

الشائعات المدرسية وقت الامتحانات الوزاري ودور التربية الإعلامية في الحد منها لدى طلاب الصف السادس الاعدادي (دراسة مجتمعية)

م.م ليلي حسن وادي

المديرية العامة لتربية ذي قار

المستخلص

تُعدّ الشائعات المدرسية أثناء الامتحانات ظاهرة مجتمعية عميقة تهدد الاستقرار النفسي والتعليمي لطلاب الصف السادس الإعدادي، حيث تتحول من مجرد همسات إلى أدوات للسيطرة العاطفية بسبب الفراغ المعرفي وغياب الثقة في المصادر الرسمية. يهدف هذا البحث الوصفي-الارتباطي إلى قياس دور التربية الإعلامية في الحد من انتشار هذه الشائعات لدى 252 طالباً وطالبة في محافظة ذي قار، باستخدام مقياسين موثوقين (ألفا كرونباخ = 0.892 و 0.867) مبنيين على مقياس ليكرت الخماسي. أظهرت النتائج أن مستوى التربية الإعلامية عند الطلاب مرتفع نسبياً ($M = 3.90/5$)، لكنه يفتقد إلى التمكين السلوكي، خاصة في التفكير النقدي ($M = 3.78$)، بينما كان انتشار الشائعات متوسطاً-مرتفعاً ($M = 3.68/5$)، مع هيمنة التأثير النفسي ($M = 3.95$) كمحرك رئيسي لها. وأهم ما كشفه البحث هو علاقة سلبية قوية وذات دلالة إحصائية بين التربية الإعلامية وانتشار الشائعات ($r = -0.682, p < 0.01$)، مما يثبت أن تعزيز المهارات النقدية للتحقق، وفهم المصادر، والالتزام الأخلاقي يُقلل بشكل مباشر من تأثير الشائعات، حتى لو لم يُصدّق محتواها. ويستنتج البحث أن الشائعات ليست مشكلة إعلامية فحسب، بل هي انعكاس لفشل مؤسسي في بناء الأمان المعرفي، وتدعو إلى تحويل المدرسة من مركز للخوف إلى حاضنة للتفكير النقدي، عبر دمج التربية الإعلامية كمحور أساسي في المناهج، وليس كوحدة تكميلية، لبناء جيل قادر على مقاومة التضليل بوعي، لا بخضوع.

الكلمات المفتاحية: الشائعات المدرسية، التربية الإعلامية، الامتحانات الوزارية

School rumors at the time of ministerial exams and the role of media education in reducing them among sixth grade middle school students (a community study)

Assistant Lecturer Layla Husan Wadi

General Directorate of Education of Dhi Qar

lailahassanwady@gmail.com

Abstract

This study investigates the pervasive phenomenon of school rumors during national examinations among sixth-grade preparatory students in DhiQar Province, Iraq, and evaluates the mitigating role of media literacy in curbing their spread. Grounded in a descriptive-correlational design, the research surveyed 252 students using two validated Likert-scale questionnaires 27 items measuring media literacy and 26 assessing rumor prevalence with high reliability (Cronbach's $\alpha = 0.892$ and 0.867) and construct validity confirmed through expert review and the extreme

groups method. Results reveal a relatively high average level of media literacy ($M = 3.90/5$), particularly in ethical awareness ($M = 4.01$), yet a critical deficit in critical thinking skills ($M = 3.78$), indicating a gap between knowledge and application. Rumor prevalence was moderate to high ($M = 3.68/5$), with psychological impact ($M = 3.95$) being the strongest driver, suggesting that fear of misinformation is the primary catalyst for rumor transmission. Crucially, a strong, statistically significant negative correlation was found between media literacy and rumor spread ($r = -0.682$, $p < 0.01$), demonstrating that higher levels of critical evaluation, source verification, and ethical responsibility significantly reduce susceptibility to rumors. The findings underscore that rumors are not merely false information but symptoms of an epistemic insecurity rooted in institutional communication gaps and cultural reliance on hearsay. The study concludes that media literacy is not an auxiliary subject but a vital protective mechanism; its systematic integration into curricula can transform schools from arenas of anxiety into spaces of cognitive resilience, empowering students not only to reject falsehoods but to become active guardians of truth in an era of digital misinformation.

Keywords: School Rumors , Media Literacy , National Examinations , Critical Thinking , Preparatory Students

(التعريف بالبحث)

مشكلة البحث

في ظل التحولات الاجتماعية والتقنية المتسارعة التي تشهدها المجتمعات العربية، لم يعد الانتشار السريع للمعلومات صحيحة كانت أو زائفة ظاهرة حصرية في وسائل الإعلام التقليدية أو الرقمية فحسب، بل أصبحت جزءاً لا يتجزأ من النسيج اليومي للحياة المدرسية، خاصة في المراحل الحاسمة مثل الصف السادس الإعدادي، حيث تتصاعد الضغوط النفسية والاجتماعية المرتبطة بالامتحانات الوزارية. (علي وآخرون، 2023، ص 846) وفي هذا السياق، تبرز مشكلة الشائعات المدرسية كظاهرة مجتمعية عميقة الجذور، تتجاوز حدود الفصل الدراسي لتشكل خطراً على الاستقرار النفسي، وسلامة العملية التعليمية، وثقة الطالب بالمنظومة التربوية بأكملها. فالشائعات تلك المعلومات غير المؤكدة التي تنتقل عبر السرد الشفهي أو الرسائل الإلكترونية دون مصدر موثوق ليست مجرد ترفيه أو همسات بين الطلاب، بل هي تعبير عن فراغ معرفي، ونقص في الثقافة الإعلامية، وفشل في بناء قنوات تواصل رسمية فعالة بين المدرسة والطالب وأسرته. وتزداد خطورة هذه الظاهرة في فترات الامتحانات الوزارية، حين يتحول الطالب إلى كائن متوتر، يبحث عن أي إجابة تخفف من شعوره بالعجز، فيصبح أي خبر حتى لو كان مُبالَغاً أو مُزَوَّراً بمثابة ملاذ آمن يلجأ إليه، ويُعيد نشره دون تحقق، معتقداً أنه يحمي نفسه أو زملاءه (صالح، 2021، ص 261). وقد أظهرت دراسات ميدانية متعددة في العراق والأردن ومصر أن أكثر من 85% من طلاب الصف السادس الإعدادي قد تعرضوا لشائعات متعلقة بالامتحانات الوزارية خلال أسبوع واحد قبل الاختبار، تشمل تهديدات بزيادة صعوبة الأسئلة، أو تسريبها، أو تغيير نظام التصحيح، أو حتى إلغاء الامتحانات بسبب ظروف غير واقعية. ولا يقتصر تأثير هذه الشائعات على القلق النفسي فحسب، بل تمتد آثارها إلى تراجع الدافعية للدراسة، وزيادة حالات الغياب، وتفشي ثقافة التسرب المعرفي أي التوقف عن التعلم الحقيقي مقابل الاعتماد على الحظ أو الوساطات وهو ما يهدد جوهر العدالة التعليمية.

ولكن الأعمق من ذلك، أن هذه الظاهرة لا يمكن فهمها كسلوك فردي أو تصرف طلابي عابر، بل هي انعكاس لخلل مجتمعي أوسع: فالمجتمع الذي يفتقر إلى ثقافة التحقق، ويعتمد على السماع كمصدر أساسي للمعرفة، ويتبنى ثقافة الإسناد الغامض (مثل: سمعت من أحد المعلمين... أو قالوا في الواتساب...)، لا يمكن أن ينتج أجيالاً واعية قادرة على التفكير النقدي. (بلي ودلندي، 2023) والمدرسة، باعتبارها المؤسسة التربوية الأولى بعد الأسرة، لم تعد قادرة على مواجهة هذا التحدي بأساليبها التقليدية التي تعتمد على الأوامر والمنع، بل تحتاج إلى إعادة هيكلة جذرية تجعل من التربية الإعلامية وليس فقط التوجيه الأخلاقي حجر الزاوية في بناء شخصية الطالب. فبينما تنتشر الشائعات بسرعة البرق عبر تطبيقات التواصل الاجتماعي، تظل المدارس تعتمد على النشرات الورقية المتأخرة، أو التصريحات العامة التي لا تصل إلى قلب القلب الطلابي. وهذا الفجوة بين سرعة التفاعل المجتمعي وبطء استجابة المؤسسة التربوية، تخلق بيئة خصبة لنمو الخوف، والشك، والانهيار الثقة وهي عناصر تدمر أساسيات التعلم (الشريف الهلالي، 2023، ص 110). تتمثل خطورة الشائعات المدرسية في أوقات الامتحانات الوزارية في أنها لم تعد مجرد سلوك طلابي يتمثل في تناقل خبر غير دقيق، بل تحولت إلى إشكالية مجتمعية ترتبط بخلل أعمق في المنظومة التعليمية والثقافية. فغياب الوعي الإعلامي وضعف أدوات التمييز بين الحقيقة والخيال يجعلان الطالب أكثر عرضة للتضليل، ويضعانه أمام مسؤولية التكيف مع بيئة معلوماتية متوترة وغير موثوقة من دون امتلاكه القدرات الفكرية التي تمكنه من المواجهة. وهذا ما يكشف عن قصور في الرؤية الاستراتيجية التي يفترض أن توحد بين التعليم والثقافة الإعلامية، بما يضمن تحصين الطالب ضد التضليل. ومن هنا، فإن دراسة هذه الظاهرة لا تقتصر على فهم سلوك فردي للطلاب، بل تتجاوز ذلك إلى الدفاع عن مبدأ العدالة التعليمية، واستعادة ثقة المجتمع بالمؤسسة التربوية، وبناء جيل قادر على التفكير النقدي والتحقق بدلاً من الاستسلام والتكرار.

أهمية البحث

تتجاوز أهمية هذا البحث حدود الإطار المدرسي الضيق ليصل إلى قلب البنية الاجتماعية والثقافية التي تُبنى عليها الدولة الحديثة؛ فحين يُصاب طالبٌ في الصف السادس الإعدادي وهو مرحلة الانتقال الحاسمة من الطفولة إلى المراهقة بقلق مزمن بسبب شائعة عن تسريب أسئلة الامتحان أو تغيير نظام التصحيح، فإن ما يحدث ليس مجرد توتر نفسي مؤقت، بل هو انعكاس لخلل جوهري في منظومة إنتاج المعرفة ونقلها داخل المجتمع. (عبير، 2024، ص 287) إن الشائعات التي تنتشر بين الطلاب ليست ظواهر عابرة، بل هي أعراض لمرض مجتمعي أعمق: فشل المؤسسات التربوية في بناء ثقافة إعلامية واعية، وعجز النظام التعليمي عن مواكبة متطلبات العصر الرقمي، وانهيار الثقة في المصادر الرسمية، مما يدفع الأفراد وخاصة الفئة الأكثر هشاشة نفسياً كالطلاب إلى الاعتماد على السماع كمدد بديل للمعلومة، حتى لو كانت زائفة. ولذلك، فإن دراسة هذه الظاهرة لا تهدف فقط إلى تقليل انتشار الشائعات، بل إلى إعادة تعريف دور المدرسة كمؤسسة حاضنة للوعي، وليس فقط للحفظ والتلقين (فخر الدين، 2022، ص 249). إن التربية الإعلامية كأداة معرفية وسلوكية لم تعد خياراً تكميلياً في المناهج، بل أصبحت ضرورة وجودية في عالم يُحكم فيه القرار بمدى قدرة الفرد على تمييز الحقائق من التضليل، والحق من الترويح، والواقع من السرد المشحون بالمشاعر. وعندما يُجهّز الطالب ليكون مستهلكاً سلبياً للمعلومات بدلاً من أن يكون مُنتجاً نقدياً لها، فإننا لا نُضعف فقط أدائه الدراسي، بل نُنهك كيانه الاجتماعي كله، ونُولد جيلاً غير قادر على المشاركة الفاعلة في الحياة العامة، ولا يمتلك أدوات التحليل التي تحميه من الاستقطاب، والتحريض، والانسياق وراء الخطابات المضللة. وهذا ما يجعل من البحث في العلاقة بين الشائعات المدرسية والتربية الإعلامية مشروعاً وطنياً لا يمكن تجاهله، لأنه يلامس جوهر بناء المواطن الواعي، القادر على التفكير، والمستقل في رأيه، والتمسك بالحقيقة حتى لو كانت محرجة (بن عيسى، 2021، ص 158). ومن ناحية أخرى، فإن تبني نموذج تربوي قائم على التربية الإعلامية في مواجهة الشائعات يفتح آفاقاً لتحويل المدرسة من مكان للتخويف والضغط إلى مركز للتمكين والثقة. فبدلاً من أن تُستخدم الامتحانات كأداة للرقابة

والخوف، يمكن تحويلها إلى فرصة لتعليم الطالب كيف يتعامل مع المعلومات، وكيف يتحقق من المصادر، وكيف يقاوم الضغوط الاجتماعية التي تدفعه لنشر ما لا يملك دليلاً عليه. وهكذا، تصبح المدرسة ليست فقط ناقلاً للمنهج، بل مُنشئاً لثقافة مقاومة التضليل، وحاضنة للقيم الديمقراطية مثل: الشفافية، والمساءلة، والتفكير النقدي (الخيّون، 2018، ص 3).

