المجلة العربية للقياس والتقويم

Arab Journal Of Measurement & Evaluation (AJME)

المجلد الثالث (العدد الخامس) يناير ٢٠٢٢م

دورية علمية محكّمة

تصدر عن

الجمعية العربية للقياس والتقويم

المشهرة برقم (٣٣٣٣) لسنة ٢٠١٥ م

PRINT ISSN (2682 - 2016)

ONLINE ISSN (2805 - 2927)

المجلة العربية للقياس والتقويم

المجلد الثالث (العدد الخامس) يناير ٢٠٢٢م

المجلة العربية للقياس والتقويم

Arab Journal Of Measurement & Evaluation (AJME)

المجلد الثالث (العدد الخامس) يناير ٢٠٢٢م

دورية علمية محكّمة

تصدر عن

الجمعية العربية للقياس والتقويم

المشهرة برقم (٣٣٣٣) لسنة ٢٠١٥ م

PRINT ISSN (2682 - 2016)

ONLINE ISSN (2805 - 2927)

المجلة العربية للقياس والتقويم

Arab Journal of Measurment and Evaluation

(AJME)

تصدر عن
الجمعية العربية للقياس والتقويم
المشهرة برقم (٣٣٣٣) لسنة ٢٠١٥م

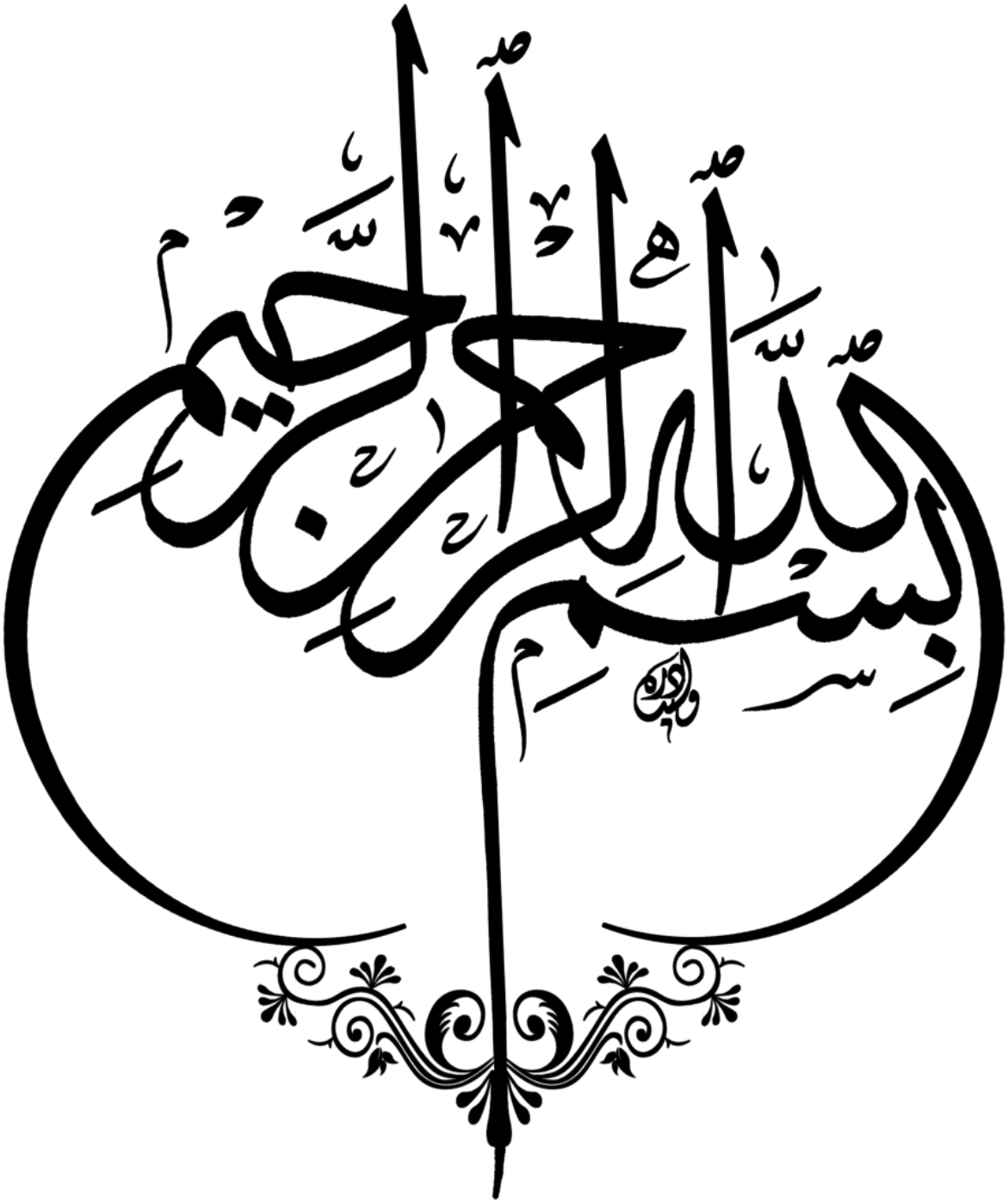
دورية علمية محكمة

العدد الخامس يناير ٢٠٢٢م

Print ISSN (2682-2016)
Online ISSN (2805-2927)

رئيس التحرير
أ.د/ محمد المري محمد إسماعيل

00201223418938
almory54@gmail.com


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة الجمعية العربية للقياس والتقويم

ومجلس ادارة المجلة العربية للقياس والتقويم

رئيس مجلس الإدارة
ورئيس التحرير
أ.د/ محمد المري محمد إسماعيل

نائب رئيس مجلس الإدارة
ونائب رئيس التحرير
أ.د/ أميمة مصطفى كامل

أعضاء الجمعية
وأعضاء التحرير

أ.د/ محمود عبد الحليم منسي **أ.د/ رمضان محمد رمضان**
أ.د/ نادية عبد القادر أحمد **د/ أمل عبد الرحمن صالح**
أ/ ندى ألفي ثابت

سكرتيرا التحرير

أمين صندوق الجمعية **أمين عام الجمعية**
د/ عبير إبراهيم السيد **د/ هنية السيد محمد الجمل**
(رحمه الله عليها)

مساعد رئيس التحرير

د/ عمرو محمد يوسف

أعضاء الهيئة الإستشارية للمجلة العربية للقياس والتقويم

أ.د/ أبو المجد إبراهيم الشوربجى	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ احمد عبد الرحمن عثمان	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د / ايمان هريدي	كلية الدرسات العليا للتربية – جامعة القاهرة
أ.د/ السيد الفضالي عبد المطلب	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ اسماعيل إبراهيم محمد بدر	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ إسماعيل محمد الفقي	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ أشرف أحمد عبد القادر	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ الغالي أحرشا	كلية الاداب والعلوم الانسانية – فاس - المغرب
أ.د/ السيد عبد الدايم عبد السلام	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ آمال عبد السميع أباظة	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ
أ.د/ أماني سعيده	كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة
أ.د/ أمينة إبراهيم شلبي	كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة
أ.د/ أنور رياض عبد الرحيم	كلية التربية – جامعة المنيا
أ.د/ إيمان شعبان	كلية التربية – جامعة أم القرى - السعودية
أ.د/ أحمد حميد القادري	كلية التربية – سلطنة عمان
أ.د/ أحمد محمد احمد سالم	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ آمال الفقي	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ إيمان محمد عبد الحق	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ إيهاب الببلاوي	كلية علوم الإعاقة – جامعة الزقازيق
أ.د/ بشرى اسماعيل احمد	كلية التربية – جامعة الملك خالد - السعودية
أ.د/ حسن مصطفى عبد المعطي	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ حمدى حسن المحروقى	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ حمدي ياسين	كلية التربية للبنات – جامعة عين شمس
أ.د/ خالد سعيد النبي صيام	كلية التربية الرياضية- جامعة بنها
أ.د/ خديجة القرشي	كلية التربية – جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ خلف أحمد مبارك	كلية التربية – جامعة سوهاج
أ.د/ دلال الهدهود	كلية التربية الاساسية – جامعة الكويت
د/ ديانا حماد	كلية التربية – جامعة أم القرى - السعودية
أ.د/ زينب محمود أبو العنين شقير	كلية التربية – جامعة طنطا
أ.د/ رشدى المحرزى	كلية التربية – جامعة السلطان قابوس
أ.د/ سعيد اسماعيل علي	كلية التربية – جامعة عين شمس

أ.د/ سلوى محمد عبد الباقي	كلية التربية – جامعة حلوان
أ.د/ سهير كامل أحمد	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
أ.د/ سيف الدين يوسف عبدون	كلية التربية – جامعة الأزهر
أ.د/ سليمان محمد سليمان	كلية التربية- جامعة بني سويف
أ.د/ شاكر فتحي	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ صابر حجازي عبد المولى	كلية التربية – جامعة المنيا
أ.د/ صلاح محمد توفيق	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ صلاح شريف	كلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق
أ.د/ ضياء الدين زاهر	كلية التربية – جامعة عين شمس
د/ طارق السلمي	كلية التربية – جامعة أم القرى - السعودية
أ.د/ طلعت منصور	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ عادل ريان	كلية التجارة – جامعة أسيوط
أ.د/ عادل محمد محمود العدل	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ عبد التواب عبد اللاه عبد التواب	كلية التربية – جامعة أسيوط
أ.د/ عبد العاطي أحمد عبد المجيد	كلية التربية – جامعة قناة السويس
أ.د/ عبد الله الكندري	كلية التربية الاساسية – جامعة الكويت
أ.د/ عبد المنعم الدردير	كلية التربية – قنا – جامعة جنوب الوادى
أ.د/ عبد الوهاب محمد كامل	كلية التربية – جامعة طنطا
أ.د/ علي صالح جوهر	كلية التربية – جامعة دمياط
أ.د/ عمر محمد جبرين	كلية التربية – الجامعة الاردنية
أ.د/ عادل السعيد البنا	كلية التربية – جامعة دمنهور
أ.د/ عبد المنعم الدردير	كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي
أ.د/ عبدالله عسكر	كلية الآداب- جامعة الزقازيق
أ.د/ علاء السيد أمين	كلية العلوم – جامعة بنها
أ.د/ فاتن فاروق عبد الفتاح	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ فيوليت فؤاد ابراهيم	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ فضل ابراهيم عبد الصمد	كلية التربية – جامعة المنيا
أ.د/ كريمان عويضه منشار نجم	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ لطفي عبد الباسط إبراهيم	كلية التربية – جامعة المنوفية
أ.د/ مبارك بن ربيع	كلية الآداب والعلوم الإنسانية – الرباط - المغرب
أ.د/ محمد أمين المفتي	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ محمد بن عمار	كلية العلوم الإنسانية- الجامعة التونسية
أ.د/ محمد بن فاطمة	كلية العلوم الإنسانية – الجامعة التونسية
أ.د/ محمد عبد القادر أحمد عبد الغفار	كلية التربية – جامعة حلوان
أ.د/ محمد عبد الله	كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ.د/ محمد عودة محمد عقل الرماوي	كلية العلوم التربوية – الأردن
أ.د/ محمد وليد موسى	كلية العلوم التربوية – جامعة الاردن
أ.د/ محمود فتحي عكاشة	كلية التربية– جامعة دمنهور
أ.د/ محمود عطا محمد	كلية التربية– جامعة الزقازيق
أ.د/ مختار أحمد الكيال	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ محبوبة صبحي زيتون	كلية التمريض- جامعة بنها
أ.د/ مجدى إبراهيم	كلية التربية– جامعة الزقازيق
أ.د/ مصطفى رجب	كلية التربية – جامعة سوهاج
أ.د/ نادية عزيز بعيبن	كلية التربية – جامعة باتنه- الجزائر
أ.د/ ناصر أحمد الخوالدة	كلية العلوم الاسلامية العالمية – جامعة الأردن
أ.د/ نجيب الفونس خزام	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ ناصر علي الجهوري	كلية التربية – سلطنة عمان
أ.د/ هدى مصطفى محمد	كلية التربية – جامعة سوهاج
أ.د/ يوسف محمود يوسف قطامي	كلية العلوم التربوية – الأردن

السياسة التحريرية للمجلة العربية للقياس والتقويم

أولاً: الرؤية:

مجلة رائدة ومصنفة ضمن أشهر المجلات العربية والعالمية ذات أعلى معامل تأثير في نشر البحوث العلمية والاتجاهات الحديثة المحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإنسانية.

ثانياً: الرسالة:ـ

الالتزام بتحكيم ومراجعة واعتماد ونشر البحوث الأصيلة وأوراق العمل وملخصات الرسائل العلمية ذات الاتجاهات الحديثة وفق معايير ومواصفات مهنية دقيقة في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإنسانية بصفة عامة والقياس والتقويم بصفة خاصة.

ثالثاً: الأهداف:ـ

١- نشر ثقافة القياس والتقويم في المجالات العلمية المختلفة.

٢- نشر الإنتاج العلمي للباحثين على المستوى المحلي والعربي في مجال العلوم التربوية النفسية والاجتماعية والإنسانية بصفة عامة والقياس والتقويم بصفة خاصة وفق معايير المجلة.

٣- نشر ملحقات البحوث ورسائل الماجستير والدكتوراه والمراسلات العلمية وتقارير المؤتمرات والندوات والمنتديات والأنشطة العلمية والأكاديمية والترجمات والقرارات ومراجعات الكتب المتصلة بمجال المجلة.

٤- الإعلام بالفاعليات العلمية المرتقبة في مجال المؤتمرات والندوات وعروض الكتب والمقالات العلمية.

٥- نشر الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم تحت باب "رؤى معاصرة".

رابعاً: الفئات المستهدفة:ـ

أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة وطلاب الماجستير والدكتوراه والدراسات العليا والمراكز البحثية ذات الصلة بالجامعات المصرية والعربية والباحثين في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية والإنسانية في الجامعات المصرية والعربية.

قواعد النشر

تلتزم هيئة التحرير بشروط النشر بشكل كامل؛ إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي :

أولاً : الشروط الإدارية:

١. تهتم المجلة بنشر البحوث الأكاديمية الأصيلة في المجالات العلمية والتربوية والنفسية والاجتماعية والعلوم الإنسانية المكتوبة باللغة العربية، ويجوز قبول بعض البحوث باللغةالأجنبية، ولا تنشر بحوث سبق نشرها أو مقدمة للنشر في جهات أخرى.
٢. تنشر المجلة الترجمات والقراءات ومراجعات الكتب والتقارير والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطةالأكاديمية المتصلة بمجالات المجلة.
٣. تخضع الدراسات والبحوث للتحكيم العلمي (بسرية تامة) من قبل المتخصصين وهم نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس والعلوم الاجتماعية والإنسانية وأعضاء لجان الترقية من الأساتذة والأساتذة المساعدين في التصنيف.(اللجنة العلمية الدائمة).
٤. لا ترد الأبحاث أو الدراسات إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
٥. ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لمكانة الباحث، أو لقيمة البحث، بل تخضع لاعتبارات فنية، (وقد تكون منها أولوية وصول البحث لهيئة التحرير).
٦. يقدم الباحث ثلاث نسخ من كل بحث (الأصل + صورتين + اسطوانة إلكترونية) إلى سكرتير تحرير المجلة، ومعها رســـوم نشر التحكيم، كما يمكن إرسال الأبحاث إلكترونيا على البريد الإلكتروني للمجلة: almory54@gmail.com تليفون: 00201223418938
٧. تنشر المجلة مقالات وبحوث الأساتذة مجاناً، بحد أقصى عشرين صفحة.
٨. تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه التى تمنحها الكلية فى فترة إصدار المجلة على صفحة واحدة لكل رسالة.
٩. كل ما ينشر فى المجلة لا يجوز نشره بأى طريقة فى أي مكان آخر إلا بموافقة كتابية من هيئة التحرير.
١٠. يقدم الباحث تعهدًا موقعًا منه، ومن جميع الباحثين المشاركين – إن وجدوا – يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءًا من كتاب منشور (نموذج التعهد بنشر بحث).

ثانيًا: الشروط الفنية:

- يراعى أن يكون البحث خاليًا من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية والمطبعية، وأن تكون

كتابة البحث والمراجع والكتب والرسائل طبقاً للقواعد العلمية المتفق عليها، وللبحوث باللغة العربية أن يكون البحث مكتوبًا بخط Simplified Arabic بحجم (١٢) Bold، وتكتب العناوين بخط بحجم (١٤) Bold ، أبعاد متن البحث ١٢×١٩ بحيث يترك مسافة بالهامش العلوي ٢.٥ سم، والسفلي ٧سم، والأيسر ٤.٥، والأيمن٤.٥.

- وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة فى كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.
- يراعى في كتابة البحوث باللغة الأجنبية أن يكون البحث مكتوبًا بخط Time New Roman بحجم (١٢) Bold، وتكتب العناوين بحجم (١٤) Bold وبهوامش حجم الواحد منها (٤.٥سم يمين ويسار الصفحة)، (٢.٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة فى كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.
- أن يلتزم الباحث بالتوثيق تبعا لـ نظام APA في المراجع العربية تماما كما في المراجع الاجنبية في المتن والقائمة وبخاصة الاعتماد على اسم المؤلف
- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٥٠) مائتي كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الأجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.
- تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيمًا متسلسلاً، وتكتب عناوينها فوقها، أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.
- في حالة نشر البحث؛ يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (٥) مستلات من البحث، ويتحمل الباحث تكلفة الإرسال بالبريد .

جميع الأفكار الواردة في الأبحاث والدراسات والمقالات المنشورة في هذه المجلة تعبر عن رأي كاتبيها وعلى مسئوليتهم الشخصية ولا تعبر بالضرورة عن رأي مجلس إدارة الجمعية العربية للقياس والتقويم

قائمة المحتويات

الموضوعات	أرقام الصفحات
أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان وعلاقتها بدافع الإنجاز وتوافقهم المدرسي راشد بن علي بن زايد الشبلي	١-٢٩
رصد مشكلات البحث العلمي في مجال علم النفس التربوي بكليات التربية أ.د/ محمد المري محمد إسماعيل - أستاذ بكلية التربية جامعة الزقازيق - مصر ورئيس الجمعية العربية للقياس والتقويم	٣٠- ٥٣
مهارات القيادة العالمية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية د/ خوله عبد العزيز حماد الصانع - د/ فهد زايد العنزي	٥٤- ٦٥
تقويم محتوى كتاب الأحياء الصف التاسع الفصل الدراسي الأول من وجه نظر معلمين الأحياء راشد عوض راشد الراشدي	٦٦- ٨٢
أثر مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمدرسة آسية بنت مزاحم في مادة العلوم في ظل التعليم عن ُبعد إعداد/ ايمان بنت محمد بن زيد المعولية مساعدة مديرة مدرسة / اسية بنت مزاحم للتعليم الأساسي	٨٣- ١١٨
مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس وطالبات جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية (مشروع بحثي كمتطلب لمقرر القياس النفسي والتقويم التربوي إعداد/ رفاء بنت حميد الجلندانية آمنة بنت إبراهيم العميرية الريم بين سلطان الراسبية إشراف الدكتورة: ميمي إسماعيل	١١٩-١٣٩
تأثير مسابقات الروبوت التعليمي الافتراضية في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلاب و المعلمين بالمدارس العُمانية الباحثة : مريم سعيد علي باعوين	١٤٠-١٥٧
تقنين مقياس الإتجاه نحو الانتحال العلمي في البحوث التربوية والنفسية في البيئة العُمانية د. مصطفى علي خلف د. تغريد تركي أل سعيد أستاذ مساعد بجامعتي السلطان قابوس والمنيا أستاذ مساعد بجامعة السلطان قابوس	١٥٨-١٧٧
Diversity, fluidity and threats to social identity: The case of ELT in Oman Dr. amal saleh	١٧٨- ١٩٤

تابع قائمة المحتويات

الموضوعات	أرقام الصفحات
دور تكنولوجيا الصناعات الثقافية والفنون فى تنمية الاقتصاد القومي "تجربة مدرسة أكاديمية الفنون للتكنولوجيا التطبيقية نموذجاً" أ. م . د. ايهاب صبري	١٩٥ ـ ٢٠٦
رؤية مقترحة لتطوير معوقات البحث العلمي في العالم العربي د.هند محمود حجازي محمود. مدرس مادة ثان- كلية التربية- جامعة دمنهور	٢٠٧ـ٢٢٤
فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نظرية بولبي (Bowlby) في تخفيف مستوى قلق الانفصال لدى عينة من أبناء المطلقين في قضاء ماعين. The effectiveness of a counseling program based on Bowlby's theory in reducing the level of separation anxiety among a sample of children of divorced in the Ma'in district. الدكتور: فؤاد أحمد محمد أبو شنّار (تخصص إرشاد وصحة نفسية)	٢٢٥ ـ ٢٤٨
"رؤية مستقبلية لخريطة بحثية تربوية في ضوء أولويات التنمية المستدامة" د. محمد فتحي عبد الرحمن أحمد مدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية – جامعة المنيا – مصر	٢٤٩ ـ ٢٧٣

أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان وعلاقتها بدافع الإنـجاز وتوافقهم المدرسي

إعداد

راشـد بن علـي بن زايـد الشبـلي

الملخص:

تناقش هذه الدراسة الكمية أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها طلبة الصف الحادي عشر في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان وعلاقتها بدافع الإنجاز وتوافقهم المدرسي؛ لإدراك تحقيق الأنماط السوية لأساليب المعاملة الوالدية لمساعدة الأبناء في تحقيق التوازن والتوافق النفسي والمدرسي، والذي بدوره يساعدهم في التفوق والتميز وذلك من خلال: الكشف عن النمط السائد لأسلوب المعاملة الوالدية. والنمط السائد لتحفيز دافع الإنجاز. والنمط السائد للتوافق المدرسي. والعلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة من حيث دافع الإنجاز والتوافق المدرسي. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. حيث تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة حجمها (٢٩٨) طالبا، (٢٨٨) طالبة، من طلبة الصف الحادي عشر بالمدارس الحكومية بجميع الولايات الست لمحافظة شمال الباطنة. واستخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس: مقياس أساليب المعاملة الوالدية (٤٧) عبارة، ومقياس دافع الإنجاز(٣٥) عبارة، ومقياس التكيف والتوافق المدرسي (٣٠) عبارة. وأظهرت نتائج الدراسة سيادة أنماط أساليب المعاملة السوية مع جميع أفراد العينة، وقد تدنت المتوسطات الحسابية لأساليب المعاملة الوالدية غير السويه مع جميع أفراد العينة بشكل كبير. أما في مقياس دافع الإنجاز، يلاحظ ارتفاع وتقارب أغلب أنماط الدافع للإنجاز مع جميع أفراد العينة، وبمتوسطات حسابية قريبة جدا من بعضها البعض. أما عن مقياس التكيف والتوافق المدرسي، حيث يلاحظ ارتفاع وتقارب أغلب أنماط التوافق المدرسي مع جميع أفراد العينة، وبمتوسطات حسابية قريبة جدا من بعضها. وكذلك إثبات ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين مقياس أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس دافع الإنجاز. وكذلك وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين مقياس أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس التكيف والتوافق المدرسي.

ABSTRACT

This study has aimed to identify the parental treatment as realized by 11th grade studentin Norht Batina in Sultanate of Oman and its relationship with motivation to achievement and academic correspondence to recognize the achievement of straight patterns of parental attitudes to help the children to gain psychological and academic balance and correspondence which shall help them to achieve distinction and excellence. This was achieved through exploring the prevailing pattern of parental treatment attitude, the prevailing pattern for motivation to achievement, the prevailing pattern of academic correspondence, the relation between parental treatment and students' achievement and correspondence and predicting for achievement in respect to parental treatment, adaptation and gender among those students. The study relied on relational descriptive approach. It included a random sample size of (298) males and (288) females students from all 6 Wilayats in North Batina governorate. To answer the study questions, three scales have been developed

related to the following: parental treatment (47statements), motivation for achievement (35statements) and lastly students' correspondence and adaptation to schools (30 statements). The study have shown the following results; dominance of naturalness of parental treatment attitudes pattern with all members of the study sample. For the non-naturalness parental treatment, the SD dropped dramatically for all members of the study sample. For the motivation of achievement scale, escalation and approximation of most of the patterns was seen for the study sample with measured means close to each other. For the correspondence and adaptation to schools scale, it also has been observed an escalation and approximation of most patterns for the study sample with estimated means very close to each other. The study proved a statistically significant value (p = 0.01) to a good and close extent between parental treatment attitude scale and motivation of achievement. Additionally, the study proved a statistically significant value (p = 0.01) to a good and close extent between parental treatment attitude scale and correspondence and adaptation to school scale.

المقدمة

إن المتأمل في رقي الحضارات وازدهارها يدرك حتما ارتباط التطور والازدهار من خلال الاهتمام بالجانب العلمي، ومدى استطاعتها ومقدرتها من الاستفادة بثرواتها، وبالأخص مواردها البشرية، حيث يعد الجانب الأهم والأساسي لتطور الأمم ورقيها، فالعنصر البشري لديه القدرة على مواكبة التطورات والتغييرات التي تطرأ على المجتمعات في شتى المجالات، وعليه تقوم نهضة الأمة ورقيها.حيث أن الدول تسعى جاهدة للاستفادة من تلك الطاقات مستثمرةً شتى المجالات للوصول للهدف المنشود، وذلك من خلال البحث والكشف عن تلك الطاقات البشرية المتفوقة في شتى المجالات، باعتبارها ثروة حقيقية لا يمكن تعويضها بثمن إذا لم يتم الاهتمام بها، ولم تستغل الاستغلال الأمثل وفق القدرات والميول المكتشفة، حيث يعتبر المتفوقون علميا ومهنيا الأساس الحقيقي في نهضة المجتمع وتقع على عاتقهم مسؤولية التطوير والتغيير نحو مواكبة التطور الحديث. (السباتين، ٢٠١١). وبناءً على هذا الأساس، أعطت غالبية الدول الأهمية القصوى، للكشف والتعرف على فئة المتفوقين من مواردها البشرية، حيث يزداد الاهتمام بهم وبدراسة سماتهم الشخصية وميولهم المهنية، وهذا بدوره يساعد في تلبية احتياجاتهم العلمية والتعليمية، ووضع الخطط المناسبة، من أجل رعاية وتنمية قدراتهم ومواهبهم في مختلف المجالات من تفوقهم العلمي والمهني، مما يساعد في اكتشاف الفئات المتفوقة علميا ومهنيا، والاستفادة من تلك الموارد البشرية، لتحقيق التقدم والرقي العلمي والتكنولوجي. وتعتبر الأسرة البيئة الأولى والنواة الأساسية للتنشئة من حيث التفاعل بين الوالدين وأبنائهم، ولأهمية هذا التفاعل في غرس السلوك والقيم للأبناء منذ بداية تنشئتهم، حيث تعتبر التنشئة في المرحلة الأولى من حياة الأبناء، الدور الأساسي والفاعل في تكوين شخصيتهم المستقبلية، فينبغي إعدادهم نفسيا واجتماعيا، بما يتلاءم مع حاجاتهم واهتماماتهم المهنية، وغرس القيم والمبادئ الهامة والتي بدورها تشجع الأبناء على التنافس والتفوق. (جروان، ٢٠١٧). وتعتبر المثيرات الداخلية والخارجية من العوامل المساعدة على نمو أساسيات التميز والتفوق الأولى لدى الأبناء، أو قد

تكون هي العامل المثبط لنموها من مهدها. حيث تعتبر الأسرة المؤثر الأساسي والحاسم في تكوين شخصية الأبناء وتنشئتهم حسب القيم والمبادئ للمجتمع، بسبب قضائهم لأغلب وقتهم فيها، مما يجعلهم يكتسبون القيم والاتجاهات والأفكار لتلك الأسرة، والتي بدورها تعكس سلوكهم واتجاهاتهم وقيمهم (O'Neil, 2005). وإضافةً على ما تم ذكره سابقاً، تعد المدرسة البيت الثاني بعد الأسرية، حيث تؤدي الدور الهام والأساسي في غرس القيم والمبادئ والأخلاق، وتنمية القدرات والإمكانيات للطلبة بما يتلاءم معهم، حيث تسعى لتوفير البيئة التربوية لجميع الطلبة مع الأخذ بالاعتبار للمستويات الاجتماعية والنفسية والمعرفية، وإدراك للفروق بين القدرات الطلابية، والذي بدروه يشعرهم بالعدالة والمساواة بين جميع الفئات تطبيقا لمبدأ الديمقراطية والاستقلالية في التعامل معهم، وهذا بدوره يدفعهم لإظهار قدراتهم وميولهم وتوجهاتهم المستقبلية، وكذلك التركيز والملاحظة على السلوكيات الغير سوية والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لمعالجتها بالطرق التربوية المناسبة، وتعتبر المدرسة المصدر الأساسي للإبداع واكتشاف القدرات والتوجهات الطلابية، وهذا ما يستوجب توفير وتسخير الإمكانيات لإظهارها، فقد يصعب على الكثير من الآباء والأمهات تلك الاكتشافات، لعدم الوعي الكافي بالأساليب التربوية الملائمة لكل طفل من أطفالهم مع الاختلاف في القدرات والإمكانيات العقلية والنفسية، ومن هنا أصبحت المدرسة البيت الثاني للتربية وغرس القيم واكتشاف القدرات والتوجهات للأبناء بطريقة تربوية وعلمية على أيدي خبرات وكفاءات تم إعدادها الإعداد الكافي والتام. (الريحاني وآخرون، ٢٠١٨).

مشكلة الدراسة

تعتبر أساليب المعاملة الوالدية في أي مجتمع من المجتمعات لها التأثير الكبير في حياة وسلوك الأبناء إيجابا أو سلبا، ومن تلك المتغيرات التي تتأثر بالأساليب الوالدية، الدافعية للإنجاز وتوافقهم في البيئة الدراسية، وتشير التقارير التربوية السنوية الصادرة عن دائرة الإحصاء والتقويم التربوي، لوجود بعض المشكلات بالتحصيل الدراسي للطلبة، وكذلك بعض المشكلات الطلابية بلجنة شؤون الطلاب، ومن هنا اتضحت مشكلة الدراسة من خلال الفجوة الملاحظة في مستوى تحصيل الطلبة بين المستوى الإيجابي والسلبي بدرجة كبيرة، ويلاحظ انخفاضها لدي الذكور أكثر من الإناث، وبعض المشكلات الطلابية بالميدان التربوي، حيث إنه هناك العديد من العوامل التي تؤثر في التحصيل والتكيف الدراسي، ومن أهم تلك العوامل الأسرة والبيئة التعليمية ومدي تأثيرها إيجابا وسلبا على الطلاب.(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨). حيث تركز هذه الدراسة على أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الإنجاز وتوافقهم المدرسي، حيث إن هناك العديد من الدراسات في سلطنة عمان بحثت أساليب المعاملة الوالدية، وعدة متغيرات تربوية. وقد جاءت جميع تلك الدراسات دون أن تتطرق للعلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وكل من: دافع الإنجاز والتوافق المدرسي، والدراسة الحالية ركزت على الجانب التحصيلي للوقوف على العوامل المؤثرة فيه، بغية الوصول لتوصيات واقعية مستمدة من القيم والمبادئ الأساسية للبلد، والتي بدورها تساعد الآباء والأبناء في فهم كل منهما الآخر. وتعد أساليب المعاملة الوالدية الغير سوية للأطفال

وإهمالهم من إحدى المشكلات المجتمعية، على مستوى جميع المراحل العمرية أو المتغيرات الاجتماعية أو الدينية أو العرقية، ويصبح ضحية لسوء المعاملة والإهمال، حيث تشير الإحصائيات والتقارير العالمية إلى تزايد عدد الأطفال الذين يقعون ضحايا لسوء وإهمال أساليب المعاملة الوالدية الغير سوية، سواء كان الإهمال من الناحية المادية أو التربوية، وتشير التقارير العالمية إلى أن سوء المعاملة للأطفال يقع بالدرجة الأولى من الوالدين والأقارب. (الدويك، ٢٠٠٨). وعليه تعتبر العلاقات المبنية على التفاعل بين الآباء وأبنائهم في المراحل الأولى من تنشئتهم، الأساس الحتمي والهام تنشئة الأبناء، بالإضافة إلى مجموعة من الأخرى، وقد تختلف من أسرة إلى أخرى، ومن ضمنها المستوى الاجتماعي والثقافي، والاقتصادي، إضافةً إلى ذلك يلعب نوع الأبناء وعددهم وترتيبهم في الأسرة الواحدة دوراً كبيراً في التأثير على التنشئة إيجابا أو سلبا. ومن خلال ما تم ذكره، تعتبر مجموعة المثيرات الداخلية والخارجية من العوامل الأساسية والمهمة للتفوق والتميز أو للإهمال والتدني. (جروان، ٢٠١٧).

يتضح مما سبق مدى أهمية إدراك أساليب المعاملة الوالدية السائدة لدى مجتمع الطلبة من الذكور والإناث، ومقارنتها بمدى ارتباطها بدافع الإنجاز وتوافقهم المدرسي والأسري المتحقق لديهم، وذلك من خلال التنشئة الأسرية السوية القائمة على غرس القيم والمبادئ المتسمة بالمودة والاحترام والتقدير،والذي بدوره يساعدهم على تنمية قدراتهم وتحصيلهم الدراسي في مراحلهم الأولى، كذلك معرفة وإدراك الكفاءة والاستقرار النفسي لدى الطلبة المتفوقون. وبناءً على ما تم ذكره فإنّ الغرض الأساسي القائم على تلك الدراسة هو معرفة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها طلبة الصف الحادي عشر في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان وعلاقتها بدافع الإنجاز وتكيفهم المدرسي.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية الكشف عن أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها طلبة الصف الحادي عشر وعلاقتها بدافع الإنجاز وتوافقهم المدرسي وذلك من خلال:

١- الكشف عن النمط السائد لأساليب للمعاملة الوالدية لطلبة الصف الحادي عشر.

٢- الكشف عن النمط السائد لتحفيز دافع الإنجاز لطلبة الصف الحادي عشر.

٣- الكشف عن النمط السائد للتوافق المدرسي لطلبة الصف الحادي عشر.

٤- الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية للطلبة من حيث دافع الإنجاز والتوافق المدرسي.

أساليب المعاملة الوالدية:

تعرف بأنها مجموعة من الطرق والأساليب التربوية والسلوكية التي يتخذها المربين من الآباء والأمهات، مع الأبناء خلال مراحل نموهم الجسدية والعقلية المختلفة. (البدارين وغيث، ٢٠١٣). وقـد أورد السباتين (٢٠١١) في دراسته لأساليب المعاملة الوالدية تصنيفا لبومند حيث قسم أساليب وطرق المعاملة الوالدية، من حيث تفاوت درجة استخدام السلطة إلى مجموعة من الأقسام والأساليب: الأسلوب الديمقراطي والاستقلالي والتسلطي والرفضي.

ويعرفها الباحث: بأنها مجموعة الطرق والأساليب التي يستخدمها الآباء كما يدركها الأبناء، لتنشئتهم في جميع المراحل العمرية المختلفة، وتشمل تلك الأساليب والطرق السلوك اللفظي والغير لفظي، المتضمنة مجموعة من التوجيهات والإيماءات والأوامر والنواهي التي يتلقاها الأبناء، بهدف الوصول للتوافق النفسي والقدرة على الاندماج والتكيف.

دافع الإنجاز:

سلوك نسقي قابل للملاحظة والقياس يؤشر في مجمله إلى تحقيق الكفاية من جهة، والى الاهتمام بالمشكلة من جهة أخري. (الخروصي، ٢٠١٤). ويعرفه الباحث: بأنها مجموعة العمليات التي يقوم بها الطالب ومن خلالها يمكن إثارة السلوكيات الموجهة لديه نحو تحيق الأهداف المبنية، والتي بدورها تغرس لدية الرغبة في التفوق والتميز، تطلعاً لمستقبل.

التكيف والتوافق المدرسي:

هو مجموعة التغيرات الضرورية السوية التي يكتسبها الطالب من أسرته ومجتمعة، بحث تساعده في مواجهة مشكلاته النفسية والاجتماعية، وتحقيق العلاقات الاجتماعية البناءة مع زملائه ومدرسيه ومدرسته ومساهمته الفعالة في جميع النواحي المدرسية والمجتمعية. (ربيع والغول،٢٠١٥). ويعرفه الباحث: بأنه مجموعة العلاقات التي يسعى الطالب من خلالها للتغيير من سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقاً واندماجاً واستقراراً مع المجتمع والبيئة المحيطة به.

الدراسات السابقة:

قامت الفارسي (٢٠١٨)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بالطموح المهني لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة، في سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٣) طالبا وطالبة من المدارس الحكومية بولايات المحافظة، وقد استخدمت الباحثة ثلاثة مقاييس أساليب المعاملة الوالدية، والطموح المهني، وكرايتس لاتخاذ القرار المهني، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى التنشئة الديمقراطي ثم التسلطي ثم الإهمال، وامتلاك العينة لمستوى طموح مهني، واتخاذ قرار مهني مرتفع. كما أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الأسلوب التسلطي وطموح التعليم والإنجاز، وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الأسلوب الديمقراطي وطموح التعليم والإنجاز، في حين لا توجد علاقة طردية دالة إحصائيا بين أسلوب الإهمال وطموح التعليم والإنجاز.

قامت الغامدي (٢٠١٨)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التعامل مع الطفل العدواني، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا وطالبة من ذوى الإعاقات البصرية من مركز عمر بن الخطاب للمكفوفين، إضافة إلى (١٠٠) طالب وطالبة من المبصرين تم اختيارهم من مدارس محافظة مسقط، وقد استخدمت الباحثة مقاييس أساليب المعاملة الوالدية الذي أعد من قبل (بيوري، ١٩٩١) حيث تم تكييف المقياس واستخدامه على البيئة العمانية من قبل الظفري وآخرين (٢٠١٠)، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى نمطي التنشئة الحازم والتسلطي، وانخفاض مستوى نمط التنشئة المتساهل، كما

اتضح أن أسلوب التنشئة الحازم كان الأكثر شيوعا بين الأبناء من ذوى الإعاقة البصرية، بينما انخفض هذا المستوى مع الطلبة العاديين.

قام الحاج حجايجى (٢٠١٨)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب المعاملة الوالدية (التقيد – التساهل) كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبا وطالبة من طلبة ثانوية عمراني العابد وهواري بومدين وعلي عون بولاية الوادي بالجزائر، واستخدم الباحث مقياس أساليب المعاملة الوالدية، والدافعية للإنجاز، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، وقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطيه بين أساليب المعاملة الوالدية (التساهل – التقيد) والإنجاز

قامت الدايري (٢٠١٧)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التنشئة الأسرية كما يدركها طلبة دبلوم التعليم العام وعلاقتها ببعض المتغيرات، لدى طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الباطنة، بسلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٦) طالبا وطالبة من المدارس الحكومية بولايات المحافظة، وقد استخدم الباحث مقياس أساليب المعاملة الوالدية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التقبل الوالدي أكثر أساليب التنشئة الأسرية شيوعا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين أساليب التنشئة الأسرية تعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين أساليب التنشئة الأسرية تعزى للمتغيرات الآخرى.

قام الحقوي (٢٠١٧)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبا في الصف الثاني متوسط بمدرسة هارون الرشيد، وقد استخدم الباحث مقياس أساليب المعاملة الوالدية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إيجابية بين أساليب معاملة الأب (الأسلوب العقابي/سحب الحب/التوجيه والإرشاد) وبين التحصيل الدراسي للأبناء، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين أساليب معاملة الأم (الأسلوب العقابي/سحب الحب/التوجيه والإرشاد) وبين التحصيل الدراسي للأبناء، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إيجابية بين أساليب المعاملة الوالدية (الأسلوب العقابي/سحب الحب/التوجيه والإرشاد) في المجمل بين الآباء والأمهات.

قامت عالية الطيب (٢٠١٧)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على معرفة المناخ المدرسي السائد في مدارس المرحلة الثانوية بأم درمان، وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدارس محافظة أم درمان، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٩) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد استخدمت الباحثة استمارة المعلومات الأولية لجمع المعلومات عن مقياس المناخ المدرسي، ودافعية الإنجاز من إعداد الباحثة، وقد

أظهرت النتائج أن المناخ المدرسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بأم درمان يمتاز بالإيجابية. كما توجد علاقة ارتباطيه إيجابية بين المناخ المدرسي الإيجابي، ودافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بأم درمان. بينما لا توجد فروق دالة بين المجموعتين في أبعاد الإدارة والطلاب والمعلمين للمقررات الدراسية، بينما وتوجد فروق دالة بين المجموعتين في بعد التجهيزات لصالح الطالبات.

قام كرادشه وآخرون (٢٠١٧)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التنشئة الوالديه في الأسرة العربية وأثرها على شخصية الطفل (دراسة تحليلية في ضوء نتائج الدراسات السابقة)، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) دراسة تربوية ونفسية واجتماعيه، وقد استخدم الباحثون المنهج البحثي التحليلي المعروف في الأدبيات السوسيولوجي بالتحليل البعدي، وأظهرت نتائج الدراسة تأكيد دور التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي لحقت بالمجتمع العربي في إحداث تأثيرات عميقة على بنية العائلة وأدوارها المختلفة.

قامت للوه (٢٠١٧)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أثر المعاملة الأسرية في التحصيل الدراسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سبها،ليبيا، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٠) طالبا وطالبة منهم (١٧٠) طالبا، (١٧٠) طالبة، وقد استخدم الباحث مقياس أساليب المعاملة الوالدية، والتحصيل الدراسي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إيجابية بين أساليب المعاملة الأسرية السوية والتحصيل الدراسي،بناء على (الرقابة والتوجيه والإرشاد)والعلاقات الأسرية. وأظهرت نتائج الدراسة أيضا وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة سلبية بين أساليب المعاملة الأسرية الغير السوية والتحصيل الدراسي بناء على عدم المراقبة والتوجيه والإرشاد البناء.

قامت الرواحية (٢٠١٦)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب المعاملة الوالدية كما تدركها طالبات الصف الثاني عشر وعلاقتها بالتوافق النفسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبة من المدارس الحكومية بولايات المحافظة، وقد استخدمت الباحثة مقياس أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس التوافق النفسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة انتشار أساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطي) كانت بدرجة كبيرة، كما أظهرت أن مجال التوافق الأسري هو الأسلوب الأكثر شيوعا يليه التوافق الاجتماعي ثم التوافق النفسي ثم التوافق الصحي، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطيه بين أساليب المعاملة الوالدية والتوافق النفسي.

قامت الراجحية والحاتمية (٢٠١٦)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط التنشئة الوالدية كما يدركها المراهقون من المبصرين ومن ذوي الإعاقة البصرية في سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا وطالبة من المبصرين و (٣٠) طالبا وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية من المدارس الحكومية بولايات المحافظة، وقد استخدمت الباحثتان مقياس بيوري (١٩٩١) لقياس أنماط التنشئة، حيث كشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستويات نمطي التنشئة الوالدية الحازم والتسلطي، وانخفاض مستوى نمط

التنشئة المتساهل حسب ما يدركها الأبناء المبصرون، والأبناء من ذوى الإعاقة البصرية. كما اتضح أيضا أن نمط التنشئة الحازم من قبل كل من (الأم والأب) كان الأكثر شيوعا بين الأبناء من ذوى الإعاقة البصرية مقارنة بالنمطين التسلطي والمتساهل، بينما انخفض مستوى النمط الحازم مقارنة بالنمطين الآخرين لدى الأبناء المبصرين.

قام عيد يوسف (٢٠١٦)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة السعوديين المتفوقين دراسيا وغير المتفوقين دراسيا، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) طالبا من طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية من ذوى المعدلات المرتفعة منهم (١٠٠) طالب من كلية التربية من جامعة الملك خالد، (١٣٠) من كلية طب الأسنان وكلية العلوم الإنسانية بكليات بريده بالقصيم، حيث تم البحث في معدلات الطلاب لتحديد الطلاب المتفوقين وبلغ عددهم (٥٠) طالبا، بينما بلغ عدد الطلاب غير المتفوقين (٦٠) طالبا، وقد استخدم الباحث مقياس أساليب المعاملة الوالدية ومقياس الذكاء الانفعالي، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين متوسطات المتفوقين دراسيا وغير المتفوقين دراسيا على مقياس أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية والسلبية،وعدم وجود فروق بين متوسطات المتفوقين دراسيا وغير المتفوقين دراسيا على مقياس الذكاء الانفعالي، واتضح أنه لا توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية لدى المتفوقين دراسيا، واتضح أيضا عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية السلبية لدى غير المتفوقين دراسيا.

قام الشرفات والعلي (٢٠١٥)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥٩) طالبا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، واستخدم الباحثان مقياس أساليب المعاملة الوالدية، حيث استخدما المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، حيث أظهرت النتائج بأن الأسلوب السائد للمعاملة الوالدية لدى طلبة جامعة اليرموك هو الأسلوب الديمقراطي، وأشارت كذلك النتائج إلى وجود مستوى متوسط من الكمالية لدى الطلبة بالجامعة، كذلك أشارت النتائج لوجود علاقة طردية بين أساليب المعاملة الوالدية المتمثلة في (الديمقراطي، التسلطي، الفوضوي)،مع الكمالية لدى الطلبة بالجامعة.

قام فضل وعلاء (٢٠١٥)، بإجراء دراسة هدفت إلىالتنبؤ بدافعية الإتقان من أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٩٥) تلميذا بالصف الثالث الإعدادي بمدرستي النصر الإعدادية، والبنات الإعدادية بقرية جريس التابعتين لإدارة اشمون التعليمية بمصر،وقد استخدم الباحثان مقياس دافعية الإتقان ومقياس أساليب المعاملة الوالدية، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائيا بين أساليب المعاملة الوالدية السوية ودافعية الإتقان، وكذلك وجود علاقة ارتباطيه سلبية دالة إحصائيا بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية ودافعية الإتقان، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافعية الإتقان لصالح الإناث، وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن أساليب المعاملة الوالدية تتنبأ بدافعية الإتقان.

قام شنان وفاطمة (٢٠١٥)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مركز التحكم التحصيلي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى كل من الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة الأساسي في ولاية الجزيرة بالسودان، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) تلميذ وتلميذة، منهم (١٠٠) موهوب و(١٠٠) عادي، حيث اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي، باستخدام نمطي الارتباطي والسببي المقارن، وقد استخدمت الباحثتان مقياس أساليب المعاملة الوالدية، بالإضافة إلى مقياس ستانفورد لابنيه، وأظهرت النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في مركز التحكم، وأساليب المعاملة الوالدية لصالح الطلبة المتميزين، كما بينت الدراسة أيضا وجود علاقة ارتباطيه موجبة، بين مركز التحكم وأساليب المعاملة الوالدية السوية لدى كل من الموهوبين والعاديين.

قام الغداني (٢٠١٤)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى الأطفال المضطربين كلاميا بمحافظة مسقط في سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (٤٧)من الأطفال المضطربين كلاميا من مجتمع الدراسة، (٢٨) من الذكور و(١٩) من الإناث، وقد استخدم الباحث مقياس أساليب المعاملة الوالدية ومقياس الاتزان الانفعالي، وأظهرت نتائج الدراسة أن الحماية الزائدة في أساليب المعاملة الوالدية الدرجة الأعلى، ثم يليها التسلط، ثم القسوة، وبعدها التفرقة، وأظهرت أيضا على مقياس الاتزان الانفعالي بأن المرونة والجمود لدي الأطفال المضطربين كلاميا كانت بدرجة كبيرة، تليها التحكم في الانفعالات، وأظهرت كذلك وجود علاقة ارتباطيه سلبية ضعيفة ليس لها دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء والاتزان الانفعالي.

ب – ثانيا: الدراسات الأجنبية

قامت زوما (٢٠١٧)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط المعاملة الوالدية وتأثيرها على الرفاهية لدى الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (١٧١) طفلا، بالولايات المتحدة الأميركية، واستخدم الباحث عدة استبيانات لتنفيذ الدراسة. وأظهرت النتائج أن حنان الأمهات يؤثر على الرفاهية النفسية للأطفال بينما يؤثر حنان الآباء على الرفاهية الروحية لديهم. كما أظهرت الدراسة أن الرفاهية الروحية تتأثر بالتسلط الأبوي.

قامت اوليفيرا (٢٠١٥)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أنماط المعاملة الوالدية والتفوق الأكاديمي وعلاقتها بالأصل العرقي والصفة الفردية الجماعية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٥)، من الآباء في مجتمع والدن، بالولايات المتحد الأميركية، واستخدم الباحث لتحديد الأنماط لديهم استبيانات خاصة بأساليب المعاملة الوالدية، بينما حددت الصفات الفردية أو الجماعية لديهم باستخدام مقياس التقييم الذاتي. وأظهرت النتائج أن النمط التسلطي للآباء له تأثير إيجابي على الأداء الأكاديمي والتحصيل المدرسي، بينما النمط الاستبدادي والمتساهل للآباء له تأثير سلبي على الأداء الأكاديمي والتحصيل المدرسي. وكذلك أظهرت النتائج أنه لم تؤثر الصفة الجماعية أو الفردية للأبوين على التحصيل الأكاديمي.

قام هوبكنز (٢٠١٥)،بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط المعاملة الوالدية وعلاقتها بالصلاحية النفسية لدي المراهقين من أصل أمريكي– أفريقي، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٩) طالبا من أصول أمريكية أفريقية، في مدينة رجنت في لتوانيا بالولايات المتحدة الأميركية، واستخدم الباحث لتحديد أنماط المعاملة الوالدية استبيان نفوذ الأبوين، بعدها زود المشاركين بتقرير وصفي عن أنماط آبائهم (متسلطون أو استبدادي أو متساهل). كذلك تم تزويدهم بتقييم لصلاحيتهم النفسية بالاعتماد على ستة متغيرات (الاستقلالية، التفاعل مع المحيط، تطور الشخصية، العلاقات مع الآخرين، الهدف من الحياة، وتقبل الذات). وأظهرت النتائج الإحصائية كذلك بأن المراهقين من أصول أمريكية أفريقية هم أقل عرضة لنتائج سلبية ناتجة عن الاستبداد من الآباء، حيث يعاملونهم بالأساليب السوية، وأظهرت النتائج بأن تسلط الآباء مرتبط بالتفاعل مع المحيط أو البيئة، وأظهرت النتائج أن تساهل الآباء مرتبط مع انخفاض مستوى تطور الشخصية.

قامت نورا (٢٠١٤)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير أنماط المعاملة الوالدية على المشاكل العاطفية والسلوكية لدى الأطفال من مختلف الطوائف المسلمة في الولايات المتحدة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالبا من المرحلة الابتدائية في مدينة ماركويت، بالولايات المتحدة الأميركية، حيث ركزت الدراسة على علاقة الأنماط الوالدية المختلفة بالمشاكل العاطفية والسلوكية، لدى الأطفال الأميركيين ذوي الخلفية المسلمة، واستخدم الباحث مقياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية مرتبطة بالطائفة الدينية، كما أظهرت الدراسة أن نمط التسلطي هو الأكثر شيوعا عند الآباء بينما شكل نمط الاستبدادية الأكثر شيوعا عند الأمهات في عينة الدراسة.

قامت مليسا وآخرون (٢٠٠٥)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب المعاملة الوالدية، ونوعية العلاقة بين الإخوة كما يدركها، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠)عائلة في أمريكا، واستخدم الباحثون الأداة المناسبة لجمع البيانات، وأشارت النتائج أن أساليب المعاملة الوالدية السوية لها التأثير الإيجابي على العلاقة بين الإخوة والتي بدورها لها التأثير الإيجابي على التحصيل الدراسي، والصحة النفسية للأبناء، وأن أساليب المعاملة الوالدية غير السوية لها التأثير السلبي على العلاقة بين الإخوة والتي بدورها لها التأثير السلبي على التحصيل الدراسي، والصحة النفسية للأبناء.

قام مارك وآخرون(٢٠٠٠)بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب المعاملة الوالدية لأبنائهم في فترة المراهقة، والعلاقة بين الإخوة نتيجة للمعاملة الوالدية، وتكونت عينة الدراسة من (٥١٦)عائلة في أمريكا، واستخدم الباحثون لجمع النتائج اختبار فرضية مقارنة الإخوة من حيث النوع، واحترام الذات، وأشارت النتائج أن أساليب المعاملة الوالدية السوية لها تأثير إيجابي على الأبناء المراهقين وعلى العلاقة بين الإخوة والتي بدورها تنعكس إيجابيا على التكيف النفسي والمجتمعي، وعلى احترام وتقدير الذات، وأن أساليب المعاملة الوالدية غير السوية لها التأثير السلبي على الأبناء المراهقين وعلى العلاقة بين الإخوة والتي بدورها ينعكس سلبا على التكيف النفسي والمجتمعي، وعلى احترام وتقدير الذات.

قامت سوسن وآخرون (٢٠٠٠)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب المعاملة الوالدية لأبنائهم من خلال المعاملة الاجتماعية، والتدخل العلاجي وفقا للنظرية السلوكية المعرفية، في جامعة كوينزلاند، وبريسبان باستراليا، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفلا تراوحت أعمارهم بين (٧-١٤) سنة، واستخدم الباحثون النظرية السلوكية والمعرفية للعلاج، وتوصلت النتائج إلى أنه احتفظ عدد قليل من الأطفال في ظروف العلاج سريريًا مع تشخيص الرهاب الاجتماعي، مقارنة مع حالةWLC، وأظهر الأطفال في كل من التدخلات(CBT) تخفيضات أكبر في أطفال القلق الاجتماعي والعالمي، وزيادة في تقييم الأبوين لمهارات الطفل الاجتماعية، وبعد ١٢ شهرا من المتابعة، احتفظت كلا المجموعتين التحسن في العلاج، حيث كان هناك اتجاه نحو تحقيق نتائج متفوقة عندما شارك الآباء في العلاج، ولكن هذا التأثير لم يكن ذا دلالة إحصائية، وتوصلت الدراسة إلى أن تلك الانفعالات تؤثر سلبا على التحصيل الدراسي للأبناء.

قامت أماندا ولوري وآخرون (١٩٩٧)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب المعاملة الوالدية التفضيلية لأبنائهم، وأثرها على العلاقة الأخوية والتكيف، في أمريكا، وتكونت عينة الدراسة من (٦١) طفلاً، تتراوح أعمارهم بين (١١-١٣) سنة، وأشارت النتائج إلى أن أغلب أفراد عينة الدراسة لا تدرك الأسلوب التفاضلي من الأبوين أو أحدهم في المعاملة معهم في العائلة، وأشارت النتائج أن أساليب المعاملة الوالدية التفاضلية بين الأبناء من حيث (العمر، الجنس، الصفات الشخصية). لها تأثير سلبي على الأبناء وعلى العلاقة بين الإخوة والتي بدورها ينعكس إيجابيا على التكيف.

منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي, ويعتمد هذا الأسلوب على وصف الظاهرة موضوع الدراسة, وتحليل بنيتها, وتعريف العلاقات بين مكوناتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المقيدين بالصف الحادي عشر في منطقة شمال الباطنة، والبالغ عددهم (٣٩٨٠) طالبا، (٣٨٦٦) طالبة, موزعين على الولايات الست لمنطقة الباطنة شمال وذلك حسب إحصائيات عام (٢٠١٧/ ٢٠١٨م) الصادرة من دائرة التخطيط والاحتياجات التعليمية وضبط الجودة، قسم الإحصاء والمؤشرات.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من طلبة الصف الحادي عشر بالمدارس الحكومية في محافظة شمال الباطنة بنسبة (٧,٣ %) من مجتمع الدراسة، والبالغ (٥٨٦) طالب وطالبة، حيث مثلت العينة الفعلية للدراسة،

وذلك بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة، وملاحظة حجم العينات التي تم اختيارها لنفس المنهجية والنوعية، وكذلك جدول مرجان، حيث تم الأخذ باقتراح بعض المختصين في البحث والقياس والتقويم، ومن هؤلاء المختصين: بورج وجال (Borg and Gall,1979)، وكذلك نانلي (Nunnally,1978)، وأيضا جي (Gay,1980)، حيث يقترحون أن يكون اقل عدد لأفراد العينة في الدراسات الوصفية لمجتمع كبير (بضعة آلاف إلى عشرات الآلاف) يتراوح بين (5 %) إلى (10%)، (عودة والملكاوي، ١٩٩٢).

أدوات الدراسة: تتكون أدوات الدراسة من ثلاث أدوات:

أولاً: مقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء

تم استخدام مقياس أساليب المعاملة الوالدية الذي أعده الحقوي (٢٠١٧)، ومقياس الظفري (٢٠١٥)، وذلك لإدراك الطرق والأساليب الوالدية في معاملتهم للأبناء، سواءً الطرق السوية أو الغير سوية، والمتمثلة في مجموعة الطرق والأساليب التي يستخدمها الآباء لتنشئة أبنائهم، في جميع المراحل العمرية المختلفة.حيث تم اختيار مقياس الظفري (٢٠١٥)، وذلك لتقنينه وتطبيقه على البيئة العمانية مسبقا، أما اختيار مقياس الحقوى (٢٠١٧)، وذلك لتطبيقه على البيئة السعودية، حيث تم تحديد أربعة من الأنماط: الأسلوب الديمقراطي والاستقلالي والتسلطي، والرفضي وقد يشتمل كل نمط من أنماط المعاملة الوالدية على مجموعة من العبارات التي تصفه بحيث تدل تلك العبارات على الأسلوب السائد لدى الآباء، في معاملتهم لأبنائهم كما يدركها الأبناء، حيث تكون هذا المقياس في صورته الأصلية (٤٧) فقرة، (٢٥) فقرة إيجابية، والأخرى سلبية وأمام كل فقرة سلم درجات خماسي حسب مقياس ليكرت، على الترتيب للفقرات الإيجابية وعكسها للفقرات السلبية، تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس باستخدام الصدق الظاهري وذلك من خلال عرضه على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من قسمي علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس.كما تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على (٣٠) طالبا وطالبة من غير عينة الدراسة وهم طلبة الحادي عشر، وتم استخراج معامل ثبات المقياس بطريقة (كرونباخ ألفا) للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بشكل عام، وكذلك لكل فقرة من الفقرات للحصول على مؤشر ثبات للمقياس،وتشير معاملات كرونباخ- ألفا (.721) للمقياس بشكل عام، وتراوحت بين (.697-.775) لكل فقرة من فقرات المقياس، وهي مستويات مقبولة لأغراض الدراسة.

ثانيا: مقياس دافع الإنجاز

تم استخدام مقياس دافع الإنجاز الذي أعدته عالية الطيب (٢٠١٧)، ومقياس الختلان (٢٠١٤). وذلك لإدراك مستوى الدافعية لدى الأبناء وقدرتهم على الإنجاز والتحصيل، والمتمثل في مجموعة العمليات التي يقوم بها الطالب ومن خلالها يمكن إثارة السلوكيات الموجهة لديه نحو تحيق الأهداف المبنية، والتي بدورها تغرس لدية الرغبة في التفوق والتميز، تطلعاً لمستقبل، حيث تم اختيار مقياس عالية الطيب

(٢٠١٧)، ومقياس الختلان (٢٠١٤)، وذلك لتطبيقهما على البيئة العربية، حيث تعتبر قريبة من القيم والعادات والتقاليد مع البيئة العمانية،وتم تقنينه عليها قبل التطبيق، وسوف يتم تطبيق المقياس على الأنماط السائدة لمستوى الدافع للانجاز، حيث تم تحديد أربعة من الأنماط: المثابرة والمنافسة والرغبة في التميز، القدرة على تحمل المسؤولية والاستقلالية، السعي نحو الارتقاء بالعمل والنجاح، التطلع نحو المستقبل والطموح المرافق. وقد يشتمل كل نمط من أنماط الدافع للانجاز على مجموعة من العبارات التي تصفه بحيث تدل تلك العبارات على الأسلوب السائد، حيث تكوّن المقياس في صورته النهائية من (٣٥) عبارة وصفية تصف سلوكيات يقوم بها الفرد، لتدل على مستوى دافع الإنجاز لديه، حيث اشتمل على (١٨) فقرة إيجابية، والأخرى سلبية، وأمام كل فقرة سلم درجات خماسي حسب مقياس ليكرت، وتم التحقق من صدق المحتوى للمقياس باستخدام الصدق الظاهري وذلك من خلال عرضه على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من قسمي علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس. كما تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على (٣٠) طالبا وطالبة من غير عينة الدراسة وهم طلبة الحادي عشر، وتم استخراج معامل ثبات المقياس بطريقة (كرونباخ ألفا) للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بشكل عام ، وكذلك لكلفقرة من الفقرات للحصول على مؤشر ثبات للمقياس، وتشير معاملات كرونباخ – ألفا (.٧٦٢) للمقياس بشكل عام، وتراوحت بين (.٧٣٧ – .٧٨٧) لكل فقرة من فقرات المقياس، وهي مستويات مقبولة لأغراض الدراسة.

ثالثا: مقياس التكيّف والتوافق المدرسي

تم استخدام مقياس التكيف المدرسي الذي أعده السباتين (٢٠١١)، وذلك لإدراك مستوى التكيف لدى الأبناء، وقدرتهم على التوافق المجتمعي والمدرسي، والمتمثل في مجموعة العلاقات العلاقة التي يسعى الطالب من خلالها للتغيير من سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقاً واندماجاً واستقراراً مع المجتمع والبيئة المحيطة به. حيث تم اختيار مقياس السباتين (٢٠١١)، وذلك لتطبيقه على البيئة الأردنية، حيث تعتبر قريبة من القيم والعادات والتقاليد مع البيئة العمانية، وتم تقنينه عليها قبل التطبيق، وسوف يتم تطبيق المقياس على الأنماط السائدة لمستوى التكيف والتوافق المدرسي، حيث تم تحديد أربعة من الأنماط: العلاقة بين الطالب والأقران في المدرسة، العلاقة بين الطالب والمعلمين والإدارة المدرسية، ما يدركه الطالب تجاه الأنشطة والنظام المدرسي، مدي الفعالية الدراسية للطالب. وتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة وصفية، تصف السلوكيات التي يقوم بها الطالب في البيئة المدرسية. والتي تمثل علاقة الطالب بعناصر البيئة المدرسية، منها (١٦) فقرة إيجابية، والأخرى سلبية وأمام كل فقرة سلم درجات خماسي حسب مقياس ليكرت، وتم التحقق من صدق المحتوى للمقياس باستخدام الصدق الظاهري وذلك من خلال عرضه على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من قسمي علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس.كما تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على (٣٠) طالبا وطالبة من غير عينة الدراسة وهم طلبة الحادي عشر وتم استخراج معامل ثبات المقياس بطريقة

(كرونباخ ألفا) للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بشكل عام، وكذلك لكلفقرة من الفقرات للحصول على مؤشر ثبات للمقياس، وتشير معاملات كرونباخ- ألفا (٧٣٧.) للمقياس بشكل عام، وتراوحت بين (٧٠٥. – ٧٥٧.) لكل فقرة من فقرات المقياس، وهي مستويات مقبولة وتبرر استخدام المقياس لأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة في تحليل البيانات برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وللإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

١. للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث تم استخدام الإحصاء الوصفي باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
٢. وللإجابة عن السؤال الرابع، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين المعاملة الوالدية وكل من: دافعية الإنجاز والتكيف المدرسي.

نتائج السؤال الأول:ما النمط السائد لأسلوب المعاملة الوالدية لدى طلبة الصف الحادي عشر لكل من الذكور والإناث؟

تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية). نتيجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب المعاملة الوالدية، فقد تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل نمط من أنماط مقياس أساليب المعاملة الوالدية لجميع أفراد عينة الدراسة، وكذلك لكل من الذكور والإناث والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع أفراد عينة الدراسة وفق أنماط مقياس أساليب المعاملة الوالدية

م	الأنماط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الديمقراطي	3.98	.66
٢	الاستقلالي	3.53	.52
٣	التسلطي	2.57	.66
٤	الرفضي	2.52	.70
مجموع أفراد عينة الدراسة			586

جدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكور من أفراد عينة الدراسة وفق أنماط مقياس أساليب المعاملة الوالدية

م	الأنماط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الديمقراطي	4.01	.60
٢	الاستقلالي	3.58	.53
٣	التسلطي	2.57	.66
٤	الرفضي	2.51	.62
	مجموع أفراد عينة الدراسة		298

جدول رقم (٣)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإناث من أفراد عينة الدراسة وفق أنماط مقياس أساليب المعاملة الوالدية

م	الأنماط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الديمقراطي	3.96	.72
٢	الاستقلالي	3.45	.51
٣	التسلطي	2.62	.70
٤	الرفضي	2.47	.74
	مجموع أفراد عينة الدراسة		288

يتضح من الجدول (١-٣) أن المتوسطات الحسابية لجميع أفراد عينة الدراسة (الذكور والإناث) في أنماط مقياس أساليب المعاملة الوالدية تراوحت بين (4.01 -2.51) وبانحراف معياري (-.51 .72)، حيث كان أعلاها للنمط الديمقراطي بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (.60)، وأدناها للنمط الرفضي بمتوسط حسابي (2.47). وانحراف معياري (.74).

من خلال النتائج السابقة للدراسة كما تم ذكره بالفصل الرابع، تظهر أهمية أساليب المعاملة الوالدية السوية للأبناء وأثرها على السلوك الدراسي والاجتماعي على حد سواء، وذلك من خلال عملية التنشئة الوالدية، حيث إن معاملتهم بالطرق السوية التي تتصف بالديمقراطية والاستقلالية، تنعكس عليهم بالإيجاب من خلال استقراهم النفسي واندماجهم الأسري والمدرسي. كما أن تلك النتائج تصف مبدأ تربوي هام، قائم على أن معاملة الآباء لأبنائهم بالطريقة الديمقراطية والاستقلالية، ينشئونهم على تحمل المسؤولية، والثقة بالذات، حيث يصبحون فاعلين ومتميزين بالمجتمع، بدرجة أكبر من الذين يتعامل معهم

آباؤهم بالأساليب غير السوية. وقد يعزى السبب في ظاهرة تقدم النمط (الديمقراطي) كأسلوب إيجابي في معاملة الوالدين لابنهما، فإنها تعود لسيادة المناخ الديمقراطي لدى معظم الأسر العمانية على مقياس أساليب المعاملة الوالدية.

نتائج السؤال الثاني: ما النمط السائد لتحفيز دافع الإنجاز لدى طلبة الصف الحادي عشر لكل من الذكور والإناث؟

تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية). نتيجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافع الإنجاز، فقد تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل نمط من أنماط مقياس دافع الإنجاز لجميع أفراد عينة الدراسة، وكذلك لكل من الذكور والإناث والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع أفراد عينة الدراسة وفق أنماط مقياس دافع الإنجاز

م	الأنماط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	المثابرة والمنافسة والرغبة في التميز	4.07	.58
٢	السعي نحو الارتقاء بالعمل والنجاح	3.99	.65
٣	التطلع نحو المستقبل والطموح المرافق	3.76	.54
٤	القدرة على تحمل المسؤولية والاستقلالية	3.75	.58
	مجموع أفراد عينة الدراسة		586

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكور من أفراد عينة الدراسة وفق أنماط مقياس دافع الإنجاز

م	الأنماط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	المثابرة والمنافسة والرغبة في التميز	4.06	.50
٢	السعي نحو الارتقاء بالعمل والنجاح	4.01	.72
٣	التطلع نحو المستقبل والطموح المرافق	3.74	.55
٤	القدرة على تحمل المسؤولية والاستقلالية	3.71	.47
	مجموع أفراد عينة الدراسة		298

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإناث من أفراد عينة الدراسة وفق أنماط مقياس دافع الإنجاز

م	الأنماط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري

١	المثابرة والمنافسة والرغبة في التميز	4.10	.65
٢	السعي نحو الارتقاء بالعمل والنجاح	3.97	.56
٣	القدرة على تحمل المسؤولية والاستقلالية	3.78	.68
٤	التطلع نحو المستقبل والطموح المرافق	3.77	.53
	مجموع أفراد عينة الدراسة		288

يتضح من الجداول (٤-٦) أن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة (الإناث) فقط في أنماط مقياس دافع الإنجاز تراوحت بين (4.10 –3.77) وبانحراف معياري (72.– 47.)، حيث كان أعلاها لنمط (المثابرة والمنافسة والرغبة في التميز)، بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (65.). وأدناها لنمط (التطلع نحو المستقبل والطموح المرافق)،بمتوسط حسابي (3.77). وانحراف معياري (.53).

من خلال النتائج السابقة للدراسة يظهر ارتفاع وتقارب أغلب أنماط مقياس الدافعية للإنجاز، وهذا يعودلأساليب المعاملة الوالدية السوية للأبناء وأثرها على السلوك الدراسي والاجتماعي على حد سواء، من خلال عملية التنشئة حيث إن معاملتهم بالطرق السوية التي ارتفع فيها مؤشر النمط (الديمقراطي)، والذي انعكس عليهم بالإيجاب من خلال تكيّفهم الشخصي والاجتماعي، وهنا تم التأكد من المبدأ التربوي الهام، القائم على أن معاملة الآباء لأبنائهم بالطريقة السوية، ينشئونهم على تحمل المسؤولية، والثقة بالذات، حيث يصبحون فاعلين ومتميزين بالمجتمع، بدرجة أكبر من الذين يتعامل معهم آباؤهم بالأساليب غير السوية، حيث أظهرت النتائج سيادة النمط (الديمقراطي)، مع مقياس أساليب المعاملة الوالدية لجميع أفراد عينة الدراسة، وهذا بدوره أدى إلى الارتفاع الإيجابي في مؤشر الدافعية نحو الإنجاز. ويعزى السبب في ظاهرة تقارب أغلب أنماط مقياس الدافعية للإنجاز، فإنها تعود لسيادة المناخ الديمقراطي لدى معظم الأسر العمانية على مقياس أساليب المعاملة الوالدية، من خلال التربية والتنشئة الدينية، وكذلك العادات والتقاليد التي تتسم بالألفة والمحبة بين أفراد المجتمع، وكذلك الوعي الأسري في فهم وإدراك التغيرات البيولوجية لمراحل نمو الأبناء وحاجاتهم المرحلية، كذلك وعيهم للتغيرات التربوية الحديثة بما يتماشى مع التطور العلمي والتكنولوجي والقضايا التربوية الحديثة التي لا تتعارض مع القيم والمبادئ العامة للمجتمع،وأن السلسة المترابطة من الخبرات والمعارف، والمثيرات، الأساسية التي مر بها الأبناء خلال مراحل نموهم المختلفة، والتي غالبا يتم اكتسابها من الأسرة والمجتمع، السبب الرئيسي للاستقرار النفسي والمجتمعي والاندماج مع الآخرين.

نتائج السؤال الثالث: ما النمط السائد للتوافق المدرسي لدى طلبة الصف الحادي عشر لكل من الذكور والإناث؟

تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية). نتيجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التكيف والتوافق المدرسي، فقد تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل نمط من أنماط التكيف والتوافق المدرسي، لجميع أفراد عينة الدراسة، وكذلك لكل من الذكور والإناث والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع أفراد عينة الدراسة وفق أنماط مقياس التكيف والتوافق المدرسي

م	الأنماط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	مدي الفعالية الدراسية للطالب	3.82	.48
٢	العلاقة بين الطالب والأقران بالبيئة المدرسية	3.59	.51
٣	ما يدركه الطالب تجاه الأنشطة والنظام المدرسي	3.33	.65
٤	العلاقة بين الطالب والمعلمين والإدارة المدرسية	3.21	.54
	مجموع أفراد عينة الدراسة		586

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكور من أفراد عينة الدراسة وفق أنماط مقياس التكيف والتوافق المدرسي

م	الأنماط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	مدي الفعالية الدراسية للطالب	3.80	.47
٢	العلاقة بين الطالب والأقران بالبيئة المدرسية	3.61	.51
٣	ما يدركه الطالب تجاه الأنشطة والنظام المدرسي	3.37	.64
٤	العلاقة بين الطالب والمعلمين والإدارة المدرسية	3.27	.53
	مجموع أفراد عينة الدراسة		298

جدول (٩)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإناث من أفرادعينة الدراسة وفق أنماط مقياس التكيف والتوافق المدرسي

م	الأنماط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري

١	مدي الفعالية الدراسية للطالب	3.85	.49
٢	العلاقة بين الطالب والأقران بالبيئة المدرسية	3.56	.52
٣	ما يدركه الطالب تجاه الأنشطة والنظام المدرسي	3.29	.65
٤	العلاقة بين الطالب والمعلمين والإدارة المدرسية	3.16	.55
	مجموع أفراد عينة الدراسة		288

يتضح من الجدول (٧-٩) بأن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة (الإناث) فقط في أنماط مقياس التكيف والتوافق المدرسي تراوحت بين (3.85 - 3.16) وبانحراف معياري(49. - 55.) حيث كان أعلاها لنمط (مدي الفعالية الدراسية للطالب) بمتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري (49.). وأدناها لنمط (العلاقة بين الطالب والمعلمين والإدارة المدرسية)، بمتوسط حسابي (3.16). وانحراف معياري (55.).

من خلال النتائج السابقة للدراسة كما تم ذكره بالفصل الرابع، تظهر ارتفاع وتقارب أغلب أنماط مقياس التكيف والتوافق المدرسي، وهذا يعود لأساليب المعاملة الوالدية السوية للأبناء وأثرها على السلوك الدراسي والاجتماعي على حد سواء، من خلال عملية التنشئة حيث أن معاملتهم بالطرق السوية التي ارتفع فيها مؤشر النمط (الديمقراطي)، انعكس عليهم بالإيجاب من خلال تكيّفهم الشخصي والاجتماعي، وهنا تم التأكد من المبدأ التربوي الهام، القائم على أن معاملة الآباء لأبنائهم بالطريقة السوية، ينشئونهم على تحمل المسؤولية، والثقة بالذات، حيث يصبحون فاعلين ومتميزين بالمجتمع، بدرجة أكبر من الذين يتعامل معهم آباؤهم بالأساليب غير السوية. حيث أظهرت النتائج سيادة النمط (الديمقراطي)، مع مقياس أساليب المعاملة الوالدية لجميع أفراد عينة الدراسة، وهذا بدوره أدى إلى الارتفاع الإيجابي في مؤشر الدافع نحو الإنجاز والتوافق المدرسي لدى الطلبة. وقد اتفقت نتائج الدراسة مع ما أشارت إليه الدايري (٢٠١٧)، لدى عينة الدراسة في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، بأن أساليب المعاملة الأسرية من أهم العوامل المؤثرة في العامل الاجتماعي والتكيف الأسري، فيزداد التكيف والتقارب الأسرى للأبناء بالمعاملة الإيجابية وعدم التمييز، وينخفض من خلال المعاملة السلبية، والتمييز.

نتائج السؤال الرابع: (أ) هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)بين أساليب المعاملة الوالدية ودافع الإنجاز؟ تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك بين أساليب المعاملة الوالدية وكل من: (أ) دافع الإنجاز (ب) التكيف (التوافق المدرسي)

(أ) جدول (١٠-٤) معامل ارتباط بيرسون لدلالة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ودافعية الإنجاز

	مقياس معاملة	ديمقراطي	استقلالي	تسلطي	رفضي	مقياس إنجاز	مثابرة	مسؤولية	نجاح	طموح

مقياس معاملة	1	.410**	.728**	.553**	.473**	.355**	.231**	.232**	.245**	.296**
ديمقراطي	.410**	1	.612**	-.425**	-.441**	.410**	.354**	.275**	.343**	.238**
استقلالي	.728**	.612**	1	-.008	-.060	.415**	.333**	.308**	.333**	.267**
تسلطى	.553**	.425**	-.008	1	.687**	-.024	-.096	.077	-.083*	.067
رفضي	.473**	-.441**	-.060	.687**	1	-.079	-.136**	.007	-.100*	.038
مقياس انجاز	.355**	.410**	.415**	-.024	-.079	1	.748**	.726**	.818**	.731**
مثابره	.231**	.354**	.333**	-.096*	-.136**	.748**	1	.372**	.537**	.374**
مسؤولية	.323**	.275**	.308**	.077	.007	.726**	.372**	1	.390**	.436**
نجاح	.245**	.343**	.333**	-.083*	-.100*	.818**	.537**	.390**	1	.482**
طموح	.296**	.238**	.267**	.076	.038	.731**	.374**	.436**	.482**	1

** مستوى الدلالة عند ٠.٠١ * مستوى الدلالة عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول (١٠-٤) وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بدرجة جيده ومتقاربة بين مقياس أساليب المعاملة الوالدية ومقياس دافع الإنجاز، بمعامل ارتباط (**.355)، حيث كان أعلى ارتباط مع نمط (التطلع نحو المستقبل والطموح المرافق) بمعامل ارتباط (**.296) وأدنى ارتباط مع نمط (المثابرة والمنافسة والرغبة في التميز) بمعامل ارتباط (**.231). وكذلك وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بدرجة جيده ومتقاربة بين مقياس دافعية الإنجاز وأساليب المعاملة الوالدية، بمعامل ارتباط (**.355)، حيث كان أعلى ارتباط مع النمط (الاستقلالي) بمعامل ارتباط (**.415)، ووجود ارتباط دال إحصائيا بعلاقة عكسية عند مستوى (0.05) بين مقياس أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس دافع الانجاز حيث بلغت أقل درجات الارتباط لدى النمط (الرفضي) بمعامل ارتباط (-.079). وأيضا وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (0.01)، وبدرجات متقاربة بين أنماط مقياس المعاملة الوالدية مع المقياس الكلي، حيث كان أعلاها للنمط (الاستقلالي)، بمعامل ارتباط (**.728).

وكذلك وجود ارتباط دال إحصائيا عند نفس المستوى وبدرجات متقاربة جدا بين أنماط مقياس دافع الإنجاز مع المقياس الكلي، حيث كان أعلى ارتباط مع نمط (السعي نحو النجاح والارتقاء وإتقان العمل) بمعامل ارتباط (**.818) وأدنى ارتباط مع نمط (القدرة على تحمل المسؤولية والاستقلالية). بمعامل ارتباط (**.726).

ومن خلال النتائج السابقة للدراسة كما تم ذكره بالفصل الرابع، تتضح العلاقة الإيجابية بين دافع الإنجاز وأساليب المعاملة الوالدية السوية، وأثرها على السلوك الدراسي والاجتماعي على حد سواء، حيث إن معاملة الأبناء وتنشئتهم بالطرق السوية ينعكس عليهم بالإيجاب من خلال تكيّفهم الشخصي والاجتماعي، ويزيد من دافعيتهم للإنجاز، ورغبتهم بالتفوق في التحصيل الدراسي والوظيفي،فكما ورد في الإطار النظري تعد المرحلة الأولى في مراحل النمو للأبناء الأساسية والمهمة لأن من خلالها تنمو وتتشكل لديهم الدافعية للانجاز، وللوالدين الدور البارز في عملية البناء للدافعية من خلال طرق وأساليب المعاملة المستخدمة مع الأبناء، ويلاحظ أن تعزيز الأبناء على الأداء في المواقف الحسنة، يزيد من دافعتيهم للإنجاز، وأن مجرد شعورهم بالعدائية يجعلهم أقل دافعية. فالتشجيع المبكر من الآباء على استقلالية أبنائهم، وتحديد الأهداف الثابتة والواضحة لديهم، يجعلهم أكثر دافعية وانجازاً في الكثير من المواقف الحياتية. (الشربيني وصادق،٢٠١٠).

٤)(ب) هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤٠.٠٥) بين أساليب المعاملة الوالدية والتوافق المدرسي؟

(ب) جدول (١١-٤) معامل ارتباط بيرسون لدلالة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والتوافق المدرسي

	مقياس معاملة	ديمقراطي	استقلالي	تسلطى	رفضي	مقياس تكيف	زملاء	معلمين	نظام	فعاليه
مقياس معاملة	1	.410**	.728**	.553**	.473**	.347**	.241**	.292**	.295**	.167**
ديمقراطي	.410**	1	.612**	-.425**	-.441**	.168**	.128**	.084*	.118**	.176**
استقلالي	.728**	.612**	1	-.008	-.060	.302**	.183**	.237**	.232**	.234**
تسلطى	.553**	.425**	-.008	1	.687**	.169**	.132**	.191**	.167**	-.029
رفضي	.473**	-.441**	-.060	.687**	1	.103*	.065	.122**	.119**	-.032
مقياس تكيف	.347**	.168**	.302**	.169**	.103*	1	.741**	.778**	.778**	.605**
زملاء	.241**	.128**	.183**	.132**	.065	.741**	1	.442**	.427**	.276**
معلمين	.292**	.084*	.237**	.191**	.122**	.778**	.442**	1	.463**	.315**
نظام	.295**	.118**	.323**	.167**	.119**	.778**	.427**	.463**	1	.304**
فعاليه	.167**	.176**	.234**	-.029	-.032	.605**	.276**	.315**	.304**	1

** مستوى الدلالة عند ٠.٠١ * مستوى الدلالة عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول (١١-٤)، وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (0.01)، بدرجة جيده ومتقاربة بين مقياس أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس التكيف والتوافق المدرسي بمعامل ارتباط (**347.)، حيث كان أعلى ارتباط مع نمط (نما يدركه الطالب تجاه الأنشطة والنظام المدرسي) بمعامل ارتباط (**295.) وأدنى ارتباط مع نمط (مدي الفعالية الدراسية للطالب) بمعامل ارتباط (**167.). وكذلك وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (0.01)، بدرجة جيده ومتقاربة بين مقياس التكيف والتوافق المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية بمعامل ارتباط (**347.)، حيث كان أعلى ارتباط مع النمط (الاستقلالي) بمعامل ارتباط (** 302.)، وأدنى ارتباط مع النمط (الرفضي) بمعامل ارتباط (**103.). وأيضا وجود ارتباط دال إحصائيا عند نفس المستوى وبدرجات متقاربة بين أنماط مقياس المعاملة الوالدية مع المقياس الكلي، حيث كان أعلاها للنمط (الاستقلالي)، بمعامل ارتباط (**728.). وكذلك وجود ارتباط دال إحصائيا عند نفس المستوى وبدرجات متقاربة جدا بين أنماط مقياس التكيف والتوافق المدرسي مع المقياس الكلي، حيث كان أعلى ارتباط مع نمط (العلاقة بين الطالب والمعلمين والإدارة المدرسية)، ونمط (ما يدركه الطالب تجاه الأنشطة والنظام المدرسي)، بمعامل ارتباط (**778.) وأدنى ارتباط مع نمط (مدي الفعالية الدراسية للطالب)، بمعامل ارتباط (**605.).

من خلال النتائج السابقة للدراسة كما تم ذكره بالفصل الرابع، يتضح ارتفاع وتقارب أغلب أنماط مقياس التكيف والتوافق المدرسي، وهذا يعود لأساليب المعاملة الوالدية السوية للأبناء وأثرها على السلوك الدراسي والاجتماعي على حد سواء، من خلال عملية التنشئة حيث إن معاملتهم بالطرق السوية التي ارتفع فيها مؤشر النمط (الديمقراطي)، انعكس عليهم بالإيجاب من خلال تكيّفهم الشخصي والاجتماعي، وهنا تم التأكد من المبدأ التربوي الهام، القائم على أن معاملة الآباء لأبنائهم بالطريقة السوية، ينشئونهم على تحمل المسؤولية، والثقة بالذات، حيث يصبحون فاعلين ومتميزين بالمجتمع، بدرجة أكبر من الذين يتعامل معهم آباؤهم بالأساليب غير السوية. حيث أظهرت النتائج سيادة نمطي (الديمقراطي والاستقلالي)، مع مقياس أساليب المعاملة الوالدية لجميع أفراد عينة الدراسة، وهذا بدوره أدى إلى الارتفاع الإيجابي في مؤشر الدافعية نحو الإنجاز والتوافق المدرسي لدى الطلبة.

ويمكن القول بأن لأساليب المعاملة الوالدية الغير سوية والقائمة على التسلط والشدة، مشابهة للأساليب القائمة على الحماية الزائدة للأبناء من حيث التأثير في القيم والسلوك، مما يحرمان الأبناء من الاستقرار النفسي والمجتمعي، بعدم قدرتهم على مواكبة الحياة الطبيعية بالشكل الصحيح والمستقل. ويُشير الأدب النظري إلى تأثر المراحل الأولى من النمو بشكل مباشر وأساسي في سلوك الأبناء خلال مراحل الحياة المختلفة، وتعد الأسرة اللبنة الأولى التي تؤثر في شخصية الأبناء، واتجاهاتهم نحو الآخرين. وبناءً على ذلك يرى بعض التربويين وعلماء النفس، بالعلاقة المباشرة بين الكثير من أساليب المعاملة الوالدية وسلوك الأبناء وتصرفاتهم وشخصياتهم. (زهران،٢٠١٦؛ السباتين، ٢٠١١).

وبناءً على ما ذكره سابقا من معلومات ومعارف عن التكيف وأنواعه، يرى الباحث بأن الاندماج عبارة عن سلسة مترابطة من الخبرات والمعارف، والمثيرات، السوية والغير سوسة التي مر بها الأبناء خلال مراحل نموهم المختلفة، والتي غالبا يتم اكتسابها من الأسرة والمجتمع، حيث أنها السبب الرئيسي للاستقرار النفسي والمجتمعي والاندماج مع الآخرين، فالخبرات والمثيرات السوية تدفع بالأبناء للاندماج في جميع مراحل الحياة المختلفة، وأما الخبرات والمثيرات الغير سوية سلبيةً فإنها تصبح عائقاً لاندماجهم وتكيفهم في أغلب مراحل الحياة المختلفة. فقد يتعرض الفرد إلى بعض المثيرات من المعيقات الخارجية التي تجعله غير قادر على الاندماج مع الآخرين،ومن تلك المعيقات وأخطرها على الأبناء التنشئة الوالدية الغير سوية خصوصا في مراحل النمو الأولى، فهم المصدر الرئيسي للمبادئ والسلوك، والمهيمنان الرئيسان للتربية لدى الأبناء،الأمر الذي يدل بأن النمو السليم أو الغير سليم للأولاد متوقفٌ على نجاح عملية التواصل بين الآباء وأبنائهم،وأسلوب المعاملة المناسب لكلا الطرفين. وكذلك الحال مع المربين التربويين بالمدارس فهم مصدر أساسي ومهم للقيم والمبادئ، وعليهم استخدام الأساليب المناسبة لتكيف واندماج الطلبة بالبيئة التعليمية مع ما يتوافق من القيم والمبادئ للمجتمع، وهذا يتوافق مع ما أكده الباحثون بالدراسات المشار إليها أعلاه.

التوصيات والمقترحات: من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة، نستنتج أبرز واهم التوصيات فيما يلي:

١. توجيه الآباء إلى أهمية تنشئة الأبناء التنشئة السوية القائمة على الاحترام المتبادل وغرس القيم والمبادئ والعادات للمجتمع، المستمدة من القرآن والسنة.
٢. حث الآباء على تجنب التنشئة الغير سوية للأبناء والقائمة على القسوة والشدة، خصوصا في المراحل الأولى لنمو الأبناء، حفاظا استقرارهم النفسي واندماجهم المجتمعي.
٣. توجيه المربين التربويين والإداريين بالمدارس بضرورة خلق البيئة التعليمة والإدارية الملائمة لاندماج الأبناء، خصوصا في المراحل الأولى للنمو، مع مراعاة الفروق الفروق والقدرات الفردية، والإمكانيات الأسرية.
٤. العمل على توفير البرامج التعليمية والاثرائية والإرشادية المناسبة لكل الفئات العمرية، والتي تعمل على تنمية القدرات والحاجات الطلابية، والتي بدورها تساعد على اندماجهم المدرسي واستقراهم النفسي.
٥. التوصية بإجراء المزيد من البحوث والدراسات الخاصة بأساليب التنشئة الوالدية لأهميتها في تنشئة الموارد البشرية المنتجة والفاعلة بالمجتمع.

المراجع

البدارين، سلمان غالب؛ غيث، سعاد منصور. (٢٠١٣). الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. ٩، (١). ص ٦٥- ٨٧.الجامعة الهاشمية، عمان.

جروان، فتحي عبدالرحمن. (٢٠١٧). **الموهبة والتفوق**.(ط٦)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حجايجى، الحاج. (٢٠١٨). **أساليب المعاملة الوالدية (التقيد – التساهل) كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجزائر.

الحقوي، هادي موسى جابر. (٢٠١٧). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مدرسة هارون الرشيد بمنطقة جازان. **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ١، (٤)، ص ٢٤٢-٢٦٢**. الرياض.

الختلان، محمد مطلق. (٢٠١٤). **التفوق والشخصية ودافعية الإنجاز**. (ط١)، الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

الخروصي، عبدالله حميد سالم. (٢٠١٤). **التكامل في التعليم المدرسي**.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الدايري، سالم حميد سعيد؛ الشيخ حمود، محمد عبدالحميد. (٢٠١٧). أساليب التنشئة الأسرية كما يدركها طلبة دبلوم التعليم العام في مدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٥ (٤)، ص ١٤- ٤٣**، القاهرة.

الدويك، نجاح أحمد محمد. (٢٠٠٨). **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الراجحية، مروة ناصر؛ الحاتمية، أسماء سعود. (٢٠١٦). **أنماط التنشئة الوالديه كما يدركها المراهقون من المبصرون ومن ذوي الإعاقة البصرية في سلطنة عمان**. الملتقى السابع عشر للجمعية الخليجية للإعاقة "الاستقرار النفسي والاجتماعي لذوى الإعاقة" (٢٨-٣٠) مارس، الكويت.

ربيع، هادي مشعان؛الغول، إسماعيل محمد.(٢٠١٥). **المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة**. عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

الرواحية، جيهان سالم محمد. (٢٠١٦).**أساليب المعاملة الوالدية كما تدركها طالبات الصف الثاني عشر وعلاقتها بالتوافق النفسي في محافظة الداخلية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى: مسقط.

الريحاني، سليمان؛ الزريقات، إبراهيم؛ طنوس، عادل.(٢٠١٨). **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم.** (ط٤)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

زهران، حامد عبدالسلام. (٢٠١٦). **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة.** القاهرة: مكتبة الكتب العالمية للطباعة والنشر.

السباتين ، أحمد إسماعيل أحمد.(٢٠١١). **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتكيف المدرسي لدى الطلبة الموهوبين وأقرانهم العاديين. رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة عمان العربية للدراسات العليا:عمان.

الشربيني، زكريا؛ صادق، يسريه.(٢٠١٠). **تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته.** القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

الشرفات، محمد عايد؛ العلي، نصر محمد. (٢٠١٥). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقته بالكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٥(١٧)، ص ١٤٥-١٦١**، القدس.

الظفري، سعيد سليمان. (٢٠١٤). **التنشئة الوالدية في الأسر العمانية – أولادك كيف تنشئهم. (ط١)،** مسقط: مطابع النهضة ش. م. م.

عالية الطيب، محمد حمزة. (٢٠١٧). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية بأم درمان. **المجلة العلمية لكلية التربية،** جامعة أسيوط: ٣٣، (٢)، ص٢٤٦- ٤٦٤، القاهرة.

عيد، يوسف محمد يوسف.(٢٠١٦). أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة السعوديين المتفوقون والغير متفوقون دراسيا. **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١١، (٣)**الرياض.

الغامدي، فاطمة صالح سليم. (٢٠١٨). أساليب التعامل مع الطفل العدواني. **المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية. (EIMJ)، (٨).**

الغداني، ناصر راشد محمد. (٢٠١٤). **أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى الأطفال المضطربين كلاميا في محافظة مسقط.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى: مسقط.

الفارسي، ليلى جمعة محمد. (٢٠١٨). **أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بالطموح المهني واتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس: مسقط.

فضل، أحمد ثابت؛ محمد، علاء سعيد. (٢٠١٥). التنبؤ بدافعية الإتقان من أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء لدي عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر: ١٦٢، (١). ص٤٦٧- ٥١٤**، القاهرة.

كرادشة، منير عبدالله؛ المحروقية، رحمة عبدالله، المديلوية، شيخة حمد (٢٠١٧). أنماط التنشئة الوالدية في الأسرة العمانية واثرها على شخصية الطفل: دراسة تحليلية في ضوء نتائج الدراسات السابقة. **مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، ٤٤، (١)**، عمان.

للوه، زينب عبدالله سالم سعد (٢٠١٧).**أثر المعاملة الأسرية في التحصيل الدراسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة مالايا: كوالالمبور.

وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان. (٢٠١٨). **الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية**. الإصدار(٤٣)، مسقط.

وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان. (٢٠١٨). **الوثيقة العامة لتقويم تعلم الطلبة للصفوف(١- ١٢)**. الإصدار (٨)، مسقط.

Amanda Kowal and Laurie Kramer. (1997). Children's Understanding of Parental Differential Treatment,*Child Development*, Volume 68, Number 1, Pages 113-126.

Denter, U. Schmidt. (2004).Adolescent and their parent of personal and social identity – concept of cross cultural study congress from German sample Switzerland, the 2nd& 1st Results 2004**,** *Website ofEuropean Society on family relation 30/9.*

Hopkins, Justin S. (2015).***Parenting Styles and Psychological Well -being in African American Adolescents A dissertation.*** thesis Unpublished PhD, Regent University, United States.

