مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد 7

1447 هـ - 2025 م

الأستاذ الدكتور طارق حسام الدين رئيس جامعة حمص **المدير المسؤول عن المجلة**

أ. د. وليد حمادة	**رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الإنسانية**
أ. د. درغام سلوم	**رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية**

د.محمد فراس رمضان	عضو هيئة التحرير
د. مضر سعود	عضو هيئة التحرير
د. ممدوح عبارة	عضو هيئة التحرير
د. موفق تلاوي	عضو هيئة التحرير
د. طلال رزوق	عضو هيئة التحرير
د. أحمد الجاعور	عضو هيئة التحرير
د. الياس خلف	عضو هيئة التحرير
د. روعة الفقس	عضو هيئة التحرير
د. محمد الجاسم	عضو هيئة التحرير
د. خليل الحسن	عضو هيئة التحرير
د. هيثم حسن	عضو هيئة التحرير
د. أحمد حاج موسى	عضو هيئة التحرير

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

سورية . حمص . جامعة حمص . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.homs-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : journal.homs-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة حمص

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

ـ كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي ـ العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة ـ الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة ـ سنة النشر ـ وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة ـ دار النشر وتتبعها فاصلة ـ الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

ـــ بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة ـــ المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة ـــ أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة حمص

1. **دفع رسم نشر (50000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (200000) ل.س مئة الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (15000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بنمط الشخصية الاعتمادية لدى المراهقين الأيتام في مدينة حماة.	ايناس محمد برشان د.مهند إبراهيم	50-11
"تصميم أنشطة تعليمية باستخدام طرائق الخرائط المعرفية في مقرر العلوم للصف الأول الأساسي"	د.ربا علي التامر	110-51
" مهارات البحث العلمي وعلاقتها بالتخطيط لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة من وجهة نظرهم "	د.وفاء خليفة	176-111

التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بنمط الشخصية الاعتمادية لدى المراهقين الأيتام في مدينة حماة.

طالبة الماجستير: ايناس محمد برشان كلية التربية جامعة حمص

إشراف الدكتور: مهند إبراهيم

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة التفاؤل والتشاؤم بنمط الشخصية الاعتمادية لدى المراهقين الأيتام في مدينة حماة، وقد بلغ حجم العينة (44) مراهق يتيم يقيمون داخل ملجأ الأيتام الإسلامي في مدينة حماة تم اختيارهم من خلال الحصر الشامل و(50) مراهق يتيم خارج الميتم في المدارس الثانوية العامة وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد استخدمت الباحثة مقياس التفاؤل والتشاؤم من إعداد الباحثة ومقياس الشخصية الاعتمادية من إعداد الباحثة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة عكسية بين التفاؤل ونمط الشخصية الاعتمادية، وتوجد علاقة طردية بين التشاؤم ونمط الشخصية الاعتمادية لدى أفراد عينة الدراسة.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس التفاؤل والتشاؤم استناداً لمتغير مكان الإقامة (داخل الميتم، خارج الميتم) وهذه الفروق لصالح المراهقين خارج الميتم بالنسبة لمقياس التفاؤل، ولصالح المراهقين الأيتام داخل الميتم بالنسبة لمقياس التشاؤم
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس نمط الشخصية الاعتمادية استناداً لمتغير مكان الإقامة (داخل الميتم، خارج الميتم) ولصالح المراهقين الأيتام داخل الميتم.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس التفاؤل والتشاؤم استناداً لمتغير النوع (ذكور، إناث).
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس نمط الشخصية الاعتمادية استناداً لمتغير النوع (ذكور، إناث)، ولصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: التفاؤل والتشاؤم، نمط الشخصية الاعتمادية، المراهقة، الأيتام

Optimism and pessimism and their relationship to the dependent personality pattern among orphan adolescents in Hama city.

Master's student: Enas Mohammad Burshan Dr: Mohannad Ibrahim

Abstract

The current study aimed to reveal the relationship between optimism and pessimism and its relationship to the dependent personality pattern among orphan adolescents in Hama city. The sample size was (44) orphan adolescents inside the orphanage who were selected through a comprehensive census and (50) orphan adolescents outside the orphanage who were selected by a simple random method. The researcher used the optimism and pessimism scale prepared by the researcher and the dependent personality scale prepared by the researcher.

The study reached the following results:

- There is an inverse relationship between optimism and the dependent personality pattern, and there is a direct relationship between pessimism and the dependent personality pattern.
- There are statistically significant differences between the average scores of the sample members on the optimism and pessimism scale based on the variable of place of residence (inside the orphanage, outside the orphanage) and these differences are in favor of adolescents outside the orphanage for the optimism scale, and in favor of orphan adolescents inside the orphanage for the pessimism scale.
- There are statistically significant differences between the average scores of the sample members on the total score of the dependent personality pattern scale based on the variable of place of residence (inside the orphanage, outside the orphanage) and in favor of orphan adolescents inside the orphanage.
- There are no statistically significant differences at the significance level between the average scores of the sample members on the optimism and pessimism scale based on the gender variable (males, females).
- There are statistically significant differences between the average scores of the sample members on the total score of the dependent personality pattern scale based on the gender variable (males, females), and in favor of females.

Keywords: Optimism and pessimism, dependent personality pattern, Adolescence, orphans.

مقدمة الدراسة:

تعتبر مرحلة المراهقة من مراحل عمر الإنسان التي تتسم بالتغيرات والتحولات السريعة في المجالات النمائية المختلفة، حيث تشمل هذه التغيرات والتحولات الجانب البيولوجي والذي يتمثل بالنضج، والجانب المعرفي الذي يتمثل في قضايا تحديد الشخصية والهوية، والجانب الاجتماعي والذي يتمثل بالتحولات السريعة في العلاقات مع الرفاق (Windle& Mason,2004,p49).

ويمر الفرد خلال حياته بعدة تحديات تجعله في مواجهتها ومواجهة الظروف التي تعترضه يكتسب من خلالها عادات تسهم في بناء شخصيته وعلى هذا النحو يكتسب الإنسان أشكال السلوك التي تتفق او تتلاءم مع متطلبات العيش في جماعة فالمراهق الذي ينشأ في وسط اجتماعي، يرعى حاجته النفسية والجسمية، يتفاعل معه تفاعلاً إيجابيا ويتكيف لمطالبه، وعندما يكون الوسط المحيط بالمراهق غير مناسب لإشباع حاجاته الجسمية او النفسية فإنه يبدأ بالإحساس بالحرمان أو الخطر أو عدم الانتماء أو أي من تلك الأحاسيس التي تبدأ بالتضخم والاستفحال وبالتالي تنعكس على سلوك المراهق وتصرفاته ومواقفه من الأخرين (فهيم، 1987، ص 26).

وهذا ما أيدته دراسة (شريفي ،2002) حيث وجدت أن نمو الأبناء السوي والشاذ يرتبط بمعاملة الوالدين فإذا كانت تقوم معاملتهم على بث الأمن والتقبل فإنهم يصبحون واثقين من أنفسهم ومن امكانياتهم وبالتالي ينعكس ذلك على صحتهم النفسية واتجاهاتهم نحو الحياة وعلى علاقاتهم بالأخرين وإذا كانت معاملة الوالدين تقوم على بث القلق والخوف ترتب على ذلك ان يكون الأبناء عرضة للاضطرابات النفسية والسلوكية. وإن متطلبات الحياة المتزايدة والدافع النفسي الملح لتلبيتها ومسايرتها جعلت العديد من المراهقين يعيشون حالة من الصراع الإيجابي والسلبي وما يمر به المراهقون من تغيرات يؤثر على سلوكهم وعلى نظرتهم للحياة (المفدى، 2006، ص74).

ويواجه المراهق صعوبة كبيرة في مواجهة الظروف التي تعترضه فهو بحاجة إلى الحصول على الرعاية والمساندة الوالدية المتعددة ونراه يلجأ الى الاعتماد على الأخرين في تلبية احتياجاته الأساسية وغياب الأسرة او فقدان أحد الوالدين يجعل المراهق أكثر قلقاً ويصبح مبالغاً في تقدير المواقف التي يمر بها وبالتالي يؤثر ذلك على مشاعره وعلى نظرته المتفائلة والمتشائمة للحياة

لذا فإن المؤسسات الاجتماعية لرعاية الأيتام والقائمين على الرعاية يحاولون تعويضه والمساهمة في تنمية شخصيته وإيجاد الطرق التي تساعده على التفاؤل وابعاد الوسائل التي تعكر صفوه والتي تجعل نظرته للحياة متشائمة والتي عجزت الأسر وأجهزة المجتمع على تحقيقها (Galloway, 2005). ومن هذا المنطلق نجد أن المراهقين فاقدي أحد الوالدين او كليهما يواجهون تغيرات متعددة وتبدل في القائمين على رعايتهم وكيفية التعامل معهم نتيجة لذلك جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بنمط الشخصية الاعتمادية لدى المراهقين الأيتام في مدينة حماة.

مشكلة الدراسة:

تتميز فترة المراهقة بالتقدم الكبير والتحولات في تشكيل الاتجاهات وخصائص الشخصية وأنماط التكيف لدى المراهقين وتعتمد قدرة المراهقين على التأقلم والتغلب على التجارب التي يمرون بها على مدى تصورهم للعالم ومواقفهم اتجاه الحياة والتي يمكن أن تكون إيجابية او سلبية أو بعبارة أخرى يمكن ان يكون المراهق متفائلاً أو متشائماً على التوالي (Singh& Mishra, 2014, p1533).

وتعتبر المعتقدات التي يعتنقها المراهقون بشأن المستقبل لها تأثير قوي على كيفية تعاملهم مع الحاضر وبالتالي لها تأثير على كيفية تحقيق الأهداف التي يسعون من أجلها، فالمراهقين الذين ينظرون الى الجانب المشرق من الحياة ويحتفظون بالأمل عند مواجهة التحديات الكبيرة يكونون أكثر سعادة وأكثر نجاحاً وأكثر مقاومة لمجموعة من الاضطرابات التي تواجههم بينما الذين ينظرون للحياة نظرة تشاؤمية ويشكون في قدرتهم على تحقيق أهدافهم يخشون مواجهة الصراعات خوفاً من الإخفاق.(الاقصري، 2002،ص32).

وأكدت دراسة (العطاسِ،2012) أن الأيتام المقيمين في دور الرعاية يعانون من فقر في الطمأنينة النفسية بمستوى أعلى من أقرانهم المقيمين لدى ذويهم، ومن ثم فإن مسؤولية المجتمع والمؤسسات الايوائية وغير الايوائية هي العناية بتربية هؤلاء الأيتام ومساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم والتغلب عليها، ومساعدتهم على فهم البيئة التي يعيشون فيها والتكيف مع متطلباتها

وامكانياتها الحديثة وقد تبين ان فقدان الوالدين أو انفصالهما له تأثير كبير على المراهقين الايتام وعلى نظرتهم للحياة (Vimala& Ravindran,2024,p 463).

وقد أشارت دراسة (باظة، 20،2003) إلى افتقار الأيتام للمهارات المختلفة والتي من شأنها أن تساعدهم على أداء أدوارهم في حياتهم اليومية، وبالتالي تحقيق التوافق المطلوب مع المجتمع. لذا فإن المؤسسات الاجتماعية لرعاية الأيتام والقائمين على الرعاية يحاولون تعويضهم والمساهمة في تنميه شخصياتهم والعمل على إشباع حاجاتهم التي عجزت أسرهم وأجهزة المجتمع الأخرى عن إشباعها. على الرغم من ذلك نجد العديد من المراهقين الأيتام مازالوا عاجزين عن تأدية مهام حياتهم ويفتقرون للحاجة العاطفية والميل للقلق خاصة عند الحاجة للعمل بشكل مستقل فيميلون للاعتماد المفرط على القائمين على الرعاية للحصول على التوجيه والدعم والرعاية حتى في الحالات التي يكون فيها الاستقلال ممكناً ويفتقرون للحاجة المعرفية وينظرون لأنفسهم على أنهم عاجزون مقارنة بالأخرين الذين يمتلكون الثقة والكفاءة Bornstein (2017,p 251-258).

ومن خلال عمل الباحثة في مدرسة ملجأ الأيتام وعملها في الهلال الاحمر العربي السوري والزيارات المتكررة لها إلى دار الأيتام في مدينة حماة لاحظت وجود بعض المشكلات والسلوكيات المختلفة والتي تظهر أحيانا من خلال الخضوع والاستسلام والاعتماد على الغير وبالتالي ربما قد تؤثر بشكل متفاوت على النظرة للحياة.

ومن خلال ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة بالسؤال التالي:

ما هي طبيعة علاقة التفاؤل والتشاؤم بنمط الشخصية الاعتمادية لدى المراهقين الأيتام في مدينة حماة؟

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من النقاط التالية:

- إلقاء الضوء على متغيرات هامة (التفاؤل والتشاؤم، نمط الشخصية الاعتمادية) والمساهمة في توفير فهم أعمق لطبيعة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم ونمط الشخصية الاعتمادية.

- أهمية المرحلة العمرية التي تتناولها الدراسة، وهي مرحلة المراهقة، والتي تمثل أكثر المراحل النمائية التي تتميز بتغيرات فسيولوجية ونفسية وبالتحديد تسليط الضوء على فئة مهمة من فئات المجتمع وهي فئة المراهقين الأيتام، وعلى الصعوبات التي تواجهها هذه الفئة من مشاكل حياتية متعددة في ظل الأوضاع السياسية والاجتماعية والصحية والاقتصادية المتردية.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة في معرفة مدى ارتباط متغيرات الدراسة، وأسلوب التعامل معها من قبل المرشدين والمعالجين النفسيين.
- تفيد نتائج هذه الدراسة المتخصصين والقائمين على الإرشاد والتوجيه في تسليط الضوء على رعاية هذه الفئة وكيفية مساعدتهم على النمو النفسي السليم، ومساعدة العاملين في مدارس الأيتام للتعرف على حاجاتهم وبالتالي العمل على توفير بيئة مناسبة تساعد على إشباع هذه الحاجات.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف:

- العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم ونمط الشخصية الاعتمادية لدى المراهقين الأيتام في مدينة حماة.
- الفروق بين متوسط درجات الأفراد على مقياس التفاؤل والتشاؤم تبعاً لمتغير (مراهقين الأيتام، مراهقين أيتام خارج الميتم).
- الفروق بين متوسط درجات الأفراد على مقياس نمط الشخصية الاعتمادية تبعاً لمتغير (مراهقين الأيتام، مراهقين أيتام خارج الميتم).
- الفروق بين متوسط درجات الأفراد على مقياس التفاؤل والتشاؤم تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- الفروق بين متوسط درجات الأفراد على مقياس نمط الشخصية الاعتمادية تبعاً متغير الجنس (ذكور، إناث).

فرضيات الدراسة:

سيتم اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0,05):

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس التفاؤل والتشاؤم ودرجاتهم على نمط مقياس الشخصية الاعتمادية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التفاؤل والتشاؤم وفقاً لمتغير (مراهقين أيتام داخل الميتم، مراهقين أيتام خارج الميتم).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس نمط الشخصية الاعتمادية وفقاً لمتغير (مراهقين أيتام داخل الميتم، مراهقين أيتام خارج الميتم).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التفاؤل والتشاؤم وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس نمط الشخصية الاعتمادية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تُعنى الدراسة الحالية بدراسة طبيعة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم ونمط الشخصية الاعتمادية لدى المراهقين الأيتام في مدينة حماة.
- الحدود المكانية: تم التطبيق في مؤسسات رعاية الأيتام في مدينة حماة.
- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في العام الدراسي 2024/2023.
- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على المراهقين الايتام في مؤسسات رعاية الأيتام.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

1. التفاؤل:

يعرف التفاؤل بأنه النظرة الإيجابية والاقبال على الحياة، والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل، فضلاً على الاعتقاد باحتمال حدوث الخير أو الجانب الجيد من الأشياء، بدلاً من حدوث الشر أو الجانب السيئ (Scheier & Carver,1985,p210-24).

- التعريف الإجرائي:

يعرف التفاؤل بأنه مجموعة من توقعات المراهق اليتيم الإيجابية للأحداث الهامة في حياته المستقبلية والتي تجعله ينظر للأفضل ويتوقع حدوث الخير والنجاح وهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التفاؤل.

2. التشاؤم:

يعرف التشاؤم بأنه توقع الفرد العام لوقوع أحداث سلبية في المستقبل بدل حدوث أحداث إيجابية وهو لا يقوم ببذل الجهود في سبيل تحقيق أهدافه لاعتقاده بأن الفشل سيكون حليفه (الانصاري، 1998، ص16).

- **التعريف الإجرائي:**

يعرف التشاؤم بأنه مجموعة من توقعات المراهق اليتيم السلبية للأحداث الهامة في حياته المستقبلية تجعله ينظر للأسوأ ويتوقع حدوث الفشل وخيبة الأمل وهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التشاؤم.

3. تعريف الشخصية الاعتمادية:

هو أن يعتمد الإنسان في استقراره الداخلي على أمور خارجية، وبالتالي فإن الاعتمادية هي محاولات مستمرة للسيطرة على البيئة الخارجية من أشياء وأشخاص بحثاً عن الاستقرار والتوازن النفسي دون جدوى (صالحة،2007، ص202).

- **التعريف الإجرائي:**

اعتماد المراهقين الأيتام الذين فقدوا كلا والديهم أو أحدهما على مقدمي الرعاية في المؤسسات الاجتماعية للحصول على الرعاية والدعم والتوجيه وتلبية الاحتياجات العاطفية والجسدية وهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس اضطراب الشخصية الاعتمادية.

الجانب النظري

- **المحور الأول: التفاؤل والتشاؤم:**

تمهيد:

يعتبر موضوع التفاؤل والتشاؤم من المواضيع التي حظيت على اهتمام بالغ من قبل الباحثين في مختلف المجالات النفسية، وذلك بسبب ارتباط هاتين السمتين بالصحة النفسية للفرد، فقد أكدت معظم النظريات على ارتباط التفاؤل بالصحة والسعادة والمثابرة والانجاز والنظرة الإيجابية للحياة، في حين يرتبط التشاؤم باليأس والفشل والمرض والنظرة السلبية للحياة.

مفهوم التفاؤل:

يعرف التفاؤل بأنه:" الكلمة الطيبة التي تحاكي المنظومة الإنسانية بوجدانها وأحاسيسها وخلاياها الواعية، وتملأ مخزونها في اللاوعي ليكون ذخيرة متوافرة مترادفة تبعث على السلوك الإيجابي في الحياة، فتبعثها على الطمأنينة في أوقات صعبة وظروف عسيرة، وتمنحها روح التجدد وقابلية السعادة" (العزاني،2011، ص21). و قد عرفت منظمة الصحة النفسية (2004) التفاؤل على أنه عملية نفسية إرادية تولد لدى الفرد شعور بالرضا والتحمل و الثقة العالية النفس، وفي نفس الوقت تبعد الفرد عن حالة اليأس و العجز، فالشخص التفاؤل يفسر مشاكله و أزماته تفسيرا يبعث في النفس نوع من الطمأنينة و الأمن وهذا بدوره ينشط عند الفرد جهاز المناعة النفسية و الجسمية وبذلك يعتبر التفاؤل هو الطريق الأمثل للسعادة و الصحة، أما التفسير التشاؤمي للأحداث فإنه يستنزف طاقة الفرد ليشعره بضعف نشاطه ودوافعه، ويعتبر التشاؤم مظهراً من المظاهر التي تؤدي إلى سوء الصحة النفسية و الإصابة بالأمراض النفسية و الجسمية المتنوعة (بالبيد،2009 ص13).

مفهوم التشاؤم:

يعرف التشاؤم بأنه:" توقع سلبي للأحداث القادمة، يجعل الفرد ينتظر حدوث السوء، يتوقع الشر، الفشل وفقدان الأمل" (عبد الخالق،2000، ص1). ويعرفه (Marshall et al,1992)بأنه استعداد أو سمة كامنة داخل الفرد تؤدي إلى التوقع السلبي للأحداث.

أنواع التفاؤل والتشاؤم

- **التفاؤل الفعال:** يعرفه More على أنه اتجاه بناء نشط ذو قوة دافعة تعمل على إيجاد الشروط اللازمة والملائمة للنجاح وذلك بالتعرف على الفرص الموجودة والاحتمالات، كما يساعد التفاؤل الفعال على تفسير الخبرات تفسيراً إيجابياً وبالتالي المساعدة على التغلب على الصعوبات والمشكلات وذلك من خلال التفكير المنطقي والإيجابي عوض الهروب (الصقعوب، 2016، ص51).
- **التفاؤل المقارن:** يعتبر نزعة داخلية لدى الفرد تجعله يفكر بحدوث الأمور الإيجابية له أكثر من غيره، وحدوث الأمور السلبية للآخرين أكثر منه (الأنصاري،1998، ص30).

- **التفاؤل غير واقعي:** يعرف على أنه مدى توقع الفرد حدوث أحداث إيجابية متنوعة المصدر مما يحدث في الواقع، وتوقع حدوث أحداث سلبية أقل مما يحدث في الواقع والتي قد تعرضه لمخاطر عدة أهمها المخاطر الصحية والنفسية (الأنصاري،2001، ص194–264).
- **التشاؤم غير واقعي:** هو أن يواجه كل شخص خطر كأن يتعرض لمرض غير قابل للشفاء أو ضغوطات أو حتى أن يصبح ضحية لحادث ما، والتشاؤم غير واقعي يلعب دور المحفز الذي يدفع بالفرد إلى إيجاد طرق وسبل يستطيع من خلالها التخلص من خطر ذلك الحادث الذي سوف يحدث (الأنصاري،1998، ص30).
- **التشاؤم الدفاعي:** يعد طريقة فعالة يستخدمها الفرد من أجل التكيف مع موقف معين مثل: موقف أكاديمي كالاستعداد للامتحان ويجدر الإشارة إلى أن هذه الاستراتيجية لا يتم تبنيها من طرف المتشائمين فقط وإنما يستخدمها أي فرد كوسيلة حماية في حال ما أن كان النجاح غير مؤكد (بسيوني،2011، ص114).

النظريات المفسرة للتفاؤل والتشاؤم:

1. نظرية التحليل النفسي:

لقد نظر فرويد للتفاؤل أنه القاعدة العامة للحياة، وأن التشاؤم لا يقع في حياة الفرد إلا إذا تكونت لديه عقدة نفسية، ويعتبر الفرد متفائلاً إذا لم يقع في حياته ما يجعل نشوء العقد النفسية لديه أمراً ممكناً، ولو حدث العكس لتحول إلى شخص متشائم، كما اعتبر فرويد أن منشأ التفاؤل والتشاؤم يكمن في المرحلة الفمية، وذكر أن هناك سمات وأنماط شخصية فمية مرتبطة بتلك المرحلة ناتجة عن عملية التثبيت عند هذه المرحلة والتي ترجع إلى التدليل والإفراط في الإشباع أو إلى الإحباط والعدوان، ويتفق أريكسون مع فرويد في أن المرحلة الفمية الحسية قد تشكل لدى الرضيع الإحساس بالثقة أو عدم الثقة والذي بدوره يظل المصدر الذاتي لكل من الأمل والتفاؤل أو اليأس والتشاؤم خلال بقية الحياة (مأمون،2015 ص55).

2. النظرية السلوكية:

عن طريق التقليد والمحاكاة ينتشر التفاؤل والتشاؤم، وقد بينت تجارب الفعل المنعكس الشرطي إمكانية تكوين ردة فعل معينة للرموز أو اكتساب التفاؤل والتشاؤم من الرموز بطريقة تجريبية مدى توفر الدافع أو المنبه الطبيعي والثواب والعقاب و إن سلوك الفرد مرهون بتاريخ التدعيم لكثير من المواقف ومنه قد ينجح الأفراد في القيام ببعض المهمات المواقف اليومية، فتتشكل لديهم توقعات إيجابية للنجاح في المستقبل حيال هذه المواقف، وفي المقابل قد يفشل البعض في إنجاز بعض المهمات، فتتكون لديهم توجهات سلبية اتجاه هذه المواقف مما يجعلهم يتسمون بالتشاؤم، وبهذا يختلف الأفراد في توقعاتهم للنجاح أو الفشل إزاء الأحداث المستقبلية (زعابطة، 2011،ص 31).

المحور الثاني: نمط الشخصية الاعتمادية

تمهيد:

يعتبر لدى الشخصية الاعتمادية صور عديدة يمكن أن نصفنها بشكل عام ومن هذه الصور هي أن يعتمد الإنسان في استقرار الداخلي على أمور خارجية، فما يميز هذه الشخصية الاعتماد الكامل على الآخرين والسماح لهم بتولي جوانب مهمة في حياتهم فهذه الشخصية عاجزة عن اتخاذ أي قرار بمفردها ولو كان في ابسط الأمور فهي بحاجة إلى وجود الآخرين بجانبها وتوجيهها في أي شيء بل أكثر من ذلك ترضخ بشكل كامل ودون مبرر للأخرين الذين تعتمد عليها، **وكان هناك تعريفات عديدة توضح مفهوم الشخصية الاعتمادية منها:**

تعريف الشخصية الاعتمادية :

"هو أن يعتمد الإنسان في استقراره الداخلي على أمور خارجية، وبالتالي فإن الاعتمادية هي محاولات مستمرة للسيطرة على البيئة الخارجية من أشياء وأشخاص بحثاً عن الاستقرار والتوازن النفسي دون جدوى" (صالحة،2007، ص202).

وتعرف الاعتمادية في (معجم علم النفس 1990): "الحالة التي يتوقع فيها الفرد المساعدة من الآخرين، أو يبحث بنشاط عن الدعم العاطفي أو المادي والرعاية اليومية، والشخص الاتكالي يعتمد على الآخرين بالتوجيه في اتخاذ القرار وفي الإعالة، وفي مدرسة التحليل النفسي تعود

الاعتمادية إلى الفمية التي يكون فيها الرضيع معتمداً اعتماداً كلياً على الأم للقوت والسند" (مجيد، 2015، ص 105).

النظريات المفسرة للشخصية الاعتمادية:

-**نظرية الجشتالت:** يرى بيرلز أن النمو يحدث من خلال التمثل من البيئة بصور بدنية وعقلية ويشبع الفرد حاجاته من خلال التمثل الى البيئة والحياة ليست سوى عدد لانهائي من المواقف غير المنتهية وبمجرد ان ينتهي من موقف تجد أن غيره قد تطور، والشخص الصحيح بوسعه أن ينهي كل موقف، ويعمل الفرد العادي ككل ويكون سلوكه متناغما مع حاجاته العضوية، وليس مع المطالب الخارجية، ويدخل الكائن كله في ذلك دون عزل لأجزائه، ويشتمل الوعي الذاتي على الحاجات والوظائف الخاصة بالكائن. إن الإحباط بدلاً من منعه النمو فإنه يرعاه والإحباط يتحدى الفرد ويمكنه من اكتشاف امكانياته وان يتعلم كيف يتعامل مع العالم ، ومن خلال النمو فإن الطفل ينضج والنضج هو التحول من مساندة البيئة الى المساندة الذاتية ويصبح الفرد مستقلا معتمدا على ذاته بدلاً من بقائه معتمداً على الاخرين والطفل الذي لا يتعلم التغلب على الإحباط ربما مدلل او يحظى بحماية زائدة من الوالدين لا ينمو وباعتماده على الاخرين يتحكم في البيئة لمساندته عن طريق كونه عاجزا او متشكياً وفي هذه العملية ينظر علماء نظرية التعلم الاجتماعي أمثال العالم باندورا إلى الاعتمادية على أنها أسلوب معرفي يدرك الفرد من خلاله أنه عاجز وغير قادر على التعامل مع نتائج الأحداث بطريقة إيجابية وأن التشويهات المعرفية في تفسير الأحداث تزيد من اعتقاد الفرد الاعتمادي في عدم فاعليته الخاصة وتدعم لديه فكرة أنه يحتاج إلى الاعتماد على الآخرين في توجيهه ومساندته وهذا بدوره يزيد من نقده لذاته ولومه لها (الخطيب،2008، ص50).

-**نظرية روتر:** إن الاعتمادية ونقد الذات السلبي ترتبط بوجهة الضبط لدى الأشخاص الاعتماديين الذين لديهم نسبة عالية من الضبط الخارجي للسلوك ويدركون أن التدعيم لسلوكهم يعود إلى الآخرون المؤثرون، أما الأفراد المستقلون يدركون أن التدعيم يتوقف على سلوكهم الشخصي أو خصائصهم وليس على الناس الآخرين، تحدد نظرية التعلم الاجتماعي ل روتر بعض متغيرات الوسيط الممكنة التي تساهم في التغيير السلوكي، تنص SLT على أن السلوك

ينتج عن اعتقاد الشخص بانه يمكنه التأثير على النتيجة أو لا يمكنه التأثير على النتيجة في موقف معين، حيث يعتقد الشخص الذي يتمتع بمركز تحكم داخلي النتيجة المرجوة هي في حدود قدرته على التحكم، بينما يشير موضع التحكم الخارجي على أن النتيجة ليست في يده بل يتحكم فيها شيء آخر قوي. ويرى روتر أن الشخصية وبالتالي السلوك دائما متغيران وذلك حسب طريقة تفكير الشخص أو البيئة التي يستجيب لها، والفكرة الرئيسية في نظريته تمثل ان الشخصية هي تفاعل الفرد مع بيئته ولا يمكن الحديث عن شخصية داخلية للفرد مستقلة عن البيئة ولا يمكن للفرد ان يركز على السلوك باعتباره استجابة تلقائية لمجموعة موضوعية من المحفزات البيئية يجب الاخذ بعين الاعتبار تاريخ حياة الفرد والبيئة أي المحفزات لتي يدركها الشخص ويستجيب لها (كفافي، 2010، ص 105).

الشخصية الاعتمادية في مرحلة المراهقة:

أجريت دراسة على العلاقة بين سلوك الوالدين و156 مراهقًا هنديًا تتراوح أعمارهم بين 17 و19 عامًا لجرد الأمن وانعدام الأمن، ومقياس القابلية للاعتماد، وقد أكدت هذه الدراسة على أن الاعتماد يشير عموما إلى الدراسة عن الرعاية والمودة والحماية، والاعتمادية هي ضرورة أساسية للإنسان فهو يعتمد على الآخرين لتلبية احتياجاته المختلفة وضمان بقائه، والاعتمادية هي أيضا واحدة من الأنماط الأساسية للعلاقات بين الأشخاص،حيث يعتمد المولود الجديد بشكل كامل على أمه من أجل البقاء، ويقال إن الاعتمادية عند الأطفال تبدأ في البداية كعمل فعال استجابة لسلوك التنشئة لدى البالغين وخاصة الأم، فكلما كبر الطفل أكثر فأكثر، فإنه يكتسب سلوكاً مستقلاً تدريجياً، ولكن إذا طال أمد الاعتماد، فمن المحتمل أن يكون هناك تأثير إيجابي مرتبط بإشارات التنشئة مما يؤدي إلى حالة يمكن أن يتحول فيها الاعتماد إلى ميل تحفيزي جاهز للتنشيط في حالة الحد الأدنى من الإشارات في الموقف الذي لا يُسمى فيه الاعتماد بالضرورة يُعرف الشخص الذي يمتلك حصة كبيرة من هذا الميل بأنه عرضة للاعتماد (Ojha & Singh,1988,p75).واقترح بورنشتاين (1993) أن أفضل تصور للاعتمادية هو أنها تتكون من أربعة مفاهيم منفصلة ولكن مرتبطة ببعضها البعض والمفاهيم هي التحفيزي (أي حاجة ملحوظة للتوجيه والموافقة والدعم من الآخرين) المعرفي (أي تصور الذات على أنها

عاجزة وغير فعالة إلى جانب الاعتقاد بأن الآخرين أقوياء ويتحكمون في نتائج الموقف) عاطفي (أي الميل إلى القلق والخوف عندما يُطلب منه العمل بشكل مستقل، خاصة عندما يتم تقييم نتائج جهد الفرد من قبل الآخرين، أو عندما يكون من المحتمل أن يؤدي الموقف إلى نتائج سلبية) السلوك (أي الميل لطلب المساعدة والموافقة والتوجيه والطمأنينة من الآخرين). وقد أظهر باندورا ووالترز (1963) نوعين من الاعتمادية يشملان: الاعتمادية الموجهة نحو المهام أو الاعتماد الآلي وهو طلب المساعدة من شخص آخر للوصول إلى الهدف والنوع الثاني الاعتماد على الأشخاص أو الاعتماد العاطفي والسعي إلى الرضا العاطفي من الأشخاص الآخرين. وتبين أن الميل إلى الاعتماد هو سمة ثقافية نموذجية للهنود ومتأصلة في شخصيتهم (Deepika& Kumar, 2019, p74).

الدراسات السابقة

الدراسات السابقة العربية:

1. دراسة (قلجة،2015): فلسطين.

هدفت الدراسة الى الكشف عن مستوى سمة التفاؤل والتشاؤم لدى الأطفال الأيتام في معهد الامل للأيتام بغزة، والتعرف الى مستوى الضبط والتحكم (الداخلي- الخارجي) في معهد الامل للأيتام، حيث تكونت عينة الدراسة من 48 طفلاً يتيما من معهد الامل للأيتام بغزة ومثلت العينة نسبة 50 % من مجتمع الدراسة، واستخدم الباحث مقياس التفاؤل والتشاؤم من إعداد ديمبر وآخرون (Dember et al 1989) والذي تمت ترجمته من قبل الدكتور مجدي محمد الدسوقي (2001) كما استخدم الباحث مقياس روتر للضبط الداخلي- الخارجي والذي قننه علاء الدين كفافي (1982)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن سمة التفاؤل حازت على المرتبة الأولى بوزن نسبي (63,84%) بينما حصلت سمة التشاؤم على المرتبة الثانية بوزن نسبي (48,14%). وتبين ان الوزن النسبي للضبط الخارجي للأطفال الأيتام المتواجدين في معهد الامل للأيتام بوزن نسبي (52,2%) هذا يدل على ان مستوى الضبط الخارجي كان بشكل متوسط في حين بلغ مستوى الضبط الداخلي بوزن نسبي (47,8%) مما يدل على ان مستوى الضبط الداخلي كان اقل من المتوسط وبالتالي (14,6) من الأطفال الايتام في العينة ليهم

ضبط داخلي بينما (85,4) لديهم ضبط خارجي، وتبين عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سمة التفاؤل والتشاؤم ومركز الضبط والتحكم (الداخلي والخارجي) لدى الأطفال الايتام في معهد الامل للأيتام.

2. دراسة (فايد ،2000): مصر.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاعتمادية ونقد الذات وإدراك الرفض الوالدي والاكتئاب في جامعة حلوان، حيث تكونت عينة الدراسة من(240) الطلاب المقيدين بالفرقتين الثانية والثالثة بأقسام علم النفس وعلم الاجتماع والفلسفة والتاريخ واللغة الإنكليزية في جامعة حلوان، وتم استخدام مجموعة أدوات للدراسة وهي استبيان الخبرات الاكتئابية والذي تم إعداده من قبل (بلات وآخرون،1976)، وقد أجرى (بلات وآخرون، 1955) دراسة بهدف الكشف عن المقاييس الفرعية الكامنة في مقياس الاعتمادية وتعديله، ثم قام الباحث في دراسته في الاعتماد على المقياس الذي قام (بلات وآخرون) بتعديله، وتوصلت نتائج الدراسة الى أن الاعتمادية ونقد الذات لابد من أن تتوسط العلاقة بين إدراك الرفض الوالدي والاكتئاب كما توصلت الى ان إدراك الرفض الوالدي المقرر ذاتيا من خلال استبيان إدراك القبول- الرفض الوالدي يعد منبئاً ضعيفاً للاكتئاب.

الدراسات السابقة الأجنبية:

1. أجرى رافيندران وآخرون (Aravindan, at al،2024):India .

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم العلاقة بين الصلابة النفسية والتفاؤل لدى المراهقين الايتام وغير الايتام ودراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين الأيتام وغير الأيتام على أساس المحيط الاسري والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (200) المراهقين الايتام وغير الايتام، وتم استخدام مقياس استطلاع الآراء الشخصية للعينة المستقلة t لجمع البيانات، ثم تم استخدام الارتباط لدراسة العلاقة بين الصلابة النفسية والتفاؤل، وتم استخدام اختبار (LOT-R) لتقييم الفروق بين المراهقين الأيتام وغير الأيتام في الصلابة النفسية والتفاؤل. حيث اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين الايتام وغير الايتام بين الصلابة النفسية

والتفاؤل وأيضا على مستوى الجنس وأكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصلابة النفسية والتفاؤل لدى المراهقين غير الايتام.

2. دارسة كامبوي وآخرون (campos,2014): Portugal.

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الاعتمادية ونقد الذات في المشكلات الداخلية والخارجية عند المراهقين، حيث بلغت عينة الدراسة 446 مراهق تتراوح اعمارهم ما بين 14-18 عام، أدوات الدراسة تم استخدام أدوات التقرير الذاتي، ومقياس الاكتئاب من اعداد كامبوس 2009 (Campos,2009) ومقياس الاعتمادية، ومقياس النقد الذاتي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن كل من النقد الذاتي والاعتمادية تزيد من الاكتئاب والسلوك المشكل عند كل من المراهقين والمراهقات، كما أظهرت أن المشكلات الخارجية أكثر لدى الذكور منها لدى الإناث.

التعقيب على الدراسات السابقة:

نستنتج من الاطلاع على الدراسات السابقة أنها اختلفت فيما بينها من حيث الهدف وحجم العينة المستهدفة، كما تعددت النتائج التي توصلت إليها كل دراسة إلا أن معظم الدراسات اتفقت مع الدراسة الحالية في الاعتماد على الطلبة الايتام وقد اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في تناولها للعلاقة بين التفاؤل والتشاؤم ونمط الشخصية الاعتمادية لدى المراهقين الأيتام في مدينة حماة، وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وأدوات الدراسة وفي تفسير نتائج الدراسة.

