحث نظرية (هوفمان) كإطار نظري مرجعي لبحثه لكونها من أنسب النظريات التي فسرت التعاطف التاريخي حسب رأي الباحث.

حيث يعد (هوفمان) واحداً من اشهر الباحثين واحدثهم في مجال التعاطف، فهو يرى ان التعاطف عبارة عن عملية تفاعلية بين الحس المعرفي بالآخرين وبين المشاعر التعاطفية، ويشير (هوفمان) الى ان مصطلح التعاطف قد تم تناوله بطرق كثيرة ونوقش بكيفيات عدة يمكن تلخيصها أو تصنيفها في فئتين:

- **الأولى**: تتعلق بجانب الوعي بمشاعر الآخرين وأفكارهم ومقاصدهم وتقويمهم لذاتهم وهي تركز على التصور المعرفي.
- **الثانية**: يكون فيها التعاطف بمثابة استجابة وجدانية انفعالية بديلة لمشاعر الآخرين، حيث ان القدرة على الاستجابة البديلة تعتمد على قدرة الفرد على الاستدلال المعرفي للحالة الوجدانية للشخص الآخر. (Carrole, 1978 : 279)

ويرى (هوفمان) بأن الإحساس المعرفي بالآخرين يتطور مع تقدم العمر، ففي المرحلة الأولى من العمر يكون المتعلم مفتقراً الى الإحساس بالآخرين ولا يكون مدركاً للوجود المنفصل للناس والأشياء عن ذاته ولا يدرك ان للناس اوضاعاً خاصة والسبب يعود الى مركزية الذات في هذه المرحلة العمرية والتي تبدأ بالضعف تدريجياً، إذ يبدأ بعدها بالتعرف على ان الآخرين لديهم أوضاعاً مستقلة خاصة بهم. (Hoffman, 1975 : 611)

ثم تليها مرحلة ينظر فيها الفرد الى ان الآخرين لهم اوضاع داخلية خاصة، وتظهر لدى الفرد القدرة على أخذ الدور بل ويستطيع ان يعمم هذه الحالات على الاشخاص الآخرين الغائبين، وهذا التطور المعرفي بالآخرين يقابله تطور في المشاعر التعاطفية، فمن خلال ادراك الفرد ان ذاته مميزة عن الآخرين وهو يستجيب لمعاناتهم ويعلم ان الآخرين هم أيضاً يعانون ويرغبون في إنهاء معانات غيرهم . (الحصناوي، 2005 : 20)

ونتيجة للتطور العقلي الذي يرافق الأفراد مع التقدم في العمر يصبحون قادرين على فهم واستيعاب مشاعر الأفراد الآخرين بل ويتعداه الى التعاطف مع طبقات من الناس وفي فترات زمنية مختلفة وهو ما يعبر عنه بالتعاطف التاريخي . (Hoffman, 1975 : 615)

وقد أفترض (هوفمان) وجود أربعة مستويات لتطور التعاطف وهذا الافتراض مبني على اساس التفاعل بين الإحساس المعرفي والمشاعر التعاطفية وهي:

1- **المستوى الأول:** في هذا المستوى تتميز الإستجابة التعاطفية بالعمومية واللاإرادية، ولا يملك الفرد إحساساً واضحاً بالآخرين بوصفهم أشياء مستقلة عن ذاته .
2- **المستوى الثاني:** في هذا المستوى يستطيع الفرد التمييز بين ذاته والآخرين دون أن يميز حالته الخاصة عن حالاتهم ولا يستطيع الإستجابة لمشاعرهم، كما أنه يعرف أن الآخرين يعانون من دون أن يفهم سبب المعاناة.
3- **المستوى الثالث:** وفيه تظهر مهارات أخذ الدور عند الفرد ويستطيع التعاطف مع الآخرين ويستطيع التمييز بين وضعه الداخلي الخاص وأوضاع الآخرين.

(Farver & Branstetter, 1994 : 339)

4- **المستوى الرابع:** في هذا المستوى تظهر لدى الفرد قدرة على فهم الذات والآخرين بصفتهم اشخاصاً متواصلين مع تأريخهم وهويتهم، حيث يدرك الفرد بأنَّ للآخرين مشاعراً وأفكاراً وخبرات تتجاوز الموقف الحالي، فضلاً عن قدرته على التعاطف مع مشاعر طبقة من الناس. (Hoffman,1978:241)

ويشير (Hoffman, 1975) الى خمس آليات تظهر على الطلبة أثناء تعاطفهم مع الآخرين :

- **الإشراط الكلاسيكي:** هو الخطوة الأولى لظهور التعاطف ويحدث نتيجة اخذ الطلبة اشارات تعبيرية من الآخر تكون بمثابة محفزات مثيرة لهم .
- **الارتباط المباشر:** وهي الحالات الانفعالية للآخرين التي تكون محفزاً للطلبة .
- **التقليد:** وهي استجابات عاطفية غير مُتَعَلَّمة تحدث عند الطلبة تسهم في شعورهم واحساسهم بالحالة التي يمر بها الآخرون .
- **الإرتباط الرمزي:** وفيه يحدث ارتباط رمزي بين مواقف الآخرين وبين تجربة المتلقي (الطلبة) السابقة فتثير عندهم اثراً تعاطفياً .
- **أخذ الدور:** وفيه يتخيل الطالب نفسه بصورة قصدية مكان الشخص الآخر فيتولد التأثير العاطفي. (Hoffman, 1975 : 620)

ويرى الباحث وبناء على ما تقدم ومن خلال نظرة (هوفمان) الى التعاطف على انه استجابة بديلة لمشاعر الآخرين الانفعالية، وقدرة الطلبة على أخذ دور الآخرين، فانهم قد يتأثرون بمشاعر الآخرين ومواقف الشخصيات عبر الأحداث التاريخية وبذلك يحدث عندهم التعاطف التاريخي والذي يتطور مع التطور العقلي للطلبة عبر مراحل عمرهم الزمنية .

11- مناقشة النظريات التي فسرت التعاطف التاريخي

يرى الباحث ومن خلال الأطلاع على الإطار النظري الإختلاف في وجهات النظر حول التعاطف، إذ يرى أصحاب نظرية **(التحليل النفسي)** بِأنَّ التعاطف عبارة عن توحد وهو نشاط لا شعوري ينطلق من الغريزة ومشروط بخبرات الطفولة وأن هناك أنماطاً للإرتباطات الإنفعالية اطلقوا عليها إرتباطات التعاطف، في حين إنَّ اصحاب **(النظرية السلوكية)** يرون بأن التعاطف يتم عن طريق التقليد سواء كان مصدراً للمكافأة أم العقوبة وأنه يمكن اكتساب التعاطف عن طريق الأشراط الكلاسيكي وأن التعاطف سلوك تعاوني ومشاركة وجدانية وأن التفكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقي قائم على التعاطف ويحددون ثلاثة انفعالات عند الفرد (الحب والغضب والخوف)، أما أصحاب نظرية **(التعلم الأجتماعي)** ورائدهم (باندورا) يرون التعاطف شكلاً من أشكال السلوك

الإجتماعي وأنه محاكاة لمشاعر الآخرين الإنفعالية وأحاسيسهم ويمثل القدرة على أخذ دور الآخرين ويعدون التعاطف ايضاً مهارة معرفية أكثر مما هو مهارة إنفعالية ويمكن اكتسابه بالملاحظة والنمذجة، واخيراً **(نظرية هوفمان)** التي رأت بان التعاطف هو استجابة بديلة لمشاعر الآخرين وان الفرد يستطيع ان يأخذ دور الآخرين بعد التأثر بمشاعرهم وان التعاطف يتطور مع التطور العقلي للفرد في مراحل العمر المختلفة.

ومما سبق يتضح إن جميع النظريات تؤكد على أهمية التعاطف في حياة البشرية المتمثلة بالحاجة لمشاركة الآخرين والتعاطف معهم والإتصال بهم والإنتماء إليهم والتخلص من الشعور بالوحدة والإنعزال وتحقيق النمو المتوازن، وما لذلك من دور كبير في تحقيق التفاهم الإنساني ونبذ التطرف وتقبل الآخر وتحقيق الإنسجام وصولاً الى تثبيت السلم المجتمعي.

المحور الثاني / دراسات سابقة (previous studies)

قام الباحث في هذا المحور من الفصل باستعراض أبرز الدراسات العربية، والأجنبية التي تناولت متغيري البحث الحالي وكالآتي:-

1- دراسات سابقة عن المتغير الأول(التفكير الأخلاقي)

- **دراسات عربية**

1- **دراسة الطيار (2016)** بعنوان/ تطور التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة .

- **مكان الدراسة:** أجريت الدراسة في العراق في الجامعة المستنصرية.
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة الى قياس مستوى نمو التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة وتعرف الفروق في هذا المستوى لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير (الجنس، المرحلة الجامعية).
- **منهج الدراسة:** اتبعت الباحثة المنهج الوصفي .
- **مجتمع الدراسة ونوعه:** تكون مجتمع الدراسة من طلبة الجامعة المستنصرية للعام الدراسي (2014/2013)، والبالغ عددهم (31845) طالباً وطالبة.
- **حجم العينة:** وتألفت العينة من (150) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من طلاب الجامعة المستنصرية .
- **اداة الدراسة:** مقياس التفكير الأخلاقي من بناء الباحثة.

- **الوسائل الإحصائية**: استخدمت الباحثة برنامج الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- **نتيجة الدراسة:** اظهرت النتائج عن وجود مستوى ضعيف في نمو التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة، ولا توجد فروق في مستوى التفكير الاخلاقي على وفق متغير الجنس ولا توجد فروق على وفق متغير المرحلة. (الطيار، 2016 : 125-154)

2- **دراسة كتيلة (2017)** بعنوان/ التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المتمدرسين بالمرحلة الثانوية .

- **مكان الدراسة:** أجريت الدراسة في الجزائر في جامعة قاصدي مرباح.
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة الى الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي عند المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية، والكشف عن الفروق الممكنة في مستوى التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغيرات (الجنس، التخصص العلمي، المستوى التعليمي للأبوين).
- **منهج الدراسة:** أستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.
- **مجتمع الدراسة ونوعه:** تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية.
- **حجم العينة:** وتألفت العينة من (100) تلميذ وتلميذة تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة من ثانوية حاسي بن عبد الله .
- **اداة الدراسة:** مقياس التفكير الأخلاقي من إعداد فوقية عبد الفتاح (2001).
- **الوسائل الإحصائية**: استخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS النسخة V20
- **نتيجة الدراسة:** مستوى التفكير الاخلاقي لدى المراهقين يقع في المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الاخلاقي الستة وهي تقابل مرحلة التمسك الصارم بالقانون والنظام الاجتماعي وتشير الى مستوى متوسط من التفكير الاخلاقي، وإرتقاء جميع المراهقين الى مستوى متقارب من التفكير الأخلاقي بصرف النظر عن المستوى التعليمي للأبوين وذلك ان المراهقين في مرحلة النمو والإنفتاح يتميزون باتساع العلاقات الإجتماعية وبالتالي يستطيعون اكتشاف المبادئ والمعايير والقواعد الأخلاقية من مؤسسات المجتمع المختلفة كالمدرسة والمسجد ووسائل الإعلام وجماعة اللعب وغيرهم . (كتيلة، 2017: 230-237)

3- دراسة صباح والشجيري (2019) بعنوان/ مساهمة التفكير الأخلاقي في معنى الحياة لدى طلبة الجامعة، دراسة ميدانية على طلبة جامعتي الشلف والأنبار.

- **مكان الدراسة:** أجريت الدراسة في الجزائر والعراق.
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة الى الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي، ومعنى الحياة لدى طلبة الجامعة وكذلك الكشف عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية للتفكير الأخلاقي على معنى الحياة لدى طلبة كل من الجزائر والعراق.
- **منهج الدراسة:** استخدم الباحثان المنهج الوصفي.
- **مجتمع الدراسة ونوعه:** تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعتي الشلف والأنبار.
- **حجم العينة:** وتألفت العينة من (142) طالباً وطالبة، بواقع (100) من طلبة جامعة الأنبار و(42) من طلبة جامعة الشلف، تم اختيارهم بطريقة عرضية .
- **اداة الدراسة:** مقياس التفكير الأخلاقي من إعداد الطائي وآخرون (2013)، ومقياس المعنى الوجودي للحياة من إعداد الشاكري (2011).
- **الوسائل الإحصائية**: استخدم الباحثان مجموعة من الأساليب الإحصائية تمثلت بما يلي: المتوسط الحسابي، المتوسط النظري، اختبار (ت) لعينة واحدة، معامل الإرتباط بيرسون، والإنحدار الخطي البسيط.
- **نتيجة الدراسة:** وجود مستوى متوسط من التفكير الأخلاقي، ومستوى مرتفع من معنى الحياة، وكذلك وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفكير الأخلاقي في معنى الحياة، وهذه النتيجة أعطت مؤشرات إيجابية حول التفكير الأخلاقي وأثره في معنى الحياة. (صباح والشجيري، 2019 : 383-388)

- **دراسة أجنبية**

4- دراسة بارك Park (2011) بعنوان/ علاقة تعليم الأخلاق بالحساسية الأخلاقية والتفكير الأخلاقي للطلبة في برامج تمريض البكالوريا في كوريا الجنوبية .

- **مكان الدراسة:** أجريت الدراسة في مدينة سيئول في كوريا الجنوبية .
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة الى وصف العلاقات بين مكونات تصميم المناهج لتدريس الأخلاقيات والحساسية الأخلاقية والتفكير الأخلاقي لطلبة التمريض، ووصف العلاقات بين خصائص الطلبة والحساسية الأخلاقية والتفكير الأخلاقي للطلبة في برامج التمريض.

- **منهج الدراسة:** استخدم الباحث المنهج الوصفي والتصميم المقطعي .
- **مجتمع الدراسة ونوعه:** تكون مجتمع الدراسة من (946) طالباً جامعياً في ثمانية برامج تمريض خاصة بشهادة البكالوريا في كوريا الجنوبية معتمدة من مجلس الاعتماد الكوري للتمريض (KABN) ومركز الإعتماد الجامعي (CUA) في منطقة العاصمة سيئول .
- **حجم العينة:** وتألفت العينة من (328) طالباً وطالبة .
- **اداة الدراسة:** إستبيان الحساسية الأخلاقية الكوري (K–MSQ) لفحص الحساسية الأخلاقية للطلبة، واختبار تحديد القضايا الكوري (KDIT) لفحص التفكير الأخلاقي للطلبة .
- **الوسائل الإحصائية**: استخدم الباحث برنامج SAS لتحليل البيانات، والوسائل والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية لفحص البيانات الوصفية حول خصائص الطلاب.
- **نتيجة الدراسة:** أسفرت هذه الدراسة عن وجود علاقات ذات دلالة احصائية بين الطبقة الأكاديمية والحساسية الأخلاقية، ومتغيرات المنهج (ساعات المحتوى الأخلاقي وساعات التدريس غير المحاضرة) والتفكير الأخلاقي، وأشارت نتائج الدراسة الى ان تعليم التمريض في كوريا الجنوبية له تأثير على تنمية الحساسية الأخلاقية لدى الطلبة خصوصاً في علاقة الرعاية مع المرضى، وأشارت الى ارتباط تعليم الأخلاقيات المحدد الذي توفره البرامج ارتباطاً كبيراً بالتفكير الأخلاقي للطلبة بدلاً من الحساسية الأخلاقية . (Park, 2011 : 57-73)

2- دراسات سابقة عن المتغير الثاني (التعاطف التاريخي)

- **دراسات عربية**

1- **دراسة عبد العزيز (2011)** بعنوان/ فعالية استخدام المدخل الإنساني في تدريس التاريخ على تنمية التعاطف التاريخي تجاه بعض القضايا العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- **مكان الدراسة:** أجريت الدراسة في مصر في جامعة بنها.
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة الى بيان فعالية استخدام المدخل الإنساني في تناوله لإحدى القضايا العربية الملحة في منهج التاريخ على تنمية التعاطف التاريخي لدى طلاب المرحلة الثانوية .

- **منهج الدراسة:** إستخدم الباحث المنهجين: الوصفي؛ لتتبع وتحليل الدراسات السابقة في هذا المجال والوثائق والأدلة التاريخية للأفادة في بناء أدوات البحث، والمنهج التجريبي؛ لتجريب أثر الوحدة الدراسية المختارة على تنمية التعاطف التاريخي لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- **مجتمع الدراسة ونوعه:** طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة بنها الثانوية للبنين، التابعة لإدارة بنها التعليمية.
- **حجم العينة:** تألفت العينة من (70) طالباً من طلاب الصف الثاني من المرحلة الثانوية قُسموا بالتساوي لمجموعتين تجريبية وضابطة.
- **أداة الدراسة:** مقياس التعاطف التاريخي من إعداد الباحث .
- **الوسائل الإحصائية:** استخدم الباحث اسلوب تحليل التباين من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS) .
- **نتيجة الدراسة:** أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية لمقياس التعاطف التاريخي بأبعاده المختلفة. (عبد العزيز، 2011 : 7-30)

2- **دراسة جميل (2019)** بعنوان/ برنامج مقترح في الدراسات الإجتماعية قائم على الإثارة غير المنتظمة وأثره على تنمية التعاطف التاريخي ومهارات إتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

- **مكان الدراسة:** أجريت الدراسة في السعودية في جامعة القصيم.
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة الى بناء برنامج مقترح في الدراسات الإجتماعية قائم على الإثارة غير المنتظمة وقياس أثره على تنمية التعاطف التاريخي ومهارات إتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية، والكشف عن مستوى العلاقة بين متغيري الدراسة (التعاطف التاريخي، مهارات إتخاذ القرار) في التطبيق البعدي.
- **منهج الدراسة:** إستخدم الباحث المنهج الوصفي وشبه التجريبي.
- **مجتمع الدراسة ونوعه:** طلاب الصف الثاني الإعدادي
- **حجم العينة:** تألفت العينة من (60) طالباً من طلاب الصف الثاني من المرحلة الإعدادية قُسموا بالتساوي لمجموعتين تجريبية وضابطة.

- **أداة الدراسة:** مقياس التعاطف التاريخي، واختبار مهارات اتخاذ القرار.
- **الوسائل الإحصائية:** استخدم الباحث برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) .
- **نتيجة الدراسة:** أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية لمقياس التعاطف التاريخي، ولاختبار مهارات اتخاذ القرار، والسبب يعود الى الدور الذي أداه البرنامج المقترح والأسلوب القائم عليه (الإثارة غير المنتظمة). (جميل، 2019 : 29-40)

3- دراسة العريفي (2021) بعنوان/ مستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

- **مكان الدراسة:** أجريت الدراسة في جامعة شقراء في محافظة القويعية، السعودية.
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة الى قياس مستوى التعاطف التاريخي، والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومعرفة أثر متغيرات (الكلية، الرتبة الأكاديمية، النوع الإجتماعي) على التعاطف التاريخي.
- **منهج الدراسة:** إستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي .
- **مجتمع الدراسة ونوعه:** تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء والبالغ عددهم (1811) موزعين على كليات الجامعة كافة .
- **حجم العينة:** تألفت العينة من (220) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية .
- **أداة الدراسة:** استخدم الباحث الإستبانة لقياس مستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي .
- **الوسائل الإحصائية:** استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسط الحسابي، والإنحراف المعياري لفقرات الإستبانة، واختبار (t-test) لمعرفة الفرق بين مجموعتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتغيرات .

- **نتيجة الدراسة:** أسفرت الدراسة عن وجود تقديرات مرتفعة لأعضاء هيئة التدريس في مستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستوى التعاطف التاريخي تعزى لمتغيرات (الكلية، الرتبة الأكاديمية، النوع الإجتماعي) . (العريفي، 2021 : 225-237)

- **دراسة أجنبية**

4- **دراسة إنداكوت (2010) Endacott** بعنوان/ إعادة النظر في الإرتباط العاطفي في التعاطف التاريخي .