Mark E, Feinberg; Jenae M. Neiderhiser; Sam, Simmens; David Reiss, and E. Mavis, Hetherington. (2000). Sibling Comparison of Differential Parental Treatment in Adolescence: Gender, Self-Esteem, and Emotionality as Mediators of the Parenting-*Adjustment Association Child Development, November/ December 2000, Volume 71, Number 6, Pages 1611-1628.*

Melissa K. Richmond; Clear M. Stocker, and Shuna L. Rienks. (2005).Longitudinal Associations Between Sibling Relationship Quality, Parental Differential Treatment, and Children's *Adjustment,Journal of Family Psychology Copyright by the American Psychological Association,*Vol. 19, No. 4, 550–559.

Noora. Rosli, B.A., M.S. (2014*). Effect of Parenting Styles On Children's emotinal and behavioral problems among different ethnicities of Muslim children the U.S.* thesis Unpublished PhD, Marquette University, United States.

Oliveira, thiago; Louis, bomfim de. (2015***).*** *Are Associations Between Parenting Style and Academic Achievement Moderated by Ethnicity and Individualism - Collectivism*. thesis Unpublished PhD. Walden University, United States.

O'Neil, Dennis. (2005). "Violence and Aggression in children and youth**",** *Website – Keep School Safe – The schools safety and security resources 4- august – 2005.*

Shaffer, R. David. (1993).*DevelopmentalPsychology (Childhood and Adolescence)*. (3rd ed). California: Brooks/ Cole Publishing Co.

Susan H. Spence; Caroline, Donovan; and Margaret Brechman, Toussaint (2000). The Treatment of Childhood Social Phobia: The Effectiveness of a Social Skills Training-based, Cognitive behavioural Intervention, with and without Parental Involvement, *J. Child Psychol. Psychiat. Cambridge University* Press,Vol. 41, No. 6, 713-726.

Zoma, Priscilla N(2017***).*** *Parenting Styles and Well-Being Within the Chaldean Community: A Quantitative Study*. thesis Unpublished PhD, Michigan University, United States.

رصد مشكلات البحث العلمي
في مجال علم النفس التربوي بكليات التربية

إعداد

أ.د/ "محمد المري" محمد إسماعيل

أستاذ بكلية التربية جامعة الزقازيق ـ مصر
ورئيس الجمعية العربية للقياس والتقويم

مقدمة:

يعتبر البحث العلمي من مقومات وأساسيات التنمية والرقي في أي مجتمع إنساني، فهو يمثل ركناً أساسياً في حياة الأمم والشعوب، وجزءاً رئيسياً من وظائف الجامعة ومهام عضو هيئة التدريس ، إذ بواسطته يتم اللحاق بركب الأمم المتقدمة بل والتقدم عليها.

وبتأمل تجربة البحث العلمي والتكنولوجيا في مصر تضعنا أمام مفارقة مثيرة: بنية ضخمة وعريقة ومتشبعة بمقاييس العالم الثالث تدعو إلى الإعجاب، وإدارة وإنجاز ومخرجات تصيبنا بالدهشة والألم.

وبتعبير آخر فالمؤشرات الكمية كبيرة ومتسعة لكن الإنجاز الكيفي يبدو متواضعاً، وهو ما يلخصه الخبراء في أن "مشكلة مصر ليست نقص المؤسسات، بل ربما كثرتها، مع فقرها وقلة كفاءتها. حتى أن البعض يرى أن وجود هذه المؤسسات، على شاكلتها الحالية، يعد في حد ذاته معوقاً لنهضة حقيقية.

وقد عُرف البحث العلمي بأنه عملية فكرية منظمة يقوم بها شخص يسمى (الباحث)، من أجل تقصي الحقائق في شأن مسألة أو مشكلة معينة تسمى (موضوع البحث)، بإتباع طريقة علمية منظمة تسمى (منهج البحث)، بغية الوصول إلى حلول ملاءمة للعلاج أو إلى نتائج صالحة للتعميم على المشاكل المماثلة تسمى (نتائج البحث) (ممدوح صوفان وآخرون، ٢٠١٢: ٥).

وأيضاً يُعرف بأنه التقرير العلمي عن البحث الذي يجريه الباحث ويقدمه للنشر في وعاء نشر محكم أو للمجالس العلمية طلباً للترقية لرتبة علمية أعلى (عبدالله سليمان، وعلى بن أحمد، ٢٠٠٩: ١٧٨).

وأخلاقيات العلم والبحث العلمي هي موضوع الساعة، وكلمة Ethics أي فلسفة الأخلاق أو علم الأخلاق أو "الأخلاقيات" جاءت من علم الفلسفة لتضيء السبيل إلى اتخاذ المعيار والقرار في مواقف علمية شائكة خلقياً، بدءاً من تداخل خصائص البحث العلمي مع خصائص الباحث، وانتهاء بتداخلها مع مقتضيات الأمن القومي، مروراً بتداخلها مع قدسية الحياة وحقوق الإنسان وكرامته، وبالتجريب على البشر والحيوانات، أو بانتهاكات البيئة أو بالتطبيقات بالغة الخطورة للعلوم البيولوجية والوراثة والموروثات أو الجينات، وفضاء المعلومات المفتوح، والميزانيات الضخمة لتمويل الأبحاث العلمية (وحدة الجودة، ٢٠١٠: ٣).

وتتمثل بعض المبادئ الخلقية العامة للبحث العلمي في:

المسالمة Nonmalifience: لا تؤذ نفسك ولا تؤذ الآخرين.

الإحسان Beneficence: ساعد نفسك وساعد الآخرين.

الاستقلال الذاتي Autonomy: دع العقلاء يمارسون الخيارات الحرة القائمة على المعرفة بالأمر.

العدالة Justice: عامل الناس بالعطاء، شرط الإنصاف والمساواة.

المنفعة Utility: أعمل على تحقيق أعلى نسبة من المنافع مقابل المضار لتفيد الناس جميعاً.

الإخلاص Fidelity: حافظ على وعودك واتفاقاتك.

الأمانة Honesty: لا تكذب، لا تضلل، لا تخدع.

الخصوصية Privacy: احترم الخصوصيات الشخصية والثقة في عدم إفشائها.

ويجب أن تؤخذ المبادئ السابقة في واقع الأمر على أنها خطوط إرشاد للسلوك أكثر من كونها معايير صلبة. هذا معناه أنه ينبغي علينا أن نتبع هذه المبادئ في سلوكنا، الاستثناءات، فمن الممكن أن تحدث عندما تتصادم هذه المبادئ بعضها البعض أو مع معايير أخرى (وحدة الجودة، ٢٠١٠: ٣-٤).

إن تجاهل الباحث العلمي أخلاقيات البحث العلمي ينسف الصفة العلمية والقيمية عن عمله البحثي. فمن الضرورة ألا يتعرض الباحث لزملائه الباحثين من حيث خصوصياتهم أو كراماتهم أو نهج سيرهم، إذ أن العملية البحثية ذات الصفة الموضوعية يتناقض مع أخلاقيات البحث العلمي. ومن أخلاقيات الباحث العلمي:

١- الأمانة العلمية: من الضرورة تنسب الآراء لأصحابها الحقيقيين وتجنب انتحالها أو سرقتها.

٢- كتمان سرية المعلومات أو خصوصيات المبحوثين.

٣- تجنب إلحاق ضرر مادي أو معنوي بعينة البحث ومحاولة الضغط على المبحوثين أو استفزازهم.

٤- فصل الحياة العلمية للباحث عن حياته العائلية أو الشخصية.

٥- تجنب الخضوع لمؤثرات حكومية هادفة إلى ترك البحث شؤون عامة حيوية. (وحدة الجودة، ٢٠١٠: ٦).

والبحث العلمي يتميز بالعديد من **أوجه القوة منها** اتساع القاعدة البشرية العلمية (وبخاصة في مجالات الكيمياء، والعلوم والصيدلة، وعلوم البيئة وبعض التخصصات الزراعية والهندسية والطبية)، وضخامة حجم مؤسسات البحث والتطبيق، والالتزام الحكومي تجاه مؤسسات العلم والتقنية، في المقابل توجد **أوجه ضعف منها** عدم وضوح السياسة العامة للعلم والتقنية، وضعف التمويل، غلبة الجانب

الأكاديمي على التقني التطبيقي في أغلب المؤسسات العلمية، وركود الإبداع بسبب ضمان الوظيفة، واستسهال النشر وعدم تحكيمه خارجياً (محسن خضر، د.ت: ٤).

ويحتل البحث العلمي مكانة متميزة في الجامعات العربية والعالمية. وإذ يعتبر مفتاح التقدم والتطور لذلك أولته الجامعات اهتماماً كبيراً وخصصت له مراكز وهيئات تقوم بالإشراف عليه، مما جعل خصائص ومميزات انفرد بها عما سواه، فارتقى وتميز(أحلام عبد الغني، ١٤٣٣: ١١-١٢).

والبحث العلمي هو الذي يعطي للجامعة معناها الحقيقي، ويميزها عن المدرسة، وقد أولت العديد من جامعات العالم الغربي عناية خاصة للبحث العلمي، ورصدت له الميزانيات، واستقطبت من أجله الكفاءات العلمية، واعتبرته من أهم وظائفها، على اعتبار أن الأبحاث العلمية هي التي تقود إلى التكنولوجيا المتطورة (عماد البرغوثي، ومحمود أبو سمرة، ٢٠٠٧: ١١٣٤).

وإذا أردنا اتخاذ قراراتنا وبناء خططنا المستقبلية اعتماداً على البحث العلمي والمعلومات التي يوفرها لابد من تذليل المشكلات التي تحد من قدرة هؤلاء الطلاب وتأهيلهم وحصولهم على أقصى قدر من الفائدة من مشرفيهم وأساتذهم (نواف موسى شطناوي، ٢٠٠٦: ٣٧٤).

يذكر عدس (١٩٨٨) (أيمن جميل عبدالرحمن، ٢٠٠٣: ٢٦-٢٧) أن المشكلات التي يواجهها البحث العلمي في الجامعات هي كالتالي:

- ضعف الأموال المرصودة لغايات البحث العلمي.
- نقص المراجع العلمية ومصادر المعرفة المطلوبة للبحث العلمي.
- عدم توفر الوقت الكافي للقيام بالأبحاث.
- ازدياد حجم هجرة أصحاب الكفاءات العربية إلى الدول الأوربية وأمريكا بسبب المناخ العلمي السائد فيها والمشجع على العمل المنتج بعكس بلدانهم.
- مشكلات النشر العلمي والتحكيم.
- عدم توفر المناخ العلمي المناسب للبحث العلمي.
- عدم تبلور سياسات وطنية للبحث.

بينما يرى محمد (١٩٩٩) أن أهم مشكلات البحث العلمي في العالم العربي **تتمثل في:**

١- تدني مستوى الإنفاق على البحث العلمي.

٢- نقص التجهيزات العلمية والتقنية.

٣- نقص الفنيين والمتخصصين في التقنيات الحديثة.

٤- غياب المؤلفات، والمراجع الضرورية لعمل الباحث.

٥- غياب سياسات واضحة للبحث العلمي (أيمن جميل عبد الرحمن، ٢٠٠٣: ٢٧).

وذكر محمد مسعد ياقوت (٢٠٠٥) أن المعوقات التي تقف في مسيرة البحث العلمي المصري والعربي عبارة عن معوقات علمية وهي: تتجلى في ضعف التعاون والتنسيق البحثي فكل يدخل البحث العلمي بمفرده فرداً أو جماعة أو مركزاً أو جامعة. أو دولة ويمكن تلخيص أهم معوقات التعاون في إحدى مجالات البحث العلمي فيما يأتي:د

- عدم وجود استراتيجيات أو سياسات لمعظم الدول العربية في مجال البحث العلمي.
- ضعف المخصصات المرصودة في موازنات بعض الدول العربية.
- هروب العنصر البشري في بعض الدول العربية واعتمادها على العناصر الغير مدربة.
- ضعف قاعدة المعلومات في المراكز والمختبرات والمؤسسات الإنتاجية لبعض الدول.
- عدم معرفة أهمية المراكز البحثية في بعض الدول العربية.

وكذلك معوقات عملية أو إدارية وأهم ما فيها ضعف الإنفاق على البحث العلمي ضمن الحقائق المؤلمة حدا أن ما ينفق على البحث العلمي في العالم العربي إنفاق ضعيف جداً ولا يمكن مقارنته بما تنفقه الدول الكبرى بل ولا بما تنفقه إسرائيل في هذا المجال.

في حين تناول (عبدالله سليمان، وعلى بن أحمد، ٢٠٠٩: ١٧٠-١٧١) معوقات البحث التربوي بصفة خاصة والبحث العلمي بصفة عامة كما بينتها معظم البحوث والدراسات تتمثل في بعض الأمور من بينها ما يلي:

١- عدم وجود استراتيجية قومية واضحة ومحددة للبحث التربوي والنفسي.

٢- عدم وجود تنسيق وتكامل بين كليات التربية بالجامعات وبينهما وبين المراكز البحثية في مجال التربية وعلم النفس داخل الوطن الواحد.

٣- ميل الباحثين لإجراء بحوث نظرية والبعد عن البحوث التطبيقية، مما أدى إلى الانفصال بين البحوث ومشكلات المجتمع.

٤- عدم كفاية معايير اختيار طلاب الدراسات العليا، كما أن التحاق معظمهم يتم لتحقيق أهداف أخرى غير أهداف البحث العلمي مثل: مجرد الحصول على شهادة عليا، الحصول على وظيفة، تحقيق مكانة اجتماعية، ملء وقت فراغ، العثور على شريك الحياة.

٥- ضعف برامج الإعداد في الدراسات العليا: فعملية التعليم وطرق التقييم في الدراسات العليا تتم بالطرق التقليدية، كما أن المقررات لا تساعد الباحثين على اكتساب مهارات البحث التربوي وأساليبه المنهجية.

٦- غياب منظومة متكاملة للمتابعة وتقويم الأداء.

٧- نتائج البحوث التربوية والنفسية لا يتم ترجمتها إلى برامج قابلة للتطبيق.

٨- غياب ما يسمى بصناعة المعلومات، فتقريباً معظم النتائج المتحصل عليها في البيئة العربية هي تكرار لأفكار تم بحثها في بيئات أجنبية.

وتذكر غادة عبد المحسن شريف (٢٠١٠) أن معوقات البحث العلمي العربي تتمثل في النحو التالي (معوقات علمية ومعوقات عملية) تتمثل لمعوقات العلمية في:

ضعف التعاون والتنسيق البحثي، فكل يدخل البحث العلمي بمفرده، وتتمثل في:

١- عدم وجود استراتيجيات أو سياسات لمعظم الدول العربية في مجال البحث العلمي.

٢- ضعف المخصصات المرصودة في موازنات بعض الدول العربية.

٣- هروب العنصر البشري من بعض الدول العربية واعتمادها على العناصر غير المدربة.

٤- ضعف قاعدة المعلومات في المراكز والمختبرات والمؤسسات الإنتاجية لبعض الدول.

٥- عدم معرفة أهمية المراكز البحثية في بعض الدول العربية.

- **فيما تتمثل المعوقات العملية في:**

١- ضعف مستوى البحث العلمي، وقلته وعدم إسهامه في السمية.

٢- هجرة العلماء من العالم الثالث إلى الدول المتقدمة، وهذه كارثة أحلق عليها العلماء (نزيف المخ البشري).

ويرى عبد القادر فيدوخ (٢٠١٣) أن معوقات البحث العلمي تتمثل في :

- ضبابية استراتيجية البحث العلمي.
- عدم توافر المناخ المناسب.
- غياب أهداف الجامعات وغاياتها التي من شأنها أن تسهم في حل المشكلات المجتمع.
- شح الدعم المادي بتقليص الحوافز المادية والمعنوية من كافة المؤسسات ذات الصلة بشأن البحث العلمي.
- أبعاد عن هدفه المرهون به وهو المؤسسة الإنتاجية وقطع الصلة بين الباحثين ومؤسسات القطاع الصناعي.
- صرف النظر عن البحوث التطبيقية المتصلة بالتسويق والإنتاجية.
- صعوبة مشاركة الباحثين في المؤتمرات الدولية ومتابعة بحوثهم بدقة ويوضع إجراءات انتقائية بفرض تشجيع الباحثين المتميزين.

- انعدام ورش العمل التي من شأنها أن تسهم في إعادة تأهيل الباحثين الجدد.
- انعدام ضبط المعايير العلمية لمعرفة الإنتاج الفكري المميز وإنصاف ذويه.
- عدم استثمار العقول العربية ودفعها إلى الهجرة خارج الأوطان العربية.
- عدم وجود آلية عقلانية ودراسات جادة بشأن ترقية الأستاذ الجامعي حتى يتمكن من تجاوز مهنة التدريس إلى احتراف البحث الأكاديمي.
- قلة وجود جوائز تشجيعية ضمن خير سقف الجامعات.
- انعدام وجود جهاز مرجعي – وتفعيل آلياته الوظيفية لإدارة الجودة العلمية في المراكز والمؤسسات التعليمية.
- عدم التعاون بين الجامعات العربية ناهيك من الجامعات الأخرى في إنجاز بحوث مشتركة.
- عدم توفير الجهاز المرجعي بصورة كافية في المكتبات الجامعية.

٩- تبني أساليب إدارية متجاوزة غالباً ما يعرقل مسيرة البحث العلمي.

مشكلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١- ما نسب ودرجة تواجد مشكلات البحث العلمي في علم النفس التربوي؟

٢- هل توجد فروق دالة احصائيا في درجة المشكلات الكلية وأبعادها ترجع إلى (النوع – الجنسية – الدرجة العلمية – عدد سنوات الخبرة؟)

أهداف البحث:

يمكن صياغة أهداف البحث على النحو الآتي:

١- معرفة نسب ودرجة تواجد مشكلات البحث العلمي في مجال علم النفس التربوي بكليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والباحثين (موجودة بالفعل – موجودة إلي حد ما – موجودة بدرجة قليلة).

٢- معرفة الفروق الدالة إحصائياً في مشكلات البحث العلمي تبعاً:

- للنوع (ذكور/ إناث).
- الجنسية (مصري/ سعودي)، .
- الدرجة العلمية (أستاذ – أستاذ مساعد – مدرس– مدرس مساعد – معيد – باحث).
- عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ ، ٥- أقل من ١٠، ١٠- أقل من ١٥، أكثر من ١٥)

- أنواع المشكلات (العلمية ، الإدارية، الأخلاقية)

أهمية البحث:

١- البحث العلمي هو عنوان تقدم الأمة وتطورها ودليل على نبوغها في شتى المجالات، كما يعد البحث العلمي ركناً أساسياً من أركان المعرفة الإنسانية في ميادينها كافة، كما يعد أيضاً السمة البارزة للعصر الحديث.

٢- وضع مقترحات وحلول مناسبة للتغلب على هذه المشكلات.

٣- يفيد البحث صناع القرار في التعليم العالي من خلال الأخذ بعين الاعتبار المشكلات التي يواجهها البحث العلمي في علم النفس التربوي، والاستفادة من بعض الحلول المقترحة لعلاجها.

٤- يعتبر البحث بشكل عام جزء من عملية التقييم الضرورية لأي عمل بشكل عام، والتي بدورها تمثل حلقة أساسية من حلقات العملية التعليمية التعلمية لا تصلح بدونها.

٥- يضفي على هذا البحث أهمية قلة الدراسات التي تناولت مشكلات البحث العلمي في مجال علم النفس التربوي بكليات التربية.

- معرفة الأسباب الحقيقية التي تكمن وراء تدني مستوى الباحثين وعدم اهتمامهم بالبحث.
- إلقاء الضوء على الصفات الواجب توافرها في الباحثين (أخلاقيات البحث العلمي).
- التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات للتغلب على العوائق التي تقف في طريق الباحثين.

مصطلحات البحث:

ـ البحث العلمي Scientific Research

هو عملية فكرية منظمة يقوم بها شخص يسمى (الباحث)، من أجل تقصي الحقائق في شأن مسألة أو مشكلة معينة تسمى (موضوع البحث)، بإتباع طريقة علمية منظمة تسمى (منهج البحث)، بغية الوصول إلى حلول ملائمة للعلاج أو إلى نتائج صالحة للتعميم على المشاكل المماثلة تسمى (نتائج البحث) (ممدوح عبد المنعم صوفان وآخرون، ٢٠١٢: ٥).

ـ أخلاقيات البحث العلمي Scientific Research Ethics

هي مجموعة من المبادئ الخلقية العامة والقيم والواجبات والالتزامات التي ينبغي أن يلتزم بها الباحثون كالمساهمة والإحسان والاستقلال الذاتي والعدالة والمنفعة والإخلاص والأمانة والخصوصية (وحدة الجودة، ٢٠١٠: ٣-٤)، (ممدوح عبد المنعم صوفان وآخرون، ٢٠١٢: ١٠).

ـ المشكلة:

كل عائق يحول دون قدرة طالب الدراسات العليا، على تعليمه ودراسة وخلق الجو المناسب له لإكمال العملية التعليمية، ويتطلب مزيداً من الجهود للتغلب عليه (زين ياسين، د.ت: ٥).

ـ مشكلات البحث العلمي :

هى مجموعة القضايا والعقبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس أثناء كتابة البحث العلمي ومنها مشكلات تتعلق بكتابة البحث، مشكلات تتعلق بتحكيم البحث، مشكلات تتعلق بإجراءات النشر، مشكلات تتعلق بالباحثين أنفسهم، مشكلات تتعلق بظروف العمل (محمد خير محمود و حابس سعد، ٢٠١٢: ١٠٠).

بحوث ودراسات سابقة :

يهدف "ماجد حمد الفرا" (٢٠٠٤) إلي تحليل وصفي الصعوبات إلى تدقيق البحث العلمي والعمل على وضع تصور لكيفية المواجهة معوقات البحث العلمي والتطرق إلى الدور الهام للبحث العلمي في علاج مشاكل المجتمعات والتعرف على مواصفات الباحث الجيد ونتكون مجتمع الدراسة من جميع الأفراد العاملين في كليتي التجارة في الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر في غزة وبالذات حملة الماجستير والدكتوراه واستخدام الباحث الجامعي في عملتي البحثي وقام بتصميم استبانة وعرضتها على نخبة من المتخصصين في البحث العلمي وتناول البحث القيام بدراسة مبدئية يتضح منها معوقات البحث العلمي الجيد.

بينما يهدف "أحمد البرغوثى ومحمود أحمد أبو سمرة" (٢٠٠٧) إلى التعرف على مشكلات البحث العلمي في العالم العربي ومقارنته بواقع البحث العلمي، وقد أظهرت النتائج أن تبني مفهوم " علمانية العلوم " من الباحثين ساعد على زيادة حجم مشكلات البحث العلمي في العالم العربي، ويبين الباحث أن السبب الرئيسي لهذه المعوقات هو قلة الإمكانيات المادية، وعدم رصد الميزانيات المطلوبة للتجهيزات والمراجع، وعدم تخفيف الأعباء التدريسية أو تفرغ أعضاء هيئة التدريس للبحث العلمي وتوفير الأجواء الملائمة لإجراء البحوث.

وأيضاً يهدف بحث "محمد حسن العمايرة وسهام محمد السرابي" (٢٠٠٨) إلى التعرف على معوقات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة، معرفة هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقديرهم لمعوقات البحث العلمي تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، نوع الكلية، الخبرة) ومعرفة هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لمقترحات تطوير البحث العلمي تبعاً لمتغيرات الدراسة، وتكونت العينة من (٨٠) عضو هيئة تدريس موزعين على كليات الجامعة السبع، وتمثلت الأدوات في استبانة تحوي تلك المعوقات، وتوصلت النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس يعانون من مشكلات تعيق قيامهم بالبحوث العلمية ووجود فروق

ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لمعوقات البحث العلمي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لمقترحات البحث العلمي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

بينما يهدف بحث "عبد الله المجيدل وسالم مستهيل شماس" (٢٠١٠) إلى تقصي المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بصلالة وتحول دون انجازهم لابحاث علمية وانخراطهم بالبحث العلمى وسبل التغلب على هذه المعوقات وتذليلها، وتكونت العينة من كافة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بصلالة، وتمثلت أدوات البحث في استبيان يشتمل على هذه المعوقات، وباستخدام برنامج spss أسفرت النتائج عن موافقة غالبية أعضاء الهيئة التدريسية بنسبة تقارب ٦٠% على كافة بنود الاستبانة، كما أظهر البحث ان المعوقات الادارية كانت هى الاشد وطأة على اعضاء الهيئه التدريسية فى مجال البحث العلمى، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث فيما يتعلق بمعاناتهم من معوقات البحث العلمى، كما لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية تتعلق بتخصص فى حين ظهرت فروق دالة تتعلق بسنوات الخبرة لصالح الاقل خبرة لجهة شده معاناتهم من المعوقات.

ويهدف بحث "محمد خير محمود وحابس سعد" (٢٠١٢) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف, ومقترحاتهم لمواجهة هذه المشكلات, ولمعرفة هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقديرهم لهذه المشكلات تبعاً لمتغيرات (الكلية، سنوات الخبرة، عدد الأبحاث المنشورة والمقبولة للنشر, والرتبة الأكاديمية)، وتكونت العينة من (٢٨٢) عضو هيئة تدريس موزعين على كليات الجامعة، وتمثلت أدوات البحث في استبانة مكونة من (١٠٢) عبارة، وبإستخدام تحليل التباين المتعدد MANOVA ،اختبار شفيه Schaffer، المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية ، أسفرت النتائج عن مايلي:

مجالات الإستبانة شكلت مشكلات تواجه البحث العلمي في جامعة الطائف ولكن بدرجات متفاوتة تراوحت بين مشكلات بدرجة قليلة إلى مشكلات بدرجة كبيرة.

مجالات مشكلات البحث العلمي تختلف بإختلاف كل من (الكلية، سنوات الخبرة، عدد البحوث، والرتبة الأكاديمية).

اتفاق أعضاء هيئة التدريس على مقترحات مواجهة مشكلات البحث العلمي في جامعة الطائف الواردة في الإستبانة.

وفي بحث (فؤاد على العاجز، ٢٠١٥) يهدف الي التعرف على المشكلات التى واجهت طلبة الماجستير بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية بغزة وذلك للوقوف عليها وتحديدها محاولة منا للمساهمة في وضع حلول ومقترحات مناسبة للتقليل والتخفيف من حجم هذه المشكلات حتى يتمكن طلبة الماجيستير من اجراء دراستهم على النحو المطلوب وفي الوقت المحدد والتسهيلات المرغوبة دون عقبات او عراقيل .

وقد بلغ عدد الحاصلين على درجات الماجيستير في الكليات الثلاث ٦٩ طالبا وطالبة , حيث تم اعداد استبانة مكونة من ٢١ عبارة موزعة على ثلاثة مجالات (عند التسجيل – عند الإنجاز– في تعاملهم مع المشرفين) .

قد توصل البحث الى ان اكثر المشكلات التى واجهت الطلبة كانت مشكلات عند تسجيل موضوعات بحوثهم ، ومشكلات متعلقة بإجراء البحوث، ومشكلات متعلقة بتعامل الطلبة مع اعضاء هيئة التدريس اثناء كتابة رسائلهم

وفي بحث (دلال شارع فهد العجمي ، ٢٠١٧) يهدف إلى الوقوف على المشكلات التي تواجه طلبة كلية الدراسات العليا بجامعة الكويت ووضع الحلول المناسبة لمواجهتها, ومعرفة أثر كل من المتغيرات (التخصص "علمي أو علوم إنسانية"/ المعدل الدراسي /الجنس / الكلية /التفرغ) على هذه المشكلات, ويشمل هذا البحث جميع الطلبة في كلية الدراسات العليا بمختلف فروعها العلمية والإنسانية, وبلغ مجتمع البحث (٢٦٠٢) وتم أخذ عينة عشوائية طبقية حجمها (١٨٦) حسب نسبتها في مجتمع البحث, واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة واحدة تتكون من , (٤٠) بنداً موزعة على أربعة محاور هي: المشكلات الأكاديمية, والإدارية والاجتماعية, والاقتصادية والنفسية. وتوصل البحث إلى أن ترتيب المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا بجامعة الكويت جاءت على النحو التالي: المشكلات النفسية (٣.٦١) هي الأكثر, يليها المشكلات الاقتصادية والاجتماعية (٣.٤٦) ثم المشكلات الإدارية (٣.٤١) ثم المشكلات الأكاديمية (٣.١١) وكانت الدرجة الكلية للمشكلات كبيرة حيث بلغت (٣.٤٠). وتبين من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) حسب نوع التخصص (علمي أو إنساني) لمحور المشكلات النفسية، لصالح التخصصات العلمية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمحاور الأربعة وفقاً لمتغير النوع, ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمحور المشكلات النفسية عند مستوى (٠.٠٥) وفقاً لمتغير التفرغ (لصالح عدم التفرغ) وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير المعدل التراكمي, ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لمحور المشكلات الأكاديمية, ووجود فروق عند مستوى (٠.٠١) لمحور المشكلات الإدارية وفقاً لمتغير الكلية، وقد خلصت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات.

- **ويتضح من البحوث السابقة** أنها اهتمت بالتعرف على مشكلات البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ووضع تصور لمواجهتها والتعرف على مواصفات الباحث الجيد.
- وتكونت عينة البحوث من الأفراد العاملين في الكليات وبالأخص حملة الماجستير والدكتوراه وأعضاء هيئة التدريس.
- وتم استخدام استبيانات خاصة بمشكلات البحث العلمي.
- وتعددت الأساليب الإحصائية من استخدام تحليل التباين المتعدد MANOVA، اختبار شفيه Schaffer، وبعض الإحصاءات الوصفية، وسوف يستخدم الباحث الحالي اختبار (ت)، تحليل التباين ANOVA، النسب المئوية، وبعض الإحصاءات الوصفية.

- وقد اختلفت نتائج البحوث السابقة فيما يتعلق بالمشكلات التي تعيق أعضاء هيئة التدريس أثناء قيامهم بالبحث العلمي، وفيما يتعلق بمتغير الجنس ومتغير الخبرة، اتفاق أعضاء هيئة التدريس على مقترحات مواجهة هذه المشكلات.

إجراءات البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي وفق العينات التالية وتم بناء استطلاع رأي ومقياس كما يلي:

العينة الاستطلاعية:

وهي عبارة عن (٦٢) من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وبعض الباحثين في تخصص علم النفس التربوي بكليات التربية من كل من مصر والمملكة العربية السعودية من الذكور والإناث ، تم تطبيق استطلاع رأي عليهم عبر نموذج إلكتروني (Google Form) وقد تم طرح سؤال عن (ما مشكلات البحث العلمي في تخصص علم النفس التربوي؟)

العينة الأساسية:

وهي عبارة عن (٨٦) من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وبعض الباحثين في تخصص علم النفس التربوي بكليات التربية من كل من مصر والمملكة العربية السعودية من الذكور والإناث ومن أربعة مستويات للخبرة في العمل الجامعي ، تم تطبيق مقياس رصد مشكلات البحث العلمي في علم النفس التربوي عليهم عبر نموذج إلكتروني (Google Form) ، وقد تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس على هذه العينة أيضاً.

أداة البحث:

تمثلت أداة البحث في مقياس رصد مشكلات البحث العلمي في تخصص علم النفس التربوي والذي طبق على العينة الأساسية في ضوء نتائج وتحليل الاستجابات على استمارة استطلاع الرأي والتي حددتها بعدد (٥٢) مشكلة أمكن تصنيفها إلي ثلاثة أنواع (مشكلات علمية وعددها = ١٥، مشكلات إدارية وعددها = ٢٣، مشكلات أخلاقية وعددها = ١٤)

ويتطلب الاستجابة على المقياس اختيار استجابة واحدة من بين ثلاث استجابات (إذا كانت المشكلة موجودة بالفعل = ٣، المشكلة موجودة إلي حد ما = ٢، المشكلة موجودة بدرجة قليلة = ١)

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المحكمين

بلغ عدد عبارات المقياس في صورته الأولية (٥٢) عبارة، وقد عرضت العبارات على عدد (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وتم سؤالهم عن مدى ارتباط العبارة بالبعد المخصص لها، ومدى ملاءمة العبارة اللغوية، ومدى مناسبة محتواها. وبناء على ذلك تم دمج الأبعاد معا ليبقى عددها ثلاثة أبعاد فقط، وبناء على التحكيم أصبح عدد عبارات المقياس (٥٢) عبارة بعد إجراء بعض التعديلات اللغوية في ضوء الثلاثة أبعاد (العلمية، الإدارية، الأخلاقية).

جدول (١) معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات مقياس (ن = ١٠)

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١	١٠	%١٠٠	١٨	٩	%٩٠	٣٥	٨	%٩٠
٢	١٠	%١٠٠	١٩	١٠	%١٠٠	٣٦	١٠	%١٠٠
٣	٩	%٩٠	٢٠	٩	%٩٠	٣٧	١٠	%١٠٠
٤	١٠	%١٠٠	٢١	٩	%٩٠	٣٨	٩	%٩٠
٥	١٠	%١٠٠	٢٢	١٠	%١٠٠	٣٩	٩	%٩٠
٦	٨	%٨٠	٢٣	١٠	%١٠٠	٤٠	١٠	%١٠٠
٧	١٠	%١٠٠	٢٤	٩	%٩٠	٤١	١٠	%١٠٠
٨	٩	%٩٠	٢٥	١٠	%١٠٠	٤٢	٩	%٩٠
٩	١٠	%١٠٠	٢٦	٩	%٩٠	٤٣	٩	%٩٠
١٠	١٠	%١٠٠	٢٧	٩	%١٠٠	٤٤	١٠	%١٠٠
١٠٠	٩	%٩٠	٢٨	١٠	%١٠٠	٤٥	٩	%٩٠
١٢	١٠	%١٠٠	٢٩	٨	%٨٠	٤٦	١٠	%١٠٠
١٣	٩	%٩٠	٣٠	٩	%٩٠	٤٧	٩	%٩٠
١٤	١٠	%١٠٠	٣١	١٠	%١٠٠	٤٨	١٠	%١٠٠
١٥	١٠	%١٠٠	٣٢	٩	%٩٠	٤٩	٩	%٨٠
١٦	٩	%٩٠	٣٣	١٠	%١٠٠	٥٠	٩	%٩٠
17	٩	%٩٠	٣٤	٩	%٩٠	٥١	١٠	%١٠٠
						٥٢	٩	%٩٠

الصدق العاملى Factorial Validity

تم إجراء التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية Principal Component التى وضعها هوتيلينج Hotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والاعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذى وضعه جوتمان Guttman وفى ضوء هذا المحك يقبل العامل الذى يساوى أو يزيد جذره عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التى تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (٠.٣) . وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملى دقة ومميزات، ومن أهمها إمكان استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطيه للمتغيرات فى أقل عدد من العوامل.

وقد تم إجراء التحليل العاملى لعدد (٥٢) عبارة يمثلون عبارات المقياس. وأسفرت نتائج التحليل العاملى لعبارات المقياس عن وجود (٣) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (٦٨.٦٦٥%) من التباين الكلى.

والجدول التالى يوضح مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا، وكذلك الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (٢) مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العوامل / العبارات	الأول	الثانى	الثالث
١	٠.٧٩١		
٣	٠.٧٦٢		
٤	٠.٧٤٦		
٥	٠.٧٤٣		
١١	٠.٧٣٧		
١٣	٠.٧٣٥		
١٤	٠.٧١٩		
١٧	٠.٧٠٦		
١٨	٠.٧٠٢		
٣٢	٠.٦٩٢		
٤٣	٠.٦٨٣		
٤٤	٠.٦٨٢		
٤٥	٠.٦٤٣		
٤٩	٠.٦٣٩		
٥٠		٠.٦٣٣	
٧		٠.٦٣١	
٨		٠.٦٣٠	
١٠		٠.٦٣٠	
١٩		٠.٦١٧	
٢٠		٠.٦٠٣	
٢٢		٠.٥٨٩	
٢٧		٠.٥٨٩	
٢٨		٠.٥٨٣	
٢٩		٠.٥٨٢	
٣٠		٠.٥٨٢	
٣٣		٠.٥٥٦	
٣٦		٠.٥٥١	
٣٩		٠.٥٤٨	
٤٦		٠.٥٤٣	
٢			٠.٥٤٠
٦			٠.٥٣٩
٩			٠.٥٣٩

١٢			٠.٥٣٨
١٥			٠.٥٣٧
١٦			٠.٥٣٧
٢١			٠.٥٣٤
٢٣			٠.٥٣١
٢٤			٠.٥٢٨
٢٥			٠.٥٥٦
٢٦			٠.٥٥١
٣١			٠.٥٤٨
٣٤			٠.٥٤٣
٣٥			٠.٥٤
٣٧			٠.٥٣٧
٣٨			٠.٥٣٤
٤٠			٠.٥٣١
٤١			٠.٥٢٨
٤٢			٠.٥٥٦
٤٧			٠.٥٢٢
٤٨			٠.٥١٩
٥١			٠.٥١١
٥٢			٠.٥٠٧
الجذر الكامن	٨.٥٣٤	٥.٩٣٦	٤.٣٣٨
نسبة التباين التراكمية	%٦٨.٦٦٥		

علماً بأن جميع التشبعات لا تقل عن 0.3.

يتضح من الجدول السابق ان التباين الكلى تشبع على ٦٨.٦٦٥% حيث تم التشبع على ثلاثة عوامل أساسية وهى العوامل المكونه للمقياس .

ثبات مقياس المشكلات والأبعاد

تم حساب ثبات أبعاد مقياس المشكلات، بطريقتين الأولى: هى حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ", والثانية: هى حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان / براون", فكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (٣): معاملات ثبات أبعاد مقياس المشكلات

م	المقياس وابعادة	معمل الثبات	
		ألفا لـ كرونباخ	التجزئة النصفية لـ

			سبيرمان / براون
١	المشكلات العلمية	٠.٧١٥	٠,٧١٩
٢	المشكلات الادارية	٠,٥٨٥	٠,٥٠٩
٣	المشكلات الأخلاقية	٠,٧١٦	٠,٧٥٨
	الدرجة الكلية	٠.٨٤٧	٠.٧٠٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات أبعاد مقياس المشكلات لـ كرونباخ، التجزئة النصفية لـ سبيرمان/ براون) مرتفعة مما يدل على ثبات جميع أبعاد مقياس

الاتساق الداخلى

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالى يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٤) الاتساق الداخلى لأبعاد مقياس المشكلات

الأبعـاد	معاملات الارتباط
المشكلات العلمية	**٠.٥١٧
المشكلات الادارية	**٠.٥٣٢
المشكلات الأخلاقية	**٠.٥٤٩

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

نتائج البحث:

<u>السؤال الأول</u> ما نسب ودرجة تواجد مشكلات البحث العلمي في علم النفس التربوي؟

وللاجابة على هذا السؤال:

[١] استخدم الباحث أسلوب كا٢ وتقدير المتوسط للوصول إلى النسب الحقيقية لتواجد هذه المشكلات في الجدول التالي :

جدول (٥) قيمة كا٢ ودلالتها للوصول الى النسب الحقيقية لتواجد هذه المشكلات

م	العبارة	Chi-Square	درجات الحرية	الدلالة

١	غموض الفرق بين مصطلحات علم النفس والصحه النفسيه	19.140[a]	2	.000
٢	قلة وجود الخطط البحثية داخل أقسام علم النفس التربوي.	17.744[a]	2	.000
٣	معظم بحوث علم النفس التربوي وصفيه أكثر منها تجريبيه	26.674[a]	2	.000
٤	صعوبة التشخيص ورصد الظواهر بأدوات موضوعية دقيقة.	32.116[a]	2	.000
٥	الاعتماد على الاستبيانات بشكل كبير في بحوث علم النفس التربوي.	63.791[a]	2	.000
٦	ضعف تمكن الطلاب الباحثين من مهارات البحث العلمي	38.326[a]	2	.000
٧	ضعف متابعة المشرف الرئيس على الرسائل العلمية للباحثين.	14.814[a]	2	.001
٨	تدريس مقررات البحث العلمي بأسلوب نظري.	59.814[a]	2	.000
٩	قلة الإنفاق على البحث العلمي في علم النفس التربوي.	76.349[a]	2	.000
١٠	سوء تعامل بعض المشرفين على الرسائل العلمية للباحثين.	18.442[a]	2	.000
١١	ضعف المخرجات البحثية الكيفية في مجال علم النفس التربوي.	22.977[a]	2	.000
١٢	ضعف الاهتمام بتطبيق الأبحاث العلمية المبنية على الأدلة والبراهين.	23.186[a]	2	.000
١٣	كثرة الأخطاء في كتابة المراجع العلمية.	31.000[a]	2	.000
١٤	قلة اختيار موضوعات بحثية جديده في علم النفس التربوي.	35.884[a]	2	.000
١٥	صعوبة الوصول إلى المعلومات والإحصاءات الرسمية اللازمة للبحث.	28.000[a]	2	.000
١٦	ضعف توفر الدعم المالي الكافي لإجراء البحوث والدراسات ذات العينات الكبيرة.	63.791[a]	2	.000
١٧	قلة تبني نظرية تنتمي لثقافة البحث العربية والاعتماد على النظريات الأجنبية.	30.860[a]	2	.000
١٨	كثرة عدد الأدوات التي تقيس المتغير النفسي الواحد.	22.349[a]	2	.000
١٩	إضعاف البحوث التي تستخدم مقياس سبق إعداده واستخدامه من قبل آخرين.	34.907[a]	2	.000
٢٠	تدني استخدام المقاييس الادائية	25.977[a]	2	.000
٢١	ضعف الاهتمام بالتخصصات الدقيقة في علم النفس التربوي.	19.977[a]	2	.000
٢٢	تطبيق الباحثين في علم النفس التربوي أدواتهم البحثية على طلابهم فقط.	5.326[a]	2	.070
٢٣	ندرة توافر معامل متطورة في علم النفس التربوي.	57.372[a]	2	.000
٢٤	ندرة توافر مختبرات علم النفس التربوي عبر الإنترنت.	66.442[a]	2	.000
٢٥	ندرة توافر مصداقية التطبيق الميداني على عينة البحث.	25.767[a]	2	.000
٢٦	قلة الدراسات عبر الثقافية وصعوبة جمع بياناتها.	24.721[a]	2	.000
٢٧	قلة وجود رؤية عامة للتخصص تسعى البحوث نحو تحقيقها	22.977[a]	2	.000
٢٨	اهمال العمل بتوصيات البحوث في مجال علم النفس التربوي.	30.791[a]	2	.000
٢٩	فقدان مرجعيات عربية أصيلة في توثيق وكتابة البحث	25.419[a]	2	.000
٣٠	الاعتماد على البحوث الفردية أكثر من بحوث فرق العمل.	40.209[a]	2	.000
٣١	ضعف الامانة العلمية أثناء الاقتباس من المراجع العلمية.	24.023[a]	2	.000
٣٢	ضعف جدية أفراد العينة في استجاباتهم على أدوات البحث.	32.256[a]	2	.000

٣٣	تدنى أخلاقيات البحث العلمي لدى بعض الباحثين	39.233[a]	2	.000
٣٤	هجرة بعض الكفاءات العلمية الى الخارج	30.721[a]	2	.000
٣٥	ضعف مكانة البحث العلمي في مجال علم النفس التربوي.	19.349[a]	2	.000
٣٦	اقتصار الهدف من البحث الحصول على الدرجة العلمية او الوظيفية	32.953[a]	2	.000
٣٧	اختلاف معايير تقييم البحوث في مجال علم النفس التربوي.	20.674[a]	2	.000
٣٨	صعوبة الوصول للمجلات العالمية للاطلاع عليها او النشر فيها.	13.698[a]	2	.001
٣٩	ضعف مهارات الباحثين في استخدام الاحصاء وتفسير النتائج	37.419[a]	2	.000
٤٠	ضعف التعاون والتنسيق البحثي بين المتخصصين في علم النفس التربوي.	30.721[a]	2	.000
٤١	ضعف تطبيق نتائج الدراسات والبحوث النفسية في ارض الواقع	37.419[a]	2	.000
٤٢	كثرة الاجراءات المطلوبة للموافقة علي تطبيق أدوات البحث من اكثر من جهة	28.488[a]	2	.000
٤٣	معظم العينات البحثية غير ممثلة للمجتمع الأصلي المشتقة منه.	28.279[a]	2	.000
٤٤	ندرة وجود الدراسات البينية بين علم النفس التربوي والتخصصات التربوية الأخرى.	26.884[a]	2	.000
٤٥	قلة تناول المشاكل النفسية المعاصرة والمنتشرة في المجتمع.	35.605[a]	2	.000
٤٦	الاقتباس من الأبحاث الأجنبية دون الاهتمام بالمشكلات الحقيقية الموجودة	38.535[a]	2	.000
٤٧	صعوبة الحصول على التفرغ الكامل للبحث في علم النفس التربوي فقط.	45.372[a]	2	.000
٤٨	ضعف الشراكة البحثية بين الجامعات العربية والأجنبية في مجال علم النفس التربوي.	55.837[a]	2	.000
٤٩	ندرة الدراسات حول الهوية العربية والانتماء والمواطنة .	29.465[a]	2	.000
٥٠	ندرة الدراسات حول آثار التعلم الأجنبي في طلابنا.	39.512[a]	2	.000
٥١	ندرة تنفيذ مشاريع بحثية تتناول قضايا مجتمعية.	.419[b]	1	.518
٥٢	ندرة وجود جوائز للتميز البحثي في مجال علم النفس التربوي	49.698[a]	2	.000

وبالنظر إلي الجدول السابق نجد أن جميع المشكلات تتواجد عند دلالة (٠.٠١) وعددهم (٥٠) مشكلة باستثناء مشكلتين غير دالتين هما: (تطبيق الباحثين في علم النفس التربوي أدواتهم البحثية على طلابهم فقط، ندرة تنفيذ مشاريع بحثية تتناول قضايا مجتمعية)، وهذه مشكلات نرى أن أفراد العينة لديهم استحسان اجتماعى بتلك المشكلتين حتى يؤكدوا للجميع أنهم بذلوا جهداً بحثياً على قدر من المستوى الجيد.

[٢] المتوسطات الحسابية للتحقق من درجة وجود المشكلات في الجدول التالي:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية للتحقق من درجة وجود المشكلات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة وجود المشكلات
١	غموض الفرق بين مصطلحات علم النفس والصحه النفسيه	**2.1628**	**.66616**	**الى حد ما**
٢	قلة وجود الخطط البحثية داخل أقسام علم النفس التربوي.	**2.2558**	**.67189**	**الى حد ما**
٣	معظم بحوث علم النفس التربوي وصفيه أكثر منها تجريبيه	**2.4419**	**.64360**	**موجودة**

٤	صعوبة التشخيص ورصد الظواهر بأدوات موضوعية دقيقة.	2.4070	.58164	موجودة
٥	الاعتماد على الاستبيانات بشكل كبير في بحوث علم النفس التربوي.	2.6860	.53713	موجودة
٦	ضعف تمكن الطلاب الباحثين من مهارات البحث العلمي	2.5116	.54760	موجودة
٧	ضعف متابعة المشرف الرئيس على الرسائل العلمية للباحثين.	2.1395	.68878	الى حد ما
٨	تدريس مقررات البحث العلمي بأسلوب نظري.	2.6744	.51886	موجودة
٩	قلة الإنفاق على البحث العلمي في علم النفس التربوي.	2.7326	.51847	موجودة
١٠	سوء تعامل بعض المشرفين على الرسائل العلمية للباحثين.	2.2442	.66750	الى حد ما
١١	ضعف المخرجات البحثية الكيفية في مجال علم النفس التربوي.	2.3256	.64062	الى حد ما
١٢	ضعف الاهتمام بتطبيق الأبحاث العلمية المبنية على الأدلة والبراهين.	2.4186	.67676	موجودة
١٣	كثرة الأخطاء في كتابة المراجع العلمية.	2.1395	.61669	الى حد ما
١٤	قلة اختيار موضوعات بحثية جديده في علم النفس التربوي.	2.3953	.55897	موجودة
١٥	صعوبة الوصول إلى المعلومات والإحصاءات الرسمية اللازمة للبحث.	2.2558	.61713	الى حد ما
١٦	ضعف توفر الدعم المالي الكافي لإجراء البحوث والدراسات ذات العينات الكبيرة.	2.6860	.53713	موجودة
١٧	قلة تبني نظرية تنتمي لثقافة البحث العربية والاعتماد على النظريات الأجنبية.	2.4884	.64615	موجودة
١٨	كثرة عدد الأدوات التي تقيس المتغير النفسي الواحد.	2.4070	.67524	موجودة
١٩	إضعاف البحوث التي تستخدم مقياس سبق إعداده واستخدامه من قبل آخرين.	2.4186	.56287	موجودة
٢٠	تدني استخدام المقاييس الادائية	2.3256	.62199	موجودة
٢١	ضعف الاهتمام بالتخصصات الدقيقة في علم النفس التربوي.	2.3837	.68888	موجودة
٢٢	تطبيق الباحثين في علم النفس التربوي أدواتهم البحثية على طلابهم فقط.	2.1977	.77944	موجودة بدرجة قليلة
٢٣	ندرة توافر معامل متطورة في علم النفس التربوي.	2.6628	.52267	موجودة
٢٤	ندرة توافر مختبرات علم النفس التربوي عبر الإنترنت.	2.6628	.62517	موجودة
٢٥	ندرة توافر مصداقية التطبيق الميداني على عينة البحث.	2.2791	.62593	موجودة
٢٦	قلة الدراسات عبر الثقافية وصعوبة جمع بياناتها.	2.3605	.63083	موجودة
٢٧	قلة وجود رؤية عامة للتخصص تسعى البحوث نحو تحقيقها	2.3953	.65582	موجودة
٢٨	اهمال العمل بتوصيات البحوث في مجال علم النفس التربوي.	2.4884	.66411	موجودة
٢٩	فقدان مرجعيات عربية أصيلة في توثيق وكتابة البحث	2.4186	.64105	موجودة
٣٠	الاعتماد على البحوث الفردية أكثر من بحوث فرق العمل.	2.5581	.60594	موجودة
٣١	ضعف الامانة العلمية أثناء الاقتباس من المراجع العلمية.	2.1860	.64190	الى حد ما
٣٢	ضعف جدية أفراد العينة في استجاباتهم على أدوات البحث.	2.4884	.60865	موجودة
٣٣	تدنى أخلاقيات البحث العلمي لدى بعض الباحثين	2.1512	.58445	موجودة
٣٤	هجرة بعض الكفاءات العلمية الى الخارج	2.4651	.60775	موجودة
٣٥	ضعف مكانة البحث العلمي في مجال علم النفس التربوي.	2.2791	.66246	الى حد ما
٣٦	اقتصار الهدف من البحث الحصول على الدرجة العلمية او الوظيفية	2.5000	.68169	موجودة
٣٧	اختلاف معايير تقييم البحوث في مجال علم النفس التربوي.	2.3721	.66944	موجودة
٣٨	صعوبة الوصول للمجلات العالمية للاطلاع عليها او النشر فيها.	2.2326	.69746	الى حد ما
٣٩	ضعف مهارات الباحثين في استخدام الاحصاء وتفسير النتائج	2.5233	.56832	موجودة
٤٠	ضعف التعاون والتنسيق البحثي بين المتخصصين في علم النفس التربوي.	2.4651	.60775	موجودة
٤١	ضعف تطبيق نتائج الدراسات والبحوث النفسية في ارض الواقع	2.5233	.56832	موجودة
٤٢	كثرة الاجراءات المطلوبة للموافقة علي تطبيق أدوات البحث من اكثر من جهة	2.4651	.64530	موجودة
٤٣	معظم العينات البحثية غير ممثلة للمجتمع الأصلي المشتقة منه.	2.1860	.62330	الى حد ما

٤٤	ندرة وجود الدراسات البينية بين علم النفس التربوي والتخصصات التربوية الأخرى.	2.3953	.61890	موجودة
٤٥	قلة تناول المشاكل النفسية المعاصرة والمنتشرة في المجتمع.	2.5233	.60831	موجودة
٤٦	الاقتباس من الأبحاث الأجنبية دون الاهتمام بالمشكلات الحقيقية الموجودة	2.5465	.60696	موجودة
٤٧	صعوبة الحصول على التفرغ الكامل للبحث في علم النفس التربوي فقط.	2.5930	.56105	موجودة
٤٨	ضعف الشراكة البحثية بين الجامعات العربية والأجنبية في مجال علم النفس التربوي.	2.6512	.54810	موجودة
٤٩	ندرة الدراسات حول الهوية العربية والانتماء والمواطنة .	2.4302	.60470	موجودة
٥٠	ندرة الدراسات حول آثار التعلم الأجنبي في طلابنا.	2.5465	.56687	موجودة
٥١	ندرة تنفيذ مشاريع بحثية تتناول قضايا مجتمعية.	2.5349	.50171	موجودة بدرجة قليلة
٥٢	ندرة وجود جوائز للتميز البحثي في مجال علم النفس التربوي	2.6163	.57739	موجودة

وبالنظر إلي الجدول السابق يمكن القول أن عدد المشكلات الموجودة بنسبة كبيرة وصل عددها إلي (٣٩) مشكلة وبنسبة (٧٥%) من مجموع المشكلات مما يدل على أن المشكلات زادت عن حدها وبشكل غير مسبوق ويحتاج إلي إعادة النظر في هذا الموضوع ودراسته بشكل جذري.

بينما عدد المشكلات الموجودة إلي حد ما وعددها (١١) مشكلة وبنسبة (٢١%)، وإذا أضفنا هذه النسبة إلي سابقتها ستصبح بمجموع (٩٦%) وهذه تبين حجم المشكلات التي تعوق البحث العلمي في مجال علم النفس التربوي، بينما توجد مشكلات بدرجة قليلة وعددها (٢) مشكلة أرقام (٢٢، ٥١) وبنسبة (٣.٨٥%).

السؤال الثاني " هل توجد فروق دالة احصائيا في درجة المشكلات الكلية وأبعادها ترجع إلى (النوع – الجنسية – الدرجة العلمية – عدد سنوات الخبرة؟)

للكشف عن هذه الفروق استخدم الباحث أسلوب اختبار ت وأسلوب تحليل التباين احادى الاتجاه وكانت النتيجة كالتالى:

[١] الكشف عن هذه الفروق وفقا للنوع (ذكر – أنثي)

تم استخدام اسلوب اختبار ت للمجموعات المستقلة وكانت النتيجة كالتالى:

جدول (٧) اختبار ت للكشف عن دلالة المشكلات الكلية وأبعادها وفقاً للنوع

المتغيرات	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
الدرجة الكلية	ذكر	14	120.5000	18.05440	84	1.556	.123
	أنثي	72	127.3056	14.33762			
مشكلات علمية	ذكر	14	47.4286	7.98763	84	2.042	.044
	أنثي	72	51.0972	5.75108			
مشكلات ادارية	ذكر	14	41.6429	7.62190	84	1.193	.236
	أنثي	72	43.8611	6.10773			
مشكلات أخلاقية	ذكر	14	29.5000	4.31010	84	.483	.630
	أنثي	72	30.1111	4.33315			

من خلال الجدول السابق يتضح بانه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في المشكلات الكلية وأبعادها لديهم ، ولا يوجد دلالة إحصائية في الأبعاد ما عدا بعد المشكلات العلمية وهو دال عند مستوى (٠.٠٥)، لصالح الاناث حيث كان متوسطها 51.0972 بينما كان متوسط الذكور عند 47.4286 وهذا يدل على

أن الإناث يقابلن مشكلات علمية أو بحثية أكثر من الذكور نتيجة تحفظ البعض منهن والخجل في الاستفسار عن الموضوعات العلمية أو البحثية الجيدة.

[٢] وفقا للجنسية (مصري – سعودي)

جدول (٨) اختبار ت للكشف عن دلالة المشكلات الكلية وأبعادها وفقاً للجنسية

المتغيرات	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
الدرجة الكلية	مصري	82	126.1220	15.34733	84	.209	.835
	سعودي	4	127.7500	9.77667			
مشكلات علمية	مصري	82	50.4634	6.36191	84	.244	.808
	سعودي	4	51.2500	4.27200			
مشكلات ادارية	مصري	82	43.5122	6.44683	84	.080	.937
	سعودي	4	43.2500	5.61991			
مشكلات أخلاقية	مصري	82	29.9634	4.38134	84	.468	.641
	سعودي	4	31.0000	2.58199			

من خلال الجدول السابق يتضح بانه لا توجد فروق في المشكلات ترجع الى الجنسية (مصري – سعودي) وذلك على مستوى الدرجة الكلية والابعاد، وهذا يشير إلي أن المشكلات واحدة في كل من مصر والسعودية وان كنت أرى أن هذه النتيجة تحتاج إلي دراسات لأن العينة السعودية عددها قليل وقد لا تشير إلي الواقع بشكل صادق.

[٣] وفقاً للدرجة العلمية

(أستاذ= ٤، أستاذ مساعد= ٢٥، مدرس= ٢٠، مدرس مساعد= ٣، معيد= ٩، باحث=٢٥)

جدول (٩) تحليل التباين بين متوسطي الدرجة العلمية في المشكلات الكلية وأبعادها

الدرجة الكلية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
	بين للمجموعات	1094.801	5	218.960	.958	.449
	داخل المجموعة	18280.839	80	228.510		
	المجموع	19375.640	85			
بعد المشكلات العلمية	بين للمجموعات	228.443	5	45.689	1.176	.328
	داخل المجموعة	3107.057	80	38.838		
	المجموع	3335.500	85			
بعد المشكلات الادارية	بين للمجموعات	159.648	5	31.930	.774	.572
	داخل المجموعة	3301.852	80	41.273		
	المجموع	3461.500	85			
بعد المشكلات الأخلاقية	بين للمجموعات	69.333	5	13.867	.735	.599
	داخل المجموعة	1509.656	80	18.871		
	المجموع	1578.988	85			

من خلال الجدول السابق يتضح بانه لا توجد فروق دالة ترجع الى الدرجة العلمية في المشكلات وأبعادها، **ويمكن القول أن** هذه المشكلات متأصلة عند الجميع ولها جذورها التاريخية والتي يمر بها عضو هيئة التدريس منذ تعيينه معيداً وصولاً إلي الأستاذية.

[٤] وفقا عدد سنوات الخبرة

(أقل من ٥سنوات = ٣٤، من ٥إلي أقل من ١٠= ١٤، من ١٠إلي أقل من ١٥= ١٤، أكثر من ١٥ = ٢٤)

جدول (١٠) تحليل التباين بين متوسطي عدد سنوات الخبرة في المشكلات الكلية وأبعادها

الدرجة الكلية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
	بين للمجموعات	1290.436	3	430.145	1.950	.128
	داخل المجموعة	18085.203	82	220.551		
	المجموع	19375.640	85			
بعد المشكلات العلمية	بين للمجموعات	157.256	3	52.419	1.352	.263
	داخل المجموعة	3178.244	82	38.759		
	المجموع	3335.500	85			
بعد المشكلات الإدارية	بين للمجموعات	199.878	3	66.626	1.675	.179
	داخل المجموعة	3261.622	82	39.776		
	المجموع	3461.500	85			
بعد المشكلات الأخلاقية	بين للمجموعات	99.988	3	33.329	1.848	.145
	داخل المجموعة	1479.000	82	18.037		
	المجموع	1578.988	85			

من خلال الجدول السابق يتضح بانه لا توجد فروق ترجع الى عدد سنوات الخبرة وهذا يؤكد ما سبق ذكره في الفقرة السابقة عن الدرجة العلمية.

التوصيات والمقترحات البحثية:

ونستطيع القول أن توصيات ومقترحات التطوير تبلورت في عدة اتجاهات اعتمدت على مداخل مختلفة منها الدعوة إلى:

١- توفير الإمكانيات المالية والمادية مثل الخدمات المكتبية والمعملية وتوفير المجلات والدوريات العربية والأجنبية والمراجع الحديثة وخدمات شبكة الإنترنت.

٢- تطوير برامج الدراسات العليا بوضع الضوابط والمعايير العلمية التي تسمح بالانتقاء والاختيار للباحثين، ووضع اللوائح التي تنظم برامج الدراسات العليا وأهدافها ومقرراتها

ومواصفات هيئات التدريس، والضوابط المختلفة التي يجب أن تقوم على تخريج كفاءات عالية من الباحثين القادرين على مواصلة الدراسات العليا.

٣- تنوع أساليب وأدوات تقييم أداء الدارسين بالدراسات العليا وتحسين تقويم المنتج العلمي للباحثين.

التوصيات إعادة هيكلة البحث العلمي في المجتمع المصري مستقبلاً بحيث تتولى وزارة البحث العلمي مسئولية وضع أساسياتها والاستراتيجيات بينما يتولى جهاز آخر مسئولية إدارة مراكز البحوث إدارياً وفنياً.

ومن الأفكار الجريئة في هذا الصدد:

- دراسة تبادل الكوادر العلمية بين كبار التقنيين خارج الجامعات والجامعات.
- التمويل المشترك من خلال صناديق خاصة للبحوث بدعم حكومي وخاص مع الاستفادة من تجربة الكويت بخصم ٢٪ من صافي أرباح الشركات الصناعية للصرف على البحوث والتطوير المرتبطة بالصناعة.
- التدريب والتعليم المستمر وإعادة التأهيل على مستوى الباحثين والتقنيين والكوادر الفنية، وتكوين الكوادر القادرة على إدارة البحوث والتطوير ومدرسيها في الكليات العلمية.
- وجود نظام للتعليم والتدريب المستمر على جميع السنوات، والاستفادة من العلماء المصريين بالخارج، ووضع سياسة لنقل السوق في المشاريع والبرامج المشتركة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. أحلام عبد الغني عبد الكريم (١٤٣٣). المشكلات التي تواجه الطلبة في الأبحاث الميدانية بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢. إياد زكي عبدالهادي (٢٠٠٥). المشكلات الدراسية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية وسبل التغلب عليها. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

٣. أيمن جميل عبد الرحمن (٢٠٠٣). معيقات البحث العلمي ودوافعه لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

٤. جهينا طراف ومحمود السيد (٢٠٠٣). مشكلات الدراسات العليا في الجامعات السورية من وجهة نظر طلاب الماجستير والدكتوراه (دراسة ميدانية). **مجلة جامعة دمشق**، مج (١٩)، ع(١)، ص ص ٢٣٧-٢٥٦.

٥. دلال شارع فهد العجمي (٢٠١٧)،المشكلات التي تواجه طلبه دراسات العليا بجامعه الكويت وسبل مواجهتها، دراسة ماجستير ، جامعة الكويت.

٦. عبد الله المجيدل و سالم مستهيل شماس (٢٠١٠). معوقات البحث العلمي في كليات الرتبية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية (دراسة ميدانية- كلية التربية بصلالة أنموذجاً). **مجلة جامعة دمشق**، مج(٢٦)، ع(١+٢)، ص ص ١٧-٥٩.

٧. عبدالله سليمان إبراهيم وعلى بن أحمد الصبيحي (٢٠٠٩). الرسائل والبحوث العلمية في المجال التربوي والنفسي. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، ع(٦٣)، الجزء الثاني، ص ص ١٦٩-٢١٦.

٨. عماد أحمد البرغوثي ومحمود أحمد أبو سمرة (٢٠٠٧). مشكلات البحث العلمي في العالم العربي. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، مج(١٥)، ع(٢)، ص ص ١١٣٣-١١٥٥.

٩. فؤاد على العاجز(٢٠٠٠): المشكلات التي واجهت طلبه ماجستير بكليه التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظرهم، كليه التربية، الجامعة الإسلامية، غزه.

١٠. محسن خضر (د. ت). **عوائق البحث العلمي في التجربة المصرية**. كلية التربية، جامعة عين شمس.

١١. محمد حسن العمايرة وسهام محمد السرابي (٢٠٠٨). البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة – الأردن (معوقات ومقترحات تطويره). **مجلة جامعة دمشق**، مج(٢٤)، ع(٢)، ص ص ٢٩٥-٢٣٢.

١٢. محمد خير محمود السلامات وحابس سعد الزبون (٢٠١٢). مشكلات البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف. **مجلة كلية التربية بأسوان**، ع(٢٦)، ص ص ٩٤-١٣٢.

١٣. ممدوح عبدالمنعم صوفان وجمال عبدالرحيم عبدالله ونيفين السيد رضا (٢٠١٢). **دليل أخلاقيات البحث العلمي**. كلية العلوم فرع دمياط.

١٤. منيرة الشرمان (٢٠١٠). تصورات طلبة الدراسات العليا في كليتي التربية في جامعتي موتة واليرموك للمشكلات التي تواجههم. **مجلة جامعة دمشق**، مج (٢٦)، ع(٤)، ص ص ٥٢٧-٥٥٨.

١٥. نواف موسى شطناوي (٢٠٠٦). المشكلات الإدارية التي يواجهها طلاب وطالبات الدراسات العليا في جامعة اليرموك في مجال الإشراف على رسائلهم الجامعية، مج(١٨)، ع(٢)، ص ص ٣٧١-٤٠٨.

١٦. وحدة الجودة (٢٠١٠). **أخلاقيات البحث العلمي**. كلية التربية، جامعة عين شمس.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

17. Weller, A. (2000). Editorial peer review for Electronic Journal. Current Issues and emerging models, *Journal of The American. **Society for information Science**, 51(14).1328-1333.*

ثالثاً: المراجع الإلكترونية:

١٨. خالد مصطفى قاسم (٢٠١٠). تحديات البحث العلمي العربي في ضوء الأزمة العالمية على الصناعات المعرفية العربية. www.google.com 1/9/2020

١٩. زين ياسين (د. ت). مشكلات طلبة الدراسات العليا في كلية الآداب – جامعة النجاح الوطنية. www.google.com 21/8/2020 .

٢٠. عبد القادر فيدوح(2013) www.fidouh.com/art-files/1218744449-pdf 1/9/2020

٢١. *غادة عبد المحسن شريف (٢٠١٠).* المشكلات التى تواجه البحث العلمى. كلية الاقتصاد المنزلى، جامعة المنوفية.2/9/2020 www.google.com

22. *محمد مسعد ياقوت (٢٠٠٥). البحث العلمي العربي. معوقات وتحديات.*

Williamson, E. (2002). What Happens to peer review paper presented at an ALPSP international Learned Journals Seminar, London, UK, 12 April, 2002. Available at: *http://www.alpsp.org/willzdb2.ppt*.

مهارات القيادة العالمية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية

إعداد

د/ خوله عبد العزيز حماد الصانع د/ فهد زايد العنزي

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توفر مهارات القيادة العالمية لدى القادة المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظرهم، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) قائد وقائده في المدارس الحكومية الاردنية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث كانت الاستبانة أداة للدراسة إذ تكونت من (٢٤) فقرة موزعة على (٤)مهارات ، وهي: مهارات القيادة الاساسية ومهارات الشخصية العالمية ومهارات التنوع الثقافي والمهارات التكنولوجية، وأظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لمهارات القيادة العالمية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة أنفسهم تراوحت بين (٢.٦٩-٤.٢٨)، كان أعلاها " مهارات القيادة الاساسية" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢٨) وبدرجة مرتفعة ، يليه " مهارات الشخصية العالمية" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٥) وبدرجة مرتفعة, وبالمرتبة الأخيرة " المهارات التكنولوجية" بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٩) وبدرجة متوسطة, وبلغ المتوسط الحسابي " لمهارات القيادة العالمية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظرهم " ككل (٣.٧٥) وبدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروقات ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ لمهارات القيادة العالمية ككل لدى قادة المدارس الحكومية تبعاً لمتغير الجنس والخبرة ، حيث بلغت قيمة ت (١.١٠٣) وبدلالة احصائية (٠.٢٧٣).

وأوصت الدراسة بوضع برامج تدريبية مبتكرة لتدريب قادة المنظمات التربوية على تطوير مهارات القيادة العالمية بجوانبها المختلفة. والتركيز على جانب المهارات التكنولوجية المتنوعة.

الكلمات المفتاحية: القيادة العالمية، مهارات القيادة العالمية، القيادة

مقدمة:

لقد أوجد التسارع بالعولمة الحاجة إلى مجموعة مهارات إضافية لا توجد في نظريات القيادة التقليدية، تسمى مجموعة المهارات القيادة العالمية، كما ظهرت بعض التحديات الجديدة التي تواجه قادة العالم ، كالعمل في ثقافات مختلفة. الجمع بين ممارسات الأعمال لتناسب الاحتياجات متعددة الجنسيات ؛ تنمية الثقة بين أعضاء الفريق الذين قد لا يكونون من نفس الجنسية ؛ التغلب على حواجز الاتصال ؛ خلق الوضوح في أهداف الفريق حيث قد تختلف القيم ، والتعامل مع القوانين المختلفة و أنظمة؛ التغلب

على الصور النمطية والأحكام المسبقة ؛ والتعامل مع بيئة عالمية متغيرة وغامضة في كثير من الأحيان(Danielsson, 2015).

بدأ الأدب المتعلق بالقيادة العالمية في الظهور في التسعينيات كرد فعل لضرورة للتمييز بين الاختلافات في أدوار القادة المحليين و العالميين ، حيث أصبح العالم أكثر ارتباطًا بالإنترنت فالقادة المحليون هم أولئك الذين يعملون داخل بلدهم ، أما القادة العالميين هم من يديرون حول العالم (Mendenhall et al.٢٠١٣).

وعرفت القيادة العالمية بأنها عملية التأثير على تفكير ومواقف وسلوكيات المجتمع العالمي للعمل معًا بشكل تآزري نحو رؤية مشتركة وهدف مشترك(Bird, & Osland,2004).

فالقائد العالمي لديه القدرة على العمل في الثقافات المختلفة، يتكيف مع الحاجات الدولية، ويبني ويدعم فرق العمل التي تتضمن جنسيات أو ثقافات مختلفة، ويتغلب بفعالية على معيقات التواصل، ويوجد ويؤسس أهداف مشتركة للفريق والمؤسسة في ظل تنوع وتعدد القيم، ويتعامل بفعالية مع القوانين والتعليمات واللوائح والنظم ويحترمها ويقدرها ويعمل في ضوئها، ويتغلب على الأفكار الجامدة، ويتبع الأساليب الجديدة في العمل ويتمكن من إدارة المواقف المعقدة والتغيير في البيئة العالمية (٢٠١٨ , O'Keefe).

ففي عام ١٩٩٢ ، صاغ Tichy وزملاؤه مصطلح " العالمون الحقيقون" وهم من يملكون العقلية العالمية ومهارات وسلوكيات القيادة العالمية والمهارات والمواهب العالمية كالتواصل ، والقدرة على بناء الفرق الفعالة ، وامتلاك مهارات عامل التغيير العالمي.و أجرى (Yeung & Ready ,1995) دراسة عن القيادة باستخدام(١٢٠٠) قائد من ثماني دول مختلفة لاكتشاف أهم قدرات القيادة العالمية، حيث شملت الدراسة أستراليا ، فرنسا ، ألمانيا ، إيطاليا ، اليابان ، كوريا ، الولايات المتحدة المملكة والولايات المتحدة. وأظهرت الدراسة ست كفاءات مشتركة بين القادة والتي تضمنت :القدرة على التعبير عن رؤية وقيم واستراتيجية ملموسة ، يمتلك الحافز للتغيير الاستراتيجي ، والتغيير الثقافي ، والقدرة على تمكين الآخرين، وتوجيه العملاء.

ونظرا لأهمية البعد العالمي في قيادة المؤسسات والمنظمات المعاصرة قام كثير من الباحثين بوضع نماذج للقيادة العالمية، ففي في عام ١٩٩٧ قدم برك (Brake) نموذجًا يسمى Global Leadership Triad حيث استخدم برك ثلاثة خصائص في نموذجه القيادة العالمية ويتضمن إدارة العلاقات ، والأعمال الفطنة ، و الفعالية الشخصية .(Brake,1997).

كما قام سميث وآخرون (Goldsmith, et al,2013) بجمع المعلومات من(٢٨) قائد عالمي، و (٧٣) استطلاعًا ، وأكثر من(٢٠٠) مقابلة مع قادة ذوي إمكانات عالمية يعملون في (١٢٠) منظمة دولية. حيث اكتشفوا (١٥) بعدا للقيادة العالمية: إظهار النزاهة، وتشجيع الحوار البناء، والرؤية، وتنمية الافراد، وبناء الشركات، وتقاسم القيادة، والتمكين، التفكير العالمي، تقدير التنوع، التطور التقني، ضمان رضا العملاء، الحفاظ على الميزة التنافسية، قيادة التغيير، الاتقان، توقع الفرص.

وطور كل من بيرد واسلاند (Bird, & Osland,2004) نموذجًا هرميًا للقيادة العالمية حيث كانت الفرضية أن المرء يجب أن يكون لديه المهارات الأساسية من أجل الحصول على المستوى الأعلى أو تعلم المهارات، وكان أساس هرمهم هو المعرفة العالمية فالمستوى الأول هو السمات ، ومنها النزاهة والتواضع والفضول والاستطلاع والصلابة. و المستوى الثاني كان المواقف والتوجهات ، والتي تشمل المعرفة العالمية حيث تمت الإشارة إليه بالعقلية العالمية. والمستوى الثالث كان مهارات التعامل مع الآخرين بما في ذلك التواصل اليقظ وخلق و بناء الثقة. ، في الجزء العلوي ، كان المستوى الرابع يتضمن القرارات الأخلاقية ، والتي تتجاوز الحدود ، وتقوم ببناء المجتمع (Osland,2013).

واقترح براون وآخرون(Brown et al,2012) أهم الطرق لتعليم القيادة العالمية وهي:

- فهم القضايا العالمية التي تؤثر على عالمنا الحالي والمستقبلي.
- فهم والتزام بالحساسية الثقافية والشمول.
- تمتلك المعرفة والمهارات للعمل بنجاح في المجمع البيئات العالمية السياسية والاقتصادية والمدنية.
- عرض المعرفة والمهارات لممارسة القيادة وخلق إيجابي التغيير في البيئة العالمية.
- التحلي بالالتزام بالمسؤولية الاجتماعية والقيادة للمشتركين جيد في جميع أنحاء العالم.

مشكلة الدراسة:

تعد المنظمات التربوية من أهم المؤسسات في المجتمع لذلك فإن الدول المتقدمة تحرص كل الحرص على تطويرها وتحسينها، والتطوير يكون بكل أركانها والركن الرئيسي فيها هو قائدها.

خلال فترة جائحة كورونا واجهة المنظمات التربوية العديد من التحديات والعقبات لذلك لا بد تطوير القيادات في الميدان التربوية لتكون قادرة على مواجهة الصعوبات في عالم يتميز بالتغيير السريع والتكيف ويستجيب بسرعة للتغييرات ويمتلك الفكر الريادي المبادر. ولقد أشارت دراسة المطيري (٢٠٢٠) أن واقع ممارسة قادة المدارس لمهارات إدارة الازمات جاءت متوسطة. كما أوصت دراسة

إبراهيم (٢٠٢٠) إلى الاهتمام بتضمين القيادة العالمية في الواجبات الوظيفية لمديري المدارس. كما أوصت دراسة العصيمي (٢٠٢٠) إلى وضع برامج تدريبية مبتكره لتدريب القيادات على مهارات القيادة العالمية وتعزيز الوعي بالتنوع الثقافي والتعامل مع المتغيرات التكنولوجية والمعلوماتية، وتعزيز أدواهم في المجتمع المحلي والعالمي. وأجرى كل من يما ، جوهر ، فكري ، وإيكا (Ima, Johar, Fakry, and Eka, 2020) دراسة أظهرت نتائجها دور القيادة العالمية في بناء القدرات للمعلمين.

ولقد ازدات الابحاث التي تناولت القيادة العالمية ونماذجها المختلفة في الدراسات الأجنبيه (Osland,2018) ولكنها نادره حسب علم الباحثان في الدراسات العربية. ولذا تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن الاسئلة التالية:

١- ما درجة امتلاك مهارات القيادة العالمية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظرهم ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مهارات القيادة العالمية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس؟

هدف الدراسة Study objectives:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توفر مهارات القيادة العالمية لدى القادة المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظرهم والكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مهارات القيادة العالمية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة Significance of the Study:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، فإن الحاجة ماسة إلى إعداد وتأهيل القيادات التربوية وفق مهارات القيادة العالمية؛ لتتواكب مع التغيرات العالمية وإكسابهم عقلية عالمية تستطيع التعامل مع المشكلات ووضع الحلول.

وكما يُؤمل أن تتم الاستفادة من نتائج هذه الدراسة على النحو الآتي:

- توظيف نتائج الدراسة وتعميمها على المؤسسات التعليمة والتربوية.
- من المأمول أن يفيد منها الباحثون، بحيث تؤدي النتائج إلى مشاريع بحثية مستقبلية في هذا السياق.

مصطلحات الدراسة Terms of the Study:

تتبنى الدراسة المصطلحات الاجرائية التالية:

القيادة العالمية : القادة العالميون هم أفراد يقومون بإحداث تغيير إيجابي كبير في المنظمات من خلال بناء المجتمعات من خلال تنمية الثقة و ترتيب الهياكل والعمليات التنظيمية في سياق يشمل أصحاب المصلحة المتعددين عبر الحدود ، ومصادر متعددة للحدود الخارجية السلطة ، والثقافات المتعددة في ظل ظروف زمنية ، التعقيد الجغرافي والثقافي (Reiche,Bird,Mendenhall&Osland,2017).

حدود الدراسة Study Limits:

تتضمن الدراسة الحدود التالية:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على القادة في المدارس الحكومية.
- **الحدود الزمنية:** اجريت هذه الدراسة من العام الدراسي الحالي ٢٠٢٠/٢٠٢١.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية.

الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة:

أجرى العصيمي(٢٠٢٠) دراسةهدفت التعرف على درجة توافر مهارات القيادة العالمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الطائف، من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداه، حيث تم توزيعها على (٢٤٣) عضو هيئة تدريس في جامعة الطائف يشكلون (١٦%) من المجتمع الكلي. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: أن درجة توافر مهارات القيادة العالمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الطائف متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.16)، وجاء ترتيب توافرها المهارات على التوالي: (الشخصية العالمية، تقدير التنوع الثقافي، بناء الشراكات والتحالفات، التكنولوجيا والقدرات المؤسسية). وجميعها بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)بين استجابات العينة حول درجة توافر مهارات القيادة العالمية تعزى للجنس لصالح الذكور، وللتخصص لصالح الكليات الإنسانية، ولسنوات الخبرة لصالح أقل من ٥ سنوات. وكذلك توجد فروق عند مستوى (٠.٠١) حول مهارات بناء الشراكات والتحالفات تعزى للجنس لصالح الذكور. وتوصي الدراسة بإتاحة الفرص للقيادات الأكاديمية بالجامعة للحصول على منح زمالة مع القيادات الأكاديمية في الجامعات العالمية، ووضع إجراءات وحوافز لتعزيز التعاون والتنافس المؤسسي والبرامجي عالميا.

وأجرى كل من يما ، جـــوهر ، فكـــري ، وإيكـــا (Ima, Johar, Fakry, and Eka, 2020), دراسة هدفت الكشف عن دور القيادة العالمية وبناء القدرات فـــي زيـــادة الالتـــزام بمهنـــة المعلـــم، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي حيث كانت المقابلات والملاحظات والتوثيـــق أداة للدراســـة فـــي المدارس الثانوية في بوجور ريجنسي في اندونيسيا . وأظهرت النتائج أن زيادة الالتزام المهني يمكـــن للمعلمين أن يتم من خلال تدريب المعلمين (بناء القدرات) ودور القيادة العالمية كأداة لتنمية المعلمين وتحفيزهم.

كما قام أونسل (Eunsil ,2020) بدراسة هـــدفت إلـــى تحليـــل وعـــي طـــلاب الجامعـــات بالاحتياجات التعليمية للقيادة العالمية من خلال مستويات خبرتهم العالمية. ولإجـــراء هـــذه الدراســـة ، شارك ما مجموعه ١٣٧ طالبًا جامعيًا من جامعة كيونغ هي في سيول في استطلاع عبر الإنترنـــت ، وأشارت نتيجة التحليل المقارن على مستوى الوعي بالأهمية من خـــلال مســـتويات الخبـــرة العالميـــة لطلاب الجامعات إلى أنه بغض النظر عن مستويات الخبرة العالمية للطلاب ، فإن كفاءة القيادة العالمية في جميع المجالات لها مستوى وعي عالي الأهمية بشكل عام. وأظهرت نتيجة التحليل المقارن علـــى مستوى الوعي بالأداء أن الطلاب ذوي الخبرة العالمية من المستوى الخامس يتمتعون بمستوى أعلـــى بشكل ملحوظ من الأداء في كفاءة القيادة العالمية ، وخاصة فيما يتعلق بـــ "فهم التغييرات فـــي البيئـــة العالمية" ، و "التنبؤ بالتغيرات في البيئة العالمية" ، و "فهم الثقافات المختلفـــة" "التواصـــل العـــالمي" و "استخدام اللغة الأجنبية" و "الأسلوب والآداب العالمية". وأظهرت نتيجة ترتيب الأولويـــات لاحتياجـــات تنمية كفاءات القيادة العالمية من بين ١٨ كفاءة أن الكفاءات في مجال "العقل العالمي" كانت الأكثر طلبًا بشكل مشترك. كما أظهر أيضًا أن الكفاءات في "الشبكة العالمية" كانت مطلوبة في الغالب الأعلى بـــين المستويات الأدنى ، بينما كانت الكفاءات في "مهارات تحسين الأداء" مطلوبة في الغالب بين المستويات الأعلى.

وأجرت (Keefe,2018) تهدف الدراسة البحثية إلى الجمع بين مفاهيم القيادة العالمية و كفاءات القيادة الطلابية بحيث تتاح للطلاب الفرصة للتطور على المستوى العالمي، حيث كان مجتمع الدراسة من الطلاب الجامعيين المسجلين في المؤسسات من التعليم العالي عبر الولايات المتحدة الأمريكية (الولايات المتحدة الأمريكية) استخدمت الدراسة المقابلة والاستبانة التي وزعت (٢٧٩) طالبا تم إثبات صحة الدليل المقترح على أساس محتوى الاختبار من خلال استخدام المعرفة المتخصصة(١٣) خبيرا في القيادة الطلابية والقيادة العالمية والذي ركز على العقلية العالمية والكفاءات العالمية للطلبة، واوصت

الدراسة على توفير فرص للطلاب لتطوير كفاءاتهم القيادية من خلال الأنشطة المصاحبة للمناهج الدراسية.

الطريقة والاجراءات Method and procedures:

منهج الدراسة Study Method:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته أغراض الدراسة، وتم استخدام الاستبانه لجمع بيانات الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها The Population of The Study:

تكونت عينة الدراسة من(١٠٠) قائد وقائده في المملكة الاردنية الهاشمية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، والجدول(١) يوضح ذلك.

الجدول(١). توزع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها

الجنس		الخبرة		الكلي
ذكر	٤٠	اقل من ٥ سنوات	٩	١٠٠
		اقل من ١٠ سنوات	١٦	
		١٠ سنوات واكثر	١٥	
انثى	٦٠	اقل من ٥ سنوات	١٨	
		اقل من ١٠ سنوات	٢٠	
		١٠ سنوات واكثر	٢٢	

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً تفصيلياً للتحليل الإحصائي لنتائج الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن درجة امتلاك مهارات القيادة العالمية لدى القادة المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظرهم ، وسيتم عرض هذه النتائج بالاعتماد على أسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما درجة امتلاك مهارات القيادة العالمية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال, تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لكل مهارة من مهارات " القيادة العالمية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية "، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات " القيادة العالمية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظرهم "

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	مهارات الشخصية العالمية"	4.05	.268	2	مرتفعة
٢	مهارات التنوع الثقافي	3.99	.253	3	مرتفعة
٣	مهارات القيادة الاساسية	4.28	.218	1	مرتفعة
٤	المهارات التكنولوجية	2.69	.349	4	متوسطة
درجة امتلاك مهارات القيادة العالمية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظرهم ككل		**3.75**	**.153**	---	**مرتفعة**

يظهر من الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات " القيادة العالمية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظرهم تراوحت بين (٢.٦٩-٤.٢٨)، كان أعلاها " مهارات القيادة الاساسية" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢٨) وبدرجة مرتفعة ، يليه " مهارات الشخصية العالمية" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٥) وبدرجة مرتفعة, وبالمرتبة الأخيرة " المهارات التكنولوجية" بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٩) وبدرجة متوسطة, وبلغ المتوسط الحسابي " لمهارات القيادة العالمية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظرهم " ككل (٣.٧٥) وبدرجة مرتفعة. ويعزى ذلك التدريب المستمر لقادة المدارس ضمن برنامج تدريبي تابع لأكاديمية الملكة رانيا على المهارات القيادية المتقدمة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العصيمي(٢٠٢٠) في أن درجة توافر مهارات القيادة العالمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الطائف متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.16).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مهارات القيادة العالمية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس؟

للكشف عن الفروق في **درجة امتلاك مهارات القيادة العالمية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس**، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية, وتطبيق اختبار ت للعينات المستقلة وتحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA)، على النحو التالي:

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت للعينات المستقلة للكشف عن الفروقات في درجة امتلاك مهارات القيادة العالمية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس

المهارة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
مهارات الشخصية العالمية	ذكر	48	4.08	.262	.933	.353
	انثى	51	4.03	.274		
مهارات التنوع الثقافي	ذكر	48	4.00	.242	.124	.902
	انثى	51	3.99	.265		
مهارات القيادة الاساسية	ذكر	48	4.28	.179	.380	.705
	انثى	51	4.27	.252		
المهارات التكنولوجية	ذكر	48	2.72	.366	.882	.380
	انثى	51	2.66	.332		
مهارات القيادة العالمية ككل	**ذكر**	**48**	**3.77**	**.144**	**1.103**	**.273**
	انثى	**51**	**3.74**	**.160**		

يبين الجدول (٤) نتائج تحليل اختبار ت للعينات المستقلة للكشف عن درجة امتلاك مهارات القيادة العالمية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، حيث أظهرت النتائج ما يلي:

١- عدم وجود فروقات ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ لمهارات الشخصية العالمية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة ت (٠.٩٣٣) وبدلالة احصائية (٠.٣٥٣).

٢- عدم وجود فروقات ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ لمهارات التنوع الثقافي لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس ، حيث بلغت قيمة ت (٠.١٢٤) وبدلالة احصائية (٠.٩٠٢).

٣- عدم وجود فروقات ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ لمهارات القيادة الاساسية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس ، حيث بلغت قيمة ت (٠.٣٨٠) وبدلالة احصائية (٠.٧٠٥).

٤- عدم وجود فروقات ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ لمهارات التكنولوجية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس ، حيث بلغت قيمة ت (٠.٨٨٢) وبدلالة احصائية (٠.٣٨٠).

٥- عدم وجود فروقات ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ لمهارات القيادة العالمية ككل لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس ، حيث بلغت قيمة ت (١.١٠٣) وبدلالة احصائية (٠.٢٧٣).

ويعزى ذلك إلى أن البرنامج القيادية كانت لكل من الذكور والاناث فيما يتعلق بالمهارات القيادية المتقدمة. مما أكسبهم بعض جوانب مهارات القيادة العالمية.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العصيمي(٢٠٢٠) وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)بين استجابات العينة حول درجة توافر مهارات القيادة العالمية تعزى للجنس لصالح الذكور.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة:

- وضع برامج تدريبية مبتكرة لتدريب قادة المنظمات التربوية على تطوير مهارات القيادة العالمية بجوانبها المختلفة. والتركيز على جانب المهارات التكنولوجية المتنوعة.

□

المراجع

إبراهيم، حسام الدين(٢٠٢٠). القيادة العالمية مدخل لتطوير الإدارة المدرسية بسلطنة عمان في ضوء بعض النماذج المعاصرة، **مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع**، كلية الإمارات للعلوم التربوية، ٦١: ١٨٨-٢١٠.

العصيمي، خالد(٢٠٢٠)، مهارات القيادة العالمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الطائف

مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط ٣٦(٢):438 – 397 .

المطيري، ندى(٢٠٢٠). مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة حائل لمهارات إدارة الأزمات المدرسية، **مجلة كلية التربية- جامعة المنوفية**،٣٥(٢):٧٢-١٣٧.

Bird, A., & Osland, J. (2004). Global competencies: An introduction. In H. Lane, J. McNett, M. Mendenhall & M. Maznevski (Eds.), **The Blackwell handbook of global management: A guide to managing complexity** (pp. 57-80). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Brake, T. (1997**). The global leader: Critical factors for creating the world class organization. Chicago**, IL: Irwin Professional Pub.

Brown, L. M., Whitaker, B. L., & Brungardt, C. L. (2012). A proposed framework for global leadership education: Learning objectives and curricula. **Journal of Leadership Education**, *11*(2), 214–225.

Danielsson, L. (2015). **Leadership in international projects: A study of the cultural dimension.** (Master thesis, DiVA).

Eunsilk,B(2015) **Analysis of college students' awareness and educational needs on global leadership competency by global experience levels**, Master dgree, Hanyang University, South Korea.

Goldsmith, M., Greenberg, C., Robertson, A., & Hu-Chan, M. (2003). **Global leadership: The next generation**. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Ima R, Johar P, Fakry G, & Eka P, (2020), "Role of Global Leadership and Capacity Building in Increasing Teacher's Profession Commitment" in International Conference pages 472–,on Humanities**, Education, and Social Sciences**, KnE Social Sciences 477. DOI 10.18502/kss.v4i14.7905

Keefe, S.(2018). The development and initial validation of aself –assessment for globel leadership competencies, Doctor of philosophy, Florida international university. Miami, Florida

Mendenhall, M. E., Osland, J., Bird, A., Oddou, G. R., Maznevski, M. L., Stevens, M., & Stahl, G. K. (2013). *Global leadership 2e: Research, practice, and development.* New York, NY: Routledge.
Osland, J.S. (2013). An overview of global leadership literature. *Global leadership: Research, practice, and development*, 40-79. New York, NY: Routledge.

Osland, J. S. (2018). An overview of global leadership literature. In M. E. Mendenhall, J. S. Osland, A. Bird, G. Oddou, M. L. Maznevski, M. J. Stevens, & G. K. Stahl (Eds.), *Global leadership: Research, practice, and development* (3rd ed., pp. 57–116). New York, NY: Routledge
Tichy, N. M., Brimm, M., Charan, R., & Takeuchi, H. (1992). "Leadership development as a lever for global transformation." In V. Pucik, N. Tichy, and C.K. Barnett (eds) *Globalizing Management: Creating and leading the competitive organization*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons

Yeung, A. K., & Ready, D. A. (1995). Developing leadership capabilities of global corporations: A comparative study in eight nations. *Human Resource Management*, *34*, 529-547.

تقويم محتوى كتاب الأحياء الصف التاسع الفصل الدراسي الأول من وجه نظر معلمين الأحياء

إعداد

راشد عوض راشد الراشدي

تحت إشراف د/ ميمي أسماعيل السيد

مُدرسه لمقرر القياس النفسي والتقويم التربوي لفصل الربيع ٢٠٢١-٢٠٢٢ م

الملخص :

هدفت الدرسة إلى تقويم محتوى كتاب الأحياء للصف التاسع الفصل الدراسي الأول من وجهة نظر معلمين الأحياء، وهذا المناهج الجديد المطبق في سلطنة عمان وفق معايير كامبرج للمناهج، لتحقيق أهداف الدراسة أستخدم الباجث المنهج الوصفي (التحليلي)، على عينه حجمها(١٨) معلم من معلمين مقرر الأحياء للصف التاسع، و أعد الباحث أداة لتقويم المحتوى متكونة من ثلاث محاور رئيسية وهي ١- المحتوى (و يتضمن ١٧ عبارة تقيس هذا المحور)، ٢- لغة التدريس و أسلوب العرض (و يتضمن ٧ عبارات تقيس هذا المحور)، ٣- إخراج الكتاب (و يتضمن ٨ عبارات تقيس هذا المحور)، وقد أظهرت النتائج بإن درجة الثبات للأداة تقدر بـ (٠.٩٣٨) وفق معيار (Cronbach`s Alpha)، كما أظهرت النتائج درجات المتوسط الحسابي و الأنحراف المعياري لكل محور وفق الأتي : المحور الأرل (المحتوى) درجة المتوسط الحسابي قدرت بـ (١.٨٢٦) و إنحراف معياري قدره (٠.٥٤٠)، أما الحور الثاني (لغة التدريس و أسلوب العرض) فذات متوسط حسابي (١.٤٨٤) و إنحراف معياري يقدر بـ(٠.٤٧٧)، والمحور الثالث (إخراج الكتاب) فذات متوسط حسابي قدره (١.٤٥٨) و إنحراف معياري يقدر بـ (٠.٣٨١)، كما أظهر المعلمين من خلال الأستجابة للأداة المطبقة عدم الرضاء حول المنهج الجديد، وذلك لبعض الأسباب منها عدم أمتلاك الخبرات الازمة لتعامل مع المنهج الجديد، كذلك عدم التدريب حول الطرق التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف المنهج الجديد، ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الرسة فقد أوصت بالأستمرار في عملية تطوير المناهج وفق التطلعات الجديدة للبلاد ووفق الخطط المستقبلية للجانب التربوي، كذلك إعداد دورات تدريبية للمعلمين حول الطرق والأساليب التي يتبعونها لتحقيق أهداف المنهج الجديد، وهذا بدوره يعزز من أرتفاع مسوى تحقيق الأهداف بالصورة التي تم التخطيط لها كما أوصت بتقويم المناهج الجديدة المطبقة للمراحل التعليمية المختلفة والتعرف على نقاط القوة تطويرها والتحسين من نقاط الضعف بصورة أفضل تناسب المرحلة التعليمية التي يطبق فيها .