منهج وإجراءات الدراسة

أولا: منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي الذي عُرف بأنه وصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفاً كمياً، لأن الغرض من جمع البيانات هو تحديد الدرجة التي ترتبط بها المتغيرات الكمية (أبو علام، 2004، 231).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تألف المجتمع الأصلي للدراسة من جميع المراهقين الايتام المقيمين في ملجأ الايتام في مدينة حماة، ونظراً لصغر حجم المجتمع الأصلي والذي بلغ (59) يتيم مقيم في الملجأ، تم اللجوء إلى المراهقين الأيتام الملتحقين بالمدارس العامة في مدينة حماة في مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي (الصفوف السابع، الثامن، التاسع، العاشر، الحادي عشر، البكالوريا)، وذلك لعدم كفاية المجتمع من حيث الحجم لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، والتطبيق الأساسي، وقد بلغ حجم المجتمع للمراهقين الأيتام خارج الميتم(80) طالب وطالبة.

ثالثاً: عينة الدراسة:

تم الاعتماد على عينة الحصر الشامل بالنسبة للطلبة المقيمين في الملجأ وبلغ عددهم (44) وبسبب صغر حجم المجتمع، تم سحب عينة من المراهقين الأيتام الملتحقين في المدارس العامة بالطريقة العشوائية البسيطة وبلغ عددهم (50) طالب وطالبة، كما تم اختيار المدارس بالطريقة العشوائية البسيطة.

المدرسة	عينة المراهقين الايتام المتواجدة	عينة المراهقين الايتام التي تم سحبها
مدرسة مختار العاشق (ذكور)	10	5
مدرسة الثانوية الشرعية للبنين (ذكور)	44	22
مدرسة رياض نايف الجمال (إناث)	24	12
مدرسة سامي حمزة عرفة (إناث)	8	4
ثانوية الشهيد باسل الأسد للمتفوقين الثالثة (إناث)	16	8

رابعاً: أدوات الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار صحة فرضياتها، تم استخدام الأدوات الأتية:

أولاً: مقياس التفاؤل والتشاؤم من إعداد الباحثة:

خطوات تصميم المقياس:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة والمقاييس المتعلقة بموضوع التفاؤل والتشاؤم، والتي تم استخدامها لقياس التفاؤل والتشاؤم، تم إعداد المقياس ليتناسب مع البيئة السورية وعينة الدراسة الحالية ، ثم تم إعداد الصورة الأولية للمقياس وقد بلغ العدد الكلي لبنود المقياس (30)، بنداً موزعة على بعدين هما (بعد التفاؤل ، بعد التشاؤم) وقد تضمن بعد التفاؤل البنود الإيجابية وبعد التشاؤم البنود السلبية وقد اتبعت الباحثة في التصحيح التدرج حسب مقياس ليكرت الثلاثي (موافق ،أحياناً ،غير موافق) كما يتضح من الجدول رقم (1).

الجدول رقم (1)

اتجاه البند	رقم البند	موافق	احياناً	غير موافق
إيجابي (بعد التفاؤل)	**9/8/7/6/5/4/3/2/1 14/13/12/11/10/**	**3**	**2**	**1**
سلبي (بعد التشاؤم)	**23/22/21/20/19/18/17/16/15 30/29/28/27/26/25/24/**	**1**	**2**	**3**

وتبعاً لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (90) وأدنى درجة هي (30).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس:

- **صدق المحتوى:**

تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض المقياس بصورته الأولية على مختص في اللغة العربية للتأكد من دقته اللغوية، ثم تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والقياس والتقويم والبالغ عددهم (7) أعضاء وتم سؤالهم عن مدى دقة اللغة ومدى مناسبة البنود ومدى كفاية البنود لقياس التفاؤل والتشاؤم، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين 80% فما فوق وبالتالي لم يتم تعديل أي من البنود.

- **الصدق البنائي (صدق الاتساق الداخلي):**

تم التحقق من صدق البنائي للمقياس عن طريق:

أ. حساب معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية لكل بعد من بعدي مقياس التفاؤل والتشاؤم بالنسبة للعينة السيكومترية التي بلغت 45 من المراهقين الايتام. ويوضح الجدول رقم (2) نتائج معاملات الارتباط.

جدول رقم (2) معاملات الارتباط بين درجة كل بند، والدرجة الكلية لكل بعد من بعدي مقياس التفاؤل والتشاؤم

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.666**	15	0.700**
2	0.730**	16	0.760**
3	0.712**	17	0.705**
4	0.835**	18	0.778**
5	0.678**	19	0.621**
6	0.712**	20	0.733**
7	0.765**	21	0.784**
8	0.842**	22	0.800**
9	0.717**	23	0.772**
10	0.714**	24	0.702**
11	0.813**	25	0.501**
12	0.587**	26	0.702**
13	0.572**	27	0.808**
14	0.850**	28	0.795**
—	—	29	0.675**
—	—	30	0.722**

(**) دالة عند مستوى دلالة 0.01، (*) دالة عند مستوى دلالة 0.05.

نلاحظ من الجدول رقم (2) أن معظم قيم معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية لكل بعد من بعدي مقياس التفاؤل والتشاؤم تراوحت بين (0.501 – 0.850) وجميع هذه البنود كانت ارتباطاتها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01).

ب. حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعدي التفاؤل والتشاؤم، ويوضح الجدول رقم (3) نتائج معاملات الارتباط.

جدول رقم (3) معاملات الارتباط بين بعدي مقياس التفاؤل والتشاؤم

بعدي المقياس	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط
التفاؤل	14	34.00	6.839	−0.798**
التشاؤم	16	28.89	8.553	

(**) دالة عند مستوى دلالة 0.01، (*) دالة عند مستوى دلالة 0.05.

نلاحظ من الجدول رقم (3) أن معامل الارتباط بين بعدي التفاؤل والتشاؤم بلغ (0.789−) وهو معامل ارتباط مرتفع ودال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.01، كما نلاحظ أنه ارتباط عكسي وهذا يشير إلى التناقض بين بعدي المقياس. مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفاؤل والتشاؤم.

- **الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية):**

تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي أفراد العينة السيكومترية العليا والدنيا في الدرجة الكلية على مقياس التفاؤل والتشاؤم، وذلك لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين إذ تم أخذ نسبة 28% من أفراد العينة السيكومترية والبالغ عددهم45 طالباً وطالبةً من المراهقين الأيتام، والجدول رقم (4) يوضح ذلك:

الجدول رقم (4) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الطرفية على مقياس التفاؤل والتشاؤم

المقياس	الدرجات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة "p" الاحتمالية	القرار
التفاؤل	أدنى 33%	15	26.67	7.037	14.877	6.973-	0.000	دال
	أعلى 3%	15	39.53	1.246				
التشاؤم	أدنى 33%	15	20.13	2.503	18.806	10.960-	0.000	دال
	أعلى 3%	15	38.40	5.950				

تشير نتائج الجدول رقم (4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الدنيا والعليا لصالح أفراد المجموعة العليا عند مستوى دلالة أقل من (0.01) في الدرجة الكلية لبعدي مقياس التفاؤل والتشاؤم؛ مع الأخذ بعين الاعتبار أن تباين الدرجات في المجموعتين غير متجانس وفق اختبار ليفين (Levene) إذ أن قيمة sig (0.000، 0.002) على الترتيب وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05؛ وهذا يدل على قدرة المقياس على التمييز بين مستويي الأداء على بعدي مقياس التفاؤل والتشاؤم، وهذا يؤكد الصدق التمييزي للمقياس.

ثانياً: ثبات مقياس التفاؤل والتشاؤم:

جرى التحقق من ثبات مقياس التفاؤل والتشاؤم باستخدام طريقتي: ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية. والجدول رقم (5) يوضح نتائج معاملات الثبات:

الجدول رقم (5) معاملات ثبات مقياس التفاؤل والتشاؤم

المقياس	عدد البنود	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
التفاؤل	14	0.931	0.892
التشاؤم	16	0.939	0.925

يلاحظ مما سبق أن قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (0.931، 0.939) على الترتيب، في حين بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.892، 0.925) وهذا يعني أن المقياس يتصف بدرجة عالية من الثبات.

نستنتج من نتائج الدراسة السيكومترية لمقياس التفاؤل والتشاؤم أن المقياس صالح للاستخدام في البيئة المحلية، ويمكن تطبيقه على العينة الأساسية للبحث.

الصورة النهائية للمقياس:

لقد تألف المقياس في صورته النهائية من (30) بنداً موزعين على بعدين (بعد التفاؤل، بعد التشاؤم) وقد تضمن بعد التفاؤل البنود الإيجابية وبعد التشاؤم البنود السلبية وقد اتبعت الباحثة في التصحيح التدرج حسب مقياس ليكرت الثلاثي (موافق، أحياناً، غير موافق) كما يتضح من الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6)

اتجاه البند	رقم البند	موافق	احياناً	غير موافق
إيجابي (بعد التفاؤل)	10/9/8/7/6/5/4/3/2/1 14/13/12/11/	3	2	1
سلبي (بعد التشاؤم)	25/24/23/22/21/20/19/18/17/16/15 30/29/28/27/26/	1	2	3

ثانياً: مقياس الشخصية الاعتمادية من إعداد الباحثة:

خطوات تصميم المقياس:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة والمقاييس المتعلقة بالموضوع، والتي تم استخدامها لقياس الشخصية الاعتمادية، وقد تم الاستفادة من المقياس الأجنبي المصمم من قبل الباحث Laura A. Gluszik,2009 في إعداد المقياس ليتناسب مع البيئة السورية وعينة الدراسة الحالية ، ثم تم إعداد الصورة الأولية للمقياس وقد بلغ العدد الكلي لبنود المقياس (45)،

بنداً موزعة على شكل بنود إيجابية وأخرى سلبية وقد اتبعت الباحثة في التصحيح التدرج حسب مقياس ليكرت الثلاثي (موافق ،أحياناً ،غير موافق) كما يتضح من الجدول رقم (7)

الجدول رقم (7)

اتجاه البند	رقم البند	موافق	احياناً	غير موافق
ايجابي	18/15/13/12/11/10/9/8/7/6/5/3/1 31/30/29/27/26/25/24/23/22/21/20/ 45/44/43/42/40/39/38/36/35/33/32	3	2	1
سلبي	41/37/34/28/19/17/16/14/4/2	1	2	3

وتبعاً لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (135) وأدنى درجة (45).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس:

- **صدق المحتوى:**

تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض المقياس على مختص في اللغة العربية للتأكد من دقته اللغوية، ثم تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والقياس والتقويم والبالغ عددهم (8) أعضاء وتم سؤالهم عن مدى دقة اللغة ومدى مناسبة البنود ومدى كفاية البنود لقياس الشخصية الاعتمادية، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين 80% فما فوق وبالتالي تم تعديل بعض البنود وحذف بعضها ليصبح عدد البنود (41) بند بعد التحكيم، والجداول التالية توضح ذلك (8)، (9):

جدول رقم (8) نتيجة تحكيم بنود مقياس الشخصية الاعتمادية

رقم البند	البند قبل التحكيم	البند بعد التحكيم
2	أشعر عادة بالراحة اتجاه القرارات التي اتخذها	انا راضٍ عن القرارات التي أتخذها
3	أفضل العيش في بيئة منظمة حيث استطيع وضع خططي اليومية	من حولي غير مؤهلين لمساعدتي في التخطيط لمستقبلي
5	أجد انه من السهل اتخاذ القرارات بمفردي	انا قادر على اتخاذ القرارات بمفردي
19	اشعر بخيبة امل من نفسي	انا غير راضٍ عن نفسي
34	أشعر بالحرج بسهولة	أحتاج إلى مساعدة أحد كي أتحدث

جدول رقم (9) البنود التي تم حذفها

رقم البند	البند
1	أخشى باستمرار أن أترك لوحدي.
30	أخشى أنني لن أكون قادراً على الاعتناء بنفسي عندما أفقد من حولي.
31	أجد صعوبة في التحدث عندما أقابل أشخاص جدد.
35	في المدرسة أجد صعوبة في التحدث أمام زملائي

- **الصدق البنائي (صدق الاتساق الداخلي):**

تم التحقق من صدق البنائي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية على مقياس الشخصية الاعتمادية بالنسبة للعينة السيكومترية التي بلغت 45 من المراهقين الايتام. ويوضح الجدول رقم (10) نتائج معاملات الارتباط.

جدول رقم (10) معاملات الارتباط بين درجة كل بند، والدرجة الكلية على مقياس الشخصية الاعتمادية

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.608**	15	0.401**	29	0.502**
2	0.610**	16	0.482**	30	0.465**
3	0.223	17	0.579**	31	0.431**
4	0.293	18	0.418**	32	0.534**
5	0.108	19	0.412**	33	0.341*
6	0.371*	20	0.267	34	0.389**
7	0.493**	21	0.535**	35	0.435**
8	0.407**	22	0.254	36	0.289
9	0.471**	23	0.480**	37	0.075
10	0.190	24	0.608**	38	0.185
11	0.388**	25	0.534**	39	0.447**
12	0.432**	26	0.657**	40	0.154
13	0.238	27	0.654**	41	0.444**
14	0.133	28	0.507**		

(**) دالة عند مستوى دلالة 0.01، (*) دالة عند مستوى دلالة 0.05.

نلاحظ من الجدول رقم (10) أن معظم قيم معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.341 – 0.657) وجميع هذه البنود كانت ارتباطاتها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، و (0.05) باستثناء بعض البنود التي لم تكن معاملات ارتباطها دالة إحصائياً وهي البنود ذات الأرقام (3، 4، 5، 10، 13، 14، 20، 22، 36، 37، 38، 40)، لذا تم حذفها وإعادة حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبنود

المقياس ، ويوضح الجدول رقم (11) نتائج معاملات الارتباط بعد حذف البنود التي لم ترتبط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس، وإعادة ترقيمها.

جدول رقم (11) معاملات الارتباط بين درجة كل بند، والدرجة الكلية على مقياس الشخصية الاعتمادية بعد حذف البنود

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.642**	11	0.582**	21	0.481**
2	0.588**	12	0.416**	22	0.410**
3	0.452**	13	0.357*	23	0.424**
4	0.476**	14	0.573**	24	0.549**
5	0.402**	15	0.521**	25	0.352*
6	0.537**	16	0.636**	26	0.378*
7	0.364*	17	0.536**	27	0.458**
8	0.485**	18	0.643**	28	0.474**
9	0.399**	19	0.667**	29	0.468**
10	0.516**	20	0.505**		

(**) دالة عند مستوى دلالة 0.01، (*) دالة عند مستوى دلالة 0.05.

نلاحظ من الجدول رقم (11) أن معظم قيم معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.667،0.352) وجميع هذه البنود كانت ارتباطاتها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05) وهذه النتائج تشير إلى أن المقياس يتميز بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

- **الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية):**

تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي أفراد العينة السيكومترية العليا والدنيا في الدرجة الكلية على مقياس الشخصية الاعتمادية، وذلك لمعرفة

قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين إذ تم أخذ نسبة 28% من أفراد العينة السيكومترية والبالغ عددهم45 طالباً وطالبةً من المراهقين الايتام، والجدول رقم (12) يوضح ذلك:

الجدول رقم (12) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الطرفية على مقياس الشخصية الاعتمادية

المقياس	الدرجات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة "p" الاحتمالية	القرار
الشخصية الاعتمادية	أدنى 28%	13	44.15	5.320	19.340	−13.952	0.000	دال
	أعلى28%	13	68.00	3.109				

تشير نتائج الجدول رقم (12) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الدنيا والعليا لصالح أفراد المجموعة العليا عند مستوى دلالة أقل من (0.01) في الدرجة الكلية لمقياس الشخصية الاعتمادية؛ مع الأخذ بعين الاعتبار أن تباين الدرجات في المجموعتين غير متجانس وفق اختبار ليفين (Levene) إذ أن قيمة sig = 0.016 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05؛ وهذا يدل على قدرة المقياس على التمييز بين مستويي الأداء على مقياس الشخصية، وهذا يؤكد الصدق التمييزي للمقياس.

ثانياً: ثبات مقياس الشخصية الاعتمادية:

جرى التحقق من ثبات مقياس الشخصية الاعتمادية باستخدام طريقتي: ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية. والجدول رقم (13) يوضح نتائج معاملات الثبات:

الجدول رقم (13) معاملات ثبات مقياس الشخصية الاعتمادية

المقياس	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الشخصية الاعتمادية	0.873	0.852

يلاحظ مما سبق أن قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بلغت 0.922، في حين بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية 0.926، وهذا يعني أن المقياس يتصف بدرجة عالية من الثبات.

نستنتج من نتائج الدراسة السيكومترية لمقياس الشخصية الاعتمادية أن المقياس صالح للاستخدام في البيئة المحلية، ويمكن تطبيقه على العينة الأساسية للبحث.

الصورة النهائية للمقياس: لقد تألف المقياس في صورته النهائية من (29) بنداً موزعة على شكل بنود إيجابية وأخرى سلبية وقد اتبعت الباحثة في التصحيح التدرج حسب مقياس ليكرت الثلاثي (موافق، أحياناً، غير موافق) كما يتضح من الجدول رقم (14).

الجدول رقم (14) توزيع البنود الإيجابية والسلبية لعبارات مقياس نمط الشخصية الاعتمادية

اتجاه البند	رقم البند	موافق	احياناً	غير موافق
ايجابي	26/25/24/23/21/18/15/12/11/9/8/7/6/1 39/35/34/33/32/31/30/29/27/	3	2	1
سلبي	41/28/19/17/16/2	1	2	3

وتبعاً لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (87) وأدنى درجة هي (29).

نتائج الدراسة:

اختبار الفرضيات وتفسيرها:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين درجات أفراد العينة على مقياس التفاؤل والتشاؤم وبين درجاتهم على مقياس نمط الشخصية الاعتمادية.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات المراهقين الأيتام على مقياس التفاؤل والتشاؤم ودرجاتهم على مقياس نمط الشخصية الاعتمادية، والجدول رقم (15) يوضح النتائج:

الجدول رقم (15) دلالة العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقياس التفاؤل والتشاؤم ودرجاتهم على مقياس نمط الشخصية الاعتمادية

المقياس	الشخصية الاعتمادية
التفاؤل	−0.251*
التشاؤم	0.258*

بدراسة الجدول رقم (15) نلاحظ:

- يوجد علاقة عكسية دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على مقياس التفاؤل وبين درجاتهم على مقياس نمط الشخصية الاعتمادية.
- يوجد علاقة طردية دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على مقياس التشاؤم وبين درجاتهم على مقياس نمط الشخصية الاعتمادية.

ويمكننا تفسير ذلك بقولنا: ان المراهق المتشائم الذي يرى الأشياء والظواهر من حوله بطريقة سلبية، ويرى الفشل بأنه مأساة لا يمكن الخروج منها، ولا يسعى لتطوير ذاته، ولا يستطيع وضع حلول لمشاكله اليومية، كل هذا يجعله في حالة من التردد والشك، ولا يستطيع الاعتماد على نفسه فإنه يطلب المساعدة من الآخرين لتأدية أبسط الأعمال والوظائف وهذا ما أكده (Seligman,1995,p115).

ووفقًا لسينها (1968) فإن خصائص الشخص المصاب بالميل إلى الاعتماد تشمل القلق وحب اتباع الآخرين، وإطاعة الكبار، كما يصاب المراهق بالإحباط إذا لم تتم رعايته، ولا يلتزم بعمله، ولا يحاول العمل بجد لتحقيق النجاح كما يتطلب المودة والانتماء لطلب الدعم والمشورة من الآخرين، ويرغب المراهق في أن يتم تشجيعه ومساعدته أو حمايته من قبل الآخرين ويفتقر إلى الرقابة الداخلية ولا يخضع للمساءلة ويتم تثبيطه بسهولة، ويتهرب من المسؤولية كما يفتقر إلى المبادرة والحكم المستقل.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفاؤل والتشاؤم استناداً إلى متغير مكان الإقامة (داخل الميتم، خارج الميتم).

تم حساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفاؤل والتشاؤم استناداً لمتغير مكان الإقامة باستخدام اختبار T–test للمجموعات المستقلة، والجدول رقم (16) يوضح النتائج:

الجدول رقم (16)

الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس التفاؤل والتشاؤم استناداً لمتغير الإقامة

مقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التفاؤل	داخل الميتم ن= (44)		خارج الميتم ن= (50)		-4.579	92	0.000	دال
	34.84	4.575	38.88	3.978				
التشاؤم	27.68	6.197	24.24	9.705	2.073	84.305	0.041	دال

وبدراسة الجدول رقم (16) نلاحظ وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس التفاؤل والتشاؤم استناداً لمتغير مكان الإقامة نظراً لأن قيمة sig أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وهذه الفروق لصالح المراهقين خارج الميتم بالنسبة لمقياس التفاؤل، ولصالح المراهقين الأيتام داخل الميتم بالنسبة لمقياس التشاؤم، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تباين الدرجات في المجموعتين غير متجانس بالنسبة لمقياس التشاؤم وفق اختبار ليفين (Levene) إذ أن قيمة sig كانت أصغر من مستوى الدلالة 0.05، إذ بلغت قيمة F ليفين 25.463 عند مستوى دلالة 0.000 .

ولعل السبب في ذلك يعود الى الظروف التي يعايشها المراهقون الايتام داخل الميتم فنجد أن بعضهم عاجزون وغير فعالون ويلجؤون للأخرين للحصول على الدعم والطمأنينة، ولكن طبيعة الحياة داخل مؤسسات الرعاية الاجتماعية تعني الحرمان من بيئة الأسرة الطبيعية ومعطياتها، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الفقيهي، 2006) الذي أكد أن هذه البيئة تتصف بأنها جافة بعيدة عن الأسرة الطبيعية والجو الأسري. وغياب الأسرة او فقدان أحد الوالدين يجعل المراهق أكثر قلقاً ويصبح مبالغاً في تقدير المواقف التي يمر بها وبالتالي يؤثر ذلك على مشاعرهم وعلى نظرتهم المتفائلة والمتشائمة للحياة وبالتالي يرون ان ما تقدمه المؤسسات الاجتماعية من خدمات هو غير كافي بالنسبة لهم والخدمات المتوفرة لدى المراهقين الايتام خارج الميتم س تجعلهم يتمتعون بالاستقلال والتطور وبالتالي التطلع للمستقبل بصورة أفضل وأكثر نجاحاً.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس نمط الشخصية الاعتمادية استناداً إلى متغير مكان الإقامة (داخل الميتم، خارج الميتم).

تم حساب الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس نمط الشخصية الاعتمادية استناداً لمتغير مكان الإقامة باستخدام اختبار T–test للمجموعات المستقلة، والجدول رقم (17) يوضح النتائج:

الجدول رقم (17) الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس نمط الشخصية الاعتمادية استناداً لمتغير مكان الإقامة

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
نمط الشخصية الاعتمادية	داخل الميتم ن= (44)		خارج الميتم ن= (50)		2.168	92	0.033	دال
	65.50	8.812	61.80	7.735				

بدراسة الجدول رقم (17) نلاحظ:

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس نمط الشخصية الاعتمادية استناداً لمتغير مكان الإقامة (داخل الميتم، خارج الميتم) ولصالح المراهقين الأيتام داخل الميتم، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تباين الدرجات في المجموعتين متجانس وفق اختبار ليفين (Levene) إذ أن قيمة sig كانت أكبر من مستوى الدلالة 0.05.

ولعل السبب في ذلك يعود: إلى الظروف التي يعيشها المراهق اليتيم داخل الميتم والعادات التي يكتسبها وتسهم في بناء شخصيته وقد أكد (العطاس،2012) أن الأيتام المقيمين في دور الرعاية يعانون من فقر في الطمأنينة النفسية بمستوى أعلى من أقرانهم المقيمين لدى ذويهم، ومن ثم فإن مسؤولية المجتمع والمؤسسات الايوائية وغير الايوائية هي العناية بتربية هؤلاء الأيتام ومساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم والتغلب عليها. ووفقاً ل (Bornstein ,2017) نجد العديد من المراهقين الأيتام مازالوا عاجزين عن تأدية مهام حياتهم ويفتقرون للحاجة العاطفية والميل للقلق خاصة عند الحاجة للعمل بشكل مستقل فيميلون للاعتماد المفرط على القائمين على الرعاية للحصول على التوجيه والدعم والرعاية حتى في الحالات التي يكون فيها الاستقلال ممكناً. وهذا ربما يجعل المراهقين الأيتام المقيمين في دور الرعاية تظهر لديهم الشخصية الاعتمادية أكثر من المراهقين الايتام المتواجدين لدى ذويهم.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفاؤل والتشاؤم استناداً إلى متغير النوع (ذكور، إناث).

تم حساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفاؤل والتشاؤم استناداً لمتغير النوع باستخدام اختبار T–test للمجموعات المستقلة، والجدول رقم (18) يوضح النتائج:

الجدول رقم (18)

الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس التفاؤل والتشاؤم استناداً لمتغير النوع

مقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	ذكور ن= (46)		إناث ن= (48)				0.528	غير دال

التفاؤل	37.30	4.416	36.69	4.990	0.634	92		
التشاؤم	25.17	8.089	26.50	8.701	−0.764	92	0.447	غير دال

وبدراسة الجدول رقم (18) نلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس التفاؤل والتشاؤم استناداً لمتغير النوع نظراً لأن قيمة sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تباين الدرجات في المجموعتين متجانس وفق اختبار ليفين (Levene) إذ أن قيمة sig كانت أكبر من مستوى الدلالة 0.05.

ويمكن تفسير ذلك بقولنا: ان المراهقين الايتام (ذكور، إناث) يمرون بنفس العوامل والظروف ويحصلون على الخدمات المتوفرة نفسها وبالتالي يظهرون المشاعر المتفائلة والمتشائمة نفسها لما يتم تقديمه وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (قلجة،2015) والتي اكدت على ان الأطفال الايتام يعيشون في مكان واحد وبيئة متشابهة ويتلقون نفس المعاملة والخدمات وكما ان الانثى لديها خصائصها النفسية والفسيولوجية أيضا للذكر خصائصه النفسية والفسيولوجية التي تحاول مؤسسات رعاية الايتام تلبيتها

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس نمط الشخصية الاعتمادية استناداً إلى متغير النوع (ذكور، إناث)

تم حساب الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس نمط الشخصية الاعتمادية استناداً –

للمجموعات المستقلة، لمتغير النوع باستخدام اختبار T-test

الجدول رقم (19)

الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس نمط الشخصية الاعتمادية استناداً لمتغير النوع

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
نمط الشخصية الاعتمادية	ذكور ن= (46)		إناث ن= (48)		2.056-	92	0.043	دال
	61.74	8.739	65.25	7.808				

بدراسة الجدول رقم (19) نلاحظ:

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس نمط الشخصية الاعتمادية استناداً لمتغير النوع (ذكور، إناث)، ولصالح الإناث، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تباين الدرجات في المجموعتين كان متجانساً وفق اختبار ليفين (Levene) في الدرجة الكلية لمقياس نمط الشخصية الاعتمادية، إذ أن قيمة sig كانت أكبر من مستوى الدلالة 0.05.

ونعزو السبب في وجود فروق لصالح الاناث إلى أن الإناث قد يكونون أكثر حاجة للاحتواء وأكثر حاجة الى من يساندهم ويرشدهم ويساعدهم في اتخاذ القرارات وقد تظهر لديهم الحاجة إلى الشعور بالأمان أكثر من الذكور وهذا ما يجعلهم أكثر اعتماداً على من حولهم بينما الذكور أكثر مواجهة لتحديات الحياة اليومية إلى حد ما وأكثر قدرة على إدارة المواقف الضاغطة وخاصة ما يتعلق بانفعالاتهم، إضافة إلى طبيعة البيئة الاجتماعية التي تعمل على حماية الأنثى واشباع حاجاتها وتقديم المساندة الملائمة أثناء مواجهة المواقف الضاغطة. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (المزيرعي،2010) إلى أن الذكور أكثر ميلاً للاستقلال بينما الاناث يميلون للاعتماد على من حولهم في معظم أمور حياتهم.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسة عن الأنماط المختلفة للشخصية وعلاقتها بالتكيف النفسي الاجتماعي لدى المراهقين الأيتام.
- إقامة ورشة عمل لتحسين الحياة النفسية لدى المراهقين الأيتام.
- تفعيل دور وسائل الدعاية والاعلام لإلقاء الضوء على الخدمات النفسية التي يحتاجها الأيتام داخل وخارج دار الأيتام.
-

المراجع العربية:

- أبو علام، رجاء. **(2004). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الأقصري، يوسف. (2002). كيف تتخلص من الخوف والقلق من المستقبل، دار الطائف، عمان.
- الأنصاري، بدر محمد. (2001). إعداد مقاييس التفاؤل غير واقعي لدى عينة من الطلبة والطالبات، مجلة دراسات نفسية، مجلد11، ال عدد51، الكويت.
- الأنصاري، بدر محمد. (1998). التفاؤل والتشاؤم، المفهوم والقياس والمتعلقات، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، لجنة التأليف والتعريب والنشر.
- باظة، آمال عبد السميع، (2003). الأطفال والمراهقون المعرضون للخطر، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة،244.
- بالبيد، مفرح عبد الله أحمد. (2009). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالرضا الوظيفي لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام. **(مذكرة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
- بسيوني، سوزان بنت صدقة بن عبد العزيز. (2011). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالإنجاز الأكاديمي والرضا عن الحياة لدى عينة من الطالبات الجامعيات بمكة المكرمة، **مجلة الإرشاد النفسي**، مجلد 28، العدد 68، مصر.

- الخطيب، صالح. (2008). الإرشاد النفسي في المدرسة. العين: دار الكتاب الجامعي.
- زعابطة، سيرين هاجر. (2011). علاقة التفاؤل غير واقعي بسلوك السياقة الصحي لدى السائقين. (**رسالة ماجستير**) جامعة باتنة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.
- سوسن شاكر، مجيد. (2015). اضطرابات الشخصية، أنماطها، قياسها. دار صفاء للنشر والتوزيع– 2 المكتبة، عمان.
- شريفي، هناء. (2002). استراتيجية المقاومة وتقدير الذات وعلاقتها بالعدوانية لدى المراهق الجزائري، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، كلية التربية، جامعة الجزائر، الجزائر.
- صالحة، سرور محمد. (2007). المشكلات السلوكية والانفعالية للأفراد المعاقين بصريا وعلاقتها بمتغيرات سبب الإعاقة البصرية ومستواها والعمر والجنس. (**رسالة ماجستير**)، الجامعة الأردنية، عمان.
- عبد الخالق أحمد محمد. (2000). التفاؤل والتشاؤم: عرض لدراسات عربية. جامعة الكويت : مؤتمر الخدمة والتنمية، ص1–29.
- العطاس، عبد الرحمن بن علي حسين. (2012). الشعور بالطمأنينة والوحدة النفسية لدي الأيتام المقيمين في دور الرعاية والمقيمين لدي ذويهم. (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- العزاني، حسن عبد القادر. (2011). استراتيجيات التفاؤل سبيلك إلى النجاح، دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري، ط1، دبي.
- فايد، حســـين علي محمد. (2000). الاعتمادية ونقد الذات وعلاقتهما بإدراك القبول – الرفض الوالدي والاكتئاب، **المجلة المصـرية للدراسـات النفسـية**، المجلد 10، العدد 25، كلية الآداب، جامعة حلوان.
- الفقيهي، محمد (2006)، المشكلات السلوكية لدى المراهقين المحرومين من الرعاية الأسرية في المملكة العربية السعودية، (**دراسة ماجستير غير منشورة**)، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
- فهيم، كلير. (1987). المشاكل النفسية للمراهق. دار نوبار للطباعة، ط2، القاهرة،162.

- قلجة، زاهر عمر. (2015). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بمركز الضبط والتحكم لدى الأطفال الايتام في معهد الامل للأيتام بغزة، (**رسالة ماجستير**) ، الجامعة الإسلامية، غزة.
- كفافي، ج. (2010). نظريات الشخصية. عمان: دار الفكر للنشر.
- مأمون، عبد الكريم. (2015). علاقة التفاؤل والتشاؤم بجودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب. (**مذكرة ماجستير**)، جامعة البليدة، الجزائر.
- المزيرعي، عبدالله بن فهد. (2010). أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي) في كل من أنماط التفكير في حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية وطالباتها في بُريده بالمملكة العربية السعودية .**المجلة التربوية** .(97)25 , https://doi.org/10.34120/joe.v25i97.2091
- المفدى، عمر. (2006). علم نفس المراحل العمرية، مطبعة دار طيبة، ط٢، الرياض.

Foreign references:

- Aravindan, A., & Vimala, M. (2024). Psychological hardiness and optimism: A study among orphans and non-orphans. **World Journal of Advanced Research and Reviews**, 22(1), 461-469.
- Bornstein, R. F., & Hopwood, C. J. (2017). Evidence-based assessment of interpersonal dependency. ***Professional Psychology:*** *Research and Practice*, *48*(4), 251-258.
- Campos, R. C., Besser, A., Morgado, C., & Blatt, S. J. (2014). Self- criticism, dependency, and adolescents' externalising and internalising problems. ***Clinical Psychologist***, *18*(1), 21-
- Deepika, S., & Kumar, S. (2019). STUDY ON RELATIONSHIP BETWEEN DEPENDENCE PRONENESS & INFERIORITY

FEELINGS AMONG COLLEGE STUDENTS IN TRICHY DISTRICT. ***Journal of Management (JOM)***, *6*(6).

- Galloway, S. (2005). Quality of life and wellbeing: Measuring the benefits of culture and sport. **A Literature Review**. Scotland: Scottish Executive Social Research.
- Marshall, G., Wortman, C, Kusulas, j., Hervig, L., & Vickers, R., (1992). "Distinguishing optimism from pessimism: Relations to fundamental dimensions of mood and personality". **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. (62), p.p.1067-1074.
- Ojha, H., & Singh, R. R. (1988). Childrearing attitudes as related to insecurity and dependence proneness. ***Psychological Studies***.
- Seligman, M.E.(1995). The Optimistic Child. New York: Houghton Mifflin
- Scheier, M.F& Carver, C.S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. **Health psychology**, 4, 219- 247.
- Singh, S., & Mishra, S. (2014). Optimism–pessimism among adolescents–a gender based study. **International Journal of Science and Research**, 3(6), 1530-1532.
- Windle, M.; Mason, W. A. (2004). General and Specific Predictors of Behavioral and Emotional Problems Among Adolescents. **Journal of Emotional and Behavioral**

Disorders, *12(1), 49–61.* doi:10.1177/10634266040120010601

"تصميم أنشطة تعليمية باستخدام طرائق الخرائط المعرفية في مقرر العلوم للصف الأول الأساسي"

د. ربا علي التامر
كلية التربية
جامعة حمص

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى تصميم أنشطة تعليمية **باستخدام طرائق** الخرائط المعرفية في مقرر العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتصميم أنشطة تعليمية باستخدام ثمانية أنواع لطرائق الخرائط المعرفية (خريطة الدائرة، خريطة الفقاعة، خريطة الفقاعة المزدوجة، خريطة الشجرة، خريطة التحليل أو الدعامة، خريطة التدفق، خريطة التدفق المتعدد، خريطة الجسر) لموضوعات دروس العلوم للصف الأول الأساسي.

الكلمات المفتاحية: أنشطة تعليمية– الخرائط المعرفية– الصف الأول الأساسي

Designing educational activities using cognitive mapping methods in the science curriculum for the first grade

Abstract:

This research aimed to design educational activities using cognitive mapping methods to first grade students in the science course.

To achieve this, the researcher designed educational activities using eight types of cognitive maps(circle map, bubble map, double bubble map, tree map, analysis or support map, flow map, multi-flow map, bridge map)

Topics for science lessons for the first grade.

Key Words: Educational activities - cognitive maps - first grade

المقدمة:

قديماً ومع بدايات التعلم كان نقل المعلومات وامتلاك أكبر قدر ممكن من المعلومات هو الأمر الأكثر أهمية في عملية التعليم ولكن نتيجة الاكتشافات والتطور المعرفي والتكنولوجي كان لابد من إعادة التفكير في كيفية إعداد المتعلم لمواكبة التطور ومواجهة التحديات والمشكلات الحياتية من خلال استخدام المعرفة وتطبيقاتها وليس من خلال امتلاك كم هائل من المعلومات، حيث أن امتلاك الفرد لطريقة هادفة يكسب من خلالها المعرفة هي الأسبق والأهم من المعرفة ذاتها حتى نستطيع خلق جيل يتحمل مسؤولية تطوير مجتمعه وتطوره.

وقد أولت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية القطاع التعليمي أهمية كبرى فمخرجات التعلم ترفد المجتمع بكوادر متجددة يعوّل عليها النهوض بالتنمية، لذا فقد ركزت في مناهجها الدراسية على الجانب التطبيقي لمادة العلوم وإغناء المقررات بأنشطة عملية تثير دافعية المتعلم وتصقل معارفه وتدفعه نحو الإبداع والتميز واستخدام طرائق تعليم وتعلم مثل المناقشة والحوار والعروض العملية والقصص والحكايات والاستنتاج والاستقراء وحل المشكلات لتحقيق أهداف منهاج مادة العلوم للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في إكساب التلاميذ المعارف والمهارات المتعلقة بالطبيعة والأحياء وتحفيزهم على المراقبة والاستكشاف والتصنيف وإكسابهم الطريقة المنهجية في التفكير (الملاحظة–جمع البيانات– تحليل النتائج– التقويم) وغرس العادات الصحية السليمة وربط العلوم والتكنولوجيا بالمجتمع والبيئة(وزارة التربية، 2017، 517–520)

ويعد تعليم العلوم في المناهج الدراسية قضية مهمة وصعبة جداً، ويعتبر إنشاء منهاج علمي غني يشترك فيه المتعلمين تحدياً حقيقياً (Ghorai, 570, 2018) وحيث أن تعليم العلوم في الصف الأول الأساسي من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يهدف إلى تكوين الإحساس العلمي وتعليم طرائق البحث والتعلم من خلال تفاعل التلميذ مع محيطه المباشر الذي هو المصدر الأول للمعلومات، من خلال تنفيذه للأنشطة العلمية التي تعرفهم بالحقائق العلمية وتنمي الملاحظة الجيدة من خلال استخدام الحواس وتكوين العقل العلمي وتدريب التلميذ على تحمل مسؤوليته في التعلم.