- **مكان الدراسة:** أجريت الدراسة في جامعة أركنساس – كلية كين ستيت في الولايات المتحدة الأمريكية .
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة الى تحديد كيفية إظهار طلبة الدراسات الإجتماعية دليلاً على الإنخراط في التعاطف التاريخي مع الشخصيات التاريخية التي واجهت مواقف صعبة باستخدام المجالات المعرفية والعاطفية .
- **منهج الدراسة:** إستخدم الباحث دراسة الحالة الوصفية (المنهج الوصفي) .
- **مجتمع الدراسة ونوعه:** تكون مجتمع الدراسة من (95) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن في مدرسة إعدادية الضواحي في الغرب الأوسط، للعام الدراسي (2005-2006) .
- **حجم العينة:** تألفت العينة من (20) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية.
- **أداة الدراسة:** استخدمت هذه الدراسة ثلاث وحدات تعليمية لوضع الطلاب في المواقف التي من المحتمل أن ينخرطوا فيها في التعاطف التاريخي باستخدام المجالات المعرفية والعاطفية .
- **الوسائل الإحصائية:** استخدم الباحث طريقة المقارنة الثابتة لتحليل البيانات .
- **نتيجة الدراسة:** أشارت نتائج الدراسة الى ان الاسس العاطفية التي ينطوي عليها صنع القرار أدت دوراً مهماً في كيفية رؤيتهم للقرارات التي اتخذها اولئك الذين عاشوا في الماضي عندما يتم تقييدها بالأدلة التاريخية واشارت استجابات الطلبة الى ان الاتصال ليس فقط بطريقة تفكير الناس بل ايضاً بالشعور الذي يشعرون به يمكن ان يوفر لهم فهماً اعمق لسبب اختيار الناس

لمسار معين عندما يواجهون خيارات صعبة، وقد أظهر الطلبة قدرة على ربط المشاكل التي واجهتها الشخصيات التاريخية بالتجارب السابقة في حياتهم الخاصة التي جعلتهم يشعرون بنفس الطريقة، إذ ربطوا هذه الصراعات من خلال وصفهم للطريقة التي يرغبون بالتصرف بها بنزاهة.

(Endacott, 2010 : 6-32)

ثالثاً/ موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية

يمثل الإطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي أجريت من قبل مجموعة من الباحثين اللذين تناولوا في دراساتهم متغيرات مشابهة أو مقاربة لمتغيري البحث الحالي مصدراً مهماً، ولتقوية منهجية البحث الحالي قام الباحث بإجراء موازنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة بعدد من الجوانب المهمة ومنها :

1- **مكان إجراء الدراسة:** اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة **(الطيار، 2016)** في مكان اجرائها حيث اجريت في العراق، واختلفت مع الدراسات الاخرى فقد اجريت الدراستان الأجنبيتان دراسة **(إنداكوت، 2010)** في الولايات المتحدة الأمريكية ودراسة **(بارك، 2011)** في كوريا الجنوبية، أما الدراسات العربية فقد أجريت دراسة **(عبد العزيز، 2011)** في مصر، ودراسة **(كتيلة، 2017)** في الجزائر، ودراسة **(جميل، 2019)** ودراسة **(العريفي، 2021)** في السعودية، ودراسة **(صباح والشجيري، 2019)** في الجزائر والعراق.

- **الأهداف:** هدفت دراسة **(بارك، 2011)** الى وصف العلاقات بين مكونات تصميم المناهج لتدريس الأخلاقيات والحساسية الأخلاقية والتفكير الأخلاقي لطلبة التمريض ووصف العلاقات بين خصائص الطلبة والحساسية الأخلاقية والتفكير الأخلاقي للطلبة في برامج التمريض، ودراسة **(الطيار، 2016)** الى قياس مستوى نمو التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة وتعرف الفروق في هذا المستوى لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير (الجنس، المرحلة الجامعية)، ودراسة **(كتيلة، 2017)** الى الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي عند المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية والكشف عن الفروق في مستوى التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغيرات (الجنس، التخصص العلمي، المستوى التعليمي للأبوين)، ودراسة **(صباح والشجيري، 2019)** الى الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي ومعنى الحياة لدى

طلبة الجامعة في كلٍ من الجزائر والعراق، ودراسة **(إنداكوت، 2010)** الى تحديد كيفية إظهار طلبة الدراسات الاجتماعية دليلاً على الإنخراط في التعاطف التاريخي مع الشخصيات التاريخية التي واجهت مواقف صعبة باستخدام المجالات المعرفية والعاطفية، ودراسة **(عبدالعزيز، 2011)** الى بيان فعالية استخدام المدخل الإنساني في تناوله لإحدى القضايا العربية الملحة في منهج التاريخ على تنمية التعاطف التاريخي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة **(جميل، 2019)** الى بناء برنامج مقترح في الدراسات الإجتماعية قائم على الإثارة غير المنتظمة وقياس أثره على تنمية التعاطف التاريخي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية والكشف عن مستوى العلاقة بين متغيري الدراسة (التعاطف التاريخي، ومهارات اتخاذ القرار) في التطبيق البعدي، ودراسة **(العريفي، 2021)** الى قياس مستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعرفة أثر متغيرات (الكلية، الرتبة الأكاديمية، النوع الإجتماعي) على التعاطف التاريخي، أما **الدراسة الحالية** فهدفت الى التعرف على مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة قسم التاريخ والفروق الإحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة قسم التاريخ تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والصف الدراسي (أول ، ثاني، ثالث، رابع) ومستوى التعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ ، والفروق الإحصائية في مستوى التعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والصف الدراسي (أول، ثاني، ثالث، رابع)، ومعرفة مقدار العلاقة الإرتباطية بين التفكير الأخلاقي والتعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة كربلاء .

1- **منهج الدراسة:** اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في منهج الدراسة فقد استخدمت دراسة **(إنداكوت، 2010)**، ودراسة **(الطيار، 2016)** ودراسة **(صباح والشجيري، 2019)** المنهج الوصفي، أما دراسة **(كتيلة، 2017)** فقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة **(بارك، 2011)** فقد استخدمت المنهج الوصفي والتصميم المقطعي، بينما دراسة **(العريفي، 2021)** فقد استخدمت المنهج الوصفي المسحي، في حين استخدمت دراسة **(عبدالعزيز، 2011)** المنهج الوصفي والتجريبي، ودراسة **(جميل، 2019)** استخدمت المنهج الوصفي وشبه التجريبي، أما الدراسة الحالية فقد استخدمت المنهج الوصفي (الدراسة الارتباطية).

2- **المجتمع:** اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة **(بارك، 2011)**، ودراسة **(الطيار، 2016)**، ودراسة **(صباح والشجيري، 2019)**، في أن مجتمع بحثها كان من طلبة الجامعات، بينما تشابهت دراسة **(إنداكوت، 2010)**، ودراسة **(عبدالعزيز، 2011)**، ودراسة **(كتيلة، 2017)**، ودراسة **(جميل، 2019)** في كون مجتمع بحثها من طلبة المدارس، في حين اتخذت دراسة **(العريفي، 2021)** من اساتذة الجامعة مجتمعاً لدراستها .

3- **العينة:** تباين حجم العينة المعتمدة في الدراسات السابقة فكانت عينة دراسة **(الطيار، 2016)** (150) طالباً وطالبة، ودراسة **(كتيلة، 2017)** (100) تلميذ وتلميذة، ودراسة **(صباح والشجيري، 2019)** (142) طالباً وطالبة، ودراسة **(بارك، 2011)** (328) طالباً وطالبة، ودراسة **(عبدالعزيز، 2011)** (70) طالباً، ودراسة **(جميل، 2019)** (60) طالباً، ودراسة **(العريفي، 2021)** (220) تدريسياً، ودراسة **(انداكوت، 2010)** (20) طالباً وطالبة، أما **الدراسة الحالية** فكان حجم عينتها (210) طالباً وطالبة .

4- **الأداة:** اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة **(الطيار، 2016)** ودراسة **(كتيلة، 2017)** ودراسة **(صباح والشجيري، 2019)** ودراسة **(عبدالعزيز، 2011)** في استخدامها للمقياس، أما دراسة **(جميل، 2019)** فقد استخدمت المقياس والأختبار، ودراسة **(بارك، 2011)** استخدمت الإستبانة والإختبار، ودراسة **(العريفي، 2021)** استخدمت الإستبانة، ودراسة **(إنداكوت، 2010)** استخدمت الوحدات التعليمية .

5- **الوسائل الإحصائية:** اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة **(عبدالعزيز، 2011)** ودراسة **(الطيار، 2016)** ودراسة **(كتيلة، 2017)** ودراسة **(جميل، 2019)** في استخدامها للرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) ، أما الدراسات الأخرى العربية والأجنبية فقد تنوعت الوسائل الإحصائية المتبعة مثل (SAS) ، (t-test) ، والمتوسط الحسابي، والإنحراف المعياري، والمتوسط النظري، والإختبار التائي لعينة واحدة، ومعامل ارتباط بيرسون، والإنحدار الخطي البسيط ، والمقارنة الثابتة لتحليل البيانات .

6- **النتائج:** أظهرت بيانات الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي اعتمدها الباحث نتائج متنوعة، أما بالنسبة لنتائج الدراسة الحالية فسيتم مراجعتها إن شاء الله عندما يناقش الباحث بيانات دراسته في الفصل الرابع .

رابعاً / جوانب الإفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

يمثل الإطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة عنصراً مهماً أفاد منه الباحث في محاور عدة أبرزها :

1- دعم مشكلة البحث وتحديدها وصياغتها بأسلوب علمي دقيق.
2- إعداد أداتي البحث .
3- تحديد أهداف البحث .
4- تحديد الوسائل الإحصائية الملائمة لغرض الوصول الى النتيجة التي يهدف إليها البحث .
5- أختيار الإطار النظري للبحث .
6- المساعدة في تفسير النتائج ومناقشتها .
7- الإفادة من مصادر الدراسات السابقة في تعزيز أهمية البحث الحالي .

الفصل الثالث / منهجية البحث وإجراءاته

أولاً / منهج البحث

ثانياً / مجتمع البحث

ثالثاً / عينات البحث

رابعاً / أداتا البحث ووصفهما

خامساً / تطبيق أداتي البحث

سادساً / تفريغ البيانات

سابعاً / الوسائل الإحصائية

الفصل الثالث/ منهجية البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل عرضاً شاملاً ومفصلاً لمنهجية البحث، ومجتمعه وعيناته وأدواته، كما يتناول الوسائل التي أُستخدمت في إعداد الأدوات والمؤشرات الإحصائية، والتعرف على الأساليب الإحصائية المستخدمة، والتحقق من خصائصها السايكومترية، وطرق حساب الصدق والثبات .

أولاً/ منهج البحث (Research Methodology)

تتبع الدراسات المنهج العلمي في البحث والذي يعرف بانه الطريقة والوسيلة التي يصل من خلالها الباحث الى حقيقة ما يروم الكشف عنه باتباع مجموعة من القواعد التي تحدد سير العمليات العلمية والعقلية للوصول الى النتيجة المطلوبة. (الرشيد، 2000 : 22)

وان احد مناهج البحث العلمي هو المنهج الوصفي والذي يعرف بانه شكل من أشكال الاستقصاء والتحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة المراد دراستها في الواقع وتصويرها كمياً من خلال جمع البيانات المتعلقة بتلك الظاهرة واخضاعها لعمليات التحليل والتفسير الدقيقة واستخراج نتائجها . (الخلف، 2016 : 100)

ولما كان البحث الحالي يهدف الى قياس مستوى التفكير الأخلاقي وعلاقته بالتعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة كربلاء فقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي كونه يعد ملائماً لهذا البحث بدراسته للظواهر الطبيعية والإنسانية كما هي في الواقع .

ثانياً/ مجتمع البحث (The research community)

مجتمع البحث، هو المجموعة الكلية للأفراد أو الأشياء، التي تشكل موضوع مشكلة البحث ولهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها والتي يسعى الباحث الى تعميم نتائجه عليها. (ابو علام،2006 : 154)

ويعرف المجتمع ايضاً بانه: جميع الأفراد ذوو العناصر الذين يسعى الباحث الى ان يعمم عليهم النتائج المستخلصة من دراسة المشكلة . (عودة والخليلي، 2000 : 159)

لهذا يتمثل مجتمع هذا البحث بجميع طلبة قسم التأريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية، في جامعة كربلاء، للعام الدراسي (2021-2022) وللدراسة الصباحية فقط ،

بحسب متغيري الجنس والصف، ويتألف مجتمع البحث من (498)* طالباً وطالبة، وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)/ أفراد مجتمع البحث حسب (الصف، الجنس)

ت	الصف	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
1	الأول	49	76	125
2	الثاني	31	82	113
3	الثالث	25	61	86
4	الرابع	60	114	174
المجموع		165	333	498

ثالثاً/ عينات البحث

تعرف العينة على أنها جزء ممثل لخصائص مجتمع معين يتم اختيارها وفقاً لقواعد علمية محددة لدراسة خصائص ذلك المجتمع . (السماك، 1986 : 52)

وان اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية يعد من افضل الطرق كونها من اكثر العينات تمثيلاً للمجتمع الاصلي لأنها تعمل على تقسيم المجتمع الأصلي الى طبقات ثم يقوم الباحث باختيار عدد بطريقة عشوائية من كل طبقة ليتناسب هذا العدد مع الحجم الحقيقي لمجتمع الدراسة الأصلي . (السلطاني، 2015 : 93)

واعتمد الباحث في اختيار عينات بحثه على أسلوب العينة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب؛ لأنها تمثل طبقات المجتمع كافة، من خلال جمعها للعشوائية، وتحقيق التكافؤ بين أفراد العينة، وكذلك تمتاز بالدقة الإحصائية، وانخفاض نسبة الوقوع في الخطأ المعياري. (الكاف، 2014 : 109)

وتنقسم عينات البحث الحالي إلى:-

1-العينة الاستطلاعية (عينة وضوح الفقرات)

قام الباحث باختيار العينة الاستطلاعية بالطريقة الطبقية العشوائية، وتُعد هذه العينة خارج عينة البحث الأساسية، وكان الهدف منها التعرف على أهم المعوقات أو الصعوبات

* أعداد الطلبة حصل عليها الباحث من شعبة التسجيل.

التي تواجه الطلبة في التعامل مع الأداة، والتعرف على وضوح الفقرات، والوقت المستغرق للإجابة عنها ومدى فهمهم لها .

إذ اختار الباحث (20) طالباً وطالبة من طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة كربلاء (الدراسة الصباحية)، وأن هذا العدد يشكل نسبة 4% من العدد الكلي للمجتمع، جرى تأشير أسمائهم في قائمة خاصة لدى الباحث، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)/ أفراد العينة الاستطلاعية حسب (الصف، الجنس)

ت	الصف	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
1	الأول	2	3	5
2	الثاني	2	3	5
3	الثالث	2	3	5
4	الرابع	2	3	5
المجموع		8	12	20

2- عينة التحليل الإحصائي

تُعد عينة التحليل الإحصائي خطوة رئيسة في فقرات المقياس؛ إذ يتم من خلالها التحقق من صدق وثبات أداتي البحث، وأيضاً الحصول على بيانات لأجراء التحليل الاحصائي لكل الفقرات الخاصة بالمقياس. (Anastasi,1976 : 192)

وقد تم اختيار عينة التحليل الإحصائي بالطريقة الطبقية العشوائية لجميع الفقرات، بعد أن تم استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية عن طريق قائمة الأسماء المؤشرة لدى الباحث؛ من طلبة قسم التاريخ في جامعة كربلاء، إذ بلغ حجم عينة التحليل الإحصائي (200) طالب وطالبة، وهذا العدد يشكل نسبة (40%) من المجموع الكلي للطلبة، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)/ أفراد عينة التحليل الإحصائي حسب (الصف، الجنس)

ت	الصف	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
1	الأول	20	31	51
2	الثاني	12	33	45
3	الثالث	10	24	34
4	الرابع	24	46	70
المجموع		66	134	200

3- عينة البحث الأساسية

عمد الباحث الى اختيار طلبة قسم التأريخ في جامعة كربلاء كعينة أساسية، لتطبيق إجراءات البحث، والبالغ عددهم (498) طالباً وطالبة، وبنفس الطريقة التي أتبعها في اختيار العينة (الاستطلاعية ،الاحصائية) حيث اختار الباحث (210) طلاب وطالبات من طلبة قسم التاريخ وللدراسة الصباحية فقط ، وهذا العدد يشكل نسبة (42%) من مجموع الطلبة الكلي، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)/ خصائص عينة البحث الأساسية حسب (الصف، الجنس)

ت	الصف	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
1	الأول	21	31	52
2	الثاني	13	35	48
3	الثالث	11	26	37
4	الرابع	25	48	73
المجموع		70	140	210

رابعاً/ أداتا البحث ووصفهما (Search tools and their description)

يتعين على الباحث ان يختار أداة مناسبة لبحثه يتمكن من خلالها من جمع البيانات وبما أن البحوث الوصفية في الغالب تسعى للحصول على معلومات لا تكون متوفرة

بصورة دائمة فلذلك يسعى الباحث الى إعداد أو بناء أداة مناسبة ولا يسعه تبني الأدوات السابقة لكي يحصل على إجابات صحيحة . (النعيمي وآخرون، 2015 : 229)

وأداة البحث عبارة عن وسيلة يتمكن بها الباحث من جمع بياناته من مجموعة الأشخاص الذين يكونون على صلة بموضوع البحث لبيان وجهة نظرهم ومعرفة آرائهم وميولهم تجاه موضوع البحث ويتم اختيارها تبعاً لمجتمع البحث وعينته واهدافه.

(البياتي، 2018 : 251)

وبما أن البحث الحالي يهدف إلى معرفة مستوى التفكير الأخلاقي، وعلاقته بالتعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة كربلاء، قام الباحث بأعداد مقياسين للمتغيرّين؛ إذ تتوافر فيهما صفات الأداة العلمية من صدقٍ، وثبات، وموضوعية .

- **خطوات إعداد أداتي البحث**

1- أداة التفكير الأخلاقي

أتبع الباحث في إعداد أداة متغير التفكير الأخلاقي الخطوات التالية:-

أ- وصف أداة التفكير الأخلاقي

يتكون مقياس التفكير الأخلاقي من (4) مجالات رئيسة وهي مجال (الأخلاقيات الذاتية) ويتضمن (8) فقرات، ومجال (العلاقات مع الأفراد الآخرين) ويتضمن (10) فقرات، ومجال (التفكير بعادات وتقاليد المجتمع) ويتضمن (10) فقرات، ومجال (التفكير الأكاديمي) ويتضمن (10) فقرات، وبلغ عدد الفقرات الكلي للمقياس (38) فقرة، كما موضح في جدول (5).

جدول (5)/ مجالات مقياس التفكير الأخلاقي

ت	أسم المجال	عدد الفقرات
1	الأخلاقيات الذاتية	8
2	العلاقات مع الأفراد الآخرين	10
3	التفكير بعادات وتقاليد المجتمع	10
4	التفكير الأكاديمي	10
المجموع		38

وقد استخدم الباحث مقياس ليكرت (Likert) خماسي البدائل لقياس استجابات المستجيبين لفقرات المقياس، وبحسب ما موضح في جدول (6)

جدول (6)/ درجات مقياس ليكرت لبدائل مقياس التفكير الأخلاقي

البدائل	تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق علي قليلاً	تنطبق علي نادراً
الدرجة	5	4	3	2	1

علماً أن هذه الطريقة تعد من الطرق الشائعة لدى الباحثين في بناء وإعداد المقاييس وذلك يعود للأسباب التالية :-

1- توفير مقياس يمتاز بالصدق والثبات ما يعزز تحقيق أهداف البحث.

2- يتميز بسهولة البناء أو الاعداد والتصحيح من قبل الباحث.

3- تفسح المجال للمستجيب لتأشير درجة شدة مشاعره بدقة أكثر.

(Stanly & Hopkin, 1979 : 288)

4- سهولة اجراء بحث يتسع لعدد كبير من المستجيبين.

5- يمنح حكم دقيق لقياس درجة المتغير المستقل والتابع بسبب تعدد البدائل.

7- يُعد من المقاييس الشائعة في مجال البحوث الوصفية التربوية.

(العريس، 2012 : 190)

ب – تعليمات الأداة

عمد الباحث الى توضيح فقرات المقياس لأفراد العينة وكيفية الإجابة عنها كما أخبرهم بسرية الإجابة وانها تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ولا يطلع عليها سوى الباحث وانها لا تدخل في درجات تحصيلهم العلمي كما اكد على ضرورة عدم ترك فقرات من دون إجابة وان تكون الإجابة معبرة عن رأيهم الحقيقي .

يشير (عباس وآخرون) الى سؤال المستجيب عن عمره في بداية الاستبانة وجنسه وهي أسئلة عامة لا تثير حساسية المستجيب وعدم طلب معلومات شخصية منه إذ قد تؤدي بالمستجيب الى اعطاء معلومات غير صائبة وعلى الباحث أيضاً صياغة أكثر من

سؤال في مدلول واحد للتأكد عند مقارنتها من مدى جدية المستجيب وصدقه إذ ان الاجابة الواحدة على اسئلة متعددة بمضمونٍ واحد تدل على جدية الإجابة وصدقها.