Summary:

The study aimed to evaluate the content of the biology book Grade 9, First Semester from the perspective of biology teachers. It is the new syllabus adopted by the Sultanate of Oman according to the Cambridge Curriculum Standards. To achieve the goals of the study, the researcher used the descriptive (analytical) methods, on a sample of (18) Grade 9 biology teachers. The researcher prepared a tool for evaluating the content in terms of 3 main parts: 1. Content (includes 17 phrases for measuring this part), 2- language of instruction and presentation style (includes 7 phrases for measuring this part), 3- Book layout (includes 8 phrases for measuring this part). The outcomes showed that the tool has a stability degree of (0.938) according to the (Cronbach`s Alpha) standard which has an average and the standard deviation for each part as follows: First part: (Content): It has an average of (١.٨٢٦) and a standard deviation of (٠.٥٤٠). The second part: (language of instruction and presentation style): it has an average of (١.٤٨٤) and a standard deviation of (٠.٤٧٧). Third part: (Book layout): It has an average of (١.٤٥٨) and a standard deviation of (٠.٣٨١). The teachers showed also by the quick response to the evaluation tool that they are not satisfied with the new curriculum for some reasons. For example, they do not have the enough experience to deal with the new curriculum. Also, they were not trained on the methods that they have to follow in order to achieve the objectives/ learning outcomes. The study recommended to continue the curriculum improvement according to new directions of the country and the future plans. Furthermore, it recommended to do workshops for teachers about the new methods that they have to follow in order to achieve the objectives/learning outcomes, which will increase the level of achievement of the objectives. Also it recommended to evaluate the new curriculum that applied on different educational stages, and identify the strengths to develop it, while identify the weaknesses to treat it.

المقدمة :

باتت جميع الدول تركز على توفير جميع المتطلبات التي يحتاجها الطالب حتى يرتقي بأعلى المراتب ويحقق المتطلبات المستقبلية لتلك الدول أو الدول التي ينتمي إليها، فأصبح الأهتمام بالطالب أمر أساسي تقوم عليه الدول وكذلك إكتسابه كافة المهارات و القدرات العقلية و العلمية والعملية التي تمكنه من مواكبة التغيرات التي طرئة على العالم .

فمن هذا المنطلق بدء المختصين في مجال التربية واللذين يُطلق عليهم التربويون الأهتمام بإدخال الكم الكبير من المهارات و القدرات المعرفية والعلمية و العملية إلى بيئة الطالب، حتى يتعلمها جيداً وبصورة المخطط لها ويتقنها ويكون مستعداً للمستقبل بالطريقة التي يتطلع إليها التربويون، فكان تركيزهم بشكل كبير وواضح على المناهج المقدمة للطالب، وعملو على تطويرها وتحسينها حتى يستطيعون مواكبة التقد الكبير في مجالات العلم المختلفة والتي يشهدها العالم الحالي .

وهناك ضرورة ملحة لتطوير المناهج التعليم وإعادة النظر في أهدافه وتنظيم محتواه و أساليب التدريس المرتبطة بموضوعاته، وتقويمها والأستفادة من المستجدات العلمية والتكنولوجية مع الألتزام بأخلاقيات العلم و المحافظة على الهوية الثقافية للمجتمع، والأبتعاد عن المعلومات والحقائق المنفصلة

والمجزأة والتركيز على المفاهيم الأساسية والمبادى والتعميمات في كل مجال من المجالات على مدخل التكامل في تنظيم المحتوى، وتنمية العمليات العقلية العليا ومهارات التفكير الازمة للتعامل مع المعلومات العقلية المكتسبة (عبدالسلام،٢٠٠٦ :٢٩)

وللكتاب المدرسي دورآ هامآ في المجال التربوي و العملية التربوية ، لانه يتعبر المصدر الاساسي للمعرفة والغني بالحقائق والمعلومات والصور والأشكال التوضيحية و الأنشطة المتنوعة التي بدورها تسهل عملية التعلم و التعليم، ولا يقتصر دور الكتاب المدرسي على تقديم المادة العلمية للمعلم والمتعلم فحسب بل يتجاوز ذلك إلى رسم حدود المادة المعطاه .(د.الاغا،٢٠١٨)

وقد وضح "أيزنر" أهمية الكتاب المدرسي ودوره في تنظيم المحتوى تنظيمآ منطقيآ، ودوره في توضيح سير العملية التعليمية للمعلمين واللمتعلمين، حيث إنه يبعدهم عن العشوائية في إتخاذ القرارات ; مما يشعرهم بالأمان ويسهل عليهم تحقيق الأهداف المرغوبة والمحددة. (Eisner,2003:7)

ومن هنا أصبح على هؤلاء المشرفيين والتربيويين الأستمارا في عملية تحسين وتطوير الكتاب المدرسي حتى يتماشى مع متطلبات العصر الحالي وهذا ما يهدف إلية التقويم التربوي، فمن هذا المنطلق يقوم الباحث بتقويم محتوى كتاب الأحياء للصف التاسع من وجهة نظر معلمين المقرر، والقائمين على تدريسه .

المشكلة :

نظآ للدور التي تقوم به المؤسسات التربوية لتطوير وتحسين الكتاب المدرسي أو المنهج الدراسي، والذي يعود بصورة إجابية على تنمية الطالب و إكسابه كافة المعارف والمهارات العلمية والعملية، كذلك الكثير من الدرسات التربوية التي أختصت في الكتب الدراسية وتطويرها وفق المستجدات التربوية الجديدة للحصر العالي، كما إن السلطنة بدأت بتطبيق سلسلة كامبرج للعلوم والرياضيات في المراحل التعليمية المختلفة ومن بينها الصف التاسع، لذلك أصبح علينا تقويم المحتوى الجديد الذي تم إعداده وفق معايير كامبرج للمناهج .

لذلك لابد من وضع معايير محددة نقوم على أساسها في تقويم أي محتوى، ومن خلال ذلك يتم التعرف على مدى مواكبة المنهج الجديد لتطلعات المستقبلية للسلطنة ومدى تماشي المنهج الجديد مع المفاهيم الأساسية والمبادى والتعميمات ، وكذلك الأخلاقيات و المحاسن التي يبديها محتوى المنهج .

أسئلة البحث :

- ما مستوى رضاء معلمي الأحياء عن كتاب الأحياء للصف التاسع الفصل الدراسي الأول من حيث المحتوى ؟
- ما مستوى رضاء معلمي الأحياء عن كتاب الأحياء للصف التاسع الفصل الدراسي الأول من حيث لغة التدريس و أسلوب العرض ؟
- ما مستوى رضاء معلمي الأحياء عن كتاب الأحياء للصف التاسع الفصل الدراسي الأول من حيث إخراج الكتاب ؟

الأهمية :

١- السعي لتطوير وتحسين منهج الأحياء للصف التاسع حتى سكون منهج وفق معايير عالمية وملم بكافة عناصر المنهج الجيد .
٢- يعتبر هذا البحث إستجابة للتوصيات بحوث ودراسات سابقة حول ضرورة الأستمرار في تطوير وتحسين المناهج بصورة دورية ومستمرة .
٣- قد تفيد نتائج الدراسة على إظهار مدى تقبل معلميمن مادة الأحياء الصف التاسع للمنهج الجديد المطبق في السلطنة .

يسعى الباحث لتحقيق الأهداف التالية :

- التعرف على مدى أمتلاك كتاب الأحياء للصف التاسع للمعايير الجيدة من ناحية المحتوى.
- التعرف على مدى أمتلاك كتاب الأحياء للصف التاسع للمعايير الجيدة من ناحية لغة التدريس و أسلوب العرض .
- التعرف على مدى أمتلاك كتاب الأحياء للصف التاسع للمعايير الجيدة من ناحية إخراج الكتاب

منهج البحث :

يتبع البحاث المنهج الوصفي، الذي يقوم بجمع البيانات الخاصة بظاهرة معينة ثم تحليلها ومناقشة نتائجها وطرح وإضافة بعض التحسينات للظهارة وإصدار حكم عليها في ضوء النتائج .

حدود البحث :

الحدود الموضوعية : كتاب الأحياء الصف التاسع الفصل الدراسي الأول ضمن سلاسل كامبرج

الحدود الزمانية : تم تقويم المحتوى في الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢١-٢٠٢٢ م في شهر أبريل ومايو

الحدود المكانية : تم تطبيق الأداة في محافظة شمال الباطنة .

الحدود البشرية : تم تطبيق الأدة على معلمين الأحياء في محافظة شمال الباطنة .

مجتمع البحث والعينة :

أشتمل مجتمع البحث والعينة على المعلمين ذو تخصص الأحياء والذي قائمين على تدريس الصف التاسع من هذا العام ٢٠٢١-٢٠٢٢ م والذي سيقومون كتاب الأحياء الصف التاسع الفصل الدرسي الأول من خلال الأدة المحددة من قبل الباحث .

مصطلحات الدراسة :

التقويم :

- **لغة :** التحسين،التطوير، التعديل .

التقويم هو عملية إصدار حكم على محتوى كتاب الصف الأحياء الصف التاسع التابع لسلطنة عمان بغيت تحديد جوانب القوة والضعف وتقديم تصور ومقترح في ضوء المعايير التي حددها البحاث في الأدة .

تعريف بنيامين بلوم : التقويم التربوي هو إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول والطرق، وهو يتضمن أستخدام محكات لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفاعليتها، والتقويم أما أن يكون كمياً أو كيفياً .

المحتوى الدراسي :

هو مجموعة من الموضوعات التي أختيرت في ضوء معايير وشروط من أجل تحقيق أهداف تعليمية محددة، وحيث محتوى المنهج هذه الأهداف بوضوح ودقة (الحربي،٢٠٢١).

الإطار النظري :

يوجد الكثير م التعريفات حول موضوع تقويم المنهج التربوي وسنتطرق لذكر بعض هذه التعريفات :

- مفهوم تقويم المنهج :عرفه كل من (الشافعي ، عثمان ، الجمل،٢٠١٥: ٢٠٧)بانه عمليه اصدار حكم على صلاحيه المنهج الدراسي عن طريق تجميع البيانات الحاصه للحكم عليها وتحليلها وتفسيرها في ضوء معايير موضوعيه تساعد في اتخاذ قرارات مناسبه بشان تعديل المنهج .
- كما عرفه (الوكيل،المفتي،١٩٩٨: ١٠) بانه عمليه جمع الادله التي تساعد على تحديد مدى فاعليه المنهج ،اي مدى تحقيق المنهج لاهدافه، وذكر ان ثمه جانبين لتقيم المنهج الاول يحكم على المنهج من خلال توافر معايير اساسيه ومكوناته ويسمى بتقويم الداخلي للمنهج اما الجانب الثاني فهو الذي يحكم على فاعليته في احداث التغيرات المطلوبه للمتعلمين ويطلق عليه بالتقويم الخارجي للمنهج .

خصائص عمليه تقويم المنهج بحسب ما ورد عن (محمد،٢٠١٨):

- ان عمليه التقويم للمنهج تبدا بجمع البيانات حتى تصل الى مرحله اتخاذ الاقرارات المناسبه في ضوء تفسير وتحليل البيانات التي تم جمعها .
- تتم عمليه تقويم المنهج في ضوء معاير موضوعيه بمعنى انه لا يمكن اتخاذ قرارات مبنيه على وجهات النظر او الانطباعات الذاتيه .
- يعتمد التقويم اساسا على جمع البيانات وان جمع البيانات تعتمد على القياس ونتائج القياس مقادير كميه ذلت ارقام واحصائيات تصف القياس بلغه كميه .

تعريف التقويم التربوي :

- التقويم التربوي هو تقدير مدى صلاحيه او ملائمه شي في ضوء غرض ذات صله، اي ان التقويم يستهدف اتخاذ قرار حول ملائمه العمل التربوي لتحقيق غرض تربوي (الجميل محمد عبد السميع شعلة،٢٠٠٥: ٢٣)

- عرفه (الدوسري ،٢٠٠٠: ٣٤) بانه احدى الفعاليات الاساسيه في نشاط النظم والؤسسات التعليميه لضمان التاكد من سيرها في الاتجاه الذي يحقق اهدافها ويزيد من فعليها وكفاءتها وانسجام تفاعلها مع البيئه الخارجيه على النحو الذي يؤدي الى تطورها واستمرارها .

اهميه التقويم :

التقويم في أصل تفسيره وفهم فحواه لا يختلف كثيرا هن معنى المحاسبة العادلة وإعطاء كل ذي حق حقه وذلك حسب نتائج عمله وكما يقال" :في الامتحان يكرم المرء أو يهان "فليس من المعقول أن يكزن جميع التلاميذ سواء كالذي عمل أو اجتهد والذي استراح واسترخى وأهمل الواجب .فالتقويم عبارة عن تشخيص عمل التلاميذ وتمييز من الذي أتقن عمله عن غيره. (دحدي،الوناسي،٢٠١٧)

انواع التقويم حسب التعلم :

- **التقويم التشخيصي:**

- هو اجراء يقوم به المدرس في بدايه كل درس او بدايه العام الدراسي ، من اجل تكوين فكرة عن المكتسبات المعرفية العقلية للمتعلمين ، ومدى استعداده لتعلم المعارف الجديده (يوسف ماهر،٢٠٠٤: ١٥٤).

اغراض التقويم التشخيصي بحسب م ورد عن (ملحم ،٢٠٠٥: ٢٢١):

١- وضع خطة لتحديد مشكلات التعلم لدى التلاميذ ومعرفه اسبابها .
٢- وضع خطة لتعلم التلاميذ الذي تبرز لديهم نقاط ضعف في نشاط من الانشطه الدراسيه حتى يتم تعليمهم تعليما علاجيا يحسن من مستوى تعليمهم في تلك الانشطه .
٣- استثارة نقاط القوة لدى التلاميذ في تعلم جديد خاصة اذا م كشف المعلم نقاط قوه وفهم واضح لنشاط تعليمي سابق ،فيقوم بتدريسهم نشاط تعليمي جديد مبني على النشاط السابق ومكمل ومعزز له .

وسائل التقويم التشخيصي وفق ما أكده (ملحم،٢٠٠٥: ٢٢١) :

أ- تحديد الموضوع المراد تعليمه لتلاميذ مع تحديد محتواه .
ب- التاكد من مدى مناسبه المحتوى المقدم لتلاميذ لقدراتهم .
ت- تحديد المهارات اللازم توافرها في التلاميذ حتى يتم تحقيق العمل بشكل جيد .
ث- وضع مجموعه من الاسئلة بحسب العناصر الموضحة دون ان تغفل عن اي عنصر منها وترتيبها جيدا .

- **القتويم التكويني**

- هو عملية تقويمية منهجية منظمة تحدث أثناء التدريس بمعنى أثناء سير الحصة الدراسية أو الموقف التعليمي ، من أجل تحسين العملية التعليمية ، ومعرفة مدى تقدم التلاميذ وتصحيح مسار العملية التعليية في حال وجود أي سو فهم أو تعلم خاطئ قد حدث في الموقف التعليمي (ملحم،٢٠٠٥: ٢٢١).

أغراض التقويم لاتكويني التي وضحها (دحدي،الوناسي،٢٠١٧) وهي تنقسم إلى مجالين هما :

- الأغراض المباشرة وتتمثل في :

أ- مراقبة ومتابعة تقدم وتطور التلاميذ خطوة بخطوة .

ب- توجية التلاميذ إلى المسار الصحيح في عملية التعلم .

ت- الحصول على بيانات لتشخيص عدم فاعلية التدريس .

ث- وضع خطة علاجية لتخليص التلاميذ من نقاط الضعف .

- الأغراض الغير مباشر وتتمثل في :

أ- زياجة دافعية التعلم لدى التلاميذ وذلك بسبب التغذية الراجعة الفورية لنتائجه و أخطائه .

ب- تثبيت التعلم والأحتفاظ به .

ت- زيادة انتقال أثر التعلم وذلك عن طريق تأثير التعلم الجديد السابق .

- **التقويم الختامي(التحصيلي):**

- ويقصد به العملية التقويمية التي تجري القيام بها في النهاية، برنامج تعليمي،يكون قد تم متطلباته في الوقت المحددلإتمامه، ومن الأمثلة على ذلك الأمتحانات الفصلية وكذلك الأمتحانات الشهرية .(الزيود،٢٠٠٥: ٥٣)

" يجري التقويم الختامي أيضآ في نهاية كل دورة تدريبية ومن أمثلة على ذلك الدورات الصيفية التي يعقدها مركز التأهيل التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم للدارسين والدارسات من المعلمين وكذلك المعلمات في رياض الأطفال. وتجدر الإشارة إلى التقويم الختامي يتم في ضوء محددات معينة من أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعين القائمين به، والمشاركين في المراقبة ومراعات سرية الأسئلة، ووضع الأجابات النموذجية لها، ورعات الدقة في التصحيح . "(دحدي،الوناس،٢٠١٧)

وضح (الزيود،٢٠٠٥: ٥٤) **الأغراض من التقويم الختامي**(التحصيلي) وهي :

أ- إنشاء سجلات ووضع العلامات فيها وأصدار الحكم بحسب العلامات (ناجح،راسب).

ب- فرز التلاميذ على تخصصات مختلفة وذلك وفق العلامات .

ت- الحكم على مدى فاعلية المعلمين وطرق التدريس .

ث- عمل مقارنات في النتائج بين الشعب المختلفة في المدرسة نفسها أو مع مدارس مختلفة .

نوع التقويم	أهدافـــــه	متطلبات إنجازه
تقويم تشخيصي	- تحديد مستوى التلاميذ والفروقات بينهم. - تحديد نقطة انطلاق الدرس الجديد. - الكشف عن علاقات ومواقف وتفاعلات. - تقديم حلول لمعالجة النقص.	- قبل الدرس (فروض، واجبات ...). - في بداية الدرس (أسئلة وأنشطة). - في بداية دورة أو سنة أو مقرر (مهام مفتوحة).
تقويم تكويني	- التعرف على مدى مواكبة التلاميذ للدرس. - الكشف عن الصعوبات والعوائق. - تصحيح المسار. - التحكم في عناصر الفعل التعليمي.	-عند الإنتقال من مقطع إلى آخر. -عند الإنتقال من أهداف إلى أخرى. -تتضمن أسئلة عاجلة وجزئية ملائمة الأهداف الإجرائية.
تقويم تحصيلي	-قياس الأهداف المتوخاة والأهداف المحققة. - قياس العلاقات بين عناصر الفعل التعليمي. -قياس مستوى التلميذ ونتائج التعليم.	-عند نهاية درس أو فصل أو دورة أو سنة أو مقرر ... -أسئلة تركيبية وشاملة تلائم الأهداف العامة من التدريس.

المصدر (دحدي،الوناس،٢٠١٧)

أنواع التقويم بحسب القياس والمعايير(حاجي،٢٠٠٥: ٢) :

١- التقويم الممقيس : وهو التقويم الذي يهدف إلى تثمين أو تقويم سلوك محدد بالنسبة لشي مستهدف أي للمعيار المطابق للهدف المطابق فيه .
٢- التقويم المعيير : هو عملية يتم من خلالها تصنيف أفراد بالنسبة لآخرين ، بناء على نتائج يتحصل عليها أعضاء الفوج .

وسائل التقويم التربوي :

هناك الكثير من الوسائل المتعلقة بالتقويم التربوي والتي وضحها (رجب،٢٠٠١: ٠٤)وهي كلاتي:

١- **التقويم القائم على الأداء** : وهي توظيف المتعلم للمهارات التي يمتلكها في مواقف حقيقية أو تحاكي الحقيقية .
٢- **ملف الأنجاز (البورتفوليو):** وهي عبارة عن ملف منظم يشمل جميع أعمال المتعلم و إنجازاته خلال فترة زمنية محددة ثم يتم التحقق من مدى تحقيقها للمعايير المنشودة .
٣- **التقويم الذاتي :** وهو أن يقوم الطالب بتقويم لنفسه .
٤- **تقويم الأقران :** وهو أن يقوم الطالب بتقويم زميله أو أحد أقرانه .
٥- **تقويم الأداء القائم على الملاحظات :** وهو يقوم فيها المعلم بمراقبة المتعلم مستخدمآحواسة في لك خلال موقف معين يتم من خلاله جميع البيانات اللازمة حول المتعلم .
٦- **تقويم الأداء بالمقابلات .**
٧- **تقويم الأدء بالأختبارات .**
٨- **تقويم الأداء بخرائط المفاهيم :** وهي عمل خريطة مفاهيم يقوم فيها المتعلم بتوضيح المفاهيم المتضمنه للمحتوى ويربط في ما بينها .
٩- **دراسة الحالة :** كثير ما يلاحظ المعلم، أن بعض الطلاب بعيدي الفهم يعانون من حالة تأخر عن مقارنة بزملائهم، وفي هذه الحالة يتجه المعلم لدراسة حالة الطالب ويجمع البيانات الازمة والتي تفسر هذا التأخر من الناحية الأسؤية أو دخل الأسرة والحالة الأجتماعية والنفسية التي يعيشها الطالب (الظاهرة و آخرون،٢٠٠٢: ١٨).

الدراسات السابقة :

- **دراسة (محمد،٢٠١٨):**

" هدف البحث إلى تقويم محتوى منهج العلوم الصف الثالث الإعدادي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي ، وتكونت عينة البحث عن جميع الموضوعات الواردة في الكتاب المقرر للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ الفصلين الدراسيين الأول والثاني ، واقتصرت عملية التحليل على كتاب التلاميذ دون دليل المعلم ، واستخدم البحث المنهج الوصفي مستخدمآ أداة تحليل محتوى . وقد تم بناء الأداة في ضوء مهارات التفكير المستقبلي والتي تكونت من ٤١ مهارة فرعية صمن اربعة مجالات رئيسية وهي مجال مهارات حل المشكلات المستقبلية ، مجال مهارات التوقع ، مجال مهارات التنبؤ ، مجال مهارات التصور ، وتوصلت نتائج البحث إلى أن محتوى باب العلوم الصف الثالث الإعدادي قد تضمن ثلاثة

مجالات فقط المهارات التفكير المستقبلي من أربعه مجال وذلك بنسب مختلفة حيث حصل فيه مجال مهارات التنبؤ على الترتيب الأول بنسبة ٥٦.٢٣% . يليه مجال مهارات التوقع بنسبة ٣١.٣١ % وحصل مجال مهارات التصور على الترتيب الثالث بنسبة ١٢.٤٦ % ، بينما مجال مهارات حل المشكلات المستقلية غير متضمن بكتاب العلوم للصف الثالث الأعدادي وقدم البحث صورا مقترحآ تضمين مهارات التفكير المستقبلي في محتوى منهج العلوم الصف الثالث الأعدادي في ضوء نتائج الإطار المظري والتجريبي للبحث ."

- **دراسة (الصادق،٢٠١٨)**

"هدفت هذه الدراسة إلى تقويم المحتوى العلمي لمنهاج الأحياء للصف العاشر في ضوء معايير الجودة العالمية ، وإعداد قائمة بالمعايير التي يمكن تقويم المحتوى منهاج الأحياء للصف العاشر في ضوئها ، وتحديد مدى توافر قائمة المعايير في محتوى الكتاب المدرسي ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، واعتمدت في تحليلها لمحتوى الكتاب على معايير المجلس الأعلى للتعليم في قطر ، والخاصة بالأحياء للمرحلة الثانوية الصف العاشر ، وأعدت الباحثة أداة تحليل المحتوى الكتاب الأحياء للصف العاشر في ضوء معايير الجودة العالمية ، تكونت في صورتها النهائية من (٨) معايير مصنفة إلى (٣٤) مؤشرآ ، وتم التحقق من صدقها وثباتها واستخدمتها الباحثة في تحليل محتوى كتاب الأحياء للصف العاشر . وقد خلصت الدراسة إلى أن محتوى كتاب الأحياء للصف العاشر ركز على معيار الوراثة والتكاثر والذي حصل على نسبة (٢٥.٣ %) ، كما وجد أن هناك ندرة في معيار العمليات الحيوية فهو يكاد ينعدم بمؤشراته ، أما باقي المجالات فتتراوح نسبتها ٢١ % - ٤.٥ % . وفي ضوء تلك النتائج توصي الباحثة بإعادة النظر في محتوى الكتاب بما يكفل ورود هذه المعايير بناء برامج وتنفيذ دورات تدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الإبتدائية لأن المحتوى يتطلب أن يكون المعلمين مؤهلين بقدر مناسب حيث لابد من إكساب المعلمين أساليب إدارة الحوار والمناقشة ، أساليب إجراء التجارب والأنشطة ، استخدام طرائق التدريس الاستقصائية وتوفير الظروف اللازمة لنجاحه ، بالإضافة إلى تبصير معلمي العلوم بنتائج الأبحاث والدراسات التي تناولت تعليم العلوم للاستفادة منها لأنهم هم المنفذون لعملية التطوير التربوي.

- **دراسة (الأغاء،٢٠١٨)**

"هدفت الدراسة إلى تقويم محتوي كتاب الرياضيات الفلسطيني للصف العاشر الأساسي وفقا المدخل المقاربة بالكفايات . ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي (التحليلي) ، وأعد الباحث قائمة تحليل محتوى تتضمن أبعاد أربعة (سياق المشكلة - أو حل مشكلة ، وسياق الدمج ، والتعلم الذاتي أو البناء الذاتي للتعلم ، ونوعية الموضوعات المقررة) . وقد أظهرت النتائج أن كتاب الرياضيات للصف العاشر يحقق مبدأ سياق المشكلة أو حل مشكلة " بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (٢.٨١) ، فيما يحقق مبدأ " سياق الدمج بدرجة ضعيفة جدا وبمتوسط حسابي قدره (٠.٨١) ، بينما يحقق مبدأي " التعلم الذاتي أو البناء الذاتي للتعلم " و " نوعية الموضوعات المقررة بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (١.٧٠ ، ١.٢٨) على الترتيب . أوصت الدراسة بتوظيف مدخل المقاربة بالكفايات في بناء سياقات تعلم بنائية تتيح الفرصة الإدماج المتعلمين في بيئة تعلم فاعلة ، وإثراء محتوى الكتاب بالتطبيقات الرياضياتية الحياتية التي لها علاقة ببيئة المتعلمين وحاجاتهم واهتماماتهم . "

- **دراسة (Jennai,2004)**

"هدفت الدراسة إلى تقويم ثلاثة كتب رياضيات للمرحلة الاعدادية في جمهورية الصين الشعبية ، وذلك في ضوء قائمة معايير تقويم الكتاب تم بناؤها هذه الدراسة لاجل تطبيقها على عينة من المعلمين . وقد توصلت الدراسة إلى أن العينات الثلاثة من الكتب تحقق الأهداف التعليمية بنسبة (١٠٠ %) ، كما بينت النتائج ان المعلمين اعطوا درجة عالية التصميم الكتاب ، بينما أعطوا درجة منخفضة الصفات محتوى الكتاب."

صدق وثبات الأدة :

تم تحقيق صدق الأدة من خلال عرضها على المحكمين وتعديلها وفق التعديلات التي أقترحها المحكمين، أما بالنسبة لثبات الأد فقد تم حساب الثبات من خلال برنامج التحليل الأحصائي spss والجداول المرفقة توضح ثبات الأداة وكذلك ثبات العبارات المنتضمنه في الأدة .

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.938	17

الشكل (١-١)

الجدول السابق(١-١) يوضح معدل الثبات للأدة المطبقة للدراسة الذي تم حسابه بستخدام برنامج التحليل الأحصائي spss حيث بلغ معدل الثبات للأدة (٠.٩٣٨) وهي تعتبر مناسبة وجيدة جدآ .

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
م1	51.6111	188.487	.706	.939
م2	50.9444	193.467	.444	.942
م3	51.2222	186.183	.770	.939
م4	50.8889	191.163	.443	.942
م5	51.2778	182.448	.842	.938
م6	51.2778	186.683	.652	.940
م7	51.4444	185.320	.804	.938
م8	51.3333	197.765	.300	.943
م9	51.2222	189.477	.685	.940
م10	51.1667	192.735	.468	.942
م11	51.4444	192.026	.536	.941
م12	51.5000	186.500	.824	.938
م13	51.3333	183.882	.828	.938
م14	51.6111	191.075	.506	.941

م15	50.9444	190.526	.483	.942
م16	51.3333	184.588	.883	.938
م17	51.2778	182.448	.842	.938
س1	51.4444	186.967	.600	.940
س2	51.5556	182.967	.901	.937
س3	51.2778	186.330	.668	.940
س4	51.6111	190.134	.551	.941
س5	51.8889	195.046	.480	.942
س6	51.9444	198.173	.405	.942
س7	51.6667	200.235	.098	.945
ب1	51.6667	186.235	.830	.938
ب2	51.6667	187.294	.772	.939
ب3	51.8889	195.046	.480	.942
ب4	51.7778	205.359	-.177	.946
ب5	51.5556	194.026	.483	.941
ب6	51.6111	191.663	.538	.941
ب7	51.4444	193.085	.381	.943
ب8	51.6111	201.075	.036	.947

الشكل(١-٢)

الجدول السابق (١-٢) يوضح معدل الثبات لكل عبارة من عبارة الأدة حيث الرمز(م) يوضح عبارات المحور الأول والذي يعبر عن المحتوى، أما الرمز(س) يوضح عبارات المحور الثاني الذي يعبر عن لغة التدريس و أسلوب العرض، والرمز(ب)يوضح عبارات المحور الثالث الذي يعبر عن إخراج الكتاب، وفي خانة Cronbach's Alpha if Item Deleted يتضح معدل الثبات التابع لكل عبارة من العبارة المرفقة في الأدة .

النتائج والمناقشة :

النتائج :

- الجداول التالية توضح الأنحراف المعياري و المتوسط الحسابي لكل عبارة من عبارات الأدة المطبقة :
- **المحور الأول العبارات من ١-٧**

Statistics								
		م1	م2	م3	م4	م5	م6	م7
N	Valid	18	18	18	18	18	18	18
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean		1.5000	2.1667	1.8889	2.2222	1.8333	1.8333	1.6667
Median		1.0000	2.0000	2.0000	2.5000	2.0000	2.0000	1.5000
Std. Deviation		.70711	.70711	.75840	.87820	.85749	.85749	.76696
Minimum		1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum		3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00

الشكل(١-٣)

- **المحور الأول العبارات من ٨-١٢:**

Statistics						
		م8	م9	م10	م11	م12
N	Valid	18	18	18	18	18
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1.7778	1.8889	1.9444	1.6667	1.6111
Median		2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	1.5000
Std. Deviation		.54832	.67640	.72536	.68599	.69780
Minimum		1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum		3.00	3.00	3.00	3.00	3.00

الشكل (١-٤)

- **المحور الأول العبارات من ١٢-١٧ :**

Statistics						
		م13	م14	م15	م16	م17
N	Valid	18	18	18	18	18
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1.7778	1.5000	2.1667	1.7778	1.8333
Median		2.0000	1.0000	2.0000	2.0000	2.0000
Std. Deviation		.80845	.78591	.85749	.73208	.85749
Minimum		1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum		3.00	3.00	3.00	3.00	3.00

الشكل (١-٥)

- **المحور الثاني :**

Statistics								
		س1	س2	س3	س4	س5	س6	س7
N	Valid	18	18	18	18	18	18	18
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean		1.6667	1.5556	1.8333	1.5000	1.2222	1.1667	1.4444
Median		1.0000	1.0000	2.0000	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000
Std. Deviation		.90749	.78382	.85749	.78591	.54832	.38348	.70479
Minimum		1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum		3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00

الشكل (١-٦)

- **المحور الثالث:**

Statistics								
		ب1	ب2	ب3	ب4	ب5	ب6	ب7	ب8
N	Valid	18	18	18	18	18	18	18	18
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		1.4444	1.4444	1.2222	1.3333	1.5556	1.5000	1.6667	1.5000

Median	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000	1.5000	1.0000	1.0000	1.0000
Std. Deviation	.70479	.70479	.54832	.59409	.61570	.70711	.84017	.85749
Range	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00
Minimum	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
Sum	26.00	26.00	22.00	24.00	28.00	27.00	30.00	27.00

الشكل (١-٧)

وبعد التعرف على الأنحراف المعياري والمتوسط الحسابي لكل عبارة من العبارة المدرجة في الأدة، الجدول التالي يوضح الأنحراف المعياري والمتوسط الحسابي لكل كحور من محاور الأدة :

Statistics				
		Mm	Ms	Mb
N	Valid	18	18	18
	Missing	0	0	0
Mean		31.0556	10.3889	11.6667
Median		28.0000	10.0000	11.5000
Std. Deviation		9.18741	3.34557	3.04863
Range		29.00	11.00	10.00
Sum		559.00	187.00	210.00

الشكل (١-٨)

الجدول السابق (١-٨) يوضح إنحراف المعياري والمتوسط الحسابي لكل محور من محاور، المحور الأول (المحتوى Mm) درجة المتوسط الحسابي قدرت بـ (١.٨٢٦) و إنحراف معياري قدره (٠.٥٤٠)، أما الحور الثاني (لغة التدريس و أسلوب العرض Ms) فذات متوسط حسابي (١.٤٨٤) و إنحراف معياري يقدر بـ(٠.٤٧٧)، والمحور الثالث (إخراج الكتاب Mb) فذات متوسط حسابي قدره (١.٤٥٨) و إنحراف معياري يقدر بـ (٠.٣٨١).

المناقشة :

فمن خلال أستجابات العينة (المعلمين) فقدر أظهرت النتائج بإن المعلمين حققو رضاء متوسط في المحور الأول، أما المحور الثاني والثالث فقد حققو رضاء منخفض، وبشكآ عام عدم رضاء المعلمين حول المنهج الجديد المطبق في السلطنة وفق مناهج كامبرج للعلوم، فقد ظهرت هذه النتائج لبعض الأسباب نذكرمنها :

- عدم أمتلاك المعلمين الخبرات الازمة للتعامل مع المنهج الجديد كونه السنة الأول التي يطبق فيها المنهج، و إنهم يحتاجون لبعض الوقت حتى يفهمون المنهج وطريقة تقديمه للطلاب .
- لربما بسبب قلة عدد العينة التي تم إجراء التطبيق عليهم قليلة وبالتالي ظهرت النتئج بالصورة الموضحة، حيث بلغ عدد العينة التي شاركت في التطبيق إلى (١٨) معلم من معلمين الأحياء في محافظة شمال الباطنة .
- عدم تدريب المعلمين تدريبآ مسبقآ حول المنهج وهذا الأمر الذي أدى إلى أنخفاض الرضاء لدى المعلمين حول المنهج الجديد .

التوصيات :

- الأستمرار في عملية تطوير المناهج وفق التطلعات الجديدة للبلاد ووفق الخطط المستقبلية للجانب التربوي .

- إعداد دورات تدريبية للمعلمين حول الطرق والأساليب التي يتبعونها لتحقيق أهداف المنهج الجديد، وهذا بدوره يعزز من أرتفاع مسوى تحقيق الأهداف بالصورة التي تم التخطيط لها .
- تقويم المناهج الجديدة المطبقة للمراحل التعليمية المختلفة والتعرف على نقاط القوة تطويرها والتحسين من نقاط الضعف بصورة أفضل تناسب المرحلة التعليمية التي يطبق فيها .

المراجع

المراجع العربية :

- الشافعي،صبحية عبد الحميد;عثمان،أماني عوض;الجمل،منى عبد الباسط،٢٠١٥،المنهج المدرسي (مفهومه،أسسه،عناصره،تنظيماته،تطويره)،مكتبة المتنبي،الدمام.
- محمد،حنان فوزي طه،٢٠١٨،تقويم محتوى منهج العلوم للصف الثالث الإعدادي فيضوء مهارات التفكير المستقبلي،كلية التربية قبا،جامعة جنوب الوادى.
- الوكيل،حلميأحمد;المفتي،محمدأمين،١٩٩٨،المناهج(المفهوم،عناصره،الأسس،التنظيمات،التطوير)ط٣ ،القاهرة،مكتبة الانجلو المصرية.
- الجميل،محمد عبد السميع،٢٠٠٥،التقويم التربوي للمنظومة التعليمية إتجاهات وتطلعات،دار الفكر ،عمان،الأردن.
- عبد السلام،عبدالسلام مصطفى،٢٠٠٦،تطوير مناهج التعليم المتطلبات التعليمية ومواجهة تحديات العولمة،مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة،جامعة المنصورية،١٢-١٣ أبريل،ص٢٧٢-٣١٠.
- الأغاء،هاني عبد القادر،٢٠١٨،تقويم محتوى كتاب الرياضيات الفلسطيني للصف العاشر الأساسي وفقآ لمدخل المقاربة بالكفايات،وزارة التربية والتعليم،غزة،فلسطين.
- الحربي،محمد سعد سعود عوض،٢٠٢١،تقويم محتوى مناهج التربية الأسلامية في دولة الكويت من وجهة نظر الأكاديمين والممارسين والمدانيين،الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
- دحدي،أسماعيل ;الوناسي،مزياني،٢٠١٧،التقويم التربوي،مفهومه،أهميتة،جامعة قاصري مرباح ودقلقة، الجزائر.
- يوسف،ماهر،٢٠٠٤،التقويم التربويوأسسه و إراداته،مكتبة الرشد،السعودية.
- ملحم،سامي محمد،٢٠٠٥،القياس والتقويم التربوي في التربية وعلم النفس،ط٣،دار الميسرة للنشر و التوزيع،الأردن.
- الزيود،نادر فهمي،٢٠٠٥،مبادئ القياس والتقويم في التربية،ط٣،دار الفكر للنشر والتوزيع،الأردن.
- حاجي،فريد،٢٠٠٥،التدريس والتقويم بكفاءات،سلسلة موعدك التربوي،العدد١٩،الجزائر.
- رجب،مصطفى،٢٠٠١،القياس والتقويم التربوي،وزارة التربية السورية،مديرية الإعداد والتدريب،سوريا.
- الظاهرة،زكريا محمد وآخرون،٢٠٠٤،مبادئ القياس والتقويم التربوي،ط١،دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.

المراجع الأجنبية :

- Eisner, E. (2003). The Education Imagination. 6th Ed., MAC Curriculum Improvement Decision Making Process, Boston: Allyn and Bacon, New .
- Jenmai, C. (2004). Evaluation on Mathematics Textbook Elementary Samples of Grade 1 – 9 Curriculum School Learning Stage, China:

المرفقات :

المرفق(١): رابط الأستبانة المطبقة

https://forms.gle/Ld3JneHwgpTgoe82A

المرفق (٢): رسالة تحكيم للإستبانة المطبقة

استمارة للعرض على المحكمين

الفاضل / الدكتور :..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

يقوم الباحث بإعداد دراسة لتقويم محتوى كتاب الصف التاسع للأحياء من وجهة نظر التربويين، ونظرا لما تتمتعون به من مكانه علمية وبحثية رصينة في مجال التربية وعلم النفس نضع بين أيديكم هذه الأستمارة للإطلاع عليها والتكرم بإبداء الملاحظات والمقترحات القيمة حول مناسبة العبارات وعدن مناسبتها للمحاور المختلفة للأستمارة .

شاكرين لكم حسن تعاونكم .

وتفضلو بقبول فائق الأحترام والتقدير

الباحث :

راشد عوض راشد الراشدي

التخصص :

الأحياء

المحكم:

الأسم			
التخصص		الدرجة العلمية	

التقويم :

يشير مفهوم التقويم بإنه : عملية تخطيط تهدف إلى جمع البيانات، المعلومات والحقائق عن موضوع أو ظاهرة معينة وفقىطرق علمية، ولإصدار حكم يهدف للتطوير و التحسين، وتتضمن هذه الأستمارة ثلاث محاور رائيسية لتقويم المحتوى وهي (المحتوى – لغة الكتاب و أسلوب العرض – إخراج الكتاب).

م	معايير التقويم	موافق	محايد	غير موافق
	المحور الأول : المحتوى			

١	- يوجد لهذا المحتوى أهداف محددة قابلة للقياس والملاحظة .				
٢	- يتناسب محتوى الكتاب مع مستوى التلاميذ .				
٣	- يوجد توازن بين موضوعات الكتاب، وذلك في ضوء أهداف المنهج .				
٤	- يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ .				
٥	- يواكب المحتوى تطورات العصر .				
٦	- تتسم الموضوعات بالترابط والتكامل .				
٧	- يراعي التنوع بين البيئات المختلفة .				
٨	- ترتبط المادة العلمية بالمواد الدراسية الأخرى .				
٩	- يراعي القيم الإجتماعية والثقافية والأقتصادية في المجتمع .				
١٠	- يرتبط المحتوى بمشكلات البيئة ويعالجها .				
١١	- توجه المادة التعليمية إلى مزيد من القراءات الخارجية .				
١٢	- يستخدم مداخل حديثة في تدريس الوحدات .				
١٣	- يركز المحتوى على تنمية التفكير و الأبداع .				
١٤	- يحتوي على مادة علمية إثرائية .				
١٥	- يخلو من الحشو و التكرار .				
١٦	- يُنمي مهارات التعلم الذاتي .				
١٧	- يلبي إحتياجات المتعلمين وميولهم .				
المحور الثاني : لغة الكتاب و أسلوب العرض					
١	- تستخدم اللغة السليمة السهلة الواضحة في عرض المعلومات .				
٢	- يتنوع أسلوب العرض بما يتناسب مع الموضوع المقدم .				
٣	- يراعي عنصر التشويق في العرض				
٤	- تبرز المفاهيم والتعميمات الأساسية بشكل واضح .				
٥	- يوجد أشكال ورسومات بيانية وخرائط واضحة .				
٦	- ترتبط الصورة أو الشكل أرتباطاً جذرياً بالنص .				
٧	- يتضمن قائمة بالمراجع والمصادر المعينة .				
المحور الثالث : إخراج الكتاب					
١	- يراعي التنظيم في عرض العناوين والنقاط المهمة .				
٢	- تتابع أبوابه على نسق واحد في الشكل والصورة .				
٣	- يتضمن فهرس دقيق ومنظم، يسهل الأطلاع على محتوياته .				
٤	- يتضمن قائمة بملحقاته .				
٥	- يتضمن قائمة بالأشكال والصور والخرائط .				
٦	- حجم الكتاب ملائم للأستخدام .				
٧	- غلافه الخارجي متين وشائق .				
٨	- حجم حروف الطباعة مناسب لعمر المتعلم .				

أثر مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمدرسة آسية بنت مزاحم في مادة العلوم في ظل التعليم عنُ بعد

اعـــداد

إعداد ايمان بنت محمد بن زيد المعولية

مساعدة مديرة مدرسة / اسية بنت مزاحم للتعليم الأساسي (٥-١٢)
المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة (سلطنة عمان)

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمدرسة آسية بنت مزاحم للتعليم الاساسي في ماده العلوم في ظل التعليم عنُ بعد، اشتملت العينة على (٤٨) طالبة من طالبات الصف العاشر بمدرسة اسية بنت مزاحم للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة خلال الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١ب واقع (٢٢) طالبة للمجموعة التجريبية و(٢٦) طالبة للمجموعة الضابطة. لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير اختبار قبلي بعدي في مادة العلوم والبرنامج قائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية وتم التحقق من ثباتهما وصدقهما. وقد أظهرت النتائج وجود أثر لمجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمدرسة آسية بنت مزاحم في مادة العلوم في ظل التعليم عنُ بعد، كما أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام برنامج قائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية الافتراضية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي. وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمهما :ضرورة الاهتمام ببناء مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية داخل المؤسسات التربوية وخاصة في ظل استمرار جائحة كورونا كوفيد ١٩ لما لها من اثر وأهمية في تبادل الخبرات ومساهمته في استدامة التعلم لدى المعلمين وبالتالي رفع المستوى التحصيلي لدى الطلبة .

مقدمة :

تسعى النظم التعلمية المعاصرة إلى تطوير مؤسساتها التعليمية في المستويات كافة. وتقع على عاتق المدارس مسؤولة إعداد أجيال من الطلبة يمتلكون المعارف والخبرات والمهارات التي تمكنهم من مواجهة التحديات والإفادة من فرص التعلم كافة. ونظراً إلى التطور الهائل وانتشار التكنولوجيا والتي اصبح العالم من خلالها عبارة عن قرية صغيرة(محمدين وموسى، ٢٠١٧). ونظراً لمسايرة المؤسسات التعليمية لكافة التطورات واستغلالها بهدف الاهتمام بالأداء المدرسي لغاية تطوير وتحسين مخرجات المؤسسات التعليمية فإن ظهور مفهوم مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية تمثل نقله نوعية في المؤسسات التعليمية نحو التغير الهادف والمنظم(المسروري والمشايخي والمجعلية، ٢٠٢٠). لها فإن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية تعني تغيير النمط التقليدي للمدرسة من عملية التعلم والتعليم إلى منظمة تربوية تعمل على التكاتف والتعاون بين المعلمين بهدف تطوير تعليم هادف ومتطور ينعكس على تحصيل الطلبة من خلال تشجيع على طرح الأفكار الإبداعية(حسن، ٢٠١٩). فإن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية بين الفريق الواحد تعني إلى وجود رؤية ورسالة وتحمل قيم وأهداف مشتركة ترتكز على توفير تعليم ينعكس على مستوى الطلبة وتوفير أفضل السبل المرتكزة على عمليات التعاون وتحسين والتطوير على اعتبار أن محور العملية التعليمية أصبح الطلبة، ولهذا فإن توفير مجتمعات تعلم معنية من شأنه أن يحسن نوعية وتحصيل الطلبة للأفضل(العصيلي، ٢٠١٩). وقد بين (Sun et al., 2016) بأن من النتائج المهمة والتي تنعكس على الطلبة وجود نظرة شمولية لدى أفراد من ذوي الاختصاص قادرين على الوصول لصياغة أفكار ورؤى جديدة هدفها تطوير عمليات التعلم والتعليم من خلال تكوينهم مجتمعات تعلم مهنية.

ومن خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة يتضح بأن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لها تأثير كبير وفعال على عملية التعليم وتحصيل الطلبة بالإضافة إلى تطوير من واقع المؤسسات التعليمية. وهذا ما بينته دراسة شاين وآخرون (Chen et al., 2016) بأن من أهم العوامل الداعمة لتطوير مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ترتكز على القيادة التشاركية، والتعاون الجماعي، والرؤية المشتركة، والممارسات المشتركة. وهذا ما أكدته دراسة (Matthews, 2014) بأن توظيف مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية أسهمت بشكل كبير في تحسين مستوى الطلبة من خلال تغيير أدوار المعلمين في عملية التعليم نحو التفاعل أكثر مع الطلبة. وقد بين المهدي (٢٠١٦) بأن من شأن توافر مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على المستوى المدرسة أن يدعم العملية التعليمية ويطور من مستوى النتائج التحصيلية للطلبة. وقد أشار عطوة (٢٠١٦) بأن ترسيخ ثقافة مجتمعات التعلم المعنية يعني الوصول إلى وجودة واتقان لأن

من شأن هذه المجتمعات أن يوفر الكثير من الحلول للكثير من المشاكل والتحديات التي تواجهه المؤسسات التعليمية.

إن التحدي الذي واجه المؤسسات التعليمية على المستوى العالمي فرض الكثير من التحديات عليها ووضعها في موقع صعب والذي يتطلب بضرورة التعامل معه بهدف المحافظة على سير العملية التعليمية. فإن انتشار فايروس كوفيد ١٩ فرض على النظم التعليمية إجراء كثير من التغييرات لمواجهته، والتغلب على المشكلات الناتجة عنه؛ وذلك بتنمية مهارات المعلمين ومعارفهم ورفع كفاءاتهم بالاعتماد على العديد من برامج وأنشطة متكاملة ضمن أُطرِ مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية (إبراهيم، والمرزوقي, ٢٠١٨).

وبناء على ما سبق يتضح بأن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية تعد وسيلة لدعم النمو المهني للمعلمين، وتطوير مهاراتهم واكتساب خبرات ومعارف جديدة كما أهمية التنمية المهنية للمعلمين في ضوء جائحة كورونا؛ بتحويل المؤسسات التعليمية إلى مدارس، تتبنى مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية مدخلًا للتطوير، وسبيلاً للنهوض بالعملية التعليمية؛ بما ينعكس إيجابيًّا على المستوى التحصيلي للطلبة.

مشكلة البحث:

لاحظت الباحثة من خلال عملها مساعدة مديرة مدرسة أن هناك مشكلة تكمن في ضعف التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر في مادة اللغة الإنجليزية؛ وذلك بتحليل نتائج امتحانات الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م. وعلى الرغم من استخدام معلمات المدرسة وسائل تعليمية حديثة، وتوظيفهن الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس، وتنويعهن في استخدامها، إلا أن مشكلة ضعف تحصيل الطالبات ما زالت موجودة.

ولاحظت الباحثة أن هناك تجاربَ مميزة وفريدة لدى بعض المعلمات، ولكن أولئك المعلمات لم يشركن زميلاتهن في تلك التجارب للإفادة منها، ولم يُعممنها على بقية المعلمات، فحدث تبعا لذلك عزلة، شكلت عائقا أمام معالجة ضعف التحصيل لدى طالبات المدرسة في مادة اللغة الإنجليزية.

وفي ظل انتشار جائحة كوفيد (١٩)، وما نتج عنها من جعل التعليم مدمجًا، ظهرت الحاجة إلى بناء مجتمع تعلم مهني افتراضي؛ يُحسِّنُ الممارسات التعليمية ويفيدُ من خبرات الآخرين، ويحاكي التجارب التعليمية الناجحة في هذا السياق؛ والذي يؤدي بدوره إلى رفع المستوى التحصيلي لدى الطالبات.

وعلى الرغم من اطّلاع الباحثة على العديد من الدراسات السابقة بغية الإفادة منها، كدراسة الزهراني والأحمدي (٢٠١٥)، ودراسة الصالحية (٢٠١٨) التي بحثت في مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع المستوى التحصيلي، إلا أن الباحثة لم تعثر على دراسة متخصصة تناولت مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية تناولًا يمكنُ الإفادة منه في حل تلك المشكلة حلا جذريًّا، ويعالج ضعف التحصيل لدى الطالبات. من أجل ذلك كله، كان لا بدَّ من إجراء دراسة علمية وفق منهجية واضحة، تعالج ضعف التحصيل، وتضع حلولا له، وتوصي بإجراءات ناجعة، تستعين بها المعلمات في الحصص الصفية.. وعليه فإن تشخيص مشكلة الدراسة تكمن في السؤال الرئيسي الآتي ما **أثر مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمدرسة آسية بنت مزاحم في مادة العلوم في ظل التعليم عنُ بعد؟**

وعليه ينبثق من السؤال الرئيس بعض الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما أثر مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر في ظل التعليم عن بعد؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق الاختبار البعدي؟

أهداف البحث:

يكمن هدف البحث في التعرف على.

١. التعرف على أثر مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمدرسة آسية بنت مزاحم في مادة العلوم في ظل التعليم عنُ بعد.
٢. الكشف عن الفروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في اثر مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمدرسة آسية بنت مزاحم في مادة العلوم في ظل التعليم عنُ بعد في التطبيق البعدي.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث باعتبار المجتمعات التعليمية المهنية الافتراضية مدخلا مهماً لدعم مفهوم التعلم في المؤسسات التعليم.

أ- الأهمية النظرية:

١. تعرض الباحثة جدلية بأهمية مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في تعزيز العملية التعليمية والتعاون فيما بين أعضاء التخصص الواحد في عملية التعاون والتكاتف في توفير أفكار إبداعية تدعم وتطور مستوى التحصيل بين الطلبة.

٢. تبني طرق جديدة تهدف إلى عملية التكامل بين مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية وبين تحصيل الطلبة في كافة المواد الدراسية

٣. قد تكون نتائج البحث نواة أو حجر أساس لتقديم بحوث أخرى عبر تناول متغيرات جديدة قد تؤثر شكل كبير وإيجابي على تحصيل الطلبة، وتعزز المعرفة الجديدة في المكتبة العربية بشكل عام والعمانية بشكل خاص.

٤. زيادة توجه نحو المجتمعات التعليمية المهنية الافتراضية في مدارس السلطنة في ظل التعليم عن بعد .

٥. المديريات التعليمية حيث يصبح المعلمون والمعلمات على درجة عالية من الكفاءة المهنية وذلك بالحصول على المعرفة من خلال تبادل الخبرات والتعاون بين مجتمع التعلم المهني في المدرسة دون الحاجة إلى التدريب خارج المدرسة.

٦. مديري المدارس فقد يكون هذا البحث سبباً في توعيتهم بأهمية مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية وجعل معلميهم على قدر عالي من الكفاءة المهنية نتيجة التعاون وتبادل الخبرة مما يؤدي إلى تقدم طلابهم وبالتالي تقدمهم.

ب- الأهمية التطبيقية:

١. مساعدة المعنيين من المخططين وصانعي السياسات التعليمية في اتخاذ القرارات اللازمة لدعم جهود التعامل مع مجمعات التعليم المهنية.

٢. إن النتائج التي تسفر عنها الدراسة تسهم في معرفة **اثر مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على التحصيل الدراسي لدى طالبات.** كما من المؤمل أن تستفيد وزارة التعليم من نتائج هذه الدراسة لغاية تطوير آليات وتفعيل مجتمعات التعلم المعنية في كافة المدارس. كما يمكن استفادة قادة المدارس من النتائج لغاية هذه المجتمعات لزيادة مستوى التحصيل للطلبة في كافة التخصصات.

محددات البحث:

الحدود الموضوعية: تتحدد الحدود الموضوعية من خلال تناول أثر مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمدرسة آسية بنت مزاحم في مادة العلوم في ظل التعليم عنُ بعد

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة على الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٠/٢٠٢١.

الحدود البشرية: طالبات الصف العاشر .

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مدرسة آسية بنت مزاحم للتعليم الأساسي للبنات (٥-١٢) التابعة لمحافظة جنوب الباطنة.

مصطلحات البحث:

أولاً: مجتمعات التعلم المهنية:

فقد عرف كورمر (Cormier, 2009, 19) مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية بأنها: "مجموعة من الأفراد يكونون فريقاً، ويتعاونون معاً التحسين المستمر، وذلك لتلبية احتياجات المتعلم من خلال رؤية مشتركة لتحقيق تركز على المنهج". بينما عرفت إجرائياً بأنها مجموعة من المعلمين داخل المدرسة يعملون كالفريق الواحد عبر تطبيقات التواصل الافتراضية يتم من خلالها تبادل الخبرات وافضل الممارسات لتحسين عملية التعلم لدى الطلبة .

ثانياً: التحصيل الدراسي

فقد عرف الحموري (٢٠١٠، ١٩٠) التحصيل الدراسية بأنه: "مجموعة الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المدرسية". أما إجرائياً تعرف على أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي في مادة العلوم والمعد من قبل المعلمة).

الأدب النظري:

تعد مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية مجموعة من الفرق أو جماعات العمل مسئولة عن قيادة المعرفة والبحث والتقصي والتحليل والابداع والابتكار والتطوير لتحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة في المدارس، بالإضافة إلى الاهتمام بوجود أنشطه تعاونية وشبكة اتصالات فعالة وادوار متكاملة، فضلاً عن المشاركة في صنع القرارات وتحمل المسئوليات.

المبحث الأول: مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية:

تلعب مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية دور أساسي وركيزة رئيسة في برامج ومشروعات التطور والتحسين والتنمية المهنية للمعلمين في جميع أنحاء العالم، وذلك لتأثيرها الإيجابي على تنمية قدراتهم وكفاءاتهم، وزياده التحصيل والإنجاز العلمي للطلبة والتركيز على جهود التعاون والرؤيا المشتركة(المطيري، ٢٠١٨). إن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية تعتمد على فكره أن التعلم يضيف فائدة ومعنى لحياة المعلمين والطلبة ومن ثم المجتمع، حيث يعمل المعلمون والاداريون وأولياء الأمور والطلبة وموظفي الدعم معا لإيجاد بيئة تجعل الجميع قادرين على تلبية احتياجاتهم للتواصل مع الآخرين وتحقيق الإنجاز والقدرة على صنع الخيارات المتميزة في العمل(القحطاني وطوهري، ٢٠٢٠).

وتهدف مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية إلى تعزيز التعاون بين العاملين بالمدرسة من خلال إيجاد ثقافة مهنيه تعاونية تساعد المعلمين ليصبحوا أكثر فعالية في عملهم مع الطلبة، والتركيز على التعلم والنتائج والالتزام تجاه دعم الزملاء، والرغبة القوية في إعادة تشكيل ثقافة المدرسة، الاهتمام بالممارسات المهنية والتأمل الذاتي فيها ونقدها، والتغذية الراجعة الهادفة إلى التحسين ودعم الاجتماعات بصفة دورية، والاندماج في برامج وأنشطة تعاونية(الصالحة والهاشمي، ٢٠١٨).

وعليه فإن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية تعد نقله نوعية في المؤسسات التعليمية لما لها من دور كبير في تعزيز وتطوير وسائل وآليات عملية التعليم في المؤسسات كافة بالإضافة إلى التأثير الإيجابي على مستوى تحصيل الطلبة.

مفهوم مجتمعات التعلم المهنية:

تناول العديد من الباحثين مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، وفيما يلي نورد بعضاً من هذه التعاريف:

فقد عرفها السناني (٢٠٢٠، ٢٢٦) بأنها: "فريق عمل يتألف من معلمات يعملون بشكل منظم وتعاوني، لتبادل الخبرات، والمهارات لرفع كفاءتهن، وتحقيق نتائج أفضل لطالبهن".

وفي حين عرفها محمد (٢٠١٩، ٦٥) بأنها: "جميع الأعمال والمهام والأنشطة التي يقوم بها المعلمون لتنمية قدراتهم ومهاراتهم وممارساتهم المهنية لتحقيق أهداف العملية التعليمية، والارتقاء بالمستوى التحصيلي للطلاب".

فقد عرفها ماركيل (Caputa, 2017, 32) بأنها: "مجموعة من الأشخاص يتفاعلون فيما بيهم عبر غرف الدردشة ويتبادلون الاهتمام والمواضع المشتركة والتي تهم قطاع التعليم وفق كل تخصص".

ويُعرفها الفجلاوي (Fejlaoui, 2009, 9) على أنّها: "المجموعات الاجتماعية الناشئة من خلال شبكة الانترنت، حيث يكون للمستخدمين القدرة على التعرف وخلق نقاشات لتشكيل وعي جمعي، وعلاقات شخصية في الفضاء الافتراضي.

ومما سبق يتضح بأن مفهوم مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية بأنها مجموعات صغيره من المعلمين يجتمعون كفريق واحد لمساعدة بعضهم البعض على تحسين تعلم الطلبة ويتشارك أعضاء الفريق في ممارساتهم المهنية وتجاربهم الشخصية ويتأملون فيها، ويراقبون ويقومون ممارسات بعضهم البعض، ويتعلمون ويطبقون البحوث وأفضل الممارسات معا. ومن خلال التعريفات السابقة يتخلص الفريق إلى أن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في هذا البحث تعني ممارسات مهنيه تقوم على أسس منهجية بهدف بناء إطار مشترك من القيم والرؤى والأهداف التي تضمن استمرار عملية التطوير والتحسين في الأداء المهني من خلال العمل بروح الفريق الواحد بين أفراد المجتمع المدرسي؛ من أجل رفع المستوى التحصيلي للطلاب وتحقيق الجودة في التعليم .

أهمية مجتمعات التعلم المهنية:

تظهر أهمية مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية من خلال الدور الكبير المنوط بها بعد اعتماد هذه المجتمعات كعنصر أساسي في تحسين وتجود عمليات التعليم بالإضافة إلى تطوير دور المؤسسات التعليمية بشكل أكبر وبفعالية. وقد واشار محمد (٢٠١٩) بأن أهميتها تكمن في تجويد وتحسين العملية التعليمية وتبني الابتكار والبحث والاستقصاء والاستفادة من تجارب الخبراء في تبني سياسة المسؤولة المشتركة.

كما ذكر ناصف (٢٠١٢) بأن أهميتها تنبع من الدور الكبير الذي تقوم بها في عملية الإصلاح والتطوير والعمل على حل مختلف القضايا التربوية. وبين محروس (٢٠١٥) بأن هذه المجتمعات تعمل على توفير بيئة تعليمية ذات جاذبية ومحفزة في التوجه نحو التطوير. كما أوضح ألي (Eley, 2017) بأنها تسهم بشكل كبير في عمليات التطوير المهني للمعلمين والذي ينعكس على تحصيل الطلبة. وأكد فينش (Finch, 2017) بأهمية مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لدورها في تحسين الأداء التعليمية وزيادة التركيز على تعليم الطلبة بشكل أكبر من النمط التقليدي.

ويلاحظ مما سبق بأن في ظل الظروف التي يمر بها العالم وخاصة القطاع التعليمي لا بد من تطوير الأساليب التي تتبانها هذه المجتمعات لدورها الكبير في تحسين وتعزيز عمليات التعليم وزيادة

التعاون مع مختلف المؤسسات التعليمية والذي من شأنه أن يطور من مستوى التحصيل للطلاب في كافة المقررات.

أهداف مجتمعات التعلم المهنية؟

تعد مجتمعات التعلم المهني وسيلة منهجية لتحسين أداء التعليم والتعلم والثقافة المدرسية. ومن خلال تصميم مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية فإنها تسعى للتغلب على ثقافات الانعزال وتجزيئ عمل المعلمين والانفراد. أن أنشاء مجتمع التعلم المهنية يكمن في العديد من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها في ضوء العديد من التحديات وخاصة مع جائحة كورونا. فهي تعمل على تبادل الخبرات والحوار المهني(High, 2019). تضيف العصيلي(٢٠١٩) بأن مجتمع التعلم المهني لا يزال في تطور مستمر. ومن أهم الأهداف التي يسعى مجتمع التعلم المهني إلى تحقيقها ما يلي:

أولاً: إصلاح وتطوير المدارس :

أن عملية تطوير المدارس على تمكن في جهة وحدة بل هناك الكثير من الجهات فإن المعلمين والقيادة المدرسية معنية بالعمل على تطوير آليات المدرسة وأن مجتمع التعلم المهني هي فرصة للمشاركة في عملية التطوير. وقد أظهرت النتائج التي توصل إليها بريك وزملائه (Bryk et al. 1999) إلى الدور المهم إلى مجتمع التعلم المهني في عملية التغيير التعليمي والتطوير والإصلاح، وبيئة تشاركية والتي من شأنها تساعد على التعلم.

ثانياً: خلق بيئة مدرسية داعمة ومحفزة على التعلم : إن التنوع في الخبرات التي يكتسبها المعلمين من خلال مجتمع التعلم المهني فرصه لتطوير آليات التعلم لخلق بيئة تعليمية محفزة في عملية التعلم بالإضافة إلى بناء بيئة تعاونية في تبادل الخبرات بين المعلمين.

ثالثاً: تنمية الشعور بالشخصية الجماعية : أن بيئة مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية تمثل بيئة جماعية تعمل في كيان واحد بهدف تبادل المعلومات كل حسب تخصصه من قبل المعلمين والذي يعطي فرصة قوية في تعزيز عمليات التعلم ويشجع العمل الجماعي بين المعلمين في المدرسة الواحدة أو عدة مدارس.

رابعاً: تنمية خبرات ومهارات الطلاب والمعلمين : يسعى مجتمع التعلم المهني إلى تطوير المهارات والمعارف والخبرات بالإضافة إلى تنمية الخبرات الاجتماعية والأكاديمية والمهنية، والتي من شأنها أن

تقدم مجتمع التعلم المهني يمتلك المهارات والخبرات ومهارات التفكير، وحيث يتم تعليم الطلبة على استخدم البحث العلمي في دراساتهم.

خامساً: رفع مستوى الأداء الأكاديمي في مجتمعات التعلم المهنية: إن تحسين الأداء الأكاديمي للمعلمين يعد فرصه من خلال مجتمعات التعلم المعنية والذي ينعكس على مستوى وأداء المدرسة بالإضافة إلى زيادة وعي وتحصيل الطلبة للمدرسة من أهم أهداف مجتمعات التعلم داخل المدرسة، فالمدارس التي تتبنى نظام المجتمعات المهنية تحافظ على معدلات تحصيل عالية.

وقد بين لويس (Louis, ٢٠٠٨) أن مجتمعات تعلم مهنية من شأنه أن يحقق للطلاب مستويات أعلى في التحصيل، كما بين وونق (Wong, 2010) أن الإنجاز الطلابي الفردي يرتبط إيجابياً مع ارتفاع مستوى التعلم في المدرسة، والناتج عن كون المدرسة مجتمعاً مهنياً. وتتميز مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية عن غيرها بالتعلم الجماعي، وقد لفت موريسي(Morrissey, 2000) إلى العلاقة بين التعلم الفردي والتعلم الجماعي. وبدأ نموذج التعلم القديم يتراجع منذ فترة طويلة، لاسيما مع انتشار الوسائط التكنولوجية، ومع ظهور استراتيجيات التدريس الجديدة مثل التعلم النشط، والتعلم التعاوني، وفرق التعلم، والتعلم المتمركز حول التلميذ، أصبح نموذج التعلم القديم أكثر انزواء وانحساراً. وتقوم النماذج الجديدة المستخدمة في عملية للتعلم تحقق ما يلي:

١. يقوم الطلاب بعملية الاكتشاف والبحث وتوسعة المعرفة، حيث يقوم الطلاب بتركيب المعنى من المواد التي درسوها تحت اشراف المعلمين
٢. يعتمد الطلبة على أنفسهم في عملية التعلم الحديثة لأن طبيعة التعلم ما هي إلا لتوظيف خبرات الطلبة السابقة في البيئة التعليمية.
٣. يسعى المعلمون إلى تطوير كفاءات الطلاب ومواهبهم كي يبذلوا الجهود ورعاية مواهبهم وكفاءاتهم.
٤. العمل على تطوير المعلم وتنميته لإسهامه الفعال في عملية التحسين المدرسي.

ويلاحظ مما سبق بأن مجتمع التعلم المهنية تعد منطلقاً نحو العمل الجماعي والذي من شأنه أن يسهم في تطوير العملية التعلمية وإلى تطوير من مهارات ومعارف المعلمين والحصول على تغذية راجعة من خلال تشارك الأفكار والذي من شأنه أن يحسين من العملية التعليمية يزيد من ولاء المعلمين للمدرسة بالإضافة إلى اقبال الطلبة على عملية التعلم.

مبادئ مجتمعات التعلم المهنية:

أن مبادئ مجتمعات التعلم المهني تمثل مطلباً في ظل انتشار التكنولوجيا وسهولة تكوين جماعات افتراضية تستطيع التواصل وتبادل الخبرات على مدار الساعة. أن مجتمع التعلم يتميز بأنه مجتمع يتنبأ بالمشكلات المستقبلية، ويهتم بالبيئة الخارجية، ويبحث عن التحسين والتطوير(الداود وآخرون، ٢٠١٩). عملية بناء مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية فعالة وتكون ناجحة وتركز على التحسين المستمر للبيئة التعليمية(شهاب، ٢٠١٩). فقد حدد هورد (Hord,1997) وهلل (٢٠١٤) العديد من الخصائص والشروط لبناء مجتمع التعلم المهني وحددتها فيما يلي:

أولاً: القيادة التشاركية الدعامة: مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية تعمل على تبادل المعلومات ما بين مدير المدرسة والعاملين، ويتشارك معهم السلطة والقوة، ويعمل على مشاركة الأفكار للوصول إلى بعض المعلومات الطرق التعليمية المناسبة.

ثانياً: الرؤية والقيم المشتركة: تسهم منظمة مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية إلى تحقيق الرؤية العامة من عملية التعلم، حيث تسعى هذه المجتمعات على تحمل المسؤولة في عملية التعلم وتطويرها بما يخدم بيئة التعليم.

ثالثاً: الإبداع الجماعي: من المميزات الرئيسية لمجتمعات التعلم المهنية الافتراضية أنها تعمل بصورة جماعية ويتبادلون المعلومات في تعزيز عمليات التعلم والذي من شأنه أن يوفر بيئة تعليمية على إلى الوصول والبحث عن أساليب ابتكاريه جديدة تستخدم في عملية التعلم.

مما سبق يمكن القول أن تناول فكرة المدرسة كمجتمع تعلم مهني تقوم بصفة أساسية على بناء قدرات الأفراد العاملين بالمدرسة وتنميتها لممارسة الأنشطة والأدوار القيادية المختلفة، وإلى التعاون التام ما بين القيادة والمدرسية وبين المعلمين بهدف رفع من كفاءة وأداء المدرسة، تدعم بناء القدرات والمهارات الإدارية بين المعلمين وتدعم نقل وتبادل المعارف، وتقوم بإحداث تحسينات في ممارساتها.

المبحث الثاني: التحصيل الدراسي:

أن تطورت الحياة والتربوية والتي أصبحت تشكل هاجساً كبيراً في التعرف على هذه التطورات جعلت من الفرد يسعى دوما إلى التعلم ولكشف حقائق العلم ، وأصبح دخول المدرسة أولوية وضرورة حتمية ومكملة للعملية التربوية، حيث تكمن مهمة المدرسة الأساسية في التربية والتعليم، لكن أحيانا نجد الطلبة لم يستطيعوا تخطي مستوى المرحلة التعليمية ، نتيجة عجزهم عن اكتساب المهارات والقدرات

اللاّزمة، والتي من المفروض أما تتناسب مع سنهم وقدراتهم العقلية فيمكن أن يرجع البعض السبب إلى عجز المدرسة عن إنجاح مهمتها في حين يمكن أن يحكم البعض عن هؤلاء التلاميذ أنهم فاشلون مقارنة بأقرانهم ممن هم في سنهم، ولكن قبل كل شيء يجب الأخذ بعين الاعتبار مبدأ الفروق ما يسمى بصعوبات التعلم والتي تعني الاضطرابات في واحدة أو الفردية بحيث هذه الفئة من التلاميذ تعاني ممّا أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللّغة المكتوبة والمنطوقة، والتي تبدو في اضطراب التفكير والقراءة والتهجئة والحساب، ممّا يتطلب من قدرات تحصيلية تتناسب مع قدراته الطلبة.

إن التحصيل الدراسي في أي مادة يعتبر أحد المهام الرئيسية للمتخصصين من علماء النفس والتربية ومحكا أساسيا على مدى ما يمكن أن يحصله الطلبة في المستقبل حيث تعطي المدرسة أهمية كبرى لدرجات الطلبة ومجموعهم الكلي(نوفل، ٢٠١٥). وأن التحصيل الدراسية ما هو إلا ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات وأساليب تفكير وقدرات على حل المشكلات نتيجة لدراسة مقرر.

مفهوم التحصيل الدراسي:

تناول الكثير من الباحثين لمفهوم التحصيل الدراسي وفيما يلي نعرض بعضاً منهم:

فقد عرف أحمد (٢٠١٠) التحصيل الدراسي بأنه: "إنجاز تعليمي للمادة ويعني بلوغ مستوى معين من تحصيل المعلومات والقيام بالمهارات المطلوبة ويحدد ذلك اختبارات مقننة أو تقارير المعلمين أو الاثنين معا" .

كما عرفه الجلالي(٢٠١١) بانه: "يتمثل "في معرفة التي يحصل عليها الفرد من خلال برنامج أو منهج مدرسي قصد تكيفه مع الوسط والعمل المدرسي، ويقتصر هذا المفهوم على ما يحصل علية الفرد المتعلم أكثر تكيفا مع الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إلية بالإضافة إلى اعداده للتكيف مع الوسط المدرسي بصورة عامة" .

بينما عرفه المعمري (٢٠١٤) بأنه: "أن التحصيل هو" مستوى محد من الاداء أو الكفاءة في العمل الدراسي، كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة اوكليهما معا".

وتستنتج بأن التحصيل يشير إلى التحصيل الدراسي عبارة عن مجموعة الأهداف التعليمية التي يتم تحقيقها لدى الطالب أو المؤسسة التعليمية، ويرتبط ارتباطاً كبيراً بالقدرة العقلية للشخص، والتي تُعبر عن قدرة الشخص على إنجاز عمل معين من خلال أفعال حسية وذهنية وفطرية، وتختلف هذه القدرة من شخص إلى آخر ويكون للمعلم دور أساسي في عمليات التحصيل التي يحققها الطالب.

أهمية التحصيل الدراسي في العملية التعليمية

يعد التحصيل الدراسي من أهم مخرجات التعليم التي يسعى إليها الطلاب يعتبر من المجالات المهمة التي حظيت باهتمام الآباء والمربين باعتباره أحد الأهداف التربوية التي تسعى إلى تزويد الفرد بالعلوم والمعارف التي تنمي مداركة وتفتح المجال لشخصيته لتنمو بالشكل الصحيح، ويهدف التحصيل الدراسي للوصول إلى المعلومات التي من شأنها إعطاء المؤشر عن ترتيب الطلاب في الخبرة بالنسبة إلى المجموعات، كما أن التحصيل الدراسي يشبع حاجة من الحاجات النفسية التي يسعى إليها الطلاب.

يعد التحصيل الدراسي من الموضوعات التي شاع استخدامها في ميدان التربية وعلم النفس التربوي بصفة خاصة, ذلك لما يمثله من أهمية في تقويم الأداء الدراسي للطالب حيث ينظر إليه على انه محك أساسي يمكن في ضوئه ومن خلال تحديد المستوى الأكاديمي للطالب, والحكم على حجم الإنتاج التربوي كماً ونوعاً(الرشيدي، ٢٠١٢).

لقد تناول العديد من العلماء المختصين مفهوم التحصيل الدراسي بطرق مختلفة, ولعل ابرز الاتجاهات في تحديد هذا المفهوم هو ربطه بمفهوم التعلم المدرسي. فقد استخدمت الاختبارات التحصيلية لتحديد ما تعلمه الفرد بعد أن تعرض لنوع معين من التعليم حسب التخطيط والتصميم المسبق, أي بعد إن درس منهجا معينا أو تلقى برنامجاً تعليمياً خاصاً. فالدرجة التي حصل عليها الطالب تعتبر المستوى التحصيلي الذي استطاع أن يصل إليه الطالب والذي اعتمد او رصد من قبل المدرس خلال فترة زمنية معينة من التعليم.

وتعتبر مشكلة التحصيل من أكثر المشاكل التي تواجهها المؤسسات التعليمية بين الطلاب بغض النظر عن الظروف الاجتماعية أو الاقتصادية للطالب , وترجع خطورة هذه المشكلة إلى أنها تمثل فاقدا مرتفعاً, كما أنها بداية لمشكلة التسرب من المدرسة والاتجاه نحو التيارات الأخلاقية المنحرفة, وقد أصبحت هذه المشكلة منتشرة بصورة واضحة لزيادة أعداد الطلاب في المدارس مع ضعف وعجز الإمكانيات المدرسية. بالإضافة إلى إهمال بعض الأسر لأبنائهم , ونقص الكفاءات المطلوبة في المعلم للتعامل مع جميع طلاب الفصل ومتابعتهم.

كما اهتم الباحثون في مجال علم النفس بدراسة العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي وبعض سمات الشخصية؛ حيث إن الدرجة العالية أو المنخفضة في التحصيل ظاهرة تربوية تستخلص منها النتائج لتعزيز الاتجاهات الايجابية الصحيحة. (أحمد، ٢٠١٠).

مما سبق يتضح بأن أهمية التحصيل الدراسي مهم جداً خاصة في ظل الظروف والتنافس الشديد الذي يتعرض له الطلبة في تحقيق أحلامهم وخاصة بأن التحصيل الدراسي أصبح وسيلة مهمة في تصنيف مستوى الطلبة للالتحاق بالتخصصات المهمة، كما أن يعد وسيلة مهمة في تدرج الطالبة في تنصيف مستوى الذكاء.

العوامل المؤثرة في التحصيل

يعد التلميذ ضعيف تحصيل من الناحية الدراسية إذا كان تحصيله المدرسي يقل عن أقرانه في نفس مستوى العمر, وقد يرجع الضعف في التحصيل المدرسي إلى أسباب الذاتية , كما قد يرجع إلى أسباب اجتماعية ناشئة عن الظروف الأسرية أو البيئية المحيطة بالتلميذ أو الرفاق الذين يصطفيهم.

فالأسباب الذاتية هي التي تتعلق بالنواحي الجسمانية للفرد ذاته كأنه يعاني قصورا في السمع أو الإبصار يعوق متابعة لما يلقى عليه من دروس أو أن يكون مصابا باضطراب في الغدد أو في الجهاز العصبي المركزي, وقد يعاني من ضعف عقلي لا يصل إلى مرتبة البله أو العته, وبهذا يتعلم في المدارس العامة شأنه شأن الأسوياء باعتباره في درجة ادنى من حيث مستوى الذكاء.

ولهذا يتصور البعض أنه يمكن التعرف على ضعف التحصيل بقياس مستوى الذكاء, ومن المعروف إن قياس الذكاء يستلزم الوقوف على كل من العمر العقلي والزمني, ويحسب العمر العقلي عن طريق اختبارات مقننة لكل سن على حده وتستخرج نسبة الذكاء بقسمة العمر العقلي على العمر الزمني وضرب الناتج من مائة, فالطفل الذي عمره الزمني عشر سنوات مثلاً وعمره العقلي اثنتا عشرة سنة يحصل على نسبة ذكاء قدرها (١٢٠)(الجلالي، ٢٠١١). ولا يعبر مستوى التحصيل عن وجود علاقة ايجابية بينه وبين مستوى الذكاء أو انخفاضه, كما لا يعبر عن وجود قدرات أو مواهب معينة أو افتقادها, فمستوى التحصيل يحسب عادة على أساس مجموع درجات الامتحان وحدها, وهذه النتائج لا تعد في الحقيقة أسلوبا كفيلا بتقدير درجة الفهم والاستيعاب وان كان يعني كمية التحصيل فحسب(الجغب، ٢٠٠٩).

إن تفحص عملية التحصيل الدراسي بنظرة تحليلية وما يرتبط بها من عوامل عديدة تؤثر فيها، لها الأهمية القصوى، ذلك أن بمعرفة هذه العوامل وآثاره على التحصيل الدراسي يمكن معرفة ما يعوق تلك

العملية، وبالتالي دراسة الطرائق والاساليب المناسبة لتفادي المعوقات والوصول بالتحصيل الدراسي إلى أقصى حد ممكن. وهناك عوامل اجتماعية تتمثل في أسرة الطالب وحالتها التعليمية والاقتصادية، وعوامل بيئية تتمثل في المدرسة ومن أهم هذه العوامل والتي بينها البحرية (٢٠١٥) ما يلي :

أولاً: عوامل متعلقة بالمدرسة :إن المعلومات والخبرات التي يحصلها الطالب عن طريق البرامج الدراسية في مراحل التعليم المختلفة ما هي إلا وسيلة لعمليه إعداده الإعداد الشامل والمتكامل التي تمكنه من ممارسة ادواره الوظيفية التي يعد لها.

ثانياً: عوامل متعلقة بالشخص المتعلم: يؤكد الباحثون أن بعض الجوانب الشخصية الخاصة بالطالب تلعب دورا مهما في تأخر الطالب دراسيا ومنها العوامل الانفعالية، مثل ضعف الثقة بالنفس والقلق والاضطراب والاختلاف في الاتزان الانفعالي والخمول الذي يمنع الطالب من المشاركة في الفصل.

ثالثاً: عوامل متعلقة بالبيئة المحيطة والأسرة :تملك الأسرة الدور الأساسي في عملية التنشئة الاجتماعية؛ اذ إنها تشارك المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية وتؤثر يقوه في استجابة الطفل للمدرسة.

ويلاحظ مما سبق بأن عوامل التي تؤثر على تحصيل الطلبة كثيرة ولا يمكن إيجازها في بند واحد فإن البيئة المحيطة بالطالب بشكل عام لها تأثير مباشر غير أن العاتق الأكبر على التحصيل يقع على مسؤولية المؤسسة التربوية لأنها معنية بتعليم الطلبة وفق أسس علمية تهدف في مضمونها إلى زيادة مستوى المعرفي والعلمي والذي ينعكس على مستوى تحصيل الطلبة

الدراسات السابقة:

تناول العديد من الباحثين دراسة مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية بالإضافة إلى التحصيل الدراسي، وقد قسمت الدراسات السابقة في هذه الدراسة إلى قسمين: الأول تضمن الدراسات التي اجريت في مجال مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية والجزء الثاني تناول الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي ، وفيما يلي نعرض بعضاً من هذه الدراسات مرتبة من الأحدث إلى الأقدم:

أولاً: الدراسات في مجال مجتمعات التعلم المهنية:

ففي دراسة قام المسروري والمشايخي والمجعلية (٢٠٢٠). هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر متطلبات تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية مان من وجهة نظر المشرفين التربويينُ في المدارس الحكومية بسلطنة عمان، بالإضافة إلى معرفة أثر متغيرات المؤهل العلمي والخبرة الإشراقية . ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثين المنهج الوصفي حيث قاموا الباحثين بإعداد استبانة مكونة من

(٤٣)عبارة موزعة على (٥) محاور هي: القيم والرؤية المشتركة والقيادة التشاركية الداعمة وفرق التعلم والتعلم التعاوني والظروف الداعمة والسمات الشخصية والمهنية، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (٥٥) مشرفاً ومشرفة من المشرفين التربويين بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الشرقية . وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر متطلبات تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في المدارس الحكومية بسلطنة بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث وبين مستويات سنوات الخبرة الأشرفية في جميع المحاور. كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤهل العلمي.

ففي دراسة قام بها حسن (٢٠١٩). هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في مدارس التعليم العام، ودورها في تجويد أدائها الأكاديمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، مع الاستعانة باستبانة مكونة من ٤٧ عبارة تم تطبيقها على عينة بلغ عددها ٧٨٩ من المعلمين والمعلمات في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في محافظات الدمام والخبر والظهران، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :اتفاق أفراد العينة على ضرورة توفير متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في مدارس التعليم العام, .أتفاق أفراد العينة على دور مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في تحسين الأداء الأكاديمي .وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة المعلمين والمعلمات في محوري متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية، ودور مجتمعات التعليم في تجويد الأداء الأكاديمي لصالح المعلمين. وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات مجموعات عينة الدراسة حسب متغير المرحلة التعليمية في محور متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لصالح المعلمين بالمرحلتين الابتدائية والثانوية، بينما لا توجد أي فروق دالة إحصائيا بين استجابات مجموعات عينة الدراسة في محور دور مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في تجويد الأداء الأكاديمي- عدم وجود فروق بين استجابات مجموعات عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة في محور متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين في محور دور مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في تجويد الأداء الأكاديمي لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ٥ سنوات.وانتهت الدراسة بوضع تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لتجويد ادائها الاكاديمي وحل مختلف المشكلات التي تعاني منها.

وفي دراسة قامت بها الصالحية والهاشم (٢٠١٨) هدفت هذا البحث إلى الكشف عن إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع المستوى التحصيلي للطلاب، والتوصل إلى مقترحات لتفعيل

الممارسات المهنية لدى المعلمين لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية. كما هدف البحث إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين تقديرات أفراد عينة البحث تعزى للمتغيرات التالية: (المرحلة التعليمية، النوع الاجتماعي المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). ولتحقيق تلك الأهداف؛ تم تحليل الادب النظري المتعلق بموضوع البحث، وبناء أداة البحث وهي عبارة عن استبانة مكونة من (٤٥) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، وُزّعت على (١٢٧) معلّما من المعلمين الأوائل في الحلقتين الثانية والثالثة (التعليم ما بعد الأساسي). وقد توصل البحث إلى أن الممارسات المهنية في الحقل التربوي من وجهة نظر المعلمين الأوائل على جميع محاور الاستبانة تفتح المجال لإمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لخدمة التحصيل الدراسي. كما توصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في تقديرات أفراد العينة. وفي ضوء تحليل نتائج البحث تم التوصل إلى عدد من المقترحات والتوصيات التي تساعد على تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لتطوير الممارسات المهنية لدى المعلمين وإدارة المدرسة وتطويعها لرفع المستوى التحصيلي للطلاب، مثل: توظيف استراتيجية مجتمعات التعلم المهنية لدعم عملية التحسين المستمر للمدرسة

دراسة ربيكا وآخرون(Rebecca, 2015) حيث هدفت الدراسة إلى تقييم وصف معلمي المرحلة الابتدائية لمجتمعات التعلم المهنية الافتراضية قدرته على تحديد تأثير ممارسة المبادئ العامة على مستوى الطلاب الأكاديمي وطبقت في الدراسة البحوث الكمية لاستكشاف مدى الترابط بين تدريب المعلمين في مبادئ مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية و التطبيق الواقعي لهذه المبادئ والمستوى التحصيلي للطلاب. واشارات النتائج إلى الارتباطات الإيجابية بين مستوى المعلم الثقافي في مراقبة الاقران وبين مستوى التعليم والتغذية الراجعة على الممارسات التعليمية.

أجرى المولد (٢٠١٤) هدفت الدراسة إلى التعرف على إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية الإدارية بالمدارس الثانوية. واستخدام الباحث المنهج الوصفي ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المتوسط الكلي لإمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية حصل على درجة كبيرة كذاك تبين من الدراسة عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينه الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي، بينما توجد فروق وفقا لمتغير نوع الثانوية، لصالح نظام المقررات، وللخبرة لصالح الذين خبرتهم من ١٥ سنه فأكثر. ومن أبرز التوصيات التي توصلت لها الدراسة الاستفادة من الممارسات الإدارية والتنظيمية والفنية والاجتماعية التي كشفت عنها الدراسة في تعمينها.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالتحصيل:

ففي دراسة قام بها فاضل (٢٠٢٠) هدفت إلى التحقق من أثر استراتيجية التسريع العرفي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتنمية تفكيرهن العلمي. ولتحقيق هدف البحث جرى صياغة ثلاث فرضيات صفرية، تم اختيار المنهج التجريبي ذا المجموعتين المتكافئة والاختبار البعدي للتحصيل والاختبارين القبلي والبعدي للتفكير العلمي، طبقت تجربة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩م). تكونت عينة البحث من (٦١) طالبة بواقع (٣١) طالبة للمجموعة التجريبية و(٣٠) طالبة للمجموعة الضابطة واللاتي جرى اختيارهن عشوائيا. وكوفئت مجموعتا البحث بالمتغيرات الآتية (العمر الزمني للطلبة محسوبا بالأشهر، الذكاء، مقياس التفكير العلمي، مستوى التحصيل الدراسي للوالدين). أعدت أغراضاً سلوكية للمادة العلمية. أعد الباحث أداتين للبحث، الاختبار التحصيلي ومقياس التفكير العلمي، تألف الاختبار التحصيلي من (٤٠) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل. أظهرت نتائج البحث: وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن وفقا لاستراتيجية التسريع المعرفي ودرجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن وفقا للطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي في مادة الجغرافية لصالح متوسط المجموعة التجريبية. وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن وفقا لاستراتيجية التسريع المعرفي ودرجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن وفقا للطريقة الاعتيادية في مقياس التفكير العلمي لصالح متوسط المجموعة التجريبية. وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن وفقا لاستراتيجية التسريع المعرفي قبل التجربة وبعدها في مقياس التفكير العلمي لصالح المتوسط البعدي .

قام نوفل (٢٠١٥) بدراسة هدفت توضيح العلاقة بين الإعداد والتأهيل الأكاديمي الجيد للمعلم، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، حيث إن المعلمين المؤهلين أكاديمياً يمتلكون القدرات التي تمكنهم من إعطاء الدروس بفاعلية ونشاط. فالمعلم المؤهل أكاديمياً بشكل جيد يكون ملماً بطرائق التدريس، وأساليب التعامل مع التلاميذ، وملماً بالمادة التعليمية وقادراً على استخدام التكنولوجيا ووسائل التطوير والوسائل التعليمية بشكل جيد ومناسب، لأن كثرة استخدام المعلم للوسائل التعليمية في الحصة الدراسية الواحدة قد يشتت انتباه التلميذ، ويبقى تفكيره منحصراً في هذه الوسائل، بينما استخدام الوسائل التعليمية بشكل مناسب، يساعد على تعلم التلميذ بشكل أفضل. إضافة إلى أهمية التعزيز الذي يقدمه المعلم للتلميذ، فهذا الأسلوب يشجع التلاميذ على تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، وتبين أيضاً أنه يوجد علاقة وثيقة بين أسلوب التعاون ومستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ. فالتعاون القائم على الاحترام يعكس علاقات طيبة بين المعلمين، وبين المعلمين والتلاميذ حتى بين التلاميذ أنفسهم. كما لوحظ وجود فرق كبير بين استخدام التكنولوجيا ووسائل التطوير والحاسوب بوجود المعلم، وبين استخدامها بعيداً عن المعلم، حيث أن استخدام المعلم للحاسوب في التعليم قد يزيد من حماس التلاميذ للتعليم.

تعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

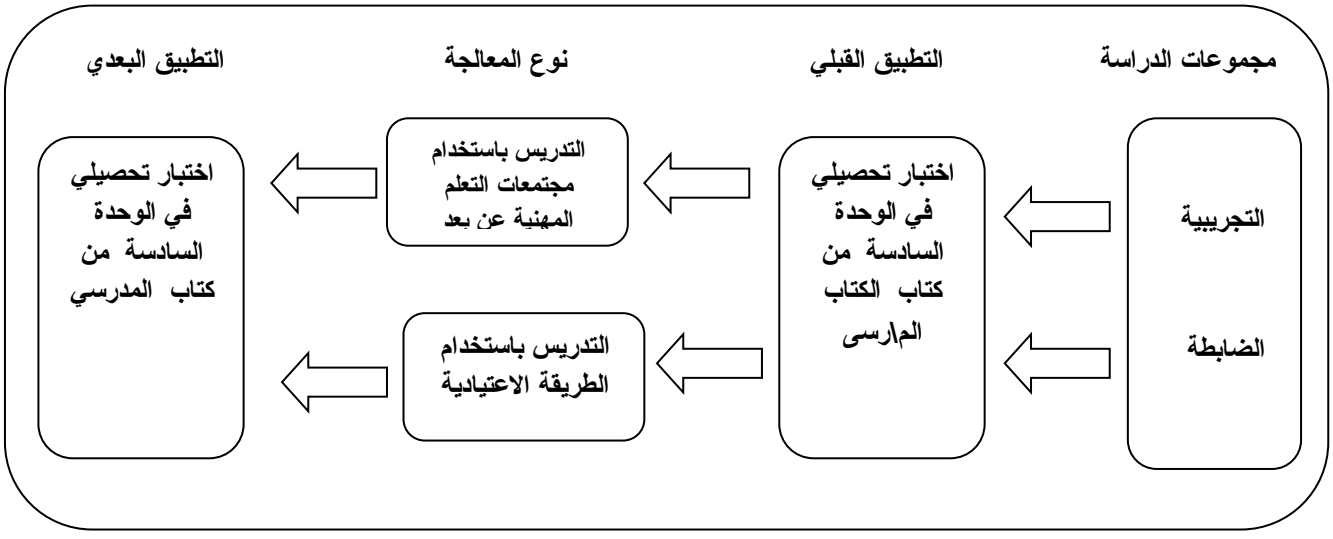
يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة بأن هناك العديد من الدراسات التي تناولت مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية وهذا يدل على أهمية هذه المجتمعات في المؤسسات التعليمية وتنوعت هذه الدراسة، ومنها دراسة المسروري والمشايخي والمجعلية (٢٠٢٠). والتي حاولت الكشف عن درجة توافر متطلبات تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية مان من وجهة نظر المشرفين التربويينُ في المدارس الحكومية بسلطنة عمان، بالإضافة إلى معرفة أثر متغيرات المؤهل العلمي والخبرة الإشراقية ودراسة حسن (٢٠١٩). والتي تشابهت مع الدراسة السابقة في دراسة متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في مدارس التعليم العام، ودورها في تجويد أدائها الأكاديمي، ودراسة أجرى المولد (٢٠١٤) هدفت الدراسة إلى التعرف على إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية الإدارية بالمدارس الثانوية. أما دراسة ربيكا وآخرون(٢٠١٥) والتي أشارت إلى تقييم وصف معلمي المرحلة الابتدائية لمجتمعات التعلم المهنية الافتراضية قدرته على تحديد تأثير ممارسة المبادئ العامة على مستوى الطلاب الأكاديمي. الدراسات المتعلقة بالتحصيل ففي دراسة قام بها فاضل (٢٠٢٠) هدفت إلى التحقق من أثر استراتيجية التسريع العرفي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتنمية تفكيرهن العلمي. أما دراسة نوفل (٢٠١٥) فقد حاولت توضيح العلاقة بين الإعداد والتأهيل الأكاديمي الجيد للمعلم، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ.