ونظرا لطبيعة مادة العلوم واحتوائها على العديد من المصطلحات والمفاهيم وحتى يصبح التعليم الصفي مناسباً للتطورات التي نعيشها يجب على المعلم أن يبدع في استخدام طرائق تعليم أكثر إثارة ومتعة ومناسبة للمناهج المطورة، ويوفر بيئة تعلم نشطة يكون المتعلم فيها العنصر الأكثر إيجابية بواسطة أنشطة تعليمية. يجب على المعلمين إيجاد طرائق لجعل المتعلم قادراً على ربط المعرفة السابقة لديه مع كل معرفة جديدة مثل طريقة الخرائط المعرفية.

تعد طريقة الخرائط المعرفية من طرائق التدريس الفاعلة والتي تعود على التلميذ بالأثر الإيجابي في تعلم العلوم(العطوي، ٢٠١١، 2)، كما تعتبر طرائق الخرائط المعرفية من الحلول المناسبة للتخفيف من المشكلات المرتبطة بالتذكر لدى المتعلم بالمراحل الأولى من الدراسة وخاصة أن المتعلم بالمراحل الأولى يعتمد على الإدراك البصري بنسبة تفوق الحواس الأخرى وبالتالي سيحول التلاميذ الأفكار التي تدور في عقولهم عن الدرس إلى معرفة مختصرة ومنظمة يسهل تذكرها بسهولة لأنها ارتبطت بمتعة حل الخريطة. كذلك تعمل على "تعزيز قدرة التلميذ في توليد الأفكار، وجمع وترتيب المعلومات وتقييم الأفكار وبالتالي القدرة على مواجهة المشكلات التي تواجهه في حياته فهي أشكال مرنة تتيح للتلميذ فرصة إكمال مهمته والوصول إلى الهدف""Hyerle,2004, 25" لذلك اعتمدت الباحثة على **طرائق الخرائط المعرفية** في **تصميم الأنشطة التعليمية في مقرر العلوم للصف الأول من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**.

مشكلة البحث:

بنت الباحثة مشكلتها من خلال ما يلي:

-ملاحظة الباحثة من خلال عملها كمشرفة على مشرفي التربية العملية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث لاحظت استخدام معلمي الصف الطرائق المعتادة (الشرح، المناقشة) في تعليم مادة العلوم، كما وجدت دراسة كل من (خليفة والدبسي، 2011) ودراسة (أبو عواد، 2015) ودراسة (طه، 2016) ضعفاً في مستوى التحصيل الدراسي حيث أن تعليم العلوم يتم بطرائق عرضية والاقتصار على الجانب المعرفي وقلة تطبيق معلمي العلوم لأنشطة تزيد من فاعلية مشاركة المتعلمين في العملية التعليمية وعدم إعطاء الأنشطة

التعليمية الوقت والاهتمام الذي تستحقه والنظر إليها أنها مجرد واجبات مدرسية أو وظائف تعطى للتلاميذ.

كما حث المؤتمر السادس الدولي للخرائط المعرفية الذي عقد في سبتمبر 2014 بالبرازيل التربويين المهتمين باستخدام الخرائط المعرفية بكافة صورها على اكتشاف الإمكانات المتزايدة للخرائط المعرفية، واستخداماتها المتنوعة لتيسير التعلم وتخطيط التعليم وإدارة المعرفة وتقييم عمق التعلم وإستراتيجيات إدارتها وتضمينها في مهمات تعليمية متنوعة من بناء ملفات الإنجاز وحل المشكلات والتعلم بالمشروعات وغيرها من الاستراتيجيات وكذلك علاقتها بالمستويات العليا من التفكير. كما أنه يجب تزويد التعليم في سورية بالبنية التحتية التكنولوجية لتمكين التلاميذ من مواكبة احتياجات سوق العمل وبالتالي من الضروري تطوير المناهج الدراسية بالتعاون بين وزارتي التربية والتعليم العالي، لتنسجم مع التعليم الريادي والتحول الرقمي، وهذا ما أكد عليه المؤتمر العلمي الدولي لجامعة حمص حول دور كليات التربية والذي عقد في 21 تشرين أول 2023م والذي أوصى بضرورة استخدام وافتتاح المدارس الخضراء، وزيادة الحصص العملية في الكليات، وزيادة عدد الملتحقين بالتعليم المهني، وإقامة ورش دورية فعلية مشتركة تشارك فيها كليات التربية بشكل دوري، إضافة إلى إعادة تفعيل المعسكرات الإنتاجية لتطوير مهارات الطلاب، وتعزيز ربطها بالمناهج الدراسية وبذلك تساهم كلية التربية في تنمية مهارات الإبداع والابتكار لدى الشباب الجامعي وتعزز دورهم في تحقيق النجاح والتميز في سوق العمل وفي المجتمع بشكل عام.

وبذلك يتحدد سؤال البحث الرئيسي بالآتي:

ما هي الأنشطة التعليمية المصمّمة وفق طرائق الخرائط المعرفية في مقرر العلوم للصف الأول الأساسي؟

أهداف البحث:

سعت الباحثة من خلال هذا البحث إلى تصميم أنشطة تعليمية باستخدام طرائق الخرائط المعرفية (خريطة الدائرة- خريطة الفقاعة- خريطة الفقاعة المزدوجة- خريطة الشجرة- خريطة التحليل أو الدعامة- خريطة التدفق المتعدد- خريطة الجسر) في مقرر العلوم للصف الأول الأساسي.

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من:

1-استجابة لضرورة تطوير وتجويد العملية التعليمية في مقرر العلوم بما يتماشى مع الاتجاهات الحديثة في التعليم وتحقيق الغايات المرجوة وذلك باستخدام طرائق الخرائط المعرفية.

2-قد يفيد هذا البحث واضعي المناهج وذلك عند صياغة منهاج العلوم بحيث يتم الاهتمام بطرائق خرائط المعرفة.

3-قد يفيد هذا البحث المشرفين التربويين وذلك في عقد دورات تدريبية للمعلمين من أجل استخدام طرائق الخرائط المعرفية على أسس علمية ووفق خطواتها من أجل تعليم المفاهيم المجردة في مقرر العلوم.

4-يمكن أن يساعد هذا البحث معلمي الصف في توظيف طرائق الخرائط المعرفية في العلمية التعليمية؛ من أجل زيادة فاعلية التعليم وتقديم رؤية واضحة لتوظيف طرائق تعليم تنمي التفكير، والمساهمة في تطوير طرائق التدريس، وتغيير أدوار المعلم والمتعلم في العملية التعليمية التعلمية.

5-قد يستفيد من هذا البحث الباحثون وطلاب الدراسات العليا في تصميم أنشطة تعليمية باستخدام الخرائط المعرفية.

مصطلحات البحث:

الخرائط المعرفية: هي أداة تخطيطية لتمثيل مجموعة من المعاني المترابطة ضمن شبكة من العلاقات، بحيث ترتب فيها المفاهيم بشكل هرمي، من الأكثر إلى الأقل عمومية، وهذا الربط بخطوط يكتب عليها كلمة ذات معنى، فهي أداة تعكس البنية المنطقية والمعرفية، يتم تجريد المعرفة من شكلها الخطي إلى الهرمي. (مهرية، 2019، 31)

وتعرفها الباحثة: طرائق حديثة للتعليم يتم من خلالها عرض معرفة منتظمة ومختصرة ومتسلسلة من العام حتى الخاص تساعد المتعلم على تلخيص الأفكار في ذهنه بشكل منظم ضمن أشكال محددة مرتبطة بعلاقات حسب موضوع المعرفة، وهذه الطرائق هي:(خريطة الدائرة- خريطة الفقاعة- خريطة الفقاعة المزدوجة- خريطة الشجرة- خريطة التحليل أو الدعامة- خريطة التدفق المتعدد- خريطة الجسر).

الأنشطة التعليمية: تعرف بأنها جهد تنظيمي يقوم به الطلبة بإشراف من معلمهم؛ لبلوغ مراحل تعلم قد خطط لها مسبقاً، تساعدهم على اكتساب مخرج تعليمي معرفي ومهاري مرتبط بالمنهاج الدراسي. (السعدي وآخرون، 2020).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: مجموعة من الفعاليات والإجراءات التي يتم التخطيط لها، والإشراف عليها وتنظيمها وتقييمها، ويتم ممارستها من قبل التلاميذ بهدف تنمية شخصياتهم وزيادة دافعيتهم للتعليم والتعلم.

الإطار النظري

التعلم هو استنباط للمعرفة، وهو جميع التغيرات التي تحدث للمتعلم حتى يكتسب المعرفة، والتعلم لا يمكن أن يكون فعالاً مالم يكن المتعلم إيجابياً في عملية التعلم وذلك من خلال اكتشاف المعرفة بذاته وهذا ما أكدت عليه الدراسات التربوية ومنها دراسة عسكر وقنطار (2005) حيث اعتبر الباحثان أن نشاط المتعلم هو الركيزة الأهم في العملية التربوية ولا يمكننا الحكم على إيجابية المتعلم فقط من خلال ما يمارسه في الفصول الدراسية وإنما في كل وقت يحاول المتعلم الوصول للمعرفة بحد ذاته.

المحور الأول: الخرائط المعرفية

لمحة عن الخرائط المعرفية:

تبرز أهم أهداف التعلم النشط في الدور الإيجابي للمتعلم والذي يبرز من خلال الأنشطة والطرائق التي يخطط لها المعلم والتي يجب أن تناسب ميول المتعلمين وخصائصهم وتنمي قدراتهم وتجعلهم قادرين على تنظيم معارفهم وربط المعارف السابقة لديهم بالمعارف الجديدة لتتشكل لديهم المعرفة الحقيقة ومن هذه الطرائق الخريطة المعرفية.

في أوائل الثمانينيات، قام Novac من جامعة كورنيل لأول مرة بتطوير استخدام الخرائط المعرفية كاستراتيجية للتدريس. لقد تم اشتقاقها من نظرية التعلم الهادف لأوزوبل. تركز الخرائط المعرفية بشكل كبير على تأثير المعرفة السابقة للطلاب على التعلم الهادف اللاحق.(Ghorai، 2018 ،571)

وتعتبر الخريطة المعرفية بناء عقلي ينتج من الصفات المشتركة للظاهرة أو من تصورات ذهنية يكونها الفرد للأشياء ويوضع داخل شكل بيضوي أو دائري أو مربع، كما تتكون الخرائط المعرفية من كلمات الربط التي هي عبارة عن كلمات تستخدم للربط بين مفهومين أو أكثر، وتكتب على الخط الواصل بين المفهومين أو أكثر، كما تتألف من الوصلات العرضية التي توضع أحياناً وهي عبارة عن وصلة بين مفهومين أو أكثر من التسلسل الهرمي وتمثل في صورة خط عرضي. وتتألف أخيراً من الأمثلة التي توضع أحياناً لتعبر عن الأحداث أو الأفعال المحددة التي تعد أمثلة للمفاهيم وغالباً ما تكون إعلاماً لذلك فهي لا تحاط بشكل بيضوي أو دائري(خطايبة، ٢٠٠٥، ٣١١-٣١٢)

ومن السمات الرئيسية لتمثيل الخرائط عادة ما تكون المفاهيم، الممثلة بـ "العقد"، محاطة بدوائر أو مربعات، يمكن اعتبار المفهوم بمثابة إطار عقلي لأي موضوع علمي، يتم ترتيبها بترتيب هرمي أو غير هرمي اعتمادًا على البنية المعرفية لمجال المعرفة والموضوع والعلاقة بين مفهومين أو أكثر. وهذه العلاقة قد تكون تدل على تسمية (كلمات) أو عبارة (بشكل "فعل")على الرغم من أنها قد تكون في بعض الأحيان رموزًا(مثل+ أو- أو× أو÷). (cited in Mohapatra, Mahapatra & Parida, 2015, p. 164)

ويعد استخدام الخرائط المعرفية في تعليم العلوم أمرًا ضروريًا للغاية، بسبب قلة الاهتمام والتحفيز، وفي بعض الأحيان يواجه المتعلمون بعض المشكلات في تلخيص المعلومات الهامة ووصف المفاهيم أو تنظيم الأفكار بطرائق مناسبة ومفيدة. وفي حالة حفظ موضوع جديد فإنهم يغادرون دون ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة الموجودة.

ولهذا السبب فإن تحصيلهم نحو العلم يتناقص يوما بعد يوم(Mukherjee, 2015, 41) حيث أنه في أغلب صفوف تعليم العلوم في المدارس يلعب فيها الطلاب دورًا سلبيًا؛ لذلك يعد التعليم باستخدام الخرائط لمعرفية أحد أفضل الأمثلة على تعليمات التحكم في المتعلم أو التعليمات غير المباشرة(Mukherjee, 2015, 66)

خطواتها: من أجل إعداد الخرائط المعرفية هنالك عدة خطوات كالآتي:

1- التوكيد على خبرات المتعلم والانطلاق منها لبناء التعلم الجديد.

2- التذكير بالمفاهيم السابقة من أجل توسيع المفاهيم.

3- استخدام الأمثلة التوضيحية.

4- إبراز العلاقات المحتملة بين المفاهيم المختلفة.

5- مراعاة التسلسل المنطقي والسيكولوجي في تدريس المفاهيم.

كما يجب أخذ الأمور التالية بعين الاعتبار:

المفهوم الرئيسي: لا بد من تحديده بدقة فهو الذي ستبنى عليه الخريطة.

حجم المعلومات: تحدد المعلومات بدقة، وإلا ستكون الخريطة مليئة بالمعلومات غير المفيدة.

تحديد طبيعة المفاهيم وموقعها بدقة: عند تصميم الخريطة سواء أكان المفهوم في الأعلى أو كان المفهوم الرئيس في المنتصف. يستدعي المتعلم أثناء بنائه للخريطة المعرفية المعلومات من بنيته المعرفية، ويربط المفاهيم الجديدة بما سبق تعلمه وهذا عند بناء الجانب الأيسر، وهنا يتحقق التعلم ذو المعنى، وعند بناء الجانب الأيمن يقوم المتعلم بجمع الملاحظات للأحداث والأشياء وتسجيلها، ثم يقوم بعمل التحويلات واستنتاج المتطلبات المعرفية. إذاً فبناء الخرائط المعرفية يحتاج بالدرجة الأولى إلى تدريب من قبل المعلم والمتعلم، وحتى يتم إدراك الإجراءات اللازمة لبناء الخرائط المعرفية فإنه من الضروري بناؤها خطوة بخطوة، وعلى المعلم أن يكيّف ويعدّل هذه الخطوات طبقاً للموقف التعليمي، لكن أغلب الدراسات تؤكد على وجود خطوات أساسية للخرائط المعرفية هي:

الخطوة الأولى: اختيار الموضوع المراد عمل خريطة معرفية له، والذي يمكن أن يكون درساً أو فصلاً، وضبط الهدف من موضوع الخريطة.

الخطوة الثانية: تحليل مضمون الموضوع الدراسي أو الوحدة المختارة وذلك بهدف التعرف على المفاهيم التي تتعلق بالموضوع.

الخطوة الثالثة: ترتيب المفاهيم من الأكثر عمومية وتكون في قمة الخريطة ثم الأقل عمومية، بمعنى أن المحور الرأسي للخريطة تدرج المفاهيم حسب نوعيتها، بعدها توضع المفاهيم التي على نفس الدرجة من العمومية أو الخصوصية على نفس الخط أفقياً، والمفاهيم التي لها علاقة فيما بينها توضع متقاربة وفي الأخير توضع الأمثلة أسفل الخريطة في نهاية كل فرع.

الخطوة الرابعة: إقامة الروابط بين المفاهيم وتسميتها، فالخريطة الكاملة توضح العلاقات بين الأجزاء المهمة للمفاهيم وتوصل هذا الفهم إلى الآخرين، وبذلك يمكن قراءة كل فرع من الخريطة من القمة إلى الأسفل، ويجب وضع سهم في خط الربط حتى يوضح أن الأفكار ليست ذات اتجاهين. (مهرية، 2019، 41،42)

مما سبق يمكن أن نستنتج بأن الخرائط المعرفية تستخدم في وضعيات مختلفة داخل الحقل التربوي للتخطيط وتنظيم وتقويم وتطوير الجوانب المختلفة للعملية التعليمية والتعلمية، ويمكن تلخيص خطوات بناء الخريطة المعرفية لدرس العلوم في:

1- تحديد الهدف من الدرس: حيث يساعد تحديد الهدف على الوصول إلى المفاهيم الأكثر خصوصية والأقل تجريداً.

2- تحديد المكتسبات القبلية: وهي المعارف السابقة للمتعلم والمتعلقة بموضوع الدرس، ويتم على أساسها بناء تعلم جديد، تتموضع المفاهيم العامة في القمة، وتتدرج إلى المفاهيم الأقل عمومية.

3- تحديد العلاقات: حيث يتم الربط بين المفاهيم بكلمات أو عبارات تمثل العلاقة المنطقية بينها.

4- استخدام الأمثلة التوضيحية: تساعد على توطيد العلاقة بين المفاهيم وترسيخ الفهم لدى المتعلم.

5- مراجعة البناء: معناه إعادة بناء الخريطة للتأكد من مدى تمثيلها للمفاهيم المراد دراستها.

خصائص الخرائط المعرفية: يمكن عرض الخصائص التالية للخريطة المعرفية الجيدة:

• هرمية ومنظمة:

ينبغي أن تكون المفاهيم الأعم والأشمل في قمة الخريطة وتتدرج تحتها المفاهيم الأكثر خصوصية والأقل شمولية، حيث أنه من المعروف أن التعلم ذو المعنى يسير بيسر وسهولة، ويكون أكثر ثباتاً عندما توضع المفاهيم الجديدة أو معاني المفهوم تحت مفاهيم أوسع وأشمل.

• مترابطة ومفسّرة: تعد كلمات وخطوط أو أسهم الربط بين المفاهيم جانباً أساسياً في بناء الخريطة، ويؤخذ في الاعتبار أنه يمكن أن يكون هناك أكثر من طريقة ربط صحيحة،

فغالباً ما توجد أكثر من طريقة تكون كلها صحيحة بالتساوي في ربط المفاهيم، ولكن لكل طريقة إيحاء مختلف، وتوفر كلمات وخطوط أو أسهم الربط ملاحظة دقيقة لظلال المعنى التي يمتلكها الطالب بالنسبة للمفاهيم المتضمنة في خريطته، وتساهم في الكشف عن التنظيم المعرفي لدى المتعلم.

• تكاملية:تعد النظرة التكاملية في بناء خريطة معرفية ركناً هاماً ترتكز عليه فلسفة ووظيفة هذه الخريطة ذلك أن هذه النظرة التكاملية هي التي تستجلي عمق أو سطحية الفهم لدى المتعلم، ومن خلالها يمكن اكتشاف العلاقات الخطأ التي كوّنها المتعلم عن المعرفة، ومن جهة أخرى يعد الوصول إلى صورة تكاملية من نسج المتعلم جهداً إبداعياً يمكن توظيفه في تحسين التعلّم وتعميقه.

• مفاهيمية: لقد عرفت المفاهيم بأنها نتاجات التفكير وهي لبناته التي يبنى منها، وهي أساس

المعرفة الني يطبقها التكنولوجيون، وهي نتاجات تربويـة مرغوبة للعديد من التربويين وأهل العلم، وهي مهمة لأنها اللبنات التي تبنى منها المعرفة العلمية وهي نسيج العلم وأداة بيد مالكها تؤهله لمواكبة التقدم العلمي المستقبلي، وأن تطوير بناء مفاهيمي لدى الفرد ضروري لمساعدته في إدارة كميات المعلومات التي لديه والتفكير في العلاقات التي بينها، مما سيوفر لـه فرضيات عديدة لاختبارها

(مصطفى، 2009 ، 27–28)

أنواع الخرائط المعرفية:

قدم هيرلي ثمانية أشكال من الخرائط التخطيطية البصرية، كأدوات تستخدم من قبل المعلم والمتعلم، وفيما يأتي شرح مختصر لكل نوع من هذه الأنواع كما أوضحتها (نصر، 2018، 109–114):

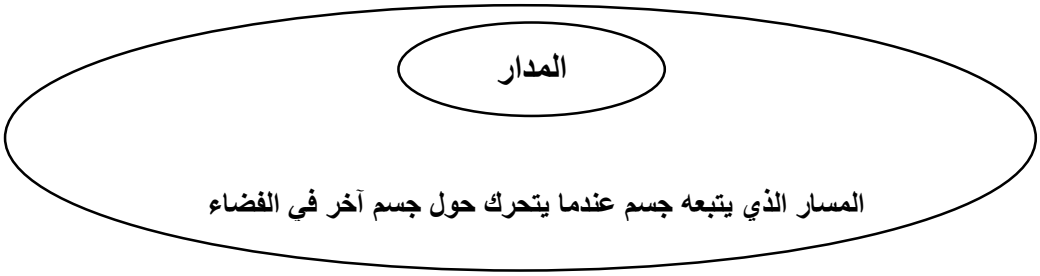
أولاَ: الخريطة الدائرية: تتكون خريطة الدائرة من دائرتين لهما المركز نفسه ومختلفتين في القطر، توضع في مركز الدائرة الأولى (فكرة يُراد تعريفها أو فهمها)، وفي خارج هذه الدائرة يضع المتعلم كل ما له علاقة بالموضوع الرئيسي (عامة الأفكار التي لها علاقة بالفكرة الرئيسية)، وخارج الدائرة يُكتب الإطار المرجعي، وتُستخدم خريطة الدائرة في:

- تحديد الموضوع أو الخبرة القبلية عن الأشياء.
- تنمية التفكير الحواري/ القائم على الحوار.
- تبادل الأفكار بشكل تفاعلي.
- العصف الذهني للأفكار (استمطار الأفكار).

ويمكن للمعلم أن يسأل المتعلمين عند استخدام خريطة الدائرة:

- كيف تُعرّف هذه الفكرة أو هذا الشيء؟ ما هو إطارك المرجعي؟ ما هو المحتوى؟

والشكل الآتي يوضح خريطة الدائرة:



الشكل رقم (1) خريطة الدائرة

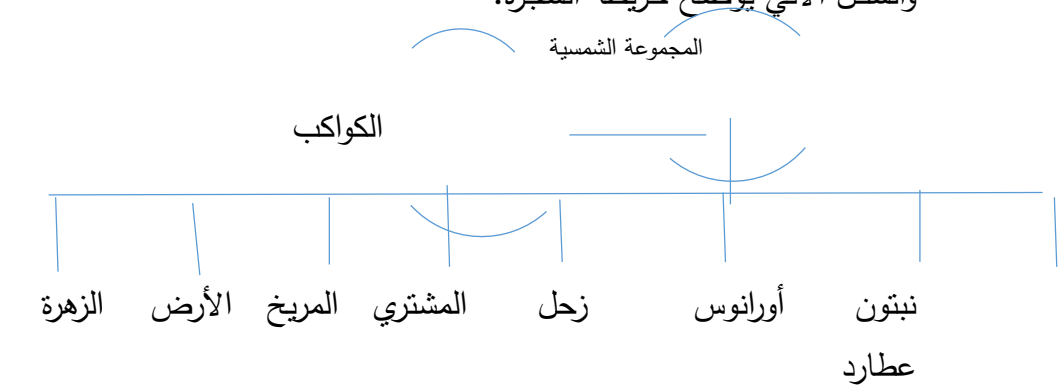
ثانياَ: خريطة الشجرة: وتستخدم لتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية لها، وتفاصيل هذه الأفكار، كما تستخدم أيضاً للتقسيم والتصنيف والتجميع على شكل فئات أو مجموعات، حيث تُكتب التفاصيل المحددة لكل فرع، ويمكن إجراء تفريعات متعددة، وتستخدم خريطة الشجرة في:

- تنمية التفكير الهرمي المتسلسل.
- تنظيم المعلومات وتفصيلاتها الخاصة.
- تمكّن المتعلمين من التصنيف الاستنباطي والاستقرائي.
- تحديد الأفكار الرئيسة والأفكار الداعمة والتفاصيل.
- تكوين رؤية متكاملة للموضوعات المصنفة وإدراكها إدراكاً تاماً.
- مساعدة المتعلم على استيعاب المحتوى وفهم بنيته المعرفية من خلال التنظيم والتصنيف.

ويمكن للمعلم ان يسأل المتعلمين عند استخدام خريطة الشجرة:

ما الأفكار الرئيسة؟ ما الأفكار الفرعية؟ ما التفاصيل في هذه المعلومات؟

والشكل الآتي يوضّح خريطة الشجرة:



الشكل رقم (2) خريطة الشجرة

ثالثاَ: الخريطة الفقاعية: هي خريطة عنقودية مفتوحة النهاية، وتتكون من دائرة مركزية وحولها عدد من الدوائر، حيث يُكتب في الدائرة المركزية (المفهوم، الكلمة، العنصر أو الشيء المراد تحديد خصائصه)، وتكتب في الدوائر الفرعية المحيطة بالدائرة المركزية، أهم الصفات والخصائص لهذا الشيء أو الكلمة.

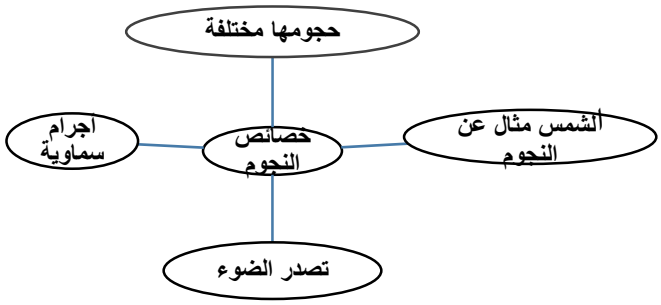
تستخدم خريطة الفقاعة في:

- تنمية التفكير التقويمي.
- الإمداد بالتفاصيل الوصفية للأشياء.
- وصف الخصائص والمميزات بتعبير موجز وكلمات واضحة.
- تنمية قدرة المتعلم على تحديد الصفات والخصائص في كلمات أو رموز.

ويمكن للمعلم أن يسأل المتعلمين عند استخدام خريطة الفقاعة:

- كيف تصف الأشياء؟ أي الخواصّ أو الصفات هي الأفضل لوصف الأشياء؟

والشكل الآتي يوضّح خريطة الفقاعة:



الشكل رقم (3) خريطة الفقاعة

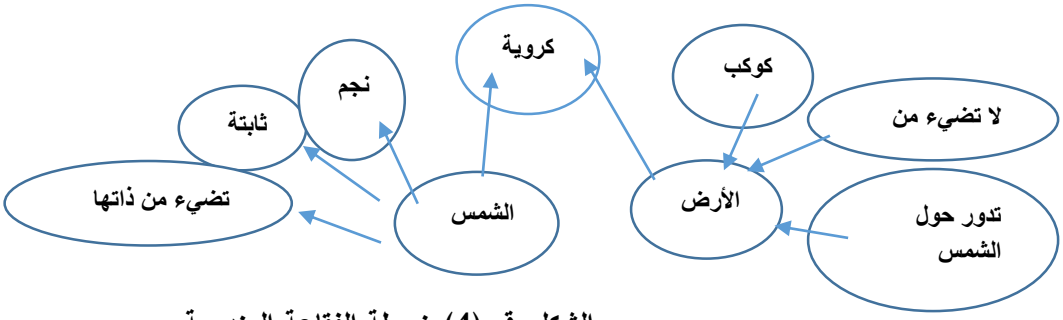
رابعاً: الخريطة الفقاعية المزدوجة: وتستخدم للمقارنة بين شيئين، وهي امتداد لخريطة الفقاعة، وتتكون خريطة الفقاعة المزدوجة من دائرتين مركزيتين متجاورتين (يُكتب في كل منهما طرفا المقارنة)، وبينهما عدد من الدوائر يُكتب فيها الخصائص المتشابهة بين المُقارن بينهما، وفي جانبي الدائرتين المركزيتين تُكتب الخصائص المختلفة بين المُقارن بينهما، ولا يوجد عدد محدود لكمية المعلومات التي يمكن كتابتها. كما تستخدم خريطة الفقاعة المزدوجة في:

- تنمية التفكير التقويمي.
- تحديد الخصائص الأساسية لعنصرين معيّنين.
- مقارنة ومقابلة الخصائص.
- تنظيم عملية المقارنة بسهولة.

ويمكن للمعلم أن يسأل المتعلمين عند استخدام خريطة الفقاعة المزدوجة:

- ما هي أوجه الشبه والاختلاف لهذه الأشياء؟

والشكل الآتي يوضح خريطة الفقاعة المزدوجة:



الشكل رقم (4) خريطة الفقاعة المزدوجة

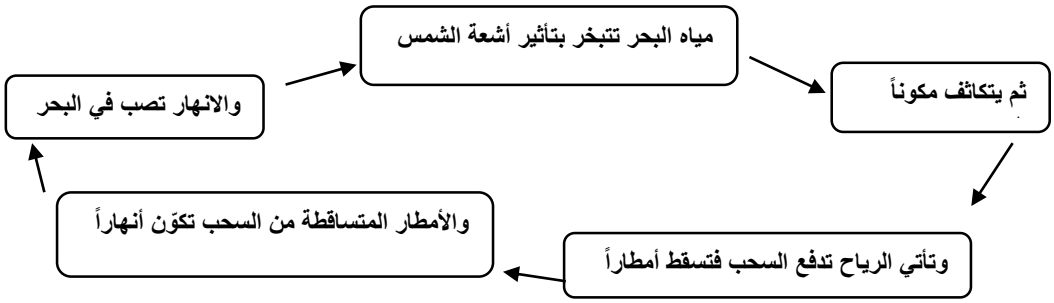
خامساً: خريطة التدفق المتسلسلة: وهي عبارة عن مجموعة من المستطيلات المتتالية، تتابع خلف بعضها، يُكتب اسم الحدث أو الموضوع في المستطيل الأول ثم توضع الأحداث المتتالية بشكل منطقي ومنظم في باقي المستطيلات التالية، حيث تعبّر جميعها عن الحدث من البداية وحتى النهاية بطريقة سلسة، ويمكن أن ينساب من هذه المستطيلات مستطيلات فرعية أصغر منها، تُكتب فيها نتائج أوأرقام أورموز، وتُستخدم خريطة التدفق المتسلسلة في:

- تنمية التفكير الديناميكي المنظم.
- تتابع الأحداث واستدعائها من الذاكرة بشكل منظم.
- توضيح تتابع التواريخ والخطوط الزمنية.
- تحديد العلاقات بين المراحل والمراحل الفرعية للأحداث.
- تحليل وأسبقية الأحداث والخطوات.
- تحقيق فهم أفضل للموضوعات المعقدة.
- تساعد في حل المشكلات الرياضية.

ويمكن للمعلم أن يسأل المتعلمين عند استخدام خريطة التدفق المتسلسلة:

- ماذا حدث؟ ما الأحداث المتتابعة؟ ما هي المراحل الفرعية؟

والشكل الآتي يوضح خريطة التدفق المتسلسلة:



الشكل رقم (5) خريطة التدفق المتسلسلة

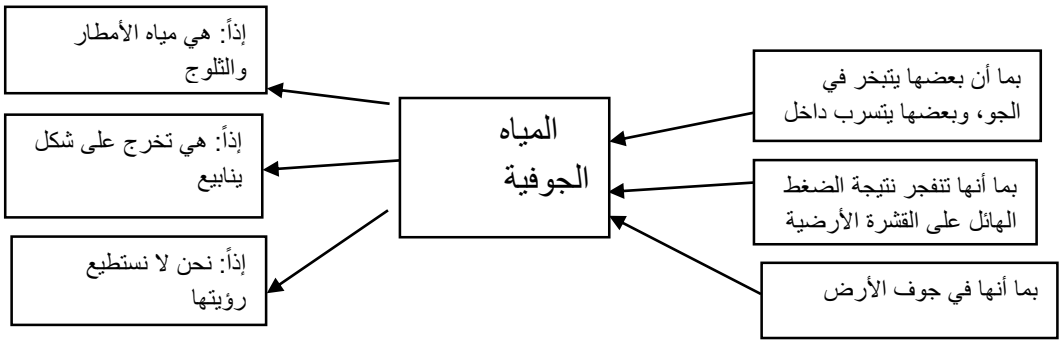
سادساً: خريطة التدفق المتعدد: تتكون خريطة التدفق المتعدد من مستطيل رئيسي يوضع في الوسط، ويُحاط بعدد من المستطيلات على اليمين واليسار، ويُكتب في المستطيل الرئيسي (الحدث أو الموضوع)، ويُكتب في المستطيلات على الجانب الأيمن قائمة بأسباب الحدث، وفي المستطيلات على الجانب الأيسر تُكتب نتائج هذا الحدث. وتستخدم خريطة التدفق المتعدد في:

- تنمية التفكير الديناميكي المنظم.
- توضيح الأسباب والنتائج والتأثيرات.
- تحليل المواقف بالنظر إلى الأسباب والنتائج الجيدة أو السيئة.
- التنبؤ بالنتائج في ضوء الأسباب أو الأحداث.
- توليد نوع من الكتابة القائمة على مبدأ " إذاً..... فإن".
- العلاقة بين السبب والنتيجة تولّد التغذية الراجعة.

ويمكن للمعلم أن يسأل المتعلمين عند استخدام خريطة التدفق المتعدد:

- ما أسباب هذا الحدث؟ ما نتائج \ آثار هذا الحدث؟ ماذا يمكن أن يحدث فيما بعد؟د

والشكل الآتي يوضح خريطة التدفق المتعدد:

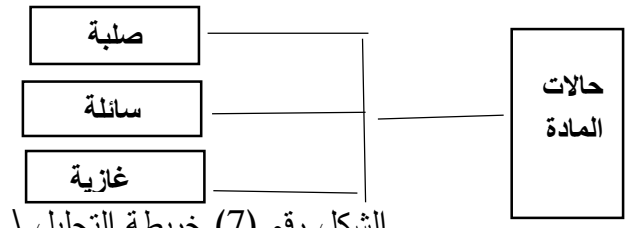


الشكل رقم (6) خريطة التدفق المتعدد

سابعاً: خريطة التحليل /الدعامة: وهي خريطة تشبه قوس المحارب القديم الذي يُطلق سهامه نحو الأهداف المحددة، وتتكوّن من جزأين حيث يُكتب اسم الشيء أو الموضوع على اليمين، وعلى اليسار تُكتب الأجزاء الرئيسة لهذا الشيء، ثم تُرسم على يسار الأجزاء الرئيسة مشابك فرعية تمثل المكونات الفرعية للأجزاء الرئيسة، وهكذا حتى الانتهاء من تحليل الشيء. وتعدّ هذه الخريطة بمثابة إجراء تشريح للأشياء على الورق. وتستخدم خريطة التحليل / الدعامة في:

- تنمية التفكير الهرمي المتسلسل.
- تحليل الأهداف بعد قراءة موضوع معين.
- فهم العلاقة بين الأشياء والأجزاء المكونة لها.
- تنظيم التركيبات. ويمكن للمعلم أن يسأل المتعلمين عند استخدام خريطة التحليل \ الدعامة:
- ما الأجزاء المكونة لهذا الشيء؟ ما الأجزاء الفرعية لبنية هذا الموضوع؟

والشكل الآتي يوضح خريطة التحليل \ الدعامة:



الشكل رقم (7) خريطة التحليل \ الدعامة

ثامناً: الخريطة الجسرية: تتكون الخريطة الجسرية من طرفين تفصل بينهما قنطرة؛ الطرف الأيمن منها تُوضع فيه الأشياء أو المعلومات الجديدة والمُراد تعلّمها، والطرف الأيسر منها تُوضع فيه الأشياء المشابهة لما في الطرف الأيمن، مع مراعاة أن تُجمع الأشياء المرتبطة على يمين ويسار القنطرة في العلاقة نفسها، فيمكن استمرار الجسر وامتداده بعوامل أكثر علاقة.

وتستخدم خريطة الجسر في:

- تنمية التفكير المجازي المعتمد على التخيل.
- تعزيز فهم علاقة العوامل داخل التناظرات.
- تطوير المفاهيم والأفكار الرياضية وتحويلها من تفكير لآخر.
- فهم التناظرات والتشابهات والمجازيات.
- توضيح العلاقة بين الواقع والمجرد.
- ويمكن للمعلم أن يسأل المتعلمين عند استخدام خريطة خريطة الجسر:
- ما الدليل المجازي؟ ما أوجه التناظر بين شيئين؟ والشكل الآتي يوضح الخريطة الجسرية.

الشكل رقم (8) الخريطة الجسرية

ومن خلال العرض السابق نجد أن الخرائط المعرفية عبارة عن أدوات تعلّم بصرية قوية، تعبّر عن ثمانية عمليات تفكير أساسية؛ وعلى هذا الأساس تمّ القيام بتصميم ثمانية أشكال من الخرائط تقابل كل واحدة منها عملية من عمليات التفكير الثمانية،

وفيما يلي جدول يوضّح خرائط التفكير الثمان وعمليات التفكير التي تعكسها كل خريطة:

جدول (2) خرائط التفكير الثمانية وعمليات التفكير التي تعكسها كل خريطة

خريطة الدائرة	التحديد والتعريف	Defining
خريطة الشجرة	التصنيف	Classifying
الخرائط الفقاعية	الوصف	Describing
الخرائط الفقاعية المزدوجة	المقارنة والاختلاف	Comparing
خرائط التدفق المتسلسلة	التتابع والاختلاف	Sequencing
خرائط التدفق المتعدد	السبب والنتيجة	Cause – effect
خريطة التحليل	التحليل إلى أجزاء	Part – Whole
خريطة الجسر	المتشابهات	Seeing Analogies

ميزات الخريطة المعرفية:

في ظل العديد من الدراسات والأبحاث التي قام بها بوزان وآخرون لإثبات فاعلية الخرائط المعرفية، والتنقيب عن أبرز مزاياها التي يمكن تلخيصها في النقاط الآتية، وهي:

1-تنظيم المعلومات وتسلسلها بطريقة سهلة ومختصرة.

2-فهم وإدراك الروابط والعلاقات.

3-إدخال البهجة والجمال على مذاكرتك وملخصاتك مما يسعدك عند قراءتها.

4-وضع كل ما يدور في ذهنك وأفكارك عن الموضوع في ورقة واحدة.

5-السرعة في التعلم؛ تصميماً وقراءةً وحفظاً وتنفيذاً ومتابعة.

6-الإبداع والابتكار، فعندما تبدأ في الرسم تحدث المفاجأة بكمية الأفكار التي تنهمر عليك؛ لأنك تتعامل مع عقلك بطريقة مشابهة لطريقة عمله.

7-تطوير الذاكرة (تخزين – حفظ – استرجاع)، بقدر أكبر وأسرع.