(عباس وآخرون، 2007 : 245)

ج- وضوح التعليمات وصياغة الفقرات

بعد إكمال متطلبات إعداد مقياس التفكير الأخلاقي، وبعد حصولها على موافقة المحكمين، عمل الباحث على توزيع الأداة على عينة وضوح الفقرات (الاستطلاعية) بتاريخ (2022/3/13) للتعرف على مدى صلاحية ووضوح الفقرات، وإطلاع العينة حول تعليمات الإجابة عنها، وما إذا كانت هناك فقرات صعبة أو مبهمة تحتاج الى توضيح، وقد اجاب الباحث عن جميع استفسارات الطلبة.

د - التحليل الإحصائي (لفقرات) مقياس التفكير الاخلاقي

تمثل عملية التحليل الاحصائيّ للفقرات خطوة مهمة جداً عند تطبيق أيِّ مقياس، لمعرفة الخصائص السايكومترية لفقرات المقياس التي تساعد الباحث في اختيار الفقرات ذات الخصائص الجيدة وهذا بدوره يؤدي الى زيادة صدق المقياس وثباته (Anastasi&Urbina,1997:172)، ويُعد التحليل الإحصائي للفقرات أكثر أهمية من التحليل المنطقي، إذ أنه يوضح مدى ارتباط الفقرة ظاهريًا بالسمة المراد قياسها، بينما يكون التحليل الإحصائي أكثر صدقًا وموثوقية (عودة، 1998: 88)، إذ إنَّ انتقاء فقرات اختبارية تكون مرتفعة في جودتها لقياسها السمة النفسية قياسًا دقيقًا، من خلال الشروط لتكوين هذه الفقرات وصياغتها تتحقق بالأساليب المنطقية وآراء المحكمين من صدق محتوى كل فقرة على حدة (ميخائيل، 2009: 25)، إلاّ أنَّهُ مهما بلغت درجة دقة الأحكام المنطقية وإصابة آراء المحكمين فهي لا تغني عن التجريب الميداني للمقياس، وتحليل درجة فقراته، باستعمال الأساليب الاحصائية. (علام، 2000: 367)

لذا قام الباحث بأجراء التحليل الإحصائي وفق الآتي:

- **عينة التحليل الإحصائي للفقرات:**

يتفق أصحاب القياس النفسي على أن القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها من أهم الخصائص القياسية التي ينبغي التحقق منها في إعداد المقاييس النفسية، (المصري، 1999: 92)، ولقياس هاتين الخاصيتين لفقرات مقياس التفكير الاخلاقي، طبق المقياس الذي يتكون من (38) فقرة على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة ، وتعد هذه العينة مناسبة لتحليل فقرات مقياس

التفكير الاخلاقي في ضوء رأي نانلي (Nunnaly,1978) الذي يرى أن يكون حجم عينة التحليل الاحصائي للفقرات ما بين (5-10) أفراد لكلّ فقرة من فقرات المقياس للتقليل من أثر الصدفة في توافق الإجابة. (Nunnally, 1978: 262).

هـ - حساب الخصائص السايكومترية للفقرات:

أن الخصائص السايكومترية لفقرات المقياس تشكل أهمية كبيرة في تحديد قدرة المقياس على قياس ما وضع لقياسه فعلاً (Holden, 1985: 386-389)، ومن الخصائص القياسية التي ينبغي التحقق منها في فقرات المقاييس وهي القوة التمييزية للفقرات، ومعاملات صدقها (الزيباري ، 1997: 75)، وأن اختيار الفقرات ذات الخصائص القياسية السايكومترية المناسبة يمكننا من إعداد مقياس يتمتع بخصائص قياسية جيدة ، لذا يجب علينا أن نتحقق من الخصائص القياسية للفقرات، لانتقاء المناسب منها وتعديل ما يحتاج منها الى التعديل أو استبعاده

.(Ghiselli, 1981 : 421)

لذا قام الباحث بحساب القوة التمييزية والاتساق الداخلي وكالاتي.

- **القوة التمييزية للفقرات**

يقصد بتمييز الفقرة أي التمييز بين الطلبة الذين يتمتعون بقدرٍ كبير من السمة، والطلبة الأقل قدرة في السمة التي وضعت الأداة لقياسها ، ويتم ذلك التمييز من خلال الفقرات المدرجة في المقياس (ملحم، 2000: 236)، كما ان تمييز الفقرة يعد من أهم الخصائص التي تتسم بها المقاييس النفسية، لأنَّها تؤثر بدرجة كبيرة في قدرة المقياس على كشف الفروق الفردية بين الأفراد والتي يقوم المقياس النفسي أساساً على التمييز بينها. (Ebel, 1972: 398)

وتتطلب المقاييس النفسية حساب القوة التمييزية لفقراتها لغرض استبعاد الفقرات غير المميزة بين المستجيبين، والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم، فالأفراد الذين حصلوا على درجات عالية على المقياس يعكسون خصائص السلوك المراد قياسه بدرجة أكبر من الذين حصلوا على درجات منخفضة. (جابر وكاظم، 1987: 281).

وبناءً على ذلك استخرج الباحث معاملات القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير الاخلاقي، ومن اجل إيجاد القوة التمييزية لفقرات المقياس اتبع الباحث أسلوب المجموعتين المتطرفتين كالآتي:

- أسلوب المجموعتين المتطرفتين/

بعد أن تم تطبيق مقياس التفكير الاخلاقي على عينة التحليل الإحصائي البالغة (200) طالب وطالبة قام الباحث بالإجراءات الآتية:

1- تم ترتيب درجات أفراد العينة في استجاباتهم على مقياس التفكير الاخلاقي من (أعلى) درجة إلى (أدنى) درجة.

2- اعتُمدت نسبة (27%) من المجموعتين العليا والدنيا، لتمثل المجموعتين المتطرفتين، إذ إن اعتماد هذه النسبة للمجموعتين المتطرفتين تُمثل أفضل نسبة يُمكن اعتمادها، لأنها تُقدم مجموعتين بأعلى ما يُمكن من حجم وتمايز (الزوبعي والكناني، 1994: 74)، ولأن عينة التحليل الإحصائي تألفت من (200) طالب وطالبة لذا فقد كان عدد الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا (108) طلاب وطالبات أي (54) في المجموعة الدنيا و(54) في المجموعة العليا.

3- تم استعمال الاختبار التائي (t-teast) لعينتين مستقلتين لاستخراج الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا، وتبين أن جميع فقرات المقياس مميزة لأن القيم التائية المحسوبة هي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند درجة حرية (106)، وبمستوى دلالة (0,05) وكما موضح في الملحق (6).

- الاتساق الداخلي (صدق الفقرات):

تم حساب الاتساق الداخلي كالآتي:

- **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية:**

يعني ذلك أيجاد معامل الارتباط بين أداء كل فقرة من فقرات المقياس، والاداء العام للاختبار (Kaplan&Saccuzzo,1982: 147)، ويقصد به حساب علاقة درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس لكل فرد من أَفراد العينة، فتعتبر الفقرة صادقة إذا كان معامل الارتباط بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس عالياً، وهذا يعطي مؤشراً على الاتساق الداخلي للمقياس لأنها تشير الى تجانس فقرات المقياس في قياس الظاهرة السلوكية، إذ أن كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس ككل وهو ما يسمى بـ (صدق البناء).

(الكبيسي، ٢٠١٠ :٢٧٢)

وتشير (انستازي) إلى أن ارتباط أي فقرة بمحك داخلي أو خارجي يعد مؤشراً لصدقها، وحينما لا يتوافر محك خارجي مناسب فان الدرجة الكلية للمقياس تمثل محك داخلي مناسب في حساب هذه العلاقة. (Anastasi,1976: 260)

ولتحقيق ذلك فقد اعتمد الباحث في حساب صدق الفقرة على معامل ارتباط بيرسون (Person correlation) لاستخراج معامل الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الأخلاقي، لكون درجات الفقرة متصلة ومتدرجة، علماً أن عينة صدق الفقرات تتكون من (200) طالب وطالبة في البحث الحالي.

وقد تبين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (0,139) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (198)، وهذا يعد مؤشراً على ان المقياس صادقاً لقياس الظاهرة التي وضع لقياسها، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)/معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الاخلاقي

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	0,296	11	0,348	21	0,235	31	0,306
2	0,412	12	0,476	22	0,408	32	0,466
3	0,206	13	0,347	23	0,523	33	0,361
4	0,427	14	0,448	24	0,460	34	0,343
5	0,439	15	0,345	25	0,259	35	0,373
6	0,417	16	0,480	26	0,437	36	0,473
7	0,385	17	0,312	27	0,281	37	0,464
8	0,340	18	0,382	28	0,450	38	0,259
9	0,280	19	0,510	29	0,356		
10	0,399	20	0,509	30	0,427		

- **علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه :**

استخدم الباحث هذا الأسلوب لمعرفة معامل الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وذلك لغرض التأكد من صدق فقرات مقياس التفكير الاخلاقي في كل مجال وتم اعتماد الدرجة الكلية للمجال محكاً داخلياً، وبعد استخدام الباحث لمعامل ارتباط بيرسون اتضح إن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) إذ إن قيم معاملات الارتباط أكبر من القيمة الحرجة البالغة (0,139) وبدرجة حرية (198)، ومن خلال هذا المؤشر اتضح أن جميع فقرات المقياس تعبر عن مجالاتها والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8)/ معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه لمقياس التفكير الاخلاقي

الاخلاقيات الذاتية		العلاقات مع الافراد الاخرين		التفكير بعادات وتقاليد المجتمع		التفكير الاكاديمي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0,478	9	0,451	19	0,499	29	0,490
2	0,479	10	0,385	20	0,525	30	0,537
3	0,381	11	0,382	21	0,341	31	0,453
4	0,599	12	0,501	22	0,489	32	0,555
5	0,432	13	0,465	23	0,597	33	0,461
6	0,516	14	0,546	24	0,492	34	0,515
7	0,512	15	0,466	25	0,379	35	0,407
8	0,414	16	0,592	26	0,518	36	0,506
		17	0,431	27	0,266	37	0,473
		18	0,485	28	0,592	38	0,394

- **مصفوفة الارتباطات الداخلية لاستقلالية المجالات:**

بهدف التعرف على مدى استقلالية المجالات الرئيسة في قياسها لمفهوم التفكير الاخلاقي، تمّ إيجاد معاملات الارتباطات الداخلية بين الدرجة الكلية لمقياس التفكير الاخلاقي والدرجات الكلية للمجالات الفرعية، واعتمد الباحث في حسابها على معامل ارتباط بيرسون (Person correlation) لكون الدرجات متصلة ومتدرجة، كما أن ارتباطات المكونات بالدرجة الكلية للمقياس هي قياسات اساسية للتجانس، وهي تساعد على تحديد مجال السلوك المراد قياسه.

(Anastasia, 1976 : 155)

ولتحقيق ذلك فقد اعتمد الباحث على عينة التحليل الإحصائي البالغ عددها (200) طالب وطالبة، وأسفرت النتائج عن أن جميع معاملات الارتباط لكلّ مجال بالمجالات الأخرى والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية، وهذا يدل على إن المجالات تقيس شيئاً واحداً هو التفكير الاخلاقي، إذ كانت جميع معاملات الارتباط المحسوبة أعلى من القيمة الحرجة البالغة (0,139) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (198)، وهذا مؤشر جيد لصدق بناء المقياس، والجدول (9) يوضح ذلك .

جدول (9)/ مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس التفكير الاخلاقي

المجالات	الدرجة الكلية	الاخلاقيات الذاتية	العلاقات مع الافراد الاخرين	التفكير بعادات وتقاليد المجتمع	التفكير الاكاديمي
الدرجة الكلية	1	0,766	0,809	0,842	0,816
الاخلاقيات الذاتية		1	0,468	0,598	0,492
العلاقات مع الافراد الاخرين			1	0,540	0,558
التفكير بعادات وتقاليد المجتمع				1	0,580
التفكير الاكاديمي					1

و - الخصائص القياسية (السايكومترية) لمقياس التفكير الأخلاقي:

يؤكد علماء القياس النفسي على أن خاصيتي (الصدق والثبات) من أهم خصائص أداة القياس الجيدة وسماتها، فبدونهما لا يمكن الوثوق في قدرة الأداة على قياس ما صممت لقياسه فعلاً ولا بدقة النتائج المتحصل عليها عند استخدامها لقياس السمات المختلفة (أبو علام، 1987: 97)، وبذلك لا يُعَد المقياس أداة صالحة للقياس إلاّ إذا توافرت فيه شروط معينة، وتُعَد هذه الشروط بمثابة أهداف يحاول مصمم المقياس تحقيقها لحظة التصميم أو الاعداد أو البناء للمقياس، وأهم هذه الشروط هي (الصدق، والثبات). (الامام وآخرون، 12:1990)

وقد قام الباحث بحسابهما على وفق الخطوات الآتية:

أولاً : صدق المقياس

يُعد مفهوم الصدق من أهم خصائص القياس وهو أحد المفاهيم الأساسية في مجال القياس النفسي، ويعني الصدق إنَّ المقياس يقيس ما أُعد لقياسه فعلاً (Fonng &Higgit,1994: 22)،

والصدق من المعالم الرئيسة التي يقوم عليها القياس النفسي، والصدق أن يقيس المقياس أو الاختبار ما يطلب منه قياسه من حيث المعنى والفائدة والإنجاز، أو أن يكون مفيداً في تحقيق هدف معين. (ربيع، 2008: 113)

ويشير أيضاً إلى مدى صلاحية المقياس وصحته في قياس ما صمم لقياسه، ولذلك صدق المقياس يعتمد على ما يقيسه الاختبار. (الأنصاري، 2002: 21)

وقد استخرج الباحث للمقياس الحالي مؤشرين للصدق هما (الصدق الظاهري، وصدق البناء)، وفيما يأتي توضيح لكيفية التحقق من كل مؤشر منها :

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

يُعدَ الصدق الظاهري أحد الإجراءات المتبعة لاستخراج صدق المقياس، ومؤشر ضروري لصدق المقياس، ويقصد به مدى تمثيل بنود الاختبار للسمة المراد قياسها (العساف، 1995 : 43)، إنَّ الجانب الأساس لصدق المحتوى هوَّ أن يكون ممثلاً ومناسباً لنطاق السلوك المراد قياسه (Anderson, 1981: 136)، بمعنى أَن يكون المقياس ذا صلة وثيقة بالقدرة التي يقيسها، وأَن يكون المقياس قادراً على التمييز بين القدرة التي يقيسها، والقدرات الأخرى التي يحتمل أَن تتداخل معها. (عبد الرحمن، 1998: 183)

كما يعد الصدق الظاهري مطلباً أساسياً لصلاحية المقياس، ويؤكد بعض المختصين في القياس النفسي انه أبسط أشكال صدق المحتوى إلاّ أنه ضروري حتى يتم بناء المقياس واستعماله (البطش وأبو زينة، 2007: 128)، ونحصل على الصدق الظاهري من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعةٍ من المحكمين في مجال الاختصاص، والحُكم على مدى صلاحيتهِا لقياس السمة أو الظاهرة موضوع البحث ومدى تمثيلهما للمحتوى المُراد قياسه. (Ebel, 1972: 555)

وقد تَحقق الباحث من هذا الصدق من خلال عرض مقياس التفكير الاخلاقي بصورتهِ الأولية على مجموعةٍ من السادة الخبراء والمحكمين المختصين في العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس التاريخ والقياس والتقويم للحُكم على مدى صلاحية فقراتهِ في قياس ما أُعد لقياسهِ، فضلًا عن تقويم بدائل الإجابة عن الفقرات، وما إذا كانت التعليمات والفقرات وبدائل الإجابة بحاجة إلى تعديل، وإذا كانت هناك أي مقترحات، وقد بلغ عددهم (20) محكماً، وملحق (2) يوضح ذلك .

وقد تمت الموافقة على جميع فقرات مقياس التفكير الأخلاقي من قبل السادة المحكمين بنسبة (100%) مع إجراء بعض التعديلات الطفيفة المتعلقة بالصياغة اللفظية على بعض فقراته، حتى أصبح المقياس صالحاً من الناحية العلمية.

ب- صدق البناء

يشير صدق البناء إلى مدى قياس المقياس النفسي إلى تكوين فرضي، أو مفهوم نفسي من خلال التحقق من تطابق درجاته مع المفهوم أو الافتراض الذي اعتمده الباحث في بناء المقياس، لذا فإنَّ عدم تطابق النتائج التجريبية للمقياس مع افتراضاته النظرية التي اعتمدها الباحث يعد مؤشراً سلبياً في صدق البناء، كما وقد أكد كرونباخ(Cronback) أنَّ الصدق للمقياس كله هو صدق البناء (Cronback, 1960: 26)، على اعتبار أنَّ هذا النوع من الصدق يتعلق بالقوة التمييزية للفقرات في الصفة المدروسة ومعاملات ارتباطها بالدرجة الكلية وبالارتباطات مع المقاييس الأخرى والتحليل العامليّ. (الأنصاريّ، 2000: 104)

وقد تحقق الباحث من صدق البناء من خلال اربعة مؤشرات هي:

- التمييز من خلال إيجاد الفروق بين الأفراد باسلوب المجموعتين المتطرفتين.
- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس عن طريق الاتساق الداخلي.
- العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه .
- علاقة مجالات المقياس بين بعضها مع الدرجة الكلية (مصفوفة الارتباطات الداخلية).

ثانياً: ثبات المقياس

يشير مفهوم ثبات المقياس إلى درجة التوافق أو الاتساق في نتائج المقياس كدرجات مجموعات من الإفراد عند تكرار تطبيق المقياس أو صورة متكافئة له على نفس المجموعة (ابو غوش، 2011 :54)، وقد تم حساب الثبات بطريقتي أعادة الاختبار والفا- كرونباخ وكالاتي:

أ- طريقة الاختبار– إعادة الاختبار Test-Retest :

أن استخراج معامل الثبات بهذه الطريقة هو بإعادة تطبيق المقياس نفسه مرتين وفي مدتين زمنيتين مختلفتين وعلى نفس المجموعة من الأفراد (ملحم، 2002 ، 257).

ويرى (Ebel, 1972) إن معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني للاختبار هو معامل ثبات الاختبار ومعامل الثبات في هذه الحالة يسمى معامل الاستقرار عبر الزمن.

(Ebel, 1972 : 132)

ولغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة فقد تم أعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات التي تكونت من (40) طالباً وطالبة وبفاصل زمني بلغ (14) يوماً من التطبيق الأول، حيث إن إعادة تطبيق المقياس نفسه لغرض التعرف على ثباته يجب أن لا يتجاوز الأسبوعين من التطبيق الأول ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني وبلـــغ معامل الارتباط

(0,86) للمقياس، وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار إجابات الأفراد على المقياس عبر الزمن، حيث أشار(العيسوي) إلى انه إذا كان معامل الارتباط بين التطبيقين الأول، والثاني (0,70) فأكثر، فأنه يعد مؤشراً جيداً لثبات الاختبارات في العلوم التربوية والنفسية (العيسوي، 1985: 58)، وهذه الطريقة تستخدم غالباً لأن الحصول من خلالها على قيمة ثبات عال يدل على قلة احتمال تأثر الدرجات (قيمة الثبات) بالمتغيرات اليومية العشوائية في ظروف المفحوص، أو في البيئة التي يجري فيها الاختبار. (Anastasi, 1976 : 110)

ب- معادلة ألفا- كرونباخ Cronbach's Alpha:

إن الهدف من إيجاد معامل الثبات بهذه الطريقة هو من أجل التأكد من اتساق أداء الفرد على عموم المقياس ومن فقرة إلى أخرى، إذا يدل على التجانس الكلي لفقرات المقياس وايضاً على استقرار استجابات الأفراد ، فإن محتوى المقياس كلما كان متجانسا فإن ثبات الاتساق الداخلي سيكون مرتفعاً (الزاملي وآخرون، 2009 : 276)، على اعتبار أن الفقرة هي عبارة عن مقياس قائم بحد ذاته، إذ يتم حساب التباينات بين درجات عينة الثبات على جميع فقرات المقياس، حيث يقسم المقياس إلى عدد من الأفراد يساوي عدد فقراته (عودة والخليلي، 1988: 254)، وقد استخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات العينة الإحصائية البالغة (200) استمارة، وباستعمال معادلة كرونباخ بلغ معامل ألفا (0,84) وهو معامل ثبات جيد.