وتنوعت مجتمعات الدراسة ما بين الطلبة والمعلمين بالإضافة إلى أدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة والتي تنوعت ما بين الاستبانة وبين الاختبارات. وهذه الدراسة تم تطبيق اختبار لقياس أثر مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على تحصيل الدراسي .

الفصل الثالث (المنهجية والتصميم)

منهج البحث وتصميمه

تم تطبيق المنهج شبه التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة، ويوضح الشكل (١) تصميم منهج البحث



الشكل(١)

التصميم شبه التجريبي للبحث

المجتمع والعينة:

شكل (١)

تصميم منهج الدراسة

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف العاشر بمدرسة اسية بنت مزاحم للتعليم الاساسي للبنات بمحافظة جنوب الباطنة للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١، والبالغ عددهم (١٤٤) طالبة حسب الإحصائيات الصادرة من دائرة الإحصاء التربوي بالمديرية العامة للتخطيط والمعلومات التربوية .

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالبة من طالبات الصف العاشر, مقسمة على مجموعتين, مجموعة تجريبية مكونة من (٢٢) طالبة, ومجموعة ضابطة مكونة من (٢٦) طالبة حيث مثلت الشعبة (عاشر رابع) المجموعة التجريبية والبالغ عددها (٢٢) طالبة والتي تم تدريسها باستخدام مدخل مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ، أما الشعبة (عاشر ٥) فمثلت المجموعة الضابطة والبالغ عددها (٢٦) طالبة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية. والجدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة:

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة

الشعبة	المجموعة	استراتيجية التدريس	عدد الطالبات	مجموع أفراد العينة
٤/١٠	التجريبية	مجتمعات التعلم المهنية	٢٢	٤٨
٥/١٠	الضابطة	الطريقة الاعتيادية	٢٦	

متغيرات البحث:

أ. **المتغير المستقل:** ويتمثل في طريقة التدريس، وهي بمستويين هما:

١-تدريس المجموعة التجريبية باستخدام مدخل مجتمعات التعلم المهنية.

٢-تدريس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية.

ب. المتغيرات التابعة وتتمثل في:

١- برنامج تدريبي قائم على مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لرفع المستوى التحصيلي في مادة العلوم للصف العاشر في الوحدة الدراسية السادسة .

ج. المتغيرات الدخيلة وهي المتغيرات التي تم ضبطها بتوحيدها في البحث لكي لا تؤثر في نتائجها وهي:

١-المعلم: حيث تم اختيار معلم واحد ليقوم بتدريس المجموعتين: التجريبية والضابطة وذلك لاستبعاد أثر المعلم في نتائج البحث.

٢ العمر الزمني لأفراد الدراسة: حيث تم ضبط هذا المتغير، وذلك عن طريق اختيار طالبات من نفس المستوى الدراسي، وهم طالبات الصف العاشر.

٣-المحتوى الدراسي: تم ضبط هذا المتغير، وذلك عن طريق تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة نفس الوحدة الدراسية.

٤- زمن التدريس: تمت مراعاة تدريس الوحدة الدراسية في نفس الفترة ونفس المدة الزمنية والتي بلغت أسبوعين حسب الخطة الدراسية للمادة والمرتبطة ب الوحدة.

مادة البحث وأداته:

اعتمدت الدراسة الحالية الاختبار التحصيلي كأداة لقياس التحصيل الدراسي في مادة العلوم لموضوعات مقررة على طلبة الصف العاشر من التعليم الأساسي بسلطنة عمان الوحدة السادسة للفصل الدراسي الأول من العلوم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي من أعداد معلمات العلوم بالمدرسة .

صدق أداة البحث

لتحقق من صدق أداة البحث، تم عرض البرنامج والاختبار التحصيلي (القبلي – والبعدي) لقياس مستوى التحصيل الدراسي في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، والبالغ عددهم (4) من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال تدريس العلوم من معلمات أوائل ومشرفات تربويات في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة، وذلك لإبداء آراءهم وملاحظاتهم حول الاختبار ومدى مناسبة فقرات الاختبار للهدف الذي أعد من أجله ومدى وضوح فقراته، وحذف أو إضافة فقرات مناسبة ويمثل ملحق (ب) قائمة بأسماء المحكمين لأداتي الدراسة وبناء على ملاحظات المحكمين و آراءهم تم تعديل بعض فقرات الاختبار التحصيلي حتى أصبح بصورته النهائية.

ثبات أداة البحث:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (١٠) طالبات من الصف العاشر بمدرسة اسية بنت مزاحم للتعليم الاساسي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم حساب الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (20) وكان يساوي ( ) وهي قيمة وهذا يدل على وجود ثبات للاختبار. التأكد من وضوح تعليمات الاختبار.

١. التعرف على مدى صحه مفردات الاختبار.
٢. حساب ثبات الاختبار
٣. حساب معامل الصعوبة لمفردات الاختبار.

وأظهر تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وضوح تعليمات الاختبار، وسلامة مفرداته، كما أوضح عدم وجود حاجة لإجراء أي تعديلات في الصياغة. وفيما يلي تفصيل لحساب ثبات الاختيار ومعامل صعوبة كل مفرده من مفرداته.

تكافؤ المجموعتين:

تم التحقق من تكافؤ المجموعتين باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة على القياس القبلي, والجدول (١) يبين نتائج ذلك.

جدول (١)

تكافؤ المجموعتين على القياس القبلي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	3.30	2.03	0.140	48	0.890
التجريبية	3.37	1.24			

يتبين من الجدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة, وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتين لغاية إجراء الدراسة على المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

إجراءات البحث:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي ثم تحديد مشكلة البحث، وأسئلتها ومتغيراته والتعريفات الإجرائية للبحث والإطار النظري والدراسات السابقة، تم القيام بالإجراءات الآتية للإجابة عن السؤال الذي تحددت به مشكلة البحث، حيث اتبع الباحثين الإجراءات الآنية:

١- إعادة صياغة الوحدة الدراسية السادسة للفصل الدراسي الأول الموجودة في كتاب العلوم في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية من حيث الأهداف والمحتوى والأنشطة والاختبارات القصيرة .

٢- تصميم مقاطع صوتية وفيديوهات انفوجرافيك وملفات (pdf) والألعاب الالكترونية التحفيزية لتطبيقات وبرامج متنوعة في التعلم عن بعد و قائمة على مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لمحتوى الوحدة المراد تدريسها كتطبيق كلاس ديجو والبادلت والمختبرات الافتراضية في الكيمياء وغيرها بالإضافة الي يرامج العروض التقديمية التفاعلية (البوربوينت) كذلك تفعيل الاستراتيجيات والأساليب التي تحتاج تفكيرا ناقدا مثل حل المشكلات والخرائط المفاهمية الالكترونية كذلك قيادة المناقشات الالكترونية .

٣- عرض أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي و البرنامج القائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على مجموعة من المحكمين والاستفادة من آراءهم وملاحظاتهم في التعديل.

٤- إعداد الصورة النهائية لأدوات الدراسة في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم.

٥- تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعة تجريبية تدرس باستخدام مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية.

٦- للتأكد من تكافئ وتماثل المجموعات تم إخضاع عينة الدراسة التجريبية والضابطة للتطبيق الاختبار القبلي.

٧- التحقق من ثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة عشوائية من طلاب الصف العاشر من خارج عينة الدراسة وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (20).

٨- تطبيق وتنفيذ البرنامج القائم على مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على طلاب المجموعة التجريبية لمدة أسبوعين في حين يدرس طلاب المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

١٠- للتأكد من مدى فاعلية البرنامج التعليمي (مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية) تم إخضاع المجموعتين التجريبية والضابطة للتطبيق البعدي للاختبار.

١١-تصحيح الاختبار وجمع البيانات.

١٢-معالجة البيانات إحصائيا بواسطة البرنامج الإحصائي **SPSS** ورصد الدرجات.

١٣- تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

المعالجات الإحصائية

١- تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (20).

٢- تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بتطبيق الدراسة عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) للعينتين المرتبطة (Independent-sample t-test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيلي في مادة العلوم .

٣- حساب أثر للمتغير المستقل للبحث باستخدام اختبار (ت) على تحصيل الطلبة.

النتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما أثر مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر في ظل التعليم بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة؟ للإجابة على السؤال تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة, والجدول (٢) يبين نتائج ذلك.

جدول (٢)

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة على القياس البعدي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	5.25	2.09	3.369	48	.001*
التجريبية	7.11	1.81			

يتبين من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة حيث كان مستوى الدلالة (٠.٠٠١*) وهي قيمة أفضل من مستوى الدلالة (٠.٠٥) حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية, حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٥,٢٥) وانحراف معياري (٢.٠٩) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٧.١١). وهذا يدل على

وجود أثر لمجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على التحصيل الطلبة للذين خضعوا إلى مجتمعات التعلم المعنية لأنه كانوا على دراية ومعرفة بالطرق والأساليب التي استخدمتها المجموعة في تعزيز مستوى تعليم الطلبة والذي أثر بشكل إيجابي على تحصيلهم، وهذا يدل بأن تأثير مجتمعات التعلم كان لها تأثير إيجابي اثر بشكل كبير على تحصيل الطلبة لأن هذه المجتمعات كونت بعداً في مجال التغير وتطوير أساليب التعليم المعتمدة على التكنولوجيا بهدف التواصل ومناقشة كافة القضايا التعليمية والتي من شأنها أن تحسن طرق تعليم وزيادة مستوى التحصيل لدى الطلبة. وعلى الرغم من عدم وجود أي دراسة سابقة تقيس دور مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على تحصيل الطلبة إلا أن الدراسات أشارت إلى دور أو تأثير المجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على أداء أو دافعية المعلمين. وقد اتفقت مع نتائج دراسة ربيكا (٢٠١٥) وآخرون إلى وجود الارتباطات الإيجابية بين مستوى المعلم الثقافي في مراقبة الاقران وبين مستوى التعليم والتغذية الراجعة على الممارسات التعليمية. ونتائج دراسة فاضل (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى وجود تأثير في استخدام استراتيجية التسريع المعرفي والذي يمثل مقاربة مع مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية. ونتائج دراسة الصالحية والهاشم (٢٠١٨) والتي أشارت إلى تأثير مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في رفع المستوى التحصيلي للطلاب، ونتائج دراسة نوفل (٢٠١٥) والتي أشارت بأنه يوجد علاقة وثيقة بين أسلوب التعاون ومستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي؟ للإجابة على السؤال تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة, والجدول (٣) يبين نتائج ذلك.

جدول (٣)

نتائج اختبار (ت) للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	3.30	2.03	8.145	25	.000*
البعدي	7.01	1.81			

يتبين من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي حيث كان مستوى الدلالة (٠.٠٠٠*) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وتشير الفروق بأنها كانت لصالح القياس البعدي, حيث كان المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي (٣.٣٠) وانحراف معياري (٢.٠٣) بينما كان المتوسط بالاختبار البعدي كان (٧.٠١) وانحراف معياري (١.٨١) وهذا يدل على وجود أثر للتدريس باستخدام مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على أداء المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي وهذا يؤكد بأن توظيف مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في المجال التحصيلي كان لها بعد إيجابي واسهمت في زيادة تحصيل الطلبة في المقررات التي تم تطبيقها على مقررات الطلبة، كما أن دخول أنماط جديدة وهذا ما تنادي به المؤسسات التعليمية بضرورة العمل على توفير أفضل السبل والطرق والتي من شأنها أن تحسن العملية التعليمية والذي ينعكس على مخرجات المؤسسات التعليمية ويعود للأفضل على تحصيل الطلبة في كافة المواد، وعلى الرغم من البيئة التعليمية بيئة ديناميكية مستمرة في عمليات التغيير في ظل الظروف والمتطلبات الدولية.

تحليل النتائج ومناقشتها:

تحليل النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

أن سعي المؤسسات التربوية إلى مسايرة ومتابعة كافة المستجدات التي من شأنها أن تحسن أداء المؤسسات والقائمين عليها من قيادة أو معلمين أو طلبة أو أولياء أمور تؤدي إلى مخرجات ذات تأثير كبير على أداء الطلبة وتحصيلهم. وأن عملية تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني تتوقف على مدى توافر النمط القيادي الذي يسمح بتنمية القدرات القيادية لدى العاملين، ومشاركتهم في عمليات صنع القرار وتوزيع الأنشطة القيادية عليهم وممارستهم لها، وأن سعي القيادة المدرسية في توفير أرضية واسعة تهدف إلى التعاون والتكافل مع كافة عناصر العملية التعليمية والذي من شأنه أن يضع المؤسسات التربوية في مقدمة التطور لأن من أهم المقومات التي يقوم عليها بناء مجتمع تعلم مهني بالمدرسة توافر الثقة فيما بين العاملين على كافة المستويات

تحليل النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

هذ يدل على ان مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية تؤثر على التحصيل الدراسي, وقد يعزي ذلك إلى لكون قيادة المدرسة وفريق مجتمع التعلم المهني الافتراضي بالمدرسة تجاوزوا الصعوبات والتحديات

معتمدين على مدخل مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية التي ساهمت بشك لكبير في زيادة سرعة استجابة المعلمين للمستجدات بسبب جائحة كورونا كوفيد ١٩ وما نتج عنه من جعل التعليم مدمج، وهذا يدل بأن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية تمثل نقله نوعية في تعزيز دور المؤسسات التعليمية في تحسين مستوى الأداء والذي ينعكس على تعليم الطلبة وتحسين المستوى التحصيلي لهم، ولهذا يتطلب العمل على تفعيل هذه المجتمعات في كافة المؤسسات التعليمية بما يتناسب مع المرحلة العملية لهذه المجتمعات.

وتعد مجتمعات التعلم المهني وسيلة منهجية لتحسين أداء التعليم والتعلم والثقافة المدرسية. ومن خلال تصميم مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية فإنها تسعى للتغلب على ثقافات الانعزال وتجزيئ عمل المعلمين والانفراد. وتظهر الدراسات أن بناء مجتمعات تعلم مهنية قوية – تركز على تحسين التعليم والمناهج الدراسية والتقييم – سيؤدي إلى زيادة تعاون وتشارك المعلمين، وزيادة استخدام الممارسات التعليمية الفعالة في الفصول الدراسية، مما يؤدي إلى تحسين تحصيل الطلبة.

التوصيات:

١. ضرورة الاهتمام ببناء مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية داخل المؤسسات التربوية وخاصة في ظل استمرار جائحة كورونا كوفيد ١٩
٢. تبادل الخبرات ومساهمته في استدامة التعلم لدى المعلمين في المتخصص الواحد وبالتالي رفع المستوى التحصيلي لدى الطلبة.
٣. زيادة التعاون بين كافة المجتمعات التي تؤثر على تحصيل الطلبة من قيادة مدرسية ومعلمين وأولياء الأمور.
٤. عمل دراسات جديدة تقيس أثر مجمعات التعلم المهنية في العديد من المتغيرات

المراجع

الجعب. نافذ (٢٠٠٩). أثر التعليم المساند في مدارس وكالة الغوث على التحصيل الدراسي للطلاب" المعالجة " في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين المساندين(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس المفتوحة، غزة.

الجلالي. لمعان (٢٠١١): التحصيل الدراسي. عمان: دار المسيرة.

حسن، ماهر (٢٠١٩). بناء مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢٧(٦)،

الداوود، منال بنت سعد، والجارودي، ماجدة بنت إبراهيم (٢٠١٩). درجة توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر. مجلة دراسات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية،٤٦(١)، ٢١٧ –٢٣٧.

الرشيدي. غازي (٢٠١٢): التعليم الابتدائي في جودة التعليم وكفاءة المدرسة، الطبعة الثانية، مكتبة الفلاح، الكويت.

السناني، شذى (٢٠٢٠). دور مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في تنمية مهارات التخطيط لدى معلمات التربية الإسلامية بالمدينة المنورة". المجلة العربية للنشر العلمي. ٢٦(كانون الأول)، ٢٢١–٢٣٧.

شهاب، لبنى (٢٠١٩). مقارنة لشبكات مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في سنغافورة وإنجلترا للإفادة منها في المدارس المصرية، المجلة التربوية، ٦٥ ،٦٣٩–٧٢٩.

الصالحية، فاطمة والهاشم، نور (٢٠١٨). تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطالب. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس العدد (٩٧)، ٤٧٧–٤٧٢.

العصيلي، ليلى (٢٠١٩). دور مجتمعات التعلم في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية.

فاضل، (٢٠٢٠). أثر استراتيجية التسريع المعرفي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافيا وتنمية التكفير العلمي لديهن. مجلة الفتح. ٧١، ٥٦–٧٨.

القحطاني، محمد وطوهري، علي (٢٠٢٠). تقويم مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية: جامعة ذمار – كلية الآداب، ع٦، ٣-٨٠.

محروس، محمد (٢٠١٥). المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المنشود. المجلة التربوية. (٤٠). ٥٦٧-٦٨٨.

محمد، ماهر بن أحمد (٢٠١٩). بناء مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٧٢(٦)، ٦٢-٩٢.

محمدين، حشتمت وموسى، أحمد (٢٠١٧). متطلبات تطبيق مجمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية. ١٧٢(١)، ١٣-٧٢.

المسروري، فهد والمشايخي، سعيد والمجعلية، عائشة (٢٠٢٠). درجة توافر متطلبات تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهني في المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين. المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات. ٢٧(٨)١-٢٨.

المطيري، هياء (٢٠١٨). واقع مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية لمعلمات العلوم ومتطلبات تطبيقها في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة القصيم: القصيم.

المولد (٢٠١٤). إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية الإدارية في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.

ناصف، محمد (٢٠١٢). مجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية. (٤٨). ٣٥٨-٢٦٩.

نوفل، نوفل (٢٠١٥). أثر المعلم في رفع المستوى العلمي للتلاميذ (دراسة ميدانية على تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة تشرين.

هلل، شعبان(٢٠١٤). مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية مدخل للصلاح التربوي بالمؤسسات التعليمية، مصر :مكتبة بستان المعرفة.

Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. Educational Administration Quarterly, 35(SUPPL.), 751-781.

Caputa, W. (2017). The Role of Virtual Communities In The Process Of Creation of Knowledge Resources in A Company. Scientific Journal WSFiP. 2(2), 27-43.

Chen and others (2016), Factors that develop effective professional learning communities in Taiwan, national institute of Education, Singapore, AsiA PAcific JournAl of EducAtion, Vol. 36(2), 248–265.

Cormier,R. (2009).”Professional learning communities: “Characteristics, principals and teachers”, paper presented at the annual Meeting of the Louisiana Education Research Association Lafayette, Louisiana.

Eley, A .(2017). Professional Learning Communities. Primary Science, (148), 5-8 . Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1155272.

Fejlaoui, Y. (2009). Leadership d’opinion et communautés virtuelles : un état de l’art; Centre de Recherche en Gestion, Institut d’administration des Entreprises, Université des; Sciences Sociales de Toulouse1, Place Anatole France.

Finch, J. A.(2017). Multidisciplinary Professional Learning Communities in a Public High School: An Action Research Study. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED578552.

High, L. (2019). Elementary principal's behaviors and collaborative professional learning communities, doctoral dissertation, Walden university, U.S.A.

Hord,M.(1997). Professional Learning Communities of Continuous Inquiry and Improvement, South West Educational Development Laboratory, Austin, Texas

Louis, K. (2008). Creating and sustaining professional communities.Sustaining professional learning communities, 1, 41-57

Matthews, S. (2014), A Study of Professional Learning Communities and the Effect on Teacher Practice, ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation,

Morrissey. M. (2000). Professional learning communities: An ongoing exploration, Southwest educational development laboratory

Rebecca. Q., Ratz, J., & James.J. (2015) The impact of professional learning on the achievement level of the students at the elementary level communities - Publisher .Journal of Education of social policy 2(4).

Sun, N, and others (2016), Professional learning communities: research and practices across six educational systems in the Asia-Pacific region, Asia Pacific Journal of Education, 36(2), 193–201.

Wong, J.(2010). What makes a professional learning community possible? A case study of a Mathematics department in a junior secondary school in China, Asia Pacific Educ. Rev. No. 11, PP. 131 – 139.

سلطنه عُمان

وزارة التربية والتعليم

المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة

مدرسة آسية بنت مزاحم للتعليم الأساسي للبنات (٥-١٢)

الأستاذة الفاضلة :..... المحترمة

تحية طيبة وبعد

أود الإفادة أن الفريق البحثي بالمدرسة يعتزم القيام ببحث إجرائي بعنوان" **أثر مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية الافتراضية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمدرسة آسية بنت مزاحم للتعليم الأساسي في مادة العلوم في ظل التعليم عن بعد** للعام الدراسي٢٠٢٠/٢٠٢١ م

ولما عرف عنكم من خبرة علمية متميزة في هذا المجال، نود منكم التكرم بقراءة فقرات الاختبا التحصيلي وإبداء رأيكم وملاحظاتكم بمدى ملائمته وسلامة الصياغة اللغوية وإضافة أية ملاحظات أو تعديلات ترونها مناسبة و لذلك لإثراء هذه البحث.

شاكرين لكم حسن تعاونكم لخدمة البحث العلمي

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

الفريق البحثي بالمدرسة :

الملحق (أ)

توزيع الطلبة والشعب حسب الصف

سلطنة عـــمان
وزارة التربية والتعليم
رية العامة للتخطيط والمعلومات التربوية
دائرة الإحصاء التربوي

رقم الصفحة : 1
التاريخ : 2021/01/22
الساعة : ص8:28:19

يرية العامة/إدارة التربية والتعليم محافظة جنوب الباطنة
اسم الولاية : وادي المعاول
اسم المدرسة : اسيه بنت مزاحم للتعليم الاساسى للبنات الصفوف (5-12)رمز المدرسة : 3502
نوع التعليم : أساسي للعام الدراسي : 2021/2020

توزيع الطلبة والشعب حسب الصف

الصف	الشعب			الطلبة		
	ذكور	إناث	مشترك	جملة	ذكور	إناث	جملة
الخامس	0	3	0	3	0	115	115
السادس	0	3	0	3	0	94	94
السابع	0	2	0	2	0	67	67
الثامن	0	3	0	3	0	89	89
التاسع	0	3	0	3	0	97	97
العاشر	0	5	0	5	0	144	144
الحادي عشر	0	5	0	5	0	155	155
الثاني عشر	0	4	0	4	0	130	130
اجمالى المدرسة	0	28	0	28	0	891	891

طبع بواسطة : : جوخه حمود محمد المعولية

الملحق (ب)

قائمة بأسماء المحكمين لأداة الدراسة

م	الاسم	المسمى الوظيفي	المديرية / القسم / المدرسة
١	سهام بنت عمر الزدجالية	مشرفة مادة الكيمياء	المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة – قسم العلوم التطبيقية

٢	بدرية بنت صالح البلوشية	مشرفة مادة الكيمياء	المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة – قسم العلوم التطبيقية
٣	موزة بنت علي اليحمدية	معلم أول كيمياء	مدرسة آسية بنت مزاحم للتعليم الاساسي للبنات (٥-١٢)
٤	سامية بنت سليمان السريرية	معلم كيمياء	مدرسة آسية بنت مزاحم للتعليم الاساسي للبنات (٥-١٢)

ملحق (ج)

الاختبار القبلي والبعدي

https://docs.google.com/forms/d/1usZhXa0MKA8FTGHHzLEN8B2ag4rB2WaMk5QmPUXWNNw/edit

https://docs.google.com/forms/d/19ptxhlb3Bo64lmBuZ91PV56fmbVx27akW8bmexADXwc/edit

ملحق (د)

فريق اعداد البرنامج القائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية والمطبق على المجموعة التجريبية

م	اسم المعلمة	المسمى الوظيفي
١	موزة اليحمدية	معلم اول علوم
٢	مياسة الجابرية	معلم علوم
٣	فاطمة الحضرمية	معلم تقنية معلومات
٤	منيرة الحراصية	معلم تقنية معلومات
٥	خالصة البلوشية	معلم صعوبات تعلم
٦	سامية السريري	معلمة كيمياء

مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس وطالبات جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية (مشروع بحثي كمتطلب لمقرر القياس النفسي والتقويم

إعداد

رفاء بنت حميد الجلندانية ـ آمنة بنت إبراهيم العميرية ـ الريم بين سلطان الراسبية

إشراف : د/ ميمي إسماعيل

ملخص البحث:

هدف البحث إلى دراسة مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس وطالبات جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية. حيث تكونت عينة الدراسة من ٤٠ طالبة من تخصصات الرياضيات والعلوم (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء)، و٢٠ عضو من أعضاء هيئة التدريس بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق للعام الأكاديمي ربيع ٢٠٢٠/٢٠٢١م. واستخدمت الاستبانتين اللتان صممتها الباحثات كأدوات لقياس مستوى الرضا عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية. واستخدمت الباحثات برنامج spss لتحليل البيانات وإيجاد مستويات رضا أعضاء هيئة التدريس والطالبات عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية والفروق بين مستوى رضا الطالبات عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية تعزى إلى متغيرات التخصص. وقد تم تأكيد ثبات استبانة مستوى رضا الطالبات عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية بمعامل الفاكرمباخ بنسبة 0.884، وثبات استبانة مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية بنسبة ٠.724.

وقد توصلت النتائج إلى الآتي:

١- يوجد مستوى رضا منخفض لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية.

٢- يوجد مستوى رضا متوسط لدى طالبات جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى رضا الطالبات بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات النهائية الإلكترونية تعزى لمتغيرات التخصص.

Research Summary

The aim of the research is to study the level of satisfaction of faculty members and students of the University of Technology and Applied Sciences in Rustaq with the final electronic achievement tests. The study sample consisted of 50 students from various disciplines for the spring 2020/2021 academic year. The questionnaire designed by the researchers was used as a tool to measure the level of satisfaction with the final electronic achievement tests and as a tool for research in general. The researchers used the spss program to analyze the data and find the levels of faculty and female students 'satisfaction with the final electronic achievement tests, and the differences between the students' satisfaction levels were attributed to the variables of specialization. It was confirmed that the questionnaire of the level of satisfaction of female students regarding the electronic achievement tests in the FKPEmbach laboratory was stable at a rate of 0.884, and that the questionnaire of the level of satisfaction of the faculty members about the electronic achievement tests was stable at a rate of ٠.724

The results are as follows:

1- There is a low level of satisfaction among faculty members at the University of Technology and Applied Sciences in Rustaq with electronic achievement tests.

2- There is an average level of satisfaction of the female students of the University of Technology and Applied Sciences in Rustaq regarding the electronic achievement tests.

3- There are no statistically significant differences between the level of satisfaction of female students at the University of Technology and Applied Sciences in Rustaq regarding the final electronic exams due to the variables of specialization.

الفصل الأول
مدخل إلى البحث

المقدمة:

يعد العلم الذي أدى إلى التطور التكنولوجي المحصلة للتطور المصاحب للعملية التعليمية التي تعتبر الأداة المهمة لتعليم وتربية الأشخاص ابتداءً من تحديد الأهداف، المحتوى، الأساليب، طرق التدريس، التقويم، التغذية الراجعة، إعادة التقويم والتطوير. حيث إنه لم تعد القاعات أو جدران الصفوف المكان الوحيد الذي يأخذ منه المتعلم المعلومات. فأصبحت من متطلبات العصر استخدام الاتصال الشبكي المتزامن والغير المتزامن بين المؤسسات المختلفة (إسماعيل، خليفة، يوسف، ٢٠١٩).

المنظومة التعليمية بكل عناصرها فرض عليها التعامل مع النظم والأساليب الحديثة لعملية التقويم التي تعمل بشكل أساسي على تفعيل استخدام برمجيات التكنولوجيا المستمدة من تطبيقات نظرية تتصف بالحداثة في عملية التقويم خصوصا تكنولوجيا الشبكات التعليمية والحاسب وعرفت من الناحية التطبيقية بالاختبارات المحوسبة أو الاختبارات الإلكترونية والتي تعتبر من الاتجاهات الحديثة في عملية التقويم البنائي ومن خلالها يمكن أن نصدر الحكم. فهي تساعد على استعداد المتعلم للتعليم وتحقيق الأهداف في عملية التعلم وعلى فعالية الاستراتيجية وطرق التعلم وأيضا فعالية عملية التعلم (كابلي،٢٠١١).

إن التطور في عملية تحقيق الأهداف أدى إلى بروز أساليب جديدة لتقويم الدارسين والمتعلمين وذلك عن طريق الاختبارات الإلكترونية. من جانب آخر واجهة المؤسسات العديد من التحديات ناتجة عن ضعف الشبكة وغيرها مما عملت الجهات المختصة إلى الوصول إلى حل لهذه المشكلة.

تعتبر الاختبارات الإلكترونية من الاسهامات التكنولوجية الحديثة في التقويم والقياس والتي ظهرت من تطور تكنولوجيا الاتصالات والتعليم والمعلومات التي لها علاقة بالميدان التعليمي والتربوي وذلك لإبراز معلمون يمتلكون الكفاءات المتنوعة والمهارات الوظيفية والابداعية الأمر الذي اقتضت الحاجة لإحداث تغيرات تربوية بشكل شامل والذي يعتبر التقويم الأداة الضابطة والموجهة لعملية التعلم والتدريس والتعليم وكذلك الجودة في العمليات والمخرج التربوي (أبو علام،٢٠٠٥، ص٢٩٣).

يجب أن تلتزم المؤسسات بنظام الاختبارات الإلكترونية في ظل الظروف الراهنة لما لها من دور في إكمال مسيرة التعليم عن بعد. ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة لتقيس مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس وطالبات جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية.

وتتلخص مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١- ما مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية؟

٢- ما مستوى رضا طالبات جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا الطالبات بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات الإلكترونية تعزى لمتغيرات التخصص؟

أهمية البحث:

١ - الأهمية النظرية:

توضح البحوث والدراسات السابقة التي أجريت لدراسة مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس والطالبات أهمية إجراء مثل هذه البحوث والدراسات في كل مجتمع على الأقل. وبالرغم من وفرة البحوث العلمية والدراسات التي تناقش استخدام التكنولوجيا في التعليم ومستوى رضا مستخدميها إلا أن الدراسات المتعلقة بمجال الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية نادرة ولا سيما في الوطن العربي، لذا تتجلى أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله بالإضافة إلى ما تضيفه من معلومات وخبرات جديدة تُضاف إلى البحوث العلمية في الوطن العربي بشكل عام وفي سلطنة عُمان على وجه خاص لما يتفرد به كل مجتمع من المجتمعات من خصائص وسمات وثقافات تختلف عن المجتمعات الأخرى، وتوضح الدراسة مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس والطالبات عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية، مما يفتح للباحثين العمانيين وغير العمانيين مجالات أوسع لتطوير الاختبارات التحصيلية الإلكترونية ، ومواكبة التطور والتقدم العلمي التكنولوجي الحديث.

٢ - الأهمية العملية:

تكمن أهمية الدراسة من أهمية الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية كأداة من أدوات التقويم للطلبة في العملية التعليمية، ومستوى رضا أعضاء هيئة التدريس والطالبات عن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية، كما أن النتائج والمقترحات التي ستتوصل إليها هذه الدراسة ستساعد المشرفين التربويين والمعلمين والمعلمات على تفعيل دور الاختبارات التحصيلية الإلكترونية بشكل عام والاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية بشكل خاص في عملية التقويم بما يتناسب مع رضا أعضاء هيئة التدريس والطالبات عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية ودراسة نقاط القوة ومعالجة مناطق القصور والضعف في الاختبارات التحصيلية الإلكترونية، وتشجيع المشرفين التربويين على وضع برامج ودورات تدريبية متنوعة ومكثفة لأعضاء هيئة التدريس لتصميم الاختبارات التحصيلية الإلكترونية وتوظيفها في العمليات التعليمية بما يتناسب مع تصوراتهم ومستوى رضاهم عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية، كما وستشجع المشرفين التربويين على دراسة اتجاهات الطالبات نحو الاختبارات التحصيلية الإلكترونية والتعرف على أسباب عزوف بعض الطالبات عن أداء الاختبارات التحصيلية الإلكترونية لرفع مستوى رضاهن عنها وتفعيل دور الاختبارات الإلكترونية في العملية التعليمية وإنشاء بيئة إلكترونية تفاعلية حديثة متطورة.

أهداف البحث:

١- التعرف على مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية.

٢- التعرف على مستوى رضا طالبات جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية.

٣- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى رضا الطالبات بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات الإلكترونية تعزى لمتغيرات التخصص.

حدود البحث:

الحدود البشرية:

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق بلغت ٢٠ عضو من أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى عينة من طالبات جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق من تخصصات العلوم (الكيمياء، الفيزياء، الأحياء) والرياضيات بلغت ٤٠ طالبة.

الحدود المكانية والزمانية:

تم إجراء الدراسة في سلطنة عمان في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في الفصل الدراسي الثاني ربيع ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

الحدود الموضوعية:

تم اتباع المنهج الوصفي للدراسة، وتم استخدام الاستبانات التي أعدتها الباحثات لدراسة مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس والطالبات بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية.

مصطلحات البحث:

١- الرضا:

" الإحساس الداخلي المتمثل بشعور المتعلم بالارتياح نتيجة إشباع حاجاته ورغباته". (الزين، ٢٠١٧، ص٢٦)

ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس والطالبات على مقياس مستوى الرضا.

٢- الاختبارات التحصيلية الإلكترونية:

"يعرفها شعيب: اختبارات موضوعية منتجة بشكل إلكتروني، والذي يعدها وينتجها أعضاء هيئة التدريس، من خلال برمجيات حاسوبية تساعد على إنشاء بنوك للأسئلة إلكترونياً على الحاسوب أو الإنترنت، مع إمكانية الحصول على الإجابات وحساب النتائج فورياً وآلياً، بهدف تقييم نواتج التعلم." (حرب،٢٠١٨، ص١٦٤)

" اختبارات قائمة على أنظمة الحاسوب الآلي لتقيس مهارات ومعارف الطالب" (الزين، ٢٠١٧، ص ٢٦)

وتعرفها السلمي إجرائيًا: "العملية التعليمية المستمرة والمنتظمة التي تهدف إلى تقييم أداء الطالب عن طريق الكمبيوتر أو شبكةً الإنترنت" (السلمي، ٢٠١٧، ص٤٢)

الفصل الثاني

الإطار النظري

مفهوم الاختبارات الإلكترونية:

يمكن تعريف الاختبارات الإلكترونية بأنها مجموعة من الأسئلة المتنوعة والتي تتضمن الأسئلة الموضوعية من أسئلة التحقق (الصواب والخطأ)، أسئلة المزاوجة، أسئلة الإكمال، أسئلة الترتيب والأسئلة المقالية. والتي يتم تصميمها بواسطة إحدى برمجيات الحاسوب، حيث تعمل على تقييم مستوى أداء الفرد في عدد من المجالات التي وضعت من أجلها. (إسماعيل، خليفة، يوسف، ٢٠١٩، ص ٦٧)، وترى الباحثات أن مفهوم الاختبارات الإلكترونية يشير إلى أحد الوسائل التكنولوجية الحديثة المستخدمة لتقويم العملية التعليمية والتي يتم تصميمها بواسطة برمجيات محوسبة.

مميزات الاختبارات الإلكترونية:

١- التصحيح التلقائي للاختبار والحصول على نتائج الاختبار فور انتهاء الطالب من حل الاختبار مما يضمن الموضوعية والشفافية، وتوفير الوقت والجهد على أعضاء هيئة التدريس.

٢- تكلفتها أقل من الاختبارات الورقية حيث أنها توفر طباعة الورق واستهلاكه بنسبة كبيرة.

٣- إنشاء نماذج مختلفة من الاختبارات لكل طالب، حيث يتيح المجال لاختيار الأسئلة عشوائيًا من بنوك الأسئلة كما يمكن ترتيب عرض الأسئلة وخيارات الأجوبة بشكل عشوائي.

٤- يمكن إعداد أنواع مختلفة ومتنوعة من الأسئلة وتدعيمها بالوسائط المتعددة مثل الصور ومقاطع الفيديو والصوت.

٥- المرونة في تطبيق الاختبارات الإلكترونية حيث يمكن تطبيقها في وقت واحد أو أوقات مختلفة لمجموعة كبيرة من الطلبة وفي أماكن مختلفة. (إسماعيل، خليفة، يوسف، ٢٠١٩، ص٦٧)

٦- إمكانية التحكم في مستوى صعوبة الأسئلة.

٧- سهولة متابعة أعضاء هيئة التدريس لدرجات المتعلمين، وبالتالي تحديد نقاط الضعف والقوة في تحصيل الطلبة للمادة العلمية. (العمري، عيادات، ٢٠١٩، ص٧٤٠)

٨- إمكانية توفير الأدوات المساعدة أثناء الاختبار مثل الآلات الحاسبة والقواميس المتوفرة على أجهزة الحاسب الآلي. (Andreatos and Doukas, 2007, p 62)

٩- إمكانية مراقبة الطلبة أثناء أدائهم للاختبار من جهاز المعلم.

١٠- إدارة الوقت وتحديد وقت زمني للاختبار بعد تنازلي يمكن أن يراه الطالب. (دلالعة، دلالعة، ٢٠١٨، ص ٥٣).

عيوب الاختبارات الإلكترونية:

١- تصميم الاختبارات الإلكترونية يتطلب مهارة عالية الدقة ومجهودًا ووقتًا إضافيين.

٢- تحتاج إلى خبرة ومراقبة دقيقة مركزة لأجهزة الاختبار والبرامج الخاصة بتطبيق الاختبار تجنبًا لحدوث أعطال تقنية في الاختبار.

٣- يحتاج الطالبة إلى مهارات استخدام الحاسوب والشبكات عند تطبيق الاختبارات الإلكترونية وقد تؤثر مهارات استخدام الحاسوب التي يمتلكها الطالب على الدرجة التي سيحصل عليها الطالب من الاختبار. (العمري، عيادات، ٢٠١٦، ص٤٧٠)

٤- صعوبة قياس مهارات القدرات العليا.

٥- صعوبة تصحيح الأسئلة المقالية.

٦- إمكانية الغش من مصادر غير مسموح بها أو من الآخرين. (إسماعيل، خليفة، يوسف، ٢٠١٩، ص٧٠)

متطلبات بناء الاختبارات الإلكترونية:

١- توافر البنى التحية الأساسية والمتمثلة في الحاسوب وخطوط الإنترنت والمعلمين المتخصصين والبرامج المتخصصة.

٢- تدريب الطلبة على استخدام الاختبارات الإلكترونية. (حمودة، هادي، ٢٠١٩، ص٣٠)

٣- توفير الدعم الفني والتقني للأجهزة والشبكات.

٤- توفير الموارد المالية اللازمة.

٥- تنمية مهارات المعلمين في التعامل مع المستحدثات التكنولوجية بصفة عامة، والتركيز على تدريبهم على كيفية تصميم الاختبارات الإلكترونية بصفة خاصة.

٦- وضع خطة شاملة متضمنة التكاليف والإطار الزمني لتطوير الاختبارات الإلكترونية. (Dane,L.,2009,p33)

خصائص الاختبارات التكنولوجية:

١- التفاعلية: تجاوب الطلبة مع بيئة الاختبارات الإلكترونية من خلال استجابتهم مثل النقر على أحد مفاتيح لوحة المفاتيح أو كتابة نص أو إدراج صورة وغيرها من الاستجابات الإلكترونية الأخرى.

٢- الدقة في تقييم النتائج ورصد الدرجات.

٣- الشمولية في تغطية معظم مفردات المقرر.

٤- غير محدد بزمان أو مكان لتطبيقه وتسليمه.

٥- ارتفاع في درجة الصدق للاختبار والثبات في بعض جوانبه.

٦- استخدام الوسائط المتعددة في التقييم والتي يتكامل فيها النص المكتوب والصورة الثابتة أو المتحركة أو الصوت المسموع.

٧- التصحيح الفوري للاختبار مما يوفر الجهد والوقت لمصحح الاختبار أو القائم عليه. (السلمي، ٢٠١٧، ص٤٣)

معوقات تطبيق الاختبارات الإلكترونية:

١- تعطل البرمجيات أو الشبكة أثناء أداء الاختبار الإلكتروني.

٢- ضعف مهارات الطلبة في استخدام الحاسوب.

٣- انتحال شخص ما شخصية الطالب المتقدم للاختبار الإلكتروني والإجابة عن الاختبار بدلًا عنه.

٤- صعوبة توفير أجهزة الحاسب الآلي لكل طالب.

٥- الغش من الآخرين، ولا سيما في حالة الاختبارات التي تتم عن طريق الشبكة دون مراقب.

(حرب،٢٠١٨، ص١٦٨-١٦٩)

الفصل الثالث

الدراسات السابقة وفروض البحث

الدراسات السابقة:

- هدفت دراسة ملوذ والشربيني (٢٠١٥)، إلى التعرف على مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونية من منظور أعضاء هيئة التدريس والطالبات في جامعة الملك خالد. وتم إجراء الدراسة

على (٧٩) من أعضاء هيئة التدريس، و(١٢٤) من طالبات من كلية البنات بجامعة الملك خالد. وتم استدام استبانة وجهت لأعضاء هيئة التدريس وأخرى وجهت للطالبات. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس في حكمهم على درجة التزامهم بتحقيق معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونية وفق التخصص والدرجة العلمية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لعدد مرات إجراء الاختبارات الإلكترونية لصالح أفراد العينة الذين أجروا أكثر من (٥) اختبارات إلكترونية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات الطالبات في حكمهم على مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونية وفق المستوى الأكاديمي والتخصص.

- تناولت دراسة العمري وعيادات (٢٠١٦) إلى الكشف عن تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة اليرموك حول استخدام الاختبارات المحوسبة في التعليم. وتم إجراء الدراسة على عينة بلغت (١٢٠) عضو هيئة تدريس، و(٣٨٠) طالبًا وطالبة في جامعة اليرموك في الأردن. وتم استخدام استبانة مكونة من (٢٧) فقرة جرى التأكد من صدقها وثباتها. وأشارت النتائج إلى أن تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة جاءت بدرجة متوسطة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلبة تعزى لمتغير الحالة لصالح الطلبة، ولمتغير الكلية لصالح الكليات الإنسانية.
- هدفت دراسة حرب (٢٠١٨) إلى تحديد المعوقات والاتجاهات نحو استخدام الاختبارات الإلكترونية، ووضع تصور لنظام مقترح لتطبيق الاختبارات الإلكترونية بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة. وأجريت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (٧٠) محاضرًا، و(٦٣٢) طالبًا من كلية التربية، واستخدام الباحث أداتا بحث تمثلت في استبانة تحديد معوقات تطبيق الاختبارات الإلكترونية، ومقياس الاتجاه نحو استخدام الاختبارات الإلكترونية. وأشارت النتائج إلى أن أكثر المعوقات إدارية متعلقة بالجامعة، تليها المعوقات المادية والفنية المتعلقة بالبيئة التعليمية والبنية التحتية التكنولوجية في الجامعة، تليها معوقات ذات علاقة بالجانب البشري. وبينت النتائج أن الاتجاه العام نحو استخدام الاختبارات الإلكترونية لدى محاضري كلية التربية بجامعة الأقصى هو اتجاه إيجابي، والاتجاه العام نحو استخدام الاختبارات الإلكترونية لدى الطلبة هو اتجاه إيجابي وبمستوى متوسط.
- تناولت دراسة دلالعة ودلالعة (٢٠١٨) التعرف على معايير الجودة في تصميم الاختبارات الإلكترونية ودقة توفرها في اختبارات المستوى في الجامعة الأردنية. وتم إجراء الدراسة على (٢٥٠) عضو هيئة التدريس. وتم استخدام أسلوب دلفي على أربع مراحل، ففي المرحلة الأولى تم توزيع أسئلة مفتوحة على سبعة وأربعين خبيرًا وذلك لأخذ آرائهم حول معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونية، أما في المرحلة الثانية فقد تم أخذ آراء الخبراء وتعديلها وجمعها وحذف المكرر منها، ومن ثم إعادة توزيعها مرة أخرى على نفس المحكمين، وكررت العملية في المرحلتين الثالثة والرابعة وذلك من أجل الوصول

إلى قائمة معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونية. بعدها تم التأكد من الصدق والثبات (الخصائص السيكومترية) لهذه القائمة. وأظهرت النتائج أن الخصائص السيكومترية حققت معاملات صدق وثبات مرتفعة. وأشارت النتائج أيضًا إلى توفر معايير الجودة في اختبارات المستوى في الجامعات بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات الحكومية والخاصة لصالح الجامعات الحكومية.

- هدفت دراسة حمودة، وهادي (٢٠١٩) إلى قياس الاختبارات الإلكترونية وأثرها على استجابة الطلبة الجامعيين من أجل تفعيل المزايا المترتبة على تطبيق هذه الاختبارات في مؤسسات التعليم العالي. وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (٦٠) من الطلبة الأكاديميين من الجامعة المستنصرية/كلية الآداب/قسم المعلومات والمكتبات. وتم استخدام استبانة موزعة على (٤٠) سؤالًا توزعت على قسمين، حيث تم اعتماد الاختبار الإلكتروني متغيرًا مستقلًا واستجابة الطلبة متغيرًا تابعًا. وأوضحت نتائج الدراسة أن هنالك علاقة معنوية بين الاختبارات الإلكترونية واستجابة الطلبة بمستوى ثقة (٩٩%) مما يعكس الأثر الإيجابي للاختبارات الإلكترونية على مستوى استجابة الطلبة، كما أشارت نتائج الاستبانة إلى وجود استعداد جيد لدى عينة الدراسة لاستخدام الاختبارات الإلكترونية.
- تناولت دراسة إسماعيل، يوسف وخليفة (٢٠١٩)، قياس فاعلية الاختبار الإلكتروني والاختبارات الورقية في قياس التحصيل الأكاديمي والتعرف على مزايا الاختبارات الإلكترونية وتحديد الصعوبات التي تواجه تطبيقها. وتم إجراء الدراسة على (٤٠) طالب طالبة. واشتملت أدوات البحث على بطاقة الملاحظة، والاستبانة، والاختبار. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاختبار الإلكتروني حقق نتائج جيدة في التحصيل العام متفوقًا على الاختبار الورقي، وحقق أفضلية في مستويات التذكر والفهم والتحليل لصالح المجموعة التجريبية التي جلست للاختبار الإلكتروني، وأثبتت النتائج أن للاختبار الإلكتروني عدد من المميزات والصعوبات التي قد تصاحب استخدامه.

وتناولت دراسة الباحثات دراسة مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس وطالبات جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية. واقتصرت الدراسة الحالية على عينة من أعضاء هيئة تدريس وطالبات جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق من تخصصات العلوم والرياضيات بلغت ٤٠ طالبة من مختلف التخصصات و٢٠ عضو من أعضاء هيئة التدريس. حيث اعتمدت الباحثات على مقياس مستوى الرضا عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية الذي أعددنه لتحقيق أهداف الدراسة. بحسب الدراسات السابقة تتضح أهمية دراسة الاختبارات الإلكترونية من جوانبها المختلفة، وذلك لتطوير الاختبارات الإلكترونية بما يواكب التطور التكنولوجي والمعرفي وتغيرات العصر الحديث، ونظرًا لنقص وجود مثل هذه الدراسات في البيئة العمانية –حسب علم الباحثات –يسوغ سبب اختيار الباحثات لهذه الدراسة والتي يُتوقع منها أن تساهم في إجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بمستوى رضا أعضاء هيئة التدريس والطلبة عن الاختبارات الإلكترونية وبأبعاد مختلفة ومتعددة. كما وأنها تسلط الضوء

على أهمية دراسة الاختبارات الإلكترونية بجوانبها المختلفة والتي تساعد التربويين على تطوير العملية التعليمية.

فروض البحث:

١- يوجد مستوى رضا مرتفع لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية.

٢- يوجد مستوى رضا متوسط لدى طالبات جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى رضا الطالبات بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات النهائية الإلكترونية تعزى لمتغيرات التخصص.

الفصل الرابع
منهج البحث واجراءاته

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الذي يبين مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس والطالبات بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية.

مجتمع البحث:

تم استخدام الطريقة العشوائية لاختيار عينة الدراسة من جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في سلطنة عمان.

عينة البحث:

تتكون العينة من ٢٠ عضو من أعضاء من هيئة التدريس بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، بالإضافة إلى ٤٠ طالبة من طالبات جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق من تخصصات العلوم (الكيمياء، الفيزياء، الأحياء) والرياضيات.

أداة البحث:

تم استخدام مقياس لقياس مستوى الرضا عن الاختبارات الإلكترونية بحسب ما أعدته الباحثات من استبيانات. فقد تم استخدام استبانة لقياس مستوى رضا الطالبات عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية، واستبانة لقياس مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية.

صدق المقياس:

١- صدق المحكمين:

قامت الباحثات ببناء استبانتين لقياس مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس والطالبات بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، وبعد أن تم تحديد العبارات التي كانت في مجملها ١٥ عبارة لكل استبانة، تم عرض الأداة (الاستبانة) على المحكم الدكتور إيهاب أحمد والمحكمة الدكتورة ميمي إسماعيل وتم الأخذ بجميع الملاحظات ووجهات النظر التي أبداها المحكمين الدكتورين الفاضلين.

ثبات المقياس:

قامت الباحثات بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل الفا كرومباخ حيث تم الحصول على نسبة ثبات استبانة الطالبات والتي تساوي 0.884، ونسبة ثبات استبانة أعضاء هيئة التدريس وتساوي ٠.724

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية:

١- المتوسطات والانحرافات المعيارية.

٢- One- way Anova.

تطبيق الأداة:

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في تطبيق الأداة:

١) تم التحقق من صدق الاستبانة الإلكترونية.

٢) تم إرسال الاستبانات إلى ٢٠ أعضاء من أعضاء هيئة التدريس و٤٠ طالبة من طالبات جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق بشكل عشوائي.

٣) تم استلام الردود على الاستبانات الإلكترونية.

٤) تم تحليل الاستبانات بواسطة برنامج SPSS وتم تفسيرها وتدوين النتائج.

الفصل الخامس

نتائج البحث ومناقشاتها

تصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية:

طول الفئة= (أكبر استجابة – أقل استجابة) /

= (٣-١) / ٣

المستوى	الدرجة
مستوى منخفض	١ – 1.66

٠.66 =

مستوى متوسط	2.33 – 1.67
مستوى مرتفع	3 –2.34

مناقشة الفرض الأول: مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية على درجة مرتفعة.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعًا لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على جميع عبارات الاستبانة. حيث تم تحليلها من خلال الجدول الآتي:

جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس رضا أعضاء هيئة التدريس عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية

منخفض	.36635	1.1500	20	ص1
منخفض	.47016	1.3000	20	ص2
منخفض	.68056	1.4000	20	ص3
منخفض	.68056	1.4000	20	ص4
منخفض	.48936	1.1500	20	ص5
منخفض	.48936	1.1500	20	ص6
منخفض	.76089	1.5000	20	ص7
منخفض	.76089	1.5000	20	ص8
منخفض	.68633	1.4500	20	ص9
منخفض	.68633	1.4500	20	ص10
منخفض	.67082	1.6500	20	ص11
منخفض	.67082	1.6500	20	ص12
منخفض	.68825	1.5000	20	ص13
منخفض	.68633	1.5500	20	ص14
منخفض	.67082	1.6500	20	ص15
			20	Valid N (listwise)

وبحسب ما يشير إليه جدول المتوسطات والانحرافات لمقياس رضا أعضاء هيئة التدريس عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية، فإن مستوى الرضا لدى أعضاء هيئة التدريس يقع على درجة منخفضة.

وحسب ما قامت بتفسيره الباحثات فإن المستوى المنخفض لمستوى الرضا لدى أعضاء هيئة التدريس يعزى إلى بعض المعوقات التي يعاني منها أعضاء هيئة التدريس مثل ضعف شبكة الاتصالات في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق أو في المنزل، بالإضافة إلى أن ضعف شبكة الاتصالات لدى الطلاب الممتحنين وافتقارهم لمهارات استخدام الحاسوب يؤثر سلبًا على مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن الاختبارات الإلكترونية. كما أن صغر حجم العينة أحد الأسباب التي أدت إلى الحصول على هذه النتائج.

مناقشة الفرض الثاني: مستوى رضا طالبات جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية على درجة منخفضة.

جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس رضا الطالبات عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	
منخفض	.74722	1.5750	40	س1
متوسط	.88831	2.0750	40	س4
متوسط	.89120	2.2250	40	س5
منخفض	.77790	1.6000	40	س6
متوسط	.64847	2.3000	40	س7
مرتفع	.74722	2.4250	40	س8
مرتفع	.74722	2.4250	40	س9
متوسط	.90547	2.2750	40	س10
متوسط	.82858	2.0750	40	س11
متوسط	.78406	2.2750	40	س12
مرتفع	.80662	2.3750	40	س13
متوسط	.80024	2.2250	40	س14
متوسط	.83972	2.2500	40	س15
			40	Valid N (listwise)

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعًا لاستجابات الطالبات على جميع عبارات الاستبانة. حيث تم تحليلها من خلال الجدول الآتي:

وبحسب ما يشير إليه جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس رضا الطالبات عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية، فإن مستوى الرضا لدى الطالبات يقع على درجة متوسطة.

وحسب ما قامت بتفسيره الباحثات فإن المستوى المتوسط لمستوى الرضا لدى الطالبات يعزى إلى بعض المعوقات التي تعاني منها الطالبات مثل ضعف شبكة الاتصالات في بعض المناطق، وضعف مهارات الحاسوب لدى بعض الطالبات، كما أن عدم تدريب الطالبات على تطبيق الاختبارات التحصيلية الإلكترونية يسبب التوتر لديهن والخوف عد أداء الاختبارات الإلكترونية.

مناقشة الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى رضا الطالبات بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية تعزى لمتغيرات التخصص.

المستوى		الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي		حجم العينة						اختبار F	
								التخصصات					
		الأحياء		الفيزياء		الكيمياء		الرياضيات					
المتغيرات	المتوسط	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة	الانحراف المعياري	المتوسط			المعنوية
منخفض		.74722		1.5750		40		س1					
متوسط		.78406		2.2750		40		س2					
متوسط		.86194		1.7750		40		س3					
متوسط		.88831		2.0750		40		س4					
متوسط	٢.٠٦٦٧	2.2467	٠.٤٥٦١٣	1.9467	.52780	2.3133	.49471	س5	.54074	1.144	.345		
منخفض		.89120		2.2250		40		س6					
متوسط		.77790		1.6000		40		س7					
مرتفع		.64847		2.3000		40		س8					
مرتفع		.74722		2.4250		40		س9					
متوسط		.74722		2.4250		40		س10					
متوسط		.90547		2.2750		40		س11					
متوسط		.82858		2.0750		40		س12					
مرتفع		.78406		2.2750		40		س13					
متوسط		.80662		2.3750		40		س14					
متوسط		.80024		2.2250		40		س15					
		.83972		2.2500		40		Valid N (listwise)					

جدول مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات التخصصات المختلفة في مستوى الرضا عن الاختبارات النهائية الإلكترونية

بحسب ما يوضحه الجدول فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى رضا الطالبات بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية تعزى لمتغيرات التخصص حسب ما أشارت إليه قيمة F ومعنويتها.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث فإننا نوصي بما يلي:

١. عمل برامج توعوية عن أهمية الاختبارات التحصيلية الالكترونية في الارتقاء بالمستوى الأداء المهني للطالب والمعلم.
٢. توفير احتياجات توظيف الاختبارات التحصيلية الالكترونية في عملية التقويم.
٣. بناء مركز لعمل الاختبارات الالكترونية وتطويرها يحتوي على الأفراد المتخصصين في مجالات التعليم والحاسوب والمعلومات لتقديم المساعدة أعضاء هيئة التدريس الذين يرغبون إنتاج الاختبارات الالكترونية.
٤. عمل ورشات لمناقشة جميع التحديات التي يواجهها المعلمين والطلاب واقتراح الحلول الممكنة.

البحوث المقترحة:

١- بحث الاختبارات الإلكترونية وعلاقتها باستجابة الطلبة الجامعيين.
٢- فاعلية كل من الاختبارات الإلكترونية والاختبارات الورقية في قياس التحصيل الأكاديمي.
٣- أثر اختلاف نمط الاستجابة في الاختبارات الإلكترونية على تنمي التحصيل المعرفي لدى طلاب المرحلة الجامعية في مقرر الأحياء.

الخاتمة:

ختاما فإن هذا البحث ركز على مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس والطالبات بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن الاختبارات التحصيلية الالكترونية. وبتوفيق من الله تم تحقيق جميع الأهداف المنشودة من البحث رغم الصعوبات والتحديات التي واجهتها الباحثات في تطبيق أداة البحث وتحليل

البيانات وتفسير النتائج. ففي البدء قامت الباحثات بكتابة مقدمة عن البحث وتم التحدث عن مشكلة البحث والأهمية والأهداف والمصطلحات والحدود وغيرها. بعد ذلك تم التطرق إلى الإطار النظري والدراسات السابقة التي تم الاعتماد عليها لإتمام البحث. ثم تم توضيح منهجية البحث المتبعة حيث استخدمت الباحثات المنهج الوصفي والاستبيان كأداة للبحث والتي تم توزيعها على ٢٠ عضو من أعضاء هيئة التدريس و٤٠ طالبة من طالبات جامعة التقنية والعلوم التطبيقية. ومن ثم تم التحقق من صدق الاستبانة وحساب الثبات وتحليل النتائج وتفسيرها والتوصل إلى عدد من التوصيات، وقد تم تقديم البحث كانطلاقة لمزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال وبالأخص في مجتمعاتنا العربية التي تفتقر لمثل هذه الدراسات والبحوث.

المراجع العربية

١- أبو عبيدة، حمودة، وإيناس، هادي (٢٠١٩). الاختبارات الإلكترونية وعلاقتها باستجابة الطلبة الجامعيين، مجلة دراسات تربوية، السودان.

٢- أبو علام، رجا (٢٠٠٥). تقويم التعلم، الأردن، دار المسيرة.

٣- إسماعيل، مهند، وخليفة، إبراهيم، ويوسف، أحمد (٢٠١٩)، فاعلية كل من الاختبارات الإلكترونية والاختبارات الورقية في قياس التحصيل الأكاديمي: دراسة تجريبية على طلاب ماجستير التربية في تكنولوجيا التعليم بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة العلوم التربوية، الخرطوم.

٤- السعدني، محمد (٢٠١٩).أنماط الاختبارات الالكترونية (التكيفي، الوسطي، الخطي) وأثر تفاعلها مع مستوى القلق من الاختبار(غير الطبيعي-المرضي)على تنمية التحصيل وخفض القلق لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم

٥- السلمي، نواف (٢٠١٧). أثر اختلاف نمط الاستجابة في الاختبارات الإلكترونية على تنمي التحصيل المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الرياضيات بمحافظة جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المملكة العربية السعودية.

٦- العمري، محمد، وعيادات، يوسف (٢٠١٦). تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول الاختبارات المحوسبة في العملية التعليمية التعلمية في جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن.

٧- حرب، سليمان (٢٠١٨). المعوقات والاتجاهات نحو استخدام الاختبارات الالكترونية ووضع تصور لنظام مقترح لتطبيق الاختبارات الالكترونية بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة، مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية، غزة.

٨- دلالعة، أسامة، ودلالعة، طارق (٢٠١٨). معايير الجودة في تصميم الاختبارات الإلكترونية ودرجة توفرها في اختبارات المستوى في الجامعات الأردنية، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن.
٩- كابلي، طلال (٢٠١١). أثر اختلاف نمط الاستجابة في الاختبارات الإلكترونية على أدا الطلاب المندفعين والمترويين بكلية التربية جامعة طيبة في الاختبار، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مج٢، ع١٢٦.

المراجع الأجنبية:

1- *Andreatos, A and Doukas, N (2007). Advancing electronic assessment. International Journal of Computers Communications & Control, 2(1), 56-65*
2- *Dane, L (2009). Using Electronic Assessment to Measure Students Performance, available at:*
https://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/ELECTRONICASSESSM

الملاحق

ملحق استبانة طلب التحكيم

استبانة المحكمين

طلب التحكيم

الدكتور/.....المحترم

الموضوع: تحكيم مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس والطالبات بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية عن الاختبارات التحصيلية النهائية الالكترونية

عنوان البحث: مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس والطالبات بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية عن الاختبارات التحصيلية النهائية الالكترونية

تقوم الباحثات بإجراء هذا البحث لإنهاء متطلبات القياس النفسي والتقويم التربوي لذا نرجو من حضراتكم الاطلاع على عبارات الاستبانة وإبداء الرأي في مدى مناسبتها أو عدم مناسبتها للمتغيرين المراد قياسهما (رضا أعضاء هيئة التدريس عن الاختبارات التحصيلية الالكترونية، رضا الطالبات عن الاختبارات التحصيلية الالكترونية) ومدى وضوح صياغتها كما نرجو منكم تعديل العبارات سواء بالحذف أو الإضافة أو إعادة صياغتها.

مع فائق احترامنا وتقديرنا لجهودكم...

الباحثات:

آمنة العميرية

الريم الراسبية

رفاء الجلندانية

بيانات المحكم:

اسم المحكم	
الدرجة العلمية	
التخصص	

١- الرضا:
" الإحساس الداخلي المتمثل بشعور المتعلم بالارتياح نتيجة إشباع حاجاته ورغباته". (الزين، ٢٠١٧، ص٢٦)

ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس والطالبات على مقياس مستوى الرضا.

٢- الاختبارات التحصيلية الإلكترونية:
" اختبارات قائمة على أنظمة الحاسوب الآلي لتقيس مهارات ومعارف الطالب" (الزين، ٢٠١٧، ص٢٦)

وتعرفها السلمي إجرائيًا: "العملية التعليمية المستمرة والمنتظمة التي تهدف إلى تقييم أداء الطالب عن طريق الكمبيوتر أو شبكةً الإنترنت" (السلمي، ٢٠١٧، ص٤٢)

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	الملاحظات
١	أشعر أن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية توفر الوقت والجهد.			
٢	أرى أن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية ضرورية لكل متعلم في الوقت الحاضر			
٣	أشعر أن التعامل مع الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية سهل ويسير			
٤	أشعر أن تصميم وتطبيق الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية أسهل من تصميم وتطبيق الاختبارات التحريرية.			
٥	أرى أن تصحيح الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية أسهل وأكثر دقة من تصحيح الاختبارات التحريرية			
٦	أرى أن استخدام الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية يزيد من دافعية الطلبة للاستعداد للاختبار.			
٧	أعتقد أن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية عادلة وموضوعية في قياس تحصيل الطلبة .			
٨	أرى أن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية تقلل من فرص الغش عند الطلبة.			
٩	أرى أن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية تقلل عاملي الخوف والقلق لدى الطلبة			

م		مناسبة	غير مناسبة	الملاحظات
١٠	أرى أن إجراءات المراقبة في الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية تقلل من التوتر عند الطلبة.			
١١	أعتقد أن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية تقيس قدرات الطلبة العقلية العليا.			
١٢	أفضل النهائية الإلكترونية اختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية في الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية لأنها توفر الوقت والجهد.			
١٣	أعتقد أن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية توضح الفروق الفردية بين الطلبة.			
١٤	أرى أن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية تقيس الجوانب المعرفية والمهارية للطلبة.			
١٥	أعتقد أن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية تحدد الدرجة الحقيقية للطلبة.			

1. أشعر بالراحة في التعامل مع الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية.
2. أرى أن استخدام الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية يسهل ويسير عملية التصحيح.
3. أعتقد أن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية تمكنني من الحصول على نتائج الاختبار في وقت قصير.
4. أعتقد أن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية تمكنني من الحصول على نتائج الاختبار في وقت قصير.
5. أعتقد أن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية تمكنني من الحصول على نتائج الاختبار في وقت قصير.
6. أعتقد أن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية تمكنني من الحصول على نتائج الاختبار في وقت قصير.

استبانة مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية:

استبانة مستوى رضا الطالبات عن الاختبارات التحصيلية الإلكترونية

7.	أرى أن استخدام الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية يزيد من دافعيتي للاستعداد للاختبار.			
8.	أعتقد أن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية عادلة وموضوعية في قياس تحصيل الطلبة .			
9.	أرى أن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية تقلل من فرص الغش عند الطلبة.			
10.	أرى أن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية تقلل عاملي الخوف والقلق لدى الطلبة			
11.	أرى أن إجراءات المراقبة في الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية تقلل من التوتر عند الطلبة.			
12.	أعتقد أن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية تقيس قدرات والمستوى التحصيلي الحقيقي للطلبة .			
13.	أفضل أن يتم تطبيق الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية في جميع مساقاتي الدراسية، وسنوات الدراسة.			
14.	أشعر أنني أستطيع تحديد جوانب الضعف والقوة لدي في كل مقرر دراسي من خلال الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية.			
15.	أرى أن الاختبارات التحصيلية النهائية الإلكترونية تقدم تغذية راجعة دقيقة لي في كل مقرر دراسي من خلال الكشف عن الأخطاء وتصحيحها.			

روابط الاستبانات الإلكترونية بعد التحكيم:

استبانة الطالبات

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScQqrm9sip8xfJp7DSgUA_j3b5HASMzsO-tJQKxlxoRvfFKAg/viewform?usp=sf_link

استبانة أعضاء هيئة التدريس

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSea6owXx9BSIjnJ8blJceLV1px1OUUzBVJl1hFKSW1kVJDQ8w/viewform?usp=sf_link

تأثير مسابقات الروبوت التعليمي الافتراضية في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلاب و المعلمين بالمدارس العُمانية

إعداد

مريم سعيد علي باعوين

مقدمة:

تعتبر الروبوتات الافتراضية من أكثر الطرق فاعلية وإفادة لإكساب المهارات اللازمة لبناء الطلبة علميا و اجتماعيا و فكريا ما يتوافق مع مهارات المستقبل ومع رؤية عمان ٢٠٤٠ ،حيث تتميز بجوها التقني المتسارع في التطور و يشبه الروبوت الافتراضي كثيرا الألعاب الإلكترونية التي يحبها الطلاب و لكنهم مع الروبوت الافتراضي يتحولون من مجرد لاعبين في اللعبة الى مصممين و متحكمين بمزايا أداة اللعب (الروبوت) فيستطيعون إضافة مزايا للروبوت لحل تحديات مصممة مسبقا و كذلك يمكنهم تصميم التحديات بأنفسهم، ما يكسبهم عددا كبيرا من المهارات التطبيقية و العلمية ، و قد أكدر فيرنادو (2005) في دارسته على أهمية مسابقات الروبوت التي تتزايد سنويا حيث تساهم في التأثير إيجابيا على النمو المعرفي للطلبة وارتفاع مستوى أدائهم أثناء العمل في المشاريع وحل المشكلات التكنولوجية . و تنتهج سلطنة عمان هذا النهج حيث تقيم سنويا مسابقات الروبوت على المستوى الوطني و تشارك كذلك في المستوى الدولي و لها نتائج جيده على الصعيد العربي لمسابقات الروبوت، و في ظل جائحة كورونا اعتمدت سلطنة عمان مسابقات الروبوت الافتراضية لضمان استمرار برامج الروبوت. و تأتي هذه الدراسة لقياس أثر مسابقة روبوت افتراضية أعدتها الباحثة بعنوان (تحدي لبان) في اكساب الطلبة و المعلمين بالمدارس الحكومية بالسلطنة لعدد من مهارات المستقبل وفق الاطار الوطني العُماني لمهارات المستقبل و ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس و متغير المشاركة في مسابقات الروبوت و ما آرائهم حيال ذلك؟.

مشكلة الدارسة :

تعتبر مسابقات الروبوت من الأنشطة المقدمة لطلبة المدارس العُمانية عبر برنامج التنمية المعرفية الذي تقدمه وزارة التربية و التعليم بسلطنة عمان , حيث تهدف هذه المسابقات إلى تمكين الطلبة من تصميم وبرمجة روبوت وفق مبادئ علمية بحيث يكون قادر على أداء وتنفيذ مهمات مختلفة خلال فترة زمنية محددة باستخدام مهارات الابتكار وحل المشكلات ،كما أنها تتطلب مهارات العمل في فريق وكيفية التفكير والتخطيط لإتمام مهام الفريق، إلا انه مع ما تفرضه جائحة كورونا من تباعد اجتماعي تم استبدال مسابقات الروبوت الاعتيادية بالمسابقات الافتراضية ما اثار تساؤل عاما في الأوساط المدرسية عن فعالية المسابقات الافتراضية، **لذا تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال التالي :**

ما أثر مسابقات الروبوت الافتراضية في تنمية مهارات المستقبل لدى طلبة المدارس العُمانية في ظل جائحة كورونا و هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغير الجنس و متغير المشاركة في هذه المسابقات في ذلك و ما آرائهم حول هذا التأثير؟

هدف الدارسة :

تسعى هذه الدارسة إلى معرفة أثر مسابقات الروبوت الافتراضية ودورها في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة و المعلمين بالمدارس العُمانية و ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ذلك و تعزى الى متغير الجنس أو متغير المشاركة في مسابقات الروبوت، وآرائهم تجاه تأثير هذه المسابقات في تنمية مهارات المستقبل.

أسئلة الدراسة :

تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية :

١- هل تؤثر مسابقات الروبوت الافتراضية في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة و المعلمين المشاركين بها مقارنة بالطلبة و المعلمين الغير مشاركين بمسابقات الروبوت الافتراضية ؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعامل الجنس في اكتساب مهارات المستقبل؟

٣- ما رأي الطلاب و المعلمين في قدرة مسابقات الروبوت الافتراضية على تنمية مهارات المستقبل؟

فرضيات الدراسة :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المشاركة في مسابقات الروبوت الافتراضية في مدى اكتساب الطلبة و المعلمين لمهارات المستقبل لصالح المشاركين بالمسابقات الافتراضية للروبوت .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في مدى اكتساب الطلبة و المعلمين لمهارات المستقبل .

٣- يوجد وعي عام بتأثير مسابقات الروبوت الافتراضية على تنمية و اكتساب مهارات المستقبل.

حدود الدراسة :

طبقت الدراسة على عدد من الطلبة و المعلمين المنتمين للمدارس العُمانية في العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١.

مصطلحات الدراسة :

مهارات المستقبل : يعرفها الإطار الوطني العُماني لمهارات المستقبل على أنها :مجموعة من المهارات الضرورية لضمان استعداد المتعلمين للتعلم و الحياة و العمل ، و الاستخدام الأمثل للمعلومات و الوسائط و التكنولوجيا في المستقبل و تقسم الى ثلاث مهارات رئيسية : المهارات الأساسية ، المهارات التطبيقية و المهارات التقنية (وزارة التعليم العالي، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢١).

مسابقات الروبوت الافتراضية : تعرفها الباحثة اجرائيا أنها مسابقات يتم تنفيذها على منصة محاكاة افتراضية ويستخدم الروبوت كأداة رئيسية فيها و لهذه المسابقات نوعان الروبوت التعليمي حيث تكون المسابقة مصممة لأغراض تعليمية ، و مسابقات الروبوت الابتكارية وتصمم لحل مشكلات اجتماعية و صناعية عبر الابتكار.

تحدي لبان : هو مسابقة روبوت تعليمي افتراضية صممتها الباحثة لغرض تعليم عدد من مهارات المستقبل و تنفيذها على العينة التجريبية للدراسة الحالية قبل تطبيق أدوات الدراسة عليها.

أدبيات الدارسة

الإطار النظري:

الاطار الوطني العُماني لمهارات المستقبل :

بالرجوع إلى الإطار الوطني العُماني لمهارات المستقبل (وزارة التعليم العالي، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢١) نجد أن بناء الإطار الوطني العُماني لمهارات المستقبل اللازمة للمتعلم العُماني استند الى تطلعات السلطنة و طموحاتها و خططها المستقبلية ، وتبرز أهمية مهارات المستقبل في عدة مستويات و هي : الاجتماعي و الاقتصادي و السياسي و غيرها من الجوانب الأخرى ، و المتسارعة التطور ما يفرض على المنظومة التربوية ضرورة الاستعداد و تهيئة المتعلمين و تزويدهم بالمهارات اللازمة لسوق العمل ، لتحقيق التنمية الاقتصادية المستدامة .

ويسعى الإطار الوطني العُماني لمهارات المستقبل الى توفير رؤية موحدة للتربويين والمعنيين بالعملية التعليمية بالسلطنة تعينهم على تضمين مهارات المستقبل في المنظومة التعليمية وإيجاد فهم مشترك حول مهارات المستقبل بين مختلف الجهات التعليمية للعمل بتناغم و تكامل بينها ما يمكنها من تطوير النظام التعليمي و الممارسات التعليمية بما يتناسب مع المعايير العالمية و الاحتياجات المستقبلية للنظام التعليمي و سوق العمل و ضمان اكساب المتعلمين المهارات اللازمة لمواكبة التطور المتسارع في العالم و تعزيز التنافسية لديهم في ظل التحولات الاقتصادية و الاجتماعية و التقنية و تغير نوعية المهن و الوظائف المستقبلية .

ويضع الإطار الوطني العُماني لمهارات المستقبل ثلاث تقسيمات رئيسة تندرج تحتها عدد من المهارات كالتالي:

أولا : المهارات الأساسية:

القراءة باللغة العربية والانجليزية:

القدرة على قراءة الرموز (باللغتين العربية والإنجليزية) التي يتلقاها الفرد، وتفسيرها وفهم ما تحمله من معان و أفكار سواء أكانت صريحة أم ضمنية، واضحة أم معقدة، والربط بينها وبين الخبرة السابقة، ثم الاستنتاج والنقد والحكم، والتذوق.

الكتابة باللغة العربية والانجليزية:

القدرة على التعبير المنظم كتابيا عن الأفكار والآراء والمشاعر والأحاسيس (باللغتين العربية والانجليزية)، وهي نشاط ذهني يعتمد على الاختيار الواعي للمفردات لما يريد الفرد التعبير عنه، والقدرة على تنظيم الخبرات وعرضها بشكل يتناسب مع الغرض.

المهارات الحسابية :

القدرة على اجراء العمليات الرياضية بطرق متنوعة للحصول على نتائج دقيقة وصحيحة في وقت قياسي.

ثانيا :المهارات التطبيقية:

الابداع و الابتكار :

القدرة على تقديم الأفكار، وتنفيذها بأساليب غير مألوفة للحصول على نتائج ذات قيمة.

التفكير الناقد:

القدرة على التحليل الهادف المبني على الحجج المنافية للوصول إلى أحكام صادقة وفق معايير مقبولة.

حل المشكلات:

القدرة على تحديد مشكلة معينة والجوانب المهمة المرتبطة بها، والتخطيط لايجاد الطرق المناسبة لحلها، والاستجابة بمرونة لكل الظروف المتغيرة.

التواصل الفعال (شفويا وكتابيا):

القدرة على الاستماع ونقل الأفكار والمعلومات والمعاني والمشاعر بين الأفراد والجماعات، وتبادل الحقائق ووجهات النظر، بطريقة تتميز بالوضوح والاختصار، والدقة، والإبداع، وباسلوب فعال يراعي طبيعة ومشاعر الآخرين.

العمل الجماعي والتعاون:

القدرة على التفاعل المباشر بين طرفين على الأقل ، لتحقيق أهداف معينة معا، والعمل مع بعضهم بعضا بحيث يتمكنون من التكيف مع مواقف متنوعة ويتحملون مسؤولية مساهمتهم في المجموعة للوصول الى نتائج متفق عليها.

القيادة:

القدرة على التأثير والإقناع لاشخاص اخرين في مجموعة معينة، وتوجيههم وإرشادهم من اجل كسب تعاونهم و تحفيزهم على العمل بكفاءة عالية في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعة.

المبادرة:

الإقدام وسبق الآخرين الى أداء عمل أو فكرة ما؛ بهدف إحداث التغييرات المطلوبة ، وصناعة الأحداث الجديدة، واستغلال الفرص المتاحة.

المرونة والتكيف:

القدرة على تعديل السلوك والتصرفات والاتجاهات وأساليب أداء العمل استجابةً للظروف المحيطة.

المهارات التقنية:

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

القدرة على استخدام الأدوات والأجهزة الرقمية والبرامج و المنصات والتطبيقات المختلفة في الوصول إلى المعلومات المختلفة.

التعامل مع البيانات والمعلومات:

القدرة على الوصول إلى المعلومة، وتحديد مصدرها وتقييمها، وكيفية استخدامها الاستخدام الإيجابي الأمثل بما يراعي المعايير والقوانين ذات العلاقة.

التعامل مع الوسائط الإعلامية:

القدرة على استخدام المعلومة من وسائط الإعلام المختلفة (مقروءة، ومسموعة، ومرئية)، والقدرة على تحليلها وتقييمها وانتاجها.

الروبوت التعليمي :

هي أداة ميكانيكية قادرة على أداء مهام محددة برمجت لها سابقا ولها القدرة على اتخاذ هذه القرارات وفق البرمجية المعدة بها سابقاً حسب ما يرد اليها من الحساسات الموجودة بها و تستخدم بالأساس للمهام التي تكون صعبة على الانسان (ياسين ، ٢٠١٥).

مسابقات الروبوت:

تعتبر مسابقات الروبوت من البرامج التي تنفذ في اطار تعزيز تعلم الطلبة للروبوت التعليمي ، وبرامج الروبوت هي تلك البرامج التي يتم من خلالها تحفيز الأفراد المنخرطين فيها من خلال إنشاء الابتكارات، وتصميمها من مواد مختلفة ويتحكم بها نظام الحاسوب، ويتكون كل مشروع روبوت من عدة أمور أهمها: التصميم وبرمجة المعالج لتنفيذ أوامر معينة (جروان و الدويك ، ٢٠١٦ : ٣٨).

و يشير ساتاشو و آخرون (٢٠١٩) إلى أن مسابقات الروبوت هي طريقة ابتكار مفتوحة ، تلعب دورًا كبيرًا في تشكيل التكنولوجيا والبنية التحتية العامة وشكل الاتجاهات في السوق في مهدها، و تشجع على التغيير في طريقة تفكير المستثمرين وتنمي قبول المستخدم وتوفر للعالم الصناعي فرصة لجمع المعلومات التكنولوجية العملية على نطاق واسع.

على سبيل المثال ، لعب DARPA Grand Challenge و Urban Challenge دورًا كبيرًا في تمهيد الطريق للسيارات ذاتية القيادة، قبل هذه المسابقات كان عدد قليل من الناس يعتقدون أن السيارات ذاتية القيادة ستكون آمنة للقيادة في المناطق الحضرية ، ولم يكن مصنعو السيارات ولا الحكومات

متفائلين. ساهمت مسابقة AUVSI الدولية للروبوتات الجوية في إنشاء منصة للتكنولوجيا وتطوير الطائرات بدون طيار ذاتية التحكم.

يُعتقد أنه بدون مسابقات الروبوت الافتراضية، لم يكن هذا الابتكار ليحدث ، والآثار الاجتماعية والاقتصادية لها ليست صغيرة ، كما تختلف أهداف وخصائص المسابقات من أجل التعليم عن تلك الخاصة بالمسابقات المصممة لتوليد الابتكار الاجتماعي ، وبالتالي تختلف تحدياتها أيضًا بشكل كبير.

روبوت ev3 التعليمي :

تم اختيار روبوت ev3 التعليمي للدراسة كونه الروبوت الذي يدرس بالمنهج العُماني كما تتوفر فيه المقومات اللازمة لتنفيذ مسابقات افتراضيه .

برمجة الروبوت EV3 :

من اشهر الروبوتات التعليمية روبوت(EV3) الذي تنتجه شركة lego العالمية كما قامت بإنتاج برنامجها الخاص لبرمجته (lego mindestrom) و الذي يتم عبره برمجة الروبوت باستخدام قوالب البرمجة المرئية ، كما يمكن ربطة بالروبوت الحقيقي و الروبوت الافتراضي لاختبار البرمجية و أدائها فيه.

التصميم ثلاثي الابعاد :

قامت شركة ليجو كذلك بإنتاج برنامجها للتصميم ثلاثي الابعاد الذي يساعد على تصميم روبوت ev3 في بيئة ثلاثية الابعاد على الكمبيوتر LDD (LEGO Digital Designer) ما يمكن المستخدم من استخدام عدد كبير من قطع ليجو للتركيب مقارنة مع ما يمكنه استخدامه من الحقيبة الأساسية للروبوت و بتكلفة مجانية ما يساعد على انتاج نماذج التركيب و تعزيز مهارات التصميم ثلاثي الأبعاد في الحواسيب و تعتبر أدوات التصميم الثلاثي الأبعاد عموما من الأدوات الفعالة في تعليم الهندسة ، حيث جاء في نتائج دراسة تجريبية للورتيو و آخرون (٢٠١٨) حول تأثير استخدام المحاكاة ثلاثية الأبعاد على أداء طلاب الهندسة في دورة لتعليم الروبوتات تم فيها تجربة طريقتين لتدريس الروبوت مع (المجموعة أ) استخدمت العروض التقديمية والشرح الشفهي لتعليم المفاهيم النظرية وحل التمارين ، و في طريقة التدريس الثانية تم اضافت استخدام المحاكاة ثلاثية الأبعاد مع الطريقة التقليدية لتعليم المفاهيم النظرية وحل التمارين و ذلك مع (المجموعة ب). أجرى طلاب كلتا المجموعتين نفس الاختبار الكتابي من أجل دراسة وتحليل الفروق بين المنهجية المستخدمة مع المجموعة "أ" والمنهجية المستخدمة مع المجموعة "ب". يتكون هذا الاختبار من حل ثلاثة تمارين بمستويات تعقيد مختلفة للروبوت. توضح النتائج أن أداء الطلاب في المجموعة (ب) أفضل بكثير من أداء الطلاب في المجموعة (أ). وبعبارة أخرى ، فإن استخدام المحاكاة ثلاثية الأبعاد يحسن الأداء الأكاديمي للطالب ، ويوفر أداة تعليمية لتحسين الطريقة التي يدرس بها الأساتذة.

بيئة التشغيل الافتراضية للروبوت :

كذلك تم انتاج برنامج VRT (virtual robotic toolkit) و الذي يقدم بيئة افتراضية يمكن ادراج تصاميم الروبوت ev3 المصممة في برنامج LDD و تحريكها بالبرمجيات التي يكتبها الطلبة في برنامج lego mindistrom و تنفيذ برمجيتها بطريقة تحاكي التنفيذ الواقعي تماما و يمكن ربط مسابقات الروبوت في هذه البيئة الافتراضية ، و عرض نتائج المسابقات و إتمام عمليات الاشتراك فيها عبر موقع RVG (robot virtual games) و قد استخدم البرنامج لتنفيذ الأولمبياد العالمي للروبوت في ظل جائحة كورونا و مسابقة first lego league العالمية للعام ٢٠٢٠ م ، و استخدمته وزارة التربية و التعليم بسلطنة عُمان لتنفيذ مسابقات الروبوت الخاصة بها في ظل جائحة كورونا لضمان استمرارية التعليم و الحفاظ على التباعد الصحي الذي تفرضه الجائحة ، للعام الدراسي ٢٠٢٠ / ٢٠٢١م، كما تستخدمه الباحثة في الدراسية الحالية لتنفيذ المسابقة التي تستقي منها هذه الدراسة نتائجها .

دراسات سابقة :

تستعرض الدراسة عدد من الدراسات التي أكدت على تأثير مسابقات الروبوت في التعليم على مهارات حل المشكلات و الذكاء الاجتماعي و المعارف العلمية و زيادة الدافعية نحو تعلم الهندسة و علوم الحاسوب مثل :

قدم ايجاشي (٢٠١٤) في دراسة بعنون الروبوتات التعليمية لتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين الى تأثير دورة تعليمية في مجال الروبوتات ، فقد حدد الطلاب المشاركين فيها تعلمهم لمهارات التعاون بالإضافة إلى مهارات الاتصال كأحد أفضل المهارات التي تعلموها في الدورة.

ويتضح في دراسة كورماز (2016) عن أثر لغة البرمجة Scratch والروبوت التعليمي Lego EV3 Mindstorm على التحصيل الأكاديمي لمختلف العلوم ومهارات التفكير المنطقي وحل المشكلات في الرياضيات وبرمجة الحاسوب في تركيا، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام لغة البرمجة والروبوت التعليمي على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات ومهارة التفكير المنطقي لحل المشكلات بشكل مرتفع مقارنة بالتعليم التقليدي.

أما دراسة الزبون (٢٠١٨) هدفت الى التعرف على العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة المشاركين وغير المشاركين في برامج الروبوت التعليمية في الأردن ،و أكدت النتائج أن مستوى القدرة على حل المشكلات و مستوى الذكاء الاجتماعي في جميع ابعاده جاء مرتفعا لدى الطلبة المشاركين، وكان المستوى متوسطا لدى الطلبة غير المشاركين في برامج الروبوت التعليمية في أغلب أبعاد الذكاء الاجتماعي وحل المشكلات ، وكشفت النتائج و جود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الاجتماعي بكافة أبعاده والقدرة على حل المشكلات.

واستقصت دراسة الشافعية (٢٠١٩) عن واقع ممارسة استراتيجيات حل المشكلات الابتكارية (تريز) أثناء تركيب وبرمجة الروبوت لدى طلبة الصف السابع بولاية صحار من وجهة نظر معلميهم، حيث أظهرت النتائج وجود درجة ممارسة عالية لاستراتيجية حل المشكلات أثناء تركيب وبرمجة الروبوت، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في وجهات نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس وأيضاً متغير سنوات الخبرة.

كما بينت دراسة ليو (2010) وجهة نظر الطلبة نحو استخدام الروبوت في التعليم في المدارس الابتدائية في تايون ، حيث انقسمت الى ثلاث اراء رئيسية ، أنه أداة تسلية و أنه أداة للحصول على وظائف مستقبلية و أنه أداة محفزة لتعلم العلوم المختلفة .

كشفت دارسة باراك و زادوك (٢٠٠٧) التي بينت ارتفاع مستوى حل المشكلات التكنولوجية والتحصيل العلمي لدى الطلبة المشاركين في مشاريع الروبوت عن غيرهم من الطلبة غير المشاركين في مثل تلك المشاريع.

و دراسة لنورتن وآخرون (2007) التي بينت نتائجها أن الروبوت يوفر بيئات تعليمية جاذبة للطلبة متضمنة جميع احتياجاتهم، و تساهم في تطوير وتنمية استراتيجيات حل المشكلات المختلفة لدى الطلبة.

كما تساهم المسابقات في تعزيز توجه الطلاب نحو تعلم الهندسة و التكنولوجيا و زيادة دافعيتهم نحو هذه التخصصات ، و تقوم جمعية FIRST (For Inspiration and Recognition of Science and Technology) بعمل دراسات كثيرة للبحث في تأثير مسابقاتها على توجهات الطلبة المشاركين فيها ومستقبلهم بالمقارنة مع اقرانهم الغير مشاركين و تعرض نتائج استبيان ٢٠٢٠ (٨٤ شهر متابعة) المنشور على موقعها و التي تفيد بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة المشاركين في مسابقات الروبوت في مدى اقبالهم على اخذ دورات في مجال الهندسة و علوم الكمبيوتر و تكوّن اتجاهات علمية لديهم اكثر من اقرانهم غير المشاركين في مسابقات الروبوت .

الطريقة و الإجراءات

منهجية الدراسة :

تستخدم الدراسة المنهج التجريبي لقياس اثر مشاركة الطلبة و المعلمين بالمدارس العُمانية في مسابقة الروبوت الافتراضية تحدي لبان مستخدمة مقياس لمهارات المستقبل طبق على المجموعة التجريبية بعد انتهائها من المشاركة في مسابقة روبوت افتراضية و على مجموعة ضابطة لم تشارك في مسابقات الروبوت الافتراضية و تستطلع الدراسة آرائهم فيما اذا كانت مسابقات الروبوت الافتراضية ذات تأثير يساهم في تنمية مهارات المستقبل بطريقة وصفيه.

إجراءات الدراسة :

١- مراجعة الادب النظري و الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع .
٢- تحديد مجتمع الدراسة و عينتها .
٣- إعداد أداة الدراسة و تحكيمها .
٤- تطبيق أداة الدراسة على العينة .
٥- جمع النتائج و تحليلها
٦- بناء التوصيات المناسبة وفق النتائج التي تم التوصل إليها .

مجتمع الدراسة و عينتها :

طبقت الدراسة على مجموعتين رئيسيتين مجموعة للطلبة (٨٠) طالب و مجموعة للمعلمين (٤٠) معلم تنقسم كل مجموعة داخليا الى فئة مشاركة في تحدي لبان و أخرى غير مشاركة و فئة اناث و أخرى ذكور و هم من الطلاب و المعلمين المنتسبين للمدارس العُمانية للعام الدراسي ٢٠٢٠ /٢٠٢١ و اعدادهم كالتالي:

م	مشاركين بتحدي لبان	غير مشاركين بتحدي لبان	المجموع	ذكور	اناث	المجموع
مجموعة الطلاب	٤٠	٤٠	٨٠	٤٨	٣٢	٨٠
مجموعة المعلمين	٢٠	٢٠	٤٠	٢٤	١٦	٤٠

جدول (١) أعداد العينة و تقسيمها

أدوات الدراسة :

الأداة الأولى : مقياس لمهارات المستقبل صممته الباحثة وفقا للمهارات المحددة في الإطار العماني لمهارات المستقبل ملحق (١) يتكون من ٣٩ مفردة .

الأداة الثانية : استبانة للمعلمين و الطلبة ملحق (١) و صممت لمعرفة آرائهم حول أثر المسابقة في اكتسابهم لمهارات المستقبل تتكون من ١٤ مفردة .

تم قياس صدق الاستبانتين ظاهريا بالاستعادة بعدد من الخبراء الاكاديميين ملحق (١) و قياس ثبات الأداتين بمعامل ألفا كورنباخ بعد تطبيق الأداتين على عينة من ١٠ طلاب و جاء ثبات الأداة الأولى ٠.٨٨٥ و معامل ثبات الأداة الثانية ٠.٨٥٧ .

متغيرات الدراسة :

المتغيرات المستقبلة :

١- متغير المشاركة في مسابقات الروبوت التعليمة الافتراضية

٢- متغير الجنس.

المتغيرات التابعة :

١- مهارات المستقبل :

أ) المهارات الأساسية : المهارات الحسابية والفيزيائية المتعلقة بحل مسائل المسابقة الازمة للبرمجة الصحيحة و التعبير الشفهي باللغة العربية و اللغة الإنجليزية

ب) المهارات التطبيقية : الابداع و الابتكار ، حل المشكلات ، العمل الجماعي، القيادة ، المبادرة ، التواصل الفعال و التعاون ، المرونة و التكيف.

ت) المهارات التقنية: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التعامل مع البيانات، والتعامل مع الوسائط الإعلامية.

عرض البيانات و تحليلها :

تم تحليل البيانات بواسطة برنامج SPSS باستخدام اختبار التباين MANCOVA و جاءت النتائج كما يلي:

أولا : البحث في تأثير متغير المشاركة في مسابقات الروبوت الافتراضية على مستوى مهارات المستقبل :

أ) لدى الطلاب :

م	المهارة	متوسط المشاركين	الوصف	متوسط غير المشاركين	الوصف	sig	الوصف
١	التعبير باللغة العربية	4.805556	عالية جدا	4.325	عالية جدا	.002	دال احصائيا
٢	التعبير باللغة الانجليزية	3.055556	متوسطة	2.475	ضعيفة	.026	دال احصائيا
٣	المهارات الحسابية	4.166667	عالية	3.75	عالية	.104	غير دال احصائيا
٤	الابداع و الابتكار	2.75	متوسطة	2.7375	متوسطة	.580	غير دال احصائيا
٥	التفكير الناقد	3.465278	عالية	3.053125	متوسطة	.000	دال احصائيا
٦	حل المشكلات	3.944444	عالية	3.1375	متوسطة	.000	دال احصائيا
٧	التواصل الفعال	4.072222	عالية	3.25	متوسطة	.000	دال احصائيا
٨	العمل الجماعي و التعاون	4.490741	عالية جدا	3.375	متوسطة	.000	دال احصائيا
٩	القيادة	4.180556	عالية	3.0875	متوسطة	.000	دال احصائيا
١٠	المبادرة	3.652778	عالية	2.6125	متوسطة	.000	دال احصائيا
١١	المرونة و التكيف	4.092593	عالية	2.95	متوسطة	.000	دال احصائيا
١٢	تكنولوجيا المعلومات و الاتصال	4.222222	عالية جدا	3.315	متوسطة	.000	دال احصائيا
١٣	التعامل مع البيانات الرقمية	3.361111	متوسطة	3.15	متوسطة	.085	غير دال احصائيا
١٤	التعامل مع الوسائط الاعلامية	3.75	عالية	2.85	متوسطة	.000	دال احصائيا

جدول (٢) تأثير متغير المشاركة في مسابقات الروبوت على مستوى مهارات المستقبل لدى الطلاب

نلاحظ حسب الجدول (٢) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (مستوى ٥%) بين الطلاب المشاركين بتحدي لبان و الطلبة الغير مشاركين جميعها لصالح الطلبة المشاركين في تحدي لبان في جميع مهارات المستقبل ما عدا المهارات الحسابية و مهارة الابداع و الابتكار و مهارة التعامل مع البيانات اذا ليس بها فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين، حيث نجد ان الطلبة المشاركين كانوا متوسطي المهارة في الابداع و الابتكار و التعامل مع البيانات و متعادلين في ذلك مع الطلبة غير المشاركين في التحدي ما يشير الى عدم تنمية التحدي لهذا الجانب لديهم ما يشير الى أهمية الانتباه إلى هذا الجانب في بناء مسابقات روبوت أخرى و جاءت مهارة الحساب عالية لدى الطلاب في المجموعتين ، و نلاحظ درجات عالية جدا لدى الطلبة المشاركين في التحدي في كل من التعبير باللغة العربية و العمل الجماعي و مهارات تكنولوجيا المعلومات و الاتصال و درجات عالية في المهارات الحسابية و التفكير الناقد و حل المشكلات و التواصل الفعال و القيادة و المبادرة و المرونة و التكيف و التعامل مع الوسائط الإعلامية في حين جاءت جميع هذه المهارات متوسطة لدى الطلبة غير المشاركين في تحدي لبان .