كما أن أهمية البحث تنبع من قدرته على تقديم حلول عملية قابلة للتطبيق، لا نظريات بعيدة عن الواقع. فمقترحات دمج وحدات تربوية أسبوعية حول التحقق من الخبر، أو إطلاق نشرات رسمية يومية عبر وسائل بسيطة مألوفة للطلاب، أو تدريب المعلمين على استخدام أمثلة حقيقية من وسائل التواصل كمواد تدريسية كلها خطوات ملموسة يمكن تنفيذها دون تكاليف باهظة، لكنها تحدث أثراً عميقاً في السلوك الجماعي. وفي ظل التحديات المتزايدة التي تواجه المنظومة التعليمية من تراجع الثقة، وانتشار الأخبار الكاذبة، وتدهور الروح المدنية، فإن هذا البحث يقدم نموذجاً تربوياً مرناً وواقعياً يعيد تشكيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع، ويُعيد تعريف التعليم كعملية تحرير، لا مجرد تلقين (أبوحمادة، 2022، ص 255).

أخيراً، فإن أهمية هذا البحث تكمن في أنه يُقدّم صوتاً للطلاب المهمّش، الذي يُعامل كمتلقٍ لا كمشارك، ويُعيد تأكيد أن التعلم الحقيقي لا يبدأ بالكتاب، بل بالقدرة على التساؤل، والتحقق، والرفض. فحين يتعلم الطالب أن الخبر الذي لا تحققه لا يستحق أن تُعيد نشره، فإنه لا يُنقذ نفسه فقط من الشائعات، بل يُنقذ مجتمعه من الانزلاق نحو عصر ما بعد الحقيقة، حيث تُستبدل الأدلة بالمشاعر، والحقائق بالأحكام، والحرية بالانقياد.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

1. قياس مستوى الشائعات لدى الطلبة .
2. قياس مستوى التربية الاعلامية لدى الطلبة .
3. معرفة العلاقة بين الشائعات و التربية الاعلامية لدى الطلبة .

فرضيات البحث

يقوم هذا البحث على الفرضيات التالية:

1. هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الوعي الإعلامي لدى طلاب الصف السادس الإعدادي ودرجة انتشار الشائعات التي ينقلونها أو يصدقونها أثناء الامتحانات الوزارية.
2. الطلاب الذين تلقوا تعليمًا ممنهجًا في التربية الإعلامية (من خلال أنشطة أو وحدات تربوية) يظهرون مستوى أقل بكثير في نشر الشائعات مقارنةً بالطلاب الذين لم يتلقوا أي تدخل تربوي إعلامي.
3. الشائعات المرتبطة بالقلق من الرسوب أو تسريب الأسئلة هي الأكثر تأثيرًا وانتشارًا، وتُشكل مؤشرًا أقوى على ضعف الوعي الإعلامي أكثر من الشائعات الأخرى.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انتشار الشائعات بين الذكور والإناث، مما يشير إلى أن الظاهرة ليست مرتبطة بالجنس، بل بالسياق الثقافي والمعرفي العام.

البحث حدود

يقتصر هذا البحث على طلاب الصف

السادس الإعدادي في المدارس الحكومية والخاصة بمحافظة ذي قار خلال الشهر السابق لبدء الامتحانات الوزارية وحتى نهاية أسبوعها الأول، باستخدام مقياس (مقياس) كأداة رئيسية مدعومة بمقابلات موجزة مع معلمين، مع التركيز على العلاقة بين انتشار الشائعات (المتغير المستقل) و التربية الإعلامية (المتغير التابع)، مع ضبط تأثير العمر والمستوى الأسري واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، وذلك في السياق التربوي-السلوكي المدرسي دون تناول الشائعات خارج البيئة المدرسية أو جوانبها القانونية والأمنية.

تعريف المصطلحات

لضمان الدقة المفاهيمية والوضوح المناهجي، يُعرّف في هذا البحث مجموعة من المصطلحات الأساسية المستخدمة في صياغة المشكلة والأهداف والفرضيات، على النحو التالي:

1. الشائعات: هي معلومات غير مؤكدة، أو مغلوطة، أو مبالغ فيها، تُنقل شفهيًا أو عبر وسائل التواصل بين الطلاب داخل البيئة المدرسية دون دليل مادي أو مصدر رسمي موثوق، وتتميز بسرعة الانتشار، وارتباطها بمحفزات نفسية (كالقلق من الامتحانات)، وتؤثر في السلوك التعليمي والنفسي للطلاب. وفي هذا البحث، تُقاس من خلال بنود المقياس التي تقيس مدى سماع الطالب لها، وتصديقه لها، ونقله لها لزملائه خلال فترة الامتحانات الوزارية (صالح، 2021، ص 261).

التعريف الإجرائي: الشائعات المدرسية هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب في بنود المقياس المخصصة لقياس مدى تعرّضه للشائعات، وتصديقه لها، ومشاركته بها خلال الفترة من شهر قبل الامتحانات الوزارية حتى نهاية أسبوعها الأول، حيث تُسجّل الإجابات على مقياس ليكرت خماسي (من 1 = أبدًا إلى 5 = دائمًا)، وتعكس الدرجة المرتفعة انتشارًا أكبر للشائعات من منظور الطالب وسلوكه تجاهها.

2. التربية الإعلامية: (Media Literacy) هي مجموعة المهارات والمعرفة والاتجاهات التي تمكّن الفرد من الوصول إلى المعلومات الإعلامية، وتحليلها، وتقييمها، وفهم دوافعها وتقنيات تضليلها، وإنتاج محتوى إعلامي مسؤول بوعي نقدي. وفي سياق هذا البحث، تُقصد بها القدرات الخاصة بتمييز الأخبار الصحيحة من الكاذبة، والتحقق من المصادر، ورفض نقل المعلومات دون تأكيد، وهي المتغير الترخلي الذي يُفترض أنه يحد من انتشار الشائعات، ويُقاس من خلال بنود المقياس المتعلقة بالسلوك الترخقي والتفكير النقدي (بن عيسى، 2021، ص 154).

التعريف الإجرائي: التربية الإعلامية هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب في بنود المقياس المعدة لقياس مهاراته في التحقق من المعلومات، والتمييز بين المصادر الموثوقة وغير الموثوقة، ورفض نقل المحتوى دون تأكيد، وذلك باستخدام مقياس ليكرت خماسي (من 1 = لا أوافق إطلاقًا إلى 5 = أوافق تمامًا)، حيث تدل الدرجة المرتفعة على مستوى أعلى من الكفاءة الإعلامية لدى الطالب.

3. الامتحانات: هي الاختبارات الرسمية الموحدة التي تُجرى على مستوى الدولة لطلاب، وتستخدم كمعيار للانتقال إلى المرحلة المقبلة الدراسية، وتخضع لإشراف وزارة التربية، وتعد محورًا حساسًا للضغط النفسي والاجتماعي لدى الطلاب، مما يجعلها السياق الزمني والاجتماعي الذي تنتشر فيه الشائعات بشكل مكثف. ويُستخدم هذا المصطلح في البحث للإحالة إلى الفترة المحددة التي تسبق وخلال هذه الامتحانات فقط (ناصر، 2015، ص 788).

4. الوعي الإعلامي: هو المستوى النسبي الذي يمتلكه الطالب من القدرة على التمييز بين المصادر الموثوقة وغير الموثوقة، وفهم نوايا الناشر، والتعرف على تقنيات التضليل الإعلامي (مثل العناوين المثيرة، التلاعب بالصور، التكرار الممنهج)، وهو متغير تابع يُقاس من خلال استجابات الطالب في المقياس عند التعامل مع سيناريوهات واقعية للشائعات (عبير، 2024، ص 289).

(الاطار النظري)

1. مفهوم الشائعة :

الشائعات جمع إشاعة، والإشاعة عبارة عن معلومة أو فكرة أو خبر، ليس لها مصدر موثوق، يتم الترويج لها ونقلها وإذاعتها في صورة شفوية أو مكتوبة أو مصورة عبر مصادر متعددة- من أبرزها مواقع التواصل

الاجتماعي والفضائيات والصحف المجندة- بهدف التأثير على الرأي العام لتحقيق أهداف شخصية؛ سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو عسكرية، وتستند الإشاعة في أغلب الأحوال إلى جزء من الحقيقة كي يتم تقبلها، ومن ثم انتشارها وذيوعها على نطاق واسع؛ لتحديث أثرها فاعلاً في نفوس الناس. والشائعات موجودة منذ فجر التاريخ، في مختلف الحضارات والثقافات والمجتمعات، لكنها تأخذ أشكالاً مختلفة ما بين خرافة وسحر وشعوذة وأفكار أو أطروحات رجالات دين وسياسة وحرب وقيادة، وتعتمد على أسباب متباينة بغرض التأثير أو التحكم في الروح المعنوية للفئة المستهدفة، أو للكشف عن مقبولة أمر ما لظروف بعينها؛ لذا قُسمت الشائعات لأنماط عديدة وفق معيار الزمن والمصدر والدلالة الوظيفية والجمهور المستهدف. ففي قلب كل مجتمع يعيش ضغوطاً اجتماعية أو تعليمية حادة، تنشأ ظواهر غير رسمية لا تُكتب في المناهج، ولا تُعلن في القوانين، لكنها تُسمع في الممرات، وتُرسَل عبر الرسائل النصية، وتُكرر في الحوارات الخافتة قبل الامتحانات هي الشائعات. وهي ليست مجرد همسات عابرة، بل هي نسيج معرفي اجتماعي مركب، يتشكل من خوف جماعي، وفراغ معلوماتي، وانهيار مؤقت في الثقة بالمؤسسات الرسمية. وفي هذا السياق، يُعدّ مفهوم الشائعة من أهم المفاهيم التي يجب فهمها بدقة إذا أردنا تحليل سلوك الطلاب في مرحلة الصف السادس الإعدادي أثناء الامتحانات الوزارية، فهي ليست ظاهرة نفسية فردية، بل هي انعكاس لخلل اجتماعي-تربوي أعمق (صالح، 2021، ص 261).

ووفقاً للتعريف الكلاسيكي الذي وضعه غوردون أولبورت وليونيل بوستمان (Allport & Postman, 1947)، فإن الشائعة هي: معلومة غير مؤكدة، تنتقل بين الأفراد أو الجماعات، بهدف التأثير في مواقفهم أو سلوكياتهم، في غياب أدلة موثوقة أو مصادر رسمية مقبولة. وهذا التعريف، رغم بساطته، يحمل في طياته عمقاً تحليلياً لا يُستهان به، إذ يربط بين ثلاثة عناصر جوهرية: الغموض في المصدر، والنية التأثيرية، وغياب التحقق. فالشائعة لا تُروى كخبر، بل كحقيقة مطلقة دون أن يُسأل عنها أحد: سمعت أن الامتحان سيُلغى!، أو قالوا إن التصحيح سيكون قاسياً هذا العام! فالمصدر هنا دائماً غامض، ويُشار إليه بعبارات مثل: من عنده معلومة، أو شخص من داخل الوزارة، أو حتى زميل كان في مدرسة أخرى. وهذا الغموض ليس عيباً عرضياً، بل هو شرط أساسي لبقاء الشائعة؛ لأنه يحميها من النقد، ويمنحها غطاءً من المرونة، فيمكن لأي شخص أن يعيد صياغتها لتناسب مع خوفه الشخصي (جانم وعوايص، 2024، ص 1493).

وفي البيئة المدرسية، خاصة في المراحل الحاسمة كالصف السادس الإعدادي، تكتسب الشائعة طابعاً وجودياً. فهنا، لا يُنظر إلى الامتحان الوزاري كاختبار أكاديمي فقط، بل كمحكم نهائي يُقرر مصير الطالب، ومكانه في المجتمع التعليمي، وقيمه الذاتية. وفي ظل هذا الضغط، تتحول الشائعة إلى وسيلة دفاع نفسي جماعي: حين لا يملك الطالب إجابات واضحة، يلجأ إلى الروايات البديلة لتخفيف حدة عدم اليقين. ومن هنا، تظهر أنواعها المميزة في السياق المدرسي (أبوحمادة، 2022، ص 255):

- شائعات حول مواعيد الامتحانات: كأن يُقال إن الامتحان سيُقدّم أو يؤجل بسبب ضغوط أسرية أو ظروف صحية، مما يخلق حالة من الفوضى التنظيمية.
- شائعات حول صعوبة الأسئلة: كأن يُروّج أن الأسئلة ستكون من خارج المنهج، أو الأسئلة مستنسخة من امتحانات سابقة لم تُنشر، مما يدفع الطلاب إلى التوقف عن المراجعة النظامية، والانزلاق نحو التلقين العشوائي أو الاعتماد على الدروس الخصوصية كملاذ أخير.
- شائعات حول تسريب الأسئلة: وهي الأكثر خطورة، لأنها تُغذي ثقافة الغش، وتدمر مبدأ العدالة، وتُرسّخ فكرة أن النجاح لا يعتمد على الجهد، بل على الوساطة أو الحظ.
- شائعات حول نتائج الامتحانات: كأن يُقال إن التصحيح لن يكون إنسانياً هذا العام، أو النجاح مضمون لمن يحضر الدروس الخاصة، مما يُؤلّد قلقاً لا يُعالج بالدراسة، بل بالاستسلام أو التمرد.

هذه الأنواع ليست عشوائية، بل هي استجابات تكيفية لبيئة تربوية تفتقر إلى الشفافية. فحين لا تُنشر المعلومات الرسمية بسرعة، أو تُنقل بطريقة جافة أو متأخرة، يملأ الفراغ سرّاً شفهيّ مشحون بالمشاعر. وغالباً ما تكون هذه الشائعات مبنية على تفسيرات عاطفية أكثر منها منطقية، وتنتشر بسرعة البرق لأنها تلامس الخوف الأعظم لدى الطالب: خوف الفشل، وخيبة الأمل، والحرمان من المستقبل (أحمد، 2020، ص 1).

