Journal Of the Iraqia University (75-2) January (2026)

ISSN(Print): 1813-4521 OnLine ISSN:2663-7502

Journal Of the Iraqia University

available online at

https://iasj.rdd.edu.iq/journals/journal/view/247

المفاعلة النفسية وعلاقتها بالتفكير التقييمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية

م . د . اقبال محمد صيوان الطائي

المديرية العامة لتربية ديالى/ ث- العدنانية للبنات

Psychological Reactance and its Relationship with Evaluative Thinking among Primary School Teachers

M.D. Iqbal Mohammed Saiwan Al-Tai

General Directorate of Diyala Education / Al-Adnaniyah Secondary School for Girls iqbal03273@gmail.com

iqbal03273@gmail.com

مستخلص

يهدف البحث الحالي الكشف عن مستوى المفاعلة النفسية والتفكير التقييمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، والتعرف على دلالة الفروق وبحسب متغير الجنس(ذكور- إناث) وسنوات الخدمة(اقل من ١٠ سنوات – اكثر من ١٠ سنوات) لكلا المتغيرين، وايجاد العلاقة الارتباطية بينهما, ولتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بتبني وترجمة وتكييف مقياس المفاعلة النفسية هونج للمفاعلة النفسية (Hong Psychological Reactance Scale – HPRS ، والذي يتضمن (١١) فقرة وامام كل فقرة خمس بدائل، كما تم بناء مقياس التفكير التقييمي وحسب نظرية فاشيون(نظرية بيتر فاشيون وزملائه Peter Facione 1994)، وتكون المقياس بصورته النهائية من (٣٥) فقرة، وقد تحققت الباحثة من الخصائص السيكومترية إذ تم استخراج الصدق الظاهري والثبات للمقياسين، ثم طبق المقياسين على عينة البحث البالغة (٢٠٠) معلم ومعلمة، اختيروا بالطريقة العشوائية المتساوية من مركز محافظة ديالى، وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية: ان معلمي المرحلة الابتدائية يمتلكون مفاعلة نفسية، ويوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في المفاعلة النفسية ولصالح الذكور، كما يوجد فرق دال احصائياً وفق سنوات الخدمة لصالح سنوات الخدمة الاقل من (١٠ سنوات)، وان المعلمين لديهم مستوى جيد من التفكير التقييمي، ويوجد فرق دال إحصائياً في مستوى التفكير التقييمي وحسب متغير الجنس ولصالح الاناث (المعلمات) وكذلك وجود فرق دال احصائياً بحسب سنوات الخدمة ولصالح المعلمين الاكثر خدمة, كما وتوصلت نتائج البحث الحالي ايضا الى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين المفاعلة النفسية والتفكير التقييمي, وفي ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة الى عدد من التوصيات والمقترحات. الكلمات المفتاحية: المفاعلة النفسية, التفكير التقييمي

Abstract

The current study aims to investigate the level of psychological reactance and evaluative thinking among primary school teachers. It also seeks to identify the significance of differences based on the variables of gender (male-female) and years of service (less than 10 years - more than 10 years) for both variables, and to determine the correlational relationship between them. To achieve the research objectives, the researcher adopted, translated, and adapted the Hong Psychological Reactance Scale (HPRS), which consists of 11 items with five alternatives for each. An evaluative thinking scale was also developed based on the theory of Peter Facione and his colleagues (Peter Facione et al, 1994). The final version of this scale consists of 35 items. The researcher verified the psychometric properties of both scales by extracting face validity and reliability. The scales were then applied to a research sample of 200 male and female teachers, who were selected by an equal random sampling method from the center of Diyala Governorate. After statistically analyzing the data using the following statistical methods: a one-sample t-test and an independent-samples t-test, the researcher reached the following results: Primary school teachers possess psychological reactance. There is a statistically significant difference between males and females in psychological reactance in favor of males. There is also a statistically significant

difference based on years of service in favor of those with less than 10 years of service. Additionally, teachers have a good level of evaluative thinking, and there is a statistically significant difference in the level of evaluative thinking based on the gender variable in favor of females (teachers). A statistically significant difference was also found based on years of service in favor of more experienced teachers. The results of the current study also found a negative correlational relationship between psychological reactance and evaluative thinking. In light of the research findings, the researcher provided several recommendations and suggestions.

Keywords: Psychological Reactance, Evaluative Thinking.

الفصل الأول / التعريف بالبحث:

مشكلة البحث Problem Of the Research

تعد مهنة التعليم، ولا سيما في المرحلة الابتدائية، ركيزة أساسية في بناء الأجيال وتشكيل وعيهم المعرفي والوجداني, فالمعلم في هذه المرحلة ليس مجرد ناقل للمعرفة، بل هو مربٍ وموجه يؤثر تأثيراً عميقاً في شخصية الطالب وقدرته على التفاعل مع بيئته, وفي ظل التحديات المتسارعة التي تواجه العملية التربوية، والتي تتطلب من المعلم مواكبة مستجدات العصر والتكيف مع متطلباته، تبرز الحاجة إلى فهم عميق للعوامل النفسية والمعرفية التي تؤثر في أداء المعلم وفاعليته المهنية, ومن أبرز هذه العوامل، يأتي مفهوم المفاعلة النفسية (Psychological Reactance) ، والذي يُعرف بأنه حالة دافعية تحدث لدى الفرد عندما يشعر بأن حريته في الاختيار أو التصرف مُهددة أو مقيدة (Brehm & Brehm, 1981), وفي السياق التعليمي قد تنشأ المفاعلة النفسية لدى المعلم استجابة لضغوط إدارية، أو قيود منهجية، أو حتى توقعات مجتمعية، مما قد يؤثر على استجابته للمتغيرات الجديدة أو تبنيه للأساليب التربوية الحديثة, أن المفاعلة النفسية قد تدفع الأفراد إلى مقاومة التغيير أو التمسك بآراء معينة كرد فعل على تهديد للحريات, إن فهم كيفية تعامل المعلم مع هذه المفاعلات، سواء كانت داخلية (مثل الصراع بين القيم الشخصية والمتطلبات المهنية) أو خارجية (مثل تطبيق سياسات تعليمية جديدة)، يُعد أمراً بالغ الأهمية لتعزيز مرونته وتكيفه الإيجابي **Wortman & Brehm, 1975: 227)** وبالجانب الآخر، يمثل التفكير التقييمي (Evaluative Thinking) مهارة معرفية عليا لا غنى عنها في الممارسات التربوية الحديثة، حيث يُمكن المعلم من تحليل وتقييم المعلومات و إصدار الأحكام و اتخاذ القرارات السليمة، وتعديل خططه وأساليبه التدريسية بناءً على تغذية راجعة موضوعية فالمعلم الذي يمتلك القدرة على التفكير التقييمي يكون قادراً على تقييم فعالية استراتيجياته التعليمية ومدى تحقق أهداف التعلم وكذلك مواطن القوة والضعف في أداء طلابه، وبالتالي تحسين جودة العملية التعليمية بشكل مستمر, تتطلب هذه المهارة قدرة على التفكير النقدي، والتحليل المنطقي، والقدرة على رؤية الأمور من زوايا متعددة قبل اتخاذ القرار(Scriven, 1991: 139)وتكتسب هذه المشكلة أهميتها من ندرة الدراسات التي ربطت بشكل مباشر بين المفاعلة النفسية وجودة التفكير التقييمي لدى المعلمين إن فهم كيفية تأثير المفاعلة النفسية على التفكير التقييمي للمعلمين يمكن أن يوفر رؤى قيمة لتطوير برامج تدريبية ودعم نفسي تهدف إلى تعزيز القدرات المعرفية للمعلمين وتحسين جودة التعليم, اذ انه على الرغم من الأهمية المحورية للتفكير التقييمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية لتعزيز جودة التعليم، فإن هناك نقصاً في الدراسات التي تبحث في العوامل النفسية التي قد تعيق هذه القدرة.بناءً على ما تقدم، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الاجابة عن التساؤل التالي : (ما العلاقة الارتباطية بين المفاعلة النفسية والتفكير التقييمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس مركز قضاء بعقوبة).

أهمية البحث The importance of research

تُعدّ مهنة التعليم من المهن المحورية في بناء المجتمعات وتقدمها، حيث يقع على عاتق المعلمين مسؤولية نقل المعرفة و تنمية المهارات الفكرية العليا لدى التلامذة وفي سياق التعليم الابتدائي، يواجه المعلمون تحديات متزايدة ناجمة عن التطورات المتسارعة في المناهج، والتوقعات المجتمعية المتغيرة، والضغط لتحقيق نتائج أكاديمية متميزة, هذه التحديات تستلزم من المعلمين امتلاك قدرات معرفية متقدمة، وفي مقدمتها التفكير التقييمي، الذي يُعدّ جوهراً للتفكير, فالتفكير التقييمي يتجلى في قدرة المدرس او المعلم على تحليل وتفسير وتقييم المعلومات، واتخاذ قرارات تربوية مستنيرة بناءً على أدلة ومعايير واضحة هذه القدرة حيوية لتقييم أساليب التدريس و تحليل الاداء بصورة واضحة للطلاب، نقد المناهج، وتطوير بيئات تعليمية محفز(Ennis, 1987; Facione, 1990, : 3)غير أن المعلمين كغيرهم من الأفراد، يتأثرون بالضغوط النفسية والمهنية التي قد تؤثر على أدائهم المعرفي والعاطفي (Kyriacou, 2001, p. 27) هنا يبرز مفهوم المفاعلة النفسية (Psychological Reactance) تُعرّف المفاعلة النفسية بأنها حالة دافعية تحدث عندما يدرك الفرد أن حريته في سلوك معين أو نتيجة معينة مهددة أو مقيدة. هذه الاستجابة لا تقتصر على الغضب أو الانزعاج، بل تتضمن دافعاً قوياً لاستعادة الحرية المفقودة أو المهددة. وقد تتجلى المفاعلة في أشكال مختلفة من السلوكيات، مثل القيام بالعكس مما هو مطلوب، أو تعزيز الموقف المهدد، أو حتى العدوانية تجاه مصدر التهديد (Brehm & Brehm, 1981: 125) ان

النظرية التي وضعها بريهم في عام ١٩٦٦ تؤكد أن الأفراد لديهم دافع قوي لاستعادة الحريات المفقودة أو المهددة، وقد يتجلى ذلك في سلوكيات معاكسة أو مقاومة للتأثير الخارجي (Brehm, 1966),في السياق التربوي، يمكن أن تظهر المفاعلة النفسية لدى المعلمين استجابةً للعديد من العوامل، مثل فرض مناهج جديدة دون مشاركة، سياسات إدارية تقيد استقلاليتهم المهنية، أو ضغوط خارجية تحد من طرق تدريسهم المعتادة, او تدخلات إدارية تحد من استقلاليتهم في التدريس، أو شعورهم بأن طرقهم التعليمية التقليدية أو المبتكرة مهددة بالقيود عندما يتولد هذا الشعور، قد ينخرط المدرس في سلوكيات مقاومة، مثل التمسك بأساليب تدريس غير فعالة، رفض تطبيق التوجيهات الجديدة، أو التحيز في أحكامه التقييمية، مما يؤثر سلباً على جودة تفكيره التقييمي وقدرته على اتخاذ قرارات موضوعية(Brehm & Brehm, 1981: 120–125) .تُعدّ العلاقة بين المفاعلة النفسية والتفكير التقييمي من المجالات البحثية الواعدة، لا سيما في سياق مهنة التدريس التي تتطلب مرونة فكرية وقدرة على التكيف مع المتغيرات, إن فهم كيف يمكن للمفاعلة النفسية أن تؤثر، أو حتى تتنبأ، بجودة التفكير التقييمي لدى معلمي المرحلة الثانوية، يمكن أن يفتح آفاقاً لتصميم برامج دعم نفسي ومهني تهدف إلى تعزيز القدرات المعرفية للمعلمين وبالتالي الارتقاء بجودة العملية التعليمية, تبرز أهمية هذه الدراسة بشكل خاص في السياقات التي قد يواجه فيها المعلمون تحديات هيكلية أو إدارية تؤثر على شعورهم بالاستقلالية تُعد جودة التعليم حجر الزاوية في بناء المجتمعات المتقدمة، والمعلمون هم القلب النابض لهذه العملية، خاصة في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلابهم, يهدف هذا البحث إلى التعمق في العلاقة بين المفاعلة النفسية **(Psychological Reactance)** والتفكير التقييمي **(Evaluative Thinking)** لدى معلمي المدارس الابتدائية, تنبع أهمية هذه الدراسة من نقاط محددة، وهي كالتالي:

١- الارتقاء بجودة التعليم وتحسين مخرجاته يُمثل التفكير التقييمي مهارة أساسية لطلاب اليوم، فهي تمكنهم من فهم المعلومات بعمق، واتخاذ قرارات حكيمة، ومعالجة التحديات بفاعلية قد تؤثر المفاعلة النفسية وهي ميل الفرد لمقاومة ما يشعر أنه يُقيد حريته أو خياراته على استجابة المعلمين للتوجيهات التربوية، أو التغذية الراجعة البناءة، أو حتى المناهج الجديدة (Brehm & Brehm, 1981:10) التي تهدف إلى تطوير التفكير التقييمي ان فهمنا لهذه العلاقة سيساعدنا على تصميم برامج تدريب وتطوير مهني أكثر فعالية للمعلمين، مما سينعكس إيجاباً على جودة العملية التعليمية ككل في المراحل كافة.

٢- تطوير ممارسات التقييم والتغذية الراجعة الفعّالةيؤدي المعلمون دوراً حيوياً في تقييم الطلاب وتقديم التغذية الراجعة لهم. فالتفكير التقييمي لديهم يمكنهم من تقييم أداء الطلاب بعدل وموضوعية، وتقديم إرشادات فعّالة تُعزز من تعلمهم ومع ذلك، قد تؤدي المفاعلة النفسية لدى المعلمين إلى نوع من المقاومة لتبني أساليب تقييم حديثة، أو لتقبل التوصيات التي تهدف إلى تحسين جودة التغذية الراجعة للطلاب (Worley et al., 2021:46)لذا، فإن استكشاف كيف تؤثر المفاعلة النفسية على استعداد المعلمين لتبني ممارسات تقييم جديدة أو لتقبل التوجيهات حول تحسين التغذية الراجعة، سيمكننا من تطوير استراتيجيات لدعمهم وتبني أفضل الممارسات في هذا المجال.

٣- دعم النمو المهني المستمر للمعلمين يتطلب التطور المهني المستمر من المعلمين القدرة على التفكير التقييمي في ممارساتهم التربوية وتقبل التغيير المعلمون الذين يتمتعون بمهارات تفكير تقييمي عالية يكونون أكثر انفتاحاً على مراجعة أدائهم وتعديله بما يخدم مصلحة الطلاب (Darling-Hammond et al., 2020: 110)على النقيض ذلك قد تُعيق المفاعلة النفسية استجابة المعلمين لفرص التطور المهني أو لبرامج التدريب التي تهدف إلى تعزيز مهارات التفكير التقييمي لديهم. لذلك، فإن دراسة هذا الجانب ضرورية لتصميم برامج تدريبية تراعي الأبعاد النفسية للمعلمين وتقلل من احتمالية حدوث المفاعلة، مما يضمن مشاركة فعالة واستفادة قصوى من هذه البرامج.

٤- بناء بيئة مدرسية محفزة للإبداع والابتكار تحتاج البيئة المدرسية الحديثة التي تشجع على الإبداع والابتكار إلى معلمين مفكرين تقييميين، قادرين على التكيف مع التحديات الجديدة وتجربة طرق تدريس مبتكرة. يمكن أن تكون المفاعلة النفسية عائقاً أمام هذا الانفتاح، حيث قد يميل المعلمون إلى التمسك بالأساليب التقليدية ويشعرون بالتهديد من التغيير (Hong & Faedda, 2017: 505) فهم العلاقة بين المفاعلة النفسية والتفكير التقييمي سيمكننا من تطوير استراتيجيات لدعم المعلمين في التغلب على هذه المقاومة، مما يفتح المجال أمام بيئة مدرسية أكثر ديناميكية وإبداعاً.

اهداف البحث Research Objectives : هدف البحث الحالي التعرف على:-

الهدف الأول:- مستوى المفاعلة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائيةالهدف الثاني:- دلالة الفروق في المفاعلة النفسية وتبعا لمتغير الجنس(ذكور- أناث).الهدف الثالث:- دلالة الفروق بين متوسطي استجابات المعلمين وفق سنوات الخدمة على مقياس المفاعلة النفسية (اكثر من ١٠سنوات/ اقل من ١٠سنوات)الهدف الرابع:- مستوى التفكير التقييمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية .الهدف الخامس:- دلالة الفروق في التفكير التقييمي

وتبعا لمتغير الجنس(ذكور- أناث)الهدف السادس:- دلالة الفروق بين متوسطي استجابات المعلمين وفق سنوات الخدمة على مقياس التفكير التقييمي(اكثر من ١٠سنوات/ اقل من ١٠سنوات)الهدف السابع:- ايجاد العلاقة الارتباطية بين المفاعلة النفسية والتفكير التقييمي.

حدود البحث Limits of The Research: تحدد البحث الحالي بمعلمي المرحلة الابتدائية (ذكور ، إناث)، في المدارس الحكومية، في مركز محافظة ديالى وللعام الدراسي(٢٠٢٤-٢٠٢٥) م.

تحديد المصطلحات Terms Limitation: لضمان وضوح المفاهيم وتوحيد فهمها ضمن سياق الدراسة الحالية، سيتم تحديد المصطلحات الرئيسة على النحو الآتي، بالاستناد إلى الأدبيات المتخصصة:

اولاً- المفاعلة النفسية (Psychological Reactance)

تُعد المفاعلة النفسية مفهوماً محورياً في علم النفس الاجتماعي، وقد تناولتها تعريفات عدة رئيسة:

- **عرّفها بريهم (Brehm, 1966:)** بأنها "اثارة تحفيزية غير سارة تظهر لدى الفرد عندما عندما يدرك أن حريته في السلوك قد تم تهديدها أو إزالتها". يركز هذا التعريف على الجانب الدفاعي الكامن وراء سلوك المقاومة**(Brehm, 1966:15)**.
- **عرفها وورث ومارتين (Wortman & Brehm, 1975)** بأنها "الحالة غير السارة التي تنتج عن الإحساس بفقدان الحرية، والتي تدفع الفرد إلى استعادة هذه الحرية". هنا يبرز الجانب العاطفي (الحالة غير السارة) المرتبط بفقدان الحرية كحافز أساسي**(Wortman & Brehm, 34 (1975:**
- **عرفها كل من بريهم وبريهم (Brehm & Brehm)**: في توسعهما لنظرية المفاعلة بأنها "حالة دافعية موجهة لاستعادة الحرية"، ويمكن أن تتجلى في شكل مقاومة مباشرة أو غير مباشرة للتأثير الذي يُنظر إليه على أنه مقيد للاختيار (Brehm & Brehm, 1981 :7).
- **التعريف النظري للمفاعلة النفسية:-** تبنت الباحثة تعريف بريهم (Brehm, 1966) للمفاعلة النفسية, لاعتمادها على نظريته وتبني وترجمة مقياسه عن المفاعلة النفسية.
- **التعريف الاجرائي للمفاعلة النفسية:** "الدرجة الكلية التي يحصل عليها معلمي المرحلة الابتدائية خلال اجابتهم على فقرات مقياس المفاعلة النفسية الذي تم استخدامه في البحث الحالي".

ثانيا:- التفكير التقييمي Evaluative Thinking

يُمثل التفكير التقييمي مهارة معرفية عليا، وقد صيغت له تعريفات متعددة في الأدبيات التربوية والمعرفية:

- **يُعرّفه فاشيون (Facione, 1990:10)** ضمن إطار التفكير النقدي بأنه "القدرة على إصدار أحكام حول قيمة أو جودة المعلومات، الأفكار، الحجج، أو الحلول، بناءً على معايير محددة". هذا التعريف يؤكد على دور المعايير في عملية التقييم.
- **بينسون (Benson, 2012:77)** في سياق التعليم، يُعرّف التفكير التقييمي بأنه "العملية التي ينخرط فيها المتعلم في تحليل نقدي للبيانات أو المعلومات، ومقارنتها بمعايير راسخة، ومن ثم صياغة حكم مبرر حول فعاليتها أو أهميتها أو صحتها". هذا التعريف يوسع المفهوم ليشمل التحليل والمقارنة.

• **التعريف النظري للتفكير التقييمي:-** تبنت الباحثة تعريف فاشيون (Facione, 1990) للتفكير التقييمي, لاعتمادها على نظريته.

اما التعريف الاجرائي للتفكير التقييمي:- "هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب خلال إجابته على مقياس التفكير التقييمي الذي اعدته الباحثة لهذا الغرض

الإطار النظري ودراسات سابقة:

الجانب الاول/ الاطار النظري

يُعدّ الإطار النظري ركيزة أساسية لأي بحث علمي، فهو يوفر الخلفية المعرفية اللازمة لفهم المتغيرات وتفسير العلاقات المحتملة بينها, ويهدف هذا الجزء إلى تقديم عرض شامل للمتغيرات الرئيسة في الدراسة: المفاعلة النفسية والتفكير التقييمي، من حيث المفهوم، أبرز النظريات التي تناولتها والدراسات السابقة ذات الصلة.

اولاً: المفاعلة النفسية Psychological Reactance

النظريات المفسرة للمفاعلة النفسية

١- **نظرية المفاعلة النفسية (Psychological Reactance Theory) لجون بريهم (Brehm, 1966)**: تُعدّ هذه النظرية هي الأساس الذي بُني عليه مفهوم المفاعلة النفسية، وهي النظرية المحورية التي يمكن اعتمادها في بناء المقاييس يرى بريهم (Brehm, 1966) أن الأفراد لديهم توقعات حول حريات معينة، وعندما تُهدد هذه الحريات أو تُزال، تتولد لديهم حالة دافعية تعرف بـ المفاعلة تُفسر النظرية المفاعلة على أنها دافع لاستعادة الحرية المهددة، والتي تُعرّف بأنها "اعتقاد الفرد بأنه يستطيع الانخراط في سلوك معين في أي وقت يشاء" (Brehm, 1966, p. 1).