(Anastasi, 1976 :111)

ح - وصف المقياس بصورته النهائية :

يتألف مقياس التفكير الاخلاقي في البحث الحالي بصورته النهائية من (38) فقرة موزعة على اربعة مجالات هي: (الاخلاقيات الذاتية، العلاقات مع الافراد الاخرين ، التفكير بعادات وتقاليد المجتمع، التفكير الاكاديمي)، وكل فقرة لها خمسة بدائل وهي **(تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي احياناً، تنطبق علي قليلاً، تنطبق علي نادراً)**، وأعطاها الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) ويتم حساب درجة كلية للمقياس من خلال جمع كل الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عن كل بديل يختاره من كل فقرة من فقرات المقياس، لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (190) درجة التي تمثل أعلى الدرجات، وأقل درجة يحصل عليها هي (38) درجة والتي تمثل أدنى درجة كلية للمقياس، وبذلك فإن المتوسط النظري للمقياس يكون (114) درجة.

2- أداة التعاطف التاريخي:

اتبع الباحث في إعداد مقياس التعاطف التاريخي نفس الخطوات التي اتبعها في اعداد مقياس التفكير الاخلاقي

أ - وصف فقرات مقياس التعاطف التاريخي وتدرج الإجابة

بلغ عدد فقرات المقياس الكلي (30) فقرة، استخدم الباحث طريقة ليكرت (Likert) في تحديد بدائل الاجابة المناسبة، وتكوّن سلم الاجابة من تدرج لفظي خماسي لتقدير الاستجابات على فقرات مقياس التعاطف التاريخي وهي **(تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي احياناً، تنطبق علي قليلاً، تنطبق علي نادراً)**، والدرجة التي تقيس شدة المتغير الأعلى هي (5) كون تصحيح بدائل المقياس لكل فقرات المقياس كان على النحو الآتي وبالتوالي (5، 4، 3، 2، 1).

ب- وضوح التعليمات وصياغة الفقرات

بعد إكمال متطلبات إعداد مقياس التعاطف التاريخي، وبعد حصولها على موافقة المحكمين، عمل الباحث على توزيع الأداة على عينة وضوح الفقرات (الاستطلاعية) بتاريخ (2022/3/13) للتعرف على مدى صلاحية ووضوح الفقرات، وإطلاع العينة حول تعليمات الإجابة عنها، وما إذا كانت هناك فقرات صعبة أو مبهمة تحتاج الى توضيح، وقد اجاب الباحث عن جميع استفسارات الطلبة.

هـ - التحليل الاحصائي (لفقرات) مقياس التعاطف التاريخي

لغرض إجراء التحليل الإحصائي لفقرات مقياس التعاطف التاريخي، طبق المقياس الذي يتكون من (30) فقرة على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة، وبعد ان تم تطبيق المقياس تم حساب الدرجات الكلية لكل فرد من افراد العينة، ولكل فقرة من فقرات مقياس التعاطف التاريخي لتمثيل الدرجة الخام للطلبة، وقد قام الباحث بأجراء التحليل الاحصائي للفقرات وفق الاتي:

و - حساب الخصائص السايكومترية للفقرات

قام الباحث بحساب الخصائص السايكومترية للفقرات المتمثلة بالقوة التمييزية، والاتساق الداخلي (صدق الفقرات) وكالاتي:

أ. القوة التمييزية للفقرات

بعد تطبيق المقياس على افراد العينة الإحصائية البالغ عددهم (200) طالب وطالبة، وتصحيح استمارات الإجابة، ولاستخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس تم ترتيب درجات افراد العينة من اعلى درجة كلية الى اقل درجة كلية وتحديد المجموعتين المتطرفتين بالدرجة الكلية وبنسبة (27 %) من كل مجموعة، فقد بلغ عدد الأفراد في كل مجموعة (54) طالباً وطالبة في المجموعة العليا، و(54) طالباً وطالبة في المجموعة الدنيا .

واستعمل الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين في حساب الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطي المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس، على أساس أن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة (Edwards, 1957 :153-154)، واتضح أن جميع الفقرات مميزة لكونها دالة احصائياً، لأن قيمتها التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) بدرجة حرية (106) وعند مستوى دلالة (0,05)، وكما موضح في الملحق (7).

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

قد تبين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، إذ كانت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية اكبر من القيمة الجدولية البالغة (0,139) وبدرجة حرية (198) عند مستوى دلالة (0,05)، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول(10)/ معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التعاطف التاريخي

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	0,436	11	0,396	21	0,442
2	0,453	12	0,487	22	0,385
3	0,391	13	0,505	23	0,448
4	0,365	14	0,420	24	0,385
5	0,372	15	0,510	25	0,471
6	0,507	16	0,492	26	0,430
7	0,408	17	0,484	27	0,424
8	0,453	18	0,322	28	0,476
9	0,458	19	0,460	29	0,431
10	0,379	20	0,406	30	0,415

ز - الخصائص القياسية (السايكومترية) لمقياس التعاطف التاريخي

يتعين توافر الصدق والثبات في المقياس الذي تم بناؤه لكي يكون صالحاً للاستعمال، فيعد الصدق والثبات من الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة إلى القياس. (Rust, 1989 : 69)

لذا تحقق الباحث من هذه الخصائص وكما يلي:

أولاً: صدق المقياس

لقد تم استخراج مؤشرين للصدق للمقياس الحالي هما الصدق الظاهري، وصدق البناء، وفيما يأتي توضيح لكيفية التحقق من كل مؤشر منها :

أ - الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

وقد تحقق الباحث من الصدق الظاهري لمقياس التعاطف التاريخي من خلال تحديد التعريف واعداد الفقرات حسب التعريف وقد تم تحقيقه عندما اتفق الخبراء والمحكمون المتخصصون في العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس التاريخ فضلاً عن خبير في القياس والتقويم بنسبة (100%)على صلاحية فقرات المقياس بصورته الأولية والبالغ عددها (30) فقرة في قياس التعاطف التاريخي، وبلغ عددهم (20) محكماً وخبيراً، والملحق (2) يوضح ذلك .

ب - صدق البناء

وقد تحقق الباحث من صدق البناء من خلال مؤشرين هما :-

- التمييز من خلال إيجاد الفروق بين الأفراد باستعمال اسلوب المجموعتين المتطرفتين، كما في جدول (11).
- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية باستعمال معامل ارتباط بيرسون، كما في جدول (12).

ثانياً : ثبات المقياس

تم حساب الثبات لأداة البحث الحالي بطريقتي اعادة الاختبار والفا- كرونباخ كالآتي:

أ- طريقة الاختبار– إعادة الاختبار (Test-Retest)

لغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة فقد أعيد تطبيق المقياس نفسه على عينة الثبات التي تكونت من (40) طالباً وطالبة، وبفاصل زمني بلغ (14) يوماً من التطبيق الأول، ثم حُسب معامل ارتباط

بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني وبلـــغ معامل الارتباط (0,87) للمقياس، وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار إجابات الأفراد على المقياس عبر الزمن، إذ أشار(العيسوي) إلى ان معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني إذا كان (0,70) فأكثر، فأن ذلك يعد مؤشراً جيداً لثبات الاختبارات في العلوم التربوية والنفسية. (العيسوي، 1985: 58)

ب- معادلة ألفا - كرونباخ

تستند هذه الطريقة الى ان اتساق استجابات الأفراد عبر مفردات الاختبار يمكن الاعتماد عليه في تقدير معامل الثبات (علام، 2014 :101)، لذا استخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات عينة التحليل الاحصائي البالغة (200) استمارة، وباستعمال معادلة كرونباخ بلغ معامل ألفا (0,85) وهو معامل ثبات جيد. (العيسوي، 1985 :58)

ح - وصف المقياس بصورته النهائية

يتألف مقياس التعاطف التاريخي في البحث الحالي بصورته النهائية من (30) فقرة، وكل فقرة لها خمسة بدائل وهي **(تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي احياناً، تنطبق علي قليلاً، تنطبق علي نادراً)**، بأوزان **(5، 4، 3، 2، 1)** على التوالي للفقرات الايجابية والعكس للفقرات السلبية، ويتم حساب درجة كلية للمقياس من خلال جمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عن كل بديل يختاره من كل فقرة من فقرات المقياس، لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب (150) درجة التي تمثل أعلى الدرجات ، وأقل درجة يحصل عليها هي (30) درجة والتي تمثل أدنى درجة كلية للمقياس، وبذلك فإن المتوسط النظري للمقياس يكون (90) درجة، والملحق (5) يبين المقياس بصيغته النهائية .

خامساً/ تطبيق أداتي البحث (search tool app)

بعد الانتهاء من إعداد المقياسين والتحقق من صدقهما وثباتهما طبق الباحث أداتي بحثه المتمثلتين في مقياس التفكير الأخلاقي بصيغته النهائية الموضح في الملحق (4) ومقياس التعاطف التاريخي بصورته النهائية الموضح في الملحق (5) على عينة البحث الأساسية والبالغ عددها (210) طلاب وطالبات من طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء من الدراسة الصباحية فقط عن طريق الإستبانة الورقية وقد وضح الباحث لأفراد عينة البحث كيفية الإجابة عن الفقرات وما هو الهدف من البحث.

سادساً/ تفريغ البيانات (data dump)

تمت عملية تفريغ البيانات وفق المعايير المحددة في أداتي البحث حيث تم إعطاء كل فقرة ما يناسبها من التدرج الخماسي (تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي أحياناً، تنطبق علي قليلاً، تنطبق علي نادراً) حيث تم أعطاءها الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي في البرنامج الإحصائي للعلوم الإجتماعية (spss) لغرض إجراء العمليات الإحصائية المناسبة حيث يتم حساب الدرجة الكلية للمقياس من خلال جمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب بالنسبة لمقياس التفكير الأخلاقي (190) درجة التي تمثل أعلى الدرجات، وأقل درجة يحصل عليها هي (38) درجة والتي تمثل أدنى درجة كلية للمقياس، وبذلك فإن المتوسط النظري للمقياس يكون (114) درجة لكونه يتكون من (38) فقرة، أما بالنسبة لمقياس التعاطف التاريخي فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب (150) درجة التي تمثل أعلى الدرجات، وأقل درجة يحصل عليها هي (30) درجة والتي تمثل أدنى درجة كلية للمقياس، وبذلك فإن المتوسط النظري للمقياس يكون (90) درجة كونه يتكون من (30) فقرة .

سابعاً/ الوسائل الإحصائية (Statistical means)

أن معظم الوسائل الإحصائية التي تم استخدامها في البحث الحالي حسبت بواسطة برنامج الحقيبة الإحصائية (SPSS) وهي :

1- الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة: للتعرف على مستوى المتغيرات عند العينة.
2- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين: لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير الاخلاقي والتعاطف التاريخي.
3- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient): وقد استخدم في ايجاد الاتي:-

- حساب الارتباطات بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الاخلاقي والتعاطف التاريخي .
- حساب الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه لمقياس التفكير الاخلاقي.
- مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس التفكير الاخلاقي.
- كما استخدم للتعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث (التفكير الاخلاقي، التعاطف التاريخي).

4- معادلة الفا- كرونباخ للاتساق الداخلي: استخدمت لاستخراج الثبات بطريقة الفا للاتساق الداخلي لأداتي البحث.

5- تحليل التباين الثنائي بتفاعل: استخدم للتعرف على الفروق في التفكير الاخلاقي والتعاطف التاريخي وفقاً لمتغيري (الجنس والصف) والتفاعل فيما بينهم.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الفصل الرابع/عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها بناءً على الاهداف التي حُددت من قبل الباحث، وتفسير هذه النتائج ومناقشتها بحسب الإطار النظري والدراسات السابقة، وخصائص المجتمع الذي تمت دراسته في البحث الحالي، ومن ثم الخروج بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات، ويمكن عرض النتائج كما يأتي:

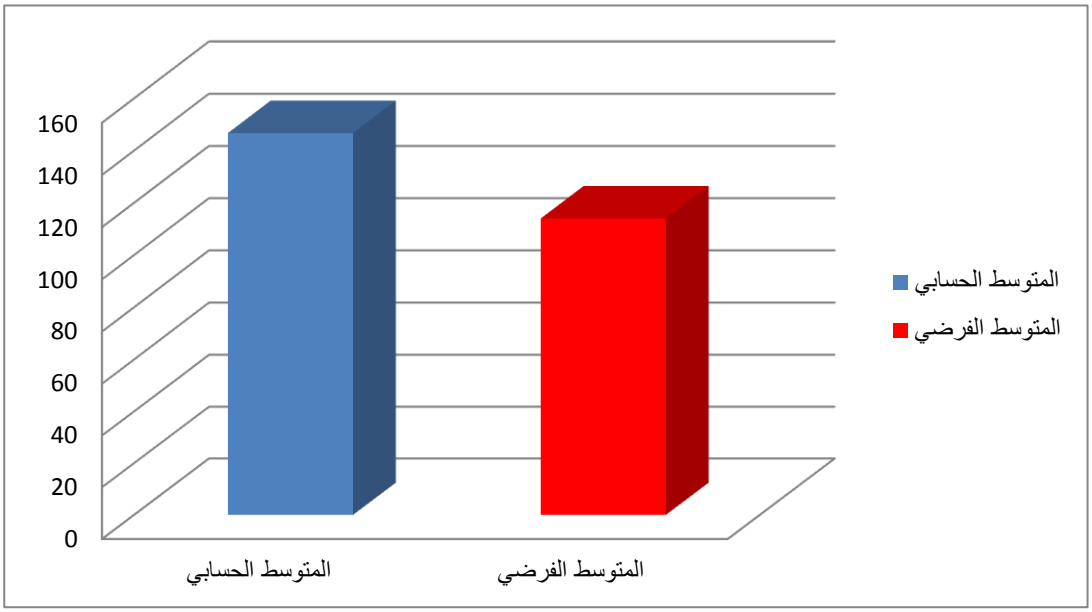
الهدف الاول : التعرف على مستوى التفكير الاخلاقي لدى طلبة قسم التاريخ من وجهة نظرهم

- عرض النتائج/

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس التفكير الاخلاقي المؤلف من (38) فقرة على عينة البحث الاساسية البالغة (210) طلاب وطالبات، وأظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجات هذه العينة على المقياس قد بلغ (146,719) درجة وبانحراف معياري قدره (21,877) درجة، وعند معرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي الذي بلغ (114) درجة، تبين ان الفرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (0,05)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (21,673) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96)، وبدرجة حرية (209) وهذا يعني ان عينة البحث يمتلكون تفكيراً اخلاقياً بمستوى عال، والجدول (11) والشكل (1) يوضحان ذلك.

جدول(11)/الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس التفكير الاخلاقي

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t *		الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التفكير الاخلاقي	210	146,719	21,877	114	21,673	1,96	دالة احصائياً



شكل (1)/ المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس التفكير الاخلاقي

- تفسير النتائج/

من خلال التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد العينة الأساسية للبحث ثبت ان طلبة قسم التاريخ يمتلكون تفكيراً أخلاقياً بنسبة عالية حيث تتفق هذه النتيجة حسب رأي الباحث مع دراسة (كتيلة، 2017) في أن نسبة كبيرة من الطلبة يمتلكون تفكيراً أخلاقياً وبدرجة عالية، وذلك لأن الطلبة في مرحلة الجامعة يعيشون مرحلة الشباب وهي مرحلة النمو والانفتاح وتتميز باتساع العلاقات الاجتماعية وبالتالي يستطيعون اكتشاف المبادئ والمعايير والقواعد الأخلاقية من مؤسسات المجتمع المختلفة كالجامعة والمسجد ووسائل الإعلام والأصدقاء. (كتيلة، 2017 : 237)

ويتفق الباحث مع نظرية كولبرج التي اعتمدها في الإطار النظري لبحثه في ان التطور المعرفي يُعد أساساً لتطور التفكير الأخلاقي ولكون عينة البحث الحالي هم من طلبة الجامعة فلا غرابة ان نجد انهم طلبة يحملون تفكيراً أخلاقياً وبمستوىً عالٍ وذلك لمرورهم بمراحل التطور المعرفي للمراحل الدراسية المختلفة وصولاً للجامعة إذ ان طلبة الجامعة الذين يتمتعون بمستوىً عالٍ من التفكير الأخلاقي هم الأكثر قدرة على تحقيق التوازن بين خبراتهم ورغباتهم الذاتية وقيم المجتمع الأخلاقية.

الهدف الثاني : التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى التفكير الاخلاقي لدى طلبة قسم التاريخ تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور، اناث) والصف(اول، ثاني، ثالث، رابع)

- عرض النتائج/

لغرض التحقق من هذا الهدف قام الباحث بأخذ استجابات عينة البحث الاساسية البالغة (210) طلاب وطالبات على مقياس التفكير الاخلاقي، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الحقيبة الإحصائية (spss) استخرج الباحث متوسطات درجات افراد العينة على المقياس تبعاً للجنس (ذكور، اناث) وللصف (اول، ثاني، ثالث، رابع)، وكانت كما موضح في الجدول (12).

جدول (12)/ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتفكير الاخلاقي وفقاً لمتغيري (الجنس، الصف)

الجنس	الصف	العدد	المتوسط	الانحراف
ذكور	اول	21	151,190	23,056
	ثاني	13	139,692	25,437
	ثالث	11	146,364	5,240
	رابع	25	146,320	30,011
	مجموع	70	146,557	24,480
اناث	اول	31	142,032	24,125
	ثاني	35	149,286	18,979
	ثالث	26	144,154	6,442
	رابع	48	149,500	23,736
	مجموع	140	146,800	20,546
الصف	اول	52	145,731	23,924
	ثاني	48	146,687	21,079
	ثالث	37	144,811	6,123
	رابع	73	148,411	25,890
	المجموع	210	146,719	21,877

وللتأكد من الفروق في التفكير الاخلاقي تبعاً للجنس والصف استعمل الباحث اختبار تحليل التباين الثنائي بتفاعل، وكانت النتائج كما موضح في الجدول (13).

جدول (13)/نتائج تحليل التباين الثنائي بتفاعل للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مقياس التفكير الاخلاقي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	الدلالة (0,05)
الجنس	5,259	1	5,259	0,011	غير دالة
الصف	330,875	3	110,292	0,228	غير دالة
الجنس * الصف	2123,549	3	707,850	1,466	غير دالة
الخطأ	97511,488	202	482,730		
الكلي	99971,171	209			

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي المعطيات الآتية:

أ- الجنس

- عرض النتائج/

تبين إن قيمة النسبة الفائية المحسوبة (0,011) لمتغير الجنس هي اصغر من قيمة النسبة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1، 202)، مما يشير إلى أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الاخلاقي تبعاً لمتغير الجنس.

- تفسير النتائج/

يرى الباحث بأن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي بين الذكور والإناث لطلبة قسم التاريخ أمرٌ طبيعي، وذلك لوجود المشتركات بين الجنسين بنسبةٍ كبيرة من قبيل العمر فهم ينتمون لمرحلة عمرية واحدة أو متقاربة وبالتالي يمتلكون نفس مستوى التفكير الأخلاقي بالنسبة لعمرهم، ومن قبيل التعليم فهم يتلقون نفس المستوى والمنهج التعليمي وما يكتسبوه من مفاهيم وقيم أخلاقية تكون واحدة، ومن قبيل المجتمع فهم أيضاً يعيشون في مجتمع واحد يمتلك نفس

الثقافة الأخلاقية وبذلك يكون ما يحصلون عليه من قواعد أخلاقية يعود لمصدرٍ واحد، وعلى ذلك يكون من المنطقي جداً عدم وجود فروق في التفكير الأخلاقي بين الطلاب والطالبات.

ب - متغير الصف

- عرض النتائج/

تبين إن قيمة النسبة الفائية المحسوبة (0,228) لمتغير الصف هي اصغر من قيمة النسبة الفائية الجدولية البالغة (2,60) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (3 ، 202) ، مما يشير إلى أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الاخلاقي تبعاً لمتغير الصف.

- تفسير النتائج/

يعزو الباحث سبب هذه النتيجة الى أن الطلبة في الجامعة يعيشون في مرحلة عمرية متقاربة وهي مرحلة الشباب والنضج وينتمون الى جيل واحد ، كما أنهم قد قضوا مدة ليست بالقليلة من حياتهم قبل أن يصلوا الى مرحلة الجامعة في بيئة إجتماعية واحدة تتصف بنفس القيم الأخلاقية والعادات والتقاليد وقد تشربوا تلك القيم الأخلاقية وبالتالي لم يكن للصف الدراسي أثر في نمط التفكير الأخلاقي للطلبة .

ج - الجنس * الصف

-عرض النتائج/

تبين إن قيمة النسبة الفائية المحسوبة (1,466) للتفاعل بين (الجنس* الصف) هي أصغر من قيمة النسبة الفائية الجدولية البالغة (2,60) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (3 ، 202) مما يشير إلى أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الاخلاقي تبعاً للتفاعل بين الجنس والصف وجدول (15) يوضح ذلك .