والأكثر إثارة للقلق أن هذه الشائعات لا تُنتج فقط من قبل الطلاب، بل غالباً ما تُنقل من قبل أفراد من البيئة المحيطة: آباء متوترين، معلمون يتحدثون دون قصد، وحتى بعض المنتديات الإلكترونية التي تُستخدم كمصدر بديل للمعلومة الرسمية. وهكذا، تتحول المدرسة من مؤسسة تربوية إلى ساحة صراع معرفي، حيث تتصارع روايتان: رواية المؤسسة الرسمية، التي تُقدم وثائق وتوجيهات، ورواية الشارع المدرسي، التي تُقدم تفسيرات عاطفية وأحياناً مُضلّلة. وإذا كانت الشائعة في الماضي تنتقل عبر الهمسات بين المقاعد، فإنها اليوم تنتقل عبر تطبيقات التواصل الاجتماعي بسرعة لا تُضاهى، مما يجعلها أكثر تأثيراً وأقل قابلية للسيطرة. فلم يعد الطالب يسمع الشائعة من زميله فقط، بل من مجموعة واتساب تضم عشرات الأشخاص، وكلهم يكررون نفس العبارة بصيغ مختلفة، فيصبح التصديق مسألة تكرار، لا تحقق. وهكذا، تصبح الشائعة في سياق الامتحانات الوزارية أكثر من مجرد خبر كاذب؛ إنها ظاهرة اجتماعية تعبيرية، تكشف عن ضعف التواصل بين المدرسة والطالب، وعن غياب الثقافة الإعلامية التي تُعلم الطالب كيف يتعامل مع عدم اليقين، وليس كيف يتجنبه. إنها رسالة صامتة من الطالب إلى النظام التعليمي: أنا أخشى، وأنا لا أثق، فهل من أحد يُجيبني؟ (غاوي وعيسات، 2025، ص 385).

إن نشر أسئلة الامتحانات وتسريبها عبر المواقع الإلكترونية هي مجرد شائعات يتبناها قراصنة الكمبيوتر والمروجون للشائعات، ولهؤلاء غايات، بعضها لاستغلال الطلبة والحصول على مبالغ مالية خلال فترة زمنية قصيرة تتعلق بأيام الامتحانات، وقسم آخر من أصحاب تلك المواقع يعمل من أجل إحداث بلبلة وفوضى قد تقف خلفها جهات سياسية معينة، وفي كلا الحالتين على الأجهزة الأمنية مراقبة تلك المواقع ومحاسبة أصحابها، إضافة إلى وضع تعليمات تخص عمل مكاتب الانترنت المخالفة أو تلك التي تروج خلال فترة الامتحانات لبيع الأسئلة.

2. الشائعات المدرسية وقت الامتحانات الوزارية

لا تُعدّ الشائعات في أي سياق تعليمي ظاهرة عابرة، لكنها حين ترتبط بفترة الامتحانات الوزارية تلك اللحظة المحورية التي تُحدد مسار الطالب الأكاديمي والمهني المستقبلي تصبح أشبه بزلزال نفسي هادئ، لا يُسمع صوته، لكنه يُدمّر أسس الثقة، ويُشوش العقل، ويُعيد تشكيل واقع الطلاب من الداخل. فالامتحان الوزاري في الصف السادس الإعدادي ليس مجرد اختبار أكاديمي، بل هو بوابة انتقال، ومحكم اجتماعي، ومقياس للقيمة الذاتية في مجتمع يُقدّس النجاح كمؤشر فريد للإنجاز. وفي هذا السياق، تكتسب الشائعة طابعاً وجودياً: فهي ليست مجرد معلومة خاطئة، بل هي وسيلة لملء الفراغ الذي تخلّفه غياب الشفافية، وتباطؤ التواصل، وعجز المؤسسة عن استيعاب القلق الجماعي (صالح، 2021، ص 261).

الطبيعة الخاصة لهذه الشائعات تكمن في أنها لا تنشأ من فراغ، بل من نقطة ضغط اجتماعية-نفسية حساسة: مرحلة الانتقال من التعليم الأساسي إلى الثانوي، حيث يُفترض أن يكون الطالب قد أنجز شيئاً كبيراً، وأنه سيُصنّف، ويُفَرز، ويُقيم وفق معيار واحد. درجة امتحان يُكتب في يوم واحد. وهذا الضغط، المركّب من توقعات الأسرة، وضغط المدرسة، وتخوفات المجتمع، يخلق بيئة خصبة لنمو الشائعات كبديل معرفي للواقع غير الواضح. فحين لا تُنشر مواعيد الامتحان بدقة، أو لا تُوزّع نماذج الأسئلة، أو لا تُوضّح آليات التصحيح،

فإن العقل البشري وخاصة عقل المراهق المتأثر بالقلق لا يتحمل الفراغ، فيملؤه بقصص، وتخمينات، وأساطير جديدة (علي وآخرون، 2023، ص 849).

وهنا تظهر الآثار السلبية المتسلسلة، التي لا تقتصر على التوتر النفسي فحسب، بل تمتد لتغير مسار التعلم نفسه. أول هذه الآثار: زيادة التوتر والقلق الامتحاني. فبدلاً من أن يركز الطالب على مراجعة الدروس، يبدأ في التفكير: هل حقاً ستكون الأسئلة من خارج المنهج؟ هل سأحرّم من النجاح لأنني لم أدفع للدروس الخصوصية؟، هل سيُلغى الامتحان كما قيل في الواساب؟. هذه الأسئلة لا تُجاب بمناهج، بل بخواطر متكررة، تُنتج حالة من التشّبت المعرفي، وتُضعف القدرة على التركيز، وتُحول الدراسة من عملية تعلّم إلى معركة دفاعية ضد ما لا يُعرف (الناغي وولاء، 2021، ص 1). ثاني الآثار: انخفاض التحصيل الدراسي نتيجة تشّبت الانتباه. فحين يقضي الطالب ساعات في متابعة رسائل مصدر موثوق يدّعي أنه يعرف أسئلة الامتحان، أو يُشارك في نقاشات حول كيف يُمكن تجاوز التصحيح الصارم، فإنه يُبدّل محتوى عقله من المعرفة إلى الخوف. وغالباً ما يؤدي ذلك إلى إهمال المنهج الحقيقي، والاعتماد على الحيل أو النصائح السحرية، وهو ما يُضعف الأساس المعرفي، ويفقد الطالب القدرة على التفكير النقدي عند مواجهة الأسئلة الفعلية. ثالث الآثار، والأكثر خطورة: انتشار سلوكيات سلبية مثل الغش أو فقدان الثقة بالمؤسسة التعليمية. فحين يُروّج أن النجاح مضمون لمن يدفع أو التصحيح مُسيّس، فإن الطالب لا يفقد فقط الثقة في النظام، بل يفقد الثقة في العدالة نفسها. وهذا لا يُعدّ خللاً تربوياً عابراً، بل هو انزلاق أخلاقي عميق، يزرع في النفس فكرة أن الجهد لا قيمة له، وأن النجاح يُشتري، لا يُكسب. وقد أشارت دراسات ميدانية في عدة دول عربية إلى أن انتشار الشائعات حول تسريب الأسئلة يرتبط بشكل مباشر بارتفاع حالات الغش، وزيادة طلبات إعادة التصحيح، وانخفاض رضا الطلاب حتى عند تحقيق نتائج جيدة لأنهم لم يصدقوا أن النجاح كان شريفاً (بن عيسى، 2021، ص 154).

أما مصادر هذه الشائعات، فهي ليست عشوائية، بل منظومة اجتماعية متشابكة. أولها: وسائل التواصل الاجتماعي، خاصة تطبيقات واتساب وتيليجرام، التي تحوّلت إلى ساحة مفتوحة لنشر الأخبار دون رقابة، حيث تُعاد تغريدات غير مؤكدة عشرات المرات، وتُختلط فيها المعلومات الرسمية بالخيال، حتى يصعب على الطالب التمييز بين ما تقوله وزارة التربية وما يُرسله زميله في المجموعة. ثانيها: النقاشات بين الطلبة، والتي تُمارس في الفصول، والممرات، وحتى خلال الاستراحات، كحديث عابر يتحول بسرعة إلى واقع مقبول. فكلما زاد عدد من يكررون الشائعة، كلما زادت مصداقيتها في العقل الجمعي، رغم غياب أي دليل. ثالثها: تضخيم الأخبار من قبل أولياء الأمور، الذين، بحكم قلقهم، ينقلون ما يسمعون من جيران أو أصدقاء كنصيحة واقية: سمعت أن الامتحان هذا العام سيكون أصعب من أي سنة سابقة!، أو أحد أبناء عمي قال إن المصححين يُعطون درجات فقط لمن يُرسلون لهم هدايا! فيتحوّل التخوف الأبوي إلى وسيلة تضليل، لا توجيه.

ولا يُغفل هنا دور بعض المعلمين، الذين دون قصد يساهمون في تعميق الشائعة عبر عبارات مثل: هذا العام مختلف، أو الوزارة غير مرتاحة، أو الموضوع صعب جداً، مما يُعزز شعور الطالب بأن النظام غير مستقر، وبالتالي لا يستحق الثقة (الشريف الهلالي، 2023، ص 115). و إن شائعات تسريب الاسئلة الامتحانية الجريمة التي ازادادت خلال الفترات السابقة بشاعة، بسبب ماتسببه في اثار نفسية للطلبة في هذا العمر الفاصل من حياتهم وتؤثر تأثيراً مباشراً على تركيب شخصياتهم وثقتهم بابائهم من المنظومة التربوية والتعليمية، و ان هذه الجريمة اخذت بالتصاعد سنوياً وبصورة اكثر جراً وأكثر تهالون مع اجراءات قد تبدو بانها ضعيفة رغم كل الوعود السنوية بالسيطرة عليها.

إذاً، فإن الشائعات المدرسية وقت الامتحانات الوزارية ليست مجرد ظاهرة تواصلية، بل هي مؤشر اجتماعي-تربوي على انهيار الثقة، وفشل التواصل، وغياب الثقافة الإعلامية. وهي تعبير صامت من الطالب

يقول: أنا لا أثق في نظامكم، فسأبني واقعي الخاص. ولذلك، فإن مواجهتها لا تتم بالمنع أو التهديد، بل بالشفافية، والتعليم، والتمكين. فحين يتعلم الطالب أن يتحقق، لا أن يصدق؛ وأن يسأل، لا أن يخشى؛ وأن يبحث عن المصدر، لا عن المبرر حينها فقط، تتوقف الشائعة عن كونها سلاحاً، وتصبح مادةً للتعليم (الخيون، 2018، ص 9).

٤. مفهوم التربية الإعلامية

التربية الإعلامية هي وسيلة لإعداد وتمكين أفراد المجتمع لفهم وسائل الإعلام والمحتوى الذي تقدمه ومساعدتهم في كيفية التعامل مع هذا المحتوى والمشاركة فيه والتفاعل معه والتمييز بين ما هو إيجابي وسليبي ومن ثم ومعرفة كيفية انتقاء واختيار المعلومات. وتكمن أهمية التربية الإعلامية في أن وسائل الإعلام الآن أصبحت تملك سلطات واسعة على أفراد المجتمع وتؤثر بصورة كبيرة في عمليات التنشئة الاجتماعية والثقافية لكثير من الناس، لذا فإنه من الضروري أن يكتسب أفراد المجتمع مهارة الوعي الإعلامي ومهارة التعامل مع وسائل الإعلام التي تترصد ضعفاء الوعي والفكر والثقافة لتسيطر على أفكارهم وعقولهم وبالتالي على سلوكهم. و لو عدنا إلى الأصول اللغوية لمفردتي الإعلام والتعليم لوجدنا التقارب الوظيفي بينهما، فكلاهما من أصل علم وأعلمه، أي أخبره، فالإعلام: الإخبار والتبليغ والإيصال، والتعليم: التبليغ مع التكرار، ولكنهما يشتركان في معنى واحد وهو: نقل المعارف والمعلومات من المرسل، وهو رجل الإعلام أو المعلم إلى المستقبل وهو المتلقي للرسالة الإعلامية أو المتعلم. هذا التلازم يقتضي إدراك الوظيفة التعليمية والتربوية للإعلام والوظيفة الإعلامية للتعليم، فهما متكاملان متلازمان.

بالتالي فإن التربية الإعلامية تعني امتلاك المهارات والمعرفة لقراءة وتفسير محتوى الإعلام وإنتاج المواد الإعلامية باختصار اكتساب مهارة التعامل مع الإعلام، أو يمكن أن نحددها بالقدرة على أن نفسر بوعي كامل وانتباه المعاني والتأثيرات الإيجابية والسلبية لوسائل الإعلام، وانتقاء ما يناسب منها والتفاعل معها. ففي عالم يُغمر فيه الفرد بكَم هائل من المعلومات بعضها دقيق، وبعضها مُشوّه، وبعضها مُصمَّم للاستقطاب أكثر مما هو مصمم للإرشاد لم يعد الكفاءة في القراءة أو الحفظ كافية لضمان التفكير المستقل. بل أصبحت الحاجة ملحة إلى قدرة فكرية أعمق: قدرة على التحقق، والتحليل، والتقييم، والرفض. وهذه القدرة لا تُكتسب بالصدفة، ولا تُزرع عبر الأوامر، بل تُبنى منهجياً عبر ما يعرف بالتربية الإعلامية وهي ليست مادة دراسية إضافية، بل هي منظومة معرفية-سلوكية تُعيد تعريف العلاقة بين الإنسان والمعلومة، وبين الطالب والعالم من حوله (علي وآخرون، 2023، ص 855).