ب) لدى المعلمين :

م	المهارة	متوسط المشاركين	الوصف	متوسط غير المشاركين	الوصف	sig	الوصف
1	التعبير باللغة العربية	4.619048	عالية جدا	4.52381	عالية جدا	.019	دال احصائيا
٢	التعبير باللغة الانجليزية	3.52381	عالية	2.619048	متوسطة	.495	غير دال احصائيا
٣	المهارات الحسابية	4.666667	عالية جدا	4.285714	علية جدا	.040	دال احصائيا
٤	الابداع و الابتكار	3.1	متوسطة	2.225	ضعيفة	.049	دال احصائيا
٥	التفكير الناقد	3.7	عالية	2.90625	متوسطة	.039	دال احصائيا
٦	حل المشكلات	3.85	عالية	3.525	عالية	.109	غير دال احصائيا
٧	التواصل الفعال	4.29	عالية جدا	3.45	عالية	.000	دال احصائيا
٨	العمل الجماعي و التعاون	4.133333	عالية	3.25	متوسطة	.000	دال احصائيا
٩	القيادة	4.125	عالية	3.6625	عالية	.016	دال احصائيا
١٠	المبادرة	4.2	عالية جدا	3.9	عالية	.002	دال احصائيا
١١	المرونة و التكيف	4.15	عالية	3.983333	عالية	.003	دال احصائيا
١٢	تكنولوجيا المعلومات و الاتصال	4.57	عالية جدا	4.26	عالية جدا	.044	دال احصائيا
١٣	التعامل مع البيانات الرقمية	4.238095	عالية جدا	3.571429	عالية	.013	دال احصائيا
١٤	التعامل مع الوسائط الاعلامية	4.05	عالية	3.733333	عالية	.110	غير دال احصائيا

جدول (٣) تأثير متغير المشاركة في مسابقات الروبوت على مستوى مهارات المستقبل لدى المعلمين

نجد حسب الجدول (٣) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (مستوى ٥%) بين المعلمين المشاركين في تحدي لبان و المعلمين الغير مشاركين في تحدي لبان و جميعها لصالح المعلمين المشاركين بالتحدي ، ماعدا مهارة التعبير باللغة الإنجليزية و مهارة حل المشكلات و مهارة التعامل مع الوسائط الإعلامية حيث لا تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بها بين المجموعتين، و نلاحظ ان اضعف مهارة لدى المعلمين المشاركين بالتحدي كانت مهارة الابداع و الابتكار ما يشير الى عدم تغذية التحدي لهذا الجانب لديهم كما هو الحال مع طلبتهم في الجدول السابق و نجد ان مهارة الابداع جاءت ضعيفة لدى المعلمين الغير مشاركين ربما يكون الفرق البسيط مؤشرا لقدرة المسابقات على تنمية هذا الجانب اذا تم التركيز عليه و استفزاز المهارة في مسابقات الروبوت الأخرى ، و في المجمل نجد ان هناك مستويات عالية من مهارات المستقبل لدى المعلمين عموما في المهارات التقنية و نجد حاجة لتنمية مهارة اللغة الإنجليزية أما في المهارات التطبيقية نجد تراجعا في مهارة الابداع و الابتكار و حاجة لتطوير مهارة التفكير الناقد و العمل لدى المعلمين الغير مشاركين بالتحدي .

ثانيا : البحث في تأثير متغير الجنس على مستوى مهارات المستقبل :

أ) لدى الطلاب :

م	المهارة	متوسط الذكور	الوصف	متوسط الاناث	الوصف	sig	الوصف
1	التعبير باللغة العربية	4.479167	عالية جدا	4.678571	عالية جدا	.125	غير دال احصائيا
٢	التعبير باللغة الانجليزية	2.479167	ضعيفة	3.214286	متوسطة	.005	دال احصائيا
٣	المهارات الحسابية	3.979167	عالية	3.892857	عالية	.841	غير دال احصائيا
٤	الابداع و الابتكار	2.708333	متوسطة	2.803571	متوسطة	.455	غير دال احصائيا
٥	التفكير الناقد	3.1875	متوسطة	3.352679	متوسطة	.100	غير دال احصائيا
٦	حل المشكلات	3.520833	عالية	3.517857	عالية	.678	غير دال احصائيا
٧	التواصل الفعال	3.6125	عالية	3.685714	عالية	.578	غير دال احصائيا
٨	العمل الجماعي و التعاون	3.840278	عالية	4.011905	عالية جدا	.222	غير دال احصائيا
٩	القيادة	3.432292	عالية	3.901786	عالية	.000	دال احصائيا
١٠	المبادرة	2.947917	متوسطة	3.375	متوسطة	.045	دال احصائيا
١١	المرونة و التكيف	3.402778	عالية	3.642857	عالية	.030	دال احصائيا
١٢	تكنولوجيا المعلومات و الاتصال	3.783333	عالية	3.678571	عالية	.930	غير دال احصائيا
١٣	التعامل مع البيانات الرقمية	3.395833	متوسطة	٣	متوسطة	.172	غير دال احصائيا
١٤	التعامل مع الوسائط الاعلامية	3.298611	متوسطة	3.238095	متوسطة	.883	غير دال احصائيا

جدول (٤) تأثير متغير الجنس على مستوى مهارات المستقبل لدى الطلاب

نجد حسب الجدول (٤) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (مستوى ٥%) بين الذكور و الاناث في مجموعة الطلاب في مهارة التعبير في اللغة الإنجليزية و القيادة و المبادرة و المرونة و التكيف جميعها لصالح مجموعة الاناث ، حيث نجد مهارة التعبير باللغة الإنجليزية جاءت ضعيفة لدى الذكور ، كما نجد في العموم حاجة الى تطوير مهارات اللغة الإنجليزية و الابداع و الابتكار و التفكير الناقد و المبادرة و مهارات التعامل مع البيانات الرقمية و الوسائط الإعلامية لدى الجنسين ، في حين نجد ارتفاع لدى كلا الجنسين في مهارات اللغة العربية و مهارات الحساب و مهارات العمل الجماعي و حل المشكلات و التواصل الفعال و المرونة و التكيف و مهارات تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات .

ب) لدى المعلمين:

م	المهارة	متوسط الذكور	الوصف	متوسط الاناث	الوصف	sig	الوصف
1	التعبير باللغة العربية	4.44	عالية جدا	4.764706	عالية جدا	.250	غير دال احصائيا
٢	التعبير باللغة الانجليزية	3.04	متوسطة	3.117647	متوسطة	.533	غير دال احصائيا
٣	المهارات الحسابية	4.48	عالية جدا	4.470588	عالية جدا	.725	غير دال احصائيا
٤	الابداع و الابتكار	2.6875	متوسطة	2.625	متوسطة	.055	غير دال احصائيا
٥	التفكير الناقد	3.234375	متوسطة	3.40625	عالية	.135	غير دال احصائيا
٦	حل المشكلات	3.9375	عالية	3.3125	متوسطة	.938	غير دال احصائيا
٧	التواصل الفعال	3.883333	عالية	3.85	عالية	.110	غير دال احصائيا
٨	العمل الجماعي و التعاون	3.763889	عالية	3.583333	عالية	.897	غير دال احصائيا
٩	القيادة	4.166667	عالية	3.6875	عالية	.376	غير دال احصائيا
١٠	المبادرة	4.03125	عالية	3.875	عالية	.614	غير دال احصائيا
١١	المرونة و التكيف	4.361111	عالية جدا	3.625	عالية	.838	غير دال احصائيا
١٢	تكنولوجيا المعلومات و الاتصال	4.491667	عالية جدا	4.3	عالية جدا	.563	غير دال احصائيا
١٣	التعامل مع البيانات الرقمية	4.2	عالية جدا	3.470588	عالية	.131	غير دال احصائيا
١٤	التعامل مع الوسائط الاعلامية	4.097222	عالية	3.58333	عالية	.220	غير دال احصائيا

جدول (٥) تأثير متغير الجنس على مستوى مهارات المستقبل لدى الطلاب

نلاحظ من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والمعلمات الاناث و أن أغلب مهارات المستقبل عالية لديهم ما عدا مهارة التعبير باللغة الإنجليزية و مهارة الابداع و الابتكار لدى الجنسين جاءت متوسطة ما يشير الى أهمية تطوير هذه المهارات لديهم و نجد ان الذكور منهم

كانت مهارة التفكير الناقد متوسطة و كانت مهارة حل المشكلات لدى الاناث متوسطة ما يشير الى أهمية تنمية المهارة لدى كل منهم .

ثالثا : آراء الطلاب و المعلمين في مدى تأثير مسابقات الروبوت الافتراضية في تنمية مهارات المستقبل :

م	مسابقات الروبوت الافتراضي تنمي المهارات التالية :	متوسط المعلمين	الوصف	متوسط الطلاب	الوصف
1	التعبير باللغة العربية	4.3	عالية جدا	3.6	عالية
٢	التعبير باللغة الانجليزية	4.425	عالية جدا	3.75	عالية
٣	المهارات الحسابية	4.425	عالية جدا	4.5375	عالية جدا
٤	الابداع و الابتكار	4.575	عالية جدا	3.8125	عالية
٥	التفكير الناقد	4.225	عالية جدا	4.425	عالية جدا
٦	حل المشكلات	4.475	عالية جدا	3.9875	عالية
٧	التواصل الفعال	4.575	عالية جدا	4.2	عالية جدا
٨	العمل الجماعي و التعاون	4.05	عالية	3.8625	عالية
٩	القيادة	4.3	عالية جدا	3.975	عالية
١٠	المبادرة	4.15	عالية	3.9875	عالية
١١	المرونة و التكيف	4.2	عالية جدا	3.7125	عالية
١٢	تكنولوجيا المعلومات و الاتصال	4.75	عالية جدا	3.9875	عالية
١٣	التعامل مع البيانات الرقمية	4.525	عالية جدا	4.275	عالية جدا
١٤	التعامل مع الوسائط الاعلامية	4.55	عالية جدا	4.0875	عالية

جدول (٦) آراء الطلاب و المعلمين في مدى تأثير مسابقات الروبوت الافتراضية في تنمية مهارات المستقبل

نلاحظ وعي إيجابي بمدى تأثير مسابقات الروبوت الافتراضية في تنمية مهارات المستقبل لدى المعلمين و الطلبة حيث يشيرون إلى أن المسابقات تنمي جميع المهارات الأساسية و التطبيقية و التقنية بدرجة عالية و يتفقون على انها تؤثر إيجابا بدرجة عالية جدا في المهارات الحسابية و مهارات التفكير الناقد والتواصل الفعال و التعامل مع البيانات الرقمية .

النتائج :

أولا: النتائج المتعلقة بمتغير المشاركة في مسابقات الروبوت الافتراضية :

١- للمشاركة في مسابقات الروبوت العلمية في التجربة البحثية الحالية تأثير ذو دلالة إحصائية على الطلاب في تنمية مهارة التعبير باللغة العربية و العمل الجماعي و مهارات تكنولوجيا المعلومات و الاتصال و التفكير الناقد و حل المشكلات و التواصل الفعال و القيادة و المبادرة و المرونة و التكيف و التعامل مع الوسائط الإعلامية لصالح الطلاب المشاركين في المسابقات.

٢- للمشاركة في مسابقات الروبوت الافتراضية تأثير متوسط في تنمية مهارة الابتكار و الابداع لدى الطلبة و المعلمين و يمكن ان يعزى لكون المسابقات التعليمية تهدف لتعزيز معلومات محددة و ربما يكون إضافة الميزة الابتكارية إلى هذه المسابقات حل لهذا القصور .

٣- للمشاركة في مسابقات الروبوت الافتراضية تأثير على اكساب المعلمين مهارات المستقبل حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند (مستوى ٥%) بين المعلمين المشاركين في تحدي لبان و المعلمين الغير مشاركين في تحدي لبان و جميعها لصالح المعلمين المشاركين بالتحدي في جميع المهارات ما عدا التعبير باللغة الإنجليزية و حل المشكلات و التعامل مع الوسائط الإعلامية.

٤- يظهر ارتفاع في مستوى مهارات المستقبل لدى المعلمين عموما في المهارات التقنية .

٥- تظهر حاجة لتطوير مهارة التفكير الناقد و العمل الجماعي لدى المعلمين الغير مشاركين بالتحدي .

ثانيا : النتائج المتعلقة بتأثير متغير الجنس على درجة مهارات المستقبل :

١- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (مستوى ٥%) بين الذكور و الاناث في مجموعة الطلاب في مهارة التعبير في اللغة الإنجليزية و القيادة و المبادرة و المرونة و التكيف جميعها لصالح مجموعة الاناث.

٢- نجد في العموم حاجة الى تطوير مهارات اللغة الإنجليزية و الابداع و الابتكار و التفكير الناقد و المبادرة و مهارات التعامل مع البيانات الرقمية و الوسائط الإعلامية لدى الجنسين في مجموعة الطلاب .

٣- ارتفاع لدى كلا الجنسين في مجموعة الطلاب في مهارات اللغة العربية و مهارات الحساب و مهارات العمل الجماعي و حل المشكلات و التواصل الفعال و المرونة و التكيف و مهارات تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مستوى مهارات المستقبل من حيث عامل الجنس .

ثالثا: آراء المعلمين و الطلبة في مدى تنمية مسابقات الروبوت الافتراضية لمهارات المستقبل :

١- نلاحظ وعي إيجابي بمدى تأثير مسابقات الروبوت الافتراضية في تنمية مهارات المستقبل لدى المعلمين و الطلبة حيث تشير آرائهم إلى أن المسابقات تنمي جميع المهارات الأساسية و التطبيقية و التقنية بدرجة عالية .

التوصيات :

١- توصي الدراسة بإضافة المزيد من برامج الروبوت التعليمية ضمن المنهاج الدراسي ، و أن تكون هذه البرامج مقننة و مدروسة التأثير بحيث تشمل جميع مهارات المستقبل.

٢- تبني نوع مسابقات الروبوت الابتكارية الى جوار مسابقات الروبوت التعليمية المعتادة و ربط نتائجها بالواقع الاجتماعي و البيئي و الاقتصادي و اشراك القطاع الخاص و السياحي بها.

٣- تطوير مسابقات الروبوت بحيث يتم التركيز على تنمية مهارة الابتكار و الابداع و التعامل مع البيانات الرقمية و استخدام اللغة الإنجليزية فيها .

٤- تنفيذ المزيد من الدراسات في صدد آثار مسابقات الروبوت الافتراضية على عينات أكبر.

٥- تنفيذ دراسات تتبعية طويلة المدى لمعرفة مدى التأثير الفعلي لمسابقات الروبوت على الطلبة و المعلمين في توجهاتهم العلمية و المهنية ، و تأثيرها على شخصياتهم .

المراجع

- **المراجع العربية :**

١- الزبون، ازدهار مصطفى (٢٠١٨).التعرف على العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة المشاركين وغير المشاركين في برامج الروبوت التعليمية في الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية ، جامعة عمّان العربية ، عمّان .

٢- الشافعية، مروة (٢٠١٩) واقع ممارسة استراتيجيات حل المشكلات الابتكارية (تريز) أثناء تركيب وبرمجة الروبوت لدى طلبة الصف السابع بولاية صحار من وجهة نظر معلميهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صحار، سلطنة عمان.

٣- جروان، نضال، والدويك، معالي (٢٠١٦) دمج علوم الروبوت في المنهاج المدرسي الرسمي في الدول العربية، مجلة الروبوت العربية، (٢) :٣٨-٣٤.

٤- ياسين، اسماعيل (٢٠١٥) . لماذا الروبوت في التعليم ، مختبر الروبوت المدرسي ودوره في تنميةّ مهارات التفكير، مسترجع بتاريخ ٣-١١-٢١١٤ من الموقع الإلكتروني : http://www.physch.net/LEGONXT.htm.

٥- وزارة التعليم العالي ، وزارة التربية و التعليم .(٢٠٢١). الإطار الوطني العُماني لمهارات المستقبل .استرجع : ٢٠٢١/٤/١١ من موقع : https://ict.moe.gov.om/publication/PDF/FutureSkills/index.html.

- **المراجع الأجنبية :**

1- Barak, M & Zadok, Y. (2007). Robotics projects and learning concepts in science, technology and problem solving. Department of Science and Technology Education, Ben-Gurion University of the Negev.

2- Brandeis University, FIRST (For Inspiration and Recognition of Science and Technology), Recovered : ١٠/0٥/٢٠٢١, from: http://www.usfirst.org/aboutus/impac.

3- Eguchi, Amy.(2014). Educational Robotics for Promoting 21st Century Skills, Recovered :21/04/٢٠٢١, from: https://www.researchgate.net/publication/274882640_Educational_Robotics_for_Promoting_21st_Century_Skills .
4- Korkmaz, O. (2016), The Effect of Scratch- and Lego Mindstorms Ev3-Based Programming Activities on Academic Achievement, Problem-Solving Skills and Logical Mathematical Thinking Skills of Students. Unpublished MA thesis, Amasya University, Faculty of Technology, Turkey.
5- Loreto, Gerardo , Rodríguez, Jorge, Gonzalez-Garcia, Salvador, Manuel montaño serrano, Victor.(٢٠١٨). Analysing the effect of the use of 3D simulations on the performance of engineering students in a robotics course: Findings from a pilot study, Recovered :08/04/٢٠٢١, from: https://www.researchgate.net/publication/326916254_Analysing_the_effect_of_the_use_of_3D_simulations_on_the_performance_of_engineering_students_in_a_robotics_course_Findings_from_a_pilot_study .
6- Norton, Stephen, J. McRobbie, Campbell, J. Ginns & Ian, S. (2007). Problem Solving in a Middle School Robotics Design Classroom. Science Education, 37 (3), 261-277.
7- Satoshi Tadokoro,Tetsuya Kimura,Masayuki Okugawa,Katsuji Oogane,Hiroki Igarashi,Yoshikazu Ohtsubo,Noritaka Sato,Masaru Shimizu,Soichiro Suzuki,Tomoichi Takahashi,Shin'ichiro Nakaoka,Mika Murata,Mitsuru Takahashi,Yumi Morita &Elena Mary Rooney. (2019).The World robot summit disaster robotics category – achievements of the 2018 preliminary competition, Recovered: 10/2/2021, from: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01691864.2019.1627244
8- Varnado, T. (2005). The Effects of a Technological Problem Solving Activity on FIRST™ LEGO™ League Participants' Problem Solving Style and Performance. ProQuest Information and Learning Company, United States.

ملحق (١)

أسماء المحكمين لصدق الاستبانة

م	الاسم	المسمى أو التخصص	جهة العمل
١	مسلم تبوك	دكتوراه في الطاقة المتجددة	جامعة ظفار
٢	خميس الشكيلي	اخصائي رعاية موهوبين	وزارة التربية و التعليم

أداة الدراسة الأولى : مقياس لمهارات المستقبل حسب وصف المختبرين لأنفسهم .

تم وضع الأسئلة في هذا القالب الالكتروني ليسهل الإجابة عليها و تجميع نتائجه و يوضح تدرجات كل سؤال:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe4zbcuX0_M6Prlxx8BiPnQNUu8fD_WeMvuLMz1oynDOrTggg/viewform

أداة الدراسة الثانية : استطلاع رأي عن أثر مسابقات الروبوت الافتراضية في تنمية مهارات المستقبل لدى المعلم و الطالب .

تم وضع الأسئلة في هذا القالب الالكتروني يسهل الإجابة عليهاوجمع نتائجها و يوضح تدرجات السؤال:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeRJqlATb-XZf-iATlLJ_DsV1o34aJt7xTZuSWiaHNERXbA-w/viewform

تقنين مقياس الإتجاه نحو الانتحال العلمي في البحوث التربوية والنفسية في البيئة العُمانية

إعداد

د. مصطفى علي خلف
أستاذ مساعد بجامعتي السلطان قابوس والمنيا

د. مصطفى علي خلف
أستاذ مساعد بجامعة السلطان قابوس

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التحقق من دلالات صدق وثبات مقياس الإتجاه نحو الانتحال العلمي في البيئة العمانية. وقد تمت ترجمة وتقنين المقياس الذي أعده Mavrinac, Bilic-Zulle, & Petrovecki (2010) وذلك نظرًا لأنه مقياس حديث ومُكون من ١٢ عبارة ذات تدريج ليكرت الخماسي (أرفض بشدة=١ إلى أوافق بشدة=٥). وتم تطبيق المقياس على ١٥٣ طالب وطالبة (٧٩ ذكر، ٧٤ أنثى، ٣٩ من الكليات العلمية، ١١٤ من الكليات الانسانية) تم اختيارهم بطريقة العينة المتاحة Convenient Sampling. تم التحقق من صدق البناء من خلال التحليل العاملي الاستكشافي، ونتج عنه بنية عاملية مكونة من ثلاثة عوامل، ثم تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج Amos, 22، ونتج عنه مؤشرات جودة مطابقة تقع في المدى المثالي، أما الثبات، فقد تم حساب الإتساق الداخلي لمفردات المقياس بمعادلتي ألفا كرونباك وماكدونالد أوميجا، والتي بلغت ٠,٨٣٥، ٠,٨٣٦ على الترتيب. وبصفة عامة، أسفرت النتائج عن اتصاف المقياس بخصائص سيكومترية جيدة؛ مما يوفر أداة صالحة للاستخدام في دراسات مستقبلية.

الكلمات المفتاحية:

الإتجاه نحو الانتحال العلمي، مقياس الإتجاه نحو الانتحال العلمي، الخصائص السيكومترية، الصدق، الثبات، التحليل العاملي الاستكشافي، التحليل العاملي التوكيدي.

Validation of Attitude towards Plagiarism (ATP) Questionnaire in Educational and Psychological Studies in the Omani Context

Abstract

The present study aimed at validating the Attitude Towards Plagiarism (ATP) Questionnaire Mavrinac, Bilic-Zulle, & Petrovecki, 2010) in the Omani context. ATP questionnaire is adapted because it consists of 12 items with 5 point Likert scale format (strongly disagree=1 to strongly agree=5). A sample of 153 students enrolled in Sultan Qaboos University (79 males & 74 females) were selected using convenient sampling technique. Construct validity was ensured using exploratory factor analysis which yielded 3-factor structure. Using Amos 22 software, confirmatory factor analysis was performed and resulted in perfect goodness of fit indices. Internal consistency reliability was verified via Cronbach's Alpha (α=0.835), and McDonald's Omega (ω=0.836). Taken together, overall results indicated that the ATP Questionnaire has adequate validity and reliability in Omani context.

Key Words:

Attitude towards Plagiarism, Attitude towards Plagiarism (ATP) Questionnaire, Confirmatory Factor Analysis, Exploratory Factor Analysis, Psychometric Properties, Reliability, Validity

مقدمة

يُعد البحث العلمي أحد الركائز الأساسية للعمل الجامعي؛ إذ أن تجويد ممارسات التعليم والتعلم يحتاج إلى إجراء مزيد من البحوث والدراسات الميدانية (الموسوي، ٢٠١١)، ويتناسب البحث العلمي طرديًا مع تطوير المجتمع وتنمية موارده، ويُعد التمكن من مهارات البحث العلمي تحديًا متجددًا يواجه القائمين على التعليم الجامعي، حيث يعاني كل من الطلبة والباحثون من جوانب قصور متعددة، ومن أهمها ضعف مهارات الاقتباس والتوثيق (خلف، ٢٠١٨، ٨٧-٩١). والتوثيق يضمن "إثبات مصادر المعلومات وإرجاعها إلى أصحابها اعترافًا بجهودهم وحقوقهم الأدبية، وتوخيًا للأمانة العلمية (مجاور، ٢٠٢٠، ٤).

وتعد الأمانة العلمية أحد الخصائص الأساسية التي ينبغي أن تتوفر في البحوث التربوية والنفسية، ويتناسب قصور مهارات البحث العلمي، ونقص الأمانة العلمية طرديًا مع مشكلة الانتحال العلمي. لذلك أكد اسماعيل، (٢٠١٠) على ضرورة أن يلتزم الباحثون والطلبة بأخلاقيات البحث العلمي ومن أهم هذه الأخلاقيات النزاهة الأكاديمية وتجنب السرقة العلمية. وذلك لأن مراعاة الأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي، والموضوعية في عرض النتائج من أهم مهارات البحث العلمي التي يجب أن يتقنها كل من طلبة مرحلة الليسانس والدراسات العليا على حدٍ سواء (الزغول والهندال، ٢٠١٦؛ الأحول، ٢٠١٦؛ Meerah et al. 2012).

كما أشار (عرجاوي (٢٠١٤، ٣١٣، **سلطان، ٢٠١٣، ٢٩٠**) أن الاقتباس والتوثيق الصحيح من أهم المهارات الآدائية والكفايات الفنية التي يجب أن يتصف بها الباحث التربوي والنفسي. ويعد ضعف مهارات الاقتباس سواء كان اقتباسًا حرفيًا أو غير حرفيًا، وضعف مهارات التوثيق داخل المتن وفي القائمة النهائية من أهم أسباب وقوع الباحثين المبتدئين في مشكلة السرقة العلمية. ومن العواقب الوخيمة للسرقة العلمية جمود المعرفة وعدم تطورها، لأن النقل الحرفي من الباحثين الآخرين لا يساعد على قدح الأذهان أو الإتيان بأفكار جديدة.

ويُعد رد المعلومات إلى مصادرها الأساسية، ونسبة الأفكار إلى أصحابها أمرًا ضروريًا وخطوة مهمة من خطوات البحث العلمي، وفي هذا الصدد أشار كاظم، الزاملي، الظفري (٢٠١٤) إلى ضرورة التوثيق الكامل للمراجع والمصادر التي تمت الإفادة منها في البحث حتى يتم إعطاء الحقوق لأصحابها، كما أن هذا السلوك يبرز الأمانة العلمية للباحث، ويعزز من قيم النزاهة الأكاديمية لدى الكل من الباحثين والقراء، ويسهم في تيسير فرص الوصول إلى مصادر المعلومات أمام باحثين آخرين، وتوفير إمكانية فحص مدى صدق وصحة النقل من تلك المصادر وتتبعها.

ولقد خلصت نتائج دراسة Wong & Psych (2012) إلى وجود أخطاء متكررة في التوثيق، وقصور في إتباع أسلوب (APA) في التوثيق والإقتباس، والكتابة بأسلوب ركيك. أما دراسة (Manchish, Nbhlovu & Mwanza, 2015) أكدت أن من أبرز الأخطاء التي يرتكبها الطلبة في بحوثهم هي التوثيق غير الصحيح، والوقوع في مشكلات السرقة العلمية. وفي سايق متصل أشار كل من (Batane, 2010; Chowdhury & Bhattacharyya, 2018) أن السرقة العلمية أكثر شيوعًا في مجال التربية خاصةً منذ ظهور شبكة المعلومات الدولية www، فيما يسمى بالانتحال الرقمي (Sterngold, 2004).

ومنذ نشأتها، "تلتزم جامعة السلطان قابوس بضمان قدرٍ عالٍ من النزاهة الأكاديمية، حيث يتوجب على جميع الطلبة إلتزام الأمانة العلمية أثناء أداء أعمالهم الأكاديمية. وترفض الجامعة كافة أشكال الإخلال بالسلوك الأكاديمي، وتتعامل مع جميع الحالات المشتبه بها بشفافية وحزم. وتعد السرقة العلمية من أهم جوانب الإخلال بالسلوك الأكاديمي، وبادرت الجامعة بإصدار تعميم حول الإخلال بالسلوك الأكاديمي للطلبة أوضحت فيه أن السرقة العلمية تعني تقديم كلمات أو أفكار متوفرة في الوسط العام بشكل جزئي أو كلي دون الحصول على موافقة صاحبها. وتشمل السرقة العلمية، على سبيل المثال لا الحصر نسخ ولصق كلمات و/أو جمل و/أو فقرات و/ أو مقاطع و/أو بيانات و/أو جداول و/أو إحصائيات و/أو مقالات من الكتب والمجلات، وأي من المصادر الورقية أو الإلكترونية الأخرى، أو إعادة نشر الشخص لعمله، وإعادة كتابة أو تلخيص جمل أو فقرات تعود لشخص آخر" (جامعة السلطان قابوس، ٢٠٢٠).

مشكلة البحث

يعزف الكثيرون من طلبة المدارس والجامعات عن اكتساب والتدريب على مهارات البحث العلمي، ظنًا منهم أن البحث العلمي حكرًا على الباحثين والعلماء فقط، وهذا اعتقاد خطأ، حتى وإن اضطرتهم الظروف لإجراء بحث علمي، فإنهم يقومون به لمجرد الحصول على درجات أو لتجنب عقاب (كاظم، الزاملي، الظفري، ٢٠١٤). وعندما يكون الطلبة غير متقنين لمهارات البحث العلمي، ويُطلب منهم إعداد بحوث علمية لأغراض أكاديمية، قد يقعون عن قصد أو بدون قصد في مشكلة السرقة العلمية.

ويقع على عاتق أعضاء هيئة التدريس بالجامعات مسؤولية توعية الطلبة بماهية السرقة العلمية وعواقبها السلبية وفي المقابل ضرورة الأمانة العلمية ودورها في تطوير المعارف البشرية وتقدم العلوم؛ إذ تمثل النزاهة الأكاديمية أحد أهم سمات الباحث العلمي المُجيد.

لذلك أوصت دراسة (خلف، ٢٠١٩، ٤٧، ٤٨) بتنمية رغبة الطلبة في ممارسة البحث العلمي وحب القيام به منذ مرحلة التعليم الأساسي حتى ينشأ الطالب قادرًا على استخدام الأسلوب العلمي في تحديد وحل مشكلات مهنته ومجتمعه. كما أوصت باستحداث مقرر عملي لطلبة البكالوريوس والدراسات العليا

باسم "الكتابة العلمية الأكاديمية" يتدرب فيه الطالب عمليًا على فنياتها وأساليبها، ويكتب بنفسه مشروع بحثي، ويستشهد ويقتبس وينقل ويعيد الصوغ، ويتعلم كيف يتجنب الانتحال العلمي.

ومن المؤسف ألا يلتزم كثير من الطلبة والباحثون بالقواعد الأخلاقية التي تحكم الكتابة العلمية؛ حيث يقومون بالاقتباس أكثر من مرة دون أن يشيروا إلى الكتب والمراجع التي نقلوا منها مما يعد إهدارًا لجهود الباحثين السابقين، ومؤشرًا على تدني قدراتهم العلمية ومهارتهم البحثية (علي، ١٩٨٨)؛ وضعف الأمانة العلمية، ونقص النزاهة الأكاديمية لديهم؛ مما يبرز الحاجة إعادة النظر في برامج إعداد طلبة البكالوريوس والدراسات العليا من جوانبه الفنية والمنهجية والأخلاقية (خلف، ٢٠١٨، فلية والخميس، ١٩٨٨ في عبد الرحيم ، ١٩٩٢، ٤٢٨).

ولا يقتصر هذا الأمر على طلبة البكالوريوس فقط، ولكن يعاني طلبة الدراسات العليا من تلك المشكلات أيضًا، حيث "تمتلئ المخططات البحثية بأخطاء في طريقة كتابة المراجع سواء في متن الخطة أم في قائمة المراجع؛ فلا يتم اتّباع نظام موحد ومتسق في كتابة المراجع، إضافةً إلى وجود مراجع في المتن وعدم توثيقها في قائمة المراجع، ووجود مراجع في القائمة النهائية لم يُستفد منها في المتن، وعدم وجود اتساق بين أسماء المؤلفين في المتن مع أسمائهم وسنوات النشر الواردة في القائمة للمراجع" (خلف، ٢٠١٨، ٩٩). ويعد عدم توثيق المراجع والاقتباس والنقل بشكل غير صحيح خطوات نحو الوقوع في مشكلة السرقة العلمية سواء كان ذلك عن قصد أو بدون قصد.

ونتيجة لذلك انتشرت في الآونة الأخيرة ثقافة التحذير من الانتحال أو السرقة العلمية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وتحولت هذه التحذيرات بشكل أو بآخر إلى عبارة عن بنود في لوائح الدراسة الجامعية والدراسات العليا في بعض الجامعات من كثرة ترديدها والخوف من الوقوع فيها (خلف، ٢٠١٩، ٣٩). وبالرغم من ذلك فإنه مازال هناك طلبة وباحثين يقعون في مشكلة السرقة العلمية في الوقت الذي تجرمها معظم دول العالم وتضع لها عقوبات صارمة وتشريعات واضحة.

وتنص المادتين رقمي ٢، ٣ من المرسوم السلطاني رقم ٦٥ لسنة ٢٠٠٨ لقانون حقوق المؤلف والحقوق المجاورة أن الكتب والموسوعات والكتيبات والنشرات والمقالات وغيرها من المصنفات المكتوبة والمحاضرات الشفهية كلها تتمتع بالحماية القانونية لحقوق الملكية الفكرية، كما يتمتع المؤلف وفقًا للمادة رقم ٥ من ذات المرسوم بقانون بالحق في نسبة المصنف إليه، وتقرير نشره لأول مرة، ومنع أي تحريف أو تشويه أو تعديل فيه. كما حدد المرسوم في المادة رقم ٥٢ عقوبة لمن يتعدي على حقوق الملكية الفكرية "**بالسجن مدة لا تزيد عن سنتين ولا تقل عن ثلاثة شهور، وغرامة لا تقل عن ألفي** ريال **ولا تزيد عن عشرة آلاف** ريال، **أو بإحدى هاتين العقوبتين**". (مرسوم سلطاني رقم ٦٥، ٢٠٠٨).

وقد يترتب على السرقة العلمية إذا تم كشفها رسوب الطالب في المقرر كله، أو تكليفه بإعادة كتابة جميع التكليفات أو الأبحاث المطلوبة، وقد تصل العقوبة إلى تأجيل فصل دراسي كامل، أو فصل الطالب من الجامعة نهائيًا (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠١٣).

كما حددت جامعة السلطان قابوس (٢٠٢٠) ممثلة في عمادة القبول والتسجيل عقوبات رادعة لمن يثبت عليه إرتكاب جريمة السرقة العلمية من الطلبة، وتمثلت في تنفيذ **واحدة أو أكثر** من العقوبات التالية: "الإنذار كتابيًا، وانقاص الدرجة المحددة على التكليف أو البحث أو الامتحان، ورسوب الطالب في العمل المكلف به، رسوب الطالب في المقرر كله، رسوب الطالب في جميع مقررات الفصل الدراسي، والإيقاف من الدراسة بالجامعة لفترة محددة، وأي عقوبة أخرى مناسبة تتفق مع لوائح الجامعة وسياساتها".

وبعد مسح الدراسات السابقة، إتضح أنه لا يتوفر في البيئة العمانية مقياسًا للاتجاه نحو الانتحال العلمي؛ مما شجع الباحثان على القيام بتبني وتقنين المقياس الحالي على عينة من طلبة الجامعة العمانيين بعد أن تم الحصول على موافقة من المؤلفين الأصليين له، وبناء عليه، فإن مشكلة البحث تتلخص في وجود نقص في أدوات قياس الاتجاه نحو الانتحال العلمي في البيئة العمانية على وجه التحديد، ووجود حاجة ماسة لتقنين مقياس مستخدم على نطاق عالمي واسع لكي يكون صالحًا للاستخدام مع طلبة الجامعة، ويتطلب هذا التقنين الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما دلالات صدق مقياس الاتجاه نحو الانتحال العلمي في البيئة العمانية؟
٢. ما دلالات ثبات مقياس الاتجاه نحو الانتحال العلمي في البيئة العمانية؟

أهداف البحث

يتمثل الهدف الرئيس من البحث في تقنين مقياس الاتجاه نحو الانتحال العلمي في البيئة العمانية ويتفرع منه الهدفين التاليين:

١- التحقق من صدق مقياس الاتجاه نحو الانتحال العلمي في البيئة العمانية.

٢- التحقق من ثبات مقياس الاتجاه نحو الانتحال العلمي في البيئة العمانية.

أهمية البحث النظرية والتطبيقية

تتمثل الأهمية النظرية للبحث في تقديمه لمتغير الانتحال العلمي وهو مغير حديث نسبيًا في علم النفس التربوي ومناهج البحث؛ إذ يقدم البحث توطئة لهذا الموضوع مما يمهد لبحوث أخرى تتناوله بشكل أكثر عمقًا وارتباطًا بالجانب النفسي، كما أن هذا المتغير له علاقة وثيقة بتدريس مقرر مناهج البحث، أو أساسيات البحث، وأخلاقيات البحث العلمي التي تهم كافة المشتغلين بالعلوم التربوية والنفسية. أما عن الأهمية التطبيقية، فيقدم البحث للمكتبة العربية في مجال القياس النفسي مقياسًا جديدًا يتسم بخصائص

سيكومترية جيدة من صدق وثبات، كما أن الدراسة الحالية قد تسترعي انتباه كل من الطلبة، والباحثين، والأساتذة إلى خطورة ارتكاب جريمة السرقة العلمية؛ لما لها من تشويه لسمعة كل من الطالب، والباحث، والأستاذ، والجامعة، وتدمير لقيم أخلاقية رصينة، وعبث بالتراث الأدبي والعلمي.

حدود البحث:

حدود بشرية: يقتصر البحث على عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمُان.

حدود مكانية: تم تطبيق المقياس في شكل استمارة جوجل فورم Google Form عبر الانترنت.

حدود زمانية: تم تطبيق أداة البحث في فصل الربيع ٢٠٢١، وتحديدًا في شهر أبريل ٢٠٢١.

حدود موضوعية: يقتصر البحث على تقنين مقياس الإتجاه نحو الانتحال العلمي.

المصطلحات

الانتحال العلمي Plagiarism هو "نقل أو عرض نصوص أو أفكار أو أشكال تتبع آخرين وكانها ملك لك مما يعد تعديًا على حقوقهم الأدبية وانتهاكًا للمعايير الأخلاقية". أما الإنتحال الذاتي Self-Plagiarism فهو "عرض بحثك المنشور من قبل أو أجزاء منه على أنه عمل جديد، مما ينتهك حقوق النشر (مجاور، ٢٠٢٠، ٤).

الإتجاه نحو الانتحال العلمي هو الميل والرغبة في نقل أفكار الآخرين أو فقرات من بحوثهم دون توثيقها أو نسبتها إليهم، سواء كان مصدرها ورقيًا أم إلكترونيًا، وله نوعان سرقة علمية من الذات ومن الآخرين، ويمكن تعريفه إجرائيًا على أنه دلالة الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الإتجاه نحو الانتحال العلمي المُستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإنتحال العلمي مقابل الأمانة العلمية

الإنتحال العلمي هو "أحد الإنتهاكات السلوكية التي لها عواقب سلبية ليس فقط على سمعة الفرد ولكن أيضًا على سمعة المؤسسة التي يعمل بها" (Marar & Hamza, 2020, p. 1). ويُستخدم مصطلح الانتحال العلمي[١] في السياق الجامعي لوصف الطالب الذي يغش ويأخذ من الآخرين أفكارهم وأرائهم وينسبها إلى نفسه دون الإشارة إلى أصحابها. ويُعرف الانتحال العلمي بأنه شكل من أشكال النقل غير القانوني من أعمال سابقة، وهو جريمة مرفوضة سواء حدثت عن عمد أو دون قصد. وتتعدد أشكال

[١] يُستخدم مصطلح الإنتحال العلمي في بعض الكتابات العربية بالتبادل مع مصطلح السرقة العلمية، وليس بينهما فرق في التعريف، ولكن الأصل الإنجليزي للكلمة واحد وهو Plagiarism، وفي البحث الحالي سيتم استخدام كلا المصطلحين حسبما يتطلب سياق الكلام طالما أن الأصل الإنجليزي واحد.

الانتحال العلمي ومنها نقل جمل من الغير دون ذكر المصدر، أو دون وضع علامات اقتباس أو تنصيص في حال تم ذكر المصدر، أو النقل من الانترنت دون توثيق المصدر، أو إعادة صياغة أفكار الآخرين دون توثيقها ونسبتها إلى كاتبها الأصلي، أو تكليف شخص أخر بكتابة البحث مقابل دفع مبلغ من المال له (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠١٣).

وتقتضي الأمانة العلمية من الطالب أن يوضح ما إذا كان الاقتباس حرفيًا مباشرًا أم أنه إعادة صياغة لأفكار الآخرين، وينبغي عليه أيضًا أن يشير في قائمة المراجع النهائية إلى المصادر التي أفاد منها أثناء كتابة بحثه (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠١٣). كما ينبغي عليه أن يتجنب التدليس (ذكر ما لم يرد في المصدر ونسبته إليه)، وينبغي أيضًا ألا يلوي عنق النصوص ليًا أو يبترها حتى تتفق وأفكاره أو نتائج بحثه.

أشهر برامج كشف الانتحال العلمي

يعد برنامج Turnitin من أشهر برامج كشف نسبة التشابه العلمي Similarity Check؛ حيث تستخدمه معظم جامعات العالم كخيار افتراضي في نظم التعليم الالكترونية مثل الموودل والبلاك بورد، وقد زادت أهمية مثل هذه البرامج بعد تحول الجامعات إلى نظام الدراسة عبر الانترنت بعد تفشي جائحة كوفيد-١٩. كما تستخدم بعض الجامعات برنامج ithenticate لكشف معدلات الانتحال العلمي، وعلى سبيل المثال لا الحصر تستخدمه بعض الجامعات المصرية لفحص نسب التشابه العلمي في بحوث الترقية المقدمة للجان الترقية بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية، وتستعين به بعض الكليات العلمية لفحص رسائل الماجستير والدكتوراة بها، نظرًا لأن هذه البرامج كانت تعطي نتائج دقيقة في البحوث المكتوبة باللغة الانجليزية فقط، أما الآن ومع قيام مراكز البحوث والجامعات والجمعيات العلمية المجلات العلمية العربية بتحميل بحوثها على شبكة الانترنت، أصبحت برامج كشف السرقة العلمية تعمل بكفاءة ودقة عالية أيضًا في كشف نسب الانتحال العلمي في البحوث العربية.

بعض الدراسات السابقة

ومن الدراسات النظرية التي تناولت الانتحال العلمي في البيئة العربية، دراسة (اسماعيل، ٢٠١٠)، وتناولت ماهيته وأسبابه، وخطورته وعواقبه الوخيمة على كافة أطراف العمل الجامعي والمجتمع. وميّزت الدراسة بين أنواع الانتحال: الجُزئي والكُلي والذاتي، واقترحت مجموعة من طرائق مكافحته ومنها تطوير مهارات البحث العلمي لدى الطلبة والباحثين، وتطوير قدرات الأساتذة والمشرفين ليكون في مقدورهم كشفه، وتنمية الجوانب الأخلاقية والوجدانية، واستخدام الجامعات لبرامج تكنولوجية حديثة لكشفه، ووضع ميثاق شرف أخلاقي للعاملين بالبحث العلمي، وتغليظ العقوبات على من يُدان بارتكاب جريمة السرقة العلمية.

وفيما يتعلق بقياس الإتجاه نحو الانتحال العلمي لدى طلبة الكليات العلمية باستخدام ذات المقياس المستخدم في البحث الحالي، هدفت دراسة (Pupovac et al., 2010) إلى تحديد طبيعة الإتجاه نحو الانتحال العلمي لدى ١٤٦ طالب وطالبة بالفرقة الأولى بكلية الصيدلة والكيمياء الحيوية الطبية بجامعة Zagreb في كرواتيا، وخلصت نتائجها إلى وجود إتجاه ايجابي متوسط نحو الانتحال العلمي وذلك في البُعد الخاص بالاتجاه الايجابي، واتجاه يتراوح من متوسط إلى مرتفع في البُعد الخاص بالاتجاه السلبي نحو الانتحال العلمي، وفي تفسيرهم لخطورة الانتحال، أشار ٥٩% منهم أنه أمر ضار، وفي تقييمهم لأهميته أوضح ٦٣% منهم أنه ليس مهم، وذكر ٤٢% تبريرات بأنه يتم تحت ظروف خاصة، في حين أكد ٣٥% منهم أنه أمر ضروري في بعض الأحيان.

وفي نفس السايق تناولت دراسة (Kirthi et al., 2015) تحديد طبيعة الإتجاه نحو الإنتحال العلمي لدى ١٦٢ من طلبة الدراسات العليا، وأعضاء هيئة التدريس في مؤسسة تعليمية صحية في ولاية تيلنجانا في الهند. واستخدمت الدراسة المقياس المُستخدم في البحث الحالي، وأسفرت نتائجها عن وجود اتجاه متوسط نحو الإنتحال العلمي؛ مما يعكس نقص وعيهم بخطورته، وحاجتهم إلى تدريب يتعلق بأخلاقيات الكتابة العلمية. ولكن يرى المؤلفان أن النتيجة الخاصة بأن الاتجاه نحو الانتحال كان متوسطًا هي نتيجة غامضة لأن الإتجاه إما أن يكون إيجابي، أم سلبي، أم محايد.

أما دراسة (العزازي، ٢٠٢٠) فقد تناولت واقع النزاهة الأكاديمية لدى ٤٣٨ من طلبة كليات التربية والآداب والتعليم الصناعي والعلوم بجامعة سوهاج، وأسفرت نتائجها عن عدم التزام أفراد العينة بمبادئ النزاهة الأكاديمية، وانتشار سلوكيات الغش، وفقدان الشعور بالعدل، وضعف الرغبة في الحفاظ على السمعة العلمية لجامعتهم. وخلصت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة في تعزيز قيم النزاهة الأكاديمية لدى الطلبة.

وفي البيئة السعودية، هدفت دراسة (Kattan et al., 2020) إلى معرفة واقع ممارسة الانتحال والاتجاه نحو الانتحال العلمي لدى ٢٢١ طبيب تحت التدريب في مستشفى تعليمي في مدينة الرياض. وأوضحت نتائجها وجود ميل نحو ممارسة الانتحال اتضح من خلال وجود اتجاه ايجابي متوسط على بُعد المعايير الشخصية، وبُعد الاتجاه الايجابي نحو الانتحال كما يُقاس بالمقياس المستخدم في البحث الحالي. وكان متوسط بُعد الاتجاه السلبي يشير إلى عدم التسامح مع من يرتكب هذا الفعل. ولم تكن هناك علاقة قوية بين حضور تدريب خاص بأخلاقيات البحث العلمي وممارسة الانتحال. كما أسفرت عن وجود ارتباط ايجابي بين الخبرة السابقة في النشر العلمي، والمعرفة بماهية الانتحال العلمي.

اجراءات البحث

أولاً: منهج البحث

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي نظرًا لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث.

ثانياً: عينة البحث

تكونت عينة البحث من ١٥٣ طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة المتاحة من جامعة السلطان قابوس بسلطنة عُمان، متوسط أعمارهم ٢٢,١٤، وانحراف معياري ٣,٩١، وعدد الذكور ٧٩، والاناث ٧٤، منهم ٣٩ من كليات ذات تخصصات علمية، و١١٤ من كليات ذات تخصصات أدبية (إنسانية). وتم ارسال أداة البحث في شكل رابط من خلال الايميل والواتس آب، وطُلب منهم إرسالها لزملائهم في الكليات والتخصصات الأخرى.

ثالثاً: أداة البحث (مقياس الاتجاه نحو الانتحال العلمي)

قام Mavrinac, Bilic-Zulle, & Petrovecki (2010) باعداد مقياس الاتجاه نحو الانتحال العلمي وهو مكون من ٢٩ عباة تقيس ثلاثة أبعاد، وهي: الاتجاه الايجابي نحو الانتحال العلمي (١٢ عبارة)، والاتجاه السلبي نحو الانتحال العلمي (٧ عبارات)، والمعايير والقيم الشخصية المرتبطة بالانتحال العلمي (١٠ عبارات). وتتم الإجابة عنه من خلال تدريج ليكرت الخماسي الذي يتراوح فيما بين أوافق بشدة =٥، وأرفض بشدة= ١. ونظرًا لكثرة عبارات المقياس، ووجود بعد يتناول المعايير والقيم الشخصية المرتبطة بالانتحال العلمي، ونظرًا للضغوط المصاحبة لانتشار الموجة الثالثة من كوفيد-١٩ وتحور السلالة الهندية، مما تسبب في فقدان رغبة الأفراد في المشاركة في تعبئة الاستبانات والمقاييس في الفترة الحالية بسبب القلق والخوف من العدوى، فقد استقر رأي الباحثان أن يتم تبني أحد أبعاد هذا المقياس، وهو بعد الإتجاه الإيجابي نحو الإنتحال العلمي، حيث وجدا أن عباراته تفي بالغرض منه، وكونه يشتمل على ١٢ عبارة فقط، فمن اليسير أن يستجيب عليه أفراد العينة دون ملل. كما أن من مبررات اختيار هذا البعد أن عباراته تُخاطب الانتحال العلمي مباشرة. كما أن التوجه السائد الآن في المقاييس النفسية هو الصور المختصرة التي تستهدف قياس السمة الكامنة مباشرة دون إطناب أو ترادف أو تكرار لمعاني العبارات لا قيمة له. تم حساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي، أما الثبات فقد تم حسابه بمعادلة كرونباك ألفا وكانت قيمته ٠,٨٣

ترجمة المقياس

تم استخدام طريقة بريزلين للترجمة المعكوسة Brislin's back-translation وهي طريقة واسعة الانتشار في تقنين المقاييس في الدراسات عبر الثقافية (Cha, Kim, and Erlen, 2007, P. 387) حيث قام اثنين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، جامعة المنيا ممن لغتهم الأم هي اللغة العربية وتخصصهم مناهج وطرائق تدريس اللغة الانجليزية ومعهم المؤلف الأول بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، ثم قام اثنين آخرون ومعهم المؤلف الثاني بترجمة المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية بشكل مستقل عن بعضهم البعض، ثم تمت مقارنة النسخة الأصلية للمقياس مع النسخة الانجليزية المترجمة وفق تدريج ثلاثي حيث تشير الدرجة ١ إلى عدم التطابق في معنى العبارة، والدرجة ٣ تشير إلى تطابق تام، ثم تم حساب نسبة الإتفاق بين استجابات خمسة من المحكمين باستخدام معادلة صدق المحتوى (Lawshe, 1975) المذكورة في (محمد، ٢٠١٦، ٢٢٢)، وبلغت نسبة الاتفاق ٠,٨٠ وهي نسبة مقبولة في هذا الشأن.

نتائج البحث

نتائج التساؤل الأول: ما دلالات صدق مقياس الاتجاه نحو الانتحال العلمي في البيئة العمانية؟

التحليل العاملي الاستكشافي

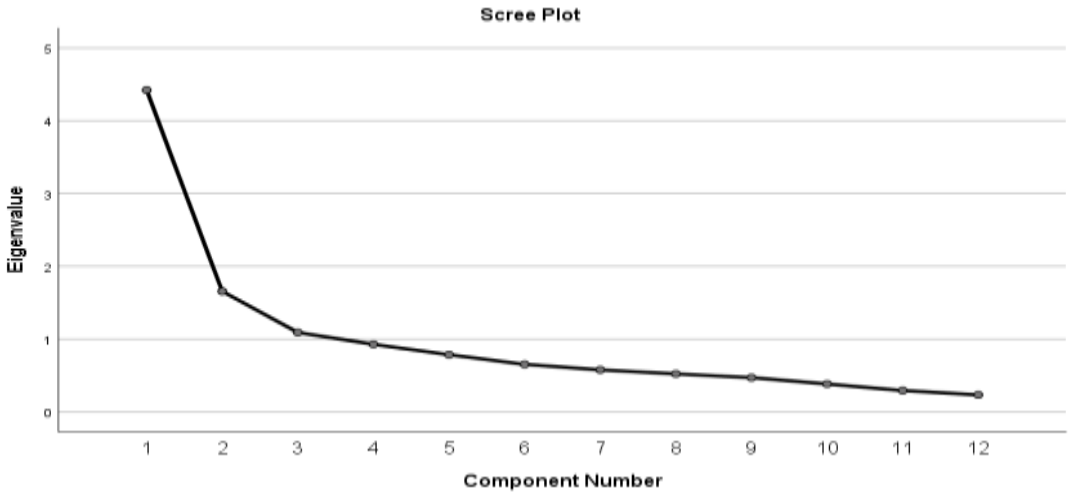
تم التحقق من افتراضات اللازمة لاستخدام الحليل العاملي الاستكشافي قبل استخدامه وهما محك كايزر وماير وأولكن Kaiser–Meyer–Olkin لكفاية العينة لاستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، وكانت قيمته ٠,٨٠٠ وهي أعلي من المحك الذي حدده (أمحمد بوزيان تيغرة، ٢٠١٢، ٣١، ٣٢) حيث أوضح أنه إذا وصلت قيمته ٠,٨ فتدل على مستوى جيد. كما كانت قيمة اختبار بارتلت (٦٣١,٧٨٤) Bartlett's test of Sphericity وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من (٠,٠١)، مما يشير إلى أن مصفوفة العلاقات بين المتغيرات ليست مصفوفة الوحدة أي أنها ليست خالية من الحد الأدنى من العلاقات بين المفردات التي تقيس السمة الكامنة، حيث أن مصفوفة الوحدة تعني أنه لا توجد بنية عاملية (عبد السميع، ٢٠٢٠، ١١٧٨).

وتم إجراء التحليل العاملي على بيانات ١٥٣ طالب وطالبة، وباستخدام طريقة المكونات الأساسية والتدوير المائل بطريقة الفاريماكس، وقبول التشبعات التي زادت عن ٠,٣٠ وفقًا لمحك جيلفورد، تم استخراج ثلاثة عوامل زادت قيمة جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، وذلك كما هو واضح في منحنى المنحدر في شكل ١ وفي جدول ١.

جدول ١ التشبعات والجذور الكامنة والتباين والنسبة التركمية للتباين المُفسر والشيوع لمفردات مقياس الإتجاه نحو الانتحال العلمي

العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الشيوع
٩	**٠,٨٤١**			٠,٥٨٤
١٠	**٠,٨٤٠**			٠,٦٣٥
٨	**٠,٧٦٦**			٠,٦٩٩
١٢	**٠,٦٢١**	٠,٣١٢		٠,٤٧٠
٧	**٠,٥٨٢**	٠,٣٢٠		٠,٦٤٦
٣	٠,٣٢٢	**٠,٧٦٦**		٠,٤٥٢
٥		**٠,٧٦٠**		٠,٤٥١
١١	٠,٥٣٤	**٠,٥٧٣**		٠,٦١٤
١			**٠,٧٣١**	٠,٧٣٢
٢		٠,٣٥٠	**٠,٧١٦**	٠,٧٢٤
٦			**٠,٥٤٧**	٠,٦١٤
٤	٠,٣٧٧	٠,٣٧١	**٠,٤٣٦**	٠,٥٤٧
الجذر الكامن	٤,٤٢٣	٣٦,٨٥٨	٣٦,٨٥٨	
نسبة التباين المُفسر	١,٦٥٦	١٣,٨٠٢	٥٠,٦٦١	
النسبة التراكمية للتباين المُفسر	١,٠٩٠	٩,٠٨١	٥٩,٧٤١	

يتضح أن النسبة الكلية للتباين المفسر بلغت ٦٠% تقريبًا، وهي قيمة مرتفعة، مما يوحي بأن العبارات تستهدف قياس السمة الكامنة بدقة عالية.



شكل ١. الشكل البياني للعوامل المستخلصة من التحليل العاملي الاستكشافي

جدول ٢ مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية

الأبعاد	١	٢	٣
ضعف مهارات الإقتباس والتوثيق	–		
الانتحال من الذات	٠,٤٧٦**	–	–
الانتحال من الآخرين	٠,٤٤٩**	٠,٤٤٩**	–
الدرجة الكلية	٠,٨٦٢**	٠,٧٦٧**	٠,٧٥٤**

** دال عند مستوى ٠,٠١

التحليل العاملي التوكيدي

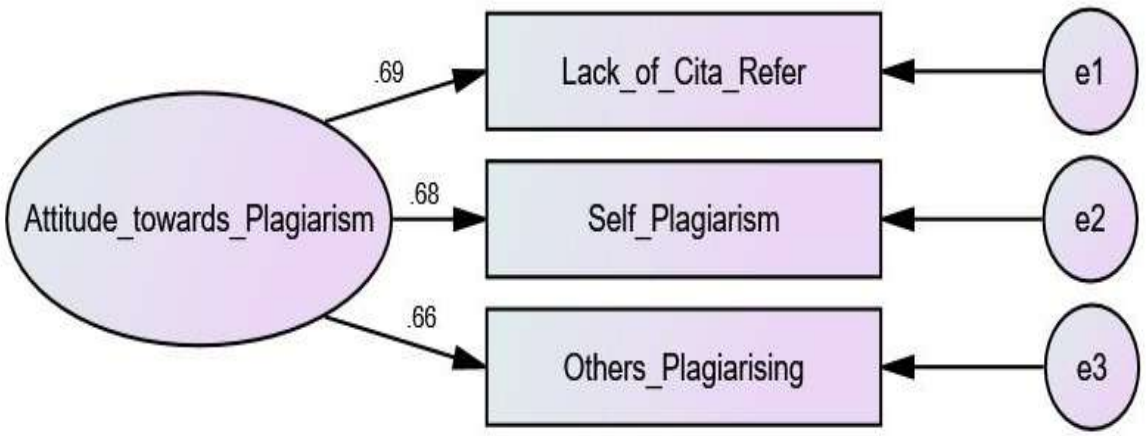
تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من البنية العاملية لمقياس الاتجاه نحو الانتحال العلمي حيث نتج عن التحليل العاملي الاستكشافي بنية عاملية مكونة من ثلاثة عوامل، وقد تم اجراء التحليل العاملي التوكيدي على بيانات ١٥٣ طالب وطالبة باستخدام برنامج (Amos 22.) باستخدام طريقة أقصى احتمال، ومؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض موضحة بجدول ٣.

جدول ٣ مؤشرات جودة المطابقة لمقياس الاتجاه نحو الانتحال العلمي

مؤشرات المطابقة		القيمة الناتجة في البحث	المحك المقبول
مربع كاي	X^2	٠,٠٧٥ الدلالة (٠,٧٨٥)	غير دال احصائيًا
درجات الحرية	DF	١	
مربع كاي/درجات الحرية	X^2 / DF	٠,٠٧٥	أقل من ٣

مؤشر المطابقة المقارن	CFI	١,٠٠٠	من صفر إلى ١
مؤشر جودة المطابقة	GFI	١,٠٠٠	من صفر إلى ١
مؤشر جودة المطابقة المصحح	AGFI	٠,٩٩٨	من صفر إلى ١
مؤشر المطابقة المعياري	NFI	٠,٩٩٩	من صفر إلى ١
مؤشر المطابقة التزايدي	IFI	١,٠١١	من صفر إلى ١
مؤشر تاكر – لويس	TLI	١,٠٣٣	من صفر إلى ١
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي	RMR	٠,١٠٦	من صفر إلى ٠,١
الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ التقريب	RMSEA	٠,٠٠٠	أقل من ٠,٠٥
٩٠% حدود ثقة الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ التقريب	90% CI	[٠,٠٠٠ – ٠,١٤٠]	

يتضح من الجدول السابق أن قيم (GFI، CFI، TLI، NFI، IFI) كانت واحد صحيح، وبذلك فهي مطابقة ممتازة، كما أن قيمة (RMR) أقل من (٠,٠٥)، وقيمة (RMSEA) كانت صفر، مما يشير إلى صدق تفسير الدرجات الناتجة عن استخدام المقياس الحالي. ولقد كان خارج قسمة مربع كاي على درجات الحرية يساوي (٠,٠٧٥) وهي قيمة تعد مؤشرًا على حسن المطابقة لأنها أقل من ٣ وغير دالة احصائيًا، وفقًا للمحكات السابقة المدونة بالجدول كما ذكرها كل من (هيبة، ٢٠١٥، ١٨٤)، (Brannick, 1995).



شكل ٢ : نموذج البنية العاملية لمقياس الإتجاه نحو الانتحال العلمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

جدول ٤ توزيع عبارات مقياس الاتجاه نحو الانتحال العلمي على الأبعاد الثلاثة

العامل الأول: ضعف مهارات الإقتباس والتوثيق	
٩.	عندما أقع تحت ضغط ضيق الوقت وضرورة نشر البحث يجوز أن أقتبس بدون توثيق المصدر.
١٠.	عندما لا أعرف ماذا أكتب، أقوم بترجمة أجزاء من أبحاث منشورة على أنها من انتاجي طالما قمت بترجمتها.
٨.	أنا لا أستطيع كتابة بحث علمي بدون أن أنقل من الآخرين حتى ولو بدون توثيق المصدر.
١٢.	إذا وافق أحد زملائي على النسخ من أحد بحوثه، فلا أجد حرجًا في القيام بذلك طالما أنني أستأذنته وهو سمح لي.
٧.	إن لم يكن الباحث متمكنًا من اللغة الانجليزية مثلا، فمن المسموح أن ينسخ أجزاء من بحوث مشابهة منشورة.
العامل الثاني: الانتحال من الذات	
٣.	اقتباس المؤلف من أبحاثه هو دون توثيقها ليس ضارًا ولا يستوجب عقوبة لأنه ببساطة لا يمكن أن يسرق المؤلف من نفسه.
٥.	التشابه العلمي مع الذات (Self–plagiarism) لا يستوجب نفس العقوبة مثل عقوبة الانتحال العلمي من الآخرين.

١١.	من الممكن أن أستخدم أجزاء من أبحاثي المنشورة دون توثيقها لكي أستكمل بحث مازالت أكتب فيه.
العامل الثالث: الانتحال من الآخرين	
١.	في بعض الأحيان يجد الفرد نفسه يستخدم كلمات الآخرين دون توثيق المصدر ببساطة لأن هناك العديد من الأساليب التي يعبر بها الفرد عن الأفكار.
٢.	من المسموح به أن يستخدم الباحث نفس الوصف الخاص بالمنهج أو الطريقة من دراسات سابقة لأنه متشابه في بحوث كثيرة.
٦.	ينبغي أن تتم معاقبة الباحثين المبتدئين عقوبة مخففة على الانتحال العلمي لأنهم مازالوا في بداية طريقهم العلمي.
٤.	يمكن تجاهل الأجزاء التي تتشابه مع أبحاث أخرى أثناء كتابة البحث طالما أن البحث له قيمة علمية.

نتائج التساؤل الثاني: ما دلالات ثبات مقياس الاتجاه نحو الانتحال العلمي في البيئة العمانية؟

ثبات المقياس

تناولت كثير من الدراسات عيوب استخدام معامل ألفاكرونباك في حساب الثبات سواء في البيئة الأجنبية (Cho and Kim (2015, p. 207, Green and Yang, 2009, p. 121) أم العربية (عبد السميع، ٢٠١٧) حيث أوردت الأخطاء الشائعة عنه استنادًا إلى مبررات موضوعية، وأوصت الباحثان بضرورة تقليل الاعتماد عليه في حساب ثبات الاتساق الداخلي، لذلك قام الباحثان بحساب الإتساق الداخلي لمفردات المقياس بمعادلة معادلتي ماكدونالد أوميجا وألفا كرونباك لكل من الأبعاد والدرجة الكلية، وتشير قيم الثبات إلى تمتع درجات المقياس بقدر مقبول من الثبات، وبذلك يمكن الوثوق في نتائجه إذا ما تم استخدامه في دراسات مستقبلية، وتلك القيم وموضحة في جدول ٤.

جدول ٥ قيم ثبات معاملي ماكدونالد أوميجا وألفا كرونباك لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

البعد	عدد العبارات	ماكدونالد أوميجا	ألفا كرونباك
ضعف مهارات الإقتباس والتوثيق	٥	٠,٨٢٦	٠,٨٢٥
الانتحال من الذات	٣	٠,٧٢٠	٠,٦٩١
الانتحال من الآخرين	٤	٠,٦٠٣	٠,٥٩٦
الدرجة الكلية للمقياس	١٢	٠,٨٣٦	٠,٨٣٥

من الواضح أن قيم ثبات ماكدونالد أوميجا أعلى من قيم ثبات ألفا كرونباك في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وربما يعود انخفاض قيمة ثبات ألفا كرونباك للبُعد الثالث إلى قلة عدد عباراته.

محكات الحكم على مستوى الإتجاه نحو الانتحال العلمي بالمقياس الحالي

تم تحديد مستوى الإتجاه نحو الإنتحال العلمي استنادًا إلى مستويات النزاهة الأكاديمية الواردة في دراسة حديثة أجراها (Marar & Hamza, 2020) واستخدما فيها نفس المقياس المستخدم في البحث الحالي. وهذه المحكات هي الإتجاه السلبي تتراوح درجته من ١٢ إلى ٢٨، واتجاه محايد (متوسط) تتراوح درجته من ٢٩ إلى ٤٥، واتجاه ايجابي (مرتفع) وتتراوح درجته من ٤٦ إلى ٦٠. أما البحث الحالي يتبني المحكات التالية: الإتجاه السلبي تتراوح درجته من ١٢ إلى ٢٤، واتجاه محايد تتراوح درجته من ٢٥ إلى ٣٦، واتجاه ايجابي، وتتراوح درجته من ٣٧ إلى ٦٠. حيث يشمل الاتجاه السلبي درجة البديلين أرفض بشدة وأرفض وهي ٢ × ١٢ = ٢٤، ويشمل الاتجاه المحايد درجة البديل "محايد" وهي ٣ × ١٢ = ٣٦، ويشمل الإتجاه الإيجابي درجة البديلين أوافق بشدة وأوافق وهي ٥ × ١٢ = ٦٠. حيث يرى الباحث أن المحكات المستخدمة في الدراسة السابقة هي محكات فضفاضة Loose، حيث يتضح أن الطالب قد يختار البديل أوافق على عشرة عبارات ويظل يندرج تحت الاتجاه المحايد، وهذا غير منطقي، وربما تفسير ذلك أن محكات تلك الدراسة استندت إلى المتوسط ± الانحراف المعياري.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث الحالي، أمكن صياغة بعض التوصيات فيما يلي:

- قيام أعضاء هيئة التدريس في المحاضرة الأولى بتوعية الطلبة حول ماهية السرقة العلمية وطرق تجنبها.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس للطلبة على كيفية الاقتباس المباشر، وغير المباشر، والتوثيق الصحيح للمصادر والمراجع التي أفادوا منها.
- تنظيم الجامعة لمحاضرات عامة للطلبة لتوعيتهم بالعواقب الأدبية والقانونية لجريمة السرقة العلمية.
- غرس أولياء الأمور والمعلمين في الناشئة قيم النزاهة الأكاديمية منذ الصغر حتى يشبوا ممارسين لها.
- تضمين فصل في المقررات الجامعية يتناول موضوع السرقة العلمية من جميع جونبها، وأساليب التوثيق والاستشهاد الصحيح.
- تقليل الضغوط الأكاديمية على عاتق الطلبة ومراعاة عدد التكليفات والأبحاث المطلوبة منهم في المقررات المختلفة حتى لا يتخذ الطلبة ذلك ذريعة لتبرير جريمة السرقة العلمية.

- اصدار الجامعة لدليل شامل يتناول السرقة العلمية مقابل النزاهة الأكاديمية يتم توزيعه على طلبة البكالوريوس والدراسات العليا على حدٍ سواء.
- قيام مركز الارشاد النفسي بالتعاون مع قسم علم النفس بالجامعة بعقد محاضرة حول العوامل النفسية المسببة لإرتكاب جريمة السرقة العلمية.

محددات تعميم النتائج والبحوث المقترحة

بالرغم من اتصاف المقياس الحالي بخصائص سيكومترية جيدة، إلا أنه ينبغي توضيح بعض المحددات التي تجعل هناك ضرورة لتوخي الحذر عند تعميم النتائج وهي:

- نتج عن تحليل البيانات أنه مقياس مكون من ثلاثة أبعاد إلا أنه في الدراسة الأصلية كان بعدًا واحدًا؛ مما يعني اختلاف البنية العاملية للمقياس بين الثقافة العربية وبين كرواتيا وهي البيئة الأصلية التي تم فيها اعداد المقياس، وهذا يتطلب إجراء دراسة للتحقق من تكافؤ القياس عبر الثقافات وعبر النوع الإجتماعي (ذكور – إناث) للمقياس الحالي؛ حيث اختلاف العينة عبر ثقافيًا قد تسبب في اختلاف في البنية العاملية له.
- طريقة جمع البيانات كانت من خلال استمارة جوجل فورم Google Form وتم ارسالها في شكل رابط عبر الايميل والواتس آب، وهذا في حد ذاته يمثل تحيز في اختيار العينة حيث لم يكن تعيين أفرادها بشكل عشوائي، مما يقلل من فرص تعميم النتائج بشكل واسع.
- طبيعة العينة نفسها من طلبة البكالوريوس، ومن المتوقع أن تشمل العينة طلبة الدراسات العليا نظرًا لأنهم يقومون باعداد رسائل ماجستير ودكتوراة ويقعون أيضًا في مشكلة الانتحال العلمي. لذلك فمن المؤمل أن يتم تقنين مقياس الاتجاه نحو الانتحال العلمي لدى طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس، ومن ثم استخدامه في دراسات مستقبلية أخرى للتنبؤ بالاتجاه نحو الانتحال العلمي من خلال مهارات البحث العلمي، ويقترح الباحثان أيضًا أن يتم بناء برنامج تدريبي مقترح في مهارات الكتابة الأكاديمية وقياس تأثيره في خفض نسبة الانتحال العلمي، كما أن دراسة العوامل النفسية المرتبطة بالانتحال العلمي تُعد توجهًا غير متواترًا في الدراسات النفسية، ومازال في حاجة إلى مزيدٍ من البحث.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الأحول، أحمد سعيد (٢٠١٦). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي والتفكير الابتكاري لدى طلاب الدراسات العليا مرحلة الماجستير بجامعة الجوف. **مجلة كلية التربية للعلوم التربوية**، جامعة عين شمس، ٤٠ (١)، ١٤٧- ٢٢٢

الأحول، أحمد سعيد (٢٠١٦). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي والتفكير الابتكاري لدى طلاب الدراسات العليا مرحلة الماجستير بجامعة الجوف. **مجلة كلية التربية للعلوم التربوية**، جامعة عين شمس، ٤٠ (١)، ١٤٧- ٢٢٢.

اسماعيل، علي ابراهيم (٢٠١٠). الانتحال في البحوث التربوية: أسبابه وطرق مكافحته. "**المؤتمر العلمي العاشر: "البحث التربوي في الوطن العربي، رؤى مستقبلية**"، كلية التربية، جامعة الفيوم، مجلد ٢، الفيوم، أبريل، ص ص: ١٤٤ – ١٦٠.

تيغرة، أمحمد بوزيان (٢٠١٢). **التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي: مفاهيمهما ومهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LISREL**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمّان.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٢٠١٣). السرقة العلمية: ماهي؟ وكيف أتجنبها؟، سلسلة دعم التعلم والتعليم في الجامعة، مكتبة الملك فهد الوطنية.
https://units.imamu.edu.sa/colleges/science/FilesLibrary/Documents/08.pdf

جامعة السلطان قابوس (٢٠٢٠). ايضاحات حول الإخلال بالسلوك الأكاديمي، عمادة القبول والتسجيل، جامعة السلطان قابوس.

خلف، مصطفى على (٢٠١٨). قياس وتنمية مهارات اعداد خطة البحوث التربوية والنفسية في ضوء نموذج راش لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. **مجلة العلوم التربوية**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٦ (٤)، ٨٣ – ١١٨.

خلف، مصطفى على (٢٠١٩). دور مقرر مناهج البحث في إكساب طلبة كلية التربية مهارات البحث العلمي بين الواقع والمأمول، **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، ٦٦، ١- ٥٦.

الزغول، عماد عبد الرحيم، الهندال، هدى سعود (٢٠١٦). مستوى توافر كفايات البحث العلمي الكمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الخليج العربي، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٥ (٣)، ٦٧-٧٩

سلطان، نورة سعد (٢٠١٣). المهارات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود. **مجلة العلوم التربوية**، معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة، ٤، ٢٨٤- ٣٣٣

عبد الرحيم، سامح جميل (١٩٩٢). المتطلبات الأخلاقية للبحث التربوي الاجتماعي ومدى تقدير وتطبيق الباحثين لها. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، ٦ (٢)، ٤٢٧- ٤٨٠.

عبد السميع، محمد عبد الهادي (٢٠١٧). تأثير عدد فئات الاستجابة وعدد المشاركين على دقة قيم معاملي ألفا وأوميجا في تقدير ثبات درجات المقياس النفسي، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٧ (٩٦)، ٣١٧- ٣٨٤.

عبد السميع، محمد عبد الهادي (٢٠٢٠). تأثير عدد فئات الاستجابة على افتراضات ومخرجات التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لبنود أدوات القياس في البحوث النفسية. **المجلة التربوية**، كلية التربية–جامعة سوهاج، ٧٦، ١١٥١-١٢٢٢.

عرجاوي، أحمد محمد (٢٠١٤). البحث التربوي في مصر وإمكانيات تطويره، **مجلة التربية**، ١٧(٤٩)، ٢٩٣- ٣٥٦.

العزازي، محمد السيد (٢٠٢٠). دور الجامعة في تعزيز قيم النزاهة الأكاديمية لدى الطلاب على ضوء بعض التغيرات المعاصرة: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، عدد يوليو، جزء ٢، ٣٠٩ – ٣٩٥.

علي، سالم حسن (١٩٨٨). الأخطاء الشائعة لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في مصر وتصور مقترح للتغلب عليها، دراسة ميدانية، "**المؤتمر البحث التربوي: الواقع والمستقبل**"، ٢- ٤ يونيو، رابطة التربية الحديثة، المركز القومي للبحوث التربوية ، ص ص: ٢٥٧ . ٢٨٢.

فلية، فاروق عبده و الخميس، السيد سلامة (١٩٨٨). البحث التربوي وقضايا التعليم المصري في الثمانيات بين المتخصصين والمتخصصين: دراسة استطلاعية، "**مؤتمر البحث التربوي: الواقع والمستقبل**"، رابطة التربية الحديثة والمركز القومي للبحوث التربوية، ٢-٤ يوليو، ٥٩- ١٠٣.

كاظم، علي مهدي، و الزاملي، علي عبد جاسم، والظفري، سعيد بن سليمان (٢٠١٤). **محاضرات في مناهج البحث العلمي**، مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر، جامعة السلطان قابوس.

مجاور، أحمد (٢٠٢٠). التوثيق العلمي للمراجع وفق الإصدار السابع من دليل الجمعية الامريكية لعلم النفس APA-7، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة القصيم.

محمد، محمد ابراهيم (٢٠١٦). صدق المحتوى في البحوث التربوية: الواقع والتطوير، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٦ (٩٢)، ٢١٧- ٢٤٧.

مرسوم سلطاني رقم ٦٥ (٢٠٠٨). **مرسوم سلطاني باصدار قانون حقوق المؤلف والحقوق المجاورة**، الجريدة الرسمية، العدد ٨٦٣،٥-٣٥. تم الرجوع إليه في ٢٠٢١/٥/٦، https://data.qanoon.om/ar/rd/2008/2008-065.pdf

الموسوي، نعمان محمد صالح (٢٠١١). تطوير معايير لتقويم منجية البحث التربوي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية–جامعة البحرين، ١٢ (٣)، ١٣- ٤٨.

هيبة، محمد أحمد (٢٠١٥). التفكير التأملي لدى الطالب المعلم في ضوء الخبرة الأكاديمية. **مجلة جامعة عين شمس للقياس والتقويم**، كلية التربية- جامعة عين شمس، ٤ (٨)، ١٥٩ – ١٩٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Batane, T. (2010). Turning to Turnitin to fight plagiarism among university students. *Journal of Educational Technology & Society, 13*(2), 1-12.

Cha, E. S., Kim, K. H., & Erlen, J. A. (2007). Translation of scales in cross-cultural research: issues and techniques. *Journal of advanced nursing, 58*(4), 386-395. doi: 10.1111/j.1365−2648.2007.04242.x

Chowdhury, H. A., & Bhattacharyya, D. K. (2018). Plagiarism: Taxonomy, tools and detection techniques. *arXiv preprint arXiv*:1801.06323. https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1801/1801.06323.pdf

Kattan, A. E., Alshomer, F., Alhujayri, A. K., Alfaqeeh, F., Alaska, Y., & Alshakrah, K. (2017). The practice and attitude towards plagiarism among postgraduate trainees in Saudi Arabia. *Journal of Health Specialties, 5*(4), 181.

Kirthi, B., Pratap, K. V. N. R., Padma, T. M., & Kalyan, V. S. (2015). Attitudes towards plagiarism among post-graduate students and faculty members of a teaching health care institution in Telangana-A cross-sectional questionnaire based study. *International Journal of Advanced Research, 3*(8), 1257-1263.

Manchishi, P., Ndhlovu, D., & Mwanza, D. (2015). Common mistakes Committed and challenges faced in research proposal writing by university of Zambia Post graduate students. *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education*, 2(3), 126-138.

Marar, S. D., & Hamza, M. A. (2020). Attitudes of researchers towards plagiarism: A study on a tertiary care hospital in Riyadh, Saudi Arabia. *Learned Publishing*, *33*(3), 270-276.

Mavrinac, M., Brumini, G., Bilic-Zulle, L., & Petrovecki, M. (2010). Construction and validation of attitudes toward plagiarism questionnaire. *Croatian Medical Journal, 51*(3), 195–201. https://doi. org/10.3325/cmj.2010.51.195

Meerah, T., Osman, K., Zakaria, E., Ikhsan, Z., Krish, P., Lian, D. & Mahmod, D. (2012). Developing an instrument to measure research skills. *Procedia Social and Behavioral Science*, 60, 630-636

Pupovac, V., Bilic-Zulle, L., Mavrinac, M., & Petrovecki, M. (2010). Attitudes toward plagiarism among pharmacy and medical biochemistry students–cross-sectional survey study. *Biochemia Medica, 20*(3), 307-313.

Sterngold A. (2004). Confronting plagiarism: How conventional teaching invites cyber-cheating.Change: *The Magazine of Higher Learning*, *36* (3) 16-21.

Wong, P. & psych. C. (2012). How to write a research Proposal. Trinity Western College Langley, BC. Canada.

Diversity, fluidity and threats to social identity: The case of ELT in Oman

إعداد

د / أمل صالح

Abstract

The developing structure of Omani higher education sector sustains its dependence on culturally diverse staff body that constitutes a majority as opposed to locals. This creates unique group composition that is inconsistent with the largely Omanizing workplace context. Drawing on data gathered from a case study, this paper explores the effects of group instability resulting from faculty's cultural diversity on establishing a group's social identity. The findings of the study suggest that cultural diversity is associated with a number of factors that impede longevity within a group thus affecting identification with a common prototype. These factors include human resources management practices, such as outsourcing recruitment, inconsistent recruitment standards, low faculty agility and a number of individual factors that forefront individual identity. The paper concludes by arguing that the absence of social identity in higher education hinders establishing an intellectual capital in Omani higher education that aims to promote research and innovation as cornerstones for establishing a knowledge-based economy. The findings have implications to the GCC contexts that are characterised by depending on largely culturally diverse workforce.

Key words: Omanization, prototypicality, cultural diversity, longevity, higher education, intellectual capital

Introduction and Background

When the new Omani state was established in 1970, the workforce was mainly composed of Omanis who represented 93% of the civil service workers. As the requirements of establishing a new state were far beyond the local capacity then, the government resorted to importing trained labor and experts qualified in various areas. As a result, the number of non-Omani employees rose to 32 % by 1993 (Al-Hamadi et al., 2007). The repercussion of such an increase became evident over time especially with regards to the increasing number of unemployed locals. Aiming to mitigate this effect, the government embarked on a process of nationalizing its workforce, locally known as 'Omanisation', in 1988 (Peterson, 2011; Zerovec & Bontenbal, 2011). The policy aims to gradually replace international workforce with trained nationals that would constitute 95% of the public sector employees and 75% of the private sector's by 2020 (Donn & Issan, 2007).

The imperative to achieve the Omanisation objectives created a need for developing national human resources through providing better education and better service training (Al Balushi, 2012). Among other things, this has led to the expansion of higher education (HE) and technical and vocational training institutions that aim to prepare graduates for a diversifying economy (Al-Hamadi et al., 2007). Such an expansion, however, led to importing more academics to teach these programs (Abbas, 1995), which has sustained the cultural diversity of faculty in higher education institutions (HEIs) and raised questions about the feasibility and practicality of Omanisation in this sector. Such a status of flux also raises questions about the

extent to which workgroups in higher education enable this sector to respond to the national expectations from a social psychological perspective.

Aiming to explore the reasons leading to staff instability in the culturally diverse HE context in Oman and the influence of that on establishing a social identity, this paper starts by exploring the human resource composition in the Omani higher education with specific focus on the context of English Language Teaching (ELT). It then interweaves concepts of intellectual capital theory and social identity theory to explain the importance of establishing a collective identity to creating an intellectual capital. The paper then presents the findings of a case study that illustrate the effects of lack of prototypicality resulting from group instability on group outcomes. It concludes by outlining the implications of these findings in relation to the ambitions of the Omani higher education in the current transformational phase of the Omani state development.

Language, cultural diversity and identity in the Omani HE

With the expansion of higher education provision in Oman, English has become the language of higher education institutions (Al-Issa, 2006). The prominent status of English in higher education required recruiting staff qualified in this field. As English is a foreign language in a country whose indigenous language is largely Arabic, the supremacy of English as the language of knowledge has created a level of friction between the demands of the process of Omanisation and the demands imposed by the adoption of English as the medium of instruction. These factors created a unique composition that characterized the context of ELT, which has now become an integral part of most HEI in Oman. In such contexts, Omanis constitute a small percentage among language teachers who belong to various Arab, Asian, African, and European countries (Al-Issa, 2005). Al-Mahrooqi & Tuzlukova (2014) illustrates that the staff of the Language Centre in Sultan Qaboos University in Oman is composed of 30 nationalities. Such cultural diversity challenges the concept of social/group identity within higher education as it translates in diversity in the values, norms and behaviors within workgroups.

Social/group identity and cultural diversity in ELT

The Social Identity Approach (SIA) established by Tajfel and Turner defines a group as ‘a collection of individuals who perceive themselves to be members of the same social category, share some emotional involvement in this common definition of themselves, and achieve some degree of social consensus about the evaluation of their group and their membership of it’ (Tajfel & Turner, 1979, 40). According to this perspective, the interaction between people falls within a continuum ranging from interpersonal (determined by individual characteristics) to intergroup (determined by the membership of certain group). Identification with a group slides self-concept, and hence behavior, towards the end of the continuum where the aspects of similarity, sharedeness and consensus are essential to the functioning of a group.

Based on this perspective, social identification entails that individuals perceive of the salient social category that underlies social identity as a prototypical cognitive image of the social group. Hogg (2001, 187) defines prototypes as ‘context-specific, multidimensional fuzzy sets of attributes that define and prescribe attitudes, feelings, and behaviors that characterize one group and distinguish it from other groups’. Prototypes inform social identity through the process of depersonalization that transforms individual self-concept that is based on individual characteristics into a group-based self-concept informed by the group norms (Hornsey, 2008). Depersonalization happens when a cognitively salient social category constitutes the prototype that informs a group’s behavior. Considering the cultural mix constituting Omani HE groups, the relevance of the concept of group could be challenged due

to the salience of various cultural categories. While the SIA does not completely ignore the conceptualization of self based on individual characteristics, it largely ignores the possible interaction between individual identity and social/group identity.

Haslam & Platow (2001) contend that the salience of a unified social identity (as opposed to individual identity) significantly influences behavior because it leads individuals to perceive themselves as representatives of the group and thus share its norms and goals. Individuals within a group could be seen as more prototypical or less prototypical depending on the extent to which they embody the group's characterizing prototype. The existence of various degrees of prototypicality within a group explains certain group behaviors such as sub-groups, deviance, and leader-follower status (Hogg, 2001). It also explains various group processes such as influence within a group, cohesion and conformity (Hornsey, 2008). Moreover, the salience of a social identity makes individuals share the perspective through which they perceive reality and it motivates them to align their behaviors with the norms of the group. Also, it encourages collaborative work among group members that is based on the group's objectives (Haslam & Platow, 2001).

Group identity and the vision of Omani higher education

Given the influence of a salient social identity on a group's functioning, the question regarding the existence of social identity among the culturally diverse HE faculty in Oman pertains. While the literature suggests that the academic discipline could form the basis for group identity in academia (Blackwell et al., 2009; Clarke et al., 2013; Schmaling et al., 2014), the mix of cultural identities characterizing Omani HE is likely to hinder the salience of a unified academic/professional identity. This is especially so that academic faculty members are mostly non-Omanis, which means that longevity within the group could be affected by the constant movement of members from and to the group.

However, the Omani higher education that functions as the tool for enabling the diversification of the Omani economy from oil-based to knowledge-based can only face the demands of managing staff diversity towards a form of social identity. This is especially so due to the yet insufficient local academic capacity. Khalique, Shaari, & Isa (2011) argue that value in knowledge-based economy lies in building intellectual capital through the investment in managing faculty. Kelly's (2004) presents a typology of intellectual capital that could be achieved through three main means: competence, attitude, and intellectual agility as in figure 1. In light of this model, the investment in staff cultural diversity happens when staff members' tacit knowledge and experiences are transformed into explicit knowledge that is shared and utilised within the HEIs. This process is mediated by factors at the level of the leadership of the HEIs that moderate the effects of intellectual agility and attitude capital. Kelly considers faculty's attitude as a key factor in this process but he believes that it is difficult to harness attitudes towards transferring competence from tacit to explicit.

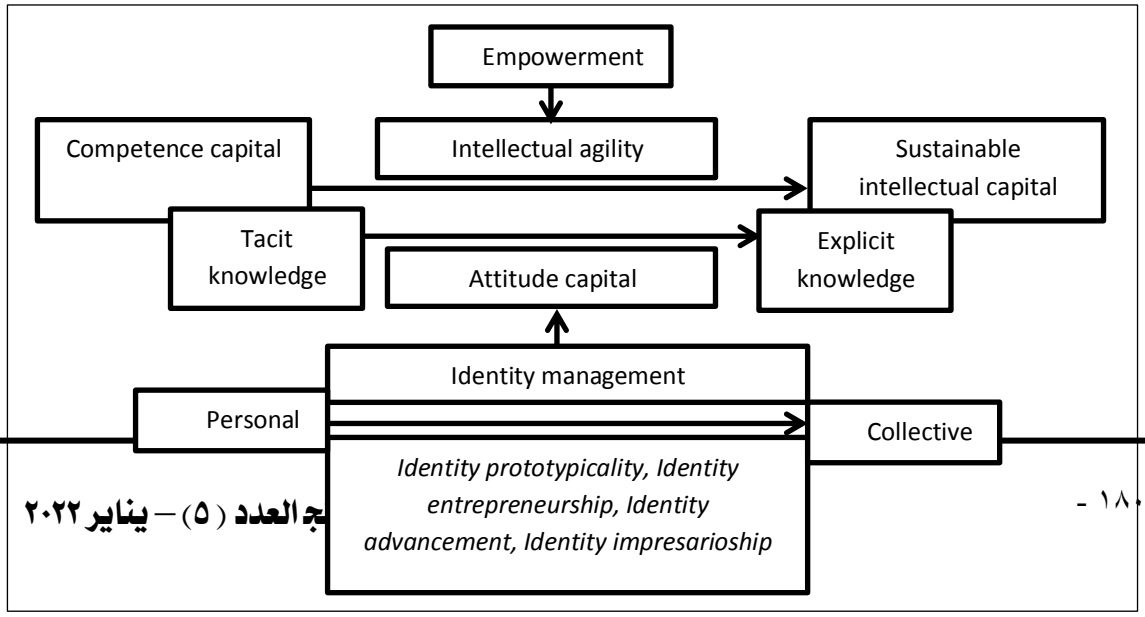


Figure 1: Higher education intellectual capital model

A social identity perspective would suggest, however, that for competent faculty members to invest themselves in serving the interest of the group (the HEI in this context), they would need to perceives that group as a salient form of self-concept (van Knippenberg & Hogg, 2003). Ellemers et al., (2004:461) stress that 'a self-conception in collective terms would energize people to exert themselves on behalf of the group, facilitate the direction of efforts towards collective (instead of individual) outcomes, and help workers sustain their loyalty to the team or organization'. Nonetheless, Kramer (2006) argues that for individuals to identify with a collective group and produce group-oriented behaviour, the salience of contextual cues is an antecedent.

In organisational contexts such as that of the Omani higher education, this means that the onus is on HEIs to capitalise on building a level of group identity in order to contribute to achieving the vision of the new Omani state. Steffens et al. (2014) argue that organizations could establish a collective identity through strategies to establish identity prototypicality, identity entrepreneurship, identity advancement and identity impresarioship. In brief, such strategies entail investing in practices that make individuals identify with an organizational collective identity. Such practices include, but are not limited to, creating an inclusive context an establishing a level of similarity and groupness. Transforming faculty's attitudes to serve the purpose of the Omani HE could mediate the effect of competence on creating an intellectual capital through enabling knowledge transformation. When a collective identity is made salient, perceptual, motivational, and evaluative behaviors echo the norms underlying the collective identity. However, the salience of a social identity could threaten individual's intellectual agility as it entails that prototypicality and conformity are main features of social identification. This suggests that a balance needs to be achieved between the collective and individual identity levels so that higher education can utilise cultural diversity for building intellectual capital. Maintaining such a balance should be one constituent of the group's prototype.

Methodology

Tatli and Özbilgin (2012) argue that research on identity should remain open to context-specific constructions of identity rather than viewing categories as objective realities that are not influenced by power relations. Identities are not distinct entities, which challenges the concept of identity salience as advocated by the SIA. The intersectionality theory suggests that identities 'interact with each other to create specific manifestations that cannot be explained by each alone' (Warner, 2008:454). In addition, Haslam (2004, 27) argues that 'the application of social identity to organizational settings clearly needs to be sensitive to features of social psychological context'. The centrality of the context is attributed to its role in shaping how people behave, think and feel and thus understanding the context where individuals construct their identities is key for understanding them (Gillham, 2000).

Therefore, this study deploys a case study design to look at the complexity of identity within academic workgroups. Case study is powerful in that it enables deep understanding that is aided by the use of multiple methods. In specific, the study investigates the case of ELT and draws on data collected from an English Department at a College of Applied Sciences (henceforth CAS-1) in Oman. This college is part of a network of six campuses that function under the jurisdiction of the Ministry of Higher Education. Strategically, the CASs are guided

by the Ministry of Higher Education's (MoHE) vision that aims to use them as platforms for 'providing practical and innovative solutions for the ever-changing local and national needs' (Ministry of Higher Education, 2015). Thus, CAS colleges are versatile in nature and reshuffle repeatedly as to maintain such flexibility.

This paper reports findings that are part of a bigger project conducted in 2016. The project employed triangulated sources of data that consisted of sixteen interviews, eight meeting observations, document analysis, field notes and indirect observations to explore group dynamics and the construction of identity in the Omani culturally diverse HE. This paper largely draws on data generated from the 16 interviews with culturally diverse staff members that aimed at investigating individual meanings. One-to-one interviews were conducted to explore perceived diversity; the reality of cultural diversity as perceived and experienced by the group members (Hentschel et al., 2013). By opting for investigating perceived diversity, the study avoids falling on the limitation of positivistic research that views social categories as homogenous entities and embraces the view that perceptions are key for understanding salience of identity (Jackson & Sherriff, 2013).

Six interviews were conducted with teachers who had been part of the leadership team at a certain stage during their careers at CAS-1. The SIA considers leadership a key group process that influences individuals within a group towards becoming prototypical group members who act based on the social identity of the group (Hogg & Reid, 2006). This group included five teachers who occupied the role of team/subject leaders at certain point of their career at CAS in addition to the HoD who is in charge of the whole Department. Furthermore, interviews with ten other regular teachers were conducted. Three relatively similar interview schedules were designed and piloted to investigate the perceptions of the team members, team leaders and the HoD. The semi-structured interviews with the participants lasted for an average of 75 minutes during which participants reflected on their experiences within the team and the extent to which they perceived the department to function as a group. The interviews were transcribed by the researcher and were coded using a descriptive coding technique which focused on the topic or idea expressed (Saldana, 2016). After that themes were generated guided by the SIA theory and the data gathered.