- تفسير النتائج/

وتفسر هذه النتيجة في أن كلا الجنسين من الذكور والإناث يمتلكون نفس مستوى التفكير الأخلاقي في كل صف دراسي، بمعنى أنه لا يوجد تأثير للصف الدراسي في امتلاك التفكير الأخلاقي بالنسبة للجنس، لأن الطلاب والطالبات في نفس الصف يتلقون التعليم من نفس المناهج ومن نفس التدريسيين فلا توجد قاعات دراسية خاصة بالطلاب واخرى خاصة بالطالبات فيكون

توجيه الطلبة واحداً فيما يتعلق بالواجبات الأخلاقية والسلوكيات تجاه الآخرين وأثر ذلك في التفكير الأخلاقي بالنسبة لجميع الطلبة من كلا الجنسين وسريان ذلك على الصفوف الدراسية الأربع في قسم التاريخ وعليه لا يوجد تفاعل بين جنس الطلبة وصفهم الدراسي في درجة امتلاكهم للتفكير الأخلاقي.

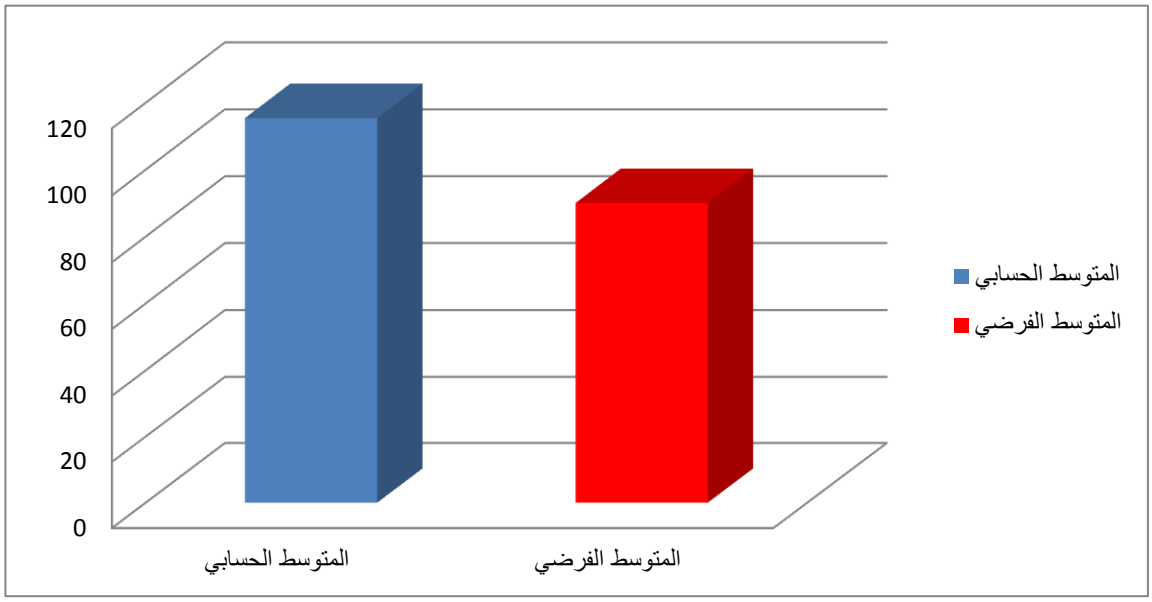
الهدف الثالث: التعرف على مستوى التعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ من وجهة نظرهم

- عرض النتائج/

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس التعاطف التاريخي المتكون من (30) فقرة على عينة البحث الاساسية البالغة (210) طلاب وطالبات، وأظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجات هذه العينة على المقياس قد بلغ (115,390) درجة وبانحراف معياري قدره (16,816) درجة، وعند معرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي الذي بلغ (90) درجة ، تبين ان الفرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (0,05)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (21,881) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96)، وبدرجة حرية (209) وهذا يعني ان عينة البحث يمتلكون مستوى عال من التعاطف التاريخي والجدول (14) والشكل (2) يوضحان ذلك.

جدول (14)/ الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس التعاطف التاريخي

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t *		الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التعاطف التاريخي	210	115,390	16,816	90	21,881	1,96	دالة احصائياً



شكل (2)/ المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس التعاطف التاريخي

- تفسير النتائج/

بعد قيام الباحث بإجراء التحليل الإحصائي لإستجابات أفراد عينة البحث الأساسية تبين أن طلبة قسم التاريخ يملكون تقديرات مرتفعة في مستوى التعاطف التاريخي حيث تتفق هذه النتيجة حسب رأي الباحث مع دراسة (العريفي، 2021) التي أشارت الى وجود تقديرات مرتفعة في مستوى التعاطف التاريخي لدى طلبة جامعة شقراء، حيث أثبتت نتائج هذا الهدف ان لدى طلبة قسم التاريخ القدرة على فهم مشاعر وأفكار الآخرين والتعاطف معهم، وان لديهم القدرة على تخيل الحدث التاريخي وتقدير نتائج الأحداث التي وقعت في الماضي ومعرفة الطريقة التي يفكر بها الآخرون في الماضي اثناء مرورهم بالموقف التاريخي وتقدير تلك المشاعر (العريفي، 2021 : 238)، ويتفق الباحث مع نظرية هوفمان التي اعتمدها الباحث في الإطار النظري لبحثه والتي ترى بان التعاطف هو استجابة بديلة لمشاعر الآخرين وان الطالب يستطيع أن يأخذ دور الآخرين بعد التأثر بمشاعرهم وان التعاطف يتطور مع التطور العقلي للطالب في مراحله العمرية المختلفة وهذا ما يفسر امتلاك طلبة قسم التاريخ لمستوىً عالٍ من التعاطف التاريخي بعد قضائهم لفترة دراسية ليست بالقليلة متدرجين من المرحلة الابتدائية مروراً بالمرحلتين المتوسطة والإعدادية وصولاً الى المرحلة الجامعية .

الهدف الرابع: التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى التعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور، اناث) والصف(اول، ثاني، ثالث، رابع).

- عرض النتائج/

لغرض التحقق من هذا الهدف قام الباحث بأخذ استجابات عينة البحث الاساسية البالغة (210) طلاب وطالبات على مقياس التعاطف التاريخي، وبعد معالجة البيانات إحصائياً استخرج الباحث متوسطات درجات افراد العينة على المقياس تبعاً للجنس (ذكور، اناث) وللصف (اول، ثاني، ثالث، رابع)، وكما موضح في الجدول (15)

جدول (15)/ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتعاطف التاريخي وفقاً لمتغيري (الجنس، الصف)

الجنس	الصف	العدد	المتوسط	الانحراف
ذكور	اول	21	113,286	15,859
	ثاني	13	117,923	14,209
	ثالث	11	121,727	10,248
	رابع	25	125,240	6,660
	مجموع	70	119,743	12,789
اناث	اول	31	103,645	18,018
	ثاني	35	104,886	19,913
	ثالث	26	116,346	13,413
	رابع	48	123,771	12,408
	مجموع	140	113,214	18,157
الصف	اول	52	107,538	17,675
	ثاني	48	108,417	19,305
	ثالث	37	117,946	12,662
	رابع	73	124,274	10,760
	المجموع	210	115,390	16,816

وللتأكد من الفروق في التعاطف التاريخي تبعاً للجنس والصف استعمل الباحث اختبار تحليل التباين الثنائي بتفاعل، وكانت النتائج كما موضحة في الجدول (16).

جدول (16)/ نتائج تحليل التباين الثنائي بتفاعل للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مقياس التعاطف التاريخي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	الدلالة (0,05)
الجنس	2321,542	1	2321,542	10,533	دالة
الصف	8629,604	3	2876,535	13,051	دالة
الجنس * الصف	952,170	3	317,390	1,440	غير دالة
الخطأ	44522,954	202	220,411		
الكلي	56426,270	209			

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي المعطيات الآتية:

أ - الجنس

- عرض النتائج/

تبين من خلال الجدول أعلاه إن قيمة النسبة الفائية المحسوبة (10,533) لمتغير الجنس هي اكبر من قيمة النسبة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1 ، 202)، وعند ملاحظة المتوسطات تبين ان متوسط درجات الذكور بلغ (119,743)، ومتوسط درجات الاناث بلغ (113,214)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعاطف التاريخي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور .

- تفسير النتائج/

يرى الباحث بأن التعاطف التاريخي لا يختص بنوع معين من الجنس سواء كان من الذكور أم الإناث، ولكن يوجد سبباً عُدّ مصدراً في تنمية التعاطف التاريخي عند الذكور أكثر من الاناث، وهو أن الشخصيات التاريخية التي اتخذت القرارات في الماضي وصنعت المواقف التاريخية أغلبها من الذكور وهو ما جعل الطلبة الذكور ينتقلون من الحس المعرفي بهذه الشخصيات الى المشاعر

التعاطفية فيصبحون أكثر قدرة على فهم واستيعاب مشاعر تلك الشخصيات التاريخية وتقمص أدوارها والتعاطف معها من الإناث التي تتوقف عند الحس المعرفي بهذه الشخصيات التاريخية ما أدى الى ارتفاع تقديرات مستوى التعاطف التاريخي عند الذكور .

ب - متغير الصف

- عرض النتائج/

تبين إن قيمة النسبة الفائية المحسوبة (13,051) لمتغير المرحلة هي اكبر من قيمة النسبة الفائية الجدولية البالغة (2,60) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (3 ، 202)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعاطف التاريخي تبعاً لمتغير الصف، ولمعرفة الفروق لصالح أي صف استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وكانت النتائج كما موضح في جدول (17).

الجدول (17)/ قيم شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين الصفوف الدراسية

رقم المقارنة	المقارنة الثنائية	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة شيفيه الحرجة	مستوى الدلالة
1	صف اول	52	**107,538**	**0,879**	**8,290**	غير دالة
	صف ثاني	48	**108,417**			
2	صف اول	52	**107,538**	**10,408**	**9,271**	دالة لصالح الصف الثالث
	صف ثالث	37	**117,946**			
3	صف اول	52	**107,538**	**16,736**	**7,182**	دالة لصالح الصف الرابع
	صف رابع	73	**124,274**			
4	صف ثاني	48	**108,417**	**9,529**	**9,271**	دالة لصالح الصف الثالث
	صف ثالث	37	**117,946**			
5	صف ثاني	48	**108,417**	**15,857**	**7,182**	دالة لصالح الصف الرابع
	صف رابع	73	**124,274**			
6	صف ثالث	37	**117,946**	**6,328**	**8,293**	غير دالة
	صف رابع	73	**124,274**			

يتبين من الجدول اعلاه ان المقارنات كانت دالة احصائياً لصالح الصفين (الثالث، والرابع)، وهذا يشير الى ان التعاطف التاريخي يزداد لدى الطلبة بتقدم الصف الدراسي.

- تفسير النتائج/

يستند الباحث في تفسير هذه النتيجة الى نظريتي (هوفمان) والتي تبناها الباحث في الإطار النظري و(النظرية السلوكية)، فنظرية هوفمان ترى بأن التعاطف هو عملية تفاعلية بين الحس المعرفي بالآخرين وبين المشاعر التعاطفية، وإن الإحساس المعرفي بالآخرين يتطور مع تقدم العمر ونتيجةً للتطور العقلي الذي يرافق الطلبة مع التقدم في العمر وازدياد الإحساس المعرفي بالآخرين يصبحون قادرين على فهم واستيعاب مشاعر الأفراد الآخرين والتعاطف معهم ولذلك ارتفعت نسبة التعاطف التاريخي عند طلبة قسم التاريخ في الصفين الثالث والرابع، أما النظرية السلوكية فترى بأن القدرة على التعاطف ترتبط بالسن أي أنه يزداد بمرور الوقت وهذا ما يفسر ازدياد مستوى التعاطف التاريخي لدى طلبة الصفين الثالث والرابع بنسبةٍ أكبر من طلبة الصفين الأول والثاني، فمع التقدم في العمر يكون الطلبة الأكبر سناً قد اكتسبوا التعاطف بنسبةٍ أكبر من الطلبة الأصغر سناً، وكذلك يكون طلبة الصفين الثالث والرابع قد اطلعوا على الكتب التاريخية ودرسوا مناهج قسم التاريخ أكثر من أقرانهم في الصفين الأول والثاني وهذا أيضاً أدى الى زيادة التعاطف التاريخي عندهم قياساً بزملائهم، وبالتالي فمن المنطقي جداً أن يكون طلبة الصفين الثالث والرابع أعلى في قدرتهم على التعاطف التاريخي من طلبة الصفوف السابقة .

ج - الجنس * الصف

- عرض النتائج/

تبين إن قيمة النسبة الفائية المحسوبة (1,440) للتفاعل بين (الجنس* الصف) هي أصغر من قيمة النسبة الفائية الجدولية البالغة (2,60) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (3 ، 202) مما يشير إلى أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعاطف التاريخي تبعاً للتفاعل بين الجنس والصف .

- تفسير النتائج/

ويفسر الباحث هذه النتيجة على أن كلا الجنسين الذكور والإناث من الطلبة يمتلكون نفس المستوى من التعاطف التاريخي في كل صف دراسي ، إذ أنَّ الصف الدراسي لا يؤثر في مستوى

امتلاك التعاطف التاريخي بالنسبة للجنس بغض النظر عن تفوق طلبة صف دراسي معين عن صف دراسي آخر في مستوى التعاطف التاريخي، وكذلك تفوق الذكور على الإناث ، إلا إنه ليس هناك تفاعل بين جنس الطلبة وصفهم الدراسي في درجة امتلاكهم للتعاطف التاريخي.

الهدف الخامس: التعرف على العلاقة الارتباطية بين التفكير الاخلاقي والتعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ

- عرض النتائج/

للتعرف على هذا الهدف، قام الباحث بأخذ اجابات عينة البحث على مقياسي التفكير الاخلاقي والتعاطف التاريخي ، ثم استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون فكانت النتائج كما مبينة في الجدول (18).

جدول (18)/ معامل الارتباط والقيمة التائية بين التفكير الاخلاقي والتعاطف التاريخي

العدد	قيمة معامل الارتباط بين التفكير الاخلاقي والتعاطف التاريخي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
		المحسوبة	الجدولية	
210	0,473	7,754	1,96	دالة

يتبين من الجدول اعلاه ان قيمة معامل الارتباط بين التفكير الاخلاقي والتعاطف التاريخي بلغت (0,473) وهي علاقة طردية ولمعرفة قوة العلاقة استخدم الباحث الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط ، وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (7,754) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (208)، وهذا يعني ان العلاقة بين التفكير الاخلاقي والتعاطف التاريخي هي علاقة طردية دالة احصائياً، وهذا يعني انه كلما كان مستوى التفكير الاخلاقي عالياً لدى الطلبة زاد التعاطف التاريخي لديهم.

- تفسير النتائج/

يفسر الباحث هذه النتيجة استناداً الى ما جاء في الإطار النظري في أنه يمكن استخدام التفكير الاخلاقي في الوصول الى التعاطف التاريخي من خلال تعليم طلبة قسم التاريخ كيفية قراءة الحدث التاريخي وفهم الدليل وعادات وتقاليد الامم السابقة وطريقة تفكيرهم لأن التعاطف التاريخي يهدف

الى الفهم وهو طريقة للمعرفة وتكون فيه النفس مهيأة للفهم ولا تفقد هويتها ويمكن فيه الدخول الى عقلية شخص آخر وقراءة أفكاره ودوافعه، وللتفكير الاخلاقي محاولات جادة في وضع أُسس للتعاطف التاريخي وما ينشأ عنه من تعاطف إنساني تجاه الآخرين. (الدخيل، 2007 : 230)

كما يتعين على تدريسيي قسم التاريخ مساعدة الطلبة على فهم سبب أفعال الناس في الماضي وليس مجرد معرفة الفعل وبذلك تكون وظيفة التدريسي أكثر شمولاً من مجرد الإهتمام بالمعارف والمعلومات التاريخية ونقلها الى عقول الطلبة بل يمكن ان يستخدم تلك المعلومات كوسيلة في بناء القاعدة الوجدانية والأخلاقية للطلبة وبذلك يحصل النمو المتوازن لشخصية الطلبة وتظهر إنعكاسات التعاطف التاريخي على التفكير الأخلاقي للطلبة. (عبدالعزيز، 2011 : 9)

ويرى الباحث بأن الوعي بأفكار ومشاعر الآخرين وفهم حالتهم الذهنية في المواقف والأحداث التاريخية يفسر لنا معنى التعاطف التاريخي، ومن خلاله يصل الطلبة الى التفكير الأخلاقي إذ يسعون الى تفهم مشاعر وانفعالات الآخرين تجاه مشكلة تاريخية معينة ثم تحويل تلك المشاعر الى سلوكيات وأفعال لمشاركة الآخرين مشاكلهم ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها والتريث في إصدار الأحكام على الأحداث التاريخية والفاعلين لها.

الفصل الخامس

(الإستنتاجات والتوصيات والمقترحات)

أولاً / الإستنتاجات

ثانياً / التوصيات

ثالثاً / المقترحات

الفصل الخامس/ الإستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولا/ الإستنتاجات (Conclusions)

في ضوء نتائج البحث يستنتج الباحث ما يلي:-

1- يمتلك جميع طلبة قسم التاريخ تفكيراً اخلاقياً وبمستوىً عالٍ .
2- لا يؤثر الجنس في مستوى امتلاك التفكير الأخلاقي بين كلا الجنسين (الذكور، والإناث) وهذا يدل على أنَّ الطلبة يشتركون في بيئة صفية لا تميز بين جنس وآخر في إكساب الطلبة المفاهيم والمبادئ والقيم والقواعد الأخلاقية .
3- لا يؤثر الصف تفاوت في مستوى امتلاك التفكير الأخلاقي للطلبة بين صف دراسي وأخر .
4- إنَّ التعاطف التاريخي موجود لدى جميع طلبة قسم التاريخ وبنسبةٍ عالية .
5- يؤثر الجنس في امتلاك التعاطف التاريخي بين الجنسين ولصالح الذكور ويعزو الباحث السبب الى ان الشخصيات التاريخية المؤثرة في المواقف والأحداث التاريخية هم من الذكور وبالتالي يكون تعاطف الطلبة الذكور معهم اكثر من الإناث .
6- يؤثر الصف الدراسي على تعاطف الطلبة التاريخي، فكلما تقدم الطلبة صف دراسي أزداد تعاطفهم التاريخي، وهذا ما أشار اليه علماء النفس من ان القدرة على التعاطف التاريخي ترتبط بالسن وبالنمو المعرفي للطلبة أي ان التعاطف التاريخي يزداد بمرور الوقت وبتطور النمو المعرفي للطلبة .
7- كلما كان مستوى التفكير الأخلاقي عالياً لدى الطلبة زاد التعاطف التاريخي لديهم .

ثانيا/ التوصيات (Recommendations)

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:-

1- من الجيد للجهات الحكومية وغير الحكومية مثل وزارة التربية، ووزارة التعليم العالي، والأوقاف الدينية، ومنظمات المجتمع المدني، بناء مراكز متخصصة لتنمية الجانب الأخلاقي والوجداني للطلبة .

2- ضرورة أن يُضمّن واضعي المناهج في وزارة التربية وحدات في فصول الكتب الدراسية تتضمن تنمية التعاطف التاريخي، وتوفير بيئة تربوية مشتملة على شروط النمو المتوازن للطالب .

3- ان يستثمر الطلبة ما لديهم من مستوى عال من التفكير الاخلاقي وتعاطف في مواقف اخرى .

4- من الجيد قيام كليات التربية للعلوم الانسانية بعقد الندوات والمؤتمرات وورش العمل العلمية، والتي يمكن من خلالها تنمية التفكير الأخلاقي والتعاطف التاريخي عند الطلبة.

5- حث الكوادر التدريسية في الجامعات على تحقيق التعاطف التاريخي عند الطلبة باستعمال وسائل تعليمية ومداخل تدريسية متعددة، وإعداد أسئلة تمس الجانب الوجداني للطلبة، والإهتمام بالماضي ونتائجه الحاضرة .

ثالثاً/ المقترحات (suggestions)

إستكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث ما يلي:

1- بناء برنامج إرشادي لتحسين ورفع مستويات التفكير الأخلاقي لدى الطلبة في المراحل كافة .

2- إجراء المزيد من الدراسات التربوية والإجتماعية التي تبحث في العلاقة ما بين التفكير الأخلاقي وسمات نفسية أو شخصية أُخرى .

3- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول عينات أُخرى مثل: مدرسي ومدرسات التاريخ للمرحلة الثانوية، طلبة المرحلة الإعدادية .

4- أجراء دراسة تحليل محتوى لمناهج قسم التاريخ لجميع المراحل الجامعية في ضوء القيم والعادات والمبادئ والمعايير والقواعد التي تحكم السلوك الإنساني، وما يجب عليه تجاه الآخرين .