ووفقاً للتعريف الأكاديمي الرائد لويليام ج. بوتنر (Potter, 2013)، فإن التربية الإعلامية هي مجموعة من المهارات النقدية التي تساعد الأفراد على الوصول إلى الرسائل الإعلامية وتحليلها وتقييمها وإنتاجها بشكل واع. وهذا التعريف، رغم إيجازه، يحمل ثورةً تربوية كاملة: فهو لا ينظر إلى الطالب كمتلقٍ سلبي للمحتوى، بل كفاعل مسؤول قادر على التدخل في ديناميكيات الإعلام، وليس فقط استهلاكه. وفي سياق البيئة المدرسية خاصة في مرحلة الصف السادس الإعدادي التي تشهد أول تجربة حقيقية للضغط الاجتماعي والانفتاح الرقمي تصبح التربية الإعلامية أشبه بمناعة معرفية: فهي لا تمنع انتشار الشائعات بقدر ما تُعلم الطالب كيف يقاومها من الداخل، وكيف يتحول من ناقلٍ لها إلى حارسٍ لها (بن عيسى، 2021، ص 159).

وأهداف التربية الإعلامية في هذا السياق لا تنحصر في تدريب الطلاب على التحقق من الخبر، بل تتعداها إلى بناء عقلية نقدية مستدامة. أول هذه الأهداف: تعزيز التفكير النقدي، أي القدرة على طرح الأسئلة الأساسية قبل تبني أي معلومة: من قال ذلك؟ ولماذا؟ وما الدليل؟ وهل هناك مصدر آخر؟ فحين يسمع الطالب أن الأسئلة تسربت، لا يُصتَق، بل يسأل: هل نشرت الوزارة بياناً؟ هل هناك موقع رسمي يؤكد ذلك؟ هل أحد من المعلمين ذكر ذلك؟. هذا التساؤل لا يُدرَس كمعلومة، بل يُنمَى كعادة يومية، كعادة التنفّس (بلي ودلندي، 2023).

ثاني الأهداف: التمييز بين الأخبار الصحيحة والمضللة، وهو تحدي كبير في زمن الأخبار البديلة والصور المحرّفة والفيديوهات المقطوعة. فالطالب الذي يرى فيديو يظهر طلابًا يصرخون لأن الامتحان صعب قد يُصدق أنه حقيقي، دون أن يسأل: متى تم تصويره؟ وأين؟ وهل هو من العام الماضي؟ والتربية الإعلامية تُعلّمه أن يبحث عن السياق، لا أن يقع في فخ العاطفة (الشريف الهلالي، 2023، ص 119).

ثالث الأهداف: تمكين الطالب من الاستخدام الواعي للمصادر الإعلامية، أي أن ينتقل من كونه مستهلكًا غير مدرك لوسائل التواصل، إلى كونه مستخدمًا مسؤولًا، يعرف متى يشارك، ومتى ينتظر، ومتى يبلغ عن محتوى مضلل. فليس كل من ينشر خبرًا مخطئًا يقصد الإساءة؛ كثير منهم يعتقدون أنهم يحمون زملاءهم. والتربية الإعلامية تحوّل هذا الجهل إلى وعي، والنية الحسنة إلى مسؤولية (الناغي وولاء، 2021، ص 7).

ولكن هذه الأهداف لا تتحقق إلا من خلال ثلاثة أبعاد أساسية متشابكة، تشكل نواة التربية الإعلامية في السياق المدرسي:

أولاً: الإدراك المعرفي وهو قدرة الطالب على التعرف على أنواع المصادر، وفهم هيكلية المؤسسات الإعلامية، ومعرفة الفرق بين التقارير الرسمية (مثل موقع وزارة التربية) والحسابات الشخصية، وبين النشرات التربوية والبوستات الترويجية. ففي مقياسنا، يُقاس هذا البعد من خلال أسئلة مثل: هل تعرف أن موقع وزارة التربية هو المصدر الرسمي الوحيد للإعلان عن مواعيد الامتحانات؟ أو هل تستخدم تطبيقًا رسميًا لتلقي تحديثات الامتحان؟ (عبير، 2024، ص 297).

ثانيًا: التفكير النقدي وهو القدرة على تقييم مصداقية المعلومة عبر أدوات عملية: التحقق من التاريخ، التحقق من المصدر، التحقق من التناقضات، البحث عن تأكيدات متعددة. وهنا، يُقيّم الطالب عبر سيناريوهات واقعية: إذا رأيت رسالة تقول إن الامتحان سيُلغى، ما الخطوات الثلاث التي ستتخذها قبل إخبار زميلك؟. فليس المقصود أن يكون الطالب خبيرًا في الإعلام، بل أن يكون متشككًا منطقيًا، لا مُصدقًا عاطفيًا (فخر الدين، 2022، ص 245).

ثالثًا: البعد الأخلاقي وهو الأعماق والأكثر أهمية. فالتربية الإعلامية لا تُعلم فقط كيف تتحقق، بل لماذا يجب أن تتجنب نشر ما لا تعرف. إنها تزرع مبدأ المسؤولية: أن تكون جزءًا من الحل، لا جزءًا من المشكلة. فنشر شائعة، حتى لو كنت تعتقد أنها تحذير، هو تصرف أخلاقي خاطئ، لأنه يُسبب ضررًا جماعيًا. وهذا البعد يُلامس جوهر التربية الإسلامية والوطنية: أن تُراعي مشاعر الآخرين، وأن تحمي النظام، وأن تُقدّم المصلحة العامة على المصلحة الفردية (الخيون، 2018، ص 11).

وفي ظل غياب هذه الأبعاد، تتحول المدرسة إلى ساحة تضليل، حيث يُعاد إنتاج الخوف كل عام، ويُختزل التعليم في لعبة حظ. أما حين تُدمج التربية الإعلامية في الحياة اليومية للمدرسة عبر ورش عمل، ونقاشات، ونشاطات أسبوعية تُدعى يوم التحقق فإنها لا تُقلل من الشائعات فحسب، بل تُعيد بناء الثقة بثقة الطالب في نفسه، وثقة المدرسة في طلابها، وثقة المجتمع في نظامه التعليمي (غاوي وعيسات، 2025، ص 385).

إن الطالب الذي يتعلم أن يقول: لا أستطيع التأكد، فلا أنقل، هو طالب لم يكتسب مهارة إعلامية فقط، بل اكتسب ضميرًا معرفيًا وهذا هو أعظم ما يمكن أن تقدمه المدرسة لأي مجتمع.

ومن أهم مميزات التربية الإعلامية والمعلوماتية أنها تعزز دافعية الأفراد للتعلم وتنمي مهارات التفكير العليا لدى الإنسان كمهارة حل المشكلات عن طريق الفهم والتفسير والتحليل ومهارة التفكير الناقد ومهارة التفكير الإبداعي ومهارة اتخاذ القرار كما أنها تعزز الثقة بالنفس. الجدير بالذكر أن منظمة اليونسكو تُعد من أكبر الداعمين للتربية الإعلامية على مستوى العالم، وبحسب اليونسكو تُعد التربية الإعلامية والمعلوماتية جزءًا

من الحقوق الأساسية لكل مواطن، وأوصت المنظمة بلدان العالم بضرورة إدخالها ضمن المناهج التربوية وأنظمة التعليم مدى الحياة.

4. أثر التربية الإعلامية في الحد من الشائعات:

لقد أدت الحاجة والضرورة لظهور التربية الإعلامية كخط دفاع للتصدي لوسائل الإعلام التي توغلت بشكل كبير و متزايد في جميع مجالات الحياة الاجتماعية، حيث أصبح من الصعب على الإنسان الذي لا يملك وعياً كافياً أن يتعرف على الخبر الصحيح أو المغرض و غير المغرض، نتيجة لتواجد كل هذا الزخم الكبير في المادة الإعلامية. وهذا ما دعا الحكومات و المنظمات إلى الاهتمام المتزايد بالتربية الإعلامية من خلال عقد المؤتمرات و الملتقيات، وهو الأمر الذي استدعى من الكثير من الدول أن تضع من بين أهم أولوياتها تعليم التربية الإعلامية بالمؤسسات المدرسية لما لهذه الأخيرة من آليات واستراتيجيات لمجابهة القوة الإعلامية الكبيرة و المتنامية، لذا سنتطرق في ورقتنا البحثية إلى مفهوم التربية الإعلامية و أهميتها و دورها، ودور المدرسة في تفعيل التربية الإعلامية في أوساط الناشئة وإن الحديث عن أثر التربية الإعلامية في الحد من الشائعات ليس مجرد ادعاء تربوي جيد النية، بل هو استجابة عملية لظاهرة مجتمعية مزمنة، تتفاقم كل عام مع اقتراب مواعيد الامتحانات الوزارية، حيث يتحول الطلاب تحت ضغط الخوف والغموض من متلقين للمعرفة إلى ناقلين للخرافة. (علي وآخرون، 2023، ص 866) لكن حين نزرع فيهم مهارات التفكير النقدي، ونُمنّي لديهم عادات التحقق، ونُرسّخ فيهم ثقافة المسؤولية الإعلامية، فإن التغيير لا يكون سطحيًا أو مؤقتًا؛ بل يكون جوهريًا، عميقًا، ومتسلسلاً عبر مستويات متعددة: الفردي، والجماعي، والمؤسسي. فالتربية الإعلامية ليست دفاعاً ضد الشائعة، بل هي بناء لمناعة معرفية داخل الطالب، تجعله لا يحتاج فقط إلى إرشادات خارجية، بل يصبح قادرًا على مقاومة التضليل من داخل ذاته (صالح، 2021، ص 265).

على المستوى الفردي، يُحدث التدخل الإعلامي تحوّلًا جذريًا في سلوك الطالب. فالتألم الذي تعلم كيف يتحقق من مصدر الخبر، لا يعود يُصدق ما يُقال له بسهولة. فهو يسأل: من قال هذا؟، هل هناك بيان رسمي؟، هل يمكنني العثور على هذه المعلومة في موقع وزارة التربية؟. (بن عيسى، 2021، ص 155) هذه الأسئلة، رغم بساطتها، تُشكّل درعًا نفسيًا ضد الهلع الجماعي. ففي ظل انتشار شائعة مثل الامتحان سيلغى بسبب كورونا!، لا يُصاب الطالب بالذعر، بل يفتح التطبيق الرسمي أو يسأل معلمه وهذا السلوك، الذي يبدو بسيطًا، هو نتيجة مباشرة لتدريب ممنهج على التفكير النقدي. وفي مقياسنا، يُقاس هذا التحول من خلال بنود تقيس مدى اعتماد الطالب على المصادر الرسمية قبل نقل أي معلومة، ومدى تردده عند سماع الأخبار غير المؤكدة. وهكذا، لا يُختزل دور التربية الإعلامية في إعطاء معلومات، بل في تغيير آلية المعالجة المعرفية لدى الطالب: من الاستقبال السلبي إلى التقييم النشط (جانم وعوايص، 2024، ص 1495).

أما على المستوى الجماعي، فإن أثر التربية الإعلامية يتجاوز الفرد ليصل إلى الثقافة المدرسية بأكملها. فحين يبدأ عدد من الطلاب في التحقق من المعلومات، ورفض نقل الشائعات، ويُعلنون بصوت واضح: لا نصدق ما لم يُنشر من الوزارة، فإنهم لا يغيرون سلوكهم فحسب، بل يغيرون البيئة التي يعيشون فيها. فتبدأ مجموعات الواتساب المدرسية تتحول من مراكز لنشر الإشاعات إلى منتديات للتحقق والمناقشة. وتُنشأ مواقع صغيرة داخل الصف كاللوحات الإعلانية الأسبوعية التي تنشر حقيقة أم خرافة؟ حيث يُعرض خبر مشبوه، ويُطلب من الطلاب تحليله. وهكذا، يُبنى ما يمكن تسميته بثقافة المقاومة الإعلامية: ثقافة لا تعتمد على الأوامر، بل على التفاهم المشترك، ولا تُفرض من الإدارة، بل تُنتج من الداخل. وهذه الثقافة، حين تترسخ، تصبح أقوى من أي قانون أو تنبيه رسمي؛ لأنها تنبثق من وعي جماعي، لا من خوف من العقاب (بلي ودلندي، 2023).

وفي سياق الامتحانات الوزارية حيث يبلغ القلق ذروته، وتتشكل هياكل اجتماعية مؤقتة قائمة على الخوف والتنافس يكتسب أثر التربية الإعلامية طابعًا وجوديًا. فهنا، لا تكفي النصائح العامة، بل تحتاج المدرسة إلى

أن تُحوّل نفسها إلى ملاذ آمن معرفي. فعندما يعلم الطالب أن هناك قناة رسمية تُقدّم تحديثات يومية عن مواعيد الامتحان، أو أن هناك صفحة مخصصة على موقع الوزارة تجيب على أسئلة الطلاب، أو أن معلمه يخصص 10 دقائق أسبوعياً لتحليل شائعة شهيرة فإن الثقة تُبنى، لا تُفرض. وحين تُبنى الثقة، تُهدأ النفوس. فلا يعود الطالب يشعر أنه مُحاصر بعالم من الغموض، بل يشعر أنه مُزوّد بأدوات للتعامل معه. وهذا التمكين هو أقوى مضاد للقلق الامتحاني الذي يُغذي الشائعات (الشريف الهلالي، 2023، ص 121).

ومن هنا، تأتي أهمية التربية الإعلامية في تقوية الثقة بالمؤسسة التعليمية. فليس السبب في انتشار الشائعات أن الطلاب أحمق أو متعجلون، بل لأنهم فقدوا الثقة في أن النظام يتحدث إليهم بصراحة. فإذا كانت الوزارة تُعلن عن مواعيد الامتحانات بعد أيام من توقع الطلاب لها، أو إذا كانت الإجابات الرسمية تُنشر بطريقة معقدة أو متأخرة، فإن الطالب يلجأ إلى الشبكة البديلة وهي الشائعات. لكن حين تُصبح التربية الإعلامية جزءاً من السياسة التربوية، وحين تُستخدم أدوات التواصل الرسمية بشفافية وسرعة، فإن الطالب يدرك أن المؤسسة ليست عدوّاً، بل شريكاً. وهو ما يُقلل من الحاجة إلى البدائل السرية، ويُعيد صياغة العلاقة بين المتعلم والمؤسسة (عبير، 2024، ص 287).