تعتمد شدة المفاعلة على عدة عوامل رئيسية:

- **أهمية الحرية المهددة:** كلما كانت الحرية أكثر أهمية للفرد، زادت شدة المفاعلة فتهديد حرية رئيسية في الأداء المهني للمدرس (مثل أسلوب التدريس) سيكون له تأثير أكبر من تهديد حرية ثانوية.
- **نسبة الحريات المهددة إلى الحريات المتبقية:** إذا كان التهديد يشمل عددًا كبيرًا من الحريات، أو كان يترك القليل من الخيارات المتبقية، فإن المفاعلة تزداد.
- **قوة التهديد:** التهديد الأكثر وضوحاً وقوة (سواء كان إقناعاً، حظراً، أو إشعاراً) يؤدي إلى مفاعلة أشد.
- مشروعية مصدر التهديد: إذا كان الفرد لا يعتبر مصدر التهديد شرعياً أو لديه السلطة لتقييد حريته، فإن المفاعلة قد تكون أقوى.
- **التوقعات:** يجب أن يكون الفرد قد اعتقد في البداية أنه يمتلك هذه الحرية لكي يشعر بالمفاعلة عند تهديدها.

وفقاً لهذه النظرية، يمكن أن تظهر المفاعلة في سلوكيات متنوعة، منها: الاستعادة المباشرة للحرية (مثل القيام بالسلوك المحظور)، الاستعادة غير المباشرة (مثل القيام بسلوك مشابه)، زيادة جاذبية الخيار المهدد، والعدوانية تجاه مصدر التهديد (Brehm & Brehm, 1981: 120-125). هذه النظرية تقدم إطاراً واضحاً لفهم كيفية إدراك الأفراد للتهديدات واستجابتهم لها، مما يجعلها مناسبة جداً لتصميم بنود مقياس يعكس أبعاد المفاعلة النفسية المرتبطة بالتهديدات على الاستقلالية المهنية للمعلمين.

ولقد اشار كل من بريهم وهونج **(Brehm & Hong, 1992)** في دراستهما للمفاعلة النفسية الى انها تتضمن أربعة أبعاد (عوامل) رئيسية:

١-المفاعلة السلوكية **(Behavioral Reactance)**: تعكس ميل الفرد للقيام بعكس ما يُطلب منه أو مقاومة التوجيهات بشكل مباشر.

٢- المفاعلة المعرفية **(Cognitive Reactance)**: تتعلق بمقاومة الأفكار أو الحجج الجديدة، والتمسك بالآراء السابقة.

٣-المفاعلة العاطفية **(Emotional Reactance)**: تشير إلى الغضب أو الانزعاج أو الضيق كاستجابة للقيد.

٤-المفاعلة غير المباشرة **(Indirect Reactance)**: تعبر عن مقاومة غير مباشرة أو سلبية.

٢ .**نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory – SDT)** لديسي وريان (Deci & Ryan, 2000): على الرغم من أن نظرية تقرير المصير ليست نظرية للمفاعلة النفسية بحد ذاتها، إلا أنها توفر إطاراً مهماً لفهم السياقات التي قد تثير المفاعلة، وخاصة من خلال مفهوم الحاجة إلى الاستقلالية (Need for Autonomy) ترى هذه النظرية أن البشر لديهم ثلاث حاجات نفسية فطرية أساسية للنمو والرفاهية: الاستقلالية (Autonomy)، الكفاءة (Competence)، والترابط (Deci & Ryan, 2000, p. 229) (Relatedness).

تُعدّ الحاجة إلى الاستقلالية أساسية لفهم المفاعلة؛ فالأفراد لديهم حاجة جوهرية للشعور بأنهم مصدر سلوكهم، وأنهم يتصرفون بإرادتهم الحرة وليس تحت الضغط أو السيطرة الخارجية. عندما تُقيد هذه الحاجة أو تُهدد، يمكن أن تظهر استجابات نفسية سلبية، تتراوح من قلة الدافعية إلى المقاومة الصريحة، والتي تتوافق بشكل كبير مع مفهوم المفاعلة النفسية. فالمدرسون الذين يشعرون بتقييد استقلاليتهم في اتخاذ القرارات التربوية أو في اختيار أساليب التدريس، قد يظهرون مستويات أعلى من المفاعلة، مما يؤثر على دافعيتهم وجودة أدائهم وبالتالي، توفر SDT منظوراً تكاملياً حول كيفية أن البيئات الداعمة للاستقلالية يمكن أن تقلل من احتمالية حدوث المفاعلة.تبنت الباحثة نظرية نظرية المفاعلة النفسية (**Psychological Reactance Theory**) لبريهم (Brehm, 1966)،لأنها اعتمدت على نظريته ومقياسه بعد الترجمة.

ثانياً. التفكير التقييمي (Evaluative Thinking)

النظريات المفسرة للتفكير التقييمي

١: **نظرية بيتر فاشيون (Peter Facione) وزملاؤه:** استناداً إلى النظرية المعرفية للتفكير النقدي والتقويمي التي طرحها كل من بيتر فاشيون **(Peter Facione)** وزملاؤه **(Facione, P. A., & Facione, N. C., 1994)**، والتي تُعرف أيضاً بـ "إجماع دلفي للتفكير النقدي" **(Delphi Report)**، تُعد هذه النظرية إحدى أبرز وأشمل الأطر النظرية التي تُحدد مهارات وميول التفكير النقدي، والتي تُعد مهارة التفكير

التقييمي جزءاً أساسياً منها ، نظرية فاشيون **(Peter Facione)** توفر تعريفاً شاملاً وعملياً للتفكير النقدي، يُمكن من فهمه، تدريسه، وتقييمه بشكل فعال من خلال التركيز على المهارات المعرفية والاستعدادات الوجدانية التي تُكون المفكر النقدي الجيد.

تؤكد هذه النظرية على أن التفكير التقييمي يتألف من مكونين رئيسيين مترابطين:

١. المهارات المعرفية **(Cognitive Skills)**:وهي القدرات العقلية القابلة للتعلم والتطوير والتي يستخدمها المفكر النقدي عند معالجة المعلومات واتخاذ القرارات حدد فاشيون وزملاؤه ست مهارات معرفية أساسية:

- **التفسير (Interpretation)**: فهم وتحديد معنى البيانات أو التجارب أو المواقف أو الأعراف أو المعتقدات أو القواعد أو الإجراءات, يتضمن القدرة على تصنيف المعلومات وفك تشفير المعنى وتوضيح المغزى.
- **التحليل (Analysis)**: تحديد العلاقات الاستدلالية الفعلية والمتصورة بين العبارات أو الأسئلة أو المفاهيم أو الأوصاف يتضمن فحص الأفكار وتحديد الحجج وتحليلها.
- **التقييم (Evaluation)**: تقييم مصداقية العبارات أو التمثيلات، وتقييم القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية الفعلية أو المتصورة بين العبارات أو الأسئلة أو المفاهيم أو الأوصاف. أي، الحكم على جودة الأدلة والمنطق.
- **الاستدلال (Inference)**: تحديد العناصر اللازمة لاستخلاص استنتاجات معقولة، وتكوين الفرضيات، والنظر في المعلومات ذات الصلة، واستنتاج العواقب المترتبة على البيانات أو العبارات أو المبادئ أو الأدلة أو الأحكام أو المعتقدات أو الآراء أو المفاهيم.
- **الشرح (Explanation)**: القدرة على تقديم تفسيرات واضحة ومبررات منطقية للاستنتاجات والأحكام التي تم التوصل إليها. يتضمن القدرة على توضيح النتائج وتبرير الإجراءات وتقديم الحجج.
- **التنظيم الذاتي (Self-Regulation)**: الوعي الذاتي بعمليات التفكير الخاصة بالفرد وقدرته على مراقبة وتصحيح تلك العمليات. يتضمن التأمل الذاتي والتقويم الذاتي والتصحيح الذاتي.

٢. **الميول الوجدانية (Affective Dispositions)**: وهي السمات الشخصية والاستعدادات الفكرية التي تدفع الفرد وتُشجعه على استخدام المهارات المعرفية هذه الميول تُحدد "الاستعداد للتفكير التقييمي، وهي ضرورية لكي يتم استخدام المهارات بفاعلية من أبرز هذه الميول:

- **البحث عن الحقيقة (Truth-seeking)**: الرغبة في البحث عن أفضل فهم ممكن للموقف، حتى لو كان ذلك يتعارض مع المصالح الشخصية أو المعتقدات المسبقة.
- **الانفتاح الذهني (Open-mindedness)**: الاستعداد للنظر في وجهات نظر بديلة، والاستماع إلى آراء الآخرين، والتفكير في إمكانيات جديدة.
- **التحليلية (Analyticity)**: الميل إلى استخدام التفكير المنطقي والاعتماد على الأدلة، حتى في المواقف الصعبة.
- **منهجية (Systematicity)**: الميل إلى التنظيم والمنهجية في التعامل مع المشكلات المعقدة.
- **الثقة بالاستدلال (Confidence in Reasoning)**: الثقة بقدرة الفرد على التفكير السليم والتعامل مع المشكلات المعقدة.
- حب الاستطلاع (Inquisitiveness): الفضول الفكري والميل لاكتساب المعرفة وطرح الأسئلة.
- النضج في الحكم (Maturity of Judgment): الوعي بأن المشكلات غالبًا ما يكون لها أكثر من حل معقول، وأن بعض القضايا تحتاج إلى حكم وتأمل إضافي (Facione, N. C. **&** ,.Facione, P. A, 1994).

٢: **تصنيف بلوم المعدّل للأهداف التربوية** (Krathwohl, 2001 **&** Revised Bloom's Taxonomy – Anderson): على الرغم من أن تصنيف بلوم المعدّل ليس نظرية في التفكير النقدي بحد ذاته، إلا أنه يقدم إطاراً هرمياً شاملاً للأهداف المعرفية يُعتمد عليه على نطاق واسع في تصميم المناهج وتطوير أساليب التدريس وتقييم التعلم.ضمن هذا التصنيف تُعتبر مهارة التقييم **(Evaluate)** واحدة من أعلى مستويات العمليات المعرفية، حيث تقع في المرتبة الخامسة بعد التذكر، الفهم، التطبيق، والتحليل.تتضمن مهارة التقييم القدرة على "إصدار أحكام بناءً على معايير (Krathwohl **&** Anderson , 2001: 68). ويشمل ذلك:- **التحقق (Checking)**: الحكم على الاتساق الداخلي أو الخارجية لعملية أو ناتج.- **النقد (Critiquing)**: الحكم على الناتج أو المنتج بناءً على معايير خارجية أو محددة.هذه المهارة تُعدّ نقطة انطلاق ممتازة لتحديد المكونات السلوكية والمعرفية التي يجب أن يقيسها اختبار التفكير التقييمي لدى المعلمين فالمدرس الذي يمتلك هذه المهارة يستطيع تقييم جودة أداء طلابه، فعالية استراتيجياته التدريسية، ومدى ملاءمة المناهج للمعايير التعليمية بفاعلية وموضوعية.

الجانب الثاني/ دراسات سابقة

- دراسات سابقة حول المفاعلة النفسية

• دراسة بريهم وهونج (Brehm & Hong, 1992): تم إجراء دراسات أساسية حول المفاعلة النفسية في الولايات المتحدة الأمريكية، مع توسع في البحث في التسعينيات. شملت الدراسات غالباً طلاب الجامعات و عينات متنوعة من البالغين, تم استخدام مقياس بريهم و هونج(Hong, Brehm & 1992) للمفاعلة النفسية (Hong Psychological Reactance Scale – HPRS) لقياس المفاعلة, أظهرت الدراسة أن المفاعلة النفسية تُعدّ استجابة دافعية معقدة تنشأ عند إدراك تهديد للحرية، وتؤدي إلى مقاومة ذلك التهديد أو القيام بسلوك معاكس, أكدت دراسة هونج على الصدق البنائي لمقياس **HPRS**، مشيرة إلى أن المفاعلة يمكن أن تُفهم كسمة شخصية ذات استعداد عالٍ للاستجابة للتهديدات (Hong, 1992: 1323-1326).

