التفكير المغاير للحقيقة لدى مدرسي المرحلة الإعدادية ومدرساتها

أ. د رجاء ياسين عبد الله

رغده حيدر عبد الحسين

الملخص:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على التفكير المغاير للحقيقة لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الاعدادية في محافظة كربلاء، فضلا عن دلالة الفرق تبعاً لمتغيرات الاتية :

أ- الجنس (ذكور- أناث)
ب- التخصص (علمي – أنساني)
ت- سنوات الخدمة (٠-٥ سنة، ٥- ١٠ سنة ، ١٠- ١٥ سنة ، ١٥ – ٢٠، سنة ، ٢٠ سنة فأكثر)

وقد قامت الباحثتان ببناء مقياس التفكير المغاير للحقيقة بالاعتماد على نظرية Roese(1994) ، وبهذا تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٤٠٠) مدرس ومدرسة من مركز محافظة كربلاء ، اظهرت نتائج البحث بأن مدرسي ومدرسات محافظة كربلاء يمتازون بالتفكير المغاير للحقيقة وهناك فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغيري الجنس لصالح الذكور (المدرسين)، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغيري (التخصص، وسنوات الخدمة).

COUNTERFACTUAL THINKING AMONG PREPARATORY SCHOOL TEACHERS AND THEIR TEACHERS

Summary:

The present research aims to identify the different thinking of the truth among the teachers and teachers of the preparatory stage in Karbala governorate, as well as the difference between the following variables:

A. Sex (male – female)-

B . specialization (scientific – human)-

C-Years of service (0-5 years, 5-10 years, 10-15 years, 15-20 years, 20 years and more)(

The study was based on a sample of (400) teachers and schools from the center of Karbala governorate. The results of the research showed that they are different in thinking about the truth. There are statistically significant differences according to gender variables. Male (teachers). There are no statistically significant differences depending on the

variables (specialization, years of service)

الفصل الاول:

مشكلة البحث:

أن حياة الفرد هي عبارة عن مجموعة من القرارات قد تكون هذه القرارات خاطئة او صائبة وان الافكار الخاطئة قد تطارد الفرد لفترات تطول او تقصر بحسب النتائج التي يتخذها الفرد ، ويعاني

الاشخاص بشكل دائم وكبير من مشاكل تتعلق بتقبل حقيقة حياتهم ومدى قناعة كل فرد بهذه الحقيقة ، وبدلا من ذلك يكون لدى الافراد ميل قهري للتغير العقلي لظروف الحياة التي يعيشها الفرد والتأمل في (ماذا كان يمكن ان يكون) او (ماذا كان يجب ان يكون)؟

وعلى الرغم من ارتباط الافراد الدائم بالحاضر ألا ان الكثير من عملياتهم العقلية تهتم بأحداث حدثت في الماضي والتهيؤ للمستقبل (Roese et al ,1999:1109)، فالكثير من الاشخاص لديهم افكار مغايرة للحقيقة عند التأمل في الفشل والاخفاقات التي حدثت في الماضي ، فالأفكار المغايرة للحقيقة تحدد كيف كان يمكن تحقيق الهدف، وتحفيز الاستجابات الانفعالية كالشعور بالضيق. والتوتر، والندم، اذ يعد الندم على انه انفعال مغاير للحقيقة (Teigen,1998:235)، ولان خبرة الندم لا يمكن ان تحدث من دون ان يسبقها او يتداخل معها التفكير المغاير للحقيقة اذ يهتم الافراد بالبدائل الافضل للوضع الاني (Burns et al,2012:501).

وقد أوضح ايبستود ورويس (2008) Epstude & Roese إن الافكار المغايرة اذا زادت عن الحد الطبيعي وبالغ بها الفرد قد تؤدي بالأشخاص الى القلق حول المشاكل التي يمرون بها وعدم الارتياح والتوتر ، اذ يركز الكثير منهم على تحسين النتائج المترتبة عن هذه المشاكل لكي يكون لديهم القدرة على التكيف مع الواقع التي يعيشوه(Epstude & Roese,2008:18)

يرى غاري وبولاسيتشك (2000) Garry & polaschek انه فضلاً عن تأثير التفكير المغاير للحقيقة في الطريقة التي يحكم بها الناس على الماضي، فإنه يمكن ان يؤثر على دقة ذاكرة الافراد، اذ تؤدي الافكار المغايرة الى تشوهات في الذاكرة وكيفية معالجة المعلومات لان الفراد يخزن تمثيلات بديلة للواقع والتي بدوره يؤثر على اصدار الاحكام وعلى كيفية اتخاذ القرار في الحياة اليومية وبهذا يتأثر بعض الافراد بما يدور في دواخلهم من مشاعر وانفعالات

فالتفكير المغاير للحقيقة حول احداث الماضي قد يؤدي بالفرد الى ادراك اكثر تحيزاً والى شعور اسوأ من الماضي ،كما ينتج تضخم التخيل عن تكرار توليد افكار مغايرة للحقيقة تأملية وإن هذا التضخم قد ينتج عن تشويش مصدر التمثيلات (اي، خارجيةً كانت أم داخلية) أو مغالطة الاحساس الشخصي بالسلوك المألوف فالأفكار المغايرة تزيد من اللوم المستمر والشعور بالذنب، وبهذا يؤثر على صحة الفرد النفسية والجسمية (Petrocelli & Crysel ,2009 :1314).

ترى الباحثتان باعتبار المدرسين والمدرسات احد الافراد الذي يعيشون في المجتمع ويتأثرون بما يدور حولهم من احداث مما ينعكس ذلك على تفكيرهم لذا تتضح مشكلة البحث بالتساؤل التالي هل يمتلك مدرسي ومدرسات المرحلة الاعدادية في محافظة كربلاء بالتفكير المغاير للحقيقة؟

اهمية البحث :

يعد المدرس الركن الذي تسير به العملية التربوية التعليمية ويعد المدرس حجر الزاوية في العملية التربوية التعليمية وان أي خلل في هذا الركن يعرض العملية التربوية الى الانهيار والتدني وعليه يتوقف نجاحها وفشلها في تحقيق اهدافها (الكحلوت،٢٠٠٧: ١٦)

اذ يشير أبيستورد ورويس (2008) Epstude & Roese الى ان التفكير المغاير يؤثر على السلوك بنوعين من التأثير

أولا: يحفز دوافع معينة داخل الفرد على السلوك بشكل مختلف في حالات مماثلة في وقت لاحق، وهذه الدوافع تؤثر على السلوك اللاحق.

ثانياً: يمكن أن يكون له تأثيرات أكثر عمومية، كتغيير عمليات التفكير والحالات التحفيزية. (Baumeister et al., 2011: 339).

وهناك اهتمام كبير من جانب علماء النفس الاجتماعيين للأفكار المغايرة للحقيقة، وفسر رويس(1997) Roese هذا الاهتمام بأنه يعود الى ثلاثة أسباب على الأقل:-

- **أولاً:** الأفكار المغايرة للحقيقة مرتبطة بالخبرات الانفعالية في التفكير، والذي بدوره من الممكن ان يؤدي الى زيادة في حدة الانفعالات، وبالتالي فأنه سيجعل الأحداث تبدو مؤثرة أكثر، عندما تكون البدائل بارزة في أغلب الأحيان .
- **ثانياً**: تؤثر الأفكار المغايرة للحقيقة على العديد من الأحكام الاجتماعية، مثل السببية، واللوم، والتحيز، وفي هذا الصدد سيشكل التفكير المغاير للحقيقة عملية استنتاجية قد تؤثر نواتجها المعلوماتية على أي حكم من الأحكام الذي تعتمد على هذه المعلومات.
- **ثالثا:** أن النتائج المنبثقة من الانفعالات والمعتقدات المختلفة يمكن تفسيرها على أنها إما مختلة أو وظيفية (Roese, 1997 : 132-133).

اذ يشير ماركمان وجيفنسكي وشيرمان ومكمولين Markman, Gavanski, (1993) Sherman, & McMullenالى ان للتفكير المغاير للحقيقة و المقارنات الاجتماعية هي دوافع كامنة قد تعكس بعضها البعض. و بعبارة أخرى، "فالأفكار حول ما كان يمكن ان يحصل" يمكن أن تؤدي الى افكار ذات فائدة، تثير سلوكيات مختلفة في المستقبل، مما يزيد من نوايا الافراد والتي تسهل نجاحاتهم، والسلوكيات التي تقابل هذه النجاحات (Arora et al, 2013 : 362).

ويشير بيكون ، والش ومارتنBacon ,Walsh & Martin(2013) الى اهمية فهم الافراد للتفكير المغاير، لان التفكير في (ما كان من الممكن ان) يؤدي وظائف نفسية هامة تؤثر على سلوك الافراد ورفاهيتهم، فالوظائف الانفعالية على سبيل المثال، تقارن الوضع الحالي مع الحالات الأقل رغبة في تعزيز المزاج، مثلما تدعم المحاكاة العقلية الحقائق الأفضل لنتائج مستقبلية محسنة، واشا رويس Roese(1997) الى ان العلاقات السببية هي وسيلة يمكن من خلالها ان يتعلم الافراد من أخطاء الماضي و وان يخططوا مسبقا للمستقبل (Bacon et al, 2013: 3). اذ تكمن اهمية التفكير المغاير للحقيقة ايضا في وظيفيته في عملية تحسين و نجاح التنظيم الذاتي للفرد من خلال تحويل اخطاء الماضي الى خطط للعمل المستقبلي

(Smallman & Mcculloch, 2012:383)

وتتضح اهمية البحث الحالي كون متغير التفكير المغاير للحقيقة لم يبحث سابقاً على حد علم الباحثتان وكذلك لأهمية العينة المتمثلة بالمدرسين والمدرسات والتي تقع على عاتقهم اساس اعداد جيل المستقبل.