أخيراً، فإن أثر التربية الإعلامية يظهر بشكل واضح في الحد من السلوكيات السلبية المرتبطة بالشائعات: فعندما يُقنع الطالب بأن النجاح لا يعتمد على تسريب الأسئلة، بل على المراجعة والفهم، ينخفض معدل الغش. وعندما يُدرب على التحقق، لا يُصبح عرضة للهيّاج العاطفي الذي يقوده إلى فقدان الدافعية أو الانسحاب من المذاكرة. وعندما يُشعر بالقدرة على التحكم في معلوماته، لا يُصاب بالقلق المفرط الذي يُضعف الذاكرة ويُعطّل التركيز. إنها دورة مغلقة: الشائعة تُولد القلق، والقلق يُولد الغش، والغش يُدمر الثقة، والثقة تُولد الوعي، والوعي يقتل الشائعة (فخر الدين، 2022، ص 249).

وبالتالي، فإن التربية الإعلامية ليست أداة تكميلية في التعليم، بل هي استراتيجية وقائية شاملة. فهي لا تعالج أعراض الشائعات فحسب، بل تُعالج جذورها: غياب الثقة، وغياب المعرفة، وغياب التمكين. والطالب الذي يتعلم أن يقول: لن أعيد نشر ما لم أتأكد منه هو طالب لم يعد بحاجة إلى من يمنعه من نشر الشائعة؛ لأنه أصبح، ببساطة، لا يريد أن يفعل ذلك. وهو بذلك، لا يُنقذ نفسه فقط، بل يُنقذ زملاءه، ومدرسته، ومستقبله (فخر الدين، 2022، ص 249).

5. طلاب الصف السادس الإعدادي :

في سلسلة التطور الإنساني، لا توجد مرحلة أكثر حساسية، وأكثر تأثراً بالضغوط الاجتماعية، وأكثر استعداداً لتشكيل الهوية المعرفية من مرحلة المراهقة المتأخرة وهي المرحلة التي يعيشها طلاب الصف السادس الإعدادي في لحظة فاصلة بين طفولة كانت فيها المعلومة تُقدّم لهم جاهزة، وبين مراهقة تُطالبهم باتخاذ قرارات تُحدد مصيرهم. هؤلاء الطلاب ليسوا مجرد متلقين للامتحانات الوزارية؛ بل هم أول فئة في النظام التعليمي تُواجه اختباراً جماعياً يُصنّفهم، ويُقرّرهم، ويُقرر على مستوى مجتمعي أي مسار سيختارونه بعد ذلك: ثانوي علمي؟ أدبي؟ تقني؟ إنها اللحظة التي يتحول فيها الطالب من كائن تعليمي إلى كائن اجتماعي، ومن متلقٍ سلبي إلى فاعلٍ مشارك وإن لم يُهيأ له الأدوات المناسبة، فقد يُستخدم كأداة لنقل الخوف، لا كعامل للوعي (ناصر، 2015، ص 789).

من الناحية النفسية، يقع الطالب في هذه المرحلة ضمن ما يُعرف بالمراهقة المتأخرة (late adolescence)، حيث تبلغ عملية التفكير النقدي ذروتها النسبية، لكنها لا تزال غير مكتملة، وتُعاني من تناقض داخلي: فهو يسعى إلى الاستقلالية، لكنه لا يزال يعتمد على التأييد الخارجي؛ وهو يرفض التسلسل، لكنه يبحث عن مرجعيات يثق بها؛ وهو يُدرك أن الشائعات قد تكون كاذبة، لكنه يُصدقها إذا شعر أنها تتناسب خوفه. وهذا التناقض هو ما يجعله عرضةً بشكل استثنائي للتأثير النفسي والاجتماعي. فالشائعة ليست مجرد

معلومة زائفة في نظره؛ بل هي إجابة تُخفف من إحساسه بالعجز أمام مصير لا يتحكم فيه. حين يقول زميله : سمعت أن التصحيح هذا العام صارم جدًا، فإن الطالب لا يستمع فقط إلى الكلمات، بل يستمع إلى صوت خوفه الذي ينتظر من يُعيد صياغته. وهكذا، تصبح الشائعة في هذا السياق أشبه بمُعزّز عاطفي، وليس مجرد خبر مضلل (ناصر، 2015، ص791).

أما من الناحية الدراسية، فإن الصف السادس الإعدادي هو السنة الأكثر حساسية في المرحلة الأساسية بأكملها. فبينما تُعتبر باقي السنوات تدريبيًا، فإن هذه السنة هي اختبار الانتقال. هنا، لا يُقاس النجاح فقط بدرجة رياضيات أو لغة، بل بمكانة الطالب في المجتمع التعليمي الأوسع. وقد أظهرت دراسات نفسية تربوية في عدة دول عربية أن 78% من طلاب هذا الصف يشعرون بقلق مزمن قبل الامتحانات الوزارية، و 43% منهم يُظهرون أعراضًا نفسية مثل الأرق، وفقدان الشهية، وانعدام التركيز. وكلها تتفاقم عند انتشار الشائعات. ولا يُمكن فهم هذا التأثير دون الإشارة إلى أن هذه المرحلة هي الأولى التي يُطلب فيها من الطالب أن يتحمل مسؤولية مستقبله الشخصي. دون أن يُزوّد بالأدوات اللازمة للتعامل مع الضغط. فلم يُدرّس له كيف يتعامل مع الأخبار الكاذبة، ولا كيف يُميّز بين مصدر رسمي ومصدر عشوائي، ولا كيف يقاوم ضغط الزملاء الذين يُكررون شائعة واحدة كأنها حقيقة مقدسة. إنه يُرسل إلى ساحة الصراع بدون دروع، ثم يُسأل لماذا يُصاب بالهلع (ناصر، 2015، ص795).

وهنا تبرز الحاجة الملحة إلى التربية الإعلامية ليس كمحتوى تكميلي، بل كأداة وقائية استراتيجية. ففي سن الثامنة عشر، يمكن للطلاب أن يُدرّب على التحليل السياسي؛ لكن في سن الرابعة عشر، يمكنه أن يُعلّم كيف يُنقذ نفسه من الانزلاق نحو الخداع الجماعي. وهذه المرحلة، إذًا، ليست فقط مناسبة للتدخل؛ بل هي اللحظة الذهبية للتدخل. فهي الفترة التي يبدأ فيها الطالب بتكوين معتقداته المستقرة حول العدالة، والثقة، والمصادقية وهي المعتقدات التي ستظل معه مدى الحياة. فإذا تمكّن في هذه السن من التحقق من مصدر خبر واحد، فسيكون أكثر قدرة على التحقق من عشرات الأخبار في المستقبل. وإذا تعلم أن يُشكك في شائعة قبل نقلها، فسيصبح أقل عرضة للانسياق وراء خطابات التضليل في الجامعة، وفي العمل، وحتى في الحياة السياسية (بن عيسى، 2021، ص 165).

والأهم من ذلك، أن هذا التدخل لا يهدف فقط إلى تقليل الشائعات، بل إلى تحويل الطالب من ضحية إلى حارس. فبدلًا من أن يكون طالبًا يُستغلّ من خلال خوفه، يصبح طالبًا يحمي زملاءه من الخوف. وبذلك، لا يُبنى وعي فردي فقط، بل يُنشأ جيل جديد من المواطنين الإعلاميين: مواطنين لا يُصدّقون كل ما يُقال، ولا يُعيدون نشر كل ما يُسمع، ولا يُطلقون العنان لمشاعرهم لتُحدّد مواقفهم. بل مواطنون يسألون: من قال؟، ما الدليل؟، هل هناك طرف آخر يؤكد؟ (بن عيسى، 2021، ص 151).

وفي إطار البحث، فإن اختيار طلاب الصف السادس الإعدادي كعينة ليس اختيارًا عشوائيًا، بل هو اختيار استراتيجي عميق. فهم يمثلون النقطة التي تلتقي فيها ثلاثة عوامل حاسمة: التطور النفسي، والضغط التربوي، والانفتاح الرقمي. فهم يحملون هواتف ذكية، ويستخدمون واتساب، ويتلقون رسائل من أصدقاء في مدارس أخرى، ويسمعون أحاديث من آباء متوترين وفي الوقت ذاته، هم في أوج حساسية التكوين المعرفي. إنهم ليسوا أطفالًا لا يفهمون، ولا بالغين لديهم الخبرة؛ بل هم في منتصف الطريق. ولذلك، هم الأكثر قابلية للتغيير، والأكثر استحقاقًا للدعم (ناصر، 2015، ص795).

ومن هنا، فإن المقياس الذي سيورّع عليهم لا يُصمم فقط لقياس انتشار الشائعات، بل لقياس نقطة التحول داخلهم: هل أصبحوا يتحققون؟ هل بدأوا يشكّون؟ هل بدأوا يرفضون؟ هل أصبحوا يُنظرون إلى مصادر الوزارة كملاذ، لا كمصدر ثانوي؟ فكل بند في المقياس سواء كان عن المصدر، أو عن التردد، أو عن نقل

المعلومات ليس مجرد سؤال، بل هو انعكاس لمسار تحوّل نفسي-معرفي يجري داخل الطالب (الناغي وولاء، 2021، ص 23).

إنّ تعليم الطالب في الصف السادس الإعدادي كيف يتعامل مع الشائعة، هو في جوهره تعليمه كيف يتعامل مع الواقع. فليس هناك فرق كبير بين أن يُخبره أحدهم أن الامتحان سيُلغى، وبين أن يُخبره سياسي أن الانتخابات مزورة، أو أن يُخبره مدوّن أن اللقاح خطر. إنها نفس الآلية: خوف + غموض + تكرار = تصديق. والفرق الوحيد هو المكان. فالمدرسة هي المختبر الأول الذي يمكن فيه بناء مناعة ضد هذا الفيروس قبل أن يصل إلى الحياة العامة (ناصر، 2015، ص 799).

النظريات المفسرة للبحث

1. نظرية تدفق المعلومات في الأزمات (Crisis Information Flow Theory)

استناداً إلى عمل كوث وروبرت (Coombs & Robert, 1996)، تفترض هذه النظرية أن انتشار الشائعات يزداد بشكل كبير في فترات الغموض أو الأزمات، حين يفشل النظام الرسمي في تلبية الحاجة المعرفية للجمهور. في سياق الامتحانات الوزارية، يُنظر إلى هذه الفترة كأزمة نفسية-اجتماعية مؤقتة، حيث يفتقر الطلاب إلى مصادر موثوقة وسريعة، فيلجأون إلى القنوات غير الرسمية (كالشائعات) لسدّ الفراغ المعرفي. وتشير النظرية إلى أن الشائعة ليست خياراً ترفيهياً، بل ردّ فعل عقلائي نسبياً في غياب التواصل المؤسسي الفعّال.

2. نظرية التفكير النقدي كمناعة معرفية (Critical Thinking as Epistemic Immunity)

تستند هذه النظرية إلى أعمال ويليام ج. بوتتر (Potter, 2013) في مجال التربية الإعلامية، والتي ترى أن التفكير النقدي لا يُعدّ مهارة تحليلية فحسب، بل درعاً وقائياً ضد التضليل. وتنص النظرية على أن الفرد المزوّد بمهارات التحقق، وتحليل المصادر، وفهم دوافع الناشر، يمتلك ما يُسمّى بالمناعة المعرفية (Epistemic Immunity).

التي تقلل من قابليته للتأثر بالشائعات حتى لو كانت عاطفية أو مُقنعة سردياً. وفي سياق البحث، تُفسّر هذه النظرية العلاقة السلبية القوية ($r = -0.682$) بين مستوى التربية الإعلامية وانتشار الشائعات.

3. نظرية القلق المعرفي والبحث عن اليقين (Cognitive Anxiety and Certainty-Seeking Behavior)

تستند إلى مفاهيم فستنجر (Festinger, 1957) في نظرية التنافر المعرفي، وتُطبّقها على سلوك الطلاب في فترات الضغط العالي. وتفترض النظرية أن الطالب المُعرّض لضغط امتحان وزاري يعاني من حالة تنافر معرفي بين رغبته في النجاح وعدم يقينه حول شروط الامتحان، فيبحث عن أي معلومة حتى لو كانت غير مؤكدة لتقليل هذا التنافر. ومن هنا، تصبح الشائعة وسيلة تكييفية نفسية مؤقتة، لا سلوكاً عشوائياً. ويدعم هذا التفسير ارتفاع مؤشر التأثير النفسي ($M = 3.95$) مقارنةً بمؤشرات التصديق أو النقل.

4. نظرية الثقافة المعرفية الجماعية (Collective Epistemic Culture Theory)

تستند إلى أعمال كنايث جيرجين (Gergen, 1999) في البناء الاجتماعي للمعرفة، وتفترض أن الشائعات لا تُنشأ فردياً، بل تُنتج وتُعزّز داخل ثقافة معرفية جماعية تفترق إلى ثقافة التحقق وتُبالغ في الاعتماد على السماع كمصدر معرفي مشروع. وتشير النظرية إلى أن غياب الفروق ذات الدلالة بين الجنسين أو نوع المدرسة (كما ظهر في نتائج البحث) يدل على أن الظاهرة جذرية وثقافية، وليست فردية أو مؤسسية. وبالتالي، فإن

الحل لا يكمن في معاقبة الأفراد، بل في إعادة بناء الثقافة المعرفية داخل المدرسة عبر التربية الإعلامية المنهجية.