• دراسة ديلارد وشن (Dillard &Shen, 2005): أُجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، واعتمدت على عينات من طلاب الجامعات استخدم الباحثون مقاييس لتقييم المفاعلة (الغضب السلبي والأفكار السلبية)، والتهديدات المتصورة للحرية، ومقاييس لتقبل الرسائل المقنعة وجدت الدراسة أن المفاعلة النفسية ترتبط سلباً بتقبل الرسائل المقنعة، وتؤدي إلى مقاومة الإقناع، كما أكدت أن المفاعلة تتكون من بعدين رئيسيين هما الغضب السلبي والأفكار السلبية، والتي تتوسط العلاقة بين تهديد الحرية ورفض الرسالة (Dillard &Shen, 2005:144).

- دراسة سيمونز وبيركوويتز ودايفس (Simeons, Berkowitz &Davies, 2017): أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وشملت عينة من الأفراد الذين تعرضوا لرسائل توجيهية. استخدمت مقاييس لقياس المفاعلة النفسية، والتهديد المتصور، ودرجة الامتثال للرسالة. أكدت الدراسة على أن زيادة إدراك التهديد للحرية يؤدي إلى ارتفاع مستويات المفاعلة النفسية، والتي بدورها تُقلل من احتمالية الامتثال للتوجيهات كما أشارت إلى دور العوامل الفردية في تعديل هذه العلاقة
(Simeons, Berkowitz & Davies, 2017: 230).

- دراسات سابقة حول التفكير التقييمي

• دراسة فاشيون (Facione, 1990): تم نشر هذه الدراسة على شكل تقرير لمجموعة من الخبراء (The Delphi Report) في الولايات المتحدة الأمريكية اعتمدت الدراسة على إجماع ٤٦ خبيراً في التفكير النقدي من تخصصات مختلفة، واستخدمت منهج دلفي لجمع آرائهم حدد التقرير التفكير التقييمي كأحد المكونات الستة الأساسية للتفكير النقدي، وعرفه بأنه القدرة على "تقدير مصداقية العبارات والحجج، وتقدير قوة العلاقة المنطقية بين العبارات أو الأوصاف أو التمثيلات" **(Facione, 1990: 5)**.

• **دراسة المهدي ٢٠٠٠:** اجريت هذه الدراسة على مجموعة من الطلاب والمعلمين وهدفت الى تحليل مكونات التفكير النقدي وتحديد أهميته في سياق قيم التقدم وتوصلت هذه الدراسة إلى: أن مهارة إصدار الأحكام وتقييم الأدلة تُعد من المهارات الجوهرية التي تُميز المفكر النقدي الفعال، مؤكدة على دورها المحوري في القدرة على التمييز بين المعلومات الصحيحة والمضللة (المهدي ٢٠٠٠: ٧٥).

• **دراسة عليان ٢٠١٢:** أُجريت هذه الدراسة على معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في الأردن, هدفت إلى :الكشف عن مستوى التفكير التقويمي لديهم في مادة الرياضيات, توصلت إلى وجود مستوى متفاوت من التفكير التقييمي لدى معلمي الرياضيات، وأكدت على أهمية هذه المهارة في قدرتهم على تحليل وتفسير نتائج تقويم الطلاب وربطها بالخطط العلاجية، مما يُبرز بعداً تطبيقياً لهذه المهارة في الممارسات الصفية (عليان ٢٠١٢ : ٦٠-٦٨)

• **دراسة حسن ٢٠١٨:** أُجريت هذه الدراسة على معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية, وهدفت إلى قياس أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التقويمي في تحسين أداء المعلمين في تصميم أدوات التقويم وبناء الاختبارات، توصلت إلى: أن البرنامج التدريبي المقترح كان له **أثر** إيجابي ودال إحصائياً في تحسين أداء المعلمين في تصميم أدوات التقويم وبناء الاختبارات، مما يعكس قابلية مهارات التفكير التقويمي للتنمية عبر التدريب الموجه (حسن ٢٠١٨ : ١١٠-١٢٠)

• **دراسة جونسون Johnson, 2015:** أُجريت على عينة من المعلمين، هدفت إلى :استكشاف تصورات المعلمين لمفهوم التقييم الذاتي لأدائهم التدريسي، توصلت إلى :أن المعلمين الذين يمتلكون قدرة عالية على التفكير التقويمي كانوا أكثر ميلًا للانخراط في عمليات تأملية عميقة وتحسين مستمر لأدائهم المهني، مما يُبرز البعد التأملي والتنظيمي الذاتي لهذه المهارة **(Johnson, 2015 :201-215)**

الفصل الثالث / منهجية البحث وإجراءاته

– **منهجية البحث** Research Methodology: بناء على مشكلة البحث واسئلتها فان المنهج الملائم للدراسة الحالية هو المنهج الوصفي حيث يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقا، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً او كمياً (الكيلاني, ٢٠٠٥: ٢٧), وان استخدام المنهج الوصفي لكونهِ انسب العلاقات والكشف عن الوصف والتحليل جابر,٢٠٠٦ : العلاقة بين التقييمي اعتمدت المناهج.

اسم المدرسة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
الحسناء	–	٣٠	٣٠
الافاق	–	٣٠	٣٠
بعقوبة	١٠	١٠	٢٠
القادة	٢٠	١٠	٣٠
مصعب بن عمير	١٠	١٠	٢٠
هاني بن عروة	٢٠	–	٢٠
موسى بن نصير	٢٠	١٠	٣٠
المعلم	٢٠	–	٢٠
المجموع الكلي	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

في البحث الحالي يرجع المناهج ملائمة لدراسة الارتباطية بين المتغيرات الفروق بينها من اجل للظاهرة المدروسة (١٠٩), ولمعرفة نوع المفاعلة النفسية والتفكير الباحثة على هذا النوع من

تم اعتماد الإجراءات في تحديد مجتمع البحث وخطوات ترجمة مقياس واعداد مقياس التفكير استعراض الوسائل

–**إجراءات البحث:** المنهجية المتمثلة واختيار عينته، المفاعلة النفسية التقييمي فضلاً عن الاحصائية المستخدمة في معالجة بيانات البحث وعلى النحو التالي:–

اولاً:– مجتمع البحث Population of the Research : يقصد بمجتمع البحث المجموعة الكلية ذات العناصر التي يسعى الباحث الى ان يُعمم عليها نتائج البحث ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة (عوده والملكاوي ،١٩٩٢ : ١٩٢), ويتكون مجتمع البحث الحالي من معلمي المدارس الابتدائية في مركز قضاء بعقوبة وللعام الدراسي (٢٠٢٤–٢٠٢٥), ويبلغ عددهم (٢٠٥٧٨) بواقع (٨٦٨٩) معلم و(١١٨٨٩) معلمة.

ثانيا : – عينة البحث The Sample of the Research: ان عينة البحث تمثل مجموعة جزئية من مجتمع البحث, وممثلة لعناصر المجتمع احسن تمثيل بحيث يمكن من خلالها تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع (نوفل واخرون ،٢٠٠٩: ٢١٨), ولقد اعتمدت الباحثة في اختيار عينة البحث الحالي على الطريقة الطبقية العشوائية المتناسبة وهذا النوع من العينات اكثر تمثيلًا للمجتمع الاصلي، ولابد من الاشارة هنا بانه لا يوجد عدد محدد او نسبة مئوية معينة يتم اختيارها من حجم المجتمع الاصلي يمكن تطبيقه على جميع الدراسات (دويدري، ٢٠٠٠ : ٣٠٧), ولا توجد قواعد مقننة لتحديد حجم العينة بدرجة مقبولة فلكل بحث اهدافه ومنهجيته التي تسهم في تحديد الحجم المناسب للعينة (سعيد،١٩٩٠: ١٢٥), والجدول(١) يبين ذلك.

جدول (١) عينة البحث موزعة بحسب المدارس

ثالثا:– اداتا البحث Articles of The Research: تعرف انستازيا **(Anastasi–1976)** اداة القياس بانها طريقة موضوعية ومقننة؛ لقياس عينة من السلوك (ابو جادو,٢٠٠٣: ٣٩٨), وبما ان البحث الحالي يهدف الى معرفة العلاقة بين المفاعلة النفسية والتفكير التقييمي لدى معلمي المدارس الابتدائية، لذا تطلب الامر توافر اداتان تتوافر فيها الخصائص السيكو مترية لتحقيق اهداف البحث .

١– **مقياس المفاعلة النفسية** Psychological Reactance Scale: بعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات العربية والأجنبية وبحثها في الدراسات ذات العلاقة بموضوع بحثها لم تتمكن من الحصول على مقياس عربي مناسب لقياس المفاعلة النفسية وعلاقته بمتغيرات البحث الاخرى وذلك لحداثه هذا المتغير وندرة الدراسات العربية التي تناولته لذا اتجهت الى الدراسات الاجنبية لتبني اداة يمكن بها قياس المفاعلة النفسية **Psychological Reactance** لدى معلمي المدارس الابتدائية تتوفر فيها الخصائص والشروط السيكومترية اللازمة ووجدت الباحثة في مقياس هونج للمفاعلة النفسية (**Hong Psychological Reactance Scale – HPRS**)، والذي طوّره **Shim M. Hong** عام ١٩٩٢ملحق (١أ) مناسباً لتحقيق اهداف البحث اذ يُعد هذا المقياس من الأدوات المعترف بها في الأدبيات السيكولوجية لقياس الفروق الفردية في المفاعلة

النفسية كسمة شخصية (Hong, 1992) وقد أظهر المقياس في دراسة هونج الأصلية خصائص سيكومترية جيدة، حيث تراوحت معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) للأبعاد الفرعية للمقياس بين (٠.٧٢) و (٠.٨٥)، كما تم التحقق من صدقه البنائي من خلال التحليل العاملي التأكيدي، مما يؤكد جودته في البيئة الأصلية (Hong, 1992).

لذلك وجدت الباحثة أن هذه الاداة مناسبة لتحقيق اهداف البحث الحالي كونه طبق على فئات مختلفة من البالغين ويمكن اعدادها واستخدامها بما يناسب البيئة العربية والمحلية بعد ترجمتها الى العربية .

_ وصف المقياس: يتكون مقياس هونج للمفاعلة النفسية (**Hong Psychological Reactance Scale – HPRS**)الأصلي من أربعة أبعاد (عوامل) رئيسية:

١. المفاعلة السلوكية (**Behavioral Reactance**): تعكس ميل الفرد للقيام بعكس ما يُطلب منه أو مقاومة التوجيهات بشكل مباشر.
٢. المفاعلة المعرفية (**Cognitive Reactance**): تتعلق بمقاومة الأفكار أو الحجج الجديدة، والتمسك بالآراء السابقة.
٣. المفاعلة العاطفية (**Emotional Reactance**): تشير إلى الغضب أو الانزعاج أو الضيق كاستجابة للقيد.
٤. المفاعلة غير المباشرة (**Indirect Reactance**): تعبر عن مقاومة غير مباشرة أو سلبية.