اهداف البحث :-

يهدف البحث الحالي التعرف على :-

١- التفكير المغاير للحقيقة لدى مدرسي المرحلة الاعدادية في مركز محافظة كربلاء.
٢- دلالة الفرق في التفكير المغاير للحقيقة تبعاً للمتغيرات الاتية:
أ- الجنس (ذكور- أناث)
ب-التخصص (علمي – أنساني)
ت-سنوات الخدمة (٠-٥ سنة، ٥- ١٠ سنة ، ١٠- ١٥ سنة ، ١٥ – ٢٠، سنة ، ٢٠ سنة فأكثر)

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بمدرسين ومدرسات المرحلة الاعدادية في مركز محافظة كربلاء للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨)

تحديد المصطلحات :

التفكير المغاير للحقيقة (Counterfactual Thinking):- عرفه:-

- **رويس (Roese,1994)** "التفكير بطريقة لو انه فقط .. التي يرتبط الفرد بها عادةً عندما يعرف النتيجة ، والذي يتطلب ادراك ان حدثا ما كان من الممكن ان يحدث بصورة مختلفة والمتضمن القدرة على مقارنة الحقيقة مع بديل او اكثر من البدائل الافتراضية"
(Roese, 1994 :3).

- التعريف النظري :- تبنت الباحثتان تعريف (رويس Roese) بوصفه تعريفاً نظرياً للبحث كون الباحثتان تبنتا نظريته في بناء مقياس التفكير المغاير للحقيقة .
- التعريف الاجرائي :- مجموع الدرجة الكلية التي يحصل عليها (المدرس – المدرسة) نتيجة اجابته على مقياس التفكير المغاير للحقيقة .

الفصل الثاني:

الاطار النظري :

تعددت النظريات التي فسرت مفهوم التفكير المغاير للحقيقة ، ولعل من ابرز هذه النظريات هي :

أ- نظرية المعيار Norm theory:

Kahneman & Miller (1986)

قدم هذه النظرية كل من كانمان وميلر(1986) Kahneman & Miller بعنوان النظرية المعيارية، هي من النظريات الأولى في التفكير المغاير للحقيقة ولا تزال هي النظرية الأكثر تأثيراً. اذ كان هذا العمل أوسع من مجرد عرض بسيط للتفكير المغاير للحقيقة، وتم تقديم نموذج عام (لتنشيط وتوليد المفاهيم المغايرة، المستند إلى (عوامل او عناصر) مع وجود أحكام مغايرة تمثلها. واكدت هذه النظرية على اثنين من التأكيدات النظرية.

أولاً: لا تتأثر ردود الأفعال تجاه أحداث معينة من خلال المخزونات المخزنة سابقاً فقط، ولكن أيضاً بالمعايير "المحسوبة حديثا". اذ افترضت نظرية المعيار أن الأحداث تُنَشِئُ (نماذج او عوامل) متصلة ببعضها، مأخوذة من الذاكرة العرضية التي تجمعها بشكل جماعي لتكوين القاعدة. وان هذه القواعد محددة وتختلف باختلاف خصائص عواملها المثيرة، وبالتالي، يمكن أن تنتج العوامل المغايرة آثارًا مستقلة بعيدة عن التوقعات الفردية (Medvec et al., 1995: 603-604).

ثانياً، ان مبدأ عدم التماثل في القواعد يحكم البناء المغاير. ومن الأرجح أن يقوم الفرد بتبني التمثيلات المعرفية السابقة عند تعرضه الى حدث غير عادي أو استثنائي أو غير طبيعي ويقوم بإعادته إلى حالته الطبيعية. فالفرد الذي وقع ضحية لحادث سيارة، على سبيل المثال، من المرجح أن تتولد لديه أفكار على شكل **"لو كنت فقط"** تهدف إلى التخلّص العقلي من الحادث. اذ ان الضحية والذي كان يقود سيارته مستعملا طريقًا (غير معتاد) في وقته المعتاد من اليوم، سيتمنى لو انه كان عالقا في زحمة السير في طريقه اليومي، على ان يتعرض للحادث، لكن ضحية أخرى كان يقود سيارته على طول طريقه المعتاد، ولكن في وقت غير معتاد من اليوم، فأن افكاره المضادة ستكون متجهة نحو الوقت وليس الطريق. وبهذه الطريقة ، يتم توليد معايير للأفكار المغايرة (Kahneman & Tversky, 1982 :203).

ب- نظرية التخيّل العقلاني The Rational Imagination

Byrne (2005)

قدمت هذه النظرية من روث و بيرن (2005) Ruth & Byrne ، في محاولة لوصف التخيل العقلاني لدى الافراد، وتشير الى ان الناس يفكرون في احتمالين عندما يفهمون سلوكا ما. عندما يقوم الفرد باتخاذ قرار او التفكير في سلوك معين، فأنه سيفكر في وضعه قبل وبعد الفعل (Byrne, 2005:441).

فمن النتائج الطبيعية الهامة للمبادئ التي توجه الاحتمالات التي يفكر بها الناس، أن الناس يضعون في اعتبارهم احتمالين عندما يفهمون إجراءً ما. وهم يتوخون المزيد من المعلومات لاتخاذ إجراءات جديدة. ومن المثير للاهتمام، انه وفي ظروف معينة، قد يتخيل الناس بديلا مغايراً للاحتماليات. فعادة ما يفكر الناس في حالة واحدة عندما يفهمون عدم اتخاذ أي إجراء. لكن، يمكنهم التحول من التفكير حول احتمالية واحدة الى التفكير في احتمالين (Zeelenberg & Pieters, 2007 : 15).

وقد اشارت بيرن وماكليني (2000) Byrne & McEleney أن الافراد قد يفكرون في احتمالين عندما ينظرون إلى عواقب الفشل في العمل من منظور طويل الامد. فعندما ينظر معظم الناس إلى حياتهم،

فإنهم يتوقون إلى أن يندموا، على الافعال اوالأشياء التي فشلوا في القيام بها، مثل الفشل في قضاء الوقت مع العائلة والأصدقاء، أو عدم الاستفادة من الفرص التعليمية، أو الفشل في ممارسة الهوايات. وقد حددت الكيفية التي يتحول من خلالها الناس إلى التفكير في "فقط إذا كان (او الاحتمالية)" عن الفشل في التصرف من منظور طويل المدى، عندما يمكنهم تخيل نتيجة أفضل (على سبيل المثال ، إذا كان الطالب قد تحول إلى كلية مختلفة ، لكان سعيدًا) مقارنة بالنتيجة التي يتخيلونها عندما يفكرون "إذا كان فقط" حول عمل ما (على سبيل المثال ، إذا كان قد بقي في كليته الأصلية ، لكان غير سعيد الان) (Byrne & McEleney, 2000:1320).

ج- النظرية الوظيفية للتفكير المغاير لرويس (١٩٩٤)

The Functional Theory Of Counterfactual Thinking for Roese (1994)

يرى رويس Roese ان التفكير في ما كان يمكن ان يكون ، حول بدائل ماضينا هو محور التفكير و العاطفة الانسانية اذ تسمى هذه الأفكار ، بـ "الأفكار المغايرة " . فهي تمثيلات عقلية لبدائل احداث و اعمال سابقة و تلخص بعبارة (ماذا يمكن أن يكون؟) (Roese & Epstud, 2008 : 2).

وكما يرى كل من رويس و ولسن (1997) Roese & Olson ان الاحكام المناظرة لا تشكل شكلا من اشكال التحيز بل هي بالأحرى اداة لتنظيم السلوك و تحسين الأداء و السعي لتحقيق الأهداف (Roese, 2004 : 260)

ويعد التفكير المغاير سمة شائعة في المشهد العقلي الواعي للأشخاص اذ تظهر القدرة على التمتع بإمكانيات مجابهة الأفكار في وقت مبكر من حياة الفرد و عادة ما يكون في السنة الثالثة من عمر الطفل و يبدوا ذلك واضحا بمجرد أن يتقن الأطفال المهارات اللغوية للتعبير عن افكارهم ، واضافة الى ذلك فهو امر شائع عبر الثقافات و الأمم. يعتقد رويس Roese ان التفكير المغاير قد يكون خاصية اساسية للذكاء . (Roese & Epstud, 2008 :3)

واشار كل من رويس و ولسن Olson & Roese(1994) ان التفكير المغاير للحقيقة له أساس وظيفي (Mandel et al, 2005:3).

و يخدم غرضا وظيفيا ليس جديدا، فهو مهم في الاداء العقلي و الاجتماعي السليم (Roese et al, 2005 : 111).

ويرى Roese ان الوظيفة الاساسية للتفكير المغاير هي ادارة و تنسيق السلوك بصورة مستمرة و التفكير في ما كان يمكن ان يكون و يؤثر على الأداء و يسهل عملية تحسين السلوك . و يتم ذلك من خلال عدة اليات مختلفة. و ترتبط الافكار المغايرة ارتباطا وثيقا بالأهداف و التي هي مكونة للأليات التنظيمية التي تحافظ على السلوك في المسار الصحيح و لا سيما ضمن الاهداف الاجتماعية .