5. نظرية الأمان المعرفي (Epistemic Security Theory)

وهي نظرية حديثة مستمدة من الأدبيات التربوية العربية (كما عند الشريف الهلالي، 2023؛ بن عيسى، 2021)، وتُعرّف الأمان المعرفي بأنه حالة نفسية-اجتماعية يشعر فيها الفرد أن المصادر الرسمية موثوقة، والقنوات التواصلية شفافة، والمعلومة متاحة في الوقت المناسب. وتفترض النظرية أن انهيار الأمان المعرفي هو السبب الجذري لانتشار الشائعات، وليس ضعف الوعي الفردي. وعليه، فإن التربية الإعلامية لا تهدف فقط إلى تمكين الطالب، بل إلى إعادة بناء العلاقة بين الطالب والمؤسسة التعليمية على أساس الثقة والشفافية.

الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات العربية والدولية العلاقة بين انتشار الشائعات والتربية الإعلامية، خاصة في السياقات التعليمية والامتحانية. فقد أجرى صالح (2021) دراسة بعنوان مواقع التواصل الاجتماعي وصناعة الشائعات، هدفت إلى تحليل دور منصات التواصل في ترويج الشائعات بين طلاب المرحلة الإعدادية. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر من 85% من الطلاب يتعرضون لشائعات تتعلق بالامتحانات الوزارية خلال الأسبوع السابق لها، وأن غياب المصادر الرسمية يُسهّل تصديق هذه الشائعات ونشرها. وخلصت الدراسة إلى أن غياب آليات التواصل الفعال بين المؤسسة التعليمية والطلاب يُؤدّ فراعاً معرفياً تملؤه الروايات غير الرسمية، وهو ما يتوافق مع مشكلة البحث الحالي.

وفي سياق متصل، أجرى علي وآخرون (2023) دراسة بعنوان دور التربية الإعلامية في تدعيم القيم لدى الطلاب، شملت عينة من طلاب المرحلة الإعدادية في عدة محافظات عراقية. وقد بيّنت الدراسة أن ضعف مهارات التفكير النقدي يُعدّ من أبرز العوامل التي تُسهّل انتشار الشائعات، مشددة على أن دمج التربية الإعلامية في المناهج لا كوحدة تكميلية بل كمحور استراتيجي يُسهم في تمكين الطالب من التمييز بين المعلومة الصحيحة والمضللة. وقد دعمت هذه النتائج فرضية البحث الحالي حول العلاقة السلبية بين مستوى التربية الإعلامية وانتشار الشائعات.

كما أجرى بن عيسى (2021) دراسة بعنوان التربية الإعلامية وإسهامات المدرسة في تفعيلها، ركّز فيها على تقييم مدى تفعيل المدارس لمفاهيم التربية الإعلامية. وخلص إلى أن غياب التمكين السلوكي لدى الطلاب رغم امتلاكهم وعياً معرفياً يجعلهم عرضة للتأثر بالشائعات، خاصة في فترات الضغط النفسي مثل الامتحانات. ودعا الباحث إلى تحويل المدرسة إلى فضاء للتفكير النقدي، وهو ما ينسجم مع توصيات البحث الحالي.

من جهته، درس الشريف الهلالي (2023) تحديات إدماج التربية الإعلامية في المنهاج التربوي المغربي، وخلص إلى أن فشل المؤسسات التربوية في توفير الأمان المعرفي المتمثل في الشفافية وسرعة تدفق المعلومات الرسمية يُؤدّ بيئة خصبة لنمو الخوف والشك، ما يدفع الطلاب إلى الاعتماد على السماع كمصدر بديل للمعرفة. وقد ربط الباحث بين انهيار الثقة في المصادر الرسمية وازدياد تداول الشائعات، وهو ما يُفسّر ارتفاع مؤشر التأثير النفسي في بحثنا.

وقد أشارت دراسة أبوحمامة (2022) إلى أن نشر الشائعات يُعدّ خرقاً أخلاقياً وقانونياً، وربطت بين انتشارها وانهيار القيم الأخلاقية في التعامل مع المعلومة، داعية إلى ترسيخ المسؤولية الإعلامية كجزء من التربية الإسلامية والوطنية. وتوافقت هذه الرؤية مع بُعد الالتزام الأخلاقي في مقياس التربية الإعلامية المستخدم في بحثنا.

وفي الدراسات الدولية، قدّمت نظرية تدفق المعلومات في الأزمات (Coombs & Robert, 1996) إطارًا تفسيريًا يُبيّن أن الشائعة ليست سلوكًا عشوائيًا، بل ردّ فعل عقلاني نسبي في غياب المصادر الموثوقة. كما دعمت نظرية التفكير النقدي كمناعة معرفية (Potter, 2013) الفرضية الأساسية في بحثنا، إذ أثبتت أن الفرد المزوّد بمهارات التحقق يمتلك مناعة معرفية تقلل من قابليته للتأثر بالمعلومات المضللة.

وبالنظر إلى هذه الدراسات مجتمعة، يتضح أن ظاهرة الشائعات المدرسية وقت الامتحانات لا تُفهم بمعزل عن السياق الثقافي والتربوي الأوسع، وأن الحل لا يكمن في المنع أو التهديد، بل في بناء ثقافة تحقق منهجية تُرسّخ عبر التربية الإعلامية المُدمجة في صميم العملية التعليمية وهو بالضبط ما يسعى بحثنا إلى قياسه وتأكيدَه عبر عينة من طلاب الصف السادس الإعدادي في محافظة ذي قار.

(إجراءات البحث)

منهجية البحث

تمّ تصميم إجراءات هذا البحث وفق منهجية وصفية ارتباطية، بهدف تحديد مدى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغيرين رئيسيين: مستوى انتشار الشائعات المدرسية (المتغير المستقل) و التربية الإعلامية (المتغير التابع) لدى طلاب الصف السادس الإعدادي خلال فترة الامتحانات الوزارية.

مجتمع وعينة البحث

كان مجتمع البحث هو جميع طلاب الصف السادس الإعدادي في المدارس الحكومية والخاصة بمدينة الناصرية – محافظة ذي قار، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2025/2024، ونظرًا لكبر حجم المجتمع، تم اختيار عينة عشوائية طبقية متناسبة مكونة من 256 طالبًا وطالبة، تمثل نسبة 3.5% من المجتمع الكلي، مع ضمان التوزيع المتوازن حسب الجنس (51% ذكور، 49% إناث) ونوع المدرسة (50% حكومية، 50% خاصة)، وذلك لضمان التمثيل الدقيق للتنوع الاجتماعي والتربوي في العينة.

ادوات البحث

- المقياس الاول: قياس انتشار الشائعات المدرسية، يتكون من 26 فقرة، تقيس مدى تعرّض الطالب للشائعات، وتصديقه لها، ونقله لها، وتأثيرها على سلوكه الدراسي والنفسي، مع التركيز على أنواع الشائعات المرتبطة بالامتحانات الوزارية (مثل تسريب الأسئلة، صعوبة التصحيح، إلغاء الامتحان).
 - المقياس الثاني: قياس مستوى التربية الإعلامية، يتكون من 27 فقرة، تغطي الأبعاد الأساسية الثلاثة: الإدراك المعرفي، التفكير النقدي، والبعد الأخلاقي، وتُستخدم لتحديد مدى قدرة الطالب على التحقق من المعلومات، وتحليل المصادر، ورفض نشر ما لا يُثبت.
- وقد تم تصميم جميع فقرات المقياسين على مقياس ليكرت الخماسي، يتراوح بين: (1) أوافق بشدة (2) أوافق (3) محايد (4) لا أوافق (5) لا أوافق بشدة، مع تضمين بعض البنود العكسية لقياس انتباه المشاركين وتجنب التحيز في الاستجابات.
- #### الصدق والثبات

لضمان مصداقية وموثوقية أداة البحث (المقياسين)، تم تطبيق إجراءات منهجية صارمة لقياس الصدق (Validity) والثبات (Reliability)، وذلك وفق المعايير الدولية في بناء الأدوات النفسية-التربوية، وفقًا لمعايير كرونباخ (Cronbach, 1951) وفريزر (Fraser, 2004)، مع الاعتماد على منهجية المجموعتين المتطرفتين لقياس الصدق الظاهري والمضموني.

الصدق (Validity)

تم تقييم الصدق من خلال نوعين رئيسيين:

١. الصدق الظاهري: (Face Validity)

وقد تم تأكيده من خلال مراجعة خبراء تربويين وإعلاميين (5 أعضاء: أستاذ تربية، أستاذ إعلام، موجه تربوي، معلم لغة عربية، مختص في التربية الإعلامية)، حيث قاموا بتقييم مدى ملاءمة فقرات المقياس لقياس المتغيرات المستهدفة (التربية الإعلامية والشائعات) من حيث الوضوح، والشمول، والاتساق مع المفاهيم النظرية. وقد أيد جميع الخبراء 96% من الفقرات كمعبرة بدقة، وتم تعديل 4 فقرات فقط لتبسيط الصياغة أو تجنب التكرار، مما رفع مستوى الصدق الظاهري إلى درجة عالية.

٢. صدق الاتساق الداخلي (Construct Validity) عبر طريقة المجموعتين المتطرفتين:

لاختبار قدرة الفقرات على التمييز بين الأفراد ذوي المستويات المتطرفة في المتغير، تم تطبيق المقياسين على عينة تجريبية مؤقتة (n=30) من طلاب الصف السادس الإعدادي خارج العينة الرئيسية. ثم تم تصنيف المشاركين وفق مجموعتين متطرفتين:

- المجموعة العليا أعلى 27% (8) طلاب حصلوا على أعلى متوسطات في مقياس التربية الإعلامية (متوسط ≤ 4.3 على مقياس ليكرت الخماسي).
- المجموعة أدنى 27% (8) طلاب حصلوا على أقل متوسطات (متوسط ≥ 2.1).
ثم أجري اختبار ت (t-test) لمقارنة متوسطات الفقرات بين المجموعتين. وقد أظهرت 24 من أصل 27 فقرة في مقياس التربية الإعلامية، و23 من أصل 26 فقرة في مقياس الشائعات، فرقاً ذا دلالة إحصائية ($p \leq 0.01$) بين المجموعتين، مما يؤكد قدرة هذه الفقرات على التمييز بين الأفراد ذوي الوعي الإعلامي العالي والمنخفض، وبالتالي تأكيد الصدق المضموني للقياس. وقد تم استبعاد الفقرات التي لم تظهر فرقاً ذا دلالة، واستبدالها بفقرات أكثر تميزاً، مما رفع جودة الأداة بشكل ملموس.

الثبات (Reliability)

تم قياس الثبات الداخلي (Internal Consistency) باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وهو المعيار الأكثر شيوعاً لقياس اتساق الفقرات الداخلية داخل المقياس. وقد تم تطبيق المعامل على العينة التجريبية (n=30) ثم تأكيده على العينة الرئيسية (n=252).

- مقياس التربية الإعلامية: معامل ألفا كرونباخ 0.892 = ما يدل على ثبات عالٍ جداً (أعلى من 0.80 المقبول علمياً).
 - مقياس الشائعات المدرسية: معامل ألفا كرونباخ 0.867 = ما يدل على ثبات عالٍ، ويدعم اتساق البنود داخل المقياس.
- وقد تم تحليل الثبات عند حذف البند (Item-total correlation) لكل فقرة، حيث تراوحت القيم بين 0.41 و 0.78 ، مما يؤكد أن جميع الفقرات تساهم إيجابياً في قياس المتغير دون تدخل أو تكرار غير ضروري.

التطبيق الاستطلاعي

قبل التطبيق النهائي، تم تطبيق المقياسين على عينة استطلاعية (n=30) من طلاب الصف السادس الإعدادي في مدرستين مختلفتين، غير مرتبطتين بالعينة الرئيسية، وذلك لاختبار:

- وضوح صياغة الفقرات،
- الوقت اللازم للإجابة،
- مدى تقبل الطلاب للأسئلة،
- وجود أي غموض أو تحيز لغوي.

وقد أظهرت الملاحظات أن 93% من الطلاب وجدوا الأسئلة واضحة وسهلة الفهم، وتم تعديل 3 فقرات لغوية فقط لتبسيط المصطلحات (مثل استبدال التمكين الإعلامي بالقدرة على التحقق من الأخبار)، كما تم تقليل وقت التعبئة من 25 إلى 18 دقيقة، مما جعل الأداة أكثر ملاءمة للتطبيق الميداني.

التطبيق النهائي

تم تطبيق المقياسين النهائيين على العينة الرئيسية المكونة من 256 طالبًا وطالبة في المدارس الحكومية والخاصة بمدينة الناصرية، خلال الفترة من 25 إلى 30 أبريل 2025، في ظل ظروف مُنظمة، وبحضور الباحث وفريق مساعد مدرب، مع ضمان السرية، والانفرادية، والهدوء أثناء التعبئة. وقد تم توزيع المقياسين على فترتين منفصلتين (يوم واحد لكل مقياس) لتجنب التعب والإرهاق، وأعيدت جميع المقياسات مباشرة بعد التعبئة. وقد بلغت نسبة استرجاع المقياسات الصالحة 252 (98.4% مقياسا)، وهو ما يدل على ارتفاع مستوى التعاون، وثقة الطلاب في سرية البحث، ووضوح تعليمات التعبئة.

الوسائل الإحصائية

لتحليل بيانات البحث وتحقيق أهدافه، تم استخدام مجموعة من الوسائل الإحصائية الوصفية والاستنتاجية، باستخدام برنامج SPSS الإصدار 28، وذلك وفق طبيعة المتغيرات الكمية وطبيعة المنهج الوصفي-الارتباطي.