8-تعمل بشكل فوري على بثّ روح التشويق لدى المتعلم؛ وبالتالي تجعله أكثر تعاوناً واستعداداً لتلقي المعرفة بالصف.

9-تمثل أهمية خاصة بالنسبة للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم وخاصة من يجدون صعوبة في القراءة والكتابة.

10–تمكنك من تجميع صورة المعرفة الكاملة في كل الأوقات؛ مما يمنح فهماً أكثر توازناً وتكاملاً للمادة ككل.

11– تمنح العقل محوراً للتركيز وبنية تتكامل بداخلها شتى أنواع المعرفة الخاصة بأيّ موضوع، وتزيد من تعطّش العقل إلى المعرفة. (بوزان ، 2005، 8).

ومن وجهة نظر الباحثة تتجلى مزايا استراتيجية الخرائط المعرفية في أنها من الأدوات الفاعلة في تمثيل المعرفة والبناء عليها؛ فهي تشجع كلاً من المعلم والمتعلم على تحليل المادة الدراسية بشكل مفصل ودقيق؛ مما يعطي صورة واضحة للبناء العقلي في الموضوع المعني، وتساعد على تحقيق المعنى المشترك بين المعلم والمتعلم؛ حيث تكشف لكل منهما ما لدى الآخر، كما أنها وسيلة من وسائل التفكير الناقد من خلال إتاحتها الفرصة للمتعلم لاستدعاء كل الأفكار الممكنة والمتوفرة لديه حول ما يتم تناوله من مفاهيم موجودة في الدرس بصورة متتابعة وبطريقة أكثر سهولة وسرعة.

أهمية الخرائط المعرفية في تدريس العلوم:

تعتبر الخرائط المعرفية من أهم تطبيقات نظرية " أوزبل " حول التعلم ذي المعنى فهي تلعب دوراً هاماً في تنظيم وضبط عملية التعلم، من خلال تنظيم المعارف المتعلمة، وإيجاد الطرق المناسبة لتوضيح السلاسل الترابطية بين المفاهيم العلمية، مما يسهم في بناء معنى ما يتعلمه الطلبة(أبو دياك،2017، 4). إذ إنّ أهمية الخرائط المعرفية تتجلى في تعدّد استخداماتها نتيجة لما تتمتع به من مرونة، فهي أداة تخطيطية لتوضيح معاني المفهوم، وأداة تعليمية تقويمية، كونها تساعد في توضيح المعلومات والأفكار التي ينبغي التركيز عليها، مما يجعل التعلم والتعليم أكثر سهولة وتنظيماً، كما تبرز أهمية الخرائط المعرفية من خلال إسهاماتها العظيمة في مجال تحسين وتطوير بيئة تعليمية تعلمية خلال سنوات الدراسة، وهذا حسب ما أكدته الدراسات السابقة؛ التي أجمعت على الأهمية الكبيرة للخرائط المعرفية بالنسبة للمعلم والمتعلم.

1–بالنسبة للمتعلم:

– تيسير عملية التعلم ذي المعنى إذ يقوم المتعلم بربط المعرفة الجديدة بالمفاهيم السابقة التي لها علاقة بها وتجعله قادراً على إدراك المفاهيم ومعرفة العلاقات وأوجه الشبه والاختلاف بينها.

– تساعد على توضيح بنية المادة التعليمية في صورة شبكة مفاهيم تمكن المتعلم من فهمها واستيعابها بصورة أفضل.

– توفر مناخاً تعليمياً جماعياً فهي تقود المتعلم إلى المشاركة الفعلية في تكوين بنية معرفية متماسكة متكاملة مرتبطة بمفهوم أساسي.

– تعتبر إحدى الطرق التي يستخدمها المتعلم في القراءة التي توظف الفهم، لهذا فهي توفر قدراً من التنظيم الذي يعتبر جوهر عملية التعلم الفعال، والذي يساعد على بقاء أثر التعلم لفترة طويلة.

– تقلل من قلق المتعلمين تجاه المفاهيم والمعارف الصعبة وتغير اتجاههم نحوها.

– تساهم في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ نظراً لما تتطلبه من مهارات الربط بين المفاهيم وإيجاد العلاقات بينها.

2– بالنسبة للمعلم:

– التخطيط للتدريس سواء لدرس واحد أو وحدة أو فصل.

– توفير مناخ تعليمي جماعي بين المتعلمين.

– تساعد المعلم في التركيز على الأفكار الرئيسة للمفهوم الذي يقوم بتدريسه.

– تمكن المعلم من قياس مدى تطور المفاهيم لدى الطلبة ومستوى تغيرهم.

– تساعد المعلم على شد انتباه التلاميذ وتعزيز اتجاهاتهم نحو التعلم.

– تساعد المعلم على الكشف على البنية المعرفية لدى الطلاب والتعرف على التصورات الخاطئة لديهم والعمل على تعديلها. (مهرية، 2019، 43).

المحور الثاني: الأنشطة التعليمية:

لقد اهتمت المناهج الحديثة اهتماماً بالغاً بالأنشطة التعليمية التي تمثل جانباً مهماً من جوانب العملية التعليمية وتغيرت النظرة إلى القيم التربوية لهذه الأنشطة، وأصبحت النظرة إليها على أنها أهمية بالغة، حتى أنها أدمجت في البرنامج الدراسي إلى جانب المواد

الدراسية. ولابد من التمييز بين نوعين أساسيين من الأنشطة المصاحبة هما: الأنشطة التعليمية (الصفية)، وهي التي يقوم بها المعلم والمتعلم كجزء أساسي في منظومة التدريس، داخل حجرات الدراسة، ويطلق عليها البعض اسم الأنشطة المنهجية، أما النوع الثاني فيعرف بالأنشطة غير الصفية، وهي التي يقوم بها المتعلم غالباً بتوجيه من المعلم، داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، وبشكل غير إجباري، لدعم وإثراء الخبرات التعليمية التي يكتسبها.

1-مفهوم الأنشطة التعليمية:

تمثل الأنشطة التعليمية مكوناً مهماً من مكونات المنهج المدرسي، لما لها من تأثير كبير في تربية الطلبة، وتشكيل خبراتها وتغيير سلوكها. ولقد تناولت العديد من الأدبيات تعريف مفهوم الأنشطة التعليمية، حيث عرفت بأنها: كل ما يقوم به التلميذ بهدف التعليم، وذلك قبل الموقف التعليمي، أو في أثنائه، أو بعده؛ سواء كان داخل المدرسة أم خارجها. (سبحي، 2020)، كما عرفها زيتون (2010): بأنها مجموعة من الأداءات العقلية والحركية التي يقوم بها الطلاب داخل الصف أو خارجه؛ بغية تعلمهم محتوى المنهج، وصولاً لتحقيق الأهداف المرجوة.

2-أهمية الأنشطة التعليمية:

يُعد النشاط التعليمي إحدى الركائز الأساسية لعملية التعلم، باعتبار أن الاتجاه الحديث في التربية والتعليم يؤكد الاعتماد على إيجابية الطلبة؛ لجعلها تتعلم بنفسها عن طريق الممارسة والتجريب، في حين تقوم المعلمة بدور الملاحظة، والتوجيه، واكتشاف المهارات والاستعدادات، وتنمية الميول والاتجاهات العلمية السليمة، والتدريب على الأسلوب العلمي في التفكير. ويرى الخليفة وآخرون (2014) أن أهمية الأنشطة التعليمية تكمن في تكامل بناء شخصية الطلبة، وربط المدرسة بالمجتمع، ومراعاة ميول وقدرات الطلبة، واستثمار أوقات الفراغ، تسهيل استيعاب المادة العلمية، إثراء عملية التعلم داخل الفصل وخارجه، وتحقيق الترابط بين المواد الدراسية، وتكامل الخبرات التعليمية، وتقدير قيمة العمل اليدوي، والاستمتاع به، مما يؤدي لتكوين اتجاهات إيجابية؛ كاحترام العمل

والعاملين، وتربية الطلبة على مهارات: الاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية، والقيادة، والإيجابية، وغيرها.

ويرى (عامر، 2016، 42 – 43) أنها: تتيح فرصة للطلبة للتدرب على الأسلوب العلمي وإكسابهم القدرة على البحث والتجديد والابتكار والاستنتاج، وتأكيد روح الانتماء والولاء للوطن من خلال النصوص الأدبية والمسرحية وغيرهما، وتوجيههم ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم وميولهم والعمل على تنميتها وتحسينها، وإتاحة الفرصة للاتصال بالبيئة والتعامل معها لتحقيق مزيداً من التفاعل والاندماج، كما يمكن توظيفها كوسائل تعليمية مشوقة لتنفيذ المواد المنهجية في أذهان الطلبة، وتنمية الاتجاهات نحو تقدير العمل اليدوي واحترام العاملين، وتوجيههم للعمل من خلال منظومة متكاملة تحقيقاً لمتطلبات المجتمع، وإتاحة الفرصة لهم لتحقيق ذاتهم وإشباع حاجاتهم وتنمية مهاراتهم، واكتشاف المواهب ويساعد على تنميتها وتشجيعها لتشق طريقها في الحياة، وتحقيق التكيف الاجتماعي السليم للطلاب في ظل التطورات السريعة المعاصرة. وتنمي المهارات الأساسية للتعلم (القراءة، الاستماع، المشاهدة، التفكير)، وإثراء روح التعاون ودعم القدرة على التكيف مع الآخرين من خلال التدريب على أساليب العمل الجماعي والعمل التعاوني، كما أنها توفر علاقات جيدة داخل المؤسسة التعليمية بين التلاميذ وبعضهم بعضاً من جهة، وبين التلاميذ وأساتذتهم والإدارة من جهة أخرى.

كما ذكرت سبحي (2020) أنه يمكن تلخيص أهمية النشاط التعليمي فيما يلي:

1–النشاط مجال خصب لتعبير الطلاب عن ميولهم وإشباع حاجاتهم، ومما لا شك فيه أن إشباع حاجات الطلاب عامل من العوامل التي تحببهم في الدراسة وتمنعهم من الجنوح والتمرد.

2–من خلال النشاط يتعلم الطلاب أشياء يصعب تعلمها داخل القاعات الدراسية، فعن طريق هذا النشاط يمكن أن يزود الطلاب بالخبرات العديدة الخلقية والعلمية والعملية التي لا يتاح لهم اكتسابها داخل القاعات الدراسية، مثل التعاون، وتحمل المسؤولية، وضبط النفس، والمشاركة في اتخاذ القرار، والتخطيط، وغير ذلك مما يسهم في تدعيم شخصية الطالب.

3-ينمي استعدادات الطلاب للتعلم، ويجعلهم أكثر قابلية لمواجهة المواقف المتعددة.
4-يساهم في تحقيق أهداف المنهج الدراسي، وحفز الطلاب للتحصيل العلمي.
5-يساهم في إكساب الطلاب خبرات اجتماعية في تكوين العلاقات الإنسانية السليمة، وفي تنمية أفكارهم وأساليبهم وخلق المنافسة الشريفة بينهم.
6-يساهم في تعزيز ثقة الطالب بنفسه وزيادة احترامهم لأنفسهم.
7-يساهم مساهمة فعالة في تنمية ميول الطلاب وتوجيههم التوجيه السليم.

3-أنواع الأنشطة التعليمية:

يتكون المقرر الدراسي عادة من عدة وحدات دراسية كل وحدة على مجموعة من الأنشطة التعليمية؛ التي ترى سبحي (2020) أنها تنقسم إلى ثلاثة أنواع هي:

*أنشطة استهلالية: ويقصد بها الأنشطة التي في بداية الوحدة، وتهدف إلى إثارة اهتمام الطلبة، وزيادة دافعيتهن للتعلم.

*أنشطة بنائية: تمثل الأنشطة التي تنفذ أثناء دراسة الوحدة، بهدف تحقيق الأهداف التي سبق تحديدها.

*أنشطة ختامية:تنفذ في نهاية الوحدة وتهدف إلى تلخيص الخبرات التي حصل عليها الطلبة نتيجة دراسة واحدة.

مما سبق نستنتج أن النشاط التعليمي لا يرادف طريقة التدريس؛ لأن كل طريقة وإن كانت تمثل فلسفة أو فكرة معينة؛ فإنها تستخدم مجموعة من الأنشطة التعليمية على مستوى الممارسة الفعلية. ومن الأنشطة العلمية التي تستخدم في تعلم وتعليم العلوم: الأنشطة الاستقصائية، التجريب، الدراسة العملية، الرحلات والزيارات العلمية، والألغاز الصورية، والمشروعات.

4-معوقات تطبيق الأنشطة التعليمية ومشاركة الطلاب فيها:

بالرغم من الأهمية التي تحتلها الأنشطة التعليمية في الجانب التربوي، إلا إنه قد تواجهها بعض المعوقات التي تعيق تطبيقها في الجامعات وهي:

1- عدم الإيمان الحقيقي بقيمة الأنشطة وأهميتها ويتضمن ذلك في أن كليات التربية لا تتضمن برامجها إعداداً حقيقياً للمعلم لممارسة بأنواعها ممارسة تتصل بالمناهج الدراسية.

2-عدم توفير الإمكانات المادية المناسبة لتحقيق متطلبات الأنشطة فالمباني الدراسية في بعض الأحيان لا تتناسب والأنشطة المطروحة كذلك ميزانيات النشاط ضئيلة.

3-عدم القدرة على تنظيم الأنشطة وهذا القصور يرجع إلى الانشغال بالتدريس.

4-قلة إجراء الدراسات والأبحاث العلمية عن الأنشطة التعليمية.

5-عدم تزويد القائمين على الأنشطة بالدراسات والنتائج والتوصيات.

6-عزوف أعضاء هيئة التدريس والطلاب عن ممارسة النشاط والمشاركة فيه.

7-نمطية الأنشطة المقدمة وافتقادها لعناصر التنويع والتشويق. (سبحي، 2020).

5-وظائف الأنشطة التعليمية: تسهم الأنشطة التعليمية في توفير خبرات حسية للمعارف التي يدرسها الطلاب، حتى يزداد وضوحها وفهمها ورسوخها، لأن الدراسة النظرية تحتاج إلى أساس واقعي ليزداد معناها ومغزاها. كما أن الخبرة الذاتية والممارسة والنشاط ييسر للطلاب تعلم الكثير من المهارات والاتجاهات حيث أنه ويمكن للأنشطة التعليمية أن تحقق الوظائف التالية:

*تأكيد الجانب المعرفي بشكل تطبيقي: حيث تتيح مجالات النشاط المختلفة الفرصة للاستفادة من مجموع الخبرات التي يكتسبها الطالب بطريقة عملية، ويتم ذلك عن طريق جماعات الأنشطة العلمية مثل: جماعة التاريخ، والجغرافيا، والعلوم والبيئة، وغيرها من الجماعات.

*تهيئة مواقف تعليمية للطلاب شبيهة بمواقف الحياة، ويترتب على ذلك استفادة الطالب مما تعلمه عن طريق المدرسة في المجتمع الخارجي، وانتقال ما تعلمه إلى حياته الواقعية.

وتسهم الأنشطة بأنواعها المختلفة في تهيئة مثل هذه المواقف التعليمية.

*تدعيم المناهج الدراسية والتعمق فيها: حيث تتيح الأنشطة الفرص أمام الطلاب لاستيعابها والاستزادة من المعارف والخبرات والمهارات المتصلة بها عن طريق ممارسة الأنشطة المختلفة.

*المساهمة في التقدم العلمي للطلاب: فقد دلت نتائج بعض الدراسات أن الطلاب الذين يمارسون نشاطاً حراً موجهاً في وقت فراغهم هم المقدمون دراسياً.

*استثارة الدافعية لدى الطلاب في التعلم داخل الفصل الدراسي: فتحاول الأنشطة تحقيق مفهوم التعلم الذاتي، والتعلم المستمر، والتعلم بالنشاط، وقد يتحقق ذلك بممارسة جوانب الأنشطة المختلفة، مثل: النشاط الفني، والنشاط الثقافي خاصة في بعض أنواعه وهو النشاط الصحفي عن طريق تحرير الصحف التي تعتمد على جمع المعلومات من مصادرها المختلفة.

*المساهمة في إكساب الطلاب بعض القدرات العقلية، والأخذ بالأسلوب العلمي في التفكير، وتنمية الاتجاهات الإيجابية، والمهارات العملية، مما يساعدهم على مواجهة المواقف الجديدة والتعامل معها بطريقة صحيحة.

*دفع الملل والرتابة التي يتعرض لها العمل المدرسي اليومي، وإضفاء جو من الترويح والتجديد والمرح والسرور على الحياة المدرسية ويتحقق ذلك بممارسة الأنواع المختلفة من الأنشطة الرياضية والاجتماعية والفنية.

-الوظائف الاجتماعية: تسهم الأنشطة التعليمية في إشاعة جو من الصداقة والتعاون بين أفراد المجتمع المدرسي عامة، وبين أفراد الجماعة التي تمارس نشاطاً واحداً، خاصة والتدريب على مجال الخدمة العامة، وممارسة الديمقراطية، وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، واحترام الأنشطة والقوانين، والتوفيق بين صالح الفرد والجماعة.ويمكن تحقيق الوظيفة الاجتماعية للأنشطة التعليمية عن طريق هذه الأهداف:

*إعداد الطلاب للمواطنة السليمة وذلك بتعريفهم واجباتهم ومسؤولياتهم، ويتم ذلك من خلال ممارسة الأنشطة الاجتماعية مثل: الرحلات، والمعسكرات وغيرها، وتعويد الطلاب الممارسة الديمقراطية للحياة من خلال تبني مواقف مشابهة لها.

*تأكيد النواحي الأخلاقية كالصدق والأمانة، والسمع والطاعة، والعمل مع الجماعة، وتنمية ذلك لدى الطلاب وذلك عن طريق إقامة العلاقات الاجتماعية الطيبة.

*تنمية مهارات العمل الاجتماعي، والعمل التعاوني، وتقوية العلاقات الاجتماعية، ويكون ذلك من خلال تفاعل الطلاب مع بعضهم أثناء الأعمال الجماعية، وكذلك تفاعلهم مع مدرسيهم عند الممارسة، وبعث روح التعاون الخلاق والتنافس الشريف.

*المساهمة في تكوين الاتجاهات المرغوب فيها اجتماعياً، وتربية الطالب على احترام القانون، ويتم ذلك من خلال إدراكه بالممارسة أن ما وضع من قوانين وأنظمة أداة لتيسير العمل لا أداة للقهر والتسلط. ويتحقق ذلك في الأعمال التي تقتضي القيادة وإصدار الأوامر مثل: الكشافة والجوالة والتدريب على بعض الألعاب الرياضية – تأكيد القيم الإنسانية والاجتماعية لدى الطلاب، وتدعيم روح الأسرة داخل المجتمع المحلي، والتعامل مع هيئات التدريس على أساس الاحترام الواجب والتقدير.

*تدريب الطلاب على العمل التطوعي، وأعمال الخدمة العامة في المؤسسة التعليمية والبيئة المحيطة والمجتمع، وتدريبهم على أساليب العمل الجماعي في جو تعاوني ديمقراطي.

*دعم اتجاهات التكيف مع الآخرين، وإيثار المصلحة العامة على المصلحة الشخصية، والعمل على صالح الجماعة، واحترام الآخرين، والمشاركة وتحمل المسؤولية، ويتم تحقيق ذلك عن طريق ممارسة بعض أنواع النشاط الاجتماعي مثل: جماعة الهلال الأحمر، وجماعة أصدقاء السائح، وجماعة النادي الاجتماعي. وتحقيق الأنشطة التعليمية بذلك وظيفتها الاجتماعية التي تؤدي إلى تماسك المجتمع المدرسي وترابطه.

–الوظائف الصحية: تسهم الأنشطة التعليمية في تحقيق الوظائف الصحية السليمة، والتخلي عن العادات السيئة التي تضر بالصحة. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق بعض الأهداف التي تتمثل في:

*تنمية المهارات الجسمية والحركية، وتنمية الثقافة الرياضية، ويتم ذلك عن طريق ممارسة الألعاب الرياضية بأنواعها المختلفة.

*تنمية اللياقة البدنية، والاتجاهات الرياضية المرغوب فيها، والاشتراك في المباريات التي تهدف إلى مثل هذه التنمية وكذلك ممارسة الجوالة والكشافة.

*التوعية بأخطار الأمراض المختلفة، وكيفية الوقاية منها، والتعاون مع السلطات الصحية في الكشف عن الحالات المرضية لدى الطلاب عن طريق الجماعة الصحية في المدرسة.

*الاهتمام بالنظافة في المؤسسة التعليمية سواء نظافة الطلاب أم مرافق المؤسسة المختلفة، واشتراك الطلاب في الجماعة الصحية.

*توقيع الكشف الطبي الدوري على الطلاب للوقاية من الأمراض المعدية المختلفة.
*التوعية بضرورة اتباع العادات الصحية في المأكل والمشرب والمذاكرة.
–الوظائف الاقتصادية: وهذه الوظيفة وإن كانت ليست وظيفة أساسية من وظائف الأنشطة التعليمية إلا أنها تتحقق من خلال ممارسة بعض أنواع تلك الأنشطة مثل: التربية المهنية، والتدبير المنزلي، والهدف منها تزويد الطلاب ببعض المهارات العملية المفيدة التي تنفعهم في حياتهم المستقبلية.

- ويمكن تحقيق هذه الوظيفة عن طريق ما يلي:

*تزويد الطلاب بالمهارات الحرفية والخبرات العملية فيها، وذلك من خلال الاشتراك في أسرة التربية المهنية، أو التدبير والاقتصاد المنزلي للبنات.
*تدريب الطلاب على حب العمل واحترام العاملين، وتقدير العمل اليدوي، فالممارسة الفعلية للنشاط العلمي يوضح للطالب قيمة هذا العمل اليدوي في الإنتاج، ومدى ارتباطه بالعلوم النظرية والتطبيقية وعدم انفصاله عنها بل إسهامه في تطويرها وتقدمها.
*إعداد بعض الطلاب ممن لديهم مواهب ومهارات ليكونوا قوة عاملة منتجة في المجتمع، وذلك عن طريق تنمية مواهبهم وصقلها من خلال ممارسة الأنشطة الفنية بأنواعها المختلفة كجماعة الصيانة والإصلاحات المدرسية.

6–محددات الأنشطة التعليمية:

تتمثل محددات الأنشطة التعليمية في الجوانب التالية حسب (غربي، 2021):
– فلسفة المنهاج: يحدد نوع الفلسفة التي يتبناها المنهج للنشاط التعليمي، نوعه وكمه. فإذا كانت تلك الفلسفة تعطي كل الثقل للمادة فهذا غالباً ما يؤدي إلى غياب النشاط التعليمي من خريطة العمل التعليمي. أما إذا كانت تعطي كل الثقل للمتعلم (المتعلم محور العملية التعليمية) هذا يؤدي لظهور أنشطة متنوعة على تلك الخريطة. أما إذا كانت المناهج الدراسية تستند إلى خليط من هذا وذلك وغيره سنلاحظ تضارب واضح في تخطيط المناهج أو تنفيذها.
– نمط الإشراف السائد: لا يمكن تحقيق أهداف المنهج دون تكامل بين عناصره، ودون تكامل بين المشاركين فيه جميعهم، ويتأثر الأستاذ بسلطات إشرافية في إبعاد عمله المختلفة،

فهناك سلطات تؤثر في اتجاه عمل الأستاذ ونوعيته، بل إن الأستاذ سيجد نفسه غير قادر على تخطيط النشاط وتنفيذه مع طلابه إذا وجد معارضة من أحد السلطات الإشرافية.

– اتجاه الأستاذ: ترتبط هذه النقطة بالنقطة السابقة، فالأستاذ من حيث كونه منفذ للمنهج وهو المتصرف في أهداف المنهج وله القدرة إذا أراد أن يؤكد ارتباط الأنشطة بالمنهج، كما يستطيع إهمالها كلية، معنى ذلك أن اتجاه الأستاذ نحو الأنشطة هو الذي يحدد موقعيه الأنشطة من المنهج تخطيطاً وتنفيذاً وقبولاً ورفضاً وتوظيفاً وإهمالاً، لذا لا بد من تكوين اتجاه إيجابي لدى الأستاذ نحو الأنشطة التعليمية.

– عملية التقويم: يحدد هذا الجانب مدى قابلية الأستاذ لاستخدام النشاط التعليمي أو عدم استخدامه فإذا كانت عملية التقويم تقوم أساساً على قياس ما حصله الطلاب من معلومات، فسيؤدي ذلك إلى تكريس معظم الجهد لتغطية محتويات المقرر دون رعاية لمسألة النشاط. بينما إذا كانت تلك العملية تقيس مهارات معرفية معينة وغير ذلك من جوانب التعلم الأخرى فسيؤدي ذلك في الغالب إلى مزيد من الاهتمام بمسألة النشاط وخاصة إذا كان الطلاب يستطيعون تحقيق أهداف من خلاله تهتم بها عملية التقويم.

– الإمكانات المتاحة: يحتاج النشاط بكافة مظاهره إلى إمكانيات مادية، فالأستاذ والطلاب يحتاجون إلى مواد خام وإلى أجهزة وغير ذلك من الإمكانات التي تحتاجها عملية النشاط التعليمي. فعدم توفر الإمكانيات اللازمة سيعوق النشاط التعليمي في جانبه التخطيطي والتنفيذي بالرغم من توفر الفلسفة والنماذج والاتجاهات الإيجابية لدى السلطات الإشرافية والعلمية.

وهكذا نرى أن النشاط التعليمي بالنسبة للطالب أهم الأنشطة المساهمة في تنمية وزيادة التحصيل العلمي لديه، إذ يعد التحصيل هو أساس وغاية كل طالب ولهذا فالأنشطة التعليمية تسعى إلى تحقيق التحصيل العلمي وزيادة العلاقات الاجتماعية بين الطلاب.

الإطار العملي

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي.

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من المناهج الدراسية للصف الأول من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

عينة البحث: محتوى كتاب العلوم للفصل الأول من الصف الأول من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2022–2023م.

أدوات البحث: أنشطة تعليمية مصممة في ضوء طرائق الخرائط المعرفية. وقد تم تصميمها وفق الآتي:

محتوى كتاب العلوم للصف الأول الأساسي الفصل الأول لعام 2022 – 2023 م

دروس الوحدة الأولى

1- حي وغير حي.
2- تعيش معنا.
3- كانت حية.
4- أكتشف عالمي.
5- ثلج وماء وهواء.
6- عالمي يتغير.
7- حيث نعيش.
8- نكتشف معاً.

دروس الوحدة الثانية

1- صغار الحيوانات.
2- عطاء الطبيعة.
3- ألعب وأتحرّك.
4- أدفع....أسحب.

دروس الوحدة الثالثة

1- أنمو وأكبر.
2- حياتي....صحتي.
3- تنير حياتي.
4- القوة الخفيّة.
5- تجاذب....تنافر.

الأنشطة التعليمية:

سمّ وصنّف الكائنات التالية إلى حية وغير حية:

تصنيف الكائنات

حية

غير حية

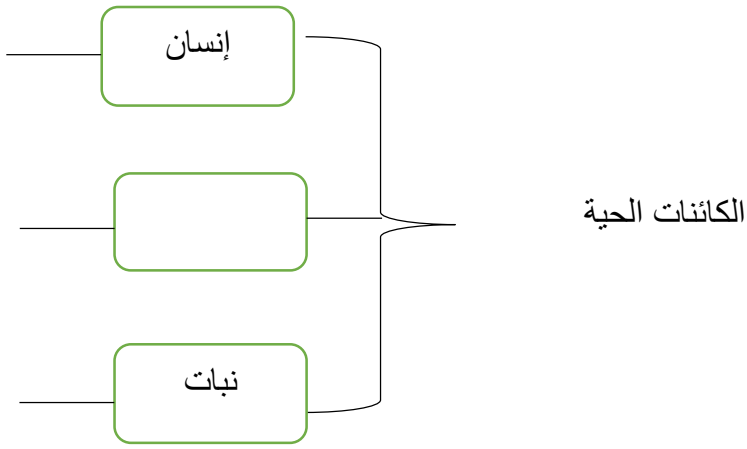
الأهداف التعليمية للدرس الثاني الوحدة الأولى " تعيش معنا ":

1- أن يسمي التلميذ الكائنات الحية الموجودة في الصور بشكل صحيح.
2- أن يصنف التلميذ الكائنات الحية بشكل صحيح.
3- أن يكرّر التلميذ أفكار الدرس بدقة.

الخريطة المعرفية المستخدمة: خريطة الدعامة (التحليل).

الأنشطة التعليمية:

سم وصنف الكائنات الحية التالية :



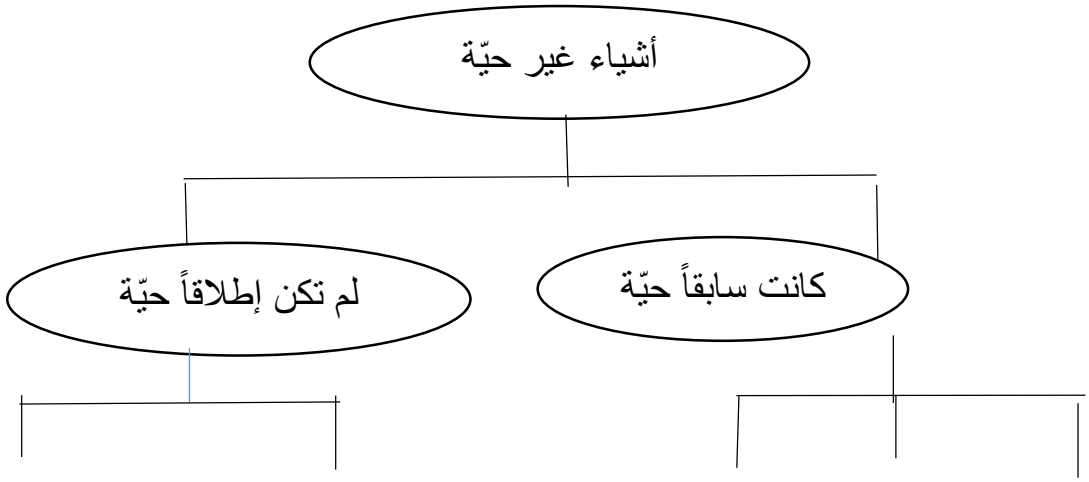
الأهداف التعليمية للدرس الثالث في الوحدة الأولى "كانت حيّة ":

1- أن يحوّط التلميذ الأشياء المصنوعة من الخشب بشكل صحيح.
2- أن يصمم التلميذ مخططاً لتصنيف الأشياء غير الحية إلى كانت حيّة ولم تكن حيّة إطلاقاً بشكل متقن.

الخريطة المعرفية المستخدمة: خريطة الشجرة.

الأنشطة التعليمية:

1- حوّط الأشياء المصنوعة من الخشب ثم صمم مخططاً لتصنيف الأشياء غير الحية التالية:



الأهداف التعليمية للدرس الرابع الوحدة الأولى " أكتشف عالمي ":

1- أن يقارن التلميذ بين الأشياء الموجودة أمامه من حيث صفة اللون والحجم والرائحة بشكل جيد.

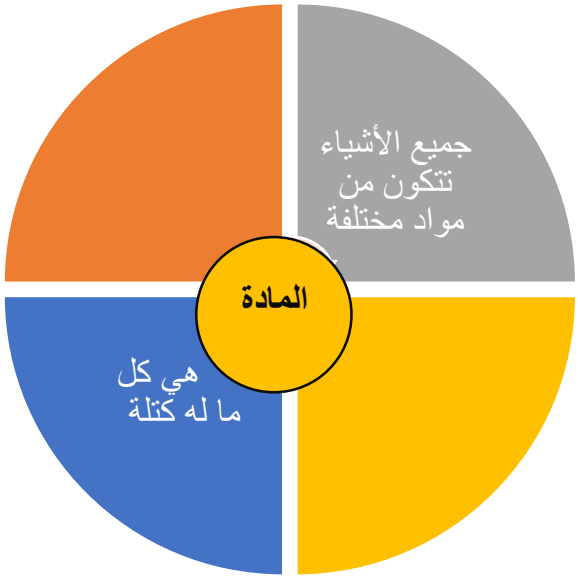
2- أن يستنتج التلميذ المكان الذي تشغله الأشياء.

3-أن يجمّع التلميذ أفكاره عن مفهوم المادة ليضعها في مخطط الدائرة.

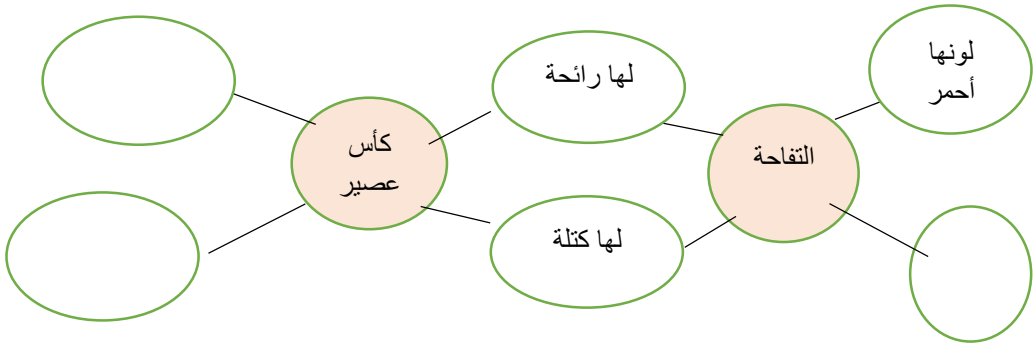
الخريطة المعرفية المستخدمة: خريطة الدائرة – خريطة الفقاعة المزدوجة.

الأنشطة التعليمية:

ضع الأفكار الرئيسة التي تعلمتها عن مفهوم المادة في المكان المناسب:



قارن بين التفاحة وكأس العصير من خلال الخريطة التالية:



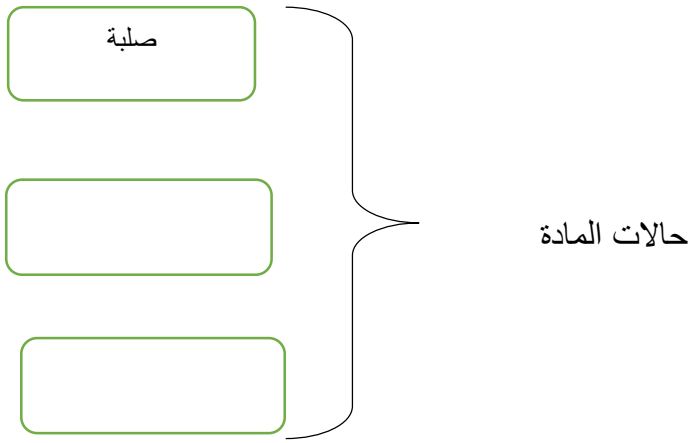
الأهداف التعليمية للدرس الخامس الوحدة الأولى " ثلج وماء وهواء":

1- أن يعدّد التلميذ حالات المادة بشكل سليم.
2- أن يُنشئ التلميذ مخطط الفقاعة لصفات المادة الصلبة والسائلة والغازية بشكل صحيح.
3- أن يصنف التلميذ الصور حسب حالة المادة المناسبة.

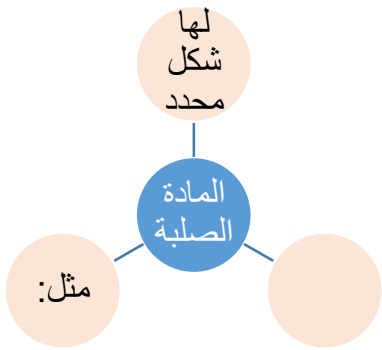
الخريطة المعرفية المستخدمة: خريطة الدعامة – خريطة الفقاعة - خريطة الشجرة.