5- إجراء دراسة لتقويم اداء تدريسيي قسم التاريخ في الجامعات في ضوء متغيري التفكير الأخلاقي والتعاطف التاريخي .

المصادر والمراجع

- المصادر والمراجع العربية

- المراجع الأجنبية

المصادر والمراجع (Sources and references)

أولاً/ المصادر والمراجع العربية

- القرآن الكريم.

1- إبراهيم، زكريا (1972): **فلسفة الحب**، دار مصر للطباعة، القاهرة، مصر.

2- ابن منظور، جمال الدين ابو الفضل (1999): **لسان العرب** ، ط3 ، ج9 ، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان .

3- أبو علام، رجاء محمود (1987): **قياس وتقويم التحصيل الدراسي**، مطبعة دار القلم، الكويت .

4- ـــــــــــــــــ (2006): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط3 ، دار الجامعات للنشر، القاهرة، مصر .

5- ابو غوش، سناء شاكر (2011): مقياس للتفكير المنطقي والتحقق من خصائص السيكومترية في ضوء نماذج الاستجابة للفقرة لدى الطلبة، **(أطروحة دكتوراة غير منشورة)** ، كلية العلوم التربوية النفسية، جامعة عمان، الاردن.

6- ابو قاعود، عبد الناصر زكي (2008): تجربة التعذيب لدى الأسرى الفلسطينيين وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية – الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

7- الأسدي، سعيد جاسم (2014): **فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

8- الإمام، مصطفى محمود، وآخرون (1990): **التقويم والقياس**، جامعة بغداد، العراق.

9- الاميري، احمد البراء (2008): **فن التفكير رؤية اسلامية**، ط3 ، العبيكان للنشر، الرياض ، السعودية .

10- الأنصاري، بدر محمد (2000): **قياس الشخصية**، دار الكتاب الحديث، الكويت .

11- ـــــــــــــــ (2002): **المرجع في مقاييس الشخصية**، دار الكتاب الحديث، الكويت.

12- باحارث، عدنان حسن (2007): **أُسس التربية الاخلاقية للفتاة المسلمة**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

13- بدوي، عاطف محمد (2006): **علم التاريخ جدواه ووظائفه التربوية في عالمنا المتغير بين التنظير والتطبيق**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر .

14- البرقعاوي، جلال عزيز فرمان (2014): **التفكير الإبداعي علم وفن**، ط1 ، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

15- البطش، محمد، وابو زينة، فريد (2007): **مناهج البحث العلمي، تصميم البحث والتحليل الاحصائي**، دار المسيرة، عمان، الأردن .

16- البياتي، فارس رشيد (2018): **الحاوي في مناهج البحث العلمي**، ط1 ، دار السواقي العلمية، عمان، الأردن .

17- البيلي، محمد عبد الله، وآخرون (1997): **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

18- الترتوري، محمد عوض، وجويحان، أغادير عرفات (2009): **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.

19- التلوع، ابو بكر ابراهيم (1995): **الأسس النظرية للسلوك الأخلاقي**، منشورات قار يونس، بنغازي، ليبيا .

20- جابر، عبد الحميد، وكاظم، احمد خيري (1987): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر .

21- جميل، عبدالله عبدالخالق عبدالهادي (2019): برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم على الأثارة غير المنتظمة وأثره على تنمية التعاطف التاريخي ومهارات إتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية، كلية التربية- جامعة القصيم، السعودية.

22- جودة، سعد عزيز (2004): أثر برنامج ارشادي في تنمية السلوك الاستقلالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية- الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

23- جولمان، دانييل (2000): **الذكاء العاطفي**، ترجمة ليلى الجبالي، مراجعة محمد يونس، سلسلة عالم المعرفة، رقم 262، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت .

24- حجازي، محمد عبد الواحد (1983): **دائرة التعاطف الانساني**، التربيعان للنشر، الكويت.

25- حسن، محمود شمال (2001): **سيكولوجية الفرد في المجتمع**، دار آفاق عربية، القاهرة، مصر.

26- الحصناوي، سعد عبد الزهرة عبد الحسن (2005): أثر مشاهدة افلام العنف التلفزيوني في التعاطف لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **(أطروحة دكتوراة غير منشورة)**، كلية الآداب- الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

27- حلباوي، علي اسعد (2010): **التربية المدرسية ومنهجية التدريس**، ط1، دار الصفوة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان .

28- الحلفي، انتصار عودة موسى (2020): **التفكير الشمولي**، ط1، مكتبة الأمي للطباعة والاستنساخ، بغداد، العراق .

29- حماد، حمزة عبد الكريم (2010): **دليل المعلم الى تنمية مهارات التفكير**، ط1 ، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

30- حمايل، عبد عطا الله (2009): دور التعليم الجامعي في اعداد الطلبة للحياة المعاصرة من وجهات نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة في اريحا ، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، العدد16، فلسطين.

31- حميدة، فاطمة (1990): **التفكير الأخلاقي – دليل المعلم في تنمية التفكير الأخلاقي لدى التلاميذ في جميع المراحل**، ط1 ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر .

32- الحنان، طاهر محمود محمد (2016): برنامج مقترح قائم على الكتابة الوجدانية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية التعاطف التاريخي لدى طلاب شعبة الدراسات الاجتماعية تعليم اساسي بكلية التربية، جامعة أسيوط، مصر .

33- الخفاجي، إيمان محمود نجم عبدالله (2009): أثر برنامج ارشادي لتنمية التعاطف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية- الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

34- الخلف، دلال عبدالله احمد (2016): قياس تعاطف معلمي المدارس العادية والتربية الخاصة نحو تلاميذهم وعلاقته ببعض المتغيرات، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة البصرة، العراق.

35- الخوالدة، عزالدين ابراهيم (2015): مستويات التفكير الاخلاقي وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الاردنية، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، جامعة البلقاء التطبيقية – كلية الدراسات العليا، السلط ، الاردن .

36- الدخيل، دخيل بن عبدالله (2007): **التعاطف المفهوم والقياس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

37- دياب، سهيل رزاق (2000): **تعليم مهارات التفكير وتعلمها في منهاج الرياضيات**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

38- ربيع، محمد شحاته (2008): **قياس الشخصية**، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

39- الرشيد، بشير صالح (2000): **مناهج البحث التربوي، رؤية تطبيقية مبسطة**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

40- الريشهري، محمد (2001): **ميزان الحكمة أخلاقي، عقائدي، إجتماعي، سياسي، إقتصادي، أدبي**، ط1، ج8، دار الحديث للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان .

41- الريماوي، محمد عودة (2003): **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

42- الزاملي، علي عبد جاسم، وآخرون (2009): **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي** ، مكتبه الفلاح للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن.

43- الزاملي، أيمن مصطفى موسى (2011): التفكير الأخلاقي وعلاقته بالتوافق المهني لدى المرشدين التربويين، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، غزة، فلسطين.

44- الزغلول، عماد عبد الرحيم (2005): **نظرية التعلم الاجتماعي** ، ط5 ، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، مصر.

45- زكريا، فؤاد (1970): **التساعية الرابعة لأفلوطين في النفس**، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، مصر.

46- الزوبعي، عبد الجليل، والكناني، ابراهيم (1995): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، العراق.

47- الزيباري، صابر عبد الله سعيد (1997): الخصائص السايكومترية لأسلوبي المواقف اللفظية والعبارات التقريرية في بناء مقاييس الشخصية، (**اطروحة دكتوراة غير منشورة**)، جامعة بغداد- كلية التربية ابن رشد، العراق.

48- زيتون، حسن حسين (2003): **تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة** ، ط1 ، عالم الكتب نشر توزيع طباعة ، القاهرة، مصر .

49- السرور، نادية (2000): **مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين**، ط2 ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

50- سكيك، سهى محمد خليل (2012): هوية الأنا وعلاقتها بالتفكير الخلقي لدى المراهقين الأيتام، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، كلية التربية- الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

51- السلطان، ابتسام (2009): **التطور الخلقي للمراهقين**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

52- السلطاني، علي محسن راضي (2015): التعاطف الاجتماعي وعلاقته بما بعد الانفعال لدى طلبة المرحلة الاعدادية، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

53- سليمان، سليمان عباس، واسماعيل، ايمان غانم (2018): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتفكير الاخلاقي لدى طلبة كلية التربية الاساسية، **مجلة أبحاث كلية التربية الاساسية**، المجلد (15)، العدد (3) لسنة 2019 ، نينوى، العراق .

54- السماك، محمد ازهر (1986): **أصول البحث العلمي**، ط2 ، مطبعة جامعة صلاح الدين، العراق .

55- شريم، رغدة (2009): **سيكولوجية المراهقة**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن .

56- الشوارب، أسيل أكرم، والخوالدة، محمود عبدالله (2008): **النمو الخلقي والاجتماعي**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

57- الشيرازي، ناصر مكارم (1426هـ): **الأخلاق في القرآن**، ط2 ، ج1 ، مدرسة الإمام علي بن ابي طالب عليه السلام، قم، إيران .

58- صباح، عايش، والشجيري، عمر خلف رشيد (2019): مساهمة التفكير الأخلاقي في معنى الحياة لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية على طلبة جامعتي الشلف والأنبار، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **مركز البحوث النفسية**، وقائع المؤتمر العلمي الدولي الأول للدراسات الإنسانية (الذكاء والقدرات العقلية)، 2019/12/18، بغداد، العراق.

59- الصفار، رعد سليم (2016): **المعرفة والتفكير المعاصر (إكتسابها – أنماطها – تنميتها)**، ط1، شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

60- صليبيا، جميل (1971): **المعجم الفلسفي**، دار الكتب اللبناني، بيروت، لبنان .

61- الصوفي، اسامة حميد (1997): تطور التعاطف عند اطفال مدينة بغداد، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق .

62- الطائي، فاضل خليل ابراهيم، والسليفاني، ستار جبار حاجي (2014): فاعلية تصميم تعليمي تعلمي وفق نموذج جيرلاك وايلي في اكتساب المفاهيم الزمنية لدى طلاب الصف الحادي عشر الإعدادي في مادة التاريخ وتنمية عادات العقل والتعاطف التاريخي لديهم، **المجلة التربوية المتخصصة**، المجلد الثالث، العدد الرابع، الموصل، العراق.

63- الطيار، نوال مهدي (2014): تطور التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق .

64- عباس، محمد خليل، وآخرون (2007): **مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن .

65- عبد الرحمن، سعد (1998): **القياس النفسي (النظرية والتطبيق)**، دار الفكر العربي، عمان، الأردن .

66- عبدالعزيز، السعيد الجندي (2011): فعالية استخدام المدخل الإنساني في تدريس التاريخ على تنمية التعاطف التاريخي تجاه بعض القضايا العربية لدى

طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، العدد (9)، ج(1)، جامعة بورسعيد، مصر .

67- عبد العزيز، سعيد (2009): **تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية**، ط1 ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن .

68- عبدالله، تامر محمد عبدالعليم (2015): برنامج مقترح قائم على مدخل الشعر في تدريس التاريخ لتنمية القيم والتعاطف التاريخي لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، عدد (75)، كلية التربية – جامعة عين شمس، مصر.

69- عبدالوهاب، علي جودة محمد (2015): **تدريس التاريخ الألماني وأساليب تعليمه وتعلمه، نماذج تطبيقية وقضايا بحثية**، مركز الشرق الأوسط للخدمات التعليمية، بنها، مصر.

70- العبيدي، عفراء ابراهيم خليل (2011): طبيعة العلاقة الارتباطية بين التعاطف والسلوك العدواني "دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس بغداد الرسمية"، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد (27)، العدد الثالث، سوريا.

71- عثمان، سيد احمد (1996): **التحليل الاخلاقي للمسؤولية الاجتماعية**، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة، مصر .

72- العدوان، زيد سلمان (2015): أثر التدريس الجمالي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طلاب الصف السادس الاساسي في الاردن، **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**، العدد (52) لسنة (2016)، الأردن.

73- العريس، محمد سعد الدين (2012): **مذكرات في منهج البحث التربوي واسس التوثيق**، ط1 ، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان .

74- العريفي، سلطان ناصر سعود (2021): مستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية**، العدد (15)، المملكة العربية السعودية.

75- عزيز، حاتم جاسم، ومهدي، مريم خالد (2015): **المنهج والتفكير**، ط1 ، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

76- العساف، صالح بن حمد (1995): **المدخل إلى العلوم السلوكية**، ط1، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية .

77- العقاد، عباس محمود (2007): **التفكير فريضة إسلامية**، ط6 ، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر .

78- علام، صلاح الدين محمود (2000): **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي، عمان، الأردن .

79- ـــــــــــــــــ (2014): **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**، ط4، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

80- العلوي، السيد عادل (2002): **رسالات أخلاقية**، ط1، المؤسسة الإسلامية العامة للتبليغ والإرشاد، قم، إيران .

81- علي، أنوار محمود (2012): دور التربية في التغير الاجتماعي، **مجلة كلية العلوم الإسلامية**، مجلد (6)، العدد (12)، الموصل، العراق .

82- علي، رضا محمد توفيق محمد (2008): فعالية برنامج تدريبي في مكونات الذكاء الوجداني لدى معلمي التاريخ وأثره على تنمية المهارات الإجتماعية والتعاطف والإتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الإجتماعية**، العدد (17)، كلية التربية – جامعة عين شمس، مصر .

83- العمري، علي بن سعيد (2008): نمو فاعليات الأنا وقدرتها التنبؤية بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور والإناث من سن المراهقة وحتى الرشد بمدينة أبها بمنطقة عسير، (**اطروحة دكتوراه غير منشورة**)، جامعة ام القرى، السعودية .

84- عودة ،احمد سليمان (1998): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط3، دار الامل للنشر، اربد، الأردن.

85- عودة، أحمد سليمان، والخليلي، خليل يوسف (1988): **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن .

86- ـــــــــــــــــــــــــــــــ (2000): **الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

87- العيسوي، عبد الرحمن محمد (1985): **القياس والتجريب في علم النفس والتربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، مصر .

88- الغامدي، حميد (1998): النمو الأخلاقي لدى عينة من الجانحين وغير الجانحين بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، جامعة أم القرى، السعودية.

89- الغامدي، حسين عبد الفتاح (2001): علاقة تشكيل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، مجلد(11)، عدد(29)، مصر.

90- فارس، بان ذياب خضير (2021): الوعي التاريخي وعلاقته بالتفكير المتشعب لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة كربلاء، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، جامعة كربلاء-كلية التربية للعلوم الانسانية، كربلاء، العراق .

91- فايد، سامية المحمدي (2017): استخدام المدخل التفاوضي في تنمية اتخاذ القرار والتعاطف التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، كلية التربية – جامعة طنطا، مصر.

92- الفتلاوي، علي نوماس (2021): الارتقاء الأخلاقي وعلاقته بصورة الذات (الواقعية-المثالية) لدى باحثي وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، جامعة كربلاء-كلية التربية للعلوم الانسانية، كربلاء، العراق .

93- فرغي، مروة محمد محروص (2010): فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتنمية التعاطف في خفض حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، كلية التربية – جامعة اسيوط، مصر.

94- فلوجر، جون كارل (1966): **الانسان والأخلاق والمجتمع**، ترجمة عثمان نوير، دار الفكر العربي، مصر.

95- فهمي، مصطفى (1963): **مجالات علم النفس**، دار مصر للطباعة، القاهرة، مصر.

96- القائمي، علي (1995): **أسس التربية** ، ط1، دار النبلاء، بيروت، لبنان .

97- القرشي، باقر شريف (2007): **النظام التربوي في الإسلام دراسة مقارنة**، دار الكتاب الإسلامي، النجف الأشرف، العراق .

98- قطامي، يوسف (2014): **المرجع في تعليم التفكير** ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن .

99- القطان، وحيد عبدالله، والزيادات، ماهر مفلح (2020): أثر استخدام المنحى الجمالي لتدريس تاريخ العالم الحديث والمعاصر في تنمية مهارات التعاطف التاريخي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، العدد(3)، الأردن .

100- قناوي، هدى محمد (1987): دراسة مقارنة بين أطفال مصر والبحرين في النمو الخلقي، **مجلة الدراسات التربوية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر .

101- قناوي، هدى محمد، وعبد المعطي، حسن مصطفى (2001): **علم نفس النمو – الأسس والنظريات**، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

102- الكاف، عبد الله عمر زين (2014): **تطبيق العمليات الاحصائية في البحوث العلمية**، ط1، مكتبة القانون والاقتصاد، الرياض، السعودية.

103- الكبيسي، وهيب مجيد (٢٠١٠): **الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية**، مؤسسة مرتضى للكتاب العراقي، بغداد، العراق.

104- كتيلة، فتيحة (2017): التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المتمدرسين بالمرحلة الثانوية، **مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية**، العدد(29)، ورقلة، الجزائر .

105- لندزي، هول (1971): **نظريات الشخصية**، ترجمة احمد فرج وقدوري محمود ولطفي محمد، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، مصر.

106- ليلى، وليام (2000): **مقدمة في علم الأخلاق**، ترجمة علي عبد المعطي محمد، ط2 ، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر .

107- مالك، شعباني (2006): دور الاذاعة المحلية في نشر الوعي الصحي لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية بجامعتي قسنطينة وبسكرة، (**اطروحة دكتوراة غير منشورة**)، جامعة قسنطينة، الجزائر.

108- مجمع اللغة العربية (1429 هـ): **المعجم الوسيط** ، ط6 ، جزء (1و2)، مؤسسة الصادق للطباعة والنشر، طهران، إيران .

109- مجيد، سوسن شاكر (2009): **علم نفس النمو للطفل**، ط1 ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

110- محمد، حسام طه، وأحمد، شاكر محمد (2013): بناء مقياس لقياس التفكير الاخلاقي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في بغداد، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد(41)، بغداد، العراق .

111- محمد، رفقي، ومحمد، فتحي (1983) : **النمو الاخلاقي، النظرية، البحث، والتطبيق**، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت .

112- المدرسي، محمد تقي (2004): **الأخلاق عنوان الإيمان ومنطلق التقدم**، ط3، دار محبي الحسين عليه السلام، كربلاء، العراق .

113- مدن، يوسف (2006): **التعلم والتعليم في النظرية التربوية الإسلامية**، ط1، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان .

114- مركز نون للتأليف والترجمة (2014): **دروس في التربية الاخلاقية**، ط1، جمعية المعارف الاسلامية الثقافية، بيروت، لبنان .

115- مرواد، علاء عبدالله احمد (2013): إستخدام القصص الرقمية التاريخية لتنمية التعاطف التاريخي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، العدد (197)، كلية التربية – جامعة عين شمس، مصر.

116- مشرف، ميسون محمد عبد القادر (2009): التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الاسلامية بغزة، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، كلية التربية – الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

117- المصري، محمد عبد المجيد (1999): أثر أتجاه الفقرة وأسلوب صياغتها في الخصائص السيكومترية لمقاييس الشخصية وحسب مستوى الصحة النفسية للمجيب، (**اطروحة دكتوراة غير منشورة**)، كلية التربية - إبن رشد، جامعة بغداد، العراق.

118- مقالدة، تامر احمد حسن (2013): التفكير الاخلاقي وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية – جامعة اليرموك، الأردن.

119- المك، حاجة حسن (2000): أثر الحرمان من الوالدين في تطوير التعاطف عند الطفل السوداني، **(اطروحة دكتوراة غير منشورة)**، كلية التربية-ابن رشد، جامعة بغداد، العراق .

120- ملحم، سامي محمد (2000): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن .

121- ـــــــــــ (2002): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان، الاردن .

122- ـــــــــــ (2004): **علم نفس النمو** ، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

123- المنجد الأبجدي (1363هـ): مؤسسة الفقيه للطباعة والنشر، طهران، ايران.

124- الموزاني، بتول كريم جاسم (2017): أثر برنامج تعليمي مستند على اللعب التمثيلي في تنمية التعاطف لدى أطفال الروضة، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية، العراق.

125- ميخائيل، امطانيوس (2009): **القياس والتقويم في التربية الحديثة** ، منشورات جامعة دمشق، سوريا .

126- الناصر، علاء حاكم، وحكيم، سيف علي (2017): رؤية مستقبلية للتطوير الاداري لكليات التربية في جامعة بغداد باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، **مجلة كلية التربية الاساسية**، المجلد (23)، العدد (97) لسنة 2017 ، بغداد، العراق .

127- نجم، هاني فتحي عبد الكريم (2007): مستوى التفكير الرياضي وعلاقته ببعض الذكاوات لدى طلبة الصف الحادي عشر بغزة، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية – الجامعة الإسلامية بغزة ، فلسطين .