الإحصاءات الوصفية:

استُخدمت لوصف خصائص العينة وتوزيع المتغيرات، وشملت:

1. التكرارات والنسب المئوية لتحديد توزيع الطلاب حسب الجنس ونوع المدرسة.
2. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لقياس مستوى التربية الإعلامية وانتشار الشائعات لدى العينة، وذلك للإجابة عن السؤال الأساسي: ما مدى انتشار الشائعات؟ وما مدى وعي الطلاب الإعلامي؟
3. معامل ألفا كرونباخ: (Cronbach's Alpha) استُخدم لحساب الثبات الداخلي لكل مقياس ولكل محور فرعي، بهدف التحقق من اتساق الفقرات الداخلية وموثوقية الأداة، حيث تُعتبر القيمة $0.70 \leq$ مؤشرًا على ثبات جيد، و $0.80 \leq$ مؤشرًا على ثبات عالٍ.
4. اختبار ارتباط بيرسون: (Pearson Correlation Coefficient) هو الأداة الأساسية لاختبار الفرضية الرئيسية للبحث، والذي ينص على وجود علاقة ارتباطية بين متغيري البحث: انتشار الشائعات (المتغير المستقل) و التربية الإعلامية (المتغير التابع). وقد تم حساب معامل الارتباط (r) لتحديد قوة واتجاه العلاقة (موجبة أو سلبية)، مع اختبار دلالة الإحصائية عند مستوى أهمية $p \leq 0.05$.
5. اختبار t للمجموعتين المتطرفتين: (Independent Samples t-test) استُخدم لمقارنة متوسطات درجات التربية الإعلامية وانتشار الشائعات بين المجموعات الفرعية (مثل: الذكور مقابل الإناث، المدارس الحكومية مقابل الخاصة)، للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية.
6. تحليل التوزيع الطبيعي: (Normality Test) تم التحقق من توزيع البيانات باستخدام اختبار شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk)، حيث أظهرت النتائج أن توزيع المتغيرات قريب من الطبيعي، مما جعل استخدام اختبار بيرسون ومناسبًا علميًا.

(نتائج البحث)

أولاً : نتائج قياس متغير التربية الإعلامية

تشير النتائج إلى أن مستوى التربية الإعلامية لدى عينة الطلاب ($n=252$) يقع في نطاق عالٍ نسبياً، بمتوسط كلي قدره 3.90 من أصل 5 (أي 78% من الحد الأقصى). ويظهر أن البعد الأخلاقي هو الأعلى ($M = 4.01$)، مما يدل على أن الطالب المتوسط يملك إدراكاً واضحاً للمسؤولية الاجتماعية المرتبطة بنشر المعلومات فهو يرى أن نشر الشائعات حتى بنية حسنة تصرف غير مسؤول، وأنه يفضل الصمت على النقل دون تحقق. وهذا يعكس تأثيراً عميقاً للقيم الدينية والأسرية التي تُرسخ مبدأ الصدق وتجنب الإساءة. أما الإدراك المعرفي ($M = 3.92$)، فقد جاء في المرتبة الثانية، ما يشير إلى أن معظم الطلاب يعرفون أن موقع وزارة التربية هو المصدر الرسمي، وأنهم يفضلون النشرات المدرسية على رسائل الواتساب. لكن هذا المعرفة لا تترجم دائماً إلى سلوك فهناك فجوة بين العلم والتطبيق. أما التفكير النقدي ($M = 3.78$)، فهو الأضعف بين الأبعاد الثلاثة، رغم أنه الأكثر أهمية. فرغم أن الطلاب يدركون أن بعض الأخبار قد تكون مزيفة، إلا أنهم لا يطبقون أدوات التحليل بانتظام: مثل التحقق من تاريخ النشر، أو البحث عن تأكيدات متعددة، أو تحليل نوايا الناشر.

جدول رقم 1 قياس متغير التربية الإعلامية

المحور الفرعي	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي (M)	الانحراف المعياري (SD)	النطاق	أدنى درجة	أعلى درجة
الإدراك المعرفي	8	3.92	0.68	1-5	2.13	4.88
التفكير النقدي	10	3.78	0.72	1-5	1.95	4.92
البعد الأخلاقي	9	4.01	0.65	1-5	2.33	5.00
المجموع الكلي	27	3.90	0.63	27-135	28.0	128.0

هذه النتائج لا تعني أن الطلاب واعيون بمعنى التمكين، بل تعني أنهم يملكون وعياً استباقياً للخطر أي أنهم يعرفون أن الشائعات خطيرة، لكنهم لا يملكون الآليات العملية للدفاع عنها. وهذا يتوافق مع فرضية البحث الثالثة، والتي تشير إلى أن الشائعات تنتشر بسبب ضعف الوعي الإعلامي، وليس بسبب الجهل الكامل. فالطالب لا يجهل وجود مصدر رسمي، بل يجهل كيف يستخدمه. وبالتالي، فإن التقدير العالي للمتوسط لا ينبغي أن يُفهم كنجاح للتعليم، بل كفرصة ضائعة. فلو كان الطالب يمتلك مهارات التفكير النقدي بنفس مستوى التزامه الأخلاقي، لكانت الشائعات قد توقفت عند حدودها النفسية، ولم تنتقل إلى السلوك. إن هذه النتيجة تكشف عن خلل هيكل في التعليم الإعلامي: نحن نُعلم الطلاب ما يجب عدم فعله، لكننا لا نُدرّبهم كيف يفعلون ما يجب.

ثانياً: نتائج قياس متغير انتشار الشائعات

يُظهر الجدول أن مستوى انتشار الشائعات في العينة متوسط-مرتفع، بمتوسط كلي قدره 3.68 من أصل 5، أي أن الطالب المتوسط يعيش في بيئة شائعة نسبياً، ويتعرض لتأثيرات نفسية وسلوكية واضحة منها. وأعلى مؤشر كان التأثير النفسي ($M = 3.95$)، ما يعني أن الشائعات تُحدث توتراً داخلياً عميقاً حتى قبل أن يُصدقها الطالب. فحتى مجرد سماع عبارة الامتحان سيُلغى! يُسبب له قلقاً ملموساً، مما يثبت أنها ليست مجرد أخبار، بل أدوات إثارة دعر جماعي.

أما درجة التصديق ($M = 3.67$)، فهي قريبة من الموافق، ما يشير إلى أن أكثر من ثلثي الطلاب يصدقون بعض الشائعات خاصة تلك المتعلقة بتسريب الأسئلة أو التصحيح الميسر. وهذا يدل على أن الثقة في النظام التعليمي لم تُدمر تماماً، لكنها تأكلت بشكل خطير.

أما سلوك النقل ($M = 3.52$)، فهو أقل من التصديق، وهو مؤشر مهم: فهذا يعني أن الطالب يصدق أكثر مما ينقل. وهذا يُفسّر لماذا لا تُسجل حالات غش مرتفعة رغم انتشار الشائعات لأن الطالب لا يثق بما يسمع، لكنه لا يستطيع مقاومة تأثيره النفسي. وهو ما يعكس حالة تناقض ذاتي: أعرف أن هذا كذب... لكنه يخيفني.

والأهم: أن التأثير الدراسي ($M = 3.31$) والسلوكي ($M = 3.45$) هما الأدنى، لكنهما لا يزالان فوق نقطة الوسط (3). وهذا يدل على أن التأثير لم يصل بعد إلى مستوى التدمير المباشر (مثل الغش أو التسرب)، لكنه يُضعف أساس التعلم: الطالب لا يغش، لكنه يدرس بقلق، ولا يركز، ولا يثق في جهده.

جدول رقم 2 قياس متغير انتشار الشائعات

المحور الفرعي	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي (M)	الانحراف المعياري (SD)	النطاق	أدنى درجة	أعلى درجة
نوع الشائعة	5	3.84	0.81	1-5	1.60	4.95
درجة التصديق	5	3.67	0.85	1-5	1.40	4.80
سلوك النقل	5	3.52	0.88	1-5	1.20	4.75
التأثير النفسي	5	3.95	0.75	1-5	2.00	4.90
التأثير الدراسي	2	3.31	0.92	1-5	1.00	4.70
التأثير السلوكي	3	3.45	0.89	1-5	1.33	4.83
التقييم العام	1	3.72	0.94	1-5	1.00	5.00
المجموع الكلي	26	3.68	0.71	26-130	28.0	125.0

هذه النتائج تُعيد صياغة فهمنا للظاهرة: الشائعة ليست خبرًا كاذبًا يُنشر، بل هي إشارات خوف تُستقبل وتُحوّل إلى ضغط نفسي. والطالب ليس ضحية تلقائية، بل هو مستقبل لهذه الإشارات يلتقطها، يشعر بها، ويعيش تحت ظلها، حتى لو رفض نقلها. وهذا يدعم فرضية البحث الرابعة: أن الظاهرة ليست مرتبطة بالجنس أو المدرسة، بل بالسياق الثقافي المحيط حيث يُبنى الخوف كثقافة مشتركة.

ومن هنا، فإن انتشار الشائعات ليس مؤشرًا على جهل، بل على غياب الأمان المعرفي. فالطالب لا يصدق الشائعة لأنه أحمق، بل لأنه لا يملك مصدرًا موثوقًا يُهدئ روعه. وحين لا تُقدم المدرسة معلومة رسمية سريعة، يملأ الفراغ سرد الشارع وهو سرد يتحدث بلغة المشاعر، لا المنطق.

وهذا ما يجعل النتيجة الأكثر إثارة: أن التأثير النفسي أعلى من التصديق، والتصديق أعلى من النقل. وهذا يشكل هرمًا ثلاثي الطبقات للشائعة:

- القاعدة: التأثير النفسي (الخوف)
- الطبقة الوسطى: التصديق (الشك)
- القمة: النقل (الفعل)

وهو ما يبرهن أن التدخل التربوي لا يجب أن يستهدف منع النقل فقط، بل يجب أن يبدأ من قاعدة الهرم : تخفيف الخوف عبر توفير الأمان المعرفي.

ثالثاً: نتائج تحليل الارتباط بين التربية الإعلامية وانتشار الشائعات

إن نتائج اختبار بيرسون تُثبت فرضيته الأولى: هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التربية الإعلامية وانتشار الشائعات وبقوة عالية ($r = -0.682$, $p < 0.01$). وهذه العلاقة ليست مجرد ارتباط، بل هي دليل على التأثير السببي المحتمل. فكلما زادت قدرة الطالب على التحقق، والتفكير النقدي، والالتزام الأخلاقي قلّت قدرة الشائعة على التأثير فيه. وهذا لا يعني أن الشائعة اختفت، بل يعني أن الطالب أصبح يمتلك مناعة معرفية تجعله لا يُصاب بها، بل يُقاومها.

جدول رقم 3 ارتباط بيرسون

المتغير	انتشار الشائعات	التربية الإعلامية
انتشار الشائعات	1.00	-0.682**
التربية الإعلامية	-0.682**	1.00

($p \leq 0.01$ ** دلالة إحصائية عالية)

إن نتائج اختبار بيرسون تُثبت فرضيته الأولى: هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التربية الإعلامية وانتشار الشائعات وبقوة عالية ($r = -0.682$, $p < 0.01$). وهذه العلاقة ليست مجرد ارتباط، بل هي دليل على التأثير السببي المحتمل. فكلما زادت قدرة الطالب على التحقق، والتفكير النقدي، والالتزام الأخلاقي قلّت قدرة الشائعة على التأثير فيه. وهذا لا يعني أن الشائعة اختفت، بل يعني أن الطالب أصبح يمتلك مناعة معرفية تجعله لا يُصاب بها، بل يُقاومها.

وأن العلاقة قوية وسلبية، وهي الأقوى بين العلاقات المدروسة في الدراسات المماثلة في البيئات العربية (بن عيسى، 2021 ؛ علي وآخرون، 2023) فبينما تشير دراسات سابقة إلى ارتباطات تتراوح بين $r = 0.35$ إلى -0.55 ، فإن هذا البحث يُظهر أقوى علاقة تم قياسها في سياق امتحانات وزارية، مما يعزز مصداقية الأداة ودقة التدخل.

وهذا يعني شيئاً جوهرياً: التربية الإعلامية ليست أداة تكميلية، بل هي وقاية استراتيجية. فالطالب الذي يتدرب على التحقق من مصدر خبر واحد، يصبح أقل عرضة للقلق، وأقل تأثراً بالشائعات، وأكثر ثقة في نفسه. وهو ما يُعيد صياغة دور المدرسة: من مصدر للضغط إلى مصدر للأمان المعرفي. وبالتالي، فإن النتيجة ليست مجرد رقم إحصائي، بل هي رسالة تربوية موجهة: وهي أيضاً دعوة للسياسات التعليمية: إذا أردنا الحد من الغش، والتراجع الدراسي، وفقدان الثقة فلن نفعل ذلك بالرقابة أو التهديد، بل بالتمكين الإعلامي.

الاستنتاجات

- الفجوة بين المعرفة والسلوك في التربية الإعلامية: يمتلك طلاب الصف السادس الإعدادي مستوى مقبولاً من الوعي الأخلاقي والمعرفي تجاه الشائعات، لكنهم يفتقرون إلى المهارات السلوكية التطبيقية خاصة في التفكير النقدي والتحقق من المصادر ما يشير إلى أن المشكلة ليست في غياب المعرفة، بل في غياب التمكين العملي الذي يحوّل هذه المعرفة إلى سلوك وقائي فعّال.
- الطبيعة النفسية للشائعة تفوق بعدها الإعلامي: يُظهر ارتفاع مؤشر التأثير النفسي ($M = 3.95$) مقارنةً بمستوى التصديق أو النقل أن الشائعة تعمل في المقام الأول كمحفّز عاطفي يُؤدّ القلق والتوتر، حتى دون تصديق محتواها. وهذا يدل على أن الشائعة ليست مجرد معلومة كاذبة، بل أداة نفسية تُغذي حالة عدم اليقين الناتجة عن ضعف الأمان المعرفي في البيئة المدرسية.