أكد رويس Roese ان الافكار المغايرة للحقيقة هي مضرة ومفيدة فمن غير المنطقي انكار احدهما أو كليهما . اي ان كلاهما صحيح . فالأمران المضادان لهما نتائج سلبية و ايجابية على حد سواء بالنسبة للفرد الذي غالبا ما يقف في حالة من التوتر و لكن النتيجة النهائية منهما هي الفائدة العامة التي يحصل عليها الفرد . على سبيل المثال، ان ممارسة التمارين الرياضية المتكررة قد تشكل الما قصير الأجل بالنسبة للفرد لكنها تكسب الفرد فائدة صحية على المدى الطويل و البعيد (Roese, 1999 :3)

وان العامل الرئيسي في التفكير المغاير هو التأثير السلبي الناتج عن النتيجة السلبية . و هذا يعني ان الافراد هم اكثر عرضة لتوليد افكار سلبية و بشكل عفوي عند خوضهم تجربة سلبية على العكس من التجربة الايجابية (Olson et al,2000 :380).

ويتم تنشيط التفكير المغاير بشكل فريد من قبل الحالات التي تتطلب اجراءات تصحيحية مثل تلك التي تنطوي على الفشل أو التهديد.(Roese, 1999 : 2)

الفصل الثالث :

منهجية البحث واجراءاته :

١- **منهجية البحث** : إذ يعرف منهج البحث بأنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة (بدوي، ١٩٧٧: ٥).

لذا اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي في عملية جمع البيانات وتحليلها لملائمة هذا المنهج لموضوع الدراسة في البحث الحالي

٢-مجتمع البحث

تحدد مجتمع البحث الحالي بمدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية أي من كلا الجنسين (ذكور - إناث)، وللتخصصين (علمي– إنساني) وبمختلف عدد سنوات الخدمة لديهم، في المدارس الإعدادية في مركز محافظة كربلاء، إذ يبلغ العدد الكلي للمدرسين والمدرسات في المدارس (١٠٢٩)، أذ بلغ عدد الذكور(٥٠٠) مدرساً، أما عدد الإناث فقد بلغ (٥٢٩) مدرسة، إذ يضُم مركز محافظة كربلاء (٣٥) مدرسة إعدادية بواقع (١٩) مدرسة للذكور، و(١٦) مدرسة للإناث، موزعة في أماكن مختلفة منه، ويتضمن جدول (١) أعداد المدرسين والمدرسات في كل مدرسة من مدارس مركز محافظة كربلاء[١] للعام ٢٠١٨ موزعة تبعاً لمتغير الجنس.

جدول (١)

أعداد المدرسين والمدرسات في المدارس الإعدادية في مركز محافظة كربلاء موزعين تبعاً لمتغير الجنس

الذكور			الإناث		
ت	أسم المدرسة	المجموع	ت	اسم المدرسة	المجموع
١	المكاسب	٣٧	٢٠	اليرموك	٣٢
٢	أسامة بن زيد	٣٠	٢١	النجاح	٤١
٣	عبد الله بن عباس	٢٧	٢٢	الإمامة	٣٤
٤	عثمان بن سعيد	٣٦	٢٣	رابعة العدوية	٤١
٥	الشيخ أحمد الوائلي	٢٥	٢٤	الروضتين	٣٥
٦	كربلاء للبنين	٤١	٢٥	مارية القبطية	٣٩
٧	جابر الأنصاري	٣٦	٢٦	جمانة بنت أبي طالب	٣٢
٨	الإمام الصادق المسائية	٢٤	٢٧	النهوض المسائية	٢١
٩	الرافدين	٣١	٢٨	بضعة الرسول	٣٢
١٠	نهر العلقمي	٢٣	٢٩	الثقافة	٤٠
١١	أبو الاسود الدؤلي المسائية	١٤	٣٠	كربلاء للبنات	٣٨
١٢	الأفاق المسائية	١٦	٣١	غزة	٣٦
١٣	الغد الأفضل	٢٩	٣٢	السرور	٢٢
١٤	الاقتدار	٢٩	٣٣	بغداد	٣٧
١٥	حسين محفوظ	٢٨	٣٤	الخالدات	٢٨
١٦	البلاغ	٢٣	٣٥	السما	٢١
١٧	الشيخ الكليني	١٥			

[٤] تم الحصول على الإحصائيات لجميع المدارس من مديرية التربية العامة/ قسم الإحصاء استناداً إلى كتاب تسهيل المهمة الذي زوُدَت به الباحثتان من عمادة كلية التربية للعلوم التربوية والنفسية/جامعة كربلاء، ملحق (١).

١٨	ابن السكيت	١٦			
١٩	مدينة العلم	٢٠			
	المجموع	٥٠٠		المجموع	٥٢٩
المجموع الكلي					**١٠٢٩**

٣ -عينة البحث

بعد تحديد مجتمع البحث والحصول على الإحصائيات اللازمة للبحث الحالي استوجب اختيار عينة بغية تحليل الفِقرات واستخراج الخصائص السيكو مترية لبناء مقياس التفكير المغاير للحقيقة الذي تم استعماله في البحث الحالي.

لذا تم اختيار العينة من (٢٥) مدرسة اختيرت عشوائياً من مجتمع البحث الذي يتكون من (٣٥) مدرسة، بالأسلوب المتساوي لمتغير الجنس (ذكور- إناث) ومتغير التخصص (علمي- إنساني)، إذ بلغت عينة البحث (٤٠٠) مدرس ومدرسة، عدد الذكور (٢٠٠) مدرس، بواقع (١٠٠) للتخصص العلمي، و(١٠٠) للتخصص الإنساني، وبلغ عدد الإناث (٢٠٠) مدرسة، بواقع (١٠٠) للتخصص العلمي، و(١٠٠) للتخصص الإنساني، وبلغت نسبة عينة البحث البالغة حوالي ٣٩% من مجموع عدد المدرسين والمدرسات البالغ (١٠٢٩)،كما موضح في جدول (٢).

جدول (٢) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس والتخصص

	الإناث					**الذكور**				
ت	**اسم المدرسة**	**التخصص**		**المجموع**	**ت**	**اسم المدرسة**	**التخصص**		**المجموع**
		علمي	**إنساني**				**علمي**	**إنساني**	
١	المكاسب	١٠	١٣	٢٣	١٤	اليرموك	٨	١٠	١٨
٢	اسامة بن زيد	٧	٥	١٢	١٥	النجاح	١٣	٩	٢٢
٣	عبد الله بن عباس	٩	٧	١٦	١٦	الإمامة	١٠	٨	١٨
٤	عثمان بن سعيد	١٥	١٠	٢٥	١٧	رابعة العدوية	٧	٩	١٦
٥	الشيخ أحمد الوائلي	٨	٦	١٤	١٨	الروضتين	٦	٨	١٤
٦	كربلاء للبنين	١٥	١١	٢٦	١٩	مارية القبطية	٩	١١	٢٠
٧	جابر الإنصاري	١١	٩	٢٠	٢٠	جمانة بنت أبي طالب	١٣	١٠	٢٣
٨	الرافدين	٣	٦	٩	٢١	الثقافة	٥	١٠	١٥
٩	الاقتدار	٥	٨	١٣	٢٢	كربلاء للبنات	١٠	٦	١٦
١٠	حسين محفوظ	٣	٦	٩	٢٣	غزة	٣	٢	٥
١١	البلاغ	٧	٦	١٣	٢٤	الخالدات	١٠	٨	١٨
١٢	ابن السكيت	٣	٥	٨	٢٥	السما	٦	٩	١٥
١٣	مدينة العلم	٤	٨	١٢					
المجموع		١٠٠	١٠٠	٢٠٠		المجموع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠
المجموع الكلي									**٤٠٠**

٤- اداة البحث :- يقصد بالمقياس بأنه الوسيلة أو الأداة التي تستعمل في قياس عينة من السلوك(عبد العظيم، ٢٠١٣: ١٤)،

بعد اطلاع الباحثتان على الدراسات السابقة ومراجعة الادبيات النفسية التي تناولت موضوع التفكير المغاير للحقيقة لم تجدا مقياسا محليا وعربيا خاص في موضوع التفكير المغاير للحقيقة (على حد علمهما) لذا قامتا ببناء مقياس التفكير المغاير للحقيقة بالاستناد الى نظرية(Roese 1994)

٥- تحديد فِقرات وطريقة تصحيح مقياس التفكير المغاير للحقيقة

يتكون مقياس التفكير المغاير للحقيقة بصورتهِ الأولية من (٣٠) فقرة، قامت الباحثتان بصياغتها بالاستناد إلى نظرية رويس(١٩٩٤) ، كانت فقرات المقياس موزعة على مجالين، بواقع (١٥) فقرة للمجال الاول(الافكار المغايرة للحقيقة المتجهة نحو الاعلى) ، و(١٥) فقرة للمجال الثاني (الافكار المغايرة المتجهة نحو الاسفل) .