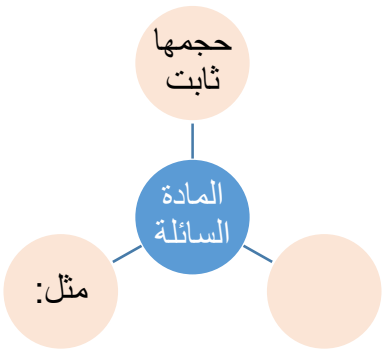
الأنشطة التعليمية:

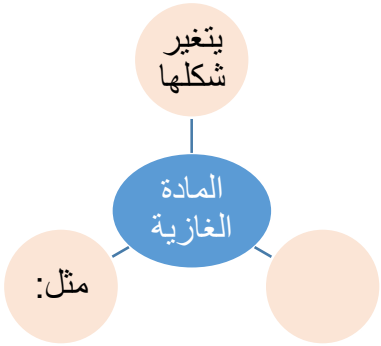
املأ خريطة الدعامة حسب حالات المادة:



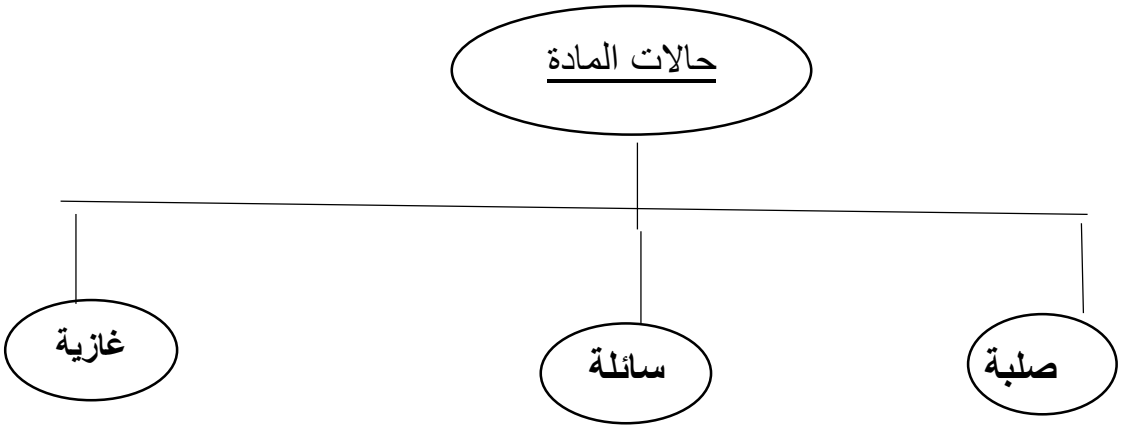
اذكر صفات كل من المادة الصلبة والسائلة والغازية:







صنف الصور الآتية حسب حالة المادة المناسبة:



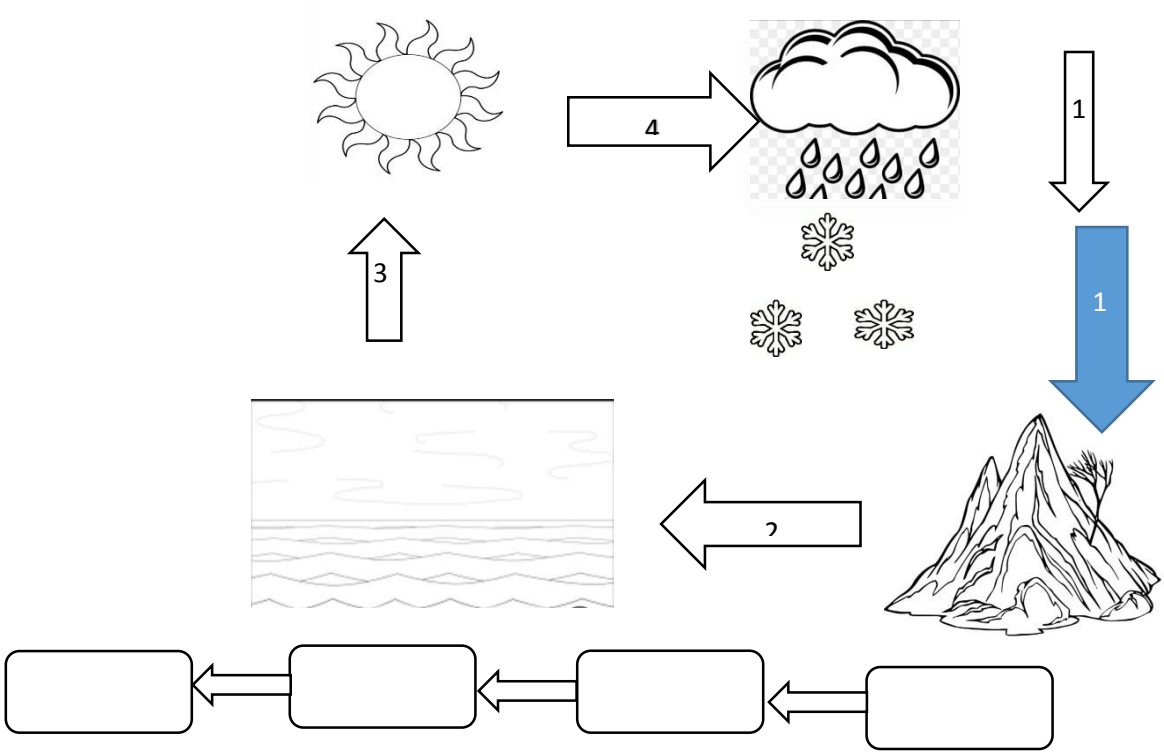
الأهداف التعليمية للدرس السادس الوحدة الأولى " عالمي يتغير":

1- أن يستنتج التلميذ حالات المادة الأربعة بشكل صحيح.
2- أن يعرف التلميذ كلاً من الانصهار والتجمد والتبخر والتكاثف بدقة.
3- أن يجري التلميذ تجربة التكاثف بشكل جيد.

الخريطة المعرفية المستخدمة: خريطة التدفق – خريطة الدعامة.

الأنشطة التعليمية:

املأ خريطة التدفق الآتية بالترتيب لتتشكل لدينا دورة الماء في الطبيعة بدءاً من السهم 1 وانتهاءً بالسهم رقم 4 ولون الرسومات التي أمامك:



عدد حالات المادة:

الانصهار

حالات المادة

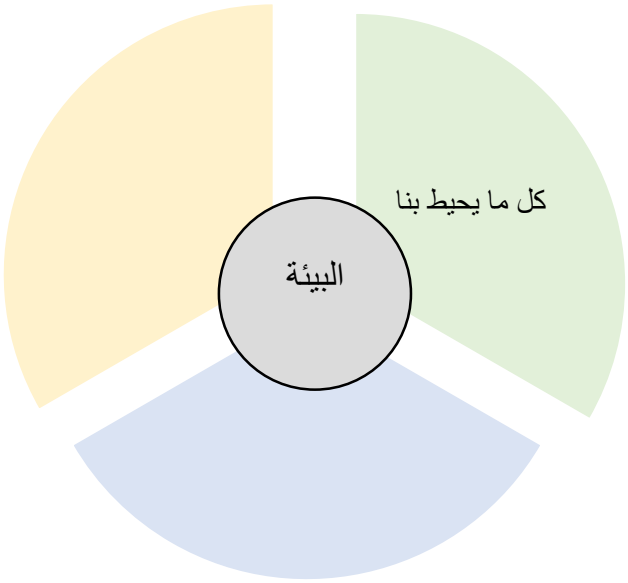
الأهداف التعليمية للدرس السابع الوحدة الأولى " حيث نعيش ":

1- أن يعرّف التلميذ البيئة تعريفاً مناسباً.
2- أن يملأ التلميذ خريطة الفقاعة بمكونات البيئة بشكل صحيح.
3- أن يعطِ التلميذ أمثلة لحيوانات تعيش في البيئة المائية وبيئة اليابسة بشكل صحيح.
4- أن يقارن التلميذ بين النباتات حسب بيئتها بشكل جيد.

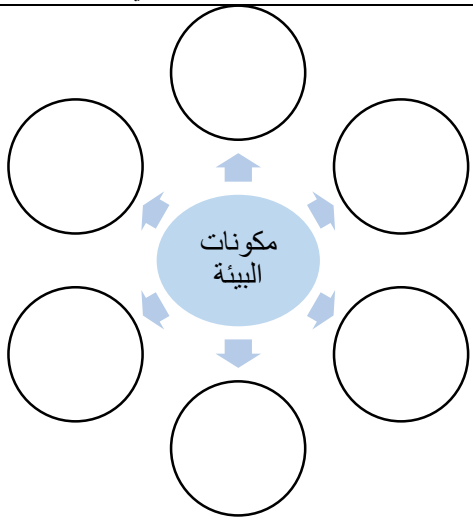
الخريطة المعرفية المستخدمة: خريطة الدائرة - خريطة الشجرة – خريطة الفقاعة – خريطة الدعامة.

الأنشطة التعليمية:

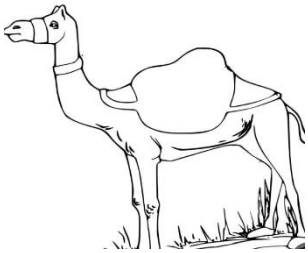
املأ خريطة الدائرة بأفكار عن البيئة:

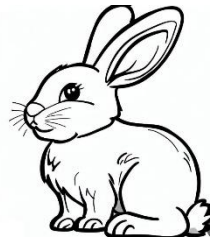


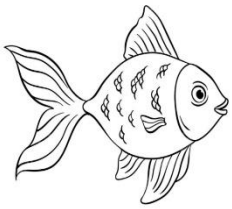
عدد مكونات البيئة:

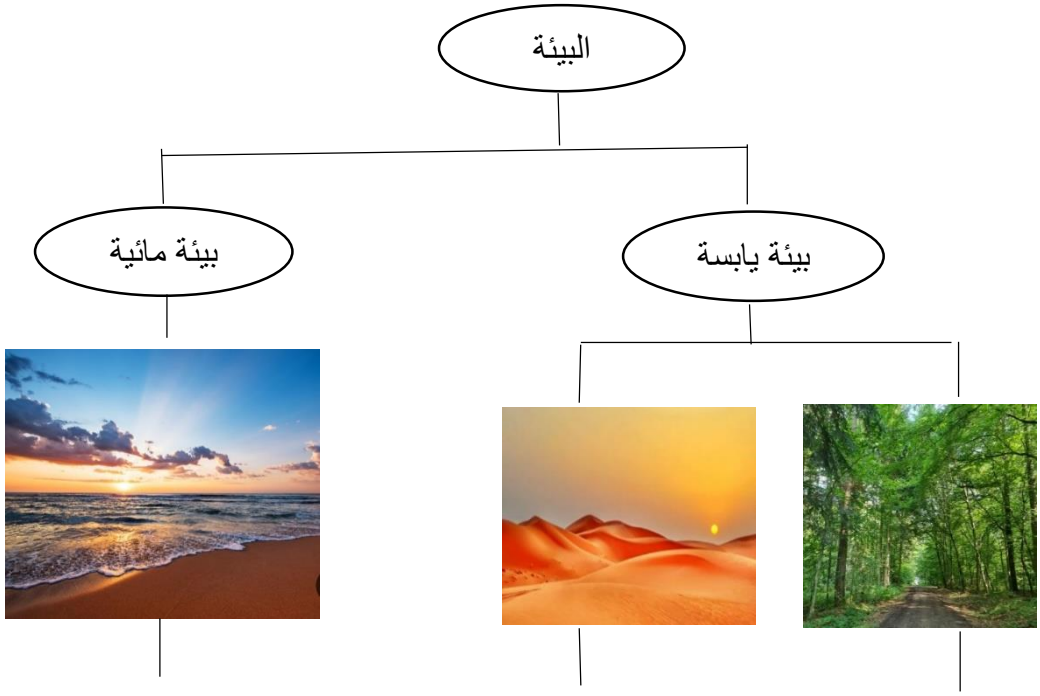


ضع صورة الحيوان في بيئته التي يعيش فيها ولونه:









اكتب صفات النباتات التالية حسب بيئتها:

نباتات

نباتات الغابة ----------

نباتات الصحراء ----------

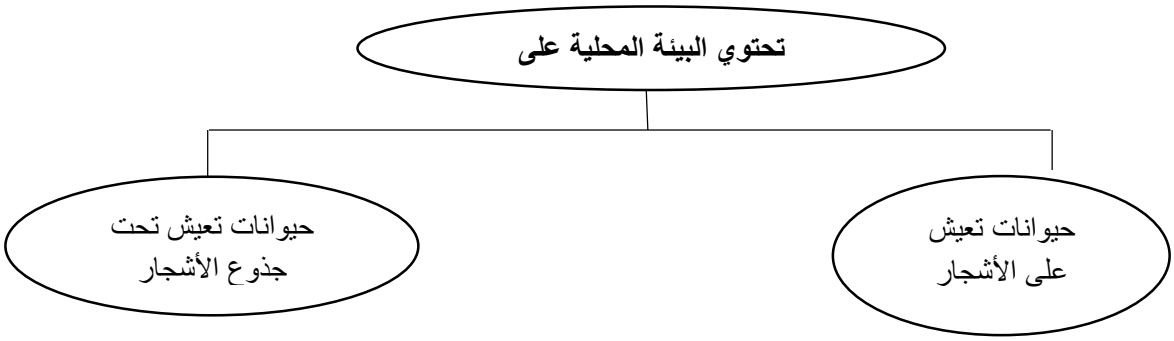
الأهداف التعليمية للدرس الثامن الوحدة الأولى " نكتشف معاً ":

1- أن يسمي التلميذ حيوانات الحديقة كما في الصورة.
2- أن يعطِ التلميذ مثالاً لحيوانات تعيش في الغابة على الأشجار وحيوانات تعيش تحت جذوع الأشجار بشكل صحيح.
3- أن يذكر التلميذ أسماء حيوانات ممكن أن يجدها في البيئة المحيطة به بشكل صحيح.

الخريطة المعرفية المستخدمة: خريطة الشجرة – خريطة الدعامة (التحليل)

الأنشطة التعليمية:

سم الحيوانات التالية وضع الصورة في مكانها المناسب:



اذكر حيوانات يمكن أن تجدها في البيئة المحيطة

مثال لحيوانات نجدها

في البيئة المحيطة

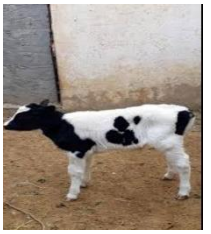
الأهداف التعليمية للدرس الأول الوحدة الثانية " صغار الحيوانات ":

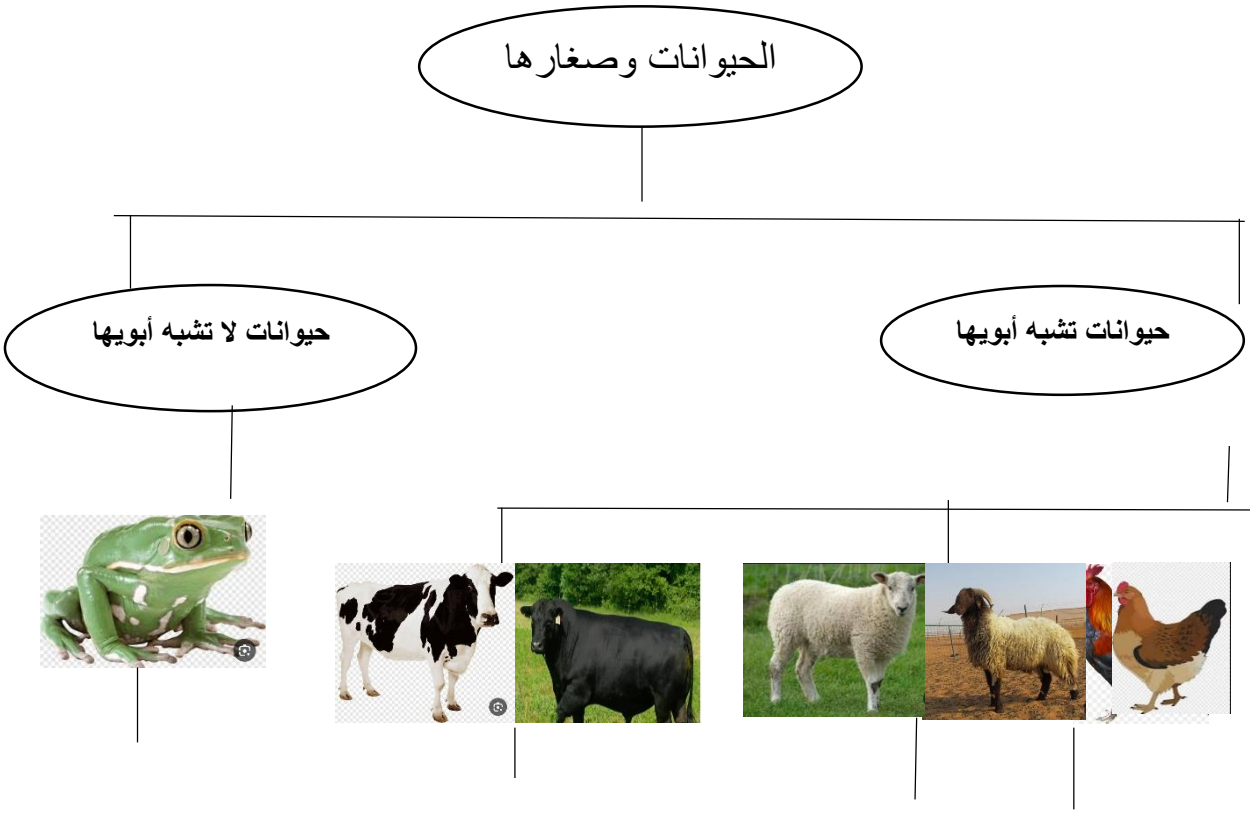
1- أن يعدّد التلميذ الحيوانات الموجودة في الصورة بشكل صحيح.
2- أن يسمي التلميذ صغار الحيوانات الموجودة في الصورة بشكل صحيح.
3- أن يذكر التلميذ اسم صغير الضفدع بدقة.
4- أن يضع التلميذ إشارة تحت صغار الحيوانات التي تشبه أبويها بشكل صحيح.
5- أن يعطِ التلميذ مثالاً لصغير حيوان يعتمد على أبويه.

الخريطة المعرفية المستخدمة: خريطة الشجرة.

الأنشطة التعليمية:

ضع صور صغير الحيوان تحت صورة أبويه وسميها:





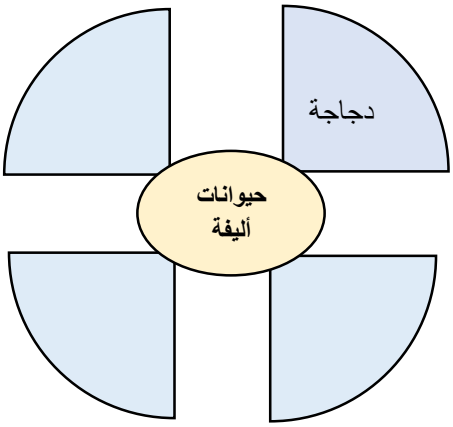
الأهداف التعليمية للدرس الثاني من الوحدة الثانية " عطاء الطبيعة ":

1- أن يذكر التلميذ فوائد بعض الحيوانات بشكل صحيح.
2- أن يدلّ التلميذ على الحيوانات الأليفة التي تعطينا غذاءً لذيذاً بشكل دقيق.
3- أن يذكر التلميذ اسم حيوان يحبه وما ينتجه بشكل جيد.
4- أن يعبّر التلميذ عن اهتمامه للحيوانات الأليفة لدرجة أن غالبية زملائه يحذون حذوه.

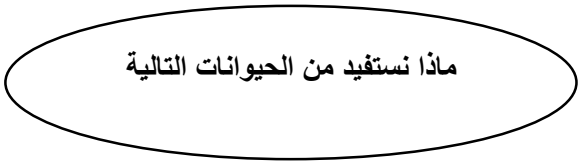
الخريطة المعرفية المستخدمة: خريطة الدائرة - خريطة الشجرة.

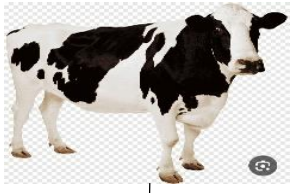
الأنشطة التعليمية:

اذكر أسماء بعض الحيوانات الأليفة ولون بالأحمر اسم حيوان تحبه أكثر:



حرّك الصورة إلى مكانها الصحيح لنعرف فائدة كل حيوان من الحيوانات التالية:





الأهداف التعليمية للدرس الثالث من الوحدة الثانية " ألعب وأتحرّك ":

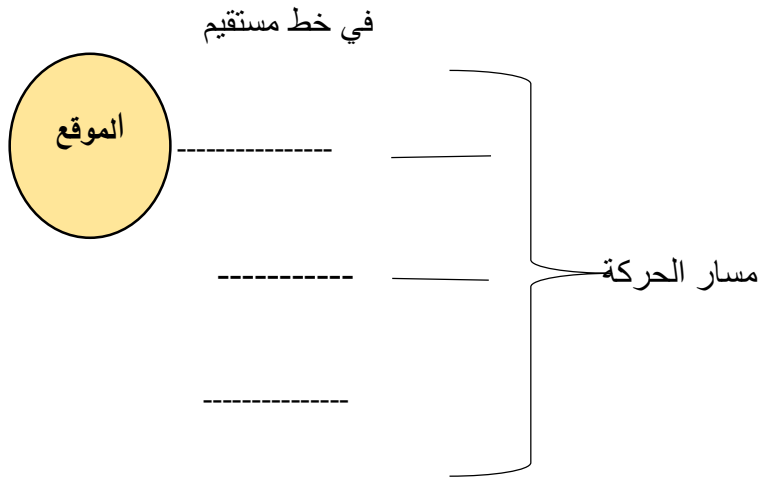
1- أن يستنتج التلميذ تعريفاً للموقع حسب فهمه للدرس بشكل جيد.
2- أن يعدّد التلميذ مسار حركة الأشياء بشكل سليم.

الخريطة المعرفية المستخدمة: خريطة الدائرة – خريطة الدعامة (التحليل).

الأنشطة التعليمية:

اكتب ما تعرفه عن الموقع من فهمك للدرس في المكان المناسب:

عدد مسار حركة الأشياء:



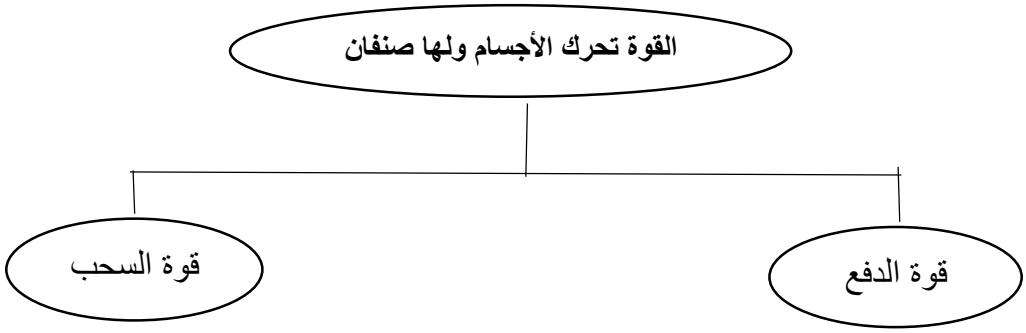
الأهداف التعليمية للدرس الرابع من الوحدة الثانية " أدفع ..... أسحب ":

1- أن يصنف التلميذ القوة إلى قوة دفع وقوة سحب بشكل صحيح.
2- أن يصنف التلميذ حركة الأشياء حسب نوع القوة بدقة.
3- أن يعدّد التلميذ أنواع الحركة بشكل صحيح.
4- أن يعطِ التلميذ مثالاً عن قوة الدفع حسب خريطة الجسر بشكل جيد.

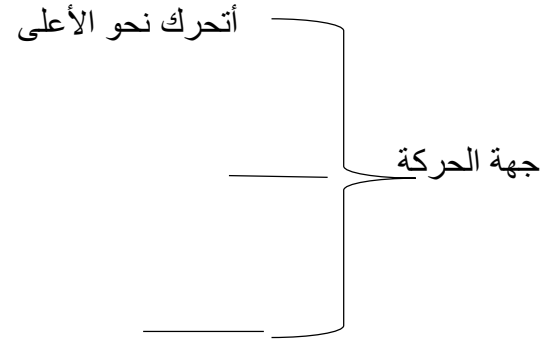
الخريطة المعرفية المستخدمة: خريطة الشجرة – خريطة الدعامة (التحليل) – خريطة الجسر.

الأنشطة التعليمية:

صنف الأجسام التالية حسب نوع القوة:



حدد جهات الحركة حسب القوة:



اذكر مثالاً عن قوة الدفع :

عربة التسوق ----------

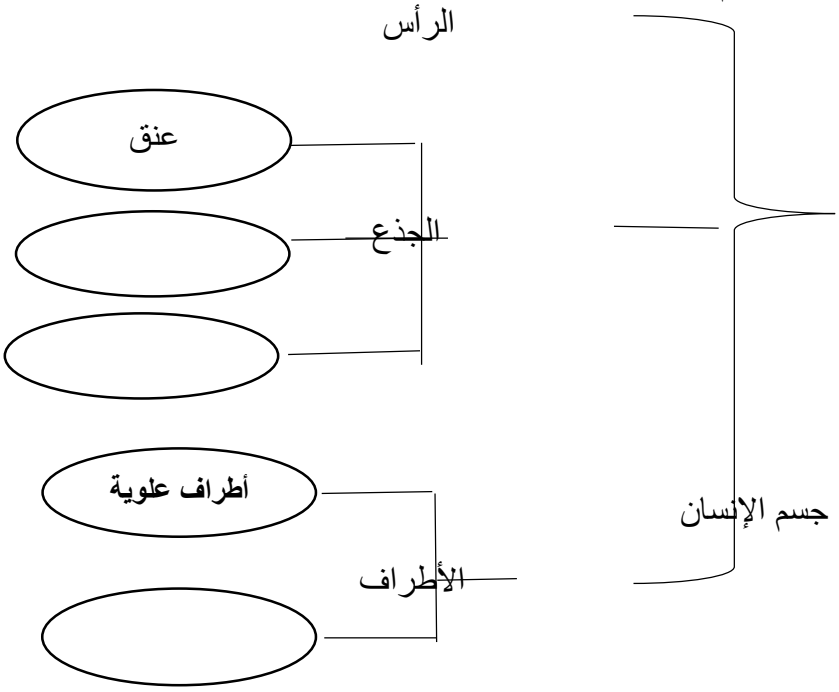
الأهداف التعليمية للدرس الأول الوحدة الثالثة " أنمو وأكبر ":

1- أن يعدّد التلميذ أقسام جسم الإنسان بدقة.
2- أن يؤدّي التلميذ بعض الحركات ليتعرف أقسام جسمه التي تحركت فيها بشكل جيد.
3- أن يصوغ التلميذ عبارة عن تشابه جميع الناس بأقسام الجسم.

الخريطة المعرفية المستخدمة: خريطة الدعامة (التحليل) – خريطة الجسر.

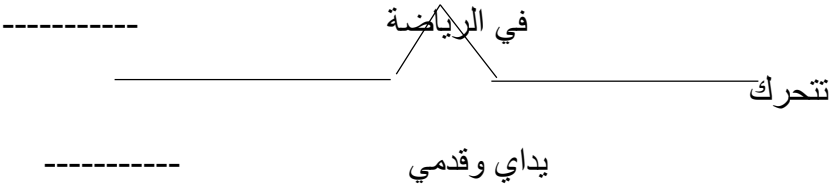
الأنشطة التعليمية:

حلّل جسم الإنسان إلى أجزائه:



ومن ذلك نستنتج أن لجميع الناس ----------

قم ببعض التمارين الرياضية أو اللعب واكتب أجزاء جسمك التي استخدمتها:



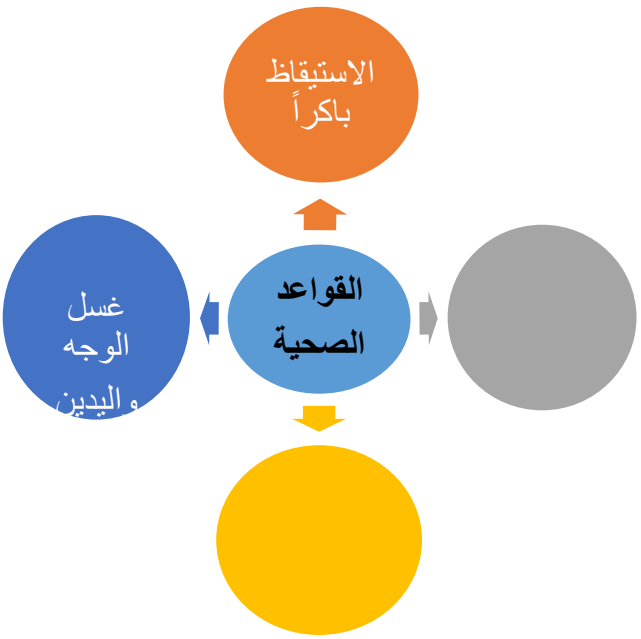
الأهداف التعليمية للدرس الثاني من الوحدة الثالثة " حياتي.....صحتي ":

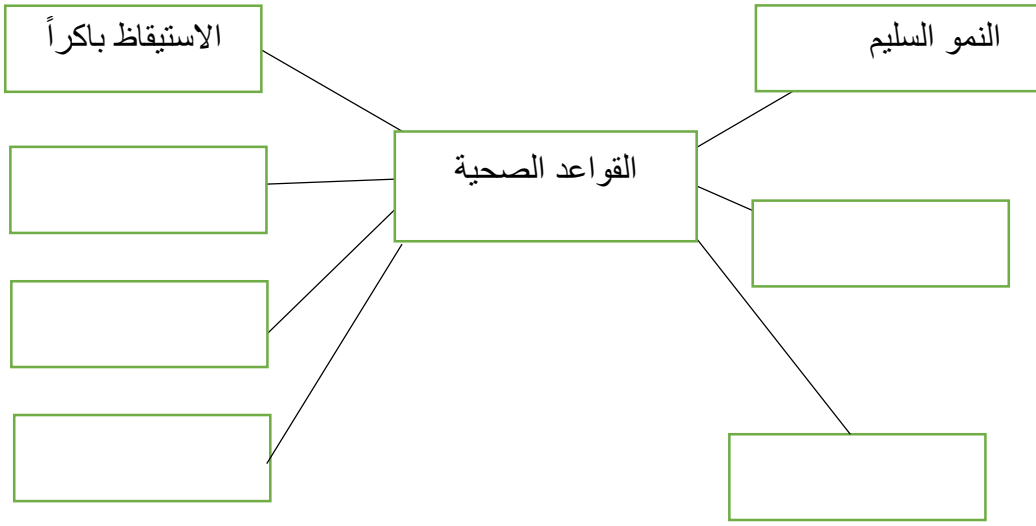
1- أن يعدّد التلميذ بعضاً من القواعد الصحية المفيدة للإنسان بشكل صحيح.
2- أن يختار التلميذ وضعية الجلوس الصحيّة في الصف.
3- أن يكتب التلميذ فوائد اتباع القواعد الصحة وذلك من خلال خريطة التدفق المتعدد بشكل جيد.

الخريطة المعرفية المستخدمة: خريطة الفقاعة – خريطة التدفق المتعددة.

الأنشطة التعليمية:

أضف إلى خريطة الفقاعة التي امامك المزيد من القواعد الصحية المفيدة:





الأهداف التعليمية للدرس الثالث من الوحدة الثالثة " تنير حياتي ":

1- أن يذكر التلميذ مثالاً للكهرباء الساكنة بشكل صحيح.
2- أن يميّز التلميذ بين الكهرباء الساكنة والكهرباء المتحركة بشكل جيد.
3- أن يذكر التلميذ استخدامات الكهرباء المتحركة في حياتنا بشكل صحيح.

الخريطة المعرفية المستخدمة: خريطة الجسر - خريطة الشجرة – خريطة الدائرة.

الأنشطة التعليمية:

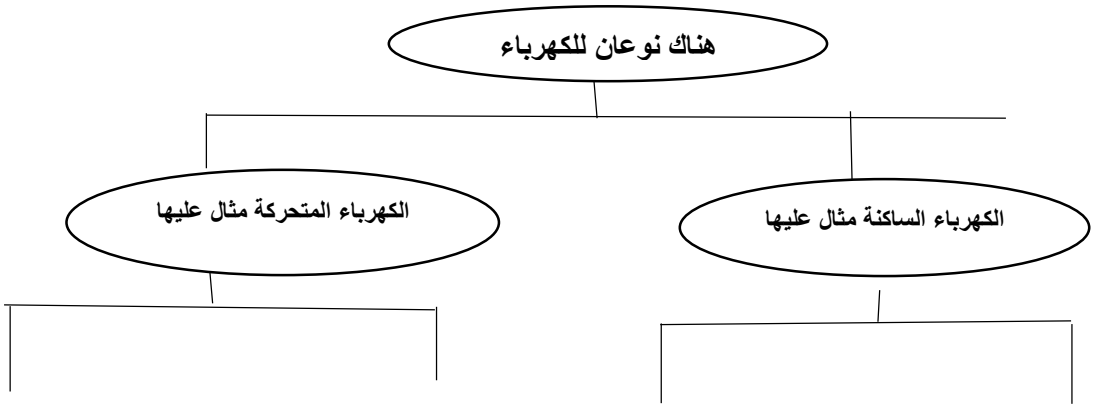
اذكر مثالاً عن الكهرباء الساكنة:

المشي على السجادة ----------

يولّد

كهرباء ساكنة ----------

صنف الأشياء الآتية حسب نوع الكهرباء المناسب:



اذكر استخدامات الكهرباء في حياتنا:

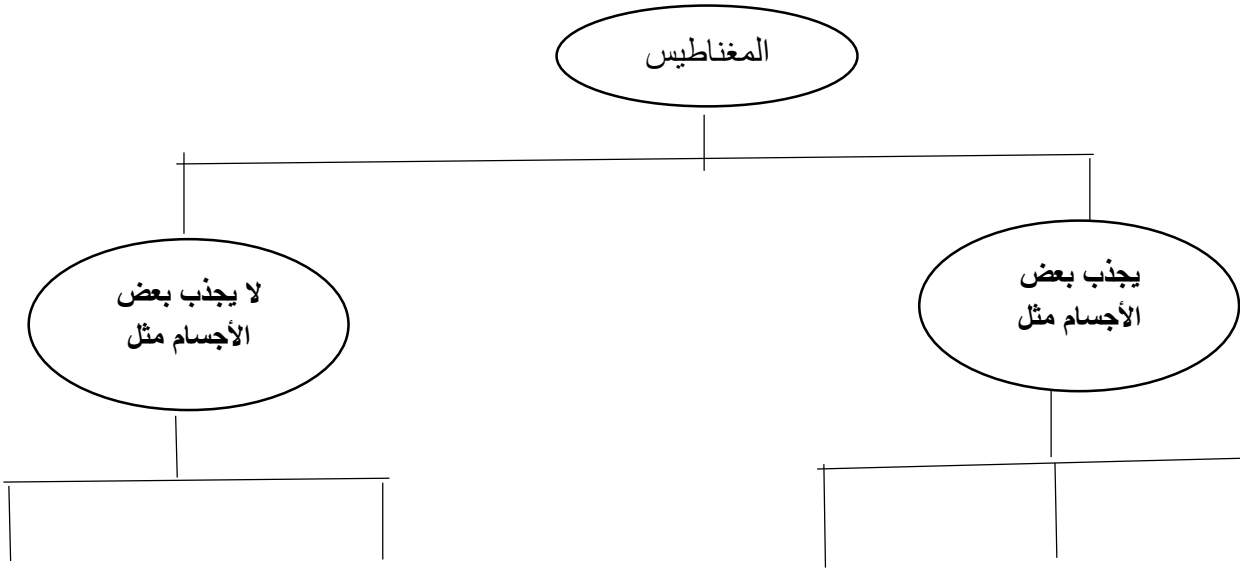
الأهداف التعليمية للدرس الرابع من الوحدة الثالثة " القوة الخفيّة ":

1- أن يسمّي التلميذ الجسم صاحب القوة الخفيّة بشكل صحيح.
2- أن يعطِ التلميذ مثالاً لأشياء مختلفة يستطيع أن يجذبها المغناطيس بشكل صحيح.

الخريطة المعرفية المستخدمة: خريطة الشجرة.

الأنشطة التعليمية:

صنف الأجسام التالية إلى أجسام يجذبها المغناطيس وأجسام لا يجذبها المغناطيس:

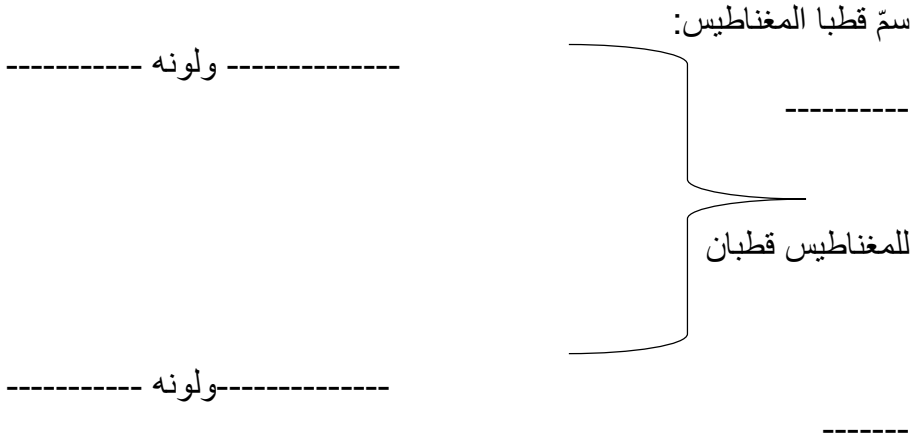


الأهداف التعليمية للدرس الخامس من الوحدة الثالثة " تجاذب ..... تنافر ":

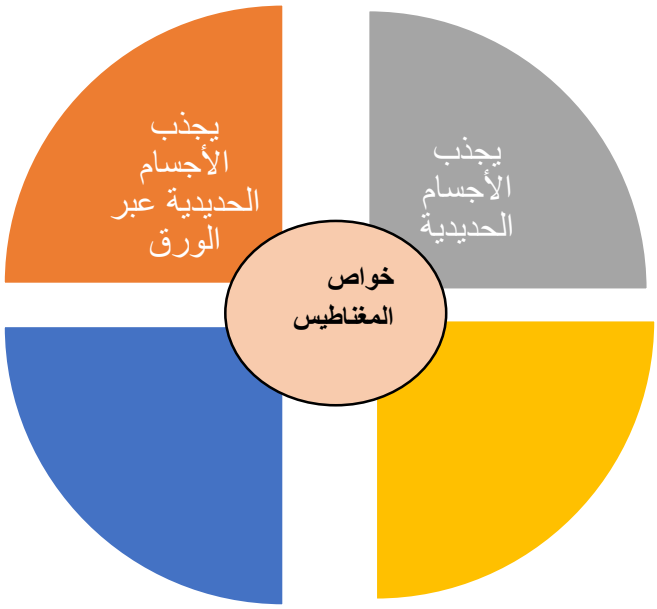
1- أن يسمي التلميذ قطبا المغناطيس بدقة.
2- أن يشير التلميذ إلى القطب الجنوبي بدقة.
3- أن يكتب التلميذ خواص المغناطيس بشكل صحيح.
4- أن يميّز التلميذ بين لون القطب الجنوبي والقطب الشمالي بشكل صحيح.

الخريطة المعرفية المستخدمة: خريطة الدعامة (التحليل) - خريطة الدائرة.

الأنشطة التعليمية:



اكتب ما تعرفه عن خواص المغناطيس:



مقترحات البحث:

1- توفير كافة التقنيات اللازمة والبنية الأساسية اللازمة لتبني طرائق الخرائط المعرفية.

2- تبني البرامج التعليمية اللازمة للتلاميذ والتي تساهم في زيادة فاعليتهم باستخدام طرائق الخرائط المعرفية.

3- استخدام الوسائل والأنشطة التعليمية التي تساعد على تنفيذ طرائق الخرائط المعرفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

4- تضمين رسومات وخرائط معرفية داخل المنهاج الدراسي في جميع المراحل التعليمية.

5- إجراء المزيد من الأبحاث حول استراتيجية الخرائط المعرفية البنائية على مرحلة تعليمية مختلفة.

6- ضرورة التركيز على استعمال الخرائط المعرفية للحصول على نتائج إيجابية في تدريس مقرر العلوم لتلاميذ الصف الأول الأساسي.

7- إقامة دورات تدريبية للمعلمين فيما يخص الطرائق الحديثة من بينها الخرائط المعرفية

8- تكثيف الملتقيات العلمية التي تشرح الاستراتيجيات الحديثة لإكساب المعلم كفاءة عالية في التعامل معها.

9- السعي لتحويل جميع المواد الدراسية إلى أنشطة تشوق التلاميذ وتجذبهم لتعلمها وفهم فحواها.