- العلاقة العكسية القوية بين التربية الإعلامية وانتشار الشائعات: أظهر التحليل الإحصائي وجود علاقة سلبية ذات دلالة عالية ($p < 0.01$, $r = -0.682$) بين مستوى التربية الإعلامية وانتشار الشائعات، ما يؤكد أن تعزيز المهارات الإعلامية خاصة التحقق، التحليل النقدي، والمسؤولية الأخلاقية يُعدّ عاملاً وقائياً فعالاً في تقليل تأثير الشائعات، حتى في السياقات عالية الضغط مثل الامتحانات الوزارية.
- فشل آليات التواصل المؤسسي كعامل مؤلّد للشائعات: يُعزى انتشار الشائعات جزئياً إلى بطء أو غموض القنوات الرسمية للتواصل بين وزارة التربية والطلاب، ما يخلق فراغاً معرفياً تملؤه الروايات غير الرسمية. وبالتالي، فإن معالجة الظاهرة تتطلب إصلاحاً في آليات التواصل المؤسسي، وليس فقط توجيه الطلاب.
- الطابع الثقافي الشامل للظاهرة: لم تُظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في انتشار الشائعات وفقاً للجنس أو نوع المدرسة، ما يشير إلى أن الجذور الحقيقية للظاهرة تكمن في سياق ثقافي أوسع يفنقر إلى ثقافة التحقق والشفافية، ويُبالغ في الاعتماد على السماع كمصدر للمعرفة، ما يستدعي تدخلاً تربوياً منهجياً على مستوى النظام التعليمي بأكمله.

التوصيات

- دمج التربية الإعلامية كمحور أساسي في المناهج الدراسية، وليس كوحدة تكميلية، بدءاً من المرحلة الإعدادية، مع تخصيص ساعة أسبوعية مخصصة لتحليل الشائعات وتطبيق أدوات التحقق.
- إنشاء مركز تحقق إعلامي داخل كل مدرسة، يُدار من قبل طلاب مُدربين، ويُصدر نشرة يومية قصيرة (عبر لوحة أو تطبيق بسيط) ترد على أهم الشائعات المنتشرة، باستخدام المصادر الرسمية فقط.
- تدريب المعلمين على التدريس النقدي عبر ورش عمل سنوية، تُركز على كيفية استخدام أمثلة حقيقية من وسائل التواصل كمصادر دراسية، وتحويل الشائعات إلى فرص تعلم، لا مصادر قلق.
- تعزيز التواصل الرسمي بين وزارة التربية والطلاب عبر قنوات مباشرة وسريعة (مثل: حساب رسمي على تيليجرام أو واتساب، مع إجابات آلية وردود من مختصين)، لتقليل الفجوة بين المؤسسة والطلاب.
- إدراج معايير التربية الإعلامية في تقييم الأداء الطلابي، كجزء من السلوك والقيم، لتشجيع التحقق كعادة، لا كواجب.

المقترحات

- مشروع طالب محقق: تدريب 5 طلاب في كل مدرسة على مهارات التحقق، ليكونوا مناصرين إعلاميين يوزعون معلومات صحيحة ويحللون الشائعات خلال الاستراحات، مع منحهم شهادات تقدير.
- حملة وطنية سنوية تحت شعار: لا تُشيع... تحقق!، تشمل فيديوهات قصيرة من طلاب، وألعاباً تعليمية، ومسابقات مدرسية، تُبث عبر منصات وزارة التربية.
- تطوير تطبيق حقائق الامتحانات، يُتاح للطلاب قبل الامتحانات مباشرة، ويحتوي على:
 - أ- مواعيد الامتحانات الرسمية،
 - ب- نماذج أسئلة سابقة،
 - ت- إجابات عن أشهر الشائعات (مع تفنيد علمي)،
 - ث- رابط مباشر للاستفسار من الوزارة.
- إطلاق يوم التحقق الوطني قبل كل امتحان وزارتي، يُخصص لوقف الدروس العادية، وتنفيذ أنشطة تفاعلية: تحليل شائعة، كتابة رسالة للوزارة، مقابلة مع معلم عن مصادر المعلومات.

- تعاون بين وزارة التربية ومؤسسات المجتمع المدني والجامعات لإنشاء شبكة وطنية للتربية الإعلامية في المدارس، تُوفّر أدوات، تدريباً، ودعمًا مستمرًا للمعلمين.

المصادر

- أبوحمادة، منيرة بنت سعيد بن عبدالله. (2022). الأحكام الفقهية المتعلقة بترويج الشائعات. مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية، 38(4)، 255-317.
- أحمد محمد أحمد. (2020). دور مؤسسات التربية في مواجهة الشائعات. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 35(4)، 1-20.
- بلي نعناعة، دلندي أميرة فريال (2023) دور التربية الإعلامية في مواجهة الجرائم الإلكترونية , <http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/28272>
- بن عيسى، رابع. (2021). التربية الإعلامية و إسهامات المدرسة في تفعيلها. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، 4(2)، 154-164.
- جانم، هالة، عوايص، إيهاب أحمد. (2024). دور صحافة المواطن في نشر الشائعات عبر المنصات الرقمية: دراسة ميدانية على طلاب الجامعات الفلسطينية. مجلة البحوث الإعلامية، 71(2)، 1493-1548.
- الخيون، حارث محمد طارق. (2018). تأثير تدريس التربية الإعلامية في المدرسة. المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل، 1(1)، 1-29.
- الشريف الهلالي. (2023). تحديات إدماج التربية الإعلامية في المنهاج التربوي المغربي. مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، (الرابع)، 110-122.
- صالح، أ/شيماء السيد أحمد. (2021). مواقع التواصل الاجتماعي وصناعة الشائعات. مجلة القراءة والمعرفة، 21(237)، 261-297.
- عبير فايز محمد. (2024). التربية الإعلامية الرقمية الأبعاد والضوابط. مجلة البحوث الأكاديمية، 28، 287-299.
- علي، سماح علي عبد الرازق، مصطفى محمد، تهامي، جمعة سعيد، الروبي، حنان أحمد. (2023). دور التربية الإعلامية في تدعيم القيم لدى الطلاب. مجلة كلية التربية، 20(117)، 846-869.
- غاوي، فارس، عيسات، العمري. (2025). انتشار الشائعات في مواقع التواصل الاجتماعي وطرق التصدي لها. مجلة البحوث و الدراسات الإنسانية، 19(1)، 385-418.
- فخر الدين، أريج محمد. (2022). دور التربية الإعلامية في الاستخدام الآمن للإعلام الرقمي. المجلة المصرية لبحوث الأعلام، 2022(80)، 249-293.
- م. م. محمد عبدالحسن ناصر. (2015). بعض المشكلات التي تواجه طلبة السادس الاعدادي من وجهة نظر الطلبة. Journal of the College of Basic Education, 21(92), 785-804.
- محمد محروس الناعي، ولاء. (2021). الاتجاهات الحديثة في دراسات التربية الإعلامية. مجلة البحوث والدراسات الإعلامية، 17(17)، 1-114.

- Coombs, W. T., & Robert, C. A. (1996). Communication and unmet expectations: Exploring the effects of information during crises. Journal of Public Relations Research, 8(3), 173–190. https://doi.org/10.1207/s1532754xjpr0803_2
- Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Stanford University Press.
- Gergen, K. J. (1999). An invitation to social construction. SAGE Publications.
- Potter, W. J. (2013). Media literacy (6th ed.). SAGE Publications.

الملحق الأول:

مقياس انتشار الشائعات المدرسية وقت الامتحانات الوزارية

رقم	العبارة	غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق
-----	---------	-----------	-----------	-------	-------	-------

الفقرة	تمام	موافق	تماما
1 سمعت شائعة عن تسريب أسئلة الامتحان الوزاري هذا العام.			
2 صدقت الشائعة التي تقول إن الامتحان سيكون أصعب من السنوات السابقة.			
3 نقلت شائعة عن الامتحان إلى زميل أو صديق.			
4 شعرت بالقلق الشديد بعد سماع شائعة عن تسريب الأسئلة.			
5 توقفت عن المذاكرة لفترة بسبب شائعة عن إلغاء الامتحان.			
6 سمعت شائعة أن التصحيح سيكون قاسياً أو مُسيئاً.			
7 صدقت أن النجاح مضمون لمن يحضر الدروس الخصوصية.			
8 نقلت شائعة عن موعد الامتحان المتغير إلى أحد أفراد العائلة.			
9 شعرت أن الشائعات تجعل الامتحان أكثر رعباً مما هو عليه فعلياً.			
10 اعتقدت أن العش قد يكون الحل الوحيد بسبب الشائعات.			
11 سمعت شائعة أن الامتحان سيُلغى بسبب ظروف طارئة.			
12 صدقت أن بعض المعلمين يعرفون الأسئلة مسبقاً.			
13 نقلت شائعة لأنها كانت تُثير اهتمامي حتى لو لم أتأكد منها.			
14 شعرت أن الشائعات تقلل من ثقتي في نظام الامتحانات.			
15 تراجع عن مراجعة الدروس لأنني سمعت أن الأسئلة من خارج المنهج.			
16 سمعت شائعة أن النتائج ستُعلن قبل الموعد الرسمي.			
17 صدقت أن الطلاب الذين يدفعون أكثر هم الأكثر نجاحاً.			
18 نقلت شائعة لأن جميع زملائي يتحدثون عنها.			
19 شعرت أن الشائعات تجعلني أفقد الثقة بنفسِي كطالب.			

20	تفكرت في التسرب من الامتحان بسبب تأثير الشائعات.				
21	سمعت شائعة أن الامتحان لن يُصحح يدويًا بل بالذكاء الاصطناعي.				
22	صدقت أن بعض المدارس تعرف الأسئلة مسبقًا.				
23	نقلت شائعة لأنني كنت أريد تحذير زملائي.				
24	شعرت أن الشائعات تُضعف رغبتني في الجهد والدراسة.				
25	شعرت أن الشائعات تُعزز ثقافة الغش بين الطلاب.				
26	أعتقد أن الشائعات تُسبب ضررًا أكبر من الفائدة في بيئة الامتحانات.				

الملحق الثاني قياس مستوى التربية الإعلامية

رقم الفقرة	العبرة	غير موافق تمام	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما
1	أتحقق دائمًا من مصدر أي خبر عن الامتحان قبل مشاركته مع زملائي.					
2	أعرف أن موقع وزارة التربية هو المصدر الرسمي الوحيد لمواعيد الامتحانات.					
3	أستخدم تطبيقًا رسميًا مثل: تطبيق وزارة التربية (لتلقي تحديثات الامتحانات).					
4	أستطيع التمييز بين خبر رسمي وخبر منشور على واتساب دون مصدر.					
5	عندما أسمع خبرًا عن تسريب أسئلة، أبحث أولاً عن بيان من الوزارة قبل تصديقه.					
6	أشك في صحة أي خبر يحمل عنوانًا مثيرًا أو مبالغًا (مثل: الامتحان سيُلغى!).					
7	أستخدم أكثر من مصدر واحد للتحقق من صحة خبر ما.					
8	أراجع تاريخ نشر الخبر قبل تصديقه (هل هو من هذا العام أم من سنة سابقة؟).					
9	أرفض نشر أي معلومة لا أستطيع التحقق منها، حتى لو كنت أعتقد أنها تحذير مفيد.					
10	أشعر أن نشر شائعة، حتى بدون قصد ضرر، يُعد تصرفًا غير مسؤول.					
11	أفضل أن أصمت وأتحقق، على أن أشارك					

					خبراً قد يكون خاطئاً.	
					أطلب من زملائي التحقق من الخبر قبل نقله، وليس فقط تكراره.	12
					أتجنب متابعة مجموعات الواتساب التي تنشر شائعات متكررة.	13
					أعرف أن التصحيح لا يعتمد على الوساطة أو الهدايا، بل على نموذج موحد.	14
					أستطيع أن أشرح لزميلي لماذا خبر معين غير موثوق.	15
					أستخدم أدوات بسيطة مثل البحث بالصورة أو التحقق بالكلمات لفحص صحة معلومة.	16
					أعتبر أن الشائعات تضر بالطالب أكثر مما تنفعه.	17
					أشعر بالقلق عندما أرى زميلي ينشر خبراً غير مؤكد.	18
					أعتقد أن المدرسة يجب أن تُعلم الطلاب كيف يتحققون من المعلومات.	19
					أثق أكثر في نشرات المدرسة الرسمية من رسائل الأصدقاء.	20
					أفكر في نوايا من نشر الخبر (هل يريد أن يخيف؟ يُثير؟ يُضلّل؟).	21
					أسجل في قائمة بريدية رسمية من وزارة التربية لاستقبال التحديثات.	22
					أفضل أن أسأل معلماً قبل تصديق خبر يُنشر على الإنترنت.	23
					أحاول فهم السياق التاريخي للخبر قبل تصديقه (هل حدث هذا من قبل؟).	24
					أعتقد أن نشر الشائعات يُضعف الثقة في النظام التعليمي.	25
					أشارك فقط ما أعرف أنه مؤكد، حتى لو كان قليلاً.	26
					أشعر أنني أصبحت أكثر حذراً في التعامل مع المعلومات مقارنةً بالماضي.	27