وتم وضع بدائل خماسية متدرجة امام كل فقرة من فقرات المقياس وهي (تنطبق علي دائماً ، تنطبق علي كثيراً ، تنطبق علي الى حداً ما ، تنطبق علي قليلاً، لا تنطبق علي أبداً)، اما عند تصحيح درجات المستجيب على المقياس وفق التسلسل اعلاه فأنها تبدا بـــ (١,٢,٣,٤,٥) بالنسبة للاتجاه نحو الاعلى وعكس ذلك يكون للاتجاه نحو الاسفل

٦- التحليل الاحصائي للفقرات :

اعتمدت الباحثتان على اسلوبين لتحليل الفقرات

أ- اسلوب المجموعتين الطرفيتين (القوة التميزية للفقرات)

يشير مفهوم القوة التميزية للفقرات الى قدرة الفقرات على التمييز بين المستجيبين وتعد من اهم الخصائص المرجعية المعيار ، لأنها تؤشر قدرة المقياس على الكشف عن الفروق الفردية(Ebel,1972:933)

وقد استعملت الباحثتان لتحقيق ذلك اسلوب العينتين الطرفيتين والذي يقصد به مدى قدرة الفقرات على التمييز بين الافراد ذوي الدرجات العليا على السمة المراد قياسها في الاختبار وبين ذوي الدرجات الواطئة في السمة المقاسة ، ويتم اختبار دلالة الفروق بين ذوي الدرجات العالية وذوي الدرجات الواطئة على كل فقرة من فقرات المقياس ، وتدعى تلك الطريقة اسلوب العينتين الطرفيتين (Stanley&Hopkins,1972,268)،و تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فِقرة من فِقرات المقياس من المجموعتين العليا والدنيا، ثم تم استعمال الاختبار التائي (t -test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين أوساط درجات المجموعتين العليا والدنيا على كل فِقرة من فِقرات المقياس وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفِقرة بين المجموعتين العليا والدنيا، وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فِقرة عن طريق مقارنتها بقيمة p الاحتمالية[٢] المقابلة لهاوكما موضح في جدول (٣)

---

[2] **الدالة الإحصائية P–value (Sig)** : هي اختصار للكلمة اللاتينية Probare وتعني الاحتمال، أي أن P–value هي

بغرض تفسير وتأويل SPSS عبارة عن رقم يشير ويدل على الاحتمالية، وهو مصطلح إحصائي بحت يستعمل في برنامج القيم الرقمية الإحصائية المحسبة للمتغيرات، ويتم استعمال القيمة الاحتمالية لاتخاذ قرار حيال فرض العدم من حيث القبول بها أو رفضها (بشير، ٢٠٠٣، ٩٦)

الاحتمالية أقل من (أو تساوي) مستوى المعنوية الذي يحدده الباحث، فإننا نرفض الفرض العدمي ونقبل pوإذا كانت قيمة الفرض البديل والعكس صحيح (أمين، ٢٠٠٧: ١١٨)

جدول (٣)

القوة التمييزية لفِقرات مقياس التفكير المغاير للحقيقة باستعمال طريقة المجموعتين الطرفيتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا: المتوسط الحسابي	المجموعة العليا: الانحراف المعياري	المجموعة العليا: متوسط الخطأ المعياري	المجموعة الدنيا: المتوسط الحسابي	المجموعة الدنيا: الانحراف المعياري	المجموعة الدنيا: متوسط الخطأ المعياري	القيمة التائية المحسوبة	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
١	٤,٠٣	٠,٩٢٢	٠,٠٨٩	٣,٢٦	٠,٩٧٠	٠,٠٩٣	٥,٩٦٨	٠,٠٠٠	دالة
٢	٢,٨٢	١,٣٧٣	٠,١٣٢	٢,٤٥	١,١٣٩	٠,١١٠	٢,١٥٨	٠,٠٣٢	دالة
٣	٤,١٢	٠,٩٦٤	٠,٠٩٣	٣,١٦	١,١٠٤	٠,١٠٦	٦,٨٢٩	٠,٠٠٠	دالة
٤	٣,٠٠	١,١١١	٠,١٠٧	٢,٥٠	٠,٩٣٢	٠,٠٩٠	٣,٥٨٣	٠,٠٠٠	دالة
٥	٣,٣٥	١,٢٤٨	٠,١٢٠	٢,٦٩	١,٠٥٤	٠,١٠١	٤,١٨٢	٠,٠٠٠	دالة
٦	٣,٦١	١,٣١٧	٠,١٢٧	٢,٤٧	١,٢٣٤	٠,١١٩	٦,٥٥٧	٠,٠٠٠	دالة
٧	٤,٠٧	١,١٨٢	٠,١١٤	٢,٦٤	١,٢٧١	٠,١٢٢	٨,٥٩٣	٠,٠٠٠	دالة
٨	٢,٨٩	١,٢٧٨	٠,١٢٣	٢,٤٦	١,٠٢٧	٠,٠٩٩	٢,٧٠٠	٠,٠٠٧	دالة
٩	٤,٠٣	٠,٧٤٢	٠,٠٧١	٣,٢٧	١,١٣٢	٠,١٠٩	٥,٨٢٨	٠,٠٠٠	دالة
١٠	٣,٠٣	١,٠٩٨	٠,١٠٦	٢,٥٣	١,١٠٦	٠,١٠٦	٣,٣٣٤	٠,٠٠١	دالة
١١	٣,٩٤	١,١٠٥	٠,١٠٦	٣,٠١	١,٢٣٤	٠,١١٩	٥,٨١٠	٠,٠٠٠	دالة
١٢	٢,٨٣	١,٣٩١	٠,١٣٤	٢,٠٥	١,٢١٠	٠,١١٦	٤,٤٣٦	٠,٠٠٠	دالة
١٣	٣,٧٨	٠,٩٨٩	٠,٠٩٥	٣,٠٦	١,٠٨٨	٠,١٠٥	٥,٠٤٠	٠,٠٠٠	دالة
١٤	٢,٩٩	١,٢٤٢	٠,١١٩	٢,٣٨	١,٢٢١	٠,١١٧	٣,٦٤٧	٠,٠٠٠	دالة
١٥	٣,٠٦	١,٤٧٨	٠,١٤٢	٢,٤٥	١,٢٧٨	٠,١٢٣	٣,٢٠١	٠,٠٠٢	دالة
١٦	٣,١٢	١,١٩٠	٠,١١٤	٢,٧٦	١,١٦٧	٠,١١٢	٢,٢٥٢	٠,٠٢٥	دالة
١٧	٣,٢٣	١,٤١٢	٠,١٣٦	٢,٥٩	١,١٧٦	٠,١١٣	٣,٦١٣	٠,٠٠٠	دالة
١٨	٣,٣٠	١,٠٦١	٠,١٠٢	٢,٧٩	١,١٨٤	٠,١١٤	٣,٣٢٨	٠,٠٠١	دالة
١٩	٣,٤٧	١,٣٠٧	٠,١٢٦	٢,٧٠	١,٢٤٠	٠,١١٩	٤,٤٣٢	٠,٠٠٠	دالة
٢٠	٢,٨٧	١,٠٤٢	٠,١٠٠	٢,٥٠	٠,٩٣٢	٠,٠٩٠	٢,٧٥٣	٠,٠٠٦	دالة
٢١	٣,٨٠	١,٠٩٢	٠,١٠٥	٢,٦٥	١,٠٤٤	٠,١٠٠	٧,٨٩٩	٠,٠٠٠	دالة
٢٢	٣,٠٤	١,٣٠٤	٠,١٢٥	٢,٥٥	١,٣٤٩	٠,١٣٠	٢,٧١٨	٠,٠٠٧	دالة
٢٣	٣,٠٥	١,٢٧٨	٠,١٢٣	٢,٣١	١,١٦٥	٠,١١٢	٤,٣٩٥	٠,٠٠٠	دالة
٢٤	٢,٨١	١,٠٣٤	٠,٠٩٩	٢,٣٥	١,١٣٠	٠,١٠٩	٣,١٤٢	٠,٠٠٢	دالة
٢٥	٢,٧٦	١,٢٧٤	٠,١٢٣	٢,٤٣	٠,٩٤٩	٠,٠٩١	٢,١٨٠	٠,٠٣٠	دالة
٢٦	٣,٣٩	١,٣١٠	٠,١٢٦	٢,٥١	١,٢٩٣	٠,١٢٤	٤,٩٦٥	٠,٠٠٠	دالة
٢٧	٣,٢٢	١,٠٠٨	٠,٠٩٧	٢,٥٧	١,٠٧٠	٠,١٠٣	٤,٥٨٤	٠,٠٠٠	دالة
٢٨	٣,٠١	١,٢٢٧	٠,١١٨	٢,٤١	١,٣٢٦	٠,١٢٨	٣,٤٦٣	٠,٠٠١	دالة
٢٩	٣,٨٩	١,٠٧١	٠,١٠٣	٢,٨٦	١,٢١١	٠,١١٧	٦,٦٠٨	٠,٠٠٠	دالة
٣٠	٣,٣١	١,٣٥٨	٠,١٣١	٢,٦٩	١,١٠٦	٠,١٠٦	٣,٦٨١	٠,٠٠٠	دالة

ب- طريقة الاتساق الداخلي

لاستخراج الاتساق الداخلي تم استعمال البيانات ذاتها التي اعتمدت في استخراج القوة التميزية في طريقة العينتين المتطرفتين البالغة (٤٠٠) استمارة كما يأتي:

(١) أسلوب علاقة الفِقرة بالدرجة الكلية للمقياس

ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فِقرة من فِقرات المقياس والدرجة الكلية له وكما موضح في جدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فِقرة والدرجة الكلية لمقياس التفكير المغاير للحقيقة

رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	قيمة p الاحتمالية	الدلالة	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
١	٠,٣٤٠	٠,٠٠٠	دالة	١٦	٠,٢٣٤	٠,٠٠٠	دالة
٢	٠,١٩٢	٠,٠٠٠	دالة	١٧	٠,٢٣٦	٠,٠٠٠	دالة
٣	٠,٣٢٧	٠,٠٠٠	دالة	١٨	٠,٢٣٨	٠,٠٠٠	دالة
٤	٠,٢٥٧	٠,٠٠٠	دالة	١٩	٠,٣١٥	٠,٠٠٠	دالة
٥	٠,٢٠١	٠,٠٠٠	دالة	٢٠	٠,١١٢	٠,٠٢٦	دالة
٦	٠,٣٨٨	٠,٠٠٠	دالة	٢١	٠,٤٢٩	٠,٠٠٠	دالة
٧	٠,٣٩٣	٠,٠٠٠	دالة	٢٢	٠,١٩٩	٠,٠٠٠	دالة
٨	٠,١٤٧	٠,٠٠٣	دالة	٢٣	٠,٣٢١	٠,٠٠٠	دالة
٩	٠,٢٩٣	٠,٠٠٠	دالة	٢٤	٠,٢٣٥	٠,٠٠٠	دالة
١٠	٠,٢٧٤	٠,٠٠٠	دالة	٢٥	٠,١٤٧	٠,٠٠٣	دالة
١١	٠,٣٤٠	٠,٠٠٠	دالة	٢٦	٠,٢١١	٠,٠٠٠	دالة
١٢	٠,٣٥٨	٠,٠٠٠	دالة	٢٧	٠,٢٥٦	٠,٠٠٠	دالة
١٣	٠,٢٦٦	٠,٠٠٠	دالة	٢٨	٠,٠٧١	٠,١٥٥	غير دالة
١٤	٠,٢٧٠	٠,٠٠٠	دالة	٢٩	٠,٣٥٩	٠,٠٠٠	دالة
١٥	٠,١٥٧	٠,٠٠٢	دالة	٣٠	٠,٢٢٥	٠,٠٠٠	دالة

(٢)أسلوب علاقة الفِقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فِقرة من الفِقرات والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه بعدما تم حساب الدرجات الكلية لمجالات المقياس الثلاثة، كما موضح في جدول (٥).

جدول (٥)

قيم معاملات ارتباط علاقة الفِقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

مجال: الأفكار المغايرة للحقيقة المتجهة نحو الأعلى				مجال: الأفكار المغايرة للحقيقة المتجهة نحو الأسفل			
رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	قيمةp الاحتمالية	الدلالة	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	قيمةp الاحتمالية	الدلالة
١	٠,٣٥٤	٠,٠٠٠	دالة	٢	٠,١٤٤	٠,٠٠٤	دالة
٣	٠,٣٤٥	٠,٠٠٠	دالة	٤	٠,٢٢٦	٠,٠٠٠	دالة
٥	٠,٢٥٠	٠,٠٠٠	دالة	٦	٠,٢١٨	٠,٠٠٠	دالة
٧	٠,٥٣٩	٠,٠٠٠	دالة	٨	٠,٤٣٣	٠,٠٠٠	دالة
٩	٠,٤٢٨	٠,٠٠٠	دالة	١٠	٠,٢٩٣	٠,٠٠٠	دالة
١١	٠,٤٩٩	٠,٠٠٠	دالة	١٢	٠,٣٧٢	٠,٠٠٠	دالة
١٣	٠,٤١٠	٠,٠٠٠	دالة	١٤	٠,٣٧٦	٠,٠٠٠	دالة
١٥	٠,٣٠٩	٠,٠٠٠	دالة	١٦	٠,٣٤٤	٠,٠٠٠	دالة
١٧	٠,٤٠٦	٠,٠٠٠	دالة	١٨	٠,٣٨٨	٠,٠٠٠	دالة
١٩	٠,٤٣٥	٠,٠٠٠	دالة	٢٠	٠,٣٢٥	٠,٠٠٠	دالة

٢١	٠,٤٤٣	٠,٠٠٠	دالة	٢٢	٠,٣٠٢	٠,٠٠٠	دالة
٢٣	٠,٣٧٦	٠,٠٠٠	دالة	٢٤	٠,٤١٢	٠,٠٠٠	دالة
٢٥	٠,٢٥٨	٠,٠٠٠	دالة	٢٦	٠,٣٤٤	٠,٠٠٠	دالة
٢٧	٠,٣٤٧	٠,٠٠٠	دالة	٣٠	٠,١٩٩	٠,٠٠٠	دالة
٢٩	٠,٣٣٩	٠,٠٠٠	دالة				

(٢) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات التفكير المغاير للحقيقة أو الدرجة الكلية للمقياس. ومعاملات الارتباط بين المجالات مع بعضها البعض.

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال من مجالات المقياس أو الدرجة الكلية للمقياس ومعامل ارتباط بيرسون بين المجالات للمقياس أيضاً، كما موضح في جدول (٦).

جدول (٦)

قيم معاملات الارتباط بين مجالات المقياس وقيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال من المجالات والدرجة الكلية التفكير المغاير للحقيقة

المجالات	المؤشرات	نحو الأسفل	التفكير المغاير
نحو الأعلى	قيمة معامل الارتباط	٠,٤٤٠-	٠,٦٤١
	قيمة p الاحتمالية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	الدلالة	دالة	دالة
نحو الأسفل	قيمة معامل الارتباط		٠,٣٧٨
	قيمة p الاحتمالية		٠,٠٠٠
	الدلالة		دالة

تمثل معاملات الارتباط المستخرجة معامل الاتساق الداخلي للمقياس، ويتضح من خلال جداول معاملات الارتباط المستخرجة بطريقة الاتساق الداخلي جدول (٤) و(٥) و(٦) ان جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا، وذلك لان قيمة p الاحتمالية اقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ماعدا الفقرة رقم (٢٨) تبينت انها غير دالة وذلك لان قيمة(p الاحتمالية) البالغة (٠,١٥٥) اكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) ولذلك تم استبعادها من المقياس، وفي ضوء هذا الإجراء تبين أن الفِقرات المميزة بلغ مجموع عددها (٢٩) فقرة.

٧- الخصائص السيكو مترية لمقياس التفكير المغاير للحقيقة :-

اولاً: الصـدق

ويقصد بالصدق أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، أي يقيس الوظيفة التي يفترض أنه يقيسها (اسماعيل، ٢٠٠٤: ٨٥).

وأن الاختبار الذي يقيس ما وضِعَ لأجله وليس شيئاً آخر يطلق عليه على انه يتصف بالصدق (الهويدي، ٢٠٠٤ : ٤٨).

وقد تم التحقق من صدق المقياس من خلال:-

أ-الصدق الظاهري Face Validity

يتصف الاختبار بهذا النوع من الصدق عندما يبدو على المقياس من الظاهر بديهيا على أنه قادر على قياس الصفة أو الظاهرة التي ادعى قياسها (Barker et al,2002:65) وقد تم التحقق من هذا النوع

من الصدق عن طريق الإجراءات التي تم القيام بها للتحقق من صلاحية فِقرات المقياس الحالي وبدائله وأوزانها، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس البالغ عددهم (٣٠) محكم وقد وتم الأخذ بملاحظاتهم من تعديل على بعض الفِقرات .

ب-صدق البناء Construct Validity

مدى قياس الاختبار لتكوين فرضي او مفهوم نسبي او سمة ويطلق عليه صدق التكوين الفرضي (ابو حطب واخرون ،٢٠٠٨: ١٩٠)

وقد تم التحقق من صحة مؤشر صدق البناء من خلال :-

١- حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس كما في جدول (٣) .
٢- اسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس كما موضح في جدول (٤).
٣- اسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه كما موضح في جدول (٥).
٤- اسلوب علاقة الدرجة الكلية لكل مجال من المجالات والدرجة الكلية للمقياس كما موضح في جدول (٦).

ثانيا: **الثـــــبات:-**

ويقصد بثبات الاختبار ان يعطي الاختبار نتائج متماثلة او متقاربة في قياسه لمظهر من مظاهر السلوك أذا ما استعمل ذلك المقياس أكثر من مرة (أبو الديار، ٢٠١٢: ٣٥)

يقصد بمفهوم ثبات درجات الاختبارات مدى خلوها من الأخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس، أي مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها، فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياسا متسقا في الظروف المتباينة التي تؤدي إلى أخطاء القياس، فالثبات بهذا المعنى يعني الاتساق أو الدقة في القياس (علام، ٢٠١١: ١٣١)

ولاستخراج الثبات تم استعمال:

أ- طريقة معامل (الفا كرونباخ) للاتساق الداخليAlpha coefficient consistency

يؤكد هذا المفهوم على العلاقات القائمة بين مفردات المقياس اكثر من تأكيدها على استقرار درجات المقياس بمرور الزمن، او تكافؤها، وقد وجد كرونباخ ان معامل الفا يعد مؤشرا جيدا لمعامل التكافؤ، إلى جانب الاتساق الداخلي او التجانس ويعطي معامل الفا الحد الادنى للقيمة التقديرية لمعامل الثبات (علام، ٢٠٠٠: ١٦٥)

إن حساب معامل ألفا كرونباخ لفحص الاتساق الداخلي، يعتبر مؤشر من مؤشرات ثبات المقياس (O'Rourke et al., 2005: 159).

ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة تمت الاستعانة بمعامل الفا كرونباخ لاستخراج الاتساق الداخلي للمقياس الحالي، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس (٠,٧٢) وهو معامل ثبات مرتفع(البياتي،٢٠٠٨، ١٥٢).

طريقة الاختبار – إعادة الاختبار Test-Retest

وهو أجراء الاختبار مرتين على نفس المجموعة من الأفراد وحساب معامل الارتباط بين الإجراء الأول والإجراء الثاني(ربيع، ٢٠١٤: ١١٠).