_ ترجمة المقياس: تعد ترجمة المقياس واحدة من اولى المشكلات التي تواجه اي باحث يروم تحري صدق الترجمة، والتي يتم من خلالها نقل هذا المقياس او غيره من ثقافة الى اخرى(**Butcher ,1998:4**) .

ولضمان ملاءمة المقياس للسياق الثقافي واللغوي العراقي، ستقوم الباحثة بعملية تكييف شاملة للمقياس, تتضمن هذه العملية خطوات منهجية تشمل الترجمة الأمامية (**Forward Translation**)، ثم الترجمة العكسية (**Back-translation**)، يليها تحكيم المقياس من قبل مجموعة من الخبراء المتخصصين في علم النفس والتربية واللغة العربية، بالإضافة إلى إجراء دراسة استطلاعية لبيان الخصائص السيكومترية للمقياس بعد تكييفه في البيئة العراقية ولقد اتبعت الباحثة الاجراءات اللازمة لترجمة المقياس الى اللغة العربية وتكييفه على البيئة العربية كما تم استخراج خصائصه القياسية (السيكومترية) وقد طبقت الباحثة فقرات المقياس على عينة من المعلمين والمعلمات البالغ عددهم (٢٠) معلم ومعلمة من خارج عينة البحث الي تم تحديدها مسبقاً, وقد اجرت الباحثة مناقشات شفوية حول مدى وضوح كل فقرة من فقرات المقياس المترجم، وتعديل بعض الكلمات لتصبح اكثر وضوحاً .

– **عرض المقياس بصيغته الاولية على المحكمين** : بعد التأكد من صدق ترجمة المقياس، تم تثبيت التعريف النظري للمقياس وتحديد الهدف من البحث وعرض المقياس بصيغته الاولية البالغ عدد فقراته (١١) فقرة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس والبالغ عددهم (٨) محكماً، لغرض بيان آرائهم بمدى ملائمة المقياس للبيئة العربية

(الملحق٣) وفيما اذا كان المقياس بصورته التي اعدت الى اللغة العربية مفهومة وواضحة في المعنى، وهل اعدت بشكل جيد كما في صورته الاجنبية، وفيما اذا كانت بدائل الاختيار الخمسة واضحة ومناسبة ام لا، وبعد مراجعة الباحثة لآراء المحكمين تم التوصل الى الاتي:

١ – تعديل صياغة بعض الفقرات (٨,٦,٥,٣,٢) (ملحق٣) على ان يتم التعديل في ضوء اراء المحكمين دون الاخلال بالمعنى الموجود في النص الاصلي(الاجنبي) .

٢– الابقاء على جميع الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق المحكمين ٨٠٪ وهي نسبة جيدة .

تصحيح المقياس: يتكون المقياس بصيغته الأصلية من (١١) فقرة وامام كل فقرة خمس بدائل للاستجابة(مقياس ليكرت الخماسي) وهي(أرفض بشدة، أرفض, اوافق, محايد, اوافق بشدة) و تُعطى الاستجابات الدرجات من (١–٥) على التوالي وتُصاغ جميعها بطريقة مباشرة، حيث تشير الموافقة على البند إلى ارتفاع مستوى المفاعلة النفسية، اذ تُصحح بنود المقياس جميعها تصحيحاً مباشراً، ولحساب الدرجة الكلية للمفاعلة النفسية، يتم جمع درجات الاستجابة لجميع البنود الـ (١١). وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (١١) كحد أدنى و (٥٥) كحد أقصى، وتشير الدرجة الأعلى إلى ارتفاع مستوى المفاعلة النفسية لدى المستجيب وبالعكس.

٣- التحليل الاحصائي للفقرات

أ– **القوة التمييزية للفقرات** (Discrimination Power) :– يعرف التمييز بمدى قدرة الفقرة على التمييز بين الافراد في الصفة التي يقيسها الاختبار و(استانزي وارانا، ٢٠١٥: ٢٣٠) ولاستخراج القوة التميزية لفقرات مقياس المفاعلة النفسية قامت الباحثة باتباع الخطوات الاتية:

- بعد انتهاء تطبيق المقياس على عينة البحث البالغة الـ (٢٠٠) معلم ومعلمة تم استخراج الدرجة الكلية لكل استمارة اجابة .

- لغرض تحليل الفقرات وتحديد كفاءتها تم ترتيب استمارات الاجابة تنازليا بناء على الدرجة الكلية المحصلة من أعلى درجة إلى أدنى درجة .
- تطبيقا لمنهجية المجموعات المتطرفة الشائعة في تحليل البنود تم تحديد اعلى (٢٧٪) وادنى (٢٧٪) من الاستمارات وبذلك بلغ عدد الاستمارات الخاضعة للتحليل (١٠٨) استمارة , (٥٤) تمثل المجموعة العليا و (٥٤) تمثل المجموعة الدنيا.
- بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المقياس على حدة، يستفاد من هذه الاحصائيات الاولية كأساس لتحديد القوة التمييزية لكل فقرة وذلك باستخدام الاختبار التائي (**T.test**) لعينتين مستقلتين لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا، واتضح إن جميع الفقرات لها قدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين إذ حصلن على قيمة تائية محسوبة محصورة بين(٤,٠٠ – ٨,١٠) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٠٦) .

ب–علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرة Item Validity): لتحديد مدى اتساق كل فقرة مع البناء العام للمقياس طبقت الباحثة معامل ارتباط بيرسون **Pearson** لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة ودرجة المقياس الكلية لاستمارات أفراد العينة البالغة (٢٠٠) استمارة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٥ – ٠,٧١) في مقياس المفاعلة النفسية **Psychological Reactance**وهذا يشير الى قوة العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس مما يشير الى ان جميع الفقرات تساهم بشكل كبير في قياس المفاعلة النفسية في كل مجال، وقد أتضح أن الارتباطات كلها دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٧) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٨).**ثانياً: مقياس التفكير التقييميEvaluative Thinking Scale:** بعد اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات العربية والاجنبية ذات العلاقة ببحثها لم تحصل على اداة مناسبة لقياس التفكير التقييمي تتلاءم مع اهداف ومتغيرات الدراسة الحالية وتتوفر فيها الخصائص والشروط السيكومترية اللازمة لاختلاف اهداف وعينه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة اذ انه قد تكون المقاييس المتاحة عامة للتفكير النقدي او مصممة لعينات مختلفة مما يبرز الحاجة الى اداة تقيس المقاييس التفكير التقييمي لسد فجوة في الادوات البحثية وكذلك لدعم جهود جودة التعليم وتنمية الكفاءات المهنية للمعلمين.**خطوات بناء مقياس التدفق النفسي**

١- تحديد المنطلقات النظرية لبناء المقياس:– قامت الباحثة بتحديد المفهوم النظري للتفكير التقييمي في ضوء النظرية المتبناة (نظرية بيتر فاشيون وزملائه Peter Facione), كما حددت الباحثة مجالات المقياس بالاعتماد على النظرية المتبناة للتفكير التقييمي.

٢– استناداً إلى التعريف النظري والإطار النظري، تم صياغة(٣٥) موزعة على المجالات السبعة التي حددها فاشيون(التفسير، التحليل، الاستدلال ، التقييم, الشرح, التنظيم الذاتي, الاستعدادات/الميول) ولكل مجال (٥) فقرات تقيس التفكير التقييمي، وقد راعت الباحثة في صياغتها الدقة العلمية والوضوح.

٣– **اعداد بدائل الاجابة:**– اعتمدت الباحثة على طريقة ليكرت (**likert**) ذات التدرج الخماسي لتقدير الاستجابات على فقرات المقياس وهي (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي احياناً، تنطبق علي نادراً، لا تنطبق علي ابداً)، وبدرجات (٤,٣,٢,١،٥) على التوالي.

٤- **اعداد تعليمات المقياس:** تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به اثناء استجابته على فقرات المقياس لذا قامت الباحثة بإعداد تعليمات الاداة مع مراعاة ان تكون تلك التعليمات واضحة ومفهومة, وتضمنت كيفية الاجابة عن فقرات المقياس، وحث المستجيب على الدقة في الاجابة، مع ذكر البيانات المطلوبة (الجنس) و وسنوات الخدمة (اكثر من ١٠سنوات/اقل من ١٠سنوات) دون الحاجة الى ذكر اسمائهم, فضلا عن التعرف على مدى الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس وبلغ الوقت بين (٨–١٢) دقيقة .

٥- **صلاحية الفقرات :** قامت الباحثة بعرض المقياس المعد للتفكير التقييمي بصيغته الاولية على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس والبالغ عددهم (٨) محكماً للأخذ بآرائهم ومقترحاتهم بشان الفقرات وبناءً على آرائهم فقد قامت الباحثة بإجراء تعديل لعدد من الفقرات ولقد تم الابقاء على جميع الفقرات الحاصلة على نسبة مئوية تزيد نسبة الاتفاق عليها ٨٠٪ وبذلك عدت جميع الفقرات ال(٣٥) صالحة وجاهزة للتحليل الاحصائي.

٦- **عينة وضوح التعليمات والفقرات:** لغرض التحقق من مدى وضوح تعليمات وفقرات مقياس التفكير التقييمي بصورته الاولية وكذلك تحديد الوقت اللازم للإجابة، تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من(٣٠) طالباً وطالبة، اختيروا عشوائياً، وقد تبين من خلال هذا التطبيق ان جميع الفقرات وتعليمات الاجابة واضحة ومفهومة من المستجيبين، وان مدى الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس بلغ بين (١٠–١٢) دقيقة وبمتوسط مقداره (١٠) دقيقة.

٧- تصحيح المقياس:استخدمت الباحثة خمسة بدائل لتقدير الاجابة على فقرات المقياس وهي(تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي احياناً، تنطبق علي نادراً، لا تنطبق علي ابداً)، وحددت الاوزان (٥،١،٢،٣،٤) على التوالي ولجميع الفقرات, ولحساب الدرجة الكلية للتفكير التقييمي، يتم جمع درجات الاستجابة لجميع البنود الـ (٣٥), وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٣٥) كحد أدنى و (١٧٥) كحد أقصى، وتشير الدرجة الأعلى إلى ارتفاع مستوى التفكير التقييمي لدى المستجيب.

٧- التحليل الاحصائي للفقرات

أ- القوة التمييزية للفقرات (Discrimination Power) :- لقد تم استخراج القوة التميزية لفقرات مقياس التفكير التقييمي باتباع الخطوات نفسها التي تم اعتمادها لإيجاد القوة التميزية لفقرات مقياس المفاعلة النفسية.

وتوصلت الباحثة من خلال استخراج القوة التميزية لفقرات مقياس التفكير التقييميEvaluative Thinking Scale الى ان جميع الفقرات صالحة وتقيس بفاعلية السمة التي وضعت لقياسها ولها القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين إذ حصلت على قيمة تائية محسوبة محصورة بين(٢,٠٠ – ٢,٢٣) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٠٦) .

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: لتحديد طبيعة العلاقة بين درجة كل فقرة ومجموع الدرجة الكلية للمقياس استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون **Pearson** لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لاستمارات أفراد العينة البالغة (٢٠٠) استمارة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٦٥ – ٠,٧٣) في سياق مقياس التفكير التقييمي وهذا ما يعكس قوة العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس مما يشير الى ان جميع الفقرات تسهم بفاعلية كبيره في قياس المساندة الاجتماعية في كل مجال، وقد أتضح أن الارتباطات كلها دالة إحصائيا عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (٠,١٣٩) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٨).