Researcher positionality

The design of the study was influenced by a constructivist view that considers reality as multiple and socially constructed. Hence, my aim was to construct one version of reality using multiple means and voices. Creswell (2014:8) highlights that according to constructivism traditions, 'researchers recognize that their own backgrounds shape their interpretation, and they position themselves in the research to acknowledge how their interpretation flows from their personal, cultural, and historical experiences'. I worked for over four years in the research site interacting with culturally diverse colleagues. Despite the extant debate in literature about the possible drawback of insider-research, Mercer (2007) cautions against viewing insiderness and outsiderness as dichotomies and urges that they instead should be viewed as ends of a continuum because the position of the researcher could vary depending on the aspect of identity in question.

I believe that my positionality has influenced many of my choices starting with shaping the interest in the research topic. It might have also influenced the decisions of the recruited participants although I had specific criteria for selecting them including the diversity of nationality, gender, roles and years of experience. I strived to minimize my influence over the flow of interactions and events in the research context to allow for the participants' own meanings to be constructed. Nonetheless, constructivist research does not cast away possible subjectivity as it considers reality as subjective and socially constructed. During the

participant recruitment process, I provided the participants with the contact details of the Head of Research Governance at that University of Southampton to report any ethical breach I could intentionally or unintentionally commit using my positionality. During the interpretation I constructed meaning using the views of the different participant groups bearing in mind the possible differences associated with the different social categories.

Anonymity, sensitivity and research on diversity

Due to the potential sensitivity associated with diversity research (Dickson-Swift et al., 2008), participants were presented as anonymous and quotes from their narratives were presented using the scheme [code-role-nationality-employment type] to establish the themes. Fully concealing participants' identities was challenging because of the specific scope of case study research (Christians, 2008). The focal interest of this research is cultural diversity, which necessitates bringing aspects of the identities of the participants to the fore in reporting the case study. Such specificity could lead to the identification of respondents by those who know them personally as their contributions will reflect their individualized views (Lee, 1993). Also, intense description of context could compromise participants' anonymity.

Kelly (2009:10) stresses that 'anonymised research imposes a burden of care on the researcher-writer to maintain a balance between anonymity and illumination; to give only enough circumstantial specifics as are required to decipher the meaning (but not the identity) of the site and its characters'. To eliminate such possibility, I followed the advice of Creswell (2007), which suggests that the researcher should report the full picture rather than report individual pictures separately. I established a collective picture out of the data generated and strived to remain vigilant to balance the focus between identities and group dynamics at the context of the English Department as to avoid intense description that could easily identify participants or the specific CAS campus. Thus, findings in the report of the case are presented in a thematic structure rather than individual narratives. In using evidence from the interviews in the case report, the names of the participants are anonymised using the codes T1-T16. The researcher, however, has constructed full profiles for the participants, which is available with her only.

Findings

The researched department included 27 teachers coming from 9 different countries. Recruitment at CAS is a central process that is managed by the MoHE in coordination with the recruiting agencies in the case of English Departments. Of these 27 teachers, 30 % were recruited through MoHE permanent contracts and this category exclusively included 8 Omani staff members. In addition, 26% were recruited through MoHE fixed contracts. Most staff members at the English Department were outsourced through recruiting agencies and this category exclusively comprised international staff including all the NESTs (12 teachers). Due to such a composition, the findings indicate that transience is the main characterizing feature of the staff body that, in association with the culturally diverse nature of the group, seemed to have hindered establishing a unified prototype. The data suggests that there are a number of factors that contributed to creating the transient composition.

Contingent Membership

44 % of the staff body in the English Department was outsourced through agency contracts. Outsourcing the majority of staff at the English Department seemed to have created a contingent category that is neither perceived as in-group nor out-group. Such a contingent status is a result of the temporary contract between the MoHE and the supplying agency, which has always put the membership of outsourced staff at stake due to the constant feeling of employment insecurity. T10's illustrates such insecurity by reporting the high anxiety she

experienced at the end of her first contract with the recruiting agency before she was transferred to another sponsor.

> *... [Agency 1] seemed to be fairly confident that they'll get the contract and we would just continue on but it didn't ... So, everybody was looking for different jobs. I didn't know whether I should be packing all my things to leave Oman or whether I will be able to stay here in September…[T10, member, British, outsourced]*

While the SIA considers the feeling of belonging to a group a key for identifying with that group, the findings suggest that such feeling is threaten by the employment insecurity. Such lack of employment security at the English Department affected motivation and accountability among staff. T15 emphasizes that because of the low longevity, some teachers do not see much value in investing time in teaching as they are more occupied with employment security concerns. The persistent feeling of insecurity among teachers resulted in a high voluntary turnover and affected the retention of professional teachers (especially native speakers) who '*are always unconfident about whether they will get the next contract or not. So, they start looking [for jobs]'* [T15, member, Indian, MoHE-fixed].

Contrary to what the findings suggest, Joarder et al., (2015) report that there is no significant relation between perception of employment security and intention to leave. The researchers explain this by the young age of the academics they investigated in their study. They, however, provide no information about the cultural mix of their sample recruited from an academic context in Bangladesh. It could be that it is more common among expatriate to develop such turnover intentions as opposed to locals. In fact, the findings of this research suggest that Western teachers are more likely to have an intention to leave early because they have better employment opportunities elsewhere as NESTs. Also, settlement in one specific place for a long time is not a cultural norm for most western teachers.

On the other hand, Cole & Bruch (2006) find that there is a negative correlation between organizational identification and turnover intentions among lower level workers, which suggests that low identification is a reason for high turnover. The temporary membership associated with outsourcing does not fulfill a person's motivation to identify with a specific prototype. Individual's quest for clarity, distinctiveness, and high self-esteem are the main reasons for such an identification (Hogg, 2005). Haslam (2004) states that when these motivations are not fulfilled, a person leaves the group in quest of joining another group that does fulfill them.

Recruitment Standards

There was a perception that the standards observed in recruiting English teachers are inconsistent and largely dependent on the employer. This resulted in recurrent recruitments and contract terminations due to low professionalism with many recruits. Based on the perceptions of the participants, professionalism is compromised when teachers are recruited based on being a NEST rather than based on their qualification in ELT. Lack of professionalism was associated more with the outsourced staff category to which all the NESTs belonged.

> *... there were a lot of unprofessional instructors who were worried about very immature things ...just creating unnecessary divisions. Not putting personal feelings aside for professionalism first... [T11, member, American, outsourced]*

Professional identity in terms of being qualified in ELT provides a frame of reference that informs individual's behavior in such a context. However, such a frame of reference could be threatened by the cultural diversity. van Knippenberg & Schippers (2007) indicate that the effects of diversity can follow a curvilinear pattern such that diversity becomes negative when

it threatens the group's frame of reference. Cultural diversity in this context was associated with professional diversity. The frequent changes in the recruiting agencies, hiring professional teachers was seen as a matter of 'luck' as T4 [leader, Omani, MoHE- permanent] stressed. In fact, many teachers joined the English Department and left it during the probation period because of the observed low professional standards as illustrated by the Head of the Department.

> *She [one terminated teacher] spent one week with her students and we got feedback from the students …. that she would waste time to talk about totally off-topic [aspects] and sometimes she would do something culturally inappropriate … this teacher has been fired six times before she came to this College …and she also lied about her CV.* [T6, HoD, Omani, MoHE-permanent]

Ashforth & Johnson (2001) stress that making a higher order identity (such as professional identity here) salient could produce professional behavior, give priority to professional rather than individual goals, guide the interpretation of reality and enhance cooperation between individuals. The absence of such a higher order professional identity that is based on unified professional standards within the department contributed to increased instability.

Low Faculty Agility

The findings suggest that, especially among the non-Omani teachers, there was a perception that the CAS's organizational culture is rigid which causes dissatisfaction among teachers and raises turnover rate. Rigidness concerns the extent to which individuals are able to influence how things are done within a specific context. The English Program at CAS has a centralized curriculum that follows standardized practices across the different campuses. Centralized higher education governance could be effective in maintaining identity (Lo, 2010), which is one objective of education in Oman (Al'Abri, 2011). As centralization entails that decisions are made by fewer people within an organization (Anderson & Brown, 2010), decision-making at the six English Departments is controlled by the Programme Director (PD).

Hierarchy-based leadership that is based on central decision-making is generally a characteristic of leadership ideology in Oman (Al-Hamadi et al., 2007). Within such an ideology, senior leadership sets the prototype that is expected to guide practices at the six English Departments that should conform to each other in terms of the program content, objectives, deadlines, and assessment. However, such top-down control over the prototype seemed to have suppressed the variability created by the cultural diversity within the department as T12 elaborates.

> *… a lot of teachers come with the idea of 'this structure is not good because I come from South Africa, I come from Australia, I come from wherever and let's change it a bit'…I think that is what frustrates teachers...they just get so angry and they just leave. [T12, member, South African, outsourced]*

Thus, the imposed prototype seemed to have increased the rate of turnover and instability characterizing the group. This hinders establishing a shared understanding of what constitutes such a prototype. Neal (2010) also reports such dissatisfaction in his findings. He suggests that faculty members at a state HEI in Oman equally consider the organizational bureaucratic practices as a shared enemy. In higher education, however, organizations are expected to capitalize on the intellects and variability of ideas and approaches are usually seen as an asset. When wider perspectives are key to a task achievement, hierarchy could become a hurdle (Anderson & Brown, 2010).

Individual Motivations

The findings also suggested that many NESTs seek employment in Oman for tourism purposes rather than for establishing a profession-based career. This created differences in objectives for joining the group and made personal objectives more salient than professional ones. The salience of personal objectives was perceived to affect teachers' performance at the professional level and the extent to which they pursue the development of a shared professional identity as stressed by T16.

> *If you are planning to have a career there, then you are planning long-term, then you care about self-development. You care about the improvement of you work, the prospects are more or less wider and clear in your mind and you've got plans and you are ready to compromise, you are ready to learn…but if 30 % to 40 % of the people you are working with you know that they are here for one or two years, then the problem is deeper and worse than just teamwork.* [T16, member, Tunisian, MoHE-fixed]

This perspective seems to agree with the view of Wong (2009) that the purpose of travelling is common among ELT teachers especially among NESTs and Romanowski and Nasser (2015) consider it generally as part of the professional life of expatriate faculty. This implies that members within the English Department do not all pursue similar goals that are inspired by their shared profession, which negatively affects the establishment of a group identity. As T16 stated above, such short-term objectives make individuals unable to compromise their personal values in favor of group-based values. Unity of purpose where self-interest is defined in terms of the group is a key element of social identity (van Knippenberg & Hogg, 2003).

In line with this, the findings also suggest that some teachers leave CAS-1 because of the unappealing location of this campus. CAS-1 is located in a town far from the capital and its underdeveloped status makes it unattractive to non-Omani teachers especially the Western teachers who are outsourced as opposed to other non-Omanis who do not find adjustment very difficult.

> *… [CAS-1] is difficult to recruit for … we are in the middle of nowhere. Maybe in the English world, people want to live of course in the bigger cities.* [T7, member, American, outsourced]

> *I have actually heard teachers say this, that '[the town] doesn't even have a swimming pool, what do we do?' So, culturally probably that is a big difference… Probably that is also one of the reasons why they don't want to stay on.* [T15, member, Indian, MoHE-fixed]

This contradicts findings by Khan (2011) who reports that non-Omani staff members enjoy life on campus. In Khan's study, however, the campus was provided with facilities such as 'a swimming pool' that helps staff adjust to the Omani context. Such a finding reinforces the fact that individual motivations rather than group-based pertain in the Department which has implications for the Omanisation priorities. While cultural diversity is an asset, its association with instability hinders building capacity at the specific CAS-1 site and calls for localizing workforce. In fact, the literature in relation to the GCC suggests that wider utilization of local human resources is key towards achieving knowledge-based economy which is the current goal of higher education (Randeree, 2008).

The Costs of Group Instability

The interaction between staff cultural diversity and the management practices outlined above seems to hinder the establishment of shared norms. The SIA suggests that group norms are the

'shared cognitive representations that, within a particular context, characterize the behavior of members of relevant out-groups and describe and prescribe the behavior of in-group members including ourselves' (Hogg & Reid, 2006, 10). Norms, thus, are the essence of identities (Kreindler et al., 2012) that underlie a group's prototype. At the English Department level, the diversity in ideologies and norms that are associated with the cultural diversity of the staff appears to influence the attitudes of teachers towards the ELT prototype functioning at the English Department.

This increases the demands on leadership, as leaders have to develop an awareness of the different perspectives and be able to deal with such variability bearing in mind the centralized nature of the system. T2 mentioned that these differences manifest in how teachers approach teaching at the English Department.

> *... you have Omanis and then you have foreigners... so you will feel when you deal with them that some of them will have different educational backgrounds... [the] British educational way of handling the projects is different from the American way... you feel that they see things in different ways. [T2, leader, Omani, MoHE-permanent]*

The differences in norms also translate into different preferable methods of teaching that could be culturally unwelcomed in the context of CAS-1. By means of illustration, the formal classroom-based style of teaching at CAS-1 seemed to upset an American teacher who maintained that

> *'... in America, in the colleges, teachers would have connections with the other teachers where 'everybody, lets go to the park and we will have a class in the park' and that builds a rapport with the teacher... we need to change the system. We can't just have 'here is the book go teach it'. [T7, member, American, outsourced]*

T7's view is inconsistent with the Omani norms where formality in education is necessary for regulating relations especially between genders. The Social Identity Theory suggests that perception of belonging to one group that forms a basis for social identity results in a consensus on the evaluations members have of the group (Tajfel & Turner, 1979). This did not seem to be the case in the Department as the outsider's perspective is evident in the narratives of the international staff. Haslam (2004) points out that in intragroup context, members could perceive themselves based on their distinct personal identities and in such case, they refuse to accept other group members telling them what to do.

Another perceived demonstration of the inconsistent understandings of the academic culture is the different ways of assessing the performance of students. There was a perception that non-Omani teachers tended to assign high scores to students, which was partially attributed to the different academic cultures teachers identify with. Such inconsistency was perceived to hinder teamwork among teachers and increase anxiety when this mode of work was used.

> *There are certain people here who just don't like marking with other people because it always causes anxiety… People are always worried about the other teacher they are going to mark with.* [T8, member, British, outsourced]

Longevity within a group is key for value conversion towards cohesion and high turnover reduces the shared history between group members, which affects social group formation (E. Ashforth & Mael, 1989). Instability at the English Department thus hinders establishing a cohesive academic/ professional culture that could bring perspectives closer as T16 stressed.

> *... you can't build new teams every year with teachers who know the work ... and others [who] don't know the work and some of them are resistant to the new academic*

> *culture. … that is one obstacle to successful teamwork.* [T16, member, Tunisian, MoHE-fixed]

Generally, identification with a group is driven by a motivation to achieve distinctiveness (Horton et al., 2014) and positive self-evaluation (Koivisto & Rice, 2016). Identification with a group is also related to job satisfaction and willingness to remain in an organization (Avanzi et al., 2014). Hence, people seek identification with groups that respond to their motivations. The structure created at the English Department based on the different employment modes restricts mobility between the impermeable employment categories. The presence of such structure motivates individuals to leave the group to join other groups (Finley, 2010; Haslam, 2004).

Being in charge of the group, the leaders at the English Department reported being pressured by such instability because they repeatedly had to deal with new teachers and explain the ELT prototype to them. T9 and T7 expressed that the number of teachers joining the English Department could be so large that it could outpace the ability of team leaders to provide adequate induction to the courses.

> *…I came, I landed in Muscat. They dropped me at school, they handed me books: 'teach this'. There was no orientation, there was no introduction, there was no watching of a class … there was just like kind of 'here is what you are doing, here is your books, good luck'.* [T7, member, American, outsourced]

The lack of induction happened when teachers joined during the semester to replace a teacher who left the department some time into the semester. Induction was seen as a requirement that could enable teachers to learn the prototype of ELT at CAS. Furthermore, the unstable team composition made team leaders face the challenge of varied levels of professionalism among teachers a explained by T4.

> *… sometimes as a coordinator you will take over your shoulder to cover classes … you have to take the responsibility of ensuring that everything related to the students…[is] documented and then transferred to the substitute teacher...* [T4, leader, Omani, MoHE-permanent]

The lack of stability seems to have implications at the level of other group dynamics. The findings suggest that it relates to poor communication, high conflict rate, and limited collaboration between teachers as elaborated more on in Al Muqarshi, Kaparou, & Kelly (2020). Tuckman (1965) explains that the life of a team goes through four stages: forming, storming, norming, and performing. The instability characterizing the English Department seems to make it go through this process repeatedly and to less effectively complete the norming and performing stages.

Discussion and conclusions

Oman's 2040 vision places a considerable emphasis on maintaining the Omani identity. This study illustrates how recruiting non-Omanis and especially NESTs could become a threat to establishing a unified identity, given the current management practices. Looking outward, however, Oman cannot function in isolation of the world that is rapidly globalizing. With the constantly blurring boundaries between countries and the increasing recruitment of international faculty members, the effectiveness of the process of Omanisation remains questionable. In fact, the globalization of ideas and values has overpassed all constraints. To reach a middle ground between these demands, a collective professional identity that invests in the value of multiplicity should be encouraged.

Nonetheless, van Knippenberg and Haslam (2003) argue that a level of homogeneity in certain aspect that could define a common category is a prerequisite for making use of informational diversity. This suggests that making use of cultural diversity in the academic context necessitate establishing a level of cohesion that is inspired by a shard prototype. The SIA sees group's prototype as context-specific and inspired partially by the history of the in-group (van Knippenberg & Hogg, 2003). Thus, prototypes and their effects within organizational groups must not be seen as instant nor static but are accumulative, emergent and influenced by the time spent within a group. Furthermore, based on the premise that a group prototype is consensual and should be regularly adapted as Hogg and Reid (2006) suggest, a group's identity should be seen as emergent and could constantly be reconfigured. For such a collective identity within the Omani HE context, the findings of the current study suggest that attention needs to be paid to two key areas: staff selection and staff retention.

As in any other EFL contexts, recruiting a number of qualified NESTs could be a healthy quality practice. However, the associated instability makes overreliance on NESTs a hindrance against sustaining human capital (Waxin & Bateman, 2016). Human capital is the key for creating knowledge-based economy as it creates the knowledge infrastructure and function as the intelligent force that runs educational systems. Hence, it is neither being Omani nor being NEST that should be given precedence in selecting faculty members. Rather, it should be the competence created through education which directly feeds into building an intellectual capital (Khalique et al., 2011). Attracting talented and qualified academics is the means for creating knowledge, which reinforces the role of HE in achieving the Omani 2040 vision. However, as the pressure for nationalizing capacity pertains, a quota-based system that prioritizes qualification in recruitment has the potential to respond to both the local and the global pressures in a way that advantages higher education and facilitate building an intellectual capital.

Furthermore, as capital creation through managing talents is an accumulative process, staff retention should be a priority for HEIs (Abdullah & Abubakar, 2017). The findings of this study point out that managing human resources' attitudes requires establishing a common prototype that pushes them to serve the interest of the group. Research suggests that longevity within a group is key for identifying with the group's prototype due to the role time plays in aligning faculty members' values to serve a common objective. In their study to measure identification level amongst alumni in a religious school, Meeussen *et al.* (2014) conclude that after some time, a difference in the value fit of the low diversity groups appeared, which indicates that there was a value convergence over time which was moderated by the extent of diversity within a group.

In another study, Fielding and Hogg (1997) conducted a naturalistic study where 13 groups (each composed of 11 mixed-sex participants on average) spent three weeks together. The researchers report that over time, social identification, perceived leadership effectiveness, and social attraction increased and they explain that by the increase in cohesion within the group over time. Haslam & Platow (2001) also concluded after an experimental study that that only after followers have had some earlier knowledge and familiarity with the leader that they would support him/her seemingly because they develop trust in the leader over time.

The implication of these studies, and the current research's findings, for the Omani higher education is that the temporal dimension of group prototypes is key for prototype establishment and functioning. The time spent within a group is also important for leadership to get the support of followers.

This study is an original contribution to the scarce literature that sheds light at human resource management in higher education from a social/psychological perspective. It is especially

relevant to the GCC context that is highly dependent on international workforce but is aiming to increase dependence on local workforce. While such nationalization efforts are indispensible for sound human and social development, they are not without limitations. Careful strategic thinking that aligns HE priorities with national priorities is the only way towards bridging the gap between education and economy. Furthermore, the study integrates aspects from social identity theory, human resource management theory and the findings of the research conducted to establish that the mere aggregation of talents does not serve the pivotal role of higher education in the Omani context. The management of such a composition extends far beyond the recruitment stage. A collective identity establishment requires a strategic thinking that celebrates difference but also acknowledges and reinforces a level of similarity. The Gulf Cooperation Countries need to pay attention to the side affects that their human resources management policies and practices create to the identity of the workplace. Unless they reconsider their priorities that could lead to achieve their visions, the fluid workplace environment will continue to function as a hindrance against long-term results; the knowledge-based economy.

References

Abbas, A. (1995). Cultural discontinuity and Arab management thought. *International Studies of Manangement & Organizations*, *25*(3), 7–30. https://doi.org/10.2307/40397307

Abdullah, H., & Abubakar, A. (2017). *Strategic Talent Management Practices for Higher Institutions Strategic Talent Management Practices for Higher Institutions*. *January 2017*.

Al-Hamadi, A., Budhwar, P., & Shipton, H. (2007). Management of human resources in Oman. *The International Journal of Human Resource Management*, *18*(January), 100–113. https://doi.org/10.1080/09585190601068383

Al-Issa, A. (2005). The role of English language culture in the Omani language education system: an ideological perspective. *Language, Culture and Curriculum*, *18*(3), 258–270. https://doi.org/10.1080/07908310508668746

Al-Issa, A. (2006). The Cultural and Economic Politics of English Language Teacing in Sultanate of Oman. *The Asian EFL Journal Quarterly*, *8*(1), 194–218.

Al-Mahrooqi, R., & Tuzlukova, V. (2014). English communication skills and employability in the Arabian Gulf: The case of Oman. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, *22*(2), 473–488.

Al'Abri, K. (2011). The impact of globalization on education policy of developing countries: Oman as an example. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, *2*(4), 491–502.

Al Balushi, A. (2012). *Leadership of private universities and colleges in the Sultanate of Oman*. Doctoral dissertation, University of Southampton.

Al Muqarshi, A., Kaparou, M., & Kelly, A. (2020). Managing cultural diversity for collective identity: A case study of an ELT department in Omani higher education. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143220921187. https://doi.org/10.1177/1741143220921187

Anderson, C., & Brown, C. (2010). The functions and dysfunctions of hierarchy. In *Research in Organizational Behavior* (Vol. 30, Issue C, pp. 55–89). https://doi.org/10.1016/j.riob.2010.08.002

Ashforth, B., & Johnson, S. (2001). Which hat to wear? The relative salience of multible

identities in organizational contexts. In M. Hogg & D. Terry (Eds.), *Social identity processes in organizational contexts* (pp. 31–48). Psychology Press.

Ashforth, E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *The Academy of Management Review*, *14*(1), 20–39.

Avanzi, L., Fraccaroli, F., Sarchielli, G., Ullrich, J., & van Dick, R. (2014). Staying or leaving: a combined social identity and social exchange approach to predicting employee turnover intentions. *International Journal of Productivity and Performance Management*, *63*(3), 272–289. https://doi.org/10.1108/IJPPM-02-2013-0028

Blackwell, L., Snyder, L., & Mavriplis, C. (2009). Diverse faculty in STEM fields: Attitudes, performance, and fair treatment. *Journal of Diversity in Higher Education*, *2*(4), 195–205. https://doi.org/10.1037/a0016974

Christians, C. (2008). Ethics and politics in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* (3rd ed., pp. 185–220). SAGE Publications Ltd.

Clarke, M., Hyde, A., & Drennan, J. (2013). Professional identity in higher education. In *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges* (Vol. 5, pp. 7–21). https://doi.org/10.1007/978-94-007-4614-5_2

Cole, M., & Bruch, H. (2006). Organizational identity strength, identification, and commitment and their relationships to turnover intention: does organizational hierarchy matter? *Journal of Organizational Behavior*, *27*(5), 585–605. https://doi.org/10.1002/job.378

Creswell, J. (2014). *Research design* (4th ed.). SAGE Publications Ltd.

Dickson-Swift, V., James, E., & Liamputtong, P. (2008). *Undertaking sensitive research in the health and social sciences: managing boundaries, emotions, and risks*. Cambridge University Press.

Donn, G., & Issan, S. (2007). Higher Education in Transition: Gender and Change in the Sultanate of Oman. *Scottish Educational Review*, *39*(2), 173–185.

Ellemers, N., De Gilder, D., & Haslam, A. (2004). Motivating individuals and groups at work: a social identity perspective on leadership and group performance. In *Academy of Management Review* (Vol. 29, Issue 3, pp. 459–478). https://doi.org/10.5465/AMR.2004.13670967

Fielding, K., & Hogg, M. (1997). Social identity, self-categorization, and leadership: a field study of small interactive groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, *1*(1), 39–51.

Finley, S. A. (2010). An identity-based understanding of intergroup conflict. *Contemporary Justice Review: Issues in Criminal, Social, and Restorative Justice*, *13*(4), 425–441. https://doi.org/10.1080/10282580.2010.517977

Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. Continuum International Publishing Group. https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2

Haslam, S. (2004). *Psychology in organizations: the social identity approach* (Second). SAGE Publications Ltd.

Haslam, S., & Platow, M. (2001). The link between leadership and followership: how affirming social identity translates vision into action. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*(11), 1469–1479. https://doi.org/10.1177/01461672012711008

Hentschel, T., Shemla, M., Wegge, J., & Kearney, E. (2013). Perceived diversity and team

functioning: the role of diversity beliefs and affect. *Small Group Research*, *44*(1), 33–61. https://doi.org/10.1177/1046496412470725

Hogg, M. (2001). A social identity theory of leadership. *Personality and Social Psychology Review*, *5*(3), 184–200.

Hogg, M. (2005). Social identity and misuse of power: the dark side of leadership. *Brooklyn Law Review*, *70*(4), 1239–1257.

Hogg, M., & Reid, S. (2006). Social identity, self-categorization, and the communication of group norms. *Communication Theory*, *16*(1), 7–30. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2006.00003.x

Hornsey, M. (2008). Social identity theory and self-categorization theory: a historical review. *Social and Personality Psychology Compass*, *2*, 204–222. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00066.x

Horton, K., McClelland, C., & Griffin, M. (2014). Defined by our hierarchy? How hierarchical positions shape our identifications and well-being at work. *Human Relations*, *67*(10), 1167–1188. https://doi.org/10.1177/0018726713516374

Jackson, C., & Sherriff, N. (2013). A Qualitative approach to intergroup relations: exploring the applicability of the social identity approach to "messy" school context. *Qualitative Research in Psychology*, *10*, 259–273.

Joarder, M., Subhan, M., Ghani, A., & Islam, R. (2015). Pay, security, support and intention to quit relationship among academics in developing economy. *Investment Management and Financial Innovations*, *12*(3), 190–199.

Kelly, A. (2009). In defence of anonymity: rejoining the criticism. *British Educational Research Journal*, *35*(3), 431–445. https://doi.org/10.1080/01411920802044438

Khalique, M., Shaari, J., & Isa, H. A. (2011). *Intellectual capital and its major components*. *3*(1997), 343–347.

Khan, S. (2011). *Factors affecting the motivation of expatriate English as a forign language (EFL) teachers in the Sultanate of Oman*. University of Exeter.

Koivisto, S., & Rice, R. (2016). Leader prototypicality moderates the relation between access to flexible work options and employee feelings of respect and leader endorsement. *International Journal of Human Resource Management*, *27*(22), 2771–2789. https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1126337

Kreindler, S., Dowd, D., Dana Star, N., & Gottschalk, T. (2012). Silos and social identity: the social identity approach as a framework for understanding and overcoming divisions in health care. In *Milbank Quarterly* (Vol. 90, Issue 2, pp. 347–374). https://doi.org/10.1111/j.1468-0009.2012.00666.x

Lee, R. (1993). *Doing research on sensetive topics*. SAGE Publications Ltd.

Lo, W. (2010). Decentralization of higher education and its implications for educational autonomy in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, *30*(2), 127–139. https://doi.org/10.1080/02188791003721572

Meeussen, L., Schaafsma, J., & Phalet, K. (2014). *Fast track report when values (do not) converge: cultural diversity and value convergence in work groups*. *528*(August 2013), 521–528.

Mercer, J. (2007). The challenges of insider research in educational institutions. *Oxford Review of Education*, *33*(1), 1–17.

Ministry of Higher Education. (2015). *CAS Strategic Plan (Phase 2)* (p. 1).

Neal, M. (2010). When Arab-expatriate relations work well: Diversity and discourse in the Gulf Arab workplace. *Team Performance Management*, *16*(5/6), 242–266. https://doi.org/10.1108/13527591011071331

Peterson, J. (2011). Oman faces the twenty-first century. In M. Tetreault, G. Okruhlik, & A. Kapiszewski (Eds.), *Political change in the Arab Gulf states: stuck in transition* (pp. 99–118). Lynne Rienner Publishers.

Randeree, K. (2008). Challenges in human resource management and organisational development in the Arabian Gulf: An analysis of national identity and diversity. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, *2*(5), 49–55. http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-80051512552&partnerID=40&md5=b13b5b823e4d7d0a121d2f03ed165ee1

Romanowski, H., & Nasser, R. (2015). Identity issues: expatriate professors teaching and researching in Qatar. *Higher Education*, *69*(4), 653–671. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9795-0

Saldana, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (Third ed.). SAGE Publications Ltd.

Schmaling, K., Trevino, A., Lind, J., Blume, A., & Baker, D. (2014). Diversity statements: how faculty applicants address diversity. *Journal of Diversity in Higher Education*, *December*(22), 1–12. https://doi.org/10.1037/a0038549

Steffens, N., Haslam, S., Reicher, S., Platow, M., Fransen, K., Yang, J., Ryan, M., Jetten, J., Peters, K., & Boen, F. (2014). Leadership as social identity management: introducing the identity leadership inventory (ILI) to assess and validate a four-dimensional model. *Leadership Quarterly*, *25*(5), 1001–1024. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.05.002

Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Tatli, A., & Özbilgin, M. F. (2012). An emic approach to intersectional study of diversity at work: a Bourdieuan framing. *International Journal of Management Reviews*, *14*(2), 180–200. https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00326.x

Tuckman, B. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, *63*(6), 384–399.

van Knippenberg, D., & Haslam, S. (2003). Realizing the diversity dividend: exploring the subtle interplay between identity, ideology, and reality. In S. Haslam, D. van Knippenberg, M. Platow, & N. Ellemers (Eds.), *Social identity at work: developing theory for organizational practice* (pp. 61–80). Psychology Press.

van Knippenberg, D., & Hogg, M. (2003). A social identity model of leadership effectiveness in organizations. *Research in Organizational Behavior*, *25*(03), 243–295. https://doi.org/10.1016/S0191-3085(03)25006-1

van Knippenberg, D., & Schippers, M. (2007). Work group diversity. *Annual Review of Psychology*, *58*(1), 515–541. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085546

Warner, L. (2008). A best practices guide to intersectional approaches in psychological research. In *Sex Roles* (Vol. 59, Issues 5–6, pp. 454–463). https://doi.org/10.1007/s11199-008-9504-5

Waxin, M.-F., & Bateman, R. (2016). Labour localisation and human resource management

practices in the Gulf countries. In P. Budhwar & K. Mellahi (Eds.), *Handbook of Human Resource Management in the Middle East*. https://doi.org/10.4337/9781784719524.00026

Wong, C.-Y. (2009). Are native speakers "good" language instructors? A case study of untrained ESL tutors. *ARECLS*, *6*(c), 122–140.

Zerovec, M., & Bontenbal, M. (2011). Labor nationalization policies in Oman: implications for Omani and migrant women workers. *Asian and Pacific Migration Journal*, *20*(3–4), 365–387. https://doi.org/10.1177/011719681102000306

دور تكنولوجيا الصناعات الثقافية والفنون فى تنمية الاقتصاد القومي"
"تجربة مدرسة أكاديمية الفنون للتكنولوجيا التطبيقية نموذجاً

إعداد
أ. م . د. ايهاب صبري

الملخص :

تتناول هذه الدراسة تجربة مدرسة الفنون للتكنولوجيا التطبيقية كونها أول مدرسة "تكنولوجيا تطبيقية" متخصصة بمجال تكنولوجيا الحرف والمهارات التقنية للصناعات الثقافية فى كافة مجالات الفنون، حيث تضم الأقسام الآتية (تكنولوجيا تركيب وتشغيل أجهزة الإضاءة، تكنولوجيا تركيب وتشغيل أجهزة الصوت، تكنولوجيا تركيب وتشغيل أجهزة التصوير، تكنولوجيا الخدع والمؤثرات الفنية، تكنولوجيا ماكياج وتنكر وأقنعة، تكنولوجيا تصنيع وتحريك ديكور العروض الفنية، تكنولوجيا صناعة وتحريك الدمُى والعرائس، تكنولوجيا صناعة وتركيب وإصلاح الآلات الموسيقية، تكنولوجيا تفصيل ملابس وأزياء وأحذية العروض الفنية، تكنولوجيا إدارة خشبة مسرح، تكنولوجيا الحرف اليدوية والمنتجات الورقية). **وقد وقع اختيار الباحث على هذا الموضوع لدراسته بسبب: عدم وجود دراسات علمية أكاديمية عن تجربة مدرسة أكاديمية الفنون للتكنولوجيا التطبيقية.**

مشكلة البحث:

وقد اعتمدت مشكلة البحث على دراسة تجربة مدرسة الفنون للتكنولوجيا التطبيقية كنموذج متخصص فى إعداد كوادر فنية تخدم مختلف مجالات الفنون؛ وذلك لما لمجال الصناعات الثقافية والفنون من دور كبير وهام فى الاقتصاد القومى، وتشكيل عقول وسلوكيات المجتمع، وأكمل مجاهد أنه سيتم تأهيل طلاب المدرسة عن طريق مراعاة تطبيق الجانب النظرى على أساس مناهج دراسية قائمة على نظام الجدارات، والجانب العملى من خلال توفير ورش عمل وتدريبات عملية لطلاب المدرسة فى بلاتوهات وقاعات ودور عرض أكاديمية الفنون وجهات الإنتاج الثقافى والفنى بوزارة الثقافة، ذلك بالإضافة إلى العمل على تطبيق المعايير الدولية فى طرق التدريس والتدريب والتقييم والمناهج الدراسية المتبعة بالمدرسة مما يعزز من مهارات الطلاب وقدراتهم الفنية.

تساؤلات البحث:

تتضح مشكلة البحث من خلال طرح السؤالين التاليين:

س١- ما هى تجربة مدرسة الفنون للتكنولوجيا التطبيقية ؟

س٢- كيفية إعداد كوادر فنية تخدم مختلف مجالات الفنون؟

منهج البحث:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى، الذى يعنى "دراسة وتحليل مادة إتصال لفظية أو سمعية أو مرئية أو إشارية بإسلوب منظم وموضوعى وكمي بغرض قياس بعض المتغيرات التى تعكسها المادة الإتصالية موضوع الدراسة ".[١]

كما سيقوم الباحث باستخدام المقارنات، التى غالباً ما تكون جزءاً أساسياً من أية دراسة علمية جمالية ، ذلك أن التحليل والمقارنة، فى مجال النقد الفنى ، هما وسيلتان تنتميان إلى الدراسة العلمية التى تجمع " بين الدقة والتحديد وبين النظرة العلمية الشاملة العميقة ".[٢]

الدراسات السابقة:

لا توجد أية دراسات علمية أو اكاديمية عن تجربة مدرسة أكاديمية الفنون للتكنولوجيا التطبيقية كنموذج له دورفى تطور تكنولوجيا الصناعات الثقافية والفنون فضلاً عن الاسهام فى تنمية الاقتصاد القومي.

مصطلحات البحث:

التطوير: Development "الوصول بالشيئ إلى أفضل صورة ممكنة تجعله يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة تامة وتحقيق الأهداف المنشودة على أحسن وجه بطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والتكاليف."[٣]

عناصر الموضوع:

أولاً: تكنولوجيا التعليم Instructional Technology:

تعد تكنولوجيا التعليم مثلها مثل التكنولوجيا في أي ميدان آخر ضرورة فرضها التطور العصري للإنسان في سعيه المستمر لتوفير الوقت والجهد والتكاليف، وهي سبيل التربويين للتطوير والتقدم التربوي ليواكب التطورات في مجالات الحياة الأخرى. ويعد مفهوم تكنولوجيا التعليم اليوم من أبرز المفاهيم وأكثرها استخداماً في المجالات التربوية المختلفة. يلي عدة تعريفات لهذا المفهوم:

يرى ستلر أن كلمة تكنولوجيا Technology مأخوذة من الأصل اللاتيني Textere ومعناه تطبيق المعرفة العلمية، ثم انتقلت للمعنى الفرنسي Technique ثم للمعنى الإنجليزي Technology، ثم ترجمت للعربية تكنولوجيا. وعموماً فإن كلمة تكنولوجيا تتكون من شقين Techno ومعناها حرفة أو التطبيق، Logy ومعناها علم وتعني علم فيكون معناها علم المهارة ، ومن ثمَّ فإن تكنولوجيا معناها علم التطبيق. ويضيف فى هذا عبد اللطيف الصفي الجزار فى مقالته (فعالية استخدام التعليم بمساعدة الكمبيوتر متعددة الوسائط في اكتساب بعض مستويات تعلم المفاهيم العلمية وفق نموذج (فراير) لتقويم المفاهيم)، حين يقول: أنها " عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلم والمعرفة عن التعلم الإنساني

واستخدام مصادر تعلم بشرية وغير بشرية تؤكد على نشاط المتعلم وفرديته بمنهجية أسلوب المنظومات لتحقيق الأهداف التعليمية والتوصل إلى تعلم أكثر فعالية".[٤]

إن التقدم والتطور العلمي والتقني في عالم اليوم مرهون بعوامل عديدة يأتي في مقدمتها الاهتمام بالمنظومة التعليمية وجعلها من الأولويات بحكم موقعها في قيادة المجتمع بالفكر والمعرفة من أجل حاضر مضيء ومستقبل زاهر.

وأصبحت مسألة تطوير المنظومة التعليمية قضية هامة وأصبح لزاماً على المدرسة أو غيرها من المؤسسات أن تكيف نظامها التعليمي مع التكنولوجيا السائدة في الوقت الراهن، نظراً لأهمية تكنولوجيا التعليم في تطوير العلم والعمل وتسهيل مسار العملية التعليمية وإثرائها والتأثيرعلى المتعلم الذي يعد محور هذه العملية، وبالتالي وجب دمج تكنولوجيا التعليم في خضم البرنامج التعليمي التي تعتبر جزءا لايتجزأ منه؛ فأصبح الاعتماد عليها ضرورة من الضروريات لضمان النجاح والجودة في مخرجات التعليم. ومن هذا المنطلق تعرفها اليونسكو بأنها**:** منحى نظامي لتصميم العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها تبعا لأهداف محددة باستخدام الموارد البشرية وغير البشرية لإكساب التعليم مزيدا من الفعالية .وتتألف تكنولوجيا التعليم من عناصر خمسة هي: الإنسان ، الآلة ، الأفكار ، أساليب العمل ، الإدارة هدف تكنولوجيا التعليم:- تفعيل التعلم أي التأكيد على مخرجات العملية التعليمية، فالتعليم وسيلة التعلم، والتعلم هو الناتج النهائي."[٥]

ثانياً: الاتصال التعليمي:

ويأخذ هذا المستوى موقفاً مهاً بن مستويات الاتصال التعليمي حيث متاز بالحوار المباشر بن المعلم والمتعلم ، ما يتيح تغذية مرتدة فورية لمدى وضوح الرسائل التعليمية ، ومدى تحقيق الهدف منها. كا أن هذا المستوى يتيح مزيداً من التفاعل بن المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي . وتدخل أساليب التعليم والتعلم الفردي ، وأساليب تعليم المجموعات المصغرة ، والتعلم بالحاسوب في نطاق الاتصال التعليمي الشخصي.

الاتصال الجمعي:

ويطلق عليه البعض الاتصال المجتمعي (Societal Communicationا) وهو أحد مستويات الاتصال التعليمي الذي يتم بن المعلم أو غره من الوسائط التعليمية ، ومجموعة محددة من المتعلمين، في مكان معن وفي وقت محدد حيث يمكن للمعلم تحديد مدى تفاعل المتعلمن معه بشكل مباشر.

ويتفق الاتصال التعليمي الجمعي مع نظره الشخصي في أن كليها يعتمد على الحوار المباشر بن المعلم والمتعلم وجهاً لوجه ، وفي تحديد مدى تفاعل المتعلمين مع المعلم خلال الموقف التعليمي ذاته لكنه

يختلف عنه في عدد الأفراد ، فإذا زاد عدد الأفراد المتعلمين عن اثنن أو ثلاثة انتقل الاتصال من دائرة الاتصال الشخصي إلى دائرة الاتصال الجمعي . كما يختلف عنه في مستوى التفاعل بين المعلم والمتعلمين."[٦]

ومثل هذا المستوى محور الأرتكاز لنظام التعليم في معظم - إن لم يكن في كل- مؤسساتنا التعليمية، لجميع مراحل التعليم ، حيث يسمح بتعليم مجموعة كبرة من الأفراد في وقت واحد، ما يخفض تكلفة العملية التعليمية ، لكن الزيادة في الكم تؤثر - حتماً - على الكيف."[٧]

أهمية تكنولوجيا التعليم:

١- مساعدة الطلاب على المشاركة في التعليم بشكل إيجابي؛ عن طريق تنويع طريقة عرض الدروس من خلال آليات وأدوات جديدة.
٢- تساعد تكنولوجيا التعليم المدرس على استخدام طرق متطورة في عرض المواد الدراسية، ومن ثم سهولة تعرف الطلاب على المعلومات.
٣- تساهم تكنولوجيا التعليم في رفع الإنتاجية للمنظومة التعليمية على الجانبين النوعي والكمي، والجانب النوعي يتمثل في اختيار مواد دراسية لها فائدة حياتية، والجانب الكمي يتمثل في حجم المعلومات التي يمكن اكتسابها.
٤- تعمل تكنولوجيا التعليم على تجنب النسيان، وسرعة التذكر من خلال الوسائل المشوقة والمحفزة.
٥- تحفز الطلاب على التفكير، ومن ثم تحرير ملكة الإبداع لدى البعض؛ ممن يحتاجون للدافعية.
٦- اختصار الوقت في التعليم، بدلًا من الاعتماد على أنماط التعليم التقليدية، والتي تحتاج لوقت زمني كبر.
٧- تساعد تكنولوجيا التعليم على إتاحة الفرصة لجميع الطلاب، وخلق نوعيات أخرى، مثل التعليم التعاوني، والتقييم الذاتي للطلاب.

تجربة مدرسة الفنون للتكنولوجيا التطبيقية"[٨]:

تعد هذه المدرسة أول مدرسة تكنولوجيا تطبيقية في مصر متخصصة بمجال تكنولوجيا الحرف والفنيات والمهارات التقنية للصناعات الثقافية في كافة مجالات الفنون. ويتكون المنهج الدراسي بالمدرسة من ٣ مكونات أساسية: العلوم الأساسية والثقافية، والعلوم الفنية في مجال التخصص، التدريب العملي داخل المؤسسات والمنشآت التابعة لوزارة الثقافة وأكاديمية الفنون.

المميزات التي يحصل عليها طلاب المدرسة:

شهادة مصرية معتمدة دوليا، والتدريب العملي أثناء فترة الدراسة في جهات الإنتاج الثقافي والفني بوزارة الثقافة وبلاتوهات وقاعات ودور عرض أكاديمية الفنون، إضافةً إلى فرص التعيين المتاحة بعد

التخرج في جهات الإنتاج الثقافي والفني بوزارة الثقافة وبلاتوهات وقاعات ودور عرض أكاديمية الفنون.. وسيحصل الطالب على مكافآت مالية أثناء فترة التدريب العملي.

أما عن تخصص المدرسة فهو تكنولوجيا الحرف والفنيات والمهارات التقنية للصناعات الثقافية في كافة مجالات الفنون.

الأقسام الدراسية المتاحة في المدرسة :

- تكنولوجيا تركيب وتشغيل أجهزة الإضاءة.
- تكنولوجيا تركيب وتشغيل أجهزة الصوت.
- تكنولوجيا تركيب وتشغيل أجهزة التصوير.
- تكنولوجيا الخدع والمؤثرات الفنية.
- تكنولوجيا مايكياج وتنكر وأقنعة.
- تكنولوجيا تصنيع وتحريك ديكور العروض الفنية.
- تكنولوجيا صناعة وتحريك الدمى والعرائس.
- تكنولوجيا صناعة وتركيب وإصلاح الالات الموسيقية.
- تكنولوجيا تفصيل ملابس وأزياء وأحذية العروض الفنية.
- تكنولوجيا إدارة خشبة المسرح.
- تكنولوجيا الحرف اليدوية والمنتجات الورقية.

وقال الدكتور محمد مجاهد، نائب وزير التربية والتعليم لشؤون التعليم الفني، إن مدرسة الفنون للتكنولوجيا التطبيقية هي أول مدرسة متخصصة في إعداد كوادر فنية تخدم مختلف مجالات الفنون. وذلك لما لمجال الصناعات الثقافية والفنون من دور كبير وهام في الاقتصاد القومي.

تشكيل عقول وسلوكيات المجتمع، وأكمل مجاهد أنه سيتم تأهيل طلاب المدرسة عن طريق مراعاة تطبيق الجانب النظري على أساس مناهج دراسية قائمة على نظام الجداريا. والجانب العملي من خلال توفير ورش عمل وتدريبات عملية لطلاب المدرسة في بلاتوهات وقاعات ودور عرض أكاديمية الفنون وجهات الإنتاج الثقافي والفني بوزارة الثقافة. بالإضافة إلى العمل على تطبيق المعايير الدولية في طرق التدريس والتدريب والتقييم والمناهج الدراسية المتبعة بالمدرسة مما يعزز من مهارات الطلاب وقدراتهم الفنية."[٩]

ومن جانبه قال الدكتور أشرف زكي، رئيس أكاديمية الفنون، إن مدرسة الفنون للتكنولوجيا التطبيقية احتياج وضرورة لدعم سوق العمل بكفاءات صارت شديدة الندرة ومهارات تكاد تنقرض. فعلى سبيل المثال لا يوجد سوى خبير وحيد في مصر والشرق الأوسط في فنيات تفصيل أحذية راقصي الباليه.

وهي صناعة معقدة جدًا ولا تحتضنها سوى ورش أكاديمية الفنون وهذا ينطبق على الكثير من الحرف الفنية على مستوى تحريك وتشغيل أجهزة الإضاءة والتصوير وتصنيع وتحريك قطع الديكور وخشبة المسرح. بالإضافة إلى تنفيذ بترونات تصميمات الملابس الفنية وتنفيذ الخدع وفنيات المكياج والتنكر وغيرها من التخصصات النادرة. مما يشير لفجوة ربما تؤثر بالسلب على مستقبل الكثير من الصناعات الثقافية في مصر. وأن هذه المدرسة تعد انطلاقة قوية نحو تحقيق أعلى درجات الجودة في تعليم هذه الحرف والمهارات فالمبدع لا يستطيع أن يحقق أعلى درجات الجودة في إبداعه بدون العمال والفنيين."[١٠]

الأستراتيجية المستقبلية للتنمية المستدامة:

طفرة حقيقة تشهدها منظومة التعليم الفنى، بعد إطلاق مدراس التكنولوجيا التطبيقية والبالغ عددها ١١ منشأة فى مجالات مختلفة، حيث أكد الدكتور محمد مجاهد نائب وزير التربية والتعليم لشئون التعليم الفنى، أن هذه النوعية من المدارس تقوم بالشراكة بين ٣ جهات على رأسها الوزارة ورب العمل الذى يوفر التدريب العملى للطلاب، إضافة إلى الجهة التى تشرف على جودة العملية التعليمية وتؤهل البرنامج الدراسى والطالب للاعتماد عقب تخرجه لتلبية احتاجات سوق العمل.

تنفيذا لسياسة الدولة المصرية في الاهتمام بالمنظومة التعليمية وخاصة التعليم الفني, وتحت شعار " التعليم الفني .. مستقبل مصر" أعلن المصرف المتحد التعاون مع مدرسة أكاديمية الفنون للتكنولوجيا التطبيقة - أول مدرسة متخصصة بالشرق الاوسط وافريقيا. عن طريق تقديم الدعم المالي والثقافي المباشر لـ ١١٠ طالب.

حيث يقوم المصرف المتحد بإصدار بطاقة "ميزة" - المصرف المتحد الوطنية – المدفوعة مقدما ومنحها كمكافأة شهرية للطلبة طوال فترة الدراسة وايضا فترات التدريب العملي. هذا فضلا عن تنظيم سلسلة من المحاضرات الثقافية لنشر مفاهيم وآليات التعاملات المالية الغير نقدية. من خلال حزمة "بنكك علي الخط" والتي تضم المحفظة الرقمية والموبيل البنكي وايضا الانترنت البنكي. فضلا عن خدمات ماكينات الصراف الآلي للطلبة وهيئة التدريس والتدريب بالمدرسة."[١١]

تعقيبا علي هذا الحدث الثقافي التنموي, اكد اشرف القاضي رئيس المصرف المتحد ان الدولة المصرية تخطو باجندة وطنية كبيرة نحو تنفيذ استراتيجية ٢٠٣٠ وتحقيق ال ١٧ هدف من اهداف التنمية المستدامة التي وضعتها الامم المتحدة ،مضيفا القاضي ان المبادرات القومية للاصلاح والارتقاء بالمنظومة التعليمية بجميع مراحله تعمل علي بناء الشخصية والهوية المصرية المعاصرة ، فالاستثمار في التعليم بدولار واحد يساوي عوائد ٤ دولارات علي المواطن من تحسين معيشته وبالتالي تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة.

واشار اشرف القاضي الي سلسلة مبادرات البنك المركزي المصري المتعددة والتي تهدف الي نشر الثقافة المالية والرقمية وتحقيق الشمول المالي. مما يساهم في عملية التحول لمجتمع غير نقدي. وبالتالي ينعكس اقتصاديا واجتماعيا من القضاء علي الفقر وتحسين حياة المواطن. فضلا عن علاج عدد من

المشاكل الاجتماعية ابرزها البطالة والفساد ، موضحا ان التعليم الفني يحظي باهتمام كبير من الدولة المصرية باعتباره قاطرة التنمية. ولهذا تسعي وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني وايضا الجامعات والاكاديميات التطبيقية علي وضع الرؤى والآليات والخطط لتلبية احتياجات سوق العمل وتوفير فرص عمل حقيقية للخريجين وتزويدهم بالمهارات اللازمة عقب التخرج."[١٢]

واعرب الدكتور اشرف ذكي رئيس اكاديمية الفنون ان مدرسة اكاديمية الفنون للتكنولوجيا التطبيقية تمثل احد الدعائم المستقبلية للتنمية المستدامة في مصر. فهي تعيد الدور الريادي للمهارات والفنيات والحرف الفنية التي كادت ان تندثر. فضلا عن الوصول بالمنتج الفني والصناعات الثقافية لتنافسية العالمية ، منوها إلى ان المدرسة تقوم بعملية تدريب وتاهيل للطلبة بشكل علمي وعملي للتعامل مع الماكينات والآلات والمعدات وايضا الصناعات الفنية الدقيقة ، فضلا عن الدراسة الحديثة من خلال مناهج تم اختيارها وفقا لمؤشرات الجودة التعليمية العالمية. وذلك بهدف سد احتياجات سوق العمل وتحقق التنافس في سوق العمل المحلي والعالمي.

واضاف أن من أهم شروط القبول في مدرسة أكاديمية الفنون للتكنولوجيا التطبيقية ان يتمتع الطالب بحس فني ورغبة علي الابداع والتعلم. كما ان المدرسة تشترط الحصول علي مجموع في الشهادة الاعدادية. فضلا عن عدم وجود كثافة في الفصول. هذا ويتم التواصل مع عدد من المستثمرين في مجال الصناعات الثقافية وايضا مؤسسات الدولة المتخصصة لضمان تعيين هؤلاء الخريجين."[١٣]

كما أكد وزير التربية والتعليم والتعليم الفني د. طارق شوقي، أن مدرسة أكاديمية الفنون للتكنولوجيا التطبيقية، تُعد أول مدرسة تكنولوجيا تطبيقية متخصصة في مجالات تكنولوجيا الحرف والمهارات التقنية للصناعات الثقافية في كل مجالات الفنون."[١٤]

وأشار إلى أن المدرسة تعمل على تطبيق سبل حديثة ومتنوعة في شرح المواد الدراسية، وذلك من خلال استخدام الجانب الفني والثقافي عن طريق عرض فيديوهات تفاعلية ومسرحيات ومقطوعات موسيقية، لضمان تطبيق نظام التعليم التفاعلي الذي يزود الطلاب بالمعارف والمهارات المختلفة وينمي حسهم الإبداعي والفني، ذلك بالإضافة إلى تطبيق الجانب العملي من خلال تدريب الطلاب بورش ومسارح أكاديمية الفنون، ليكون مؤهل بشكل كامل للعمل في مختلف المجالات الفنية."[١٥]

الخاتمة:

من خلال هذه الدراسة النقدية لتجربة مدرسة أكاديمية الفنون للتكنولوجيا التطبيقية توصل الباحث للنتائج التالية:

مدرسة أكاديمية الفنون للتكنولوجيا التطبيقية:

١- أول مدرسة تكنولوجيا تطبيقية متخصصة فى مجالات تكنولوجيا الحرف والمهارات التقنية للصناعات الثقافية فى كل مجالات الفنون.

٢- المدرسة تعمل على تطبيق سبل حديثة ومتنوعة في شرح المواد الدراسية.

٣- تستخدم المدرسة الجانب الفني والثقافي في التعليم عن طريق عرض فيديوهات تفاعلية ومسرحيات ومقطوعات موسيقية.

٤- تطبق نظام التعليم التفاعلي الذي يزود الطلاب بالمعارف والمهارات المختلفة وينمي حثهم الإبداعي والفني.

٥- تطبق الجانب العملي من خلال تدريب الطلاب بورش ومسارح أكاديمية الفنون، ليكون مؤهل بشكل كامل للعمل في مختلف المجالات الفنية.

التوصيات:

فى ضوء النتائج التى تم التوصل إليها فإن الباحث يوصي بما يلى:

١- تعزيز التعاون بين المؤسسات التربوية والتعليمة والفنية والثقافية، لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، وتوفير نظام تعليمي يُمَكّن الطلاب من اكتساب ما يلزم من تقنيات ومهارات وقيم ومعارف مختلفة، تؤثر إيجابيًا على تشكيل وعي وسلوك أفراد المجتمع.

٢- الأهتمام بأعضاء هيئة التدريس فى مدارس التكنولوجيا التطبيقية والتأكيد على اختيارهم بعناية وتدريبهم على أعلى مستوى كما يراعى توفير حوافز مادية للمعلمين

٣- التوسع فى زيادة أعداد مدارس التكنولوجيا التطبيقية، بواقع ١٠ مدارس سنويا، ودعوة القطاع الخاص بالمشاركة فى النهوض بجودة التعليم الفني، حيث أن التكنولوجيا التطبيقية هى رأس السهم فى تحسين الصورة الذهنية عن التعليم الفني من قبل أولياء الأمور والطلاب والإعلام والمجتمع بشكل عام.

الهوامش:

(١) مجدي عزيز إبراهيم : مناهج البحث العلمي , القاهرة, مكتبة الانجلو المصرية, ١٩٨٩ , ص ٧٨.

(٢) نبيل راغب، د. : التفسير العلمى للأدب / نحو نظرية عربية جديدة، القاهرة ، الشركة المصرية العالمية للنشر ـ لونجمان، ١٩٩٧، ص٢١.

(٣) حلمي احمد الوكيل: تطوير المناهج " أسبابه، أسسه ، أساليبه ، خطواته، معوقاته"، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠.

(٤) عبد اللطيف بن الصفي الجزار: فعالية استخدام التعليم بمساعدة الكمبيوتر متعددة الوسائط في اكتساب بعض مستويات تعلم المفاهيم العلمية وفق نموذج (فراير) لتقويم المفاهيم"، التربية، مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، جامعة الأزهر: كلية التربية، العدد ١٠٥، ١٩٩٩، ص٩.

(٥) محمد محمود الحلية: طرائق التدريس وإستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، العين، ٢٠٠٢.

(٦) ماهر إسماعيل صبري: من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا اتعليم، القاهرة، سلسلة الكتاب الجامعي ، ٢٠٠٩، ص١٠٠.

(٧) ----------: المرجع السابق، نفسه.

(٨) https://www.elbalad.news/453830 بعد فتح باب التقديم | تفاصيل كاملة عن أول مدرسة للفنون في مصر، الأحد ١٨/أكتوبر/٢٠٢٠.

(٩) سامح المصري: مدرسة-الفنون-للتكنولوجيا-التطبيقية، https://sharkiatoday.com ،أكتوبر ١٨, ٢٠٢٠.

(١٠) --------: المرجع السابق، نفسه.

(١١) آية مجدى جعفر: "المصرف المتحد" يدعم طلبة أول مدرسة لأكاديمية الفنون للتكنولوجيا التطبيقية، file:///D:/desktop/العقارية ، الخميس ٢٠/ مايو/ ٢٠٢١.

(١٢) ----------: المرجع السابق، نفسه.

(١٣) ----------: المرجع السابق، نفسه.

(١٤) منة الله ممدوح ، نادية البنا: أكاديمية الفنون أول مدرسة متخصصة في مجال المهارات التقنية، القاهرة، بوابة أخبار اليوم، الأربعاء /٩ /ديسمبر/ ٢٠٢٠.

(١٥) -------: المرجع السابق، نفسه.

المراجع

١- البغدادي محمد رضا: تكنولوجيا التعليم والتعلم القاهرة ، دار المصري، ١٩٩٩.
٢- التودري ،عوض حسين : دور معلم المستقبل في المدرسة الالكترونية في ظل التعليم والتعلم
٣- الالكتروني ،اللقاء الخامس عشر للجمعية السعودية للتكنولوجيا، ٢٠٠٧.
٤- الحيلة محمد محمود : تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق ،عمان،الأردن،دارامسيرة للنشروالتوزيع،٢٠٠٣ .
٥- الحيلة ،محمد محمود: تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية ،ط ٢ ،الاردن،دار المسيرة
٦- د.سلامة عبد الحافظ ، مدخل إلى تكنولوجيا التعلم ، دار الفكر ،عمان ،الأردن، ١٩٩٨٠٠٢.
٧- عليا وآخرون،وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم،ب ط ،دار صفاء ،عمان، ٢٠٠٣ .
٨- عمر محمد صالح ،الثورة التكنولوجية واللغة،ط ١،دار الشئون الثقافية العامة،آفاق عربية، العراق ريفياد، ١٩٨٦.
٩- محمد السيد علي ،تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية ،ب ط ،دار مكتبة الإسراء ،طنطا، ٢٠٠٥.
١٠- محمد ذبيان غزاوي ، تكنولوجيا التعليم والنظريات التربوية ،ط ١ ،دار الكتب الحديثة للنشر، الأردن ، ٢٠٠٧ .
١١- محمد سلامة ،وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم ،دار الفكر،عمان، ١٩٩٨.
١٢- محمد محمود الحلية: طرائق التدريس وإستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، العين، ٢٠٠٣.
١٣- محمد محمود زين الدين: تطوير كفايات الطلاب المعلمين بكلية التربية لتلبية متطلبات إعداد برامج التعليم عبر الشبكات، ٢٠٠٥.
١٤- مصطفى عبد الرحمن السيد: "تطوير إنتاج برامج الوسائل المتعددة التعليمية في ضوء نموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، ٢٠٠٥.
١٥- هاشم نبيه المهدي(١٩٩٩) : تطوير أساليب التدريس باستخدام الإنترنت ، دراسات وبحوث مؤتمر تطوير التعليم الجامعي رؤية مستقبلية فى ٢٤ مايو ١٩٩٩ ، القاهرة مركز تطوير التعليم الجامعي ، (مج١).

1- Andrew, R.B. (1996) : Developin computer competencies among special needs educators, learning and leading with technology, vol. 23, no. 6..

2-Barnes, L.R. & Taylor, C.S(1998) : Teacher competency and the primary school curriculum : a survey of five school in north coast England, British educational research association, Vol. 14 no. 3..

3- Bennett, C. K., Bennett, J. A (1996): Using Technology in The Classroom to Maximize The advantage of diversity ,Journal of Technology and teacher Education, Annual. .Birch, I. & Maclean, R. (1998): Information and

صور توضيحية لمدرسة أكاديمية الفنون للتكنولوجيا التطبيقية:

(١)

مدرسة أكاديمية الفنون للتكنولوجيا التطبيقية

(٢)

صورة أرشيفية الدكتور طارق شوقي، وزير التربية والتعليم والتعليم الفني، والدكتورة إيناس عبد الدايم، وزيرة الثقافة المصرية.

بروتوكول التعاون بين وزارة الثقافة ووزارة التربية والتعليم، حيث شهد الدكتور طارق شوقي وزير التربية والتعليم والتعليم الفني، والدكتورة إيناس عبد الدايم، وزيرة الثقافة، اليوم، مراسم توقيع البروتوكول المشترك للإعلان عن إطلاق مدرسة أكاديمية الفنون للتكنولوجيا التطبيقية، والتي تُعد أول مدرسة تكنولوجيا تطبيقية متخصصة في مجالات تكنولوجيا الحرف والمهارات التقنية للصناعات الثقافية في كافة مجالات الفنون، فضلاً عن اكتشاف الموهوبين بالمدارس ودعم الأنشطة الإبداعية.

رؤية مقترحة لتطوير معوقات البحث العلمي في العالم العربي

إعداد

د.هند محمود حجازي محمود.

مدرس مادة ثان- كلية التربية- جامعة دمنهور

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أهم معوقات البحث العلمي في العالم العربي بصفة عامة، وذلك من خلال مراجعة بعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع، ومنها: غياب رؤية واضحة للتنمية، وضعف الإنتاج العلمي، وقصور أهداف واستراتيجيات البحث العلمي، وضعف التمويل المالي، ووجود فجوة بين هيئات البحث والبيئة المحيطة، وعدم ربط نتائج البحث بالتنمية، ومن ثم محاولة وضع رؤية مقترحة؛ للتغلب على هذه المعوقات.

وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما واقع البحث العلمي في العالم العربي؟

٢- ما معوقات البحث العلمي في العالم العربي؟

٣- ما الرؤية المقترحة لتطوير البحث العلمي في العالم العربي؟

وتوصلت الباحثة في نهاية البحث للرؤية المقترحة، والتي تتمثل في مجموعة من المقترحات لتجاوز هذه الصعوبات وتنظيم منظومة البحث العلمي في العالم العربي، ومنها:

- ربط الجامعات ومراكز البحوث بشبكات وقواعد المعلومات الدولية.
- المساعدة في نشر البحوث العلمية بشكل جيد وسريع، يضمن للجميع للإطلاع على نتائجها.

A proposed vision for developing research obstacles Scientific in the Arab world

English Summary of the study

The current research aims to identify the most important obstacles to scientific research in the Arab world in general, by reviewing some previous studies related to the topic, including: the absence of a clear vision for development, the weakness of scientific production, the deficiencies of the goals and strategies of scientific research, the weakness of financial funding, and the presence of A gap between the research bodies and the surrounding environment, and the research results are not linked to development, and then an attempt to develop a proposed vision To overcome these handicaps.

The problem of the current study is summarized in answering the following questions:

1- What is the reality of scientific research in the Arab world?

2- What are the obstacles to scientific research in the Arab world?

3- What is the proposed vision for developing scientific research in the Arab world?

At the end of the research, the researcher reached the proposed vision, which is represented in a set of proposals to overcome these difficulties and organize the scientific research system in the Arab world, including:

- Connecting universities and research centers to international information networks and databases.
- Helping to publish scientific research well and quickly, ensuring that everyone has access to its results.

مقدمة:

يعد البحث العلمي أحد المعايير الأساسية التي يقاس بها مدى التطور والتقدم في أي بلد من البلدان، وعلى هذا الأساس، فالبحث الحالي يسلط الضوء على واقع البحث العلمي العربي، محاولًا معرفة موقع أبحاثنا العلمية في خارطة البحوث العالمية والتي حققت قفزات نوعية في هذا المجال.

وللبحث العلمي أهداف عديدة، منها: (التوصل إلى حل للمشكلات بطريقة نظامية- التوصل إلى ابتكارات جديدة أو اختراعات حديثة في مجال التخصص- التوصية باتخاذ تصرفات مناسبة أو إجراءات معينة لتنفيذ النتائج التي تم التوصل إليها (محمد عوض، ٢٠٠٥: ٢٢).

كما يساعد البحث العلمي على تنشيط عقل الأستاذ الجامعي ونموه، وعندما تكون أبحاثه في مجال تخصصه الذي يدرسه، فإن هذا البحث يعمق فهمه لموضوعه، ويزوده ببصيرة تجعل استجابته نشطة، كما أنه أحد المعايير الأساسية التي يؤخذ بها عند تعيين أو ترقية (عماد أحمد، ومحمود أحمد، ٢٠٠٧).

وعلى كل لا تقاس أهمية البحث العلمي للجامعة من خلال المنافع المادية التي يمكن أن تعود على الجامعة، فالبحث العلمي جزء من العملية التعليمية في الجامعة، فالبحث العلمي يساعد على جعل إمكانية التعليم مستمرة عند المدرس وعملية التعلم قائمة لدى الطالب (ماجد محمد، ٢٠٠٤: ١).

كما لا يجوز أن ينظر إلى البحث العلمي على أنه ترف علمي أو ذهني، أو بلا هدف مقصود لأن في ذلك تهميشًا له، وللدور الذي يلعبه في تقدم الأمم والشعوب، ويحافظ على بقائها أمام الأمم الأخرى، ويبرز هذا من خلال أهمية البحث العلمي وأهدافه؛ فالبحث العلمي لابد أن يكون مدفوعًا بفكرة تحركه ومن خلال الالتزام بقضية، أما بدون قضية محركة فلا يمكن أن ينهض الباحث والبحث العلمي ليستوعب المعارف ويتجاوزها ويتفوق عليها، وكلما كان الدافع كبيرًا كان الدافع أكبر، فقد يكون الدافع مالًا أو جاهًا أو منصبًا، وقد يكون رضا الله سبحانه وتعالى وهو الدافع الأكبر والقضية الأهم في حياة المسلم والأمة الإسلامية (عماد أحمد، ومحمود أحمد، ٢٠٠٧: ١١٣٨).

ويرى المهتمون بالتعليم الجامعي، من خلال خبراتهم وملاحظاتهم وواقع البحث العلمي ومنشوراته في الجامعات، وفي الحقيقة أن البحث العلمي في الوطن العربي لا يزال متواضعًا في المجالين النظري والتطبيقي، ويكون في آخر سلم أولويات هذه الجامعات، فبينما تشكل الأعباء الوظيفية للبحث العلمي في الدول المتقدمة (٣٣ %) من مجموع أعباء عضو هيئة التدريس، نجد أن نشاطات البحث العلمي التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية لا تشكل في أحسن الأحوال أكثر من (٥%) من مجموع أعبائه الوظيفية، إضافة إلى أن البحث العلمي في الجامعات العربية موجه، وفي أغلب الأحيان

لأغراض الترقية الأكاديمية والتثبيت، ونادرًا ما يوجه إلى معالجة قضايا المجتمع ومشكلاته وهمومه (عايش زيتون، ١٩٩٥: ١٢٢).

وتتجلى أهمية البحث العلمي بصورة كبيرة في عصرنا الحالي الذي يرفع فيه شعار "البقاء للأقوى"؛ إذ أصبح البحث العلمي والتطوير محرك النظام العالمي الجديد .. وقد أصبحت الحاجة إليه أشد من أي وقت مضى؛ حيث أصبح العالم في سباق محموم للوصول إلى أكبر قدر ممكن من المعرفة الدقيقة المثمرة التي تكفل الراحة والرفاهية للإنسان، وتضمن له التفوق على غيره (محمد زيان، ٢٠٠٢ : ١٠).

أن البحث العلمي يسهم بشكل كبير، في حل المشكلات التي تعاني منها الأمم والمجتمعات، بشتى أنواعها الاقتصادية والاجتماعية وغيرها وذلك بما يوفره لها من حقائق وابتكارات، تساعد في تحسين نوعية الحياة، حتى غدا البحث العلمي مفتاح التطوير، والأساس في رقي المجتمعات ونهضتها، من خلال الإبداع، ووضع الحلول للمشكلات والآفات الاجتماعية، والصحية، والبيئية، وتحسين الموارد الطبيعية المتاحة والنهوض بالقدرات العلمية والبشرية، والمادية، وتحسين كفاءة استخدامها (محمد الدريج، ٢٠٠٢).

وقد أولى العالم الغربي البحث العلمي جل اهتمامه وعنايته، فرصد له الأموال؛ واستقطب من أجله الكفاءات، بحيث أصبح من أهم وظائف الجامعة لأن الأبحاث العلمية هي التي تقود عملية التطوير والتغير من خلال إيجاد التكنولوجيا المتطورة التي لا يمكن الاستغناء عنها في كافة حالات المجتمع سلمًا أو حربًا، فأصبح البحث العلمي في عالمنا المعاصر يشمل مجالات الحياة كافة التجارية والصناعية والإدارية والتربوية وغيرها (محمد البرغوثي، محمود أبو سمرة، ٢٠٠٧).

مشكلة البحث:

لا يزال البحث العلمي في عالمنا العربي دون المستوى الذي تتمناه الشعوب العربية؛ لتتمكن من الانتقال إلى واقع العالم المتقدم، فجهود البحث العلمي والتطوير لا تزال ضئيلة جدًا.

فما زالت هذه الجهود محصورة على مراكز الأبحاث الحكومية (الجامعات ومراكز البحث العلمي)، كما إن هناك انعدام شبة كامل لجهود البحث والتطوير في المؤسسات الصناعية، إذ يلاحظ غياب دور القطاع الخاص في عمليات البحث والتطوير في الوطن العربي وعدم مشاركته في الإنفاق على البحث العلمي. علمًا أنه في الدول المتقدمة يضطلع القطاع الخاص بمعظم عمليات البحث والتطوير وذلك من خلال المختبرات الصناعية الموجودة في أغلب المؤسسات والشركات الكبرى التي غالبًا ما تكون شركات متعددة الجنسية، فعلى سبيل المثال يمول القطاع الخاص الأمريكي نحو ٦٠ % من إجمالي أنشطة البحوث والتطوير الأمريكية (سيجال، ٢٠٠٥).

وكذلك فإن من أهم دوافع البحث العلمي في الجامعات العربية أكاديمي؛ الترقية من رتبة جامعية إلى رتبة جامعية أعلى، ويلي ذلك الكسب المادي، ونسبة ضئيلة جدًا للرغبة في زيادة المعرفة العلمية، وهذا ما أكدته دراسة علي بوكميش (٢٠١٤)، ومحمد متولي (٢٠٠٢: ٢٠٠).

وتأتي هذه الدراسة للتعرف على الكثير من الصعوبات والمشكلات تواجه مسار البحث العلمي في العالم العربي وتعوق تأخره العلمي.

وعليه، فإن مشكلة الدراسة تكمن في معوقات تقدم البحث العلمي، والتي يمكن أن تتضح من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما واقع البحث العلمي في العالم العربي؟

٢- ما معوقات البحث العلمي في العالم العربي؟

٣- ما الرؤية المقترحة لتطوير البحث العلمي في العالم العربي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- وضع رؤية مقترحة؛ لتطوير البحث العلمي في العالم العربي، وذلك من خلال إيضاح واقع البحث العلمي في العالم العربي، وأهم المعوقات التي تواجه.
- توعية الباحثين بالمؤسسات التعليمية بالتحديات التي تواجه البحث العلمي؛ للتغلب عليها.

أهمية البحث:

قد تفيد النتائج التي يسفر عنها البحث في:

- رسم رؤية مقترحة لتطوير البحث العلمي في العالم العربي.

- التعرف على ماهية البحث العلمي، وأهميته.

- التعرف على واقع البحث العلمي، وأهم معوقاته في العالم العربي.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي؛ من خلال تحليل الواقع الحالي للبحث العلمي ومعوقاته بطريقة علمية وواقعية من خلال الأدلة والبراهين؛ للوصول لتفسيرات منطقية.

إجراءات البحث:

١- دراسة تحليلية للأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث، بغرض تحديد الإطار النظري للبحث.

٢- للإجابة عن السؤال الأول وهو: ما واقع البحث العلمي في العالم العربي؟، وكذلك السؤال الثاني وهو: ما معوقات البحث العلمي في العالم العربي؟، ستتبع الباحثة الإجراءات التالية:

تحدثت الباحثة عن واقع ومعوقات البحث العلمي العربي، وذلك من خلال:

١- رصد واقع البحث العلمي العربي، وإطلاعي على النتاجات العلمية العربية.

٢- معايشتي للحياة الجامعية.

٣- الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت معوقات البحث العلمي، وفيما يلي شرح مفصل لتلك المعوقات:

اجمع كلا من عبد الله بن راجي، وعلي بن محمد (٢٠١١: ٣١٤- ٣١٥)، وعلي بوكميش (٢٠١٤: ٤-٨) المعوقات الأساسية للبحث العلمي، ويمكن حصرها في ما يلي:

أولًا: عدم وجود استراتيجيات أو سياسات واضحة لمعظم الدول العربية في مجال البحث العلمي، فنرى ضعف في التعاون وتحفظ في الإنتاج، وهزالة في البحوث. فليست هناك سياسة راعية توجه البحث العلمي إلى قضايا المجتمع العربي الحقيقية سواء القضايا الدينية أو الدنيوية، وأن لا تكون هذه الاستراتيجيات أو السياسات مثبطة تسيطر عليها البيروقراطية والروتين ولا ترفع من مكانة البحث لخدمة مجتمعه، وبالتالي تجعل من الباحث الجاد لا يجد له مكانًا في عالمه العربي فيستعجل الهجرة إلى الخارج.

ثانيًا: عدم وجود قاعدة معلومات في المراكز والمختبرات والمؤسسات الإنتاجية لبعض الدول العربية، وإن المعلومة يصعب الحصول عليها وإذا تم الحصول عليها تكون قديمة وغير دقيقة وقد توجه وجهة سياسية لخدمة أهداف الحكومات.

ثالثًا: عدم توافر المناخ الجامعي السليم للقيام بالبحث العلمي حيث ينظر إلى وظيفة الجامعة في الدول العربية أنها التدريس، وأن البحث عمل ثانوي وقد يكون نوعًا من الترف، ولذلك تثقل الأعباء التدريسية كاهل أعضاء هيئة التدريس مما يصعب عليهم التفرغ العلمي إلا في أحيان ضيقة.

رابعًا: غياب ارتباط البحث العلمي بمشكلات المجتمع وقضاياه، وهذا من أهم المعوقات فالكثير من الباحثين الشبان يوجهون لإجراء بحوث ليس لها علاقة بمشكلات مجتمعاتهم الواقعية فيتولد لدى الباحث إحساسا بأن لا فائدة من هذا البحث؛ لأنه يصعب تطبيقه، وهذا حال الكثير من جامعاتنا التي توجه الباحثين في مستوى الماجستير والدكتوراه إلى بحوث لا تلمس واقعهم وقضايا مجتمعهم.

خامسًا: كثير من البحوث التي تقدم في الجامعات العربية هي بحوث يقوم بها أفراد من أجل الترقيات الجامعية بحوث مدعومة ماليًا لم يتم اختيارها أصلًا ضمن إستراتيجية تنموية شاملة.

سادسًا: ضعف الإنفاق على البحث العلمي. فمن المؤكد أن ما ينفق على البحث العلمي يعتبر ضئيلًا جدا إذا ما قورن مع الدول المتقدمة كأمريكا وألمانيا واليابان مثلًا. ولكن يجب الانتباه بأن رصد الميزانيات دون إستراتيجية وسياسة راعية موجهة ستكون عاقبتها إنتاج بحثي هزيل ليس بذي فائدة.

سابعًا: هجرة الكفاءات العلمية والخبرات الفنية المعول عليها في التخطيط للتنمية وإجراء البحوث العلمية والعمل على تطبيق نتائجها. فهناك أكثر من ٣٥% من مجموع الكفاءات العربية في مختلف الميادين تعيش في بلاد المهجر.

ثامنًا: عدم الاهتمام بالباحث العربي وعدم تأمين مستلزمات هذا الباحث للعيش الكريم وتوفير جو علمي بعيد عن البيروقراطية والروتين، فالباحث في أي بلد من بلدان العالم يعيش بشكل لائق وتوفر له مستلزماته، ودخله يمكنه من تأمين متطلباته كاملة.

تاسعًا: إحجام القطاع الخاص والشركات في العالم العربي عن دعم البحوث والباحثين، وأن وجد فهو محدود ولا يخدم إلا الجهات الداعمة نفسها.

وأضافت دراسة كامل محمد (٢٠٠٥: ٧٤) إلى تلك الصعوبات:

الاعتقاد في غربية العلم: حيث هو اعتقاد إيديولوجي أفرزته أيديولوجية القرن التاسع عشر حيت تحول إلى قناعة ترسخت في العقول، عقول المثقفين العرب أنفسهم وكذلك عقول الساسة العرب وأصحاب القرار لديهم، فدور المجهود العربي في تاريخ العلم جزئي وهامشي، ذلك أن قيمته تنحصر أساسًا في نقل النصوص اليونانية والحفاظ عليها في ترجمتها للعربية.

وعلى كل ينعكس هذا الاعتقاد الأيديولوجي، المستند إلى نزعة مركزية أوروبية على تعاملنا مع العلم والثقافة وعلى تصورنا لسبل التنمية والخروج من مأزق التخلف، متخذًا مظاهر أبرزها على الأقل استجلاب التقدم العلمي واستيراد تقنيته، والنظر إلى التنمية على أنها جملة من الخصائص الاقتصادية والاجتماعية المنقولة عن الدول المتقدمة الباحث.

ضعف ارتباط منظومة العلم: فالجامعات ومراكز البحوث العلمية مازالت محدودة التأثير عمومًا في إحداث النمو الاجتماعي والاقتصادي، ومن أمثلة ذلك وجود بعض التخصصات العلمية الهامة والحساسة في جامعاتنا ومعاهدنا التقنية العليا، لكن الأساتذة فيها توكل إليهم مهمة التدريس لا غير، أما أن يشاركوا في القرارات الحاسمة أو يستشاروا في مسائل الإبداع العلمي فلا، وذلك ما يمكن أن يسمى بظاهرة بطالة الكفاءات الذين من المفروض أن يقوموا بالدور الذي يوكل إلى الخبرة الأجنبية رغم أن هذه الأخيرة ليست على دراية بالواقع المحلي في الأغلب الأعم، ومن مضاعفات هذا الوضع انفكاك عرى الأنشطة العلمية بين الجامعات من جهة وبين حاجات المجتمع من جهة أخرى وتكريس التبعية للخبرة الأجنبية، ولقد تبين من البحوث التي أنجزت حول العلم والسياسة العلمية في الوطن العربي، أن عدم توافق النشاط العلمي مع بيئته المحيطة يحكم على ذلك النشاط أن يظل هامشيًا مغتربًا عديم الجدوى.

كما رأى فواز موفق (٢٠١٤: ١١– ١٢) أن هجرة الكفاءات العلمية والنشر العلمي من أهم تلك الصعوبات، فقال:

هجرة الكفاءات العلمية: تعد ظاهرة هجرة الكفاءات العلمية من اخطر الظواهر التي تواجهها المنطقة العربية في المرحلة الراهنة ، ذلك إن عدم الاهتمام العربي بالبحث العلمي وقلة المخصصات المالية لذلك، دفع بالعديد من الكفاءات العلمية إلى مغادرة أوطانهم بحثًا عن المناخ العلمي الملائم لهم، وقد أصبحت هذه الظاهرة في المرحلة الراهنة في ازدياد واطراد وشملت حتى الدارسين في الكليات (فواز موفق، ٢٠١٤: ١١).

النشر العلمي: يعد النشر العلمي مؤشرًا على مكانة المؤسسة البحثية العاملة ضمن نطاق الجامعة أو بوصفها مؤسسة مستقلة، وتعد البحوث المنشورة من أهم نتاج ومخرجات البحث، شأنها شأن الخبرة التقنية إذ ترتكز فلسفة البحث والتطوير على أن المعرفة العلمية هي رصيد من الخبرة الفكرية. ولكي يغدو عملاً ما جزءًا من هذا الرصيد المعرفي لابد من أن ينشر ويوثق. وبطبيعة الحال فإن محتويات النشر تخضع لضبط الجودة من خلال نظم تحددها الدوريات العلمية (فواز موفق، ٢٠١٤: ١٢).

كما أن هناك العديد والكثير من الصعوبات والمشكلات التي تعوق البحث العلمي، سوف تتناولها الباحثة بالتفصيل، ومنها:

سحرية العلم: فالعلم له قدرة سحرية عجيبة على نقل البشرية من مستوى أدنى إلى أخر أرقي، فيتحول إلى سلعة تشترى وتنقل ويتقرب منها كل الناس وتعلق عليها كل الآمال في سبيل الخروج من المأزق، فهذا التأليه والتقديس الأعمى الذي يركز كل مشاكل التخلف على جزء منها هو التخلف العلمي، يستند صراحة أو ضمنا إلى ميتافيزيقيا وضعية تجعل السر كله يكمن في العلم، والقوة كلها توجد فيه (زكي نجيب، ١٩٨٧، ٢٥).

أولوية التمدن: ظهرت فكرة أولوية العلم، منذ نهاية القرن الماضي في الكتابات الطليعية من خلال طرحها مسألة النهوض بالمجتمع العربي، فكان التأكيد على العلم هو الركن الأول يليه تسهيل طرائق التجارة ثم تقوية المصانع والأشغال، وأن المعيار الأهم لارتقاء أمة ما، هو مدى تمثلها للعلوم الحديثة، إذ يحسب انتشار هذه العلوم وقوتها في الأمة يكون تقدمها وارتقاؤها في سلم الغنى والسعادة (ظاهر خير الله، ١٩٧٩: ٦).

غير أن بعضهم تحفظ مع ذلك، في الانسياق وراء وهم دور العلم المطلق، منبها إلى أن التمدن أسبق أصلا، العلم فرع منه، أو كل والعلم جزء منه، لأنه يشمل علوم الأمة وعمرانها وثروتها وآدابها الاجتماعية، فقد تنحصر الأمة وتتمدن والعلم قليل فيها، أما العلم فلا ينمو في أمة إلا بعد أن تتمدن (جرجى زيدان، ١٩٩٢).

أي أن العلم ليس الركن الوحيد في المجتمع الجديد، وليس السبب في قيامه واستمراره وحفظه من الاندثار، إن ما اكتشفه المتأخرون من العلوم الطبيعية ليس هو الداعي إلى اختلاف هيئة التمدن إجمالاً من تمدن القدماء ولا هو الدليل القاطع على بقاء تمدننا الحالي على حاله إلى أجل غير مسمى، فالعلم وإن يكون من عماد التمدن، فهو ليس كل عماده ولا كل عوامله (اسكندر شاهين، ١٩٨٩، ٢١٩).

اعتماد سياسة السهولة: لقد اعتمدت الأقطار العربية سياسة السهولة، فعمدت إلى نقل التقنيات والمعارف العلمية الجاهزة بعيدًا عن منظومة العلم والتقنيات العربية، لتعفي نفسها من مشقة التأقلم والتكيف والتوطين بحجة أنها تسعى للحفاظ على القيم التقليدية، غير قادرة على المساهمة بشكل إبداعي في عملية التغيير، ولم تأخذ بالاعتبار حقيقة أن العلم وإتقانه لا يمكن شراؤها ويمكن فقط إنتاجهما، فإتقانه تعبير عن الواقع الاجتماعي والثقافي الذي نشأ فيه، وإن النماذج التي تطورت هي استجابة لحاجت مجتمع ما، لا تصلح في أغلب الأحيان لمجتمع آخر له ظروفه المغايرة (على الدين هلال، ١٩٨٢: ١٠٨).

عدم الاهتمام بالعلم والمعرفة: فأكثر أشكال القمع والإرهاب التي يعانيها العرب اليوم هي الاغتراب عن عالم المعرفة والمعرفة المقصودة هنا ليست الجهود التربوية والميزانيات المالية الضخمة التي تخصصها الأقطار العربية لتعميم التعليم فذاك أمر قد يساهم في القضاء على محو الأمية في حدود متفاوتة، بل المقصود هنا المعرفة كنشاط إنساني يميز الحضارة الحديثة.

الفشل في إبداع نموذج تنمية ثقافية: حيث يعتمد المجتمع العربي على مجرد النقل والمحاكاة والتقليد، من هنا تبرز الحاجة إلى العلم الذي يطرح تحديات كبيرة أمام الثقافة العربية على الرغم من امتلاك الوطن العربي وسائل الاتصال العصرية وتقنياته المتطورة في هذا المجال، لكن التحدي الكبير يكمن في عدم القدرة على الاستفادة من هذه الوسائل، بسبب غياب المشروع الثقافي العربي الواضح، الذي يتجاوز واقع الإقليمية الضيقة، ويعطي البعد الثقافي ما يستحقه وينظر إلى تنمية الإنسان العربي نظرة جديدة تتمثل في

كونه رأس المال الحقيقي وقيمته في ذاته، أما دور الكتب العربية في أشبه بخزانات كتب أو مستودعات، هدفها خزن الكتب وإحكام القيد عليها وليس المشاركة الفعالة في البحث العلمي.

قلة الباحثين: البحث العلمي في الوطن العربي يعاني من قلة عدد الباحثين، حيث تشير بيانات اليونسكو إلى أن هذا المؤشر قد بلغ في الوطن العربي (٣٦٣) عالما ومهندسا مشتغلين في البحث والتطوير لكل مليون نسمة وذلك عام (١٩٩٠)، وهذا الرقم لا يزال متخلفا مقارنة بالدول الأخرى حيث بلغ هذا المعدلة (٣٣٥٩) في أمريكا الشمالية و(٢٢٠٦) في أوروبا و (٣٦٠٠) في مجمل الدول المتقدمة للسنة ذاتها (عبد الله المجيدل، وسالم مستهيل، ٢٠١٠: ٢٩).

وهذا التناقص في إعداد الباحثين العرب قياسًا بالدول الأخرى يعود إلى أسباب عدة؛ وهي عدم وجود المناخ الملائم الذي يشجع ويحفز على البحث العلمي واستثمار نتائجه في التنمية والتطوير فضلًا عن أسباب أخرى وتتعلق بضعف الاهتمام العربي بالبحث العلمي وعدم اهتمام الباحث وانشغاله بتوفير مستلزماته للعيش الكريم بسبب تدهور وضعه الاجتماعي، وبسبب تدني راتبه والمكافآت المادية التي تمنح له، كذلك انعدام الجو العلمي فى ظل البيروقراطية والروتين، وهذا ما أثر سلبًا على مردوده وإنتاجه البحثي، ومن ثم أدى بالتالي إلى تناقص أعداد العاملين في المؤسسة البحثية (فواز موفق، ٢٠١٤: ١٤).

قلة الإنفاق على البحث العلمي: هناك نظرية سائدة في أوساط الباحثين العاملين في ميدان البحث العلمي وهي نظرية تربط بين مقدار الإنفاق ومعدلات النمو ومستوياته في دول العالم، و مفادها إن الإنفاق إذا كان أقل من ١% من الناتج المحلي الإجمالي فان مدى تأثير تلك البحوث سيكون ضعيفًا جدًا، وإذا كان الإنفاق يقع بين ١-١.٦% فهو في المستوى الحرج، بينما إذا تراوح مابين ١.٦ إلى ٢% ، فان البحث العلمي في مستوى مثالي (عادل عوض، وسامي عوض، ١٩٩٨: ٣٩).

الحقيقة إن تدني مستوى الاهتمام المادي للدول العربية وانخفاض معدلات التطور في البحث العلمي فيها دفعنا إلى محاولة البحث عن مكامن الخلل في العملية البحثية فوجدنا إن السبب يكمن في هيمنة القطاع الحكومي على البحث العلمي، إذ أضحى الممول الرئيس لنظم البحث العلمي في الدول العربية، قابله غياب تام لإسهامات القطاع الخاص في هذا الميدان، نتيجة عدم تقدير القطاع إلى أهمية البحث العلمي، فضلا عن عدم وجود آلية أو نوع من التنسيق بين القطاع الخاص ومراكز البحوث بشكل يسهم في العمل على تسويق الأبحاث وفق خطة اقتصادية موضوعة، كذلك غياب المؤسسات الاستشارية المختصة بتوظيف نتائج البحث العلمي من أجل تحويل نتائج البحوث إلى مشاريع اقتصادية مربحة (عامر حسين، ٢٠٠٦).

ضعف التمويل المالي للبحث العلمي لا شك أن له انعكاسات سلبية تتمثل في عدم توفر المعدات اللازمة للبحث العلمي وضعف الحوافز الممنوحة للباحثين وقلة أو ضعف الإنتاج العلمي، كما أن تدني مساهمة

القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي بالعالم العربي والاعتماد على الدولة فقط ينم عن عدم إدراك القطاع الخاص لأهمية البحث العلمي، وهذا سيحرم الباحثين من إيجاد فضاء لتطبيق نتائج أبحاثهم وتطويرها (لعلي بوكميش، ٢٠١٤: ٦).

غياب أهداف وإستراتيجيات البحث العلمي: تفتقر معظم الدول العربية إلى سياسة علمية وتكنولوجية محددة المعالم والأهداف، ومنها:

– عدم وجود قاعدة بيانات للبحث العلمي، يتم تحديثها ورفدها بآخر الإحصاءات وتسهيل وصولها إلى مختلف الباحثين والأكاديميين العاملين في الجانب البحثي.

– تفتقر إلى برامج التأهيل وتدريب الكوادر المواطنة وتمكينها في مجال البحث العلمي.

– تفتقر إنشاء مراكز متخصصة تطور الجانب المعرفي والعلمي لهؤلاء (فواز موفق، ٢٠١٤: ٦).

– إن معظم الدول العربية تفتقر إلى سياسات واضحة للبحث العلمي، والتي تتضمن تحديد الأهداف والأولويات والمراكز البحثية اللازمة وتوفير الإمكانيات المادية الضرورية (نزار قنوع، وإبراهيم عسان، والعص جمال، ٢٠٠٥: ٨٥– ٨٦).

– عدم وجود ارتباط بين البحث العلمي والتنمية والتطور التقني؛ إذ تكمن المفارقة أن الوطن العربي يمتلك الكفاءات والمهارات بيد أنه غير قادر على توظيفها بالشكل الأمثل في الدورة الإنتاجية والتنموية (جمال عبد الفتاح، ٢٠١٠: ١٩؛ محمد متولي، ٢٠٠٢: ١٨٢).

كما تحدثت الكثير من البحوث والدراسات السابقة عن واقع البحث العلمي، وما يواجه من مشكلات، ومنها:

- دراسة وشاح جودت (٢٠١٩) التي تحدثت عن معوقات البحث العلمي بالوطن العربي من أجل تطويره، ومنها: (عدم جدية بعض الأبحاث في الوطن العربي– عدم ثقة المواطنين بإمكانية البحث العلمي في المشكلات– الهجرة الخارجية للعقول– عدم تطبيق البحوث النظرية).
- دراسة فواز موفق (٢٠١٤) التي تحدثت عن معوقات البحث العلمي، العلمية والعملية، فمن المعوقات العلمية: (واقع التعليم العالي– غياب الاستراتيجية الواضحة للبحث العلمي)، ومن معوقات العملية: (ضعف الإنفاق على البحث العلمي– هجرة الكفاءات العلمية– النشر العلمي)، وأصت الدراسة بضرورة وضع إستراتيجية واضحة للبحث العلمي وتخصيص نسبة للإنفاق عليه.
- دراسة عبد الله بن راجي، على بن محمد (٢٠١١) حيث يرى الباحثان من خلال رصدهما لواقع البحث العلمي العربي وإطلاعهما على النتاجات العلمية العربية، أن هناك من المعوقات الأساسية للبحث العلمي ما يمكن حصرها في ما يلي: (عدم وجود استراتيجيات أو سياسات واضحة لمعظم الدول العربية في مجال البحث – عدم وجود قاعدة معلومات في المراكز والمختبرات والمؤسسات الإنتاجية لبعض الدول العربية– عدم توافر المناخ الجامعي السليم للقيام بالبحث العلمي– غياب

ارتباط البحث العلمي بمشكلات المجتمع وقضاياه– ضعف الإنفاق على البحث العلمي– هجرة الكفاءات العلمية والخبرات الفنية المعول عليها في التخطيط للتنمية– عدم الاهتمام بالباحث العربي).