10- مراعاة حاجات المتعلم لكونه الركيزة الأساسية في العملية التعليمية؛ وذلك بالحرص على التنوع في الوسائل والطرائق التعليمية الحديثة كالمخابر والأجهزة الإلكترونية وغيرها.

المراجع:

1-أبو عواد، مي (2015). أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تحصيل الطلبة في مادة علم الأحياء والأرض واتجاهاتهم نحوها (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق، كلية التربية.

2-أبو دياك، عبير محمود (2016). أثر استخدام الخرائط الذهنية والمفاهيمية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي في العلوم في فلسطين (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.

3- بوزان، توني(2005) كيف ترسم خريطة العقل. ترجمة خالد الجاسم، مكتبة جرير، الرياض.

4-جابر، بن علي محمد؛ أكرم، فتحي مصطفى علي (2015). أثر اختلاف أسلوب عرض خرائط المفاهيم في موقع الويب التعليمية على التحصيل المعرفي في مادة الفقه لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي. المجلة الدولية للبحوث الإسلامية والإنسانية المتقدمة.(5). عدد5.

5-خليفة، أحمد؛ الدبسي، أحمد (2011). أثر تدريس العلوم بطريقة الاكتشاف الموجه في المختبر على التحصيل الدراسي. مجلة جامعة دمشق، (27)، عدد 3+4.

6-الخليفة، حسن، وعطيفة، حمدي، ومطاوع، ضياء (2014). مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، الدمام، مكتبة الملك فهد للنشر.

7-الخطايبة، عبدالله محمد(2011) تعلم العلوم للجميع. ط2 دار المسيرة، عمان، الأردن.

8-زيتون، عايش (2010). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، عمان، دار الشرق.

9-سبحي، نسرين (2020). واقع تطبيق الأنشطة التعليمية المرتبطة بالمهارات الحياتية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم بجامعة جدة. المجلة التربوية، (76)، كلية التربية، السعودية.

10-السعدي، عبد الرحيم، العاني، وجيهة، إسماعيل، عمر (2020). درجة توظيف التكنلوجيا في إدارة الأنشطة التربوية من وجهة نظر أخصائيين الأنشطة المدرسية بسلطنة عمان. المجلة العربية للنشر العلمي، (26)، عمان.

11-طه، هند (2016). أثر استخدام استراتيجيتي النمذجة والخرائط العقلية في تدريس علم الأحياء على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي وتفكيرهم العلمي(رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة دمشق، كلية التربية.

12-عامر، فرج المبروك (2016). الأنشطة المدرسية مفهومها مجالاتها تنظيمها، القاهرة، دار حميثرا للنشر والترجمة.

13-العطوي، عبدالله أحمد. (2011)، أثر استخدام كل من الخرائط المفاهيمية وبرنامج التعليم المحوسب في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم في منطقة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، قسم المناهج والتدريس ،الأردن

14-غربي، خالد (2021). دور الأنشطة التربوية في التحصيل العلمي للطلاب من وجهة نظر الأساتذة والطلاب. (أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة العربي التبسي – تبسة)، الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

15-قطامي، يوسف؛ الرويسان، محمد أحمد (2005). الخرائط المفاهيمية(ط1). عمان، دار الفكر.

16-المركز الوطني لتطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية. (2017م).*المعايير الوطنية لمناهج التعليم ماقبل الجامعي* في الجمهورية العربية السورية. وزارة التربية.

17-المركز الوطني لتطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية. (2022-2023م).*العلوم كتاب الطالب والأنشطة والتدريبات –الصف الأول الأساسي*. الفصل الأول.

18-مصطفى ، حسام صدقي نجيب. (2009)، أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تطوير الإبداع في الرياضيات لطلبة الصف السابع الأساسي في تربية قباطية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين

19-مهرية، خليدة (2019). فاعلية تدريس مادة العلوم الطبيعية باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الابتكاري. (رسالة دكتوراه منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة)، الجزائر.

20-المؤتمر السادس الدولي لخرائط المعرفة(2014). البرازيل.

www.asjp.cerist.dz تاريخ الدخول:2024/7/16م

21-المؤتمر العلمي الدولي بعنوان: "دور كليات التربية في تحقيق الريادة المجتمعية تحت شعار: الشباب فرص وإمكانات وطاقات إيجابية"(2023م). جامعة حمص. كلية التربية.

22-نصر، ميساء (2018). فاعلية برنامج قائم على التكامل بين استراتيجيتي التعلم الكشفي والخرائط المعرفية في تصويب المفاهيم البديلة وتحصيل تلامذة الصف الرابع الأساسي في مقرر العلوم. (رسالة ماجستير منشورة، جامعة دمشق)، سوريا، دمشق.

23- Ghorai ،Santanu . (2018).,use of concept map in science Use Of CONCEPT MAP In Science Education: An Approach To Learner- Centered Instruction

24-Hyerle,David.2004, Student Success With Thinking Maps: Seeing Is Understanding. Educational Leadership.4(85) "

25-Mukherjee, R. (2014-2015). Psychological Bases of Instructional Approaches (1st ed.). Kolkata, West Bengal: Sova Publications.

" مهارات البحث العلمي وعلاقتها بالتخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص من وجهة نظرهم "

د. وفاء خليفة، تربية

الملخص باللغة العربية:

هدف البحث الى تحديد العلاقة بين مهارات البحث العلمي ومهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية – جامعة حمص، تم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي وتم اعداد أداتي البحث عبارة عن استبانتين تضم مهارات البحث العلمي ومهارات التخطيط الشخصي وتم التأكد من صدق وثبات الاستبانتين وتكونت عينة الدراسة من (149) من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية –جامعة حمص.

وتوصلت الباحثة الى النتائج التي أكدت على أن المتوسط الحسابي للمجموع العام للمؤشرات الدالة على مهارات البحث العلمي ومهارات التخطيط الشخصي لدى الطلبة هو بنسبة مرتفعة كل على حدة وكانت هناك علاقة ارتباط طردية بين درجة توفر مهارات البحث العلمي ومهارات التخطيط الشخصي من وجهة نظر عينة البحث فعند ازدياد مهارات البحث العلمي لدى الطلبة تزداد مهارات التخطيط الشخصي مع ظهور فروق وفقا لمتغيرات(الاختصاص – الجنس – العمر – مكان الإقامة – حجم الأسرة – عمل الأم – المستوى التعليمي (المؤهل) للأم –المستوى التعليمي (المؤهل) للأب).

الكلمات المفتاحية: مهارات البحث العلمي، مهارات التخطيط الشخصي، طلبة الدراسات العليا

Scientific research skills and their relationship to personal planning among postgraduate students at the College of Education, Homs University, from their point of view

The research aimed to determine the relationship between scientific research skills and personal planning skills among postgraduate students at the College of Education - Homs University. The descriptive analytical approach was followed, and the two research tools were prepared, consisting of two questionnaires that include scientific research skills and personal planning skills. The validity and reliability of the two questionnaires were confirmed, and the study sample was formed. Of (149) postgraduate students at the College of Education, Homs University

The researcher reached results that confirmed that the arithmetic mean of the general sum of indicators indicating scientific research skills and personal planning skills among students is at a high rate, and there was a direct correlation between the degree of availability of scientific research skills and personal planning skills from the point of view of the research sample. When

skills increase scientific research among students increases personal planning skills

With the emergence of differences according to the variables (specialization, gender, age, place of residence, family size, mother's work, educational level (qualification) of the mother, educational level (qualification) of the father

Keywords: scientific research skills, personal planning skills, graduate students

المقدمة:

سعى الانسان دوما في شتى مجالات الحياة لتحسين واقعه واستغلال ما يحيط به من ظواهر وموجودات لحل مشكلاته ومواجهة المخاطر المحدقة به واتبع في ذلك عدة أساليب وانتهى الى أساليب البحث العلمي كونها انفعها واخضع عمله هذا الى خطط توخى منها توفير الوقت والجهد.

حيث يلعب البحث العلمي دورا هاما في تطوير حياة الشعوب والأمم التي تسير وفق هذا النهج ويظهر أثر ذلك في الصناعات الحديثة التي تترافق مع براءات اختراع كنتيجة حتمية للبحوث العلمية المعمقة في شتى المجالات والتي تدفع افراد المجتمع كافة نحو ترسيخ ثقافة البحث العلمي وتوجيهه نحو مزيد من العمل والمساهمة الفعالة في الارتقاء والتطور.

وقد تداعت في الزمن الحالي الكثير من التغيرات وأصبحت الحاجة ملحة الى إعداد جيل قادر على التخطيط الشخصي والتأقلم مع كل جديد حتى ما هو عصي على التنبؤ، وترافق ذلك مع ضرورة تسليح هذا الجيل بفكر منفتح قادر على وضع الخطط ومسارات الحلول لأي مشكلة تواجهه، بحيث تصبح مهارة التخطيط سمة في شخصيته وعادة من عاداته تنمو جنبا إلى جنب مع اتجاهاته وميوله واستعداداته، وتشجعه على اكتشاف ما لديه من قدرات وتوظيفها بفاعلية والتعامل مع الضغوط بكفاءة.

وفي ميدان التعليم اقتصر الأمر في البداية على تلقي المعلومات واستظهارها ثم تضخمت هذه المعلومات وتوجهت الأنظار نحو استثمارها وتوظيفها ، وتحويل تفكير الطلبة من عملية تخزين المعلومات إلى عملية تطوير المعلومات وربطها بالحياة عن طريق تطوير منهجية تعامل الطالب مع المعلومات وتمكينه من مهارات البحث العلمي ، بدءا من الحرص على استخدام أحدث الوسائل في الحصول على المعلومات وتنقية مصادر هذه المعلومات وصولا إلى تنظيم المعلومات و انتهاء باستخلاص نتائج حديثة منها والأبداع في طرحها وتسويقها ، وعلى هذا يطرح البحث ضرورة توافر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا باعتبارهم الشريحة الأهم ضمن الطلاب الجامعيين والمعول عليهم في قيادة المجتمع مستقبلا ويسعى إلى الوقوف على درجة توفر هذه المهارات لديهم إضافة إلى علاقتها بمهارات التخطيط الشخصي الذي ينظم حركتهم نحو مستقبلهم ومستقبل مجتمعهم.

1- مشكلة البحث:

تختلف طريقة مواجهة كل انسان للحياة وفقا لخبرته ومبادئه التي تشكلها التجارب والمنعطفات الهامة في حياته وكل انسان مهما كان مستوى تعليمه له نظريته وفلسفته لمجريات أحداث الحياة وكيفية التعامل معها وان اقبال الانسان على التعامل مع ضغوط الحياة لا ينبع فقط مما يمتلكه من قدرات إنما من ثقته بقدرته على انجاز ما هو مطلوب منه لتخطي العقبات التي تواجهه ، ومن هنا كان لزاما على المؤسسات التعليمية زرع مهارات عدة في سلوك المتعلم لتصبح نهجا له انجز فيه مرارا داخلها لينجز فيه خارجها بثقة وعزيمة فعلى سبيل المثال مهارات التخطيط الشخصي التي يجب ان يتبناها المتعلم في كل انجاز يسعى إلى تحقيقه فيضع الخطط ويقيم ما وضعه في كل خطوات تنفيذه وصولا الى تقييم نتائج هذه الخطط وتحديثها وتطويرها بشكل مستمر وهناك دراسات اكدت على مهارات التخطيط منها دراسة مرسي ومرعي (2018) ودراسة سعد والزناتي (2023) ودراسة الشربيني وصالح (2022) ودراسة الشيخ (2022) ، ومن جهة أخرى يلاحظ ضرورة اتباع الفرد لأسلوب علمي في حل مشكلاته وامتلاك مهارات البحث العلمي ابتداء بالعامة منها وانتهاء بالاستفادة من نتائجها وربطها بالواقع وهناك دراسات كثيرة أكدت أهمية مهارات البحث العلمي منها دراسة الكندري(2016) ودراسة

الزهراني (2020) و دراسة العبدالله ودعبل (2020) و دراسة الزهراني، الكبش (2019) و دراسة أبو زنيد(2022) ودراسة السراج (2019) ودراسة قنديل (2022) ودراسة (Mckeegan,1998) هذه الدراسات وغيرها شكلت دافع لدى الباحثة لخوض هذا البحث والإحاطة بمهارات التخطيط الشخصي ومهارات البحث العلمي ودراستها بشكل مستقل ثم ارتباطها مع بعضها وبالتالي قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة خارج عينة البحث مؤلفة من (15) طالب وطالبة دراسات عليا بهدف استقصاء آراء طلبة الدراسات العليا في ضرورة هذه المهارات لهم ومدى توافرها، الاستبانة الاستطلاعية بينت أن 32%من العينة أكدوا ضرورة امتلاك الطلبة لمهارات التخطيط الشخصي وأن 27% من العينة أكدوا ضرورة امتلاك الطلبة لمهارات البحث العلمي و41% من العينة أشاروا الى ضعف تواجد هذه المهارة لدى الطلبة في درجة الدراسات العليا وهذا ما دعا الباحثة الى ضرورة دراسة هاتين المهارتين و درجة توفرهما لدى الطلبة والعلاقة التي تنظمهما وبالتالي تتمحور مشكلة البحث حول تحديد مهارات البحث العلمي ومهارات التخطيط الشخصي والعلاقة التي تنظمهما، لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص من وجهة نظرهم.

2- أسئلة البحث:

1- ما مهارات البحث العلمي الواجب توفرها لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة حمص؟

2- ما مهارات التخطيط الشخصي الواجب توفرها لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة حمص؟

3- ما درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة حمص من وجهة نظرهم؟

4- ما درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة حمص من وجهة نظرهم؟

5- هل هناك فرق في درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (الاختصاص -الجنس -العمر -مكان الإقامة -حجم الأسرة -عمل الأم -المستوى التعليمي (المؤهل) للأم -المستوى التعليمي (المؤهل) للأب) من وجهة نظرهم؟

6- هل هناك فرق في درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (الاختصاص -الجنس -العمر -مكان الإقامة -حجم الأسرة -عمل الأم -المستوى التعليمي (المؤهل) للأم -المستوى التعليمي (المؤهل) للأب) من وجهة نظرهم؟

7- هل هناك علاقة ارتباط بين درجة توفر مهارات البحث العلمي ومهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص من وجهة نظرهم؟

3- فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (الاختصاص -الجنس -العمر -مكان الإقامة -حجم الأسرة -عمل الأم -المستوى التعليمي(المؤهل) للأم -المستوى التعليمي(المؤهل) للأب) من وجهة نظرهم، ويتفرع عنها:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (الاختصاص) من وجهة نظرهم
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (الجنس) من وجهة نظرهم
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (العمر) من وجهة نظرهم

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (مكان الإقامة) من وجهة نظرهم
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (حجم الأسرة) من وجهة نظرهم
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (عمل الأم) من وجهة نظرهم
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (المستوى التعليمي(المؤهل) للأم) من وجهة نظرهم
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (المستوى التعليمي(المؤهل) للأب) من وجهة نظرهم

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (الاختصاص –الجنس –العمر –مكان الإقامة –حجم الأسرة –عمل الأم –المستوى التعليمي (المؤهل) للأم –المستوى التعليمي(المؤهل) للأب) من وجهة نظرهم، ويتفرع عنها:

– لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (الاختصاص) من وجهة نظرهم

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (الجنس) من وجهة نظرهم

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (العمر) من وجهة نظرهم

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (مكان الإقامة) من وجهة نظرهم

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (حجم الأسرة) من وجهة نظرهم

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (عمل الأم) من وجهة نظرهم من وجهة نظرهم

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (المستوى التعليمي(المؤهل) للأم) من وجهة نظرهم

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (المستوى التعليمي(المؤهل) للأب) من وجهة نظرهم

الفرضية الثالثة: لا يوجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين درجة توفر مهارات البحث العلمي ومهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص من وجهة نظرهم

4- أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من خلال ما يلي:

قد تساعد التربويين والباحثين في مجال التربية عند اعداد أدوات البحث وتقدم ما توصلت اليه الباحثة من النتائج

نظرا لقلة الدراسات التي تناولت درجة توافر مهارات البحث العلمي وندرة الدراسات التي تناولت مهارات التخطيط الشخصي لدى الطلبة عموما ولدى طلبة الدراسات العليا خصوصا

افادة المختصين التربويين في مجال التخطيط للمناهج عند اعداد المناهج الجديدة لما يملكه الطلبة وتحديدا طلبة الدراسات العليا من مهارات البحث العلمي والتخطيط الشخصي ونواحي القصور فيها وسبل تلافيها.

تقديم وصف دقيق لدرجة توافر مهارات البحث العلمي ومهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص.

5- أهداف البحث:

يهدف البحث الى تحقيق ما يلي:

تحديد مهارات البحث العلمي الواجب توفرها لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة حمص

تحديد مهارات التخطيط الشخصي الواجب توفرها لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة حمص

الكشف عن درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة حمص من وجهة نظرهم

تعرف درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة حمص من وجهة نظرهم

تقصي فيما إذا كان هناك فرق في درجة توفر مهارات البحث العلمي ومهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تبعا لمتغير (الاختصاص –الجنس –العمر – مكان الإقامة –حجم الأسرة –عمل الأم –المستوى التعليمي (المؤهل) للأم –المستوى التعليمي(المؤهل) للأب) من وجهة نظرهم

التقصي فيما إذا كان هناك علاقة ارتباط بين درجة توفر مهارات البحث العلمي ومهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص من وجهة نظرهم

6- حدود البحث

الحدود الزمانية :تم تطبيق هذا البحث في العام الدراسي 2023-2024

الحدود الموضوعية: اقتصرت على مهارات البحث العلمي ومهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص من وجهة نظرهم.

الحدود البشرية: طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص.

7- مصطلحات البحث:

مهارات البحث العلمي: مجموعة من المهارات التي تعمل على تمكين الفرد من اجراء بحث وفقا للأسس العلمية المتبعة وتشمل اثارة الأسئلة وجمع البيانات والاجابة على الأسئلة وكتابة تقرير البحث (النجار وآخرون، 2013)

التعريف الاجرائي لمهارة البحث العلمي: هي مجموعة مهارات ينفذها طلبة الدراسات العليا الغرض منها اجراء بحث علمي وتتضمن مهارات البحث العامة، مهارات اعداد خطة البحث، مهارات إجراءات البحث العلمي، مهارات اصدار نتائج البحث العلمي وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص عند الإجابة على الاستبانة المعدة لهذا الغرض

مهارة التخطيط: هو عملية تستخدم مهارات مختلفة اعتمادا على نوع المهمة للوصول الى الهدف المستقبلي ويقاس التخطيط من خلال السلوكيات التي تتم اثناء انجاز وتحقيق الهدف (Neal،2003) كما تعرف بانها المسار الذي يتم اللجوء اليه لاستخدام الموارد المتاحة وصولا الى الأهداف المرسومة (الحريري، 2007)

التعريف الاجرائي لمهارة التخطيط الشخصي: هي عملية منظمة حياتية ذاتية تقوم على وضع المخطط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا تساعد في إدارة الذات وتحمل المسؤوليات وحل المشكلات وتتضمن تصميم المخطط الشخصي ثم وضعه ثم تنفيذه ثم تقييمه وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص عند الإجابة على الاستبانة المعدة لهذا الغرض

8- الإطار النظري:

منهج البحث العلمي:

يستطيع الانسان الحصول على المعرفة بطرق شتى وقد تكون هذه المعرفة ذات قيمة كبيرة وقد حدثت بعض الاكتشافات العلمية الهامة بطريق الصدفة الا ان معظم العلماء تميزوا عن الآخرين بأسلوبهم العلمي المنظم الدقيق والذي يطلق عليه المنهج العلمي وتختلف مناهج البحث العلمي وفقا للتخصصات ولكن يجمعها خطوات أساسية مشتركة أهمها: الشعور بالمشكلة وتحديدها ووضع أسئلة البحث وفروضه وجمع البيانات وتصميم التجارب واستخلاص النتائج وتفسيرها

خصائص البحث العلمي (عبيد ،2003):

1- يسير بطريقة منظمة فهو يبدأ بسؤال في عقل الباحث وصياغة المشكلة بمصطلحات واضحة محددة ووضع خطة توجه الباحث للوصول الى الحل، اذن هو نشاط موجه
2- يتعامل البحث مع المشكلة الأساسية من خلال المشكلات الفرعية اذ يتوقع ان تكون مشكلة البحث والتي تستحق الجهد البحثي نتاج تفاعل لمشكلات فرعية وان الحلول للمشكلات الفرعية تشكل بمجموعها حلا للمشكلة الأساسية.
3- يتعامل البحث مع الحقائق ومعانيها فقد يقوم الباحث بجمع معلومات عن واقع المشكلة بطرق مختلفة ولا نسمي البحث بحثا بجمع هذه المعلومات فقط والتي تعتبر حقائق واضحة ومعروفة ولكن باشتقاق الباحث لمعان جديدة وتفسيرات قد تختلف باختلاف الباحثين هو الذي يجعل هذا الجهد جهدا بحثيا
4- للبحث صفة دورية بمعنى ان الوصول الى حل لمشكلة قد يكون بداية لظهور مشكلات بحثية جديدة وهكذا
5- البحث العلمي عمل هادف لنتيجته خاصيتان: إمكانية التحقق والقابلية للتعميم مفهوم التخطيط الشخصي:

يعتبر التخطيط أسلوبا متميزا للحياة يقوم على أساس الترتيبات التي يتخذها الانسان في حاضره لكي يواجه ظروف مستقبله لتحقيق الأهداف التي يصبو اليها ومن خلاله يستطيع الانسان رسم صورة

للمستقبل والتنبؤ بما يمكن ان يكون عليه الحال واعداد العدة لمواجهة الاحداث والظروف التي يتوقع حدوثها (عبد النبي،1996)

خصائص التخطيط الشخصي:

1- عملية متكاملة: لأنها متنوعة الأبعاد تأخذ بالاعتبار التكامل بين هذه الأبعاد
2- عملية مستمرة مرتبطة بالزمن: أي تتم بلا توقف متواصلة
3- عملية موضوعية: حيث يتم وضع اهداف ممكنة التنفيذ (البوهي،2001)
4- عملية نوعية: تركز على انتاج أفكار غير مسبوقة (الأغا،2005)
5- عملية تقلل من الآثار السلبية للظروف المحيطة (غنيم،2001)

9- الدراسات السابقة:

بالاطلاع على الدراسات السابقة في ميدان البحث نجد الدراسات التالية:

دراسة العبدالله و الدعبل (2020) درجة امتلاك التنور المعلوماتي وعلاقتها باستخدام مصادر المعلومات الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة دمشق ، وتم تطبيق الدراسة في سوريا، الهدف من الدراسة التعرف على درجة امتلاك التنور المعلوماتي وعلاقتها باستخدام مصادر المعلومات الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا ، تم استخدام المنهج الوصفي ، وتصميم اداتين للبحث الأولى مقياس للتنور المعلوماتي اما المقياس الثاني فهو مقياس استخدام مصادر المعلومات الرقمية وتم تطبيق الدراسة على 77 طالب دراسات عليا في كلية التربية ، وبلغت درجة التنور المعلوماتي 2.73 وهي درجة متوسطة وبلغت درجة استخدام مصادر المعلومات الرقمية 2.95 وهي درجة متوسطة ووجود علاقة ارتباط بين درجة امتلاك التنور المعلوماتي واستخدام مصادر المعلومات الرقمية

دراسة الكندري(2016) بعنوان: واقع خبرات طلبة المرحلة الجامعية في جامعة الكويت في البحث العلمي في ضوء بعض المتغيرات، وتم تطبيق الدراسة في دولة الكويت، هدفت الدراسة الى معرفة واقع خبرات طلبة المرحلة الجامعية في جامعة الكويت في البحث العلمي في ضوء بعض المتغيرات،

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة وتكونت عينة البحث من 600 طالب وطالبة واسفرت النتائج عن ان مستوى اهتمام الطلبة بالبحث العلمي والقدرة على كتابة البحث العلمي كان متوسطا (2.84 و 3.21) على التوالي ، ودور الأستاذ الجامعي في توجيه الطلبة كان مرتفعا (3.52) ووجدت فروق بين اراء الطلبة على استبانة البحث العلمي وفقا لمتغير النوع والكليات والسنوات الدراسية والمعدل العام

دراسة مرسي و مرعي(2018) بعنوان: التفكير الإيجابي والسلبي وعلاقته بمهارات التخطيط للحياة الجامعية لدى طالبات المرحلة الجامعية بجامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية ، وتم تطبيق الدراسة في المملكة العربية السعودية هدفت الدراسة الى التعرف على التفكير الإيجابي والسلبي وعلاقته بمهارات التخطيط للحياة الجامعية لدى طالبات المرحلة الجامعية بجامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية ، وكان منهج الدراسة وصفي ارتباطي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، طبقت الدراسة على عينة مكونة من 200 طالبة واظهرت الدراسة وجود فروق بين متوسطات درجات الطالبات في التفكير الإيجابي لصالح التخصص الادبي عند مستوى الدلالة (0.01) ووجود فروق في التفكير السلبي لصالح التخصص العلمي عند مستوى الدلالة (0.01) ووجود علاقة ارتباط بين التفكير الإيجابي ومهارات التخطيط للحياة الجامعية وأخرى عكسية بين التفكير السلبي ومهارات التخطيط للحياة الجامعية ووجود فروق بين التخصص العلمي والادبي في التفكير الإيجابي ومهارات التخطيط للحياة الجامعية لصالح التخصص الادبي عند مستوى الدلالة (0.01)

دراسة الزهراني، الكبش (2019) بعنوان فاعلية استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة مهارات البحث ومصادر المعلومات، تم تطبيق الدراسة في مصر، والهدف من الدراسة الكشف عن فاعلية استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة مهارات البحث ومصادر المعلومات، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة باختبار تحصيلي وتكونت عينة الدراسة من 40 طالبا من طلاب الصف الثانوي اسفرت الدراسة عن وجود فروق بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي المعرفي بمستوى المهارات التأسيسية لدى افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج

القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية وتبين فاعلية استخدام تطبيقات الجيل الثاني الويب في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية

دراسة الزهراني (2020) أنماط التعلم وعلاقتها بمهارات البحث العلمي لدى الطلاب الموهوبين، وتم تطبيق الدراسة في مصر، هدفت الدراسة الى الكشف عن أنماط التعلم وعلاقتها بمهارات البحث العلمي لدى الطلاب الموهوبين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام مقياس لأنماط التعلم ومقياس لمهارات البحث العلمي، وتكونت عينة الدراسة من 217 طالبا موهوبا في المرحلة التعليمية المتوسطة والثانوية وأشارت النتائج الى ان ترتيب الأنماط هو من الاكثر شيوعا الى الأدنى هو (النمط النشط ، المتأمل، النظري ، النفعي) وجاءت مهارات البحث العلمي لدى الطلاب الموهوبين بدرجة متوسطة (3.26) وكان هناك علاقة ارتباط موجبة بين مهارات البحث العلمي وانماط التعليم الأربعة

دراسة أبو زنيد(2022) واقع امتلاك معلمي العلوم لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل وعلاقته باتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي، وتم تطبيق الدراسة في فلسطين، والهداف من الدراسة التعرف على واقع امتلاك معلمي العلوم لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل وعلاقته باتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي، واعتمد المنهج الوصفي الارتباطي ، اعتمد الباحث استبانتين احداهما لقياس امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية مهارات البحث الإجرائي والأخرى لقياس اتجاه المعلمين نحو التطوير المهني الذاتي، تم التطبيق على عينة عشوائية طبقية مكونة من 44 معلما و59 معلمة خلال العام الدراسي 2021–2022 واظهرت الدراسة ان واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا مهارات البحث الاجرائي كان مرتفعا بمتوسط حسابي 4,23 وعدم وجود فروق بين متوسطات واقع امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لمهارات البحث الاجرائي تبعا لمتغير(الجنس المؤهل العلمي سنوات الخبرة) ووجود علاقة ارتباط إيجابية بين امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لمهارات البحث الاجرائي واتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي

دراسة قنيبي (2022) بعنوان فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث العلمي والتفكير الأبداعي لدى طالبات الحادي عشر العلمي، وتم تطبيق الدراسة في فلسطين، الهدف من الدراسة

التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث العلمي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الحادي عشر العلمي تم استخدام المنهج شبه التجريبي واداتين للبحث مقياس مهارات البحث العلمي ومقياس مهارات التفكير الإبداعي وتكونت عينة البحث من 48 طالبة وتبين من الدراسة ان حجم الأثر للبرنامج التدريبي كان كبير جدا حيث كانت قيمة مربع ايتا(0.909) في تنمية مهارات البحث العلمي ومتوسطا في تنمية التفكير الإبداعي حيث كانت قيمة مربع ايتا(0.08)

دراسة الشيخ (2022) بعنوان فاعلية برنامج ارشاد جمعي تدريبي لتنمية مهارات التخطيط للمستقبل الشخصي لدى الطالب الجامعي، تم تطبيق الدراسة في المملكة العربية السعودية، وهدفت الدراسة الى الكشف عن فاعلية برنامج ارشاد جمعي تدريبي لتنمية مهارات التخطيط للمستقبل الشخصي لدى الطالب الجامعي ،واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ومقياس لقياس مدى ادراك طلبة الجامعة لمهارات التخطيط للمستقبل، تم تطبيق البرنامج على مجموعة تجريبية مكونة من 42 طالب من جامعة الجوف وتوصلت الدراسة الى وجود فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي لمهارات التخطيط المستقبلي الشخصي لدى المجموعة التجريبية تعزى لأثر البرنامج التدريبي وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث مجموعة مقترحات .

دراسة الشربيني وصالح (2022) التحفيز وعلاقته بالتوجه نحو ممارسة مهارات التخطيط للمستقبل من منظور الشباب الجامعي، تم تطبيق الدراسة في مصر، وهدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين التحفيز وتوجههم نحو ممارسة مهارات التخطيط للمستقبل ،واتبع المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانتين الأولى استهدفت التحفيز بينما استهدفت الثانية توجه الشباب نحو ممارسة مهارات التخطيط للمستقبل ، وتم التطبيق على عينة من 300 من الشباب الجامعي ، وكشفت النتائج ان غالبية عينة البحث هم من ذوي المستوى المتوسط الإجمالي لمحاور التحفيز بنسبة 51.7% وجاء التحفيز الاسري في المقدمة يليه التحفيز الاكاديمي والمجتمعي ثم التحفيز الذاتي ، وكان توجه الشباب لممارسة مهارات التخطيط للمستقبل في المستوى المتوسط بنسبة 41.7% وتبين وجود علاقة ارتباط موجبة قوية بين محاور التحفيز وتوجه الشباب الجامعي نحو ممارسة مهارات التخطيط للمستقبل وان اكثر المتغيرات

تأثيرا في تحفيز الشباب الجامعي مستوى الدخل الشهري في توجههم نحو ممارسة مهارات التخطيط للمستقبل

دراسة سعد والزناتي(2023) فاعلية استخدام حقيبة الكترونية لتنمية مهارات التخطيط الاستراتيجي الشخصي ، وانعكاسها على خفض القلق المستقبلي لدى عينة من أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة تم تطبيق الدراسة في مصر، هدفت الدراسة الى الكشف عن فاعلية استخدام حقيبة الكترونية لتنمية مهارات التخطيط الاستراتيجي الشخصي ، وانعكاسها على خفض القلق المستقبلي لدى عينة من أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة، تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي ، تكونت عينة البحث من 57 ام وتم الاعتماد على مقياس مهارات التخطيط الاستراتيجي الشخصي ، ومقياس القلق المستقبلي ، واسفرت نتائج البحث عن وجود فروق بين متوسطات درجات أمهات ذوي الاحتياجات على مقياس مهارات التخطيط الاستراتيجي الشخصي ومقياس القلق المستقبلي عند مستوى الدلالة (0.01) وتوجد علاقة ارتباط عكسية بين ابعاد مقياس مهارات التخطيط الاستراتيجي وابعاد مقياس قلق المستقبل ، كما تبين فاعلية الحقيبة التدريبية الالكترونية في تنمية مهارات التخطيط الاستراتيجي الشخصي لدى الأمهات في العينة التجريبية

التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في ضرورة تنمية مهارات البحث العلمي والتخطيط الشخصي لتمكين الانسان من المضي قدما في حياته العملية والمهنية.

اما أوجه الاختلاف فقد تم الاستفاضة في دراسات على جوانب معينة دون اخرى من هذه المهارات وتم ربط هذه المهارات بمهارات أخرى خارج نطاق بحثنا.

تميزت الدراسة الحالية بالربط بين المتغيرين مهارات البحث العلمي ومهارات التخطيط الشخصي.

كما استفادت الدراسة الحالية من منهجية الدراسات السابقة ولكن لاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي تناولت مهارات التخطيط عامة والتخطيط الشخصي خاصة وأيضا عدم وجود أي دراسة ربطت بين مهارات البحث العلمي ومهارات التخطيط الشخصي على حد علم الباحثة.

10- الإطار العملي للبحث:

منهج البحث:

يتبع البحث المنهج الوصفي الارتباطي وهو أحد أنواع مناهج البحث العلمي الذي يهتم ببيان العلاقة بين متغيرين أو أكثر (ملحم،2002)

مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة حمص و عينة البحث هي ذاتها مجتمع البحث حيث تم تطبيق البحث الحالي على مجتمع البحث بأكمله، وحسب ما جاء في بيانات شعبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة حمص للعام الدراسي 2023-2024 فإن مجموع طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة حمص بلغ (199) طالب وطالبة، تم توزيع أدوات البحث (الاستبانتين المعدتين من قبل الباحثة) على جميع افراد المجتمع الأصلي ماعدا العينة الاستطلاعية وقد بلغ مجموعهم (164) من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة حمص وبلغ عدد الاستبانات المستردة كاملة الإجابات والتي يمكن الاستفادة منها احصائيا (149) استبانة ، والجدول الآتي يوضح توزع أفراد العينة على متغيرات البحث:

الجدول (1) توزع أفراد العينة على متغيرات البحث

المتغير	المستويات	العدد
الاختصاص	تربية طفل	59
	مناهج وطرائق تدريس	55
	ارشاد نفسي	35

الجنس	ذكور	20
	إناث	129
العمر	(30 او اقل)	67
	(اكبر من 30)	82
محل الإقامة	ريف	77
	مدينة	72
حجم الأسرة	1-4	63
	5-6	57
	اكثر من6	29
عمل الأم	عاملة	51
	غير عاملة	98
المستوى التعليمي للأم	اعدادية او اقل	59
	ثانوية	35
	جامعية	55
المستوى التعليمي للأب	اعدادية او اقل	33
	ثانوية	54
	جامعية	62
المجموع		149

حدود البحث:

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال العام الدراسي (2024-2023).

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في كلية التربية في جامعة حمص.

الحدود الموضوعية: تم الاقتصار على معرفة العلاقة بين القدرة مهارات البحث العلمي ومهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية –جامعة حمص، وقد تم الاقتصار على استبانتين الأولى تتعلق بمهارات البحث العلمي وتضم المحاور (مهارات البحث العامة–مهارات اعداد خطة البحث–

مهارات إجراءات البحث العلمي –مهارات اصدار نتائج البحث العلمي) والثانية تتعلق بمهارات التخطيط الشخصي وتضم المحاور (تصميم المخطط الشخصي –وضع المخطط الشخصي –تنفيذ المخطط الشخصي–تقييم المخطط الشخصي).

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة حمص

متغيرات البحث:

الاختصاص (تربية طفل–مناهج وطرائق تدريس–ارشاد نفسي)
الجنس (ذكور–اناث)
العمر (30 أو أقل –أكبر من 30)
محل الإقامة (ريف–مدينة)
حجم الأسرة (1–4 # 5–6 # أكثر من 6)
عمل الأم (عاملة –غير عاملة)
المستوى التعليمي (المؤهل) للأم (إعدادية أو أقل–ثانوية جامعية)
المستوى التعليمي (المؤهل) للأب (إعدادية أو أقل–ثانوية جامعية)

بناء أدوات البحث:

تم بناء الادوات وفقا للخطوات التالية:

الأداة الأولى: قائمة بمهارات البحث العلمي من إعداد الباحثة

قامت الباحثة ببناء أداة البحث (باعتبار أنه يجب ان يراعى فيها وضوح العبارات المستخدمة فيها وتحقيقها للهدف المتوقع منها) ولذلك فقد تم:

1––– الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري الذي تحدث عن مهارات البحث العلمي.

2---تحديد مهارات البحث العلمي في صورتها الاولية حيث بلغ عدد المهارات الفرعية أربع مهارات وبلغ عدد مؤشرات المهارات الفرعية 30 مؤشراً.

3--- التحكيم: قامت الباحثة بعرض القائمة بمهارات البحث العلمي بصورتها الأولية على السادة المحكمين المختصين، وذلك للتحكيم من حيث:

الصياغة اللغوية – الوضوح– انتماء المؤشرات المناسب للمهارات الفرعية – مدى أهمية كل مؤشر، وقد تم الالتزام بالتعديلات التي أجمع عليها 70 % فما فوق من السادة المحكمين حيث تم تعديل بعض المؤشرات واستبعاد البعض الآخر لتصبح القائمة في صورتها النهائية مشتملة على 28 مؤشر موزعة على أربع مهارات فرعية.

وبذلك تمت الإجابة على السؤال الأول للبحث: ما مهارات البحث العلمي الواجب توفرها لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص؟

الأداة الثانية: قائمة بمهارات التخطيط الشخصي من اعداد الباحثة

قامت الباحثة ببناء أداة البحث (باعتبار أنه يجب ان يراعى فيها وضوح العبارات المستخدمة فيها وتحقيقها للهدف المتوقع منها) ولذلك فقد تم:

1--- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري الذي تحدث عن مهارات التخطيط الشخصي.

2--- تحديد مهارات التخطيط الشخصي في صورتها الاولية حيث بلغ عدد المهارات الفرعية أربع مهارات وبلغ عدد مؤشرات المهارات الفرعية 25 مؤشر.