الخصائص السايكومترية للمقاييس Psychometric Properties Of Scale

١- **الصدق:** يشير مفهوم الصدق الى مدى كفاءة الاداة البحثية في قياس الخاصية او السمة المحددة التي صممت لقياسها بدقة وفعالية(علام,٢٠١١: ٥٥), ولقد قامت الباحثة باستخراج نوعين من الصدق وهما كالاتي:

أ- الصدق الظاهري:. يعد هذا النوع من الصدق مؤشرا اولياً على مدى وضوح المقياس وملائمته الظاهرية للموضوع الذي يقيسه ويتم التحقق من هذا النوع من الصدق من خلال عرض المقياس على مجموعة من االمتخصصين او الخبراء ضمن المجال ذات الصلة للحكم على صلاحيته في قياس الصفة المراد قياسها(داود,٢٠١٠: ١٢٠)، ولأجل استخرج الصدق الظاهري للمقياسين قامت الباحثة بعرض المقياسين اللذان تم اعدادهما بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس والبالغ عددهم (٨) محكماً للأخذ بآرائهم ومقترحاتهم بشأن الفقرات, وقد اتفق الخبراء على صلاحية جميع فقرات المقياسين وعلى امكانية تطبيق المقياسين على عينة الدراسة من معلمي المدارس الابتدائية في مركز قضاء بعقوبة.

ب- صدق البناء: يمثل صدق البناء جانباً جوهرياً من جوانب الصدق اذ يقيس مدى اتساق المقياس مع الاطار النظري الذي بني عليه, وتعني الى اي مدى تقيس فقرات المقياس المفهوم النظري المستهدف بدقة (مراد,٢٠١٤: ٨٧), ولقد تم استخراج هذا النوع من الصدق عن طريق اجراء تحليلات احصائية دقيقة لتقييم صدق البناء لكل من مقياسي المساندة الاجتماعية والتدفق النفسي .

٢- الثبات: يعد مفهوم الثبات**(Reliability)** احد الخصائص السيكومترية الجوهرية لأي اداة قياس نفسية, ويعرف الثبات على انه مدى اتساق ودقة النتائج التي يحصل عليها الفرد عند تطبيق المقياس نفسها وصورة مكافئة منها في ظروف متماثلة بوصفه مؤشرا على عدم تغير الاداء الحقيقي للفرد بمرور الوقت(**Anastasi&Urbina,2010:142**), وتم حساب ثبات مقياسي المفاعلة النفسية والتفكير التقييمي بالطرق الآتية :-

أ- إعادة الاختبار(Test-Retest) : تم تطبيق طريقة اعادة الاختبار للمقياسين على عينة قوامها (٥٠) طالبا وطالبة، وبعد جمع واستخراج البيانات من التطبيقين الأول والثاني وحساب الدرجات، استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني، اذ بلغ معامل ارتباط مقياس المساندة الاجتماعية(٠,٨٧) ، أما معامل ارتباط مقياس التفكير التقييمي فقد بلغ (٠,٨٥) وتشير هذه المعاملات المرتفعة الى ان كلا المقياسين يتمتعان بمستوى عال من الموثوقية والثبات مما يعزز امكانية الاعتماد على نتائجهما المستقبلية.

ب- معامل الفاكرونباخ Alpha- Coefficient Cronbach:- يعد معامل الفا كرونباخ من اكثر الاساليب شيوعا واستخداما لتقدير الاتساق الداخلي لأدوات القياس في البحوث التربوية والنفسية (فرج,٢٠٠٧: ٣٢٧) ولحساب معاملات الثبات بهذه الطريقة تم سحب (١٠٠) استبانة، وقد

بلغت قيمة معامل الثبات(٠,٨٩) لمقياس المفاعلة النفسية و (٠,٩٠) لمقياس التفكير التقييمي وتشير هذه النتائج الى ان كلا المقياسين يتمتعان بمستوى عال من الثبات والموثوقية لجمع البيانات اللازمة للدراسة.

_ وصف اداتا البحث بصيغتهما النهائية : تكون مقياس المفاعلة النفسية بصورته النهائية من (١١) فقرة ولكل فقرة خمس خيارات استجابة وهي:(ارفض بشدة، ارفض، محايد، اوافق، اوافق بشدة) (انظر الملحق٢), وأُعطيت الدرجات (١-٥) على التوالي، بحيث تكون ادنى يمكن أن يحصل عليها الطالب على المقياس (١١) وأعلى درجة (٥٥) وبمتوسط فرضي(٣٣).

اما مقياس التفكير التقييمي تالف بصيغته النهائية من (٣٥) فقرة وأمام كل فقرة خمس خيارات الاجابة ذاتها وهي:(ارفض بشدة، ارفض، محايد، اوافق، لا تنطبق علي أبداً) (انظر الملحق٣). وأُعطيت الدرجات (٥-١) على التوالي، حيث كانت أدنى درجة يحصل عليها الطالب على المقياس (٣٥) وأعلى درجة (١٧٥) وبمتوسط فرضي(١٠٥), وللحصول على الدرجة الكلية لكل مستجيب تجمع الدرجات المتحصلة من استجابات كل طالب على فقرات المقياس، وبهذا أصبحت كلتا الاداتين بصيغتهما النهائية جاهزتان للتطبيق على عينة البحث الأساسية (٢٠٠) معلم ومعلمة .

التطبيق النهائي لأداتا البحث: بعد استكمال اجراءات المقياسين والتأكد من صدقهما وثباتهما قامت الباحثة بتطبيقهما بصورتهما النهائية على افراد عينة الدراسة البالغ (٢٠٠) معلم ومعلمة موزعين بحسب الجنس من معلمي المدارس الابتدائية المتواجدين في مدارس مركز قضاء بعقوبة وقد شرحت الباحثة لأفراد العينة تعليمات اداتي البحث وطريقة الاجابة عليهما وقد بلغت مدة الاستجابة على المقياسين (١٥) دقيقة .

وقد تمت إجراءات التطبيق النهائي لأداتا البحث ملحق (١) و(٢) ، على عينة البحث في المدة من٥ /٢٠٢٥/٣ ولغاية ٢٠٢٥/٣/٢٥

الوسائل الإحصائية :- استعانت الباحثة بالحقيبة الإحصائية وتم أستخدم الوسائل الإحصائية الآتية:- الاختبار التائي **(t-test)** لعينتين مستقلتين، الاختبار التائي **(t-test)** لعينة واحدة، معامل ارتباط بيرسون، معادلة الفاكرونباخ.

عرض النتائج وتفسيرها والتوصيات والمقترحات: فيما يلي عرض لنتائج البحث التي تم التوصل إليها في ضوء أهدافه، وسيتم عرضها وفقا لتسلسل أهداف البحث وكما يأتي:-

الهدف الأول:- التعرف على مستوى المفاعلة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.لتحقيق هذا الهدف طبقت الباحثة مقياس المفاعلة النفسية على عينة البحث البالغة (٢٠٠) معلم ومعلمة واستخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة البحث, وقد بلغ المتوسط الحسابي (٤٥,٠٠) لعموم أفراد عينة البحث وبانحراف معياري قدره (٨,٢٥) وهو اعلى من المتوسط الفرضي البالغ (٣٣), وباستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة, تبين أَنَّ القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢٠,٥٨٣) وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٧) عند مستوى دلالة(٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٩٩), وجدول (٢) يوضح ذلك .**جدول (٢) نتائج الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة لمقياس المفاعلة النفسية**

عينة البحث	متوسط حسابي	الانحراف المعياري	متوسط فرضي	القيمة التائية (t)		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				محسوبة	جدولية	
٢٠	٤٥,٠	٨,٢	٣١	٢٠,٥٨١	١,٩١	ال

يشير جدول(٢) الى أَنَّ المفاعلة النفسية لدى أفراد عينة البحث عالية، وتفسر هذه النتيجة وفق الاطار النظري لمتغير البحث الذي تم التطرق اليه الى ان الافراد لديهم دافع فطري للحفاظ على حرياتهم وسلوكياتهم وعندما يدرك الفرد بان حريته مهددة او مقيدة فانه يشعر بحالة من المفاعلة النفسية غير السارة والتي تدفعه لاستعادة هذه الحرية المفقودة او المهددة و المعلمين قد يواجهون ضغوطاً مهنية وتحديات قد تؤثر على حريتهم واستقلاليتهم, مما يولد لديهم ردود فعل نفسية يهدف من خلالها الافراد لاستعادة هذا الشعور بالتحكم(Brehm,1966:28-32), ان المستوى المرتفع او المتوسط من المفاعلة النفسية لا يعني بالضرورة ان المعلمين في حالة سلبية دائمة ,بل قد تشير هذه النتيجة الى انهم في حالة المقاومة الكامنة تجاه القيود ,هذه المفاعلة قد تدفعهم الى البحث عن حلول بديلة او التعبير عن آرائهم او حتى مقاومة التغيير الذي يعتبرونه تهديدا لحريتهم المهنية او لأساليب التعليم الي يفضلونها **(Brehm&Brehm,1981:4)**وترى الباحثة بان هذه النتيجة تتفق مع طبيعة بيئة العمل التي يتعرض

لها المعلم اذا ان هذه البيئه مليئة بالتحديات والقيود, وهي بذلك تعكس استجابة طبيعية نهدد حرية الافراد المهنية المعلم يمتلك مستوى من الخبرة والإثارة التي تؤدي به الى المفاعلة النفسية تجاه البيئة التعليمية المحيطة بهم.

الهدف الثاني :- التعرف على دلالة الفروق على مقياس المفاعلة النفسية وبحسب متغير الجنس(ذكور- إناث).للتحقق من ذلك قامت الباحثة باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات كل من الذكور والإناث على مقياس المفاعلة النفسية, ولقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور(٤٧,١٠) وبانحراف معياري قدره (٩,٥٠) اما المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث فقد بلغ (٤٢,٩٠) وبانحراف معياري قدره (٧,٨٠), وباستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي استجابات الذكور والإناث تبين أَنَّ القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٢,٥٤) هي اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (١,٩٧)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٩٨), وجدول (٣) يوضح ذلك. **جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطي استجابات الذكور والإناث على فقرات المفاعلة النفسية**

يتضح من الجدول(٣) ان هنالك فرقاً دال احصائياً بين متوسط درجات المعلمين الذكور ومتوسط درجات المعلمات الاناث في المفاعلة النفسية ولصالح المعلمين وهذا لا يعني ان المعلمين الذكور اكثر سلبية من المعلمات الاناث, ان هذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء نظرية المفاعلة النفسية لبريهم **(Brehm,1966)** اذ اكد على ان المفاعلة النفسية هي حالة دافعية او اثارة تحفيزية تحدث عندما يشعر الفرد بان حريته في التصرف مقيدة وفي سياق التعليم قد يتعرض كل من المعلم والمعلمة للقيود المهنية نفسها ولكن استجابتهما لها قد تختلف بناء على

جنس	عدد	متوسط الحسابي	لانحراف معياري	قيمة التائية		ستوى الدلالة ٠.٠٥
				محسوبة	جدولية	
كور	١٠	٤٧,١	٩,٥	٢,٥	١.٩٧	ال لصالح الذكور
إناث	١٠	٤٢,٩	٧,٨			