128- نشواتي، عبدالمجيد (1993): **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

129- ـــــــــــــــ (2003) : **علم النفس التربوي**، ط4 ، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

130- النعيمي، محمد عبد العال، وآخرون (2015): **طرق ومناهج البحث العلمي**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

131- الوائلي، عامر عبد زيد (2018): **نحن وتراثنا الأخلاقي**، ط1، ج1، المركز الإسلامي للدراسات الإستراتيجية، كربلاء، العراق .

132- والي، عبد الهادي (2006): **تأريخ التفكير الإجتماعي**، ط1 ، جامعة طنطا، مصر .

133- الوحيدي، لبنى برجس (2012): الحكم الخلقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا لدى عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، كلية التربية – جامعة غزة، فلسطين.

134- يالجن، مقداد (1416 هـ): **التربية الأخلاقية الإسلامية**، ج2، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، السعودية .

135- يحيى، صفاء علام سالم (2008): فاعلية مدخل القضايا والمشكلات في تدريس الدراسات الإجتماعية لتنمية الفهم والتعاطف التاريخي لطلاب المرحلة الإعدادية، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، كلية التربية – جامعة عين شمس، مصر.

ثانياً/ المراجع الأجنبية

136- Anastasi, A. (1976): **Psychological Testing** , 6th , New York, Macmillan Publishing Inc.

137- Anastasi, A, & urbina , S, (1997): **psychological Testing** , (7 thed) New Jersey: prentice Hall.

138- Anderson, J. C. (1981): **Issues in Language Testing** " ELT " Documents lll. The British Council.

139- Bier Hoff, Hans-Werner (2002): **Prosocial Behavior**. East Sussex, UK: Psychology press.

140- Blasi, A. (1989): **The integration of morality in personality. In I. E. Bilbao (Ed.), Perspectivas acerca de cambio moral posibles intervenciones educativas**, San Sebastian, Spain: Services Editorial Universidad Del Pais Vasco.

141- Blasi, A. (1990): **Kohlberg's theory and moral motivation**. New Directions for Child Development.

142- Bryant, Darren & Clark, Penney. (2006): Historical Empathy and Canada: A people's History. **Canadian Journal of Education**, Vol. 29. No. 4.

143- Carrol, Izard (1978): **Measuring Emotions in Infants and Children**, Cambridge, Cambridge press.

144- Clark, C. A. (1999): The Measurement of Self – Empathy Based on The Relational Model : A pilot Study, **ph .D. Thesis Wright Institute**.

145- Colby & Kohlberg (1987): **The Measurement Of Moral Judgment**. Cambridge , England : Cambridge University press.

146- Cronback, L. J, (1960): **Essentials of psychological Testing**, New york Harper and Rao.

147- Dollard, J , & Miller, N, (1950): **Personality & Psychother** Megraw-Hill .Co. New York .

148- Drotzbach , J, R (1975): **Moral And Perceived Locus Of Control.**

149- Ebel R.L. (1972): **Essentials of Education measurement**, New Jersey, Englewood Cliffs prebtice – Hill.

150- Edwards, A.1 (1957): **Techniques of ATTUDE Scale Construction** . New York, Appleton, Country Crafts Inc .

151- Endacott, L. Jason (2010): Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy, Theory and Research in Social Education, January, 2010, Volume 38, Number 1 .

152- Farver, J.A & Bran stetter, W.H. (1994): preschoolers, prosocial responses to their peer's distress**,** Developmental Psychology.

153- Fonng & Higgit.(1994): **Personality theory and clinical practice**, London, Methuen.

154- Garret, H, J & Green Walt, K (2010): **confronting the other: Understanding Empathy**. Current Issues in Education. Vol. 3, No 4.

155- Ghiselli, E. et al. (1981): **Measurement theory for the behavioral Sciences**. San Francisco: Freeman & Company.

156- Golden-son, R, (1970): **The encyclopedia of human behavior psychology** , psychiatry and mental Health , vol , 1 , U. S. A.

157- Greif, E. B. (1981): **Father, children and Moral Development,** In Lamp (M. E.) The role of the father in child development Wiley. New York.

158- Hoffman, M. (1975): Development synthesis of Affect and congnition and it's Implications for Altruistic Motivation, Developmental Psychology, vol, 11, No. 5.

159- ---------- (1978): **Toward A theory of Empathic Arousal and Development.** In (ed) M, Lewis & L.

Resenblum, Development of Affect, New York, plehum press.

160- Holden, R. R. et al (1985): Structured Personality Test Item: Characteristics and Validity, **Journal Research in Personality**, Vol. 19.

161- Jensen, L.(1985): **Adolescence Theories,** research, 184 applications. New York: West Publishing.

162- Jones, R . (2005): Understanding the nature of empathy : A personal persective . **MA** . Thesis . University of East London .

163- Kaplan, R.M & Saccuzzo, D.Ph.(1982):**Psychological testing principles, Application & Iccues**, California: Books Cole Publishing company.

164- Katze, R.L. (1963): **Empathy: its Nature and use**, London, free press.

165- Kohlberg, L. (1980): **Stages of moral development as abasis for moral education. In Brenda Munsey (ed). Moral development, Moral Education, and Education,** Religions Education press: Birmingham Alabama .

166- Kohlberg, L. & Candee, D. (1984): **The relationship of moral judgment to moral action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (eds.). Morality, moral behavior, and moral development**, New York: Wiley.

167- Kohlberg, & Krammer, R (1980): **Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development**. Human Development .

168- Murphy , L.P(1937): **Social Behavior and Child Personality** , New York, Colombia University Press .

169- Nussi, L. (2001): **Education in the moral domain.** Cambridge, England: Cambridge University Press.

170- Nunnally, J.C. (1978): **Psychometric Theory**. New York: McGraw Hill company.

171- Park, M. (2011): The relationship of ethics education to moral sensitivity and moral reasoning of students in baccalaureate nursing programs of south Korea, **ph.D. Dissertation**, North Carolina University.

172- Rust, J. (1989). **Modern psychometrics: The science of psychological assessment** (2nd ed.). Florence, KY: Taylor & Frances/Rout ledge.

173- Scheler, M. (1954): **The Nature of Sympathy** , Translated by Petter Heath , New Haven , Yale University Press .

174- Stanly, C.J. & Hopkins (1979): **Educational and Psychological Measurement Evaluation**, Prentice, Hall, new york, McGraw hill.

175- Trevino, L. K. & Brown, M. (2000): **Moral person and moral manager: How executives develop a reputation for ethical leadership**. California Management .

176- Turiel, E., Edwards, C. P., & Kohlberg, L. (1978): Moral development in Turkish children, adolescents, and young adults. **Journal of Cross-Cultural Psychology**.

177- Walker ,L, j, (1989): **Alongitudinal Study Of Moral Reasoning** : Child Development prees.

178- Wisp, L. (1986): The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. **Journal of personality & social psychology**.

179- Yilmaz, Kaya (2007): Historical Empathy and Its Implications for Classroom practices in school. **Journal of History Teacher**. Vol. 40, No. 3.

الملاحق

(Supplements)

ملحق رقم (1)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم التاريخ / الدراسات العليا

ماجستير/ طرائق تدريس التاريخ

إستبانة آراء الخبراء والمحكمين لمقياس (التفكير الأخلاقي) بصيغته الاولية

الأستاذ/الاستاذة .....المحترم/المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ (**التفكير الأخلاقي وعلاقته بالتعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ من وجهة نظرهم**) ولغرض تحقيق أهداف البحث، وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، وكل ما له علاقة بموضوع البحث الحالي قام الباحث باعداد أداة للدراسة (إستبانة) مكونة من (4) مجالات وهي(الأخلاقيات الذاتية، العلاقات مع الأفراد الآخرين، التفكير بعادات وتقاليد المجتمع، والتفكير الأكاديمي) وقد عرف الباحث التفكير الأخلاقي بانه **(نمط من أنماط التفكير، ومهارة عقلية يمتلكها الطلبة فتساعدهم في التقييم الأخلاقي للأشياء والأحداث، وحل المشكلات الأخلاقية، وهو يسبق كل سلوك أخلاقي، ويتعلق بالطريقة التي يصل بها الطلبة إلى حكم معين يتعلق بالصواب أو الخطأ).**

وبالنظر لما نعهده فيكم من دراية، وخبرة علمية، يود الباحث الإفادة من خبراتكم حول صلاحية فقرات الاستبانة من عدمها، ومدى ملائمتها للمجال الذي تنتمي اليه، بوضع علامة (√) أمام كل فقرة وتحت البديل المناسب، وتعديل ما ترونه مناسباً .

علماً أن سلّم أوزان البدائل هو(تنطبق عليّ كثيراً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق، لا تنطبق).

لكم مني وافر الشكر والامتنان

الباحث **إشراف**

جعفر حسن محسن **أ.م سرمد أسد خان محسن**

المجال الأول/ الأخلاقيات الذاتية: هي مجموعة من الآداب والقيم والمعايير التي ينبغي على الطالب اتباعها لتحديد علاقتهُ بربهِ وبنفسهِ وبالطلبة الآخرين، كما انها مسؤولية ثابتة لا تتغير تمارسها قوة ذاتية تتعلق بضمير الطالب الذي هو سلطتهُ الأولى .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى تعديل	التعديل إن وجد
1	أميل لقراءة الكتب ذات الطابع الديني والأخلاقي والسلوكي .				
2	تشجعني الأحداث التاريخية على نشر قيم المساعدة والتعاون .				
3	ابتعد عن كل الأمور التي ينبذها التاريخ واحداثه .				
4	أمجد قيمة المهنة والعمل من خلال قراءتي لسجل الأحداث التاريخية .				
5	تزعجني رؤية تلف وتدمير الآثار التاريخية .				
6	يزداد احترامي لوالدي واجدادي كلما قرأت كتب التاريخ .				
7	أرسم أهدافي بناء على الأهداف الناجحة والسير للشخصيات التاريخية .				
8	أستمد طاعتي لأهلي من قراءتي لأحداث التاريخ .				

المجال الثاني/ العلاقات مع الأفراد الآخرين: وتعني إن العلاقة مع الأفراد الآخرين تضبطها مجموعة من القواعد والمبادئ التي يضعها الطالب لنفسه، ليحدد الطريقة الملائمة والمريحة التي يتعامل بها مع الآخرين، وهذا يتطلب أمرين، الأول إحترام خصوصية الآخر وعدم التجاوز عليها، والثاني إسداء النصيحة وتقديم المساعدة لهم .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	بحاجة الى تعديل	التعديل ان وجد
1	فهمي للتاريخ يعزز قيمة الالتزام بمواعيدي مع زملائي .				
2	اشجع روح المساعدة بين زملائي.				
3	ادعم مساعي زملائي لقراءة الكتب التاريخية التي تثمن مكانة الأسرة والوالدين .				
4	اتضايق عند سماعي لأصدقائي وهم يصفون التاريخ بكلماتٍ معيبة .				
5	أنمي علاقاتي مع اصدقائي وفق المعايير التي أقتبسها من التاريخ .				
6	اثقف زملائي عن قيمة الاقتصاد وفوائده في تاريخ الأمة .				
7	اناقش زملائي دائماً عن أهمية العلم ودوره في تقدم الشعوب .				
8	أبين لأصدقائي دور التضحية في بناء الأمم .				
9	أتنازل عن جزء من حقوقي من أجل حقوق الآخرين .				
10	أميل لبناء صداقات مع الأشخاص الذين يحترمون التاريخ .				

المجال الثالث/ التفكير بعادات وتقاليد المجتمع: وهي مفاهيم مهمة وأفكار وآراء وأُسس راسخة يصعب تجاوزها أو التخلي عنها، وينبثق عنها عادات وتقاليد تخص المجتمع الطلابي الذي يتصف بعادات وتقاليد معينة تشغل جزءاً من تفكير الطلبة واهتمامهم .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	بحاجة الى تعديل	التعديل إن وجد
1	أحرص دائماً على نشر أهمية الأخلاق العامة في بناء الأمم .				
2	أثمّن قيم التضحية والمضحين في سبيل أوطانهم .				
3	أتقيّد كثيراً بما يفرضهُ المجتمع علي من قوانين .				
4	أشجع سلوك النظافة في المجتمع الطلابي لأنهُ ظاهرة حضارية .				
5	اشارك في الفعاليات التي تنمي قيم الوطن والمواطنة التاريخية .				
6	أميل لقراءة الكتب التي تتناول القيم الإجتماعية .				
7	أستمد العبر من دور التكاتف بين أفراد المجتمع في درء المخاطر عبر التاريخ.				
8	أرى إن للدين دورا كبيرا في الحفاظ على قوام المجتمع .				
9	اعترف بأن القانون أقوى من التقاليد.				
10	ارى إن التعليم له دور كبير في تماسك المجتمعات .				

المجال الرابع/ التفكير الأكاديمي: نشاط عقلي ذهني مقصود يتسم بالموضوعية ويستلزم الحياد ويشتمل على عمليات معرفية تتعلق بما يشغل الطالب في المجال الأكاديمي بجانبيه العلمي والإنساني داخل الصف وخارجه، كما أنّه ظاهرة إجتماعية تتأثر بالمتغيرات والعوامل والإطار المجتمعي الذي يوجد فيه الطالب .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	بحاجة الى تعديل	التعديل ان وجد
1	أتجنب رفع صوتي أثناء كلامي مع أساتذتي .				
2	أستمد أخلاقي الأكاديمية من مكانة الأستاذ عبر عصور التاريخ واساليب احترامه .				
3	اغير من تعاملي مع الزملاء على وفق القوانين الجامعية .				
4	أرى إن أساتذتي في قسم التاريخ أكفاء علمياً وأخلاقياً .				
5	أحترم وقت الحضور والإنصراف من المحاضرة .				
6	ألتزم بمواعيد إرجاع الكتب المستعارة من مكتبة الجامعة .				
7	أعتز بدراستي لتخصص التاريخ .				
8	أجد تشابه كبير بين دور الأستاذ حالياً ودوره عبر التاريخ وأحداثه .				
9	أنزعج من أي زميل يقلل من إحترام أساتذته .				
10	تشدني المحاضرة التي تتحدث عن أخلاقيات الطلبة عبر التاريخ .				

ملحق رقم (2)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم التاريخ / الدراسات العليا

ماجستير/ طرائق تدريس التاريخ

إستبانة آراء الخبراء والمحكمين لمقياس (التعاطف التاريخي) بصيغته الاولية

الأستاذ/الاستاذة .....المحترم/المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ (**التفكير الأخلاقي وعلاقته بالتعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ من وجهة نظرهم**) ولغرض تحقيق أهداف البحث، وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، وكل ما له علاقة بموضوع البحث الحالي قام الباحث باعداد أداة للدراسة (مقياس) مكونة من (30) فقرة وقد عرّف الباحث التعاطف التاريخي بأنّهُ **(قدرة طلبة قسم التاريخ على فهم وتقدير مشاعر الناس الآخرين وافعالهم في الماضي حول قضايا تاريخية معينة، حيث تظهر لدى الطالب إستجابة إنفعالية بديلة لمشاعر الآخرين تجاه بعض القضايا التاريخية).**

وبالنظر لما نعهده فيكم من دراية، وخبرة علمية، يود الباحث الإفادة من خبراتكم حول صلاحية فقرات المقياس من عدمها، ومدى ملائمتها لمتغير التعاطف التاريخي، بوضع علامة (√) امام كل فقرة وتحت البديل المناسب، وتعديل ما ترونه مناسباً .

علماً أن سلم أوزان البدائل هو(تنطبق عليّ كثيراً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق، لا تنطبق).

لكم مني وافر الشكر والاحترام

الباحث **إشراف**

جعفر حسن محسن **أ.م سرمد اسد خان محسن**

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	بحاجة الى تعديل	التعديل أن وجد
1	احزن لرؤية الأمة العربية الإسلامية حالياً أضعف مما كانت عليه سابقاً.				
2	أشعر بالفخر حين أسمع شخص يمدح إنجازات العرب المسلمين.				
3	أرى إن على كل شخص أن يشعر بالفخر بناء على تاريخ امته.				
4	أشعر بالإكتئاب عند قراءتي لمعارك خسرها العرب المسلمين قديما.				
5	يتأثر مزاجي سلباً كلما قرأت خبراً محزناً عن بلدي لأنه ذو تاريخ عريق.				
6	أفرح عندما تنقل وسائل الإعلام حدثاً تاريخياً مهماً يخص إمتي.				
7	أتمنى أن أعيش حالياً إنجازات تشبه إنجازات بلدي تاريخياً.				
8	أرى إن المحبة هي العامل الرئيس في تكاتف الشعوب عبر التاريخ.				
9	يؤلمني قلة وجود شخصيات قيادية حالياً تشابه شخصيات امتي تاريخيا.				
10	أبتعد عن مشاهدة أي وسيلة إعلامية تشوه سمعة بلدي وامتي تاريخياً.				

11	يزداد شعوري بالفخر كلما قرأت في تاريخ امتي.				
12	اشجع زملائي على تنمية روح الإنتماء لتاريخ وطنهم.				
13	أتألم عندما أرى الشواخص والآثار التاريخية لأمتي مهدمة.				
14	أشجع زملائي على المشاركة بالندوات التي تنمي لدينا الحس التاريخي.				
15	أرى إن تاريخ امتي جدير بأن يدرس في مناهج الدول الأخرى.				
16	أشعر بدافعية قوية لدراسة التاريخ في كل قراءة لحدث تاريخي سابق.				
17	أرفض أي شخصية او دولة تحاول تشويه سمعة وتاريخ بلدي.				
18	أبني مواقفي تجاه بلدان العالم بناء على موقفها من تاريخ بلدي وامتي.				
19	يزعجني وجود احداث تاريخية مهمة لم يتم تدريسها في المناهج الدراسية.				
20	أسعى جاهدا لنشر صورة إيجابية عن الأحداث التي شوهها الإعلام غير الصادق.				

21	أرى إن تـاريخ بلـدي وامتـي يضـاهي تـاريخ دول اوربـا والعالم.				
22	يخجلنـي عنـدما اجـد احيانـا بعـض التناقضـات فـي تـاريخ امتي.				
23	قنـاعتي كبيـرة بـأن الأحـداث التاريخيـة لأمتـي عامـل جيـد لبنـاء شخصـية طلبـة الجامعة.				
24	أشـعر بالإسـتمتاع عنـد قراءتي للكتب التاريخية.				
25	يسـعدني رؤيـة الكتـب التاريخيـة العربيـة فـي المكتبات العالمية.				
26	ينتـابني التـوتر عنـد مناقشـة أي حدث تاريخي جديد.				
27	تـزداد نفسـيتي إرتياحـاً عنـدما يـذكر إسـم شخصـية تاريخيـة مـن بلـدي فـي بلـدان العالم الأخرى.				
28	أرى إن تـاريخ بلـدي وامتـي هـو الوحيـد الـذي يراعـي الجانـب الإنسـاني فـي حروبه التاريخية.				
29	اشـجع أصـدقائي علـى التخصـص فـي التـاريخ كونـه تخصـص إنسـاني يقـوي شخصية الفرد.				
30	يحزننـي معرفـة إنـدثار بعـض الأمـم التاريخيـة العريقة سريعاً.				

ملحق رقم(3)

قائمة بأسماء السادة المحكمين مرتبة حسب (اللقب العلمي، والحروف الابجدية)

ت	اللقب العلمي	أسماء السادة الخبراء والمحكمين	التخصص	مكان العمل
1	أ.د	أوراس هاشم الجبوري	طرائق تدريس اللغة الكردية	جامعة كربلاء/كلية التربية للعلوم الإنسانية
2	أ.د	جبار رشك السلطاني	طرائق تدريس التأريخ	جامعة القادسية/كلية التربية
3	أ.د	حاكم موسى عبد	طرائق تدريس التاريخ	الكلية التربوية المفتوحة/ كربلاء
4	أ.د	حيدر جليل عباس الكريطي	الاحصاء والقياس النفسي والتربوي	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الاساسية
5	أ.د	سعد جويد كاظم الجبوري	طرائق تدريس التأريخ	جامعة كربلاء/كلية التربية للعلوم الإنسانية
6	أ.د	سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/ كلية التربية إبن رشد
7	أ.د	عدي عبيدان سلمان	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة كربلاء/كلية التربية للعلوم الإنسانية
8	أ.د	علي تركي شاكر	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة كربلاء/كلية التربية للعلوم الإنسانية
9	أ.د	نجم عبد الله الموسوي	مناهج وطرائق تدريس	جامعة ميسان/كلية التربية
10	أ.د	هناء خضير جلاب	طرائق تدريس التأريخ	جامعة بغداد/كلية التربية إبن رشد
11	أ.م.د	آلاء علي حسين	طرائق تدريس الاجتماعيات	جامعة ميسان/كلية التربية الاساسية
12	أ.م	أزهار محمد علي كاظم	طرائق تدريس الاجتماعيات	جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
13	أ.م.د	جنان مرزة حمزة	طرائق تدريس عامة	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية
14	أ.م.د	حسنين عدنان الموسوي	طرائق تدريس التأريخ	جامعة كربلاء/كلية العلوم السياحية
15	أ.م.د	حميد مهدي راضي	طرائق تدريس التاريخ	الكلية التربوية المفتوحة/ القادسية
16	أ.م.د	حيدر محسن الشويلي	مناهج وطرائق تدريس	جامعة ذي قار/كلية التربية للعلوم الصرفة
17	أ.م.د	صالح صاحب الجبوري	طرائق تدريس التاريخ	الكلية التربوية المفتوحة/ كربلاء
18	أ.م.د	صلاح مجيد كاظم	طرائق تدريس التأريخ	جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
19	أ.م.د	علي شنان علي	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة البصره/ كلية التربية للعلوم الانسانية
20	أ.م.د	يحيى عبيد ردام الطائي	طرائق تدريس التأريخ	جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

ملحق رقم (4)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة كربلاء/كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم التاريخ/ الدراسات العليا

ماجستير/ طرائق تدريس التاريخ

(مقياس التفكير الاخلاقي المقدم لأفراد عينة البحث الأساسية بصيغته النهائية)

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة ..... المحترم/المحترمة

تحية طيبة:

نضع بين أيديكم عدد من الفقرات التي تخص الآراء والمواقف، والتي يستهدف الباحث من خلال أجابتك عليها ومواقفك الحقيقية عنها؛ الوصول الى تحقيق أهداف بحثية معينة، وما لهذا من أهمية كبيرة في البحث العلمي ، والاسهام في تطوير المجتمع .