3--- التحكيم: قامت الباحثة بعرض القائمة بمهارات التخطيط الشخصي بصورتها الأولية على السادة المحكمين المختصين، وذلك للتحكيم من حيث:

الصياغة اللغوية – الوضوح– انتماء المؤشرات المناسب للمهارات الفرعية – مدى أهمية كل مؤشر، وقد تم الالتزام بالتعديلات التي أجمع عليها 70 % فما فوق من السادة المحكمين حيث تم تعديل بعض

المؤشرات واستبعاد البعض الآخر لتصبح القائمة في صورتها النهائية مشتملة على 22 مؤشر موزعة على أربع مهارات فرعية.

وبذلك تمت الإجابة على السؤال الثاني للبحث: ما مهارات التخطيط الشخصي الواجب توفرها لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة حمص؟

صدق أدوات البحث وثباتها:

صدق الاستبانة الأولى: استبانة مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص

قامت الباحثة بالاعتماد على القائمة التي تضمنت مهارات البحث العلمي والتي تمتعت بصدق المحكمين المنجز سابقا

تصحيح الاستبانة:

تتدرج خيارات الإجابة على الاستبانة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي في مدى توافر المؤشرات (بدرجة مرتفعة جداً ، بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسطة ، بدرجة منخفضة ، بدرجة منخفضة جداً)

الصدق الداخلي:

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من طلبة الدراسات العليا كلية التربية بلغت (20) طالبا وطالبة، سحبت بطريقة عشوائية من طلبة الدراسات كلية التربية من خارج عينة البحث.

قامت الباحثة بحساب الصدق الداخلي لاستبانة مهارات البحث العلمي من خلال حساب معامل الترابط بين:

درجة ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لكل مجال ضمن الاستبانة: ومن خلال النظر إلى الجدول (2) يتبين أن مقدار الترابط عالٍ ومرتفع ومستوى دلالة جميع المجالات أقل من مستوى الدلالة المفترض

0.05 وهذا يشير إلى ارتباطٍ عالٍ ودال إحصائياً. وهذا بدوره يؤكد الصدق الداخلي للاستبانة بالنسبة لمؤشراتها الفرعية مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة

الجدول (2) يوضح درجة ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.316**	8	0.651**	17	0.840*	23	0.758**
2	0.612*	9	0.607**	18	.591**	24	0.711**
3	0.535**	10	0.808**	19	0.568**	25	0.669**
4	0.606*	11	0.678**	20	0.761**	26	0.648**
5	0.426**	12	0.652**	21	0.823**	27	0.412**
6	0.668**	13	0.838**	22	0.541**	28	0.661**
7	0.286**	14	0.555**				
		15	0.693**				
		16	0.766**				

، كما تم حساب معامل ارتباط كل محور من المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة وفقا للجدول (3):

الجدول (3) يوضح درجة ارتباط كل محور من المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة:

المحاور	درجة الارتباط
المحور الأول	0.677**
المحور الثاني	0.917**
المحور الثالث	0.767**
المحور الرابع	0.834**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط بيرسون بين كل محور من المحاور والدرجة الكلية للاستبانة دالة عند مستوى دلالة 0.05، مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

–الصدق التكويني: تم التأكد من الصدق التكويني للاستبانة من خلال حساب معاملات ارتباط محاور الاستبانة مع بعضها بعضا، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (4) يوضح معامل ارتباط كل محور من محاور الاستبانة والمحاور الأخرى:

المحاور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع
المحور الأول	1	0.636**	0.173**	0.490**
المحور الثاني	0.636**	1	0.645*	0.634**
المحور الثالث	0.173**	0.645*	1	0.548**
المحور الرابع	0.490**	0.634**	0.548**	1

يتضح من الجدول السابق أن جميع المحاور الفرعية ترتبط ببعضها بعضا ارتباطاً قوياً جداً دالاً احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 وهذا ما يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق التكويني.

ب–الثبات:

الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ:

تم حساب الثبات لمؤشرات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وكانت قيمة ألفا كرونباخ بالنسبة لمؤشراتها الفرعية تساوي 0.898 وهو معامل دال يمكن الوثوق به.

جدول رقم(5) الثبات لكل استبانة

الاستبانة 1	قيمة ألفا كرونباخ
مهارات البحث العلمي	0.898

ويتبين من الجدول السابق رقم (5) ومن قيمة معامل ألفا كرونباخ أن الاتساق الداخلي دال ويمكن الوثوق به.

الثبات بالتنصيف (التجزئة النصفية):

تم حساب الثبات بالتنصيف لمؤشرات الاستبانة باستخدام معادلتي سبيرمان–براون، جوتمان ، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم(6) الثبات بالتنصيف لكل من الاستبانتين

الاستبانة 1	جوتمان	سبيرمان
مهارات البحث العلمي	0.725	0.730

يتبين من الجدول السابق رقم (6) أن قيمة الثبات بالتنصيف للمؤشرات مرتفعة مما يدل على ارتفاع درجة الثبات بالتنصيف للاستبانة الاولى .

الثبات بالإعادة:

تم حساب الثبات بالإعادة بتطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية بعد اسبوعين من التطبيق الأول أُعيد تطبيق الاستبانة مرة ثانية على نفس العينة.

وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيق الأول ونتائج التطبيق الثاني، حيث بلغت قيمة معامل الترابط (0.994) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.05، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (7) نتائج الثبات بالإعادة للاستبانة

الاستبانة	ترابط بيرسون	القرار
مهارات البحث العلمي	0.994	دال عند 0.05

ويتبين من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة 0.05 مما يدل على ثبات الاستبانة بالإعادة.

صدق الاستبانة الثانية: استبانة مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص

قامت الباحثة بالاعتماد على القائمة التي تضمنت مهارات التخطيط الشخصي والتي تمتعت بصدق المحكمين المنجز سابقا

تصحيح الاستبانة:

تتدرج خيارات الإجابة على الاستبانة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي في مدى توافر المؤشرات (بدرجة مرتفعة جداً ، بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسطة ،بدرجة منخفضة ، بدرجة منخفضة جداً)

الصدق الداخلي:

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من طلبة الدراسات كلية التربية بلغت (20) طالبا وطالبة من الدراسات العليا، سحبت بطريقة عشوائية من طلبة الدراسات العليا كلية التربية من خارج عينة البحث.

قامت الباحثة بحساب الصدق الداخلي لاستبانة مهارات البحث العلمي من خلال حساب معامل الترابط بين:

درجة ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لكل مجال ضمن الاستبانة: ومن خلال النظر إلى الجداول (8) يتبين أن مقدار الترابط عالٍ ومرتفع ومستوى دلالة جميع المجالات أقل من مستوى الدلالة المفترض 0.05 وهذا يشير إلى ارتباطٍ عالٍ ودال إحصائياً. وهذا بدوره يؤكد الصدق الداخلي للاستبانة بالنسبة لمؤشراتها الفرعية مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة

الجدول (8) يوضح درجة ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.590**	6	0.705**	14	0.598**	20	0.894**
2	0.754*	7	0.341**	15	0.775**	21	0.752**
3	0.821**	8	0.602**	16	0.603**	22	0.779**
4	0.840*	9	0.676**	17	0.604**		
5	0.657**	10	0.558**	18	0.497*		
		11	0.708**	19	0.813**		
		12	0.766*				
		13	0.403**				

، كما تم حساب معامل ارتباط كل محور من المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة وفقا للجدول (9):

الجدول (9) يوضح درجة ارتباط كل محور من المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة:

المحاور	درجة الارتباط
المحور الأول	0.639**
المحور الثاني	0.807**

المحور الثالث	0.809**
المحور الرابع	0.796**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط بيرسون بين كل محور من المحاور والدرجة الكلية للاستبانة دالة عند مستوى دلالة 0.05، مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

-الصدق التكويني: تم التأكد من الصدق التكويني للاستبانة من خلال حساب معاملات ارتباط محاور الاستبانة مع بعضها بعضا، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (10) يوضح معامل ارتباط كل محور من محاور الاستبانة والمحاور الأخرى:

المحاور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع
المحور الأول	1	0.474**	0.299**	0.293**
المحور الثاني	0.474**	1	0.608*	0.453**
المحور الثالث	0.299**	0.608*	1	0.554**
المحور الرابع	0.293**	0.453**	0.554**	1

يتضح من الجدول السابق أن جميع المحاور الفرعية ترتبط ببعضها بعضا ارتباطاً قوياً جداً دالاً احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 وهذا ما يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق التكويني.

ب-الثبات:

الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ:

تم حساب الثبات لمؤشرات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وكانت قيمة ألفا كرونباخ بالنسبة لمؤشراتها الفرعية تساوي 0.867 وهو معامل دال يمكن الوثوق به.

جدول رقم(11) الثبات لكل استبانة

الاستبانة 1	قيمة ألفا كرونباخ
مهارات التخطيط الشخصي	0.867

ويتبين من الجدول السابق ومن قيمة معامل ألفا كرونباخ أن الاتساق الداخلي دال ويمكن الوثوق به.

الثبات بالتنصيف (التجزئة النصفية):

تم حساب الثبات بالتنصيف لمؤشرات الاستبانة باستخدام معادلتي سبيرمان–براون، جوتمان ، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم(12) الثبات بالتنصيف لكل من الاستبانتين

الاستبانة 1	جوتمان	سبيرمان
مهارات التخطيط الشخصي	0.693	0.699

يتبين من الجدول السابق أن قيمة الثبات بالتنصيف للمؤشرات مرتفعة مما يدل على ارتفاع درجة الثبات بالتنصيف للاستبانة الثانية.

الثبات بالإعادة:

تم حساب الثبات بالإعادة بتطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية بعد اسبوعين من التطبيق الأول أُعيد تطبيق الاستبانة مرة ثانية على نفس العينة.

وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيق الأول ونتائج التطبيق الثاني، حيث بلغت قيمة معامل الترابط (0.980) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.05، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (13) نتائج الثبات بالإعادة للاستبانة

الاستبانة	ترابط بيرسون	القرار
مهارات التخطيط الشخصي	0.980^{**}	دال عند 0.05

ويتبين من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة 0.05 مما يدل على ثبات الاستبانة بالإعادة.

الصورة النهائية للاستبانتين:

قامت الباحثة بترتيب فقرات الاستبانتين بصورتهما النهائية وأصبحتا جاهزتين للاستخدام بعد إجراء التعديلات عليها تبعاً لملاحظات المحكمين حيث أصبحت تتألف الاستبانة الأولى من (4) محاور رئيسة لمهارات البحث العلمي يندرج تحتها (28) مؤشراً فرعياً

وتتألف الاستبانة الثانية من (4) محاور رئيسة لمهارات التخطيط الشخصي يندرج تحتها (22) مؤشراً فرعياً، والجدول الآتي يوضح توزع المؤشرات على محاور الاستبانتين:

الجدول (14) توزع المؤشرات على محاور الاستبانتين

الاستبانة ومحاورها	عدد المؤشرات	رقم المؤشرات	الدرجة
استبانة مهارات البحث العلم			
مهارات البحث العامة	7	7-1	35=5×7
مهارات اعداد خطة البحث	9	16-8	45=5×9
مهارات إجراءات البحث	6	22-17	30=5×6
مهارات اصدار نتائج البحث العلمي	6	28-23	30=5×6
استبانة مهارات البحث العلمي	28	28-1	140=5×28
استبانة مهارات التخطيط الش	عدد المؤشرات	رقم المؤشرات	الدرجة
تصميم المخطط الشخصي	5	5-1	25=5×5
وضع المخطط الشخصي	8	12-6	40=5×8
تنفيذ المخطط الشخصي	6	19-14	30=5×6
تقييم المخطط الشخصي	3	22-20	15=5×3
استبانة مهارات التخطيط الشخصي ككل	22	22-1	110 =5×22

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

1-النتائج المتعلقة بالسؤال الاول:

ما مهارات البحث العلمي الواجب توفرها لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة حمص؟

وقد تمت الإجابة على السؤال عند بناء قائمة مهارات البحث العلمي.

2-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مهارات التخطيط الشخصي الواجب توفرها لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة حمص؟

وقد تمت الإجابة على السؤال عند بناء قائمة مهارات التخطيط الشخصي.

3-النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة حمص من وجهة نظرهم؟

تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والرتبة لإجابات الطلاب على كل عبارة من عبارات استبانة مهارات البحث العلمي (أيضا تمت نفس الحسابات بالنسبة لاستبانة مهارات التخطيط الشخصي) وفق ما يأتي (بدرجة مرتفعة جداً=5، بدرجة مرتفعة=4، بدرجة متوسطة=3، بدرجة منخفضة=2، بدرجة منخفضة جداً=1)، وبذلك يكون مدى الدرجات (5-1=4)، أما طول الفئة فهو ناتج تقسيم المدى على أكبر قيمة في الاستبانة (5) وبالتالي فطول الفئة= (4÷5=0.8)، وبذلك يمكن تقييم متوسطات درجات إجابات الطلاب على الاستبانة من خلال الجدول الآتي:

الجدول (15) درجة القطع للحكم على متوسطات الاستجابات:

المستويات	المتوسطات	التقييم
المستوى الأول	1-1.80	ضعيف جداً
المستوى الثاني	1.81-2.60	ضعيف
المستوى الثالث	2.61-3.40	متوسط
المستوى الرابع	3.41-4.20	مرتفع

المستوى الخامس	5-4.21	مرتفع جداً

وكانت النتائج على النحو الآتي:

النتائج بالنسبة لمجموع المحاور والاستبانة:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والرتبة لإجابات الطلاب على كل المحاور ضمن الاستبانة، ثم إعطاء تقييم لها، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (16) المتوسطات الحسابية والرتبة والتقييم لمجموع إجابات الطلاب على كل المؤشرات ضمن الاستبانة الاولى

المؤشر	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم	الرتبة
المحور الأول: مهارات البحث العامة	149	95113.	. 47374	مرتفع	2
المحور الثاني: مهارات اعداد خطة البحث العلمي	149	3.9672	.51496	مرتفع	1
المحور الثالث: مهارات إجراءات البحث العلمي	149	3.9262	.58746	مرتفع	3
المحور الرابع: مهارات اصدار نتائج البحث العلمي	149	3.7975	.62378	مرتفع	4
مجموع الاستبانة الأولى	149	3.9105	.45197	مرتفع	1

الجدول (17) المتوسطات الحسابية والرتبة والتقييم لمجموع إجابات الطلاب على كل المؤشرات ضمن المحور الاول

المؤشر	العينة	الانحراف المعياري	المتوسط	التقييم	الرتبة
س1	149	.80556	4.1409	مرتفع	2
س2	149	.76526	3.9530	مرتفع	4
س3	149	.86264	3.8389	مرتفع	6
س4	149	.85911	3.4899	مرتفع	7
س5	149	.74386	4.0268	مرتفع	3
س6	149	.80144	3.8859	مرتفع	5
س7	149	.73768	4.3221	مرتفع جدا	1
مهارات البحث العامة	149	.47374	3.9511	مرتفع	

الجدول (18) المتوسطات الحسابية والرتبة والتقييم لمجموع إجابات الطلاب على كل المؤشرات ضمن المحور الثاني

المؤشر	العينة	الانحراف المعياري	المتوسط	التقييم	الرتبة
8س	149	.78277	4.0940	مرتفع	2
9س	149	.75697	4.1678	مرتفع	1
10س	149	.86898	4.0403	مرتفع	3
11س	149	.77157	3.8188	مرتفع	9
12س	149	.76288	3.8389	مرتفع	8
13س	149	.75709	3.9664	مرتفع	4
14س	149	.80780	3.8725	مرتفع	7
15س	149	.88023	3.9530	مرتفع	6
16س	149	.79130	3.9531	مرتفع	5
مهارات اعداد خطة البحث	149	.51496	3.9672	مرتفع	

الجدول (19) المتوسطات الحسابية والرتبة والتقييم لمجموع إجابات الطلاب على كل المؤشرات ضمن المحور الثالث

المؤشر	العينة	الانحراف المعياري	المتوسط	التقييم	الرتبة
17س	149	.77169	4.1611	مرتفع	1
18س	149	.74830	3.5503	مرتفع	6
19س	149	.79479	3.8993	مرتفع	5
20س	149	.89853	3.8994	مرتفع	4
21س	149	.81652	3.9530	مرتفع	3
22س	149	.84902	4.0940	مرتفع	2
مهارات إجراءات البحث العلمي	149	.58746	3.9262	مرتفع	

الجدول (20) المتوسطات الحسابية والرتبة والتقييم لمجموع إجابات الطلاب على كل المؤشرات ضمن المحور الرابع

المؤشر	العينة	الانحراف المعياري	المتوسط	التقييم	الرتبة
23س	149	.81474	3.7718	مرتفع	3
24س	149	.87382	3.7047	مرتفع	6
25س	149	.80870	3.7383	مرتفع	5
26س	149	.86720	3.7584	مرتفع	4
27س	149	.88961	3.7852	مرتفع	2
28س	149	.83784	4.0268	مرتفع	1
مهارات اصدار نتائج البحث العلمي	149	.62378	3.7975	مرتفع	

يتضح من الجداول السابقة أن الطلاب يرون أن درجة توفر مهارات البحث العلمي لديهم جاءت بتقدير مرتفع إذ بلغ متوسط درجات إجاباتهم على استبانة مهارات البحث العلمي (3.91) بانحراف معياري (0.45) وهي ضمن المستوى الرابع الذي يشير إلى التقييم المرتفع ، وهذه النتيجة تختلف في النتيجة مع دراسة الكندري(2016) ودراسة الزهراني (2020) التي أظهرت أن الطلبة جاءت بدرجة متوسط ، وتفسير ذلك انهم طلبة دراسات عليا ذوي مستوى تحصيل علمي عالي ، وقد جاءت مهارات اعداد خطة البحث العلمي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.967) وانحراف معياري (0.51)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت مهارات اصدار نتائج البحث العلمي بمتوسط حسابي (3.797) وانحراف معياري (0.62). كما ان المؤشرات الفرعية ضمن الاستبانة الأولى (مهارات البحث العلمي) كانت جميعها بتقدير مرتفع، ماعدا المؤشر رقم 7 فقد جاء بمتوسط حسابي قدره (4.322) وانحراف معياري (0.73) وبتقدير مرتفع جدا، وتفسير ذلك كون التحلي بالأمانة العلمية اهم اخلاقيات البحث العلمي خصوصا لدى طلاب الدراسات العليا.

4- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :

ما درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة حمص من وجهة نظرهم؟

تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والرتبة لإجابات الطلاب على كل عبارة من عبارات استبانة مهارات التخطيط الشخصي كما تم الحساب اعلاه وكانت النتائج على النحو الآتي:

النتائج بالنسبة لمجموع المحاور والاستبانة:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والرتبة لإجابات الطلاب على كل المحاور ضمن الاستبانة، ثم إعطاء تقييم لها، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (21) المتوسطات الحسابية والرتبة والتقييم لمجموع إجابات الطلاب على كل المؤشرات ضمن الاستبانة الثانية

المؤشر	العينة	الانحراف المعياري	المتوسط	التقييم	الرتبة
المحور الأول: تصميم المخطط الشخصي	149	.57775	4.0926	مرتفع	1
المحور الثاني: وضع المخطط الشخصي	149	.56430	3.8356	مرتفع	3
المحور الثالث: تنفيذ المخطط الشخصي	149	.60140	3.8523	مرتفع	2
المحور الرابع: تقييم المخطط الشخصي	149	.70671	3.8345	مرتفع	4
مجموع الاستبانة الثانية	149	.51012	3.9037	مرتفع	

الجدول (22) المتوسطات الحسابية والرتبة والتقييم لمجموع إجابات الطلاب على كل المؤشرات ضمن المحور الاول

المؤشر	العينة	الانحراف المعياري	المتوسط	التقييم	الرتبة
q1	149	.78797	4.0268	مرتفع	4
q2	149	.79695	4.0000	مرتفع	5
q3	149	.86169	4.0269	مرتفع	3
q4	149	.75253	4.2483	مرتفع جدا	1
q5	149	.64794	4.1611	مرتفع	2
تصميم المخطط الشخصي	149	.57775	4.0926	مرتفع	

لجدول (23) المتوسطات الحسابية والرتبة والتقييم لمجموع إجابات الطلاب على كل المؤشرات ضمن المحور الثاني

المؤشر	العينة	الانحراف المعياري	المتوسط	التقييم	الرتبة
q6	149	.74642	4.0604	مرتفع	2
q7	149	.77561	3.9195	مرتفع	3
q8	149	.71406	3.8255	مرتفع	5
q9	149	1.05744	3.8993	مرتفع	4
q10	149	.77439	4.1477	مرتفع	1
q11	149	.87750	3.7987	مرتفع	6
q12	149	.94871	3.4832	مرتفع	8
q13	149	.94036	3.5503	مرتفع	7
وضع المخطط الشخصي	149	.56430	3.8356	مرتفع	

الجدول (24) المتوسطات الحسابية والرتبة والتقييم لمجموع إجابات الطلاب على كل المؤشرات ضمن المحور الثالث

المؤشر	العينة	الانحراف المعياري	المتوسط	التقييم	الرتبة
q14	149	.80245	3.7584	مرتفع	5
q15	149	.85116	3.6644	مرتفع	6
q16	149	.79650	3.9732	مرتفع	2
q17	149	.91519	3.7987	مرتفع	4
q18	149	.72915	4.0940	مرتفع	1
q19	149	.99818	3.8255	مرتفع	3
تنفيذ المخطط الشخصي	149	.60140	3.8523	مرتفع	

الجدول (25) المتوسطات الحسابية والرتبة والتقييم لمجموع إجابات الطلاب على كل المؤشرات ضمن المحور الرابع

المؤشر	العينة	الانحراف المعياري	المتوسط	التقييم	الرتبة
q20	149	1.06921	3.6174	مرتفع	3
q21	149	.76815	3.9329	مرتفع	2
q22	149	.75637	3.9530	مرتفع	
تقييم المخطط الشخصي	149	.70671	345	مرتفع	

يتضح من الجداول السابقة أن الطلاب يرون أن درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لديهم جاءت بتقدير مرتفع إذ بلغ متوسط درجات إجاباتهم على استبانة مهارات التخطيط الشخصي (3.90) بانحراف معياري (0.51) وهي ضمن المستوى الرابع الذي يشير إلى التقييم المرتفع، وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة الشربيني(2016) التي أظهرت أن درجات الطلبة جاءت بدرجة متوسطة، وذلك لان طلاب الدراسات العليا يستخدمون التخطيط الشخصي دائما عند مواجهة المشكلات الحياتية والعلمية التي تخص دراستهم الجامعية ، وقد جاءت مهارات تصميم المخطط الشخصي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.092) وانحراف معياري (0.57)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت مهارات تقييم

المخطط الشخصي بمتوسط حسابي (3.834) وانحراف معياري (0.70). كما ان المؤشرات الفرعية ضمن الاستبانة الثانية (مهارات التخطيط الشخصي) كانت جميعها بتقدير مرتفع، ماعدا المؤشر رقم 4 فقد جاء بمتوسط حسابي قدره (4.248) وانحراف معياري (0.64) وبتقدير مرتفع جدا، كون طلاب الدراسات العليا لديهم القدرة على تحديد أهدافهم بدقة والتخطيط لمستقبلهم أكثر من باقي الطلبة الجامعيين.

ثانياً: التحقق من صحة فرضيات البحث:

الفرضية الأولى والتي تنص على انه: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (الاختصاص –الجنس –العمر –مكان الإقامة –حجم الأسرة –عمل الأم –المستوى التعليمي للأم –المستوى التعليمي للأب) من وجهة نظرهم:

ويتفرع عنها:

1- الفرضية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير الاختصاص (تربية الطفل – الارشاد النفسي–المناهج وطرائق التدريس) من وجهة نظرهم

استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات One way (ANOVA) كما هو موضح في الجدول رقم(12) حيث يتضح أن Sig = 0.587 أكبر من 0.05 إذاً لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية تعزى لمتغير الاختصاص (تربية الطفل – الارشاد النفسي–المناهج وطرائق التدريس).، أي أن افراد عينة البحث لديهم ذات الاعتقاد بمدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي لدى لدى طلبة الدراسات

العليا في كلية التربية. وإن متغير الاختصـــاص غير مؤثر في آراء افراد عينة البحث التفســير: وهذا غير متوافق مع ما جاء في دراســة الكندري، 2016 إلى حد ما باعتبار ان الاختصــاص كان ضمن الكلية الواحدة حيث في دراسة الكندري كان هناك فروق تعزى لمتغير الكليات

الجدول رقم(26) نتائج اختبار ANOVA للفروق بين متوسطات آراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير الاختصاص

		مصدر التباين	درجات الحرية	مربع المتوسطات	التجانس	الدلالة الاحصائية.
المحور الأول: مهارات البحث العامة	بين المجموعات	.087	2	.043	.192	0.826
	ضمن المجموعات	33.128	146	.227		
	المجموع	33.215	148			
المحور الثاني: مهارات اعداد خطة البحث	بين المجموعات	1.469	2	.734	2.839	0.062
	ضمن المجموعات	37.778	146	.259		
	المجموع	39.247	148			
لمحور الثالث: مهارات إجراءات البحث العلمي	بين المجموعات	.287	2	.143	.412	0.663
	ضمن المجموعات	50.790	146	.348		
	المجموع	51.077	148			
المحور الرابع: مهارات اصدار نتائج البحث العلمي	بين المجموعات	.229	2	.114	.291	0.748
	ضمن المجموعات	57.358	146	.393		
	المجموع	57.587	148			
مهارات البحث العلمي	بين المجموعات	.220	2	.110	.534	0.587
	ضمن المجموعات	30.014	146	.206		
	المجموع	30.233	148			

2- الفرضية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير الجنس (ذكور - اناث) من وجهة نظرهم

لاختبار صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار T-test لمجموعتين مستقلتين (باستخدام برنامج SPSS) وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات إجابات الطلاب تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث) وكانت النتائج ما يأتي:

الجدول (27) المتوسطات الحسابية لآراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي وفقا لمتغير الجنس

المؤشر	الجنس	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة
المحور الاول	ذكر	.57030	3.8000	20
	انثى	.45508	3.9745	129
المحور الثاني	ذكر	.67452	3.8111	20
	انثى	.48444	3.9914	129
المحور الثالث	ذكر	.67991	3.8833	20
	انثى	.57453	3.9328	129
المحور الرابع	ذكر	.69774	3.5833	20
	انثى	.60774	3.8307	129
مهارات البحث العلمي	ذكر	.56847	3.7694	20
	انثى	.42970	3.9324	129

الجدول (28) نتائج اختبار t –test ستودنت للمتوسطات الحسابية لآراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي حسب متغير الجنس

المؤشر	درجات الحرية	T	التجانس	مستوى الدلالة	القرار
المحور الاول	147	-1.540-	2.514	0.126	غير دال
المحور الثاني	147	-1.150-	4.517	0.262	غير دال
المحور الثالث	147	-.349-	.991	0.727	غير دال
المحور الرابع	147	-1.660-	.182	0.099	غير دال
مهارات البحث العلمي	147	-1.506-	3.217	0.134	غير دال

يتضح من الجدول السابق أن قيمة الدالة الإحصائية لاختبارT-test بين المجموعتين المستقلتين (الذكور والإناث) = (0.134) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

وأن قيمة الدالة الإحصائية لاختبارT-test في جميع محاور الاستبانة الفرعية بين المجموعتين المستقلتين (الذكور والإناث) هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث) بالنسبة لجميع المحاور. أي أن افراد عينة البحث لديهم ذات الاعتقاد بمدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية. وإن متغير الجنس غير مؤثر في آراء افراد عينة البحث وهذا متوافق مع ما جاء في دراسة أبو زنيد (2022) حيث لم توجد فروق تبعا لمتغير الجنس.

3- الفرضية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير العمر (30 وأقل- أكبر من 30) من وجهة نظرهم

لاختبار صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار T-test لمجموعتين مستقلتين (باستخدام برنامج SPSS) وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات إجابات الطلاب تبعاً لمتغير العمر، وكانت النتائج ما يأتي:

جدول (29) المتوسطات الحسابية لآراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي وفقا لمتغير العمر

المؤشر	العمر	العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
المحور الاول	واقل 30	67	.45197	3.8678
	30 من اكبر	82	.48290	4.0192
المحور الثاني	واقل 30	67	.54539	3.9735
	30 من اكبر	82	.49204	3.9621
المحور الثالث	واقل 30	67	.61654	3.9552
	30 من اكبر	82	.56532	3.9024
المحور الرابع	واقل 30	67	.62039	3.8010
	30 من اكبر	82	.63034	3.7947

مهارات البحث العلمي	واقل 30	67	.46546	3.8994
	30 من اكبر	82	.44332	3.9196

الجدول (30) نتائج اختبار t –test ستودنت للمتوسطات الحسابية لآراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي حسب متغير العمر

المؤشر	التجانس	t	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول	.150	-1.959-	147	0.052	غير دال
المحور الثاني	1.020	.134	147	0.894	غير دال
المحور الثالث	1.881	.544	147	0.587	غير دال
المحور الرابع	.362	.061	147	0.952	غير دال
مهارات البحث العلمي	.461	-.271-	147	0.787	غير دال

يتضـــح من الجدول الســـابق أن قيمة الدالة الإحصـــائية لاختبارT-test بين المجموعتين المستقلتين (30 وأقل– أكبر من 30) = هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات إجابات الطلاب تبعاً لمتغير العمر بالنســـبة للاستبانة كاملة وبالنسبة لجميع المحاور الفرعية . أي أن افراد عينة البحث لديهم ذات الاعتقاد بمدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي لدى لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية. وإن متغير العمر غير مؤثر في آراء افراد عينة البحث ، وذلك كون الطلاب في مرحلة الدراســـات العليا حصـــلوا على تعليم وتدريب جيد جعل مســـتوى مهارات البحث العلمي متقارب بينهم بغض النظر عن العمر، ولم تتطرق الدراسات السابقة على حد علم الباحثة الى متغير العمر

4– الفرضية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير محل الإقامة (ريف–مدينة) من وجهة نظرهم

لاختبار صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار T-test لمجموعتين مستقلتين (باستخدام برنامج SPSS) وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات إجابات الطلاب تبعاً لمتغير الإقامة (ريف/مدينة) وكانت النتائج ما يأتي:

جدول (31) المتوسطات الحسابية لآراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي وفقا لمتغير الإقامة

المؤشر	الإقامة	العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
المحور الاول	ريف	77	.45508	3.8256
	مدينة	72	.45911	4.0853
المحور الثاني	ريف	77	.46072	3.8961
	مدينة	72	.56056	4.0432
المحور الثالث	ريف	77	.56882	3.8701
	مدينة	72	.60498	3.9861
المحور الرابع	ريف	77	.68057	3.7511
	مدينة	72	.55718	3.8472
مهارات البحث العلمي	ريف	77	.43249	3.8357
	مدينة	72	.46158	3.9905

الجدول (32) نتائج اختبار t –test ستودنت للمتوسطات الحسابية لآراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي حسب متغير الإقامة

	درجات الحرية	T	التجانس	مستوى الدلالة	القرار
المحور الاول	147	-3.466-	.009	.001	دال
المحور الثاني	147	-1.755-	3.430	.081	غير دال
المحور الثالث	147	-1.206-	.441	.230	غير دال
المحور الرابع	147	-.940-	2.903	.349	غير دال
مهارات البحث العلمي	147	-2.113-	1.078	.036	دال

يتضـــح من الجدول الســـابق أن قيمة الدالة الإحصـــائية لاختبارT-test بين المجموعتين المســـتقلتين (المقيمين في الريف والمقيمين في المدينة) = (0.36) وهي أصـــغر من مســـتوى الدلالة (0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب تبعاً لمتغير الإقامة بالنسبة لاستبانة مهارات البحث العلمي وذلك لصالح المقيمين في المدينة أي ان افراد عينة البحث المقيمين في المدينة لديهم الاعتقاد بتوافر أكبر لمؤشـــرات مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراســـات العليا في كلية التربية. وإن متغير الإقامة مؤثر في آراء افراد عينة البحث بالنسبة للاستبانة ككل.

يتضـــح من الجدول الســـابق أن قيمة الدالة الإحصـــائية لاختبارT-test بين المجموعتين المســـتقلتين (المقيمين في الريف والمقيمين في المدينة) = (0.01) وهي أصـــغر من مســـتوى

الدلالة (0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب تبعاً لمتغير الإقامة بالنسبة لاستبانة مهارات البحث العلمي محور مهارات البحث العامة، وذلك لصالح المقيمين في المدينة أي ان افراد عينة البحث المقيمين في المدينة لديهم الاعتقاد بتوافر أكبر لمؤشرات محور مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية. وإن متغير الإقامة مؤثر في آراء افراد عينة البحث بالنسبة لمحور مهارات البحث العامة.

وبالنسبة للمحاور الفرعية الثاني والثالث والرابع قيمة الدالة الإحصائية لاختبارT-test بين المجموعتين المستقلتين (المقيمين في الريف والمقيمين في المدينة) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب تبعاً لمتغير الإقامة في المحاور الثلاثة. أي أن افراد عينة البحث لديهم ذات الاعتقاد بمدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي لدى لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بالنسبة لهذه المحاور. وإن متغير الاقامة غير مؤثر في آراء افراد عينة البحث في هذه المحاور كون طلاب الدراسات العليا لديهم صعوبة في المحور الأول من مهارات البحث العلمي كونه يتضمن مهارات لها علاقة مباشرة بمرحلة جمع المعلومات وهي عملية متيسرة أكثر في المدينة من الريف اما باقي المحاور من مهارات البحث العلمي يمكن لطالب الدراسات العليا القيام بها من مكان سكنه أينما وجد سواء بالريف او المدينة

5- الفرضية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير حجم الأسرة (1-4 و5-6 وأكثر من 6) من وجهة نظرهم

استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات One way (ANOVA) كما هو موضح في الجدول رقم(12) حيث يتضح أن Sig = 0.002 أصغر من 0.05 إذاً توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية تعزى لمتغير حجم الأسرة (1-4 و5-6 و اكثر من 6).،وهناك تباين في المتوسطات حسب اختبار توكي بين (1-4)

و(5–6) لصالح الأسرة الذين افرادها بين (5–6) أيضا هناك تباين المتوسطات بين (5–6) واكثر من 6 لصالح الأسرة من (5–6) أي أن افراد عينة البحث ممن هم من اسرة افرادها من (5–6) اكثر اعتقادا بمدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي لدى لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية من غيرهم من افراد عينة البحث. وإن متغير حجم الأسرة مؤثر في آراء افراد عينة البحث وهذه النتيجة تنطبق مع نتيجة المحور الثاني تماما ، وفي المحور الاول والثالث هناك تباين في المتوسطات حسب اختبار توكي بين (5–6) وأكثر من 6 لصالح الأسرة من (5–6) اما في المحور الأخير فلا يوجد فروق، ويمكن تفسير ذلك الى ان الاسرة ذات عدد الافراد من (5–6) اسرة متوسطة يتشاور افرادها معا وتنتقل الخبرات بينهم نتيجة الحوار والعمل على مواجهة المشكلات معا ،اكثر من الاسر الصغيرة(1–4) او حتى الكبيرة (اكثر من 6)

الجدول رقم(33) نتائج اختبار ANOVA للفروق بين متوسطات آراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير حجم الأسرة

		مصدر التباين	التجانس	مربع المتوسطات	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية.	القرار
المحور الأول: مهارات البحث العامة	بين المجموعات	1.868	4.351	.934	2	0.015	دال
	ضمن المجموعات	31.347		.215	146		
المحور الثاني: مهارات اعداد خطة البحث	بين المجموعات	2.973	5.983	1.486	2	0.003	دال
	ضمن المجموعات	36.274		.248	146		
لمحور الثالث: مهارات إجراءات البحث العلمي	بين المجموعات	2.703	4.079	1.351	2	0.019	دال
	ضمن المجموعات	48.374		.331	146		
المحور الرابع: مهارات اصدار نتائج البحث العلمي	بين المجموعات	2.481	3.287	1.241	2	0.069	غير دال
مهارات البحث العلمي	بين المجموعات	2.487	6.542	1.243	2	0.002	دال
	ضمن المجموعات	27.747		.190	146		

الجدول رقم(34) نتائج اختبار المقارنات المتعددة توكي لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير حجم الأسرة

المهارات	تباين المتوسطات بين (1-4) و(5-6)	تباين المتوسطات بين (1-4) و اكثر من6	تباين المتوسطات بين (5-6) واكثر من 6
المحور1			.0240
المحور2	.0150		.0090
المحور3			.0390
المحور4			
مهارات البحث العلمي كاملة	0.012		0.005

الجدول رقم(35) الانحراف المعياري والمتوسطات لعينة البحث عند مؤشرات مهارات البحث العلمي وفقا لمتغير حجم الأسرة

المؤشر	حجم الأسرة	لانحراف العياري	المتوسط الحسابي	العينة
المحور الأول: مهارات البحث العامة	1-4	0.41687	3.8934	63
	5-6	0.46664	4.0877	57
	6من اكثر	0.54702	3.8079	29
المحور الثاني: مهارات اعداد خطة البحث	1-4	0.45941	3.8854	63
	5-6	0.54180	4.1423	57
	6من اكثر	0.49099	3.8008	29
المحور الثالث: مهارات إجراءات البحث العلمي	1-4	0.61223	3.8466	63
	5-6	0.51757	4.0936	57
	6من اكثر	0.60161	3.7701	29
مهارات البحث العلمي	1-4	0.43208	3.8382	63
	5-6	0.43686	4.0699	57
	6من اكثر	0.44256	3.7542	29

6- الفرضية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير عمل الأم (عاملة -غير عاملة) من وجهة نظرهم

لاختبار صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار T-test لمجموعتين مستقلتين (باستخدام برنامج SPSS) وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات إجابات الطلاب تبعاً لمتغير عمل الأم (عاملة – غير عاملة) وكانت النتائج ما يأتي:

جدول (36) المتوسطات الحسابية لآراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي وفقا لمتغير عمل الأم

المؤشر	عمل الأم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة
المحور الاول	عاملة	.42395	3.9412	51
	غير عاملة	.49970	3.9563	98
المحور الثاني	عاملة	.44520	3.9412	51
	غير عاملة	.54946	3.9807	98
المحور الثالث	عاملة	.61618	3.9706	51
	غير عاملة	.57383	3.9031	98
المحور الرابع	عاملة	.67492	3.8399	51
	غير عاملة	.59787	3.7755	98
مهارات البحث العلمي	عاملة	.46069	3.9232	51
	غير عاملة	.44962	3.9039	98

الجدول (37) نتائج اختبار t –test ستودنت للمتوسطات الحسابية لآراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي حسب متغير عمل الأم

	التجانس	درجات الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
المحور الاول	1.062	147	-.184-	0.854	غير دال
المحور الثاني	3.835	147	-.444-	0.658	غير دال
المحور الثالث	.106	147	.664	0.507	غير دال
المحور الرابع	.136	147	.596	0.552	غير دال
مهارات البحث العلمي	.079	147	.247	0.806	غير دال

يتضح من الجدول السابق أن قيمة الدالة الإحصائية لاختبارT-test بين المجموعتين المستقلتين (المنتمين لأسرة فيها الأم عاملة والمنتمين لأسرة فيها الأم غير عاملة) هو أكبر من

مستوى الدلالة (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب تبعاً لمتغير عمل الأم بالنسبة لاستبانة مهارات البحث العلمي ومحاورها الفرعية. وإن متغير الأم العاملة غير مؤثر في آراء افراد عينة البحث بالنسبة للاستبانة ككل ولمحاورها، لان طلاب الدراسات لديهم التزام شخصي برفع مستوى مهاراتهم العلمية ولا يتأثر ذلك بعمل الام وجميع الأمهات العاملات وغير العاملات يحثون ابناءهم على الارتقاء بتحصيلهم العلمي دوما.