الادوار الجندرية المتصورة في المجتمع الذي يعيشون به **(Brehm,1966:55)**, ففي ضوء الاختلافات في الادوار الاجتماعية وانماط التفكير واستراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية تشير الاطر النظرية في علم النفس الاجتماعي الى ان الرجال يميلون الى التركيز على مفهوم الذات المستقلة والتي تركز على (التفرد والاستقلالية) والسلطة في المقابل تميل الاناث الى التركيز على (الذات المترابطة) التي تركز على العلاقات والانسجام والتعاون فقد ينظر المعلم الى تلك القيود المفروضة على اساليب التدريس او القرارات الصفية تهديدا مباشرا لاستقلاليته وكفاءته المهنية هذا التهديد هو الذي يثير لديه شعوراً بالمفاعلة النفسية مما يدفعه الى مقاومة هذه القيود في المقابل تميل الاناث الى تقدير العلاقات الاجتماعية والتعاون والانسجام الاجتماعي فقد تنظر المعلمة الى نفس القيود من زاوية مختلفة**(Cross&Madson, 1997:5-7).**

الهدف الثالث:- التعرف على دلالة الفروق على مقياس المفاعلة النفسية وحسب متغير سنوات الخدمة (اقل من ١٠ سنوات – اكثر من ١٠ سنوات)للتحقق من ذلك قامت الباحثة باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة البحث البالغ عددها (٢٠٠) معلم ومعلمة على مقياس المفاعلة النفسية ، ثم وزعت العينة وفق سنوات الخدمة (اقل من ١٠ – واكثر من ١٠) بالتساوي، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين الاقل من ١٠ سنوات (٤٨,٢٠) وبانحراف معياري قدره (١٠,١٥) اما المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين الاكثر من ١٠ سنوات فقد بلغ (٤١,٨٠) وبانحراف معياري قدره (٧,٥٠), وباستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي استجابات المجموعتين تبين أَنَّ القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٣,١٢) هي اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (١,٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٩٨), وجدول (٤) يوضح ذلك **جدول(٤) دلالة الفروق بين متوسطي استجابات المعلمين وفق سنوات الخدمة (اقل من ١٠ سنوات _ اكثرمن ١٠ سنوات) على فقرات مقياس المفاعلة النفسية**

كشفت النتائج في الجدول (٤) عن وجود فروقاً ذات دلالة احصائية في مستوى المفاعلة النفسية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة حيث اظهر المعلمون ذوي الخدمة الاقل من (١٠سنوات) درجات اعلى وبشكل دال احصائيا عند مقارنتهم بالمعلمين ذوي الخدمة الاكثر والتي تزيد عن(١٠ سنوات), تفسر الباحثة هذه النتيجة وفقاً لنظرية المفاعلة النفسية التي وضعها بريهم (Brehm1966) الي تنص على ان المفاعلة النفسية هي حالة دافعية تحدث عندما يشعر الفرد بان حريته في سلوك معين مهددة ومقيدة (Brehm1966:3) وفي سياق مهنة التعليم قد يرى المعلمين الاقل خبرة في السياسات الادارية والتوجيهات المنهجية وحتى في نصائح المرشدين تهديداً لحريتهم في اختيار اساليب التدريس التي يرونها الانسب لطلبتهم هذا الشعور بالتهديد لحريتهم المهنية والتي قد تكون في طور التكوين يثير لديهم مفاعلة نفسية اقوى من زملائهم الاكثر خبرة الذين وصلوا الى مرحلة من الكفاءة او الخبرة المهنية في هذه المرحلة يكون المعلم قد طور فهماً اعمق لسياق عمله واصبح لديه حدس تربوي وقدرة اكبر على التفكير التأملي (Schion,1983:49)هذه الخبرة الطويلة تمكنه من التعامل مع التغيرات بمرونة اكبر وفهم مبرراتها وتكييفها بما يتناسب مع اساليبه الخاصة مما يقلل من شعوره بالتهديد او التقييد وبالتالي تقل عنده المفاعلة النفسية اذ انهم غالباً ما يطورون استراتيجيات تأقلم اكثر فاعلية للتعامل مع الضغوط المهنية فهم يتعلمون كيفية ادارة توقعاتهم وكيفية ايجاد حلولاً للمشكلات بشكل مستقل مما يقلل من حاجتهم للمفاعلة النفسية كاستجابة للقيود الخارجية

(Tigchelaar et al,2012: 101-118)

الهدف الرابع :- التعرف على مستوى التفكير التقييمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

قامت الباحثة بتطبيق مقياس التفكير التقييمي بصورته النهائية على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٢٠٠) معلم ومعلمة وتم إيجاد المتوسط الحسابي الذي بلغ (١٣٤,٧٥) وبانحراف معياري مقداره (٢٧,٣)، كما حسب المتوسط الفرضي لمقياس التفكير الايجابي وكان مقداره (١٠٥)، وباستخدام الاختبار التائي(t-test) لعينة واحدة ظهر أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (١٥,٤١) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة

مة		حسابي	عياري	ة		الة ٠,٠٥
سنوات						
١ سنوات						سنوات الخدمة الاقل من ١٠

(١,٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٩)، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية ، والجدول (٥) يوضح ذلك.**جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس التفكير التقييمي**

عينة البحث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية (t)		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
٢٠٠	١٣٤,٧٥	٢٧,٣	١٠٥	١٥,٤١	١,٩٧	دال

يشير الجدول(٥) إلى ان عينة البحث يتمتعون بالتفكير التقييمي بمستوى مرتفع تتوافق هذه النتيجة مع نموذج فاشيون(Facione1990) الذي يشير الى ان التفكير النقدي بما في ذلك التفكير التقييمي ليس مجرد من المهارات المعرفية فحسب بل هو ايضا ميول واستعدادات وجدانية وان هذه النتيجة انما تدل على امتلاك المعلمين لدرجة جيدة من التفكير التقييمي وفي كلا المكونين المهاري والوجداني, كما تشير هذه النتيجة الى ان المعلمين يميلون بشكل ايجابي نحو امتلاك مهارات التفسير والتحليل والتقييم والاستعدادات الشخصية التي تعد اساساً لعملهم المهني (Facione1990), واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات اخرى كدراسة (عليان،٢٠١٢) التي توصلت الى امتلاك معلمي الرياضيات الى درجات مرتفعة من مهارات التفكير النقدي ومن ضمنها التفكير التقييمي(عليان،٢٠١٢ :٥٧-٧٠) وكذلك دراسة (حسن, ٢٠١٨) التي اكدت على ان مهارات التفكير التقييمي قابلة للتطوير لدى المعلمين وانهم قادرون على تطبيقها بفاعلية بعد التدريب(حسن, ٢٠١٨: ١٠٥-١٣٠).

الهدف الخامس :- التعرف على دلالة الفروق في التفكير التقييمي وبحسب متغير الجنس(ذكور-إناث).

للتحقق من ذلك قامت الباحثة باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات كل من الذكور والإناث على مقياس التفكير الايجابي, إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور (١٣١,٢٥) وبانحراف معياري قدره (٢٨,٧) اما المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث فقد بلغ (١٣٨,٢٥) وبانحراف معياري قدره (٢٥,٩), وباستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي استجابات الذكور والإناث تبين أَنَّ القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٢,٥٠) هي اعلى من القيمة الجدولية والبالغة (١,٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٩٨), وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطي استجابات الذكور والإناث على فقرات مقياس التفكير التقييمي

يشير الجدول(٦) وجود فروق في التفكير التقييمي لدى عينة الدراسة (معلمي المرحلة الابتدائية) وحسب متغير الجنس(ذكور- اناث) لصالح الاناث من المعلمات وتفسر هذه النتيجة من خلال الجانب الوجداني في نموذج فاشيون (Facione1990) الذي يرى ان التفكير التقييمي لا يقتصر على المهارات المعرفية فقط بل يشمل ايضا الميول والاستعدادات الشخصية, وتعزو الباحثة هذه النتيجة كون ان المعلمات يظهرن في كثير من الاحيان تعاطفاً اكبر في عملية التقييم وتركيزاً اكبر على التغذية الراجعة وهي ممارسات تعزز مهارة التنظيم الذاتي والشرح التي تعد ابعاداً اساسية في التفكير التقويمي, واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (عليان٢٠١٢) أذ اشارت الى وجود فرقاً دال احصائياً في التفكير التقييمي تبعا لمتغير الجنس, وكذلك دراسة (Facione&Facione1994) التي طورت اختبار كاليفورنيا للتفكير النقدي واشارت فيه الى وجود فروقا في بعض ابعاد التفكير النقدي بين الجنسين .

الهدف السادس:- التعرف على دلالة الفروق في التفكير التقييمي وحسب متغير سنوات الخدمة (اقل من ١٠ سنوات – اكثر من ١٠ سنوات)

للتحقق من ذلك قامت الباحثة باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة البحث البالغ عددها (٢٠٠) معلم ومعلمة على

سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
اقل من ١٠ سنوات	١٠٠	١٢٧,٧٥	٢٩,٧٥	٣,١٠-	١,٩٧	دال لصالح سنوات الخدمة الاكثر من ١٠ الإناث
اكثر من ١٠ سنوات	١٠٠	١٤١,٧٥	٢٤,٥			

مقياس التفكير التقييمي، ثم وزعت العينة وبالتساوي وفق سنوات الخدمة (اقل من ١٠ – واكثر من ١٠)، فكان عدد المعلمين الذين خدمتهم اقل من ١٠ سنوات يبلغ (١٠٠) معلم ومعلمة والمعلمين الذين خدمتهم اكثر من ١٠ سنوات عددهم (١٠٠) معلم ومعلمة, بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين الاقل من (١٠ سنوات) (١٢٧,٧٥) وبانحراف معياري قدره (٢٩,٧٥) اما المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين الاكثر من (١٠ سنوات) فقد بلغ (١٤١,٧٥) وبانحراف معياري قدره (٢٤,٥), وباستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي استجابات الذكور والإناث تبين أَنَّ القيمة التائية المحسوبة والبالغة (-٣,١٠)هي اقل من القيمة الجدولية والبالغة (١,٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٩٨), وجدول (٧) يوضح ذلك.**جدول(٧)دلالة الفروق بين متوسطي استجابات المعلمين وفق سنوات الخدمة(اقل من ١٠ سنوات _ اكثر من ١٠ سنوات)**

تُشير نتائج الجدول المبين اعلاه إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) في متوسطات التفكير التقييمي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة, وكانت النتائج لصالح المعلمين ذوي الخبرة او الخدمة الاكثر من١٠ سنوات ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال مهارات التفكير التقييمي التي حددها نموذج فاشيون (Facione1990) د التفكير التقييمي وفق هذا النموذج هو مهارة تتطور مع الزمن فالمعلم الذي يمتلك خبرة طويلة يكون قد مر بالعديد من المواقف التعليمية والتقويمية متعددة تطلبت منه تطبيق مهارات التقييم والتحليل والاستدلال لإصدار أحكام، وتحليل أداء الطلاب، وتقييم فعالية أساليب التدريس المختلفة بشكل متكرر وبالتكرار والممارسة يتعزز رسوخ هذه المهارات وتتحول من ممارسة واعية الى جزء من خبرة

مهنية متأصلة هذه الخبرة من شانها ان تمنح المعلم القدرة على التفكير التأملي في ادائه وفي طريقة تدريسه هذا التأمل هو شكل من اشكال التنظيم الذاتي الذي يمكن المعلم من تقييم منهجيته باستمرار وتحسينها مما يعزز من تفكيره التقييمي بشكل مباشر،, وترى الباحثة ان هذه النتيجة تبين اهمية التنمية المهنية والتدريبية المستمرة للمعلمين الجدد والتي يجب ان تركز على تزويدهم بالمهارات اللازمة للتفكير التقويمي منذ بداية مسيرتهم المهنية، بدلاً من الاعتماد فقط على الخبرة الميدانية.