- دراسة راشد القصبي (٢٠٠٣) التي هدفت إلى بيان للمشكلات التي تعترض استثمار وتسويق البحث العلمي في الجامعات العربية، وخلصت الدراسة إلى أن من بين تلك المشكلات نقص الموارد المالية في الميزانيات المعتمدة للبحث العلمي، وعشوائية اختيار الأبحاث، وغياب التخطيط داخل الجامعات لمجالات البحث العلمي، وانفصال البحث العلمي عن مشكلات المجتمع. ويرى الباحث في دراسته أن نتائج تلك البحوث لا يؤخذ بها؛ بل تبقى حبيسة المكتبات ومراكز البحوث.
- دراسة المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان (٢٠٠٣) حول واقع التعليم العالي في فلسطين وسبل تطويره، حيث خلص الباحث إلى أن البحث العلمي عمومًا تعترضه مشكلات أهمها عدم ربط برامج البحث العلمي بمشكلات المجتمع، وغياب الدعم الحقيقي للبحث العلمي، وعدم السعي لاستقطاب باحثين متميزين.
- دراسة محمد غانم (٢٠٠٠) إذ حاول الباحث في هذه الدراسة استعراض بعض الحقائق والأرقام المتعلقة بالبحث العلمي في الوطن العربي مقارنة مع دول متقدمة، وماذا تنفق الدول العربية على البحث مقارنة مع دول متقدمة أخرى، ومن أبرز ما عرضه الباحث في هذه الدراسة من أرقام: نسبة الإنفاق على البحث العلمي والتطوير إلى الناتج المحلي في الدول العربية مازالت ضعيفة؛ ففي مصر مثلا بلغت (٠.٤٥ %) وبلغت في السعودية (٠.١) في حين تصل هذه النسبة في بعض الدول المتطورة إلى (٣%)، كما أشار الباحث إلى أهم الصعوبات التي تواجه البحث العلمي في البلدان العربية، ومنها: ضعف الدعم المخصص لأنشطة البحث العلمي، وعدم وجود سياسة واضحة في الدول العربية، وضعف الدراسات العليا في الجامعات العربية. الاقتصادية.
- دراسة محمود أحمد وآخرون (٢٠٠٣) حول مشكلات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية حيث أشارت إلى أن أعضاء هيئة التدريس يقدرون مشكلات البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية بدرجة (عالية)، ومن أهم المشكلات التي أشار إليها أفراد عينة الدراسة: قلة الوقت المخصص للبحث العلمي، ونقص مصادر المعرفة، وقلة الموارد المخصصة للبحث العلمي.
- دراسة أحمد علي (٢٠٠٢) التي هدفت معرفة معاناة البحث العلمي في الوطن العربي، وأتضح القصور والهوة التي تفصل بين الباحث والقرار، بينما أورد الباحث بيانات رقمية تؤكد على أن الوطن العربي يزخر بالكفاءات العلمية والإمكانات المادية، في حين أن الإنفاق على البحث العلمي هو إنفاق غير منتج (دون جدوى) نظرا لضآلته، وعدم توجيهه الوجهة الصحيحة.

- دراسة موسى محمد، أبو بكر عبد الله (٢٠٠٠) حول دور الجامعة في خدمة مجتمعها فقد طالب الباحثان بأن لا يقتصر دور الجامعات على التدريس بل لابد أن يتخطى عن ذلك؛ إلى الاهتمام بالأبحاث العلمية، الأصيلة والتطبيقية، من خلال توفير المناخ المناسب لإجراء الأبحاث العلمية، وتوفير المستلزمات الضرورية لذلك من: ميزانيات، وأجهزة، ودوريات ومراجع، وتخفيض أعباء هيئة التدريس، وتقديم الحوافز المناسبة للمبدعين في مجال البحث العلمي.

يتبين من خلال الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها، ومعايشة الباحثة للحياة الجامعية، ورصدها لواقع البحث العلمي العربي، وإطلاعها على النتاجات العلمية العربية، أن هناك صعوبات عديدة ومتنوعة تقف في طريق تقدم البحث العلمي في الوطن العربي، وهذه المعوقات أسهمت ومازالت تسهم في تخلف البحث العلمي في المجتمع العربي وأثرت ومازالت تؤثر في تقدمه، ويمكن إجمال ما تمت الإشارة إليه كصعوبات للبحث العلمي في النقاط التالية:

- ✓ نقص مصادر المعرفة من: مراجع ودوريات ومجلات العلمية.
- ✓ عدم الاهتمام بعقد المؤتمرات والندوات العلمية.
- ✓ انتشار جو من الغيرة بين الباحثين بدل من التعاون العلمي المتبادل، أو المنافسة الشريفة.
- ✓ غياب أهداف وسياسات وإستراتيجيات البحث العلمي.
- ✓ هجرة الكفاءات العلمية إلى الدول الغربية.
- ✓ غياب الدافعية لدى الباحثين العرب، فإجراء البحوث عندهم مقتصر من أجل الترقية والتثبيت والكسب المادي.
- ✓ غياب ارتباط البحوث العلمية بمشكلات المجتمعات العربية.
- ✓ أن البحث العلمي لا يرتبط بالمشكلات الحقيقية للمجتمع.
- ✓ كثرة الأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس.
- ✓ قلة الميزانيات المخصصة للبحث العلمي وتمويل البحوث.
- ✓ قلة الباحثين، وقلة الاهتمام بهم.
- ✓ قلة الوقت المخصص للبحث العلمي.
- ✓ عدم الاهتمام بالعلم، وسحريته، والاعتقاد بغربيته، وضعف منظومته.
- ✓ عدم تطبيق البحوث النظرية.
- ✓ عدم وجود قاعدة معلومات في المراكز والمؤسسات الإنتاجية العربية.
- ✓ قلة الحوافز المناسبة للمبدعين في البحث العلمي.
- ✓ عدم وجود ارتباط بين البحث العلمي والتنمية.

- ✓ عدم توافر المناخ الجامعي السليم للبحث العلمي.

٢- للإجابة عن السؤال الثالث وهو: ما الرؤية المقترحة لتطوير البحث العلمي في العالم العربي؟، ستتبع الباحثة الإجراءات التالية:

قامت الباحثة بوضع رؤية مقترحة؛ لتطوير البحث العلمي، وذلك من خلال علاج الصعوبات التي تواجه البحث العلمي والتي تم عرضها سابقًا، لتنظيم منظومة البحث العلمي في العالم العربي.

مصطلحات البحث:

البحث العلمي:

- هو حصيلة مجهود منظم يهدف إلى الإجابة عن تساؤل أو مجموعة من التساؤلات المتصلة بموضوع ما، متبعًا في ذلك طرائق خاضعة لقواعد وضعية وعاداته (سامي عريفج، ١٩٩٩: ٢٧).

- فهو محاولة لاكتشاف المعرفة أو التنقيب عنها أو تنميتها أو فحصها وتحقيقها بتقص دقيق ونقد عميق (ثريا عبد الفتاح، ١٩٦٠: ٢٤).

- طريق للدراسة يمكن بواسطته الوصول إلى حل للمشكلة من خلال التقصي الدقيق والشامل لجميع الأدلة الواضحة التي يحتمل أن تكون لها علاقة بالمشكلة المحددة، كما يعرف بأنه ذلك التحري والاستقصاء المنظم الدقيق الهادف للكشف عن حقائق الأشياء وعلاقتها مع بعضها البعض، وذلك من أجل تطوير أو تعديل الواقع الممارس لها (علي بوكميش، ٢٠١١: ٢).

- هو الوسيلة الأكثر نجاحًا لوضح حلول للمعضلات الإنسانية الأساسية، وهذا يقود إلى التقدم في مجالات البحث العلمي بالنسبة إلى الدول النامية وتقليص حجم الفجوة بين الأمم الغنية والفقيرة في هذا المجال (عادل عوض، وسامي عوض، ١٩٩٨: ٧).

- وتعرف الباحثة البحث العلمي تعريفًا إجرائيًا بأنه: الطريقة العلمية لحل مشكلات المجتمع العربي من خلال التقصي الدقيق والاستقصاء المنظم، وذلك من أجل التطوير وحل المشكلات.

نتائج البحث:

وتوصلت الباحثة في نهاية البحث للرؤية المقترحة، والتي تتمثل في مجموعة من المقترحات لتجاوز هذه الصعوبات وتنظيم منظومة البحث العلمي في العالم العربي، ومنها:

- ربط الجامعات ومراكز البحوث بشبكات وقواعد المعلومات الدولية.

- ربط بين مراكز البحوث العربية ومراكز البحوث في الدول الأوربية؛ لخلق الاحتكاك مع تلك المراكز ورفع مستوى البحث العلمي العربي.
- المساعدة في نشر البحوث العلمية بشكل جيد وسريع، يضمن للجميع للإطلاع على نتائجها.
- إعادة الثقة في نفوس الباحثين وتذكيرهم بماضيهم المجيد؛ لتغيير الاعتقاد بغربية العلم.
- زيادة الميزانيات المخصصة للإنفاق على البحوث العلمية.
- يجب وضع تصور عام ومخطط للبحث العلمي على مستوى الجامعات وفقًا لما تتطلبه احتياجات المجتمعات العربية.
- تنظم طريقة التعاون بين الجامعات في الوطن الواحد، أو على اختلاف الدول العربية.
- ينبغي إمداد الجامعات ومراكز البحوث بأدوات البحث العلمي كالمراجع والدوريات والمجالات العلمية، والأبحاث التي تلقى في المؤتمرات والندوات العلمية.
- العمل على تحديث المكتبات الجامعية بأحدث الكتب العلمية في مختلف التخصصات والاشتراك في المجلات العلمية العالمية المتخصصة، وبناء قاعدة معلوماتية شاملة تيسير الحصول على المعلومة والمعرفة من أيه جهة في العالم.
- تشجيع العقول العربية المهاجرة على العودة إلى أوطانهم الأصلية، وذلك بتوفير كل الإمكانيات المتوفر بالدول المتطورة.
- العمل على ترسيخ فكرة أن البحث العلمي هو جزء من أمن وسيادة الشعوب العربية لتتخلص من الاستعباد الغربي لها.
- أن ترتبط مشاريع البحوث العلمية بأهداف المجتمع وقضاياه الحقيقية، فالبحث العلمي الحقيقي لا يكون مجرد بحث من أجل الترقية العلمية، بل هو البحث الذي يكون معالجًا لقضايا المجتمع الجوهرية.
- الاهتمام بإجراء البحوث الميدانية العلمية التطبيقية.
- تعريب البحوث العلمية، لكي يتسنى للجميع الاطلاع عليها، فاللغة هي جزء من كيان الأمة، والأبحاث العلمية تسعى إلى حفظ كيان هذه الأمة.
- فتح العديد من الدراسات العليا وفي شتى الاختصاصات العلمية.
- إنشاء مراكز بحوث علمية متخصصة ذات شروط واضحة للباحثين، وأن لا يخضع الانضمام إليها إلى سياسة المحسوبية بل أن يكون وفق قدرات وكفاءات الباحثين.
- تقليل الأعباء الإدارية والتدريسية الملقاة على عاتق أعضاء التدريس من أجل إعطائهم الوقت الكافي للقيام بالبحوث العلمية الراقية.

- توفير المناخ الجامعي الذي يبعث على الاتجاه نحو ممارسة البحوث العلمي، وترسيخ فكرة التنافس الشريف.
- الربط بين التنمية الاقتصادية والاجتماعية وبين البحث العلمي والابتكار في مختلف العلوم، مع الحاجة إلى برامج للتطوير والتحديث.
- إيجاد آلية تنسيق وتعاون بين رجال الإعمال والقطاع الخاص من جهة ومراكز البحث العلمي والتطوير من جهة أخرى.
- الحفاظ على الكفاءات العلمية من خلال تهيئة المناخ العلمي المناسب لاستقرارها في المنطقة العربية.
- إيجاد سياسة توجيهية للبحث العلمي مرتبطة بقرار سياسي يجعل من الجامعات ورش حقيقية للإنتاج العلمي والبحثي.
- إنشاء هيئات مهمتها الإشراف على عملية البحث والتطوير.
- ربط البحث العلمي بأهداف المجتمع ومشكلاته.
- تحسين الوضع المادي للباحثين وأساتذة الجامعات؛ لكي يتفرغوا بشكل كامل للبحث العلمي.
- الربط بين مراكز البحوث والجامعات من جهة والمؤسسات الإنتاجية من جهة أخرى، وذلك بهدف إيصال البحوث التطبيقية إلى أماكن الاستفادة منها.
- الاستفادة من طاقات وقدرات خريجي الجامعات، فهم مفتاح التنمية لتطوير وتقدم المجتمع.
- الاهتمام بتنشيط الترجمة للأبحاث والمصادر العلمية الأجنبية إلى اللغة العربية، والتعاون مع العلماء العرب في الخارج من أجل تعريب أعمالهم وأبحاثهم.
- وقف نزيف الأدمغة العربية إلى الخارج بتحسين أوضاعهم في بلادهم.
- توفير المناخ المناسب لإجراء الأبحاث العلمية، وتوفير المستلزمات الضرورية لذلك من: ميزانيات، وأجهزة، ودوريات، ومراجع.

توصيات البحث:

بعد العرض السابق لنتائج البحث الحالي توصي الباحثة، بالآتي:

- تحديد أهداف واضحة للتنمية في العالم العربي حسب خصوصية كل دولة وحسب إمكانياتها.
- رسم إستراتيجيات واضحة للبحث العلمي على ضوء أهداف التنمية واستراتجياتها.
- ضرورة ربط نتائج البحث بالتنمية.

- تحفيز الباحثين والعمل على إقامة مراكز البحث في مختلف الميادين.
- إنشاء جوائز وطنية للبحث العلمي.
- إيجاد هيئات متخصصة تقوم بتسويق نتائج البحث العلمي وتشجع إقامة معارض لهذا الغرض.
- تخصيص ميزانية من الدخل الوطني للإنفاق على البحث العلمي، وتطبيقه.

مراجع البحث:

١. محمود أحمد أبو سمرة، وقمر الدين علي جبر قرنبع، وأحمد فهيم. (٢٠٠٣). المشكلات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. **مجلة اتحاد الجامعات**، ع (٤٢)، ٢٤١- ٢٩٢.

٢. أحمد على كنعان.(٢٠٠٢). رؤية نظرية، دراسة ميدانية حول العولمة والبحث العلمي. **مجلة المعلم/ الطالب**، ع (١).

٣. اسكندر شاهين. (١٩٨٩). هل يخشي على التمدن الحالي من الانقلاب. **مجلة المقتطف**، ١٠ (٦).

٤. ثريا عيد الفتاح ملحس.(١٩٦٠). **منهج البحوث العلمية للطلاب الجامعيين**. بيروت: دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر.

٥. جرجي زيدان. (١٩٩٢). التمدن والعلم. **مجلة الهلال**. ١٥ (٧)، ٤٢٤- ٤٢٥.

٦. جمال عبد الفتاح العساف. (٢٠١٠). أثر العولمة على البحث العلمي: دراسة تحليلية. **بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي حول: إستراتجية البحث العلمي في الوطن العربي**. جامعة أربد الأهلية. الأردن.

٧. راشد القصبي. (٢٠٠٣). استثمار وتسويق البحث العلمي في الجامعة. **مستقبل التربية العربية**، ٩(٢٨)، ٩- ٤٤.

٨. زكي نجيب محمود. (١٩٨٧). **تجديد الفكر العربي**. القاهرة: دار الشروق.

٩. سامى عريفج وآخرون. (١٩٩٩). **في مناهج البحث العلمي وأساليبه**.عمان: دار مجدلاوي.

١٠. سيجال، آدم. (٢٠٠٥). هل بدأت أمريكا تفقد تفوقها التكنولوجيا، ترجمة: محمد علي ثابت، **مجلة الثقافة العالمية**، ٢٤ (١٣٠)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

١١. ظاهر خير الله الشويري. (١٩٧٩). **التمدن والمعارف**. بيروت: المكتبة الجامعية.

١٢. عادل عوض وسامي عوض. (١٩٩٨). **البحث العلمي العربي وتحديات القرن القادم**. أبو ظبي: مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

١٣. عامر حسين.(٢٠٠٦). **البحث العلمي مدخل الصهاينة للتفوق على العرب**، متاح على الرابط الالكتروني:http://www.islammemo.cc/2006/07/24/5115.html

١٤. عايش زيتون. (١٩٩٥). **أساليب التدريس الجامعي**. عمان: دار الشروق.

١٥. عبد الله المجيدل، وسالم مستهيل شماس. (٢٠١٠). معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية (دراسة ميدانية بكلية التربية بصلالة نموذجا). **مجلة جامعة دمشق**، ٢٦(١+٢)، ٢٩- ٣٠.

١٦. على الدين هلال.(١٩٨٢). الأبعاد السياسية والاجتماعية لنقل التكنولوجيا في الوطن العربي. **مجلة المستقبل العربي**، ٤ (٣٧).

١٧. على بن محمد الغامدي، وعبد الله بن راجي الرضاونة. (٢٠١١). معوقات البحث العلمي وأثرها في تخلف المجتمع المصري. **مؤتمر الرؤيا المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي**. المنظمة العربية للتنمية الإدارية وجامعة اليرموك. المنعقد بالأردن، ٢٩٩- ٣٢٠.

١٨. علي بوكميش. (٢٠١١). **حاضنات الأعمال كآلية لدعم وتطوير البحث العلمي في العالم العربي**. كلية التجارة، جامعة إدرار (الجزائر).

١٩. عماد أحمد البرغوثي، ومحمود أحمد أبو سمرة. (٢٠٠٧). مشكلات البحث العلمي في العالم العربي. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**. ١٥ (٢)، ١١٣٤- ١١٣٥.

٢٠. فواز موفق ذنون. (٢٠١٤). واقع البحث العلمي العربي. **المؤتمر الدولي العلمي حول إدارة التغيير في عالم متغير، المنعقد بعمان (الأردن)، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية**، ١- ١٧.

٢١. كامل محمد عمران. (٢٠٠٥). معوقات البحث العلمي العربي، **أعمال الملتقي الدولي الأول نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات الداخلية والاختيارات الذاتية، من تنظيم المركز الجامعي العربي بن مهيدي- أم البواقي/ دائرة علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا/ الجزائر**، يومي ٢٧/ ٢٨ نوفمبر.

٢٢. لعلي بوكيمش. (٢٠١٤). معوقات توظيف البحث العلمي في التنمية بالعالم العربي. **مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية**، (١٢)، ٣-٩.

٢٣. ماجد محمد الفرا.(٢٠٠٤). الصعوبات التي تواجه البحث العلمي الأكاديمي بكليات التجارة بمحافظات غزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. **(سلسلة الدراسات الإنسانية)**،١٢ (١).

٢٤. محمد البرغوثي، ومحمود أبو سمرة. (٢٠٠٧). مشكلات البحث العلمي في العالم العربي، **مجلة الجامعة الإسلامية**، ١٥ (٢).

٢٥. محمد الدريج. (٢٠٠٢). البحث الإجرائي تحسين للممارسات التربوية، **ورقة عمل**، جامعة محمد الخامس، الرباط.

٢٦. محمد زيان عمر. (٢٠٠٢). **البحث العلمي، مناهجه**، وتقنياته، القاهرة: الدار العامة للكتاب.

٢٧. محمد عوض العابدي. (٢٠٠٥). **إعداد وكتابة البحوث والرسائل الجامعية مع دراسة عن مناهج البحث**. القاهرة: دار المسيرة .

٢٨. محمد غانم. (٢٠٠٠). تكامل البحث العلمي في الجامعات العربية وأثره على التنمية الصناعية العربية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**. ع ٣٧.

٢٩. محمد متولي غنيمة.(٢٠٠٢). **تمويل التعليم والبحث العلمي العربي المعاصر أساليب جديدة**. القاهرة: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣٠. المركز موسى محمد الصفدي، وأبو بكر عبد الله القربي.(٢٠٠٠). دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ع ٢.

٣١. نزار قنوع، وإبراهيم غسان، والعص جمال. (٢٠٠٥). البحث العلمي في الوطن العربي واقعه ودوره في نقل وتوطين التكنولوجيا، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية– **سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية**، ٢٧ (٤)، ٧٩– ٩٣.

٣٢. وشاح الفلسطيني لحقوق الإنسان. (٢٠٠٣). التعليم العالي في فلسطين. الواقع وسبل تطويره، **سلسلة الدراسات**. (٣٨).

٣٣. جودت فرج. (٢٠١٩). معوقات البحث العلمي واستراتيجيات تطويره في المجتمع المصري. **المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة**. (١٧)، ٨٣– ١٠١.

فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نظرية بولبي (Bowlby) في تخفيف مستوى قلق الانفصال لدى عينة من أبناء المطلقين في قضاء ماعين.

إعداد

د/ فؤاد أحمد محمد أبو شنار

تخصص إرشاد وصحة نفسية

المخلص:

هدفت الدراسة الى معرفة أثر فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نظرية بولبي (Bowlby) في تخفيف مستوى قلق الانفصال لدى عينة من أبناء المطلقين في قضاء ماعين التابعة لمحافظة مادبا في الأردن، تكون مجتمع الدراسة من (٢٣) اسرة من أبناء المطلقين، وتكونت العينة من (١٣) فرداً من الذكور تراوحت أعمارهم من (٩-١٣) سنة، وطبق عليهم مقياس التعلق من اعداد الباحث، واستخدم المنهج الشبه التجريبي، أظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية (التي تلقت البرنامج الإرشادي) على مقياس التعلق في القياس البعدي عن القياس القبلي، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزي على مقياس التعلق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث كان أعلى معامل ارتباط للبعد التجنبي وأدنى معامل ارتباط للبعد الخائف العدواني. وكما أظهرت النتائج الى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لمقياس التعلق، غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي في كافة المجالات الفرعية لمقياس التعلق، مما يدل على استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض مستوى قلق الانفصال عند أبناء المطلقين.

وأوصى الباحث عدة توصيات ومن أهمها تطوير مهارات المسترشدين في استخدام البرامج الارشادية التي تهتم بالقضايا الاسرية بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي، نظرية بولبي (Bowlby)، قلق الانفصال، أبناء المطلقين.

المقدمة Introduction:

تتعرض الأسرة في الفترة الأخيرة للعديد من المؤثرات السلبية التي تضعف من قدرتها على توجيه أبنائها بطريقة مناسبة، ومن بين هذه المؤثرات تلك المتصلة بافتقاد الأبناء إلى التوصل مع الوالدين؛ وهناك عوامل تضعف من قدرة الأسرة على الرعاية المناسبة للأبناء، ومن أهمها الطلاق (بهادر،٢٠١٤). ويذكر سليمان (٢٠١٢) أن الطلاق إحدى الظواهر الموجودة في كل المجتمعات وبنسب مختلفة وهو أمر عرفتهُ البشرية منذُ القدم، حيث تنوعت الطرق والأشكال التي تختلف من بيئة إلى بيئة.

وبسبب الطلاق تنتج آثار نفسية يتعرض لها الأبناء والتخفيف من آثار التدمير الذي يلحق بهؤلاء الأبناء؛ ومحاولة مساعدتهم بطريقة ايجابية لتعويض النقص النفسي والاجتماعي بطريقة بناء لينمو نمواً صحياً سليماً، كل هذا يتطلب أباً وأماً ناضجين ويمتلكان بناء أخلاقيات متماسكة (صادق،١٩٩٣).

والتفكك الأسري يسهم في زيادة عوامل الخطر التي تجعل الأطفال عرضة لبعض أشكال الاضطرابات الانفعالية والسلوكية؛ وخاصة ما يسمى بقلق الانفصال؛ وتشير تقديرات مختلفة إلى انتشار الاضطرابات الانفعالية والمشكلات السلوكية لدى الأطفال بنسب تتراوح بين (١٥% و٢٠%)، وأن نسبة منهم تقع بين (٥%،١٠%) تكون اضطراباتهم ناجمة عن الإهمال وعدم الاهتمام وبالتالي يتشكل لدية انفصال او التعلق الغير الامن اتجاه الوالدين (Bruendel & Hurrelmann,٢٠١٤).

ويعتبر القلق أحد المتغيرات النفسية التي لاقت اهتماماً بالغاً في المجال السيكولوجي، والقلق في ذاته لا يعد مرضاً إلا إذا كان قلقاً غامراً يغمر الأنا فيعوقها عن تأدية وظائفها، مما يؤدي إلى إعاقة الفرد عن أداء وظائفهُ بشكل سوي (رفاعي،٢٠١٨).

ويعد بولبي (Bowlby) من أوائل العلماء الذين اهتموا بدراسة العلاقة الترابطية التي تظهر بين الطفل ووالديه، فالطفل يبحث عن الإشباع من خلال الاتصال الجسدي بالأم، فهذا الاتصال يعطي الطفل شعور بالأمان ويخفف الخوف لدية، واستبعد بولبي الافتراض بأن سلوك الخوف في غياب الأم غريزي، وذلك لأن غياب الأم يرتبط بالقلق والخوف، لذا فهو يربط بين غيابها ومشاعر الانزعاج، وبذلك يكون أكثر ميلاً للخوف من الانفصال لاحد والديه (علاء الدين،٢٠١٩). وكما تذكر (هدية واخرون،٢٠١٤) أن بولبي هو أول من وصف مفهوم التعلق على أنها تلك الرابطة العاطفية القوية التي تتطور بين الطفل ومن قائم على رعايته في السنوات الأولى في حياته، وتبرز أهمية الكفاءة الاجتماعية على مجموعة من المهارات تدعم الأداء والتفاعلات اليومية للطفل.

ويرى الباحث أن نظرية بولبي (Bowlby) لم تعد مجرد نظرية إرشادية نفسيه، بل أنها أصبحت اتجاهاً من الاتجاهات الرئيسية للإرشاد النفسي العلاجي، التي تضم العديد من الفنيات لتصبح نظرية تنشأ بين الطفل وأمه، والتي جاءت اعتماداً على أنه العلاقة القوية بينهما.

ومن هنا جاءت الدراسة " فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نظرية بولبي (Bowlby) في تخفيف مستوى قلق الانفصال لدى عينة من أبناء المطلقين في قضاء ماعين".

مشكلة الدراسة The Research problem:

انبثقت مشكلة الدراسة من نتائج الدراسات العربية والأجنبية والتي أشارت نتائجها إلى أن حدوث الطلاق يؤدى إلى إصابة الأبناء بالعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والسلوكية؛ والتي تؤثر بشكل سلبي عليهم وبشكل مباشر في حياتهم الواقعية كدراسة (السميحيين،٢٠١٩)؛ (بورق وام الخيوط،٢٠١٨)؛ (عسل،٢٠١٨)؛ (Necib,2017)؛ (Ghanem,2016) (هدية واخرون،٢٠١٤)، التي تعد مرحلة عمرية حرجة، وكما انها تشهد العديد من التغيرات في عدة جوانب (النفسي، العقلي، الانفعالي، الجسمي والاجتماعي)، إلى جانب حاجاتهم النفسية المتعددة والتي تحتاج إلى الإشباع المناسب لها من جانب الوالدين.

وكما انبثقت الدراسة أيضاً من المؤشرات الإحصائية لارتفاع معدلات الطلاق في المجتمع الأردني بشكل خاص والمجتمع العربي بشكل عام، فلقد أشارت الدراسات إن قلق الانفصال يؤثر أيضاً على الحاجات النفسية لدى أبناء المطلقين كدراسة: (البعاج،٢٠١٩)؛ (سنوساوي،٢٠١٨)؛ (محمد،٢٠١٧)؛ (عبد النبي،٢٠١٧)؛ (خموين،٢٠١٦)؛ (السيف،٢٠١٥)؛ فضلاً عن الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث والتي هدفت إلى

التعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية الأكثر شيوعاً لدى الافراد من أبناء المطلقين كدراسة Al-Hourani & Alothman,2018)؛ (شواهنة،٢٠١٧).

ويرى الباحث إن نظرية جون بولبي (Bowlby) هي النظرية المثلى لهذه الدراسة، وذلك لقلة الدراسات التي تناولت قلق الانفصال لدى أبناء المطلقين وفقاً لهذه النظرية.

لذا جاءت هذه الدراسة لتجيب على السؤال الرئيس:

ما مدى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نظرية بولبي (Bowlby) في تخفيف مستوى قلق الانفصال لدى عينة من أبناء المطلقين في قضاء ماعين؟

اسئلة الدراسة Study questions: ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على درجة مستوى مقياس التعلق تعزى للبرنامج الارشادي؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد المجموعة التجريبية على درجات مقياس التعلق البعدي والتتبعي تعزى للبرنامج الإرشادي؟

هدف الدراسة Study objectives:

تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نظرية (Bowlby) في تخفيف مستوى قلق الانفصال لدى عينة من أبناء المطلقين؛ وتهدف الدراسة الحالية إلى:

١. تقصي فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف مستوى قلق الانفصال لدى عينة من أبناء المطلقين.
٢. التعرف على مبادئ وأساليب وفنيات واستراتيجيات نظرية جون بولبي (Bowlby)، بقصد إقامة علاقة وثيقة متبادلة ومتكاملة بحسب أصول النظرية.
٣. التعرف على بعض الخصائص النفسية للأبناء المطلقين فيما يخص بأنماط التعلق وقلق الانفصال لديهم، ليكون البرنامج الإرشادي في إعدادهِ وبناءه وتطبيقهُ وتقييمهُ منظومة إرشادية مترابطة منسجمة، وتعتمد على اختيار الفنيات الإرشادية.
٤. التعرف على مدى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في تخفيف مستوى قلق الانفصال لدى أفراد عينة الدراسة بعد انتهاء الجلسات الإرشادية وأثناء فترة المتابعة.
٥. الاستفادة من نتائج الدراسة في تقديم الخدمات الإرشادية في تخفيف مستوى قلق الانفصال في مجتمعات مشابهة لمجتمع الدراسة الحالية.

أهمية الدراسة Significance of the Study:

ان موضوع الدراسة ينطوي على الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الاتي:

- **الأهمية النظرية:** تتمثل أهمية الدراسة الحالية في حدود علم الباحث بقلة الدراسات والأبحاث العربية التي تتناول برامج إرشادية تستند إلى نظرية بولبي (Bowlby) لفئة من أبناء المطلقين، وتتلخص أهميتها في حداثة مواضيعها من حيث المتغيرات التي تبحثها، وتغطي جانباً من جوانب النقص الموجود في الدراسات المحلية والعربية؛ كونها من الدراسات الأولى التي تهدف إلى بناء برنامج إرشادي يستند إلى نظرية بولبي في تخفيف مستوى قلق الانفصال لدى عينة من أبناء المطلقين في قضاء ماعين.

- **الأهمية التطبيقية:** فهي تتمثل في تطبيق برنامج إرشادي يستند إلى نظرية بولبي الذي يهدف إلى تخفيف مستوى قلق الانفصال لدى عينة الدراسة، مما يساعدهم على التفاعل الإيجابي، وتحقيق ذواتهم، وتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي، وتحسين العملية التربوية، والتوصل إلى أعلى مستوى ممكن من الصحة النفسية.

وتأتي هذه الدراسة في ظل ندرة الدراسات التجريبية التي تستخدم برامج إرشادية للتصدي لظاهرة قلق الانفصال، وبالتالي يأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية، وأن يجد فيها الباحثون والمتخصصون والممارسون للعمل الإرشادي ما يمكن أن يرتقي بالعمل الإرشادي؛ وتبرز الأهمية التطبيقية للدراسة من خلال:

١. أدوات قياس الخصائص السيكومترية، كالصدق والثبات، تمكن الباحثين من الاستفادة منها، للتعامل مع هذه الفئة العمرية.
٢. تقديم بعض التوصيات المقترحة، التي ستفتح الآفاق للعديد من الأبحاث المسحية والارتباطية والتجريبية في المستقبل.
٣. وفرت الدراسة برنامجاً إرشادياً، يمكن الاستفادة منه، وذلك لتحسين من المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة، وخفض المشكلات النفسية والاجتماعية التي قد يتعرضون لها مستقبلاً، وأهمها قلق الانفصال.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية Terms of the Study:

- **البرنامج الإرشادي (Indicative program):** وهي الممارسة الإرشادية المنظمة تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقييماً، وفق مبادئ وأسس وفنيات اتجاه النظرية، ويتم تنسيق مراحلها وأنشطتها وخبراتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع في صورة جلسات إرشادية فردية أو جماعية وفي جو نفسي آمن، وعلاقة إرشادية تتيح لكل المشاركين المشاركة الإيجابية، والتفاعل المثمر في تحقيق الأهداف الإرشادية بأنواعها، وتقديم المساعدة الإرشادية المتكاملة في أفضل صورها على مجموعة من الجلسات الإرشادية المنظمة والمخطط لها، التي سيتم الاستناد إليها وفقا لفنيات وأساليب النظرية، والتي ستقدم خلال فترة زمنية محددة، بهدف مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على تخفيف مستوى قلق الانفصال، وتكون البرنامج الإرشادي من (١٢) جلسة إرشادية، وذلك بواقع (٣) جلسات أسبوعياً، ومدة كل جلسة (٦٠) دقيقة، حيث سيتم تطبيق البرنامج في المدرسة، بعد أخذ الموافقات اللازمة وتنفيذ أوامر الدفاع والبرتوكول الصحي.
- **نظرية جون بولبي (Bowlby):** يعرف بولبي (Bowlby,1969:53) التعلق في الطفولة بأنه السعي للحفاظ على البقاء بالقرب من شخص آخر (ممثل العلاقة الرابطة بينهما). **ويُعرف إجرائياً:** وهي الاجراءات التي سيتم التعامل معها ضمن نظرية جون بولبي في المقياس المعد لهم والبرنامج الارشادي.
- **قلق الانفصال (Separation Anxiety Disorder):** يعرف حسب الدليل التشخيصي الخامس DSM-5: "قلق أو خوف مفرط وغير مناسب يتعلق بالانفصال عن البيت أو الأشخاص الذين يتعلق بهم بشدة، أو بفقدان أحدهما" (شويخ واخرون،٢٠١٧).
- **الطلاق:** اختلال التوازن سوء العدالة التوزيعية في الحقوق والواجبات بين الزوجين والذي يؤثر سلباً على الأبناء يؤدي الى تصدع في الاسرة والتنافر وفقدان الترابط بينهما.

حدود الدراسة Study Limits: تقتصر الدراسة الحالية وفق الحدود والمحددات الآتية:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عينة تتكون من (١٣) فرداً من أبناء المطلقين، وتراوحت أعمارهم من سنة (٩) سنوات الى (١٣) سنه من الذكور.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة من العام الحالي (٢٠٢١).
- **الحدود المكانية:** قضاء ماعين التابعة لمحافظة مادبا في المملكة الأردنية الهاشمية..

نظرية جون بولبي (Bowlby):

تؤدي النظرية دوراً مهماً وبارزاً في العلوم النفسية، والقضايا الاجتماعية على اعتبارها إحدى النظريات الحديثة المنبثقة من العلوم النفسية؛ فإن للنظرية أهمية علمية وتطبيقية حيث للممارسة الأخلاقية والفنيات المناسبة في وقت واحد، فهي تساعد الاختصاصيين على فهم مختلف جوانب السلوك الإنساني، وتوجههم نحو ما يجب التركيز عليه في عملية الدراسة، وتساعدهم في تشخيص مشكلاتهم. وكما يذكر Turner (٢٠١١) أن النظرية توجه الاختصاصيين لما يجب القيام به أثناء عملية التدخل في العلاج النفسي من خلال ما تحويه من فرضيات ومفاهيم وما توفره من أساليب وتقنيات علاجية.

وتعرفه أبو عيطة (٢٠١٥: ٩٨) نظرية جون بولبي بانها تسمى بنظرية التعلق "هو ذلك الارتباط المتبادل بين الطفل ومن يقوم برعايته والذي يتأسس مبكراً في حياة الطفل ليمنحهُ الحماية والأمان. تلك العلاقة ذات الأثر العميق والدائم في كل نواحي النمو بما يشمل النمو العصبي والبدني والعاطفي والمعرفي والسلوكي والاجتماعي للطفل".

ويضيف (Van IJzendoorn,2005) حيث يعتبر نظرية التعلق Theory Attachment هي نظرية تطور قام بتطويرها "جون بولبي" (Bowlby,1969,1986) وتعتبر إحدى النظريات التي تعتمد على شعور الطفل بأمه، والتي تشكل قاعدة ارتباطية بينهما مما ينعكس هذا على شعور الفرد بالأمن، وفقدانها يؤدي الى شعوره بعد الامن مما يشعره بالقلق.

وترتكز نظرية التعلق لبولبي على ثلاثة ادعاءات مركزية تم الاعتماد عليها تظهر موقف الطفل مع مقدمي الرعاية الأساسية، وكيفية تغير شعور الطفل اتجاه هذا الادعاءات، وحاجاته الإيجابية، وشعورة بالأمن كما يراه عن نفسه لذاتية وتوقعاته ومعتقداته المستقبلية في ضوء الوالدين كما يذكرها (Léonhardt, Matthews, Meaney, & Walker, 2007):

١. الادعاء الأول: يشدد على الحاجة الإنسانية العامة في بناء علاقات ودية وثيقة، حيث يصل الطفل إلى العالم مزودا بمنظومة سلوكيات هادفها خلق تقارب لمقدمة الرعاية الأساسي؛ وأن هذا السلوك يزداد عند شعور الطفل بالتهديد والخطر وعند تواجده إضافة إلى حاجته لسد احتياجاته الجسدية والعاطفية.
٢. الادعاء الثاني: يشدد على أهمية تواجد مقدمة الرعاية الأساسية وعلى مدى حساسيتها للإشارات الصادرة عن الطفل، وعلى قدرتها للاستجابة لتلك الإشارات بشكل مناسب، من خلال التعبير الإيجابي تجاه الطفل واحتياجاته، وأن التفاعل مع شخصية حساسة مستجيبة وداعمة لدى الحاجة، تجعل منظومة التعلق تعمل على أحسن وجه وتخلق لدى الطفل شعوراً بالأمان؛ مما ينتج عن ذلك رؤية إيجابية للذات وللآخرين.

٣. الادعاء الثالث: يفترض أن الطريقة التي يستوعب فيها الطفل ردود فعل مقدمة الرعاية الأساسية كنماذج داخلية عاملة، وتشمل مكونات عقليه وعاطفيه، يطور الطفل منظومة من المعتقدات والأفكار والتوقعات من مقدمي الرعاية الأساسية في المستقبل.

وكما أورد اينزوورث (Ainsworth,1999) أن أشكال وأنماط التعلق تتشكل خلال العلاقات التي يمتلكها الأطفال مع أهاليهم (الوالدين)، وبناء على افتراض استمرارية في هذه الأنماط المرتبطة بالتعلق فقد اقترح هازن وشيفر (Hazan & shewrer,1987)؛ وأتوول (Atwool,1997:4) ثلاثة أنماط للسلوك التعلقي، وهي:

- تعلق آمن: وهي النظرة الإيجابية نحو ذواتهم والأخرين؛ وفيه يستخدم الفرد الآخرين لاستكشاف البيئة الجديدة من حوله ويسعى للاقتراب منهم وملامستهم والتفاعل معهم، وينزعج نتيجة لمغادرة الأشخاص موضوع التعمق. (وهو الذي يثق بالآخرين، ويطمئن للعلاقات الحميمية بشكل عام). بمعنى يظهر هذا النمط في الارتياح للقرب في العلاقات من الآخرين والثقة فيهم.
- التعلق الغير الامن ويتفرع منه:

أ. تعلق تجنبي الرافض: وهي النظرة الإيجابية للذات والسلبية للآخرين؛ وهنا لا يبدي الفرد انزعاجاً عند الابتعاد عن الآخرين، كما أنه يتجنب الاقتراب منهم أو ملامستهم. (وهو الذي لا يثق بالآخرين، ويبتعد عن العلاقات معهم بشكل عام). بمعنى يظهر في عدم الارتياح للقرب في العلاقات مع الآخرين.

ب. تعلق قلق: يتضمن النظرة السلبية للذات والآخرين؛ وفيه يميل الفرد إلى إظهار مشاعر القلق والغضب عند وجود الشخص ويكون موضوع التعلق. (وهو الذي يعاني في طلب العلاقات الحميمية مع الاخرين). بمعنى يظهر هذا النمط في التناقض الانفعالي، والاهتمام والمغالاة في العلاقة والقرب المستمر من الآخرين.

ج. تعلق مشغول البال: يتضمن النظرة السلبية للذات والايجابية للآخرين.

وقد رأى هازن (Hazeen) أن أنماط التعلق التي وضعها اينزورث (Ainsworth) تظهر في مرحلة الرشد، وتلون العلاقات التي يشكلها الراشدون. ويرى بولبي (Bowlby) أن النظام التعلقي هو نظام يرافق السلوك البشري من المهد إلى اللحد؛ وأن التعلق الآمن لدى الأطفال ساهم في ظهور سلوكيات آمنة في الرشد تجاه الوالدين والأزواج والأصدقاء (Millikin,2000:12).

قامت نظرية بولبي على توضيح مراحل تطور العلاقة والارتباط والتي تم توضيحها لأول مرة في نظريته، ومن خلال هذه المراحل يتم اكتشاف الاختلال الحادث مع الطفل من خلال المقارنات السلوكية لهذه المراحل (Benjamin & Virginia,2004) وهي كالاتي:

- **المرحلة الأولى:** مرحلة التميز المحدود نحو الآخرين (تبدأ من الميلاد وحتى الشهر الثاني)، في هذه المرحلة يجذب الأطفال المسؤولين عن رعايتهم للاهتمام بهم، لكنه لا يستطيع أن يفضل شخص عن آخر، ولكن تمييزه يكون مقتصرا على مستوى الإدراك السمعي والحسي، ويقتصر على الأشياء الملموسة وليس إدراكه للجانب النفسي.

- **المرحلة الثانية:** مرحلة التمييز مع قدرة محدودة على التفصيل، (تبدأ من الشهر الثاني حتى الشهر السابع)، يميز الطفل بين المحيطين به ويظهر راحة في التعامل مع الأم والأب البدلاء القائمين على رعايته، وجاهزية التعامل مع باقي الأشخاص المحيطين.
- **المرحلة الثالثة:** مرحلة التفضيل، تقع بين (الشهر السابع الى أثنى عشر شهراً)، حيث يبدأ الطفل بإظهار التفضيل الشخص عن آخر، فيبكي ويشعر بالقلق عندما يأخذه شخص آخر بعيداً عن والدته.
- **المرحلة الرابعة:** مرحلة القاعدة الآمنة، (١٢–١٨) شهراً، يعمد الطفل لعلاقاته القوية مع القائمين على رعايته، كقاعدة أمان ليتعامل بها مع الغرباء وليستكشف العالم الخارجي، فيعود لهم عد إحساسه بالخطر، وكلما زاد قرية من عائلته زاد إحساسه بالأمن.
- **المرحلة الخامسة:** مرحلة المشاركة في تنسيق الهدف، (١٨ شهر حتى نهاية الطفولة)، يدرك ويتقبل الطفل رفض المسؤولين بعض تصرفاته، ويتفهم غضبهم لكي يحافظ على علاقته القوية معهم.

الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة:

اجرى **قاسم (٢٠٢٠)** دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين خطط حل النزاع بين الزوجين، وكل من أساليب التعلق وخصائص الثالوث المظلم في الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) مشاركاً من المتزوجين والمتزوجات منهم (١٠٠) من الإناث و(١٠٣) من الذكور ومتوسط أعمار العينة من (٣٦,٩) سنة بانحراف معياري (٦.٧) سنه، وانتهت الدراسة إلى وجود ارتباطات بين خطط حل النزاع بين الزوجين وكل من أساليب التعلق وسمات الثالوث المظلم في ماعدا النرجسية لم ترتبط بخطط حل النزاع بين الزوجين، وكشف تحليل الانحدار عن قدرة كل من أساليب التعلق، وسمات الثالوث المظلم في التنبؤ بخطط حل النزاع بين الزوجين، ووجود فروق بين المتزوجات في خطة الانسحاب لحل النزاع وفقاً لمستوى التعليم في اتجاه المتزوجات ذوات التعليم المتوسط، بينما لا يوجد تأثير جوهري لمستوى التعليم في خطط حل النزاع لدى مجموعة المتزوجين، ووجود فروق بين المتزوجين والمتزوجات في خطة الانسحاب في اتجاه المتزوجات، ووجود فروق في خطة الإجبار بين المتزوجين والمتزوجات في اتجاه المتزوجين.

هدفت دراسة **القاضي وحنفي (٢٠٢٠)** الى فعالية برنامج ارشادي أسرى لخفض اعراض اضطراب التعلق الارتكاسي لدي اطفال الروضة المساء معاملتهم، وتكونت عينة الدراسة من (١٧) طفلاً (١١ ذكور، ٦ اناث) من أطفال رياض الأطفال المساء معاملتهم ويواجهون اضطراب التعلق الارتكاسي بمتوسط عمري (٦١/١٢) شهر، وتكونت عينة الوالدين من (١٧) فرداً (٤ آباء، ١٣ أم) وهم يمثلون أولياء أمور المجموعة التجريبية، واشتمل البرنامج الارشادي على (٢١) جلسة، وأوضحت نتائج الدراسة إلي فعالية البرنامج الارشادي الأسري في خفض اعراض اضطراب التعلق الارتكاسي لدي أطفال الروضة المساء معاملتهم.

هدفت دراسة **أبو سليمة (٢٠١٨)** للتعرف على طبيعة العلاقة بين أنماط التعلق بالشريك والتنمر الزواجي لدى طلبة الدراسات العليا المتزوجين، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٠) من المتزوجين تراوحت أعمارهم ما بين (٢٣–٥١) عاماً، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التعلق والتنمر الزواجي، ووجود تأثير لمتغير النوع ومدة الزواج على التنمر الزواجي، وعدم وجود تأثير لمتغير مدة الزواج والتفاعل بين النوع ومدة

الزواج على التنمر الزواجي، وجود تأثير لمتغير النوع على نمط التعلق الآمن، وعدم وجود تأثير لمتغير النوع ومدة الزواج على أنماط التعلق غير الآمنة (القلق، التجنبي، الخائف)، واختلاف ديناميات الشخصية بين الحالتين الطرفيتين للأزواج الأكثر تعرضاً والأقل تعرضاً للتنمر الزواجي في ضوء أدائهم على المقاييس الإكلينيكية المستخدمة في الدراسة.

وفي دراسة أجراها **تشانغ واخرون (Zhang ؛et al,2018)** هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الانفصال عن الوالدين والقلق الاجتماعي مع السلوكيات العدوانية، وتم استخدام الطريقة العشوائية الطبقية، حيث بلغ مجتمع الدراسة (١١٢٦) طالباً من الصف الرابع والخامس والسادس؛ وأظهرت نتائج الدراسة بان كلما كان تواتر الانفصال الوالدي أقل، كلما زاد العلاقة بينهما، وكلما ارتفعت درجة القلق الاجتماعي لدى الأطفال، زاد السلوك الهجومي للأطفال.

وفي دراسة أجرتها **سحيري وزويكري وميهوبي (٢٠١٨)** للتعرف على السلوك العدواني وعلاقته بنمط التعلق الأمومي لدى الطفل الأصم، حيث تكونت الدراسة من (٤) أطفال صم تتراوح أعمارهم ما بين (٨-١٢) سنة، تم اختيارهم بعد تطبيق مقياس السلوك العدواني، وكما تم استخدام أداتين لقياس نمط التعلق الأمومي وذلك بتطبيق اختبار رسم العائلة على الطفل الأصم والمقابلة النصف موجهة مع الأم. فغلب على مجموعتنا نمط التعلق غير الآمن، كدلالة للعلاقة بين السلوك العدواني ونمط التعلق غير الآمن لدى الطفل الأصم.

وأجرت **القاضي والكشكي (٢٠١٧)** دراسة هدفت الى التعرف عن فاعلية برامج ارشادي انتقائي لتحسين مفهوم الذات وأثره على خفض التعلق غير الامن لدى عينة من المراهقات في مدينة جدة، وتكونت العينة من (٧٥) طالبة في الصفوف المتوسطة، وتقسيمهما الى مجموعتين متكافئتين في كل منهما (٩) طالبات، وتم استخدام المنهج الشبه التجريبي، واظهرت النتائج ان هناك علاقة ارتباطية سالبه بين مفهوم الذات وانماط التعلق، ووجود فروق متوسطة بين المجموعتين تعزى لمفهوم الذات وانماط التعلق ما عدا البعد الأخلاقي، ولا توجد فروق بين افراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي على مقياسي الدراسة، مما اظهر فاعلية البرنامج الارشادي لدى افراد المجموعة التجريبية.

أجريت **شيرزادا (Shirzada,2017)** دراسة هدفت الى تقييم دور أنماط التعلق الأمومي في التنبؤ باضطرابات القلق لدى الأطفال، وتكونت العينة من (٣٠٠) من الأمهات وطلاب المدارس الابتدائية في طهران تم اختيارهم من خلال أخذ العينات العنقودية العشوائية متعددة المراحل، وأظهرت النتائج أن أنماط التعلق تتنبأ باضطرابات القلق بعلاقة سلبية بين أسلوب التعلق الآمن وقلق الأطفال والعلاقة الإيجابية بين أسلوب التعلق غير الآمن واضطرابات القلق، ومشاكل في الانفصال، وظهور الاضطرابات بالأحداث خارجة عن سيطرة الفرد.

اجرت **بسيوني (٢٠١٦)** دراسة هدفت الى قلق الانفصال وعلاقته بأنماط التعلق الوالدي لدى الاطفال في السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) تلميذاً وتلميذة للصفوف الثلاث الأخيرة في المرحلة الابتدائية، وتكونت من (١٤٧) تلميذ، و(١٥٣) تلميذة، وتم استخدام المنهج الشبه التجريبي، واظهرت النتائج الى وجود معاملات ارتباط بين أنماط التعلق الوالدي وبين قلق الانفصال لدى كلا من الأبناء، وكما أظهرت وجود فروق بين الذكور والاناث فيما يتعلق بأنماط التعلق بالنسبة لنمط (التعلق الاعتمادي والالتصاق والتعلق القلق) لصالح الذكور، ووجود فروق تتعلق بدرجات قلق الانفصال وأبعاده المختلفة ولصالح الذكور.

وفي دراسة أجرتها **اللصاصمة (٢٠١٦)** هدفت للتعرف على فاعلية برنامج إرشاد جمعي وفق نظرية بولبي في خفض السلوك العدواني والتعلق غير الآمن لدى عينة من الأيتام. واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتألفت العينة من (٣٠) طفلاً ذكراً من دار رعاية الأيتام في عمان وتم اختيارهم بالطريقة القصدية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في المقياس السلوك العدواني تعزي للبرنامج الإرشادي، ووجود فروق في المقياس العدائية يعزى للبرنامج الإرشادي، ووجود فروق في المقياس التعلق غير الآمن تعزى للبرنامج الإرشادي .

وهدفت دراسة **ستيفيني واخرون (Stefini, et al,2013)** الكشف عن أثر برنامج إرشاد علاجي نفسي على تغيير نمط التعلق الوالدي. تكونت العينة (٧٠) من الأطفال والمراهقين ممن يعانون من اضطرابات نفسية، واختيروا عشوائيا باستخدام الطريقة التجريبية. وأظهرت نتائج الدراسة حدوث تغير في مستوى التعلق الوالدي لدى الأطفال والمراهقين، وتبين أن البرنامج الإرشادي كان قادرا على زيادة مستوى نمط التعلق، وكما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين نمط التعلق وبين عدد الجلسات الإرشادية التي يحتاجها الطفل أو المراهق، ووجود علاقة بين نمط التعلق الأمن.

وهدفت دراسة **برماوي وكيرنز وسيبرت (Brumariu, Kerns & Seibert,2012)** للبحث عن علاقة أنماط التعلق بأنواعه المختلفة من القلق، القلق الاجتماعي، القلق المدرسي، وقلق الانفصال لدى عينة من الأطفال، وتكونت العينة من (٨٧) طفلاً وتراوحت أعمارهم بين (١٠-١٢) سنة، واظهرت النتائج ان مستوى القلق كان منخفضاً لدى عينة الدراسة، وان الأطفال من نمط التعلق الامن اظهروا أدني مستويات من القلق الاجتماعي والمدرسي، وكما أظهرت النتائج ان قلق الانفصال كان مرتفعاً لصالح الذكور.

وكما اجرى **مصطفى والشريفين (٢٠١٢)** دراسة هدفت إلي الكشف عن العلاقات بين قلق الانفصال وأنماط التعلق بالأمهات البديلات في ضوء متغيرات الدراسة: الجنس، والعمر، ومدة الإقامة داخل القرية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالباً وطالبة من طلبة قري الأطفال sos في مدينة إربد، وأشارت نتائج الدراسة أن مستوي قلق الانفصال لدي الأطفال كان متوسطاً، وأن أبرز أنماط التعلق بالأمهات كان النمط الآمن، وكذلك أشارت النتائج إلي وجود فروق في مستوي قلق الانفصال يعزي للعمر ولصالح الأطفال في عمر (١٣) سنة فأقل، ووجود فرق في مستوي النمط التجنبي يعزي لمتغير مدة الإقامة داخل القرية ولصالح من أقاموا داخل القرية (١١) سنة فأكثر.

وهدفت دراسة **أبو صالح (٢٠١١)** الى التعرف على الفروق بين سمات شخصية أمهات أطفال الروضة ذوي التعلق الامن وذوي التعلق غير الامن والتعرف على طبيعة العلاقة بين هذه السمات ونمط التعلق بالأم، وتكونت العينة من (٢٠٠) طفلاً في سن (٤-٥) سنوات وامهاتهم، وتم استخدام المنهج الوصفي، واظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سلبية بين أنماط التعلق بالأم لأطفال الروضة وسمات شخصية امهاتهم، وكما أظهرت النتائج ووجود فروق جوهرية بين متوسطي درجات أطفال الروضة ذوي التعلق الامن وذوي التعلق غير الامن في السمات الشخصية لأمهاتهم لصالح ذوي التعلق الامن، ويستُخلص مما سبق اهمية الاهتمام بإعداد برامج إرشادية للأمهات لتحسين علاقتهن بأطفالهن (حيث تعلق امن).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين أن هنالك قلة في البرامج الإرشادية التي تناولت قلق مع نظرية التعلق بولبي (Bowlby) كدراسة كل من: **القاضي وحنفي،٢٠٢٠؛ القاضي والكشكي،٢٠١٧؛**

اللصاصمة،٢٠١٦؛ (Stefini, et al,2013)، مع متغيرات أخرى، حيث أكدت على فاعلية برنامج إرشادي وفق لنظرية بولبي سواء كان بالتعلق الامن او التعلق الغير امن لدى عينات الدراسة، وعلى حسب المتغيرات.

وتوجهت العديد من الدراسات العربية والاجنبية إلى استخدام المنهج شبه التجريبي، كدراسة كل من: **القاضي وحنفي،٢٠٢٠؛ (Zhang et al,2018)؛ القاضي والكشكي،٢٠١٧؛ بسيوني،٢٠١٦؛ اللصاصمة،٢٠١٦؛ (Stefini, et al,2013)؛ (Brumariu, Kerns & Seibert,2012)؛ مصطفى والشريفين،٢٠١٢.**

وهناك قلة من الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي، كدراسة **أبو سليمة (٢٠١٨)؛ أبو صالح (٢٠١١).**

ومن خلال العرض السابق يتضح لنا مدى تنوع الدراسات التي اهتمت وتناولت دور التعلق وأبعاده مع العديد من المتغيرات واهتمامها لدى العينات في مراحل النمو المختلفة سواء كانت نفسية او اجتماعية او تربوية، وكان معض الدراسات استخدمت المنهج الشبة التجريبي وهو ما يتناسب مع الدراسة الحالية.

الطريقة والاجراءات Method and procedures:

منهج الدراسة Study Method:

اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج شبه التجريبي، فهو الأنسب نظراً لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة التي تتطلب إجراء قياسين قبلي وبعدي، وذلك للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها The Population of The Study:

تكون مجتمع الدراسة من (٢٣) اسرة من أبناء المطلقين في قضاء ماعين، وتكونت العينة من (١٣) فرداً تراوحت أعمارهم بين (٩– ١٣) سنه، وهم ملتحقين في المدرسة الأساسية التابعة لقضاء ماعين في محافظة مادبا، وتطبق عليهم مقياس أنماط التعلق وتم اختيارهم ممن سجلوا أدنى الدرجات على مقياس أنماط التعلق، وتم تقسيمهم الى مجموعتين: تجريبية وتكومن من (٧) افراد، وضابطة من (٦) افراد، والجدول الآتي يبين توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغير المجموعة.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المجموعة

المجموعة	الجنس	العدد
ضابطة	ذكور	٦
تجريبية	ذكور	٧
المجموع الكلي		١٣

أداة الدراسة Study too:

أولاً: مقياس نظرية بولبي:

قام الباحث بإعداد المقياس من خلال الرجوع إلى الدراسات التي تناولت مقياس التعلق، كدراسة كل من: (القاضي وحنفي،٢٠٢٠؛ أبو سليمة،٢٠١٨؛ اللصاصمة،٢٠١٦؛ العاسمي وشحادة،٢٠١٦؛ العميري،٢٠١٥؛

فلوه،٢٠١٤، مصطفى والشريفين،٢٠١٢)، وصياغة الفقرات بما يتناسب مع أهداف الدراسة ومجتمعها وعينتها وبيئتها، وتكون المقياس بصورة النهائية (٢٥) فقرة مقسمه الى أربع ابعاد وهي:

- التعلق الامن، وتكون من (٦) فقرات؛ وتمثله الفقرات من (١-٦) فقرات.
- التعلق الغير الامن، وتكون من (٣) أنماط للتعلق التي تتصف بانها غير امن للفرد وهي:
  - أ. الخائف التجنبي، وتكون من (٥) فقرات؛ وتمثله الفقرات من (٧-١١) فقرات.
  - ب. مشغول البال، وتكون من (٨) فقرات؛ وتمثله الفقرات من (١٢-١٩) فقرات.
  - ج. التجنبي الطارد، وتكون من (٦) فقرات؛ وتمثله الفقرات من (٢٠-٢٥) فقرات.

وهو مقياس متدرج خماسي يجاب علية (أوافق بوزن (٥)، أوافق بشدة بوزن (٤)، أحياناً بوزن (٣)، نادراً بوزن (٢)، أبداً بوزن (١) على الترتيب للفقرات الإيجابية، وعكسها للفقرات السلبية).

- تكونت الفقرات الموجبة من (٨) فقرات: (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٢٣، ٢٥).
- تكونت الفقرات السالبة من (١٧) فقرات: (٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤).

دلالات الصدق والثبات:

أولاً: صدق المحكمين الظاهري:

تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والصحة النفسية، وذلك لإبداء آرائهم في مدى ملائمة الفقرات وانتمائها للأبعاد التي تنتمي إليها، وكذلك للتحقق من مدى مناسبة الصياغة لغوياً للفئة المستهدفة، وتم إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين، واقتراحاتهم، وبناء عليه تم إجراء التعديلات التالية:

ثانياً: صدق البناء الداخلي

تم دراسة معاملات الارتباط لفقرات المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وذلك على عينة استطلاعية مكونة من (٥) افراد، كمؤشر على صدق البناء للمقياس، وفيما يلي عرضاً لهذه النتائج:

جدول (٢): معاملات ارتباط الفقرة بالبعد والدرجة الكلية الذي تنتمي إليه فقرات مقياس التعلق

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
1	0.45*	*٠.٤١	14	0.50**	*٠.٣٨
2	0.60**	**٠.٥٨	15	**0.61	**٠.٦٤
3	0.58*	**٠.٦١	16	*0.43	*٠.٤٧
4	0.49*	*٠.٤١	17	**0.56	**٠.٥٧
5	0.53*	**٠.٥٨	18	**0.50	**٠.٥٨
6	0.68**	**٠.٧٠	19	*0.44	**٠.٦٤

7	0.68**	**٠.٧٤	20	*0.29	*٠.٤٧
8	0.50**	**٠.٥٧	21	0.54**	**٠.٥١
9	0.46*	**٠.٥٧	22	0.55**	**٠.٥٥
10	**0.61	**٠.٦٦	23	0.55**	**٠.٥١
11	0.40*	*٠.٤٦	24	0.46**	*٠.٤٢
12	*0.41	**٠.٥٨	25	0.39*	*٠.٤٧
13	0.48*	**٠.٦٤			

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط لفقرات مقياس التعلق قد تراوحت بين الفقرة والبعد (0.68– 0.29)، وتراوحت بين الفقرة والدرجة الكلية (٠.٣٨–٠.٧٤) حيث كانت معاملات الارتباط لجميع فقرات المقياس مناسبة.

حساب معاملات الثبات

جدول (٣): معاملات الثبات لمقياس التعلق بطريقتي كرونباخ ألفا والطريقة النصفية والإعادة للمقياس

الرقم	البعد	كرو نباخ ألفا	الطريقة النصفية	الثبات بطريقة الإعادة للمقياس
1	التعلق الامن	0.88	0.79**	**٠.٨٥
2	الخائف التجنبي	0.91	0.86**	**٠.٨٧
3	مشغول البال	0.90	0.83**	**٠.٨٧
4	التجنبي الطارد	0.86	0.75**	**٠.٨٢
٥	الخائف	٠.٨٤	٠.٨٨**	**٠.٨٠
الكلي		0.94	0.80**	**٠.٨٣

يتضح من الجدول (٣) إن معامل الثبات للمقياس ككل المحسوب بطريقة كرونباخ ألفا قد بلغ (0.94) أما الأبعاد الفرعية للمقياس فقد تراوحت معاملات الارتباط لها بين (0.84 – 0.91) حيث كان أعلى معامل ارتباط للبعد التجنبي وأدنى معامل ارتباط للبعد الخائف العدواني، ويتضح من الجدول (٣) أن معامل الثبات للمقياس ككل المحسوب بطريقة كرونباخ ألفا قد بلغ 0.94)، ويتضح من الجدول أن الثبات بطريقة الإعادة تراوح (٠.٨٠–٠.٨٧). ويتضح من نتائج الثبات المحسوب بطريقة كرونباخ ألفا والطريقة النصفية والإعادة للمقياس، أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة وتفي بأغراض الدراسة.

ثانياً: البرنامج الإرشادي:

قام الباحث بإعداد برنامجاً ارشادياً من خلال الرجوع الى عدد دراسات والتي اهتمت ببناء برنامج ارشادي للأنماط التعلق بأبعاده كدراسة كل من: القاضي وحنفي،٢٠٢٠؛ العزام،٢٠١٨؛ محمد،٢٠١٧؛ اللصاصمة،٢٠١٦؛ أبوعصبة،٢٠١٤؛ البحيري،٢٠١٥؛ الخميسي،٢٠٠١)، وكما تم الاستفادة من المؤلفات العلمية في مجال الإرشاد النفسي والتربوي ومنها: (الفحل،٢٠١٤؛ سعفان،٢٠٠٩؛ زهران،2003؛ الشناوي،١٩٩٥).

وجاء هذا البرنامج مكملاً للممارسة الإرشادية المنظمة، والمتناسقة تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقييماً، والمستمدة من نظرية بولبي (Bowlby)، واستخدام فنيات المناسبة وفق جدول زمني متتابع؛ لتشكل منظومة تكاملية في صورة

جلسات إرشادية جماعية، وجو نفسي، واجتماعي آمن يتيح المشاركة الإيجابية، والتفاعل المثمر لدى عينة الدراسة.

وتضمن إعداد وبناء البرنامج الإرشادي عدد من الجلسات، تستخدم فيها فنيات وإستراتيجيات ومهارات وانماط نظرية بولبي (Bowlby)، والتي ستقدم خلال فترة زمنية محددة، بهدف مساعدة فئة من أبناء المطلقين على تخفيف من مستوى قلق الانفصال لديهم؛ وتكون البرنامج من (١٢) جلسة إرشادية، تتراوح مدة الجلسة فيها (٦٠) دقيقة، وبواقع (٣) جلسات أسبوعياً، حيث تم تطبيق هذه الجلسات في غرفة الإرشاد للمدرسة.

تحكيم البرنامج الإرشادي:

للتحقق من صدق البرنامج الإرشادي، تم عرضه في صورته الأولية على (٧) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الإرشاد النفسي وعلم النفس، حيث طلب منهم إبداء رأيهم وملاحظاتهم حول مناسبة الأهداف التي وضع من أجلها البرنامج، ومن إمكانية تطبيقه على المجموعة التجريبية، ومدى ملاءمة الجلسات الإرشادية، وعددها وعناوينها بما يتناسب مع نظرية بولبي (Bowlby) والمرحلة العمرية من أبناء المطلقين، مع الأخذ بمجموعة الملاحظات التي سيقدمها السادة المحكمون إن كانت مناسبة ومتفق عليها.

إجراءات تنفيذ البرنامج:

- **الجلسات الإرشادية:** تتكون من (١٢) جلسة إرشادية تدريبية، اعتماداً على فنيات نظرية بولبي (Bowlby)، لمساعدة أفراد المجموعة التجريبية المكونة من (٧) افراد على تحقيق الأهداف الخاصة بكل جلسة لتحقيق أهداف البرنامج.
- **الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي:** استند البرنامج على فنيات نظرية (Bowlby) متمثل في التعلق الامن، التعلق الغير الامن، التعلق المشغول، التعلق المتخوف، القلق.
- **الوسائل:** التي هدفت إلى مساعدة المسترشدين من خلال المواقف التدريبية داخل الجلسات، ومشاهدة فيديوهات وعرض قصص هادفة والمنشورات الورقية.
- **الأنشطة:** ربط الفنيات والاستراتيجيات بالأنشطة والواجبات المنزلية داخل الجلسات الإرشادية، وتكليفهم بأنشطة جماعية وفردية داخل وخارج الجلسات تتعلق بالمهارات الاجتماعية والنفسية والسلوكية.

الأهداف العامة للبرنامج الارشادي:

١. التعرف على مشكلة القلق وأسبابها وآثارها.
٢. القدرة على الكشف عن الأفكار المتعلقة بقلق الانفصال وتأثيرها على الفرد.
٣. تشجيعهم على تقدير ذواتهم وضبط انفعالاتهم، والتواصل مع أنفسهم ومع الاخرين.
٤. توضيح العلاقة بين القلق وقلق الانفصال.
٥. إدراك المسترشدين لانفعالاتهم السلبية وتعديلها بالإيجابية.

ملخص لجلسات البرنامج:

قام الباحث بإعداد ملخص يتضمن محتوى البرنامج وفق لنظرية بولبي (Bowlby)، وموضوعات كل جلسة والفنيات المستخدمة وزمن الجلسات، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤): ملخص لجلسات البرنامج الإرشادي

زمن	عنوان	ترتيب	اهداف الجلسة	الاجراءات

الجلسة	الجلسة	الجلسات		
الاحد ٤/٤ ٦٠ د	بناء علاقة ارشادية وتهيئة المجموعة للاندماج	الجلسة الأولى	- بناء العلاقة الارشادية. - بناء الثقة وتهيئة المسترشدين للاندماج بالبرنامج. - التعريف بمضمون البرنامج وأهميته. - التعرف على أهداف البرنامج واستراتيجياته. - مناقشة توقعات المسترشدين. - تحديد عوامل نجاح البرنامج	- بداية الجلسة: التمهيد: الترحيب والتعارف بين الأعضاء والمشاركين. - التنفيذ: توضيح الهدف من البرنامج والتوقعات وقواعد نجاح البرنامج. - توضيح عدد الجلسات والمدة الزمانية والمكان. - الإجابة على تساؤلات المشاركين. - إعطاء نشاط واوراق عمل. - التقييم: انطباعات المشاركين. - الانهاء: إعطاء واجب منزلي والتذكير بموعد الجلسة القادمة.
الثلاثاء الخميس ٦-٤/٨	التعريف بالقلق وقلق الانفصال	الجلسة الثانية + الجلسة الثالثة	- توضيح ماهية القلق، وقلق الانفصال. - التعرف على طرق التي تزيد من القلق وأسبابه ومعوقاته، التي يتعرض لها المسترشدون. - تدريب الأفراد على كيفية مواجهة المؤثرات الخارجية والداخلية.	- بدء الجلسة: الترحيب بهم وشكرهم على الحضور ومناقشة الواجب. - التنفيذ: إعطاء نشاط ذهني وتوزيع أوراق عمل. - التقييم: توزيع بطاقات ملونة وكتابة الانطباعات حول الجلسة. - التلخيص وتقديم التغذية الراجعة. - الانهاء: إعطاء واجب منزلي وبيان الهدف منه وكيفية تنفيذه. - التذكير بموعد الجلسة القادمة.
الاحد ٤/١١ ٦٠ د	توضيح التعلق الامن المتعلق بأفكارهم	الجلسة الرابعة	- التعرف على الأفكار اللاشعورية إدراك الأعضاء بالصراعات الموجودة بداخلهم والتي تعيق التواصل الشخصي والاجتماعي، من خلال لعب الادوار المتناقضة، لغرض التفريغ الانفعالي.	- بدء الجلسة: الترحيب بالمشاركين ومناقشة الواجب المنزلي. - التنفيذ: نشاط ذهني واستخدام أسلوب التفريغ الانفعالي ولعب الدور. - التقييم: سؤال المشاركين عن انطباعاتهم مع أسلوب الاسترخاء. - التلخيص وتقديم التغذية الراجعة. - الانهاء: إعطاء واجب منزلي؛ والتذكير بموعد الجلسة القادمة.
الثلاثاء الخميس ١٣- ٤/١٥	استراتيجية ضبط الذات استراتيجية المراقبة الذاتية	الجلسة الخامسة + الجلسة السادسة	- توضيح ومناقشة مهارة ضبط الذات. - توضيح الهدف من الضبط الذاتي. - توضيح ومناقشة استراتيجية المراقبة الذاتية. - إدراك الانفعالات	- بدء الجلسة: الترحيب بالمشاركين ومناقشة الواجب المنزلي. - التنفيذ: إعطاء نشاط ذهني وتوزيع المشاركين ضمن مجموعات عمل وتوزيع أوراق عمل وتنفيذ أنشطة. - التلخيص وتقديم التغذية الراجعة. - الانهاء: إعطاء واجب منزلي؛ والتذكير بموعد الجلسة القادمة.
الاحد الثلاثاء ١٨-٢٠ ٤/ ٦٠ د	- ضبط المثيرات - تعزيز الذات في مواجهة التعلق الغير امن	الجلسة السابعة + الجلسة الثامنة	- توضيح ومناقشة استراتيجية ضبط المثيرات واستراتيجية تعزيز الذات. - تدريب الأعضاء على كيفية التعامل مع أساليب ضبط المثيرات: • أولا: منع السلوك ماديا من الحدوث. • ثانيا: تغيير المثيرات التمييزية. - توضيح ومناقشة استراتيجية تعزيز الذات.	- بدء الجلسة: الترحيب بالمشاركين ومناقشة الواجب المنزلي. - التنفيذ: توزيع المشاركين في مجموعات وربط الجلسة السابقة مع الجلسة الحالية. - توضيح كيفية تقييم الذات والضبط والمراقبة الذاتية. - التقييم: سؤال المشاركين عن الانطباعات حول الجلسة. - التلخيص وتقديم التغذية الراجعة. - الانهاء: إعطاء واجب منزلي؛ والتذكير بموعد الجلسة القادمة.
الخميس ٤/٢٢ ٦٠ د	توكيد الذات اتجاه الاخرين تعزيز المهارات الاجتماعية	الجلسة التاسعة	- التعرف على أنماط استجابات التفاعل الثلاث: العدوانية والغير المؤكدة والمؤكدة للذات. - توظيف الإرادة في التصرف والسلوك. - التدريب على مهارة توكيد الذات - التدريب على تحسين التواصل مع الاخرين. - التفريق بين انفعالاته في مواجهة الاخرين. - أن يتعرف المسترشدون على بعض العبارات المؤكدة للذات وتوظيفها.	- بدء الجلسة: الترحيب بالمشاركين وشكرهم على الحضور ومناقشة الواجب المنزلي. - التنفيذ: لعب الدور وتوضيح خطوات التوكيد الذاتي. - التقييم: سؤال المشاركين عن انطباعاتهم عن أسلوب التوكيد الذاتي من خلال المهارات الاجتماعية. - التلخيص وتقديم التغذية الراجعة. - الانهاء: إعطاء واجب منزلي وبيان الهدف منه وكيفية تنفيذه. - التذكير بموعد الجلسة القادمة

الاحد ٤/٢٥ ٦٠ د	التعرف على أنواع التعلق	الجلسة العاشرة	- تعريف أنواع التعلق. - التعرف على تأثير التعلق على ذوات الأعضاء. - التعرف على نتائج التعلق التي يعاني منها الأعضاء. - التعرف على الطرق لخفض والتعامل مع القلق وقلق الانفصال.	- بدء الجلسة: الترحيب بالمشاركين ومناقشة الواجب المنزلي. - التنفيذ: عرض مقطع فيديو هادف وتوزيع أوراق عمل والعمل على تنفيذها ومن ثم تعريف وصمة العار وكيفية التخفيف من المشاعر السلبية والأفكار الهدامة. - التقييم: توزيع بطاقات ملونة وكتابة الانطباعات حول الجلسة. - التلخيص وتقديم التغذية الراجعة. - الانهاء: إعطاء واجب منزلي؛ والتذكير بموعد الجلسة القادمة.
الثلاثاء ٤/٢٧ ٦٠ د	القدرة على التكيف وكفية مواجهة المعيقات	الجلسة الحادية عشر	- تنمية القدرة على مواجهة الواقع. - مساعدة المسترشدين على الاستبصار بالواقع. - مناقشة الأفعال وليس الأسباب التي أدت إليها.	- بدء الجلسة: الترحيب بالمشاركين ومناقشة الواجب المنزلي. - التنفيذ: إعطاء نشاط ذهني وتوزيع أوراق عمل لتوضيح أسلوب القدرة على المواجهة وتحمل المسؤولية. - التقييم: توزيع بطاقات ملونة وكتابة الانطباعات حول الجلسة. - التلخيص وتقديم التغذية الراجعة. - الانهاء: إعطاء واجب منزلي؛ والتذكير بموعد الجلسة القادمة.
الخميس ٤/٢٩ ٦٠ د	الإنهاء والتقييم وتلخيص البرنامج	الجلسة الثانية عشر	- تقييم المسترشدين للبرنامج الارشادي والتحدث عن الاستفادة منه وسلبياته. - دمج وتكامل لخبرة المجموعة الإرشادية. - معالجة الاستفسارات والمواضيع والقضايا.	- بدء الجلسة: الترحيب بالمشاركين ومناقشة الواجب المنزلي. - شكر المشاركين على التقيد بحضور الجلسات والالتزام بالمواعيد - تبليغ المشاركين بانتهاء البرنامج وتقديم التقويم البعدي. - توزيع الهدايا وشهادات التقدير

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استُخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإيجاد دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات الحسابية لدرجات المفحوصين
- تم استخدام الاختبار اللامعلمي (Mann–Whitney U Test).
- تم حساب الثبات باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ.
- تم استخدام اختبار (Normality test) للتحقق من التجانس بين المجموعتين.
- كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط (Sperman) للعينات صغيرة الحجم، للعلاقة بين الفقرة والدرجة الكلية والبعد.
- تم استخدام الاختبار (Wilcoxon Signed Ranks Test) اللامعلمي للعينات المترابطة لحساب الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعة بالقياس البعدي والتتبعي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- **السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠٥) بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات مقياس التعلق تعزى للبرنامج الإرشادي؟**

<u>للإجابة عن السؤال الأول:</u> تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أبناء المطلقين في المجموعتين التجريبية (التي تلقت البرنامج الإرشادي) والضابطة (التي لم تتلق أي برنامج) على مقياس التعلق في القياسين القبلي والبعدي، وذلك للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية، كما تم استخدام تحليل الاختبار اللامعلمي (Mann–Whitney Test) بدل اختبار (T–test) المعلمي بسبب صغر حجم العينة لعينتين مستقلتين، بهدف

معرفة الفروق لمتوسطات رتب المجموعتين وفيما إذا كانت بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية دالة إحصائياً، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المفحوصين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلق للقياسين القبلي والبعدي

المجموعة	مقياس التعلق القبلي			مقياس التعلق البعدي	
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٧	3.62	٠.344	1.89	٠.713
الضابطة	٦	3.57	٠.434	3.44	٠.571
الكلي	١٣	٣.٥٩	٠.٣٨٩	٢.٦٧	٠.٦٤٢

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ظاهرية بين المفحوصين في المجموعتين حيث يلاحظ وجود انخفاض واضح في متوسط درجات المفحوصين في المجموعة التجريبية (التي تلقت البرنامج الإرشادي) على مقياس التعلق في القياس البعدي عن القياس القبلي، أما المفحوصين في المجموعة الضابطة (التي لم تتلق أي معالجة) فيلاحظ أن درجات المفحوصين ارتفعت بشكل طفيف في القياس البعدي.

وللتحقق من الاختلافات في المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لمقياس قلق الانفصال على الدرجة الكلية تم استخدام التحليل اللامعلمي والجدول (٦) يبين النتائج الاتية:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات المفحوصين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلق

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	2.713	.٨٧٣
الضابطة	3.10	.٤٤٣

ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق بين المجموعتين دالة إحصائياً تم إجراء تحليل اللامعلمي (Mann–Whitney Test)، وفيما يلي عرضاً لهذه النتائج:

جدول (٧): نتائج تحليل الاختبار اللامعلمي(Mann-Whitney Test) لدلالة الفروق في مستوى قلق الانفصال للمفحوصين في المجموعتين التجريبية والضابطة

مصدر التباين	العدد	مجموع المربعات	Mann-Whitney U	متوسط المربعات	Wilcoxon W	z	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
الضابطة	٦	٥٦.٠٠	٦.٥٠٠	٩.٤٢	٣٤.٠٠	٣.٠١	.٠٠٣	٠.٠٠١
التجريبية	٧	٧٠.٠٠	٠.٠٠٠	١٠.٠٠	٢١.٠٠			
الكلي	١٣							

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائياً في درجات المفحوصين (بين متوسطات الرتب) على مقياس التعلق بين المجموعتين التجريبية والضابطة حيث كانت قيمة z (3.01)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ويلاحظ أن مستوى التعلق لدى المفحوصين في المجموعة التجريبية كان أقل من المجموعة الضابطة، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغت (١.٨٩)، أما المجموعة الضابطة فقد كانت قيمة المتوسط الحسابي لها (٣.٤٤)، مما يدل على إن البرنامج الإرشادي عمل على خفض مستوى القلق لدى أبناء المطلقين في المجموعة التجريبية.

وتعزى نتيجة السؤال الأول: الى ان التوتر والقلق الذي مر به الافراد كان محكوماً بعدم الوعي في أفكاره، وذلك من خلال ما تم توضيحه في **الجلستين الثانية والثالثة** التي توضيح ماهية القلق، وقلق الانفصال، والتعرف على طرق التي تزيد من القلق وأسبابه ومعوقاته من خلال الحياة التي يعيشها في بيئته المدرسية والاجتماعية والتي يتعرضون لها، وكما تم تدريب الأفراد المستهدفين في البرنامج على كيفية مواجهة المؤثرات الخارجية والداخلية كما في **الجلسة الحادية عشر** والتي هدفت الى تنمية القدرة على مواجهة الواقع، مساعدة المسترشدين على الاستبصار بالواقع، مناقشة الأفعال وليس الأسباب التي أدت إليها. وكما تعزى هذه النتيجة التي تم مناقشتها في **الجلستين السابعة والتاسعة** الى توضيح معنى توكيد الذات مع نفسه واتجاه الاخرين وقدرته على ضبط الذات، بالإضافة الى تعزيز المهارات الاجتماعية؛ وهذا تتفق مع دراسة **مصطفى والشريفين (٢٠١٢)** والتي أشارت الى أن مستوي قلق الانفصال لدي الأطفال كان متوسطاً، وأن أبرز أنماط التعلق بالأمهات كان النمط الآمن. وكما انها اختلفت مع دراسة **(Zhang ؛et al ،٢٠١٨)** التي أظهرت بان كلما كان تواتر الانفصال الوالدي أقل، كلما زاد العلاقة بينهما، وكلما ارتفعت درجة القلق الاجتماعي لدى الأطفال، زاد السلوك الهجومي للأطفال.

- **السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد المجموعة التجريبية على درجات مقياس التعلق البعدي والتتبعي تعزى للبرنامج الإرشادي؟**

للإجابة عن السؤال الثاني: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المفحوصين في المجموعة التجريبية على مقياس التعلق في القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، وذلك الدرجة الكلية للمقياس وللأبعاد الفرعية للمقياس، ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق بين (بين متوسطات الرتب)، القياسين البعدي والتتبعي دالة إحصائياً تم استخدام اختبار (Wilcoxon Signed Ranks Test) اللامعلمي للعينات المترابطة كما ظهر في الجدول (٨)، وفيما يلي عرضاً لهذه النتائج:

الجدول (٨): لمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المفحوصين في المجموعة التجريبية على مقياس قلق الانفصال للقياسين البعدي والتتبعي(الدرجة الكلية)

المجموعة التجريبية	مقياس التعلق البعدي			مقياس التعلق التتبعي	
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	٧	٢.٦٩١٤	.٦٦٥٢	٢.٧٨٨٦	.٥٩٧٨

ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق بين المجموعتين دالة إحصائياً في الدرجة الكلية تم إجراء تحليل اللامعلمي (Wilcoxon Signed Ranks Test)، وفيما يلي عرضاً لهذه النتائج:

الجدول (٩): نتائج تحليل الاختبار اللامعلمي (Wilcoxon Signed Ranks Test) لدلالة الفروق في مستوى أنماط التعلق للمفحوصين في المجموعة التجريبية للقياس البعدي والتتبعي (الدرجة الكلية)

متوسط الرتب التتبعي-البعدي	العدد	مجموع المربعات	متوسط المربعات	z	مستوى الدلالة
الرتب السالب	١	٧.٠٠	٧.٠٠	١.١٨٢	٠.٢٤٠
الرتب الموجب	٦	٢١.٠٠	٤.٠٠		
الكلي	٧				

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لمقياس التعلق، حيث كانت جميع قيم (Wilcoxon Signed Ranks Test) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، مما يدل على استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض مستوى قلق الانفصال للأنماط التعلق بشكل عام عند ابناء المطلقين.

الجدول (١٠): نتائج تحليل الاختبار اللامعلمي (Wilcoxon Signed Ranks Test) لدلالة الفروق في مستوى أنماط التعلق للمفحوصين في المجموعة التجريبية للقياس البعدي والتتبعي في (الخمسة مجالات)

البعد	متوسط الرتب التتبعي-البعدي	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	z	مستوى الدلالة
بعد التعلق الامن	الرتب السالب	٠	٠	٠	١.٤٨٢	٠.٠٥٦
	الرتب الموجب	٧	٢٨.٠٠	٤.٠٠		
	الكلي	٧				
الخائف التجنبي	الرتب السالب	١	٥.٠٠	٥.٠٠	١.٥٢٢	٠.١٢٩
	الرتب الموجب	٦	٢٣.٠٠	٤.٠٠		
	الكلي	٧				
مشغول البال	الرتب السالب	١	٣.٠٠	٣.٠٠	١.٨٦٣	٠.٦٣
	الرتب الموجب	٦	٢٥.٠٠	٤.١٧		
	الكلي	٧				
التجنبي الطارد	الرتب السالب	١	٥.٥	٥.٥	١.٤٤٥	٠.١٤٩
	الرتب الموجب	٦	٢٢.٥	٣.٧٥		
	الكلي	٧				
الخائف العدواني	الرتب السالب	٢	٣.٠٠	٣.٠٠	١.٥٧٧	٠.١١٥
	الرتب الموجب	٥	١٨.٠٠	٣.٦٠		
	الكلي	٧				

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي في كافة المجالات الفرعية لمقياس التعلق، حيث كانت جميع قيم (Wilcoxon Signed Ranks Test) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، مما يدل على استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض مستوى قلق الانفصال التابعة لأنماط التعلق عند أبناء المطلقين.

<u>وتعزى نتيجة السؤال الثاني:</u> الى ان مقياس التعلق اظهر فاعليته في خفض القلق التي يمر به الافراد، وذلك من خلال ما تم توضيحه في **الجلسة الرابعة والثامنة والعاشرة** التي توضيح ماهية أنواع التعلق، والتعرف على تأثير التعلق على ذوات الأعضاء، وعلى نتائج التعلق التي يعاني منها الافراد. وربطها بالطرق للتعامل مع القلق

وقلق الانفصال؛ وتم تدريب المسترشدين على كيفية التعامل مع أساليب ضبط المثيرات من خلال (منع السلوك مادياً من الحدوث، وتغيير المثيرات التمييزية). بالإضافة الى التعرف على الأفكار اللاشعورية بإدراك المسترشدين بالصراعات الموجودة بداخلهم والتي تعيق التواصل الشخصي والاجتماعي، من خلال لعب الادوار المتناقضة، لغرض التفريغ الانفعالي. مما اظهر ان هناك تفاعلا ايجابياً في جلسات البرنامج وفي المواضيع المتنوعة والتي تتناسب مع بيئته.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **القاضي وحنفي (٢٠٢٠)** التي أوضحت نتائجها إلى فعالية البرنامج الارشادي الأسري في خفض اعراض اضطراب التعلق الارتكاسي لدي أطفال الروضة المساء معاملتهم.

وكما تتفق النتيجة ايضاً مع دراسة **(Stefini, et al,2013)** التي أظهرت حدوث تغير في مستوى التعلق الوالدي لدى الأطفال والمراهقين، وأن البرنامج الإرشادي كان قادراً على زيادة مستوى نمط التعلق، ودراسة **سليمان (٢٠٢٠)** التي وضح ان للبرامج التعليمية الإلكترونية والالعاب لهما تأثيرا إيجابياً على تعلم المهارات الحركية الأساسية وتقليل قلق الانفصال لدى تلميذات.

التوصيات:

- تطوير مهارات المسترشدين في استخدام البرامج الارشادية التي تهتم بالقضايا الاسرية بشكل عام.
- تصميم البرامج العلاجية الوقائية والارشادية التي تهتم بظهور الاضطرابات النفسية لدى الطلبة في المدراس.
- اجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بأنماط التعلق لدى طلبة المدارس مع متغيرات اخرى.

المراجع

المراجع العربية:

أبو سليمة، نجلاء فتحي (٢٠١٨). انماط التعلق بالشريك وعلاقتها بالتنمر الزواجي لدى طلاب الدراسات العليا المتزوجين دراسة سيكومترية إكلينيكية، **مجلة الدراسات التربوية والإنسانية**، كلية التربية، جامعة بورسعيد، مصر، ١٠(٣،٤)،٣٠٥-٣٧٦.

أبو صالح، امنية (٢٠١١). بعض سمات شخصية أمهات أطفال الروضة ذوي التعلق الامن وغير الامن بالأم، **مجلة دراسات الطفولة**، كلية التربية النوعية، جامعة الزقازيق، ١٤(٧)،٢١-٥١.

أبو عصبة، عدنان محمد (٢٠١٤). **أثر قلق الانفصال عن جماعة الرفاق في مستوى المسايرة الاجتماعية لدى عينة من طلبة المراهقين في قضاء حيفاء**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

أبو عيطة، سهام (٢٠١٥). **نظريات الإرشاد والنمو المهني**، ط١، دار الفكر، عمان.

البحيري، حسان رشدى (٢٠١٥). **قلق الانفصال وعلاقته بتوجيه الفرد نحو الاخرين لدى طلبة المدارس الداخلية والعادية في منطقة بئر السبع**، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

بسيوني، سوزان صدقة (٢٠١٦). قلق الانفصال وعلاقته بأنماط التعلق الوالدي لدى الأطفال، **مجلة الارشاد النفسي**، مركز الارشاد النفسي، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر، ٢(٢)،١٣٠-١٦٠.

البعاج، رؤى مهدي جابر (٢٠١٩). الحرمان العاطفي وعلاقته بالفشل المعرفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، **الأستاذ**، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، العراق، ٥٨(٤)،٣٣٣-٣٥٨.

بهادر، سعدية محمد (٢٠١٤). المشكلات النفسية والاجتماعية الأكثر شيوعاً لدى عينة من المراهقين من أبناء المطلقات "دراسة مقارنة"، **كلية الدراسات العليا للطفولة**، جامعة عين شمس، ١٧(٦٤)،١٧١-١٧٦.

بورق، كمال؛ وام الخيوط، ايمان (٢٠١٨). إشكالية الإعاقة والتعلق: تعلق أم – طفل معاق، **دراسات**، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، الجزائر، (٦٩)،٣٩-٥١.

خموين، فاطمة الزهراء (٢٠١٦). الحرمان العاطفي عن الطفل اليتيم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، **ورقلة**، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، (٢٧)،٦١٧-٦٢٧.

الخميسي، محمد ربيع (٢٠٠١). **فاعلية العلاج النفسي الجماعي في علاج قلق الانفصال والشعور بالوحدة النفسية لدى جماعة من أبناء المؤسسات الإيوائية "دراسة تجريبية"**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

رفاعي، ناريمان محمد (٢٠١٨). اضطراب القلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة في ضوء المتغيرات، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٩(١١٦)،٢٣٤-٢٨٠.

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٣). **علم النفس الاجتماعي**، ط٦، عالم الكتب، القاهر.

سعفان، محمد (٢٠٠٩). **العملية الارشادية**، ط١، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

سليمان، سناء محمد (٢٠١٢). **الطلاق بين الإباحة والصبر والخطر والغدر**، ط١، عالم الكتاب، القاهرة.

السميحين، فادية عايد (٢٠١٩). الطلاق العاطفي وعلاقته بمستوى استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى عينة من النساء المتزوجات، **عمادة البحث العلمي**، الجامعة الأردنية، الأردن، ٤٦(٢)،٥٣٥-٥٤٩.

سنوساوي، عبد الرحمن (٢٠١٨). قلق الانفصال ومشاكل التعلق ودورها في ظهور اضطراب فوبيا المدرسة خلال مرحلة التعليم الابتدائي "دراسة حالة"، **دراسات**، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، الجزائر،٦٩، ٥٢-٧٩.

سيحيري، زينب؛ وزويكري، ابتسام؛ وميهوبي، سعاد (٢٠١٨). السلوك العدواني وعلاقته بنمط التعلق الأمومي لدى الطفل الأصم، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، جامعة الاغواط، الجزائر،٣٥٨-٣٧٨.

السيف، محمد إبراهيم (٢٠١٥). علاقة الحرمان العاطفي بجرائم الزوجات والبنات: دراسة ميدانية في علم الاجتماع على المحكوم عليهن بالسجن، **مجلة كلية الآداب**، جامعة الزقازيق، مصر، (٧٤)،٤٣-٧٦.

الشناوي، محمد (١٩٩٥). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ط١، دار غريب، القاهرة.

شواهنة، اية (٢٠١٧). تبنى الدور الوالدي لدى المراهقين أبناء المطلقين وغير المطلقين في منطقة المثلث الجنوبي في فلسطين: دراسة مقارنة في ضوء مجموعة من الأعراض النفسية والمتغيرات الديموغرافية، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث-العلوم الإنسانية**، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، ٣١(٢)،١٨٣-٢١٦.

شويخ، هناء؛ والحويلة، أمثال هادي؛ والرشيد، ملك جاسم؛ والحمدان، نادية؛ وعياد، فاطمة (٢٠١٧). **علم النفس المرضي (DSM-5)**، ط١٢، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة

صادق، عادل (١٩٩٣). **الطلاق ليس هو الحل**، العدد ١٣٨، مطبعة دار أخبار اليوم، القاهرة.

عبد النبي، عبد النبي احمد (٢٠١٧). آليات ممارسة الخدمة الاجتماعية للتخفيف من حدة قلق المستقبل لدى المراهقين مجهولي النسب، **مجلة الخدمة الاجتماعية**، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، مصر، ٥(٥٨)،١٨٧-٢٢٣.

العزام، سوسن محمد (٢٠١٨). **مستوى الرفض المدرسي وعلاقته بالذكاء الانفعالي وقلق الانفصال لدى الأطفال**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

عسل، بلسم عواد (٢٠١٨). الإدراك الاجتماعي وعلاقته بالحرمان العاطفي لدى طلبة الإعدادية، **مجلة الآداب**، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق، (١٢٦)،١٢١-٢٣١.

علاء الدين، جهاد محمود (٢٠١٩). تأثيرات فقدان الاب المتعلق بالحرب على الحزن المطول والانسحاب الاجتماعي عند الاناث من أطفال اللاجئين السورين في الأردن، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والادب، الأردن، (٦)،٢٥-٦٢.

العميري، نجاح عامر (٢٠١٥). **أنماط التعلق وعلاقتها بعوامل الشخصية الكبرى لدى طلبة جامعة ام القرى في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، السعودية.

الفحل، نبيل محمد (٢٠١٤). **دليلك لبرامج الإرشاد النفسي من التصميم إلى التطبيق في البحوث والإرشاد الطلابي**، ط١، دار العلوم، القاهرة.

فلوه، عائدة محمد (٢٠١٤). **العلاقة بين انماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

قاسم، عبد المريد (٢٠٢٠). خطط حل النزاع بين الزوجين وعلاقتها بكل من أساليب التعلق وسمات الثالوث المظلم في الشخصية، **المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي**، كلية الآداب، جامعة حلوان، مصر،٨(١)،١-٥٣.