7- الفرضية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير مؤهل الأم (إعدادية أو أقل– ثانوية –جامعية) من وجهة نظرهم

استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات One way (ANOVA) كما هو موضح في الجدول رقم(12) حيث يتضح أن Sig = 0.262 أكبر من 0.05 إذاً لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية تعزى لمتغير مؤهل الأم (إعدادية أو أقل– ثانوية –جامعية) أي أن افراد عينة البحث لديهم ذات الاعتقاد بمدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية. وإن متغير مؤهل الأم (إعدادية أو أقل– ثانوية –جامعية) غير مؤثر في آراء افراد عينة البحث أي ان مستوى المؤهل العلمي لدى الامهات غير مؤثر في امتلاك أبنائهم من طلبة الدراسات العليا لمهارات البحث العلمي، حيث ان مهارات البحث العلمي لطلاب الدراسات العليا تتعلق بتعليمهم وتدريبهم الجامعي ومؤهل الأم العلمي غير مؤثر في تكوين مهارات البحث العلمي لديهم داخل الجامعة

الجدول رقم(38) نتائج اختبار ANOVA للفروق بين متوسطات آراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير مؤهل للأم

		الدلالة .الاحصائية	التجانس	مربع المتوسطات	درجات الحرية	مصدر التباين
المحور الأول: مهارات البحث العامة	بين المجموعات	0.210	1.576	.351	2	.702
	ضمن المجموعات			.223	146	32.513

المحور الثاني: مهارات اعداد خطة البحث	بين المجموعات	0.245	1.422	.375	2	.750
	ضمن المجموعات			.264	146	38.497
لمحور الثالث: مهارات إجراءات البحث العلمي	بين المجموعات	0.704	.352	.123	2	.245
	ضمن المجموعات			.348	146	50.832
المحور الرابع: مهارات اصدار نتائج البحث العلمي	بين المجموعات	0.242	1.433	.554	2	1.109
	ضمن المجموعات			.387	146	56.478
مهارات البحث العلمي	بين المجموعات	0.262	1.353	.275	2	.550
	ضمن المجموعات			.203	146	29.683

8- الفرضية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير مؤهل الأب (إعدادية أو أقل- ثانوية -جامعية) من وجهة نظرهم

استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات One way (ANOVA) كما هو موضح في الجدول رقم(12) حيث يتضح أن Sig = 0.905 أكبر من 0.05 إذاً لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية تعزى لمتغير مؤهل الأب (إعدادية أو أقل- ثانوية -جامعية) أي أن افراد عينة البحث لديهم ذات الاعتقاد بمدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي لدى لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية. وإن متغير مؤهل الأب (إعدادية أو أقل- ثانوية -جامعية) غير مؤثر في آراء افراد عينة البحث حيث ان مهارات البحث العلمي لطلاب الدراسات العليا تتعلق بتعليمهم وتدريبهم الجامعي ومؤهل الأب العلمي غير مؤثر في تكوين مهارات البحث العلمي لديهم داخل الجامعة

الجدول رقم(39) نتائج اختبار ANOVA للفروق بين متوسطات آراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير مؤهل الأب

		مصدر التباين	التجانس	مربع المتوسطات	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية.
المحور الأول: مهارات البحث العامة	بين المجموعات	.145	.321	.073	2	0.726
	ضمن المجموعات	33.070		.227	146	
المحور الثاني: مهارات اعداد خطة البحث	بين المجموعات	.168	.315	.084	2	0.731
	ضمن المجموعات	39.079		.268	146	
لمحور الثالث: مهارات إجراءات البحث العلمي	بين المجموعات	.314	.451	.157	2	0.638
	ضمن المجموعات	50.763		.348	146	
المحور الرابع: مهارات اصدار نتائج البحث العلمي	بين المجموعات	.224	.285	.112	2	0.753
	ضمن المجموعات	57.363		.393	146	
مهارات البحث العلمي	بين المجموعات	.041	.100	.021	2	0.905
	ضمن المجموعات	30.192		.207	146	

الفرضية الثانية: والتي تنص على انه: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير (الاختصاص –الجنس –العمر –مكان الإقامة –حجم الأسرة –عمل الأم –المستوى التعليمي للأم –المستوى التعليمي للأب) من وجهة نظرهم:

ويتفرع عنها:

9- الفرضية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير الاختصاص (تربية الطفل – الارشاد النفسي–المناهج وطرائق التدريس) من وجهة نظرهم

استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات One way (ANOVA) كما هو موضح في الجدول رقم(12) حيث يتضح أن Sig = 0.200 أكبر من 0.05 إذاً لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية تعزى لمتغير الاختصاص (تربية الطفل – الارشاد النفسي–المناهج وطرائق التدريس). أي أن افراد عينة البحث لديهم ذات الاعتقاد بمدى توافر مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية. وإن متغير الاختصاص غير مؤثر في آراء افراد عينة البحث، كون مهارات التخطيط الشخصي ضرورية لجميع الطلبة في حياتهم الجامعية وخاصة طلاب الدراسات العليا وفي الدراسة الحالية كان التخصص يستهدف الاختصاصات داخل كلية التربية فقط وهي اختصاصات متقاربة، اما في المرحلة الثانوية كما في دراسة مرسي ومرعي (2018) التي استهدفت الفروق بين التخصص العلمي والادبي فقد جاءت الفروق لصالح الأدبي وهو بعيد تماما في موضوعاته عن الاختصاص العلمي .

الجدول رقم(40) نتائج اختبار ANOVA للفروق بين متوسطات آراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي تعزى لمتغير الاختصاص

		مصدر التباين	التجانس	مربع المتوسطات	درجات الحرية	الدلالة .الاحصائية
المحور الأول	بين المجموعات	.851	1.280	.426	2	0.281
	ضمن المجموعات	48.551		.333	146	
المحور الثاني	بين المجموعات	.235	.366	.117	2	0.694
	ضمن المجموعات	46.893		.321	146	
لمحور الثالث	بين المجموعات	.675	.933	.338	2	0.396
	ضمن المجموعات	52.854		.362	146	
المحور الرابع	بين المجموعات	2.269	2.312	1.135	2	0.103

مهارات التخطيط الشخصي	ضمن المجموعات	71.647	1.630	.491	146	0.200
	بين المجموعات	.841		.420	2	
	ضمن المجموعات	37.672		.258	146	

10- الفرضية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير الجنس (ذكور -اناث) من وجهة نظرهم

لاختبار صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار T-test لمجموعتين مستقلتين (باستخدام برنامج SPSS) وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات إجابات الطلاب تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث) وكانت النتائج ما يأتي:

دول (41) المتوسطات الحسابية لآراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي وفقا لمتغير الجنس

المؤشر	الجنس	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة
المحور الاول	ذكر	.76303	3.8300	20
	انثى	.53580	4.1333	129
المحور الثاني	ذكر	.73661	3.6125	20
	انثى	.52789	3.8702	129
المحور الثالث	ذكر	.68803	3.6833	20
	انثى	.58547	3.8786	129
المحور الرابع	ذكر	.82274	3.4167	20
	انثى	.66745	3.8992	129
مهارات التخطيط الشخصي	ذكر	.66938	3.6356	20
	انثى	.47053	3.9453	129

الجدول (42) نتائج اختبار t –test ستودنت للمتوسطات الحسابية لآراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي حسب متغير الجنس

	درجات الحرية	t	التجانس	مستوى الدلالة	القرار
المحور الاول	147	-2.213-	5.956	0.028	دال
المحور الثاني	147	-1.917-	3.972	0.057	غير دال
المحور الثالث	147	-1.355-	.009	0.178	غير دال
المحور الرابع	147	-2.912-	2.011	0.004	دال

مهارات التخطيط الشخصي	147	-2.574-	3.686	0.011	دال

يتضـــح من الجدول الســـابق أن قيمة الدالة الإحصـــائية لاختبار T-test بين المجموعتين المسـتقلتين (الذكور والإناث) = (0.011) وهي أصـغر من مسـتوى الدلالة (0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالـة إحصـــائيـة بين متوســـطـات إجـابـات الطلاب تبعـاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث) والفروق لصالح الاناث أي أن افراد عينة البحث الاناث لديهم الاعتقاد بتوافر أكبر لمؤشـرات مهارات التخطيط الشـخصـي لدى طلبة الدراسـات العليا في كلية التربية. وإن متغير الجنس مؤثر في آراء افراد عينـة البحث وهذا ينطبق على النتيجـة في المحورين الأول والاخير من استبانة التخطيط الشخصي.

وأن قيمة الدالة الإحصـائية لاختبار T-test في المحورين الثاني والثالث من اسـتبانة التخطيط الشـخصـي بين المجموعتين المسـتقلتين (الذكور والإناث) هي أكبر من مسـتوى الدلالة (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات إجابات الطلاب تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث) بالنســـبة لهذين المحورين. أي أن افراد عينة البحث لديهم ذات الاعتقاد بمدى توافر مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية. وإن متغير الجنس غير مؤثر في آراء افراد عينة البحث في المحورين الثاني والثالث فقط وذلك يفسر بأن الاناث لديهم براعة أكثر في عملية تصـميم الخطط ولديهم اهتمام شـديد بمرحلة تقييم مدى نجاح هذه الخطط اما مرحلة وضـع الخطط وتنفيذها يتسـاوون فيها مع الذكور حيث ان الطرفين يهتمان بوضع وتنفيذ الخطط.

11- الفرضية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير العمر (30 واقل- أكبر من 30) من وجهة نظرهم

لاختبار صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار T-test لمجموعتين مستقلتين (باستخدام برنامج SPSS) وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات إجابات الطلاب تبعاً لمتغير العمر، وكانت النتائج ما يأتي:

جدول (43) المتوسطات الحسابية لآراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي وفقا لمتغير العمر

	العمر	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة
المحور الاول	واقل 30	.59405	3.9791	67
	30 من اكبر	.55045	4.1854	82
المحور الثاني	واقل 30	.51949	3.8265	67
	30 من اكبر	.60151	3.8430	82
المحور الثالث	واقل 30	.60109	3.8010	67
	30 من اكبر	.60207	3.8943	82
المحور الرابع	واقل 30	.69620	3.8706	67
	30 من اكبر	.71808	3.8049	82
مهارات التخطيط الشخصي	واقل 30	.49260	3.8693	67
	30 من اكبر	.52533	3.9319	82

الجدول (44) نتائج اختبار t –test ستودنت للمتوسطات الحسابية لآراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي حسب متغير العمر

	درجات الحرية	T	التجانس	مستوى الدلالة	القرار
المحور الاول	147	-2.196-	.116	0.030	دال
المحور الثاني	147	-.177-	2.095	0.860	غير دال
المحور الثالث	147	-.942-	.083	0.348	غير دال
المحور الرابع	147	.564	.005	0.574	غير دال
مهارات التخطيط الشخصي	147	-.744-	.693	0.458	غير دال

يتضح من الجدول السابق أن قيمة الدالة الإحصائية لاختبارT-test بين المجموعتين المستقلتين (30 وأقل–أكبر من 30) هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب تبعاً لمتغير العمر بالنسبة للاستبانة كاملة وبالنسبة لجميع المحاور الفرعية ماعدا المحور الاول حيث يتضح من الجدول السابق أن قيمة الدالة الإحصائية لاختبارT-test بين المجموعتين المستقلتين (30 وأقل–أكبر من 30) =0.030 هي أصغر من مستوى الدلالة (0.05). أي أن افراد عينة البحث ممن عمرهم أكبر من 30 لديهم الاعتقاد بتوافر أكبر لمؤشرات مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بالنسبة للمحور الأول فقط. وإن متغير العمر غير مؤثر في آراء افراد

عينة البحث الا في المحور الأول حيث يتطلب المحور الأول مزيد من النضـــج الفكري عند تحديد نقاط القوة والضعف والاهداف المستقبلية بدقة .

12- الفرضية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير محل الإقامة (ريف-مدينة) من وجهة نظرهم

لاختبار صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار T-test لمجموعتين مستقلتين (باستخدام برنامج SPSS) وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات إجابات الطلاب تبعاً لمتغير الإقامة وكانت النتائج ما يأتي:

جدول (45) المتوسطات الحسابية لآراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي وفقا لمتغير الإقامة

	الإقامة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة
المحور الاول	ريف	.59324	4.0416	77
	مدينة	.55967	4.1472	72
المحور الثاني	ريف	.57117	3.7825	77
	مدينة	.55519	3.8924	72
المحور الثالث	ريف	.56918	3.8485	77
	مدينة	.63806	3.8565	72
المحور الرابع	ريف	.73664	3.8442	77
	مدينة	.67824	3.8241	72
مهارات التخطيط الشخصي	ريف	.49773	3.8792	77
	مدينة	.52526	3.9300	72

الجدول (46) نتائج اختبار t- test ستودنت للمتوسطات الحسابية لآراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي حسب متغير الإقامة

	درجات الحرية	T	التجانس	مستوى الدلالة	القرار
المحور الاول	147	-1.117-	.365	0.266	غير دال
المحور الثاني	147	-1.190-	.774	0.236	غير دال
المحور الثالث	147	-.081-	.727	0.936	غير دال
المحور الرابع	147	.173	.706	0.863	غير دال

مهارات التخطيط الشخصي	147	-.607-	.148	0.545	غير دال

يتضـــح من الجدول الســـابق أن قيمة الدالة الإحصـــائية لاختبارT-test بين المجموعتين المســـتقلتين (المقيمين في الريف والمقيمين في المدينة) اكبر من مســـتوى الدلالة (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب تبعاً لمتغير الإقامة بالنسبة لاستبانة مهارات التخطيط الشخصي أي ان افراد عينة البحث لديهم ذات الاعتقاد بتوافر مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية. وإن متغير الإقامة غير مؤثر في آراء افراد عينة البحث بالنسبة للاستبانة ككل وجميع محاورها. لان مهارات التخطيط الشخصي تنمو لدى الفرد نتيجة مواجهة مشكلات الحياة والرغبة بالوصول الى أهدافه وطموحاته ولا تأثير لمكان الإقامة على ذلك.

13- الفرضية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير حجم الأسرة (1-4 و5-6 وأكثر من 6) من وجهة نظرهم

اســـتخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوســـطات One way (ANOVA) كما هو موضـــح في الجدول رقم(12) حيث يتضـــح أن Sig = 0.156 أكبر من 0.05 إذاً لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات عينة البحث في مدى توافر مؤشـرات مهارات التخطيط الشـخصـي لدى طلبة الدراسـات العليا في كلية التربية تعزى لمتغير حجم الأسرة (1-4 و5-6 وأكثر من 6) بالنسبة للاستبانة ككل ولمحورها الثالث والرابع.

الجدول رقم(47) نتائج اختبار ANOVA للفروق بين متوسطات آراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي تعزى لمتغير حجم الأسرة

		مصدر التباين	التجانس	مربع المتوسطات	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية.	القرار
المحور الأول	بين المجموعات	2.712	4.240	1.356	2	0.016	دال
	ضمن المجموعات	46.690		.320	146		
المحور الثاني	بين المجموعات	1.832	2.953	.916	2	0.040	دال
	ضمن المجموعات	45.296		.310	146		

المحور الثالث	بين المجموعات	1.403	1.965	.701	2	0.144	غير دال
	ضمن المجموعات	52.127		.357	146		
المحور الرابع	بين المجموعات	.002	.002	.001	2	0.998	غير دال
	ضمن المجموعات	73.915		.506	146		
مهارات التخطيط الشخصي	بين المجموعات	.969	1.884	.484	2	0.156	غير دال
	ضمن المجموعات	37.544		.257	146		

الجدول رقم(48) نتائج اختبار المقارنات المتعددة توكي لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير حجم الأسرة

المهارات	تباين المتوسطات بين (1-4) و(5-6)	تباين المتوسطات بين (1-4) و اكثر من6	تباين المتوسطات بين (5-6) واكثر من 6
تصميم	0.041	0.046	
وضع	0.045		
مهارات التخطيط الشخصي			

الجدول رقم(49) الانحراف المعياري والمتوسطات لعينة البحث عند مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي وفقا لمتغير حجم الأسرة

المؤشر	حجم الأسرة	لانحراف العياري	المتوسط الحسابي	العينة
المحور الأول	1-4	.53137	3.9365	63
	5-6	.62612	4.1895	57
	6من اكثر	.50816	4.2414	29
المحور الثاني	1-4	.58063	3.7262	63
	5-6	.58297	3.9715	57
	6من اكثر	.43761	3.8060	29
مهارات التخطيط الشخصي	1-4	.49537	3.8099	63
	5-6	.56813	3.9788	57
	6من اكثر	.38979	3.9601	29

اما فيما يتعلق بالمحور الأول فهناك Sig = 0.016 وهي اصـــغر من 0.05 إذاً توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات عينة البحث في مدى توافر مؤشـــرات مهارات التخطيط الشـخصـي لدى طلبة الدراسـات العليا في كلية التربية تعزى لمتغير حجم الأسـرة (1–4 و5–6 وأكثر من 6) بالنسـبة للمحور الأول وهناك تباين في المتوسـطات حسـب اختبار توكي بين (1–4) و(5–6) لصـالح الأسـرة الذين افرادها بين (5–6) أيضـا هناك تباين المتوسـطات بين (1–4) واكثر من 6 لصـالح الأسرة الذين افرادها اكثر من 6 أي أن افراد عينة البحث ممن هم من اسرة افرادها من (5–6) واكثر من 6 اكثر اعتقادا بمدى توافر مؤشـرات مهارات التخطيط الشـخصـي لدى طلبة الدراســات العليا في كلية التربية من الطلاب الذين هم من اســرة افرادها من (1–4) ، أي أن افراد عينة البحث لديهم الاعتقاد بتوافر اكبر لمؤشـرات مهارات التخطيط الشـخصـي لدى طلبة الدراسـات العليا في كلية التربية بالنسـبة للمحور الأول. وإن متغير حجم الأسـرة مؤثر في آراء افراد عينة البحث في المحور الأول، اما فيما يتعلق بالمحور الثاني فهناك Sig = 0.040 للمحور الثاني وهي اصغر من 0.05 إذاً توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية تعزى لمتغير حجم الأســرة (1–4 و5–6 وأكثر من 6) بالنســبة للمحور الثاني، وهناك تباين في المتوسـطات حسـب اختبار توكي بين (1–4) و(5–6) لصـالح الأسـرة الذين افرادها بين (5–6) أي أن افراد عينة البحث ممن هم من اســرة افرادها من (5–6) اكثر اعتقادا بمدى توافر مؤشــرات مهارات التخطيط الشــخصــي لدى طلبة الدراســات العليا في كلية التربية من الطلاب الذين هم من اســرة افرادها من (1–4) ، أي أن افراد عينة البحث لديهم الاعتقاد بتوافر اكبر لمؤشـرات مهارات التخطيط الشـخصـي لدى طلبة الدراسـات العليا في كلية التربية بالنســبة للمحور الثاني. وإن متغير حجم الأســرة مؤثر في آراء افراد عينة البحث في المحور الثاني، مهارة التخطيط الشخصي تنمو بتوفر مواجهة لمشكلات الحياة وحلها بطريقة علمية وان الاســر المتوســطة والكبيرة دائما لديها مواجهة مع مشــكلات حياتية متنوعة نتيجة زيادة عدد افرادها وخاصــة في مرحلة تصــميم ووضــع الخطط كونها مرحلة حســاســة تبنى عليها جميع المراحل اللاحقة.

14- الفرضية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير عمل الأم (عاملة -غير عاملة) من وجهة نظرهم

لاختبار صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار T-test لمجموعتين مستقلتين (باستخدام برنامج SPSS)، وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات إجابات الطلاب تبعاً لمتغير عمل الأم (عاملة – غير عاملة)، وكانت النتائج ما يأتي:

جدول (50) المتوسطات الحسابية لآراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي وفقا لمتغير عمل الأم

	العمل	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة
المحور الاول	عاملة	.53765	4.0667	51
	عاملة غير	.59980	4.1061	98
المحور الثاني	عاملة	.54203	3.7990	51
	عاملة غير	.57736	3.8546	98
المحور الثالث	عاملة	.47639	3.8170	51
	عاملة غير	.65869	3.8707	98
المحور الرابع	عاملة	.57082	3.7386	51
	عاملة غير	.76597	3.8844	98
مهارات التخطيط الشخصي	عاملة	.41590	3.8553	51
	عاملة غير	.55317	3.9290	98

الجدول (51) نتائج اختبار t –test ستودنت للمتوسطات الحسابية لآراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي حسب متغير همل الأم

	درجات الحرية	T	التجانس	مستوى الدلالة	القرار
المحور الاول	147	-.394-	2.344	0.128	غير دال
المحور الثاني	147	-.569-	.374	0.542	غير دال
المحور الثالث	147	-.516-	4.022	0.047	دال
المحور الرابع	147	-1.197-	7.338	0.008	دال
مهارات التخطيط الشخصي	147	-.835-	3.840	0.052	غير دال

يتضـــح من الجدول الســـابق أن قيمة الدالة الإحصـــائية لاختبارT-test بين المجموعتين المستقلتين (المنتمين لأسرة فيها الأم عاملة والمنتمين لأسرة فيها الأم غير عاملة) هو اكبر من مستوى الدلالة (0.05) بالنسبة للاستبانة ككل ولمحوريها الأول والثاني مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات إجابات الطلاب تبعاً لمتغير عمل الأم بالنســـبة لاستبانة مهارات التخطيط الشـخصـي ومحاورها الفرعية الأول والثاني. وإن متغير الأم العاملة غير مؤثر في آراء افراد عينة البحث بالنســـبة للاســـتبانة ككل ولمحوريها الأول والثاني كون مرحلتي التصـميم ووضـع الخطط تبدأ من الفرد ورؤاه الشـخصـية لنفسـه وما يمتلكه من قدرات وبالتالي لا يظهر هنا دور الام كثيرا ، ونلاحظ في الجدول الســـابق ايضـــا أن قيمة الدالة الإحصـــائية لاختبارT-test بين المجموعتين المســـتقلتين (المنتمين لأســـرة فيها الأم عاملة والمنتمين لأسرة فيها الأم غير عاملة) هو اصـغر من مستوى الدلالة (0.05) بالنسبة للمحورين الثالث والرابع مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات إجابات الطلاب تبعاً لمتغير عمل الأم بالنسـبة لاسـتبانة مهارات التخطيط الشـخصـي في محاورها الفرعية الثالث والرابع. وإن متغير الأم العاملة مؤثر في آراء افراد عينة البحث بالنسـبة للمحورين الثالث والرابع لصالح الأم غير العاملة أي ان أي أن افراد عينة البحث ممن هم من اسرة فيها الأم غير عاملة اكثر اعتقادا بمدى توافر مؤشـرات مهارات التخطيط الشـخصـي لدى طلبة الدراسـات العليا في كلية التربية من الطلاب الذين هم من اســـرة الأم فيها عاملة، أي أن افراد عينة البحث لديهم الاعتقاد بتوافر أكبر لمؤشـرات مهارات التخطيط الشـخصـي لدى طلبة الدراسـات العليا في كلية التربية بالنسـبة للمحور الثالث والرابع. وهذا يتوافق مع دراسـة (Maureen,2007) التي اكدت ان تفاعل الوالدين مع الأبناء يؤدي الى تنمية العديد من المهارات، وتحديدا الام غير العاملة يكون لديها الوقت الكافي لمتابعة أبنائها وحثهم على تنفيذ خططهم المتعلقة بحياتهم الجامعية والشـخصـية ومتابعتهم أيضـا بعد تنفيذ هذه الخطط لمعرفة جدواها وتقييمها كما في المحورين الثالث والرابع

15- الفرضية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم (إعدادية أو أقل- ثانوية -جامعية) من وجهة نظرهم

استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات One way (ANOVA) كما هو موضح في الجدول رقم(12) حيث يتضح أن Sig أكبر من 0.05 إذاً لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم (إعدادية أو أقل- ثانوية -جامعية) أي أن افراد عينة البحث لديهم ذات الاعتقاد بمدى توافر مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية. وإن متغير المستوى التعليمي للأم غير مؤثر في آراء افراد عينة البحث

الجدول رقم(52) نتائج اختبار ANOVA للفروق بين متوسطات آراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم

		مصدر التباين	درجات الحرية	التجانس	مربع المتوسطات	الدلالة الاحصائية.
المحور الأول	بين المجموعات	.152	2	.225	.076	0.798
	ضمن المجموعات	49.250	146		.337	
المحور الثاني	بين المجموعات	.685	2	1.077	.342	0.343
	ضمن المجموعات	46.443	146		.318	
لمحور الثالث	بين المجموعات	1.061	2	1.477	.531	0.232
	ضمن المجموعات	52.468	146		.359	
المحور الرابع	بين المجموعات	1.569	2	1.583	.784	0.209
	ضمن المجموعات	72.348	146		.496	
مهارات التخطيط الشخصي	بين المجموعات	.686	2	1.323	.343	0.269
	ضمن المجموعات	37.827	146		.259	

16- الفرضية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة توفر مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب (إعدادية أو أقل- ثانوية -جامعية) من وجهة نظرهم

استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات(One way ANOVA) كما هو موضح في الجدول رقم(12) حيث يتضح أن Sig أكبر من 0.05 إذاً لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب (إعدادية أو أقل- ثانوية -جامعية) أي أن افراد عينة البحث لديهم ذات الاعتقاد بمدى توافر مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية. وإن متغير المستوى التعليمي للأب غير مؤثر في آراء افراد عينة البحث

الجدول رقم(53) نتائج اختبار ANOVA للفروق بين متوسطات آراء عينة البحث في مدى توافر مؤشرات مهارات التخطيط الشخصي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب

		مصدر التباين	التجانس	مربع المتوسطات	درجات الحرية	.الدلالة الاحصائية
المحور الأول	بين المجموعات	.424	.632	.212	2	0.533
	ضمن المجموعات	48.978		.335	146	
المحور الثاني	بين المجموعات	.981	1.552	.491	2	0.215
	ضمن المجموعات	46.146		.316	146	
لمحور الثالث	بين المجموعات	1.822	2.573	.911	2	0.080
	ضمن المجموعات	51.707		.354	146	
المحور الرابع	بين المجموعات	.885	.885	.443	2	0.415
	ضمن المجموعات	73.031		.500	146	
مهارات التخطيط الشخصي	بين المجموعات	.801	1.550	.400	2	0.216
	ضمن المجموعات	37.712		.258	146	

7- السؤال السابع: هل هناك علاقة ارتباط بين درجة توفر مهارات البحث العلمي ومهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص من وجهة نظرهم؟

الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين درجة توفر مهارات البحث العلمي ومهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص من وجهة نظرهم

يتضح أن الدلالة الإحصائية تساوي 0.000 أصغر من 0.05 إذاً تم رفض الفرضية: إذاً توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين درجة توفر مهارات البحث العلمي ومهارات التخطيط الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة حمص من وجهة نظرهم حيث استخدمت الباحثة معامل ترابط بيرسون كما هو موضح في الجدول رقم (30):

جدول رقم(54) العلاقة الارتباطية بين المتغيرين السابقين

المهارات		تصميم	وضع	تنفيذ	تقييم	التخطيط الشخصي	عامة	اعداد	اجراءات	اصدار	البحث العلمي
تصميم	الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	الارتباط	1	.600**	.563**	.407**	.756**	.436**	.456**	.396**	.472**	.536**
وضع	الدلالة	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	الارتباط	.600**	1	.751**	.567**	.864**	.433**	.512**	.403**	.486**	.558**
تنفيذ	الدلالة	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	الارتباط	.563**	.751**	1	.674**	.895**	.459**	.546**	.405**	.477**	.572**
تقييم	الدلالة	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	الارتباط	.407**	.567**	.674**	1	.817**	.376**	.424**	.346**	.457**	.490**
	الدلالة	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000

التخطيط الشخصي	الارتباط	.756**	.864**	.895**	.817**	1	.509**	.579**	.463**	.567**	.644**
	الدلالة	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
عامة	الارتباط	.436**	.433**	.459**	.376**	.509**	1	.645**	.395**	.486**	.742**
	الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
اعداد	الارتباط	.456**	.512**	.546**	.424**	.579**	.645**	1	.587**	.598**	.851**
	الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
اجراءات	الارتباط	.396**	.403**	.405**	.346**	.463**	.395**	.587**	1	.659**	.823**
	الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
اصدار	الارتباط	.472**	.486**	.477**	.457**	.567**	.486**	.598**	.659**	1	.857**
	الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
البحث العلمي	الارتباط	.536**	.558**	.572**	.490**	.644**	.742**	.851**	.823**	.857**	1

يدل الجدول السابق على علاقة ارتباط طردية فبازدياد مهارات البحث العلمي تزداد مهارات التخطيط الشخصي والعكس صحيح. كما ان ارتباط المهارات الفرعية للبحث العلمي والمهارات الفرعية للتخطيط الشخصي فيما بينها جميعا ذات دلالة إحصائية مما يدل على وجود علاقة ارتباط طردية ما بين المهارات الفرعية في الاستبانتين مما يعني ان الطلاب الذين يمتلكون مهارات البحث العلمي هم بالضرورة يمتلكون مهارات التخطيط الشخصي وان زيادة امتلاك مهارات البحث العلمي تدل بالضرورة على زيادة مماثلة لها بامتلاك مهارات التخطيط الشخصي والعكس صحيح فالتخطيط يعتبر امرا ضروريا لتنظيم المهام المترتبة على الشخص ليوازن بين جميع الأمور في حياته عن طريق تحديد أهدافه وان تحديد الأهداف له أهمية كبيرة لان جميع الخطوات اللاحقة لتحديد الأهداف تتأثر بشكل مباشر بالأهداف المحددة (Allen,1978,16) وذلك يساعده على تقليل الإرهاق والوصول الى أهدافه باقل الموارد الممكنة وتحقيق النجاح في مختلف جوانب الحياة وان الفشل في تحديد الأهداف يقود الى الفشل في وضع الخطط وتنفيذها والفشل في تحقيق طموحات الشخص ، فالتخطيط يمكن

ان ينفذ بضعف فيعطي نتائج سيئة او يكون غير مؤثر ويمكن ان ينفذ بجودة فيعطي نتائج ناجحة (Dooris,et al.., 2002) وهذه المهارة تنمو مع الشخص في كافة مراحل حياته وتحسن من انتاجيته مع مرور الزمن وتساهم في قدرته على تقييم مدى تقدمه ومن جهة أخرى فإن أحد طموحات طلاب الدراسات العليا وهي الأهم امتلاك مهارات البحث العلمي لما لها من اثر بالغ في تقدمهم العلمي ومما يساعدهم في امتلاك هذه المهارات وتحقيق النجاح فيها هو السير وفق خطوات التخطيط الشخصي وضمن هذا السياق فإن اهم ما يواجه طلاب الدراسات العليا في مهامهم البحثية صعوبة تحديد مشكلة البحث (Vehvilainen, 2009) وهي في حد ذاتها تتكامل مع عملية تحديد الاهداف ضمن مهارات التخطيط الشخصي فبالتالي امتلاك مهارات البحث العلمي يتداخل مع مهارات التخطيط الشخصي فيما يتعلق بعمليات تصميم ووضع وتنفيذ وتقييم الخطط الشخصية فهي متممة لبعضها فعليا وامتلاك مهارات البحث العلمي يشير بالضرورة الى امتلاك مهارات التخطيط الشخصي لدى طلاب الدراسات العليا

النتيجة السابقة هي الجديد الذي جاءت به الدراسة الحالية حيث لم تجد الباحثة دراسة سابقة تناولت المتغيرين السابقين كمتغيرات أساسية في البحث ولم يسبق ان تم البحث فيما لو ان هناك علاقة بين مهارات البحث العلمي ومهارات التخطيط الشخصي بشكل دقيق.

11- المقترحات:

تم التوصل إلى عدد من المقترحات الرامية إلى:

- إعادة النظر في المهارات الأساسية التي يجب ان يتقنها طلبة الدراسات العليا كضرورات حتمية لمواكبة التغير في الحياة العامة

– ضرورة زيادة التركيز على مهارات البحث العلمي والتخطيط الشخصي لدى طلبة الجامعة لما لها من دور هام في النجاح المعرفي وتنظيم حياة الشخص واولوياته ووضع خطة لإنجاز أهدافه الشخصية والمهنية.

– اتباع خطط تقييم دوري منتظم تقوم به الأجهزة المسؤولة داخل المؤسسات التعليمية اعتمادا على دلائل مرجعية لتحديد مدى تحقيق هذه المؤسسات للغايات العريضة التي أنشأت من اجلها.

– اجراء دراسات إضافية تستهدف متغيرات البحث لدى عينات أخرى من الطلبة

المراجع العربية:

أبو زنيد، محمد سامي(2022) واقع امتلاك معلمي العلوم لمهارات البحث الاجرائي في مديرية تربية جنوب الخليل وعلاقته باتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي، جامعة القدس.

البوهي: فاروق، (2001) التخطيط التعليمي، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

الحريري، رافدة(2007) التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية ، دار الفكر ، ط1 .

الزهراني، محمد، الكبش، إبراهيم (2019) فاعلية استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة مهارات البحث ومصادر المعلومات، جامعة أسيوط ، المجلة التربوية لتعليم الكبار ، العدد(4)، (273–324).

الزهراني، احمد (2020) أنماط التعلم وعلاقتها بمهارات البحث العلمي لدى الطلاب الموهوبين ، جامعة أسيوط ، المجلة العلمية، العدد(10) ،(177–195)

السراج، سوزان حسين(2019) فاعلية برنامج قائم على استخدام التابلت وشبكة الانترنت لتدريس الكيمياء باستراتيجيتي المحاكاة التفاعلية والمحطات العلمية الرقمية في تنمية مهارات التدريس الرقمي والمسؤولية المهنية للطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة المنوفية ، المجلة التربوية، العدد(68) ، (1890–1985) .

سعد، رانيا، الزناتي، منى (2023) فاعلية استخدام حقيبة الكترونية لتنمية مهارات التخطيط الاستراتيجي الشخصي ، وانعكاسها على خفض القلق المستقبلي لدى عينة من أمها ذوي الاحتياجات الخاصة، المجلة المصرية للدراسات المتخصصة، العدد40، (747– 846)

الشربيني، ريهام، صالح، امنية (2022) التحفيز وعلاقته بالتوجه نحو ممارسة مهارات التخطيط للمستقبل من منظور الشباب الجامعي، مجلة كلية التربية النوعية جامعة بور سعيد، العدد14، (729–665)

الشيخ، أسامة مرزوق(2022) فاعلية برنامج ارشاد جمعي تدريبي لتنمية مهارات التخطيط للمستقبل الشخصي لدى الطالب الجامعي، مجلة العلوم التربوية ، العدد (2) ، (405– 446) التربوية

العبدالله ، فواز، دعبل، ولاء (2020) درجة امتلاك التنور المعلوماتي وعلاقتها باستخدام مصادر المعلومات الرقمية لدى طلبة الداراسات العليا في كلية التربية في جامعة دمشق ، مجلة جامعة حماه ، العدد (3) ، (167– 187).

عبد النبي، محمد (1996) إدارة المؤسسات الاجتماعية ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة .

غنيم ، عثمان (2001) التخطيط أسس ومبادئ عامة، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان.

قنديل، منال (2022) معايير تصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على النظرية التواصلية لتنمية مهارات الوعي المعلوماتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ، جامعة دمياط ، مجلة كلية التربية ، العدد(83)، (154–190)

قنيبي ، عبير رشدي (2022) بعنوان فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث العلمي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الحادي عشر العلمي ، مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية ، فلسطين العدد 4 ، (137–154).

مرسي، عزة، مرعي، حنان (2018) التفكير الإيجابي والسلبي وعلاقته بمهارات التخطيط للحياة الجامعية لدى طالبات المرحلة الجامعية بجامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، مجلة الدوريات المصرية ، العدد (3) ، (311–328)

ملحم، سامي (2002) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط2.

النجار، فايز، وآخرون(2013) أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Allen ,D. (1978) Spiegel and Herbert Harvey Hyman Basic Health Planning Methods (Maryland Aspen System Crop)

Dooris , M. , Kelley , J., and Trainer, J. (2002) Strategic Planning in Higher Education. New Direction for Higher Education, no. 116, Full 2002 © John Wiley &Sons, Inc.

Maureen, V , et Al . (2007) Quarters what you put into the bubble gum machine . Numeracy Interactions During parent child play , ECRP

Mckeegan, P. (1998) Using undergraduate teaching assistants in a research methodology course . Teaching of Psychology

Neal, K. (2003) The relationship between parenting practices and children's planning behavior University. United States

Vehvilainen, S. (2009) " Problems in the Research Problem: Critical Feedback and Resistance in Academic Supervision" Scandinavian Journal of Educational Research,