الهدف السابع:- التعرف على العلاقة الارتباطية بين المفاعلة النفسية و التفكير التقييمي

لغرض التعرف على طبيعة العلاقة بين المفاعلة النفسية والتفكير التقييمي قامت الباحثة بتطبيق معامل ارتباط بيرسون، ثم استخرجت قيمة معامل الارتباط فبلغت (-٠,٤٥) درجة وهي أكبر من قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (٠,١٣٨) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٨)، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) معامل الارتباط بين المفاعلة النفسية والتفكير التقييمي

يتضح من الجدول(٨) وجود علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) دالة احصائياً بين المفاعلة النفسية والتفكير التقييمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وتشير هذه النتيجة الى انه كلما ارتفع مستوى المفاعلة النفسية لدى المعلم انخفضت لديه مهارات التفكير التقييمي, ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية المفاعلة النفسية التي وضعها بريهم (Brehm1966) والتي اكد فيها ان المفاعلة النفسية هي حالة دافعية غير سارة تحدث عندما يشعر الفرد بان حريته في سلوك معين مهددة او مقيدة (Brehm,1966:3) ففي سياق مهنة التعليم قد يرى المعلم في الانظمة الادارية او

الارتباط	قيمة (ر) المحسوبة	قيمة (ر) الجدولية	مستوى دلالة ٠,٠٥
المفاعلة النفسية والتفكير التقييمي	-٠,٤٥	٠,١٣٨	دال

المناهج الموحدة تهديداً لاستقلاليته المهنية مما يثير لديه مشاعر التوتر والغضب والاستياء وتشير الابحاث في علم النفس المعرفي الى ان المشاعر السلبية يمكن ان تستنزف الموارد المعرفية وتؤثر في جودة العمليات العقلية العليا (Eysenck&Calvo,1992:409-410) وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى كون المعلم الذي يعاني من مفاعلة نفسية عالية قد يجد صعوبة في توجيه طاقته المعرفية نحو التقييم والتحليل الموضوعي واصدار الاحكام المتوازنة, وتقييم البدائل بشكل نقدي وهذه كلها مكونات اساسية للتفكير التقييمي, فقد يتجه الشخص ذو المفاعلة النفسية العالية الى استهلاك انتباهه في التفكير والتقييد او التهديد الذي يشعر به, وتشير ابحاث فلان (Fullan,2001) الى ان مقاومة المعلمين للإصلاحات الجديدة غالبا ما تكون استجابة للشعور بان هذه الاصلاحات مفروضة عليهم وهذا يتوافق مع مفهوم المفاعلة النفسية وهذا من شانه اعاقة قدرة المعلم على تقييم فعالية التغيير بموضوعية حيث انه قد يميل الى رفضه بشكل مسبق بدلاً من تحليله بشكل نقدي (Fullan,2001:40-41)

الاستنتاجات : في ضوء نتائج الدراسة الحالية تستنتج الباحثة ما يلي

١. أظهرت النتائج أن معلمي المرحلة الابتدائية يمتلكون مستوى مرتفعاً من المفاعلة النفسية هذه المفاعلة ليست ظاهرة عابرة، بل تتأثر بشكل كبير بعوامل ديموغرافية، حيث كانت أعلى لدى المعلمين الذكور والمعلمين ذوي الخدمة الأقل من ١٠ سنوات, وهذا يؤكد أن الاستجابة للضغوط المهنية تختلف باختلاف الخبرة والجنس.
٢. كشفت النتائج عن أن المعلمين يمتلكون مستوى جيداً من التفكير التقييمي، وأن هذه المهارة تتطور مع مرور الوقت فقد أظهر المعلمون الأكثر خبرة درجات أعلى في التفكير التقييمي، مما يدعم فكرة أن الخبرة المهنية ليست مجرد تراكم لسنوات العمل، بل هي عملية تعلم وتطوير للمهارات المعرفية العليا.
٣. تُعد هذه العلاقة السلبية والدالة إحصائياً بين المتغيرين هي الاستنتاج الأكثر أهمية فهي تؤكد أن شعور المعلم بتقييد حريته المهنية لا يؤثر على حالته النفسية فقط، بل يمتد تأثيره السلبي ليشمل قدرته على ممارسة التفكير التقييمي بفعالية وهذا يعني أن البيئة التي تُثير المفاعلة قد تُضعف من الأداء المعرفي للمعلم.

التوصيات: استناداً إلى نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:

١- توصية اصحاب القرار بإعادة النظر في الأنظمة عن طريق مراجعة الأنظمة التعليمية التي قد تُسبب شعورًا بالتقييد لدى المعلمين، والعمل على إشراكهم في صياغة القرارات التي تؤثر على عملهم بشكل مباشر، لتقليل مفاعلتهم النفسية.

٢- تصميم خطط تطوير مهني تأخذ في الاعتبار سنوات الخبرة والفروق الجندرية للمعلمين، وتقديم دعم متخصص للفئات الأكثر عرضة للمفاعلة النفسية.

٣- تنمية الكفاءة الذاتية اذ يجب على المشرفين العمل على تمكين المعلمين من خلال إعطائهم مساحة أكبر من الاستقلالية في التدريس، مما يعزز من ثقتهم بأنفسهم ويُقلل من مفاعلتهم النفسية.

٤- توفير برامج إرشاد ودعم مصممة خصيصاً للمعلمين الجدد، لمساعدتهم على التأقلم مع الضغوط المهنية، وتطوير مهاراتهم في التفكير النقدي والتأملي.

٥- التوصية بأن تتضمن برامج إعداد المعلمين مساقات تركز على كيفية إدارة الضغوط المهنية وتنمية مهارات التفكير التقييمي، حتى يكون المعلم مستعدًا لتحديات الميدان.

المقترحات:- استكمالا للبحث الحالي تقترح الباحثة القيام بالدراسات الآتية:-

١. أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي في خفض المفاعلة النفسية وتنمية التفكير التقييمي لدى المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية.

٢. العلاقة بين أنماط القيادة الإدارية للمديرين والمفاعلة النفسية للمعلمين، وأثرها في الأداء التدريسي والرضا الوظيفي.

٣. دراسة مقارنة للمفاعلة النفسية واستراتيجيات التأقلم المهني بين المعلمين ذوي الخدمة القصيرة والمعلمين ذوي الخدمة الطويلة في ضوء متغير الجنس.

٤. دراسة العلاقة بين التفكير التقويمي ومتغيرات أخرى مثل أساليب التدريس، الأداء الأكاديمي للطلاب، أو المناخ المدرسي.

المصادر العربية:

- أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣): *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية* (ط. ٣). عمان: دار المسيرة للنشر.
- أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد بكر (٢٠١٠): *تعليم التفكير، النظرية والتطبيق* (ط. ٣). عمان: دار المسيرة للنشر.
- استانزي، آن، وارانا، سوزانا (٢٠١٥): *القياس النفسي* (ترجمة صلاح الدين محمود، ط. ١). عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- جابر، علي صكر (٢٠٠٦): *أساليب معالجة المعلومات لذوي التحمل النفسي العالي وعلاقته بالقدرة العقلية لدى طلبة الإعدادية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية.
- حسن، ريم عبد الوهاب. (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير التقويمي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٣٤(٢).
- دويدري، رجاء وحيد (٢٠٠٠). *البحث العلمي. أساسياته النظرية*. دمشق: دار الفكر.
- داود، عزيز حنا. (٢٠١٠): *مناهج البحث التربوي*. دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- سعيد، أحمد محمد. (١٩٩٠): *أسس البحث العلمي في العلوم الإنسانية*. دار المريخ للنشر.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٦): *القياس والتقويم التربوي والنفسي: الأسس والتطبيقات*. دار الفكر العربي.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠١١): *القياس والتقويم التربوي والنفسي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عودة، أحمد سليمان، والملكاوي، فتحي حسن. (١٩٩٢): *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية*. جامعة اليرموك.
- الكيلاني، عبدالله زيد، والشريفين، نضال كمال. (٢٠٠٥): *مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية* (ط. ١). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مراد، صلاح أحمد (٢٠١٤): *مناهج البحث في علم النفس والتربية (الأسس والتصميمات)*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- نوفل، محمد، وحسن، أسامة، والعياصرة، رامي، وجمعة، محمد: (٢٠٠٩). *مقدمة في المنهجية البحثية*. دار الفكر.
- المهدي، علي عبد الفتاح. (٢٠٠٠): *التفكير الناقد وقيم التقدم: دراسة نفسية*. دار قباء للطباعة والنشر.

المصادر الأجنبية:

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

Longman.Benson, A. (2012): Critical Thinking in the Elementary Classroom. -

Brehm, J. W. (1966): *A theory of psychological reactance*. Academic Press. -

- Brehm, S. S., & Brehm, J. W. (1981): *Psychological reactance: A theory of freedom and control*. Academic Press.
- Butcher, J. N. (1998): Clinical personality assessment: Practical approaches. Oxford University Press.
- Cross, P. A., & Madison, M. D. (1987): The relationship between critical thinking skills and psychological reactance in adult learners. Research Monograph Series, 13.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D: (2020): Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 24*(2) .
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000): The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4).
- Dillard, J. P., & Shen, L. (2005): On the nature of reactance and its role in persuasive health communication. *Communication Monographs, 72*(2).
Eysenck, M. W., & Calvo, M. G. (1992): Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition & Emotion, 6*(6).
- Fullan, M. (2001): *The new meaning of educational change* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Hong, Y., & Faedda, S. (2017): Psychological Reactance in Consumer Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Consumer Psychology, 27*(4).
- Johnson, S. B. (2015): Teachers' self-evaluation and professional growth: The role of evaluative thinking. *Journal of Teacher Education, 66*(3).
- Krathwohl, D. R., & Anderson, L. W. (Eds.). (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
Scriven, M. (1991): *Evaluation Thesaurus. Sage Publications.* (4th ed.). -
-Schion, E. L. (1983): Thinking on your feet: A practical guide to critical thinking. The Guilford Press.
- Simeons, R., Berkowitz, L., & Davies, E. (2017): The role of perceived threat to freedom and reactance in compliance with persuasive health messages. *Health Communication, 32*(4).
- Tigchelaar, A., den Brok, P., & Wubbels, T. (2012): The relationship between teachers' perceived autonomy support and students' psychological reactance. *Teaching and Teacher Education, 28*(1).
- Worley, B., Ebersole, J., & Kincaid, C. (2021): Responding to Resistance: Using Psychological Reactance Theory to Improve the Effectiveness of Feedback. *Nurse Educator, 46*(2).
- Wortman, C. B., & Brehm, J. W. (1975): Responses to uncontrollable outcomes: An integration of reactance theory and the learned helplessness model. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol.). Academic Press.