القاضي، خالد؛ وحنفي، علي (٢٠٢٠). فعالية برنامج ارشادي أسرى لخفض اعراض اضطراب التعلق الارتكاسي لدي اطفال الروضة المساء معاملتهم، **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج**، مصر، ٧٥(٧٥)،٧٧٧-٨٤٨.

القاضي، روان؛ والكشكي، مجدة (٢٠١٧). فاعلية برامج ارشادي انتقائي لتحسين مفهوم الذات وأثره على خفض التعلق غير الامن لدى عينة من المراهقات في مدينة جدة، **المجلة العلمية لكلية الآداب**، جامعة أسيوط، مصر، ٢٠(٦٤)، ٧٩-١٤٩.

اللصاصمه، تبارك الحمود (٢٠١٦). **فاعلية برنامج إرشاد جمعي وفق نظرية بولبي في خفض السلوك العدواني والعدائية والتعلق الغير الامن لدى عينة من الأيتام**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن.

محمد، روبي (٢٠١٧). التوافق الزواجي وفق نموج جون بولبي (Bowlby John 1907-1990)، **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**، مؤسسة كنوز الحكمة، (٩)،٥١-٥٩.

مصطفى، منار؛ والشريفين، احمد (٢٠١٢). قلق الانفصال وأنماط التعلق بالأمهات البديلات لدى عينة خاصة من الأطفال الأيتام والمحرومين في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، مصر، (٢٢)،٨٥-١٢٦.

هدية، فؤاده؛ والجبري، أسماء؛ ومحرم، عبير (٢٠١٤). **العلاقة بين نوع التعلق ومستوى الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة**، كليلة الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ١٧، ٣٥-٣٨.

المراجع الأجنبية:

Ainsworth, M, (1999), **A psychological study of strange situation**, Hillsdale NT, Lawrence's Eolballm Associates INC.

Al-Hourani, Mohammed (Co-Auth), Alothman, Husein M. (2018). Post-Divorce Experiences in Jordan: A Phenomenological Perspective, Journal of Arts, **University of Baghdad**: 31-52.

At wool, Nicola (1997). **Attachment as a Context for Development Challenges and Issue**. community and family studies. University of Otego. New Zealand

Benjamin James Sadock, M.D& Virginia (2004). Aloctt Sadock, MD Kaplan & Sadocn's Synopsis of Psychiatry, **Behavioral Sciences**, U.S.A.

Bowlby, J. (1969). **Attachment and loss Vol**.1. Attachment. New York: Penguin Books.

Bruendel, H, and Hurrelmann, K. (2014). **Eon featuring in indie kind heitsforshcung**, Weinheim, Beltzverlag.

Brumariu, L. E., Kerns, K. A., & Seibert, A. (2012). Mother–child attachment, emotion regulation, and anxiety symptoms in middle childhood. **Personal Relationships**, 19(3), 569-585.

Ghanem, N. (2016). L'impact des carences affectives vues par les neurosciences. **Journal of the Human Sciences**,46, 185-192.

Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love Conceptualized as an attachment process. **Journal of Personality and Social psychology** Vol ,52(3), P.P, 511-524.

Léonhardt, M., Matthews G., Meaney, & Walker, D. (2007). Psychological stressors as a model of maternal adversity: diurnal modulation of corticosterone responses and changes in maternal behavior. **Hormones and behavior**, 51(1), 77-88.

Millikin, W. (2000). **Resolving Attachment Injuries in Couples Using Emotionally Focused Therapy**: A process Study, Unpublished doctor's dissertation, State University, Blacksburg: Virginia.

Necib, Schahrazed (2017). **L'Egypte et le Nil dans les Ecrits de'Andree Chedid**: Du Paysage Naturel au: Paysage Identitaire, Al-Athar Magazine, Issue 29, University of Qasdi Marbah, Ouargla: 49-52.

Shirzada, G. (2017). The role of Maternal Attachment Styles in Predicting the Parent-Child Relationship and Anxiety Disorders in Children. **New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences**, 3(3), 249-255.

Stefini, A., Horn, H., Winkelmann, K., Geiser-Elze, A., Hartmann, M., & Kronmüller, K. T. (2013). Attachment styles and outcome of psychoanalytic psychotherapy for children and adolescents. **Psychopathology**, 46(3), 192-200.

Turner, F. J (2011). **Social work treatment " Interlocking theoretical approaches** ."،5th ed ،Oxford University ،New York.

van Ijzendoorn, M. H. (2005). Attachment in social networks: toward an evolutionary social network model. **Human Development**, 48(1-2), 85-88.

Zhang, Q., Meng, Y., Wu, L., Yao, R., & Fu, L. (2018). **Association of aggressive behavior with separation from parents and social anxiety in grade four to six of rural senior primary school students in Anhui Province in 2014**. Wei sheng yanjiu= Journal of hygiene research, 47(2), 206-217.

"رؤية مستقبلية لخريطة بحثية تربوية في ضوء أولويات التنمية المستدامة"

إعداد

د. محمد فتحي عبد الرحمن أحمد

مدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية – جامعة المنيا – مصر

الملخص:

يُعد البحث العلمي التربوي الرصين ذو القيمة المضافة قاطرة التقدم والتنمية المستدامة، فهو قضية أمن قومي في ظل الأزمات العالمية، وتداعيات ومتغيرات الثورة الصناعية الرابعة وتطبيقاتها، وانعكاسات جائحة فيروس كورانا المستجد على مناحي الحياة كافة، لاسيما المنظومة التربوية والتعليمية؛ ومن ثم كانت الحاجة ملحة لتفعيل دور البحث العلمي التربوي في دعم قضايا التنمية المستدامة ومتطلباتها وأولوياتها، وضرورة تحديد وترتيب أولويات هذا النوع من البحوث العلمية التربوية في ضوء فقه الأولويات البحثية الحالية والمستقبلية الداعمة لخطط ورؤى التنمية المستدامة بصفة عامة وفي المجال التربوي والتعليمي خاصة؛ وعليه تأتي أهمية هذه الورقة البحثية كمحاولة لتقديم رؤية مستقبلية لخريطة بحثية تربوية في ضوء أولويات التنمية المستدامة، من خلال تعرف طبيعة البحث العلمي التربوي وغاياته التنموية في المجال التربوي والتعليمي، وتعرف فقه أولوياته البحثية، وآليات وضوابط ومنهجية تحديدها في ضوء أولويات التنمية المستدامة؛ وتستخدم الورقة منهج البحث الوصفي، والمنهج البنائي مع أسلوب دلفاي لتحديد وترتيب الأولويات وبناء الخريطة البحثية التربوية.

الكلمات المفتاحية:

رؤية مستقبلية، الخريطة البحثية، البحث العلمي التربوي، التنمية المستدامة.

مقدمة:

تعيش المجتمعات في خضم ثورة صناعية رابعة جديدة فريدة في متغيراتها وتطبيقاتها وتداعياتها، معقدة وشاملة في طبيعتها، فهي ثورة صناعية تكنولوجية رقمية ذكية مختلفة كثيرًا عن الثلاثة الماضية، من حيث السرعة والنطاق والتأثير الكبير في كل مجالات الحياة التنموية الاقتصادية والصناعية والثقافية والاجتماعية وفي خضم هذه الثورة وتداعياتها، تواجه المجتمعات جائحة هي الأخطر ربما على مر العصور (جائحة فيروس كورانا المستجد *(COVID 19)*، بالتوازي مع عددٍ من التحديات الإقليمية والعالمية، يستتبعها تغيرات علمية وتكنولوجية واجتماعية وسياسية وثقافية واقتصادية، تتطلب قدرات وإمكانات مجتمعية لمواجهتها وتذليلها والاستفادة منها في جوانب الحياة كافة. والنظام التربوي والتعليمي والبحثي هو أكثر الأنظمة تأثراً بتلك التحديات والتغيرات والثورات الصناعية المتتالية ومعطياتها وانعكاساتها؛ مما يستلزم ضرورة إعادة النظر في محتواه وبنيته وأولوياته التنموية باعتباره العمود الفقري لإحداث التنمية الشاملة والمستدامة في المجتمع، حيث تعتمد القدرة على التقدم والتنمية لأي مجتمع على كفاءة نظامه التربوي والتعليمي والبحثي.

وفقه تحديد الأولويات البحثية وترتيبها في مجال البحث العلمي والتربوي خاصة في ظل تلك المتغيرات والتحديات المتلاحقة والسريعة وانعكاساتها على النظم التعليمية من القضايا المهمة التي ينبغي أن تعيرها المؤسسات البحثية اهتمامًا كبيرًا ، والعمل على تنفيذها؛ لسد احتياجات المجتمع، ومعالجة قضاياه ومشكلاته التنموية المختلفة في جميع المجالات، ولاسيما التعليمية والبحثية منها. فقضية أولويات البحث العلمي بحاجة

إلى عناية مكثفة من قبل إدارة المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعية، وأعضاؤها من المعلمين والباحثين بمختلف مستوياتهم ودرجاتهم العلمية؛ من أجل التخطيط المناسب لممارسة البحث العلمي في ضوء استراتيجية ورؤية وخريطة واضحة محددة توجه البحوث وتختار وترتب القضايا والموضوعات والمشكلات البحثية في ضوء الأولى والأجدر والمستحق بالبحث، من حيث معايير الأهمية والقيمة والمنفعة لخدمة وتطوير المجتمع من خلال دعم قضايا التنمية الشاملة والمستدامة في جميع المجالات.(هيئة تحرير مجلة إسلامية المعرفة،٢٠١٦، ٥)

فلا يمكن لأي نظام للتعليم والبحث العلمي أن يحقق رسالته، وأن يكون شريكًا علميًا في خدمة المجتمع وتنميته إلا إذا قام بعض العاملين فيه بإجراء البحوث وفقًا للكفايات المؤسسية والإمكانات الأكاديمية والموارد المادية المتاحة، وذلك بدعم من القطاع العام، وأن يعمل المجتمع على إعادة "الإيمان" العلمي للباحثين كي يتمكنوا من السعي إلى تحقيق أهداف جديدة في سياق القضايا الأيكولوجية والاقتصادية والثقافية التي تواجه البشرية (البوهي، ٢٠١٤، ٩٧)، ومن ثم تهتم الجامعات بالبحث العلمي لما له من دور فعال في التنمية الشاملة والمستدامة بجوانبها المختلفة الاقتصادية والاجتماعية، حيث إنه يُعد الآلية الأساسية لمجابهة المشكلات التي تواجه القطاعات المختلفة، وإيجاد السُبل الكفيلة بحلها والقضاء عليها، ومن ثَم الارتقاء بمستوى الخدمات والمنتجات التي تقدمها والوصول إلى الجودة المنشودة. (هاشم، ٢٠٠٨، ٣٢٤)

والبحث التربوي كأحد مجالات البحث العلمي يُعنى بتطبيق أساسيات وخطوات البحث العلمي في تطوير النشاط الإنساني، ووضع الحلول المناسبة لعلاج المشكلات التربوية القائمة في المجتمع، فضلاً عن الوصول إلى معرفة جديدة تنطوي على إحداث تغيير (إيجابي) في النشاط الإنساني والتربوي(محروس، ٢٠٠١، ٩٧). ولقد تزايدت أهمية البحث العلمي التربوي من منطلق أن الإنسان هو مصدر القوة والتقدم والتنمية في المجتمع، وأن التعليم هو التطبيق الأساسي لتحقيق أي قوة ذاتية لجميع أفراد المجتمع المتعلمين، وأن البحث التربوي وسيلة النظام التعليمي لتحسين أساليبه، والنهوض بمستواه، ومعالجة مشكلاته، ومواجهة متطلباته (شحاته، ٢٠٠١، ٧٩). وهو وسيلته لدراسة العملية التعليمية التي تُعنى ببناء البشر وتنميتهم للقيام بدورهم في التنمية الشاملة والمستدامة للمجتمع.

فالبحث التربوي لا يقل أهمية عن أنواع البحوث العلمية في المجالات الأخرى؛ كونه يعمل في مجال التربية التي تُعد الأداة الرئيسية والمهمة في تغيير وتطوير المجتمع وتقدمه وتنميته. حيث يُعد البحث التربوي أحد المجالات الحيوية من البحث العلمي التي تسهم في عملية التنمية الشاملة داخل المجتمع المصري(المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٤، ٩). فللبحوث التربوية دور أساسي في التنمية الشاملة والمستدامة يبدأ من مساهمتها في تحديد احتياجاتها، ومعالجة مشكلاتها، واستشراف تحدياتها، وتوفير مستلزماتها، والمفاضلة بين خياراتها، والتعريف بنظرياتها، وينتهي بتنمية طاقاتها وتوزيع خيراتها وإدامة ثرواتها(الكبيسي، ٢٠١١، ٨). وبصورة عامة فإن الاعتقاد السائد في الأوساط التربوية هو أنه إذا ما أريد تطوير أي نظام تربوي وتطوير المجتمع وتنميته بصورة فاعلة، فلا بد من الاستناد إلى بحث علمي تربوي رصين وأصيل، يتناول مكونات التربية بغية معالجتها وتطويرها وتنميتها من أجل تحقيق الغايات والأهداف التنموية المنشودة. (نوفل، ١٩٩٠، ٤٤)

وعليه فلابد من تشجيع وتنشيط البحوث العلمية التربوية التي تتناول الأولويات البحثية بكافة الوسائل الممكنة، وتنمية الوعي بأهميتها في معالجة المشكلات التعليمية والمجتمعية، وتغيير الأساليب التنظيمية في مؤسسات البحث العلمي التربوي بحيث ينظر إليه نظرة أكثر جدية واستيعاباً لضروراته في إنتاج

المعرفة وأهميته في الحياة المعاصرة ودفع عجلة التنمية المستدامة، وكما ينبغي توفير كوادر علمية وفنية متميزة، وإعداد وتدريب الباحثين في مجالات وأولويات العلم كافة، وإنشاء المراكز البحثية المتخصصة في البحث التربوي، وتهيئة البيئة البحثية المناسبة، وغربلة البحوث العلمية التربوية واستخراج ما يصلح منها في حل المشكلات، وتحديد أساليب استثمار نتائجها في مجالات التنمية الشاملة، وحث الهيئات والمؤسسات على الاستفادة منها، ورصد الميزانيات اللازمة لإجراء البحث التربوي، وتوفير مستلزماته من كتب ومراجع علمية، وإعداد كوادر إدارية وعلمية واعية وقيادة حكيمة، تخطط وتنظم مدخلاته، وتشرف على عملياته، وتقوم نتائجه في سبيل تحقيق غاياته وأهدافه التنموية في المجالات كافة.(شحاتة، ٢٠٠٨، ٤٢،٧٧؛ المجيدل وشماس،٢٠١٠، ٥٣- ٥٤)

ويمثل استشراف المستقبل أحد أهم المنهجيات والأساليب الحديثة للتطوير والتغيير، وتحديد الأولويات؛ لمواجهة صعوبات وتحديات المستقبل وانعكاساتها على الأنظمة التربوية، والعمل على تحسين وتطوير الأنظمة التربوية، وتطوير البنية التحتية الأساسية للبحث العلمي من الموارد البشرية والمادية، وإيجاد خطة وخريطة بحثية واضحة لمجالاته توجه البحوث لحل مشكلات المجتمع وتنميته (عبد الوهاب، ٢٠١٥، ٢٥٧- ٢٥٨). ومن ثَم فإن البحث العلمي التربوي بحاجة لمثل هذا النوع من التخطيط والاستشراف المستقبلي من أجل بناء رؤية علمية مستقبلية شاملة تسهم في تحديد وترتيب أولوياته البحثية وغاياته الإستراتيجية التنموية؛ لتفعيل دوره في دفع عجلة التنمية الشاملة والمستدامة، وهذا ما تعالجه الورقة البحثية الحالية.

مشكلة الورقة البحثية وأسئلتها:

على الرغم من أهمية البحث العلمي التربوي، واتساع قاعدته العريضة من كليات التربية، وكثرة أعداد باحثيه من أعضاء هيئة التدريس، ومعاونيهم والطلاب الباحثين في مرحلة الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه)، وأن تطوير التعليم وإصلاحه قائم على البحث التربوي ونتائجه المرتبطة بالواقع التربوي والتنموي، وتسعى إلى تطويره وتحسينه، ورغم الجهود التي بذلت – ومازالت- لصياغة إستراتيجية واضحة للبحث العلمي والتربوي، إلا أن تلك الجهود لم ينتج عنها إستراتيجية نوعية وسياسة علمية واضحة لتطوير البحث العلمي التربوي، وتحديد أولوياته، وتفعيل إسهامه في جهود التنمية المستدامة.

فقد أشارت بعض الدراسات إلى غياب إستراتيجية وخطة بحثية قومية في مجال التربية تتصدى لها جميع كليات التربية بالتنفيذ، ناهيك عن غياب خريطة بحثية تتضمن أولويات البحث التربوي الداعمة لجهود التنمية المستدامة، وأن البحوث في هذا المجال ينقصها التخطيط والرؤى المستقبلية. (محمد، ٢٠٠٩، ١٦٧- ١٦٨؛ ونوبي، ٢٠١٨، ٢٤).

كما أوضحت نتائج بعض الدراسات أن ضعف مستوى البحث العلمي التربوي يرجع إلى: غياب إستراتيجية وخطة علمية وخريطة بحثية ورؤية مستقبلية واضحة للبحث العلمي بكليات التربية تضبط أولوياته وتحدد غاياته وأهدافه بالرجوع إلى مطالب المجتمع واحتياجاته ومشكلاته ومتطلبات خطط التنمية المستدامة، وتوجه البحث والباحثين نحو احتياجات المجتمع وقضايا ومشكلات نظامه التعليمي والتربوي.(الدهشان، ٢٠١٤، ٥؛ مكرم، ٢٠١٥ ، ٢٣٦)

وفي ظل غياب هذه الرؤية المستقبلية لخريطة بحثية تربوية تنموية، فإن البحث التربوي يعاني ضعف التكامل والتنسيق بين البحوث التي تجرى في كليات التربية ومراكز البحوث التربوية والمؤسسات المجتمعية، وتكرار الموضوعات البحثية واستنساخها، وغلبة البحوث الفردية على البحوث الجماعية؛ مما ينتج عنها بحوثًا ضعيفة

النتائج قليلة القيمة التربوية، ضعيفة الإسهام في دفع عجلة التنمية الشاملة والمستدامة بالمجتمع.(المفتي، ٢٠١٨، ٥٢- ٥٧).

وفي ضوء أهمية البحث العلمي التربوي والتخطيط لاستشراف مستقبله، تأتي أهمية هذا الورقة البحثية من أجل بلورة رؤية مستقبلية لخريطة بحثية تحدد وتوجه أولوياته، وترتيبها وفق احتياجات المجتمع المصري وغاياته التنموية، ومشكلاته التربوية والتعليمية، وتُفعل دوره في التنمية المجتمعية الشاملة والمستدامة كمحاولة لسد الثغرة والفجوة الكيفية بين واقع البحث العلمي التربوي والمستوى المأمول أن يكون عليه ليحقق التطلعات والغايات التنموية المنشودة منه، واستجابة لما أوصت به معظم الدراسات والبحوث والأدبيات التربوية من ضرورة البحث عن تلك الرؤية المستقبلية والخريطة البحثية. وعليه تتبلور أسئلة الورقة البحثية في الآتي:

١- ما مفهوم البحث العلمي التربوي، وما غاياته وأهدافه التنموية؟

٢- ما الأسس النظرية والفكرية للتنمية التربوية المستدامة وغاياتها وأولوياتها؟

٣- ما مفهوم الأولويات البحثية التربوية، وما آليات وضوابط ومنهجية تحديدها في ضوء الأولويات التنموية؟

٤- ما الرؤية المستقبلية لخريطة بحثية تربوية في ضوء أولويات التنمية المستدامة لمجال التربية والتعليم في المجتمع المصري؟

أهداف الورقة البحثية:

هدفت الورقة إلى:

١. تعرّف طبيعة البحث العلمي التربوي، وغاياته وأهدافه التنموية.

٢. الكشف عن الأسس النظرية والفكرية للتنمية التربوية المستدامة وغاياتها وأولوياتها.

٣. تعرّف مفهوم الأولويات البحثية التربوية، وما آليات وضوابط ومنهجية تحديدها في ضوء الأولويات التنموية.

٤. بلورة رؤية مستقبلية لخريطة بحثية تربوية في ضوء أولويات التنمية التربوية المستدامة بالمجتمع المصري.

أهمية الورقة البحثية:

تتمثل أهمية هذه الورقة في ما تقدمه من رؤية لخريطة بحثية تربوية قد تكون موجهًا ومرشدًا لإجراء البحوث التربوية وتوجيهها بما يتوافق ومتطلبات وأولويات التنمية المستدامة؛ مما يسهم في سد احتياجات المجتمع، ومعالجة قضاياه التنموية، ومشكلاته التربوية والتعليمية المهمة والمحلة والأجدر بالبحث والدراسة، ويطور نظمه التربوية والتعليمية والبحثية، ويدفع عجلة التقدم والرقي والتنمية الشاملة والمستدامة في جميع المجالات .

مصطلحات الورقة البحثية:

تتضمن الورقة البحثية مصطلحات أساسية هي: (الرؤية المستقبلية، الخريطة البحثية، البحث العلمي التربوي، التنمية المستدامة)، ويمكن توضيح هذه المصطلحات وإزالة الغموض عنها علي النحو الآتي:

- **الرؤية المستقبلية:**

هي الرؤية المُوجِهة إلى الوضع الذي ينبغي أن تكون عليه المنظمة، والإطار المرشد للاختيارات التي تحدد طبيعة واتجاه منظمة ما(البوهي، ٢٠١٣، ٢٥). فالرؤية تصور فلسفي مستقبلي لعمل ما، في مجتمع ما، في

ضوء فلسفة هذا المجتمع، ومن ثم فالرؤية خريطة، وبقدر وضوح الرؤية تتضح الخريطة، فإذا غابت الرؤية أو عميت ساد التخبط (مدكور، ٢٠١٤، ٤٣).

والمستقبلية أو علم المستقبل أو المستقبليات أو الدراسات المستقبلية أو الاستشرافية علم يهتم بدراسة وتوقع الأحداث والظواهر في المستقبل، وتحديد مساراتها المحتملة، والتنبؤ بالمسار الأكثر احتمالًا للحدوث، والاستعداد والتخطيط له.(ربيع، وشحاته، ٢٠١٥، ٧٥- ٧٦)

ومن ثم فالرؤية المستقبلية الاستشرافية لخريطة أولويات البحث العلمي التربوي عبارة عن إطار عقلي فلسفي مستقبلي لما يمكن أن تكون عليه هذه الأولويات والقضايا والموضوعات البحثية في المستقبل في ضوء أولويات التنمية المستدامة، حيث يمثل هذا التصور رؤية ذهنية وخريطة مستقبلية لتحديد الألويات البحثية إنطلاقًا من فقه الواقع، وتنبؤات المستقبل فيما يخص مسارات وأولويات التنمية المستدامة.

- **الخريطة البحثية:**

تعرف الخريطة البحثية التربوية بأنها تصور مستقبلي لأولويات البحث في مجال التربية التي تحتاجها الجامعات والمجتمع، وذلك في ضوء الدراسات السابقة وتصورات المتخصصين، كما أنها تصور معاصر وخطة منهجية قريبة وطويلة المدى توجه البحث العلمي في مجال التربية بما يسهم في تحقيق تنمية المجتمع(القحطاني، ٢٠٢٠، ٦٤٤)، كما تعرف بأنها خطة طويلة الأمد توجه البحث العلمي، وتمكن الباحثين من إجراء بحوث علمية مرتبطة بقضايا المجتمع ومشكلاته، ويتم في ضوئها تحديد الاحتياجات البحثية التي تمثل متطلبات التجديد في النظام(التعليمي والبحثي)، وما ينجم عنها من مشكلات وقضايا بحثية(لاشين وإسماعيل، ٢٠١٤، ٦٢). وتعرف الخريطة البحثية التربوية التنموية بأنها تصور واقعي ومستقبلي للبحوث التربوية، توضح النوعية المرتبطة بمدى توافق هذه البحوث مع متطلبات التنمية في المجتمع، وتلبية احتياجاته. (الأستاذ والحجار، ٢٠٠٥، ٢٥٢)

وعليه يمكن تعريف الخريطة البحثية التربوية التنموية بأنها تصور مستقبلي ورؤية استشرافية لأولويات وقضايا وموضوعات البحث العلمي في مجالات وتخصصات التربية المختلفة (مناهج وطرائق التدريس وتقنيات وتكنولوجيا التعليم، وأصول التربية، التربية المقارنة والإدارة التربوية وسياسات التعليم، علم النفس التربوي، والصحة النفسية والتربية الخاصة) في ضوء أولويات التنمية التربوية المستدامة.

- **البحث العلمي التربوي:**

البَحْثُ لغة: هو الاجتهاد في الأمر، وبذل المجهود في موضوع ما، وجمع المسائل التي تتصل به، وثمرة هذا الجهد ونتيجته كشف حقيقة هذا الموضوع والأمر، و(بَحَثَ) في الأرض بَحْثاً حفرها وطلب شيئاً فيها، وبحث عن الشيء أي طلبه وفتش عنه أو سأل واستقصى(مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٨، ٣٧) . أما اصطلاحًا: فيعرفه معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنه سعي دقيق ناقد منظم موجه نحو توضيح ظاهرة أو حل مشكلة، وتختلف أساليبه وتقنياته وفقًا لطبيعة المشكلة والظروف المحيطة بها. (شحاته والنجار، ٢٠١١، ٦٧)

أما البحث العلمي التربوي فتعرفه موسوعة العلوم الاجتماعية *Social Since Encyclopedia (2004,17)* بأنه: نشاط مكثف يشتمل على اكتشاف معلومات أو علاقات جديدة مع إمكانية تعميم النتائج، ويعرفه قاموس التربية *Dictionary of Education (1993, 175)* بأنه البحث ودراسة المشكلات التربوية في جميع حقول التربية والمعرفة، ويعرفه محمد (٢٠١٥، ١٢-١٣) بأنه عملية منظمة يقوم بها باحث أو مجموعة من الباحثين؛ لدراسة ظاهرة أو مشكلة تربوية أو تعليمية، والتعرف على عوامل

ظهورها وحدوثها، وذلك للتوصل إلى نتائج تسهم في حلها وحل المشكلات المشابهة لها في نفس الظروف والعوامل.

ويمكن تعريف البحث العلمي التربوي بأنه: كل ما ينتجه أعضاء هيئة التدريس ومعاونوهم والطلاب الباحثون في مرحلة الماجستير والدكتوراه بالدراسات العليا التربوية من أبحاث ودراسات رسائل وأطروحات علمية في التخصصات والأقسام العلمية التربية ومعاهدها، متبعين في ذلك خطوات المنهج العلمي في معالجة الظواهر والمشكلات التربوية.

- **أولويات البحث العلمي التربوي:**

يقصد بأولويات البحث العلمي في الجامعة المجالات التي ينبغي أن تتوجه إليها البحوث والدراسات التي تتم في تخصص علمي معين، بحيث تغطي هذه المجالات التخصص الرئيس وما قد يتصل به من تخصصات فرعية، تعبر عن المجالات الأولى بالاهتمام العلمي خلال مدة زمنية معينة، بحيث تنال هذه المجالات النصيب الأوفر من الاهتمام مقارنة بغيرها من مجالات التخصص، لتناولها للحاجات المجتمعية المستجدة أو لمعالجتها للأزمات أو الأحداث الطارئة التي يمر بها المجتمع أو لكونها لم تنل النصيب نفسه من الاهتمام الذي نالته المجالات الأخرى في التخصص من قبل الباحثين.(عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠١٥، ٩)

ويمكن تطبيق هذا التعريف على أولويات البحث العلمي في أي تخصص أو مجال، فيعطي المقصود بالأولويات البحثية في هذا المجال أو ذاك التخصص. ومن ثم يمكن تعريف أولويات البحث العلمي التربوي بأنها مجالات وتخصصات وقضايا التربية الأولى بالاهتمام والبحث والجديرة بالدراسة، والتي ينبغي أن تتوجه إليها وتعالجها البحوث والدراسات والرسائل والأطروحات العلمية التربوبة في ضوء احتياجات المؤسسات المجتمعية والتربوية لدعم عملية التنمية الشاملة والمستدامة في المجال التربوية والتعليمي.

- **أولويات التنمية المستدامة:**

تعرف التنمية بأنها العمل على تحقيق زيادة سريعة تراكمية ودائمة في مجال ما عبر فترة من الزمن، وهذا المفهوم يشتمل على النمو والتغيير للمجتمع في جميع الجوانب الاجتماعية والثقافية والاقتصادية ...إلخ ، بطريقة كيفية وكمية، أما الاستدامة فتعني القدرة على تلبية حاجات الأجيال الحالية دون إلحاق الضرر بقدرة الأجيال المستقبلية القادمة على تلبية احتياجاتها (عبد الحكيم، ٢٠١٧، ٥٩). فالاستدامة هنا لها دلالة ومعنى حقيقي أن تكون تنمية استراتيجية مستمرة تنعكس على حياة الإنسان من جيل إلى جيل و تكون ملازمة للأجيال المتالية.

وعليه فالتنمية المستدامة هي التنمية المستمرة التي تلبي احتياجات الحاضر دون المساس باحتياجات المستقبل وقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها وإشباعها. وأما التنمية التربوية المستدامة فتعرف بأنها قدرة الأنظمة التربوية على توفير فرص التعليم والتدريب للجميع بشكل مستدام، وبالنوعية التي تتلاءم مع الاحتياجات المتعددة والمتغيرة للأجيال. (أبو بطانة، ٢٠٠٦م، ٨٦)

وعليه يمكن تعريف أولويات التنمية التربوية المستدامة بأنها قدرة النظم التربوية والتعليمية والبحثية على توفير فرص التعليم والتدريب والبحث العلمي ذات الأهمية والمنفعة لجميع الأفراد بالكمية والنوعية المناسبة لاحتياجاتهم، ودون المساس بحقوق الأجيال القادمة في نفس الفرص.

منهجية الورقة البحثية(إجراءاتها، وأدواتها، وحدودها):

في ضوء طبيعة الورقة البحثية ومشكلتها وأهدافها تم استخدام المنهج الوصفي؛ حيث إنه يمثل طريقة يُعتمد عليها في وصف الظاهرة موضوع البحث والدراسة(أولويات البحث العلمي التربوي وغاياته في مقابل أولويات التنمية المستدامة؛ لصياغة رؤية مستقبلية لخريطة بحثية تلبي أولويات التنمية المستدامة) اعتمادًا على جمع الحقائق والمعلومات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا دقيقًا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث.

وفي إطار المنهجية المستخدمة استعان الباحث بالمنهج البنائي في بناء الخريطة البحثية ورؤيتها ورسالتها ومحاورها وآليات تنفيذها، وأسلوب بأسلوب دلفاي(*Delphi Technique*) كأحد أساليب الدراسات المستقبلية الحديثة للبحث في مجال التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية؛ للوصول لرؤية مستقبلية لخريطة البحثية بالألويات والقضايا البحثية الجديرة بالبحث والدراسة وتلبية متطلبات وأولويات التنمية المستدامة، وذلك من خلال التفاعل بين مجموعة من الخبراء المتخصصين في المجالات التربوية المختلفة(لايقل عددهم عن عشرة) بطريق مباشر وغير مباشر؛ من أجل الحكم الجماعي الإجماعي على هذه الأولويات وترتيبها، والحكم على الرؤية المستقبلية ومناسبتها وإمكانية تنفيذها، وذلك عن طريق سلسلة من الجولات باستخدام المقابلات الشخصية والاستبيانات المفتوحة (الجولة الأولى)، والمقننة المغلقة (في الجولات التالية) يتخللها تغذية راجعة مرتدة (من الباحث باستخدام طرائق مختلفة ومعالجة إحصائية بأساليب مناسبة) من أجل الوصول إلى إجماع حول قضية الأولويات البحثية التربوية المقابلة للأولويات التنموية في نفس المجال. (ربيع وشحاته، ٢٠١٥، ٢٠٧- ٢٠٩)

وقد اقتصرت الورقة البحثية في حدودها الموضوعية والمكانية والزمانية والبشرية على تقديم رؤية مستقبلية لخريطة بحثية بأولويات البحث العلمي التربوي في مجالات التربية المختلفة(مناهج وطرائق التدريس، أصول التربية، التربية المقارنة والإدارة التربوية وسياسات التعليم، علم النفس التربوي، والصحة النفسية والتربية الخاصة، الطفولة المبكرة، تقنيات وتكنولوجيا التعليم) في مقابل الأولويات والغايات والأهداف التنموية بمحور التعليم المستخلصة من إستراتيجية التنمية المستدامة "رؤية مصر ٢٠٣٠ " (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، ٢٠١٥، ٣٢- ٤٠)، وترتيب هذه الأولويات بالخريطة البحثية، والحكم على مناسبة الرؤية المستقبلية والخريطة البحثية من خلال مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجالات التربية المختلفة من أساتذة بعض كليات التربية المصرية، بلغ عددهم (١١) خبيرًا، تم تحليل استجاباتهم، ومعالجتها إحصائيًا بالأساليب المناسبة؛ لتعرف الوزن النسبي للأولويات وترتيبها ضمن محاور الخريطة البحثية في ضوء أوزانها النسبية.

وفي ضوء الحدود والمنهجية البحثية المتبعة في الورقة البحثية الحالية، وإجابة عن أسئلتها، وتحقيقًا لأهدافها، سارت الورقة وفقًا للخطوات والمحاور الآتية:

الخطوة الأولى- تعرّف مفهوم البحث العلمي التربوي، وغاياته وأهدافه التنموية.

الخطوة الثانية- الكشف الأسس النظرية والفكرية للتنمية التربوية المستدامة وغاياتها وأولوياتها.

الخطوة الثالثة – تعرّف مفهوم الأولويات البحثية التربوية، آليات وضوابط تحديدها في ضوء الأولويات التنموية.

الخطوة الرابعة- بلورة رؤية مستقبلية لخريطة بحثية تربوية في ضوء أولويات التنمية المستدامة بالمجال التربوي والتعليمي في المجتمع المصري.

محاور الورقة البحثية

المحور الأول- البحث العلمي التربوي"مفهومه، وغاياته وأهدافه التنموية":

يعرض هذا المحور إطارًا نظريًا حول البحث العلمي التربوي من حيث: مفهومه، وغاياته وأهدافه التنموية؛ بهدف تعرف طبيعته ودوره في إحداث التنمية المستدامة في المجال التربوي والتعليمي، كمنطلق لبناء الرؤية المستقبلية للخريطة البحثية المقترحة للوفاء بأولويات التنمية المستدامة.

أولاً- مفهوم البحث العلمي التربوي:

يتكون هذا المصطلح من كلمات ثلاث: الأولى "البحث" وقد سبق تعريفها وشرح معناها، أما الكلمة الثانية "العلمي" نسبة إلى "العلم" وتعني اتباع أساليب وإجراءات وأدوات قائمة على أسس علمية، وتحليل وتفسير ما يتم التوصل إليه من بيانات ومعلومات بطريقة موضوعية ودقيقة، ومن ثَم يعرف البحث العلمي بأنه عمل علمي هادف يتضمن إجراءات منظمة وأدوات مُصممة بدقة من أجل اكتشاف الحقائق والمعلومات التي يتم التحقق من صحتها، والتعامل معها بشمولية وموضوعية، وتحديد المشكلات وإيجاد الحلول لها، وتطوير الواقع والتحقق من المعرفة، ومحاولة تكوين فكرة صحيحة عن جوهر موضوع البحث. (الجزار، ٢٠١٤، ٤-٥)، بينما يعرفه مينا (٢٠١٣، ١٢- ١٣) بأنه المحاولة الدقيقة الناقدة للتوصل إلى حلول للمشكلات التي تؤرق البشرية وتحيرها، وأنه نتيجة لحب الاستطلاع، ويغذيه الشوق العميق إلى معرفة الحقيقة وتحسين الوسائل التي تُعالج بها مختلف الأمور. ولعل ثمة اتفاق حول تعريف ومضمون البحث العلمي وهدفه، وإن اختلفت الصياغة اللفظية من تعريف لآخر.

أما البحث العلمي التربوي فيمثل بحثًا علميًا في ميدان التربية والتعليم، ولذا يمكن وصفه بصفتين رئيسيتين هما: الصفة العلمية، والصفة التربوية؛ وعليه فهو أحد فروع ومجالات البحث العلمي في مختلف ميادين التربية وعلم النفس، وتتعدد تعريفات البحث التربوي فتعرفه الجزار (٢٠١٤، ١١) البحث العلمي التربوي بأنه: تطبيق أساسيات البحث العلمي في تطوير النشاط الإنساني ووضع الحلول المناسبة لعلاج المشكلات التربوية القائمة في المجتمع، بهدف الوصول إلى معرفة جديدة تنطوي على إحداث تغيير ما في النشاط التربوي وتحسين العملية التربوية بأكبر قدر ممكن، ويتفق معها قُلية والزكي (٢٠٠٤، ٦١) في أن البحث العلمي التربوي خطوات منظمة ودقيقة قائمة على التقصي والدراسة الطويلة والمتأنية بهدف اكتشاف أو وضع أسس وقواعد أو حل مشكلات في مجال التربية. وهذا التعريف أكثر إيضاحًا لجانب الخطوات والأسس المنظمة والدقيقة التي يقوم عليها البحث العلمي في ميدان التربية،. وهذان التعريفان يركزان على منهجيات البحث العلمي وأدواته وخطواته (الجانب الوسيلي)، والهدف والغاية من إجراء البحوث التربوية في تناول قضايا ومشكلات تربوية، ووضع حلول مناسبة لها (الغاية والهدف والمُخرج).

وفي نفس السياق يأتي تعريف شحاته (٢٠٠٨، ٧٥) للبحث التربوي باعتباره جزءاً من البحث العلمي الجامعي نشاطًا أساسيًا لتنمية الكفاية في المواقف التعليمية، وتوفير المعرفة التي تسمح بتحقيق الأهداف التربوية بأكثر الأساليب والطرق فاعلية، وتجنيب العملية التربوية مخاطر التخبط والعشوائية، كما يستهدف نشر المعرفة وتنميتها من خلال إنتاج البحوث التي تضيف الجديد إلى ميدان التربية، ثم تطبيقها لخدمة البحث التربوي والمؤسسات التعليمية، ووضع الحلول للمشكلات المطروحة على الساحة التعليمية والتربوية، واستكشاف القوانين ومبادئ العمليات التربوية لتطوير التربية وتقدمها لمواكبة الحاضر والمستقبل.

ولعل التعريفات السابقة تركز بصورة كبيرة على أهداف البحث العلمي التربوي وغاياته في ميدان التربية والتعليم؛ وعليه تتبلور أهداف البحث العلمي بكليات التربية حول إنتاج المعرفة، ونشرها، وتطبيقها لخدمة العملية التعليمية وحل مشكلاتها، وتطوير أساليبها.

ثانيًا ـ الغايات والأهداف التنموية للبحث العلمي التربوي:

يُعد الإنتاج العلمي للبحوث التربوية أحد أهم مخرجات الجامعة للمجتمع، للإسهام في حل المشكلات التي تواجه تطويره وتنميته على كافة الأصعدة، ولا يُقاس هذا الدور بعدد الأبحاث التي يتم إنجازها، وإنما بقدر إسهام هذه البحوث في إحداث تغيير الواقع داخل المجتمع، وتوظيف نتائجها في التطوير والتنمية المستدامة ضمن منظومة مجتمعية متكاملة (عبد الحكيم، ٢٠١٧، ٤٩– ٥٠). وتبقى علاقة ودور البحث العلمي والتربوي بعملية التنمية مرهونة بمستوى القناعة المتولدة بالبحث العلمي كقيمة مضافة لاستدامة التنمية، وتوجيه جهود المؤسسات نحو بلوغ هدف التنمية، عبر تعميق دور مراكز البحوث والجامعات. وإيجاد حاضنات للبحث التطبيقي والابتكار، وتأكيد ذلك في بحوث الماجستير والدكتوراه، وترقيات أساتذة الكليات بالجامعات، والبحوث الشخصية المنفذة من قبل الباحثين المنشورة في الدوريات العلمية المحلية والعالمية، والانتقال بالبحوث الإنسانية إلى العمق في المنهجية والغوص في أعماق السلوك الاجتماعي المعزز للتنمية، والتي تسهم في منح التنمية فرص الاستدامة.(بهبهاني، ٢٠١٩)

ويُجمل عُطيفة (٢٠١٢، ٢٥) غايات وأهداف البحث العلمي التربوي من خلال تعريفه بأنه "البحث الموجه في العادة إلى تطوير العملية التعليمية في المجالات التربوية والنفسية، وحل المشكلات التي تواجه الممارسين في عملهم. ومن ثم تكون غاية البحث العلمي التربوي تطوير العملية التربوية، وحل مشكلاتها الميدانية.

ومن خلال استعراض مفهوم البحث العلمي التربوي ، يمكن تحديد بعض الغايات الأهداف التنموية الخاصة التي يسعى إلى تحقيقها، وقد ذكر منها(عثمان، ٢٠٠٨، ٢٠–٢١؛ الجزار، ٢٠١٤، ١٢) ما يلي:

١– دراسة واقع الأنظمة التربوية، والكشف عن خصائصها وبيان جوانب القوة والضعف فيها بقصد التعرف على أحوالها والتعمق في فهم طبيعتها وتشخيص مشكلاتها والعمل على معالجتها.
٢– الكشف المبكر عن المشكلات التربوية المستجدة، وتقديم الحلول والبدائل التي تساعد في تعميق فهم أبعاد العملية التعليمية وتطويرها نحو الأفضل.
٣– تطوير الأنظمة التربوية وتجديدها والعمل على زيادة كفاءتها الداخلية والخارجية لضمان تحقيق أهدافها وجودة مخرجاتها.
٤– تحديد فاعلية الطرائق والإستراتيجيات والأساليب والأدوات والمواد التعليمية المستخدمة في حجرة الدراسة وتطوير الممارسات التربوية، والعمل على زيادة فاعليتها.
٥– اكتشاف الحقائق والمعرفة الجديدة وتكوين مخزون من المعلومات في المجال التربوي، الكشف عن مشكلات المعلمين والطلاب.
٦– توفير الحافز والتوجيه التربوي بما يسهم في تطوير النظم التعليمية وزيادة كفاءتها ومردودها، وتعرف علاقة النظام التربوي وعناصره بالنظم والتغيرات الأخرى التي تحيط به.

ومن ثم ينبغي للخريطة البحثية وأولوياته أن توجه البحوث والرسائل العلمية التربوية صوب تحقيق هذه الغايات والأهداف التنموية؛ تطويرًا للنظام التربوي والتعليمي بجوانبه كافة، وتحسينًا لجودة مخرجاته؛ بما ينعكس إيجابيًا على تلبية وتحقيق متطلبات وأولويات التنمية المستدامة.

المحور الثاني – الأسس النظرية والفكرية للتنمية المستدامة في المجال التربوي والتعليمي وغاياتها وأولوياتها:

يشكل البحث العلمي أهم مرتكزات التنمية، وأحد مقومات نجاحها وقدرتها على تحقيق الاستدامة، واستجابتها للتحديات الداخلية والمؤثرات الخارجية في المجتمع ، إضافة إلى القدر الذي يساهم به البحث العلمي في صناعة البدائل التنموية في مواجهة تلك التحديات والمؤثرات؛ ومن ثم هناك توجهات نحو تعميق قيمة البحث العلمي في الحياة وإدارة برامج التنمية، والعمل على إيجاد مؤسسات مستقلة معنية بالبحث العلمي، وتفعيل دور الجامعات والمؤسسات الأكاديمية البحثية، ونشر ثقافة البحث العلمي في المدارس والمؤسسات التعليمية على شكل مواد دراسية أو مسابقات ومشاركات بحثية تتناول قضايا مختلفة في التنمية.(بهبهاني، ٢٠١٩)

أولًا- مفهوم التنمية التربوية المستدامة:

تعرف التنمية المستدامة بأنها تصور تنموي شامل يعتمد على تقوية مختلف المجالات المجتمعية الاقتصادية والبيئة، فهي استثمار لكل الموارد من أجل الإنسان حاضرًا ومستقبلًا. (المرساوي، ٢٠١٥، ٤)، ومن منظور تربوي تمثل التنمية المستدامة رؤية تربوية تسعى إلى إحداث التوازن بين الرخاء الإنساني والاقتصادي والتقاليد الثقافية واستخدام الموارد البيئية الطبيعية من أجل حياة أفضل للفرد والمجتمع في الحاضر والمستقبل، وتطبيق مبادئ التربية للتنمية المستدامة يتطلب مقاربات ومنهجيات تربوية متعددة الأساليب والأغراض، ووضع سياسات وخطط وبرامج تربوية تعليمية وبحثية وثقافية من أجل تتحقيق رفاهية الإنسان. (UNESCO, 2008, 9-10)

ثانيًا- غايات وأوهداف التنمية التربوية المستدامة:

تسعى التنمية المستدامة بصفة عامة إلى تحقيق مجموعة من الغايات التنموية، أهمها: تحقيق نوعية حياة أفضل لأفراد المجتمع، والاستخدام العقلاني الرشيد للموارد، واحترام البيئة الطبيعية والحفاظ عليها، وتنمية الوعي الثقافي البيئي، وإعادة توجيه التكنولوجيا لتحقيق أهداف تنمية المجتمع، وتعزيز قدرات وإمكانات الحاضر والتفكير في المستقبل ومصير الأجيال القادمة، والمشاركة في إدارة التنمية ومواردها، وإحداث التوافق والتكامل بين متطلبات التنمية والبيئة، والوفاء بالاحتياجات الإنسانية والمطالب الأخلاقية تجاه البيئة والأجيال القادمة، وصون الإنسان وحفظ صحته وسلامته. (عبد الحكيم، ٢٠١٧، ٦٩– ٧١)

أما عن غايات وأهداف التنمية التربوية المستدامة خاصة، فتسعى إلى تحقيق جملة من الغايات والأهداف التنموية في مجال التربية والتعليم والبحث العلمي، منها: تعميق التعليم والتدريس والبحث من أجل الاستدامة، تحسين مستوى الجودة والكفاءة في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع لسد الفجوة المعرفية وتحقيق التعليم المستمر، وتدعيم الشراكة والتفاعل بين الأطراف المجتمعية من أجل التشارك المعرفي، وتمكين الطلاب من الحصول على مهارات العمل الجماعي الفريقي متعدد التخصصات والثقافات، والعمل على تدويل التعليم والبحث العلمي، وتبني ثقافة احترام الاختلاف والتنوع، وتكامل التكنولوجيا بالمجالات الأكاديمية، وإرساء القيم الثقافية الداعمة للتعليم مدى الحياة وربطه بالبيئة، والتشخيص البيئي والتعليم المؤسساتي لدعم التحسين المستمر والتخطيط للاستدامة وتحسين البيئة الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية المحيطة بالمنظومة التربوية. (RosWade, 2005, 83- 84)

ثالثاً- مبادئ وأولويات وقضايا التنمية التربوية المستدامة:

هناك مجموعة من المبادئ التي تقوم عليها التنمية التربوية المستدامة، يذكر منها (عبد الحكيم، ٢٠١٧، ٧٣؛ طه وأحمد، ٢٠١٢، ١٩- ٢١) : التربية والتعليم من أجل التنمية المستدامة، البحث والمعرفة والتطوير من أجل الاستدامة، وحوكمة الشراكة المجتمعية من أجل الاستدامة، والاستدامة في إدارة الموارد البيئة والمجتمعية والتربوية.

ومن أهم أولويات وقضايا التنمية التربوية المستدامة التي ينبغي أن تتوجه إليها البحوث التربوية: صنع واتخاذ القرارات التربوية، والعدالة الجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية، والتغير الثقافي والهوية الثقافية، والضبط الاجتماعي والأخلاقي والقيمي والمسئولية المجتمعية، والتعلم الذاتي وتطوير الذات، وحل المشكلات، وبناء الجدارات والتربوية والقيادية، والتمكين الإداري والأكاديمي، والتعلم الإلكتروني، وتطبيقات التكنولوجيا في التعليم والإدارة التربوية. ولعل هذه القضايا ستمثل أولويات بحثية ضمن الخريطة البحثية التربوية المقترحة. (عبد الحكيم، ٢٠١٧، ٩٦- ٩٧)

ومن الجدير بالذكر أن الورقة البحثية الحالية تقدم خريطة بحثية لتحقيق بعض الأولويات التنموية التربوية والتعليمة، التي قدمتها رؤية مصر ٢٠٣٠ بالغايات الرئيسية لمحور التعليم وهي الغايات (١، ٢، ٣) وما يندرجها تحتها من أهداف فرعية؛ تحقيقًا لرؤية محور التعليم بإستراتيجية التنمية المستدامة مصر ٢٠٣٠.(وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، ٢٠١٥، ٣٢- ٤٠)

المحور الثالث- أولويات البحث العلمي التربوي في ضوء الأولويات التنموية التربوية(الآليات والمنهجية):

أولًا- مفهوم أولويات البحث العلمي التربوي:

كلمة أَوْلَوِيَّاتٌ جمع مفرده أَوْلَوِيَّةٌ ، وهي مصدر صناعي، بمعنى لَهُ حَقُّ الأَوْلَوِيَّةِ: أي الأَسْبَقِيَّةُ، والأَوْلَوِيَّةِ تطلق على مَنْ لَهُمُ الأَسْبَقِيَّةُ والصدارة، تعرف كلمة أولوية في قاموس المعجم الوسيط، واللغة العربية المعاصر، والرائد ، ولسان العرب، القاموس المحيط بأنها مصدر صناعيّ من أَوْلَى: أحقيَّة، وأسبقيَّة، وأفضليَّة أي له الأولويَّة في هذا العمل، ... له الأولويَّة الكُبرى: أهمّ من أيّ شيء آخر، وهي صفة الشَّيء الذي يحتلّ المكان الأوّل بقوّته أو قيمته أو خطورته. (معجم المعاني الإلكتروني، ٢٠٢١)

والأولويات مصطلح حديث نسبيًا، ولكن المفهوم الذي يشير إليه قديم أصيل، ويبدو أنه كان بمنزلة البديهة العقلية، فالعقول السليمة تُجمع على ما تكون منفعته غالبة، والأمثلة على حضور المفهوم في التراث الإسلامي كثيرة جدًا – منها فقة الأولويات التي تقوم على قاعدة معرفة الأنسب والأجدر والأفضل والأرجح من الأعمال بناء على مراتبها، والحاجة إليها في الواقع العملي؛ نظرًا لما يتحقق بها من المصالح، ويُدفع بها من الأضرار، كما أن مقاصد الشريعة وقواعد الفقه الكبرى تُرتبُ على أساس الأولوية إلى ضروريات، وحاجيات، وتحسينات، وأن المصالح العامة مقدمة ولها أولوية عن المصالح الخاصة، وأن درء المفاسد أولى ومقدم على جلب المنافع، فحقيقة الأولوية أنها ترتيب الأعمال والمهام الأجدر بالتنفيذ؛ لما لها من قيمة وأهمية أكثر من غيرها. (هيئة تحرير مجلة إسلامية المعرفة ٢٠١٦، ٦)

ويعرف حماد وخالد (٢٠١٥، ٣) أولويات البحث العلمي بأنها مجموعة المسارات أو المجالات البحثية التي تُعطى الأولوية لها في البحث وإيجاد الحلول، أو المسار أو المجال البحثي يندرج تحت تعريفه ويقع ضمن مضمونه عدد من القضايا والمشاريع والموضوعات البحثية.

كما يُقصد بأولويات البحث العلمي في الجامعة المجالات التي ينبغي أن تتوجه إليها البحوث والدراسات التي تتم في تخصص علمي معين، بحيث تُغطي هذه المجالات التخصص الرئيس، وما قد يتصل به من تخصصات فرعية، وتعبر عن المجالات الأولى بالاهتمام العلمي خلال مدة زمنية معينة، بحيث تنال هذه المجالات النصيب الأوفر من الاهتمام مقارنة بغيرها من مجالات التخصص الأخرى؛ لتناولها للحاجات المجتمعية المستجدة، أو لمعالجتها للأزمات أو الأحداث الطارئة التي يمر بها المجتمع، أو لكونها لم تنل النصيب نفسه من الاهتمام الذي نالته المجالات الأخرى في التخصص من قبل الباحثين. (عمادة البحث العلمي بجامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية ،٢٠١٥، ٩)

وعليه يمكن تعريف أولويات البحث العلمي التربوي بأنها مجالات وتخصصات وقضايا وموضوعات التربية الأولى بالاهتمام والأجدر بالبحث والدراسة، والتي ينبغي أن تتوجه إليها وتعالجها البحوث والدراسات والرسائل والأطروحات العلمية التربوية؛ بغية تحقيق أولويات التنمية المستدامة في مجال التربية والتعليم.

ثانيًا- أهداف تحديد أولويات البحث العلمي التربوي :

الدافع لتحديد أولويات البحث العلمي التربوي منبعه الاهتمام بأمر المجتمع، وأن كل فرد أو باحث مسئول عن واقع مجتمعه ومستقبله، وعلى هذا الأساس تنشأ الحاجة باستمرا لدراسة الأولويات البحثية في ضوء الواقع الحاضر وتنبؤات المستقبل، تجديدًا واجتهادًا في مسائل وموضوعات وقضايا بحثية متعددة على مستوى البحث العلمي عامة والتربوي منه خاصة، ومنها: مسائل العلم والمعرفة ونظرياتها وتجديد النظام المعرفي للمجتمع والتعامل مع يُستجد من معارف وعلوم استيعابًا وتطويرًا أو نقدًا وتمحيصًا، وإعادة بناء المناهج المناسبة للبحث في المعرفة والتراث الإنساني، وبناء مناهج التعامل مع الخبرة البشرية المعاصرة في جميع فئات العلوم النظرية والتطبيقية بوصفها نتاج الوعي والسعي البشري والعمل على اختبارها وتطويرها، وحسن فهم الواقع المعاصر وحقائقه والعوامل المؤثرة فيه على المستوى المحلي والعالمي

والتعامل معه بوعي وإحاطة واقتدار، والاستعداد للمستقبل من خلال رؤية استشرافية تُيسر سبل التطوير والتغيير والتنمية المستدامة في جميع المجالات ومنها المجال التربوي والتعلمي.(هيئة تحرير مجلة إسلامية المعرفة، ٢٠١٦، ٦)

إن تحديد أولويات البحث العلمي في أي مجال(المجال التربوي) والتركيز عليها سيساعد في استثمار الموارد العلمية والبشرية في إيجاد حلول لمشكلات المجتمع، فللبحث العلمي التربوي أهمية بالغة في تحقيق التنمية المستدامة، ولأن مشكلات المجتمع لا يمكن حلها جميعًا في آن واحد؛ فإن قضية تحديد وترتيب الأولويات البحثية لمعالجة المشكلات الأكثر إلحاحًا قضية ضرورية لتحقيق التنمية بالمجتمع (حماد وخالد، ٢٠١٥، ٢).

ويهدف تحديد أولويات البحث العلمي في مجالات التربية المختلفة إلى(حماد وخالد، ٢٠١٥، ٤؛ عمادة البحث العلمي بجامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية ،٢٠١٥، ٩؛ هيئة تحرير مجلة إسلامية المعرفة، ٢٠١٦، ٦):

١- تشجيع أعضاء هيئة التدريس والباحثين في المؤسسات التربوية على التميز والابتكار في تناول المشكلات والقضايا البحثية ذات الأولوية.
٢- تسخير الجهود البحثية لتلبية الحاجات التربوية, المجتمعية المستجدة، من خلال المساهمة في علاج المشكلات التربوية التي يعاني منها المجتمع.
٣- توطيد صلة الجامعة والمؤسسات البحثية التربوية بالمجتمع ومؤسساته المختلفة من خلال قيام الشراكة الفاعلة بين الجانبين.
٤- تحقيق الاستثمار الأمثل لموارد الجامعة والمؤسسات البحثية التربوية وإمكاناتها البشرية والمادية.
٥- دعم التراكمات العلمية في التخصصات التربوية من خلال العناية بالمجالات البحثية التي لم تنل حظًا من البحث والدراسة في هذه التخصصات
٦- تعزيز التعاون بين الأقسام التربوية في المجالات البحثية المشتركة التي لها الأولوية في البحث.
٧- توفر للطالب الباحث والأستاذ الجامعي خدمة علمية للاستفادة من الأعلام المتخصصين في كل علم من العلوم ومنها العلوم التربوية، وتحقق لهما التميز والقدرة على مواصلة الإنتاجية البحثية والعلمية، واكتساب الشهرة والصيت العلمي من خلال البحث في مجالات متميزة على الساحة المحلية والعالمية.
٨- تخدم حركة البحث العلمي في التخصص (التربوي)، وتفتح فيه آفاقًا جديدة، وتلتمس فيه الثغرات البحثية المفتوحة التي تحتاج إلى اجتهاد وتجديد بحثي، وتقيم الصلة والعلاقة بين العلوم والتخصصات المختلفة.
٩- تلبية المتطلبات الإستراتيجية والرؤى والسياسات البحثية للدول والمجتمعات، وجامعاتها وكلياتها وأقسامها العلمية.
١٠- توجه البحوث العلمية والتربوية للإسهام في خدمة المجتمع ونهوضه وتقدمه، من خلال تلمس مشكلات واقعه والعمل على إصلاحها.
١١- تدعم العمل البحثي الجماعي المشترك والبيني في البحوث العلمية بين التخصصات التربوية، وتعمل على تكامل المعرفة والخبرات في إنتاج البحوث العلمية الرصينة، بما لايستطيع أن يحققه الباحث بمفرده .

ثالثاً- آليات وضوابط ومنهجية تحديد أولويات البحث العلمي التربوي:

عند تحديد أولويات البحث العلمي التربوي ينبغي الالتزام بالضوابط الآتية (وزارة التربية والتعليم العالي فلسطين ، ٢٠١٤، ١؛ عمادة البحث العلمي بجامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية ، ٢٠١٥، ١٠؛ هيئة تحرير مجلة إسلامية المعرفة ٢٠١٦، ١١- ١٢):

١- تحديد موضوعات الأولويات البحثية المستقبلية في ضوء خطط التنمية المستدامة في المجالات المختلفة والأهمية الإستراتيجية لحل المشكلات المجتمعية الأكثر إلحاحًا.
٢- أن تتفرع هذه الأولويات من رؤية كلية تحددها الإستراتيجيات والسياسات العامة للدولة للإصلاح في مجال التنمية (وخاصة مجال التربية والتعليم)، وتسهم في الإصلاح والنهوض الحضاري للمجتمع
٣- أن تكون واضحة في صياغتها، دقيقة في دلالتها تعبر بجلاء عن معايشة القسم والتخصص التربوي الحقيقية لمستوى التقدم العلمي في التخصص ومشكلاته وتوجهاته محليًا إقليميًا وعالميًا.
٤- أن تعكس إحساس أعضاء هيئة التدريس في القسم بالمشكلات التطبيقية والمهنية التي يعاني منها التخصص، وتراعي الحاجات المستجدة للمجتمع وتخدم قضايا التنمية المستدامة فيه.
٥- أن تتفرع هذه الأولويات من الخطط البحثية للجامعات وكلياتها وأقسامها العلمية والتربوية، بما يسهم في دعم التكامل المعرفي بين العلوم النظرية والتطبيقية ومجالات التربية المختلفة، ويشجع العمل والبحث الجماعي والفرق والكراسي البحثية، والبحوث المشتركة والبينية بين التخصصات العلمية والتربوية المختلفة؛ بما يشجع على تكوين مدارس وجماعات علمية وبحثية بمعناها الصحيح المتعارف عليه.

كما أن هناك مجموعة من العناصر والمرتكزات التي تمثل محددات لأولويات البحث العلمي التربوي داخل القسم أو التخصص التربوي الواحد، وأهمها: مقومات الانضمام لمجتمعات المعرفة، والاحتياجات البحثية للمجتمع، وأبعاد ومؤشرات خطط التنمية؛ وفي ضوء هذه المرتكزات، يتم تحديد عدد من الموضوعات داخل المجالات البحثية المختلفة للتخصص.

كما توجد مجموعة من المعايير التي تحدد الأولويات البحثية لهذه الموضوعات، ومن أهمها معيار الأهمية، ومعيار ندرة الدراسة (نصيب القضية من الدراسة)، ومعيار الارتباط باحتياجات التنمية؛ وفي ضوء المرتكزات والمعايير، يتم وضع مصفوفة بالأولويات البحثية التي يجب إدراجها في الخريطة البحثية داخل كل مجال أو تخصص تربوي.(عبد العال، ٢٠١٦، ٣٢٣) . ويتبع لتحديد أولويات البحث العلمي بصفة عامة والتربوي منه خاصة، منهجية تشبه إلى حد كبير أسلوب دلفاي، من خلال استطلاع واستقراء آراء الخبراء المتخصصين والمختصين بالعمل في المجال والميدان التربوي عن طريق عقد ورش عمل وجلسات دلفاي من أجل التوصل إلى الأولويات البحثية في ضو الضوابط السابقة(وزارة التربية والتعليم العالي فلسطين ، ٢٠١٤، ١؛ حماد وخالد، ٢٠١٥، ٢).

ويتطلب بناء قاعدة لأولويات البحث العلمي عقد ورش عمل وحلقات ناقشية ودراسية لتحديدها ودراستها، والتعاون على المستوى الوطني والمحلي والجامعي للجامعات وكلياتها وأقسامها العلمية لتحديد هذه القاعدة في التخصصات العلمية وربطها ببعضها، وتدريب عال المستوى في مجال فقه تحديد الأولويات البحثية ومعايير إعداد الخرائط والخطط البحثية للموضوعات والقضايا ذات الأولوية في كل تخصص ومجال تربوي في ضوء معايير الأهمية

والجدارة والاستحقاق والواقع وتنبؤات المستقبل، وقد تواجه عملية تحديد أولويات البحث العلمي والتربوي وإعداد خريطة بحثية بأهمها، مجموعة من الصعوبات والمشكلات أبرزها: قصور الفهم والوعي بفقه الأولويات البحثية، وغياب أو غموض السياسة والإستراتيجيات والخطط البحثية الموجهة للبحوث العلمية والتربوية، وتدني مستوى طموح وإيمان واقناع الباحثين بمختلف فئاتهم بأهمية وقيم ما ينتجونه من بحوث ورسائل وإطروحات علمية. (هيئة تحرير مجلة إسلامية المعرفة ٢٠١٦، ١٢- ١٤)

ويمكن التغلب على هذه الصعوبات والمشكلات، من خلال: عقد ندوات ومؤتمرات وورش عمل للتعريف بأهمية وقيمة البحث العلمي والتربوي في خدمة المجتمع وتطوير نظمة التعليمية، والتدريب على فقه الأولويات البحثية، وإجراء البحوث ذات القيمة التربوية والنظرية والتطبيقية المضافة عن طريق تشجيع البحوث الجماعية والمشتركة والبينية في التخصصات التربوية المختلفة، وإنشاء نظام للمكافآت والحوافز للبحوث والرسائل المتميزة التي تتوافق مع أولويات البحث التربوي المعاصرة والمستقبلية في ظل أولويات التنمية المستدامة الراهنة والمستقبلية.

المحور الرابع
رؤية مستقبلية لخريطة بحثية تربوية في ضوء أولويات التنمية المستدامة بالمجتمع المصري

أولًا- منطلقات ومرتكزات الخريطة البحثية:

تنطلق الخريطة البحثية من منطلق ضروري يتمثل في الوصول قائمة بأولويات وقضايا البحث العلمي في المجالات التربوية المختلفة وتقضي على الهدر والتكرار والعشوائية والارتجال في تناول الموضوعات البحثية، وتجسر الفجوة بين مخرجات البحوث والمجتمع، وتوجه البحوث نحو التميز في تناول القضايا المجتمعية ذات الأولوية، حيث تعد الخريطة البحثية الأداة المُثلى لتنفيذ الخطط البحثية المستقبلية التي تعكس السياسات البحثية المعلنة، ولقد تم صياغة محاور ومجالات الخريطة البحثية وقضايا وموضوعات البحث المندرجة تحتها في ضوء تحليل الدراسات السابقة، ونتائج تحليل البيئة الداخلية والخارجية لمنظومة البحث العلمي التربوي ومؤسساته، ونتائج جولات دلفاي الخبراء، حيث انطلقت الخريطة وأولوياتها وقضاياها البحثية من فقه الواقع التربوي والتعليمي، وتنبؤات المستقبل في مجال التنمية المستدامة في العلوم التربوية من خلال خطط التمية المستدامة "رؤية مصر ٢٠٣٠"، والخطط الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي(٢٠١٤- ٢٠٢٥) والتعليم العالي والبحث العلمي (٢٠١٥- ٢٠٣٠)، في ظل تداعيات الثورة الصناعية الرابعة وتقنياتها المختلفة وجائحة فيروس كورانا المستجد وموجاته وتحولاته وانعكاساته على المنظومة البتعليمية والبحثية والتنموية، واعتمادًا على وجهة نظر مجموعة من الخبراء المتخصصين في المجالات التربوية المختلفة ببعض كليات التربية المصرية.

ثانيًا- رؤية الخريطة البحثية:

وتتمثل رؤية الخريطة البحثية في تحقيق الريادة والتميز والجودة لمخرجات البحوث التربوية وقضاياها ومشكلاتها البحثية، بما يتواكب وأولويات التنمية المستدامة حاليًا ومستقبلًا؛ بما يسهم في تطوير النظم التعليمية والبحثية والمجتمعية وحل مشكلاتها، وتلبة متطلبات التنمية الشاملة، وتحقيق التقدم إقليمًا وعالميًا.

ثالثًا- رسالة الخريطة البحثية:

بينما تتمثل رسالة الخريطة البحثية الحالية في تقديم مخرجات بحثية تربوية متميزة تساير التطورات والاتجاهات الحديثة ومعايير الجودة العالمية في إطار من القواعد والمعايير الأخلاقية وقيم وتراث المجتمع المصري والعربي، تستجيب بالحلول العملية التطبيقية الإجرائية لمتطلبات التنمية الشاملة المستدامة بالمجتمع المصري، وتسهم في تطوير النظم التعليمية والبحثية المصرية والعربية في ظل المتغيرات المحلية والإقليمية والعالمية.

رابعًا- غايات وأهداف الخريطة البحثية:

وتعدد غايات وأهداف الرؤية المستقبلية للخريطة البحثية الحالية:

١- بناء قاعدة بيانات ومعلومات بحثية بالموضوعات والقضايا التربوية ذات الأولوية بالدراسة والبحث في ظل أولويات التنمية المستدامة في المجال التربوي والتعليمي بالمجتمع المصري والعربي.
٢- تطوير حركة البحث العلمي التربوي المصري والعربي وتنشيطها في جميع مجالات التربية المختلفة.
٣- تحقيق الجودة البحثية لمخرجات البحوث التربوية المصرية والعربية ونتائجها.
٤- تقديم المساعدات الفنية للباحثين التربويين وطلاب الدراسات العليا من خلال توجيههم للقضايا والمشكلات البحثية ذات الأولوية والأهمية في ظل أولويات التنمية المستدامة والمتغيرات المجتمعية العالمية.
٥- إجراء دراسات مستقبلية تعالج بعض القضايا والموضوعات التي تستشرف المستقبل والتنمية المستدامة.
٦- إجراء مسوحات عن المجالات والقضايا التنموية التي تناولتها الدراسات السابقة، ومقدار حداثتها وتكرارها أو ندرتها، لتكون معيارًا في ترشيح الموضوعات والقضايا البحثية ذات الأولوية.

خامسًا- محاور الخريطة البحثية (أولويات البحث العلمي التربوي في ضوء أولويا التنمية المستدامة):

تتمثل محاور الخريطة البحثية في قائمة أولويات وقضايا عامة وعريضة للبحث العلمي في التخصصات التربوية المختلفة – المحددة بحدود الورقة البحثية سابقًا- في ضوء أولويات التنمية المستدامة المحددة بمحور التعليم في رؤية مصر ٢٠٣٠، ، والتي قد لا تختلف كثيرًا في خطط ورؤى التنمية بالبلدان العربية ومنها سلطنة عمان في رؤيتها ٢٠٤٠، وفي ضوء المتغيرات المجتمعية والإقليمية والعالمية التي تعيشها جميع الدول في ظل الثورة الصناعية الرابعة، وموجات وتحولات جائحة فيروس كورانا المستجد، واستنادًا إلى ضوابط تحديد الأولويات البحثية التربوية، في ضوء خبرة الباحث البسيطة ومعايشته للميدان التربوي – كونه عضو هيئة تدريس بإحدى كليات التربية-، وتحليل الواقع والدراسات السابقة وتنبؤات المستقبل، ووجهة نظر الخبراء المتخصصين والمختصين في المجال والميدان التربوي بالتخصصات المختلفةمن خلال أسلوب دلفاي والمقابلات الشخصة وجلسات العصف الذهني، تم تحديد الأولويات الآتية:

أ- أولويات البحث في المناهج وطرائق التدريس وتقنيات التعليم:

١- دراسة قضايا التنمية المستدامة في المناهج الدراسية في ظل العصر الرقمي والاقتصاد الرقمي.

٢- دراسة وبحث المشكلات البيئية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية في المجتمعات العربية من منظور اجتماعي
٣- دراسة وبحث تطوير المناهج ونوعية التعليم والتعلم في التعليم قبل الجامعي والعالي (المناهج الدراسية، والوسائل التعليمية، والأساليب والاستراتيجيات التدريسية، والأنشطة التعليمية).
٤- البحث في طرائق استخدام تقنيات وتطبيقات الثورة الصناعية الرابعة (الحوسبة السحابية، الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، إنترنت الأشياء) في تصميم المناهج وطرائق التدريس والتعليم والتعلم.
٥- برامج إدارة التعلم الإلكتروني من بُعد في ظل الثورة الصناعية الرابعة وتطبيقاتها الذكية.
٦- البحث في تطبيق تقنيات الواقع المعزز والمستحدثات التكنولوجية في التدريس والتعليم والبحث العلمي.
٧- تصميم وإنشاء المواقع والمنصات الرقمية واستخدامها في التدريس والتدريب للطلاب والمعلمين.
٨- التوجهات الحديثة في بناء وتصميم المناهج والمقررات الرقمية والإلكترونية بالمدارس والجامعات.
٩- تنمية مهارات التدريس والتعلم الإلكتروني لدى الطلاب والمعلمين.
١٠- بناء برامج تعليمية وتدريبية قائمة على فكر مجتمعات التعلم والممارسة الافتراضية في ظل تقنيات العصر الرقمي.
١١- تنمية مهارات الطالب والمعلم الرقمي من خلال وضع برامج ومناهج دراسية وبحوث علمية تتناول متغيرات الثقافة الرقمية، ومحو الأمية الرقمية، وإعداد المواطن الرقمي.
١٢- استخدام نماذج وتطبيقات الواقع الافتراضي ونماذج جوجل في التقويم والاختبارات الإلكترونية.
١٣- دراسة وإعداد برامج للتربية الوالدية الأسرية في ظل الثورة الصناعية والتحولات الرقمية.
١٤- تناول البحوث لقضايا المواطنة الرقمية، والأمن الفكري، العدالة الاجتماعية، والأمن السيبراني، والاقتصاد الرقمي، ومحو الأمية الرقمية، والثقافة الرقمية، والتمكين الرقمي...إلخ.
١٥- دراسة المعايير العالمية لتصميم وبناء المواقع والمنصات التعليمية الإلكترونية.
١٦- دراسة طرائق التدريس العالمية والتصميمات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في العصر الرقمي.
١٧- تصميم برامج تنمية المهارات المهنية والتقنية لمعلم القرن الحادي والعشرين في ظل التطبيقات التربوية للثورة الصناعية الرابعة.

ب- أولويات البحث في أصول التربية:

١- دراسة تحديات وانعكاسات الواقع المعاصر للثورة الصناعية الرابعة على أولويات التنمية المستدامة وقيم التربية الإسلامية.
٢- استشراف مستقبل التعليم قبل الجامعي والجامعي في ظل أولويات التنمية المستدامة.
٣- مجتمع المعرفة الرقمية والاقتصاد المعرفي الرقمي من منظور فلسفات تربوية مختلفة.
٤- جامعات الجيل الرابع والجامعات التكنولوجية في العصر الرقمي، وصيغ المدارس والجامعات وبرامجها في المستقبل في ضوء أولويات التنمية المستدامة.

٥- دراسة علاقة تكامل النظام التربوي بالنظم المجتمعية الأخرى كالنظام (البيئي والصحي، والاقتصادي، والسياسي، والتكنولوجي، والثقافي والديني).
٦- دراسات تطوير نظام التعليم غير النظامي(محو الأمية وتعليم الكبار، مدارس المجتمع، دور الأسرة ودور العبادة، وسائل الإعلام، والنوادي وجماعات الرفاق).
٧- دراسات حول هجرة العقول البشرية التعليمية والبحثية.
٨- إطار قومي للمؤهلات الدراسية في ضوء متطلبات العصر الرقمي والتنمية المستدامة.
٩- مجالات الشراكة بين المؤسسات التربوية والمؤسسات المجتمعية لتلبية متطلبات التنمية المستدامة في ظل العصر الرقمي
١٠- الأمن الفكري والمعلوماتي والسيبراني والمسئولية الاجتماعية في العصر الرقمي.
١١- قضايا الأمن القومي في ظل الثورة الصناعية الرابعة.
١٢- دراسة موضوعات التربية الإسلامية النظرية التربوية الإسلامية الحديثة وتطبيقاتها وأصولها في ظل أولويات التنمية المستدامة والثورة الصناعية الرابعة أخلاقيات مهنة التعليم والبحث العلمي في العصر الرقمي والثورة الصناعية الرابعة.
١٣- الأصول الفلسفية والاجتماعية والتربوية للتعليم الإلكتروني في ظل الثورة الصناعية الرابعة .
١٤- المواطنة الرقمية، والإرهاب الفكري والرقمي، والتوجهات العالمية والعربية نحو قضية الأمية الرقمية، وإعداد المواطن الرقمي.
١٥- برامج الإعداد والتدريب والتنمية المهنية للمعلم الرقمي في ظل الثورة الصناعية الرابعة وتطبيقاتها.
١٦- مناهج البحث التربوي وآليات النشر العلمي والتسويق البحثي في العصر الرقمي.
١٧- الأدوار الجديدة والمتجددة للمؤسسات التربوية (الأسرة، المدارس والجامعات، دور العبادة، النوادي، الإعلام...إلخ) في ظل العصر الرقمي والثورة الصناعية الرابعة.
١٨- حوكمة المؤسسات التعليمية والبحثية وتدويلها في ظل مجتمع المعرفة والاقتصاد الرقمي.
١٩- نظم تقويم الإداء لمؤسسات التعليم والبحث العلمي في العصر الرقمي.
٢٠- صيغ تمويل التعليم والبحث العلمي، وقياس الفعالي (العائد والتكلفة) في ظل أولويات التنمية المستدامة.

ج- أولويات البحث في التربية المقارنة والإدارة التربوية وسياسات التعليم:

١- دراسات مقارنة لآليات النظم التعليمية الأجنبية في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة.
٢- دراسات تطوير التعليم النظامي الجامعي وقبل الجامعي (المناهج الدراسية والأساليب، والإدارة التربوية، والتعليم التقني ، والبحث والتطوير، وخدمة المجتمع).
٣- الإدارة الرقمية، وتوجهات رقمنة العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية والتعليمية والبحثية، التحول الرقمي نحو صيغ المدارس والجامعات الرقمية الذكية ودرها في تحقيق التنمية المستدامة.
٤- التوجهات والخبرات العالمية الرائدة في رقمنة التعليم والبحث العلمي لتحقيق أولويات التنمية المستدامة.

٥- السياسات والتشريعات التربوية والتعليمة اللازمة لتحقيق أولويات التنمية المستدامة.
٦- التعليم والتدريب الإلكتروني من بُعد وإستراتيجياته وسياساته التعليمية في ضوء أولويات التنمية التربوية.
٧- الدراسات المستقبلية لدور المنظومة التربوية والتعليمية والبحثية في تحقيق التنمية المستدامة.
٨- تطبيقات النظم الخبيرة والذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء الحوسبة السحابية وتحليل البيانات الضخمة في التعليم والإدارة التربوية والبحث العلمي في ضوء خبرات وتجارب الدول الرائدة.
٩- معايير جودة واعتماد النظم والمؤسسات التعليمية والبحثية في ضوء أدوراه لتحقيق التنمية المستدامة.
١٠- مستقبل المدارس والجامعات في عصر المنصات التعليمية الإلكترونية.
١١- تدويل التعليم والبحث العلمي في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة، وأولويات التنمية المستدامة.
١٢- التعليم المستمر مدى الحياة في ظل العصر الرقمي.
١٣- التداعيات الأخلاقية والتربوية لتطبيقات الثورة الصناعية الرابعة.
١٤- استخدام مداخل قيادية وإدارية حديثة في إدارة الأزمات التعليمية في عصر التعليم من بُعد، وجائحة فيروس كورانا المستجد.
١٥- نظريات ومداخل حديثة في إدارة التعليم الإلكتروني والمدمج والفصول المعكوسة والافتراضية.
١٦- مداخل وسياسات إدارة المواهب، والإبداع والابتكار في ضوء أولويات التنمية المستدامة.
١٧- تطوير استخدام نظم المعلومات الإدارية ، ونظم دعم واتخاذ القرار بالإدارة التربوية والتعليمية.
١٨- التخطيط التربوي الإستراتيجي الرقمي في ظل تداعيات العصر الرقمي والتنمية المستدامة .
١٩- معايير اختيار وإعداد المعلمين والقيادات التربوية في ظل الثورة الصناعية الرابعة وتطبيقاتها الرقمية.

د- أولويات البحث في علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة:

١- دراسات وبحوث تطوير نظم القياس والتقويم، وتنمية مهارات التفكير بأنواعه المختلفة، ومهارات البحث العلمي، وتعديل السلوك، والتوجيه والإرشاد النفسي، والفروق الفردية).
٢- دراسة المشكلات والجوانب النفسية والاجتماعية والسلوكية لدمج التقنيات الذكية في التعليم والبحث العلمي من بُعد لدى منتسبي المدارس والجامعات.
٣- الآثار النفسية والاجتماعية لدمج ذوي الإعاقات المختلفة في التعليم الإلكتروني من بُعد.
٤- التقويم الإلكتروني وتصميم الاختبارات الإلكترونية في ضوء التطبيقات الإلكترونية الذكية الحديثة.
٥- خطوات إعداد وكتابة البحوث العلمية التربوية، ونشرها، وتسويقها في ظل تقنيات العصر الرقمي.
٦- البرامج الإحصائية الحاسوبية المتقدمة، ومهارات وفاعلية الذات الإحصائية للطلاب والباحثين.
٧- الأمن الفكري والنفسي للأطفال والمراهقين، ومقومات تنمية مهارات شخصية الطفل في العصر الرقمي.

٨- سيكولوجية الموهوبين، والتعامل مع الطلاب المراهقين، ومشكلاتهم النفسية والتربوية في العصر الرقمي.
٩- التنمر الإلكتروني وآثاره السلبية على الفرد والمجتمع،وإدمان الإنترنت، مخاطر الإلعاب الإلكترونية، وآثاره النفسية والاجتماعية.
١٠- دراسات علم النفس الإيجابي، ودوره في مواجهة المشكلات النفسية والاجتماعية الناجمة عن تكنولوجيا الثورة الصناعية الرابعة.
١١- الاهتمام بتنمية الذكاءات المتعددة لدى الطلاب في العصر الرقمي، تمكين ذوي الاحتياجات الخاصة في عصر التكنولوجيا الرقمية.
١٢- برامج تنمية الموهبة والإبداع القائمة على التكنولوجيا الفائقة في مدارس الفائقين والموهوبين.
١٣- التركيز على دراسات علم النفس الصحي والبيئي والإبداعي في ظل الثورة الرقمية.

سادسًا- آليات تنفيذ الخريطة البحثية:

١- تنمية الوعي لدى الباحثين بفقه أولويات البحث العلمي التربوي في التخصصات المختلفة والتي تتضمنها الخريطة البحثية، وذلك من خلال الإعلان عنها بكافة الوسائل، ومناقشتها في ندوات ومؤتمرات علمية على مستوى الكليات والجامعات
٢- تضمين موضوعات الخريطة البحثية بالخطط البحثية لكليات التربية ومعاهد، وأقسامها كل فيما يخصه.
٣- وضع ضوابط للالتزام بإجراء البحوث التربوية في ضوء أولويات الخريطة البحثية، مع مراعاة المرونة لمواجهة التطورات والتغيرات الحادثة في المجال التربوي والتعليمي.
٤- تقديم الحوافز التشجيعية للباحثين الملتزمين بإجراء بحوثهم في ضوء الخطة والخريطة البحثية وأولوياتها.
٥- تذليل كافة المعوقات والعقبات (المادية والتقنية والإدارية...إلخ) التي تواجه إجراء البحوث المرتبطة بالخطة والخريطة البحثية.

توصيات الورقة البحثية:

١- الاهتمام بتحسين جميع مقومات المنظومة البحثية التربوية (البشرية، والتشريعية، والمادية...إلخ).
٢- وضع استراتيجيات، وخطط بحثية في ضوء فقه والواقع، وتنبؤات المستقبل، والعمل على مراجعتها وتحديثها في ضوء المتغيرات والمستجدات، والقوى والعوامل المؤثرة في المجتمع على المستوى المحلي والعالمي، ثم تصميم خرائط بحثية تتضمن أولويات البحث في مجالات التربية المختلفة من القضايا والمشكلات التعليمية والمجتمعية.
٣- نشر الوعي بأهمية ودور البحث العلمي التربوي بين المؤسسات المجتمعية والرأي العام، والعمل على كسب تأييده ودعمه المادي والمعنوي للبحوث التربوية والباحثين.
٤- رعاية الباحثين والاهتمام بهم، ودعم تفرغهم الكامل للبحث العلمي من أجل إنتاج بحوث علمية رصينة ذات قيمة تربوية نظرية وتطبيقية مضافة.

٥- غرس روح الجدية والإيمان بقيمة وأهمية البحث العلمي التربوي ودوره في الإصلاح التربوي والتنمية المستدامة بين أواسط الباحثين من الشباب، وتشجيع الأساتذة من ذوي الخبرة على مواصلة إنتاجيتهم العلمية والبحثية بعد درجة النضج والأستاذية تلبية لمتطلبات التنمية الشاملة للمجتمع.

٦- توسيع مستوى الحرية الاكاديمية والبحثية في تناول المسكوت عنه في المجال التربوي والواقع الميداني؛ بما يلبي الجانب المفقود في عملية التنمية المستدامة بمختلف المجالات.

٧- تدريب الباحثين بمختلف درجاتهم ومستوياتهم على فقه الأولويات البحثية، وصياغة وتصميم الخطط والخرائط البحثية ضمن فرق ومجموعات بحثية مؤسسية، وكيفية تحديد أولويات البحثية في ضوء الألويات التنموية ومشكلات المجتمع وقضاياه في مختلف المجالات.

المراجـــــــع

المراجع العربية :

أبو بطانة، عبد الله(٢٠٠٦). مفهوم التربية المستدامة، ***الملتقى العربي الثالث للتربية والتعليم***، لبنان: بيروت.

الأستاذ، محمود حسن، والحجار، رئدا حسين(٢٠٠٥).نحو خريطة بحثية تنموية في البحث التربوي الأكاديمي .***مجلة جامعة الأقصى :سلسلة العلوم الإنسانية***، ٩(١)، ٢٤٥- ٢٧٣.

بهبهاني، حيدر (٢٠١٩). دور البحث العلمي في التنمية المستدامة لدول «التعاون». ***مقال صحفي بجريدة النبـــــــأ***، الكويـــــت، الاثنـــــين ١٤/ ١١/ ٢٠١٩م. متـــــاح فـــــي https://www.alanba.com.kw/ar/kuwait-news/933098/04-11-2019

البوهي، فاروق شوقي (٢٠١٣).***التخطيط الاستراتيجي واقتصاديات التعليم***. الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.

البوهي، فاروق شوقي (٢٠١٤). ***التعليم العالي واتجاهات تطويره من منظور مقارن***. الإسكندرية: دار المعرفة الجديدة.

الجزار، نجفة قطب (٢٠١٤). ***معايير إعداد وتقويم البحث التربوي***. القاهرة: جوانا للنشر والتوزيع.

حماد، خليل عبد الفتاح، خالد، عبد النويري(٢٠١٥). استخدام منهجية دلفاي في تحديد أولويات البحث العلمي. ***ورقة عمل مقدمة إلى اليوم الدراسي "أولويات البحث العلمي في الإرشاد النفسي في فلسطين"***، فلسطين، جامعة الأقصى بغزة.

الدهشان، جمال علي (٢٠١٤). ملامح رؤية مقترحة للارتقاء بالبحث التربوي العربي. ***المؤتمر العلمي الثامن (الدولي الرابع) بعنوان :" الإنتاج العلمي التربوي في البيئة العربية.. القيمة والأثر"***، جمعية الثقافة من أجل التنمية بسوهاج بالتعاون مع جامعة سوهاج، في الفترة من ٢٦ – ٢٧ إبريل.

ربيع ،علاء محمد، وشحاتة، مصطفى أحمد (٢٠١٥). ***أساليب الدراسات المستقبلية وتطبيقاتها في العلوم التربوية "الإبداع في التعليم نموذجًا"***. المنيا: دار المعرفة.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب (٢٠١١). ***معجم المصطلحات التربوية والنفسية***، ط (٢)، القاهرة:الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن سيد (٢٠٠١).***البحوث العلمية التربوية بين النظرية والتطبيق***. القاهرة: الدار العربية للكتاب.

شحاتة، حسن سيد (٢٠٠٨). ***المرجع في مناهج البحوث التربوية والنفسية***. القاهرة: الدار العربية للكتاب.

عبد الحكيم، فاروق جعفر(٢٠١٧). البحث التربوي وعلاقته بالتنمية المستدامة دراسة حالة على جامعة القاهرة. ***مجلة العلوم التربوية***، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٣(٣)، يوليو، ٤٩-١٤٩.

عبد العال، نجلاء عبد التواب عيسى (٢٠١٦). تصميم خريطة بحثية لقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة بنى سويف في ضوء الأولويات البحثية، ***مجلة مستقبل التربية العربية***، ٢٣(١٠١)، أبريل ، ٢٩٣-٤٢٢.

عبد الوهاب، صلاح شريف (٢٠١٥). دور التخطيط الاستراتيجي في تطوير التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق. ***المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي***، جامعة الشارقة، الإمارات، في الفترة ٣- ٥ مارس.

عثمان، صبري خالد (٢٠٠٨). ***البحث التربوي ومشكلاته في ضوء التغيرات المعاصرة***. كفر الشيخ: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

عُطيفة، حمدي أبو الفتوح (٢٠١٢). **منهجيات البحث العلمي في التربية وعلم النفس**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

علام، سعد طه، وعبد العال، أحمد فريد(٢٠١٢). ***اقتصاديات التنمية البشرية***، القاهرة: الأنجلو المصرية.

عمادة البحث العلمي بجامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية (٢٠١٥). ***أولويات البحث والنشر العلمي***. ط(٢)، المملكة العربية السعودية: جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي.

فليه، فاروق عبده، والزكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤). **معجم المصطلحات التربوية**. القاهرة: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

القحطاني، سعد بن ذعار (٢٠٢٠). خريطة بحثية مقترحة لتخصص أصول التربية الإسلامية بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية. ***المجلة التربوية***، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٧٣، مايو، ٦٣٨- ٦٧٤.

الكبيسي، عامر خضير (٢٠١١).أوجه النقص والقصور في الرسائل والاطروحات العلمية إزاء مشكلات التنمية وتحدياتها: الأسباب والمعالجات. ***ورقة عمل مقدمة للملتقى العلمي بكليات الدراسات العليا***، الرياض، المملكة العربية السعودية، في الفترة من ١٠-١٢ أكتوبر.

لاشين، محمد عبد الحميد، إسماعيل، عمر هاشم (٢٠١٤). التجديد التربوي في سلطنة عمان ومتطلباته البحثية رؤية لخريطة بحثية لقسم الأصول والإدارة التربوية بكلية التربية – جامعة السلطان قابوس . ***مجلة الدراسات التربوية والنفسية***،كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ٨(١)، ١٢- ٦٥.

مجمع اللغة العربية (٢٠٠٨). ***المعجم الوجيز***، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

المجيدل، عبد الله ، وشماس، سالم مستهيل (٢٠١٠). معوقات البحث العلمي بكليات التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية (دراسة ميدانية- كلية التربية بصلالة أنموذجاً). ***مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية***، ٢٦(١+٢)، ١٧- ٥٩.

محروس، محمد الأصمعي (٢٠٠١).استخدام نماذج تحليل الانحدار في تطوير منهجية البحث التربوي. ***المؤتمر العلمي الثاني : "رؤى مستقبلية للبحث التربوي"***، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالاشتراك مع كلية التربية عين شمس، جامعة عين شمس، دار الضيافة، في الفترة من ١٧- ١٩ إبريل، الجزء الأول.

محمد، مديحة حسن (٢٠٠٩). تصور مقترح لتطوير البحث العلمي في مجال التربية". ***المؤتمر العلمي لجامعة المنوفية (تحسين جودة برامج الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي "مواجهة التحديات وتوجه نحو المستقبل والتنمية)***، جامعة المنوفية، ٢٥- ٢٦ فبراير.

محمد، فتحي عبد الرسول (٢٠١٥). ***الأساليب المتطورة في كتابة البحوث النفسية والتربوية: البحث التربوي- أسس وقواعد***. القاهرة: دار الكتاب الحديث، ١٢- ١٣.

مدكور، علي أحمد (٢٠١٤). ***فلسفة التربية***. بيروت: مكتبة لبنان.

المرساوي، فوزية(٢٠١٥). المعالجة التربوية لموضوع التنمية المستدامة من خلال المناهج التعليمية والكتب المدرسية نموذج السنة الأولي من سلك البكالوريا علوم لمادة الجغرافيا، ***المجلة التربوية الدولية المتخصصة***، ٤(١)، ١- ٣٧.

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية(٢٠٠٤). ***تطوير التعليم في جمهورية مصر العربية***. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: القاهرة.

معجم المعاني الإلكتروني (٢٠٢١). ***معنى كلمة أولويات في المعجم الوسيط ،اللغة العربية المعاصر ،الرائد ،لسان العرب ،القاموس المحيط***. متاح في https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/5- 4- 2021

المفتي، محمد أمين (٢٠١٨). قضايا في البحث التربوي: رؤية واقتراحات. ***المجلة الدولية للبحث في العلوم التربوية***، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، تالين، أستونيا، ١ (١)، يناير، ٤٩- ٥٨.

مكرم، منال محمد (٢٠١٥). فعالية كلفة البحث العلمي في بعض كليات التربية بإقليم شمال الصعيد "دراسة ميدانية. ***رسالة دكتوارة غير منشورة***، كلية التربية، جامعة المنيا.

مينا، فايز مراد (٢٠١٣). ***قضايا وآراء في البحث التربوي***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

نوبي، ناهد عبد الراضي (٢٠١٨)."توجهات البحوث التربوية المنشورة بمصر خلال السنوات الثلاث الأخيرة من يناير ٢٠١٤م إلى يناير ٢٠١٧. ***مجلة إبداعات تربوية مجلة إلكترونية إقليمية محكمة دوليًا***، رابطة التربويين العرب، ٤، يناير، ٢٢- ٤٩.

نوفل، محمد منير (١٩٩٠).تأملات في فلسفة التعلم الجامعي. ***مجلة التربية الجديدة*** ، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، ٧ (٥١)، ٢٥- ٦٣.

هاشم، نهلة عبد القادر (٢٠٠٨). تطوير أداء الجامعات المصرية في ضوء إدارة الجودة الإستراتيجية. ***مجلة التربية تصدرها(الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية)***، ١١ (٢٣)، سبتمبر، ٣٢٢- ٣٨٠.

هيئة تحرير مجلة إسلامية المعرفة (١٤٣٧هـ/ ٢٠١٦م). أولويات الاهتمام بالبحث العلمي في جامعات العالم الإسلامي: رؤية إصلاحية إسلامية. ***مجلة إسلامية المعرفة***، كلمة التحرير، ٢٢(٨٦)، الخريف، ٥- ١٥.

وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري(٢٠١٥). ، ***إستراتيجية التنمية المستدامة "رؤية مصر ٢٠٣٠***". القاهرة: وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري.

وزارة التربية والتعليم العالي فلسطين (٢٠١٤). ***دليل أولويات البحث العلمي في فلسطين ٢٠١٤م – ٢٠١٩م***. مجلس البحث العلمي بالتعاون مع الجامعة الإسلامية بغزة.

المراجع الاجنبية :

Adam, K., & Jessica, K., (2004).***The Social Since Encyclopedia***. 2.nd: Routledge.

Carter, G. (1993).***Dictionary of Education***, 3rd ed : McGraw Hill.

Roswade (2005). Education for Sustainable Development: Changes and Challenges, ***Current Issues in Comparative Education***, Teachers College, Columbia University, 7(2).80- 92.

UNESCO (2008). ***Regional Guiding Farmewark of Education for Sustainable Development in the Arab Region***. UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States, Beirut, June.