وفيها يتم تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد ثم يعاد تطبيقه مرة ثانية عليهم ومن ثم يتم حساب معامل ارتباط درجات الأفراد في بين التطبيق(عبد الخالق، ١٢٥:٢٠٠٠).

لذا قامت الباحثتان بتطبيق مقياس التفكير المغاير للحقيقة على عينة مكونة من (٤٠) مدرس ومدرسة، بواقع (٢٠) مدرسا و(٢٠) مدرسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول للمقياس قامت الباحث بإعادة تطبيق المقياس ذاته على العينة ذاتها ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون الذي يمثل معامل الثبات في هذه الطريقة، إذ ظهر إن قيمته بلغت (٠,٨١) ، ويعد معامل ثبات يتمتع باستقرار عال ودلالة معنوية(عبد الرحمن ،١٩٩٨: ٥٢٧)

٨- **الوسائل الاحصائية :**

- معامل ارتباط بيرسون والفا كرو نباخ لحساب الثبات
- الاختبار التائي لعينة واحدة (t- test)
- تحليل التباين الاحادي لإيجاد الفرق بين افراد العينة
- معامل ارتباط آيتا الجزئي

الفصل الرابع :

عرض النتائج ومناقشتها :-

الهدف الاول: التعرف على التفكير المغاير للحقيقة لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الاعدادية في مركز محافظة كربلاء.

لغرض تحقيق الهدف الثاني، قامت الباحثتان بتطبيق مقياس التفكير المغاير للحقيقة على العينة البالغ عددها (٤٠٠) مدرس ومدرسة جدول(٣)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٨٥,٩٨)، وهو اقل من الوسط الفرضي (٨٧) وبانحراف معياري (٧,٥٠٢)، تبين ان المتوسط الحسابي اكبر من المتوسط الفرضي للمقياس ولمعرفة دلالة الفرق بين هذه المتوسطات تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample t-test)، وتبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢,٧٢٦) وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وذلك لان قيمة (p) الاحتمالية البالغة(٠,٠٠٧)،اقل من مستوى الدلالة، مما يشير الى ان مدرسي ومدرسات محافظة كربلاء يمتازون بالتفكير المغاير للحقيقة وجدول (٧)، يوضح ذلك.

جدول (٧)

الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة لمقياس التفكير المغاير للحقيقة

المتغير	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	خطأ المتوسط المعياري	القيمة التائية المحسوبة	قيمة p الاحتمالية	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
التفكير المغاير للحقيقة	٨٥,٩٨	٨٧	٧,٥٠٢	٠,٥٧٣	٢,٧٢٦	٠,٠٠٧	دال

من خلال الجدول اعلاه تبين ان افراد عينة البحث مدرسي ومدرسات مركز محافظة كربلاء لديهم تفكير مغاير للحقيقة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقاً لنظرية (Roese ,1994)، في التفكير المغاير للحقيقة ، بان التفكير المغاير امراً اساسياً للتعلم والتحفيز لأنه يشير الى المحاكاة العقلية ببدائل الواقع التي يمارسها الفرد ، حيث ان ميل الافراد يكون اكثر ميلً الى التخيل والمقارنات البعدية المتعددة ويؤدي الى احداث تتجاوز الافعال التي يقوم بها بالفعل وهو سمة سائدة عند الفكر الانساني يحدث ذلك عبر الثقافات المتفردة حتى في غياب الاشارات اللغوية

(Bacon et al., 2013 : 3). لهذا ينطوي التفكير المغاير لدى المدرسين على مقارنة الاحداث الفعلية بالبدائل التي تم تشيدها بدل من استرجاعها من التجارب السابقة لهذا تكون مغايرة للواقع ، لأنها تمثل اصدارات بديلة من الماضي حيث يقارن الفرد الظروف الحالية بتصورات افضل او اسوأ ويمكن للمدرسين استخدام التناقضات للتعلم من الماضي وايضاً لتهدئة انفسهم والاخرين وهذا ما نص عليه رويس في نظريته ، حيث يمكن للافراد ان يستخدموا بشكل استباقي المنقضات العكسية ليكونوا اكثر تحسناً ، وجاءت هذه الفكرة من خلال العثور على ادلة ان التفكير المغاير كاستراتيجية يمكن استخدامه للتلاعب في السلوكيات المتناقضة

(Arora et al., 2013 : 361-364) .

ترى الباحثتان إن التفكير المغاير امر بالغ الاهمية يؤدي الى وظائف نفسية مهمة تؤثر على السلوك والرفاهية وقد تكون وظائف عاطفية من خلال ما يتعلمه الافراد من اخطاء الماضي والتحفيز نحو تعديل المستقبل وذلك عن طريق التخطيط ، والتنظيم ، واتخاذ القرارات الصائبة الممكنة ، وهذا فيما يتعلق بتحديد الاهداف المحددة ، لان المعلم او المدرس كونه يتأطر في منظومة تعليمية ، ثقافية ، اجتماعية يمكنه من استعمال التفكير المغاير للحقيقة ، لكي يساعده على تحسين التحفيز والتشجيع على استمرار الهدف ونجاحه من خلال العملية التعليمية، وبذلك تحقق الهدف الاول .

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفرق في التفكير المغاير للحقيقة تبعا لمتغير الجنس والتخصص ، وسنوات الخدمة لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الاعدادية في مركز محافظة كربلاء.

ولتحقيق هذا الهدف تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مقياس التفكير المغاير للحقيقة كما في جدول (٨).

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مقياس التفكير المغاير للحقيقة تبعا لمتغير الجنس والتخصص وسنوات الخدمة

الجنس	التخصص	سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
ذكور	علمي	(٠-٥) سنوات	٨٣,٧١	٧,٢٣٧	١٤
		(٥-١٠) سنوات	٨٨,٨١	٦,٩٨٨	١٦
		(١٠-١٥) سنة	٨٧,١٥	٩,٠١٦	٢٧
		(١٥-٢٠) سنة	٨٨,١٥	٩,٣١٧	١٣
		٢٠ فأكثر	٨٩,٤٧	٧,٣٨٩	٣٠
		المجموع	٨٧,٧٦	٨,١٠٢	١٠٠
	إنساني	(٠-٥) سنوات	٨٤,٤٧	٨,٠٢٤	١٧
		(٥-١٠) سنوات	٨٧,٠٤	٦,٠٣٢	٢٤
		(١٠-١٥) سنة	٨٩,٠٥	٧,٤٦٠	٢١
		(١٥-٢٠) سنة	٨٨,٣٦	٩,٢٢٥	٢٢
		٢٠ فأكثر	٨٥,٨٨	٧,٣٨٤	١٦
		المجموع	٨٧,١٣	٧,٦٨١	١٠٠
	المجموع	(٠-٥) سنوات	٨٤,١٣	٧,٥٦٢	٣١
		(٥-١٠) سنوات	٨٧,٧٥	٦,٤٠٤	٤٠
		(١٠-١٥) سنة	٨٧,٩٨	٨,٣٤٠	٤٨
		(١٥-٢٠) سنة	٨٨,٢٩	٩,١٢٢	٣٥
		٢٠ فأكثر	٨٨,٢٢	٧,٥٠٧	٤٦
		المجموع	٨٧,٤٥	٧,٨٨١	٢٠٠
إناث	علمي	(٠-٥) سنوات	٨٣,٨٣	٥,٤٢٤	١٢
		(٥-١٠) سنوات	٨٤,٨٨	٨,٦٩٤	١٦
		(١٠-١٥) سنة	٨٢,٠٠	٦,٩٢٨	٢٣

		(١٥-٢٠) سنة	٨٥,٢٠	٧,١١٨	٢٥
		٢٠ فأكثر	٨٥,٣٣	٦,٥١٩	٢٤
		المجموع	٨٤,٢٨	٧,٠٢٢	١٠٠
	إنساني	(٠-٥) سنوات	٨٨,٠٠	٥,١٥٩	١٤
		(٥-١٠) سنوات	٨٦,٩٣	٦,٩٦٧	١٤
		(١٠-١٥) سنة	٨٢,٨٥	٦,٠٥١	٢٦
		(١٥-٢٠) سنة	٨٤,٣٦	٧,٣٧١	٢٢
		٢٠ فأكثر	٨٣,٩٦	٦,٥٣١	٢٤
		المجموع	٨٤,٧٤	٦,٦٢٢	١٠٠
	المجموع	(٠-٥) سنوات	٨٦,٠٨	٥,٥٩٢	٢٦
		(٥-١٠) سنوات	٨٥,٨٣	٧,٨٧٠	٣٠
		(١٠-١٥) سنة	٨٢,٤٥	٦,٤٢٣	٤٩
		(١٥-٢٠) سنة	٨٤,٨١	٧,١٧١	٤٧
		٢٠ فأكثر	٨٤,٦٥	٦,٤٩٢	٤٨
		المجموع	٨٤,٥١	٦,٨١٢	٢٠٠
المجموع	علمي	(٠-٥) سنوات	٨٣,٧٧	٦,٣٣٩	٢٦
		(٥-١٠) سنوات	٨٦,٨٤	٨,٠١٣	٣٢
		(١٠-١٥) سنة	٨٤,٧٨	٨,٤٥٠	٥٠
		(١٥-٢٠) سنة	٨٦,٢١	٧,٩٣٩	٣٨
		٢٠ فأكثر	٨٧,٦٣	٧,٢٥٤	٥٤
		المجموع	٨٦,٠٢	٧,٧٦١	٢٠٠
	إنساني	(٠-٥) سنوات	٨٦,٠٦	٧,٠٠٤	٣١
		(٥-١٠) سنوات	٨٧,٠٠	٦,٢٩٩	٣٨
		(١٠-١٥) سنة	٨٥,٦٢	٧,٣٣٥	٤٧
		(١٥-٢٠) سنة	٨٦,٣٦	٨,٤٩٦	٤٤
		٢٠ فأكثر	٨٤,٧٣	٦,٨٥٧	٤٠
		المجموع	٨٥,٩٤	٧,٢٥٣	٢٠٠
	المجموع	(٠-٥) سنوات	٨٥,٠٢	٦,٧٤٩	٥٧
		(٥-١٠) سنوات	٨٦,٩٣	٧,٠٨٠	٧٠
		(١٠-١٥) سنة	٨٥,١٩	٧,٩٠٠	٩٧
		(١٥-٢٠) سنة	٨٦,٢٩	٨,١٩٣	٨٢
		٢٠ فأكثر	٨٦,٣٩	٧,١٩٧	٩٤
		المجموع	٨٥,٩٨	٧,٥٠٢	٤٠٠