ولكونكم تمثلون شريحة مهمة في المجتمع وذو مستوى جيد من الفهم والمعرفة، ونظراً لما فيكم من صراحة وموضوعية في أبداء رأيكم الحقيقي اتجاهها، فيرجى أن تكون أجابتك دقيقة ومناسبة ، وذلك من خلال وضع علامة (√) أمام كل فقرة، وتحت البديل الذي ترونه مناسباً كما موضح في المثال أدناه.

وينوه الباحث الى عدم ترك أي فقرة دون إجابة، علماً إنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، ولا يترتب عليها أي درجة في تحصيلكم الدراسي، كما إن إجابتك سرية ولا يطلع عليها سوى الباحث ولا تستخدم إلّا لأغراض البحث العلمي .

ت	الفقرة	تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق علي قليلاً	تنطبق علي نادراً
1	أحرص دائماً على نشر أهمية الأخلاق العامة في بناء الأمم	√				

الاسم /.....

الجنس/.....

المرحلة/.....

المجال الأول/ الأخلاقيات الذاتية: هي مجموعة من الآداب والقيم والمعايير التي ينبغي على الطالب اتباعها لتحديد علاقتهُ بربهِ وبنفسهِ وبالطلبة الآخرين، كما انها مسؤولية ثابتة لا تتغير تمارسها قوة ذاتية تتعلق بضمير الطالب الذي هو سلطتهُ الأولى .

ت	الفقرة	تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي احياناً	تنطبق علي قليلاً	تنطبق علي نادراً
1	أميل لقراءة الكتب ذات الطابع الديني والأخلاقي والسلوكي .					
2	تشجعني الأحداث التاريخية على نشر قيم المساعدة والتعاون .					
3	ابتعد عن كل الأمور التي ينبذها التاريخ واحداثه .					
4	أمجد قيمة المهنة والعمل من خلال قراءتي لسجل الأحداث التاريخية .					
5	تزعجني رؤية تلف وتدمير الآثار التاريخية .					
6	يزداد احترامي لوالدي واجدادي كلما قرأت كتب التاريخ .					
7	أرسم أهدافي بناء على الأهداف الناجحة والسير للشخصيات التاريخية .					
8	أستمد طاعتي لأهلي من قراءتي لأحداث التاريخ .					

المجال الثاني/ العلاقات مع الأفراد الآخرين: وتعني إن العلاقة مع الأفراد الآخرين تضبطها مجموعة من القواعد والمبادئ التي يضعها الطالب لنفسه، ليحدد الطريقة الملائمة والمريحة التي يتعامل بها مع الآخرين، وهذا يتطلب أمرين، الأول احترام خصوصية الآخر وعدم التجاوز عليها، والثاني إسداء النصيحة وتقديم المساعدة لهم .

ت	الفقرة	تنطبق علي كثيراً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق علي قليلاً	تنطبق علي نادراً
1	فهمي للتاريخ يعزز قيمة الالتزام بمواعيدي مع زملائي .					
2	اشجع روح المساعدة بين زملائي.					
3	ادعم مساعي زملائي لقراءة الكتب التاريخية التي تثمن مكانة الأسرة والوالدين					
4	اتضايق عند سماعي لأصدقائي وهم يصفون التاريخ بكلماتٍ معيبة .					
5	أنمي علاقاتي مع اصدقائي وفق المعايير التي أقتبسها من التاريخ .					
6	اثقف زملائي عن قيمة الاقتصاد وفوائده في تاريخ الأمة .					
7	اناقش زملائي دائماً عن أهمية العلم ودوره في تقدم الشعوب .					
8	أبين لأصدقائي دور التضحية في بناء الأمم					
9	أتنازل عن جزء من حقوقي من أجل حقوق الآخرين .					
10	أميل لبناء صداقات مع الأشخاص الذين يحترمون التاريخ .					

المجال الثالث / التفكير بعادات وتقاليد المجتمع: وهي مفاهيم مهمة وأفكار وآراء وأُسس راسخة يصعب تجاوزها أو التخلي عنها، وينبثق عنها عادات وتقاليد تخص المجتمع الطلابي الذي يتصف بعادات وتقاليد معينة تشغل جزءاً من تفكير الطلبة واهتمامهم .

ت	الفقرة	تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق علي قليلاً	تنطبق علي نادراً
1	أحرص دائماً على نشر أهمية الأخلاق العامة في بناء الأمم .					
2	أثمّن قيم التضحية والمضحين في سبيل أوطانهم .					
3	أتقيّد كثيراً بما يفرضهُ المجتمع علي من قوانين .					
4	أشجع سلوك النظافة في المجتمع الطلابي لأنهُ ظاهرة حضارية .					
5	اشارك في الفعاليات التي تنمي قيم الوطن والمواطنة التاريخية .					
6	أميل لقراءة الكتب التي تتناول القيم الإجتماعية .					
7	أستمد العبر من دور التكاتف بين أفراد المجتمع في درء المخاطر عبر التاريخ.					
8	أرى إن للدين دورا كبيرا في الحفاظ على قوام المجتمع .					
9	اعترف بأن القانون أقوى من التقاليد.					
10	ارى إن التعليم له دور كبير في تماسك المجتمعات .					

المجال الرابع/ التفكير الأكاديمي: نشاط عقلي ذهني مقصود يتسم بالموضوعية ويستلزم الحياد ويشتمل على عمليات معرفية تتعلق بما يشغل الطالب في المجال الأكاديمي بجانبيه العلمي والإنساني داخل الصف وخارجه، كما أنّه ظاهرة إجتماعية تتأثر بالمتغيرات والعوامل والإطار المجتمعي الذي يوجد فيه الطالب .

ت	الفقرة	تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق علي احياناً	تنطبق علي قليلاً	تنطبق علي نادراً
1	أتجنب رفع صوتي أثناء كلامي مع أساتذتي .					
2	أستمد أخلاقي الأكاديمية من مكانة الأستاذ عبر عصور التاريخ واساليب احترامه .					
3	اغير من تعاملي مع الزملاء على وفق القوانين الجامعية .					
4	أرى إن أساتذتي في قسم التاريخ أكفاء علمياً وأخلاقياً .					
5	أحترم وقت الحضور والإنصراف من المحاضرة .					
6	ألتزم بمواعيد إرجاع الكتب المستعارة من مكتبة الجامعة .					
7	أعتز بدراستي لتخصص التاريخ .					
8	أجد تشابه كبير بين دور الأستاذ حالياً ودوره عبر التاريخ وأحداثه .					
9	أنزعج من أي زميل يقلل من إحترام أساتذته .					
10	تشدني المحاضرة التي تتحدث عن أخلاقيات الطلبة عبر التاريخ .					

ملحق رقم (5)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة كربلاء/كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم التاريخ/الدراسات العليا

ماجستير/ طرائق تدريس التاريخ

(مقياس التعاطف التاريخي المقدم لأفراد عينة البحث الأساسية بصيغته النهائية)

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة ..... المحترم/المحترمة

تحية طيبة:

نضع بين أيديكم عدد من الفقرات التي تخص الآراء والمواقف، والتي يستهدف الباحث من خلال أجابتك عليها ومواقفك الحقيقية عنها؛ الوصول الى تحقيق أهداف بحثية معينة، وما لهذا من أهمية كبيرة في البحث العلمي ، والاسهام في تطوير المجتمع .

ولكونكم تمثلون شريحة مهمة في المجتمع وذو مستوى جيد من الفهم والمعرفة، ونظراً لما فيكم من صراحة وموضوعية في أبداء رأيكم الحقيقي اتجاهها، فيرجى أن تكون أجابتك دقيقة ومناسبة، وذلك من خلال وضع علامة (√) أمام كل فقرة، وتحت البديل الذي ترونه مناسباً كما موضح في المثال أدناه.

وينوه الباحث الى عدم ترك أي فقرة دون إجابة، علماً إنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، ولا يترتب عليها أي درجة في تحصيلكم الدراسي، كما إن إجابتك سرية ولا يطلع عليها سوى الباحث ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

ت	الفقرة	تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق علي قليلاً	تنطبق علي نادراً
1	احزن لرؤية الأمة العربية الإسلامية حالياً أضعف مما كانت عليه سابقاً	√				

الاسم/.....

الجنس/.....

المرحلة/.....

ت	الفقرات	تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق علي قليلاً	تنطبق علي نادراً
1	احزن لرؤية الأمة العربية الإسلامية حالياً أضعف مما كانت عليه سابقاً.					
2	أشعر بالفخر حين أسمع شخص يمدح إنجازات العرب المسلمين.					
3	أرى إن على كل شخص أن يشعر بالفخر بناء على تاريخ امته.					
4	أشعر بالإكتئاب عند قراءتي لمعارك خسرها العرب المسلمين قديما.					
5	يتأثر مزاجي سلباً كلما قرأت خبراً محزناً عن بلدي لأنه ذو تاريخ عريق.					
6	أفرح عندما تنقل وسائل الإعلام حدثاً تاريخياً مهماً يخص إمتي.					
7	أتمنى أن أعيش حالياً إنجازات تشبه إنجازات بلدي تاريخياً.					
8	أرى إن المحبة هي العامل الرئيس في تكاتف الشعوب عبر التاريخ.					
9	يؤلمني قلة وجود شخصيات قيادية حالياً تشابه شخصيات امتي تاريخيا.					
10	أبتعد عن مشاهدة أي وسيلة إعلامية تشوه سمعة بلدي وامتي تاريخياً.					

11	يزداد شعوري بالفخر كلما قرأت في تاريخ امتي.					
12	اشجع زملائي على تنمية روح الإنتماء لتاريخ وطنهم.					
13	أتألم عندما أرى الشواخص والآثار التاريخية لأمتي مهدمة.					
14	أشجع زملائي على المشاركة بالندوات التي تنمي لدينا الحس التاريخي.					
15	أرى إن تاريخ امتي جدير بأن يدرس في مناهج الدول الأخرى.					
16	أشعر بدافعية قوية لدراسة التاريخ في كل قراءة لحدث تاريخي سابق.					
17	أرفض أي شخصية او دولة تحاول تشويه سمعة وتاريخ بلدي.					
18	أبني مواقفي تجاه بلدان العالم بناء على موقفها من تاريخ بلدي وامتي.					
19	يزعجني وجود احداث تاريخية مهمة لم يتم تدريسها في المناهج الدراسية.					
20	أسعى جاهدا لنشر صورة إيجابية عن الأحداث التي شوهها الإعلام غير الصادق.					

21	أرى إن تـــاريخ بلـــدي وامتـــي يضـــاهي تـــاريخ دول اوربا والعالم.					
22	يخجلني عندما اجد احيانا بعـــض التناقضـــات فـــي تاريخ امتي.					
23	قنـــاعتي كبيـــرة بـــأن الأحداث التاريخية لأمتي عامل جيد لبناء شخصية طلبة الجامعة.					
24	أشـــعر بالإســـتمتاع عنـــد قراءتي للكتب التاريخية.					
25	يســـعدني رؤيـــة الكتـــب التاريخيـــة العربيـــة فـــي المكتبات العالمية.					
26	ينتـــابني التـــوتر عنـــد مناقشة أي حدث تاريخي جديد.					
27	تـــزداد نفســـيتي إرتياحـــاً عندما يذكر إسم شخصية تاريخيـــة مـــن بلـــدي فـــي بلدان العالم الأخرى.					
28	أرى إن تـــاريخ بلـــدي وامتـــي هـــو الوحيـــد الـــذي يراعـــي الجانـــب الإنســـاني في حروبه التاريخية.					
29	اشـــجع أصـــدقائي علـــى التخصـــص فـــي التـــاريخ كونـــه تخصـــص إنســـاني يقوي شخصية الفرد.					
30	يحزننـــي معرفـــة إنـــدثار بعـــض الأمـــم التاريخيـــة العريقة سريعا.					

ملحق رقم (6)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير الاخلاقي

ت الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة 0,05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4,148	1,123	3,500	1,412	2,678	دالة
2	4,333	1,046	2,833	1,268	6,801	دالة
3	3,870	1,198	3,181	1,399	2,787	دالة
4	4,296	1,075	2,759	1,312	6,755	دالة
5	4,722	0,529	3,426	1,382	6,528	دالة
6	4,352	1,031	3,056	1,494	5,323	دالة
7	4,315	0,948	3,481	1,153	4,162	دالة
8	4,204	0,998	3,222	1,247	5,044	دالة
9	4,278	0,998	3,611	1,422	2,999	دالة
10	4,519	0,795	3,648	1,375	4,085	دالة
11	4,093	1,137	3,185	1,268	3,971	دالة
12	4,370	0,996	3,019	1,421	5,807	دالة
13	4,204	0,898	3,130	1,397	4,821	دالة
14	4,315	1,006	3,000	1,408	5,664	دالة
15	4,056	1,235	3,170	1,459	3,454	دالة
16	4,648	0,731	3,315	1,428	6,195	دالة
17	3,944	1,123	3,204	1,347	3,149	دالة
18	4,130	1,166	3,389	1,618	2,768	دالة
19	4,574	0,838	3,444	1,230	5,659	دالة
20	4,593	0,740	3,241	1,465	6,138	دالة
21	3,815	1,333	3,130	1,436	2,607	دالة
22	4,556	0,925	3,685	1,197	4,289	دالة
23	4,389	0,899	2,796	1,406	7,112	دالة
24	4,444	1,040	2,963	1,374	6,408	دالة
25	4,019	1,421	3,419	1,245	2,367	دالة
26	4,574	0,633	3,111	1,482	6,769	دالة
27	4,019	1,310	3,444	1,464	2,178	دالة
28	4,481	0,906	3,630	1,483	3,654	دالة
29	4,611	0,712	3,759	1,261	4,384	دالة
30	4,648	0,850	3,333	1,338	6,181	دالة
31	4,389	0,940	3,574	1,274	3,836	دالة
32	4,796	0,407	3,389	1,355	7,413	دالة
33	4,519	0,947	3,759	1,066	3,969	دالة
34	4,444	0,839	3,389	1,241	5,251	دالة
35	4,389	0,878	3,370	1,377	4,648	دالة
36	4,648	0,619	3,204	1,238	7,777	دالة
37	4,667	0,700	3,370	0,993	7,954	دالة
38	4,463	0,884	3,537	1,424	4,117	دالة

ملحق رقم (7)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التعاطف التاريخي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة 0,05
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4,796	0,491	3,778	1,269	5,580	دالة
2	4,667	0,727	3,500	1,424	5,438	دالة
3	4,667	0,614	3,481	1,209	6,514	دالة
4	4,296	0,944	3,296	1,341	4,545	دالة
5	4,481	0,795	3,685	1,271	3,959	دالة
6	4,630	0,653	3,204	1,279	7,399	دالة
7	4,407	1,019	3,444	1,313	4,319	دالة
8	4,519	0,906	3,185	1,468	6,045	دالة
9	4,556	0,664	3,111	1,513	6,202	دالة
10	4,426	0,882	3,556	1,284	4,166	دالة
11	4,481	0,906	3,463	1,284	4,830	دالة
12	4,630	0,560	3,296	1,298	7,032	دالة
13	4,519	0,795	2,944	1,265	7,852	دالة
14	4,352	0,955	3,148	1,295	5,578	دالة
15	4,537	0,693	3,148	1,365	6,761	دالة
16	4,537	0,665	2,981	1,296	7,961	دالة
17	4,648	0,555	3,148	1,420	7,335	دالة
18	4,426	0,924	3,481	1,225	4,590	دالة
19	4,537	0,818	3,333	1,414	5,492	دالة
20	4,463	0,884	3,315	1,490	4,940	دالة
21	4,481	0,947	2,778	1,383	7,578	دالة
22	4,352	0,935	3,296	1,160	5,282	دالة
23	4,407	0,714	3,056	1,366	6,538	دالة
24	4,426	0,860	3,333	1,346	5,099	دالة
25	4,611	0,529	2,815	1,319	9,424	دالة
26	4,370	0,875	3,130	1,401	5,597	دالة
27	4,630	0,525	3,444	1,449	5,731	دالة
28	4,426	0,860	3,111	1,192	6,666	دالة
29	4,481	0,795	3,389	1,406	5,041	دالة
30	4,407	0,836	3,370	1,336	4,905	دالة

conditions. These items were distributed into four fields rep[resented by self-conducts, relations with other individuals, thinking about the society habits and conventions, and the academic thinking).

3. Preparing a standard for the historical sympathy depending on the theoretical frame available to some studies. The standard, with its final form, composed of 30 items after completing the truth, stability, and the recognition power conditions. As a result, the researcher applied the two standards on a sample composed of 210 male and female students of History Department/ Kerbala University/ morning study. The data were analyzed by statistical package for the social sciences (spss).

4.The researcher adopted Leykart of the five alternatives.

The research reached the following results:

1.The research sample have behavioral thinking with high level.

2.There are no differences of statistical indication in the behavioral thinking due to the gender and stage variables.

3. The research sample have historical sympathy with high level.

4. There are differences of statistical indication in the historical sympathy to due to the gender variable for the benefit of males.

5. There are differences of statistical indication in the historical sympathy to due to the stage variable for the benefit of second and third stages. This refers that the historical sympathy increases to the students with the progress of the academic stage.

6.The relation between the behavioral thinking and the historical sympathy is a forward relation with statistical reference. This means that whenever the behavioral thinking level was high to the students, the historical sympathy increased to them.

Abstract:

The behavioral side represent a significant part in building university students' personality. We don't exaggerate if we say that the shortage in the behavioral side is responsible to great extent about the problems that students suffer nowadays; for most students' problems indicate a default in the behavioral thinking growth. The current research problem can be expressed by the following question (what is the relationship between the behavioral side and the historical sympathy to students of History Department from their perspective?).

The research aimed at knowing:

1.The level of the behavioral thinking to students of History Department.

2.The statistical differences in the level of the behavioral thinking to students of History Department due to the gender variable (males, females) and the stage (first, second, third, fourth).

3. The level of the historical sympathy to students of History Department.

4. The statistical differences in the level of the historical sympathy to students of History Department due to the gender variable (males, females) and the stage (first, second, third, fourth).

5. The interrelated relation between the behavioral thinking and the historical sympathy to students of History Department.

To carry out the aims of the study, the researcher relied on the following:

1.The researcher adopted the descriptive approach in the research about the behavioral thinking and its relation with the historical sympathy to students of History Department.

2.Preparing a standard (questionnaire) to the behavioral thinking variable depending on the theoretical frame available to some studies. The standard, with its final form, composed of 38 items after completing the truth, stability, and the recognition power.

The Republic of Iraq

Ministry of Higher Education and Scientific Research

Kerbala University

College of Education for Human Sciences

Department of History – Graduate Studies

Masters - Methods of Teaching History

The Ethical Thinking and its Relation with the Historical Sympathy to Students of History Department from their Perspective

A Thesis Submitted to the Council of College of Education for Human Sciences / Kerbala University as a Partial Fulfillment for the Requirements of Master Degree in Methods of Teaching History

by:

Ja'fer Hassan Muhsin Al Jabiri

The supervisor:

Asst. Prof. Sermad Asd Khan Muhsin Al Du'umi

2022 A.D. 1444 H.