وللتعرف على دلالة الفروق في درجات أفراد العينة في مقياس التفكير المغاير للحقيقة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص وسنوات الخدمة والتفاعل بين هذه المتغيرات تم استعمال تحليل التباين الاحادي (One Way Analysis of Variances)، وكانت النتائج كما موضحة في جدول (٩)

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الاحادي للفروق في درجات أفراد العينة في مقياس التفكير المغاير للحقيقة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص وسنوات الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	قيمةP الاحتمالية	مربع ايتا الجزئي	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
الجنس	٥٦٩,١٨١	١	٥٦٩,١٨١	١٠,٥٧٢	٠,٠٠١	٠,٠٢٧	دالة
التخصص	٥,١٦٤	١	٥,١٦٤	٠,٠٩٦	٠,٧٥٧		غير دالة
سنوات الخدمة	١٨٧,٠٩٢	٤	٤٦,٧٧٣	٠,٨٦٩	٠,٤٨٣		غير دالة
الجنس*التخصص	٥٠,٢٠١	١	٥٠,٢٠١	٠,٩٣٢	٠,٣٣٥		غير دالة
النوع*سنوات الخدمة	٥١٧,٦٩٨	٤	١٢٩,٤٢٥	٢,٤٠٤	٠,٠٤٩	٠,٠٢٥	دالة
التخصص*سنوات الخدمة	٢٦٩,٤٥٥	٤	٦٧,٣٦٤	١,٢٥١	٠,٢٨٩		غير دالة
الجنس*التخصص* الخدمة	١٠٦,٥٩١	٤	٢٦,٦٤٨	٠,٤٩٥	٠,٧٣٩		غير دالة
الخطأ	٢٠٤٥٧,٩٦٠	٣٨٠	٥٣,٨٣٧				
المجموع	٢٩٧٩٣٠٧	٤٠٠					

يتضح من الجدول السابق :-

اولاً: هناك فرق ذو دلالة احصائية بين افراد العينة من ناحية:

أ- **الجنس:**

أظهرت النتائج انه يوجد فرق ذو دلالة احصائية في التفكير المغاير للحقيقة وفقاً لمتغير الجنس(ذكور ، اناث) اذ بلغت القيمة الفائية (١٠,٥٧٢) وهي دالة احصائياً لأن قيمة(p) الاحتمالية البالغة (٠,٠٠١) أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) ، علماً ان المتوسط الحسابي للذكور(٨٧,٤٥)، والإناث (٨٤,٥١) ، ولصالح عينة الذكور ، ولمعرفة حجم الاثر تم استخدام معامل ارتباط (آيتا الجزئي) ، وقد بلغ معامل آيتا (٠,٠٢٧) وهذا يدل على ان حجم الاثر ضعيف بحسب ما اشار بلانت (بلانت ،٢٠٠٩: ٣٣٧).

حسب ما اشارت به نظرية رويس ان الافراد لا يقومون فقط ببناء المواقف الحالية ولكن ايضاً بإعادة بناء الاحداث الماضية التي تعتمد على الانفتاح وسنوات الخبرة . هذه تمثل وجهة النظر الوظيفية للتفكير المغاير(Roese & Olson (1997)) اذ تشكل الاحكام المناظرة الاجتماعية شكلا من اشكال التحيز بل هي اداة بالأحرى لتنظيم السلوك وتحقيق الاهداف وهكذا ان التفكير المغاير سمة شائعة في المشهد العقلي الواعي للأفراد وتظهر القدرة على التمتع بالإمكانيات مجابهة الافكار في وقت مبكر وعادة ما يكون السنة الثالثة من عمر الطفل ويبدو ذلك واضحا بمجرد ان يتقن الاطفال المهارات اللغوية للتعبير عن افكارهم وبهذا ان التفكير المغاير امر شائع عبر الثقافات والامم .

(Roese & Epstud, 2008 :3)

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة ان السبب الذي جعل الذكور يمتلكون افكارا مغايرة للحقيقة اكثر من الاناث يرجع في ذلك الى طبيعة البيئة الثقافية السائدة والتنشئة الاجتماعية في المجتمع حيث تعطي للذكور فرصة اكبر للتفاعل مع البيئة التي يعيشون فيها ، وان الذكور لديهم القدرة تغيير الطرق الروتينية في التفكير والبناءات المعرفية وبما ان الذكور اكثر اختلاطا بالمجتمع من الاناث تولدت لديهم هذه الافكار وجعلتهم اكثر عمقاً وادراكاً للمواقف التي يمرون بها .

ب- **لا يوجد فرق بين (التخصص) - (سنوات الخدمة)**، وذلك لان قيمة (p) الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥).

تعزوا الباحثتان هذه النتيجة الى انه على الرغم من اختلاف المدرسين في تخصصاتهم وسنوات الخدمة لديهم الا انه ليس هناك فرق فيما بينهم في التفكير المغاير لأنه يرتبط بكثير من المتغيرات النفسية والاجتماعية التي ويعمل على تحقيق احتياجاتهم وهو على مدى مستمر وبهذا فان المدرسين على مختلف اختصاصاتهم والمرحلة العمرية التي يعيشونها فانهم لا يختلفون فيما بينهم في تحقيق اهدافهم وطموحاتهم في جوانب الحياة المختلفة ويكتسبون الافكار من خلال ما يواجهون من ضغوط وصعاب، وكذلك ما تعلموه من خلال التعلم واكتساب الخبرة من الحياة اليومية .

ثانياً: هناك فرق دال احصائياً بين افراد العينة في التفاعل من ناحية :الجنس وسنوات الخدمة:

يوجد هناك تفاعل بين متغيري (الجنس وسنوات الخدمة) ، حيث بلغ الوسط الحسابي للذكور (٨٧.٤٥) ، والوسط الحسابي للإناث بلغ (٨٤,٥١)، اما سنوات الخدمة فقد كانت لصالح الفئة التي تتراوح من (٥-١٠)، وقد بلغ المتوسط الحسابي (٨٦,٩٣)، وبهذا بلغت القيمة الفائية (٢,٤٠٤) وهي دالة لان قيمة (p) الاحتمالية البالغة(٠,٠٤٩) اصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) ، ولمعرفة حجم الاثر تم استخدام معامل ارتباط (آيتا الجزئي) ، وقد بلغ معامل آيتا (٠,٠٢٥)، وهذا يدل على ان حجم الاثر ضعيف بحسب ما اشار اليه بلانت (بلانت، ٢٠٠٩: ٣٣٧).

وتفسر هذه النتيجة وفقاً لنظرية Roese(2005) ان من اهم الافكار الرئيسية والتطورات التي ظهرت في مفهوم التفكير المغاير ان له اساس وظيفي كأن يكون وظيفي بايلوجي واجتماعي وسيكولوجي ومن الملاحظ ان هذا النوع من التفكير يخدم غرضا وظيفيا ليس جديداً بل امتد الى الخبرة والخدمة وهو بذلك يعكس الاداء العقلي والاجتماعي السليم، ان الافراد الاسوياء في المجتمع يحققون تفكيراً مغايراً خلاف اولئك الذين يعانون من اضطرابات دماغية (غير الاسوياء)هذه الفئة من الناس تضعف لديهم سمة التفكير المغاير الى اقصى حد مقارنة بالمهارات المعرفية الاخرى يمكن للأفكار المغايرة ان تولد احساساً بالسيطرة وبالتالي اشباع الدافع الاساسي للشعور بان العالم لا يمكنك التنبؤ به وذلك من خلال تراكم الخبرات والتعرض الى المواقف الضاغطة في الحياة والاستزادة الخدمية وهذا لا يعني ان التفكير المغاير لا يتوقف على تجربة او موقف معين بل يمكنه ايضا ان ينشط مجموعة ذهنية تعزز حل المشكلات وتنتج روئ وتخلق تأزرات جماعية كل هذا ينصب نتيجة تراكم الخبرات المعرفية والثقافية والاجتماعية بالإضافة للخدمة الوظيفية التي يمتلكها الفرد.

(Roese et al., 2005 : 111)

وترى الباحثتان هذه النتيجة واقعية حيث ان كلما تزداد سنوات الخبرة لدى المدرسين تتضح لديهم رؤيا مستقبلية شاملة متعددة الابعاد قد تتغير انماط تفكيرهم تبعاً للمواقف التربوية والتعليمية التي يخضونها وهذا يعتمد بالأساس على مدى امتلاك كل فرد القدرات الخبراتية ، فالسنوات الاولى بالخبرة تختلف عما عليه في السنوات الاخيرة لكون المدرس اصبح لديه نوعا ما المام شامل فيما يجول في المؤسسات التعليمية ، والثقافية ، والاجتماعية لأنه يتعامل مع المتعلم وفق قدرات عقلية وسمات شخصية تتباين بينهما الفروق الفردية يجعله يفكر بطريقة مغايرة قد يعيد بها المعلم والمتعلم طريقة تفكيره لبناء احداث تنخرط فيها معايير وجوانب التفكير المغاير للحقيقة وهكذا ان هذا النوع من التفكير

شكل من اشكال المحاكاة العقلية التي يتخيل فيها الفرد ان بعض النتائج الواقعية يمكن ان تكون مختلفة بسهولة.

ثالثاً: لا يوجد فرق في التفاعلات بين افراد العينة من ناحية (الجنس- والتخصص، التخصص - وسنوات الخدمة، الجنس- والتخصص - وسنوات الخدمة) وذلك لان قيم (p) اكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يمكن تفسير ذلك ان التفكير المغاير للحقيقة لا يقتصر على اي من هذه المتغيرات ويقف عندها، حيث ان المدرسين يشتركون فيما بينهم لتحقيق اهدافهم والوصول الى النجاح في كل مناحي الحياة المهنية والعلمية والاجتماعية وهم جميعاً يتعرضون لمشكلات اقتصادية واجتماعية ولكونهم يخضعون لنفس الانظمة والقوانين التي تفرض عليهم وبهم بذلك متشابهين فيما بينهم ولكونهم من بلد واحد، وان مدرسي المرحلة الاعدادية سواء كانوا ذكور ام اناث علمي ام انساني فهم يمتلكون الخبرة التي تؤهلهم في العمل بثقة ونجاح في جميع اعمالهم المهنية واليومية المختلفة وبذلك تحقق الهدف الثاني.

التوصيات Recommendations:

١- لاهتمام بشريحة المدرسين من قبل وزارة التربية لانهم الشريحة المهمة في المجتمع وتقع على عاتقهم مسئولية اعداد جيل صالح .

٢- اقامة دورات تطويرية وتثقيفية لزيادة مستوى التفكير المغاير للحقيقة.

المقترحات Suggestion:

١- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينات اخرى تكون مختلفة مثل (مشرفين تربويين ، رؤساء اقسام والعمداء، رؤساء الجامعة)

٢-اجراء دراسات تتناول التفكير المغاير للحقيقة وعلاقته بمتغيرات نفسة اخرى مثل (الشخصية الرحيمة ، الشخصية الناضجة ، ادارة الانفعالات)

المصادر العربية :

- ابو حطب ، فؤاد وعثمان ،سيد وصادق، امال. (٢٠٠٨). التقويم النفسي ،الطبعة الرابعة . مكتبة الانجلو المصرية .
- إسماعيل، بشرى. (٢٠٠٤). **المرجع في القياس النفسي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أمين، اسامة ربيع. (٢٠٠٧). **التحليل الإحسائي باستخدام برنامج SPSS (الجزء الأول)**، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- بالانت، جولي. (٢٠٠٩). **التحليل الاحصائي باستخدام برنامج (SPSS)**، الطبعة الثانية. مصر: دار الفاروق للنشر والتوزيع.
- بدوي، عبدالرحمن. (١٩٧٧). **مناهج البحث العلمي**. الطبعة الثالثة، الكويت: وكالة المطبوعات.
- بشير، سعد زغلول. (٢٠٠٣). **دليلك إلى البرنامج الإحصائي SPSS**.المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية، بغداد.
- البياتي، عبدالجبار توفيق. (٢٠٠٨). **الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية**. الشارقة: مكتبة الجامعة.
- ربيع، محمد، شحاتة. (٢٠١٤) **قياس الشخصية**. الطبعة الخامسة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد الرحمن ،سعد. (١٩٩٨). **القياس والتقويم في العملية التربوية** . عمان:المطبعة الوطنية.
- عبد العظيم، حمدي ،عبدالله. (٢٠١٣). **موسوعة الاختبارات والمقاييس**، الطبعة الأولى، مصر: مكتبة باب الشيخ للتراث.

- عبدالخالق، أحمد، محمد. (٢٠٠٠). **استخبارات الشخصية**، الطبعة الثالثة، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠١١) . **القياس التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. الطبعة الرابعة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الكحلوت، جيهان عبد الله. (٢٠٠٧). **المقومات الشخصية والمهنية للمعلم في ضوء اراء بعض المربين المسلمين ومدى تمثلها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر طلبتهم**.رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية ،غزة.
- الهويدي، زيد. (٢٠٠٤). **أساسيات القياس والتقويم التربوي**. الطبعة الأولى، الأمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

المصادر الاجنبية :

- Arora, P., Haynie, J. M., & Laurence, G. A. (2013). Counterfactual thinking and entrepreneurial self–efficacy: The moderating role of self–esteem and dispositional affect. **Entrepreneurship Theory and Practice**, 37(2), 359-385.
- Bacon, A. M., Walsh, C. R., & Martin, L. (2013). Fantasy proneness and counterfactual thinking. **Personality and Individual Differences**, 54(4), 469-473.
- Baumeister, R. F., Masicampo, E. J., & Vohs, K. D. (2011). Do conscious thoughts cause behavior?. **Annual Review of Psychology**, 62, 331-361.
- Burns, P., Riggs, K. J., & Beck, S. R. (2012). Executive control and the experience of regret. J**ournal of Experimental Child Psychology**, 111(3), 501-515.
- Byrne, R. M., & McEleney, A. (2000). Counterfactual thinking about actions and failures to act. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, 26(5), 1318-1331.
- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1991). **Essentials of Educational Measurement**, (5th ed.). USA: Bhuvnesh Seth at Raj Kamal Eledric Press.
- Epstude, K., & Roese, N. J. (2008). The functional theory of counterfactual thinking. **Personality and Social Psychology Review**, 12(2), 168-192.
- Kahneman, D. (1982). The simulation heuristics. In D. Kahneman, P. Slovic & A. Tversky (Eds**.), Judgment Under Uncertainty** (pp. 201-208). New York: Cambridge University Press.
- Kahneman, D., & Miller, D. T. (1986). Norm theory: Comparing reality to its alternatives. **Psychological Review**, 93(2), 136-153.
- Mandel, D. R. (2005). Counterfactual and causal explanation From early theoretical views to new frontiers. In D. R. Mandel, D. J. Hilton & P. Catellani (Eds.). **The Psychology of Counterfactual Thinking** (pp. 11-27). Routledge.
- Medvec, V. H., Madey, S. F., & Gilovich, T. (1995). When less is more: counterfactual thinking and satisfaction among Olympic medalists. **Journal of Personality and Social Psychology**, 69(4), 603-610.

- O'Rourke, N., Hatcher, L., & Stepanski, E. J. (2005). **A step-by-Step Approach to Using SAS® for Univariate & Multivariate Statistics**, (2nd ed.). USA: SAS Institute and Wiley.
- Olson, J. M., Oswald Buhrmann, O. & Roese, N. J. (2000).Comparing comparisons: An integrative perspective on social comparison and counterfactual thinking. In J. Suls & L. Wheeler (Eds.), Handbook of social comparison: Theory and research (pp. 379- 399). Springer Science & Business Media.
- Parker, P. A., Middleton, M. S., & Kulik, J. A. (2002). Counterfactual thinking and quality of life among women with silicone breast implants. **Journal of Behavioral Medicine**, 25(4), 317-335.
- Petrocelli, J. V., & Crysel, L. C. (2009). Counterfactual thinking and confidence in blackjack: A test of the counterfactual inflation hypothesis. **Journal of Experimental Social Psychology**, 45(6), 1312-1315.
- Roese, N. (1999). Counterfactual thinking and decision making. **Psychonomic Bulletin & Review**, 6(4), 570-578.

- Roese, N. (1999). Counterfactual thinking and decision making. **Psychonomic Bulletin & Review**, 6(4), 570-578.

- Roese, N. J. (1994). The functional basis of counterfactual thinking. **Journal of personality and Social Psychology**, 66(5), 805-818.
- Roese, N. J. (1997). Counterfactual thinking. **Psychological Bulletin**, 121(1), 133-148.
- Roese, N. J. (2004). Twisted Pair: Counterfactual Thinking and the Hindsight Bias. In D. J. Koehler & N. Harvey (Eds.), **Blackwell Handbook of Judgment and Decision Making** (pp. 258-273). John Wiley & Sons.
- Roese, N. J., Lawrence J. Sanna, L. J. & Galinsky, A., D. (2005).The Mechanics of Imagination: Automaticity and Control in Counterfactual Thinking. In R. R. Hassin, J. S. Uleman & J. A. Bargh (Eds.), **The New Unconscious** (pp. 138-170). Oxford Series in Social Cognition and Social Neuroscience.
- Smallman, R., & McCulloch, K. C. (2012). Learning from yesterday's mistakes to fix tomorrow's problems: When functional counterfactual thinking and psychological distance collide. **European Journal of Social Psychology**, 42(3), 383-390.
- Stanley. G. J. & Hopkins. K. D. (1972): **Educational and Psychological measurement and Evaluation**, New Jersey prentice – Hall.
- Teigen, K. H. (1998). Hazards mean luck: Counterfactual thinking in reports of dangerous situations and careless behavior. Scandinavian **Journal of Psychology**, 39(4), 235-248.
- Zeelenberg, M., & Pieters, R. (2007). A theory of regret regulation 1.0. **Journal of Consumer Psychology**, 17(1), 3-18.